« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

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

المجلد الثامن الجزء (٥٨) ١٩٩٣

رئيس التحرير

أ ٠ د ٠ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

أ ٠ د ٠ محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير

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

هيئة التحرير

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

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

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

قواعـــد النشر

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

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

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

— تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ·

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

— لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ·

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

— من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ·

— للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ·

— الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ·

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

مستشـــارو التحـــرير

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

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

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

المحتـــوى

الموضوع	الصفحة
ـــ **الاستاذ / ميخائيل نعيمة ببسكنتا**	
قيمة الانسان	٥
ـــ **د٠ سيد أحمد عثمان**	
كتاب تعلم من أصولنا الثقافية : منهج قراءته	١١
ـــ **د٠ سعيد اسماعيل على**	
مستقبل التعليم الفنى	١٨
ـــ **د٠ عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب**	
نظرة عامة فى تطوير التعليم فى مصر	٢٤
ـــ **د٠ ابراهيم محمد ابراهيم ، د٠ عبد الراضى ابراهيم محمد**	
دراسة مسحية تقويمية لرسائل تعليم الكبار فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس	٣٢
ـــ **د٠ سلوى عبد الباقى**	
مسببات القلق ٠ خبرات الماضى والحاضر ومخاوف المستقبل	١٠٢
ـــ **د٠ حسن ابراهيم عبد العال**	
التربية وأزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى	١٤٦
ـــ **د٠ يوسف عبد المعطى مصطفى**	
مدى رضا طلاب شعبة التعليم الابتدائى فى كليات التربية عن الدراسة بها	١٩٥
ـــ **د٠ عبد اللطيف بن جاسم الحشاش ، د٠ زكريا أحمد الشربينى**	
أبعاد أيزنك للشخصية فى ضوء بعض المتغيرات لدى عينة ســـعودية	٢٠٩
ـــ **د٠ هانى عبد الستار**	
فلسفة التربية : محاولة للتوضيح المنطقى	٢٤٠
ـــ **د٠ نصر يوسف مقابلة**	
المراهقون ومشاكل النظام المدرسى	٢٨٠

قيمة الانســـــان (*)

للأستاذ ميخائيل نعيمه ببسكنتا

يغلى العالم فى هذه الأيام ويفور ، وأخشى أن سيعقب الغليـــــان والفوران انفجار فظيع ودمار هائل · وأنا اذ أقول «العالم» أعنى عالم الانسان لا أكثر ، أما السماء بآزالها وآبادها ، ومعالمها وأبعادهـــا ، وأما الأرض بجمادها ونباتها وما دون الانسان من حيوانها ، فهذه كلها لاغليان فيها ولا فوران ، ولاخوف عليها من الانفجار والدمار · وقد يكون لها أجل محتوم ، الا أنه أجل بعيد ومكتوم · والذى نراه اليوم من مظاهرها وحركاتها ، ونسمعه من أنفاسها وأصواتها هو عين ما رآه وسمعه أجدادنا وأجداد أجدادنا منذ آلاف آلاف السنين ، فلا السماء محمومة ولا الأرض مهمومة · لاتلك تغلى ولا هذه تفور · أما البشرية فمحمومة ومهمومة ، وهى فى غليان وفوران· فعلام هذا الغليان ؟ وفيم هذا الفوران ؟

لذلك أسباب شتى ، منها الظاهر ومنها الخفى ، ومنها القريب ومنهـا البعيد · ولعل أظهرها وأقربها هو أننا فى خلال ربع قرن واحد استطعنا أن نعمل ماعجزت عن عمله جميع القرون الخوالى ، اذ قد خلقنا لنا أجنحة تنهزم من وجهها المسافات ، فالريح أبطأ من أن تجارينا · واتخذنا من الأثير ألسنة لأفكارنا ، فالبرق لايسبق كلمة نرسلها من مشارق الأرض الى مغاربها ، واذا بالأرض تتقلص ، وبأبعادها تتدانى ، وبمجاهلها تغدو معالم ، واذا بالأمم يطل بعضها علىبعض ، ويسفر بعضها لبعض ، ويسمع بعضها صوت بعض ، فلا سقوف ، ولاحجب ، ولاسدود · واذا بالأرض مصول واحد تتصول فيه جميع شعوب الأرض ·

تلك معجزة جاءتنا بها الحربان الأخيرتان ومارافقهما من الثـــورات والزعازع ، فكان منها أن تفسخت أسس الأمم ، وماد بنيان كل منها وتصدع،

(*) من مجلة الكتاب ، القـاهرة ، دار المعـــارف ، نوفمبر ١٩٤٧ ، ص ص ١٧٠٢ ـ ١٧٠٦ ·

فلا انعزال فيما بعد ولا انكماش ولا استقلال ، بل هنالك تسرب وتداخل وتمازج ، وهنالك احتكاك وحذر وارتباك · فما من عقيدة ثابتة ، وما من تقليد راسخ ، وما من رادع الا يناهضه ألف رادع ، أو وازع لا يعاكسه ألف وازع · فكأن الأمم ، وقد كانت من قبل كالطير تبنى كل واحدة وكرها لذاتها ، أصبحت واذا فى وكرها بيض غير بيضها وفراخ غير فراخها، فكان من الطبيعى أن تضطرب وأن تهدد أو أن تستغيث ·

أو كأن الأمم قطعان من البقر ، ولكل قطيع رعاته ومراعية وموارده وزرائبه ، وأفراد القطيع قد ألفوا رعاته وبعضهم بعضا ، مثلما ألفوا عداواتهم وصداقاتهم · ثم جاء من خلط كل هذه القطعان من غير سابق انذار ، فاختلطت عليها رعاتها ومراعيها ، وموارداها وزرائبها ، مثلما اختلطت عليها عداواتها وصداقاتها ، فعلا الخوار ، واحتدم النطاح ، واشتبكت القرون والقوائم ، فكان غليان وكان فوران ·

ذاك فى نظرى هو السبب الأظهر والأقرب لما تشهدون فى العالم من حمى وهذيان وغليان وفوران · أما السبب الخفى والبعيد ، وأما السبب الأهم، فهو أن الناس الذين أقاموا لكل شىءقيمة ووزنا ما أقاموا بعد للانسان قيمة ووزنا يلقيان بمجده وعظمته وجبروته ·

كل ما فى الطبيعة ثمين وجميل وشريف ، ولكن أثمنه وأجمله وأشرفه على الاطلاق هو الانسان ، فهو الكائن الذى لاحدود لكيانه ، هو الفكر الذى لاينثنى يفتش عن ذاته ، والخيال الذى لايمل ارتياد المستتر والمجهول ، والمغنطيس الذى يتناول الالهام من كل مايتصل به من الكائنات . والحزان الذى لاينضب من الشوق الى الكمال المطلق ، هو غاية الطبيعة من وجودها · أما غايته من وجوده فمعرفته لنفسه ، ومعرفته لنفسه تعنى معرفته لله . ومعرفته لله تعنى معرفته لكل شىء ، ومعرفته لكل شىء تعنى القدرة على كل شىء والانعتاق من كل قيد وحد · ومن كان ذلك شأنه ومقامه فى الكون فبماذا تزنه وكيف تحدد قيمته ؟ انه فى اعتقادى فوق كل الموازين والأثمان

بيد أن الناس يعتقدون غير ما أعتقد ، والا لما جعلوا لكل انسان

قيمة ووزنا ، ولما اختلفت موازينهم باختلاف الناس ومايحترفون ويمتهنون، أو يملكون وينفقون ، أو يعرفون ويجهلون ، ولما اختلفت باختلاف الأحساب والانسان ، والرتب والمقامات والحسن والبشاعة ، والجاه والوضاعة ،فكان الواحد بمقام الألف أحيانا ، وأحيانا كان المليون بمقام الصفر عن يسار الواحد · ثم صار الانسان سلعة بخسة تضحى فى سبيل سلعة أثمن ·

لقد تواضع الناس على أثمان للأشياء التى يحتاجون اليها فى حياتهم، وهذه الأثمان ترتفع وتنخفض بالنسبة لكثرة الشىء وقلته والحاجة اليه ، ويندر أن تقع على شىء لاقيمة له البتة فى نظر الناس · أما العامل الذى لايحتاج الى عمله معمل من المعامل التى تنتج الأشياء فقيمته لاشىء ! لست أنكر أن للمعادن والحجارة الكريمة قيمة ، ولكنى أنكر على الناس أن يجعلوا قيمة كل مافى الأرض من ذهب وفضة وياقوت والماس فوق قيمة انسان واحد وان يكن ذلك الانسان شيخا على حافة القبر ، أو معتوها فى بيت المجانين ، أو مقعدا لايفارق الفراش ·

ولا أنكر أن للنفط قيمة كبيرة فى تسيير عجلات المدنية المتعددة العجلات، ولكننى أنكر على النفط قيمة جديرة بأن تهدر فى سبيلها الدماء البشرية الزكية ، فتزهق الأرواح ، وتتفتت الأكباد ، وتمزق الأجساد ، وتغدو المدن والقرى العامرة خرابا ، والحقول والبساتين الغن يبابا ·

ولا أنا أنكر على الناس قيمة معنوية تواضعوا عليها كالكرامة الشخصية، والمعتقدات الدينية والاجتماعية والسياسية على اختلاف أنواعها وألوانها · ثم لا أستغرب أن يموت انسان فى سبيل كرامته ومعتقداته مثلما مات سقراط بالسم ، وبرونو بالنار ، والحلاج بحد السيف ، ومثلما استشهد الكثير من رواد الحرية الفكرية فى سبيل عقيدة أو رسالة · ولكننى أنكر على أى الناس أن يميت أى انسان فى سبيل كرامته ومعتقداته ·

انى أنكر على الناس يجعلوا العمل أثمن من العامل . والحاجة أغلى من المحتاج اليها ، والعقيدة أفضل من معتقدها وأنكر على المدنية أن تسوق الملايين من أبنائها الى حتوفهم على رغم أنوفهم وذلك تحت ستار الدفاع عن حياضها المسمومة وبنيانها المتصدع · ومتى أصبح المورد أثمن من صاحبه

أو وارده ، والبنيان أهم من بانيه أو ساكنه فألف سلام على الورد ووارديه وعلى البنيان وساكنيه ٠

سر كنين وكنز دفين هو الانسان ، واناء قدسى لحقيقة أزلية ـ أبدية هى الله ٠ ولافرق مابين رضيع ويافع ، وبين شاب وأشيب ، أو بين ذكر وأنثى ٠ ونحن لانملك من معرفة الغيب مايخولنا أن نحدد قيمة أى انسان ثم أن نجعل تفاوتا فاضحا بين قيمه انسان وانسان ٠

ليت شعرى هل درت بنت فرعون يوم التقطت الطفل موسى أن لقيطها سيقهر والدها يوما من الأيام ، وسيقهر الزمان من أعالى طور سينا ؟ ولو هى شاءت أن تبيع ذلك اللقيط ترى بكم فلس كانت تبيعه ؟

ذلك مثال واحد من أمثلة بغير عد يحفل بها تاريخ البشرية ، وكلها يشهد على أن قيمة الانسان فوق مايستطيع الناس تحديده ٠ فما أكثر الأنبياء والعباقرة والعظماء الذين ما لمعوا فى حداثتهم ولا كان آباؤهم وأمهاتهم على شىء من النبوة والعبقرية والعظمة ٠ ولو كلف معاصروهم أن يقيموا لهم أثمانا لما ميزوهم بشىء عن سائر الأحداث وعن سائر الآباء والأمهات ، بل كان من الأرجح أن يجعلوهم فى أسفل السلم البشرى من حيث القيمة والأهمية ٠

ان مدرسة تحشو دماغ التلميذ بشتى المعلومات من صالحة وطالحة ولاتعلمه قيمته كانسان لمدرسة لافرق بينها وبين السجن ، وان طالبا يتخرج فى أعلى المدارس وبأضخم الشهادات ولايعرف قيمة نفسه وقيمة الناس لطالب دفن أجمل شطر من حياته فى التراب ٠ فالشهادات تبلى ، والمعارف تتغربل ، والأحوال تحول ، أما الانسان فأقوى من كل حال ٠ والمدرسة المثلى هى التى تهتم بالتلميذ انسانا عزيزا قبل أن تهتم به مهندسا أو طبيبا أو محاميا بارعا ٠

وان معبدا يخرج منه العابد ذليل النفس ، صغير القلب ، كسير الجفن لمعبد لايعرف الله ، فالله ماخلق الانسان ليذله ويمتهنه ويشقيه ، بل ليرفعه اليه ويكرمه ويسعده ، ولابراد من الطين ليبقيه طينا ، بل نفخ فيه من روحه

ليجعله روحا كروحه ٠ فالمعبد الأمثل هو الذى اذا ما دخله العابد ذليلا وصغيرا وكسيرا خرج منه أبيا وكبيرا ومجنحا ٠

وان معملا يقيس العامل بما يدره على صاحب العمل من الربح لاغير لمعمل ربحه خسارة ٠ فالعامل انسان قبل أن يكون عاملا ٠ وأن يربح الانسان انسانا أثمن من كل مافى الأرض من جواهر وأموال ٠ فالمعمل الأمثل هو الذى يعمل الناس للناس ، كل على قدر معرفته وطاقته ، شاعرين بكرامة العمل وعزة النفس وغير مدفوعين الى العمل بمذلة الحاجة الخناقة ٠

لعل أفظع مايتحمله الانسان من الانسان هو الذل ٠ فالذل أبشع وجها من الكبرياء ، وأمر مذاقا من الفقر ، وأثقل وطأة من المرض ، وأقسى نابا من الموت ٠

ولعل أفظع الناس فى عقيدتى هم الذين يعتزون بمذلة الغير ، فلا يسرهم شىء مثلما يسرهم أن يعفر الناس لديهم جباههم ، وأن يزحفوا اليهم على الأكف والركب ، وأن يحرقوا لهم البخور صباح مساء ٠

ولعل أنبل الناس فى عقيدتى هم الذين لايذلون انسانا ولا يذلون الانسان ٠ لأنهم يعلمون أن رفعة تنهض على أكتاف الذل لمذلة أحط من الذل، وأن صورة الله فيهم هى صورة الله فى كل انسان ٠

لقد تفشى الذل فى الأرض فما استقل به قطر دون قطر ، ولاشرق دون غرب ، ومع الذل تفشى المن والرياء والغش والحذر والبغض والصلف والادعاء والغطرسة ٠ فالصدق يكاد يكون عنقاء مغرب ٠ ومثله الأمانة والثقة والمحبة والرفق واللطف والعدل والدعة ٠ والذل وتوأمه الكبرياء لايكونان الا فى عالم تمتهن فيه قيمة الانسان ٠ وعالم يمتهن قيمة الانسان لعالم مقضى عليه بالغليان والفوران ، ومن ثم بالانفجار ٠

ذاك هو العالم الذى نحن منه وفيه ٠ فهو عالم تسيطر عليه ذهنية الحرب ٠ وذهنية الحرب ذهنية بربرية تسترخص الانسان فى سبيل الكسب والسلطان ٠ وياليت كسبها كان يوما من الأيام غير الدمار ٠ وياليت سلطانها كان أكثر من عبودية للنار والدينار ٠٠

ذاك هو العالم الذى ورثناه عن سالف الأجيال · فهل نرضى بـــأن نورثه على علاته لمقبل الأجيال ؟

انى لأومل من الجيل الطالع والأجيال التى تليه أن يجيبوا بحزم قاطع وايمان ثابت : «كلا !» وأن ينصرفوا قبل كل شىء وبعد كل شىء الى تعزيز الانسان فى أنفسهم · فمن عرف قيمته كانسان عرف قيمة الناس أجمعين· فما خفض الجناح لمغرور بمال أو بسلطان ، ولاصعر الخد على منبوذ أو مهان · واذ ذاك فلعل الأجيال الآتية تعرف عالما يسوده اللطف والصـــدق والتعاون · وتتذوق فى اليقظة ما لانتذوقه نحن الا فى المنام من حلاوة العدل والاخاء وحسن النظام ·

كتاب تعلم من أصولنا الثقافية : منهج قراءته (*)

د٠ سيد أحمد عثمان (**)

نبدأ تنور قلوبنا بذكر الله ، ونعطر دروبنا بالصلاةوالسلام على خير نبى وخير هاد ، فانه بذكر الله تطمئن القلوب ، وتسكن فتفقه ، وانه بالصلاة والسلام على الأسوة الحسنة تشتد العزائم ، وتسدد الخطى على سبيل الرشاد ٠

واستهل بأن أدعو الله ـ جلت قدرته ـ أن يهبنا بفضله نعما قلبية ثلاثا : **أولها** ـ خلوص النية لله تعالى فى عملنا ، بل جهادنا العلمى ، فلا تشوبه شائبة من تلفت الى غير وجه الله ، أو من تطلع الى غير الحقيقة العلمية التى فيها نفع أمتنا ، التى هى أمانتنا ، **وثانيها** ـ التثبت العلمى بحيث نتحرك فى عملنا ، بل جهادنا العلمى ، حركة الواثق المتمكن من كل جانب من جوانب العلم ، ومن كل منحى من مناحيه ، فهذا هو دأب الراسخين فى العلم ، ورجل العلم المسلم أولى بهذا الرسوخ ممن سواه ، وثالث النعم التى أدعو الله سبحانه أن يفيض علينا بها هى نعمة الرفق الذى يزين سعى رجل العلم المسلم ، والأناة التى تضبط حركته ، والصبر الذى يحكم تقدمه ، ألا يعجل ، أو يستعجل ، فان من طبيعة العلم الحق الانبثاق الوديع ، والنمو المتئد، والتحول الرصين ٠

أمـا بعد ،

فان ذاتيتنا الثقافية الاسلامية المتميزة انما تتحقق بأن ننهج فى سبيلها نهجين ، **أولهما موصول** بأصولنا الثقافية ، وجذورنا الفكرية ، ومصادرنا العلمية الاسلامية ، ذلك لأن هذا هو قلب الذاتية المعطيها حياة وقوة ونماء ، والواهبها صبغة بها تتفرد ، وصيغة بها تتمايز ، **والنهج الآخر** نهج **متصل**

(*) حديث قدم فى مساء الاحد ٢٥ ذو القعدة ١٤١٣ هـ (١٦ مايو ١٩٩٣) بكلية العلوم الاجتماعية ـ جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ـ الرياض ٠

(**) أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية ، جامعة عين شمس ٠

بثقافة ، وفكر ، وعلم العصر الذى نعيشه ونعايشه ، ولايمكن ، ولايسمح لنا اسلامنا ، أن نغفل عنه ، أو نهمله ، أو ندير له ظهورنا ، أو نستهين به ، أو ننقطع عنه ٠

موصوليتنا بثقافتنا الاسلامية هى توكيد وتعميق لذاتيتنا ، **واتصالنا** بثقافة عصرنا هو اشتداد وتفتح لذاتيتنا ٠ وانه من **هذا التمازج** بين الأصول التى تجرى فى عروق فكرنا ، وبين سياق العصر الذى نتنفس هواءه ، من هذا التمازج المتكامل ، تنتعش فى الذاتية الثقافية المسلمة روح الابداع ، اذ لايمكن أن يكون ابداع ذاتى ، ولاتبدع الذات ، الا من عمل هذه الروح المنتعشة بعبق ماضيها الذى فيه بذور النماء ، وألق حاضرها الذى فيه بوارق الرجاء ٠

وقد شاءت ارادة الله سبحانه أن أدخل دائرة هذا التمازج الخصيب بين نتاج ثقافتنا العلمية الأصيلة ، وبين سياق علمنا المعاصر ، عندما هديت الى عمل علمى لشيخ من شيوخنا الذى عنى بالتعلم ، ووضع فيه كتابا قائما برأسه هو كتاب «تعليم المتعلم طريق التعلم» ، لشيخ التعلم القديم برهان الاسلام (أو برهان الدين) الزرنوجى ٠

أما الشيخ الزرنوجى ، فهو فقيه حنفى المذهب ، عاش فى اقليم خراسان فى أواخر القرن السادس وأوائل القرن السابع الهجرى (وفاته حوالى ٦٢٠هـ - ١٢١٣ م) ٠ وأما كتابه «تعليم المتعلم طريق التعلم» فهو الكتاب الوحيد من بين كتب التربية الاسلامية القديمة الذى **أفرده** صاحبه تماما لخصوص التعلم٠ وللكتاب نسخة كتبها الزرنوجى باللغة الفارسية ، الى جانب تلك التى كتبها باللغة العربية ، والكتاب مترجم الى اللغة التركية ، وترجم الى اللغة اللاتينية ، وترجم الى اللغة الانجليزية ، وله خلاصة باللغة الفرنسية ، وله عدد من الشروح القديمة ، وقد طبع الكتاب أكثر من عشرين طبعة ، وأشير بوجه خاص الى طباعته فى ألمانيا ، باللغة اللاتينية ، فى مدينة ليبزج خاصة، مرتين ، فى ١٧٠٩ وفى ١٨٣٨ ٠

هذا هو كتاب الزرنوجى الوحيد ، وهو الذى كان واسطة بينى وبين روح ذاتيتى الثقافية الاسلامية ، والذى قرأته قديما قراءة مجملة أحسست فيها أن بين ثناياه كنوز من المعرفة العلمية فى التعلم ، وطوى الزمن سنوات

فى اثر سنوات ، ثم عدت اليه بعد عشرين عاما ، محاولا أن أعيد القراءة بعين أكثر بصرا ، وبأدوات أكثر فعالية ، فكيف كان **منهجى** فى هذه القراءة الثانية التى انتهيت منها الى دراستى الأولى عن التعلم عند برهان الاسلام والتى ظهرت عام ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م ٠

يتلخص هذا المنهج فيما يلى :

أولا - أن أقرأ هذا الأثر الجليل قراءة اقبال ، وحب ، وشوق ٠ وليس فى هذا مجافاة للموضوعية ، بل انه ترشيد للموضوعية ، وليس هذا من الذاتية ، لأن فيه انضاجا للذاتية ٠ ولايمكن أن أتناول مثل هذا الأثر ببرود الموضوعية ، وتباعدها ٠ أن هذا الأثر ينتمى الى ، انتماء قلبيا ، انتماء أظلمه ان أنا تعاملت معه على أنه موضوع مجرد ، وحقه على أن أعانقه عناق الذات للذات ٠ واننى بهذه الروح المقبلة ، قد وجدت ، بحمد الله : أن الكتاب كان يتفتح أمامى ، ويكشف لى عن أغواره ، ويفيض لى من أسراره ، مامكننى من أن استخلص منه ، أو استبصر فيه نسقا من التعلم متكاملا فى الساعة ، متماسكا فى تنوعه ، متسقا فى تعدده ٠

ثانيا - وان موقفى المقبل ، المحب ، المشوق هذا حرك عندى حاسة **الذوق** فى قراءة الكتاب ٠ انه ذوق علمى ، فيه مسحة فلسفية ، وفيه لمحة فنية ، وفيه يقظة وجدانية ٠ قراءة الذوق هذه ، مع قراءة الشوق ، أو بقراءة الشوق ، للأثر العلمى الذى حمله الزمن ، وحمته الحكمة ليصل الينا عبر الدهور ، هذه القراءة هى التى تساعد على أن تكون قراءة ألفة قبل أن تكون عارفة ، قراءة متمثلة قبل أن تكون محللة ٠ هذه القراءة هى التى تميز بين قراءة المستشرق الغريب ، الذى هو أعجمى الذوق للعربية قبل أن يكون أعجمى اللسان فيها وبين قراءة الابن المنتمى الى أبيه ٠ وقد قرأ كتاب الزرنوجى مستشرقان هما ابل وفون جروبناوم Ebel Ivon Grunbaum (١٩٤٧) ، وانتقدا الزرنوجى انتقادات تسىء الى منهجهم الفكرى ، ونظرتهم العلمية ، أكثر مما تسىء الى الزرنوجى وكتابه ٠ نقدهما فيه ضعف شديد فى أصول المنهج التاريخى ، وفيه تحامل متعجل على الرجل ٠ وقد تأثر بموقفهما هذا ، مع الأسف ، كثير ممن كتبوا عن الزرنوجى ، من العرب المسلمين ، دون أن يكلفوا أنفسهم أن يتحرروا من الحكم الأجنبى ، والرأى الأعجمى ، ويعودوا

ليقرأوا بأعينهم ، ويحكموا برأيهم ، ويحكموا ذوقهم فيقراءتهم للكتاب الزرنوجى لاغنى عن عمل الذوق فى التفهم الصحيح للآثار العلمية لعلمائنا القدماء ٠

ثالثا ـ التزمت فى قراءتى ، أو دراستى ، لكتاب الزرنوجى بما تعرض له الشيخ لم أحاول أن أدخل فى آرائه أيا من الفكر النفسى المعاصر فى التعلم ، وانما تحريت أنى استشف من كلامه وتحليله مايتصل بعملية التعلم فى حقيقتها ، وفى أوسع معانيها ، منظما آراءه ، ومنسقا اياها فيما أسميته «نسق التعلم عند الزرنوجى» ، وهو مكون ، كما استبصرته ، أو استكشفته، أو كما أستعلن لى وتكشف ، مكون من عناصر رئيسية ، وكل عنصر أدرجت تحته عناصر فرعية ٠ وعناصر النسق الرئيسية هى :

التأهب ـ أدب النفس ـ الدافعية ـ الاختيار ـ الأنشطة ـ الحفظ والنسيان ـ صحة البدن ـ اجتماعية التعلم ٠

رابعا ـ وكما لم أفرض على فكر الزرنوجى فكرا غريبا عنه ، لم أحاول أن أقومه ، أو أحكم عليه ، بمعيار معاصر ، وانما فى سياق عصره ٠ حتى اننى لم أسم ما استخلصته من تصور من كتاب الزرنوجى ، لم أسمه «نظرية»، لأن النظرية أداة منهجية حديثة من أدوات العمل العلمى ، وأظلمه ، وأظلم الحقيقية التاريخية والعلمية ، لو أننى أطلقت لفظ نظرية على ماقدمه ٠ لابل نحكم على نتاج علمائنا ، أعلامنا ، فى ضوء ماقدموه ، وماتقدموا به من فكر فى زمانهم ، سواء فى الفكر الاسلامى ، أو الفكر العالمى ٠ وقد استطعت، بتوفيق من الله ، أن ألمس موضعين كان لتصور الزرنوجى عنهما آثار بعيدة ، الموضع **الأول** هو كلامه على **الاختيار** ، الذى أرى أنه أساس من أسس نظام الاختيار فى المواد الدراسية ، والاستاذ ، وهو النظام الذى يأخذ به كثير من معاهد العلم المعاصرة ، ومايسمى بنظام الساعات المعتمدة ٠ أما الموضوع **الآخر** فهو ماذكره الزرنوجى من أن طالب العلم يحتاج الى أن يكرر **ماحفظه حدينا** أكثر من تكرار ماحفظه سابقا ٠ وأرى أن فكرة الزرنوجى هذه قد أثرت بشكل ماعلى دراسات ابنجهاوس فى التذكر ، وهى دراسات تجريبية، ولاننسى أن ابنجهاوس كان فى مدينة ليبزج ٠ وأن كتاب الزرنوجى طبع فيها مرتين ، وكان مترجما الى اللغة اللاتينية وأن اللغة اللاتينية هى لغة التعلم فى زمان ابنجهاوس (١٨٥٠ ـ ١٩١٩) ٠

خامسا - اننى ، وان كنت التزمت فى استخلاص نسق التعلم عند الزرنوجى بكلامه ، فاننى تحررت فى النظرة الى النسق وعناصره ، محاولا أن أربط بين هذه العناصر والدراسات الحديثة فى علم نفس التعلم ، فكأننى احتفظ للنسق بانتمائه الكامل الى الزرنوجى ، ولكننى أتحرك به ، فى استقلال له ، فىسياق علم النفس المعاصر ، وكان أكثر هذا فى تعاملى مع التأهب ، والدافعية ، والأنشطة ، والحفظ والنسيان ٠

غير أن الزرنوجى **تفرد** ، وانعكس تفرده هذا فى النسق الذى استخلصته، بأن تناول أمورا كانت مغفلة ، أو لم تحظ بحقها من الاهتمام فى دراسات التعلم المعاصرة ، منها مثلا ، **أدب النفس** (وهو عنصر دافعى أخلاقى) ، **وصحة البدن** وعلاقتها بالتعلم ، **واجتماعية التعلم** ، وهى مصطلحات من وضعى لأدرج تحتها تناول الزرنوجى لها بتحليله وأسلوبه هو ٠

سادسا - ولم أكن مستطيعا ، ولاتسمح لى أمانة العلم ومسئولية التاريخ ، أن أقف أمام دعاوى قذف بها المتعجلون فى وجه الزرنوجى وكتابه وقفة ساكنة سالبة ، لأن معنى هذا أن مافيها من باطل صحيح - فنهضت فى أوبة من أوباتى الى الزرنوجى وكتابه ، مفندا هذه الدعاوى ، التى منها :

(أ) أن كتاب تعليم المتعلم ٠٠ صغير الحجم ، فى حيث أن هذه ميزة للكتاب ، وليست مأخذا عليه ، لأن الرجل ، بالتزام منهجى دقيق ، لم يكن يستطرد كما هو شأن ومصنفى الكتب القدماء من موضوع الى موضوع آخر، وانما كان يحيل القارىء ، طالب العلم ، الى المصادر التى يمكن أن يجد فيها تفصيلا لما يشير اليه ملخصا فى استيفاء ، كما فعل وهو يتكلم على صحة البدن أو الأخلاق ٠

(ب) أن الزرنوجى لم يأت بجديد فى كتابه ، وان كان الحق أنالزرنوجى لخص بشكل بالغ الأحكام والوضوح ، ماسبقه من أفكار عن التعلم بصفة خاصة ، وقدم بهذا التلخيص عملا جامعا ، ونافعا ، ودافعا للمعرفة العلمية فى زمانه ٠

(ج) أن فى كتاب الزرنوجى نزعة تواكل ٠ وذلك من كلامه على التوكل فى طلب العلم (وهو عنصر فرعى وضعته ضمن عنصر رئيسى هو التأهب) ،

ومن ذكره أن على طالب العلم أن يحمد الله كلما أصاب قدرا من العلم أو الفهم · عاب عليه المتعجلون هذا ، فى حين أن دور التوكل أكيد فى التأهب ، وفى دافعية التعلم ، ودور حمد الله وثيق بما فيه من تعزيز ذاتى للمتعلم ·

(د) أن الزرنوجى عامى ، ولامنطقى فى تفكيره ، وذلك استنادا الى بعض الأمور التى تميل الى جانب الخرافة وردت فى كتاب الزرنوجى فى الفصلين الأخيرين من كتابه · ولو أن ناقديه رعوا أصول المنهج التاريخى ، لما تعجلوا فى هذا الادعاء ، ولأيقنوا أن مافى هذين الفصلين من أمور تجافى العقل ، وتنافى المنطق ، انما هى أمور دخيلة على أصل الكتاب ، لأنها غير متسقة مع سائر أجزاء الكتاب ، ولامتفقة مع مكانة الزرنوجى كفقيه حنفى تتلمذ على أمام من أئمة المذهب الحنفى هو الامام الفرغانى صاحب كتاب «الهداية» ·

سابعا وآخرا ـ وكان من الطبيعى ، وأنا أرد كتاب شيخنا الزرنوجى الى الحياة ، أن أدمجه فى تيار الحياة الفكرية المعاصرة عندنا ، وأدخله فى سياق الدراسة العلمية المنظمة للتعلم بين دارسينا · ان دراستى للزرنوجى ليست غاية فى ذاتها ، انما هى واسطتى الى أصول فكرنا ، جذور ثقافتنا ، أو هى واسطتى الى ذاتيتى · ولا أقف عند الزرنوجى ، أو أقف به ، بل أدمجه بحيث يتحول الى جزء من نسيجنا العلمى فى علم نفس التعلم · هذا الدمج الذى لايمكن أن يكون الا بعد الفهم والتفهم ، ولايمكن الا أن يكون وفق أصول المنهج العلمى للنظرة والتحقق فى علم النفس المعاصر بعامة ، وعلم نفس التعلم بخاصة · وتحقيقا لهذا الدمج ، أو البدء به استطعت أن أحدد تساؤلات أو مشكلات ، مما يثيره تناول الزرنوجى للتعلم ، تصلح لأن تكون موضوعات بحث حديث من جانبنا ، **من هذه مايلى :**

(أ) النية ودورها فى التعلم · بل دورها فى الحياة النفسية الروحية للانسان عامة ·

(ب) أدب النفس (العنصر الثانى من الشق) وفيه : تعظيم العلم وأهله، والورع ، انه نوع **الدافعية الأخلاقية** فى التعلم ·

(جـ) أنواع الدافعية ، كما استخلصتها من دراسة الزرنوجى · وخاصة دافعية المشاركة ·

(د) ما أكثر مايشير الزرنوجى ، ويؤكد أهمية **التأمل** ، فما دور هـذا فى التعلم ؟

(هـ) الاختيار وفعالية التعلم ٠

(و) تكرار ماحفظ مؤخرا أكثر مما حفظ سابقا ، وعلاقة هذا بالحفظ ، ثم ماقد يكون أثر به فى دراسات ابنجهاوس ٠

(ز) قراءة القرآن الكريم نظرا تزيد الحفظ ، قضية تحتاج استقصاء ٠

وأخلص من هذا الى أننا نحيا وجودا ووجدانا ، فكرا وروحا ، عندما نحيى أثرا علميا من نتاج ثقافتنا الاسلامية ، وأننا اذا نحيا بهذا انما نلتقى بأصيل ذاتنا ، ودعم فريد ذاتيتنا ، ونعمق وثيق ثقتنا بذاتنا ، فتنفتح بها ، وتتفتح بنا ، على آفاق من التجديد الفكرى ، والابداع العلمى ، مانطمئن معه الى أننا نرسى قواعد حركة علمية اسلامية ناهضة ، يقوم عليها بنيان أمتنا فى مستقبلها ، وتحظى باحترام أهل العلم فى أرجاء العالم ٠ حركة علمية تعتـز بانتسابها الينا ، ونعتز بانتسابنا اليها ٠ متوكلين فى هذا ، من قبـل ومن بعد ، على الله ، واثقين من تأييده ونصره ، «ومن يتوكل على الله فهو حسبه ان الله بالغ أمره ، قد يجعل الله لكل شىء قدرا» (الطلاق : ٣) ٠ صدق الله العظيم ٠

مستقبل التعليم الفنى (*)

د٠ سعيد اسماعيل على

فى كتابه الشهير (مناهج الألباب المصرية فى مباهج الآداب العصرية) يقف مفكرنا العظيم رفاعة الطهطاوى طويلا أمام حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم الذى يقول فيه : «اذا مات ابن آدم انقطع عمله الا من ثلاث : صدقة جارية ، أو علم ينتفع به ، أو ولد صالح يدعو له» فيما يرويه الامام مسلم ٠ وهو يقف بصفة خاصة أمام هذه العبارة (علم ينتفع به) ليتساءل عما هو هذا العلم النافع الذى يعد أحد علامات ثلاث تشير الى فوز الانسان فى المعاش وفى المعاد ٠

فهو بعد أن يؤكد على ضرورة العلوم الشرعية باعتبارها علوم مقاصد ، يجىء الى الفنون والصناعات فيؤكد أن علوم الشريعة لاتتم الا بها ، وما لايتم الواجب الا به فهو واجب ، يقول «٠٠ فان الفنون والصناعات عليها انتظام الممالك وتحسين الحالة المعاشية للأمم والآحاد فهى من فروض الكفايات» ٠

ولم يكن رأى الطهطاوى هذا مجرد ومضة فكر وتحليقا فى أجواء الأمانى والأحلام ، فقد كانت الثقافة فى مصر وكان التعليم فى أوائل القرن التاسع عشر قد بدأ يشهد تحولا جذريا من ثقافة الكلمة الى ثقافة الفعل من ثقافة البيارق والدفوف والأدعية والأشعار الى ثقافة المدفع والبارود والنظام والانتاج ٠ وهكذا كانت أولى معاهد التعليم التى أنشأها مؤسس مصر الحديثة محمد على هى : مدرسة الهندسة سنة ١٨١٦ ومدرسة للمعادن سنة ١٨٣٤ ومدرسة للمحاسبة سنة ١٨٣٧ ومدرسة للفنون والصنائع سنة ١٨٣٩ ومدرسة نبروه للزراعة سنة ١٨٣٨ ٠٠ وهكذا ٠

بل لقد أرسلت سنة ١٨٣٩ بعثات صناعية الى النمسا وانجلترا وفرنسا،

---

* ـ كلمة ألقيت بمؤتمر رابطة التربية الحديثة الثالث عشر عن (مستقبل التعليم الفنى) بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، يوم ١١٩٣/٧/١٣ ، بحضور د٠ حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم ٠

وكانت بعثة فرنسا لدراسة صناعة البصمة وآلات الجراحة والســـــاعة والصباغة وصناعة الشمع والأقمشة والأسلحة ، أما بعثة النمسا فكانـت لدراسة صناعة النسيج الصوف وبعثة انجلترا لتعلم الميكانيكا وصناعـــة المدافع والصينى وغيرها ·· الخ ·

هكذا كان الأمر فى هذا البلد منذ قرن ونصف من الزمان ·· ·

كان مفكرو الأمة يعقدون وينظرون ويحللون فى سياق واقع تعليمى نسيجه من نفس الخيوط ومن نفس الألوان ·

فماذا أصبح عليه الأمر بعد قرن ونصف من الزمان ؟

علماء التربية وأساتذتها يغمرون سوق الفكر بآيات المديح والتقريظ اعلاء من شأن التعليم الفنى ··

معاهد الدولة تضم من تلاميذ التعليم الفنى أكثر مما تضم معاهد التعليم العام ·· فهل يمكن أن نركن الى هذه المؤشرات لنطمئن على هذا النظام ؟

لا أريد أن أسبق بالاجابة ، فبحوث المؤتمر وندواته ومناقشاته ستتولى ذلك ، لكن ما أحب أن ألفت النظر اليه مقدما ، مؤشرات أخرى :

ـ فلا أحد منا : أساتذة التربية وعلماءها ، ولا أحد من كبار مسئولى الدولة عموما والتعليم خصوصا له ابن أو ابنة فى التعليم الفنى ·

ـ وعندما طرحنا الورقة الخاصة بهذا المؤتمر على جميع كليات التربية بمصر والوطن العربى ، لم يستجب لنا من بين مئات أعضاء هيئات التدريس الا هذا العدد الذى يتجاوز أصابع اليدين بقليل ·

ـ عندما وجهنا الدعوة الى أجهزة الاعلام لتغطية وقائع هذا المؤتمر كانت الاستجابة تنبىء بأن هذا الموضوع ثقيل الدم لايستحق أن يحتل مكانة على الشاشة الصغيرة وموجات الاذاعة وصفحات الصحف ·

تلكم هى النسبة بين حجم قضية التعليم الفنى وبين تفاعلنا بها ·

والحق أقول : اننا فى حاجة ماسة الى تقييم خبرة الأمة فى هـــذا التعليم ..

أن الذين ميزوا بين الانسان وغيره ، بأنه كائن ذو تاريخ ، لم يقصدوا مجرد امتلاك الانسان لأبعاد الزمان وأبعاد المكان ، فما من كائن آلا وهـو يتحرك فى هذه الأبعاد ، وانما كان القصد هو الوعى بالتاريخ ، وتمثل هذا الوعى فى العمل والسلوك .

وبقدر تقييم الخبرة وانعكاس نتائج هذا التقييم على الخطوة التـــالية يكون موضع أقدامنا على الطريق .

وأرجو ألا أكون متجنيا اذا قلت أن فعلنا فى هذا الشأن كان ضئيلا .. ففى فترات متعددة تقوم هبة تغيير من غير أن يكون ذلك نتيجة تقييم علمى موضوعى مدروس يأخذ وقته من البحث .

لقد برزت تجربة المدرسة الشاملة لتقدم صيغة تكامل بين الدراســة النظرية الأكاديمية والعمل الفنى التطبيقى بدلا من تلك القسمة الشهيرة الـى تعليم أكاديمى وتعليم فنى ، ولم توفر لهذه التجربة الحدود الدنيا لما هـــو معروف عن المدرسة الشاملة . واذ كان مؤتمر قد انعقد عن هذه القضية الا أن هذا يختلف تماما عما نقصده ، فها هنا باحثون متفرقون ، كل يختـار الجانب الذى يريد والذى قد يتكرر مع آخرين . أما التقييم العلمى فهناك فريق يعمل وفق خطة عن قصد وتوجيه وتضافر بين الدراسات والبحوث .

ويظل السؤال : هل وفرنا مقومات الأخذ بهذا النهج ففشل ؟!

ولقد برزت منذ فترة قصيرة توجهات نحو نهج آخر فى التعليم الفنـى يقول بما يسمى النظام المزدوج ، فهل تم ذلك بعد دراسة وتقييم للنظام الحالى القائم ورؤى فشله ومن ثم ضرورة الأخذ بالنظام الجديد بعد دراسة امكانيات وظروف تطبيقه وتوفير الحد الأدنى الضرورى لنجاحه ؟!

وهناك فلسفة تقول بأن التعليم الفنى لاينبغى التعامل معه كنظام وكنسق قائم بذاته ، وانما الأفضل التعامل معه كمنهج وكأسلوب يتخلل مختلف برامج التعليم بحيث تسقط هنا أيضا هذه القسمة الضيزى بين تعليم فنى وتعليـــم أكاديمى ، فهل بحثنا هذا ودرسناه وتيقنا من عدم صلاحيته ؟!

ان المعضلة الكبرى فى قضية التعليم الفنى أنه على الرغم من أنها تبدو مسألة تكنوقراطية يختص بها نفر من الفنيين ، الا أنك لو قلبت جوانبها المختلفة وأمعنت النظر فيها ، فسوف تجد أننا لابد وأن ننتهى الى طريق شائك ، طريق المسائل الكبرى التى قد يكون فعلنا للتغيير فيها قد لايتعدى حدود الأمانى والأحلام ..

فها هو النظام العالمى اليوم يتمخض ليلد لنا قطاعا (بضم القاف وتشديد الطاء) يسيرون ويوجهون فى الطريق الذى يريدون ، والويل كل الويل لمن يفكر فى ألا يطيع ..

ان هذا من شأنه أن يرسم طريقا للتنمية لا طريق الاه : بفلسفته ونهجه وغاياته . وأخطر ما فى الأمر هنا أن هذا الطريق هو طريق المهمشين الذين يعملون ويكدون ويكدحون ليجنى غيرهم من هذا الكد وهذا الكدح أكثر مما يجنون .

وطريق مثل هذا ، يتطلب تعليما من نوع خاص يتلاءم وأهداف هذه التنمية وفلسفتها .

وبتفاعل هذه المتغيرات العالمية الخارجية مع ظروف ومتغيرات اقليمية، أخذت ديانة جديدة غير معلنة فى التشكل تؤكد عبادة القوة . وليست القوة مذمومة فى حد ذاتها وعلى اطلاقها ، وانما المذموم - كما هو حادث اليوم - أن تكون قوة غشوم تعتبر نفسها مقياس كل شىء ، ان رأت الباطل حقا فهو كذلك ، وان رأت الحق باطلا فهو كذلك .

ومن شأن عبادة القوة أن تفرز معها عبادة السلطة ، ومن شأن هذا وذاك وشيوعه أن يضعف قدرة الفكر على وجه العموم والتربوى على وجه الخصوص أن يكون رحما سويا تتخلق فيه السياسات المأمولة لمستقبل الأمة .

ومصداقا لهذا فقد برزت ظاهرة قديمة / جديدة ، هى مايمكن أن نسميهم سوفسطائيو النظام العالمى الجديد . فقديما برزت أثينا كمسرح لنفر من المثقفين والمفكرين يملكون من براعة الاستنباط ومهارة الاستدلال مايقدرون معه على أن يدافعوا اليوم عن قضية ، حتى اذا جاء الغد تكون لديهم القدرة كذلك على أن ينقضوا نفس القضية ببراعة الاستنباط ومهارة الاستدلال ، وأصبح

كل واحد من هذه الفئة الجديدة / القديمة يحمل مقدارا لابأس به من الأصباغ وألوان المكياج ليغير فى الطلاء والدهان وفقا لتغير المواقف والأحوال وتبدل المظلة التى يقف تحتها ٠

ولعل هذا يفسر لماذا كان هذا الحرص الواضح من علماء الأمة الأقدمين على ضرورة أن تظل هناك مسافة بين العالم والأمير ، على أساس أن هذا يتيح للعالم أن يستمر فى القيام بدوره فى الارشاد والتوجيه ، لكن انتفاء هذه المسافة يجعل هذا الدور قائما على التسويغ والتبرير ٠ وهكذا رأينا ابن الجوزى ، اذ يكتب عن (تلبيس ابليس) يضع فى مقدمة هذا التلبيس وقوف العلماء بأبواب الأمراء ، ورأينا (المقرى) يكتبكتابا كاملا بعنوان : (تبعيد العلماء عن تقريب الأمراء) ٠

ان الفكر مسئولية ، والكلمة أمانة ٠ ومسئولية المفكر التربوى وأمانة عالم التربية تفرضان عليه أن يظل محافظا على دوره المفروض ، دوره الارشادى لا التسويغى ٠٠ مؤديا دوره المأمول ٠٠ التوجيه لا التبرير ٠

ومن مقتضيات الارشاد والتوجيه ، أن يستمر الالحاح على الركائز المجتمعية لنهضة التعليم الفنى خاصة والتعليم كله عامة ٠ وقد يرى البعض ان تلك الركائز التى سنشير اليها انما هى مقولات كانت تتردد فى ظل نظام عالمى انهار ، مما يفرض مقولات أخرى ٠ ونحن نؤكد أن تلك المقولات التى نشير اليها لم تكن ملكا لنظرية بعينها ولامجتمع بذاته ٠ بل ان سقوط النظرية وسقوط النظام لايسقط هذه المقولات ، ذلك أن أحد أسباب السقوط أن هذه المقولات لم تعرف الطريق الصحيح للتطبيق السليم ووقفت عند حد الترديد الكلامى ٠

أما هذه الركائز فيمكن أن نشير اليها ايجازا فيما يلى :

ـ تنمية ذاتية تتوجه بأهداف الأمة بالدرجة الأولى وبسواعد أبنائها ٠ أما مقولة الاعتماد المتبادل فهى حصان طروادة للتبعية لأنها لاتكون الا بين اندادا ، أما عندما تكون بين قاهر ومقهور فانها ليست الا بين أكل ومأكول٠

ـ ارادة وطنية ، لاتتبدى فى عملية اتخاذ القرار وانما فى صنعه وفى رسم أهدافه وفى توقيته ، وهى لاتتعارض وانما تتعاضد مع ذلك التوجه العالمى نحو التكوينات العضوية ٠

- المشاركة الأهلية التى لاينبغى أن تتبدى فقط فى تحمل النتائج ومواجهة المشكلات ودفع الفاتورة وانما تكون حاضرة دائما منذ البدايات حتـــى النهايات ٠

(وأن هــذا صراطى مستقيما فاتبعوه ولاتتبعوا السبل فتفرق بكم عــن سبيله ٠ ذلك وصاكم به لعلكم تتقون) الأنعام / ١٥٣ ٠

« نظرة عامة فى تطوير التعليم فى مصر »

د٠ عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب (*)

شهدت مصر خلال الشهور القليلة الماضية لقاءات مكثفة جمعت بين القيادة التربوية السياسية ممثلة فى شخص وزير التربية والتعليم ، والعديد من رجال التربية ومفكريها فى مصر وخاصة عمداء كليات التربية وأساتذتها ودارت تلك اللقاءات حول محور واحد هو اصلاح التعليم وتطويره ٠ ولعل من أهم تلك اللقاءات مادار فى مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى الذى دعت له الوزارة بالاشتراك مع الجمعية المصرية للتنمية والطفولة الفترة من ١٨ الى ٢٠ فبراير ١٩٩٣ (١) وماتبع هذا المؤتمر من مناقشات حول توصيات المؤتمر مع السيد الوزير الدكتور / حسين كامل بهاء الدين وعمداء كليات التربية وأساتذتها بقاعة طه حسين بالوزارة يومى ٢٧ ابريل ١٩٩٣ ، ٨ مايو ١٩٩٣ ٠

وللحق والتاريخ فقد أبدى الوزير وخاصة فى اجتماعه الأخير يوم السبت ٨ مايو ١٩٩٣ تفهمه لاشكالية اصلاح التعليم وتطويره والتى تنبع أساسا من صعوبة اتخاذ قرارات الاصلاح والتطوير بالسرعة التى يريدها صاحب القرار ، والتأنى الذى يريده أساتذة التربية الذين يؤمنون بأن قرارات التعليم بالذات قرارات صعبة لابد أن تخضع لمزيد من الدراسات والبحوث والاستقصاءات والتى تتداخل فيها عوامل السياسة والاقتصاد والاجتماع والقانون ٠ بحيث لايتم قرار فى مجال التربية الا بعد أن يأخذ حقه من الدراسة والبحث (٢) ٠

وللحق والتاريخ أيضا فقد أبدى الوزير رغبته فى ألا تأتى قراراته الا بعد استشارة أهل العلم والاختصاص ٠ مما يضع المسئولية فى أعناق هؤلاء جميعا بأن يحملوا هموم الاصلاح والتطوير ، وأن يمارسوا دراسة الواقع التربوى فى مصر ، وأن يقدموا آراءهم فى وضوح وحسم خصوصا وقد طلب سيادة

(*) أستاذ ورئيس مجلس قسم أصول التربية بكلية التربية ـ جامعة المنصورة٠

الوزير من حضور لقاء ٨ مايو ١٩٩٣ بقاعدة طه حسين بالوزارة من عمداء كليات تربية وأساتذة ورؤساء أقسام أن يكونوا نواة لجنة تحضيرية لعقد مؤتمر يتناول قضية اعداد المعلم فى مصر ومايثور حول هذا الاعداد من قضايا عديدة · ومرة أخرى تقع المسئولية على كاهل تلك النخبة من أهل العلم والاختصاص ليقولوا كلمتهم من أجل ابراء الذمة والوفاء بأمانة العلم الذى حملوا اياه · والواقع أن عمداء كليات التربية وأساتذتها مدعوون فى تلك اللحظة التاريخية بالذات أن يرتقوا الى مستوى المسئولية العلمية والوطنية وأن يشاركوا بالحوار والرأى والبحث فى تلك القضية الهامة : قضية اصلاح التعليم المصرى وتطويره ·

وللحق والتاريخ أيضا فان هؤلاء الأساتذة الأجلاء لم يقصروا فى واجبهم العلمى والوطنى بجهودهم فى المجالس القومية المتخصصة ، والرسائل العلمية التى أشرفوا عليها ، والمؤتمرات التربوية التى عقدت فى مصر خلال السنوات العشر الماضية والانتاج العلمى لهؤلاء الأساتذة الأجلاء كل هذا يشهد بقدرتهم على العطاء ورغبتهم فى ذلك (٣) · ولكن المطلوب منهم فى تلك اللحظة بالذات أن يحولوا هذا الجهد العلمى الى خطوط عامة للعمل يتفقون عليها ، وتكون لهم كلمة واحدة ، ورأى واحد هو الحد الأدنى الذى يتفقون عليه ، ولايرضون بأقل منه للتعليم المصرى والمواطن المصرى ·

ولعل احدى كليات التربية ، أو رابطة التربية الحديثة ، أو احد نوادى أعضاء هيئة التدريس أن يتبنى عقد هذا «المؤتمر التربوى» الذى يضع الخطوط العامة للتعليم المصرى كما يراها ويتفق عليها أهل العلم والدراية التربوية فى مصر وبالذات عمداء كليات التربية وأساتذتها ورؤساء أقسامها · ولما كان مثل هذا العمل ليس بالعمل السهل ، ولايمكن أن يقوم به الفرد الواحد مهما كان هذا الفرد · ولما كان المطلوب ليس الرأى الفردى أو رأى بعض الأفراد المخلصين بل معظمهم أو غالبيتهم على الأقل كانت أهمية عقد مثل هذا المؤتمر التربوى ، ولعل هذه الورقة أن تمثل اطارا عاما لما يمكن أن يتناوله هذا المؤتمر من قضايا تاركين لغيرنا أن يتناول هذا الاطار بالاضافة أو الحذف بالموافقة أو الرفض على أن نصل فى النهاية الى كلمة سواء فيما بيننا تمثل الحد الأدنى من نقط الالتقاء التى نتبناها جميعا فى عملنا ·

أولا : لقد وصل التعليم المصرى بجميع مراحله الى صورة يرثى لها بحيث أصبح هما مصريا قوميا يهدد حياة كل مواطن · لقد أصبح كل مواطن يشعر بعجز المدرسة والجامعة عن تعليم ابنه أو ابنته أو حسن رعايتهما وتوفير المناخ التربوى الملائم لايجاد الأجيال المؤمنة بربها ، ووطنها ، والقادرة على مواجهة تحديات العصر وبحيث أصبح مستقبل الوطن والمواطن مهددا فى صميم وجوده اذا استمر التعليم على هذا المستوى معلما ومحتوى ومبنى ومناخا تعليميا · ومن ثم فان اصلاح التعليم المصرى وتطويره قد أضحى أمرا ضروريا لايمكن تأخيره أو تأجيله ·

ثانيا : أن منظومة التعليم منظومة متكاملة بحيث أن الاصلاح التربوى لايؤتى ثماره اذا كان اصلاحا جزئيا يتناول مرحلة تعليمية من المراحل دون الأخرى ، (رياض أطفال ، تعليم اساسى ، تعليم ثانوى ، تعليم عالى وجامعى) أو يقتصر على جزء من تلك المنظومة : اعداد معلم ، مناهج ، تقويم وامتحانات كتاب مدرسى ، مبانى مدرسية ، تمويل تعليم دون باقى أجزاء المنظومة · ان الاصلاح الجزئى سواء على مستوى المرحلة التعليمية ، أو على مستوى أحد جوانب العملية التربوية دون الأخرى انما هى محاولات ترقيعية لامردود حقيقى لها · انما بالفعل مثل مسكنات الألم لا أكثر ولا أقل · ومن هنا فان الاصلاح المرجو لابد أن يتناول جميع مراحل التعليم ، وجميع أجزائه · والمطلوب ألا نتناول اصلاح مرحلة على حده أو جزء من أجزاء العملية التربوية على حدة الا فى اطار عام لاصلاح التعليم عامة فى مصر ·

ثالثا : ان منظومة التعليم انما هى جزء من منظومة مجتمعية كبرى تشمل المجتمع كله سياسة واقتصادا واجتماعا ولايمكن عزل الاصلاح التعليمى عن التوجه السياسى للدولة ، والواقع الاقتصادى للمجتمع وماوصل اليه البناء الاجتماعى من قوة أو هزال · ومن ثم تأتى خطورة نقل الاصلاح التعليمى من تجارب مجتمعات أخرى تختلف عنا سياسة واقتصادا ومستوى حضارى· ولعله من المفيد هنا أن نستفيد أيضا بجوار استفادتنا من تجارب الآخرين بتجارب المسلمين فى حقل التعليم فى عصور الازدهار الاسلامى وخاصة فى مجال التمويل (الأوقاف الاسلامية) وحرية الطالب والاستاذ ، وتعريب التعليم والدستور الأخلاقى للعالم والمتعلم (٤) ·· الخ ·

رابعا : ستظل مشكلة الأمية فى مصر عارا قوميـــا يهددنا سياســـيا واقتصاديا واجتماعيا ويؤثر تأثيرا سلبيا على محاولات الاصلاح التعليمى فى مصر · أن نسبة ٤٩٪ من شعب مصر مازال أميا ، وترتفع النسبة بيـن الاناث لتصل الى ٦٣٪ هن أمهات هذا الجيل الذى نربيه · ولا أدرى كيـف نقف عند هذه النسبة ولدينا فائض من خريجى المدارس والجامعات لايجدون أى عمل لسنوات طويلة ؟ بل كيف نقف عند هذه النسبة ولدينا عدد هائل من المدارس والجامعات والمساجد ودور العبادة والكل يمكن أن يسهم فى خطة قومية صادقة لمحو هذا العار عن وجه مصر المشرق (٥) ·

خامسا : ان ميزانية التعليم بوضعها الحالى لايمكن أن تحقق أىاصلاح حقيقى ، ويكفى أن نذكر أن ميزانية التعليم فى مصر لايدانيها فى التدنى أى ميزانية حتى فى الدول العربية المحيطة فهى تمثل ٢ر٥٪ من اجمالى الناتج القومى بينما هى فى الأردن ١ر٧٪ والمغرب ٩ر٧٪ والجزائر ٨ر١٠٪ ولانذكر هنا الدولالمتقدمة فكيف يمكناصلاح التعليم بتلكالميزانية الهزيلة ، وعلىسبيل المثال لا الحصر فان الطالب المصرى فى التعليم الأساسى يصرف عليه مايوازى ٨٨ دولارا ، بينما يصرف عليه ٨٨٠ دولار فى اسرائيل وعدة آلاف مـــن الدولارات فى كثير من دول العالم · ولاشك عندنا أن تلك الميزانية الهزيلة المخصصة للتعليم فى مصر هى المسئولة الأولى عن قلة راتب المعلـم ، وأن تصبح مدارسنا المصرية غير صالحة بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى لكرامة الانسان ، وأن تعليمنا الأساسى لم يستوعب حتى الآن الا ٧٠ ـ ٨٠٪ من الأطفال (٦) · ولقد آن الأوان أن يدرك المسئولون فى مصر أن ميزانيـــة التعليم ينبغى الا تقل بحال من الأحوال عن ميزانية القوات المسلحة ان لم تزد عليها · والا فان كل حديث عن الاصلاح والتطوير انما هو مجرد كلمـــات بلا معنى ·

سادسا : ان معلم العصر لاينبغى أن يقل اعداده عن المستوى الجامعى حتى ولو كان رياض أطفال ، كذلك فلابد منحسن اعداده لمهامه التربوية المختلفة وأن تكون هناك سنة امتياز للتأكد من صلاحيته للوظيفة ، والا تتم الترقيات الوظيفية الا من خلال الدورات المختلفة ، وأن يعاد تدريبه كل خمس سنوات على الأكثر · مع اعطائه كل فرص النمو المهنى والوظيفى · ورفع مستواه المادى والاجتماعى · لأن كل اصلاح بدون اعداد للمعلم الجيد هو حرث فى البحر ·

سابعا : أن تطوير المناهج قضية فنية بالدرجة الأولى ، ومن حق كل مواطن رأى أن يقول رأيه فى تطوير المناهج · ولكن أهل الخبرة والاختصاص هم وحدهم الذين توكل اليهم عملية وضع المناهج وتطويرها وهما هنا أساتذة التربية ومستشارو المواد المختلفة بالوزارة والمراكز التابعة لها · كذلك فاننا نؤكد هنا أن مصر لديها من الكفاءات والخبرات ماتستطيع به أن تطور تلك المناهج ، ويقتصر دور الخبراء الأجانب على الاستشارة أحيانا ، والاستفادة بتجارب الآخرين أحيانا أخرى ولكن لايمكن أن يتعدى دورهم تلك الحدود الى التدخل فى محتوى تلك المناهج فهذا أمر من أمور السيادة الوطنية والتميز الثقافى الذى لايمكن التفريط فيهما ·

ثامنا : ان لمصر دورها العربى والاسلامى ، وهويتها العربية والاسلامية وفى ظل المتغيرات الدولية والقومية هناك محاولات لعزلها عن دورها العربى، وتفريغها من هويتها الاسلامية · ولن تكون مصر بدون العروبة والاسلام شيئا مذكورا · من هنا تأتى أهمية الثقافة الاسلامية الصحيحة للمواطن المصرى انها العمود الفقرى لشخصيته وأداة التوحيد الثقافى والتماسك الأيدولوجى القادر على مواجهة تحديات تلك المرحلة التى نمر بها (٧) · من هنا تأتى أهمية التفرقة بين الالتزام الاسلامى القوى وبين التعصب والارهاب ·فالالتزام الاسلامى القوى يعنى امتثال الفرد الواعى وتطبيقه لتعاليم الاسلام كما وردت فى القرآن والسنة وكما طبقها السلف الصالح أما التعصب فيعنى نوعا من العقيدة أو الحكم لصالح أو لضد شيء أو شخص أو جماعة أو مبدأ أوفلسفة أو دين أو جنس معين بدون أدلة قوية ، والارهاب هو استخدام القوة لغرض مايتعصب له الفرد (٨) · وقطعا نحن نحتاج الالتزام الاسلامى القوى فى تلك المرحلة التاريخية ولذلك تأتى أهمية وضرورة اعداد معلم خاص للتربية الاسلامية ، وأهمية ايجاد مادة الثقافة الاسلامية لتدرس فى جميع المعاهد والكليات · ان الثقافة الاسلامية الصحيحة فى جميع مراحل التعليم بما فيها التعليم العالى هى سبيلنا القومى لايجاد المواطن المسلم الملتزم القادر على فهم دينه وتطبيقه فى سماحة ويسر · وايجاد معلم التربية الاسلامية القادر على اقناع الطلاب والتأثير فيهم ·

تاسعا : ينبغى ألا نسمح بأى نوع من أنواع الردة التعليمية عن نشر التعليم وتيسيره لأكبر عدد من أبناء مصر بما فى ذلك التعليم العالى ، كما

ينبغى ألا تضللنا الشكوى من كثرة عدد خريجى المعاهد والجامعات فما زال التعليم العالى عندنا لايستوعب الا ١٩ر٨٪ ممن هم فى سن التعليم العالى بينما يستوعب ٢٦ر٦٪ فى الأردن ، ٣٤ر١٪ فى اسرائيل ، ٥٩ر٦٪ فى أمريكا (٩) · وعلى الدولة أن توفر الميزانيات اللازمة لنشر التعليم بجميع مراحله وتيسيره لأكبر عدد من أبناء الوطن ·

ولعلنا نستفيد من تجربة الأوقاف الاسلامية التاريخية فى تمويل التعليم المصرى · ان الشعب المصرى قادر على العطاء اذا آمن بالهدف · ولقد أعطى الكثير من أفراده مبالغ هائلة لكليات التربية النوعية طواعية أحيانا وقسرا أحيانا أخرى ، كذلك تبرع الكثيرون ببناء مدارس حكومية ، ومراكز طبية وتعليمية هنا وهناك · وان حملة قومية صادقة لايجاد أوقاف تعليمية يمكن أن تكون احدى البدائل لجلب بعض المال اللازم لتطوير التعليم المصرى واصلاحه ·

هذه أفكار عامة حول الاصلاح التعليمى المنشود فى مصر · نقولها فى تلك الظروف بالذات التى نتعرض فيها لمخاطر تهددنا من الداخل والخارج · ولن تستطيع مصرنا الغالية مواجهة تلك المخاطر الا بتعليم قوى واسلامى وعصرى ·

وأخيرا فان مسئولية اصلاح التعليم وتطويره لايمكن أن تتم بنجاح الا اذا توفر لها ثلاثة عناصر : ارادة سياسية قوية مصرة على هذا الاصلاح مدركة لأبعاده ومتطلباته · وطليعة تربوية تتحمل أعباء الاصلاح وتوجه مسيرته ، وارادة شعبية ضاغطة تصر على هذا الاصلاح ولاترضى بالدونية الثقافية والتربوية فى عالم لايرحم الضعفاء والمتخلفين · ومن ثم فان أى فساد فى التعليم المصرى لابد أن يرد الى غياب احدى تلك القوى الثلاث أو ضعف فاعليتها · وعلينا أن نحشد كل قوانا لتعبئة تلك القوى الثلاث جميعا من أجل اصلاح التعليم اذا أردنا النجاح فى هذا السبيل والا فلن يكون حظنا من الاصلاح التربوى أفضل من المحاولات السابقة التى تمت فى غياب تلك القوى بعضها أو كلها بدرجات متفاوتة · مما يحتم على عمداء وأساتذة كليات التربية فى مصر أن يقوموا بدور الطليعة التربوية التى تتحمل أعباء الاصلاح وتوجه مسيرته ·

المـــراجع

١ ـ الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ، وزارة التربية والتعليم : **مؤتمـــر تطوير مناهج التعليم الابتدائـــى القاهـــرة ٨١ ـ ٢٠ فبرايـــر ١٩٩٣** ، مطابع روز اليوسف الجديدة ، ١٩٩٣ ٠

٢ ـ لتداخل مجالات البحث فى العلوم الاجتماعية والانسانية كاتجاه عالمى جديد انظر اليونسكو (جماعة من الأساتذة المختصين فى العـــــلوم الاجتماعية : **الاتجاهات الرئيسية للبحث فى العـــلوم الاجتمـــاعية والانسانية** ، مترجمة الى العربية ، مطبعة جامعة دمشق ١٩٧٦ (ثلاثة أجزاء) ٠

٣ ـ انظر على سبيل المثال لا الحصر : أكاديمية البحث العلمىوالتكنولوجيا : **دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منـــذ الثلاثينات ـ التقرير النهائى** ، حيث نجد مئات الرسائل الجامعية فى التربية وعلم النفس ، وأيضا **موسوعة المجالس القومية المتخصصة ١٩٧٤ ـ ١٩٨٩**، ج٦ ، ج٧ حيث نجد فكرا تربويا تناول معظم مشكلات التعليم المصرى وكيفية الحل ٠

٤ ـ هناك رسائل جامعية عن التربية الاسلامية فى عصور الازدهار الاسلامى، ويمكن أن نجد مادة خصبة فى تلك الرسائل مما يمكن الاستفادة به فى تطوير تعليمنا المصرى ٠ انظر عبد الرحمن النقيب : دليل الباحث فى التربية الاسلامية بالجامعات المصرية والسعودية ٠ تحت الطبع ٠

٥ ـ وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم نظرة الى المستقبل** ، مطابـــع روز اليوسف الجديدة يوليو ١٩٩٢ ٠

٦ ـ نفس المرجـــع ٠

٧ ـ لمزيد من التفاصيل راجع عبد الرحمن النقيب «ثقافة الطفل العربـــى الاسلامية والعلمية» فى **التربية الاسلامية رسالة وسيرة** ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٠ ٠ ولاهمية اعداد معلم تربية دينية متخصص مراجـــع مصطفى رجب سالم : برنامج مقترح لاعداد معلمى التربية الدينية فى كليات التربية رسالة دكتوراه كلية البنات جامعة عين شمس ، قســـم

المناهج وطرق التدريس ١٩٨٧ · ولاهمية ايجاد برنامج فى الثقافة الاسلامية بالجامعات المصرية انظر زين محمد شحاته محمد : بناء برنامج فى الثقافة الاسلامية وقياس مدى فاعليته فى كسب المعلومات وتعديل الاتجاهات الدينية رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة المنيا ، قسم المناهج وطرق التدريس ١٩٨٧ · ولأهمية الثقافة العربية والاسلامية فى صراعنا العربى الاسرائيلى ، ومدى اهتمام اسرائيل بالثقافة اليهودية (اللغة والدين والتاريخ) انظر : عارف توفيق عطارى : **التربية اليهودية فى فلسطين المحتلة والدياسبورا** ، مؤسسة الرسالة بيروت ١٩٧٧، عبدالله عبد الدائم وآخرون : **الأبعاد التربوية للصراع العربى الاسرائيلى** ، وقائع المؤتمر العلمى الذى نظمته كلية التربية بجامعة الكويت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٦ ·

٨ ـ فى الفرق بين الالتزام الاسلامى القوى والتعصب انظر عبد الرحمن النقيب : الالتزام الاسلامى لدى الشباب الجامعى ، بحوث فى التربية الاسلامية الكتاب الثانى دار الفكر العربى ١٩٨٤ ·

ـ مقياس مدى الالتزام الدينى لدى الشباب المسلم ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣ ·

ـ بعض القوى والعوامل المؤثرة على التدين الاسلامى لدى الشباب الجامعى دراسة ميدانية ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٣ ·

٩ ـ وزارة التربية والتعليم : **مبارك والتعليم نظرة الى المستقبل** ، مرجع سابق ·

دراسة مسحية تقويمية لرسائل تعليم الكبار
فى
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

د٠ ابراهيم محمد ابراهيم (*) د٠ عبد الراضى ابراهيم محمد (**)

الاطار العام للدراسة :

بدأت رحلة الباحثين مع البحث التربوى فى قسم أصول التربية بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، مع بداية الربع الأخير من القرن العشرين ٠ ومنذ ذلك التاريخ وحتى الآن تناقش خطط الدراسة المقترحة لرسائل الماجستير والدكتوراة كل يوم أحد من الساعة الخامسة الى ماقد يجاوز الساعة السابعة مساء فى كل عام دراسى ٠ وعلى الرغم من طول الفترة الزمنية ـ حوالى سبعة عشر عاما ـ الا أن الطريقة والأسلوب الذى تناقش به خطط الدراسة لم يطرأ عليه تغيير يذكر ، حيث يجلس الأساتذة ويتحلق حولهم الطلاب ممن يرغبون فى التسجيل لدرجتى الماجستير أو الدكتوراة ، وفى كل مرة يطرح أحد الباحثين فكرته على السيمينار (حلقة البحث) لمناقشتها ، وبالفعل تناقش من جوانب مختلفة ٠ فاذا تبين صلاحيتها للدراسة يطلب من الدارس بلورة موضوعه وفق ما انتهت اليه مناقشات السيمينار ٠ وأخيرا يجتمع مجلس القسم لاقرار الشكل النهائى لعنوان البحث ، وتكون المحصلة النهائية مجموعة من الموضوعات المتباينة ٠

وبعد فترة ـ لاتقل عن عامين ـ تبدأ ثمار البحث فى النضج ، فيتقدم الباحث برسالته الى القسم لمناقشتها ، وتشكل لجنة للحكم على الرسالة. وبعد منح الدرجة العلمية للباحث توضع رسالته فى مكتبة الدراسات العليا ٠

والواقع أن هذه الطريقة قد أدت الى قصور فى حركة البحث التربوى

(*) أستاذ أصول التربية ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس ٠
(*) أستاذ مساعد أصول التربية ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس ٠

والنفسى ، فالباحث يعتمد على ذاته - غالبا - فى اختيار موضوع دراسته نظرا لغياب خطة بحثية خاصة بالقسم ، مما أدى الى بروز عدة مشكلات على ساحة البحث التربوى منها :

١ - دراسة المشكلة الواحدة فى أكثر من كلية ، دون أن يدرى الباحث أن ذات المشكلة يدرسها باحث آخر فى كلية أخرى ٠

٢ - اقتصار الدراسة على عدد محدود من العوامل المؤثرة فى الظاهرة مجال الدراسة يؤدى - غالبا - الى غياب النظرة الشاملة لمعالجتها ، مما يؤثر سلبيا على الاستفادة منها ، على الرغم من الجهد المبذول فيها من الطالب وهيئة الاشراف عليه ٠

٣ - تكاثر البحوث والدراسات حول نوعية معينة من القضايا والمشكلات بينما نوعية أخرى من المشلات لايقبل عليها الباحثون - ربما لأسباب دينية أو سياسية أو اجتماعية ، ٠٠٠ الخ - مع أهمية دراستها ٠

وعلى الرغم من الاحساس العام بهذه المشكلات وغيرها الا أن الكلية مازالت تمنح رسائل ماجستير ودكتوراة بذات الطريقة تقريبا ، حتى بلغ عددها (٧٩٥) رسالة حتى نهاية (١٩٩٠م) ٠ ومما يلفت النظر من استقراء الجدول والشكل رقم (١) ان عشر السنوات الأخيرة شهدت طفرة كبيرة بحيث منح فيها (٥٢٪) من الرسائل ، وأن (٨ر٦٣٪) من رسائل الدكتوراة منحت خلال تلك الفترة ٠ وفى خمس السنوات الأخيرة زاد معدل منح رسائل الدكتوراة مقارنة برسائل الماجستير ٠

ومع هذا الفيض غير المنظم من رسائل الماجستير والدكتوراة ، الا أن الرسائل التى تتصدى لحل مشكلة تربوية أو نفسية يعانى منها المجتمع مازالت أقل مما يجب ، لأن هذه الرسائل - غالبا - تبحث فى قضايا ومشكلات جزئية ٠ وهذا يذكرنا بقضية العميان الستة الذين وضعوا أيديهم على أجزاء مختلفة من جسم الفيل فمن وضع يده على أذنه ظن أن الفيل مروحة ضخمة لطحن الغلال ، ومن وضع يده على ساقه قال ان الفيل عمود مستدير كبير ، ٠٠ الخ ٠

وهذا الأمر يدعونا الى التساؤل ! هل نستمر فى السير بنفس الطريقة

السابقة حيث يحدد الباحث قضية معينة جزئية ثم يقوم بدراستها ؟ والى أى مدى ساهمت هذه الطريقة فى دراسة وبحث مشاكلنا التربوية القوميـــة بصورة متكاملة ؟

ولما كان تعليم الكبار يمثل احدى قضايانا القومية ، فان الأقسام التربوية والنفسية فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، قد منحت العديد من الرسائل فى مجالات تعليم الكبار كما يتضح من الجدول رقم (٢) ٠

وعلى الرغم من أن أول رسالة فى تعليم الكبار قد منحت عام ١٩٥٧ م من قسم المناهج وطرق التدريس ، وكان عنوانها «رفعمستوى المعلمين أثناء الخدمة» قام بها الباحث / سامى ابراهيم بولس ، الا أنه لاتوجد حتى نهاية عام (١٩٩٠م) دراسة ـ فى حدود علم الباحثين ـ قامت بمسح رسائل تعليم الكبار الممنوحة من الأقسام التربوية والنفسية فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس، وتقويمها وفق معايير محددة ٠

ومن هنا تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق الأهداف الآتية :

١ ـ دراسة وتحليل حركة البحث العلمى لتعليم الكبار فى مصر ٠

٢ ـ اجراء دراسة مسحية لتصنيف رسائل الماجستير والدكتـــوراة بهـــدف :

٢ ـ ١ ٠ ابراز مدى اهتمام الأقسام التربوية والنفسية بالبحث فىمجالات تعليم الكبار ٠

٢ ـ ٢ ٠ مدى اهتمام كل قسم من الأقسام التربوية والنفسية بالمجالات الأساسية لتعليم الكبار ٠

٢ ـ ٣ الى أى حد اهتم الباحثون المصريون بمجالات تعليم الكبـار وبصفة خاصة مجال محو الأمية ٠

٣ ـ محاولة رسم خريطة بحثية لاستكمال البحث فى مجالات تعليـم الكبار فى الأقسام التربوية والنفسية ٠

جدول (٢) نسبة رسائل تعليم الكبار بالنسبة لاجمالى الرسائل الممنوحة من كل قسم حتى عام ١٩٩٠ م ٠

القسم	الرسائل الممنوحة حتى عام (١٩٩٠م)	رسائل تعليم الكبار الممنوحة حتى ١٩٩٠م	نسبة رسائل تعليم الكبار بالنسبة للرسائل الممنوحة حتى عام ١٩٩٠ م
أصول التربية	١٣٩	٢٢	١٥ر ٨
المناهج وطرق التدريس	٣٠٤	٤٦	١٥ر ١
التربية المقارنة	٩٣	١٥	١٦ر ١
علم النفس التربوى	١٢٨	١٨	١٤ر٠٦
الصحة النفسية	١٣١	٢١	١٦ر٠٣
المجموع	٧٩٥	١٢٢	١٥ر٣

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

١ ـ رسائل الماجستير والدكتوراه الممنوحة من الأقسام التربوية والنفسية فى كلية التربية جامعة عين شمس ، وهى أصول التربية ، والتربية المقارنة ، المناهج وطرق التدريس ، علم النفس التربوى ، الصحة النفسية ٠

٢ ـ تركز الدراسة على رسائل الماجستير والدكتوراة التى ينص عنوانها على مصطلح تعليم الكبار أو أحد مجالاته ، أو أجريت الدراسة الميدانية على عينة من الكبار ٠

٣ ـ الدراسة المسحية تبدأ من أول رسالة اجازها معهد التربية ـ كلية

التربية ـ جامعة عين شمس حاليا ـ مستقلا عن وزارة المعارف ـ وحتى نهاية عام ١٩٩٠ م ٠

أهمية الدراسة :

أولا : تعد استكمالا للبحوث والدراسات السابقة التى قام بها باحثون أو هيئات ونذكر منها :

(أ) جهود باحثين ٠

١ ـ أ٠د٠ أبو الفتوح رضوان : اعداد دليل ببلوجرافى فى التربية وعلم النفس ضمن مشروع القيم الثقافية العربية المعاصرة ، والذى انجزته الشعبة القومية لليونسكو عام ١٩٧٥ م ٠

٢ ـ أ٠د٠ سعيد اسماعيل على : نشر قوائم لرسائل الماجستير والدكتوراة فى الكتاب السنوى للتربية وعلم النفس ٠

٣ ـ أ٠د٠ محمد أمين المفتى : اتجاهات البحوث فى المناهج بمصر من عام ١٩٤٥ الى عام ١٩٨٧م ٠ ومجالاته المستقبلية «دراسة تقويمية» (١) ٠

٤ ـ أ٠د٠ محمود كامل الناقه : حصر لبحوث الماجستير والدكتوراة فى ميدان المناهج وطرق التدريس التى أجريت فى كليات التربية فى مصر(٢)٠

٥ ـ أ٠د٠ عبد السميع سيد أحمد : دراسة مسحية للرسائل التى منحتها كلية التربية ـ جامعة عين شمس فى الفترة من عام ١٩٤٥ الى عام ١٩٧٨ م فى ميادين التربية ٠ وصدرت هذه الدراسة فى صورة دليل يوضح التعاقب الزمنى لتاريخ اجازة هذه الرسائل فى كل ميدان من ميادين التربية (٣) ٠

٦ ـ د٠ عبد الراضى ابراهيم محمد : البحث التربوى ٠٠ الجذور والثمار والمستقبل (٤) ٠

(ب) جهود هيئات :

١ ـ المركز الاقليمى العربى للبحوث والتوثيق فى العلوم الاجتماعية ٠

٢ ـ المركز القومى للبحوث التربوية التابع لوزارة التعليم ، حيث قام

باصدار مستخلصات للرسائل الجامعية فى محو الأمية وتعليم الكبار - الجزء الثالث ، صدر فى عام ١٩٨٠ م ٠

٣ - مؤسسة الأهرام : توثيق الرسائل الجامعية وتسجيلها على الميكروفيلم ٠

٤ - كلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، حيث أجريت دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية ، منذ بداية الثلاثينيات وحتى نهاية ١٩٨٤م ٠

٥ - كلية التربية - جامعة عين شمس : اعداد رسائل الماجستير والدكتوراة فى التربية ٠ صدر فى عام ١٩٨٥ م ٠

٦ - مركز المعلومات والتوثيق بجامعة عين شمس : يصدر سنويا قائمة برسائل الماجستير والدكتوراة فى التربية وعلم النفس ٠

ثانيا : مسح رسائل الماجستير والدكتوراة فى تعليم الكبار ، يساهم فى ابراز المجالات التى تكاثرت حولها البحوث والرسائل ، كما يبين المجالات التى نالت قدرا محدودا من الاهتمام ٠

ثالثا : بناء على الحصر السابق يمكن توجيه الرسائل الجديدة - ماجستير ودكتوراة - نحو مجالات تعليم الكبار التى لم تنل حظها من البحث ٠

رابعا : اطلاع الباحثين الجدد - فى تعليم الكبار - على قوائم الماجستير والدكتوراة يمكن أن يساعدهم فى صياغة بحوثهم الجديدة ٠

خامسا : توفير معلومات وبيانات عن رسائل الماجستير والدكتوراة فى تعليم الكبار ، يمكن أن يفيد منها المهتمون والعاملون والباحثون فى هذا المجال ٠

مدى علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

تميزت البحوث والدراسات السابقة فى أنها قامت بجهد واضح فىمسح رسائل الماجستير والدكتوراة فى التربية وعلم النفس ٠

والدراسة الحالية تحاول أن تحقق ذات الهدف ، ولكنها تختلف عما سبقتها من عدة جوانب منها :

(دراسات تربوية)

١ ـ التركيز على رسائل الماجستير والدكتوراة فى دائرة تعليم الكبار ، والممنوحة من الأقسام التربوية والنفسية فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس .

٢ ـ توقفت معظم الجهود السابقة ، عند مرحلة مسح رسائل الماجستير والدكتوراة ، بينما تتصدى الدراسة الحالية بالاضافة الى ذلك ـ فى مجال تعليم الكبار فقط ـ الى وضع معايير محددة لتقويم مدى اهتمام الأقسام التربوية والنفسية الخمسة فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، برسائل الماجستير والدكتوراة فى تعليم الكبار .

٣ ـ فى ضوء نتائج التقويم تتصدى الدراسة الحالية الى وضع خريطة بحثية لمجال تعليم الكبار فى الأقسام التربوية والنفسية الخمسة .

منهج الدراسة وأدواتها :

تستعين الدراسة الحالية بالمسح الاحصائى كأحد الأدوات الرئيسية التى تستخدم فى البحوث الوصفية والتعرف على أبعادها الكمية (٥) .

خطوات الدراسة المسحية (٦) :

تسير الدراسة المسحية وفق عدة مراحل يمكن تحديدها فيما يلى :

أولا : رسم الخطة وتتضمن هذه الخطوة : تحديد الغرض من المسح وتحديد النقط الرئيسية والفرعية التى يشتمل عليها .

وفى هذا الاطار قامت الدراسة الحالية بمسح رسائل الماجستير والدكتوراة الممنوحة من الأقسام التربوية والنفسية الخمسة من مكتبة الدراسات العليا فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس . وتبين أثناء ذلك أن هناك رسائل ماجستير ودكتوراة فقدت لأسباب خاصة ، ومن هنا اضطر الباحثان الى الاستعانة بمصادر أخرى لاجراء مسح دقيق لرسائل الماجستير والدكتوراة بالكلية ، ومن ثم تم الاستعانة بالمصادر الآتية :

١ ـ سجلات منح رسائل الماجستير والدكتوراة الموجودة فى قسم الدراسات العليا بالكلية .

٢ ـ دليل رسائل الماجستير والدكتوراة فى التربية والصادر من قسم

الدراسات العليا بالكلية · حيث تم فيه حصر الرسائل حتى نهاية عام ١٩٨٥م فقط ·

ومن خلال هذا المسح تبين أن العدد الاجمالى لرسائل الماجستير والدكتوراة فى مكتبة الدراسات العليا أقل من عددها فى السجلات · والجدول (٣) يوضح اعداد الرسائل المفقودة فى كل قسم ·

وعلى الرغم من الرجوع الى أكثر من مصدر لمسح رسائل الماجستير والدكتوراة ، الا أن الباحثين قد واجها العديد من الصعوبات منها :

١ - عدم وجود مستندات دقيقة فى مكتبة الدراسات العليا ، تشير الى عدد رسائل الماجستير والدكتوراة الممنوحة من كل قسم ·

٢ - تبين من مستندات مكتبة الدراسات العليا أن رسائل ممنوحة من قسم معين ، مسجلة لقسم آخر !

٣ - أن دليل رسائل الماجستير والدكتوراة فى التربية ، والصادر من قسم الدراسات العليا فى الكلية قد سجل لقسم معين رسائل ممنوحة من قسم آخر · مثال ذلك رسالة الباحث / أحمد المهدى عبد الحليم ، وموضوعها «ميول الكبار للقراءة فى منطقة ريفية» والتى منحت عام ١٩٥٩ م مكتوبة ضمن رسائل الماجستير التى منحها قسم التربية المقارنة (٧) ، ولكن فى حقيقة الأمر أن هذه الرسالة ممنوحة من قسم المناهج وطرق التدريس (*) ·

٤ - وجد فى سجل الدراسات العليا أن هناك حالات محدودة تكرر تسجيلها فى سجل منح رسائل الماجستير والدكتوراة ·

وبعد المسح تم تصنيف الرسائل فى كل قسم الى مجالات تعليم الكبار وهى :

١ - محو الأمية ·
٢ - مواصلة التعليم · وينقسم الى :
٢ - ١ · مواصلة التعليم العام ·
٢ - ٢ مواصلة التعليم الجامعى ·
٣ - الثقافة الحرة ·

جدول (٣) يبين عدد رسائل الماجستير والدكتوراة المفقودة من مكتبة
كلية التربية ـ جامعة عين شمس ٠

القسم	عدد الرسائل المجازة حتى عام ١٩٩٠م	عدد الرسائل الموجودة فى مكتبة الدراسات العليا حتى عام ١٩٩٠م	عدد الرسائل المفقودة	نسبة الرسائل المفقودة ٪
أصـــول التربية	١٣٩	١٢٢	١٧	١٢ر٢
المنـــاهج وطـــرق التـــــدريس	٣٠٤	٢٣٦	٦٧	٢٢
التربية المقارنة	٩٣	٨٩	٤	٤ر٣
علـــم النفس التـــــربوى	١٢٨	١٠٣	٢٥	١٩ر٥
الصحة النفسية	١٣١	١١٦	١٥	١١ر٥
المجمـــــوع	٧٩٥	٦٦٦	١٢٨	١٦ر١

٤ - التأهيل والتدريب ٠
٥ - اعداد القيادات ٠
٦ - الخصائص النفسية للكبار ٠
٧ - مؤسسات تعليم الكبار ٠

وأثناء تصنيف الرسائل ، طبقا للمجالات السابقة واجهت الباحثين صعوبات جديدة منها :

١ - تناولت بعض الرسائل عينات متباينة من الكبار - على سبيل المثال - عينة من الأميين وأخرى من المتعلمين ، وترغب فى الحصول على المزيد من التدريب ٠ وهنا صنفت هذه الرسائل طبقا لحجم العينة الغالبة فيها، فاذا كان الحجم الأكبر للعينة من الأميين صنفت الرسالة فى هذا المجال ، واذا كان الحجم الأكبر للعينة فى التدريب صنفت فى هذا المجال وهكذا ٠

٢ - فقد بعض الرسائل من مكتبة الدراسات العليا ، دفع الباحثين الى البحث عنها فى الأقسام المختلفة ، أو محاولة الحصول عليها من أصحابها أو من المشرفين عليهم ، وذلك لتحديد ما اذا كانت هذه الرسائل تنتمى الى تعليم الكبار ، أو تنتمى الى مجالات تربوية أخرى ٠

بعض الرسائل وخاصة فى قسمى علم النفس ، والصحة النفسية ، لم يتضح من عنوانها انها تركز على الكبار ولمواجهة هذه الصعوبة اتفق الباحثان على أن عينة الدراسة الميدانية يمكن أن تكون معيارا مناسبا لتحديد مدى ارتباط الرسالة بمجال تعليم الكبار فاذا كانت عينة الدراسة من الكبار اعتبرت الرسالة ضمن رسائل تعليم الكبار ، وبالتالى يتم تصنيفها وفق المجالات السابقة ٠

ثانيا : تحديد الأدوات اللازمة لجمع البيانات : استعانت الدراسة الحالية بالأدوات الآتية :

١ - المقابلة : بعد مسح الرسائل وتصنيفها طبقا لمجالات تعليم الكبار كتبت فى قوائم وعرضت على ثلاثة من الأساتذة فى كل قسم (*) ، وأثناء مقابلة مقننة لمعرفة رأيهم فى التصنيف ، ومدى دقة عناوين الرسائل ، والى أى حد تم مسح الرسائل الخاصة بالقسم ٠

وقد حللت الاستجابات الواردة من الأساتذة وأجريت التعديلات التى اقترحها الأساتذة بالحذف والاضافة ٠

والحقيقة أن بعض الأساتذة (**) ، قد أوضحوا للباحثين أن عـــرض تصنيف الرسائل فى كل قسم على عينة من الأساتذة غير كاف ، وأكدوا على ضرورة الاطلاع على رسائل الماجستير والدكتوراة أثناء مسحها لتحديد مدى ارتباطها بتعليم الكبار ٠ وللأمانة العلمية فقد استفاد الباحثان من هذه الملحوظة الجوهرية وبخاصة عند تصنيف رسائل تعليم الكبار فى قسمى علم النفس التربوى ، والصحة النفسية ٠

ثالثا : تحليل وتقويم البيانات : بعد أن أنتهت الدراسة من جمع وتصنيف البيانات ، اتجهت الى تحليلها تمهيدا الى تقويمها وفق المعايير الآتية :

١ ــ الى أىحد اهتمتالأقسام التربوية والنفسية بالمجالاتالمختلفة لتعليم الكبار ؟

٢ ــ مدى اهتمام كل قسم من الأقسام التربوية والنفسية بالمجـــالات الأساسية لتعليم الكبار ٠

٣ ــ مدى اهتمام الباحثين المصريين بتعليم الكبار ومشكلاته بصـفة عامة ، ومجال محو الأمية بصفة خاصة ٠

حركة البحث العلمى لتعليم الكبار فى مصر ٠

اهتم المجتمع المصرى المعاصر بقضية تعليم الكبار منذ منتصف القرن الماضى ، وتركز الاهتمام على محاولات قام بها بعض المثقفين لمحو أمية الكبار من العمال والفلاحين ٠

ومع بداية العشرينيات من القرن العشرين دخل تعليم الكبار فى منعطف جديد ، حيث حضر مندوب عن وزارة المعارف فى مصر مؤتمرا لتعليم الكبار عقد فى المملكة المتحدة خلال تلك الفترة (٨) ٠

وفى الأربعينيات ، تأسست الجامعة الشعبية لتعليم الكبار ، والتى دخلت بعد ذلك فى عدة مراحل وتحت مسميات مختلفة حتى أصبحت فى الوقـــت الحالى فى اطار الثقافة الجماهيرية (٩) ٠

ومع بداية الخمسينات ظهرت كتابات تربوية تحمل «مصطلح تعليم الكبار» منها مقالة نشرت فى «مجلة التربية الحديثة» التى كانت تصدر من قسم التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة فى ذلك الوقت ، وذلك فى عددها الرابع الصادر فى أبريل ١٩٥٣م (١٠) ٠

وابان تلك الفترة انشأت وزارة التربية والتعليم ، ادارة خاصة بالبحوث الفنية والمشروعات ، وأخذت تلك الادارة على عاتقها اجراء بحوث ودراسات فى شئون التربية والتعليم فى مصر ، وحظى «تعليم الكبار» فيها بمكانة واضحة ، وآية ذلك ماقدمه «يوسف العفيفى» تحت عنوان «تعليم الكبار فى مصر» ، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة التى اعتمد عليها كثير من الباحثين فى تعليم الكبار ٠

ويبدو من خلال الكتابات التى توافرت للباحثين ـ وهى كتابات مبكرة ـ أن تعليم الكبار فى تلك الفترة ، كان ينسحب فى مجمله على «محو الأمية» أو مكافحتها ، ومايؤيد هذا المعنى ، ماتوافر من كتابات كثيرة ، حاولت أن تجسم مشكلة الأمية بابراز حجمها ، لعلها تحفز همم الناس لمكافحتها ، وربما من أبرز الدراسات التى أوضحت حجم الأمية فى مصر ، تلك الدراسة التى أصدرها مركز الوثائق التربوية ، التابع لوزارة التربية والتعليم فى الاقليم الجنوبى من الجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٥٩م (١١) ٠

وتواكب مع تلك الدراسات الاحصائية والتحليلية لحجم الظاهرة ، كتابات أخرى من لون آخر ، راح كتابها يعبرون عن آرائهم ووجهات نظرهم فى مكافحة الأمية (١٢) ٠

ويبدو أن التركيب اللغوى «مكافحة الأمية» يعبر عن بيان خطر الأمية على مصر فردا ومجتمعا ونموا ، فى حاضرها ومستقبلها ، فكأنها وباء يتحتم حشد كل الوسائل الكفيلة بمكافحته والقضاء عليه ٠ ومن هنا بدأ الأفراد والهيئات العمل فى مكافحة الأمية ، ومن ثم ظهرت اتجاهات التجريب لوسائل المكافحة فى البيئة التى تتفشى فيها الأمية ، مثل تجربة مصلحة الاستعلامات فى «كفر الشرفا» لمحو الأمية ، ونشر الثقافة الأساسية بين الناس فى هذه المنطقة ، وقد نشر هذه التجربة مركز الوثائق والدراسات التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم سنة ١٩٦٤م (١٣) ٠

وهذا الاهتمام المتنامى بتعليم الكبار - وان تركز على محو الأمية فقط - يمكن تفسيره فى ضوء عدة عوامل سادت المجتمع المصرى فى ذلك الوقت لعل منها :

- تأسيس مركز التربية الأساسية فى سرس الليان عام ١٩٥٣م ٠
- ازدهار حركة الترجمة فى مجال التربية وعلم النفس ٠
- المشاركة فى المؤتمرات العالمية المهتمة بشئون التربية وعلم النفس٠
- زيارات الأساتذة الأجانب ذوى الاتجاه الاجتماعى لمعهد التربية أو لقسم التربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ٠
- اطلاع رواد التربية المصريين وتلاميذهم على الفكر التربوى والسيكولوجى فى مصادره الأصلية - سواء ابان بعثاتهم الدراسية أو الزيارات الميدانية العلمية للخارج ٠

نتيجة لهذه العوامل وغيرها تكونت الموجهات الاجتماعية للتربية ، فأصبح الغرض من التربية لايقتصر عليها فقط ، بل يمتد الى خارجها ، بحيث يعنى المربى بسيكلوجية المتعلم وفى ذات الوقت تزويده بالميراث الثقافى وتوثيق صلته بمجتمعه وبيئته (١٤) ٠

ولم يقف معهد التربية - فى نهاية الخمسينيات - موقف المتفرج من المتغيرات السابقة وبدأت النظرة لتعليم الكبار تتسع فلم تعد قاصرة على مجال محو الأمية فقط بل شمل مجالات أخرى ، ومما يدعم ذلك أن قسم المناهج وطرق التدريس منح رسالتى ماجستير الأولى بعنوان «رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة فى عام ١٩٥٧ م ، والثانية بعنوان «ميول الكبار للقراءة فى منطقة ريفية » وذلك فى عام ١٩٥٩م (١٥) ٠

ومع بداية الستينات ، بدأ معهد التربية - كلية التربية جامعة عين‌شمس حاليا - فى استقبال المبعوثين الى الجامعات الانجليزية والأمريكية ٠

وفى هذا الاطار تأثرت حركة البحث العلمى لتعليم الكبار فى مصر بالفكر الذى طرحه أحد المبعوثين - د٠ عبد الفتاح جلال (١٦) - فقد كان لاتصاله بمدرسة لورايز ، وهولز فى المملكة المتحدة أثره الواضح على رسالته فى الدكتوراه ، حيث تبنى مفهوما جديدا لتعليم الكبار ، يختلف عما كان سائدا فى مصر فى ذلك الوقت - أن تعليم الكبار يرادف محو الأمية - كما أنه لم

يتبن النموذج الغربى فى تعليم الكبار - ويقصد به الحصول على المزيد من التعليم - وانما تبنى تصورا جديدا فى تعليم الكبار يقوم على نوعين من الوظائف لتعليم الكبار الأولى : وظائف مؤقته · والثانية : وظائف دائمة · وبانتهاء الوظائف المؤقتة يتجه المجتمع الى الاهتمام بالوظائف الدائمة ·

وهذا الفكر الجديد قد أثر على حركة البحث العلمى لتعليم الكبار حيث نلحظ فى بداية السبعينات أن قسم أصول التربية قد منح ثلاث رسائل ، وكان لصاحب هذا الفكر - وباعتبار أنه كان عضو هيئة تدريس فى القسم - دورا فى انجازها وهى :

١ - بديع محمود مبارك : «تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الأولى فى العراق» ، رسالة ماجستير ، ١٩٧٣م ·

٢ - شكرى عباس حلمى : «تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار فى ج·م·ع· مع التركيز الخاص على برامج محو الأمية ، رسالة دكتوراة ، ١٩٧٣م ·

٣ - ابراهيم العاقب محمد الأمين : «تعليم الكبار فى مشروع الجزيرة دراسة تحليلية تقويمية ، رسالة ماجستير ، ١٩٧٥ م ·

وهذا التأثير لم يقتصر على هذه الرسائل فقط بل امتد الى باقى الرسائل التى سجلت فيما بعد (*)· والواقع أن عمل - د· عبد الفتاح جلال - بعد ذلك فى مركز سرس الليان لتعليم الكبار ، ثم تولى ادارته ، قد اعطى دفعه لحركة البحث فى تعليم الكبار ، ويتضح هذا من خلال كتاباته فى الدوريات التى كان يصدرها المركز أو من خلال الدراسات المتخصصة التى كان المركز يصدرها فى ذلك الوقت · وقد بلغ اهتمامه بتطوير مجال تعليم الكبار ، أن سعى الى أن يحول مركز سرس الليان - بعد أنتهاء الاشراف عليه - الى مؤسسة جامعية تهتم بتعليم الكبار ، وبالفعل قدم مشروعا بالاشتراك مع جامعة عين شمس فى بداية الثمانينات ، ولكن الظروف التى كانت سائدة فى ذلك الوقت لم تساعده على تحقيق هدفه ·

ومن هنا يمكن القول ان هناك تطورا ايجابيا قد حدث لحركة البحث العلمى لتعليم الكبار على مستوى الماجستير والدكتوراة فى قسم أصول التربية ·

كما كان لتواجد كل من د٠ محمود رشدى خاطر ـ رحمه الله ـ فى قسم المناهج وطرق التدريس د٠ محمد قدرى لطفى فى قسم التربية المقارنة ، دورا بارزا فى اثارة اهتمام الباحثين نحو دراسة قضايا تعليم الكبار ومشكلاته، حيث أنهما عملا فترة ليست بالقصيرة فى المركز الدولى لتعليم الكبار بسرس الليان ، كما كانت لكتاباتهما فى الدوريات المتخصصة فى تعليم الكبار ، والأبحاث والدراسات التى قدماها الى المكتبة التربوية العربية دورا بارزا فى تطوير حركة البحث العلمى لتعليم الكبار فى قسمى المناهج وطرق التدريس ، والتربية المقارنة ٠

وعلى العكس من ذلك فى الأقسام النفسية ـ قسمى الصحة النفسية وعلم النفس التربوى ـ حيث كان لبعض أعضاء هيئة التدريس وجهة نظر سلبية نحو دراسة بعض قضايا تعليم الكبار ، مما يرجح احجام الدارسين عن التسجيل فى بعض مجالات تعليم الكبار ٠

من خلال العرض السابق لصورة حركة البحث العلمى لتعليم الكبار فى مصر يكون الباحثان قد أجابا على الهدف الأول من البحث ٠

والآن وبعد مسيرة زمنية مقدارها حوالى خمسون عاما من البحث فى تعليم الكبار وقضاياه ومشكلاته ، تحاول الدراسة الحالية التعرف على :

ـ مدى اهتمام الأقسام التربوية والنفسية بالبحث فى مجالات تعليم الكبار ٠

ـ مدى اهتمام كل قسم من الأقسام التربوية والنفسية بالمجالات الأساسية لتعليم الكبار ٠

ـ الى أى حد اهتم الباحثون المصريون بمجالات تعليم الكبار وبصفة خاصة مجال محو الأمية ٠

هذا ما تحاول الدراسة الحالية توضيحه فى الصفحات التالية ٠

دراسة مسحية تقويمية لتصنيف رسائل الماجستير والدكتوراة ٠

تبنت الدراسة الحالية معايير محددة لتقويم نتائج الدراسة المسحية ، وفيما يلى أهم نتائج تطبيقها :

(أ) الى أى حد اهتمت الأقسام التربوية والنفسية بالمجالات الأساسية لتعليم الكبار ٠

من استقراء الجدول (٤) يتضح أن :

١ ـ نصف عدد الرسائل التى منحت فى تعليم الكبار ، كانت فى مجال التدريب والتأهيل ، وأن رسائل الماجستير ركزت بدرجة أكبر على هذا المجال مقارنة برسائل الدكتوراة . حيث بلغت النسبة (٤ر٢٥٪) ، (١٨٪) على التوالى ٠

٢ ـ على الرغم من خطورة الأمية فى المجتمع المصرى المعاصر ، الا أنها تحتل مكانة متدنية من اهتمام الأقسام التربوية والنفسية ، حيث بلغت نسبة الرسائل الممنوحة فى هذا المجال (٧ر٥٪) من جملة الرسائل الممنوحة فى تعليم الكبار ؟!

٣ ـ لم تمنح أى رسالة فى مجال محو الأمية من أقسام التربية المقارنة، وعلم النفس التربوى ، والصحة النفسية حتى عام ١٩٩٠م ٠

على الرغم من أهمية مجال الثقافة الحرة فى دنيا الكبار الا أنه احتل مكانة متدنية من اهتمام الأقسام التربوية والنفسية ، حيث منحت فى هذا المجال خمس رسائل ، أربعة منها للحصول على درجة الماجستير ، ورسالة دكتوراة واحدة ، والرسائل الممنوحة تمثل نسبة (١ر٤٪) من جملة الرسائل الممنوحة فى تعليم الكبار ٠

٥ ـ أقسام التربية المقارنة ، وعلم النفس ، والصحة النفسية ، لم تمنح أى رسالة فى مجال الثقافة الحرة حتى عام ١٩٩٠ م ٠

وهذه النتائج تعنى أن الأقسام التربوية والنفسية قد ركزت على مجالات معينة فى تعليم الكبار ، بينما هناك مجالات أخرى لم تمنح فيها رسالة واحدة ٠ ويمكن تفسير هذه الظاهرة فى ضوء الظروف والاعتبارات التى يتم فيها تسجيل رسائل الماجستير والدكتوراة والتى منها :

١ ـ الطالب : بعد أن يحصل على درجة الدبلوم الخاص فى التربية ، تبدأ رحلته مع سيمينارات الأقسام التربوية والنفسية ، وعندما يختار احداها

جدول (٤) مدى اهتمام الأقسام التربوية والنفسية بالمجالات المختلفة لتعليم الكبار

عدد الرسائل الأقسام التربوية النفسية مجالات تعليم الكبار		عدد الرسائل الممنوحة فى تعليم الكبار من قسم				الجملة	من جملة رسائل تعليم الكبار
		أصول التربية	التربية المقارنة	المناهج	علم النفس	الصحة النفسية	
محو الأمية	م	٢	–	٢	–	–	٤	٣ر٢
	د	٣	–	–	–	–	٣	٢ر٥
	ج	٥	–	٢	–	–	٧	٥ر٧
	م	٢	١	–	–	–	٣	٢ر٥
العـــام	د	١	–	–	–	–	١	٨ر
مواصلة	ج	٣	١	–	–	–	٤	٣ر٣
التعليم	م	٢	١	–	٢	–	٥	٤ر١
الجامعى	د	–	١	١	–	١	٣	٢ر٥
	ج	٢	٢	١	٢	١	٨	٦ر٦
الثقافة	م	١	–	٣	–	–	٤	٣ر٣
الحرة	د	–	–	١	–	–	١	٨ر

عدد الرسائل الأقسام التربوية والنفسية مجالا تعليم الكبار		عدد الرسائل المنوحة فى تعليم الكبار من قسم					من جملة الجملة	رسائل تعليم الكبار
		أصول التربية	التربية المقارنة	المناهج	علم النفس	الصحة النفسية		
	ج	١	—	٤	—	—	٥	٤ر١
التدريب و	م	٣	٦	١٩	١	٢	٣١	٢٥ر٤
التأهيل	د	—	—	١٨	٣	١	٢٢	١٨
	ج	٣	٦	٣٧	٤	٣	٥٣	٤٣ر٤
اعداد	م	—	٢	—	١	١	٤	٣ر٣
القيادات	د	—	٤	١	—	—	٥	٤ر١
	ج	—	٦	١	١	١	٩	٧ر٤
مؤسسات	م	٦	—	١	—	—	٧	٥ر٧
تعليم	د	٢	—	—	—	—	٢	١ر٧
الكبار	ج	٨	—	١	—	—	٩	٧ر٤
خصائص	م	—	—	—	٦	١٠	١٦	١٣ر١
الكبار	د	—	—	—	٥	٦	١١	٩
	ج	—	—	—	١١	١٦	٢٧	٢٢ر١
الجملة		٢٢	١٥	٤٦	١٨	٢١	١٢٢	١٠٠

يبدأ التعرف على طبيعة الموضوعات المقدمة وأسلوب تقديمها وماتتضمنه خطة البحث من نقاط لابد له من استيفائها ، وفى هذه الأثناء يرتبط بأستاذ أو أكثر لبلورة موضوعه ثم عرضه ، وأحيانا يعرض موضوعه دون عرضه على أى أستاذ من القسم المختص ٠

وعلى أى حال يعرض الطالب فكرته على السيمينار ، وبعد ذلك تبدأ المناقشة من زملائه والأساتذة فى القسم ، وأثناء ذلك يحاول الطالب توضيح بعض الأمور ، أحيانا لايسمح له ويقال له سجل مايدور فى المناقشة ويجد الدارس نفسه فى موقف الحيرة والتردد وأحيانا يسجل أشياء وأحيانا أخرى يطلب من زميل له التسجيل حتى ينتهى الموقف ٠ وفى نهاية المطاف تبرز فكرة جديدة أحيانا تكون مرتبطة بالموضوع المطروح ، وأحيانا أخرى غير مرتبطة به وتنتهى المناقشة ٠ واذا حاول الطالب توضيح رأى قيل له شيىء جميل أن تتمسك بموضوعك ، ولكن هذا الموضوع لايدرس الا بهذه الطريقة ٠ وهكذا يجد الطالب نفسه أمام أحد أمرين لاثالث لهما أما أن يقبل الموضوع الذى حدد له ، ومن هنا تبدأ رحلته فى البحث والسؤال ، وربما ينتهى به الأمر الى ترك الموضوع نهائيا ٠ أو أن يقول الطالب اننى غير مستوعب لأبعاد الموضوع وقد حدث هذا بالفعل مع احدى الباحثات عندما حدد لها موضوع وطلب منها طبع ورقته حتى تسجل فيه هنا وقفت وقالت : اننى غير فاهمة لهذا الموضوع، ولا استطيع أن أسجل فى شيىء لم أستوعبه بعد ٠

٢ ـ الأساتذة : يقومون بدور هام وأساسى فى توجيه مناقشات السيمينار حول الموضوع المقدم من الطالب وتدور معظم المناقشات حول أوجه التصور فى خطة الدراسة ، بل قد يطلب من الدارس ضرورة أن تكون له فلسفة محددة ورؤية واضحة ، ٠٠٠ الخ ! وهنا يصاب الطالب بصدمة يمكن أن نطلق عليها «صدمة السيمينار» ! لماذا ؟ لأنها المرة الأولى التى يتعرض لها الطالب الجامعى ـ بعد دراسته ست سنوات على الأقل فى الجامعة ـ لمناقشة جادة حول موضوع من الموضوعات الدراسية ٠ وبعد أن تنتهى المناقشات ، غالبا ما يستقر الأساتذة والدارس على موضوع معين ٠ ثم يناقش بعد ذلك على مستوى مجلس القسم لاقراره ٠

والحقيقة أن هناك عدة عوامل تلعب دورا هاما فى تحديد شكل ونوعية رسائل الماجستير والدكتوراة منها على سبيل المثال :

- المكانة الوظيفية للأستاذ المشرف فى القسم ٠
- أراء الأستاذ واهتماماته ٠
- مايقوم به من بحوث ودراسات ٠
- خلفيته الدراسية ٠
- تخصصه فى الدكتوراه ٠

٢ - موضوعات الدراسة : هناك عدة عوامل تتحكم فى مدى اقبال / احجام الدارسين على موضوعات الدراسة ، منها :

- طبيعة موضوع الدراسة ٠
- مدى الوعى الاجتماعى به ٠
- مستقبل التخصص فيه ٠
- توافر الكتب والمراجع المرتبطة به ٠
- مدى اتقان الباحث للغة المكتوب بها الموضوع ٠
- الدراسات والبحوث التى اجريت حول الموضوع كما ونوعا ٠

فى ضوء الاعتبارات السابقة وغيرها ، نجد أن الطالب فى نهاية المطاف يتجه الى دراسة موضوع معين ، أجريت فيه - غالبا - دراسة أو أكثر ٠ ويكون مبرر الطالب وأحيانا المشرف عليه أن هذا الموضوع امتداد لموضوع سابق ، أو سوف يركز على نقطة لم تركز عليها الدراسات السابقة ، الى غير ذلك من المبررات ٠

والواقع أن هذا الأمر يسهل على الباحث السير فى رسالته - خاصة فى الماجستير - حيث يجد أمامه على الأقل الخطوط العريضة أو الملامح الأساسية التى يمكن أن يسير عليها فى رسالته ٠ ومن المحتمل أن هذا الاتجاه يعزز بطريقة لاشعورية من بعض الأساتذة ، حيث يرون أن القضية فى النهاية تدريب على كتابة بحث مستقل فى المستقبل ؟

ومن هنا يمكن القول أن هذه المشكلة ليست فى الجياد التى تجر العربة، وانما فى الطريق الذى تسير فيه ، بمعنى أننا نناقش ونسجل لطلابنا موضوعات الماجستير والدكتوراة ونحن على أعتاب القرن الحادى والعشرين بنفس الطريقة التى كانت متبعة منذ منتصف القرن الحالى ، ومن ثم تظهر الحاجة

ماسة وملحة الى وجود تصورات وبدائل جديدة لاختيار موضوعات الماجستير والدكتوراة حتى لاتتكاثر الرسائل فى مجال معين ، وتندر فى مجال آخر ٠

(ب) مدى اهتمام كل قسم من الأقسام التربوية والنفسية بالمجـــالات الأساسية لتعليم الكبار ٠

(أ) قسم أصول التربية :

من استقراء الجدول (٥) نلحظ مايلى :

١ ـ أن القسم قد منح (١٣٩) رسالة منها (٢٢) رسالة فى مجال تعليم الكبار ، وهذا يعنى أن رسائل تعليم الكبار تمثل نسبة (٨ر١٥٪) من اجمالى الرسائل الممنوحة من القسم ٠

٢ ـ شكلت الماجستير فى تعليم الكبار نسبة أعلى مقارنة برسائـــل الدكتوراة الممنوحة ، حيث بلغت نسبة الأولى (٧ر٧٢٪) ، والثانية (٣ر٢٧٪) ٠

٣ ـ رسائل الماجستير الممنوحة فى تعليم الكبار لباحثين من مصر تشكل نسبة أعلى من رسائل الماجستير الممنوحة لباحثين من دول أجنبية ٠ حيـث تصل نسبة الأولى (٨ر٦٨٪) ، والثانية (٢ر٣١٪) ٠

٤ ـ وعلى العكس مما تقدم فى رسائل الدكتوراة ، حيث بلغت نسـبة الرسائل الممنوحة لباحثين من دول أجنبية (٧ر٦٦٪) ، على حين تنخفض النسبة الى (٣ر٣٣٪) للباحثين فى مصر ٠

٥ ـ حظى مجال مؤسسات تعليم الكبار بأعلى عدد من الرسائل التى منحها القسم فى تعليم الكبار ٠ ويلاحظ هنا أن رسائل الماجستير تمثل نسبة أعلى من رسائل الدكتوراة ، حيث بلغت فى الأولى (٣ر٢٧٪) بينما تصل فى الثانية الى (١ر٩٪) ٠

٦ ـ رسائل الماجستير الممنوحة فى مجال مؤسسات تعليم الكبار لباحثين من مصر تمثل نسبة أعلى مقارنة برسائل الماجستير الممنوحة لباحثين من خارج مصر حيث تبلغ نسبة الأولى (٢ر١٨٪) ، والثانية (١ر٩٪) ٠

٧ ـ يبدو أن مجالات ، مواصلة التعليم ـ العام ، والجامعى ـ والثقافة الحرة ، التأهيل والتدريب ، واعداد القيادات ، تحظى باهتمام محدود حيث نلحظ مايلى :

جدول (٥) يوضح مدى اهتمام قسم أصول التربية بمجالات تعليم الكبار

أعداد ونسب الرسائل / مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل المنوحة عدد	جملة الرسائل المنوحة ٪	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من مصر	٪	خارج مصر	٪
محو الأمية	م	٢	٩ر١	١	٥ر٤	١	٥ر٤
	د	٣	١٣ر٦	١	٥ر٤	٢	٩ر١
	ج	٥	٢٢ر٧	٢	٩ر١	٣	١٣ر٦
العام	م	٢	٩ر١	١	٥ر٤	١	٥ر٤
	د	١	٥ر٤	–	–	١	٥ر٤
مواصلة	ج	٣	١٣ر٦	١	٥ر٤	٢	٩ر١
التعليم	م	٢	٩ر١	٢	٩ر١	–	–
الجامعى	د	–	–	–	–	–	–
	ج	٢	٩ر١	٢	٩ر١	–	–
الثقافة	م	١	٥ر٤	١	٥ر٤	–	–
الحرة	د	–		–		–	–
	ج	١	٥ر٤	١	٥ر٤	–	–

تابع جدول(٥) يوضح مدى اهتمام قسم أصول التربية بمجالات تعليم الكبار

أعداد ونسب الرسائل / مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل المنوحة		جملة الرسائل المنوحة لباحثين من			
		عدد	٪	مصر	٪	خارج مصر	٪
التأهيل	م	٣	١٣ر٦	٢	٩ر١	١	٤ر٥
و	د	—	—	—	—	—	—
التدريب	ج	٣	١٣ر٦	٢	٩ر١	١	٤ر٥
اعداد	م	—	—	—	—	—	—
القيادات	د	—		—		—	—
	ج	—	—	—	—	—	—
مؤسسات	م	٦	٢٧ر٣	٤	١٨ر٢	٢	٩ر١
تعليم	د	٢	٩ر١	١	٤ر٥	١	٤ر٥
الكبار	ج	٨	٣٦ر٤	٥	٢٢ر٧	٣	١٣ر٦
اجمالى الماجستير		١٦	٧٢ر٧	١١	٦٨ر٨	٥	٣١ر٢
اجمالى الدكتوراة		٦	٢٧ر٣	٢	٣٣ر٣	٤	٦٦ر٧
الاجمالى العام		٢٢	١٠٠	١٣	٥٩ر١	٩	٤٠ر٩

٧ - ١ · فى مجال مواصلة التعليم العام منحت (٣) رسائل ، واحدة منها دكتوراه ، منحت لباحث من خارج مصر ؟!·

أما فى مجال مواصلة التعليم الجامعى فقد منحت فيه رسالتان ماجستير فقط ، ولم يتصدى لدراسة هذا المجال أى باحث غير مصرى ·

٧ - ٢ · فى مجال الثقافة الحرة منحت فيه رسالة ماجستير واحدة ، ولم يتصدى لدراسة هذا المجال أى باحث غير مصرى · وعلى مستوى الدكتوراه لم تتناوله سوى رسالة واحدة فى الجانب الميدانى منها (*) ·

٧ - ٣ · مجال التأهيل والتدريب لم تمنح فيه أى رسالة دكتوراه ، سواء لباحثين من مصر أو من خارجها ·

٧ - ٤ · مجال اعداد القيادات لم تمنح فيه أى رسالة ماجستير ، سواء لباحثين من مصر أو من خارجها ، بينما على مستوى الدكتوراه ، فلم تتناوله سوى رسالة واحدة فى الجانب الميدانى منها (*) · ولم يتصدى لدراسة هذا المجال أى باحث غير مصرى ·

(ب) قسم التربية المقارنة :

من الجدول رقم (٦) يمكن استخلاص النتائج الآتية :

١ - ان القسم قد منح (٩٣) رسالة ماجستير ودكتوراه منها (١٥) رسالة فى مجال تعليم الكبار ، أى أن رسائل تعليم الكبار تشكل نسبة (١ر١٦٪) من اجمالى الرسائل الممنوحة من القسم ·

٢ - رسائل الماجستير فى تعليم الكبار تمثل نسبة (٧ر٦٦٪) ، بينما تنخفض رسائل الدكتوراه الى (٣ر٣٣٪) ·

٣ - رسائل الماجستير فى تعليم الكبار لباحثين مصريين تشكل نسبة (٧٠٪) بينما تنخفض النسبة للباحثين غير المصريين حيث تصل الى (٣٠٪) ·

٤ - وعلى مستوى الدكتوراه ، بلغت نسبة الرسائل الممنوحة للباحثين من مصر (٦٠٪) ، بينما تنخفض النسبة الى (٤٠٪) للباحثين غير المصريين ·

٥ - حظى مجال اعداد القيادات بأعلى عدد من الرسائل الممنوحة فى

جدول (٦) يوضح مدى اهتمام قسم التربية المقارنة بمجالات تعليم الكبار

أعداد ونسب رسائل تعليم الكبار / مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل المنوحة عدد	جملة الرسائل المنوحة ٪	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من مصر	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من مصر ٪	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من خارج مصر	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من خارج مصر ٪
محو	م	–	–	–	–	–	–
الأمية	د	–	–	–	–	–	–
	ج	–	–	–	–	–	–
العام	م	١	٦ر٧	–	–	١	٦ر٧
	د	–	–	–	–	–	–
مواصلة	ج	١	٦ر٧	–	–	١	٦ر٧
التعليم	م	١	٦ر٧	١	٦ر٧	–	–
الجامعى	د	١	٦ر٧	١	٦ر٧	–	–
	ج	٢	١٣ر٣	٢	١٣ر٣	–	–
الثقافة	م	–	–	–	–	–	–
الحرة	د	–	–	–	–	–	–
	ج	–	–	–	–	–	–

تابع جدول (٦) يوضح مدى اهتمام قسم التربية المقارنة بمجالات تعليم الكبار

أعداد ونسب رسائل تعليم الكبار / مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل الممنوحة عدد	جملة الرسائل الممنوحة ٪	جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من مصر	جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من مصر ٪	جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من خارج مصر	جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من خارج مصر ٪
التأهيل	م	٦	٤٠	٥	٣٣ر٣	١	٦ر٧
	د	–	–	–	–	–	–
التدريب	ج	٦	٤٠	٥	٣٣ر٣	١	٦ر٧
اعداد	م	٢	١٣ر٣	١	٦ر٧	١	٦ر٧
القيادات	د	٤	٢٦ر٧	٢	١٣ر٣	٢	١٣ر٣
	ج	٦	٤٠	٣	٢٠	٣	٢٠
مؤسسات	م	–	–	–	–	–	–
تعليم	د	–	–	–	–	–	–
الكبار	ج	–	–	–	–	–	–
اجمالى الماجستير		١٠	٦٦ر٧	٧	٧٠	٣	٣٠
اجمالى الدكتوراه		٥	٣٣ر٣	٣	٦٠	٢	٤٠
الاجمالى العام		١٥	١٠٠	١٠	٦٦ر٧	٥	٣٣ر٣

تعليم الكبار ، حيث بلغ عددها (٦) رسائل تمثل نسبة (٤٠٪) من اجمالى الرسائل التى منحها القسم فى تعليم الكبار · ورسائل الدكتوراه الممنوحة فى هذا تمثل ضعف رسائل الماجستير ·

٦ ـ حتى عام ١٩٩٠م ، لم يمنح القسم أى رسالة فى المجالات الآتية : محو الأمية ، الثقافة الحرة ، مؤسسات تعليم الكبار ، مما يشير الى عـــدم اهتمام القسم بهذه المجالات ·

٧ ـ حظى مجال مواصلة التعليم العام باهتمام محدود للغاية حيث منحت فيه رسالة ماجستير واحدة لباحث من خارج مصر ، بينما لم تمنح فيه أى رسالة دكتوراه سواء لباحثين من مصر أو من خارجها ·

(ج) قسم المناهج وطرق التدريس :

تشير نتائج الجدول (٧) الى :

١ ـ أن القسم قد منح (٣٠٤) رسالة منها (٤٦) رسالة فى تعليم الكبار، وهذا يمثل نسبة (١ر١٥٪) من اجمالى الرسائل الممنوحة من القسم ·

٢ ـ منح القسم (٢٥) رسالة ماجستير ، (٢١) رسالة دكتوراه ، وذلك بنسبة (٣ر٥٤٪) ، (٧ر٤٥٪) على التوالى ·

٣ ـ رسائل الماجستير الممنوحة لباحثين من مصر تمثل نسبة أعلى من رسائل الماجستير الممنوحة لباحثين من دول أخرى حيث بلغت نسبة الأولى (٧ر٤٥٪) والثانية (٧ر٨٪) ·

٤ ـ وعلى مستوى رسائل الدكتوراه ، منح القسم (١١) رسالة دكتوراه بنسبة (٩ر٢٣٪) لباحثين من مصر على حين منح (١٠) رسائل دكتوراه بنسبة (٧ر٢١٪) لباحثين من دول أخرى ·

٥ ـ مجال التأهيل والتدريب منح فيه (٣٧) رسالة ماجستير ودكتوراه وهذا يشكل نسبة (٤ر٨٠٪) من اجمالى الرسائل الممنوحة ·

٦ ـ رسائل الماجستير الممنوحة فى مجال التأهيل والتدريب لباحثين من مصر تشكل نسبة أعلى من الرسائل الممنوحة لباحثين من دول أخرى حيث بلغت النسبة (٨ر٣٤٪) ، (٥ر٦٪) على التوالى ·

جدول (٧) يوضح مدى اهتمام قسم المناهج وطرق التدريس بمجالات تعليم الكبار ٠

اعداد ونسب رسائل تعليم الكبار مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل المنوحة عدد	٪	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من مصر	٪	خارج مصر	٪
محو الأمية	م	٢	٤ر٣	١	٢ر٢	١	٢ر٢
	د	–	–	–	–	–	–
	ج	٢	٤ر٣	١	٢ر٢	١	٢ر٢
العام	م	–	–	–	–	–	–
	د	–	–	–	–	–	–
مواصلة	ج	–	–	–	–	–	–
التعليم	م	–	–	–	–	–	–
	د	١	٢ر٢	١	٢ر٢	–	–
الجامعي	ج	١	٢ر٢	١	٢ر٢	–	–
الثقافة الحرة	م	٣	٦ر٥	٣	٦ر٥	–	–
	د	١	٢ر٢	١	٢ر٢	–	–
	ج	٤	٨ر٧	٤	٨ر٧	–	–

تابع جدول (٧) يوضح مدى اهتمام قسم المناهج وطرق التدريس بمجالات تعليم الكبار ٠

أعداد ونسب الرسائل **تعليم الكبار** مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل الممنوحة		جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من مصر		جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من خارج مصر	
		عدد	٪		٪		٪
التأهيل والتدريب	م	١٩	٤١ر٣	١٦	٣٤ر٨	٣	٦ر٥
	د	١٨	٣٩ر١	٩	١٩ر٦	٩	١٩ر٦
	ج	٣٧	٨٠ر٤	٢٥	٥٤ر٣	١٢	٢٦ر١
أعداد القيادات	م	—	—	—	—	—	—
	د	١	٢ر٢	—	—	١	٢ر٢
	ج	١	٢ر٢	—	—	١	٢ر٢
مؤسسات تعليم الكبار	م	١	٢ر٢	١	٢ر٢	—	—
	د	—	—	—	—	—	—
	ج	١	٢ر٢	١	٢ر٢	—	—
أجمالى الماجستير		٢٥	٥٤ر٣	٢١	٤٥ر٧	٤	٨ر٧
اجمالى الدكتوراه		٢١	٤٥ر٧	١١	٢٣ر٩	١٠	٢١ر٧
الاجمالى العام		٤٦	١٠٠	٣٢	٦٩ر٦	١٤	٣٠ر٤

٧ - ويبدو أن تركيز القسم على مجال التأهيل والتدريب قد أثر على اهتمامه بالمجالات الأخرى لتعليم الكبار ، ويتضح ذلك من :

٧ - ١ · مجال مواصلة التعليم العام لم تمنح فيه رسالة واحدة ·

٧ - ٢ · مجال مواصلة التعليم الجامعى منحت فيه رسالة دكتوراه واحدة ولباحث من مصر ·

٧ - ٣ · مجال اعداد القيادات منحت فيه رسالة دكتوراة واحدة لباحث من دولة أخرى ، بينما لم تمنح فيه أى رسالة ماجستير ·

٧ - ٤ · مجال مؤسسات تعليم الكبار منحت فيه رسالة ماجستير واحدة لباحث من مصر ، بينما لم تمنح فيه أى رسالة دكتوراه ·

(د) قسم علم النفس التربوى :

من الجدول (٨) يمكن استخلاص النتائج الآتية :

١ - منح القسم (١٢٨) رسالة منها (١٨) رسالة فى تعليم الكبار وذلك بنسبة (١٤٪) ·

٢ - منح القسم (١٠) رسائل ماجستير ، (٨) رسائل دكتوراه وذلك بنسبة (٦ر٥٥٪) ، (٤ر٤٤٪) على التوالى ·

٣ - رسائل الماجستير المنوحة لباحثين من مصر تشكل نسبة أعلى من رسائل الماجستير المنوحة لباحثين من دول أخرى ، وذلك بنسبة (٥٠٪) ، (٦ر٥٪) على التوالى ·

٤ - رسائل الدكتوراه المنوحة لباحثين من مصر تشكل نسبة أعلى من رسائل الدكتوراه المنوحة لباحثين من دول أخرى حيث بلغت النسبة (٩ر٣٨٪)، (٦ر٥٪) على التوالى ·

٥ - احتل مجال خصائص الكبار اهتماما واضحا حيث بلغت عـدد الرسائل المنوحة فيه (١١) رسالة تمثل نسبة (١ر٦١٪) من اجمالى الرسائل المنوحة فى تعليم الكبار ·

٦ - رسائل الماجستير المنوحةلباحثين من مصر فىمجالخصائصالكبار بلغ

جدول (٨) يوضح مدى اهتمام قسم علم النفس بمجالات تعليم الكبار

اعداد ونسب الرسائل / مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل المنوحة عدد	جملة الرسائل المنوحة ٪	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من مصر	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من مصر ٪	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من خارج مصر	جملة الرسائل المنوحة لباحثين من خارج مصر ٪
خصائص الكبار	م	٦	٣٣ر٣	٥	٢٧ر٨	١	٥ر٦
	د	٥	٢٧ر٨	٤	٢٢ر٢	١	٥ر٦
	ج	١١	٦١ر١	٩	٥٠	٢	١١ر١
مواصلة التعليم العالى	م	٢	١١ر١	٢	١١ر١	–	–
	د	–	–	–	–	–	–
	ج	٢	١١ر١	٢	١١ر١	–	–
التدريب والتأهيل	م	١	٥ر٦	١	٥ر٦	–	–
	د	٣	١٦ر٧	٣	١٦ر٧	–	–
	ج	٤	٢٢ر٢	٤	٢٢ر٢	–	–
اعداد القيادات	م	١	٥ر٦	١	٥ر٦	–	–
	د	–	–	–	–	–	–
	ج	١	٥ر٦	١	٥ر٦	–	–
اجمالى الماجستير		١٠	٥٥ر٦	٩	٥٠	١	٥ر٦
اجمالى الدكتوراه		٨	٤٤ر٤	٧	٣٨ر٩	١	٥ر٦
الاجمالى العـام		١٨	١٠٠	١٦	٨٨ر٩	٢	١١ر١

عددها (٥) رسائل ، بينما منحت رسالة واحدة لباحث من دولة أخرى وذلك بنسبة (٨ر٢٧٪) ، (٦ر٥٪) على التوالى ٠

٧ ـ رسائل الدكتوراه الممنوحة لباحثين من مصر بلغ عددها (٤) رسائل، بينما منحت رسالة دكتوراه واحدة لباحث من دولة أخرى ، وذلك بنسبة (٢ر٢٢٪) ، (٦ر٥٪) على التوالى ٠

٨ ـ احتلت بعض المجالات اهتماما محدودا ويتضح هذا من :

٨ ـ ١ ٠ مجال مواصلة التعليم العالى : حيث منحت فيه رسالتان ماجستير ولباحثين من مصر ، على حين لم تمنح فيه رسالة دكتوراه واحدة٠

٨ ـ ٢ ٠ مجال اعداد القيادات : منحت فيه رسالة ماجستير واحدة، ولباحث من مصر ، على حين لم تمنح فيه رسالة دكتوراه واحدة ؟!

٩ ـ هناك مجالات مازالت بكرا ولم تمنح فيها أى رسالة ، منها :

٩ ـ ١ ٠ مجال محو الأمية ٠

٩ ـ ٢ ٠ مجال الثقافة الحرة ٠

٩ ـ ٣ ٠ مجال مواصلة التعليم العام ٠

(هـ) قسم الصحة النفسية :

يشير الجدول (٩) الى :

١ ـ منح القسم (١٣١) رسالة منها (٢١) رسالة فى تعليم الكبار وذلك بنسبة (١٦٪) ٠

٢ ـ الرسائل الممنوحة فى تعليم الكبار بلغ عددها (١٣) رسالة ماجستير، (٨) رسائل دكتوراه وذلك بنسبة (٩ر٦١٪) ، (١ر٣٨٪) على التوالى ٠

٣ ـ رسائل الماجستير الممنوحة لباحثين منمصر بلغ عددها (١٢)رسالة، بنما منحت رسالة واحدة لباحث واحد من دولة أخرى وذلك بنسبة (١ر٥٧٪)، (٨ر٤٪) ٠ على التوالى ٠

٤ ـ رسائل الدكتوراه الممنوحة لباحثين من مصر بلغ عددها (٧) رسائل. ورسالة واحدة لباحث من دولة أخرى ، وذلك بنسبة (٣ر٣٣٪) ، (٨ر٤٪) على التوالى ٠

جدول (٩) يوضح مدى اهتمـام قسم الصحة النفسية بمجالات تعليم الكبار

اعداد ونسب الرسائل / مجالات تعليم الكبار		جملة الرسائل الممنوحة		جملة الرسائل الممنوحة لباحثين من			
		عدد	٪	مصر	٪	خارج مصر	٪
خصائص الكبار	م	١٠	٤٧ر٦	٩	٤٢ر٩	١	٤ر٨
	د	٦	٢٨ر٦	٥	٢٣ر٨	١	٤ر٨
	ج	١٦	٧٦ر٢	١٤	٦٦ر٧	٢	٩ر٥
التأهيل	م	٢	٩ر٥	٢	٩ر٥	—	—
و	د	١	٤ر٨	١	٤ر٨	—	—
التدريب	ج	٣	١٤ر٣	٣	١٤ر٣	—	—
مواصلة	م	—	—	—	—	—	—
التعليـم	د	١	٤ر٨	١	٤ر٨	—	—
العـالى	ج	١	٤ر٨	١	٤ر٨	—	—
اعداد	م	١	٤ر٨	١	٤ر٨	—	—
القيادات	د	—	—	—	—	—	—
	ج	١	٤ر٨	١	٤ر٨	—	—
اجمالى الماجستير		١٣	٦١ر٩	١٢	٥٧ر١	١	٤ر٨
اجمالى الدكتوراة		٨	٣٨ر١	٧	٣٣ر٣	١	٤ر٨
الاجمالى العام		٢١	١٠٠	١٩	٩٠ر٤	٢	٩ر٥

٥ ـ حظى مجال خصائص الكبار بأعلى عدد من الرسائل حيث بلغت (١٦) رسالة بنسبة (٢ر٧٦٪) من اجمالى الرسائل الممنوحة فى تعليم الكبار ٠

٦ ـ رسائل الماجستير الممنوحة لباحثين من مصر فى مجال خصائص تعليم الكبار بلغ عدد (٩) رسائل بينما منحت رسالة واحدة لباحث من دولة أخرى ٠ وذلك بنسبة (٩ر٤٢٪) ، (٨ر٤٪) على التوالى ٠

٧ ـ رسائل الدكتوراه الممنوحة لباحثين من مصر فى مجال خصائص تعليم الكبار ، بلغ عددها (٥) رسائل ، علىحين رسالة واحدة منحت لباحث من دولة اخرى ٠ وذلك بنسبة (٨ر٢٣٪) ، (٨ر٤٪) على التوالى ٠

٨ ـ احتلت بعض مجالات تعليم الكبار اهتماما محدودا ، حيث نلحظ :

٨ ـ ١ ٠ ان مجال مواصلة التعليم العالى لم تمنح فيه رسالة ماجستير واحدة ، بينما منحت فيه رسالة دكتوراه واحدة ولباحث مصرى ٠

٨ ـ ٢ ٠ مجال اعداد القيادات منحت فيه رسالة ماجستير واحـــدة ولباحث مصرى ٠ على حين لم تمنح فيه أى رسالة دكتوراة ٠

٩ ـ هناك مجالات لم تمنح فيها أى رسالة مثال ذلك :

٩ ـ ١ ٠ مجال محو الأمية ٠

٩ ـ ٢ ٠ مجال الثقافة الحرة ٠

٩ ـ ٣ ٠ مجال مواصلة التعليم العام ٠

مناقشة النتائج :

يتضح من النتائج السابقة أن الأقسام التربوية قد تباينت اهتماماتها بمجالات تعليم الكبار حيث نجد :

١ ـ قسم أصول التربية : ركز على مجال مؤسسات تعليم الكبار ٠

٢ ـ قسم التربية المقارنة : ركز على مجال اعداد القيادات ٠

٣ ـ قسم المناهج وطرق التدريس : ركز على مجال التأهيل والتدريب٠

وعلى العكس من ذلك ركز قسما علم النفس التربوى ، والصحة النفسية، على مجال الخصائص النفسية ٠ والواقع أن اهتمام كل قسم بمجال معين قد أثر سلبيا على دراسة المجالات الأخرى فى تعليم الكبار حيث أوضحت النتائج السابقة قصور الاهتمام بالمجالات الآتية :

أولا : مجال محو الأمية : حظى باهتمام محدود للغاية من قبل بعض الأقسام ، على حين بلغ حد التجاهل التام فى أقسام أخرى · ويمكن توضيح ذلك فى ضوء ماخلصت اليه الدراسة المسحية فى كل قسم :

(أ) قسم أصول التربية : منح (٥) رسائل ، (٢) منها ماجستير ، (٣) رسائل دكتوراه · خص الباحثون المصريون منها رسالة ماجستير واحـــدة أجريت حول الاحتياجات التربوية لعمال الزراعة ، أما الثانية رسالة دكتوراه تناولت تمويل وتكلفة برامج محو الأمية ·

(ب) قسم المناهج وطرق التدريس : منح رسالتى ماجستير فى محو الأمية ، حصل باحث مصرى واحد على احداها فى موضوع «بناء وحدة فى التربية البيئية للكبار فى الريف المصرى» ·

(ج) أقسام التربيةالمقارنة ، علم النفس التربوى ، الصحة النفسية ، لم تمنح رسالة واحدة فى مجال محو الأمية حتى نهاية عام ١٩٩٠ م ·

ويمكن تفسير ماتقدم فى ضوء عامل أو أكثر من العوامل الآتية :

١ ــ عدم وجود مفهوم محدد لمحو الأمية : ان الهدف النهائى من قضية الأمية هو تقديم برامج ــ نظرية وعملية أو الاثنتين معا ــ لشريحة من الكبار تجاوزت سن التعليم الالزامى ، حتى يتمكنوا من المعلومات والمعارف والمهارات الأساسية ومن ثم يتكيف أفرادها مع أنفسهم والمجتمع الذى يعيشون فيه ·

ونظرا لاتساع شريحة الأميين من الكبار فى المجتمع ، حدث خلط بين مفهوم تعليم الكبار ــ كمجال كبير يتضمن عدة مجالات ــ ومفهوم محو الأمية ــ كأحد مجالات تعليم الكبار · ومن هنا يتكلم البعض عن تعليم الكبار بمعنى محو الأمية ، بينما فريق آخر يتناول مفهوم محو الأمية بمعنى تعليم الكبار· وفريق ثالث يربط بين المفهوم العام ــ تعليم الكبار ــ بأحد مجالاته ــ محـــو الأمية · فيقال تعليم الكبار ومحو الأمية · والخطأ هنا يتمثل فى ربط مفهوم عام بأحد مجالاته ·

ومما يؤسف له أن الادارة المسئولة عن محو الأمية فى وزارة التعليم

تتبنى هذا الخطأ ، حيث يطلق عليها الآن ادارة تعليم الكبار ومحو الأمية» ، وهذه المسألة ليست بسيطة لأن عدم تحديد المفاهيم ينعكس بدرجة أو بأخرى على الممارسات العملية فى الميدان ٠

٢ ـ افتقار الأقسام التربوية لخطة محددة وواضحة لدراسة المشكلات التربوية من جوانبها المختلفة : ويبدو هذا واضحا فى زيادة أعداد رسائل الماجستير والدكتوراه فى أحد المجالات ونقصها أو غيابها فى مجالات أخرى٠ وعلى سبيل المثال ، منح قسم أصول التربية فى عام ١٩٧٣ م رسالة دكتوراه فى تمويل وتكلفة برامج محو الأمية ، ومنذ ذلك التاريخ لم تجر دراسة أخرى فى اقتصاديات برامج محو الأمية أو أسس تخطيطها ، ولو كانت هناك خطة محددة لكان من الممكن استكمال ما بدأته الدراسة السابقة ، أو تسجيل مجموعة من الرسائل تتناول مشكلة محو الأمية من جوانبها المختلفة الفلسفية، التاريخية ، الاقتصادية ، الاجتماعية ، ٠٠٠ الخ ٠

واذا ما انتقلنا الى قسم التربية المقارنة ، نلحظ غياب دراسة مشكلة الأمية من الخريطة البحثية للقسم ٠ بينما نجد فى مجال التدريب والتأهيل يصل عدد رسائل الماجستير الى (٧) رسائل ٠ وفى مجال اعداد القيادات(٦) رسائل ، منها رسالتان ماجستير ، وأربع رسائل دكتوراه ٠ وهنا يطرح السؤال التالى نفسه أليست المكتبة التربوية العربية فى حاجة ماسة الى دراسات ماجستير ودكتوراه لمعرفة الى أى مدى يمكن الاستفادة من تجارب الدول النامية والمتقدمة لمواجهة مشكلة الأمية فى مصر ؟

أما قسم المناهج وطرق التدريس (*) فنلحظ فيه مايلى :

(أ) فى تخصص المناهج منحت رسالة ماجستير واحدة حول التربيةالبيئية للكبار ؟ والحقيقة أن هذا الأمر يدعو الى الاستغراب لأننا فى الوقت الذى ندعوا فيه الى التخلص من الأمية ، لم نهتم بمناهج الكبار وأسس تعلمهم وما زلنا نعلم الأميين الكبار بنفس مناهج الصغار ، فالكبير الذى ينتظم فى فصول محو الأمية يحصل على مناهج أعدت لأطفال السنوات الأولى من التعليم الأساسى ، حيث ترتبط الموضوعات والأناشيد بدنيا الأطفال ، وهنا يشعر الكبير بالدونية بين أفراد أسرته وأصدقائه وغيرهم ٠ وهنا تظهر الأمثلة المتواترة «بعد ماشاب ودوه الكتاب» ، «التعليم فى الصغر زى النقش على

الحجر» ، «وهو الواحد حيعيش أكثر مما عاش» ، الى غير ذلك من الأمثلة المثبطة للعزيمة · وهنا يقرر الكبير ترك فصول محو الأمية حتى يبدو أكثر احتراما بين أفراد أسرته وأصدقائه والعالم المحيط به ·

ومن هنا تبدو مسئولية قسم المناهج نحو هذه القضية الخطيرة ، وهذا يتطلب من القسم وضع هذه القضية فى أولوية اهتماماته ، واثارة انتبـــاه الباحثين نحوها لدراستها ، ووضع الأسس والمبادىء التى تقوم عليها مناهج وبرامج محو الأمية المقدمة للكبار ·

(ب) طرق التدريس : من الأسس التربوية والنفسية ، أن طرق التدريس للصغار تختلف عن طرق التدريس للكبار ، بحكم فارق السن ، والخبرة ، والمسئولية الاجتماعية ومايرتبط بها من أدوار ، ··· الخ ·

ومن هنا يكون من الغريب حقا أن قسم المناهج وطرق التدريس لم يمنح رسالة واحدة فى طرق التدريس للأميين فى المواد الآتية : اللغة العربية ، الرياضيات ، العلوم ، المواد الزراعية ، الاقتصاد المنزلى ؟! فى الوقت الذى منح فيه القسم (٧) رسائل فى طرق تعليم اللغة الانجليزية ؟ وهذه النتائج تعنى عدة أمور منها :

- ان طرق تدريس اللغة الانجليزية تحتل مرتبة عالية من الاهتمام ، بينما لاتوجد رسالة واحدة فى طرق تدريس المواد المختلفة للأميين ؟! وهذا مؤشر هام الى أن بحوثنا التربوية قد تأثرت - بطرق مباشرة أو غير مباشرة - بما هو سائد فى نظامنا التعليمى ، الذى يدعم أبناء الطبقات القادرة ، على حساب الطبقات الأخرى مما يؤدى فى النهاية الى المزيد من التمايز الاجتماعى

- غياب البحث فى طرق تدريس المواد المختلفة للأميين : ساهم الى حد بعيد فى تبنى طرق تعليم الصغار لتعليم الكبار ، مما يترتب عليه احجام الكبار عن برامج محو الأمية المخصصة لهم ·

(جـ) تكنولوجيا التعليم : تشير نتائج الدراسة المسحية (١٧) الى عدم وجود أى رسالة حول الوسائل التكنولوجية لتعليم الأميين ·

ولاشك أن غياب الرسائل العلمية فى هذا المضمار ، ساهم بدرجة واضحة

فى استخدام وسائل تكنولوجية ثبت فشلها ، ومع هذا هناك اصرار علـــى استخدامها لأننا لانعرف غيرها · ولو كان هناك اهتمام لتعرفنا على الاتجاهات الحديثة فى استخدام الوسائل التكنولوجية التى استخدمتها بعض الـــدول واستطاعت من خلالها تحقيق نتائج ايجابية فى مجال محو الأمية ·

٣ ـ كثرة الكتابات حول مشكلة الأمية : يمكن القول أن المجتمع المصرى المعاصر قد اهتم بمشكلة الأمية منذ قرن ونصف من الزمان ، عندما دعا على باشا مبارك الى ضرورة محو أمية الضباط والجنود · من هنا ظهرت كتابات كثيرة تنادى بضرورة التخلص من هذه المشكلة ·

ومن المحتمل أن التاريخ الطويل للمشكلة ، وكثرة الكتابات حولها ، أفقدها بريق البحث ، ومن ثم عندما يحاول طالب التسجيل فى موضوع مرتبط بالأمية يقال له أن هذه القضية قد بحثت فى أكثر من مكان ومن أكثر مـــن باحث ، لذا يطلب من الباحث ـ أحيانا ـ اختيار موضوع آخر ·

٤ ـ الاهتمام الشكلى بمشكلة الأمية : اهتمت الكتـــابات التربويـــة المتخصصة وغيرها بعرض مشكلة الأمية وتحديدها ووسائل علاجها علـــى المستوى النظرى · أما الممارسة العملية وما يصاحبها من اجراءات تنفيذية فمازالت تتم بصورة تقليدية ، وهناك عوامل ساهمت فى ذلك منها :

ـ سيطرة التعليم النظامى ومشكلاته على اهتمامات المسئولين ·

ـ اعتقاد البعض أن تحقيق الاستيعاب الكامل فى المرحلة الأولى يمكن أن يقضى على مشكلة الأمية ·

وللأسف لم يقدر هؤلاء أن النسب العالية من التسرب فى هذه المرحلة تشكل منبعا خفيا مما يزيد من مشكلة الأمية ·

ـ قلة الامكانات والموارد المالية المرصودة لمواجهة مشكلة الأمية ·

ـ النظرة الضيقة لمشكلة الأمية ، بمعنى النظر اليها نظرة مدرسية ، على حين هناك تجارب جادة أجريت فى هذا المجال مثل تجربة المدرسة العاملة التى أسسها الشيخ عبد العزيز جاويش فى بداية هذا القرن ، وتجربة المنايل والتى تمت فى منتصف القرن الحالى · وللأسف لم نستفد من نتائج هذه التجارب ·

٥ - اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالكلية نحو دراسة مشكلة الأمية فى مصر : أوضحت الدراسة المسحية لرسائل تعليم الكبار أن الاهتمام بدراسة مشكلة الأمية ظهر مع بداية السبعينات من القرن العشرين ، حيث منح قسم أصول التربية - لأول مرة فى تاريخ كلية التربية جامعة عين شمس - رسالة فى مجال محو الأمية ، حصل بها الباحث أ٠د٠ شكرى عباس حلمى على رسالة دكتوراه فى عام ١٩٧٣ م ، وكان عنوان رسالته «تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار فى ج٠م٠ع٠ مع التركيز الخاص على برامج محو الأمية ٠ ثم توالت بعد ذلك الرسائل فى المجالات المختلفة لتعليم الكبار ٠

والحقيقة أن الاهتمام بهذه القضية يرجع بدرجة كبيرة الى وعى أعضاء هيئة التدريس بالقسم بهذه القضية ٠

وعلى العكس من ذلك تماما فى الأقسام النفسية فقد كان بعض الأساتذة يتندرون على الأبحاث والدراسات التى تقدم فى مجال محو الأمية (١٨) ، وهذا الاتجاه يمكن أن يفسر لنا عدم اهتمام قسمى علم النفس والصحة النفسية بهذه القضية ٠

ثانيا : مجال مواصلة التعليم العام : يعد من المجالات الرئيسية لتعليم الكبار ، فهناك بعض الأفراد يواجهون أثناء مسيرتهم التعليمية ظروفا اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية تحول بينهم وبين مواصلتهم التعليم ٠ وبعد فترة قد تتغير الظروف الى الأفضل وهنا يرغب الفرد فى مواصلة تعليمه ٠

وهذه الفئة من الأفراد تتعرض أثناء مواصلتها للتعليم لبعض المشكلات بعضها يتصل بالمتعلم ، وأخرى تتصل بالبيئة التى يعيش فيها ، وثالثة ترتبط بطبيعة ونظام التعليم الذى التحق به الفرد ٠

وعلى الرغم من كثرة المشكلات التى تواجه هذه الفئة من الأفراد ، الا أن عدد الرسائل التى منحت فى هذا المجال كانت محدودة كما تشير بذلك الجداول (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٨) ، (٩) وفيما يلى بيان بمدى اهتمام كل قسم بهذا المجال :

١ - قسم أصول التربية : منح القسم فى مجال مواصلة التعليم العام ثلاث رسائل ، اثنتين منها للحصول على درجة الماجستير ، ورسالة واحدة

للحصول على درجة الدكتوراه ٠خص الباحثون المصريون منها رسالة ماجستير واحدة بعنوان : «دراسة ميدانية للحاجات التعليمية لغير الملتحقين بالمدرسة الاعدادية » ٠

٢ ـ قسم التربية المقارنة : منح رسالة ماجستير واحدة لباحث غير مصرى بعنوان «دراسة ميدانية لبعض مشكلات المدارس الثانوية المسائية فى الجمهورية العراقية » ٠

٣ ـ أقسام المناهج وطرق التدريس ، علم النفس التربوى ، الصحة النفسية ، لم تمنح رسالة واحدة فى هذا المجال حتى نهاية عام ١٩٩٠م ٠

وهذه النتائج تشير الى أن عطاء الأقسام التربوية والنفسية الخمسة فى مجال مواصلة التعليم العام ، قد أثمر عن رسالة ماجستير واحدة فقط حصل عليها باحث من قسم أصول التربية ٠؟!

بناء على ماتقدم نطرح التساؤلات الآتية :

ـ هل المناهج التى تقدم للأفراد الراغبين فى مواصلة تعليمهم ينبغى أن تكون نفس المناهج التى تقدم للتلاميذ فى التعليم النظامى ؟

ـ هل الطرق والوسائل المستخدمة فى التدريس لتلاميذ التعليم النظامى تصلح للدارسين الراغبين فى مواصلة تعليمهم ؟

ـ ان تعليم الكبار فى الدول الغربية وخاصة الاسكندنافية يركز بدرجة كبيرة على مواصلة التعليم باعتباره الوظيفة الأساسية لتعليم الكبار ، والسؤال الذى نطرحه هنا ، لماذا لم يهتم قسم التربية المقارنة بهذه القضية ؟ أليست المكتبة التربوية العربية فى حاجة الى معرفة ما وصلت اليه هذه الدول ومقارنته بما هو موجود فى مصر وذلك للاستفادة من هذه الخبرات ؟

ـ ألا تحتاج شخصية الفرد الراغب فى مواصلة تعليمه بعد فترة انقطاع الى دراسات فى نماذج التعليم ، والتوجيه والارشاد ، ودراسة مدى قدرة هؤلاء الأفراد على التعلم ، ٠٠٠ الخ ٠ لماذا لم يهتم قسما علم النفس التربوى، والصحة النفسية بهذه القضايا والمشكلات ؟!

ثالثا : مجال الثقافة الحرة : نظرا للتطورات العلمية والتكنولوجية

التى يشهدها عالمنا المعاصر ، بات التعليم النظامى غير كاف لاعداد الفـرد المثقف ، الذى يتعلم من المهد الى اللحد بصرف النظر عن الشهادة الدراسية المعتمدة التى تمنحها المؤسسات التعليمية النظامية ٠

ومن هنا تكونت لدى الأفراد فى الوقت الحالى اتجاهات جديدة للحصول على المعرفة أو تكوين المهارة بصرف النظر عن الشهادة التى تمنحها المؤسسة التعليمية ٠ مثال ذلك الأفراد الذين يلتحقون ببرامج تعلم الكمبيوتر ، وأيضا تعليم اللغات الحية ، والديكور ، ٠٠٠ الخ ٠

والبرامج المقدمة فى هذا المجال تقدم أحيانا بهدف تحقيق ربح مادى ، وغالبا ماتقدم فى عواصم المدن ونادرا ماتقدم فى المناطق الريفية أو الصحراوية، وأحيانا تنظم برامجها والوسائل المستخدمة فيها بطريقة غير تربوية ٠٠٠الخ٠

وعلى الرغم من زيادة البرامج المقدمة فى هذا المجال حاليا ، الا أن عدد الرسائل التى منحت فى هذا المجال كانت ضيئلة كما تشير بذلك الجـــداول (٥) (٦) (٧) (٨) (٩) ٠ وفيما يلى بيان بمدى اهتمام كل قسم بهذا المجال :

١ ـ قسم أصول التربية : منح القسم فى هذا المجال رسالة ماجستير واحدة لباحث مصرى بعنوان «الحاجات التربوية للشباب فى محافظة جنوب سيناء دراسة ميدانية» ٠ كما تناولت هذا المجال فى الجانب الميدانى رسالة دكتوراه بعنوان «دراسة تقومية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر» لباحث مصرى ٠

٢ ـ قسم المناهج وطرق التدريس : منح فى هذا المجال ثلاث رسائل ماجستير ، ورسالة دكتوراه واحدة ٠ وهذه الرسائل كانت لباحثين من مصر٠

٣ ـ أقسام التربية المقارنة ، وعلم النفس التربوى ، الصحة النفسية ، لم تمنح أى رسالة فى هذا المجال حتى نهاية عام ١٩٩٠ م ٠

والحقيقة أن عدم اهتمام بعض الأقسام بدراسة هذا المجال تجعلنا نبادر بطرح عدة أسئلة :

ـ ألا يحتاج مجال الثقافة الحرة الى دراسات لمعرفة طبيعة شخصـية الأفراد الملتحقين ببرامج الثقافة الحرة ، والأسباب التى تدفعهم للاشتراك فى

هذه البرامج ، والأسباب التى تجعلهم يحجمون عن ذلك ، وهل مايقدم لهم من خدمات ارشادية وتوجيهية يتناسب معهم ، ... الخ . والسؤال هنا ، لماذا لم يهتم قسما علم النفس التربوى ، والصحة النفسية بهذا المجال ؟

ـ الأفراد فى المجتمعات المتقدمة يقبلون على برامج الثقافة الحرة ، بينما لايقبل عليها أبناء الدول النامية بنفس الدرجة . أليست هذه الظاهرة فى حاجة الى دراسة من قبل قسم التربية المقارنة ؟ أليست المكتبة التربوية العربية فقيرة فى هذا المجال من الدراسات ؟

والواقع أن النتائج التى توصلت اليها الدراسة الحالية تشير الى مدى عمق واتساع الأزمة التى يعانى منها البحث التربوى بصفة عامة وفى تعليم الكبار بصفة خاصة . حيث تتكاثر وتتزايد البحوث فى بعض المجالات وتقل وتندر فى مجالات أخرى ، ويمكن تفسير هذه الظاهرة فى ضوء : (١٩) .

أولا : المدرسة العلمية التى تنطلق منها الأبحاث والدراسات فى التربية وعلم النفس .

تقوم المدرسة العلمية على أربعة ركائز أساسية هى :

١ ـ الاســـتاذ ٢ ـ الطالب .
٣ ـ طبيعة العلاقة بين الأستاذ والطالب .
٤ ـ مدى تحديد مجال التخصص .

وللمدرسة العلمية دورة حياة خاصة بها حيث تبدأ بالمرحلة «الجنينية» ، وفيها تظهر الركائز الأساسية للمدرسة العلمية ، ولكنها تكون فى صورة براعم تكشف عن استعدادات .

أما المرحلة الثانية فنطلق عليها مرحلة «المسيرة نحو النضج» حيث تظهر فيها بعض الانجازات العلمية ، ولكن من خلال بنية تنطوى على قدر مـــن الهلامية .

أما المرحلة الثالثة مرحلة «النضج» حيث تتحدد المهام المنوطة بالأستاذ ، والأدوار التى يؤديها الطالب ، واستقرار رقعة التخصص فى دائرة محددة، كما أن شبكة التواصل بين الأستاذ والتلميذ مستقرة عالية الكفاءة .

وبناء على ذلك ، وفى ضوء النتائج التى انتهت اليها الدراسة الحالية، يمكن القول ان المدرسة العلمية فى التربية وعلم النفس لم تصل بعد فى نموها الى اعتاب المرحلة الثانية «المسيرة نحو النضج» حيث مازالت طبيعة العلاقة بين الأستاذ والطالب غير محددة وغالبا ماتسير فى اتجاه واحد «من الأستاذ الى الطالب » ، بل ان هناك نمطا من الأساتذة قد عانوا أثناء اعدادهم من استغلال أساتذتهم لهم ، ومن هنا يمكن أن نميز بين فريقين :

الأول : أحس بمدى القهر والظلم الذى تحمله من أساتذته وبالتالى يرفض ممارسة ما طبق عليه فى الماضى ويتجه الى ايجاد علاقة سوية بينه وبين طلابه ·

الثانى : يرفض ظاهريا ماكان يمارسه الأساتذة معه فى الماضى ، بل يتندر أحيانا على ماكان يحدث ، الا أنه داخليا يقوم بتطوير ماكان يمارس معه من قبل ·

مما يدفعنا الى القول بأن هذه العلاقة غير السوية بين الأستاذ والطالب تعد من أهم العوامل التى تعوق تقدم مسيرة العملية التربوية فى مصر فى الوقت الراهن ·

ثانيا : مناخ البحث العلمى المسيطر على الأبحاث والدراسات فى التربية وعلم النفس ·

من البديهى القول أن المدارس العلمية لاتنبت من فراغ بل تنشأ فى سياق اجتماعى له مكوناته التاريخية وتفاعلاته السائدة والمستقرة ·

وفى هذا الاطار تحاول الدراسة الحالية تناول عدة أبعاد تؤثر بدرجة أو بأخرى على مناخ البحث العلمى فى التربية وعلم النفس ، منها :

١ - البعد السياسى : فمنذ بداية الخمسينيات من القرن العشرين والمجتمع المصرى المعاصر يمر بالعديد من التغيرات السياسية ، حيث سيطر الفكر الاشتراكى على المجتمع حتى السبعينات من القرن الحالى ، ثم حقبة الانفتاح الاستهلاكى والدخول الطفيلية ، والحقبة الأخيرة تتجه فيها السلطة السياسية لأعمال آليات السوق ، بل تتجه الدعوة الآن الى أن تخضع سياسة التعليم لآليات السوق !

ومن المنطقى أن تتأثر البحوث والدراسات بالتغيرات السائدة فى المجتمع، ففى فترة السبعينيات ظهرت مدارس اللغات والتعليم الخاص لتدعيم التمايز الطبقى فى المجتمع · وهنا نلاحظ زيادة عدد الرسائل الممنوحة فى مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية للكبار ، بينما لانجد رسائل فى مناهج وطرق التدريس الخاصة بالأميين الكبار !

٢ ـ البعد الاقتصادى : أثرت التقلبات السياسية على الحياة الاقتصادية فى مصر ، ومن الطبيعى أن يتأثر مناخ البحث العلمى بذلك · فالباحثون ـ على سبيل المثال ـ يتأثرون بانخفاض القدرة الشرائية لدخولهم واستمرار أتساع الفجوة بين هذه القدرة من ناحية واحتياجاتهم المعيشية والمهنية من ناحية أخرى ، وما يولده ذلك من توترات واحباطات واجهاد نفسى لايستحقونه، وهم فى الوقت نفسه يلاحظون تقديرا لاتخطئه العين فى الانفاق على مؤسساتهم العلمية ، ويلاحظون على الجانب الآخر أنواعا من السفه فى الانفاق المظهرى ومقتضيات النفاق الاجتماعى داخل مؤسساتهم وخارجها لايستطيعون ردها ولاتحجيمها ولا محاسبة القائمين عليها ·

وفى هذه الظروف تنشأ الأبحاث والدراسات الفردية والجزئية والمكررة أحيانا ، ومن منطلق سوء الحالة الاقتصادية تمر العديد من البحوث والدراسات التى يوجد عليها العديد من الملاحظات المنهجية ، ومع ذلك تجاز فى النهاية مع بعض التعديلات الشكلية ·

٣ ـ البعد الاعلامى : مازال الاعلام المصرى شديد الاهتمام بأخبار السياسة وخاصة مايتعلق بالحكام وبأخبار الرياضة وخاصة كرة القدم وبأخبار النجوم وخاصة فى عالم السينما والمسرح والتليفزيون والغناء ··· الخ · أما أخبار المؤتمرات العلمية وما يقدم فيها من بحوث فغالبا ماتحظى بمرتبة أقل من الاهتمام ·

ومع ذلك يمكن أن نلحظ فى السنوات الأخيرة أن بعض وسائل الاعلام ـ راديو ، صحافة ، تليفزيون ، ·· الخ ـ تشير أحيانا الى المؤتمرات وبعض الرسائل العلمية المجازة بل تقدم مقتطفات منها وهذا الاتجاه يغلب عليه الطابع الاعلانى ، بل يبدو عند تقديمه وكأنه تضحية بنشر اعلان بدون الأجر!

ثالثا : معوقات تتصل بالبناء الاجتماعى (٢٠) :

من استقراء الواقع الاجتماعى الذى يتم فى اطاره تسجيل واجراء رسائل الماجستير والدكتوراه يمكن رصد مجموعة من المعوقات تتصل بالبناء الاجتماعى منهـا :

١ ـ الخلفية الأيديولوجية للمجتمع : فالباحثون يتجنبون ـ غالبا ـ اختيار موضوعات لبحوثهم قد تتعارض مع الأيديولوجية السائدة أو مع الرأى العام السائد ٠

٢ ـ عدم الوعى بأهمية البحوث التربوية والنفسية : فالباحث أثنـاء عرض موضوعه على حلقة البحث «والسيمينار» أو بعد التسجيل يقال له : «هل تعتقد ببحثك هذا تستطيع أن تغير شيئا » ، ؟ بل يرى البعض أن بعض الباحثين يشغلون أنفسهم بمشكلات وقضايا تافهة ، بل وأحيانا يوضع الباحث موضع شك من قبل المبحوثين فيحصل منهم على استجابات غير صادقة ، وأحيانا أخرى من قبل من يطلب منهم المساعدة فى بحثه ٠

٣ ـ الاستفادة المحدودة من نتائج البحوث والدراسات التربويـة والنفسية ٠ نظرا لغياب قنوات الاتصال بين الأقسام التربوية والنفسية مـن ناحية ومؤسسات التطبيق من ناحية أخرى ، فكل يعمل بمعزل عن الآخـر والمحصلة النهائية وضع الرسائل على أرفف المكتبة دون الاستفادة منها ، مما يشعر كثير من الباحثين بالاحباط ٠

٤ ـ عدم وجود خطة تحديد أولويات الدراسة والبحث ٠ فالباحث يعتمد على ذاته فى اختيار موضوع دراسته دون وجود خطة أو استراتيجية داخل القسم تحدد أولويات الدراسة ، مما يترتب عليه تكرار البحوث فى مجالات معينة وندرتها فى مجالات أخرى على الرغم من أهمية دراستها ٠

وبهذا يكون الباحثان قد أجابا على السؤال الثانى من الدراسة ٠

خريطة بحثية لاستكمال البحث فى مجالات تعليم الكبار ٠

من خريطة البحوث الموضحة فى الجدول (١٠) يمكن تحديد مجالات البحث التى تحتاج الى المزيد من البحوث فى الأقسام التربوية والنفسية :

١ ـ قسم أصول التربية :

مجالات لم تدرس مثال ذلك :

(أ) اعداد القيادات ٠

(ب) خصائص الكبـــار ٠

ـ مجالات فيها دراسات محدودة مثال ذلك :

(أ) مواصلة التعليم العام والجامعى ٠

(ب) الثقافة الحـرة ٠

ـ بحكم انتماء الباحثين لقسم أصول التربية من ناحية ، وتعدد وتنوع تخصصات القسم من ناحية أخرى ، يقترح الباحثان المجالات الدراسـية التـالية :

ـ تنظيم عدد من الرسائل ماجستير أو دكتوراه ـ لدراسة :

ـتاريخ تعليم الكبار منذ العصور البدائية ، ومصر القديمة ، واليونان والرومان ، والعصور الوسطى المسيحية والاسلامية ـ حيث لاتوجد رسـالة واحدة فى هذه التخصصات ٠

ـ فلسفة تعليم الكبار ٠

ـ التخطيط والتمويل لتعليم الكبار ٠

ـ اقتصاديات تعليم الكبار ٠

٢ ـ قسم التربية المقارنة :

ـ مجالات لم تدرس مثال ذلك :

(أ) محـو الأمية ٠

(ب) الثقافة الحرة ٠

(جـ) مؤسسات تعليم الكبار ٠

(د) خصائص تعليم الكبار ٠

مجالات تحتاج الى مزيد من الدراسات مثال ذلك :

(أ) مواصلة التعليم العام والجامعى ٠

٣ - قسم المناهج وطرق التدريس :

- مجالات لم تدرس مثال ذلك :

(أ) مواصلة التعليم العام ٠ (ب) خصائص الكبار ٠

- مجالات تحتاج الى مزيد من الدراسات مثال ذلك :

(أ) محـو الأمية ٠ (ب) مواصلة التعليم العام الجامعى ٠
(جـ) الثقافة الحرة ٠ (د) اعداد القيادات ٠
(هـ) مؤسسات تعليم الكبار ٠

٤ - قسم علم النفس التربوى :

- مجالات لم تدرس مثال ذلك :

(أ) محو الأميـــة ٠ (ب) مواصلة التعليم العـام ٠
(جـ) الثقافة الحـــرة ٠ (د) مؤسسات تعليم الكبار ٠

- مجالات تحتاج الى مزيد من الدراسات مثال ذلك :

(أ) مواصلة التعليم العام والجامعـى ٠
(ب) اعداد القيادات ٠

٥ - قسم الصحة النفسية :

(أ) محو الأميـــة ٠ (ب) مواصلة التعليم العـام ٠
(جـ) الثقافة الحـــرة ٠ (د) مؤسسات تعليم الكبار ٠

- مجالات تحتاج الى مزيد من الدراسات مثال ذلك :

(أ) مواصلة التعليم الجامعى ٠
(ب) اعداد القيادات ٠

مراجـــع البحـــث وهوامشـــه

١ ـ محمد أمين المفتى : «اتجاهات فى المناهج بمصر من عام ١٩٤٥ الى عام ١٩٧٨ م ومجالاته المستقبلية دراسة تقويمية» ، مؤتمر البحـــث التربوى الواقع والمستقبل ، المجلد الأول ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٨٨ م ٠ صص (٢٧٠ ـ ٢٨٢) ٠

٢ ـ المرجع السابق ٠ ص (٢٧١) ٠

٣ ـ عبد السميع سيد أحمد : دليل رسائل الماجستير والدكتوراه التى منحتها كلية التربية ـ جامعة عين شمس فى المدة من ١٩٤٥ الى ١٩٧٨م فى التربية ، مجلة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ، العدد الأول ، القاهرة، ١٩٨٢ م ٠

٤ ـ عبد الراضى ابراهيم محمد : «البحث التربوى ٠٠ الجذور والثمـــار والمستقبل» ، مؤتمر البحث التربوى الواقع والمستقبل ، مرجع سابق ٠

٥ ـ عبد الباسط حسن : أصول البحث الاجتماعى ، الطبعة الثامنة ، مكتبة وهبه ، القاهرة ، ١٩٨٢م٠ صص (٢٢١ ، ٢٢٢) ٠

٦ ـ المرجع السابق : صص (٢٣٦ ـ ٢٣٨) ٠

★ لايوجد مكان مخصص ومجهز لمكتبة الدراسات العليا فى الكلية ، فمنذ نقلها من معهد التربية فى المنيرة سنة ١٩٧٠م وحتى الآن (فبرايـــر ١٩٩٣) وهى تحتل صالة الألعاب الرياضية (الجمانزيوم) ، ونظـــرا لملاصقة المكتبة لحمامات (الجمانزيوم) وما يرتبط بها من صرف صحى، فقد أغرقت مياه الصرف الصحى المكتبة مما ترتب عليه فساد العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه ، وأيضا الكتب والمراجع والدوريات العلمية ٠!

٧ ـ قسم الدراسات العليا : دليل رسائل الماجستير والدكتوراه فى التربية، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م ٠ ص (٩٩) ٠

★ عند استفسارنا من الباحث نفسه أفاد بأنه ربما حدث هذا لأن المشرف

على الرسالة كان الأستاذ الدكتور / قدرى لطفى ، ونظرا لأنه عضو هيئة التدريس بقسم التربية المقارنة نسبت الرسالة الى قسم التربيـــــة المقارنة ؟ ٠

★ من قسم أصول التربية أ٠د٠ سعيد اسماعيل على ، أ٠د٠ شكرى عباس حلمى ، أ٠د٠ حسان محمد حسان ٠
ومن قسم التربية المقارنة : أ٠د٠ عبد الغنى عبود ، د٠ رضا أحمـــد ابراهيم ، أ٠ منير عطا الله ٠
ومن قسم المناهج وطرق التدريس : أ٠د٠ حلمى الوكيل ، أ٠د٠ أحمد حسين اللقانى ، أ٠د٠ محمد أمين المفتى ٠
ومن قسم علم النفس : أ٠د٠ فؤاد أبو حطب ٠
ومن قسم الصحة النفسية أ٠د٠ طلعت منصور ، أ٠د٠ حامد زهران ٠

★★ أ٠د٠ فؤاد أبو حطب ، أ٠د٠ حامد زهران ٠

٨ ـ مقابلة مفتوحة مع أ٠د٠ عبد الفتاح جلال ٠

٩ ـ ابراهيم محمد حركة تعليم الكبار فى مصر من الجامعة الشعبية الـى الثقافة الجماهيرية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، د٠ت٠ ص(١٤)٠

١٠ ـ كليمنصومترى : «تعليم الكبار» ، مجلة التربية الحديثة ، الســـنة السادسة والعشرون ، العدد الرابع ، ابريل ، القاهـــرة ، ١٩٥٣ ، ص‌ص (٢٧٧ ـ ٢٨٢)٠

١١ ـ محمد خيرى حربى : مذكرة مرفوعة الى وزير التربية والتعليم بشأن نسبة الأمية فى الاقليم الجنوبى بالجمهورية العربية المتحدة ، مركز الوثائق والدراسات التربوية وزارة التربية والتعليـم ، القـــاهرة ، ١٩٥٩ م ٠

١٢ ـ عبد العظيم سعود : «آراء فى مكافحة الأمية» ، صحيفة التربيـــة ، السنة الثانية عشرة ، العدد الأول ، القاهـــرة ، ١٩٥٩ م ٠ ص‌ص (٢ ـ ٢٢) ٠

١٣ ـ ابراهيم خليل : تجربة مصلحة الاستعلامات فى كفر الشرفا لمحـــو ونشر الثقافة الأساسية ، مركز الوثائق والدراسات التربوية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٦٤ م ٠

١٤ - عبد الراضى ابراهيم محمد : «تطور البحث التـــربوى والنفسى فى مصر » ، دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منـــذ الثلاثينيات ، أكاديمة البحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، ١٩٨٨م٠ صص (٣٩ - ٤٢) ٠

١٥ - انظر الملحق رقم (٣) ٠

١٦ - مقابلة مفتوحة مع أ٠د٠ عبد الفتاح جلال ٠

★ من الدراسات التى استفادت من توجيهات وآراء أ٠د٠ عبد الفتاح جلال فى مجال تعليم الكبار ، الدراسة التى قام بها د٠ ابراهيم محمد ابراهيم بعنوان «دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر» رسالة دكتوراه حصل عليها الباحث عام ١٩٨٢ م٠ من قسم أصول التربية ، كلية التربية - جامعة عين شمس ٠

★ وهى رسالة د٠ ابراهيم محمد ابراهيم ، «دراســـة تقويمية لـــدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر» ٠

★ على الرغم من تصنيف رسالة د٠ ابراهيم محمد ابراهيم فى مجـــال مؤسسات تعليم الكبار ، الا أنها تناولت فى الجانب الميدانى منها تقويم دور مؤسستين الأولى لاعداد القيادات ، والثانية للثقافة الحرة ، ومن هنا يمكن القول انها سدت فراغا فى هذين المجالين ٠

★ يشمل القسم ثلاث مجالات دراسية : المناهج ، طرق التدريس ، تكنولوجيا التعليـــم ٠

١٧ - انظر الملحق رقم (٣) ٠

١٨ - مقابلة مفتوحة مع أ٠د٠ عبد الفتاح جلال ٠

١٩ - مصطفى سويف : «البحث العلمى فى مصر بين التنشيط والتعويق»، الهلال ، عدد خاص ، دار الهلال ، القاهرة ، ١٩٩١م ٠ صص (٢٠٠ - ٢٠٧) ٠

٢٠ - سوزان عبد الحميد محمد : معوقات البحوث الاجتماعية فى المجتمع المصرى ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة مودعة فى مكتبة كلية الدراسات الانسانية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٨٩ م٠ صص (٧٣ - ٨١) ٠

ملحـــق (١)

قسم أصـــول التربية

أولا : محو الأميـــة

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ مهرى آمين دياب : الاحتياجات التربوية لعمال الزراعة فى قريـــة مصرية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

٢ ـ محمد محمد الريح آدم : دراسة تحليلة نقدية لاستراتيجية محو الأمية فى السودان ، ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ م ٠

٢ رسائل دكتوراه

١ ـ شكرى عباس حلمى : تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار فى ٠ج ٠م ٠ع ٠ مع التركيز الخاص على برامج محو الأمية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٣ م ٠

٢ ـ عبد المحسن عبد العزيز حماده : تعليم الكبار فى الكويت فى ضوء حاجات المجتمع ، رسالة دكتوراه مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٧ م٠

٣ ـ هشام هلال أحمد عاشور : التخطيط لاستخدام التعليم عن بعـــد لمواجهة مشكلة الأمية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م ٠

ثانيا : مواصلة التعليم

(أ) مواصلة التعليم العام

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ عبد الراضى ابراهيم محمد : دراسة ميدانية للحاجات التعليمية لغير الملتحقين بالمدرسة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٢ ـ أحمد حسين عبد الله : دراسة تقويمية لجهود وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة فى ميدان تعليم الكبار ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ شوكت محمد عقله عمرى : تطوير التعليم الموازى فى المملكة الأردنية الهاشمية فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية دراسة مستقبلية ، رسالة دكتوراه مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م ٠

(ب) مواصلة التعليم الجامعى

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ سامى محمد عبد المقصود حسين نصار : دور المكتبة فى أنماط التعليم الجامعى مع التركيز على الجامعات فى مصر ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٦ م ٠

٢ ـ أنور بيومى مصطفى أبو الخير : تجديد وظائف وبنية التعليم الجامعى المصرى فى اطار نظام للتعليم المستمر ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م ٠

ثالثا : الثقافة الحرة

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ مجدى أحمد العطوى : الحاجات التربوية للشباب فى محافظة جنوب سيناء دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م ٠

رابعا : التأهيل والتدريب

١ - رسائل الماجستير

١ - بديع محمود مبارك : تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الأولى بالعراق ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القهارة ، ١٩٧٢ م .

٢ - دلال ياسين محمد : تقويم برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربية رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٣ م .

٣ - ايهاب السيد محمد امام : دور التربية فى مواجهة الحاجات التربوية للفلاحين فى ضوء استخدام الميكنة الزراعية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩م .

خماسا : مؤسسات تعليم الكبار

١ - رسائل الماجستير

١ - ابراهيم العاقب الأمين : تعليم الكبار فى مشروع الجزيرة دراسة تحليلية تقويمية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٥ م .

٢ - عثمان أمين نورى : دراسة تقويمية لمشروع التليفزيون الريفى السودانى فى ضؤ مطالب تعليم الكبار ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م.

٣ - سعيد طعيمه : دراسة مقارنة للدور التربوى لمراكز الشباب الريفية فى مصر وبعض الدول الأخرى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ م .

٤ - فتحية عبد الجواد أحمد : الجهود التربوية لبعض الجمعيات النسائية المصرية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .

٥ - سلامة صابر محمد العطار : دراسة تقويمية للجهود التربوية لمراكز النيل للاعلام ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م ٠

٦ - أسمهان السيد عيسى : الجهود التربوية لجمعيات الشبان المسلمين العالمية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ١٩٨٨ م ٠

٢ - رسائل دكتوراه

٢ - ابراهيم محمد ابراهيم : دراسة تقويمية لدور مؤسسات تعليم الكبار فى مصر ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

٢ - عثمان أمين نورى : دراسة تقويمية لمؤسسات تعليم الكبار فى ضوء مطالب التنمية الريفية بالاقليم الأوسط بالسودان ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ٠

ملحـق (٢)

قسـم التربيـة المقـارنة

أولا : مواصلة التعليم

(أ) مواصلة التعليم العام

رسائل الماجستير

١ ـ سلمان عاشور مجلى الزبيدى : دراسة ميدانية لبعض مشكلات المدارس الثانوية المسائية فى الجمهورية العراقية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٣ ٠

(ب) مواصلة التعليم الجامعى

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ مرفت صالح صالح ناصف : دراسة مقارنة لبعض أشكال التجديد فى التعلم العالى فى ضوء بعض التجارب العالمية (انجلترا ـ الولايـات المتحدة الأمريكية) ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ م ٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ نور الدين محمد عبد الجواد : دراسة مقارنة لادارة وتنظيم برامج التعليم المستمر فى الجامعات فى مصر وبعض الدول الأجنبية ، رسالة دكتوراه مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠ م ٠

ثانيا : التأهيل والتدريب

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ عبد الفتاح طلبه مصطفى : تربية معلمى المرحلة الثانوية أثنـاء

الخدمة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٧١ م ٠

٢ ـ جميل عبد الهادى سبتى : دراسة مقارنة لبرامج تدريب العاملين فى أجهزة التخطيط التربوى فى العراق ومصر ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٣ ـ بيومى محمد ضحاوى : دراسة تحليلية للمستويات المهنية لهيئات التدريس بدور المعلمين والمعلمات فى ج٠م٠ع٠ ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠ م ٠

٤ ـ عماد الدين حسن ابراهيم : الأنماط الادارية فى أجهزة التربية العمالية فى مصر ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ م ٠

٥ ـ ابراهيم أبو العلا حسين شلبى : دراسة مقارنة لنظام اعداد وتدريب معلم وتدريب معلم التربية السكانية بالمرحلة الثانوية لكل من جمهورية مصر العربية وتونس والفلبين وكوريا الجنوبية ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٣ ٠

٦ ـ محمد على محمد شمس الدين : دراسة ميدانية لبعض مشكلات مراكز التكوين المهنى بوزارة الشئون الاجتماعية ودورها التربوى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٣ م ٠

ثالثا : اعداد القيادات

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ يوسف عبد المعطى مصطفى : دراسة ميدانية لأساليب اعداد مديرى المدارس الثانوية فى جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠ م ٠

٢ ـ بدر سعيد على غالب الأغبرى : دراسة ميدانية لاختيار مديرى المدارس فى المرحلة الثانوية وتدريبهم بالجمهورية العربية اليمنية ، رسالة

ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٣ م ٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ على هود باعباد : دراسة مقارنة لأوضاع القيادات التربوية والادارية فى مجال التربية والتعليم فى كل من الجمهورية العربية اليمنية ، وجمهورية مصر العربية ، والولايات المتحدة الأمريكية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

٢ ـ عماد الدين حسن ابراهيم : دراسة مقارنة لبعض مشكلات مؤسسات تدريب القيادات الادارية فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية ، رسالة دكتوراة ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م ٠

٣ ـ رسمى عبد الملك رستم : دراسة مقارنة لنظم اختيار وتدريب قادة رعاية الشباب فى جامعات جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه ،مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ٠

٤ ـ حصة محمد صادق : تطور نظام تدريب القيادات التربوية فى وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، رسالة دكتوراه ، فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م

ملحـق (٣)

قسم المناهج وطرق التدريس

أولا محو الأمية

١ ـ رسائل الماجستير

١ ـ سعيد محمد محمد السعيد : بناء وحدة فى التربية البيئية للكبـار فى الريف المصرى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ م ٠

٢ ـ يحيى عبد الوهاب على الصايدى : تقويم البرامج الحرفية الأميين بمراكز التدريب الأساسى فى الجمهورية العربية اليمنية ، رسالة ماجستير، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

ثانيا : مواصلة التعليم العالى

١ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ أحمد حسين اللقانى : التعليم بالمراسلة ، أهميتـــه ، ميادينه ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧١ م ٠

ثالثا : الثقافة الحرة

١ ـ رسالة ماجستير

١ ـ أحمد المهدى عبد الحليم : ميول الكبار للقراءة فى منطقة ريفية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٥٩ م ٠

٢ ـ مصطفى رجب سالم : القراءة الحرة لمعلمى اللغة العربية فى المرحلة الثانوية موضوعاتها ، دوافعها وبعض معوقاتها ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

٣ ـ مصطفى النحاس عبد الواحد : أثر بعض طرق التدريس فى التغلب على الصعوبات التى تواجه الأجانب المبتدئين فى تعلم اللغة العربية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

رابعا : التأهيل والتدريب

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ سامى ابراهيم بولس : رفع مستوى المعلمين أثناء الخدمة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٥٧ م ٠

٢ ـ أحمد حسين اللقانى : دليل مقترح لمدرسى المرحلة الابتدائية فى تدريس مادة الاشتراكية العربية ، ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٨ م ٠

٣ ـ زينات ابراهيم الهراس : اعداد برنامج تعليمى صحى لمرضى السكر بالمستشفى الرئيسى الجامعى بالأسكندرية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٣ م ٠

٤ ـ محمد مسعود الأبيض : تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٦ م ٠

٥ ـ محمد تقى سليمان : وضع برنامج تدريبى لرفع مستوى أداء مديرى المدارس الابتدائية فى بغداد ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٦ ـ غسان خالدى بادى : وضع برنامج لتعليم العربية للكبار من غير الناطقين بها ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٧ ـ سمير لطفى أومانيوس : وضع برنامج تدريبى للمدرسين غير المتخصصين للغة الانجليزية فى الفيوم ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٨ ـ أسماء محمود غانم غيث : دراسة تقويمية لبرامج تدريب معلمى اللغة الانجليزية أثناء الخدمة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كليـــة التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٩ ـ عماد عبد الواحد المهينى : تقويم برنامج اعداد مدرسى اللغة العربية فى النحو والصرف ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠م ٠

١٠ ـ محمد حسين محمد المهدى : رفع المستوى المعرفى للمدربين الصناعيين بالمراسلة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، م ٠

١١ ـ عيد على محمد حسن : تقويم برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية فى ضوء التطورات الحاصلة فى مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعـــة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

١٢ ـ أحمد السيد محمود جعفر : تصميم برنامج لتنمية المهارة الشفوية بين مدرسى اللغة الانجليزية غير المتخصصين ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

١٣ ـ حسن على عبد الملك : العلاقة بين استراتيجيات القراءة باللغـــة القومية واستراتيجيات القراءة باللغة الانجليزية كلغة ثانية لدى الناطقين بالعربية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٨٣ م ٠

١٤ ـ عزت أحمد عبد الحق عوض : بناء برنامج للتعلم الذاتى لانماء مهارات تجميع الدوائر اللاسلكية لطلبة التدريب المهنى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٥ م٠

١٥ ـ رضا عبد المجيد عبد النبى : تقويم بعض البرامج الفنية فى اعداد خريجى المعهد الفنى للقوات المسلحة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبـــة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٦ م ٠

١٦ ـ فوزية لمعى نسيم عبد القدوس : أثر التدريب الفردى الارشادى

فى حل مشاكل مدرسى اللغة الانجليزية غير المتخصصين ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ٠

١٧ ـ محمد مجدى عباس أبو النجا : التدريب الصيفى فى المدارس الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

١٨ ـ عمر شوف سالم رضوان : تصميم مقرر فى اللغة الانجليزية مع برنامج تعليم كيف تدرس المخطط لرفع كفاية معلمى اللغة الانجليزية غير المتخصصين ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

١٩ ـ حسان حسن خليفة الشندويلى : تقييم لبرنامج التدريب على كتاب مرحبا للغة الانجليزية الذى عقد بمركز التدريب بمنشية البكرى لمفتشى ومدرسى اللغة الانجليزية الأوائل ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م ٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ اسعاد محمد دواره : بناء برنامج تعليمى لممرضات المستشفيات الجامعية فى تلوث الجروح من العمليات الجراحية وتقويم آثاره ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٣م٠

٢ ـ مارى قلاده هرمينا : دراسة مدى تحقيق أهداف برنامج المعهد العالى للتمريض بجامعة الأسكندرية خلال تأدية خريجاته لعملهن ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٣ م ٠

٣ ـ ليلى ابراهيم كامل : وضع وتطبيق برنامج تأهيلى لمرضى الروماتزم المفصلى مع تقويم نتائج التطبيق ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٤ م ٠

٤ ـ معالى كمال جميعى : أسباب التخلف فى برامج تنظيم الأسرة بمدينة الأسكندرية ودور ممرضة الصحة العامة بازاء هذه المشكلة ،

رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة. ١٩٧٥ م ٠

٥ ـ فخر الدين القلا : دراسة تجريبية لبيان مدى فاعلية التعليم المبرمج والنظام التدريسى فى مجال اعداد المدرسين وتدريبهم على استخدام أجهزة الاسقاط ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٧٦ م ٠

٦ ـ ذوقان عبيدات : تطوير برنامج الاشراف التربوى فى الأردن ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ م ٠

٧ ـ أحمد محمد حسين عباس : برنامج مقترح لتدريب معلمى العلوم فى المرحلة الاعدادية فى الأردن وتجريبه ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

٨ ـ فاروق جمعة حافظ الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفـــاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، القاهرة ، ١٩٨٢ م ٠

٩ ـ محمد حسن محمد المهدى : برنامج لاعداد معلم التعليم الفنـى والصناعى ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٨٤ م ٠

١٠ ـ يوسف جعفر سعادة : تطوير برنامج الاعداد المهنى لمعلم المواد الاجتماعية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٤ م ٠

١١ ـ مصطفى رسلان رسلان شلبى : برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م ٠

١٢ ـ امام مختار امام حميده : تنمية بعض مهارات تدريس التاريـخ لدى خريجى كليات التربية ، رسالة دكتوراه مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٦ م ٠

١٣ - محمد محمود محمد المرسى : بناء برنامج لتطوير الكفاءات التدريسية لمعلمى اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .

١٤ - أحمد السيد محمود جعفر : استخدام أسلوب المراسلة لتنمية المهارات التدريسية لدى مدرسى اللغة الانجليزية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .

١٥ - هاله طه بخش : تنمية أداء المعلمات فى كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٨ م .

١٦ - صابر حسين محمود : تطوير برنامج اعداد معلم المجال التجارى بالتعليم الأساسى فى ضوء الكفايات ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ م .

١٧ - مباركة صالح على الأكرف : تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر فى ضوء مدخل الكفايات ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م .

١٨ - أحمد محمد أحمد الغامدى : تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلم التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة ، ١٩٩٠م .

خامسا : اعداد القيادات

١ - رسائل دكتوراه

١ - سهيلة عيسى عبد الرحيم أبو السميد : اعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئات التدريس فى كليات المجتمع المتوسطة لاعداد المعلمين فى الأردن ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .

سادسا : مؤسسات تعليم الكبار

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ الباز عبد الرحمن اليازيدى : دراسة مدى اسهام وحدات تدريب مركز تطوير اللغة الانجليزية فى النمو المهنى للمعلم غير المتخصص ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٨ م .

ملحق رقم (٤)

قسم علم النفس التربوى

أولا : مواصلة التعليم العالى

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ سليمان الخضرى عبدالله الشيخ : بعض العوامل التى تحدد انتقاء الاستجابة فى المواقف التعليمية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٧ م ٠

٢ ـ نادية محمود صالح شريف : مراتب التعميم دراسة تجريبية فى التعليم الانسانى ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٥ م ٠

ثانيا : التأهيل والتدريب

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ مصطفى محمد كامل محمود : الاعداد المهنى للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال فى المدرسة الابتدائية ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠ م ٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ مصطفى خليل ابراهيم الشرقاوى : دراسة لأنماط القدرات العقلية اللازمة للتكيف والمناخ فى التدريب وأثره على بعض المجموعات المهنية وتطبيقاتها فى ميادين التربية والتوجيه المهنى ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٣ م ٠

٢ ـ هانى محمد كامل صادق : دراسة مقارنة بين استخدام مدخل تحليل العمل للتدريب والطريقة الكلية فى تطوير نظام التدريب ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٦ م ٠

٣ ـ سعيد كامل سيد البصرى : استخدام أسلوب النظم فى زيادة فعالية تعليم وحدة دراسية فى المعهد الفنى للتليفونات ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

ثالثا : اعداد القيادات

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ هانى محمد كامل صادق : القيمة التنبؤية للمكونات الوجدانية لنجاح القائد فى أدواره المتعددة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

رابعا : الخصائص النفسية للكبار

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ ممدوح رياض داود : تأثير كليات المعلمين على اتجاهات طلابها ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة، ١٩٦٨ م ٠

٢ ـ نفيسة أحمد حسن : العلاقة بين الميول المهنية والاختبار المهنى ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٥ م ٠

٣ ـ منير حسن جمال خليل : دراسة مقارنة لسمات الشخصية لدى الفنانين المبدعين فى مجالات الفن التشكيلى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٤ ـ عبد الله جاسم عبد الله أبو رغيف : المشكلات النفسية والاجتماعية لدى عمال الصناعة وأثرها على الانتاج فى العراق ، ورسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ م ٠

٥ ـ حافظ عبد الستار محمد على : علاقة بعض سمات الشخصية للشباب وأسلوب تمضيتهم وقت الفراغ ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٣ م ٠

٦ ـ محمد السيد عبد المعطى : قياس القدرة الابتكارية لمعلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م ٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ انشراح محمد وهبى هنو : قياس اتجاهات طالبات وخريجات المعهد العالى للتمريض نحو مهنة التمريض ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٠ م ٠

٢ ـ يحيى كمال العجيزى : القدرة الميكانيكية مكوناتها وطرق قياسها، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٢ م ٠

٣ ـ نعيمة محمد بدر يونس : دراسة عاملية لمكونات الكفاية المهنيـــة للمعلمة فى المرحلة الثانية فى مصر وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ٠

٤ ـ سبيكة يوسف عبد الرحمن الخليفى : بعض المتغيرات المرتبطة بنمو التفكير الخلقى للمجتمع القطرى ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ٠

ملحـق رقـم (٥)

قسم الصحـة النفسـية

أولا : مواصلة التعليم العالى

١ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ أمال محمد بشير : الاغتراب وعلاقته بمفهوم الذات عند طلبـة وطالبات الدراسات العليا فى جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

ثانيا : التأهيل والتدريب

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ مجدى كمال عبيد : تصميم اختبار للتوافق النفسى للراشدين ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة، ١٩٨١ م ٠

٢ ـ عايدة على قاسم رفاعى : دراسة مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تقبل الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البوالين فى مرحلة الطفولة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ كاملة فهيم الفرج : مدى فاعلية برنامج ارشادى للتوافق النفسى لمرضى القلبوالسرطان ، رسالةدكتوراة ، مودعة فى مكتبة كلية التربيةجامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩ م ٠

ثالثا : اعداد القيادات

١ ـ رسائل ماجستير

١ ـ علاء الدين أحمد كفافى : العلاقة بين التسلطية وبعض متغيرات

الشخصية عند القائمين بالاشراف المدرسى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧١ م ٠

رابعا : خصائص الكبار

١ ــ عدلى كامل فرج : الرضا عن العمل بين مدرسى العلوم فى التعليم الثانوى فى الاقليم الجنوبى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦١ م ٠

٢ ــ نجيبه أحمد الخضرى : دراسة بعض حالات العمال المشكلين فى الصناعة ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٦٤ م ٠

٣ ــ سيد عبد الحميد مرسى : دراسة بعض الخصائص العقلية والشخصية والاجتماعية المرتبطة بالنجاح فى معاهد اعداد الاخصائيين الاجتماعية فى المجتمع الاشتراكى العربى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٨ م ٠

٤ ــ ساهرة عبد الودود صالح : العوامل النفسية المرتبطة بانتاج العمال فى الجمهورية العراقية ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٣ م ٠

٥ ــ عبد الرازق عبد الوهاب الزتحرى : بعض العوامل النفسية التى تكمن وراء الاتجاهات الاجتماعية للمبصرين نحو العميان ، رسالة ماجستير، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٦ م ٠

٦ ــ محمد محسن محمد السيد الصاوى : دراسة للحاجات النفسية للمتقاعدين من رجال التربية والتعليم ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٧ م ٠

٧ ــ محمد درويش محمد : علاقة اختلاف السن والاقامة بمستوى التوافق لدى المدرسين المسنين المتقاعدين عن العمل فى كل من العاصمة والاقاليم ، دراسة سيكومترية كلينيكية ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ م ٠

٨ ــ عمر الفاروق محمد صديق محمود : الفاعلية وعلاقتها بالتوافق

النفسى لدى قطاعات من الشباب المصرى ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ٠

٩ ـ صالح عبد الله هارون : دراسة لاتجاهات معلمى ومعلمات التربية الفكرية نحو المتخلفين عقليا قبل الاعداد التربوى وبعده ، رسالة ماجستير ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٨ م ٠

١٠ ـ عبد الغنى أحمد عكاشة : دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالرضا عن العمل لدى الاخصائيين الاجتماعيين فى المدارس الثانوية المصرية ، رسالة ماجستير مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٩م٠

٢ ـ رسائل دكتوراه

١ ـ نجيبة أحمد الخضرى : العوامل النفسية والاجتماعية المتعلقة بالاستهداف لاصابات العمل ومغزاها بالنسبة للتعليم الصناعى ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧١٠

٢ ـ محمد صالح جميل برقاوى : رضا طلاب معاهد المعلمين والمعلمات فى الأردن عن الانتماء للمعاهد والدراسة فيها وعلاقة ذلك بتكيفهم لمهنة التدريس رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة، ١٩٧٩ م ٠

٣ ـ سيد سيد أحمد الطوخى: دراسة للعلاقات بين القدرة على الانتاج الابتكارى فى مجال العلوم الطبيعية وعدد من العوامل الدافعية والانفعالية ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩م٠

٤ ـ عبد الفتاح صابر عبد المجيد خليل : دراسة للاتجاه نحو الزمن لدى بعض قطاعات فى المجتمع المصرى ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ م ٠

٥ ـ اجلال محمد سرى : التوافق النفسى لدى المدرسات المتزوجات والمطلقات فى المجتمع المصرى ، رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ م ٠

٦ ـ جمال الدين محمد عبد العال : دراسة للعوامل النفسية التى تكمن وراء جريمة القتل عند القاتلات المصريات رسالة دكتوراه ، مودعة فى مكتبة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٦ م ٠

مسـبيات القلق · خبرات الماضى والحاضر ومخاوف المسـتقبل

د· سلوى عبد الباقى (*)

مقـــدمة

القلق ليس فقط ضريبة بغيضة يدفعها الأفراد القلقون ولكنه ينتشر ويصل لأى نشاط يقوم به الفرد · فالقلق يغير طريقة الفرد ورؤيته للعالم فيؤدى به الى الشعور بانه يكافح ليتلاءم مع الحياة اليومية وتكون النتيجة الحتمية لهذا ، انعكاس ذلك على الفرد القلق وعلى أسرته التى يعيش فى اطـــارها ·

والقلق لايؤثر فقط على الحالة المزاجية ولكنه أيضا يؤثر علـــى انتاجية الفرد وعلى موارده الاقتصادية ، فالقلق يعوق الفرد ويقلل من قدراته الحيوية على العطاء والانتاج ·

وقد تؤدى الاصابة بالقلق بشكل غير مباشر الى اللجوء الى الكحوليات أو العقاقير أو ماشابه ذلك كنوع من العلاج مما يؤدى فى النهاية الى ظهور مشكلات جسيمة وكوارث اجتماعية · فالقلق قد يسبب الفشل فى معظـــم أنشطة الفرد بدءا بالأنشطة الاجتماعية والعلاقات الشخصية الى اجتياز الاختبـــار ·

واكتشاف القلق ومعالجته من قبل المعالجين والكلينيكيين يبدو غامضا فى أحيان كثيرة · وبالطبع يلجأ الأطباء فى أغلب المناسبات الى الوصفات العلاجية التى تعتمد على العقاقير وبالطبع هذه الوصفات لن تحل للمرضى مشاكلهم التى سببت ظهور القلق ·

وأيضا العلاج التحليلى باهظ التكاليف مما يجعل استخدامه غير

(*) أستاذ علم النفس بكلية التربية (الفيوم) ، جامعة القاهرة ·

متاح لعدد كبير من المصابين بالقلق · وحديثا ظهرت أساليب أكثر اقتصاد في الوقت ، منها أسلوب مساعدة الذات Self Help وقد تم تطويره بشكل ملحوظ وتطبيقه على المشكلات المرضية للقلق وقد استخدم على نطاق واسع (١٦) ·

وغالبا مانعبر عن القلق بعدة مصطلحات وصفية ، قلق بسيط ، قلق معتدل ، قلق مرتفع · فالقلق يصبح مثيرا للنشاط وبالتالى يساعد على الانجاز وهنا نسميه القلق المساعد أو القلق الميسر حسب تعبير براون ونلسون ١٩٨٣ · وكثير من البحوث أكدت أن القلق قد يكون للانجاز «بحوث قلق الامتحان» (٢١) (١٣) ·

ومن الغريب حقا أن نعرف أن المعوقين عقليا والأطفال أيضا يعانون من القلق ولكنهم يفتقدون التعبير اللفظى المناسب عن القلق · وقد أشار Auden الى أن الكلاب تتعلم الخوف من المستقبل وقد تعرف على هذا بافلوف من خلال ملاحظاته حالات عصاب القلق فى معمله · وهذا يعتبر أيضا أساس تانسميه الخبرات العصابية وكثيرا مانعبر عن القلق فى مصطلح القلق العادى أو السوى وهو الانفعال المناسب للتعامل مع المواقف (١٧) ·

أما القلق غير السوى فهو يتضمن الاستجابة الانفعالية لمشاعر القلق وترابطاتها بالسلوك الذى يحدث بدون مثيرات أو ردود فعل مبالغ فيها ازاء بعض المثيرات العادية · بكلمات أخرى هى الاستجابة غير الملائمة لمثيرات التهديد ·

وكثيرا ماكثرت المناقشات حول قلق السمة وقلق الحالة وبالطبع الفرق بينهما واضح · فقلق السمة هو الذى ينمو مع شخصية الفرد والذى يكون نتيجته درجة من عدم السواء وقد يسمى شخصا ذا مزاج قلق أو شخصية قلقة · أما قلق الحالة فيتضمن عمليات تنشأ بفعل عوامل خارجية قد تمس توازن الفرد ·

وبالتالى نرى أن استجابة القلق تنتشر بين جميع الفئات الانسانية فى جميع المراحل العمرية بالاضافة الى الفئات الخاصة والفصائل الحيوانية·

أهمية الموضوع :

مازال موضوع القلق هو الموضوع المحورى والذى له الأولوية فى علم الأمراض النفسية التى تؤثر فى حجم انتشارها عوامل ثقافية وحضارية واقتصادية عديدة ٠

ويقال أن العصر الذى نعيش فيه هو عصر العصاب أو القلق ٠ ولقد وضعت منذ عشرين عاما لجنة الصحة والتعليم القومية فى الولايـــــات المتحدة الأمريكية بعض الحقائق التى توضح هذه الصورة ، فقد تبين أنـــه من كل عشرين مليون فرد هناك فرد من كل عشرة يعانى من بعض أشكال الاضطراب الانفعالى أو العقلى التى تندرج من الحالات البسيطة الى الحالات القصوى (٣٧) ٠

ولاشك أن القلق ينطوى على الاحساس بالتهديد فقد يتولد الاحساس بالتهديد من ادراك الفرد أنه غير قادر على احداث توازن بين متطلبات البيئة وبين قدراته الخاصة ، وبالتالى فاستجاباته تكون ناقصة أو بمعنى آخر غير كافية ٠ وقد يكون أيضا الفشل فى اشباع المتطلبات التى تبدو فى غاية الأهمية بالنسبة لـــه ٠

ويتفق معظم السيكولوجيين على أن هناك علاقة وثيقة بين خصائص الشخصية وبين الاصابة بالقلق ٠ ويطلق البعض على الشخصيات القلقة لفظ الشخصيات غير المتوائمة فهى شخصية مضطربة غير قادرة على أن تستجيب بكفاءة لأى انفعال أو أى عمليات اجتماعية أو أى مطالب ٠ ان التعامل مع أسباب القلق قد يبدو فى بعض الأحيان صعبا لأنه قد يمتد الى فترات ماضية من حياة الفرد فقد يكون فشـــــلا فى النموذج الوالـــدى Faulty Parent Models .

فدراسات الحالة تكشف لنا عن سلوك الوالدين مع أبنائهما ٠ فغالبا مايكون هناك اهمال أو تحيز يولد للطفل الشعور بعدم المرغوبية أو وجود مشاجرات أو انفصال عائلى ٠ وبالطبع تمثل هذه الحوادث تاريخا منحرفا للعائلة بأكملها يسبب فيما بعد القلق لأفراد هذه الأسرة ٠

خلاصة القول هناك منهجان فى دراسة الاضطرابات منهج يهتـــم

بالأعراض ومحاولة علاجها ، ومنهج آخر يهتم بالأسباب وفى الحقيقة يجب أن يرتبط المنهجان فى منهج واحد ليتسنى لنا فهم القلق فهما موضوعيا ٠

ونرى أن المقاييس التى تهدف لدراسة الأسباب قد تكون قليلة وبالتالى يضطلع البحث الحالى بوضع مقياس عربى للقلق يناسب البيئة العربية ٠

الاطـار النظـرى :

يعرف القلق بأنه حالة توتر مع أو بدون سبب محدد وغالبا مايصاحب القلق اضطراب فى الجهاز العصبى المستقل ويصاحبه أيضا اضطرابات فى المعدة (٢٣) ٠ ولاشك أن أى متحدث عن القلق لايستطيع تجاهل ماكتبه فرويد فى هذا الموضوع فقد كتب فى ضوء نظريته القديمة وعدل أراءه المتعلقة بالقلق من خلال نظريته الجديدة وبحث العلاقة بين القلق وبين نشوء الأعراض العصابيـــة ٠

وقد قارن فرويد بين القلق العصابى والقلق الموضوعى ، وأخيرا اعتبر كلا النوعين رد فعل لحالة خطر واعتبر القلق الموضوعى رد فعل لحالـــة خطر خارجى معروف أما العصابى فهو رد فعل لخطر غريزى داخلى (١٢)٠

وقد توصل فرويد لأرائه فى القلق من خلال تحليله لبعض حالات من المخاوف المرضية مثل حالة هانز الذى كان يخشى الخيول وحالة الشاب الروسى الذى كان يخشى الذئاب وقد خرج من تحليل هاتين الحالتين فى نظريته القديمة بأن الليبدو يتحول الى القلق ولكن فى نظريته الجديدة أعتبر أن القلق العصابى رد فعل لخطر غريزى داخلى ٠

وقد كان فرويد فى أول الأمر يرى أن الكبت يحدث القلق غير أنه عدل رأيه وذكر أن القلق هو الذى يحدث الكبت وبالتالى فهو سبب نشوء الأمراض العصابية (١٢) ٠ ولأهمية موضوع القلق تناوله العديد من العلماء الآخرين فقد عالجه أتورانك وهو ذكر صدمة الميلاد التى تحدث للطفل منذ أن أنفصل عن رحم أمه وهو يؤكد أننا نعانى من نوعين من المخاوف ، خوف الحياة وخوف الموت ٠

أما آدلر فبالطبع نتلمس من كتاباته حول هذا الموضوع أن فكرة الشعور

بالنقص عنده تتضمن معنى القلق (١٢) · أما كارل يونج فقد تحدث عن محتويات اللاشعور الجمعى غير المقبولة والتى لا زالت باقية من حيـــاة الانسانية البدائية وهذه المادة غير المقبولة تعتبر تهديدا لوجوده (٣٢) ·

وقد اتفقت كارين هورنى مع ماذكره فرويد حول القلق ولكنها اختلفت معه وأكدت أن الدوافع العدوانية وليست الجنسية هى أهم مصدر للخطر الذى يثير القلق فى الأمراض العصابية · وأيضا ترى كارين هورنى أن مخاوف الفرد تأتى بسبب خوف الفرد من توجيه هذا العدوان الى الأشخاص الذين لهم أهمية عنده · وترى كارين هورنى أن الشر الحقيقى للطفل هو الحرمان من الحب والعطف الحقيقين · وهى ترى أن الخطر لاينشأ بالذات من الدوافع الغريزية كما يرى فرويد بل الخطر يأتى من عوامل خارجيـــة وداخليـــة ·

أما اريك فروم فيرى أن فترة اعتماد الطفل الطويلة على والديه تقيده حينما يبدأ فى التحرر والاستقلال ويبدأ بالشعور بالتفرد individuation ويهتم فروم اهتماما خاصا بأن بعض الامكانات الجديدة لدى الطفل قد تقابل بعدم الاستحسان أو لعقاب قاسى من الأب يؤدى الى ظهور القلق (١٢) ·

وقد أكد أتباع المدرسة الحضارية على أهمية علاقة الفرد بالمجتمع وأن تهديد العلاقة يثير القلق لدى الفرد · وترى ماى May أن القلق تغطية للمخاوف وأيضا تعتبر الصراع مصدرا أساسيا للقلق والرفض من الوالدين يلعب دورا هاما فى نشوء القلق ، بالاضافة الى أن الفجوة بين التوقعـات والواقع تعتبر من الأسباب المعجلة بالقلق (٣٣) ·

أما أصحاب المنهج السلوكى فينظرون الى القلق باعتباره خبرة متعلمة فى ضوء مبادىء التعلم · وتمثل الأسرة المصدر الأول لهذا التعلم يليها المؤسسات الاجتماعية الأخرى وقد أهتم دولارد ميلر بالتنشئة الوالدية ·

وبرغم اختلاف المنتمين للسلوكية الا أن جميعهم يتفقون علـــى أن العصاب سلوك يتم تعلمه وينطبق هذا على القلق فهو مكتسب من البيئة (١٩)·

ولقد ركزت نظريات التنشئة الأسرية على أهمية سلوك الأم تجـاه

الطفل · وأيضا أثبتت نتائج البحوث أن الأم المصابة نفسيا من المتوقع أن يصاب أبناؤها أيضا ليس بنفس الاضطراب ولكن بأى نوع آخر من الاضطرابات النفسية مثل القلق أو الاكتئاب ، بالاضافة الى أن عددا كبيرا من البحوث أثبتت ذلك بالنسبة للأب ولقسوته فى التعامل مع الابن أو لعقابه أو لسيادة الحماية الزائدة فى تنشئة الابن ·

الاسهامات البحثية

البحوث التى عالجت موضوع القلق كثيرة مقارنة بالاضطرابات النفسية والعقلية الأخرى ولكن نرى أن معظم هذه البحوث قد أهتمت بموضوع القلق (سمة ـ حالة) · على سبيل المثال (التجربة التى قام بها ستيفن أورباخ (Stephen بعنوان «آثار التعليمات التوجهية والمعلومات الراجعة ومستوى سمة القلق على حالة «القلق» · بهدف تقييم أثر الشروط التوجهية والمعلومات الراجعة على مستوى سمة القلق ، وكانت عينة البحث ٦٠ طالبا (مرحلة البكالوريوس) من الذكور مقيدين فى مادة مقدمة فى علم النفس تم اختيارهم على أساس درجاتهم فى قائمة حالة وسمة القلق التى طبقت عليهم قبل اسبوعين من البحث وتم استخدام مهمة استكمال الكلمات وهو اختبار طوره فلكس سنة ١٩٦٥ · قائمة حالة وسمة القلق لسبلبيرجر وزملائه ١٩٧٠ (٣٩) ·

وتم تطبيق تجربة الاثارة كحالة من تهديد الأنا لبعض المفحوصين أو مجرد تكليفه بمهمة · ويحدث التهديد من خلال ابلاغ المبحوثين بمعلومات راجعة تشعرهم بالفشل · وعولجت النتائج باستخدام تحليل التباين ، وقد توصلت الى أن نوع المعلومات الراجعة هو العامل المجرد الوحيد ذو الدلالة· وكان التغير كبيرا فى حالة ابلاغ المبحوث بأنه فشل · وكان أكبر تغير فى حالة القلق هو الذى حدث نتيجة الابلاغ بالفشل لمبحوثين يؤدون مهمة فيها تهديد للأنا ، وعند الاختلاف فى سمة القلق كان أكبر تأثير هو الذى حدث عند الابلاغ بالفشل ، ولكن لم يكن للتعليمات التوجهية تأثير ، وبالتالى فالعامل الأكثر أهمية ليس هو العامل الضاغط بل ادراك الشخص لذلك العامل على أنه نوع من التهديد (٣٩) ·

وقد أجرى جارى فوستر Gary Foster بحثا بعنوان «العلاقة

بين حالة وسمة القلق وبين التوتر الشديد » ، بهدف التأكد من وجود علاقة بين التوتر الشديد وبين سمة القلق والتى ظهرت فى العديد من الدراسات الأخرى · وكانت عينة البحث تتكون من ثلاثين ممن يعانون من التوتر الشديد (١٦ من الرجال و٤ من النساء) كعينة تجريبية وأزواجهم ذوى التوتر العادى (كعينة ضابطة) ينتمون كلهم الى الطبقة المتوسطة والشريحة الدنيا فيها · وقد استخدم مقياس قائمة حالة وسمة القلق · وتم قياس ضغط الدم حيث أتخذ معيارا لقياس التوتر بشرط الخلو من الأمراض الأخرى التى تؤثر على ضغط الدم ، وقد عولجت البيانات بالفروق بين المتوسطات وتوصل البحث الى عدم وجود علاقة دالة بين التوتر الشديد وبين مستوى القلق ، بالاضافة لذلك كان هناك ارتباط قوى بين مستوى القلق لدى الزوجين صاحبى التوتر الشديد والتوتر العادى (٢٥) ·

أما بحث جريجورى Gregory وآخرون فقد اهتم بدراسة «أثر حالة وسمة القلق وجاذبية النموذج على التقليد» · بهدف التعرف على الفرق بين تأثير حالة القلق وسمة القلق على تقليد نماذج متباينة الجاذبية ، تكونت عينة البحث من ١٢٠ طالبة جامعية يدرسن مقدمة فى علم النفس فى جامعة أوكلاهوما واقتصرت العينة على الاناث كما هو معروف من فروق جنسية فى التقليد بالاضافة الى عشرة للدراسة الاستطلاعية ·

استخدمت قائمة حالة وسمة القلق (لسبلبيرجر ١٩٧٠) بالاضافة الى متاهة فورينجر Maze Foringer Pencil (عبارة عن قطعة معدنية ٢ر١٠ × ٢٥٤ سم وسمكها ٢ر٣ مم وبها ١٠ فتحات تمثل نقطتان للاختبار على المبحوث أن يمر خلالها بالقلم وهو يضع عصابة على عينيه) ومقياس للتقدير أعد لهذه الدراسة · وقد عولجت البيانات باختبار ت للفروق بين المتوسطات وتحليل التباين وأظهرت النتائج تأثير النموذج تأثيرا ذا دلالة عند ٠٠١ر٠ أما حالة القلق والتفاعل بينها وبين سمة القلق فلم تكن دالة وكان أثر النموذج أن الذين شاهدوا كل نموذج سواء الأكبر أو الأقل جاذبية قلدوه كما أن النموذج الجذاب حظى بمراقبة بصرية أكثر من جانب المفحوصين ، أما سمة القلق فالذين كانت هذه السمة العالية عندهم مالوا الى تقليد النموذج الجذاب (٢٦) · ولانستطيع تعميم هذه النتائج على الجنسين حيث أنها قد طبقت على الاناث فقط ·

أما جوديت بنستين وسارة كارمل Judith Bennstein & Sara Carmel فقد درسا سمة القلق بين طلاب الطب بهدف معرفة ما اذا كانت سمة القلق تبقى ثابتة خلال الزمن حسب السن والصف الدراسى فى مجتمع الطب خلال ٦ سنوات دراسية وما اذا كانت درجات القلق تختلف حسب الجنس، والحالة الزواجية ، واشتملت عينة البحث على ١٣١ من طلاب الطبفىجامعة بن جوريون (٩٤ ذكور و٣٧ اناث) تتراوح أعمارهم مابين ١٨ ـ ٣٠ بمتوسط قدره ٢ر٢٣ سنة ٠

واستخدمت النسخة العبرية من اختبار سمة وحالة القلق (سبلبيرجر وآخرون ١٩٧٠) أعدها نايكمان وميلانك بجامعة تل أبيب ١٩٧٧ ، وقد توصل البحث باستخدام تحليل الانحدار متعدد التغير الى أن العمر والسنة الدراسية والجنس والحالة الزوجية تفسر ١٧٪ من التباين بين سمة القلق ويعتبر الجنس أحد أهم تلك المتغيرات يليه العمر ثم الحالة الدراسية وسنة الدراسة ٠ والملاحظ أن درجات سمة القلق تتغير بتقدم العمر بشكل سلبى (٣١) ٠

بحوث قلق الاختبار : قام محمد عبد الظاهر الطيب ، «بدراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا » ٠ وكانت عينة البحث ١٠٠ طالبا وطالبة من الفرق الأولى من كليات ، الصيدلة ، الزراعة ، التربية ، اعداد الفنيين التجاريين ، واستخدام مقياس قلق الامتحان لسبلبيرجر وقام الباحث بتقنينه وتوصل الى نتائج تؤكد وجود فروق دالة بين الطلبة فى كل الكليات ومعهد اعداد الفنيين التجاريين ٠ فقد ارتفعت درجات القلق لدى هذه العينة بالذات ، واتضح أن الاناث أكثر قلقا من الذكور (٣) ٠

وقامت سلوى عبد الباقى وعبد العاطى الصياد ببحث بعنوان «النموذج البنائى لمتغيرات التحصيل الدراسى وقلق الامتحان وأبعاد الشخصية » لعينة من طالبات جامعة الملك سعود بالرياض وتوصلا الى أن مرتفعات قلق الامتحان أقرب مايمكن للمجموعة السوية سواء كان قلق الامتحان قبليا أو أثناء الاختبار التحصيلى بنهاية الفصل الدراسى ٠ وأيضا ثبت أن قلق الامتحان والتحصيل الدراسى فىعلاقة عكسية، وتبينأن أفضل متغيرات منبئة بقلق الامتحان هو التوهم المرضى واختبار الصدق وأيضا الوسواس القهرى (٩) ٠

وقد توصل زكريا أحمد فى دراسته «تأثير القلق فى التحصيل لدى طلاب ذوى قدرات عقلية مختلفة » ، باستخدام قائمة القلق (لسبليرجـــر) وأعده الباحث للعربية وأيضا اختبارات عقلية موضوعية لعينة من ١٠٥ طالب بالفرقة الثالثة فى الجامعة وقد استنتج وجود معامل ارتباط بيـن سمة القلق فى الفترة الأولى يصل الى ٥٨ر وهو أعلى من معامل الارتباط فى فترة القياس الأولى ٠

وتوصل الى وجود معامل ارتباط قوى بين سمة وحالة القلق ٠ وأيضا اتضح تأثير سمة القلق على حالة القلق والتحصيل ٠ بالاضافة الى أن سمة القلق تؤثر على حالة القلق وذلك بالنسبة للطلاب ذوى القدرات العقليـــة المرتفعة ولم تظهر النتائج أى تأثير لسمة القلق على حالة القلق لدى الطلاب ذوى القدرات العقلية المنخفضة (٢) ٠

بحوث القلق والانجاز : أما عن علاقة سمة القلق والأداء الأكاديمى بقلق التحصيل فقد قام تيودور تشابن J. Chapin Teodore بدراسة هذه النقطة بعنوان «طلاب فى موضع الخطر» ٠ فقد أجرى تجربتين كان الهدف من التجربة الأولى تحديد ما اذا كان الطلاب الجامعيون الذين يرتفع عندهم مستوى القلق يمكن أن يمروا بتجربة للقلق تيسر لهم أمورهم ٠ وكان هدف التجربة الثابت تحديد تأثير القلق والأداء الأكاديمى على قلق التحصيل مع تحييد أثر القدرة على التحصيل لعينة من ٣٠٨ طالبا جامعيا فى السنة الثانية استبعد منهم ٣٨ طالبا لنقص البيانات التى قدموها والعينة أصبحت ٢٧٠ طالبا ، ٥٨ طالبا منهم ذوو قلق عالى وانجاز منخفض (١٦ أنثى ، ٤٢ ذكر) ٠ وفى التجربة الثانية كانت العينة ١٩٧ طالبا وطالبـة من السنة الثانية بالجامعة استبعد منهم ٢٦ وبقى ١٧١ منهم (٩٣ ذكور ، ٧٨ اناث) ٠

تم قياس سمة القلق باستخدام مقياس القلق الصـــــريح لتايلور Manifest Anxiety Scale ١٩٥٣ ٠ وتم قياس الأداء الأكاديمى بمتوسط درجات التحصيل التراكمية بالكلية واستخدام اختبار قلق التحصيل Achievement Anxiety Test لألبرت وهاين سنة ١٩٦٠ لقياس القلق الميسر والمعوق واستخدم تحليل التباين واختبار ت وكانت نتائج التجربة

الأولى تؤكد أن القلق الميسر الذى تعرض له ذوو التحصيل والقلق العاليين أكد بصورة دالة تسهيله للتحصيل وكان دالا عند ٠٠١ر أكثر مما تعرضوا له من القلق المعوق وذلك بالمقارنة بالمجموعة ذات القلق العالى والتحصيل المنخفضوكان هذا صحيحا بغض النظر عن نوع القلق ٠ ولايمكنتعميم نتائج هذه التجربة بالنسبة لكل مستويات القلق أو كل مستويات التحصيل ولم يؤخذ فى الحسبان أثر التفاعل بين القلق والأداء الأكاديمى كما أنه لم يتم تحييد أثر القدرة على التحصيل ٠

فى التجربة الثانية استخدمت نفس الأدوات وأضيف اليهـــا فقـط اختبار الاستعداد المدرسى The Scholastic Aptitude Test وأخـذت درجات من سجلات الكلية وأظهرت النتائج علاقة عكسية بين مستوى القلق وقلق التحصيل الميسر وعلاقة طردية مع قلق التحصيل المعوق وكانت العلاقة عكسية بينمستوى التحصيل المعوق بينما كانت طردية فى حالة قلق التحصيل الميسر ولم يوجد تأثير دال للتفاعل بين القلق الصريح والاداء الأكاديمى٠ وعلى وجه الاجمال ليس كل ذوى القلق العالى معرضين لقلق معوق مرتفع فذوو التحصيل العالى ربما يمكنهم التحكم فى أنفسهم وتقليل مستوى هذا القلق المعوق (٤٢) ٠

قدم الباحثون العديد من البحوث فى هذا المجال فقد قدم أبندروث وفريدمان Abendroth and Friedman بحثا عن القلق الذى يصاب به طلبة الجامعة من مادة الكيمياء كمتطلب أساسى للجامعة ، كشـــفت الدراسة عن أن الخوف أحد أسباب هذا القلق الذى قد يرجع الى خبرتهم السالبة بالكيمياء فى المرحلة الثانوية (١٤) ٠

وقد توصل كينج وآخرون عن طريق عديد من الأبحاث بهدف التحقق من أن زيادة حالة القلق تؤدى الى زيادة الانجاز أم أنها تؤدى الى انخفاض الانجاز ، وهل زيادة الانجاز تسبب زيادة القلق أو نقص القلق ، واتضح فى نهاية الأمر أن سمة القلق شىء ثابت وحالة القلق متغيرة وليس بنفس ثبات سمة القلق وكانت درجة العلاقة بين السمة والحالة دالة عند ٠٥ر (٩) ٠

وقد توصل ستيفينسون واسكو Stevenson & Isco الـى أنـــه

فى بعض الأحيان قد يتسبب القلق العالى فى انخفاض الاستجابات الصحيحة أو بمعنى آخر قد يتسبب فى انخفاض الانجاز (٤٠) ٠

وقد قدم الهوارى والشناوى بحثا فى مجال قلق الاختبار أوضحا فيه وجود علاقة بين قلق الامتحانات وعدد من المتغيرات (٦) ٠ وقد أسهم مرسى ببحث بعنوان «علاقة القلق والتحصيل الدراسى عند طلبة المرحلة الثانوية» ، أكد فيه وجود معامل ارتباط سالب بين القلق والتحصيل عند الطلبة والطالبات (١٣) ٠ وأيضا قامت سامية القطان بدراسة معملية توصلت فيها الى عدم وجود فروق من حيث الأداء بين الطلبة والطالبات فى مجموع القلق العالى والمنخفض (٤) ٠

وقدمت الكحيمى بحثا لدراسة العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل لدى الطالبات فى المرحلة الثانوية وتوصلت الى أنه حينما يكون القلق متوسطا يكون التحصيل أعلى سواء كان الطرف الآخر للمقارنة ينصب على قلق مرتفع أو قلق منخفض (الشحن الزائد والشحن الناقص) (٥) ٠

بحوث القلق ومتغيرات الشخصية : درس البعض علاقة القلق بمفهوم الذات ومتغيرات الشخصية فقد توصل سارسون وستوبس ووين Sarson & Stoops and Wine الى أن الأشخاص القلقين أقل رضا عن أنفسهم مقارنة بالأفراد منخفضى القلق (٣٦) ، (٤٤) ٠

وقد قدم سينج موك Sung Mook وكريستال Christelle بحثا بعنوان «سمة الغضب وموضع التحكم والتدين والتسلطية فى علاقتها بسمة القلق» ، لايضاح العلاقة بين سمة القلق وبين كل من سمة الغضب وموضع التحكم والتدين والتسلطية ٠ كانت عينة البحث تتكون من ١٢١ (٦٠ ذكورا ، ٦١ اناثا) من تلاميذ الصف الحادى عشر يغلب عليهم الأعمار من ١٥ ـ ١٦ من مدرسة تتبع الكنيسة الكاثوليكية الرومانية فى استراليا ، أعد الباحثان مقياسين للغضب والتدين واستخدمت مقاييس تم تعديلها واستخراجها من مقاييس موجودة للمتغيرات الأخرى :

مقياس القلق الصريح لتايلور ١٩٥٣ وموضع التحكم لروتر Rotter ١٩٦٦ والتسلطية لأدرونو Adorno ١٩٦٩ عولجت النتائج باختبار

ت بين المتوسطات وتوصل البحث الى أن المتغير الوحيد الدال هو سمة الغضب · أما موضع التحكم والتدين والتنشئة والتسلطية فكانت ضعيفة الارتباط بسمة القلق · وقد يكون السن والخلفية الدينية سببا فى الاختلاف بين هذه النتائج ونتائج دراسات التسلطية (٣٨) ·

وقد درست مايسة النيال الفروق بين ممرضات العناية المركزة والأقسام الأخرى فى كل من قلق الموت والعدوانية والعصابية والانبساط والاكتئاب (دراسة عاملية مقارنة) وقد تمت الدراسة على ٩٠ من ممرضات المستشفيات واستخدمت مقياس قلق الموت (أحمد عبد الباقى) ومقياس العدوانية (لمايسة النيال ، وعادل شكرى ١٩٩٠) ومقياسى العصابية والانبساط من أيزنك للشخصية ، وقائمة بك للاكتئاب ، وقد توصلت الى أن قيم الشيوع تراوحت بين ٦٦٧ و ٦٠٨ وكانت أعلى قيمة لمتغير الانبساط فى حين كانت أقل قيمة لمتغير الاكتئاب · وتوصلت الى أن العصابية تتضمن قلق الموت (٨) ·

وقام أحمد عبد الخالق ومايسة النيال ببحث عن سن اليأس وعلاقته بكل من الاكتئاب والقلق والمخاوف (١٠) · وللباحثين أيضا بحث فى بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدى الانبساط والعصابية ·

وقد قدمت سارة كارمل وجوديت برنسيتن Sara Carmel & Judith بحثا فى سمة القلق والشعور بالتماسك (دراسة طولية) بهدف الحصول على مزيد من التأثير لفكرة أن مقياس سمة القلق والشعور بالتماسك يقيسان شيئا واحدا بتبيان أن الارتباط القوى والسالب بينهما يستمر خلال الزمن بالاضافة الى بحث الاستقرار النسبى للمقاييس خلال الزمن فى مجموعة من الطلاب يواجهون المتطلبات القوية للتعليم الطبى فى حين يواجهون التحديات النفسية والاجتماعية للمراهقة المبكرة باستخدام استبيانات تشمل نسخا عبرية من المقياسين وبيانات ديموجرافية لعينة من ٣٣ طالبا من جامعة بن جوريون فى النقب باسرائيل جمعت منهم البيانات ثلاث مرات خلال ١٨ شهرا (٤٦ طالبا فى الفترة الأولى ، ٤٠ فى الفترة الثانية) · وكانوا فى البداية ٤٦ (٢٩ ذكر ، ١٧ أنثى) أعمارهم تراوحت بين ١٧ - ٢٨ بمتوسط ٦ر٢١ سنة ·

وتوصلت الباحثة الى أن درجات سمة القلق ازدادت وانخفضت درجات التماسك خلال الزمن (من الفترة من ١ - حتى الفترة ٣) وكان الارتباط قويا ودالا ووصل الى ٠١ر بين المقياسين خلال الفترات الثلاثة وان كانت قوة الارتباط تقل من فترة لأخرى وانخفضت قيمة معامل الارتباط بين درجات القلق للفترات الثلاث خلال الزمن وتغيرت أيضا معاملات الارتباط بين درجات التماسك فى نفس الاتجاه ٠ وكانت درجات القلق هى التى يمكن استخدامها للتنبوء بالتماسك حيث الارتباط بين درجات القلق لفترة ودرجات التماسك للفترة التالية كان أقوى من الارتباط بين التماسك لفترة والقلق للفترة التالية وهذا يؤيد أن المقياسين يقيسان أشياء متماثلة مما يؤكد صدق المقياس (٢١) ٠

بحوث القلق والأسر المريضة : وقد قام تراشتمان Trachtman ببحث عن غياب الأب فى الفترة الأوديبية عن الأبناء استخدم عينة تتكون من ١٦ ولدا آباؤهم غائبون خلال الفترة الأوديبية واستخدم اختبارات شبه اسقاطية مع الأولاد وآبائهم ٠ وتوصل البحث الى وجود تكرار أعلى قوة لقلق الخصاء وقد وجد أن بعض الأطفال الذين أظهروا تكيفا أفضل مع هذه المرحلة كانت نوعية الأم هى المتغير الفعال (٤٣) ٠

ويندرج تحت هذا المسار ما أثتبه بارى Pary من دراسة لـ ٦٠ أم عاملة و٧٤ غير عاملات ولديهن أطفال صغار ، فان النساء غير العاملات كن غير سعيدات بأدوارهن المنزلية وأتسمن بدرجة أعلى من الأعراض السيكاثرية والاضطراب وقلة تقدير الذات والمجموعة العاملة كانت أكثر رضا وأقل اضطرابا وتقديراتهن أعلى لذواتهن ٠ واتضح أيضا أن أطفالهن فى حالة أفضل من أطفال الأمهات المضطربات (٣٥) ٠

بحوث قلق المستقبل : كتبت مارلين Myrlin عدة مقالات فى دينامية الأطفال فى مركز لعلاج الحالات وقد اتضح لها من خلال هذه الممارسات أن الأطفال يظهرون أنواعا من الغضب تتعلق بقرارات مرتبطة بمستقبلهم أو ربما يصبحون مكتئبين منسحبين سلبيين بسبب قلق المستقبل وقد دعت الباحثة الى وجوب تقديم مساعدة وتدخلات نفسية لهذه الفئة التى تعانى من قلق المستقبل (٣٤) ٠

وبعد عرض هذا الكم من البحوث نرى أن الاهتمام قدد انصب على التمييز بين أنواع القلق بالاضافة الى التركيز على الأعراض القلقية ونتائج هذا القلق التى تنعكس على انجازات الفرد ونرى أن الأسباب لم يوجه اليها الاهتمام الكافى برغم أهميتها فى عملية التشخيص التى تنعكس آثارها على عملية العلاج فيما بعد ٠

لذا نرى أن الاسهام فى معرفة الأسباب يبدو مدخلا هاما فى ازاحة الغموض الذى يكتنف دراسة القلق خاصة أن معظم الكتابات قد أشارت الى أنه اضطراب عام وغامض شاع انتشاره بين الكبار والصغار وفى مختلف الثقافات ٠

ونرى أيضا أن قلق الماضى والحاضر والمستقبل أبعاد جديدة يجب وضعها قيد الدراسة والبحث حتى تتضح دينامية موضوع القلق كأحد موضوعات الصحة النفسية الهامة ٠

تساؤلات البحث :

١ ـ هل يساهم قلق الماضى بدور أكبر من قلق الحاضر فى ارتفاع درجات القلق الكلية ؟

٢ ـ هل يساهم قلق المستقبل بدرجة أكبر فى ارتفاع درجات القلق الكلية ؟

٣ ـ هل يساهم قلق الحاضر بدرجة أعلى فى ارتفاع درجات القلق الكلية ؟

٤ ـ ماهى أكثر المتغيرات المسئولة عن التباين فى درجات القلق ؟

٥ ـ هل هناك فروق دالة بين أفراد عينة البحث تبعا لمتغيرات الدراسة؟

المنهج

(أ) توصيف عينة البحث

تكونت عينة البحث من ٢٣٩ حالة حسب المواصفات الآتية :

جدول (١)
يوضح توصيف عينة البحث

متغيـرات الجنس	الأعـداد	النسبة المئوية
الجنس		
بنين	٣٣	١٣ر٨٠
بنـات	٢٠٦	٨٦ر١٩
التعليم		
متوسط	٧٢	٣٠ر١٣
عـال	١٤٧	٦١ر٥١
دراسات عليـا	٢٠	٨ر٣٧
الجنسية		
مصرى	١٩٤	٨١ر١٧
سعودى	٤٥	١٨ر٨٢
المعيشة		
يعيشون مع الأسرة	١٧١	٧١ر٥٥
يعيشون مع الأم	٣٢	١٣ر٣٩
يعيشون مع الأب	٣٦	١٥ر٠٢
المجموع الكلـى	٢٣٩	

(ب) أداة البحث

ثبات وصدق المقياس

تم تطبيق المقياس على ٤٦ حالة شخصت بالتشخيص السيكاترى على أنها تعانى من القلق وتم مقارنتهم ببقية أفراد عينة البحث وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية وصلت الى ٠٠١ر على اختبار قلق «الماضى الحاضـر المستقبل» ، لصالح العينة المريضة ٠ بالاضافة الى صدق المحكمين فى الحكم على مدى صلاحية المقياس ٠

وقد تم استخراج الثبات بالتجزئة النصفية وكان معامل الثبات ٩١ر٠

(ج) المعالجة الاحصائية

تم استخدام التحليل العاملى لاستخراج العوامل بالاضافة الى معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وبنوده بالاضافة الى اختبار ت للفروق بين درجة القلق وبعض المتغيرات ٠ وقد تم استخدام معامل الانحدار للتعرف على العوامل التى تساهم فى التباين الكلى (٤٥) ٠

تجربة المقياس

تقنين الاختبار عملية هامة ومستمرة ولكن لكى يتم هذا يجب أن يخضع أى مقياس للعديد من التجارب وأيضا تجربته على أعداد كبيرة حتى يتسنى للعاملين فى مجال علم النفس استخدام اختبار على درجة عالية من الثبات والصدق والموضوعية التى يحتاجها الباحثون فى مجال علم النفس ٠

ومانقدمه اليوم لاندعى أنهتقنين بقدر ماهو محاولة لتجربة مقياس سنواصل نحن وآخرون من الباحثين فيما بعد القيام بمحاولات أخرى لتقنينه والتأكد من صلاحيته ٠

فالمحاولة الحالية ليست كافية للتأكد من صلاحية اختبار قلق الماضى الحاضر المستقبل ٠ والعينة التى استخدمت فى تجربة الاختبار لاتمثل المجتمع المصرى تمثيلا احصائيا شاملا وانما تمثل عينة من قطاع محدود وهو طلبة الجامعة والمدارس وهى عينة تمثل شريحة من شرائح المجتمع المصرى التى تتميز بالمستوى الاقتصادى المتوسط ٠ فعينة الطلبة من مدارس اللغات التابعة لوزارة التربية والتعليم وعينة طلاب الجامعة يمثلون نفس المستوى ٠

خطوات بناء مقياس قلق الماضى الحاضر المستقبل وأهم معالمه

قامت الباحثة بوضع مقياس قلق الماضى الحاضر المستقبل وذلك بغرض توفير أداة سيكومترية تناسب العينة المصرية وفيما يلى عرض للخطوات التى اتبعت فى تصميم هذا المقياس مع بيان أهم معالمه ٠

١ - **وعاء البنود :** تم تكوين هذا الوعاء من التراث السيكولوجى والسيكاترى والتحليلى لعلم النفس ٠

٢ - **صياغة البنود :** تم صياغة ٣١ عبارة لقياس قلق الماضى و١٧ عبارة لقلق الحاضر و١٦ عبارة لقلق المستقبل ٠ وتم عرض البنود على المحكمين المتخصصيين فى علم النفس وتم حذف بندين وتعديل صياغة البعض الآخر ٠

٣ - **بدائل الاجابة :** تم وضعها بشكل بسيط فيجاب عن كل بند بنعم ، لا ، أحيانا ٠ وبعض العبارات التى تقيس حقائق كانت تجاب فقط بنعم ، لا ٠

وتصحح العبارات باعطاء «صفر» للاجابة بلا و «١» للاجابة بأحيانا و «٢» للاجابة بنعم ٠ أما الأسئلة التى تقيس الحقائق والتى تجاب بنعم أو لا كان يوضع «صفر» للاجابة بلا و «٢» للاجابة بنعم ٠

أولا - حساب الارتباط

بين كل بند والدرجة الكلية فقد طبق المقياس على ٢٣٩ حالة ذكورا واناثا (ارجع للجزء الخاص بالعينة) وحسب معامل ارتباط بيرسون للدرجات الخام بين كل بند فردى والدرجة الكلية على المقياس ٠ وتم استخراج مستوى الدلالة الاحصائية المقابلة لدرجات الحرية ٠

جدول (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية لقلق الماضى

السؤال	الارتباط	الدلالة	السؤال	الارتباط	الدلالة
١	١١٥ر	٠٧ر	١٧	٥٨٤ر	٠٠١ر
٢	٢٢٦ر	٠١ر	١٨	٤٦٣ر	٠٠١ر
٣	٢٧٧ر	٠٠١ر	١٩	٤٨٧ر	٠٠١ر
٤	٠٩٤ر	غير دال	٢٠	٣٨٧ر	٠٠١ر
٥	٢٨٢ر	٠٠١ر	٢١	٣٧٩ر	٠٠١ر
٦	٣٧٢ر	٠٠١ر	٢٢	٤٦٢ر	٠٠١ر
٧	٤٩١ر	٠١ر	٢٣	٥٣٠ر	٠٠١ر
٨	٣٩٨ر	٠٠١ر	٢٤	٣٥٦ر	٠٠١ر
٩	٢٣٠ر	٠٠١ر	٢٥	٣٩٧ر	٠٠١ر
١٠	٣٨٩ر	٠٠١ر	٢٦	٣٤٥ر	٠٠١ر
١١	١٩٩ر	٠٥ر	٢٧	١٥٠ر	٠٥ر
١٢	٣٢٢ر	٠١ر	٢٨	٣٩٢ر	٠٠١ر
١٣	٤٦٠ر	٠١ر	٢٩	٤٤٤ر	٠٠١ر
١٤	٥٩٧ر	٠٠١ر	٣٠	٤٥٧ر	٠٠١ر
١٥	٥٨٧ر	٠٠١ر	٣١	٤١٤ر	٠٠١ر
١٦	٤٨٦ر	٠٠١ر			

تم الغاء الأسئلة التى انخفض مستوى دلالتها عن ٠٥ر ٠

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية لقلق الحاضر

السؤال	الارتباط	الدلالة	السؤال	الارتباط	الدلالة
١	٥٤٢ر	٠٠١ر	٩	٥٣١ر	٠٠١ر
٢	٤٢٧ر	٠٠١ر	١٠	٤٥٢ر	٠٠١ر
٣	٣٤٢ر	٠٠١ر	١١	٦٢٢ر	٠٠١ر
٤	٣٥٣ر	٠٠١ر	١٢	٦٣٧ر	٠٠١ر
٥	٦٢٧ر	٠٠١ر	١٣	٤٥٧ر	٠٠١ر
٦	٣٦٩ر	٠٠١ر	١٤	٤٠٤ر	٠٠١ر
٧	٥٠٣ر	٠٠١ر	١٥	٦٦٦ر	٠٠١ر
٨	٥١٤ر	٠٠١ر	١٦	٤٧٣ر	٠٠١ر

جدول (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية لقلق المستقبل

السؤال	الارتباط	الدلالة	السؤال	الارتباط	الدلالة
١	٢٣٢ر	٠٠١ر	٩	٤٩٩ر	٠٠١ر
٢	٤٣٥ر	٠٠١ر	١٠	٥٢١ر	٠٠١ر
٣	٥٥٢ر	٠٠١ر	١١	٦٦٤ر	٠٠١ر
٤	٧٥٤ر	٠٠١ر	١٢	٥٩٦ر	٠٠١ر
٥	٥٩٠ر	٠٠١ر	١٣	٣٨٥ر	٠٠١ر
٦	٥٨٩ر	٠٠١ر	١٤	٤٧٠ر	٠٠١ر
٧	٦٢٩ر	٠٠١ر	١٥	٥٦٦ر	٠٠١ر
٨	٧٣٨ر	٠٠١ر	١٦	٤٧٠ر	٠٠١ر

ثانيا : التحليل العاملى

جدول (٥)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الأول المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البنـد	البنـــود	التشبع
٢	فقد أبى عمله	٣٣ر
٨	تعرضت لحادث مؤلم فى الظلام	٤٦ر
١٠	كان الكبار يوبخوننى	٣٦ر
١٢	لم أكن أحقق تفوقـا	٣٦ر
١٣	كان أبى يحابى أخوتـى	٤٥ر
١٤	كنت أحلم أحلاما مزعجة	٦٢ر
١٥	كانت أمـى تحابى اخوتى	٥٢ر
١٦	لم أجد من يلعب معى فى المدرسة	٤١ر
١٧	كنت أشعر بالحرمان	٦٤ر
١٨	كنت أشعر بالخوف حين أنام فى الظلام فى طفولتى	٤٠ر
١٩	كان أبى يفضل اخوتى على	٥٦ر
٢٠	كانت أمى تفضل على بعض اخوتى وتشترى لهم هدايا أكثر منى	٤٣ر
٢١	كانت أمى تعاقبنى فى صغرى	٤٦ر
٢٢	كنت أشعر بالوحدة	٥٣ر
٢٣	كنت أشعر أن شكلى غير جذاب	٥٠ر
٢٥	مات أبى فى طفولتى	٣٦ر
٢٦	ماتت أمى فى طفولتى	٤٠ر
٢٩	سمعت حكايات مخيفة عن الثعابين	٤١ر
٣٠	أغلق على باب حجرتى فى طفولتى	٤٥ر

جدول (٦)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الثانى المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٤	انفصلت أمى عن أبى فى طفولتى	٤١ر
٥	كان أبى وأمى يتشاجران	٦٠ر
٧	مرض والدى مرضا خطيرا	٤٢ر
١٣	كان أبى يحابى اخوتى	٤٤ر
١٥	كانت أمى تحابى اخوتى	٣٣ر
١٦	لم أجد من يلعب معى فى المدرسة	٣٠ر
٢١	كانت أمى تعاقبنى فى صغرى	٣٣ر
٢٤	كنت اتعرض للأمراض أكثر من بعض الأطفال	٤٣ر
٢٧	كان الأطفال يتشاجرون معى	٥٥ر
٣٠	أغلق على حجرتى فى طفولتى	٦١ر

جدول (٧)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الثالث المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	كنت لا أنجح فى المدرسة	٣٣ر
٥	كان أبى وأمى يتشاجران	٣٦ر
٦	لم يكن لى أصدقاء فى طفولتى	٥٤ر
٨	تعرضت لحادث مؤلم فى الظلام	٣٦ر
١٠	كان الكبار يوبخوننى	٣٩ر
١٦	لم أجد من يلعب معى فى المدرسة	٣٣ر

بقية جدول (٧)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الثالث المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٢٣	كنت أشعر أن شكلى غير جذاب	٣٣ر
٢٥	مات أبى فى طفولته	٣٠ر
٢٩	سمعت حكايات مخيفة عن الثعابين	٣٩ر

جدول (٨)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الرابع المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١٢	لم أكن أحقق تفوقا	٣٦ر
٢٤	كنت اتعرض للأمراض أكثر من بعض الاطفال	٣١ر
٢٥	مات أبى فى طفولتى	٤١ر
٣٠	أغلق على باب حجرتى فى طفولتى	٣١ر
٢٧	كان الأطفال يتشاجرون معى	٤٢ر

جدول (٩)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الخامس المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٢	فقد أبى عمله	٥٦ر
٣	تعرضنا لحادث كاد يقتلنا	٣٤ر
٧	مرض والدى مرضا خطيرا	٣٨ر
١٢	لم أكن أحقق تفوقا	٣٧ر
٢٠	كانت أمى تفضل على بعض اخوتى وتشترى لهم هدايا أكثر منى	٤١ر
٢٨	كان الأطفال الكبار يتشاجرون معى ويتغلبون على	٣٨ر

جدول (١٠)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل السادس المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	كنت لا أنجح فى المدرسة	٤٠ر
٣	تعرضنا لحادث كاد يقتلنا	٥٤ر
١٤	كنت أحلم أحلاما مزعجة	٣٠ر

جدول (١١)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل السابع المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١٢	لم أكن أحقق تفوقا	٤٢ر
١٣	كان أبى يحابى أخوتى	٤٩ر
١٥	كانت أمى تحابى اخوتى	٤٧ر

جدول (١٢)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل الثامن المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	كنت لا أنجح فى المدرسة	٤٩ر
١٠	كان الكبار يوبخوننى	٣١ر
١٨	كنت أشعر بالخوف حين أنام فى الظلام فى طفولتى	٣٢ر

جدول (١٣)

يوضح تشبعات بنود قلق الماضى

العامل التاسع المتعامد لمقياس قلق الماضى والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٦	لم يكن لى أصدقاء فى طفولتى	٣٤ر
٧	مرض والدى مرضا خطيرا	٣٨ر
٩	توفت أختـــى	٤٦ر
١٧	كنت أشعر بالحرمان	٣٥ر
١٨	كنت أشعر بالخوف حين أنام فى الظلام فى طفولتى	٤١ر

جدول (١٤)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل الأول المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	أرتعد لمجرد تصور أن تقع لى حادثة	٤١ر
٢	أشعر أن شكلى غريب جذاب	٤٤ر
٣	أتردد على المستشفى لتصورى أنى أعانى مـــن مرض .	٣١ر
٤	أشعر بقلة السعادة فى حياتى	٧١ر
٧	أشعر انه من الممكن أن يهاجم دولتنا بعض الأعداء	٤٨ر
٨	يحدث لى كوابيس وأحلام مزعجة	٤١ر

بقية جدول (١٤)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل الأول المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٩	أخاف من العقاب	٥١ر
١٠	أشعر أن صحتى ضعيفة	٣٦ر
١١	أفكر فى الموت	٦٥ر
١٢	أشعر أن حظى سيء	٦٥ر
١٥	أشعر بالوحدة	٧٠ر
١٦	أشعر أنه ينقصنى الجاذبية الاجتماعية	٤٨ر

جدول (١٥)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل الثانى المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٩	أخاف من العقاب	٣١ر
١٠	أشعر أن صحتى ضعيفة	٤٤ر
١٣	أفكر فى موت أبى	٦٩ر
١٤	أفكر فى موت أمى	٥٩ر

جدول (١٦)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل الثالث المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	أرتعد لمجرد تصور أن تقع لى حادثة	٤٢ر
٦	أشعر أننى ليس لى أصدقاء	٥٧ر
٨	يحدث لى كوابيس وأحلام مزعجة	٤٢ر
١٠	أشعر أن صحتى ضعيفة	٤٦ر
١٣	أفكر فى موت أبى	٣٠ر
١٤	أفكر فى موت أمى	٣٠ر
١٦	أشعر أنه ينقصنى الجاذبية الاجتماعية	٣٤ر

جدول (١٧)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل الرابع المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٣	أتردد على المستشفى لتصورى أنى أعانى من مرض	٥١ر
٤	أشعر بفشلى فى الدراسة	٦٠ر
١١	أفكر فى الموت	٣٦ر

جدول (١٨)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل الخامس المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٢	أشعر أن شكلى غير جـذاب	٦٥ر
٣	أتردد على المستشفى لتصورى أنى أعـــانى من مرض .	٣١ر
٧	أشعر أنه من الممكن أن يهاجم دولتنا بعض الأعداء	٤٣ر
٨	يحدث لى كوابيس وأحلام مزعجة	٣٠ر
١٦	أشعر أنه ينقصنى الجاذبية الاجتماعية	٣٨ر

جدول (١٩)

يوضح تشبعات بنود قلق الحاضر

العامل السادس المتعامد لمقياس قلق الحاضر والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	أرتعد لمجرد تصور أن تقع لى حادثة	٤٢ر

جدول (٢٠)

يوضح تشبعات بنود قلق المستقبل

العامل الأول المتعامد لمقياس قلق المستقبل والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١	لا أستطيع أن يكون لى أصدقاء يحبونى	٦٨ر
٥	أشعر أننى سأتعرض لكوابيس وأحلام مزعجة	٧١ر
١٠	أشعر أننى لن أحقق نجاحا يذكر فى عملى	٦٧ر
١٢	أشعر أنى لن يكون لدى من الدخل مايكفـــى احتياجاتـــى	٤١ر
١٤	أشعر أننى سأدخل المستشفى	٤٢ر
١٥	أشعر أننى لن أتزوج	٤٩ر
٣	أشعر أننى لن أحصل على عمل	٣١ر

جدول (٢١)

يوضح تشبعات بنود قلق المستقبل

العامل الثانى المتعامد لمقياس قلق المستقبل والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٧	أشعر أن صحتى ستسوء	٦٧ر
٨	أشعر أننى سأموت قريبا	٣٥ر
٩	أشعر أننى سأصاب بالعجز	٧٩ر
١٢	أشعر أنى لن يكون لدى من الدخل مايكفى احتياجـــاتى	٣٤ر
١٥	أشعر أننى لن أتزوج	٥٤ر

جدول (٢٢)

يوضح تشبعات بنود قلق المستقبل

العامل الثالث المتعامد لمقياس قلق المستقبل والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
١١	أشعر أننى لن أحقق السعادة	٣٢ر
١٤	أشعر أننى سأدخل المستشفى	٧٥ر
١٣	يتراود فى فكرى أن يكون لى طفل مشوه	٧٠ر

جدول (٢٣)

يوضح تشبعات بنود قلق المستقبل

العامل الرابع المتعامد لمقياس قلق المستقبل والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٣٩) حالة

رقم البند	البنـــــود	التشبع
٦	تراودنى فكرة موت شخص عزيز	٧٠ر
٨	أشعر أننى سأموت قريبا	٣٦ر
١١	أشعر أننى لن أحقق السعادة	٨٠ر
١٢	أشعـــر أنى لن يكون لدى من الدخل مايكفى احتيـــاجاتى	٣٠ر

جدول (٢٤)

يوضح تشبعات بنود قلق المستقبل

العامل الخامس المتعامد لمقياس قلق المستقبل والمستخرج بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس على عينة من (٢٢٩) حالة

رقم البند	البنـــود	التشبع
٢	أفكر فى كيفية معيشتى فى المستقبل	٧٦ر
٨	أشعر أننى سأموت قريبا	٥٥ر
١٢	أشعر أنى لن يكون لدى من الدخل مايكفى احتياجاتى	٣٨ر
١٥	أشعر أننى لن أتزوج	٤٥ر

جدول (٢٥)

قلق المـــاضى

رقـم العامل	عوامل القلق
١	معاناة وحرمان فى الطفولة
٢	الخـوف من فقـدان موضوع الحب
٣	حوادث تؤدى الى العزلة والاغتراب
٤	افتقاد الأمن
٥	حوادث مؤلمة فى الطفولة
٦	قلق الموت
٧	الشعور بالدونية
٨	الشعور بالفشل
٩	الخوف من فقدان الصحبة والصداقة

جدول (٢٦)
قـــلق الحـــاضر

رقـم العامل	عوامل القلق
١	الشعور بالتعاسة
٢	الخوف من فقدان موضوع الحب
٣	العـزلة
٤	فقدان الثقة بالنفس
٥	انخفاض مفهوم الذات
٦	الأفكار الوسواسية

جدول (٢٧)
قلـق المستقبـل

رقم العامل	عوامل القلق
١	التشاؤم من المستقبل
٢	الاكتئاب
٣	الأفكار الوسواسية
٤	قلق الموت
٥	اليـــأس

عرض النتائج وتفسيرها

أولا : نتائج علاقة القلق بمتغيرات الدراسة

جدول (٢٨) يوضح الفروق فى القلق لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	ع	م	ح	ت	مستوى الدلالة
الجنس					
ذكـــور	٣٣	٣ر٨٦	٥٢٥ر	٤ر٧٨	عند ٠٠١ر
انـــاث	٢٠٦	٤ر٦٢	٨٤٠ر		
السـن					
١٤ ـ ١٥	٧٢	٣ر٩١٧	٥٨٨ر	٩ر٣٧	عند ٠٠١ر
٢٢ ـ ٣٠	١٦٥	٤ر٧٦	٧٩٧ر		
التعليـم					
جامعـــى	١٤٥	٤ر٧٧	٨١٤ر	٣٠ر	غير دالة
دراســات عليا	٢٠	٤ر٧٢	٦٧٨ر		
الجنسـية					
ســـعودى	٤٢	٤ر٦٢	٨٣٧ر	٩٩ر	غير دالـة
مصـــرى	١٩٤	٥ ر٤	٨٤٧ر		

الحـالة الاجتماعية					
غير متزوج	٢٠٥	٤ر٥٢	٨٥١ر	١٧ر	غير دالـة
متـــزوج	١٧	٤ر٥٦	٨٠٧ر		
المعيشـــة					
تعيش مع الوالدين	١٧١	٤ر٤٤	٨٦٧ر	٣ر٩١	عند ٠ر١
تعيش مع الأم فقط	٣٢	٤ر٩٥	٦٢٩ر		
العلاقة بيـن					
قلق الماضى	٢٣٩	١ر٣٩	٢٧٤ر	١٣ر٧١	عند ٠ر٠١
قلق الحاضر	٢٣٩	١ر٦١	٣٤٢ر		
العلاقة بيـن					
قلق الحاضر	٢٣٩	١ر٦١	٣٤٢ر	٦ر٤٢	عند ٠ر٠١
قلق المستقبل	٢٣٩	١ر٥١	٣٤٧ر	٦ر٠٤٠	
العلاقة بيـن					
قلق الماضى	٢٣٩	١ر٣٩	٢٧٤ر	١٣ر٧١	عند ٠ر٠١
قلق المستقبل	٢٣٩	١ر٥١	٣٤٧ر	٦ر٠٤٠	

يتضح من الجدول رقم (٢٨) أن الاناث أكثر قلقا من الذكور وتتسق هذه النتيجة مع ماتوصل اليه عبد الخالق ومايسة النيال من ارتباط القلق بالعصابية بدرجة دالة عند الاناث · وأيضا ماتوصلت اليه مايسة النيال من وجود فروق مميزة فى القلق بين الذكور والاناث لصالح الاناث (٨) · ويتسق هذا مع بحث Benzur (١٩) ·

ويتضح أيضا أن القلق يزداد بزيادة العمر بمعنى أن الأعمار الأقل أقل قلقا والأعمار الأكبر أبر قلقا ربما يعكس هذا المتطلبات الاجتماعيـــــة والاقتصادية والمستقبل فالصغار فى سن ١٤ ـ ١٥ ينحصر قلقهم فيما يتعلق بدراستهم · أما المجموعة الأكبر سنا وهم طلاب الجامعة فيسيطر عليهم قلق المستقبل وتحقيق الآمال والطموحات بمختلف أنواعها الزواج الأسرة ، العمل العقاب ، التباين بين الواقع والطموح ·

يتضح أيضا عدم وجود فروق جوهرية بين المتعلمين تعليما جامعيـــا وتعليما أعلى من جامعى ، ولكن بالنظر فى متوسط درجات القلق نرى أن الملتحقين بالدراسات العليا درجات قلقهم أقل وربما يحدث هذا لان الفـــرد الذى تخرج والتحق بالدراسات العليا يعنى أنه أختار وأستقر على اختياراته المهنية وربما لأن الدراسات العليا تعطيه ارضاء واشباعا لذاته يسهم فى خفض القلق نوعا ·

ويتضح أيضا وجود تقارب شديد فى درجة القلق بين السعوديات والمصريات ، مما يؤدى الى غياب أى درجة من الدلالة الاحصائية ، ولكـن بالنظر فى متوسط الدرجات سيتضح أن السعوديات أكثر قلقا من المصريات وهذه العينة اناث مما يؤكد أن الفتاة السعودية يزداد قلقلها بسبب افتقاد منافذ الترويح ومحدودية الاختيارات المهنية · وتشير هذه النتيجة الىصلاحية المقياس على العينة المصرية والسعودية ·

ويتضح أيضا من متوسطات الأفراد الذين يعيشون مع الأم فقط دون الأب مقارنة بالذين يعيشون فى كنف الوالدين ، ارتفاع درجات القلق لصالح الذين يعيشون فى ظل غياب الأب والفروق دالة احصائيا وتتسق هذه النتيجة

مع البحوث التى توصلت الى أن غياب الأب يؤدى الى اكتئاب الابنـــــاء وقلقهم (٤١) ٠

ويتضح أن قلق الحاضر أعلى من قلق الماضى والفرق دال احصائيا فالحوادث التى تحدث فى الحياة الحاضرة هى التى يكون لها التأثير فىارتفاع درجة القلق وهذا يختلف تماما عما ذكره فرويد فى العديد من المناسبات من أثر خبرات الماضى ٠ ومن المحتمل أن هذا قد يكون راجعا لمستوى التذكـر فكون الاختبار موضوعيا لم يستطع عكس الخبرات المؤلمة فى الماضى ٠ وفى حقيقة الأمر هذه النتيجة تحتاج الى دراسة خاصة ٠

بمقارنة متوسطات درجات قلق الحاضر وقلق المستقبل نجد أن درجات قلق الحاضر هى التى تظهر القلق وهى المسئولة عن ارتفاع درجة القلق الكلية ٠ فقد كان الحاضر أكثر تأثيرا من الماضى والمستقبل ٠

يتضح من مقارنة متوسط درجات قلق الماضى وقلق المستقبل أن قلق المستقبل قد كان تأثيره أكبر من الماضى فى ارتفاع درجة القلق الكلية ٠ وبالتالى نلاحظ أن قلق الحاضر يليه قلق المستقبل وفى المرتبة الأخيرة قلق الماضى ٠

ثانيا : المتغيرات التى تسهم فى تباين الدرجة الكلية للقلق :

تم تطبيق معامل الانحدار بهدف التعرف على الأوزان النسبية للعوامل التى تسبب ظهور القلق ٠ بكلمات أخرى بهدف التعرف على أكثر العوامل مساهمة فى ظهور القلق وتحديد نسبة مساهمتها ٠

بالنظر فى جدول رقم (٢٩) نرى أن الجنس مسئول عن ارتفاع القلق بالنسبة للاناث بمعنى أن كون الجنس أنثى يعتبر هذا متغيرا مسئولا عـــن زيادة القلق ويفسر ٨٪ من التباين الكلى ٠

جدول (٢٩)

يوضح مساهمة المتغيرات فى تباين الدرجات الكلية للقلق

متغيرات الدراسة	معامل الانحدار	ت	الدلالــة	ر ٢
الجنس				
الجنس	١٤ر٠٦	٤ر٦٧	عند ٠٠١ر	٨٤٤٤ر
	(٣ر٠٠٨)			
ثابت الانحدار	٦٧ر١٧٤	١١ر٧٨		
(بقية العوامل)	(٥ر٦٧٦٦)			
العمــر				
العمــر	١١ر٥٣	٥ر٦٢	عند ٠٠١ر	١١٧٨ر
	(٢ر٠٥)			
ثابت الانحدار	٧٦ر٨٦	٢٤ر٤٩		
(بقية العوامل	(٣ر١٣)			
التعليــم				
التعليم	١٧ر٥٥	٨ر٤٧	عند ٠٠١ر	٢٣٤٦ر
	(٢ر٠٧)			
ثابت الانحدار	٩٨ر٦٢	٨٦ر٧٦		
(بقية العوامل)	(٣ر١٣)			

التعليم العالى				
التعليم العالى	٦ر٥١	٦ر٣٥١	عند ٠٠١ر	١٤٥٤٥ر
	(٢ر٠٢٦)			
ثابت الانحدار	٨٥ر٤٢	٥٣ر٤٣		
(بقية العوامل)	(١١ر٥٩٨)			
حجم الأسـرة				
حجم الأسرة	٤ر٥٦٤٥	٢ر٠٩	عند ٠٥ر	٠١ر
	(٢ر١٧)			
ثابت الانحدار	٨٦٨٤	٢٦ر٥٠٦		
(بقية العوامل)	(٣ر٢٧)			
المعيشـة				
المعيشة بدون الأب	٢ر١٢٧	٢ر٤٧٨	عند ٠٥ر	٠٣ر
	(٨٥٨٦ر)			
ثابت الانحدار	٩٢ر٦٦	٧٩ر٩٢٨		
(بقية العوامل)	(١ر١٠٤)			
المعيشة فى بيت العيلة	٢ر٢٧	٢ر٢٣	عند ٠٥ر	٠٢ر
	(١ر٠١)	٥٤ر٠٣		
ثابت الانحدار	٩٠ر٤٦			
(بقية العوامل)	(١ر٦٧)			

يتضح من الجدول السابق أن كل زيادة سنة فى العمر يواكبها خمس درجات فى القلق وبالتالى يعتبر العمر مسئولا عن ١١٧٨ر من نسبة التباين الكلى ٠

ونلاحظ أيضا أن التعليم المتوسط صاحبته درجات منخفضة للقلق مقارنة بالتعليم العالى ويعنى هذا أن ارتفاع التعليم يساهم فى زيادة درجات القلق والعكس صحيح ٠ ويتبين من الجدول السابق أن التعليم المتوسط يساهم بنسبة ١٤٪ من التباين الكلى ٠

وفيما يتعلق بحجم الأسرة تشير النتائج الى أن حجم الأسرة لـــم يسهم بنسبة التباين الكلى بأكثر من ٠١ر٠

أما عن المعيشة بدون الأب فقد فسرت ٣٪ من التباين الكلى ٠

فى النهاية اذا حاولنا ترتيب هذه المتغيرات سنرى أن متغير التعليم كان له الغلبة فقد كان مسئولا عن ٢٣٪ من التباين الكلى وقد احتل العمر المرتبة الثانية ضمن المتغيرات المسئولة عن التباين وقد ساهم بنسبة ١١٪ من التباين الكلى ٠ أما الجنس فقد أحتل المرتبة الثالثة وكان مسئولا عن ٨٪ من التباين الكلى ٠ وكانت المعيشة بدون الأسرة أو المعيشة بدون الأب من العوامل المسئولة عن التباين ولكن لم تزدد نسبة مساهمتها من ٠٣ر الى ٠١ر من التباين الكلى ٠ وتتسق هذه النتائج مع ماتوصل اليه (٣١) ٠

خلاصـة القول ٠٠

يتضح من العرض السابق صلاحية الاختبار ولكن يحتاج تطبيقه على عينات أكبر تمثل شرائح المجتمع المصرى حتى نستطيع استخدامه على نطاق واسع ٠ وبالتالى يوصى بتجربته على عديد من العينات المتباينة لنتمكن من استخراج درجات معيارية تصلح لتشخيص القلق ٠

ويحتاج موضوع قلق الماضى الى دراسات كثيرة للتأكد من النتائج التى ظهرت فى البحث الحالى فمحدودية العينة ومواصفاتها لاتعطينا الفرصة لتدعيم النتائج وبالتالى نرى أن تطبيق البحث على عينات أخرى سيجعلنا أكثر فى تأييد دلالة قلق الماضى أو تأييد قلق الحاضر ٠

نرى أن النتائج التى توصل لها البحث الحالى أثارت نقطة خلاف فقد كانت جميع العلاقات الدالة فى جانب قلق الحاضر أكثر من الماضى والمستقبل.

وقد أثار أيضا البحث نقاطا عديدة للدراسة تتعلق بنوعية المواقف التى تميز قلق الحاضر وقلق المستقبل ومدى اختلافها تبعا للجنس والمستويـــات الطبقية المختلفة وأيضا مدى اختلافها تبعا لمتغير الريف والحضر .

المراجـــــع

١ - أبو حطب ، فؤاد (١٩٧٧) · بحوث فى تقنين الاختبارات النفسية · الأنجلو المصرية ، القاهرة ·

٢ - أحمد ، توفيق زكريا (١٩٨٩) · دراسة تأثير القلق فى التحصيل لدى طلاب ذوى قدرات عقلية مختلفة · مجلة علم النفس ، ع١ ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ·

٣ - الطيب ، محمد عبد الظاهر (١٩٨٨) · دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، مجلة علم النفس ، ع٦ ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ·

٤ - القطان ، سامية (١٩٨١) · دراسة تجريبية معملية مابين مستوى القلق والأداء المعملى · دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ·

٥ - الكحيمى ، وجدان (١٤٠٥هـ) · دراسة للعلاقة بين مستوى القلـــــق ومستوى التحصيل الدراسى لدى طالبات المرحلة الثانوية (ماجستير)· كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ·

٦ - الهوارى ، ماهر محمود وآخرون (١٩٨٧) · مقياس الاتجاه نحـــو الاختبارات (قلق الاختبارات) · رسالة الخليج العربى ، ع٢٢ ، الرياض·

٧ - شعيب ، على محمود (١٩٨٧) · قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة الخليج العربى ، ع٢٥ ، الرياض ·

٨ - النيال ، مايسة أحمد (١٩٩١) · الفروق بين ممرضات العناية المركزة والأقسام الأخرى فى كل من قلق الموت والعدوانية والعصابية والانبساط والاكتئاب · دراسة عاملية مقارنة · مجلة علم النفس ، ع ١٧ ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ·

٩ - عبد العاطى ، الصياد وعبد الباقى ، سلوى (١٩٨٩) · النموذج البنائى التنبؤى لمتغيرات التحصيل الدراسى وقلق الامتحان وأبعاد الشخصية · رابطة التربية الحديثة ، بحوث تربوية ، ع ١٥ ، القاهرة ·

١٠ - عبد الخالق ، أحمد والنيال ، مايسة (١٩٩١) · بناء مقياس قلـــق الأطفال وعلاقته ببعدى الانبساط والعصابية · مجلة علم النفس ، ع١٨، الهيئة العامة للكتاب القاهرة ·

١١ - عبد الخالق ، أحمد وحافظ ، أحمد (١٩٨٨) · حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية · مجلة العلوم الاجتماعية، م١٦ ، ع٣، الكويت ·

١٢ - فرويد د، سيجموند (١٩٨٣) · الكف والعرض والقلق · ترجمة محمد عثمان نجاتى ، ط ٢ ، دار الشروق ، بيروت ·

١٣ - مرسى ، كمال ابراهيم (١٩٨٢)· علاقة القلق بالتحصيل الدراسى عند طلبة المدارس الثانوية · دراسات فى مجلة كلية التربية ، م٤ ، جامعة الملك سعود ، الرياض ·

14) Abendroth, Waler & Friedman, Frank (1983). Anxiety Reduction for begining Chemistry Students. J. Chem., Education. Vol. 60-60 (1). pp. 25-26.

15) Andrew, Sims and Philip Snaith (1988). Anxiety in Clinical Practice. John Wiley & Sons, New York.

16) Auden, W.H. (1972). The Age of Anxiety. John Wiely and Sons, New York.

17) Bateson, G. Jackson, D. Haley. H. and Weakland, J. (1963). A note on the double Blind. Family Process. 2, 154-171.

18) Ban, Zur, Hasida, Zeidner, Moshe (1988). Sex Differences in Anxiety. Curiosity, and Anger : A Gross. Cultural Study Ray D. Wolfe. Centre Study Psychological Stress. U, Haifa, Mount Carmel 31999 Israel in Sex Roles, 19, 5-6 Sept., 335-347.

19) Bowen, M. Dysinger, R., Brodey, W. and Bassamania, B. (1961). The Family as The unit of Study and Treatment. Amer. J. Orthopsychiat 31, 40-86.

20) Brown, S.D. & Nelson, T.L. (1983). Beyond the uniformity myth : A Comparison of academically Successful and unsuccessful Test anxiaus College Student Journal of Counseling Psychology, 30, 367-374.

21) Carmel & Sara and J. Hudith Bernstien (1989). Trait Anxiety and Sense of Coherence. A Long Tudinal Study. Psychological Reports. 65, 221-22.

22) Drill, Rebecca L. (1987). Young Adult Children of Divorced Parents : Depression and the Perception of Loss. Journal of Divorce, V10 h 1-2, p. 164 - Fll - Win.

23) Evans, Chris : (1978) : Psychology A Dictionary of the Mind, Brain and Behavior. Arrow Books. Great Britan.

24) Famularo, Richard Kinscherft, Robert ; Fentons Terence (1990). Symptom Differences in Acute and Chronic Peresetation of Childhood, Post. Traumatic Stress Disorder. Child Abuse and Neglect. 1413, 439-444.

25) Gary, D. Foster and Susan T. Bell (1983). Relation of State and Trait Anxiety to Essential Hypertension Psychological Reports 52, 355-338. April Issn 0033-2941.

27) Harvey, Resnick, John, Viehe & Stanford, Segal (1982). Is Math. Anxiety a Local Phenomenon ? Study of Prevalence and Dimensionality. J. of Counseling Psychology Vol. 29, (1) pp. 29-47.

28) Huntley, Debra K. and Others (1986). Depression in Children from Single. Prent Families. Journal of Divorce V 190 n 1-2, p. 153-61 Fall Win.

29) Jahoda, Marie (1977). Freud and the Dilemmas of Psychology. The Hogarth Press. London.

30) Jakobczuk, Marria Rose (1990). Death of a Parent in Childhood and Adult Depression. Doctoral Paper Biola, University.

31) Judith, Bernstein and Sara Carmel (1986). Trait Anxiety Differences Among Medical Students : Psychological Reports, 59, 1063-1068.

32) Jung, G.G. : (1938) : Psychology and Religion New Haven, Conn : Yal University Press.

33) May, Rollo (1977). The Mening of Anxiety (Revised Ed.). W.W. Norton & Company. Inc. New York.

34) Myrlin, Donald (1990). Anxiety : Clinical Issues of Children in the Later Phases of Foster Care. Child and Adolescent. Social Work Journal 60-6. Dec. 501-512.

35) Parry, Glenys (1987). Sex Role Beliefs. Work Attitude and Mental Health in Employed and Non employed Mothers. British Journal of Social Psychology 261, Mar. 47-58.

36) Sarson, I. G. & Stoops, R. (1978). Test Anxiety and Passage of Time, J. of Counseling & Clinical Psychology (46), pp. 102-69.

37) Scheidman, E.S. Farberow, N.L. (1970). Psychology of Suicdie, Science House, New York.

38) Sung, Mook Hong and Christelle M. Withners (1982). Trait Anger, Locus of Control, Religiosity, and Authoritarionism as Related to Trait Anxiety. Psychological Reports, 51, 591-942.

39) Stephen, M. Auer Bach (1973). Effects of Orienting Instructions. Feedback information and Trait Anxiety Level on State Anxiety. Psychological Reports, 33, 779-786.

40) Stevenson H.W. & Isco, I. (1956). Anxiety and Discriminatic Learning. Amer. J. of Psychology 69, 113-114.

41) Stewart, J. Maccan and Leonard L. Stewin (1984). Ability, Anxiety, and Conceptual Level. Psychological Reports, 55, 429-430.

42) Theodore, J. Chapin (1989). The Relationship of Trait Anxiety and Academic Performance to Achievement Anxiety: Students at Risk. Journal of College Students Development May, 89, Vol. 30, p. 229-35.

43) Trachtman, Richard (1981). Post, Ocdipal Development and Adoptation in father -- Absent and Father. Present. Smith College Studies in Social Work, 51, 2. Mar, 126-137.

44) Wine, J. (1991). Test Anxiety and Direction of Attention Psychological Bull. ; 76, 92-104.

45) Yamane, Taro (1973). Statistics, An Introduction. Harper and Row Publisher, New York.

التربية وأزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى

د٠ حسن ابراهيم عبد العال (*)

مقدمة البحـــث :

حقوق الانسان العربى وحرياته الأساسية فى محنة كبرى ، هكذا تشير كل التقارير والدراسات والوثائق التى تناولت أوضاع الحقوق والحريات فى الوطن العربى فقد أثبتت جميعا الانتهـاك الصارخ لهـذه الحقـــوق والحريات ، وأكدت جميعا أن الانسان العربى مازال عرضة لأن يعتقل من غير اجراءات قانونية سليمة ، وأن يدان من غير محاكمة ، وأن يعذب لتنتزع منه اعترافات واقرارات ، ومازال عرضة للتحقيق والملاحقة والسجن والخطف والاختفاء والتعذيب والاعدام بسبب رأيه أو موقفه أو كلمته ، وهو محروم من أبسط حقوقه فى مناخ تزيف فيه ارادته ويهمش دوره ويتعرض فيـــه لأبشع عمليات القمع والقهر ، وتشيع من حوله الممارسات الاستبداديـــة والتعسفية ، وتغيب عنه المؤسسات السياسية والديمقراطية الحرة وتمارس فيه الأنظمة الحاكمة سياسة العنف والقضاء على الخصوم بأساليب قد يكون لها أحيانا مظهر قانونى ، ولكنها فى حقيقتها استبدادية ٠

كل هذا فى الوقت الذى تتزين فيه الدساتير العربية بنصوص وعبارات تشيد بحقوق الانسان ، وتتعهد برعايتها ، وفى الوقت الذى تتحدث فيـــه الأنظمة العربية الحاكمة عن حرية الانسان وكرامته بأسلوب شاعرى خلاب٠

ولقد أدى استمرار خضوع الانسان العربى للقمع والقهر الى فقدان الاحساس بالحقوق حتى أوشك انتهاك الحق القانونى أن يصبح شيئا طبيعيا، ومن ثم قلت قدرته على المطالبة بحقوقه والثورة من أجلها ، لأنه لم يشعر من فرط الطغيان بأنه قد سلب منه شىء ٠

وشكل الانتهاك الدائم لحقوق الانسان العربى مشكلة خطيرة تحتـــاج

(*) كلية التربية ـ جامعة طنطا ٠

الى المواجهة والتصدى بالأساليب والوسائل الملائمة · ومن العجب أن تظل نظرتنا لمواجهة هذه الظاهرة أسيرة النظر فى مواد الدساتير والتشريعات ، وفى نصوص المواثيق والاتفاقيات ، وأن تظل المعالجات القانونية وحدها هى المطروحة على ساحة التصدى للأزمة ، وكأن الاشكالية فى أزمة حقـــوق الانسان فى الوطن العربى هى اشكالية نصوص لانفوس ، وأغفلت المعالجات أو كادت دور التربية الفاعل فى مواجهة الأزمة عن طريق تكوين الانســـان الذى يجسد مبادىء حقوق الانسان فى تعامله الحى مع الناس ، والذى يتخذ من هذه المبادىء أسلوب حياة وطريقة عيش ، ومن هنا تحاول هذه الدراسة ابراز دور التربية فى مواجهة الأزمة التى دفعت أمتنا بسببها ثمنا باهظا ، وجنت نتيجة لها ثمار التخلف المرة كحصاد منطقى مؤلم لسنوات طويلة من انتهاك حقوق الانسان ، كما تحاول الوقوف على أساليب التربية الفعـــالة فى التصدى للأزمة من طريقها الصحيح ، بتكوين الارادة الانسانية تجاه كل حق من حقوق الانسان ، وجعل هذه الحقوق ضميرا يحمله فى صدره ، فتكون بمثابة من حمل معه دليلا هاديا يرشده الى سواء السبيل فى تعامله مـــع الأخرين ويهديه الى الصواب فى مسالك حياته ·

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث فى سؤال رئيسى هو :

مادور التربية فى مواجهة أزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى ، وما أساليبها الفاعلة فى التصدى لها ؟

وتتطلب الاجابة عن هذا السؤال الرئيسى طرح الاسئلة الآتيـــة للاجابة عنها ·

١ ـ ما أسباب الاهتمام بحقوق الانسان فى الوقت الراهن ؟

٢ ـ ما مظاهر أزمة حقوق الانسان وآثارها فى واقعنا العـــربى المعاصر ؟

٣ ـ ما الأسباب التى تقف خلف الأزمة ، والتى تحول دون جعل حقوق الانسان فى بلادنا حقيقة واقعة ؟

٤ ـ ماموقف الاسلام الذى هو تاريخ الانسان العربى ولغته وفلسفته من حقوق الانسان ؟

٥ ـ لماذا ترنو الأنظار الى التربية لمعالجة الأزمة ؟

٦ ـ ما أبرز أساليب التنشئة الاجتماعية لاكساب الطفل مبادىء حقوق الانسان ؟

٧ ـ ما أهمية التعليم فى مواجهة الأزمة ، وما أبرز فعالياته فى التصدى لهـــا ؟

أهداف البحـــث :

تتلخص أهداف البحث فيما يلى :

١ ـ التعرف على أبعاد ظاهرة انتهاك حقوق الانسان فى الوطن العربى، وأساليب القمع والقهر التى تستخدمها السلطات الحاكمة والقوى الخارجيـة لحرمان الانسان العربى من حقوقه وحرياته الأساسية ٠

٢ ـ الوقوف على الأسباب التاريخية والموضوعية للظاهرة ، وتحديد آثرها فى واقعنا العربى ٠

٣ ـ ابراز أهمية التربية فى معالجة أزمة حقوق الانسان باعتبار أن اشكالية الأزمة ، تبدو فى الانسان العربى نفسه ، وفى تنشئته وتربيته علـى نحو لم يمكنه من اتخاذ مبادىء حقوق الانسان أسسا تقام عليها حياته ٠

٤ ـ الوقوف على فعاليات التربية وآلياتها فى التصدى للأزمة وذلك من خلال محورين أساسيين هما التنشئة الاجتماعية والعملية التعليمية ٠

التربية وأزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى

١ ـ أسباب الاهتمام بحقوق الانسان :

تضاعف الاهتمام فى السنوات الأخيرة وفى مختلف أنحاء العـــالم ولاسيما بعد تفكك المعسكر الاشتراكى وانهيار مؤسساته بمسألة حقـــوق الانسان وحرياته الأساسية ، فعقدت المؤتمرات والندوات ، ووضعت المؤلفات والدراسات ، وأبرمت المواثيق والاتفاقات الدولية والاقليمية لمعالجة مختلف الجوانب والأوضاع والتطورات المتعلقة بهذه المسألة ٠

ولعل الاهتمام بحقوق الانسان يعود الى عدة أسباب نوجزهـــــا فيما يلى :

١ ـ أن حقوق الانسان لم تعد كما كانت فى الماضى مسألة فردية تعالج فى نطاق القوانين والأنظمة الداخلية ، بل أصبحت قضية «عالمية انسانية» تهم كل انسان ، ولقد تجاوز الاهتمام بها حدود الدول ونطاق الدساتير المحلية وتحول الى هم عالمى ، ولم يكتف العالم بتكريس حقوق الانسان والتشريعات الوطنية بل سعى جاهدا لتدويلها ووضعها فى حماية القانون العام ٠

٢ ـ أن حقوق الانسان أصبحت فى العقدين الأخيرين الشغل الشاغل لكل حكم أو نظام يطمح الى تحصين نفسه بالشرعية الديمقراطية ، وابعاد تهمة الديكتاتورية والاستبداد عن ممارساته ولهذا رأينا الأنظمة الحاكمة (ولو كانت ديكتاتورية متسلطة) تتنافس فى تزيين دساتيرها وتشريعاتهـــا بعبارات تشيد بحقوق الانسان وتتعهد برعايتها ٠

٣ ـ أن عظمة الدول تقاس ـ مع معايير أخرى ـ بمدى احترامها لهذه الحقوق والتزامها بها ، وتوفير الضمانات القانونية والعملية لها ، ويؤكد البعض أن ازدهار هذه الحقوق لايتم الا فى نظام ديمقراطى وأن احترامهـا معيار لتألق كل حضارة (١) ٠

٤ ـ أن فقدان الحريات وتكبيل الحقوق أو تقييدها كان على مـــر العصور سببا من أسباب انهيار الحضارات والمجتمعات ٠

فالحضارة العربية لم تعرف الازدهار والتألق الا فى العهود التى نعمت فيها الأمة بالحرية الفكرية الواسعة ، وعندما بدأ الحكام يتنكرون للحقوق والحريات ويفرضون القيود على العقل أخذت الحضارة تنزلق فى طريق الانحدار ٠ وتستطيع أن تتلمس بدايات هذا الانحدار فى حضارتنا العربية منذ اجتمع السيف والرأى الذى لارأى غيره فى يد واحدة ، ومنذ أن جـــلا صاحب السيف صارمه وتلا على الناس باطله زاعما أنه هو وحده الصواب المحصن (٢) ٠

ومن الملاحظ أن أندلاع الثورات السياسية وحدوث التغيرات الاجتماعية، كان دائما نتيجة التسلط والهيمنة والامعان فى التعدى على الحقوق والحريات،

ولهذا رأينا أن كل ثورة من الثورات الكبرى فى التاريخ قد تمخضت عن وثيقة أو ميثاق أو اعلان حول الحقوق والحريات (٣) ٠

٥ - أن من يطلع على بيانات زعماء الثورات والحركات الانقلابية فى العالم ، وخاصة فى بلدان العالم الثالث ، يلاحظ أنها مفعمة بالرغبة فى توفير الحقوق والحريات واقامة المؤسسات الديمقراطية وحمايتها ، ولكن سرعان مايتحول هؤلاء الزعماء الى أبطال استبداد وظلم ومن أشد المتنكـــــرين للديمقراطية والحرية وحقوق الانسان (٤) ٠

تلك هى الأسباب التى جعلت العالم يوجه عناية خاصة الى حقـــوق الانسان ٠ بعد أن خاض الانسان معارك طويلة من أجل الحصول عليها ٠

٢ - واقع الأزمة فى وطننا العربى :

فى وقتنا الراهن يشهد وطننا العربى تدهورا متزايدا فى الاعتراف بحقوق الانسان فالسمة المميزة للعقود الأخيرة الاحساس العام بأن هـذه الحقوق تنهك انتهاكا صارخا ، وعلى حين أن المسار العام لحركة حقوق الانسان على المستوى العالمى يتجه الى المطالبة بالمزيد والانتقال من الحقوق السلبية الى الايجابية ، ومن اقرار حقوق الفرد الى تأكيد الحقوق الجماعية فان خط التطور فى العالم العربى خلال النصف الثانى من القرن العشرين كان خطا هابطا بحدة ٠

ولكى تزداد الصورة وضوحا ، ينبغى أن نعرض لكل من جوانبها بقدر من التفصيل ، ذلك لأن العالم العربى لايشكل من حيث طريقة الحكم وحدة متجانسة ، فهناك أنظمة شبه ليبرالية ، وأنظمة عسكرية ، هذه هى الأنماط الرئيسية ، وفى كل نمط من هذه الأنماط تعانى حقوق الانسان من صعوبات حقيقيـــة ٠

- فالأنظمة شبه الليبرالية تتحول بالتدريج الى اتباع سياسة العنف والقضاء على الخصوم بأساليب قد يكون لها أحيانا مظهر قانونى ، ولكنها فى حقيقتها استبدادية ، وفى كل يوم تنتهك الحريات الأساسية انتهاكا متزايدا، ويزداد هزال القشرة الديمقراطية التى تغلف بها طريقة حكمها ، وتتباعد على نحو متزايد عن أصولها الليبرالية (٥) ٠

أما الأنظمة القبلية ، فان سيطرة عائلات معينة على الحكم فيها تؤدى الى نوع من الخصوصية ، والازدواجية فى الحكم تكاد ترقى الى مستوى وجود قانونين : أحدهما للخاصة والآخر لعامة الشعب ، وكثير ماتسن قوانين صارمة يقصد بها ردع الغالبية العظمى من السكان ، على حين تعلم الأقلية الحاكمة أنها معفية أصلا من الالتزام بها وهكذا فان الولاء العائلى يفوق فى تأثيره الالتزام القانونى ، وينحسر الأسلوب اللاشخصى فى الحكم، الذى هو سمة أساسية من سمات الدولة القانونية الحديثة ، لتحل محله العلاقات الشخصية التى تلغى فكرة الحق الشامل ٠

وهناك مشكلة محددة فى ميدان حقوق الانسان تثار فى هذه المجتمعات بالذات أكثر من غيرها نظرا لكونها - فى الأغلب - مجتمعات غنية بالموارد البترولية ، فهذه المجتمعات قد انتقلت أحيانا فى جيل واحد من حالة الفقر الى الثراء الهائل ، وهى تعلم جيدا أن ثروتها البترولية ناضبة ، وأن المستوى الرفيع الذى تعيش فيه لن يدوم أكثر من جيل واحد أو جيلين فى المستقبل على أكثر تقدير ، وأن هذه الفترة فرصتها الوحيدة لتعديل بنيتها الأساسية بالصورة التى تتيح لها تحسين أوضاعها بشكل دائم ، وهكذا تثار هنا مشكلة «حقوق الأجيال القادمة» بصورة أكثر من غيرها من المجتمعات ٠ ففى هذه المجتمعات التى تكتسب ثروة جاهزة وتستمتع بثمار تقدم تكنولوجى لاتسهم فى صنعه أو حتى فى فهم أسراره ، ربما أصبحت مشكلة حقوق الأجيال القادمة لها فيما بعد أبعاد مأساوية ، لأن الترف الخيالى الذى تستمتع به الأجيال الحالية يحرم عشرات الأجيال فى المستقبل من فرصة الحصول على حقها فى حياة كريمة ، والقدرة على مسايرة التقدم الذى يزداد تسارعا فى العصور المقبلة (٦) ٠

- أما أنظمة الحكم العسكرية فان المجتمعات التى تحكمها هى أهم المجتمعات العربية وأكثرها سكانا ، وفى هذه المجتمعات تظهر مشكلة حقوق الانسان العربى أوضح ماتكون ففى هذه المجتمعات دساتير لايعمل بها فى أغلب الأحيان ، أو تعدل وفقا لرغبات الحاكم وفيها تحل القوة محل الحق ، وأكثر الحقوق معاناة فى هذه المجتمعات هى حرية التفكير والتعبير ، لأن الأنظمة العسكرية بطبيعتها لاتصمد أمام المعارضة المنطقية العاقلة أما الحقوق الايجابية الاجتماعية كالتعليم والثقافة والعمل المناسب ٠٠ الخ ،

فهى دائما خاضعة لمطالب النظام ، وتأتى دائما فى المرتبة الثانية بعد رغبة النظام فى المحافظة على ذاته أو القيام بمغامرات خارج حدوده (٧) ٠

ولايزال الانسان فى وطننا العربى - رغم الحديث الكثير هذه الأيام عن كرامته ودعم حقوقه واطلاق حرياته - يحيا فى ظل كل أنظمة الحكم شبه الليبرالية والقبلية والعسكرية مقموعا ومقهورا مسلوب الارادة ، مغيب الدور ، محروما من أبسط حقوقه وتكاد كل المؤشرات تؤكد أن حقوق الانسان العربى وحرياته الأساسية فى محنة كما تؤكد حرمان الانسان العربى من حقوقه، وتهميشه ، وتعريضه لقهر متزايد وابعاده عن المشاركة فى اتخاذ القرارات المصيرية ٠

- فالانسان العربى مازال عرضة لأن يعتقل من غير اجراءات قانونية سليمة ، وأن يدان من غير محاكمة ، وأن يضرب لكى تنتزع منه اعترافات واقرارات ، ومازال عرضة للتحقيق والملاحقة والسجن والخطف ، والاختفاء والتعذيب والاعدام بسبب رأيه أو موقفه أو كلمته ، كما قد يتعرض لغير ذلك من ممارسات قمعية وأساليب قهر ٠

- والانسان العربى يحرم من حقوقه الأساسية ومن حرياته فى ظل غياب المشاركة العامة فى الشئون السياسية ، وتعطيل عمليات الانتخاب أو تزييفها ، وشل نشاط المؤسسات الديمقراطية أو التمثيلية ، وتغييب دور القضاء أو الاعتداء على استقلاليته ، ووقف مفعول الضمانات الدستورية من خلال اعلان حالة الطوارىء والأحكام العرفية ، واصدار تشريعات استثنائية، وتخويل الحاكم سلطات استثنائية ، واصدار قوانين تعطل الحريات العامة أو تحد منها ، والتهرب من التصديق على الاتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الانسان أو عدم الالتزام بأحكامها ، وفرض الرقابة على الصحف ووسائل الاعلام والمراسلات الخاصة والاتصالات الشخصية وتقييد أو حظر عمل النقابات والاتحادات والأحزاب وما الى ذلك (٨) ٠

- ومراجعة الدساتير والتشريعات الوطنية - فيما يتعلق بحقوق الانسان - تخيب الآمال حتى على المستوى القانونى ٠ فهناك قطران عربيان ليس بهما دستور ، وأقطار أخرى عطلت العمل بالدستور اما جزئيا أو

نهائيا ، وحتى تلك التى تملك دساتير سارية المفعول ، فهى فى معظمها تحيل تنظيم الحريات وضمانات حقوق الانسان الى القوانين ولاتضع ضمانـــات كافية لهـــا ٠

ولعل أخطر الظواهر التى شهدها واقع حقوق الانسان فى وطننا العربى فى العقود الأخيرة قوانين الطوارىء والتشريعات الاستثنائية ، فالأولى تجيز القبض على المشتبه بهم أو الخطرين على الأمن والنظام واعتقالهم ، والترخيص لتفتيش الأشخاص والأماكن دون التقيد بأحكام قانون الاجراءات الجنائية، وهى تخول رئيس الدولة أو من يقوم مقامه صلاحية تجريم أفعال تصـــل عقوبتها أحيانا الى الأشغال الشاقة المؤقتة ٠

ومن هنا فان قوانين الطوارىء تعطى السلطة التنفيذية الحق فى أن تباشر التشريع الجنائى ٠ وأما التشريعات الاستثنائية فقد مثلت هى الأخرى ظاهرة على الساحة العربية وهى تسعى الى الباس التشريع الاستثنائى ثوب التشريع العادى ، وتنتقص هذه التشريعات فى مجملها من حقوق الانسان المقررة فى المواثيق العالمية والاقليمية (٩) ٠

ـ وكذلك مراجعة القوانين المنظمة لحرية الرأى والتعبير تبين أن معظم الأقطار العربية ان لم تكن جميعها تضع قيودا تحكم حريات التعبير والرأى وتحددها ، وهناك دائما حرمات أساسية ينبغى عدم المساس بها ، ومن بينها نقد النظام ، أو المساس بشخص رئيس الدولة هذا بالاضافة الى القيود على حرية تبادل المعلومات والأخبار ٠

ـ أما من حيث موقف الأقطار العربية من المواثيق والتشريعات الدولية التى تقدمت عشرات الخطوات بحقوق الانسان ، فهذا الموقف يعكس المخاطر التى تتعرض لها حقوق الانسان العربى كما يعكس المؤامرة التى تتعـــرض لها ، فلا يزال عدد كبير من الأقطار العربية لم يوقع على العهدين الدوليين والبروتوكولات الملحقة بهما ، فهناك احدى عشرة دولة عربيةفقط وافقتعلى هذين العهدين ، وهى تونس والجزائر والسودان ومصر والمغرب واليمن الجنوبى والأردن وسوريا والعراق وليبيا ولبنان ، أما البروتوكول الاختيارى فلم توافق عليه أية دولة عربية حتى الآن ، وأهمية هذا البروتوكول تكمن فى

أنه يمنح لجنة حقوق الانسان فى الأمم المتحدة الحق فى تلقى شكاوى المواطنين فى الدول بخصوص انتهاكات حقوق الانسان وتحقيق هذه الشكاوى (١٠) ٠

- وتشير تقارير المنظمة العربية لحقوق الانسان ، وتقارير منظمة العفو الدولية الى سوء واقع الانسان العربى ، فأحوال السجون مترديه ، وعمليات التعذيب خاصة لسجناء الرأى مستمرة ، ومن المذهل متابعة عدد حالات الاختفاء التى تتعرض لها شخصيات من المعارضة السياسية فى بعض الأقطار العربية ، كذلك هناك عدد كبير من المعتقلين دون محاكمة منذ أكثر من عشر سنوات ٠ وهناك مؤشرات أخرى كثيرة حول واقع هذه الحقوق على المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى وهى فى مجملها تؤكد على عدم عدالة التوزيع وتدنى الأوضاع الاقتصادية للغالبية العظمى ، والحرمان من حق التعليم لنسبة كبيرة من الأطفال العرب ، وقصور تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص فى الخدمات الصحية والاجتماعية وفى فرص العمل (١١) ٠

- والجدير بالذكر أن حقوق الانسان العربى تتعرض للانتهاك ليس على يد السلطة الحاكمة فحسب ، بل على يد أفراد وجماعات وقوى من الداخل كالأحزاب والمنظمات ، بل وحتى المعارضة نفسها تسعى الى فرض ارادتها - أحيانا - بالقهر والطغيان على المجتمع والأفراد ٠

كما تتعرض هذه الحقوق للانتهاك والقمع من قوى خارجية احتلت أرض الوطن فى فلسطين ، ورسمت خرائط حدود داخله ، واصطنعت قوى اجتماعية حاكمة ، وبنى اجتماعية مرتبطة بها ، وحولت الاقتصاد الوطنى الى اقتصاد تابع ، ونهبت الثروات القومية ٠ وتحت ستار الوهم الذى يروج له الغرب بأسم «النظام العالمى الجديد» والذى هو فى الحقيقة تعديل لأسلوب عمل الدول الكبرى فبعد أن كانت تتدخل بشكل مباشر وسافر فى شئون الدول الصغرى ، انتقلت الى التدخل بشكل غير مباشر عن طريق الهيمنة الاقتصادية، تحت ستار هذا الوهم مارست زعيمة هذا النظام العالمى الجديد وهى الولايات المتحدة الأمريكية أبشع عمليات قمع الانسان ، حين دعمت أنظمة ديكتاتورية سارت وفق رغباتها ومصالحها ، وحين مارست حروب التدخل والعدوان وسياسات التآمر والقتل والحصار والتجويع ٠ ولعل حرب الخليج أبرز دليل على انتهاك الولايات المتحدة ومعها دول الغرب لحقوق الانسان باسم النظام

العالمى · فاذا كان هذا النظام العالمى الجديد يؤكد - كما تزعم أمريكا والغرب - « ضرورة الحوار بين الشعوب · ويفترض هذا الحوار احترام سيادة المجتمعات وثقافتها وتنوعها القومى واختياراتها واتجاهاتها ،وضرورة تأسيس علاقات تعاون واسعة النطاق ، وعلاقات سلمية وسياسية بعيدة عن العنف ومراكز القوى وأنماط التسلط ، وما يتطلبه ذلك من اعادة صياغة مفاهيم ونظم ومقومات الأمن العالمى والقومى والوطنى وتغليب الاعتبارات الانسانية على الاعتبارات الأيديولوجية ، وديمقراطية النظم السياسية»(١٢) اذا كان هذا هو المعلن عن النظام العالمى الجديد ، ففى حرب الخليج كشفت زعيمة هذا النظام عن أهدافها فى سحق حقوق الانسان العربى وتبين أن مبدأ حقوق الانسان غير وارد على الاطلاق فى سياسة الولايات المتحدة تجاه الوطن العربى ، وقد تمثلت هذه الأهداف فيما يلى (١٣) :

١ - التدمير الشامل ، اذ أن القصف الذى استهدف العراق استهدف أمرين : الأول الابادة الواسعة لأكبر عدد ممكن من الجنود ، القوة الحيوية فى المجتمع ، لاوهم يقاتلون ، ولا وهم فى كمائنهم بل وهم منسحبون اثر قرار الانسحاب ، ورغم اختلاف التقديرات فان عدد الضحايا بين الجنود والمدنيين كبير · والثانى : تدمير البنية التحتية وخاصة الصناعية والزراعية والعلمية والمدنية (١٤) ·

٢ - منع التطور السياسى والاقتصادى والقومى والمدنى ·

٣ - اثارة صراع الطوائف ·

٤ - ضمان أمن الاحتلال الصهيونى وابقائه القوة الأكبر فى المنطقة. ولذلك فرض على القيادة فى العراق الانسحاب بالقوة ، بينما لم يضغط على حكومة الكيان الصهيونى لتنفيذ قرارات الأمم المتحدة المجحفة بحق العرب، وطلب من العرب تسليم أو تدمير أسلحتهم ، بينما تخزن الأسلحة فى الكيان الصهيونى ·

٥ - الاخضاع الشامل والهيمنة الكاملة ·

لقد أكدت حرب الخليج نهج الولايات المتحدة فى انتهاك وقمع حقوق الانسان العربى من خلال تدمير بنية الأمة العربية ، ومنع قواها الحيوية ، وابقائها مجزأة متخلفة تابعة · وقد طبقت الولايات المتحدة نهجها بأكثر

الأساليب همجية ، وأشدها عداء لسيادة الأمة العربية ولحقوق الانسان العربى ·

مجمل المؤشرات السابقة اذن يوضح محنة حقوق الانسان وأزمتها فى **الوطن العربى** ، ومدى تعرض هذه الحقوق فى الداخل والخارج لعمليات الانتهاك والقمع والقهر · والخطير فى هذه الأزمة أن الخضوع المستمر للقمع قد أفقد الانسان العربى العادى الاحساس بحقوقه ، فبالتدريج أخذ انتهاك الحق القانونى يصبح شيئا طبيعيا ، وأخذ الناس ينظرون الى هذه التصرفات على أنها جزء من طبيعة الأشياء ، وبالتالى أخذت تقل قدرتهم على المطالبة بحقوقهم ، وهذا أكبر خطر يمكن أن يتعرض له مجتمع فى ميدان حقوق الانسان ، عندما ينهزم من الداخل ، ويفقد القدرة على الثورة من أجل حقوقه المسلوبة ، بل لايشعر من فرط الطغيان بأنه قد سلب منه شىء ·

وقد لاحظ كثير من المفكرين العرب أن هذا الوعى بالحق والاستعداد للمطالبة به والدفاع عنه ، كان أقوى بكثير فى عهود ماقبل الانقلابات العسكرية ، وأن الفساد الذى تتهم به تلك العهود كان من ناحية التعبير عن الرأى بالذات ـ أفضل بكثير من الفضائل التى تدعيها النظم العسكرية ، وأن المقياس البسيط للديمقراطية وهو القدرة على سماع وجهة نظر الطرف الآخر أخذ ينعدم فى ظل هذه النظم على نحو متزايد ·

ان الصورة الاجمالية لحقوق الانسان فى الوطن العربى تدعو الى التشاؤم ، فالخط البيانى هابط ، والقوة المالية الاستثنائية التى اكتسبها العرب المعاصرون ، وكذلك القوة العسكرية تستخدم دائما من أجل ايقاف تقدم وعى **الانسان العربى بحقوقه الأساسية** (١٥) ·

والأمر المؤسف هو أن ضمان الحقوق الأساسية لايمكن أن يعد فى وطننا العربى مجرد ترف نظرى يمكن الاستغناء عنه فى سبيل تحقيق أهداف أهم كالتنمية القومية ، ذلك لأن التجربة تثبت يوما بعد يوم أن التنمية حتى فى جانبها الاقتصادى المادى الخالص تتخذ طابعا مشوها فى المجتمع الذى لا يكون لدى الانسان فيه وعى كاف بحقوقه الأساسية ·

ولقد أصبح واضحا أن كل المبررات والأعذار والذرائع التى تقدم

لتسويغ الاستبداد والتعسف والخرق لحقوق الانسان العربى ، لايمكن أن تصمت أمام التحليل العقلانى ، وهى فى الأعم الأغلب من الأحيان كلمـــات حق يراد بها باطل ، فالادعاء أن الوضع الاقتصادى العام ، أو عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أو برامج التطوير الشامل ، أو خطط البناء والاعمار والانماء أو المحافظة على الاستقلال الوطنى ، أو المرور فى مرحلة انتقالية صعبة تستدعى تجميد بعض الحقوق والحريات ، أمر قد أثبت عقمه وضعف حجته ، لأن التقدم الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والتربوى والوطنى ، لايمكن ان يتم الا فى ظروف مواتية من العدالة والحرية والديمقراطية(١٦) ٠

٣ ـ أسباب خلف أزمة حقوق الانسان العربى

تتعدد الأسباب التى تقف خلف أزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى، والتى تشكل بدورها عقبات على درب تحقيق وتطبيق هذه الحقوق فى واقعنا العربى ، وهى أسباب كثيرة ومتداخلة بعضها يأتى كظاهرة تاريخية لاسبيل الى انكارها ، وبعضها الآخر ذاتى يتعلق بسلوك الأنظمة العربية وتصرفاتها ، ونحن نعرض لها على النحو التالى :

أ ـ هناك سبب جوهرى يقف خلف الأزمة التى تتأزم بها أمتنـــــا العربية فى مجال حقوق الانسان يمكن أن يطلق عليه «الانقطاع الحضارى» ويعنى به الباحث أن ماضى الأمة العربية وحاضرها فيما يتعلق بحقـــوق الانسان لم يكونا خطا متصلا ممتدا فى الزمان ، وهذا «الانقطاع الحضارى» هو الذى جعل التربة خصبة ـ دائما ـ لارتكاب أخطر الانتهاكات فى مجـــال حقوق الانسان وحرياته الأساسية ، وليس هنا مجال تعليله ولكن يكفى أن نقرر حدوثه فحسب ٠

لقد عاشت أمتنا العربية فى عهد النبوة وعهد الخلافة الراشدة فترة ازدهار وصلت فيها الى أقصى درجات احترام حقوق الانسان ، أكدت فيها للانسانية كل معانى الحرية والعدالة والمساواة ، ومارس الانسان كل حقوقه فتمتع بحقه فى المسكن والمأكل والأمن والتعليم ومراقبة المسئولين ومحاسبة السلطة ، بل مارس حقه فى الثورة لتغيير نظم الظلم والجور وعلم العرب خلال هذه الفترة كل شعوب الدنيا كيفية احترام حقوق الانسان ، لكن هذه الفترة اللامعة مالبثت أن انطفأت ، ولم يحدث اتصال واستمرار لحركة حقوق

الانسان وتوقف سير هذه الحركة كما توقف نموها عند مرحلة معينة ، كادت بعدها أن تصبح هذه الحقوق نسيا منسيا · ولعل التاريخ يسجل من معالم هذه الفترة المضيئة كلمة الخليفة الراشد عمر بن الخطاب التى جسدت أعظم مبادىء حقوق الانسان «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا» لكن هذه الكلمة الخالدة ضاعت فى زحام الصراعات التى ابتليت بها الأمة واغتيل بسببها عمر ، لتصبح السبيل ممهدة بعد ذلك لقيام حكم مطلق كانت أبرز أخطائه قمع حقوق الانسان وانتهاك حرياته ·

لقد عاشت أمتنا العربية فترة مضيئة ، تجسدت فيها حقوق الانسان وتعززت على أرض الواقع وفى حياة الناس متجاوزة بذلك اطار الفكر والنظرية الى حيز الممارسة والتطبيق ثم أعقب ذلك طمس لهذه الحقوق ، ومارست أنظمة الحكم المتعاقبة على هذه الأمة الاستبداد والتعسف والقهر والخرق لحقوق الانسان ، وفى عصر قريب حدثت تطورات ومتغيرات عميقة فى العالم بدأت على أثرها مرحلة نهضة جديدة لحركة حقوق الانسان فى وطننا العربى. وبدأت أمتنا تستأنف السير من جديد ابتداء من النقطة التى توقفت عندها مسيرة هذه الحركة قبل زمن طويل منذ عهد الخلافة الراشدة ·

هذا الانقطاع اذن أمر واقع ، ترتب عليه أنه لم تتهيأ الفرصة لحقوق الانسان لكى تندمج مع الزمن فى عقل الشعب العربى وتصبح مبادئها جزءا من تكوين الانسان العربى ، كما لم تتهيأ الفرصة لتصبح جزءا من سلوك الحاكم والمحكوم على السواء · ان مبادىء حقوق الانسان لم تندمج فنيا ولم تصبح - بفعل الانقطاع الحضارى - جزءا من تكويننا ، ولهذا ظلت بعيدة عن التداول ، وافتقدت الأمة الأرضية الاجتماعية الموضوعية لتكريس هذه المبادىء ولم تتوفر فى الواقع ضمانات احترام حقوق الانسان ، حيث لم تتجذر مبادئها فى ثقافتنا العربية ·

٢ - ان الوجود الصهيونى فى الوطن العربى لايهدف الى مجرد تمزيق الكيان المادى للوطن العربى وتطعيمه بكيان استعمارى استيطانى فحسب ، وانما يهدف فى المقام الأول الى خلق كيان فوقى يسمو على الارادة العربية العامة ، ويترتب على وجود هذا الكيان اهدار حقوق الانسان فى الوطن العربى ، ذلك أنه اذا ضاعت حقوق الانسان ، فانه لايبقى للانسان من كيانه

سوى الوجود المادى الضال ، أما الوجود المعنوى القادر على الخلق والابداع الحضارى فانه يختفى تحت تأثير الضياع النفسى بمجرد الاحساس بهذا الضياع (١٧) ٠

٣ - هناك أسباب ذاتية تتعلق بسلوك الأنظمة الحاكمة وتصرفاتها ، ومن المفيد فى معرض الأسباب التى تقف خلف الأزمة التركيز عليها ، ويمكن اجمالها فيما يلى (١٨) :

(أ) احجام غالبية الدول العربية عن التصديق على المواثيق والاتفاقيات الدولية بشأن حقوق الانسان ، والغريب فى موقف بعض الدول العربية أنها قد تنضم الى هذه المواثيق والاتفاقيات ، لكنها تمتنع عن تنفيذ ماتتطلبه من التزامات ، كما لاتعمد الى تحقيق الملاءمة والانسجام بين هذه المواثيق وتشريعاتها الداخلية درءا لحصول أى تناقض أو تضارب بينهما ٠

(ب) وجود خلل فى الدساتير والتشريعات العربية ، فغالبيتها تنص على الحقوق والحريات ، وتتحدث أحيانا عن حرية الانسان وكرامته بأسلوب شاعرى خلاب ، غير أن الدراسة المتأنية لهذا الأمر تثبت أن هناك خللا فادحا يتجلى فى عدة أمور أهمها :

- وجود نقص فى هذه التشريعات ، يكمن فى عدم النص على الحقوق والحريات ، أو فى النص على بعضها فقط أو فى عدم تحديدها ، أو فى عدم تأمين الضمانات القانونية والعملية الكافية بها ٠ وكثيرا ما استفادت الأنظمة العربية من وجود هذه الثغرات فى تشريعاتها لتتجاهل الحقوق أو تتحايل عليها ٠

- وجود تناقض فاضح بين النصوص البراقة والممارسات السيئة ٠

- اصرار معظم الدساتير العربية على احالة موضوع تنظيم الحقوق والحريات الى القوانين العادية ، دون وضع الضمانات الكافية لها ، ولاسيما عندما تخول هذه القوانين الحاكم صلاحيات استثنائية كفيلة بنسف كل الضمانات ٠

- وجود قيود على حرية الرأى والتعبير على الرغم من وجود القوانين المنظمة لهذه الحرية ، فوسائل الاعلام تملكها الدولة غالبا ، أو هى تشرف

عليها ، والمنشورات والمطبوعات تخضع للمراقبة ، وحرية المراسلات والاتصالات الهاتفية وتبادل المعلومات ، وعقد الاجتماعات مقيدة ، وتوجيه أى نقد للنظام والمسئولين محرم ٠

- وجود تشريعات تعرف باسم «قوانين الردة السياسية» تقضى بانزال عقوبة كبرى بمن يتخلى عن ولائه للحزب وينتمى الى حزب آخر ٠

- افتقار غالبية الدول العربية الى حرية تكوين التنظيمات النقابية والاتحادات المهنية ، وان وجدت هذه الحرية ، أخضعت لقيود متعددة تحد من دورها ٠

والخلاصة أن الخلل فى النظم التشريعية العربية أدى الى الاساءة الى حقوق الانسان ، والغريب أن التشريعات التى كانت سائدة فى عهد الاستعمار أو الحماية أو الانتداب كانت أرحم وأفضل من تلك التى ظهرت بعد الاستقلال ، والأغرب من ذلك أن نظام الرق بقى مسموحا به فى احدى الدول العربية حتى مطلع الثمانينات ٠

(ج) انتشار التشريعات الاستثنائية ، فقد تفاقمت هذه الظاهرة فى السنوات الأخيرة حتى كادت تحول الاستثناء الى عادى مألوف ، وخطر التشريعات الاستثنائية أنها تصدر للانتقاص من حقوق الانسان ، ونذكر على سبيل المثال القوانين الاستثنائية التى صدرت فى مصر فى العام ١٩٨٠م ، وعرفت باسم قانون حماية القيم من العيب ، وقانون الاشتباه ، وقانون انشاء محاكم أمن الدولة ٠ ومن أشهر القوانين الاستثنائية التى تعرض الحقوق والحريات للخطر قوانين الطوارىء والأحكام العرفية ، فغالبية الأنظمة العربية تعيش فى ظل هذه الأحكام ٠

٣ - بالاضافة الى هذه الأسباب الذاتية المتعلقة بسلوك الأنظمة العربية وتصرفاتها فهناك أسباب أخرى تقف خلف أزمة حقوق الانسان العربى منها :

- تفشى الأمية لدى الجماهير العربية ، وتزايد أعداد الأميين فى البلاد العربية (١٩) علاوة على سيادة التخلف الثقافى والاجتماعى ، ويرجع ذلك الى قصور النظم التعليمية ٠

- سيطرة شعار النخبة الطليعية القائل بأنه من الضرورى قبل اعطاء

الحريات للشعب ، مرور فترة زمنية من سيطرة حزب أو نخبة طليعية تصهر الأمة فى بوتقة واحدة ، وتحقيق التحرر السياسى الشامل ، وتقوية أسس الدولة ٠

- سيطرة منطق التنمية الشاملة والتصنيع باعتماد بعض أشكال من الاشتراكية واستبعاد الأشكال الديمقراطية الأخرى ، فكانت النتيجة أن عانت الشعوب العربية من حرمانها من حقوقها السياسية ، دون الحصول على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية (٢٠) ٠

تلك بايجاز كانت بعض الأسباب التى تكمن خلف انتهاك حقوق الانسان فى الوطن العربى وقمع حرياته الأساسية بعضها كان تاريخيا وبعضها كان ذاتيا وبعضها الآخر كان موضوعيا ٠

ومن الغريب أن تبدو هذه الصورة القاتمة لانتهاك حقوق الانسان ، وأن تخيم بظلالها السوداء على واقع الانسان العربى متمثلة فى طغيان الحكام وغياب المؤسسات السياسية والديمقراطية الحرة ، وشيوع الممارسات الاستبدادية والتعسفية والقمعية لأبسط حقوق الانسان فى الوقت الذى تتشدق فيه أنظمة عربية كثيرة بالتزامها الكامل بالاسلام وتطبيقها لشرائعه ، وتصدر دساتيرها بما يفيد أن الاسلام هو مصدر قوانينها وتشريعاتها ، غير أن واقع حقوق الانسان وممارسات هذه الأنظمة مختلف تماما عن الخطاب المتحدث به عن تلك الحقوق ٠

ومن الغريب أيضا أن يختلف المناضلون من أجل حقوق الانسان فى وطننا العربى حول مرجعية هذه الحقوق ، وحول السياج الفكرى الذى باقامته يستطيعون حماية حقوق الانسان هل هو الاسلام الذى جعل من حقوق الانسان ضرورات تدخل فى اطار الواجبات الدينية ، ومن ثم يصبح المصدر الطبيعى لالتماس هذه الحقوق ، أم أن هذه الحقوق ينبغى أن تلتمس فى حضارة الغرب وانجازاتها بهذا الميدان ، ولعل هذا يدفعنا الى عرض موقف الاسلام الاجمالى من حقوق الانسان من غير تفصيل وبايجاز يقتضيه المقام باعتبار أن الاسلام هو تاريخ الانسان العربى ولغته وفلسفته ونظرته الى الكون ، وباعتباره الثقافة الموحدة للعرب كل العرب ٠

٤ - الاسلام وحقوق الانسان :

شاع فى الكتابات السياسية والقانونية أن عهد الانسان بالوثائق والشرائع التى بلورت حقوقه الانسانية ، أو تحدثت عنها مقننة لها ومحددة لأبعادها ، قد بدأ بفكر الثورة الفرنسية الكبرى ، فقد وضع «أما نول جوزيف سييس» وثيقة حقوق الانسان ، تلك التى أقرتها « الجمعية التأسيسية» وأصدرتها كاعلان تاريخى ووثيقة سياسية واجتماعية ثورية فى ٢٦ أغسطس ١٧٨٩م ، ولقد كانت المصادر الأساسية لفكرة هذه الوثيقة هى نظريات المفكر الفرنسى «جان جاك روسو» (١٧١٢ - ١٧٧٨م) ، و«اعلان حقوق الاستقلال الأمريكى» الصادر فى ٤ يوليو ١٩٧٦ م ، ذلك الذى كتبه «توماس جيفرسون» (١٧٤٣ - ١٨٢٦م) (٢١) .

ولقد نصت هذه الوثيقة الفرنسية على حقوق الانسان الطبيعية ، مثل حقه فى الحرية وحقه فى الأمن ، وعلى سيادة الشعب كمصدر للسلطات فى المجتمع ، وعلى سيادة القانون كمظهر لارادة الأمة ، وعلى المساواة بين جميع المواطنين أمام الشرائع والقوانين .... الخ .

ولقد فعلت هذه الوثيقة فعل السحر فى الحركات الثورية والاصلاحية سواء فى أوربا أو خارجها من ذلك التاريخ ، حتى جاء دور تدويلها فدخلت مضامينها فى ميثاق عصبة الأمم سنة ١٩٢٠ م ، ثم فى ميثاق الأمم المتحدة سنة ١٩٤٥ م ثم أفردت دوليا بوثيقة خاصة هى «الاعلان العالمى لحقوق الانسان » الذى أقرته الأمم المتحدة فى ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ م .

ذلك هو التاريخ «الشائع لنشأة مواثيق حقوق الانسان ، وهو تاريخ اذا تأملناه وجدناه «التاريخ الأوروبى» لحقوق الانسان (٢٢) .

والحق أن الاسلام كان أول من قرر المبادىء الخاصة بحقوق الانسان فى أكمل صورة وأوسع نطاق ، والأمة الاسلامية فى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين من بعده كانت أسبق الأمم فى السير عليها .

والقارىء للتاريخ سوف يدرك أن حركات الاصلاح الدينى فى أوروبا ، تلك التى قلمت أظافر الكهنة ، وأبطلت صكوك الغفران ، وهذبت تقاليد الرهبنة ، وكسرت احتكار التفاسير الانجيلية ، وألزمت رجال الدين أن يرفعوا

وصايتهم عن نشاط العقل الانسانى . هذه الحركات لم تعرفها أوروبا الا على أضواء الثقافة الاسلامية فى العصور الوسطى ٠

كما أن القارىء للتاريخ سوف يدرك أن ماحفل به الاسلام من حريات، وماشرعه من عدالة ومساواة ، وماضمنه للجماهير من كرامة لم يكـــن يدرس فى عواصم الأمة الاسلامية وحدها ، لقد عبر الى أوروبا مع شتى الثقافات الأخرى ، وظل يحرك الحياة الأوربية حتى انفجرت فى ثورات التحرر تهتف بمبادىء ماكانت معروفة فى أرضها خلال القرون الماضية ٠

وكما يختفى ماء المطر ليظهر بعد حين نبعا جياشا ، أو عينا جارية، كمنت آثار الاسلام المتعلقة بحقوق الانسان ، ثم انبجست بهذا الرى عندما تأذنت الأقدار (٢٣) ٠

لقد ندر فى المواريث الروحية الفكرية لأوربا مايسمح أبـدا بثورات اجتماعية أو نشاط انسانى رحب ٠ كان رجال الكنيسة قد حكموا على العقل بالسجن المؤبد ونفذوا حكمهم ، كما حكموا على التسامح بالعقوبة نفسها ، وخمدت جذوة التسامى فى النفس الانسانية تحت وطأة هذه الظـــــروف الخانقة ، لولا ماكان يهب من بلاد الاسلام التى بلغ فيها الذكان الانسانى شأوا يذكر ، وكان هذا سبيلا لنهضة أوروبا ، واستقامتها من غشيتها (٢٤)، وأساسا لتعريف الانسان الحقوق التـــى تضمنتها المواثيـــق والدساتيـــر والاعلانات ٠

ولعل قراءة متأنية لأصول الاسلام ونصوصه المتعلقة بحقوق الانسان ، توضح أن ما أملت فيه الانسانية من قواعد وضـــمانات لكرامـــة الجنس البشرى ، كان من أبجديات الاسلام ، وأن أعلام الأمم المتحدة عن حقـــوق الانسان كان ترديدا عاديا للوصايا النبيلة التى تلقاها المسلمون عن الانسان العظيم محمد صلى الله عليه وسلم ٠

وليس من المبالغة القول بأن هذه الحقوق قد عرفت فى الاسلام قبـل أن تعرف فى كل المواثيق والاعلانات الحديثة ، وأن قاعدة هذه الحقوق فى أصول الاسلام ومصادره كانت أوسع منها فى تلك المواثيق ، وأن أساس هذه الحقوق فى الاسلام هو نظرة الاسلام الى طبيعة الانسان ، حيث أن الانسان

له كرامته ، وأنه ولد حرا ومتساويا مع الآخرين ، وأن مظاهر القهر والاستعباد ترجع الى أسباب اجتماعية ، وليست مظاهر تنتمى الى طبيعة الانسان ذاتها، ومن هذه الطبيعة التى تحددت معالمها فى أصول الاسلام تستمد حقوقه ، فالانسان الذى هو خليفة لله فى الأرض لايصح أن يضطهد أو يظلم أو تسلب حريته . أو يفرق بينه وبين أخيه الانسان على أساس العرق أو اللون أو غيرهما (٢٦) ٠

ولقد ظهرت فى العقود الأخيرة . وكمظهر من مظاهر الصحوة الاسلامية، وبحث أمتنا عن هويتها الحضارية المتميزة وذاتيتها القومية الخاصة فى تراثها الفكرى والحضارى ، وفى فكريتها الاسلامية على وجه الخصوص ، ظهرت كتابات كثيرة طيبة وجيدة تبرز حديث الاسلام وسبقه فى التقنين لحقوق الانسان ، بهدف تسليح الانسان العربى المسلم ضد الاستبداد والقهر والاستلاب من جهة ، واثراء الفكر الانسانى الخاص بهذه القضية المحورية من جهة أخرى ، وانصاف حضارتنا الاسلامية وفكرنا الاسلامى وديننا الحنيف من جهة ثالثة (٢٧) ٠

وهناك مايشبه الاجماع فى معالجات هذه الكتابات لموضوع حقوق الانسان على أن «الثورة التى جاء بها الاسلام فى عالم الحقوق أرفع وأوسع من أن تحسب من تلك الثورات التى تبدأ وتنتهى فى نطاق الحركات الاجتماعية أو السياسية ، انها ثورة كونية ترتفع بالحقوق والقيم فى نظر الانسان الى أعلى فأعلى ، والى أكمل فأكمل ، فلا تبقى له من علاقة بنوعه ، أو بالكون الذى يحتويه الا ارتفعت بمقدار ما ارتفع عنده من حق ومن قيمة» (٢٨) ٠

وقد أكدت جميع هذه الكتابات ، حق الانسان فى الحياة . وكانت حياطة الحياة كلا وجزءا ، وصيانتها مادة ومعنى فى طليعة الأهداف التى أبرزها الاسلام ، وتحدث فيها رسوله صلى الله عليه وسلم مبشرا ومنذرا (٢٩) ولايجور أى حق فى الاسلام على حق الحياة ، ويعد «الأمر بحق الحياة من أجمل ما جاء به الاسلام ، لأن الانسان لم يتعود من الدين قبله أن يأمر بهذا الحق ، وانما تعود من أديان كثيرة أن تنهاه عنه ، وأن تجعل زهده فى الأرض شرطا لحظوته فى السماء » (٣٠) ٠

كما أكدت جميع هذه الكتابات حق الانسان فى الحرية بمعانيها المختلفة،

اذ بالحرية تكون حياة الانسان الحقيقية ، وبفقدها يموت حتى ولو عاش يأكل ويشرب ويسعى فى الأرض كما هو حال الدواب ، ويستوى فى ذلك تأكيد الاسلام لحق الانسان فى الحرية السياسية بما تعنيه من حقه فى ولاية الوظائف العامة مادام بكفايته أهلا لتوليها ، وحقه فى ابداء رأيه فى سير الأمور العامة وتخطئتها أو تصويبها وفق مايعتقد (٣١) وحقه فى الحرية الفكرية حيث لم يقرر الاسلام أصلا من أصوله يحجر على العقل فى تفكيره ، ولم يأت ذكر العقل فى كتاب الاسلام الا فى مقام التعظيم والتنبيه الى وجوب العمل به والرجوع اليه» والاسلام لايقبل من المسلم أن يلغى عقله ليجرى على سنة آبائه وأجداده ، ولايقبل منه أن يلغى عقله خنوعا لمن يسخره باسم الدين فى غير مايرضى العقل والدين ، ولايقبل منه أن يلغى عقله رهبة من بطش الأقوياء وطغيان الأشداء (٣٢) ٠

كذلك أكدت معالجات حقوق الانسان فى الاسلام حق التزوج وتأسيس أسرة ، واعتبر الاسلام «الزواج من العبادات ، ورفض وصف النزوع الجنسى بأنه دنس مادام يتحرك فى حدود الشريعة ويمشى وفق ضوابطها ٠ ان الشخص الذى يطعم باسم الله، ويستغل القوى المذخورة فى بدنه فى مرضاة الله شخص صالح ، وكذلك الرجل يفضى الى المرأة والمرأة تفضى الى الرجل ، وكلاهما مايستحل الآخر باسم الله ٠ ان هذه الصلة قوية ، ومن ثمرتها يتصل موكب الحياة على ظهر الأرض (٣٣) ٠

كذلك أكدت هذه المعالجات حق الانسان فى الهجرة واللجوء وحرية التنقل ، ولم يفرض الاسلام على حرية التنقل والاقامة قيودا ، وكان من حق أى انسان وقع عليه خيم فى بلد ما ولم يستطع دفعه أن يهجر هذا الوطن الظالم وأن يلجأ الى بلد آخر يجد فيه حريته وكرامته ، ولقد عرف المسلمون قديما اللجوء السياسى فى هجرتهم الى الحبشة والى المدينة المنورة (٣٤) ٠

هذا الى جانب حق الانسان فى العمل ٠ الذى هو فى الاسلام وسيلة بقاء ، واذا كانت الوسيلة تتبع الغاية فى شرفها وخستها ، ففى الاسلام «من كرس حياته للحق والخير فعمله عبادة وكل قطرة عرق تبذل فيه فهى آية جهاد توضع فى موازين المرء مع صلاته وزكاته » (٣٥) ٠

أما حق الانسان فى العلم والتعليم ، فالعلم فى وجوبه وفى ضرورته

يراه الاسلام قوام الحياة ، وهو السر والسبب الذى استحق به الانسان شرف الخلافة فى الأرض «واذا كان أدبنا الاجتماعى الحديث قد ألف تشبيهنا للعلم فى الأهمية بالماء والهواء فأن مأثورات اسلامية قديمة تجعل حاجة الانسان اليه مساوية لحاجته الى الطعام والشراب ، فالحسن بن صالح يقول : (ان الناس يحتاجون الى هذا العلم فى دينهم ، كما يحتاجون الى الطعام والشراب فى دنياهم) بل ان هذه المأثورات تجعل فى العلم الحياة ، وفى فقدانه الهلاك فلقد سأل هلال بن خباب سعيد بن جبير (٤٥ ـ ٩٥هـ) : (يا أبا عبد الله ماعلامة هلاك الناس ؟ فأجاب اذا هلك علماؤهم) ٠٠ انه يتعدى مرتبة الضرورة اللازمة للحياة ليصبح هو الحياة ، ويصبح فى تخلفه هلاك الحياة بضلال الأحياء » (٣٦) ، ولقد أوجب الاسلام «على المسلم أن يتعلم حيث وجد العلم، وأن ينظر الى الحكمة كأنها هى ضالته يعنيه أن يبحث عنها ويجدها ، وأينما وجدها فهو أحق بها (٣٧) ، والمتأمل فىآيات القرآن الكريم يرى أن العلم والدين متلازمين ، بل يرى أن أحدهما فى منطق القرآن الكريم سبب ونتيجة للآخر ٠

هذا الى غير ذلك من حقوق كثيرة جاء بها الاسلام لتوطيد مكانة الانسان على الأرض ، وحمايته من الآفات التى تمسخ وظيفته فى الوجود ، ومن الجدير بالنظر أن الاسلام بلغ فى تقديسه لهذه الحقوق الى الحد الذى جعلها ضرورات، ومن ثم أدخلها فى اطار الواجبات التى لاتقبل الحذف ولا النسخ ولا التعطيل وكانت «الخاصة الأساسية لمجمل حقوق الانسان فى الاسلام أنها فرائض مرتبطة بالايمان بالله وبتقوى الله ، وهذا الارتباط بين الايمان بالله وتقواه فى الاسلام هو مصدر قوة هذه الحقوق» (٣٨) ٠

٥ ـ التربية فى مواجهة الأزمة :

(أ) لماذا التربية ؟!

فى الأزمات الكبرى التى تعصف بحياة الأمم ، ترنو الأنظار الى التربية بحثا فيها عن خلاص ، ذلك أن التربية القائمة فى مجتمع من المجتمعات تتراءى وكأنها المعبرة فى النهاية عن المستوى الحضارى الذى وصل اليه ذلك المجتمع ، ومن هنا تبدو المسئولة عن ذلك المستوى ، ويبدو تجاوزها السبيل الطبيعى لتجاوزه (٣٩) ٠

ويشكل انتهاك حقوق الانسان وقمع حرياته احدى هذه الأزمات الكبرى التى أفضت الى انهيار النظم ، وتقهقر المجتمعات ، ولقد دفعت أمتنـــا العربية ثمنا باهظا لانتهاكات ارتكبتها أنظمة ديكتاتورية لكل حقوق الانسان، وجنت نتيجة لهذه الأزمة ثمار التخلف المرة كحصاد منطقى مؤلم لسنوات طويلة من انتهاك حقوق الانسان ٠

وكان من الضرورى أن ترنو الأنظار الى التربية أملا فى مواجهـــة الأزمة بأصح وأسلم الأساليب والوسائل ٠

ولقد تبين مما سبق أن أزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى ليست أزمة نصوص ، فما أكثر مانصت الدساتير والتشريعات العربية على احترام كرامة الانسان ، واطلاق حرياته ودعم حقوقه ، وما أكثر الخطب التى انشقت لها حناجر الساسة والقادة والحاكمين وهى تهتف بحق المواطنين فى الحيـــاة الحرة الكريمة ، وتتعهد بحماية حقوقهم والحفاظ على حرياتهم ، وما أكثر الكتب والمؤلفات التى قذفت بها المطابع فى أرجاء الوطن العربى ، وهـــى تسرد قوائم لاحصر لها من قيم الحرية والعدالة وما اليهما من حقوق الانسان التى جاءت بها الشرائع السماوية ، أو حفلت بها المواثيق الدولية ، بل ما أكثر ما اشتملت عليه كتب تلاميذ المدارس من موضوعات تناولت حقـــوق الانسان فى مقالات طويلة مشروحة حفظها التلاميذ ، ورددوها بألسنتهم وأن لم يفهموا لها معنى ٠

ليست أزمة حقوق الانسان اذن أزمة نصوص علينا أن نتعرف عليها ونحفظها ، أو ندرس تاريخ هذه الحقوق ، أو نمحص ماتضمنته المواثيق منها، انما هى فى الحقيقة أزمة نفوس لا أزمة نصوص ، والعلة فيها تكمن فى الانسان العربى نفسه ، وفى تربيته واعداده للحياة على نحو يمكنه مـــن تطبيق هذه الحقوق وانفاذ تلك الحريات فى واقع حياته ، واتخاذها أسسا تقام عليها حياته الفعلية وبغير هذه التربية وذلك الاعداد تظل حقوق الانسان شعارا نظريا بعيدا كل البعد عن التجسد فى الواقع العملى ٠ «ليست حقوق الانسان مجرد قائمة بأسماء علينا حفظها كما يحفظ التلميذ محفوظاته عن ظهر قلب ، حتى وان لم يفهم لها معنى ، وانما هى أسلوب حياة وطريقة عيش، فأما أن نراها مجسدة فى التعامل الحى مع النـاس ، وأما هى لاتعدو أن

تكون أشباحا صوتية لاينفخ فيها الروح أن تنشق لها الحناجر بالهتاف (٤٠)، والتربية لديها قدرة على أن تحول هذه الحقوق شعورا وتترجمها سلوكا ، وتجسدها مواقف ، وتجعل منها حركة تنبض وتختلج وتسرى فى كيـــان الانسان والأمة ٠

وفرق كبير بين انسان يردد بلسانه وفى كل مناسبة ماحفظه من قائمة حقوق الانسان ويفخر بما استظهره منها ، حتى اذا ما انتهكت حقوقه وسلبت ارادته ، الاذ بالصمت ، وانطوى على نفسه منهزما فى داخله ، فاقدا للقدرة على المطالبة بحقوقه ، والدفاع عن حرياته ، وبين انسان أعدته التربية ليحيا فتحيا بحياته الحرية والكرامة والمساواة والعدالة وغيرها من حقوق الانسان التى جعلت منها التربية جزءا من كيانه ووجوده ، ودفعت بهذه القيم والمبادىء لتجرى فى عروقه مع دمه ، حتى اذا ما انتهكت أبسط حقوقه ، تحول الى أسطورة فى الثورة والتحدى ، وهب للمطالبة بحقوقه والدفاع عنها ، ووقف بحزم وصلابة ضد كل أساليب الاستبداد والقمع والقهر ٠

انه لاقيمة لأن نزين دساتيرنا العربية بنصوص خلابة عن الحرية والعدالة والكرامة والمساواة ، وغيرها من حقوق الانسان ، والانسان العربى لم تعده التربية لكى يتخذ من هذه الحقوق دستورا فى حياته ، يحمله معه فى ذات نفسه أينما توجه ، فيكون بمثابة من حمل معه دليلا هاديا يرشده الى ســواء السبيل ، كما أنه لاقيمة لهذه النصوص ، والانسان العربى لم تكون فيـــه التربية «ارادة الحرية» و«ارادة العدل» و «ارادة الكرامة» و«ارادة المساواة» وارادة غيرها من القيم الرفيعة التى نستهدف اقامتها فى حياتنا ٠ ان الانسان العربى يكتفى فى العادة بحفظ قائمة هذه الحقوق لكنه لايدرى ماذا يصنع بما قد حفظ منها ، اذ لم تتحول هذه الحقوق الى شىء يضمره فى صدره ليكون مرجعه فى مسالك حياته ، وهذا دور التربية الفاعل فى تحويل المعنى المحفوظ من حقوق الانسان الى ضمير ٠

ثم ماجدوى مئات النصوص التى تتحدث عن حقوق الانسان فى الحياة والحرية والعدل والعمل والهجرة والتعليم وغيرها ، اذا لم تكن التربية قد كونت لدى الجماهير العربية الوعى بهذه الحقوق ، والاستعداد للمطالبـــة بها والدفاع عنها ، واذا لم تكن التربية قد جعلت من هذه الحقوق حاجات

يتشوق لها الفرد ، ويشبعها فيما يتاح له من فرص ، فاذا لم يجد الفرصة بادر باختراعها اشباعا لحاجاته الى الحرية والعدالة والمساواة وغيرها ٠

ان من الخطأ أن تظل نظرتنا لمواجهة أزمة حقوق الانسان فى وطننا العربى أسيرة النظر فى مواد الدساتير والتشريعات ، وفى نصوص المواثيق والاتفاقيات ، مع اغفال دور التربية فى مواجهة الأزمة ، ذلك لأن اشكالية حقوق الانسان ليست فى تعديل نصوص تشريعية ، أو استبدال بنصوص ، أو اضافة نصوص أخرى ، انما الاشكالية الحقيقة تتجسد فى فقدان «الارادة الانسانية تجاه كل حق من هذه الحقوق التى جاءت بها هذه النصوص ، وتكوين «الارادة الانسانية» هو جوهر عمل التربية وفعلها حين تتناول الشخصية الانسانية بالتنمية وتوجيه النمو ، خذ مثلا لدور التربية فى مواجهة الأزمة عملها فى تكوين «الارادة الانسانية» تجاه «حق الحياة» فقد نصت المواثيق على «حق الانسان فى الحياة» وهو أمر مشروع ، وان كان الحيوان يتقاسمه مع الانسان ، لكن التربية هى التى تجعل حياة الانسان متميزة عن حياة الحيوان ، اذا تصنع فى الانسان بمؤثراتها وأساليبها المختلفة «ارادة الحياة» ليست أية حياة ، انما الحياة التى تدعمها معانى الحرية والكرامة والعدالة وتقترن بها كل القيم التى تجعل حياة الانسان كريمة متميزة ، يتمتع الانسان فيها بحرية القول والعقيدة ، ويتحرر من الفزع والفاقة ، دون أى تمييز بسبب العنصر أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى ، وانظر الى الآية الكريمة «ولتجدنهم أحرص الناس على حياة» (٤١) وهى تنكر على اليهود حرصهم على حياة أية حياة ، وتعرض ذلك فى صورة تفيض بالزراية والتحقير والمهانة ، بسبب حرصهم على «أية حياة كريمة ، ولاحياة مميزة على الاطلاق حياة فقط ، حياة بهذا التنكير والتحقير ، حياة ديدان أو حشرات ، حياة والسلام» (٤٢) ٠

وهنا يتبدى دور التربية والواجب الصعب الذى تتحمله فى تكوين «ارادة الحياة» فى الانسان ، وجعلها جزءا من تكوين ذاته ، فاذا بالانسان مع هذه الارادة وبها يستشعر نعمة الحياة ، ويجعل حمايتها فى طليعة أهدافه. ويدعم حق الحياة بين الناس فلا يستهين به ، ويعتبر ازهاق الروح جريمة ضد الانسانية كلها ، كما يعتبر تنجيتها من الهلاك نعمة على الانسانية كلها. ويرى أن الناس جميعا فى حرمة الدم واستحقاق الحياة سواء ، ويجرم

كل عمل ينتقص من هذا الحق ، سواء أكان هذا العمل تخويفا أو اهانة أو ضربا أو اعتقالا أو تطاولا أو طعنا فى العرض . ويرفض الاستهانة بأقدار الأخرين وحقوقهم ، فلا يقبل أن تدهم البيوت لتفتيشها أو يعتقل خصوم الرأى والفكر والمعتقد السياسى، وتقييد حريتهم دون ارتباط بقانون أو رعاية لقضاء . وبهذا تحول التربية النص على «حق الانسان فى الحياة» الى ضمير يضيف صبغة القداسة على حياة الانسان ويجعل كل انسان مسئولا عن حماية هذا الحـــق .

وقل مثل ذلك عن دور التربية فى تكوين «ارادة المساواة» ، التى تجعل الانسان يرفض أن يضام المرء لسواد لونه أو لقلة ماله ، أو لضعف أسرته، وتجعله يقصى تماما فى تقديره للأفراد والجماعات مايؤدى الى اضطراب موازين المساواة ، ويعول دائما على القيمة الانسانية المجردة دون أى حساب للون الجلد والغنى والفقر والاقلال والاكثار ان «ارادة المساواة التى تصنعها التربية فى ذات الانسان ، حتى لتبدو وكأنها طبيعة ثابتة له . هى التى تجعل الانسان يرفض أن ينتهك هذا الحق ، وتدعوه الى أن يعالج بصرامة نزوات الحاكمين الذين أغراهم السلطان فزعموا أن لهم حقا امتازوا به على غيرهم. وظنوا أن ذواتهم مصونة لاتمس ، وأنهم فوق كل نقد .

وعن دور التربية فى تكوين «ارادة الحرية» و «ارادة العدل» ، وارادة غيرهما من حقوق الانسان قل مثل هذا القول . والتربية حين تصنع هـــذه الارادات ، وترسخ قيم ومبادىء حقوق الانسان فى تكوين ذات الانســـان العربى ، وتجعلها أركانا أساسية فى بنيته ، انما تواجه أزمة حقوق الانسان من طريقها الصحيح . والتربية حين تجذر هذه القيم والمبـــادىء فى نفس الانسان العربى ، انما تصنع بذلك درعا يحميه من الخضوع للقهر والقمع، والرضى بالاستبداد وانتهاك الحقوق ، وتضمن اطراد مراعاة حقوق الانسان واحترامها وحمايتها . وسوف نعرض لفعاليات التربية وآياتها فى مواجهة أزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى من خلال محورين أساسيين همـــا التنشئة الاجتماعية والعملية التعليمية .

(ب) التنشئة الاجتماعية وحقوق الانسان :

تعد عملية التنشئة الاجتماعية حجر الأساس فى تشكيل سلوك الأفراد

وتكوين مشاعرهم واتجاهاتهم نحو القيم العليا والنبيلة التى يراد لها أن تكـون أسسا تقوم عليها حياتهم الفعلية فتطبع فيهم الايمان بانسانيـــة الانسان ، وترسى فى ذواتهم قيم الحرية والعدالة والكرامة والمساواة وتجذر فى نفوسهم مبادىء حقوق الانسان ، حتى تصبح طبيعة ثابتة لهم · وتعرف التنشئة الاجتماعية بأنها «العملية التى بواسطتها يتعلم الفرد طرق مجتمع ما ، أو جماعة اجتماعية حتى يتمكن من المعيشة فى ذلك المجتمع أو بين تلـك الجماعة (٤٣) وهى العملية التى من خلالها يمتص الفرد قيم الجماعـة ومبادئها ومعاييرها فيمكنه اختيار الأنماط السلوكية التى تتفق وهذه المبادىء والقيم والمعايير · وعلى الرغم من أن هناك مؤسسات عديدة تقوم بعمليـة التنشئة الاجتماعية كالمدرسة وجماعة الأقران ووسائل الاعلام وغيرها مـن الهيئات والمؤسسات الاجتماعية فان الأسرة تكاد تكون أهم هذه المؤسسات جميعا من حيث تأصيلها للقيم والمعايير والاتجاهات المتعلقة بحقوق الانسان، وربما استمدت الأسرة أهميتها فى غرس القيم الانسانية فى نفوس الأفراد من أنها «هى البيئة الاجتماعية الأولى بل والوحيدة التى تستقبل الانسان منذ ولادته ، وتستمر معه مدة طويلة من حياته وتشكل قدراته المختلفـة واستعداداته المتباينة وأيضا تعاصر انتقاله من مرحلة الى أخرى بل لايكاد يوجد نظام اجتماعى آخر يحدد مصير الجنس البشرى كله كما تحـدده الأسرة» (٤٤) وهى الهيئة الأساسية التى تنقل الى الطفل خلال مراحـل نموه جوهر ثقافة مجتمعة · ولعل الطريقة التى يتفاعل بها أعضاء الأسرة مع الطفل ، ونوع العلاقات التى يخبرها تمثل النماذج التى ستتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقاته مع الآخرين ، من حيث ايمانه بحق الحرية لنفسه وللناس ومطالبته بحق العدالة لنفسه وللناس ، واحترامه لكرامة الانسان ، وبالجملة للطريقة التى يسلك بها وفق حقوق الانسان ، والمبادىء التى تحدد الحـق والواجب · ونمط العلاقات داخل الأسرة ، والأدوار التى تحكمها مراكـز ومكانات اجتماعية فيها ، وسلسلة التفاعلات النشطة التى تجرى فيهـا تجعل الطفل يرى ويجرب ويشارك ويتمثل فيتعلم قيما ومشاعر ويكتسـب اتجاهـات خاصـة بمبـادىء حقوق الانسان ، من خلال تفاعلـه مـع كل عضو من أعضاء أسرته ·

وتستطيع الأسرة أن تنمى اتجاهات الطفل الايجابية نحو حقـوق الانسان ، وأن تخلق لديه الانفعالات المدببة لها من خلال التركيبة النشطة

للتفاعلات التى تجرى داخلها ، ومن خلال النماذج التى يشاهدها الطفل ، وقد لاتستطيع أية مؤسسة أخرى غيرها أن تنمى هذه الاتجاهات وتعلم الطفل السلوك المنضبط بقيم حقوق الانسان لأسباب كثيرة من أهمها أن الأسرة تقدم للطفل درسه الأول فى احترام حقوق الآخرين ، والمؤثرات الأولى تكون لها عادة دلالة خاصة ، كما أن خبرات الأسرة المتعلقة بالقيم الانسانية تتكرر أمام الطفل مرات ومرات ، وهذا التكرار فى حد ذاتهيجعل للأسرة هذه الأهمية الكبيرة ، هذا الى جانب أن التفاعل الأسرى الذى يمتص الطفل من خـــلاله مبادىء حقوق الانسان يتميز منذ البداية بالمظهر الوجدانى ، ولقد دلـــــت الدراسات على أن «النماذج التى يتقمصها الطفل فى حياته لها أثر كبير فى بناء اتجاهاته ، فالطفل يتقمص شخصية والديه طبقا لنوع جنس الطفل ، وعن طريق هذا التقمص تبنى الكثير من القيم والاتجاهات المنبثقـــة مـــن اتجاهات الوالدين» (٤٥) ، وعلى هذا فان تمثل الوالدين لمبادىء حقوق الانسان والتزامهما بالقيم الانسانية ، وسلوكهما وفق متطلباتها انما يقدم نموذجا حيا ومجسدا لهذه المبادىء والقيم يتأسى به الطفل • وتعد القدوة أعظم وسائل اكساب الطفل مبادىء حقوق الانسان وأكثرها فعالية ، لأنها تجعل الصورة الذهنية لهذه المبادىء معروضة عرضا واقعيا أمام عينيه • والطفل عادة يميل الى تقليد والديه وتمثل سلوكهم والناس «لديهم حاجة نفسية الى أن يشبهوا الأشخاص الذين يحبونهم ويقدرونهم ، وأن هذه الحاجة تنشأ فى بادىء الأمر من خلال تقليد الأطفال لوالديهم وتقمصهم لهم ، أعنى اننا نتعلم خلال الطفولة أنه من الضرورى أن يصبح المرء شبيها بالناس الذين تكون لهم أهمية بالنسبة له (٤٦) ومن هنا كان للنموذج الذى يقدمه الأب أثره فى اكساب الطفل قيم وحقوق الانسان ، فالطفل الذى يرى أباه يعامل غيره بروح الاخاء دون أى تمييز فى المعاملة بسبب اللون أو الغنى أو الفقر ، ويرفض تعذيب الانسان ، ويتألم للمعاملة القاسية أو الوحشية التى تحط من كرامة الانسان ، ولايقف ساكتا أمام انتهاك حقوق الآخرين ، ويعبر عن رأيه فىالمواقف المختلفة ، وتعبر سلوكياته عن ايمانه بقيم التفاهم والتسامح والصداقة ويحمى مصالحه ومصالح جماعته ويزود عنها ، وبالجملة يترجم بسلوكه وتصرفاته ومشاعره وأفكاره مبادىء حقوق الانسان ، هذا الطفل يقدم بهذا النموذج الذى يتأسى له هذه المبادىء ، ويحاول أن يحققها فى ذات نفسه •

وتشكل بيئة الأسرة أهمية كبيرة فى اكساب الطفل قيم الحرية والعدالة

والمساواة وغيرها ، فاذا توفرت فى هذه البيئة مايثير الطفل لتعلم هـــذه القيم والسلوكيات المرتبطة بها ، فانه يتقدم نحو اكتساب مبادىء حقـــوق الانسان وبطريقة سهلة وطبيعية ، فالأسرة التى تسود علاقاتأفرادها الاحترام المتبادل ، والاعتراف بحقوق الغير ، والعدل فى المعاملة ، والأسرة التى توفر لأفرادها فرص التعبير عن النفس والافصاح عن الفكر فى حرية تامة ، والتى تسمح لأبنائها باتخاذ القرارات التى تلزم لحل مشكلاتهم ، هذه الأســرة تكون لدى أبنائها الاستعداد النفسى ، والتهيؤ العقلى ، والنزوع الدافـــع لاتخاذ مبادىء حقوق الانسان أسلوب حياة وطريقة عيش · وبأساليب نفسية واجتماعية عديدة يمكن للأسرة أن تعمق مبادىء حقوق الانسان فى نفوس أبنائها وأن تكسبهم السلوكيات المنبثقة منها أو تعدل سلوكهم لتتفق معها ومن هذه الأساليب :

١ ـ **استجابات الثواب والعقاب :** تستطيع الأسرة أن تعمد الى أساليب الاثابة والعقاب لاكساب الطفل مبادىء حقوق الانسان وذلك باثابته على أنماط السلوك التى تتمشى مع هذه المبادىء ، وعقابه على أنماط السلوك التى تتعارض معها ، فتدعم الأسرة بهذه الأساليب السلوك الذى يتمشى مع القيم الانسانية ، وتمنع السلوك الذى يتعارض معها ·

ومعروف أن الثواب والعقاب شكلان من أشكال الضبط الاجتماعى «ولكى يؤثر فرد على الآخرين (والتأثير هنا لتعلم أنماط السلوك التى تجسد مبادىء حقوق الانسان)يجب أن يعتمد غالبا على قدرتهعلىاثابتهم علىصوابهم أو عقابهم على خطئهم ، ومن ثم فان أحد أبعاد القوة الاجتماعية هو القدرة على اثابة أو عقاب من يفترض أن نؤثر فيهم (٤٧) والثواب دائما يشـــجع الاستجابات المحببة للثواب ، ويعزز السلوك المطلوب وبالتشجيع والموافقة والتأييد والمكافأة على كل فعل يصدر عن الطفل ويتضمن معنى من المعانى الانسانية ، أو على كل شعور يظهر منه ويكون مناسبا للمواقف الانسانية كالتألم لظلم الأخرين ، ونبذ استخدام العنف أسلوبا للحوار وكراهيـــة اغتصاب ماليس للانسان بحق ، أو ما أشبه ذلك من المشاعر الانسانية ، هذا التشجيعوالتأييد ، وتلك الموافقة والمكافأة ، يمثلتدعيما قويا وفعالا لاكساب الطفل مبادىء حقوق الانسان ، وتعليمه أنماط السلوكالموائمة لها ، والتشجيع على التزام السلوك الطيب لون من ألوان الاستحسان الاجتماعى الـــذى

يرغب فيه الطفل ويسعى اليه» ويرى كثير من علماء النفس أن الخواص الدافعة للاستحسان الاجتماعى تتوطد جذورها فى الدفء الوالدى ، وفى أساليب التربية التى يوفرها الوالدان للأبناء ابان تنشئتهم فى سنوات الطفولة (٤٨) ، وكما أن للاثابة وللتشجيع أثرهما فى الاتجاهات الايجابية نحو مبادىء حقوق الانسان ، فلهما أيضا فاعليتهما فى تعديل السلوك وتنمية المشاعر الانسانية ٠

كذلك استخدام العقاب وسيلة فعالة لتعديل السلوك بما يتفق مع مبادىء حقوق الانسان فعقاب الطفل اذا اعتدى على حقوق غيره ، أو اذا أظهر مشاعر غير انسانية أو غير مناسبة للمواقف الانسانية من شأنه أن يجعل الطفل يوجه سلوكه فى الاتجاه المضاد ٠ وعقاب الطفل بسبب سلوكه غير المناسب ، يجعله يشعر بالقلق ، وعادة ماينتهى الأمر بأن يكف عن هذا السلوك ، حيث - كما يقول علماء النفس - تنطفىء الاستجابة التى عوقب عليها الطفل ٠

ان الطفل لكى يكتسب الاتجاهات الايجابية لحقوق الانسان ، ولكى يتعلم السلوك المناسب لها فى حاجة دائما الى سلطة الأبوين الضابطة والمرشدة ، تلك السلطة التى تشعره بالمراقبة والارشاد وتبين له مايراد منه عمله ، كما أنه فى حاجة الى بعض الأوامر الملزمة التى تحد من نزعاته الأنانية والاندفاعية ، ورغباته التى تصطدم بحقوق الآخرين» وهو يود أن يعلم من آن لآخر مايراد منه عمله ، ويود أن يتأكد من سلوكه ان كان يوافق عليه الغير أم لا ، فكأن الطفل يجب أن تكون أمامه سلطة ضابطة ترشده وتوجهه ولاتقيده بقيود جامدة (٤٩) من المفيد استغلال حاجة الطفل الى هذه السلطة الضابطة المرشدة لاكساب الطفل ما نحب له أن يكتسبه من القيم الانسانية والسلوك المرغوب ٠

ومن المفيد أن نشير الى خطورة الصرامة وشدة العقاب فى اكساب الطفل مبادىء حقوق الانسان فقد يؤدى ذلك الى عكس مانريد ونرغب فانه - كما يقول ابن خلدون ، من كان مرباه بالعسف والقهر ٠٠٠ سطا به القهر، وضيق على النفس فى انبساطها وذهب بنشاطها ، ودعا الى الكسل وحمل على الكذب والخبث ، وهو التظاهر بغير مافى ضميره خوفا من انبساط

الأيدى بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك ، وربما صارت له هذه عادة وخلقا» (٥٠) ولقد تبين من دراسات عديدة أن استخدام الصرامة والقسوة فى تربية الأطفال وتنشئتهم يؤدى الى الاضطراب والخجل والشعور بالنقص وكمون روح العداء لديهم (٥١) وذلك كله يتعارض مع تكوين المشاعر النبيلة والاتجاهات الايجابية للقيم الانسانية ، ومبادىء حقوق الانسان ٠

٢ - **المشاركة فى المواقف الاجتماعية المختلفة** فقد يدعو الوالدان الطفل للمشاركة فى موقف اجتماعى معين بقصد اكسابه السلوك والقيم والاتجاهات المتعلقة بحقوق الانسان والمصاحبة لهذا الموقف ٠ من ذلك مثلا دعوة الطفل لمشاركة الأسرة فى زيارة سجين اعتقل أو سجن بسبب رأيه أو فكره أو عقيدته السياسية ، وتعرض نتيجة لذلك لممارسات قمعية وأساليب قهر ، أو دعوة الطفل لمشاركة الأسرة فى احياء مناسبات انتصرت فيها حقـــوق الانسان ، كعودة الحقوق المغتصبة لأصحابها ، أو تبرئة انسان أدين بغير محاكمة أو عذب لتنتزع منه اعترافات واقرارات ، أو تحية صحفى جرىء، لم يخش فى الحق لومة لائم فتحدى بمقالاته وتحقيقاته الصحفية ظـــلم الظالمين ، أو غير ذلك من المشاركات التى تتجسد فيها معانى احترام حقوق الانسان والطفل فى هذه المواقف جميعا «لايتعلم سلوكا وقيما واتجاهات فحسب ، بل يتعلم المشاعر المناسبة لهذه المواقف ، يتعلم هذا بالتقليـد ، وبالتقمص الوجدانى ، وبتكرار ممارسته فى مواقف مشابهة» (٥٢) وبهذا تزداد ايجابية الطفل للسلوك المعبر عن المشاعر الانسانية ، وعن احترام حقوق الانسان ويخطو الطفل خطوات واسعة فى طريق الالتزام بهـــذه المبادىء ٠

٣ - التوجيه الصريح فقد: تلجأ بالأسرة الى توجيه سلوك الطفل لما يتفق ومبادىء حقوق الانسان بصورة مباشرة وصريحة ، فتعلمه ماينبغى عليه لحماية حق الحياة والسلامة والأمان له ولغيره من الناس ، وتعلمه أهمية الحرية بأشكالها المختلفة لاستقامة حياة الناس ، وضرورة احترام حرية الفكر لكل فرد من الناس ، ومنح كل انسان حق الابانة عن رأيه كما تكون فى نفسه ، وأنه من الخطأ ارغام الآخرين على قبول رأيه بالقوة وهم صادون عنه ، ومن الحكمة أن يترك لكل انسان الحرية فى عرض آرائه وطرح أفكاره ، وأنه ليس من شأن الانسان الحر أن يقلد غيره دون معرفة هدف

أو تبين طريق ، وتعلمه كذلك وبصورة صريحة ومباشرة أن من حق كل انسان أن يقيم حيث يشاء ، وفى الوقت الذى يشاء وأن يسافر متى يشاء وأن يجتمع بمن يشاء وأن يحوز من المال مايكسب ، وأن يحترف من المهن مايهوى ، طالما أنه لاينال من الآخرين ولاينال من حريتهم ، وتهييء الأسرة لتعليم الطفل ذلك فى الظروف المناسبة ، كما تستغل مواقف معينة لهذا التوجيه ٠

ويقوم التوجيه الصريح من جانب الأسرة لمثل هذه الأمور على أساس افتراض رئيسى هو حاجة الطفل الى معلومات ومعارف عن حقوق الانسان، وضرورتها للحياة الانسانية السوية ، ولذلك لابد أن يتضمن أسلوب التوجيه تقديم هذه المعلومات والمعارف ، على أن يقوم الموجه باستثارة حاجة الطفل الى هذه المعلومات ثم يقدمها له ويساعده على فهمها ٠

ويؤدى التوجيه الصريح هدفه فى تعليم الطفل مبادىء حقوق الانسان، وتكوين مشاعره واتجاهاته الايجابية نحوها اعتمادا على توافر خاصية المطاوعة وقابليته الفائقة للتعلم والتشكل ، كما يؤدى هدفه اذا كان معبرا عن الواقع الذى يشهده الطفل فى سلوك الموجه ، وحين يستشعر تطابق سلوكه مع القيم الانسانية ومبادىء حقوق الانسان التى يعلمه اياها ٠

٤ - **الايحاء بأهمية حقوق الانسان** تستطيع الأسرة أن تستخدم الايحاء وسيلة لاكساب الطفل مبادىء حقوق الانسان ، وتكوين عاطفته نحوها ، بمعنى تكوين استعداد نفسى لديه ينشأ عن تركيز مجموعة من الانفعالات حول موضوع حقوق الانسان ، ويغير شك فان هذه العاطفة التى كونها الايحاء بأهمية وضرورة حقوق الانسان سوف تقوم بدور كبير فى تحكم الطفل مستقبلا فى سلوكه ، وتنظيم دوافعه ، وتوجيه تصرفاته بما يتلاءم مع المبادىء والقيم الانسانية لحقوق الانسان ، ويعرف الايحاء بأنه «القبول الصاغر لفكرة» (٥٣) أو «قبول الناس أفكار الأشخاص ذوى النفوذ دون أى نقد أو تقويم (٥٤) والطفل بطبيعته قابل للايحاء ، ومن هنا يمكن للأسرة أن تغرس فى نفسه هذه المبادىء والقيم ، فيقبلها ويؤمن بها دون سند منطقى لهذا القبول والايمان ٠

واذا كان من العوامل التى تساعد على الايحاء أن يمتلك الشخص

الذى يمارسه قوة وسلطانا اجتماعيين ، وأن يتمتع بمكانة اجتماعية ، وأن يكون محل احترام الآخرين وتقديرهم (٥٥) فعادة مايجسد الأب للطفل هذه المعانى ، أ وهكذا يرى الطفل أباه ، فاذا شب الطفل ويوجد أباه والمحيطين به قد سيطرت عليهم عاطفة حب لحقوق الانسان ، انساق فى تيارهم ودان بما يدينون من قيم انسانية ، وقلدهم فى كل مظهر من مظاهر سلوكهم ، ثم لايلبث أن يؤدى ايحاؤهم له ومحاكاته لهم الى أن يصدر عنه مثل ذلك تحت تأثير عاطفة خاصة تكونت لديه ٠

ان الأطفال أكثر استعدادا من غيرهم لقبول مايوحى به اليهم من مبادىء حقوق الانسان ذلك لأنهم لايملكون معلومات أو أفكار يمكن أن تتعارض مع هذه المبادىء ولهذا يميلون الى سرعة التصديق خصوصا اذا كانت المعلومات التى تقدم اليهم عن حقوق الانسان جذابة ومشوقة ٠ ولهذا ينبغى أن تقدم المعلومات الخاصة بحقوق الانسان للأطفال بصورة تستهويهم، وتزيد من قابليتهم للايحاء ، فتقوم الأسرة بتزيين هذه الحقوق فى قلوب أطفالها ، وتصور لهم الجهود التى بذلت من أجل حصول الانسان عليها ، وتفصل لهم ما مكابد المناضلون فى سبيل تحقيقها من مشقة وعنت وما أظهروه من صبر وبطولة ، وفى القصص وغيرها متسع لعرض هذه الصور والأفكار٠

وعندما يقوم الايحاء بدورد فى تصوير حقوق الانسان بصورة تثير اعجاب الأطفال فانهم يتجهون من تلقاء أنفسهم الى اعتناق مبادئها ، ومن ثم تتكون لديهم عاطفة حب قوية نحوها ٠

هذا الى غير ذلك من أساليب ووسائل يمكن أن تسهم بها الأسرة فى اكساب الطفل الاتجاهات الايجابية نحو حقوق الانسان ، وتكوين عواطفه حولها ، وتعليمه أنماط السلوك المعبر عن القيم الانسانية الرفيعة ٠ وقد اقتصرنا فى عرضنا للتنشئة الاجتماعية وأثرها فى هذا المجال على الأسرة دون غيرها من المؤسسات لخطر دور الأسرة وأهميته ، وأن كان هذا لاينفى الأدوار التى يمكن أن تقوم بها المؤسسات الاجتماعية الأخرى والتى من المهم أن تتكامل مع الأسرة ليتمثل الأطفال مبادىء حقوق الانسان فى سلوكهم وفى تعاملهم بعضهم مع بعض وفى وجدانهم ، ثم ينقلونها بدورهم الى غيرهم ٠

(ج) التعليم وحقوق الانسان فى الوطن العربى :

أهمية التعليم لمواجهة الأزمة :

يحمل التعليم أهمية خاصة فى مواجهة أزمة حقوق الانسان ، وذلك لدوره الفاعل فى اعداد الانسان الذى يتخذ من هذه الحقوق دستورا فى حياته ودوره كذلك فى زيادة الوعى بها وزيادة قاعدة المعرفة الخاصة بهذه الحقوق .

فالتعليم حين ينمى قدرات الانسان العربى الى أقصى مداها ، وحين يمكن هذا الانسان من تحقيق ذاته بامتلاك عقل ناضج ، ومهارات مثمرة ، وقدرة على ارضاء اهتماماته العقلية والجسمية والنفسية والجمالية ، وحين يزوده بالتصورات والحقائق المتعلقة بحقوق الانسان وينمى ويشجع المحافظة عليها ، وحين يعمل بوسائله المختلفة ومناشطة المتعددة على تكوين «الارادة الانسانية» تجاه هذه الحقوق حتى يتجاوز اهتمام الانسان بها الى أن تصبح قضية أساسية فى حياتهيعيش بها ومن أجلها ، هذا التعليم يسهم - بغير شك - فى التصدى لمحنة حقوق الانسان من طريقها الصحيح .

ولعل أهمية التعليم فى هذا الشأن تتجلى فيما يلى :

١ - أن من وظائف التعليم الأساسية تسليح المواطنين بالمعرفة ، وتزويدهم بالمهارات التى يحتاجونها فى صنع قرارتهم ، ومن اتخاذ المواقف الايجابية دائما وعلى ذلك فواجب التعليم أن يزود الطلاب بقاعدة معرفية عريضة وصحيحة عن حقوق الانسان ، وطبيعتها ، والأصول التى تتبناها الانسانية لحمايتها خاصة وأن عددا من المنظمات الاقليمية والدولية المهتمة بالدفاع عن حقوق الانسان قد نبهت الى أهمية المعرفة فى مواجهة التحدى السافر والانتهاكات الفاضحة لها ، ودور هذه المعرفة فى دعم حركة حقوق الانسان وزيادة الوعى بمبادئها ، من ذلك مانبهت اليه منظمة العفو الدولية وهى أهم منظمات العمل فى مجال حقوق الانسان ، حيث ذكرت رئيسة اللجنة التنفيذية للمنظمة فى مؤتمرها العالمى «ان حقوق الانسان على نطاف عالمى لاتزال حلما نبيلا ، آن الأوان لجعله حقيقة واقعة ، ونحن نواجه باستمرار حقيقة تتمثل فى أن الناس فى العالم أجمع يجهلون بكل بساطة حقوقهم ، فالاعلان العالمى لحقوق الانسان غير معروف فى جميع أنحاء العالم تقريبا » (٥٦) ومن ذلك أيضا مانبهت اليه مؤتمرات عديدة

فى وطننا العربى أكدت « ضرورة تدريس حقوق الانسان ... معتبرة أن من شأن ذلك أن ينشر الوعى بها بين صفوف الطلاب ، اذ أن عددا كبيرا من هؤلاء الطلاب سينقلون الى مواقع المسئولية فى المستقبل ، ولذلك فـــان تزويدهم بالمعرفة الصحيحة عن حقوق الانسان ، واثارة حماسهم لها هما أحد سبل حماية هذه الحقوق .. وينبغى أن تكون تربية هذا الوعى (بحقوق الانسان) عنصرا أساسيا فى برامج التعليم منذ مراحله الأولى (٥٧) .

٢ ـ أن تأكيد برامج التعليم ومناشطة على مبادىء حقوق الانسان ، وأهميتها ووجوب صيانتها ، وضرورة التصدى للانتهاكات المتعلقة بهـا من شأنه أن يساعد على تكوين مجتمع أكثر انسانية وأكثر عدلا ، اذ سوف يؤدى ذلك الى ابراز قيمة الانسان باعتباره خليفة لله فى الأرض ، وباعتبار أن حماية حقوق الانسان ملمح رئيسى لهذا العصر ، ومن المؤكد أن زيادة مشاركة الانسان فى صنع هذا المجتمع مرتبطة بزيادة وعيه ومعرفته بهذه الحقوق ، وبغير هذا الوعى وتلك المعرفة ـ وهى مهمة التعليم ـ تصبح مشاركة الانسان فى صياغة المجتمع الأكثر انسانية وعدلا أمرا مستحيلا.

٣ ـ أن التصدى لانتهاكات حقوق الانسان ، ولتلك الممارسات الشاذة التى تمارسها الحكومات ازاء هذه الحقوق ، يمكن أن يقوم بها المواطنون الذين تلقوا تعليما جيدا ، اذ سوف تمدهم برامج التعليم بالوسائل التـى تمكنهم من مواجهة أساليب القمع والقهر ، وبأصح أساليب المطالبة بحقوق الانسان والدفاع عنها ، ومن هنا تصبح البرامج التعليمية مطلوبة كى تمـد هؤلاء المواطنين بهذه الوسائل وتلك الأساليب . كما تصبح مطلوبة لتعليم المواطنين كيفية احترام حقوق الانسان . ولبناء نوع من تحمل المسئولية تجاه حمايتها .

٤ ـ أن برامج التعليم سوف تقدم للأجيال الحاضرة الوسائل الكفيلة باحترام «حقوق الأجيال القادمة» وسوف تعلمهم كيفية المحافظة على هـذه الحقوق ، وقد سبق أن ذكرنا أن هذه مشكلة تظهر بصورة حادة فى المجتمعات العربية التى انتقلت من حالة الفقر الى الثراء الهائل ، وهذه المجتمعـات تعلم أن ثروتها البترولية ناضبة ، وأن المستوى الرفيع الذى تعيشه اليوم لن يدوم (٥٨) ويتحدد دور التعليم هنا بامداد هذه المجتمعات بطـــرق

الاستخدام الأمثل لهذه الثروة ، وبيان أهمية الثراء الذى تعيشه اليوم لتعديل بناءاتها الأساسية بالصورة التى تتيح لها تحسين أوضاعها وبذلك تحفظ هذه المجتمعات لأجيالها القادمة حقها فى الحياة الحرة الكريمة ٠

وقبل أن نعرض لفعاليات وآليات التعليم فى مواجهة أزمة حقوق الانسان ، يحسن بنا أن نتعرض وبايجاز لموقف النظام التعليمى فى الوطن العربى من حق الانسان العربى فى التعليم ٠

النظام التعليمى وحق الانسان العربى فى التعليم :

على الرغم من أهمية التعليم لتأكيد مبادىء حقوق الانسان ، والخروج بالوطن العربى من واقعه المأزوم ، وعلى الرغم من ضرورة التعليم - كما ذكرنا - لبناء قاعدة معرفية صحيحة عن هذه الحقوق ، والاسهام فى تكوين مجتمع أكثر انسانية وأكثر عدلا ، وتزويد المواطنين بأصح وأسلم الوسائل والأساليب للمطالبة بحقوق الانسان والمحافظة عليها والدفاع عنها ، وكيفية الحفاظ على «حقوق الأجيال» القادمة» ٠ فان نظرة سريعة الى واقع النظام التعليمى العربى تظهر بجلاء عجز هذا النظام عن توفير حق الانسان العربى فى التعليم ، وتدل مؤشرات كثيرة على هذا الحرمان من حق التعليم ، هذا الحق الذى أكده الاسلام على النحو الذى جعل حاجة الانسان الى العلم مساوية لحاجته الى الطعام والشراب ، وجعل فى العلم حياة الانسان وفى فقدانه هلاكه (٥٩) ٠ والذى أكدته المواثيق الدولية ، حيث أبرزته المادة ٢٦ من الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، وفصلت مضمون هذا الحق فى مبادىء من بينها :

- أن يكون التعليم مجانيا على الأقل فى مراحله الأولية الأساسية ٠
- وأن يكون التعليم الأولى اجباريا ٠
- وأن يكون التعليم الفنى والمهنى متاحا بشكل عام ٠
- وأن يكون التعليم مفتوحا على قدم المساواة أمام الجميع على أساس من الجدارة والاستحقاق ٠
- وفى جميع الأحوال يتعين توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية الانسانية تنمية كاملة (٦٠) ٠

ولعل مايلى من مؤشرات يدل على عجز النظام التعليمى العربى عن توفير حق التعليم للانسان العربى (٦١) ٠

١ ـ فى مصر تشير الاحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٦ م الى أن عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى حوالى ٦٣٥٩٩٤٢ ، وعدد الطلاب المقيدين بالتعليم الاعدادى حوالى ٢٢٧٠٣٣٥، وعدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين حوالى ١٥٩١١٣٤ ، وعدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والمعاهد العليا حوالى ٦٦٦٦٠٠ ، وقد بلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمى من أوله الى منتهاه حوالى ١٠٨٨٨٢٣٧ ، وفى المقابل بلغ عدد الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر مابين ٦ ـ ٢٢ سنة وهى مرحلة التعليم حوالى ١٦٣٢٩٠٠٠ ، أى أنه يوجد خارج جدران معاهد العلم نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل محرمون من حقهم فى التعليم ٠

«ويزيد من خطورة الوضع سنويا ذلك الفاقد الكبير الذى ينتج عن التسرب ٠٠٠ (نسبة التسرب فى الصفوف الأولى من التعليم الابتدائى تصل الى ١٨٪ فى مصر» (٦٢) وهذا جعل نسبة الأمية تزيد عن ٧٣٪ من السكان فوق ١٥ سنة ، وتتضح حدة المشكلة اذا وضعنا فى الاعتبار أن هذه النسبة من أعلى النسب فى العالم (اجمالى نسبة الأمية بين سكان العالم ٣٤ر٢٪) ، مع ملاحظة أنه مع تناقص نسبة الأمية البطىء فى الوطن العربى ، فان الاعداد المطلقة للأميين تتزايد (٦٣) ٠

٢ ـ وفى المغرب العربى ليس الحال فى بلاده بأفضل مما هو فى مصر :

ـ ففى المغرب وعلى صعيد الاستيعاب نجد فى خطة ٨١/١٩٨٥ : بقاء ٣٥٪ من الأطفال البالغين (٧ سنوات) ، و٥٣٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ ـ ١٤ سنة ، خارج جدران المدرسة ٠

وأدى الى سوء الحالة حملة الطرد الجماعى التى شملت أكثر من ٣١٢٠٠٠ تلميذ طردوا من المدرسة الابتدائية فى عام ٨٣/١٩٨٤ بدعوى

كبر سن أو تكرار الرسوب أكثر من مرة ، وذلك تحت ضغط شروط صندوق النقد والبنك الدولى ٠

- وفى تونس لوحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ - ١٤ سنة من ٧٢٪ عام ١٩٧١/٧٠ الى حوالى ٦٣٪ عام ١٩٧٧/٧٦ م ، ونفس الأمر حدث فى التعليم الثانوى ، اذا انخفض حجمه من ٧ر٣٤٪ عام ١٩٧٠/٦٩ الى حوالى ٥ر٢٤٪ عام ١٩٧١/٧٠ الى حوالى ٢ر٢٢٪ عام ١٩٧٢/٧١ ، ليستقر فى حدود ٢٦٪ عام ٧٧/٧٦ ، وتراجع عدد طلاب التعليم العالى من ١٠٧٨٠ طالبا وطالبة عام ١٩٧١/٧٠ الى حوالى ٩٢٤٦ عام ١٩٧٣/٧٢ ٠

وتعود تلك التراجعات فى تونس الى حملة الطرد الجماعى التى شهدها عام ١٩٧٢/٧١ والتى طرد خلالها ٣٢٣٠٠٠ تلميذا وتلميذة من المدارس الابتدائية ، ٨٠٪ منهم لم يكملوا تعليمهم الابتدائى كما طرد من المدارس الثانوية نحو ٣٠٠٠٠ تلميذا فى السنة نفسها ٠

- أما فى الجزائر فقد بلغ التسرب فى المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٢ حوالى ٢٠ - ٣٠٪ وهناك مراهقون يغادرون المدرسة وعمرهم ١٤ سنة ولايتمكنون من دخول المدرسة الاعدادية ، وهناك مالايقل عن ٤٠٪ من الأطفال فى سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لايجدون لهم مكانا للدراسة وكذلك تصل نسبة التسرب الى مابين ٢٠ - ٣٠٪ ٠

٣ - وفى بلدان الخليج العربى : فعلى صعيد الأمية الأبجدية ، وفى عقد الثمانينات نجد أن نسبة الأمية فى دولة الامارات العربية بلغت حوالى ٦ر٥٧٪ وفى البحرين حوالى ٤٥٪ وفى السعودية حوالى ٨ر٨٣٪ وفى سلطنة عمان ١ر٨٣٪ ، وفى قطر ٨٠٪ ، وفى الكويت بلغت النسبة حوالى ٣ر٣٧٪ ، أما النسب فى بقية أقطار المنطقة فقد دارت حول رقم ٨٠٪ وهى نسبة مرتفعة للغاية بالقياس الى القدرات المالية والمادية التى تمتلكها تلك البلدان ٠ وعلى صعيد الاستيعاب للطلاب فى الفئة العمرية ٦ - ١١ سنة عام ١٩٨٠ نجد أن نسبة الاستيعاب بلغت فى الامارات العربية ١ر٨٤٪ وفى البحرين ٥ر٨٢٪ ، وفى السعودية ٦ر٤٦٪ وفى الكويت ٧٢٪ وفى المرحلة الثانوية وفى التعليم المتوسط حسب الاحصاءات المتوافرة لعام ١٩٨٠ ،

بلغ مجموع طلاب المرحلة المتوسطة فى دول المنطقة حوالى ٤١٦٥٠٨ طالبا وطالبة ، وبلغ طلاب المرحلة الثانوية ٢٠٤٦٦٠ طالبا وطالبة باجمالى قدره ٦٢١١٦٨ طالبا وطالبة فى المرحلتين · ويعنى هذا الرقم أن دول الخليج العربى وفرت التعليم الثانوى بشقيه العام والفنى بنسبة ٣٦٪ من مجموع الشباب من سن ١٢ ـ ١٧ سنة وهذه النسب منخفضة للغاية وتعنى أكثر من وجود ٧٠٪ خارج جدران المدرسة (٦٤) ·

وفى ضوء هذا التفصيل يبدو عجز النظام التعليمى العربى عن الوفاء بحق الانسان العربى فى التعليم ، كما تبدو الحاجة الى سلوك كل السبل التى توفر حق التعليم للمواطن والى دعوة الهيئات والمنظمات العربية المهتمة بالدفاع عن حقوق الانسان الى حمل تبعاتها والقيام بمسئولياتها فى جعل حق التعليم للانسان العربى حقيقة واقعة ·

فعاليات التعليم وأزمة حقوق الانسان العربى :

العملية التعليمية متعددة الجوانب والعناصر فهى تشمل أهداف التعليم وبنيته ومحتواه وطرائقه ووسائله وادارته ونظمه وعلاقاته ، وكل واحد من هذه العناصر يمكن تجزئته وتفريعه الى أبعاد وعناصر نوعية عديدة أخرى (٦٥) ويتطلب تناول فعاليات التعليم لمواجهة أزمة حقوق الانسان فى الوطن العربى أن نحدد دور كل عنصر من هذه العناصر فى التصدى لهذه المحنة دون أن نغفل واحدا من هذه العناصر المتشابكة والمتفاعلة فيما بينها · لكن ذلك فى الحقيقة أمر قد لاتسمح به هذه الدراسة بمحدوديتها ومداها ، وقد يكون من الأوفق أن تعرض الدراسة لفعاليات عنصر أو أكثر من عناصر العملية التعليمية مع التأكيد على أن كل هذه العناصر متفاعلة ومتداخلة ومتشابكة وأن كل واحد منها يؤثر ويتأثر بالعناصر الأخرى ·

وليس غريبا أن يتفق على أن مناهج التعليم تحتل موقعا استراتيجيا حساسا فى هذه العملية المعقدة الشاملة خصوصا عندما ينظر للتخطيط التربوى من منظور الجودة والمستوى ، ذلك لأن قياس جودة التعليم والحكم على مستواه يعتمدان على معرفة مدى تفاعل هذا التعليم مع قابليات وميول وخلفيات التلاميذ من جهة ، ومع مشكلات وحاجات واتجاهات المجتمع من جهة أخرى ، ولكى يصبح التعليم قادرا على التكيف مع هذين المتغيرين

الرئيسيين (المجتمع والتلميذ) ينبغى أن يطرأ تحول جذرى وشامل فى طبيعته أى فى أهدافه ومحتواه وطرقه وعلاجاته ، والمناهج كما نفهمها تجسد الى حد كبير مضمون طبيعة التعليم (٦٦) ، هذا اذا سلمنا بأن المنهج يعنى «مجموعة الخبرات والأنشطة التى تقدمها المدرسة تحت اشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل فى سلوكهم ويؤدى الى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذى هو الهدف الأسمى للتربية» (٦٧) . والمنهج بهذا المعنى يجعل التربية قادرة على مواجهة التحديات التى تفرضها انتهاكات حقوق الانسان، فاعله فى تكوين الواعى بهذه الحقوق ، وتكوين رأى عام قوى لحمايتهـــا وقد تنبه المجتمع الدولى ممثلا فى منظماته الى مايمكن أن تقوم به التربية عن طريق مناهج التعليم لمواجهة الأزمة ، وخلق الوعى الكافى بأبعادها ، فكلفت منظمة «اليونسكو» سنة ١٩٦٨ م «كاريل فاساك» مدير دائرة السلام وحقوق الانسان بالمنظمة بتأليف كتاب دراسى للتعليم حقوق الانسان وقام بتمويل هذه العملية « المركز التجريبى لدرسى حقوق الانسان بالجامعات» واستطاع «كاريل فاساك» فى عام ١٩٧٨ م ، أن يقدم كتابه «الأبعاد الدوليـة لحقوق الانسان» ، وهو كتاب رأت المنظمة أنه يصلح للطلاب الدارسين للعلوم الاجتماعية والانسانية ، وفى تاريخ لاحق كتب «فاساك كتابه «العلـــوم والتكنولوجيا وحقوق الانسان» وهو منهج مقترب من عقليات طلاب الجامعات العملية ، وهذان الكتابان يدرسان فى بعض جامعات أوربا (٦٨) .

وعلى مستوى الوطن العربى أوصت ندوة «أوضاع حقوق الانسان فى الوطن العربى التى انعقدت بالقاهرة فى ١٧ ـ ١٩ مايو ١٩٨٥ » بضرورة تدريس مادة حقوق الانسان فى الكليات الجامعية والمعاهد العلمية الأخرى، وأن يتم تدريسها بطريقة لاتستند الى مجرد صيغ تقليدية ، وانما تستعرض وتحلل مختلف المساهمات التاريخية لشعوب العالم فيما يتعلق بحقـــوق الانسان (٦٩) .

وفى ضوء تجربة تدريس مادة حقوق الانسان فى بعض الجامعـــات الأوروبية والنتائج الايجابية التى أسفرت عنها ، رأى بعض مفكرينا ضرورة أن يتولى العلماء المتخصصون فى جامعاتنا اعداد كتاب مدرسى حول حقـوق الانسان لتدريسه للطلاب ، لأن مايدرس الآن بالجامعات عن حقوق الانسان

من خلال القانون الدولى والمنظمات الدولية والمواد الدستورية ، يعتبر غير كاف بالمرة ، ويتناول المسألة بشكل هامشى لايفيد كثيرا قضية الوعى بحقوق الانسان · ومن شأن تدريس هذه المادة أن يزيد الوعى العام بهذه القضية خاصة وأن الكثيرين سواء من الطلاب أم هيئات التدريس يجهلون حقوق الانسان العربى التى هى منتهكة فى طول الوطن العربى وعرضه من خلال القوانين الاستثنائية وتحريم حق الاجتماع ، والتحكم فى حرية الرأى والتعبير، ووضع القيود على تبادل المعلومات والأخبار والتعذيب لسجناء الرأى ، واعتقال الأبرياء بغير أسباب ودون محاكمة الى غير ذلك من مظاهر انتهاك حقوق الانسان ·

واذا كان من الضرورى أن يتضمن منهج التعليم للطلاب على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم التعليمية تدريس مادة حقوق الانسان · فقد أكد كثير من الباحثين أهمية تدريس هذه المادة فى الكليات الحربية والبوليسية ، ذلك أن تلك المؤسسات مفتقدة فى ممارساتها مراعاة حقوق الانسان (٧٠) ·

أما عن شكل ومضمون المنهج الخاص بحقوق الانسان ومحتوى المادة التى يمكن تدريسها لتحقيق الأغراض المنوطة بتعلم هذه الحقوق فمن الممكن لكى تقدم قاعدة معرفية عريضة أن تشتمل على (٧١) ·

١ — خلفية تاريخية لنشأة حقوق الانسان فى العالم ، وكفاح الأمم المختلفة لنيل حقوق مواطنيها الانسانية (٧٢) ·

٢ — موقف الاسلام من حقوق الانسان فوطننا العربى له خصوصية وتراث دينى كان له السبق فى ارساء حقوق الانسان (٧٣) ·

٣ — موقف الدستور الوطنى من حقوق الانسان ·

٤ — موقف التنظيم الدولى من حقوق الانسان ويشتمل تدريس بنود الاعلان العالمى لحقوق الانسان سنة ١٩٤٨ ، والاتفاقيتين السياسية والثقافية سنة ١٩٦٦ ، وكذلك الاتفاقيات الجزئية كاتفاقية عدم التمييز العنصرى سنة ١٩٦٢ ، وكذلك اتفاقية حقوق المرأة ·

٥ — تدريس الطرق والضمانات الكفيلة لحقوق الانسان داخليا ودوليا ·

ويرى الباحث أن هناك ثلاث طرائق محتملة لتضمين حقوق الانسان فى مناهج التعليم هذه الطرائق هى :

(أ) اضافة مقرر تربوى الى منهج المدرسة يتناول حقوق الانسان بالمضمون والمحتوى الذى ذكرنا بحيث يتناسب مع المستويات الدراسية المختلفة للطلاب ٠

(ب) اضافة وحدة دراسية للمنهج الدراسى ٠

(ج) تغذية المنهج الحالى للطلاب بمعلومات ومناهج وأفكار عن حقوق الانسان بحيث تدمج فى المنهج ٠

وقد يكون من الصعب عمليا اضافة مقرر تربوى اجبارى عن حقوق الانسان الى منهج المدرسة المزدحم أساسا بالمقررات والمواد الدراسية ٠ ولعل اضافة وحدة دراسية للمنهج المدرسى عن حقوق الانسان يحقق الغرض التربوى المقصود ، فمن الصعب بطبيعة الحال أن نرى أثرا يستمر لمجرد اضافة وحدة محدودة المدة زمنيا ، كذلك فانه ليس بالأمر السهل أن نضيف أو نحشد وحدة أخرى فى معظم مقررات المدرسة ٠

وربما كان دمج المعلومات والمفاهيم والأفكار المتعلقة بحقوق الانسان فى منهج المدرسة هو أنسب الطرق لتحقيق الهدف التربوى ٠ فمدرسو التاريخ يمكنهم التعامل مع حقوق الانسان من خلال تدريسهم لثورات الشعوب على استبداد الحكام والأنظمة الدكتاتورية المتسلطة ، ومن خلال تدريسهم للحركات الاستعمارية بأشكالها المختلفة واصطناع القوى الاجتماعية الحاكمة والمرتبطة بها . ومدرسو الجغرافيا يمكنهم أن يعطوا أهمية خاصة لمصادر الاقتصاد الوطنى وعدالة التوزيع وتدنى الأوضاع الاقتصادية لمعظم شعوب العالم الثالث بسبب نهب الثروات القومية ، وتحويل الدول الكبرى الاقتصاد الوطنى لهذه الشعوب الى اقتصاد تابع ٠ أما مدرسو التربية الدينية فالمجال رحب أمامهم لمعالجة حقوق الانسان من خلال عرضهم للحقوق التى كفلتها الشرائع السماوية ، وجهاد المناضلين من أجل هذه الحقوق ، وتحليل النصوص التى تؤكد حق الأمة فى مراقبة الحاكم ومحاسبته وعزله ، وفى دروس السيرة النبوية وسيرة الخلفاء الراشدين متسع لعرض هذه الأفكار والمفاهيم ، ويستطيع مدرسو اللغة العربية أن يعالجوا «حقوق الانسان» من خلال فروع

المادة المختلفة كالقراءة والنصوص الأدبية والتعبير وغيرها حين تتناول هذه الفروع موضوعات كالحرية والديمقراطية والعدالة والمساواة والمشاركة العامة وأهمية الصحف ووسائل الاعلام ٠

وهكذا يستطيع كثير من مدرسى المواد المختلفة أن يتعاملوا مع مبادىء حقوق الانسان ، وأن يقدموا المفاهيم والأفكار والقضايا المتعلقة بها ، حين يجدون أن ذلك ملائم ومناسب أثناء تدريسهم لمختلف فروع المعرفة التى يقدمونها لطلابهم ، ولن يجد المهتمون بحقوق الانسان من المعلمين أية صعوبة فى ادخال «حقوق الانسان» وماتحتوى عليه موضوعاتها من مبادىء وقيم ومفاهيم الى المقررات التى يدرسونها ٠

وأيا كانت الطريقة التى تدخل بها «حقوق الانسان» الى مناهج التعليم، فمن الضرورى أن يظل الهدف دائما هو أن يتمكن الطلاب من خلال تفاعلهم مع مجموعة الخبرات والأنشطة التى تقدم اليهم فى هذا المجال من الوعى بمبادىء حقوق الانسان ، والايمان بأهمية احترامها والمحافظة عليها ، وامتلاك القدرة على المطالبة بها ، والدفاع عنها ، والتصدى لمحاولات تعريضها لعمليات الانتهاك والقهر والقمع ، والوفاء بالتزامات صنع أسلوب الحياة الذى يتمشى مع مبادىء حقوق الانسان ٠

المصادر والهوامش

١ - محمد المجذوب : الانسان العربى وحقوق الانسان - **مجلة الفكر العربى** - (يصدرها معهد الانماء العربى) - بيروت - لبنان - العدد الخامس والستون - السنة الثانية عشرة - سبتمبر ١٩٩١م ، ص ١٠ .

٢ - انظر : زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى - الطبعة السابعة - دار الشروق - بيروت - لبنان - ١٩٨٢ م ص ٣٣ - ٥٠ .

٣ - مع نجاح الثورة الأمريكية واعلان استقلال الولايات المتحدة سنة ١٧٧٦ م أصدر القادة الأمريكيون وثيقة تحدد حقوق المواطن . وفى عام ١٧٨٩ م أذاعت الثورة الفرنسية اعلان حقوق الانسان والمواطن.

٤ - رامز عمار : دور الاعلام والتعليم فى حماية حقوق الانسان - **مجلة الفكر العربى** (مرجع سابق) ، ص ١٥٢ .

٥ - فؤاد زكريا : الأسس الفلسفية لحقوق الانسان فى العالم الاسلامى المعاصر - من كتاب «الصحوة الاسلامية فى ميزان العقل» - الطبعة الأولى - دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع - القاهرة - ١٩٨٩، ص ١١٩ .

٦ - المصدر السابق ، ص ١١٩ ، ١٢٠ .

٧ - المصدر السابق ، ص ١٢٠ .

٨ - روحى بعلبكى : ندوة حقوق الانسان (عقدت فى اطار الأيام الثقافية التى نظمها معهد الانماء العربى ببيروت) - ونشرت **بمجلة الفكر العربى** - (موجع سابق) ، ص ٣٢ .

٩ - أمانى قنديل : حركة حقوق الانسان فى الوطن العربى - **مجلة الفكر العربى** - (مرجع سابق) - ص ٥٩ .

١٠ - المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

١١ - المصدر السابق ، ص ٦٠ .

١٢ - محمد ابراهيم المنوفى : التربية وتنمية الشخصية القومية فى ضوء النظام العالمى الجديد (بحث ضمن بحوث مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد ، المنعقد بكلية التربية جامعة عين شمس فى الفترة من ٢٠ - ٢٢ يناير ١٩٩٢ م دراسات المؤتمر - الجزء الثانى ص ٣٠٤ ، ٣٥٥ .

١٣ - ناجى علوش الامبريالية الأمريكية وحقوق الانسان العربى - **مجلة الفكر العربى** (مرجع سابق) ، ص ١٤١ .

١٤ - ضربت القوات المتحالفة ستة وعشرين ألف هدف منها جسور ومراكز علمية ومصانع ومخازن غذاء ومعامل الكهرباء والماء ... الخ ، وكانت هذه القوات قد تدربت على هذه الأهداف قبل دخول القوات العراقية الكويت ، حسب معلومات رمزى كلارك ، (المصدر السابق) ، ص ١٥٤ .

١٥ - فؤاد زكريا : الأسس الفلسفية لحقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ١٢١ .

١٦ - روحى بعلبكى : (مرجع سابق) ، ص ٣٣ .

١٧ - محمد شتا أبو سعد : أبعاد مضمون حقوق الانسان فى الوطن العربى - **مجلة حقوق الانسان** العربى - ١٦ المنظمة العربية لحقوق الانسان - القاهرة - نوفمبر ١٩٨٥ م ص ٦٩ .

١٨ - انظر : محمد المجذوب : الانسان العربى وحقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ١٤ ، ١٥ .

١٩ - انظر فى نسبة الأمية وتأثيراتها فى الوطن العربى : عبدالله عبدالدايم: التربية فى البلاد العربية . حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ الى عام ٢٠٠٠ - الطبعة الرابعة - دار العلم للملايين - بيروت - لبنان ١٩٨٣ ص ٦٧٥ ، ٦٧٦ .

٢٠ - رامز عمار : ندوة حقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ٥٢ .

٢١ - محمد عمارة : الاسلام وحقوق الانسان . ضرورات لاحقوق - **عالم المعرفة** (يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب) - الكويت العدد ٨٩ - شعبان ١٤٠٥ هـ - مايو ١٩٨٥ م ، ص ١٣ .

٢٢ ـ المصدر السابق ، ص ١٣ ، ١٤ ٠

٢٣ ـ محمد الغزالى : حقوق الانسان بين تعاليم الاسلام واعلان الأمم المتحدة ـ الطبعة الثالثة ـ دار الكتب الاسلامية ـ القاهرة ـ ١٩٨٤م، ص ٧ ، ٨ ٠

٢٤ ـ المصدر السابق ، ص ٨ ٠

٢٥ ـ انظر تفصيلا لذلك فى :

ـ البيان العالمى عن حقوق الانسان فى الاسلام ـ «وثيقة ملحقة بكتاب حقوق الانسان بين تعاليم الاسلام واعلان الأمم المتحدة للشيخ محمد الغزالى» ـ (مرجع سابق) ، ص ٢٣١ ـ ٢٥٣ ٠

ـ البيان الاسلامى العالمى ٠ الصادر عن المؤتمر الاسلامى العالمى المنعقد فى لندن فى ابريل ١٩٨٠ ٠ «وثيقة ملحقة بكتاب الاسلام والطاقات المعطلة للشيخ محمد الغزالى » ـ الطبعة الرابعة ـ دار الكتب الاسلامية ـ القاهرة ـ ١٩٨٣ م ، ص ١٩٨ ـ ٢١٤ ٠

٢٦ ـ محمد حمد خضر : الاسلام وحقوق الانسان ـ منشورات دار مكتبة الحياة ـ بيروت ـ ١٩٨٠ م ، ص ١٣ ، ١٤ ٠

٢٧ ـ محمد عمارة : الاسلام وحقوق الانسان ـ (مرجع سابق) ، ص ١٤ وما بعدها ٠

٢٨ ـ عباس محمود العقاد : حقائق الاسلام وأباطيل خصومه ـ (المجموعة الكاملة لمؤلفات عباس محمود العقاد ـ المجلد الخامس «الاسلاميات») ـ الطبعة الأولى دار الكتاب اللبنانى ـ بيروت ـ ١٩٧٤ ، ص ١٥١ ٠

٢٩ ـ انظر محمد الغزالى : حقوق الانسان ـ (مرجع سابق) ، ص ٥٠ ـ ٥٧ ٠

ـ محمد حمد خضر : الاسلام وحقوق الانسان ـ (مرجع سابق) ، ص ٢٣ ، ٢٤ ٠

٣٠ ـ عباس محمود العقاد : حقائق الاسلام وأباطيل خصومه ـ (مرجع سابق) ، ص ١٥٢ ٠

٣١ ـ محمد الغزالى : حقوق الانسان ـ (مرجع سابق) ص ٥٩ ـ ٧٠ ٠

٣٢ - عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية - المجموعة الكاملة لمؤلفات عباس محمود العقاد - المجلد الخامس - الاسلاميات) - الطبعة الأولى - دار الكتاب اللبنانى - بيروت - ١٩٧٤ ، ص ٢٩٧ ٠

٣٣ - محمد الغزالى : حقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ١٣٧ ٠

٣٤ - محمد حمد خضر : الاسلام وحقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ٤٥ ، ٤٦ ٠

وانظر محمد الغزالى : حقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ١٦٠ - ١٧١ ٠

٣٥ - محمد الغزالى : حقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ١٧٣ ٠

٣٦ - محمد عمارة : الاسلام وحقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ٧٣ ، ٧٤ ٠

٣٧ - عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية - (مرجع سابق) ص ٣٤٠ ٠

٣٨ - ندوة حقوق الانسان ووحدة الأسرة البشرية فى الاسلام (عقدت فى ستراسبورج فى ١٩ شوال ١٣٩٤ هـ ٤ نوفمبر ١٩٧٤ م) - نشرت ضمن ندوات علمية حول الشريعة الاسلامية وحقوق الانسان فى الاسلام الطبعة الثانية - رابطة العالم الاسلامى - مكة المكرمة - ١٩٩٠ م ، ص ١٧٦ ٠

٤٠ - زكى نجيب محمود : قيم من التراث - الطبعة الأولى - دار الشروق - بيروت - لبنان - ١٩٨٤ م ، ص ٢٢٧ ٠

٤١ - سورة البقرة الآية ٩٦ ٠

٤٢ - سيد قطب : فى ظلال القرآن «الطبعة الثالثة عشرة - دار الشروق - بيروت - لبنان - ١٩٨٧ م ، المجلد الأول ص ٩٢ ٠

٤٣ - فريدريك الكين ، وجيرالد هاندل : الطفل والمجتمع (عملية التنشئة الاجتماعية) - ترجمة الدكتور محمد سمير حسانين - الطبعة الأولى - مؤسسة سعيد للطباعة - ١٩٧٦ م ص ٢ ٠

٤٤ - محمد على حسن : علاقة الوالدين بالطفل وأثرها فى جناح الأحداث - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ٣٦ ٠

٤٥ - نبيل عبد الزهار : علم النفس الاجتماعى - مكتبة عين شمس - القاهرة - ١٩٨٨ م ، ص ٢٨ ٠

٤٦ - أحمد عبد العزيز سلامة ، وعبد السلام عبد الغفـــار : علم النفس الاجتماعى - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧٠ م ، ص ٢٠ ٠

٤٧ - حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى - الطبعة الثانية - عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٣م ، ص ٨٨ ٠

٤٨ - ابراهيم قشقوش ، وطلعت منصور : دافعية الانجاز وقياسها - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٩م ، ص ١٣ ٠

٤٩ - عبد العزيز القوصى : محاضرات فى علم النفس - الطبعة الأولى - دار الشروق للطبع والنشر ١٩٤٧ م ، ص ١٥٤ ٠

٥٠ - ابن خلدون (عبد الرحمن محمد) : مقدمة ابن خلدون - تحقيق الدكتور على عبد الواحد وافى لجنة البيان العربى - القاهرة ، ١٩٦٨ م ، ص ٣٣٩ ٠

٥١ - انظر : عثمان لبيب فراج : أضواء على الشخصية والصحة العقلية - الطبعة الأولى - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٧٠م ، ص ١٢٣ ٠

٥٢ - سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى - الجزء الأول (التطبيع الاجتماعى) مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠ م ، ص ٧٢ ٠

٥٣ - مختار حمزة : أسس علم النفس الاجتماعى - الطبعة الثانية - دار البيان العربى - جدة - ١٩٨٢م ، ص ١١٧ ٠ ٨

٥٤ - المصدر السابق ، ص ١٢١ ٠

٥٥ - انظر العوامل التى توفر للموقف امكانيات الايحاء : المرجع السابق، ص ١١٨ - ١٢٣ ٠

٥٦ - رامز عمار : دور الاعلام والتعليم فى حماية حقوق الانسان - (مرجع سابق) ، ص ١٦٠ ٠

٥٧ - المصدر السابق ، ص ١٥٩ ٠

٥٨ - انظر البحث (ص ٦) واقع الأزمة فى وطننا العربى ٠

٥٩ - انظر البحث (ص ٢٠) الاسلام وحقوق الانسان ٠

٦٠ - عادل عازر وطلعت عبد الحميد : حق الانسان فى التعليم بين الشكل والمضمون - **مجلة التربية المعاصرة** ، القاهرة - العدد الثالث - مايو ١٩٨٥ م ، ص ١٦٥ ، ١٦٦ ٠

٦١ - شبل بدران : النظام التعليمى وحقوق الانسان فى الوطن العربى ، **مجلة الوحدة** ، المغرب السنة السادسة ، العدد ٧٢ ، أيلول (سبتمبر) ١٩٩٠ م - صفر ١٤١١ هـ ، ص ٩٣ - ٩٧ ٠

٦٢ - عادل عازر ، وطلعت عبد الحميد : (مرجع سابق) ، ص ١٦٧ ٠

٦٣ - المصدر السابق : ص ١٦٧ ٠

٦٤ - انظر : شبل بدران : (مرجع سابق) ، ص ٩٦ ، ٩٧ ٠
- عادل عازر - وطلعت عبد الحميد : (مرجع سابق) ، ص ١٦٧ ٠

٦٥ - سعيد اسماعيل على : انهم يخرجون التعليم - كتاب الأهالى - العدد التاسع - يناير ١٩٨٦ م ، ص ١٠٣ ٠

٦٦ - المصدر السابق : ص ١٠٤ ٠

٦٧ - محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته - الطبعة الثانية - دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٩ م ، ص ١١ ٠

٦٨ - أمانى كمال : تدريس حقوق الانسان ضرورة وطنية وقومية - **مجلة حقوق الانسان** العربى - ١٦ - المنظمة العربية لحقوق الانسان - القاهرة - نوفمبر ١٩٨٥ م ، ص ١٠ ٠

٦٩ - المصدر السابق ، الصفحة نفسها ٠

٧٠ - المصدر السابق ، ص ١٠ - ١٣ ٠ انظر آراء د٠ مفيد شهاب ، د٠ محمد

رضا الديب ، د٠ اشرف البيومى ، د٠ جعفر عبد السلام ، د٠ محمد عبد الرحمن جوهر ٠

٧١ - مفيد شهاب : تدريس حقوق الانسان - **مجلة حقوق الانسان العربى** - (مرجع سابق) ، ص ١١ ٠

٧٢ - انظر فوزى الاخناوى : حقوق الانسان والضمانات الدولية - (التطور التاريخى لمفهوم حقوق الانسان) مركز الدلتا للطباعة - الأسكندرية - ١٩٨٨ م ، ص ٧ - ١٢ ٠

٧٣ - انظر البحث (ص ١٧) الاسلام وحقوق الانسان ٠

مدى رضا طلاب شعبة التعليم الابتدائى فى كليات التربية عن الدراسة بها

د٠ يوسف عبد المعطى مصطفى (*)

مقـدمة :

من الحقائق العلمية الثابتة أن الرضا عن العمل والاقتناع به يدفـــع الفرد الى بذل اقصى الجهود لانجازه ، فالرضا عن العمل يشكل دافعا للانجاز٠ والعكس صحيح الى حد كبير ، فعدم الرضا عن العمل قد يشكل عامل احباط للقائم به ، وفى الوقت نفسه يمكن أن يكشف الرضا عن العمل أو عدم الرضا عنه ــ عن الكثير من الجوانب الايجابية والسلبية للظروف المرتبطة بهذا العمل، سواء كانت ظروفا ، مرتبطة بالواقع المادى لهذا العمل أو بالقائم به ، مما قد يساعد على وضع الحلول من أجل التغلب على السلبيات ، وتدعيم الايجابيات، من أجل مزيد من الأداء الفعال والانجاز الأفضل ٠

من هذا المنطلق نحاول فى هذه الدراسة الوقوف على مدى رضا طلاب شعب التعليم الابتدائى بكليات التربية عن الدراسة بها ٠

مشكلة الدراسة :

تحاول الدراسة الاجابة على التساؤلات التالية :

١ ــ مامدى رضا الطلاب عن الدراسة بشعب التعليم الابتدائى بكليات التربيـــة ؟

٢ ــ مامدى اختلاف مستوى الرضا لاختلاف التخصص ؟

٣ ــ ما مدى اختلاف مستوى الرضا لاختلاف الجنس ؟

٤ ــ ما أهم الأسباب المرتبطة بمستوى رضا الطلاب عن الدراسة بهذه الشعب ؟

(*) كلية التربية ــ الفيوم ٠

٥ - ما أهم المقترحات والتوصيات التى يمكن أن تستخلص من النتائج ؟

أهمية الدراسة :

لهذه الدراسة أهميتها للآتى :

١ - تحديد مستوى رضا الطلاب عن الدراسة بشعب التعليم الابتدائى بكليات التربية ٠

٢ - الكشف عن الظروف والأسباب المرتبطة بمستوى الرضا عن الدراسة بهذه الشعب ٠

٣ - طرح بعض التوصيات والمقترحات التى قد تفيد فى التغلب على المشكلات التى تعانى منها الدراسة بهذه الشعب ٠

فروض الدراسة :

فى ضوء مشكلة الدراسة يمكن صياغة فروضها على الوجه التالى :

١ - أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية من مستوى الرضا عن الدراسة بشعب التعليم الابتدائى لاختلاف التخصص ٠

٢ - أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى الرضا عن الدراسة بهذه الشعب لاختلاف الجنس ٠

مصطلحات الدراسة :

شعب التعليم الابتدائى : يقصد بشعب التعليم الابتدائى تلك الشعب التى أنشئت ملحقة بكليات التربية والتى يطلق عليها أحيانا شعب التعليم الأساسى ، ونحن نفضل استخدام شعب «التعليم الابتدائى» لأن خريج هذه الشعب انما يعمل أساسا فى المرحلة الابتدائية أو ما يطلق عليه الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ٠

منهج الدراسة وأداتها :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى جمعا للبيانات وتحليلا لها واستخلاصا

لنتائجها وتوصياتها ومقترحاتها ، وتعتمد على الاستبيان ذات الأسئلة المفتوحة والموجه للطلاب للوقوف على مدى رضاهم عن الدراسة بشعب التعليم الابتدائى والظروف المرتبطة بمستوى رضاهم عن الدراسة بهذه الشعب ٠

الاطار النظرى للدراسة :

نحاول فى هذا الاطار القاء الضوء على التطور التاريخى لاعداد معلم المرحلة الابتدائية ومبررات انشاء شعب التعليم الابتدائى بكليات التربية ٠

فمن الثابت تاريخيا أن اعداد معلم المرحلة الابتدائية كان يتم داخل مؤسسات اعداد معلم المرحلة الثانوية عن طريق مدرسة دار العلوم ومدرسة المعلمين العليا ٠ وابتداء من عام ١٩٢٩ تولى معهد التربية لاعداد المعلمين لهذه المهمة حيث كانت الدراسة به مقسمة الى قسمين يلتحق به خريجو الجامعة المصرية للدراسة به مدة عامين لاعداد معلمى المدرسة الثانوية والقسم الآخر يلتحق به خريجو المدارس الثانوية للدراسة به مدة ثلاث أعوام لاعداد معلمى المدارس الابتدائية (١) ٠

وبعد الحرب العالمية الثانية ، ونتيجة للضغوط الاقتصادية وللظروف السياسية التى كانت تمر بها البلاد ، والتزايد فى أعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائى تم انشاء معاهد المعلمين لاعداد معلمى المرحلة الابتدائية وكانت الدراسة بها لمدة عامين بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية (٢) ٠

وبذلك تم الفصل بين مؤسسات اعداد معلم المرحلة الابتدائية واعداد معلم المرحلة الثانوية بانشاء هذه المعاهد ٠

ولقد استمر هذا الوضع بعد قيام ثورة ١٩٥٢ ، حيث تولت معاهد المعلمين مهمة اعداد المدرسين للتدريس بالمرحلة الابتدائية وكان يلتحق بهذه المعاهد خريجو المدرسة الثانوية ويدرسون بها لمدة ثلاثة أعوام ٠ أما اعداد معلمى المرحلة الاعدادية والثانوية فكان يتم فى مؤسسات التعليم العالى بكلياته ومعاهده التى كانت تتولى مهمة اعداد هذا النوع من المعلمين (٣) ٠

ولكن حدث تطور لمعاهد المعلمين حيث أطلق عليها فى أوائل الستينات

اسم «دور المعلمين» واقتصرت على قبول الحاصلين على الشهادة الاعدادية ويقضى فيها الطالب خمسة أعوام لاعداده كمعلم للمرحلة الابتدائية (٤) ٠

ولقد تعرضت هذه الدور للنقد الشديد نتيجة ضعف خريجيها ، وبرز الاحساس بضرورة الارتقاء بمستوى اعداد معلم المرحلة الابتدائية ، وتوحيد مصادر اعداد المعلم فى مختلف المراحل التعليمية مواكبة للاتجاهات العالمية المعاصرة والارتقاء بمستوى اعداد معلم المرحلة الابتدائية الى المستوى الجامعى العالى مهنيا وتخصيصا (٥) ٠

وعلى هذا الأساس أخذ التفكير فى ضرورة انشاء شعب لاعداد معلم المرحلة الابتدائية بكليات التربية ٠

ولقد اختيرت كليات التربية للقيام بهذه المهمة على أساس أنها اكتسبت خبرة طويلة فى مجال اعداد المعلم وليكون اعداد معلم المرحلة الابتدائية تحت مظلة التعليم الجامعى والمؤسسات التى تعد معلم المرحلة الثانوية وبذا تكون النظرة الى مهنة التعليم فى المدرسة الابتدائية على نفس مستوى النظرة لمهنة التعليم فى المدرسة الثانوية (٦) ٠

وعلى هذا الأساس صدر القرار الوزارى رقم ٩٦٦ لسنة ١٩٨٨ بانشاء شعبة التعليم الابتدائى بكليات التربية ٠

ولقد تناول هذا القرار الخطوات الاجرائية التالية لانشاء هذه الشعبة :

١ ـ يقتصر القبول بشعب التعليم الابتدائى على الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة بشعبها المختلفة عن طريق مكتب التنسيق ، كما يقبل بها الطلاب الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات بالشروط التى يحددها المجلس الأعلى للجامعات ٠

٢ ـ أن تكون مدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية للحصول على درجة الليسانس فى الآداب والتربية أو البكالوريوس فى العلوم والتربية (شعبة التعليم الابتدائى) ٠

٣ ـ الدراسة موحدة لجميع طلاب هذه الشعب فى الفرقتين الأولى والثانية لتأهيل الطلاب للقيام بمهام «معلم الفصل » للصفوف الأولى فى

التعليم الابتدائى بينما تؤهل الدراسة فى الفرقتين الثالثة والرابعة للقيام بمهام «معلم مادة» أو مجموعة مواد للصفوف المتقدمة فى التعليم الابتدائى فى احدى التخصصات وهى اللغة العربية ، المواد الاجتماعية ، العلوم ، الرياضيات ٠

٤ ـ انه بامكان كل كلية أن تأخذ من هذه التخصصات بما يتفق وظروفها ويمكن أن تنشىء تخصصات أخرى بعد موافقة مجلس الجامعة والمجلس الأعلى للجامعات (٧) ٠

وعملا بهذا القرار قامت لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم بوضع خطة الدراسة لبرنامج هذه الشعب ولقد تضمنت الخطة الدراسية مايلى :

١ ـ أن يدرس الطالب فى كل فرقة من الفرقتين الأولى والثانية مقررات مجموعتين فقط من مجموعات ثلاث وهى الدراسات الأدبية ، والعلوم ، والرياضيات ، ويعفى من دراسة مقررات المجموعة التى تنتمى الى الشعبة التى تخرج منها فى الثانوية العامة ٠

وعلى هذا الأساس أنشئت شعب التعليم الابتدائى بكليات التربية ، وبدأت الدراسة بها فى بعض الكليات ابتداء من العام الدراسى ١٩٨٨/٨٩ ، ثم توالى انشاء هذه الشعب بباقى الكليات الأخرى وهى الآن تغطى كل كليات التربية تقريبا ومن أجل اعداد معلم المرحلة الابتدائية تحت مظلة هذه الكليات. ولتقضى بذلك على تلك التفرقة التى كانت بين مصادر اعداد معلم التعليم الثانوى ، ومعلم التعليم الابتدائى وتعيد لهذا المعلم وضعه ومكانته بين غيره من المعلمين وتقضى على مشاعر الاحباط والمكانة الأقل التى كان يشعر بها المعلمون خريجو دور المعلمين والمعلمات ٠

فهل استطاع انشاء هذه الشعب أن يحقق فعلا القضاء على هذه المشاعر أم مايزال طلاب هذه الشعب يشعرون بأنهم أقل من غيرهم من طلاب كليات التربية الذين يعدون للعمل بالمدارس بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى وبالمدارس الثانوية ؟ وهل يشعر الطلاب بالرضا عن الدراسة بهذه الشعب ؟

هذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال الدراسة الميدانية ٠

الدراسة الميدانية :

تتضمن الدراسة الميدانية : اجراءات الدراسة ونتائجها ٠

اجراءات الدراسة :

تتلخص اجراءات الدراسة فى الآتى :

١ ـ عمل استمارة استبيان ذات أسئلة مفتوحة ويمكن وصفه بأنه عبارة عن ورقة موجهة لعينة الدراسة من طلاب شعب التعليم الابتدائى بكليات التربية وتتضمن الورقة الغرض من الاستبيان والبيانات المطلوبة ، والأسئلة المطروحة وتدور حول مدى رضا الطلاب عن الدراسة بشعب التعليم الابتدائى ومبررات الرضا أو عدم الرضا عن الدراسة ٠

٢ ـ اختيار عينة الدراسة من بعض كليات التربية وهى كلية التربية بالفيوم وكلية التربية للتعليم الأساسى ببنى سويف ، وكلية التربية ببنهـا وكلية التربية بالزقازيق ولقد بلغ حجم العينة التى أجريت عليها الدراسة ٤٥٨ طالبا وطالبة من مختلف الشعب العلمية والأدبية منهم ٢٥٨ من الشعب الأدبية، ٢٠٠ من الشعب العلمية ، موزعة على الطلاب والطالبات على أساس ٢٧٨ طالبا و١٨٠ طالبة ٠

٣ ـ ولقد تم تفريغ اجابات الطلاب والطالبات عينة الدراسة وتصنيفها حسب التخصص وحسب الجنس وتم حساب النسب المئوية والمعالجة لايجاد مدى الدلالة الاحصائية بين الفروق حسب التخصص وحسب الجنس ٠

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

يجدر بنا ونحن نطرح نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ـ أن نشير الى أن استمارة الاستبيان تضمنت سؤالا تمهيديا يدور حول مدى رغبة الطلاب فى الاشتغال بمهنة التدريس بصفة عامة وفى المرحلة الابتدائية بصفة خاصة٠

ولقد جاءت الاجابات تشير الى أن حوالى ٧٣٪ من الطلاب عينة الدراسة لايرغبون فى الاشتغال بمهنة التدريس بصفة عامة وأن ٨٩٪ من الطلاب عينة الدراسة لايرغبون فى الاشتغال بمهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية ٠ ولم

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مقارنة الاجابات حسب التخصص أو الجنس ٠

ولقد طرح الطلاب أسبابا تبرر عدم رغبتهم فى الاشتغال بمهنة التدريس، وتدور فى معظمها حول انخفاض قيمتها الاجتماعية والاقتصادية كما أنها مهنة مرهقة ، ومع ذلك لاتحظى بالتقدير الاجتماعى أو المقابل الاقتصادى ٠

وهذه النتائج لها أهميتها لأنها تشير الى أن مهنة التدريس ماتزال من المهن غير المرغوب فى الاشتغال بها ٠ ولاشك أن وراء هذا الاحجام ظروفا اجتماعية واقتصادية تقلل من قيمة هذه المهنة وتضعها فى مرتبة أقل عند مقارنتها بغيرها من المهن فضلا عن أن مهنة التدريس ماتزال من المهن التى لاتحكمها ضوابط معينة فهى فى متناول الناس وبامكان أى فرد أن ينازع المدرس فى عمله ٠٠ هذا ولاشك يضعف مهنة التدريس ومكانة المعلم فى المجتمع (٩) ٠

وقد تكون مهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية أكثر عرضة لهذه الظروف خاصة المعلمين الذين كانوا يقومون بالتدريس فيها - ومايزال - من خريجى الشهادات المتوسطة ، بل هناك عدد ليس بالقليل من حملة الشهاداتأقل منالمتوسطة واذا وضعنا فىالاعتبار أنهؤلاء الخريجينكانوا يلتحقونبمؤسسات اعدادهم لانخفاض مجموعهم فى الشهادة الاعدادية وعدم تمكنهم من الالتحاق بالثانوى العام - لتبين لنا مدى ماتعانيه مهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية من ظروف تقلل من قيمتها وأهميتها ٠ ولاشك أن هذا الشعور مايزال مسيطرا وله تأثيره فى اتجاهات الطلاب الملتحقين بشعبة التعليم الابتدائى ٠

وهذا ما تؤكده اجابات الطلاب فلقد سبق أن أشرنا الى أن معظم الطلاب عينة الدراسة لايرغبون فى الاشتغال بمهنة التدريس ولقد طرحوا أسبابا لعدم اشتغالهم بها تعود فى معظمها الى أن المعلم فى هذه المرحلة لايحظى بأى تقدير اجتماعى ، كما أن المقابل المادى الذى يتقاضاه لايتناسب والجهد الذى يبذله فى التدريس فى هذه المرحلة ٠

٢ - كما تضمنت استمارة الاستبيان سؤالا من الأسباب التى دفعت الطلاب للالتحاق بشعب التعليم الابتدائى بكليات التربية وجاءت معظم

الاجابات على أن «المجموع» الذى حصل عليه الطالب فى الثانوية العـامة هو السبب فى الالتحاق بهذه الشعبة · ولقد أجاب هذه الاجابة حوالى ٩٤٪ من الطلاب عينة الدراسة · ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب حسب التخصص أو الجنس ·

وهذا يشير الى أن معظم الطلاب الذين يلتحقون بشعب التعليم الابتدائى انما هم من الطلاب ضعاف التحصيل فى المرحلة الثانوية ، والذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بكليات أخرى · ومن ثم التحقوا بهذه الشعبة هربا من الالتحاق بالمعاهد المتوسطة أو الاعادة لتحسين المجموع ·

ومما لاشك فيه أن التحاق الطلاب بهذه الشعبة ، ودون رغبة منهم فى الاشتغال بمهنة التدريس يشكل عقبة أمام النوعية المطلوبة من المعلمين فى المرحلة الابتدائية وأمام الغرض من الارتفاع بمستوى هذا المعلم ، مما يشير الى ضرورة النظر فى نوعية الطلاب الملتحقين بهذه الشعب حتى يمكن الحصول على نوعية جيدة من المعلمين القادرين على النهوض بمهنة التدريس فى المرحلة الابتـدائية ·

٣ - ونأتى للتساؤل الأساسى فى استمارة الاستبيان والذى يتعلق بمدى رضا الطلاب عن الدراسة بشعبة التعليم الابتدائى بكليات التربية ·

ولقد أسفرت النتائج عن حوالى ٨٦٪ من الطلاب عينة الدراسة غير راضين عن الدراسة بهذه الشعبة ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مقارنة الاجابات حسب متغير الجنس أو التخصص ·

٤ - ولقد طرح الطلاب العديد من الأسباب التى تبرر اجابتهم بعـدم الرضا عن الدراسة بهذه الشعب ·

ولقد احتل السبب الخاص بكثرة المقررات وصعوبة هذه المقررات المرتبة الأولى بين الأسباب التى دفعتهم للشعور بعدم الرضا حيث طرح هذا السبب حوالى ٩١٪ من الطلاب ·

فالطلاب يدرسون فى هذه الشعبة العديد من المقررات الأدبية واللغوية والدينية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية بالاضافة الى معظم المقررات

التربوية التى يدرسها الطلاب فى كليات التربية تقوم باعداد الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ومعلم المرحلة الثانوية ٠

وكل مقرر من هذه المقررات ينقسم الى فروع كثيرة خاصة فى الأدبيات والعلوم والرياضيات مما يؤدى الى كثرتها وتعددها ، وصعوبة الانتهاء من شرحها أو تحصيلها فى عام دراسى محدود الزمن والوقت ٠

ويحتل السبب «صعوبة المقررات الدراسية المرتبة الثانية حيث حصل على اجابات ٨٩٪ من الطلاب عينة الدراسة ، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية حسب التخصص أو الجنس ٠

وتكشف اجابات الطلاب أنه يتم تدريس هذه المقررات بأسلوب لايختلف كثيرا عن التدريس فى كليات الآداب والعلوم ٠

وفى كثير من الأحيان يقوم بتدريسها معاونو هيئات التدريس من المعيدين والمدرسين المساعدين ٠

ويتم التدريس بأسلوب غير مشوق أو يساعد على الفهم - بل فى كثير من الأحيان لايتم شرح الكثير من محتويات المقرر لكثرتها وقلة الوقت المخصص للتدريس ولازدحام قاعات الدرس بالطلاب مع ضيق هذه القاعات ٠

لذلك طرح الطلاب عينة الدراسة أسبابا أخرى تتعلق بقلة التجارب العملية وقلة المعامل والوسائل التعليمية وقد حصلت هذه الأسباب على نسب مئوية تتراوح مابين ٨٢٪ ، ٨٥٪ ٠

كما طرح الطلاب أسبابا أخرى تتعلق بمشاعر الاحباط التى تنتابهم من نظرة زملائهم طلاب كليات التربية الذين يتم اعدادهم للتدريس فى المراحل التعليمية الأعلى ٠ ويقترح الطلاب عينة الدراسة فصل شعب التعليم الابتدائى وجعلها كلية مستقلة بعيدا عن كليات التربية ٠

كما طرح مايكشف عن قلة الاهتمام بهم والنظر اليهم من قبل أعضاء هيئة التدريس نظرة أقل من زملائهم طلاب كليات التربية ، مما يجعلهم يشعرون بالاحباط واليأس والنظر الى المستقبل نظرة تشاؤم على حد تعبير كثير من الطلاب عينة الدراسة ٠

ويعانى كثير من طلاب هذه الشعبة من العبء المادىء الذى يتحملونه نتيجة شراء الكتب الكثيرة بسبب كثرة المقررات وغلو ثمنها ٠

ويرى كثير من الطلاب أنهم يشعرون بعدم العدالة فى التعامل معهم سواء من ناحية كثرة المقررات أو شرح الدروس أو وضع الامتحانات أو تصحيحها ومن ثم يكثر الرسوب فى هذه الشعبة عند المقارنة بالشعب الأخرى فى كليات التربية ٠

خلاصة النتائج :

مما سبق يمكن نخلص بالآتى :

- ان معظم الطلاب عينة الدراسة لايرغبون فى الاشتغال بمهنة التدريس بصفة عامة وفى المرحلة الابتدائية بصفة خاصة ٠

- ان معظم الطلاب عينة الدراسة غير راضين عن الدراسة بشعب التعليم الابتدائى بكليات التربية ٠

- أن أهم أسباب عدم رضاهم عن الدراسة بهذه الشعب ترجع الى كثرة المقررات وصعوبتها وسوء طرق التدريس وقلة المعامل والامكانيات والشعور بعدم العدالة فى التعامل معهم وقلة الاهتمام بهم عند مقارنتهم بزملائهم طلاب الشعب الأخرى فى كليات التربية ٠

- انه لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مقارنة الاجابات حسب التخصص أو الجنس مما يشير الى أن مايعانيه الطلاب من الشعور بعدم الرضا عن الدراسة بشعبة التعليم الابتدائى انما هو شعور عام بين الطلاب والطالبات ومن مختلف التخصصات العلمية والأدبية ٠

وبهذه النتائج يتبين لنا أنه لم تثبت صحة فروض الدراسة والتى كانت تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مقارنة الاجابات حسب التخصص أو الجنس ٠

وفى نهاية هذه الدراسة ومن خلال هذه النتائج يمكن أن نقترح الآتى :

١ ـ ضرورة الاهتمام بمهنةالتدريس بصفة عامة وفىالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة وهذا الاهتمام لابد أن يأخذ أبعادا متعددة منها الاجتماعى من خلال رفع الوعى لدى الجماهير بأهمية مهنة التدريس · ومنها الاقتصادى وذلك من خلال تحسين الوضع الاقتصادى للمعلمين · ومنها العلمى والمهنى ، وذلك من خلال العمل على رفع المستوى المهنى العلمى للمعلم ووضع ضوابط صارمة للمشتغلين بها أسوة بالمهن الأخرى ·

٢ ـ ضرورة مراجعة نوعيات الطلابالملتحقين بهذه الشعبة وانتقاء أفضل العناصر وذلك من خلال الحوافز المادية والأدبية لطلاب هذه الشعبة ·

٣ ـ ضرورة مراجعة المقررات الدراسية التى يتم تدريسيها فى هـذه الشعبة والتخفيف منها ، ووضع ماينا سب طلاب هذه الشعبة والعمل الـذى سيقومون به فى المستقبل ·

٤ ـ ضرورة الاهتمام بشعبة التعليم الابتدائى فى كليات التربية من حيث الامكانيات والتجهيزات ·

٥ ـ ضرورة الاهتمام بطلاب هذه الشعبة واحترام مشاعرهم ، وغرس قيم ايجابية لمهنة التدريس فى نفوسهم وتحقيق العدالة والمساواة بينهم وبين طلاب الشعب الأخرى ، لما لهذا الاهتمام وتحقيق العدالة من آثار ايجابية وفعالة فى شعورهم بالرضا عن الدراسة بهذه الشعبة وبالتالى بذل أقصى الجهود من أجل التحصيل والارتفاع بمستواهم ومستوى المهنة التى سوف يشتغلون بها فى مستقبل حياتهم ·

قائمة المراجع

١ - محمد عبد السلام حامد ، تطور التعليم الثانوى العام فى مصر من ١٨٢٥ - رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الأزهر ١٩٧٦ صص ٦٠ - ٧٥ .

٢ - نفس المرجع .

٣ - يوسف صلاح الدين قطب ، «النهوض بمستوى معلم المدرسة الابتدائية» صحيفة التربية - القاهرة - العدد الرابع السنة ٢٠ أكتوبر ١٩٧٨، ص ٣ - ٧ .

٤ - المؤتمر القومى للتعليم الذى عقد بجامعة القاهرة عام ١٩٨٧ ، ص ١٢ - ١٦ .

٥ - نفس المرجع .

٦ - يوسف صلاح الدين قطب ، «مرجع سابق» .

٧ - المجلس الأعلى للجامعات - لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم - القرار الوزارى رقم ٩٦٦ بتاريخ ١٩٨٨/٩/٦ بشأن خطة الدراسة لبرنامج شعبة اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى كليات التربية بالجامعات المصرية .

٨ - نفس المرجع .

٩ - محمود قمبر - دعوة الى انقاذ مهنة التعليم الابتدائى . صحيفة التربية، رابطة خريجى معاهد وكليات التربية القاهرة - العدد الرابع ، السنة ٢٠ أكتوبر ١٩٧٨ ، ص ٢٣ - ٣٧ .

استثمارة استبيـان
للتعرف على مدى رضا انطلاب عينة الدراسة بشعبة التعليم الابتدائى بكليات التربية

الغرض من هذه الاستمارة : هو التعرف على مدى رضا طلاب شعبة التعليم الابتدائى بكليات التربية عن الدراسة بها ٠

والمطلوب : منك الاجابة عن الأسئلة المطروحة فى هذه الاستمارة ٠

٠٠ ولكن قبل الاجابة أرجو ملء هذه البيانات :

الكلية :

الفرقة :

التخصص :

الجنس :

المجموع الذى حصلت عليه فى الثانوية العامة :

والآن أجب عن الأسئلة التالية :

١ ـ هل ترغب فى الاشتغال بمهنة التدريس ؟

نعم ( ) لا ( )

٢ ـ اذا أجبت بلا ما أهم الأسباب ؟

(أكتب أهم الأسباب)

٣ ـ هل ترغب فى الاشتغال بمهنة التدريس فى المرحلة الابتدائية ؟

نعم ( ) لا ( )

٤ - اذا أجبت بلا : ما أهم الأسباب ؟

أكتب أهم الأسباب :

د - هل تشعر بالرضا عن الدراسة بشعبة التعليم الابتدائى ؟

نعم ( ) لا ( )

٦ - اذا أجبت بلا : ما أهم الأسباب ؟

أكتب أهم الأسباب :

أبعاد آيزنك للشخصية فى ضوء بعض المتغيرات لدى عينـــة ســعودية

د٠ عبد اللطيف بن جاسم الحشاش (*) د٠ زكريا احمد الشربينى (*)

مدخـــل :

أهتم كثير من علماء النفس بدراسة الشخصية وحاولوا وضع نظرية لها تفسر سلوك الانسان فى اطار منطقى منظم ٠ وقد وضعت عدة تصورات ونظريات انطوت على وجهات نظر مختلفة ، وان كان كل منها يهدف الى الكشف عن التنظيم المعقد داخل الفرد ويعتمد على أن مفهوم الشخصية يركز على الانسان ككل وعلى الفروق بين الناس التى يقوم البحث الامبريقى بدراستها بشكل منظم مستخدما أساليب متنوعة من البحث والمعالجات والمداخل ٠

ان الشخصية تشير الى استدلال نظرى يتم عن طريق ملاحظة الاستجابات السيكولوجية والتفكير منطقيا فيما يمكن أن يمثل النظام الكامن الذى قد يفسر السلوك ، وفيما عدا ذلك ، فطالما أن الشخصية هى نظام معقد يتضمن الكثير من الأبنية والعمليات ، فان الأمر يستلزم القيام بمجموعة واسعة من الاستدلالات ، بدلا من القيام باستدلال واحد ٠ أن من الواجب أن نتعـامل مع خصائص الشخص الثابتة أو المستقرة بالرغم من أن هناك نسبة فى أفعالنا تتشكل أيضا بالموقف المثير (١ ، ص ٢٦) (٢ ، ص ص ٦١٥ ـ ٦٣٢) (١) ٠

لقد ظهرت تيارات عدة للكشف عن الشخصية ، منها ما ركز علـــى المجال المدرك أو الظاهرياتى ، ومنها ما ركز على صفات أو مكونات تكمن خلف الظاهرة النفسية ، والاتجاه الثانى تمثله نظرية السمات Traits التى انتهت الى عدد من السمات يمكن اعزاء السلوك الظاهر لها ٠ وتولـد تيار يعتمد على هذه الفكرة مستخدما أساليب احصائية أكثر تعقيدا مثـل التحليل العاملى Factor Analysis بدرجاته المختلفة ٠ ومن

(*) كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ٠

بين من اهتموا بهذا التيار جيلفورد Guilford وكاتل Cattel وايزنك Eysenck . لقد توصل كل منهم الى ما أطلق عليه عوامل الشخصية أو أبعاد الشخصية ، وأن اختلفت فى عددها ومستوياتها ، الا أنها كانت تنطوى على تشابه الى حد كبير فى المحتوى والمضمون وبخاصة اذا تقدم أسلوب التحليل الاحصائى المعتمد عليه ٣ ، صص ١٨٣ - ٢٠٣) .

وبعد العديد من الدراسات والبحوث التى اجراها ايزنك عبر بلدان مختلفة وثقافات متباينة ، توصل الى عاملين لهما من صفات العمومية هما العصابية Neuroticism (N) والانبساطية Extraversion (E) بالاضافة الى الذهانية Psychoticism (P) والكذب i.e. أو المرغوبية التى عرفت فى فترة بالجاذبية الاجتماعية Social Desirability وقد أعتبر ايزنك العوامل الثلاثة الأولى عوامل أساسية للشخصية .

لقد اتضح رسوخ عوامل ايزنك من خلال بحوث ودراسات كثيرة لعينات من جميع القارات مما يؤكد القول المعروف عنها بعالميتها (٤ ، صص ٣٠٩ - ٣٩٧) (٥ ، ص ٤٣٩) . وأن كانت هناك مؤشرات لعدم انطباق هذه النتائج على عينات سعودية (٦) .

ويعزو ايزنك Eysenck الفروق الفردية . مابين البيئات أحيانا ليس فقط لمتغيرات ثقافية بل لمتغيرات وراثية (٣ ، ص ٢٥٦) ويبدو أن هناك دعما كبيرا لفكرة العوامل الوراثية تساهم فى الفروق الشخصية بين الأفراد اكثر مما تساهم به العوامل البيئية (٧) . وأن كانت الأدلة مازالت تؤكد بين وقت وآخر وبما لايسمح بمجال للشك على تفاعل الوراثة والبيئة (٨ ، صص ٦٤ - ٦٩) .

ولاتفتقد عوامل ايزنك Eysenck التى توصل اليها الى ماتنطوى عليه الشخصية من كونها تنظيما ديناميا متكاملا لخصائص الفرد الفيزيقية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، كما يعبر عنها أمام الآخرين فى مظاهر الأخذ والعطاء فى الحياة الاجتماعية وكما يتصورها ذلك الفرد . والأفراد تختلف بالطبع خصائصهم مما يجعل كل شخصية منفردة ومتفردة عن غيرها ، وهذا مايعطى أهمية أكبر لدراسة الفروق والاستفادة التطبيقية منها،

خاصة اذا كانت هذه الدراسات دراسات علمية مستهدفة تنظيم العلاقات الاجتماعية والمهنية والادارية وتوزيع الأدوار بين أعضاء المجتمع ٠

الدراسات السابقة :

حول اختلاف مستوى أبعاد الشخصية كما تصورها ايزنك جاءت دراسات بهدف الكشف عن تأثير العوامل البيولوجية وأخرى عن تأثير العوامل البيئية ٠

وعن العوامل البيولوجية فقد دار الاهتمام حول استخدام التوائم المتطابقة وغير المتطابقة التى نشأت معا والتى قيست منفصلة لمعرفة الفروق فى العصابية والانبساطية (٣) (٩) ، وكذلك الفروق فى بعض سمات الشخصية الأخرى (٨) ، أو القدرات العقلية (١٠ ، ص‌ص ٦٢٣ ـ ٦٥٩) (١١ ، ص‌ص ١٠٥٥ ـ ١٠٥٩) أو أساليب التفاعل مع البيئة بمتغيراتها فى ضوء الفصائل الجينية (١٢ ، ص‌ص ٤٢٤ ـ ٤٣٥) ٠ ولم تكن دراسات جذور الشخصية وأصولها من الدراسات حديثة التناول (١٣ ، ص‌ص ١٠٢ ـ ١٠٩) (١٤)٠

وقد فسر ارتفاع مستوى العصابية كنتيجة لحساسية الجهاز العصبى المستقل Autonomic Nervous systems وأن التنبه اللحائى (الاستثارة) corticla Arousal شديد لدى المنطوين وضعيف لدى المنبسطين (١٥ ، ص‌ص ٦١٠ ـ ٦١٧) ٠ كما أن الاعتماد على فصائل الدم Blood Group كان من بين الاهتمامات لتفسير الاختلافات فى مستويات العصابية والانبساط ، وقد جاءت النتائج لتشير الى أن فصيلة الدم AB هى الشائعة لدى المنطوين وأن نسبة أصحاب الفصيلة A الى أصحاب الفصيلة B منخفضة لدى العصابيين منها لدى المتزنين انفعاليا ، مما أكد فكرة الجذور الوراثية خلف مستويات أبعاد الشخصية (١٦ ، ص‌ص ١٢٥٧ ـ ١٢٥٨) ، وأن كانت هذه الدراسات قد اهتمت ببعد العصابية والانبساط فقط تعطى مؤشرات لدور بعض العوامل البيولوجية وتمهد لامكانية تناول أبعاد أخرى مثل الذهانية والمرغوبية فى ضوء تلك العوامل البيولوجية ٠

ومن الاهتمامات ما تم حول بنية الجسم والانبساطية والانطواء فقد

جاءت الدلائل لتشير الى أن نحالى الجسم أقرب مايكونون الى الانطوائية وأن التوتر لديهم مرتفع مقارنة بأصحاب الجسم البدين (٣)٠

كما أن كثرة الأطعمة المفضلة لدى الفرد ترتبط بارتفاع مستوى الانبساطية وانخفاض مستوى العصابية (٣) ٠ كما أن عادة الضغط على القلم بشدة أثناء الكتابة يكون لدى أصحاب المستوى المرتفع من العصابية٠ كذلك فان التدخين كعادة يتميز أصحابه بمستوى أعلى من الانبساطية مقارنة بغير المدخنين (٣) ، (١٧) ، ومستوى أقل من العصابية (١٧) ٠

واذا كان التنبؤ ببعض النواحى العقلية من فصائل الدم قد نال من اهتمام الباحثين (١٨ ، صص ١٢٤٣ - ١٢٤٩) وكذا بعض سمات الشخصية (١٩ ، صص ٣٩٧ - ٤٠٢) (٢٠ ، صص ١٨٢ - ٢٠١) ، بالاضافة الى العصابية والانبساطية كما سبق الاشارة ، فان أبعاد مثل الذهانية والمرغوبية لم تنل من اهتمام الباحثين عند مقارنة أفراد من فصائل دم مختلفة فى أبعاد الشخصية كما تصورها ايزنك ، مبتعدين فى ذلك عن نسبة عدد الأفراد من كل فصيلة لدى كل عينة أو شعب أو ثقافة تتميز بمستوى أو بأخر من مستويات تلك الأبعاد للشخصية ، واذا كان الاهتمام بهذه الأبعاد فى الشخصية كما تصورها ايزنك قد تم فى ضوء ثقافات متباينة وفى ضوء بنية الجسم وكثرة الطعام المفضل وعادات مثل التدخين والكتابة ، فلم يتطرق الأمر لتناول متغيرات مثل الترتيب الميلادى للفرد كمتغير ديموجرافى فى تركيبة الأسرة أو طول القامة كمتغير بيولوجى ٠ وان كانت هناك العديد من الدراسات التى اهتمت بمتغير الترتيب الميلادى وبعض القدرات وسمات الشخصية (٢١) ، (٢٢ ، صص ٣٠٩ - ٣١٢) (٢٣ ، صص ٣٤٩ - ٣٦١) ٠

أهمية الدراسة :

تسهم أبعاد الشخصية فى التعرف على النمط الغالب فى شخصية الأفراد ، التى يتميزون بدرجة أو بأخرى منها ، ولقد كشفت العديد من الدراسات أن بعدى الانبساطية والعصابية هما أكثر أبعاد الشخصية أهمية فى وصف السلوك الانسانى ، وهذان البعدان اللذان أمكن الكشف عنهما واختلاف مستواهما فى ضوء العديد من المتغيرات البيولوجية والبيئية وذلك على حساب أبعاد لاتقل أهمية فى الشخصية مثل الذهانية والكذب أو مايسمى

بالمرغوبية · وهناك أهمية لاجراء دراسات حول أبعاد الشخصية كما تصورها ايزنك فى ضوء بعض المتغيرات ، من منطلق أن مهمة الطب النفسى وعلم النفس المرضى دراسة الشخصية قبل الاصابة بالمرض Premorbid Personality وتنطوى معرفة الفروق فى مستويات العصابية والانبساطية والذهانية والمرغوبية على فائدة علمية فى تنظيم العلاقات الاجتماعية والمهنية والادارية فضلا عن امكانية توزيع الأدوار بين أعضاء المجتمع ، من خلال الكشف عن الشخصية بمتغيرات بيولوجية وعادات ومتغيرات ديموجرافية دون الاعتماد على مقاييس واختبارات تكلف زمنيا وماديا فضلا عن الجهد ، بالاضافة الى محاولة معالجة مسألة تزييف الاستجابة (التقرير الذاتى) فى مواقف الاختيار والانتقاء بالاعتماد على مقاييس واختبارات لسمات الشخصية وليست للقدرات العقلية · كما تلقى هذه الدراسة مزيدا من الضوء حول الأسس الفسيولوجية والبيئية للشخصية فانها تسهم فى الكشف عن بعض مبررات الفروق فى مستويات أبعاد الشخصية كما يتصورها ايزنك ، فى وقت نفتقد فيه لهذا النوع من الدراسات فى المجتمعات العربية عموما وفى المجتمع العربى السعودى على وجه الخصوص ·

وربما أوحت جملة هذه المتغيرات بعدم الترابط بينها ، الا أنها تعد عند تناول كل منها على حدة استكمالا لما تم تأجيله فى دراسات عربية سابقة على حساب متغيرات رأى البعض انها أكثر أهمية من المتغيرات موضع التناول الآن (أو بعضها) فى دراستنا الحالية ·

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة فيما يلى :

هل تختلف درجة كل بعد من أبعاد الشخصية (الانبساطية ـ العصابية ـ الذهانية ـ المرغوبية) باختلاف :

١ ـ فصيلة الدم ·
٢ ـ حجم الجسم (نحيل / غير نحيل) ·
٣ ـ مستوى الضغط على القلم أثناء الكتابة (بشدة / عادى) ·
٤ ـ طول القامة [عادى / (طويل وقصير)] ·

٥ ـ كمية الأطعمة المفضلة (كثيرة / قليلة) ٠
٦ ـ عادة التدخين (مدخن / غير مدخن) ٠
٧ ـ الترتيب الميلادى ٠

فروض الدراسة :

على اعتبار أن أبعاد الشخصية أربعة هى :

الانبساطية ـ العصابية ـ الذهانية ـ المرغوبية فـــانه يمكن صياغـة فروض الدراسة على النحو التالى :

١ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بيـــن أصحاب فصائل الدم المختلفة ٠

٢ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين ذوى الجسم النحيل وذوى الجسم غير النحيل ٠

٣ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين من يضغطون ومن لايضغطون على القلم أثناء الكتابة ٠

٤ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بيـن العاديين فى الطول وغيرهم (قصار القامة وطول القامة) ٠

٥ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين من يفضلون أطعمة قليلة ٠

٦ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بيـن المدخنين وغير المدخنين ٠

٧ ـ لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة بعد الشخصية والترتيب الميلادى للمفحوص ٠

مصطلحات الدراسة :

الانبساطية Extraversion تعنى : الاندماج وعدم التريث مع الاهتمام بالعالم الخارجى وحب الاثارة والميل للتفاعل مع الجماعة واغتنام الفرص والتصدى للأمور والتصرف فيها طبقا للوضع الراهن ، ويقابل ذلك الانطوائية التى تعتمد على التريث وتأمل الحالات النفسية وتحديد العلاقات الاجتماعية

فى اطار ضيق وأخذ الحياة مأخذ الجد مع الميل الى تنظيم الحياة والتحكم فى المشاعر والأعصاب وندرة التصرف بعدوانية ٠

العصابية Neuroticism ، هى : المعاناة من خوف قوى لامبرر له من أشياء معينة مثل الأماكن أو الأشخاص أو الحيوانات مع ادراك عدم وجود سبب معقول لذلك الخوف والعجز عن التغلب على المخاوف مع الشعور بالاحباط من حين لآخر وشدة الانفعال والاستجابة بقوة لكل أنواع المثيرات مع صعوبة العودة الى وضع الاتزان وشدة الحساسية فى جو الانبساط والمرح ، ويقابل ذلك ، الاتزان الذى يعتمد على الاناة والهدوء واعتدال المزاج مع السيطرة على الانفعالات وعدم القلق بسهولة ٠

الذهانية Psychoticism : الانعزال وعدم الاهتمام بالآخرين وفتور العاطفة والافتقاد للمشاعر الانسانية مع التبلد فى الشعور وعدم الحساسية على وجه العموم وممارسة السلوك العدوانى والاستهزاء حتى مع المقربين والعنف مع من هو موضع الحب ، بالاضافة الى الولع بالأشياء الغريبة وغير المألوفة وعدم الاكتراث للعواقب والأخطار ٠

المرغوبية (الكذب) Social Desirability : التزييف الى النواحى المستحسنة اجتماعيا ، والتى تجعل الفرد فى موضع استحسان من المحيطين لكونه فى أفضل صورة اجتماعية ممكنة ٠

عينة الدراسة :

تتألف عينة الدراسة المختارة مصادفة من ٤٧٦ مفحوصا من الذكور والاناث ، من بين طلاب جامعة الملك سعود الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٤٠ عاما ، ٩٦٪ منهم من أعمار ٢٧ سنة فأقل ٠ وقد وصلت نسبة الذكور ٨٧٪ تقريبا من هذه العينة ٠ وبالرغم من أن الترتيبات الميلادية للمفحوصين جاءت بين الأول والخامس عشر ، الا أن ٩٩٪ من الترتيبات الميلادية جاءت من التاسع فأقل ٠ ووصلت نسبة غير المتزوجين فى هذه العينة الى ٩٠٪ من بين جملة الأفراد الذين أعطوا معلومات عن أنفسهم ٠

الأدوات :

١ - استخبار ايزنك للشخصية E.P.Q. وهو صورة متطورة من سلسلة الاختبارات التى اعدها H.J. Eysenck وشاركته فى جزء منهـا Sybil Eysenck ، وقد أعده للبيئة العربية صلاح أبو ناهية(٢٤) · وهو من اختبارات التقرير الذاتى ·

ويقيس الاستخبار أربعة أبعاد هى الانبساطية أو العصابية والذهانية ، والكذب ، وله معاملات مرضية للصدق والثبات فى البيئات العربية والأجنبية ·

وقد وصلت معاملات ثبات (ألفا) لأبعاده الأربعة الى ٨٥ر ، ٧٢ر ، ٧٥ر ، ٥٧ر ، على الترتيب · كما جاءت له معاملات ارتباط مرضية مع اختبار سبلبرجر Spielberger للقلق كسمة (١٧) وذلك على عينة سعودية ·

٢ - **قائمة البيانات الأولية** : وقد اشتملت على معلومات يجب استكمالها من قبل المفحوص بخصوص العمر والجنس والجنسية والترتيب الميلادى والحالة الاجتماعية (متزوج - أعزب - مطلق) · والتدخين (مدخن - غير مدخن) - الضغط على القلم أثناء الكتابة (بشدة - عادى) - فصيلة الدم (يحددها المفحوص من رخصة القيادة أو من البطاقة الجامعية) - حجم الجسم (نحيل - غير نحيل) طول القامة [عادى - غير عادى (قصير ، طويل)] - الأطعمة المفضلة (كثيرة - قليلة) ·

التحليل الاحصائى :

حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية ، واستخدم اختبار «ت» T-test وتحيل التباين أحادى الاتجاه One way analysis of variance ومعامل الارتباط ·

النتائج :

لعرض ماتم التوصل اليه فسوف يتم عرض الفرض فى البداية وأسلوب معالجته الاحصائية ثم عرض لنتائج تلك المعالجة ومناقشتها وتفسيرها ·

الفرض الأول :

«لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين أصحاب فصائل الدم المختلفة » ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حصر عدد الأفراد فىكلفصيلة من الفصائل السبع O+, B+, AB+, A+, A—, B—, O— داخل عينة البحث الكلية ، وكانت على الترتيب ٢١٥ ، ٨٠ ، ١١ ، ٩١ ، ١٠ ، ١١ ، ٤، ٩ ، على اعتبار أن ٥٦ مفحوصا لم يعطوا معلومات عن فصائلهم ، ونظرا لصغر حجم العينات فى بعض الفصائل نتيجة عدم انتشارها ، فقد تم اجراء التحليل الاحصائى مرتين ، الأولى لاحجام العينات الكبيرة وهو بخصوص الفصائل A+, B+, O+ والثانية بخصوص العينات الصغيرة وهو لأصحاب فصائل A—, AB+, B—, O— باستخدام فكرة تحليل التباين ٠

أولا : مقارنة أصحاب فصائل A + B +, O+

الجدول التالى يوضح نتائج المعالجة باستخدام فكرة تحليل التباين٠

جـــدول (١)

دلالة الفروق فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية باستخدام فكرة تحليل التباين بين أصحاب فصائل الدم A+, B+, O+

البعـــد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الانبساطيـة	بين المجموعات	٣١ر٩١٠	٢	١٥ر٩٦		
	داخل المجموعات	٤١٩٦ر٨٧	٣٨٣	١٠ر٩٦	١ر٤٦	غير دال
	الكلـــى	٤٢٢٨ر٧٨	٣٨٥			
العصابيـــة	بين المجموعات	٣٣ر٩٨	٢	١٦ر٩٩		
	داخل المجموعات	٨٩٢٥ر٨٦	٣٨٢	٢٣ر٣٧	٧٣ر	غير دال
	الكلـــى	٨٩٥٩ر٨٤	٣٨٤			
الذهانيـــة	بين المجموعات	٢٢ر٣٦	٢	١١ر١٨		
	داخل المجموعات	٣٧٥٨ر٤٣	٣٧٨	٩ر٩٤	١ر١٢	غير دال
	الكلـــى	٣٧٨٠ر٧٩	٣٨٠			
المرغوبيـــة	بين المجموعات	٦٢ر٣٧	٢	٣١ر١٩		
	داخل المجموعات	٥٩٦٧ر٨٥	٣٨٣	١٥ر٥٨	٢ر٠٠	غير دال
	الكلـــى	٦٠٣٠ر٢٢	٣٨٥			

جـــدول (٢)

دلالة الفروق فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية باستخدام فكرة تحليل التباين بين أصحاب فصائل الدم A—, AB+, B—, O—

البعـــد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الانبساطيـة	بين المجموعات	١٠٤ر٦٨	٣	٣٤ر٨٩		
	داخل المجموعات	٣٧٩ر٧٠	٣٠	١٢ر٦٦	٢ر٧٥	غير دال
	الكلـــى	٤٨٤ر٣٨	٣٣			
العصابيـــة	بين المجموعات	٥١ر٨٥	٣	١٧ر٢٨		
	داخل المجموعات	٥٧٢ر٨٩	٣٠	١٩ر١٠	٩١ر	غير دال
	الكلـــى	٦٢٤ر٧٤	٣٣			
الذهانيـــة	بين المجموعات	١٣ر٨١	٣	٤ر٦٠		
	داخل المجموعات	٢٧٥ر٢٥	٣٠	٩ر١٨	٥٠ر	غير دال
	الكلـــى	٢٨٩ر٠٦	٣٣			
المرغوبيـــة	بين المجموعات	٣٣ر٤٨	٣	١١ر١٦		
	داخل المجموعات	٤٣٣ر٢٥	٣٠	١٤ر٤٤	٧٧ر	غير دال
	الكلـــى	٤٦٦ر٧٤	٣٣			

ومما سبق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أصحاب فصائل الدم A+, B+, O+ حيث أن قيم «ف» لم تصل الى مستوى الدلالة ٠٫٠٥ ، وكذلك لم تتضح الفروق بين أصحاب فصائل الدم AB+,A—,B—,O— .

ويبدو أن فصائل الدم لايمكن اتخاذها أساسا لتصنيف الأفراد طبقا لنواحى فى شخصياتهم ، الا اذا أخذ فى الاعتبار متغيرات تتعلق بالبيئة ٠ وربما تجد الفروق بين الأفراد فى خصائصهم الشخصية طبقا لفصائل الدم رواجا اذا تمت المعالجة على فئات عمرية أصغر مثل أطفال المرحلة الابتدائية وليس طلاب الجامعة الذين تراوحت أغلب أعمارهم بين ١٨ ، ٢٧ عاما فى هذه الدراسة ، وكما أن بعض الصفات الوراثية لاتظهر حتى سن متأخرة من حياة الانسان مثل الصلع مثلا ، فقد لاتظهر بعض الآثار الفسيولوجية على بعض نواحى الشخصية الا فى مراحل العمر المبكرة ٠ أن الفروق البسيطة يمكن أن تتفاعل مع البيئة الخارجية بطريقة تفاضلية ، بحيث يؤدى كل تفاعل الى مزيد من التحوير لخصائص السلوك ومن ثم اختفاء الفروق مع المزيد من التفاعل مع البيئة أو قلة من التفاعل من البيئة ٠

وعموما فان غالبية الدراسات عن السلوك الانسانى لاتستطيع الا القيام بتخمينات مسندة ببعض من الدلائل الواضحة ، وبخاصة أن المؤشرات تؤكد على أن التأثير النسبى للنواحى البيولوجية يختلف من خاصية الى أخرى، فقد تؤثر الوراثة فى لون العينين أكثر من تأثيرها فى الصلع مثلا ٠ وتتفاعل العوامل البيولوجية تفاعلا معقدا مع البيئة ٠ فالطفل الوسيم (الوسامة لها أساس موروث) يمكنه الحصول على كثير من الاستحسان والمحبة والتفاعل الاجتماعى ، بعكس الطفل الذى له خصائص غير مستحسنة للون البشرة أو طبيعة الشعر فى مجتمع يعتبر هذه السمات متدنية فى الوقت الذى يتحد فيه هذان الطفلان فى فصيلة الدم وخصائص بيولوجية أخرى ٠

وقد يحاول الطفل الأخير أن يحسن من صورته أثناء فترات حياته أو مراحل نموه لمواجهة القصور مما يؤدى به الى مستوى أعلى من التفاعل الاجتماعى والتفوق الدراسى ، بينما يجد الطفل الوسيم أنه ليس فى حاجة لمثل هذا الدور ، ومما لاشك فيه أن شكل التفاعل وطبيعته مع البيئة المحيطة له

انعكاساته على الشخصية بصفة عامة والسلوك بصفة خاصة حتى وأن كان كل من الطفلين فى البداية لهما أسس بيولوجية متشابهة ٠

وحتى وأن كانت هناك فروق فى بعض نواحى الشخصية يمكن اعادتها الى فصائل الدم ، فان فكرة المورثات المتنحية والمورثات المتغلبة المعروفة فى علم الوراثة قد تكون خلف عدم ظهور الفروق فى دراستنا الحالية ٠

فكما هو معروف فان لدينا شكلين من المورثات أحدهما متغلبة والأخرى متنحية (٢٥ ، صص ٣٧ ـ ٤٣) ، (٢٦ ، صص ٤٥ ـ ٥٧) ، وقد يكون عندنا ثلاثة أشكال من المورثات اثنان منها متنحية والأخرى متغلبة أو العكس ، وتسمى هذه الحالة ب Alletes ، ومن أفضل الأمثلة عليها فصائل الدم ٠ فالمعروف أن فصائل الدم الأساسية فى الانسان هى أربعة O, A, B, AB ، ونستطيع أن نرمز للمورثات الثلاثة البديلة ب A, ab, a حيث تكون المورثتان A, aB متغلبتان على المورثة a المتنحية ، ولكن المورثتان المتغلبتان لاتتغلب احداهما على الأخرى ٠ ويكون صاحب فصيلة الدم O نقيا متنحيا ، بينما يكون أصحاب فصيلتى الدم B, A ، أما يحملون صفات نقية متغلبة أو صفات هجينة ، ويكون أصحاب فصيلة الدم AB هجينين دائما ٠ وربما لو عرفت الجذور الوراثية للوالدين قبل الكشف عن نواحى شخصية ابنيهما كانت هناك نتائج أكثر دقة مما قامت عليه الدراسة الحالية ٠

ان معالجة الأمر فى فئات كبيرة السن ترجح كفة العوامل البيئية وتأثيرها على الشخصية بدرجة أكبر مما ترجح العوامل الوراثية ، وهذه النتيجة تتفق مع ما أكد عليه الكثير من الباحثين (٨ ، ص ٦٩) ، ويبدو من هذه المعلومات أنه ليس هناك عوامل خاصة بمورثات الدم (جينية Genes) والتى تقع على الجسيمات الصبغية (الكروموسومات Chromosomes) فى نواة الخلية تجعل فئات أكثر من غيرها ميلا للانطواء أو للعصابية أو للذهانية أو المرغوبية ٠

ولاتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه كاتل (٩) ، وقد يعود ذلك لصغر حجم عينته وتباينها عما هو فى دراستنا الحالية ٠

الفرض الثانى :

«لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين ذوى الجسم النحيل وذوى الجسم غير النحيل» ٠

وللتحقيق من صحة هذا الفرض فقد تم حصر عدد الأفراد فى كل نمط جسمى ، وقد تمت المقارنة فى أبعاد الشخصية الأربعة باستخدام اختبار «ت» والجدول التالى يوضح نتائج تلك المعالجة ٠

جـــدول (٣)

دلالة الفروق بين أصحاب نمط الجسم النحيل وأصحاب نمط الجسم غير النحيل

باستخدام اختبار «ت» فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية

البعـد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	«ف» للتجانس	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الانبساطيـة	حجم نحيل	٩٩	١٠ر٨٩	٣ر٥٠	١ر٠٥*	٨٩ر	غير دال
	غير نحيل	٣٣٥	١١ر٢٤	٣ر٤٢			
العصابيـة	نحيـل	٩٩	١٣ر٥٥	٤ر٨٧	١ر٠١*	٢ر٥٢	٠٥ر
	غير نحيل	٣٣٥	١٢ر١٥	٤ر٨٤			
الذهانيـة	نحيـل	٩٩	٦ر٣٨	٢ر٩٩	١ر١٠*	١ر٥٢	عير دال
	غير نحيل	٣٣٥	٥ر٨٤	٣ر١٤			
المرغوبيـة	نحيـل	٩٩	٨ر٩٢	٤ر٠١	١ر٠٤*	١ر٤٥	غير دال
	غير نحيل	٣٣٥	٩ر٦٢	٣ر٩٣			

(*) غير دالة والعينات متجانسه ٠

ومن هذا الجدول تظهر عدم دلالة الفروق بين أصحاب حجم الجسم النحيل وأصحاب حجم الجسم غير النحيل فى الانبساطية والذهانية والمرغوبية بينما اتضحت الفروق جوهرية فى بعد العصابية ، فنجد أن متوسط العصابية أعلى لدى أصحاب الجسم النحيل (١٣ر٥٥) من متوسطها لدى أصحاب الجسم غير النحيل (١٢ر١٥) وقد جاءت قيمة ت = ٢ر٥٢ وهى دالة احصائيا عند مستوى لا يزيد عن ٠ر٠٥ ٠

فالانفعال بشدة لأنواع المثيرات وشدة الحساسية وعدم اعتدال المزاج يظهر بصورة أعلى لدى أصحاب الجسم النحيل مقارنة بأصحاب الجسم العادى أو البدين ، ويبدو أن دقيقى البنية أغلبهم من ذوى المزاج العصبى٠

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل اليه ايزنك Eysenck (٣) ٠

الفرض الثالث :

«لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين من يضغطون ومن لايضغطون على القلم أثناء الكتابة » ٠

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حصر عدد الأفراد فى كل نمط للكتابة ، وذلك من خلال استجابة عينة الدراسة على البند الخاص بذلك بقائمة البيانات الأولية فى ضوء مايعرفه المفحوص عن نفسه من الضغط بشدة أثناء الكتابة أم الضغط بمستوى ليس فيه من الشدة (عادى) ، وتمت المقارنة بين النمطين فى أبعاد الشخصية الأربعة باستخدام اختبار «ت» ٠

والجدول التالى يوضح تلك النتائج

جـــدول (٤)

دلالة الفروق بين أصحاب نمط الضغط بشدة أثناء الكتابة وأصحاب النمط العادى للضغط أثناء الكتابة باستخدام اختبار «ت» فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية

البعـد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	«ف» للتجانس	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الانبساطيـة	الضغط بشدة	١١٤	١٠ر٦٦	٣ر٧١	١ر٢٧	١ر٨٤	غير دال
	الضغط العادى	٣٠٧	١١ر٣٥	٣ر٣٠			
العصابيـة	الضغط بشدة	١١٤	١٣ر٦٨	٥ر٢٣	١ر٢٤	٣ر١٥	٠١ر
	الضغط العادى	٣٠٦	١٢ر٠٠	٤ر٧١			
الذهانيـة	الضغط بشدة	١١٣	٦ر٤٩	٣ر١٩	١ر٠٥	٢ر٠٨	٠٥ر
	الضغط العادى	٣٠١	٥ر٧٧	٣ر١١			
المرغوبيـة	الضغط بشدة	١١٤	٨ر٧٨	٣ر٦١	١ر٢٤	٢ر٠٨	٠٥ر
	الضغط العادى	٣٠٧	٩ر٦٧	٤ر٠٢			

(*) غير دالة والعينتان متجانستان ٠

ويظهر من هذا الجدول أن من يتميزون بالضغط بشدة على القلم أثناء الكتابة لايختلفون فى متوسط الانبساطية عن من لايضغطون بشدة ، بينما اتضح أن أصحاب نمط الضغط الشديد على القلم يتميزون فى العصابيـــة (سَ = ١٢ر٦٨) عن أصحاب نمط الضغط العادى على القلم أثناء الكتـابة (سَ = ١٢ر٠٠) وقد جاءت الفروق بين أصحاب النمطين دالة عند مستوى ٠١ر ، فقد كانت قيمة ت = ٣ر١٥ ٠

وكذلك فقد اتضح ارتفاع متوسط الذهانية لدى من يضغطون على القلم أثناء الكتابة (٦ر٤٩) عن متوسط نفس البعد لدى من لايضغطون على القلم (٥ر٧٧) وجاءت الفروق بين المجموعتين دالة احصائية عند مستوى ٠٥ر٠ حيث كانت قيمة ت = ٢ر٠٨ ٠ وعند نفس مستوى الدلالة جاءت الفروق بين النمطين فى الجاذبية الاجتماعية فقد اتضح أن أصحاب الضغط بشدة على القلم أثناء الكتابة لهم متوسط كذب (مرغوبية اجتماعية) (٨ر٧٨) أقل من متوسط نفس المتغير لدى أصحاب الضغط العادى (٩ر٦٧) ٠

وقد يكون للخوف الذى يصاحب فى الغالب العصابية تأثير على تأكيد هذا النوع على ما يكتب وما يسجل على الورق وذلك بالضغط أثناء الكتابة وربما خشية الخطأ ، ففى الغالب يكون الشخص الحريص غير متهاون أثناء عرض أفكاره شفهيا أو تحريريا ، فتعود الخطأ لدى هذا النوع من النـاس مرفوض بعكس أصحاب الضغط العادى الذين لايقلقون بسهولة لأتفه الأسباب٠

ويمكن أن يتجه أصحاب الضغط العادى الى محاولات الظهور بصـور حسنة ، هى ليست فى الواقع بعكس من يضغطون على القلم الذين يقلقهم عدم اظهار الحقائق والتأكيد عليها ٠ وقد يكون الضغط أثناء الكتابة بشدة نوع من أنواع تفريغ التوتر والانفعال ويكون الضغط نمطا من أنماط الاستجابة بقوة التى يتميز بها العصابيون ٠ ويمكن أن يكون أصحاب الضغط العادىعلى القلم فى الغالب أقل عصابية وأقل ذهانية ومن ثم أكثر تسامحا وأقل توترا وانفعالا فلا يخشون على مايكتبون من خطأ مثلما يخشون على اظهار أنفسهم بأحسن مما هم فيه فى الواقع الاجتماعى ، وان كان ذلك يتنافى مع مفهـوم الذهانية التى تحتاج لمزيد من الدراسات لايجاد تفسير حول ارتفاع مستواها لدى نمط أصحاب الضغط بشدة على القلم ، وربما رافقت أنماط التنشئـة

الاجتماعية التى تسهم بايجابية على تدعيم العصابية طريقة الكتابة التـــى يتعودها الفرد منذ الصغر والتى اكتسبها الطفل أيضا أثناء تنشئته وتربيته . وعموما فهذه النتيجة التى توصلت اليها الدراسة تتفق مع ماتوصل اليه ايزنك Eysenck (٣) .

الفرض الرابع :

«لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين العاديين فى الطول وغيرهم (قصار القامة وطوال القامة) .

تم حصر عدد الأفراد فى كل نوع من الأطوال ، وتمت المقارنة بين العاديين وغيرهم (طوال ، قصار) باستخدام اختبار «ت» لدلالة فروض عينتين مستقلتين والجدول التالى يوضح نتائج تلك المعالجات .

جـــدول (٥)

دلالة الفروق بين العاديين فى الطول وغيرهم باستخدام
اختبار «ت» فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية

البعـــد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	«ف» للتجانس	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الانبساطية	عاديون فى الطول	٣٣٠	١١ر٢٨	٣ر٤٣			
					١ر٠٣*	١ر٠٢	غير دال
	قصار وطوال القامة	١٠٤	١٠ر٨٨	٣ر٣٨			
العصابيـــة	عاديون فى الطول	٣٢٩	١٢ر٢٧	٤ر٨٩			
					١ر٠٥*	١ر٧٣	غير دال
	قصار وطوال القامة	١٠٤	١٣ر٢٣	٤ر٩٩			
الذهانيـــة	عاديون فى الطول	٣٢٧	٥ر٨٩	٣ر٠٩			
					١ر١٥*	١ر١٤	غير دال
	قصار وطوال القامة	١٠٠	**٦ر٣٠**	٣ر٣٠			
المرغوبيـــة	عاديون فى الطول	٣٣٠	٩ر٥٣	٣ر٩٢			
					١ر٠٢*	١ر٢٩	غير دال
	قصار وطوال القامة	١٠٤	٨ر٩٦	٣ر٨٨			

(*) غير دالة والعينتان متجانستان ٠

ومن النتائج السابقة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العاديين فى الطول وفئة قصار وطوال القامة حيث جاءت قيم «ت» غير دالة احصائيا عند واحد من مستويات الدلالة المتعارف عليها فى العلوم النفسية.

وربما جاءت الفروق معنوية اذا تمت المقارنة فى سمات أولية كالتى توصل اليها كاتل Cattell وليس فى صورة أبعاد كالتى اعتمد عليها ايزنك Eysenck والتى تم تبنيها فى الدراسة الحالية . وقد تكون هناك فائدة من مقارنة مجموعات ثلاث من حيث طول القامة (قصار - عاديون - طوال) باستخدام تحليل التباين . وهذا مانتوقعه من بحوث مستقبلية تتلافى ما تم فى البحث الحالى من دمج العينتين (طوال القامة وقصار القامة) ومقارنتهم بالعاديين .

الفرض الخامس :

«لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين من يفضلون اطعمة كثيرة ومن يفضلون أطعمة قليلة » .

تمت مقارنة مجموعة من يفضلون الأطعمة الكثيرة ومجموعة من يفضلون الأطعمة القليلة باستخدام اختبار «ت» .

والجدول التالى يوضح دلالة الفروق .

جـدول (٦)

دلالة الفروق بين مجموعة من يفضلون أطعمة كثيرة ومن يفضلون أطعمة قليلة

باستخدام اختبار «ت» فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية

البعـد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	«ف» للتجانس	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الانبساطية	أطعمة كثيرة مفضلة	٢٣٤	١١ر٨٢	٣ر٢٠	١ر٢١*	٤ر٢٦	٠ر٠٠١
	أطعمة قليلة مفضلة	١٩٢	١٠ر٣٣	٣ر٥٢			
العصابيـة	أطعمة كثيرة مفضلة	٢٣٣	١٢ر٥٣	٤ر٩٢	١ر٠٤*	٢٨ر	غير دال
	أطعمة قليلة مفضلة	١٩٢	١٢ر٣٩	٥ر٠٢			
الذهانيـة	أطعمة كثيرة مفضلة	٢٣٢	٦ر٠٦	٣ر١٩	١ر٠٥*	٦٧	غير دال
	أطعمة قليلة مفضلة	١٨٧	٥ر٨٦	٣ر١٢			
المرغوبيـة	أطعمة كثيرة مفضلة	٢٣٤	٩ر٣٥	٣ر٧٨	١ر١٦*	٣٥ر-	غير دال
	أطعمة قليلة مفضلة	١٩٢	٩ر٤٨	٤ر٠٧			

(*) غير دالة والعينتان متجانستان ٠

وتشير هذه النتائج لعدم وجود فروق جوهرية بين من يفضلون كثرة من الأطعمة فى العصابية والذهانية والجاذبية الاجتماعية ، فقد كانت قيم «ت» غير دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ على الأقل ٠

أما بخصوص بعد الانبساطية ، فقد اتضح أن متوسط من يفضلون كثرة من الأطعمة (٨٢ر١١) أكبر من متوسط من يفضلون قلة من الأطعمة (٣٣ر١٠) وجاءت الفروق بين المتوسطين دالة احصائيا عند مستوى مرتفع من الدلالة الاحصائية ٠٠١ر٠

فتنظيم الحياة وأخذها مأخذ الجد يبدو أقرب ماتكون لأصحاب الأطعمة القليلة المفضلة وهذا مايجعلهم أعلى انطوائية من أصحاب الأطعمة الكثيرة المفضلة الذين يتميزون بالاندماج وعدم التريث والتصرف طبقا للوضع الراهن مما يجعلهم أعلى فى الانبساطية ٠

وتتفق النتيجة الخاصة ببعد الانبساطية مع ما توصل اليه ايزنك Eysenck (٣) ٠

الفرض السادس :

«لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجة بعد الشخصية بين المدخنين وغير المدخنين » ٠

بتطبيق اختبار «ت» لدلالة الفروق جاءت النتائج كما هو موضـــــح بالجدول التالى :

جدول (٧)

دلالة الفروق بين المدخنين وغير المدخنين فى درجة كل بعد من أبعاد الشخصية باستخدام اختبار «ت»

البعد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	«ف» للتجانس	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الانبساطية	مدخن	٤٩	١١ر٤١	٣ر٨٠	١ر٢٩*	٠ر٣٠	غير دال
	غير مدخن	٣٧٠	١١ر٢٥	٣ر٣٤			
العصابية	مدخن	٤٩	١٣ر٩٠	٥ر٢٢	١ر١٩*	١ر٩٢	غير دال
	غير مدخن	٣٦٩	١٢ر٤٩	٤ر٧٨			
الذهانية	مدخن	٤٨	٧ر٦٩	٤ر٠٢	١ر٨٤*	٢ر١٥	٠ر٠٥
	غير مدخن	٣٦٥	٥ر٨٩	٢ر٩٧			
المرغوبية	مدخن	٤٩	٧ر٨٦	٣ر١٣	١ر٥٤*	٣ر٢٤	٠ر٠٠١
	غير مدخن	٣٧٠	٩ر٧٣	٣ر٨٨			

(*) غير دالة والعينتان متجانستان ٠

وتنطوى النتائج السابقة على أن المدخنين لايختلفون عن غير المدخنين فى الانبساطية والعصابية حيث جاءت قيم «ت» غير دالة احصائيا ، وهى نتيجة لاتتفق مع ماكان متوقعا من دراسات سابقة سنج وبلاناند (٢٧،ص ص ٧٥ ـ ٧٧) وهند طه (٢٨) ، وزكريا الشربينى (٢٩) ، انطوت على ارتفاع مستوى الانبساطية لدى المدخنين وارتفاع مستوى العصابية لدى غير المدخنين وان كان المتغير الأخير كادت نتائجه تصل الى فروق دالة احصائيا فى الاتجاه المتوقع حيث أن قيمة «ت» اللازمة للدلالة عند مستوى ٠٥ر يجب أن تكون ١٩٦ر١ ، وما تم التوصل اليه فى بحثنا (١٩٢ر١) وهى قيمة قريبة جدا من القيمة اللازمة للدلالة الاحصائية ٠ وقد يعود ذلك الى احجام العينات٠

وربما جاءت النتيجة بالنسبة للذهانية مرتفعة للمدخنين من منطلق أن الاعتماد على السيجارة تعويض عن الانعزال وفتور العاطفة التى غالبا ماتميز الذهانيين مع الولع بالأشياء غير المألوفة وعدم الاكتراث للعواقب والأخطار الناتجة من التدخين على النفس وعلى الغير ٠ وتأتى هذه النتيجة ملفتة للانتباه ٠

أما ارتفاع مستوى الكذب لدى غير المدخنين فقد يعود لأن نسبة من الأفراد الذين قرروا عدم التدخين لم يذكروا الحقيقة بأنهم يدخنون وهذه القضية من التزييف نحو النواحى المستحسنة أو المقبولة اجتماعيا أو المرغوبة اجتماعيا ، قد تنبهت لها البحوث أخيرا وبخاصة فى مسألة مثل التدخين وفى مجتمع اسلامى له قيمه وعاداته وتقاليده مثل المجتمع السعودى (٢٩) ٠

الفرض السابع :

«لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة بعد الشخصية والترتيب الميلادى للمفحوص » ٠

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الترتيبات الميلادية لأفراد العينة والدرجات التى حصلوا عليها فى كل بعد من أبعاد الشخصية أمكن الحصول على القيم الموضحة بالجدول التالى :

جـدول (٨)
معاملات ارتباط متغير الترتيب الميلادى
وأبعاد الشخصية

البعـد	معامل الارتباط بالترتيب الميلادى	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الانبساطية	٠٣ر	٣٥٦	غير دال
العصابية	٠١ر	٣٥٦	غير دال
الذهانية	٠٣ر	٣٥٠	غير دال
المرغوبيـة	-٠٥ر	٣٥٦	غير دال

لقد جاءت نتائج معالجة هذا الفرض معلنة عدم وجود ارتبـاط دال احصائيا بين الترتيب الميلادى وأبعاد الشخصية كما تصورها ايزنك ، وأن كانت هذه الدراسة لاتتفق بنتائجها الحالية مع مايستدل عليه من دراسات منيرة حلمى (٣٠) ونهاد مصطفى (٣١) ، ويسرية صادق (٣٢) ويسرية صادق(٢١)، بخصوص العصابية ، فقد يعود ذلك اما لاختلاف بيئة العينة الحالية عن بيئة عينات الدراسات السابقة ، واما لانعدام تأثير الترتيب الميلادى على الشخصية أو اختفاء ذلك التأثير مع تقدم العمر ، حيث جاءت عينة الدراسة الحالية من أعمار أكبر من الدراسات السابقة · وينطوى التفسير الأخير على تأثيرات البيئة مقابل التأثيرات غير البيئية · ويدعم ذلك التفسير النتائج التى تـم التوصل اليها بخصوص الفرض الأول الذى اهتم بالفروق طبقا لفصائل الدم فى هذه الدراسة · ولعل الاهتمام المستقبلى بمقارنة الأفراد متأخرى المولد بالأفراد متقدمى المولد يعطى نتائج مخالفة لما توصلنا اليه فى الدراسة الحالية ويتلافى احتمالية عدم خطية العلاقة Nonlinear بين متغير الترتيب الميلادى وكل بعد من أبعاد الشخصية موضع الاهتمام ، وان كانت الدراسات السابقة لم تنوه الى هذا الاحتمال وباتت تلوح بامكانية الاعتماد علىتحليل الانحدار المتعدد للدرجات Step wise regression واسـطح الانحدار Regression surface (٢٣ ، صص ٣٤٩ - ٣٦١)،(٢١)·

الخلاصـــة :

تكشف هذه الدراسة عن فعالية بعض المتغيرات على اختلاف درجات أبعاد الشخصية لدى ايزنك ، مع عالمية هذه الأبعاد وشيوعها فى أكثر من ٢٥ ثقـــافة ٠

وتنتهى الدراسة الحالية بالجمل العلمية التالية ٠

١ ـ لاتختلف درجات الانبساطية أو العصابية أو الذهانية أو المرغوبية باختلاف أصحاب فصائل الدم A+, B+, O+ .

٢ ـ لاتختلف درجات الانبساطية أو العصابية أو الذهانية أو المرغوبية باختلاف أصحاب فصائل الدم A—, AB+, B—, O— .

٣ ـ لايختلف أصحاب نمط الجسم النحيل عن أصحاب نمط الجسم غير النحيل فى الانبساطية والذهانية والمرغوبية ٠

٤ ـ مستوى العصابية أعلى لدى نمط الجسم النحيل منه لدى أصحاب الجسم غير النحيل ٠

٥ ـ **الأشخاص الذين لهم** عادة الضغط الشديد على القلم أثناء الكتابة لهم مستوى أعلى فى العصابية والذهانية ومستوى أقل فى المرغوبية مقارنة بالأشخاص الذين لايضغطون بشدة على القلم أثناء الكتابة ٠

٦ ـ لايختلف الأشخاص الذين لهم عادة الضغط الشديد على القلم أثناء الكتابة فى الانبساطية عن الأشخاص الذين لايضغطون بشدة على القلم أثناء الكتـــابة ٠

٧ ـ لايختلف الأشخاص العاديين فى الطول عن غيرهم (قصار القامة وطول القامة) وفى الانبساطية والعصابية والذهانية والمرغوبية ٠

٨ ـ مستوى الانبساطية أعلى لدى الأشخاص الذين يفضلون أطعمـــة كثيرة مقارنة بالأشخاص الذين يفضلون أطعمة قليلة ٠

٩ ـ لايختلف الأشخاص الذين يفضلون أطعمة كثيرة عن الأشخاص الذين يفضلون أطعمة قليلة فى العصابية والذهانية والمرغوبية ٠

١٠ ـ مستوى الذهانية لدى المدخنين أعلى منه لدى غير المدخنين ٠

١١ ـ المرغوبية أو الجاذبية الاجتماعية (الكذب) لدى غير المدخنين أعلى منها لدى المدخنين ٠

١٢ ـ لايختلف المدخنون عن غير المدخنين فى الانبساطية وكذا فى العصابية ٠

١٣ ـ لاتوجد علاقة بين الترتيبات الميلادية وكل من الانبساطية ـ العصابية ـ الذهانية ـ والمرغوبية ٠

وإذا كانت الدراسة الحالية قد اهتمت بدراسة دور اختلاف متغير من متغيراتها على أبعاد الشخصية فان هناك أهمية لتناول تأثير كل من هذه المتغيرات على أبعاد الشخصية موضع الاهتمام ، وبحيث يكون الاهتمام بعينة أكبر منفصلة من الاناث وبهدف الكشف أيضا عن اتساق النتائج من عدمه عند اختلاف الجنس ، بالرغم من الأهمية التطبيقية لبعض الجوانب الفسيولوجية والبيئية التى اتضح فعاليتها على أبعاد الشخصية فى هذه الدراسة ٠

المراجع

١ ـ لازاروس ، ر (١٩٨١) : الشخصية ، ترجمة سيد غنيم ، بيروت ، دار الشروق ٠

2) Barrett, P. and Eysenck, S. (1984) : The Assessment of personality factors Across 25 countries. Personality and Individual Differences, 5, pp. 615-632.

3) Eysenck, HK (1970) : The structure of Human personality. London : Methuen.

4) Eysenck, H. (1983) : Is there Aparadigm in Personality Research ? Journal of Research in personality 17, pp. 307-397.

٥ ـ أحمد عبد الخالق (١٩٨٧) : الأبعاد الأساسية للشخصية ، الأسكندرية دار المعرفة الجامعية ٠

٦ ـ صفوت فرج وأحمد خيرى (١٩٨٦) : الخصوصية الحضارية والتصنيف العاملىللانبساط والعصابية : دراسة على عينة سعودية ، القاهرة ، مكتبة أنجلو ٠

7) Eysenck, H. (1973) : Genetic factors in personality development. In : A.R. Kaplan (Ed.) Human Behavior Genetics. Springfield, Illinois. : Thomas.

8) Schiamberg, L. (1985) : Human Development, New York : Macmillan Publishing Company.

9) Eysenck, S. and Eysenck, H. (1980) : Mischel and the concept of personality. In : H.J. Eysenck (Ed.) personality, Genetics, and Behavior (Selected Papers 1982). New York : Praeger.

10) Munsinger, H. (1975) : Adopted child's I.Q.: A critical review, pschol. Bull. 82, pp. 623-659.

11) Bouchard, T. and Mcgue, M. (1981) Familial studies of intelligence : a review. Science, 212, pp. 1055-1059.

12) Scarr, S. and McCartney, K. (1983 : How people make their own environments, a theory of genotype environment effects. Child Development, 54, pp. 424-435.

13) Thomas, A., Chess, S., and Birch, H. (1970) : The Origins of personality Scientific American, 223, pp. 102-109.

14) Wender, P. and Eisenberg, L. (1974) : Minimal Brain dysfunction in children. In S. Arieti (Ed.), American handbook of psychiatry. Vol. II. New York : Basic Book.

15) Monte, C. (1987) : Beneath the mask : An Introduction to theories of personality, New York : Holt, Rinehart and Winston.

16) Eysenck, H. (1977) : National difference in personality As R ABO Blood Group polymorphism. Psychological Reports, 41, pp. 1257-1258.

١٧ - زكريا الشربينى (د٠ت) : فعالية الأسلوب المعرفى على أبعاد الشخصية لدى الجنسين ٠ تحت النشر ٠

18) Osborne, R. and Suddick, D. (1971) : Blood Type Gene Frequency and Mental Ability Psychological Reports, 29, pp. 1243-1249.

19) Cattell, R., Youn, H., and Hundleby, J. (1964) : Blood Groups and personality traits. American journal of Human Genetics, 16, pp. 397-402.

20) German, J. (1970) : Studying human chromsomes tody. American scientist, 58, pp. 182-201.

٢١ - يسرية صادق (١٩٨٢) : دراسة لمتغيرات ترتبط ببعض أبعاد التكوين النفسى للطفل داخل الأسرة ٠ رسالة دكتوراه ، كلية البنات جامعة عين شمس ٠

22) Mascie-Taylor and Nicholas, C. (1980) : Family size, Birth order and I.Q. components : A survey of a Cambridge suburb. Journal of Biosocial science, 12, pp. 309-312.

23) Zajonc, R. and Bargh, J. (1980) : The confluence Model :

Parameter Estimation fir six Divergent data sets on Family Factors and Intelligence. Intelligence, 4, pp. 349-361.

٢٤ ـ صلاح أبو ناهية (١٩٨٩) : استخبار ايزنك للشخصية (صـــــورة الراشدين) ، القاهرة ، دار النهضة العربية ٠

25) ElKind, D. and Weiner, I. (1978) : Development of the child. New York : Johnwiley and Sons, Inc.

26) Kopp, C. and Krakow, J. (1982) : The child Development in a social Context. London : Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

27) Singh, L. and Balanad, S. (1983) : Self-concept of smokers and Non-smokers : Comparison Indian Journal of Clinical Psychology, 10 (1), pp. 75-77.

٢٨ ـ هند طه (١٩٨٤) : بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطـــة بتدخين السجاير بين طلاب الثانوية العامة ، رسالة ماجستير غيـر منشورة ـ كلية الآداب جامعة القاهرة ٠

٢٩ ـ زكريا الشربينى (١٩٩١م) : النسق العاملى لبعض نواحى الشخصية لدى كل من المدخنين وغير المدخنين ، دراسات تربوية ، القاهرة ٠

٣٠ ـ منيرة حلمى (١٩٧٠) : التوافق النفسى للطالبة الجامعية ٠ حولية كلية البنات جامعة عين شمس ٠ (٥) ، (٦) ٠ القاهرة ٠

٣١ ـ نهاد مصطفى (١٩٧٥) : دراسة لبعض العوامل المؤثرة على التوافق النفسى لطالبات الجامعة فى أسيوط ٠ رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية جامعة أسيوط ٠

٣٢ ـ يسرية صادق (١٩٧٩) : العلاقة بين حجم الأسرة وبعض نواحـــى شخصية الطفل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ٠

فلسفة التربية : محاولة للتوضيح المنطقى

دكتور / هانى عبد الستار (*)

«قل ماشئت طالما أن ذلك لن يحول بينك وبين رؤية الحقائق · وحين ترى الحقائق ، فان قدرا كبيرا من الكلام سوف تصمت عنه » ·

لودفيج فتجنستين

أما قبـل ··

فهذه الدراسة لاتمثل دفاعا عن فلسفة التربية ـ معاذ الله ـ أن يكون اعمال العقل فى أعلى صوره وأشكاله فى أمور التعليم وقضاياه محل شبهة أو اتهام ·ربما نجد بين الحين والآخر «خلطا» أو «لغطا» فى الفهم والتقدير، يوحى بأن فلسفة التربية فى حاجة الى من يتصدى للدفاع عنها ، وقد يتصدى البعض ـ بدافع من الغيرة عليها والايمان بقيمتها ـ الى الدفاع عنها ، وقد يغالى البعض فيذهب الى احتكار حق الدفاع عن فلسفة التربية · وعليه يقرر الباحث من البداية : أن كل هذا أبعد ما يكون عن القصد والنية، فضلا عن أنه ليس فى ملتى واعتقادى هذه ـ اذن ـ محاولة للتوضيح المنطقى للأفكار وتحديدها بدقة ، حتى لاتظل الأفكار «معتمة ومبهمة» على حد تعبيـر فتجنستين ، أساسها ايمان الباحث بمقولة الفلسفة التحليلية بأن «غايـة الفلسفة هو التوضيح المنطقى للأفكار · الفلسفة ليست جمعا من المبادىء ، بل هى نشاط · والعمل الفلسفى يتكون أساسا من توضيحات · ولا تكون نتيجـة الفلسفة عددا من القضايا الفلسفية ، وانما هىبالأحرى توضيح للقضايا (١)·

★ ★ ★

لعله من المألوف والشائع ـ الآن ـ أن نسمع العديد من الصيحات التى ترثى حال التعليم المصرى مما أصابه ويصيبه ·· فضلا عن تلك التى تأسى على ما آلت اليه عملية اعداد وتأهيل أجيال من المعلمين ، كان المأمول أن

(*) كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية ·

يصبحوا أدوات تغيير ومشاعل تنوير وتطوير ، فاذا هم - نتيجة لما أصابهم خلال سنى اعدادهم - يمثلون «هما» يضاف الى هموم التربية وما أكثرها ٠

وكان طبيعيا أن يتصدى المهتمون والمتخصصون لدراسة هذا الواقع فى محاولة لتحليله وتشخيص مايشوبه من مشكلات ونقائص ، ومن ثم البحث عن حلول قابلة للتطبيق تتيح لنا سبلا للخروج من عقال هذه «الحلقة البغيضة» التى أصابت الكثيرين بالدوار والغثيان من فرط الدوران فيها ٠ وكان طبيعيا - أيضا - أن يشهد البحث التربوى عددا من الدراسات التى تشير باصبع الاتهام الى مواطن الخلل وبؤر القصور ، تلك التى جاءت متعددة ومتباينة تبعا لاختلاف زاوية الرؤية ونقاط البحث ومنطلقاته ٠ وهكذا ذهب التشخيص مذاهب شتى ٠

وعليه فقد انصب اهتمام العديد من الدراسات بقضايا تتعلق بأحوال الطلاب بكليات التربية والمشكلات التى يعانون منها ، والتى جاء من بينها قضية «الاعداد التربوى للمعلم» أو قل على وجه التحديد : مدى افادة الطلاب من دراسة العلوم التربوية والسلوكية ، فى محاولة - من جانب الباحثين - للوقوف على مدى جدوى وقيمة دراسة هذه المواد ، وصولا الى وضع تصور لما ينبغى أن يكون عليه الاعداد اذا أردنا لهذا الجانب من «الهم» التربوى أن يستقيم ٠ وبالطبع - وكالعادة ! - فقد اصطنع الباحثون وسائل وأدوات «علمية» للقياس والتشخيص ، واتخذوا من أساليب الاحصاء وفنونه «أسلحة» لا لتعين على اصدار أحكام فحسب وانما - وهذا هو المهم ! - لتضفى شرعية ومصداقية على ما يصدرون من أحكام ٠ وهنا يبادر الباحث بالتأكيد على أنه لايشكك فى توجهات هذا النوع من الدراسات ، فضلا عن أنه لايشـــك فى «نوايا» أصحابها ٠

وهكذا خرجت علينا بعض الدراسات التى أشارت الى «خلـو بعض المقررات التربوية من الدلالة المهنية ، وافتقارها الى ما يمكنه مساعدة الطلاب على النمو العلمى والمهارى ، وانعزالها بمفاهيمها عن الممارسة والوظيفة التى تنتظرهم لدى التخرج» (٢) ٠ ومن ثم فانها أوصت «بالتفكير فى الغاء أو اختزال الحجم لهذه المواد ٠٠ ويمكن استبدال الساعات التى تحتلها هـــذه المقررات التربوية بساعات من الدراسة الأكاديميـة فى مـــواد التخصص

العلمى» (٣) · أكثر من ذلك فلقد تحمس أصحاب هذه الدراسات وأنصارهم الى هذه النتائج استنادا الى شعار «حيدة وموضوعية» البحث العلمى !! وكان من بين المواد التى أوصت الدراسة بعدم جدواها - هكذا قالت العينة!! - (اذا جاز تحريف عبارة نيتشه مادة « فلسفة التربية» !!

والحق أن هذه الدعوة وان كانت قد أفزعتنى ، الا أنها لم تثر فى النفس ضيقا أو غضبا من أصحابها ، بل - على العكس - فقد أثارت فضولا عقليا لتناول «الفكرة» ، مافيها وماخلفها ، للوقوف على طبيعة هذه «الورطة» على حد تعبير رايل Ryle · وعليه فان هذه الدراسة تمثل محاولة «للتأمل» فى أمر «فلسفة التربية» ، يقوم بها معلم لاتمثل فلسفة التربية لديه تخصصا فحسب ، واما هى - قبل ذلك وبعده - مزاج وهواية ، كما أن دورها فى اعداد المعلم لايمثل لديه قناعة فحسب ، وانما هو «ضرورة» يستحيل أن يقوم الاعداد بدونها ، وتلك مسألة لاتحتاج الى شرح وتحليل حيث هى من «المبادىء الأولية» التى لاتخفى على متعلم مبتدىء فى ميدان التربية · فى عبارة واحدة : هذه محاولة للتوضيح ، علها تعين على الاهتداء الى «شىء صادق عن طبيعة الأشياء » على حد تعبير أرسطو ·

★ ★ ★

لعله من المبالغة القول بأن الكثير من المعلمين والقائمين على أمـــر التعليم يفتقرون الى «الحس» الفلسفى عند تناولهم وتعاملهم مع شئون التربية ومسائلها ·· وذلك أمر يبعث على الأسى !! وتتفاقم الأزمة لتصل الى حـد «الصدمة» حين يفتقر المعلمون الى فلسفة تربوية يسترشدون بها فى ممارسة العملية التعليمية !! فكم من معلم يكثر - فى بساطة ويسر - من ترديد لفظ «الفلسفة» و «الفلسفة التربوية» دون أن يتوافر لديه فهم صحيح بدلالات الألفاظ !! على أن وضعا كهذا قد يكون له مايبرره فى حالة خلو برنامج اعداد المعلم من أى منظور فلسفى · الا أن الواقع يشير الى عكس ذلك ، وعليه أفلا يعنى هذا وجود ثمة «خلل» فيما يقدم للطلاب تحت مسمى «فلسفة التربية» أو «الأصول الفلسفية للتربية » ، الأمر الذى يتطلب وقفه موضوعية لنسـأل أنفسنا : -

ما الذى يجعل دراسة فلسفة التربية غير فعالة أو غير مجدية لـــدى المتعلم ؟

أيرجع ذلك الى المتعلم ، أم المعلم ، أم المادة ذاتها ؟ وعلى من نلقى باللائمة ؟

● هل نلوم المتعلم ؟ ألا يحلو للبعض حين لايحققون نجاحا فى نشاطات التعليم أن يطلقوا ذلك «التبرير المعهود» - على حد تعبير نيوسم Newsome والذى مفاده أن «الطلاب أغبياء بدرجة لاتتيح لهم أن يستفيدوا مما درسوه فى فلسفة التربية» (٤) ولكن ألسنا نؤكد للطلاب - صدقا ويقينا - أن أبرز الحقائق «الأولية» فى ميدان التربية ، هى أن المعلم هو سيد الموقف التعليمى بما يملكه من قدرة على اعادة بناء واعادة تنظيم عناصر الموقف - حسب تعبير ديوى - بما يكفل له النجاح فى مقصده ألا وهو احداث التعلم ، وأنه على قدر نجاح المعلم فى ذلك ، تؤتى التربية نتائجها المنشودة ·

ان منطق «القاء اللوم» على الطلاب بدعوى أنهم لايتقبلون فلسفة التربية ومن ثم لايقبلون عليها ، أو أنهم يفتقرون الى «الحس» الفلسفى الذى يعين على فهم طبيعة المادة ومن ثم ادراك أهميتها وجدواها · ان هذه الدعوى لاتمثل «منطقا ضعيفا» فحسب ، وانما هى فى الحقيقة - وبلغة التحليل النفسى - نوع من «التحويل» : حين يبرىء الملوم نفسه ، ويلقى بالتبعة على البرىء !! وتلك - كما هو معروف - حيلة دفاعية تتيح لصاحبها أن يمضى فيما هو ماض فيه لايؤرقه احساس بالتقصير أو الذنب · بعبارة أدق : ان منطق «القاء اللوم» على الطلاب يتيح للأستاذ أن يمضى فى تدريسه «الردىء» بضمير مستريح ·

● هل نلوم أنفسنا ؟ وأعنى بذلك القائمين على أمر تدريس فلسفة التربية ، والطريقة التى يدرسون بها · أليست أبرز خصوصيات الفلسفة أنها ليست موضوعا (محتوى) فحسب subject-matter ، ولكنها فى المقام الأول «نشاط» activity أو جهد انسانى يقوم به عقل متناه من أجل ادراك الحقيقة اللامتناهية ، وعليه فان «القيمة» الحقيقية لدراسة الفلسفة لاتكمن فى مجرد الالمام المعرفى بموضوعاتها "Knowing that" وانما تتحدد قيمتها بالرجوع الى ما تفضى اليه هذه المعرفة النظرية من قدرة على (كيفية) اعمال العقل "Knowing how" ، بطريقة فلسفية فى مواقف الحياة والخبرة الانسانية · وعليه ألا يتعين أن ننظر الى أستاذ فلسفة

التربية - شأنه فى ذلك شأن أستاذ الفلسفة - باعتباره «معلما ليس كسائر المعلمين» - حسب النهج السقراطى - ، حيث تحتم عليه «طبيعة المادة» أن يكون قادرا على تطبيق «مايعرف» على «مايفعل» داخل قاعات الدرس. بعبارة اخرى يمكن القول أنه قد يلتمس لبعض المعلمين العذر ان لم يحسنوا صنعا فى تدريسهم بدعوى أنهم «يعرفون» مادتهم ولكنهم لايعرفون «كيف» يدرسونها ... أما فى حالة معلمى فلسفة التربية فانه من المتعذر أن نعفيهم من هذا الذنب ، الأمر الذى ذهب معه البعض الى التأكيد على أن معلمى فلسفة التربية يجب أن يكونوا أساتذة متميزين» (٥) .

● هل يمكن الخلل فى طبيعة المادة ذاتها ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال تتطلب تحليلا لمفهوم «فلسفة التربية» : ماذا عساها تكون ؟ وأين نضع الحد الفاصل بين الفلسفة والتربية ، وكذا بين الفلسفة وفلسفة التربية ؟ ،وهو ما وصفه فيلسوف التربية الأمريكى برات R. Pratte بأنه «يعد واحدا من أبرز مجالات الجدل احتداما ، كما أنه أكثر الأسئلة الفلسفية اثارة على الاطلاق» (٦) الأمر الذى يتطلب تحليلا فلسفيا تاريخيا لقضيـــة «كيفية اقامة» العلاقة بين الفلسفة والتربية (فلسفة التربية) : اتجاهاتها وطرائقها.

المرحلة الأولى

فلسفة التربية قبل منتصف القرن (*)

تشير الأدبيات الى أن حقبة الثلاثينات من هذا القرن ، قد شهدت سيطرة فكرة للربط بين الفلسفة والتربية ترتكز على افتراض أو مقولة يمكن تحديدها على النحو التالى : «ان الفلسفة هى الميدان الأب ، ويتعين على التربية أن تربى وتنشأ فى كنف حكمة الأب» (٧) ان هذه المقولة تؤكد على خصوصية العلاقة بين الفلسفة العامة والتربية ، والتى حددها شفلر Scheffler - بدقته المعهودة - مشيرا الى البعدين التاريخى والفلسفى للعلاقة «الحميمة» بينهما حيث نجد «أن البدايات الأولى للتأمل الفلسفى كانت تدور حول اهتمامات ومسائل تربوية ، كما أن أعمق مشكلات المعرفة أصبح ينظر اليها - منذ اذن - باعتبارها مشكلات تتعلق بالتفكير والتعلم .. وعليه فان أى تصدع فى العلاقة بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية يعد عرضا لاتبرره سابقة تاريخية ، ولا يبرره سبب عملى» (٨) .

وهكذا سادت حقبة الثلاثينات تصور - تعاظم ليبلغ مداه خلال الأربعينات والخمسينات من هذا القرن - يرى أن الأفكار والمقولات الأساسية لأى مدرسة فلسفية لها معان ومضامين تربوية يتعين الكشف عنها واشتقاقها ، كما أن الفكر والممارسة فى ميدان التربية - من ناحية ثانية - لابد له أن يبنى ويؤسس على أفكار ومقولات فلسفية · ومن ثم فقد انصب الاهتمام على كيفية «تطبيق» الأفكار والنظريات الفلسفية فى التربية ، أو كيفية «اشتقاق مضامين» تربوية من هذه الأفكار والمقولات الفلسفية · وعليه تحددت وتبلورت معالم المرحلة الأولى فى «عمل» أو «بناء» فلسفة للتربية ، والتى أطلق عليها فيلسوف التربية الأمريكى هارى براودى H. Broudy مرحلة «بناء النظرية» "Theory building" والتى تعرف - كما تشير الأدبيات - بمسميات أخرى لعل أبرزها وأكثرها شيوعا «مدخل الأنساق» Systems approach و «مدخل المواقف الفلسفية» Philosophic positions approach · وتجدر الاشارة الى أن هذه المسميات جميعا تشير الى فكرة واحدة مؤداها : أن النظرة الى فلسفة التربية باعتبارها «طفل الفلسفة» قد حتم عليها أن تقتفى أثر «الأب» فيما تقوم به وتسعى اليه ، ومن هنا كان تأكيد فلسفة التربية على «النسق» وعلى «بناء النظرية» وعلى «الموقف الفلسفى» كتعبير عن الانتماء والالتزام الفلسفى ، وكمحاولة من جانب فلاسفة التربية - من ناحية ثانية - لاظهار مدى مايتمتعون به من «تميز مهنى ، وسلطة معرفية ، وشرعية فكرية» (٩) وعلى ذلك فقد سيطر على المرحلة الأولى (بناء النظرية) مدخلين ، عرف الأول بمدخل المضامين Implications approach ، فيما عرف الثانى بمدخل التطبيق Application approach ، الأمر الذى يتطلب تناولهما تناولا فلسفيا تفصيليا ·

أولا : مدخل المضامين Implications Approach

يرتكز هذا المدخل - وهو الأكثر شيوعا وانتشارا - على مقولة يمكن تحديدها على النحو التالى : ان «مهمة» فيلسوف التربية هى أن يقيم العلاقة بين الفلسفة والتربية ، وأن أى اخفاق فى أداء هذه «المهمة» يعد نوعا من التقصير لايبرره سبب أو عذر · وعليه فقد تحددت ملامح هذه «المهمة» فى القيام بوظيفتين مترابطتين متكاملتين هما : البحث عن تجميع الأفكار والمبادىء

والمقترحات «الجاهزة» - ان وجدت - التى تعين على فهم التربية والتعـــامل معها ، أو / واستنباط واشتقاق «المضامين» التربوية من الفكـر الفلسفى وتقديمها فى صورة مبادىء وأفكار تحدد معالم العملية التربوية وتوجهها . ومن ثم فان نقطة البداية التى يبدأ منها فيلسوف التربية «مهمته» هى دراسة بعض مدارس الفكر الفلسفى مثل المثالية ، الواقعية ، البراجماتية ، والوجدانية . أو دراسة الموقف الفلسفى لدى بعض الفلاسفة ، محاولا أن يبين كيف «تتضمن» هذه الفلسفات أو تلك المواقف بعضا من أنواع الممارسات التربوية ، بمعنى أن السؤال الأساسى الذى يتصدى له فيلسوف التربية هو : ما الذى يتضمنه موقف فلسفى معين من «مضامين تربوية» ؟ أو : ما الذى يمكن - بل يجب - استنباطه أو «اشتقاقه» من موقف فلسفى معين ؟ . وعلى ذلك أصبح يعرف هذا المدخل - كما تشير الأدبيات - بمدخل «المضامين» implications أو مدخل «الاشتقاق» derivation .

هذا ولقد انتهج أنصار مدخل المضامين فى اضطلاعهم بمهمتهم أسلوبين مختلفين ، لكل منهما طبيعته التى تميزه ، عرف الأول منها بمدخل «العقـول العظيمة» The "Great Minds" approach فيما عرف الثانى بمدخل «الأنساق» أو «المدارس الفكرية» The "Systems" or "Schools of Thought" approach

١ - **مدخل «العقول العظيمة»** : ان استقراء مسار الفكر الفلسفى - هكذا يؤكد أصحاب هذا المدخل - وماخلفه لنا عمالقة هذا الفكر ، يشير بجلاء الى أن التربية وشئونها كانت موضع اهتمام الفلاسفة منذ سقراط والـــى برتراند رسل ، سواء أكان ذلك بطريق مباشر أم غير مباشر ، لدرجة يمكن معها أن نتعامل مع هذا التراث باعتباره نوعا من «التنظير» Theorizing فى / عن التربية . ألم تكن البدايات الأولى للتأمل الفلسفى تدور حول قضايا تتعلق بالطبيعة الانسانية ، وبالغرض من التعليم ، وبالطرائق التى يتحقق بها الانسان من قدراته وامكاناته ككائن بشرى ؟ أوليس البحث فى طبيعة المعرفة، وفى مصادرها أو الطرق المؤدية اليها ، وفى امكان المعرفة وحدودها .. أو ماشابه ذلك من المسائل لايبدو وكأنه بمنأى عن قضية مثل طبيعة التعليـــم والتعلم ، أو الأهداف المناسبة التى يتعين على التربية أن تنشدها ؟ وعليه يصل أصحاب هذا المدخل الى نتيجة مؤداها : انه لمن الخطأ - اذن - اغفال أو

تجاهل هذا المصدر الثرى من الحكمة والبصيرة والمعرفة الأكثر عمقا وشمولية، وعليه يتعين دراسة التراث الفكرى لهذه «العقول العظيمة» دراسة تحليلية مدققة منقبين فى كتاباتهم عن المفاهيم والمبادىء والتوصيات التى تعين على فهم وتوجيه التربية ٠

على أن بناء فلسفة للتربية وفقا لهذا المدخل تعد شيقة فى جانب ، وشاقة فى جانب آخر ، ذلك لأن «مهمة» فيلسوف التربية تعد نوعا من السياحة العقلية أو «المغامرة الاستكشافية» - على حد تعبير اليونانيين - فى عالم الفكر الفلسفى مع أعمال عقلية فذة تحتل مكانتها الرفيعة فى التاريخ الفكـــرى للحضارة الانسانية ، الأمر الذى يجعل «المهمة مثيرة ومغرية فى أحد جوانبها ٠ الا أنها - من زاوية أخرى - تعد «مهمة» شاقة محفوفة بالمخاطر والمحاذير التى تفرضها «طبيعة» البحث وفقا لهذا المدخل والتى نعرض لها تفصيلا فيما يلى : -

أولا : تباين طبيعة «الاهتمام» التربوى لدى الفلاسفة كما يتبدى فى اسهاماتهم منذ بداية الفكر الفلسفى وحتى اليوم بمعنى أننا لو دققنا النظر بعين فلسفية تحليلية (*) الى جماع ما خلفته لنا العقول العظيمة من تراث فكرى ، فانه يمكن أن نميز بين ثلاث فئات من الفلاسفة ، نسوق من كل فئة بعض النماذج فيما يلى :

(أ) هناك فلاسفة انشغلوا بقضايا واهتمامات تربوية وقدموا لنا فكرا (كتابات) عبروا فيه وبه عن رؤيتهم حيال تلك القضايا والاهتمامات ٠ على أن السمة التى تميز هذه الفئة هى **تداخل الاهتمام التربوى بالنسق الفلسفى وموقف الفيلسوف** ، بحيث لاتفهم أفكاره التربوية الا بالرجوع الى اطاره الفلسفى العام ، كما أن هذه الأفكار تمثل جزءا من مكونات النسق الفلسفى بحيث يستحيل تحديد معالم النسق بمعزل عن جانبه التربوى ٠ فى عبارة واحدة : انه تداخل يقوم على الاتساق ، الترابط ، والتكامل بين الجانبيـــن الفلسفى والتربوى ٠

والحق أن أفلاطون Plato كان أول من أكد على العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية ، اذ أولى التربية اهتماما أساسيا فى «الجمهورية» محاولا أن يربط ويطبق فلسفته السياسية والأخلاقية فى التربية ، الأمر الذى

جعل الفيلسوف المعاصر هير R.M. Hare يذهب الى التأكيد على أن «أفلاطون هو مؤسس فلسفة التربية» (١٠) ٠

أما فى القرن العشرين فان ديوى Dewey - سواء فى فلسفته البراجماتية بوجه عام ، أو فى منحاه الذرائعى instrumentalism بوجه خاص - هو الفيلسوف الذى يصعب أن نفصل بين ماهو فلسفى وماهو تربوى فى فلسفته ، الى الحد الذى صارت معه الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة : فالتربية هى المختبر الذى تقاس فيه الأفكار الفلسفية وتصبح ملموسة محددة ، كما أن أى نظرية فلسفية لاتؤدى الى تغيير - تحسين - فى العمل التربوى هى بالقطع نظرية مصطنعة ، وعليه تصبح الفلسفة فى أدق معانيها هى النظرية العامة للتربية (١١) ٠ ولعل شفلر Scheffler قد عبر - ببلاغة واحكام - عن قيمة ومكانة ديوى فى الفكر الفلسفى حين أكد على أن «ديوى بخلاف معظم الفلاسفة لم ينظر الى التربية باعتبارها مجالا مستقلا يتعين على المنظرين أن يفردوا له بعض الوقت من حين لآخر كنوع من الالتزام الخلقى ٠ كما لم ينظر ديوى الى التربية باعتبارها ميدانا نطبق فيه أفكارا فلسفية تشكلت بمعزل عن التربية ٠ على النقيض من ذلك كله ، فان التربية كانت تمثل بالنسبة له «الحياة» بكل ماتيها من أفكار تدخل فى تشكيل العادات العقلية للانسان ، وعليه فان الاختبار الرئيسى لأى فلسفة يكمن فى مدى وكيفية تأثيرها فى تشكيل تلك العادات ، ومن ثم فى تأثيرها على النوعية الفكرية والأخلاقية للحياة التى نعيشها » (١٢) ٠

(ب) هناك فلاسفة كتبوا فى / عن التربية ، وخلفوا لنا تراثا يمكن تناوله والتعامل معه باعتباره تنظيرا تربويا ٠ على أن تحليلا فلسفيا مدققا لهذه الكتابات من شأنه أن يفضى الى نتيجة مؤداها : **أن الارتباط العضوى بين الأفكار التربوية والنسق الفلسفى للفيلسوف يبدو ضعيفا ان لم يكن منعدما على الاطلاق** ٠ بعبارة أدق فانه اذا جاز للبعض - تعسفا ! - أن يرى أن التنظير التربوى لهذه الفئة من الفلاسفة **يمكن** أن يكون نابعا من اطارهم الفلسفى ، فانه من **المتعذر** القول بأن الأفكار التربوية التى يتبناها الفيلسوف تمثل جزءا من مكونات نسقه الفلسفى ، أو تدخل فى بنية الموقف الفلسفى الكلى الذى يتبناه الأمر الذى ينعكس على أى محاولة لتحليل وتفسير هذه الأفكار التربوية ٠

ويأتى فى مقدمة هذه الفئة الفيلسوف الانجليزى جون لوك Locke زعيم الاتجاه الحسى فى العصر الحديث - ، الذى قدم لنا مجموعة من الآراء فى التربية ضمنها فى كتابة الموسوم «بعض الأفكار المتعلقة بالتربية» (١٣) · والأصل فى كتابة هذه الآراء والتصورات أن أحد أصدقاء لوك قد كتب اليه للنصح والمشورة فى أمر تربية ولده البالغ من العمر ثمان سنوات · وهكذا فالكتاب يمثل جملة الرسائل التى أرسل بها لوك الى صديقه بين الحين والآخر· وعليه يؤكد لوك بأن ما قدمه «أبعد مايكون عن كونه بحثا كاملا فى الموضوع (١٤) ، وانما هى «أفكار» كتبها لغرض محدد وخاص (ما الذى يتعين أن تكون عليه تربية صبى منذ طفولته ؟) ، ومن ثم يقرر لوك بأن التربية التى يصفها لا تصلح أن تطبق على كل الأطفال ، كما أنها - فى كل الأحوال - لن تكون مناسبة لتربية البنات (١٥) · وعلى ذلك يصعب القول بأن لوك صاحب الكتاب الشهير «محاولة فى الفهم الانسانى» الذى حقق له مكانة متميزة فى الفكر الفلسفى بما أثاره من تساؤلات - فضلا عن محاولة الاجابة عنها - تتعلق بطبيعة المعرفة ومصادرها وبقدرة العقل الانسانى وحدوده ، وبتأكيده على ضرورة أن تكون هذه التساؤلات هى نقطة البداية لكل فلسفة ، هو نفس الفيلسوف صاحب «بعض الأفكار» حيث لايوجد ثمة رباط يجمع بينهما فى نسق واحد ، أو حتى يشير الى أن أحدهما يعتمد على الآخر · ولعل هذا هو مادفع المنظر التربوى الأشهر يوليك Robert Ulich الى التأكيد على أن «شهرة لوك كفيلسوف ومفكر سياسى هى التى أضفت على ماكتبه فى التربية أهمية ماكان ليتمتع بها لو أن كاتبه لم تكن له نفس شهرة لوك (١٦) ·

أما الفيلسوف الألمانى كانت Kant الذى «يعد واحدا من أبرز الفلاسفة الذين انشغلوا عقليا بالتفكير فى نظرية للتربية» (١٧) فقد ترك لنا كتابا صغيرا بعنوان «التربية» (١٨) ، فضلا عن بعض الصفحات التى تضمنتها أعمال أخرى له ، وان كان الكتاب يتمتع بشهرة تفوق كل ماكتبه فى الموضوع · وكتاب «التربية» ماهو الا مجموعة من الخواطر والملاحظات التى كان يتناولها فى محاضراته الجامعية ، وقد قام على جمعها وتحريرها تلميذه وصديقه ثيودور رنك Theodor Rink · على أن الشهرة التى يحظى بها (كانت) والخاصة بولعه وبراعته فى تركيب وتنظيم الأفكار وكأنها فن معمارى ليست واضحة فى هذا الكتاب ، حيث لاتتسق بعض الصفحات مع البعض الآخر ، فضلا عن عدم الترابط بين الأفكار الأمر الذى من شأنه

أن يخلق مشكلة عند تفسيرها · أكثر من ذلك فانه ليس ثمة أدنى تشابه بين الاطار الفلسفى لكانت ـ رائد الفلسفة النقدية ـ كما يتبدى فى مؤلفاته «النقدية» المتعددة ، وبين أفكاره التربوية ـ كما وردت فى كتاب «التربية» ـ التى تبدو كأنها شىء منبت منفصل ، وليست كخاتمة أو نتاج لخط فكرى منظم ، الأمر الذى معه يتعذر تحليل وتفسير تنظيره التربوى بالرجوع الى مذهبه الفلسفى · ولعل ذلك هو الذى حدا بفرانكينا Frankena الى التأكيد على أنه برغم الشهرة التى يحظى بها الكتاب الا انه «لايعد كافيا للموضوع من وجهة النظر الفلسفية ·· فضلا عن كونه عملا غير متكامل ومفكك حيث يفتقر الى الاحكام المنطقى فى تنظيمه وترتيبه ·· وعليه فان أى محاولة لاعادة بناء فلسفة كانت فى التربية لايمكن أن تتقيد بما كتبه فى التربية سواء فى ذلك الكتيب أو فى مواضع أخرى ، وانما يتعين أن يكون ذلك بالرجوع الى نسقه الفلسفى على اطلاقه (١٩) ·

أما عملاق «جماعة كمبردج» الفيلسوف الانجليزى برتراند رسل Bertrand Russell فله مجموعة من الآراء فى التربية قدمها فى كتاب بعنوان « التربية والحياة الصالحة» (٢٠) · على أن رسل قد أكد فى مقدمة الكتاب أنه يكتب كأب يوجه حديثه الى جموع الآباء وليس كفيلسوف يخاطب فلاسفة وذلك بدافع من «الحب الذى نكنه لأبنائنا ··· وكنتيجة لما نكابده من معاناة فى تربية أطفالنا» (٢١» ، وكأنه بذلك يضع حدا فاصلا بين رسل الفيلسوف ورسل حين يكتب فى / عن التربية · وهذه ملاحظة تبدو واضحة حين يحاول المرء أن يجد خيطا رفيعا يربط بين مذهب رسل التحليلى وبين رؤاه التربوية · ولعل هذا هو مادفع باسمور John Passmore الى التأكيد على أن «ماكتبه رسل لايعد بأى شكل تطبيقا لأفكاره الفلسفية العامة فى ميدان التربية ·· ان دراسة مدققة للكتاب لاتظهر ولاتوحى بأن رسل كان ملتزما بفلسفته الذرية المنطقية فى أى موضع منه» (٢٢) ·

ويدخل ضمن هذه الفئة ـ أيضا ما كتبه المفكرون الوجوديون فى / عن التربية أمثال نيتشه Nietzsche وياسبرز Jaspers والتى يصعب أن تكون نابعة من صميم الموقف الوجودى للمفكر ، أو أنها تدخل فى بنية ذلك الموقف بحيث يمكن تفسير أفكارهم التربوية بالرجوع اليه (*) ·

(ج) هناك فلاسفة لم يكتبوا فى التربية «متجاهلين» بذلك العديد من القضايا والاهتمامات التربوية ، أو بعبارة أدق : **انه يصعب أن نطلق على ذلك النذر اليسير مما ورد فى كتاباتهم كاشارات الى التربية تنظيرا تربويا**، على الرغم من أن كتاباتهم الفلسفية المتنوعة تتيح طرقا مثمرة يمكن الاستعانة بها عند التفكير والتنظير فى قضايا التربية ومسائلها ٠

ولعل أبرز نموذج يمكن أن يعبر عن هذه الفئة هو الفيلسوف المدرسى الأرسطاطالى توماس أكويناس Thomas Aquinas الذى كرس فلسفته للتوفيق والمصالحة بين فلسفة أرسطو وبين عقيدته المسيحية ، مؤكدا على أن الفلسفة واللاهوت ليسا متناقضين ولكنهما ـ فى الحقيقة ـ خطوتين متتابعتين تكمل احداهما الأخرى فى الوصول الى المعرفة ، فالعقل (أرسطو) والعقيدة (الكتب المقدسة) يرميان الى غرض واحد (المعرفة الجديرة بالمعرفة) وان سلك كل منهما طريقا خاصا به ٠ وعلى الرغم من أن أكويناس قد قدم انتاجا فلسفيا غزيرا ومتعددا ، فانه لم يكتب الا مقالة واحدة موجزة بعنوان De Magistro (٢٣) والتى آثار فيها بعض الأسئلة المتعلقة بالمعلم والتعليم : هل يمكن أن يكون الانسان معلما ، أم أن الله هو المعلم الأوحد ؟ هل باستطاعة أى انسان أن يعلم نفسه ؟ هل بمقدور انسان أن يتعلم بواسطة ملاك ؟ ٠ وهكذا جاءت أسئلة أكويناس فضلا عن الاجابات التى قدمها تحمل «طابعه» الدينى ، وتخدم الغرض الذى كان يشغله كرجل دين وهو أن يجد أساسا عقليا لعقيدته ٠ وعليه فان هذه الاشارات وان كانت قد حظيت ـ لبعض الوقت ـ باهتمام من جانب منظرى التربية الكاثوليكية لما فيها رؤى فلسفية ولاهويته تخدم أغراضهم التربوية ، الا أنه يستحيل التعامل معها «كتعميمات» ٠

وتزداد صعوبة ومشقة التعامل مع اسهامات هذه الفئة من الفلاسفة اذا كنا بصدد البحث فى كتابات هيجل Hegel أو هيوم D. Hume أو اسبينوزا Spinoza أو جورج مور G.E. Moore أو جورج بركلى G. Berkeley وكثير غيرهم من أعلام الفكر الفلسفى ٠

من كل ما تقدم نخلص الى القول بأن شكل وطبيعة «الاهتمام» التربوى لدى الفيلسوف ، فضلا عن علاقة مايطرحه من أفكار ورؤى تربوية بنسقه

الفلسفى أو بالموقف الفلسفى الذى يتبناه ، تشكل أول عثرات مدخل العقول العظيمة ، ذلك أن مهمة الباحث أو المعنى بوضع (أو تدريس) فلسفة للتربية - وفق هذا المدخل - قد لاتكون مهمة صعبة اذا ما حصرها فى كتابات فلاسفة أمثال أفلاطون أو ديوى أو مارتن بوبر ، على أن المهمة - تزداد صعوبة ومشقة حين يتعامل المرء مع فلاسفة أمثال هيجل أو اسبينوزا أو بركلى · ففى الحالة الأولى نجد الفكر التربوى اما أنه قد ورد ورودا مباشرا ، أو أنه يمكن «اشتقاقه» بالرجوع الى النسق الفلسفى الذى تمثل هذه الأفكار جزءا من مكوناته، بينما فى الحالة الثانية فانه يصبح من المستحيل أن نقرر - بكل تأكيد - ماذا عساها تكون وجهة نظر الفيلسوف فى قضية تربوية محددة مالم ترد صراحة فى كتاباته حيث لاتوجد «قواعد» يمكن بالرجوع اليها أن نقرر صحة ما خرجنا به من اشتقاقات ، وهذا مايشار اليه فى الأدبيات «بمشكلة المضامين » والتى سوف نعرض لها بالتفصيل فى ختام عرض المرحلة الأولى «بناء النظرية» ·

ثانيا : عدم وجود معايير لاختيار «أى» من عمالقة الفكر الفلسفى كموضوع للدراسة ومن ثم التدريس · وقد يرى البعض أن هذه المسألة لاتمثل فى حد ذاتها «نقدا مدمرا»، الا أن الحقيقة تبقى - كما يؤكد لوكاس Lucas أن «مايعوز الدارس هو افتقاره الى وسيلة «دقيقة محددة» ، يختار بالرجوع اليها أى من الفلاسفة العظام هو الأنسب والأمثل ، هذا فضلا عن استحالة دراسة كل الفلاسفة (حتى لانكون عرضة لمخاطر السطحية) ، وعليه فان بناء فلسفة للتربية أساسها اختيار بعض الفلاسفة يتم بطريقة اعتباطية » (٢٤)·

ثالثا : ان المقترحات «التربوية» التى يقدمها بعض الفلاسفة ، وكذلك «المضامين» المشتقة من كتاباتهم تمثل مشكلة «متميزة» للتربويين فى تعاملهم وتناولهم لقضايا التربية فى عالم اليوم ، حيث نجد أنفسنا أمام احتمالين - كلاهما مشكل - حددهما لوكاس كما يلى (٢٥) :

قد ترد أفكار ورؤى الفيلسوف فى صورة «تعميمات واسعة» فى مسائل تتعلق بالطبيعة الانسانية ، النمو الانسانى ، ، والحياة الصالحة التى يتعين أن يتعلم المرء من أجلها ·· وعليه فان «الابهام» لامحالة سيفرض نفسه عند ترجمة هذه العموميات الى سياسات وقواعد للممارسة يؤخذ بها فى

موقف التعليم · وعلى النقيض من الحالة السابقة ، فقد ترد أفكار الفيلسوف ومقترحاته بشكل تفصيلى ، دقيق ، ومحدد بحيث لاتدع مجالا لأى التباس فى الفهم والتقدير ، ومع ذلك نجد أنفسنا أمام مشكلة من نوع خاص أساسها طبيعة الفكر التربوى ·فالفكر التربوى يعبر ويعكس طبيعة المناخ الفكرى الذى نشأ وتبلور فيه بما فى ذلك «نوع» المعرفة المتاحة فى ميادين كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجى · وهكذا تأتى الأفكار التربوية للفيلسوف تعبيرا عن الاطار الثقافى والاجتماعى الذى عاش فيه ، ومن ثم «اشكالية» تطبيق هذه الأفكار أو الاستفادة منها فى سياق ثقافى اجتماعى مختلف · ولعل سميث Smith بما قدمه من تحليل فلسفى أسهم فى توضيح هذه الفكرة حين ذهب الى أن لوك Locke عندما كتب بعضا من أفكاره المتعلقة بالتربية فانها جاءت متأثرة ومدعمة للنمط التعليمى السائد على زمانه وهو نظام التلمذة الخصوصية ، الأمر الذى يجعلنا نتساءل : كيف يمكن الاستفادة من هذه الأفكار فى مواجهة تحديات ومشكلات نظام التعليم العام الآن ؟ أكثر من ذلك فان سميث قد أكد على أنه لايوجد ثمة شبه بين الأفكار التربوية المثالية التى قدمها أفلاطون فى «الجمهورية» وبين مدارسنا الحديثة ناهيك عن الظروف المجتمعية التى تتجاذب تعليمنا الآن(٢٦)·

مما تقدم فان لوكاس كان محقا حين أكد على أنه لاينبغى أن نلقى باللوم على الطلاب اذا هم خلصوا من دراسة فلسفة التربية وفق مدخل العقول العظيمة الى نتيجة مؤداها : ان فلسفة التربية مادة شيقة ومؤثرة ، ولكنها «غير عملية» حيث لانجد فيها شيئا يعين على مواجهة مشكلات التعليم اليومية (٢٧) ·

٢ ـ مدخل «الأنساق» أو «المدارس الفكرية» :

فى محاولة لتفادى مثالب وعثرات مدخل «العقول العظيمة» دون اخلال بالوظيفة الأساسية : البحث عن وتجميع المبادىء والمقترحات «الجاهزة» ـ ان وجدت ـ ، أو / واشتقاق «المضامين» التربوية من الفكر الفلسفى وتقديمها فى صورة مبادىء ومقترحات تحدد معالم العملية التعليمية وتوجهها ·· بزغ اتجاه جديد فى بناء فلسفة التربية يتعامل مع الفكر الفلسفى باعتباره يتكون من عدد من المدارس الفلسفية لكل منها مواقفه ومبادئه المتميزة كالمثالية

والواقعية والبراجماتية ·· بدلا من التعامل مع كتابات الفلاسفة كل على حدة، وذلك على اعتبار أن أنصار المدرسة الفلسفية الواحدة يدينون بمبادىء فلسفية واحدة ، ويتخذون مواقف فلسفية متشابهة حيال القضايا والتساؤلات الفلسفية التى يثيرونها ويتصدون لها · وهكذا فان مراجعة محتوى عينة من الكتب - باللغة العربية - تشير بوضوح الى غلبة وشيوع هذا المدخل فى بناء فلسفة التربيـة ·

على أن التعامل مع الفكر الفلسفى وفق هذا المدخل يضعنا أمـام مشكلتين : تتمثل المشكلة الأولى فى أنه حين يقدم لنا «الناطق بلسان» مدرسة فلسفية ما - على حد تعبير لوكاس - مقترحات ومبادىء تربوية ، فان هذه المقترحات تأتى تعبيرا وانعكاسا لكل من مبادىء المدرسة الفلسفية ، فضلا عن المناخ الفكرى السائد · وبناء على ذلك ، قد نجد اليوم أحد أتباع المثالية أو الواقعية أو البراجماتية ، ينادى بأفكار ومقترحات تختلف اختلافا جوهريا عما قاله آخر - منذ عشرات السنين - ممن ينتمون الى نفس المدرسة الفلسفية تبعا لاختلاف «زمان» كل منهما · ويترتب على هذه المشكلة نتيجتان كلتاهما «مـرة» :

١ - ليست هناك فلسفة «واحدة» للتربية أن تشتق من المدرسـة الفكرية الواحدة ، وانما «فلسفات» للتربية يقدمها أولئك الذين تصادف أنهم يشتركون فى بعض المسلمات والمبادىء الفلسفية ·

٢ - أن المبادىء الفلسفية الأساسية لمدرسة فلسفية - كالمثالية مثلا - لاتعد مبررا كافيا لصياغة نظرية محددة حتى وان تم تقديمها باعتبارها فلسـفة تربوية مثالية ، حيث أن مسألة العلاقة بين الأفكار الفلسفية العامة لمدرسـة ما وما يمكن اشتقاقه منها من «مضامين» أو نظريات تربوية (ما يشار اليـه فى الأدبيات بمشكلة المضامين) كانت ولاتزال من المسائل «الشائكة» فى فلسفة التربية ·

أما المشكلة الثانية ، فهى التى تتمثل فى «المسميات» التى تستخـدم لوصف المدارس الفلسفية المختلفة ، حيث صعوبة تصنيف عدد من الفلاسفة تحت «مسمى» فلسفى ، فضلا عن صعوبة الفصل بين المدارس الفلسفيـة المختلفة · ولعل أبرز الأمثلة التى توضح هذه المشكلة هو الفكر الوجودى

(أو ما يطلق عليه الوجودية) : فالوجودية ليست فلسفة بالمعنى التقليـــدى للفلسفة ـ كالمثالية أو الواقعية ـ حيث لايوجد اطار أو نسق من المبادىء والمعتقدات التى تؤلف بين أقطابها ، بل انه ليس مبالغة فى القول ـ كما ذهب جينوفا Genova ـ بأن اطار الوجودية هو غياب الاطار · ان جوهر الوجودية هو رفض الانتماء الى أى مدرسة فكرية ، ورفض وانكار لأى نسق من المعتقدات أيا كانت · فالوجوديون فرديون بمعنى أنه بينما توجد بعض «الأفكار» المشتركة فيما بينهم (الاهتمام بالانسان ، الحرية ، الاختيار·)، فان لكل وجودى طريقته الخاصة فى تناول هذه الأفكار الأمر الذى تنمو معه الأفكار وتتطور عند كل وجودى بطريقة تختلف عنها عند الآخرين · فضـــلا عن أن كل وجودى يناضل بوعى ضد المطابقة والمماثلة ، الأمر الذى يجعل الوحدة الضرورية «للمذهب» مفقودة · كل ذلك يجعل مسألة «اشتقاق مضامين» للتربية من الفكر الوجودى عملية محفوفة بالمخاطر ، ان لم تكن أمـــــرا متعذرا (*) ·

فاذا ما تناولنا الاتجاه التحليلى فى الفلسفة (أو مايطلق عليه الفلسفة التحليلية) ، فاننا سنجد أنفسنا بصدد جماعة من الفلاسفة سمتهم الفلسفية المميزة أن مايختلفون فيه فيما بينهم أكثر مما يتفقون عليه لدرجة يمكن معها القول بأن «أى فيلسوفين تحليليين يختلفان فيما بينهما على الأقل من حيـث التفاصيل ، ان لم يكن من حيث المبدأ ، حول أى قضية فلسفية تقريبا (٢٨)· أكثر من ذلك فالفلسفة التحليلية تنطوى على اتجاهات وتيارات متباينة : هناك جماعة كمبردج والتى تعرف «بالواقعية المعاصرة» ، وهناك الوضعية المنطقية والتى تعرف «بحلقة فيينا» ، وهناك الفلسفة اللغوية والتى تشتمل على مرحلتين هما المرحلة المتقدمة والمرحلة المتأخرة التى يطلق عليها مسمى «فلسفة اللغـة العادية» و / أو «فلسفة أكسفورد» · هذا ناهيك عما بين هذه الاتجاهات والتيارات من تداخلات وتمايزات يصعب الامساك بها وتحديدها الا علـــى المتخصصين «فقط» فى الفلسفة التحليلية ، الأمر الذى يلقى بظلاله على شكل وطبيعة التعامل معها (٢٩) ·

ثانيا : مدخل التطبيق Application Approach

يؤكد هذا المدخل ـ وهو أقلها شيوعا واستخداما ـ على الأبعـــاد

التربوية و «العملية» فى بناء فلسفة للتربية ، بمعنى أن فيلسوف التربيـــة أو المعنى بوضع فلسفة للتربية) يبدأ مهمته من «داخل» ميدان التربية ثم ينتقل منه الى «الخارج» الى ميدان الفلسفة العامة والتعامل معها كمدارس فلسفية أو /وكفلاسفة لكل منهم فكره ورؤاه · بعبارة أدق : أن نقطة البداية ـ وفق هذا المدخل ـ هى قضايا ومشكلات «تربوية» حقيقية ومعاشة تمثل عائقا وتحديا للعملية التعليمية والقائمين عليها (يقينا هى مشكلات ذات طبيعة فلسفية) ومحاولة ايجاد حلول لها ـ سواء كانت هذه الحلول جاهزة ، أو يتعيـــن اشتقاقها واستنباطها ـ من خلال بناء نظرية تربوية تستند الى أساس فلسفى كاف · وعليه فلقد أخذ هذا المدخل مسماه «مدخل التطبيق» لأنه يقوم علـــى تطبيق بعض الأفكار والمفاهيم والمقولات الفلسفية فى ميدان التربية بهدف حل المشكلات التى تواجهنا ·

على أن هذا المدخل ـ بحكم طبيعته ـ تكتنفه بعض الصعاب فضلا عما يشوبه من مثالب ، لعل أبرزها :

١ ـ أنه يتطلب فيمن يتبناه أو يستخدمه أن تتوافر لديه خلفية فلسفية «أصيلة» ـ قد لاتتوافر للكثير ـ بالفكر الفلسفى ومدارسه واتجاهاته ، والا أصبحت «المهمة» شاقة ومحفوفة بالمخاطر ·

٢ ـ تشير الأدبيات الى غلبة المعالجات الفلسفية على حساب المغزى التربوى للآراء والمقولات الفلسفية عند من يستخدمون هذا المدخل · بعبارة أخرى فان الكتب أو الدراسات التى تتبنى هذا المدخل ـ كما يشير لوكاس ـ يغلب عليها سمة أساسية : أنها تحوى قدرا كبيرا من «الفلسفة المستعملة» second-hand philosophy ، وتحوى قليلا من التربية ، حيث الاهتمام والجهد موجه الى عرض ـ وباسهاب ـ الآراء الفلسفية ، فى الوقت الذى نجدفيه «المعنى» أو «الدلالة» التربوية لهذه الآراء غير كـــاف علـــى الاطلاق (٣٠) ·

٣ ـ ان قضايا ومسائل التربية تعكس وتعبر عن «خصوصية» الاطار الثقافى والظروف المجتمعية التى توجد وتعمل فيها التربية · كذلك ، فالفكر الفلسفى ـ كما سبقت الاشارة ـ يعكس المناخ الفكرى الذى نشأ وتبلور فيه ، الأمر الذى معه تصبح مسألة «التطبيق» محل شك وتساؤل حتى مع تلـــك

الحلول «الجاهزة» لمسائل تربوية كما وردت فى كتابات بعض الفلاسفة ، على اعتبار أنها حلول تعكس طبيعة المشكلة التى تتصدى لها فى سياق زمنى بعينه، وأوضاع مجتمعية محددة ٠

٤ ـ اذا نظرنا الى الفلسفة ـ من زاوية تحليلية ـ نجد أنها لايمكن أن تكون علما ولن تصبح علما فى يوم من الأيام ٠ ان قولا كهذا لايحسب على الفلسفة وانما يحسب لها ، حيث ان ذلك لايمثل عيبا أو نقيصة يؤسف لها فى الفلسفة ، ولكنه يعبر عن فهم أصيل وعميق للطبيعة الخاصة للفلسفة ٠ وكم كان الفيلسوف التحليلى برود Broad دقيقا ومحكما فى تمييزه بين كون الشىء «غير علمى» non scientific ، وكونه «ليس علميا» un-scientific ، حيث أكد على أن «الفلسفة يقينا وبحكم طبيعتها غير علمية ٠ على أنه يتعين ألا نتعجل الاستنتاج من هذه العبارة السالبة فنذهب الى القول بأن الفلسفة ليست علمية ٠ نقول عن ميدان ما أنه «ليس علميا» اذا كان هذا الميدان يمكن تطبيق المنهج العلمى على موضوعاته ومع ذلك فانه يتناولها بطريقة تغفل أو تتعارض مع مبادىء المنهج العلمى» (٣١)٠

من ناحية ثانية ، فالتربية ـ بحكم طبيعتها ـ ظاهرة معقدة ، مشكلاتها ليست هى مشكلات الحياة عامة ، وانما هى مشكلات متميزة تنشأ وتتشكل داخل ميدان التربية ، فضلا عن كونها مشكلات متداخله ومترابطة ، الأمر الذى يحتم التعامل معها بطريقة علمية ٠ ومن ثم فان محاولة «تطبيق» أفكار ومقترحات فلسفية جاهزة تشكلت بمعزل عن الواقع التربوى «كحلول» لمشكلات تربوية من شأنه أن يثير من الاعتراضات ما لايملك المرء حياله وسيلة للدفاع ٠

نقد ووجهة نظر :

وهكذا تحدد «مفهوم» فلسفة التربية خلال تلك المرحلة ـ ماقبل منتصف القرن ـ ليفرز لنا ثلاثة نماذج فى «بناء» فلسفة للتربية تواجدت ـ ولم تزل ـ جنبا الى جنب على النحو التالى : ـ

(أ) عرض للمدارس الفلسفية ومضامينها التربوية ، فيما عرف فى الأدبيات باتجاه «الازم» ism (اشارة الى تلك الكلمات المنتهية بالياء المشددة

والتاء : مثل المثالية Idealism والواقعية Realism ٠٠ وهكذا) ٠
لقد اتخذ هذا النموذج شكلا يكاد يكون نمطيا فى عرض الفلسفات المختلفة حيث جاءت المسميات واحدة : المثالية والتربيـــة ، الواقعية والتربيـــة ، البراجماتية والتربية ٠٠٠ أكثر من ذلك فلقد «أغفل» هذا النموذج العديد من المحاذير الفلسفية ليضع ضمن «سلة الازم» مسميات مثل الوجودية والتربية والفلسفة التحليلية والتربية . أكثر من ذلك فلقد جاءت عناصر «البناء» واحدة تقريبا ، حيث يبدأ ـ عادة ـ بعرض تاريخى لنشأة وتطور المدرسة الفلسفية، المقولات الرئيسية لأشهر أعلامها وروادها ، المضامين التربوية (المثالية وأهداف التربية ـ المثالية والمنهج ـ المثالية والمتعلم ٠٠ الى آخره من العناصر التربوية التقليدية) ، وأخيرا النقد الذى يوجه لهذه المدرسة فى التربية ٠

ولقد ترتب على الأخذ بهذا الاتجاه ـ كما تشير الأدبيات ـ الى شيوع وسيطرة فكرة المدرسة الواحدة أو الفلسفة الواحدة أو الأنموذج الأوحـــد Single paradigm ـ على حد تعبير شفلر ـ فى فلسفة التربية واستيعاب أفكار ومقولات هذه المدرسة أو تلك وتبنيها والدفاع عنها ٠

(ب) عرض الفلسفة التربوية لدى فيلسوف بعينه ، ويستوى فى ذلك من كتب فى التربية بشكل مباشر ومن لم يكتب ، الأمر الذى معه راجـــت «صناعة» جديدة ـ على حد تعبير استنهاوس Stenhouse ـ تقوم أساسا على «جمع بعض الشذرات والجزئيات عن التربية من مصـــادرها الأصلية وتجميعها فى كتاب منفصل ٠ لقد حدث ذلك مع لوك ، أفلاطون ، روسو ، ومع معظم المفكرين العظام » (٣٢) ٠ على أن «أسوأ» ما فى أمر هذا النموذج كما يؤكد شفلر هو «الاغراء باستخدام الفلسفة لتهديد التربويين وذلك بمجرد التلويح بالأسماء الكبرى Big names ، الأمر الذى يقف عائقا أمام أى تفكير عقلانى أو تحليل ناقد للأفكار الأساسية» (٣٣) ٠

(جـ) عرض لما أطلق عليه «نظريات تربوية معاصرة» مشتقة من المدارس الفلسفية التقليدية : فمن المثالية جاءت الفلسفة التواترية Perennialism ومن الواقعية كانت الفلسفة الجوهرية (الأساسية) Essentialism ومـــن البراجماتية جاءت كل من الفلسفة التقدمية Progressivism والفلســفة التجديدية Reconstructionism .

على أن نظرة تحليلية ناقدة للأدبيات التى تناولت اسهامات المرحلة الأولى فى «بناء» فلسفة للتربية ، تقودنا الى «رصد» الملاحظات التالية : -

أولا : أن فلسفة التربية كانت - ولم تزل - تقدم للطالب اما كمقارنة بين المدارس الفلسفية المختلفة وكأنها عوالم منفصلة ليس بينها تداخل أو اتصال وما تقدمه كل منها - أو مايمكن اشتقاقه منها - من أفكار ورؤى تحدد معالم العملية التعليمية وتوجهها ، أو أنها تقدم - على أحسن تقدير - كنظريات تربوية متصارعة مشتقة من هذه المدارس (التواترية ، الجوهرية ، التقدمية .. وهكذا) ، الأمر الذى معه نقف على بعض الملاحظات الفلسفية ، لعل أبرزها : -

- ان واقعا كهذا قد أضر «بجوهر» الفلسفة حيث لم يعد ينظر الى أى موقف فلسفى باعتباره «وجهة نظر» ، وانما أصبح يتعامل معه باعتباره موقفا يتعين الدفاع عنه ومناصرته فى وجه المواقف الفلسفية الأخرى (٣٤) الأمر الذى معه فقدت الفلسفة - فى نفس المتعلم - واحدة من أخص سماتها ، مما ترتب عليه احساس الطالب بالحيرة والارتباك : فلا هو بقادر على أن يفكر فلسفيا فى أمر من الأمور ، ولاهو بقادر على أن «يوظف» أيا مما تعلمه - وحفظه - فى موقف التعليم . أكثر من هذا فالطالب يخرج بانطباع خاطىء عن الفلسفة مؤداه : وما الفلسفة الا آراء متصارعة ، وأفكار محيرة لا تفضى الى شىء ولايستفيد منها التعليم بشىء .

- ان عرض - تدريس - فلسفة التربية عن طريق الدخول - بطريق مباشر أو غير مباشر - فى دروب ومتاهات الفكر الفلسفى بحثا عن حلول لقضايا التربية ومسائلها ، ليعبر - كما ذهب الفيلسوف الأمريكى آرثر باب A. Pap — - عن غلبة مفهوم سطحى وساذج عن الفلسفة باعتبارها تراثا فكريا مكتملا ومنتهيا ، وأن مشكلات الفلسفة قد حسمت ويبقى فقط الأخذ بسبل التعامل معها (٣٥). ذلك أن عرض المذاهب الفلسفية بطريقة تصاغ فيها الأفكار والمقولات الفلسفية على هيئة قضايا نهائية أو آراء قاطعة أو معتقدات جازمة ، الأمر الذى يوحى الى الدارس المبتدىء بأن الفلسفة حلقة مغلقة أو نسق كامل متكامل ، مما يتنافى ويتنافر مع روح الفلسفة ومع طبيعة البحث الفلسفى ، بل انه - وهذا هو الأدهى - يكرس مفهوما «معاديا» للبحث الفلسفى الأصيل . فالفلسفة - بحكم طبيعتها - لاتعرف النتائج الحاسمة

والحلول الصارمة ، فلكل حقبة فكرية أسئلتها وأجوبتها التى تتلاءم مع طبيعة تفكيرها ٠

- ان عرض - تدريس فلسفة التربية من هذه الزاوية يمثل على حد تعبير نيوسم Newsome «نوعا من الافلاس الفكرى فى فلسفة التربية ، يدفعنا الى أن نحيا على التراث الفكرى دون أن نكون قادرين على أن نضيف اليه أو نبدع شيئا خاصا بنا ٠ أكثر من ذلك فان هذا الواقع يشير الى أن دورنا ورسالتنا تنحصر فى تعليم مذاهب فلسفية عتيقة وكأنها ملائمة وكافية للتعليم كما نعيشه اليوم ٠ فاذا كان ذلك هو قصارى مانفعله ، ألسنا بذلك نخدع طلابنا ؟ ألسنا بذلك نمارس مغالطة منطقية ؟ فمن منا باستطاعته بعد أن يمعن النظر فى العالم من حولنا ، فى مدارسنا ، وفى طلابنا ، أن يعتقد بصدق أن الأفلاطونية أو المثالية الألمانية أو الواقعية الكلاسيكية أو ماشابه ذلك ، تعد قوى أساسية فى الحياة المعاصرة وفى التعليم على السواء »(٣٦)٠

ثانيا : لقد انصب الاهتمام طوال تلك الفترة - ولم يزل - على محاولة اشتقاق مضامين تربوية من الأفكار والمقولات الفلسفية ٠ وعليه كان لزاما على فلاسفة التربية أن ينشغلوا بسؤال واحد : ما المبادىء والأفكار الفلسفية العامة الأكثر علاقة وارتباطا بما يحدث من ممارسات وتفاعلات داخل حجرة الدراسة ؟ أو : أى المواقف الفلسفية الأكثر تجليا ووضوحا فيما يحدث داخل الفصل الدراسى من ممارسات ؟ وعليه فقد تركز اهتمامهم فى استنباط توصيات ومقترحات للعملية التعليمية من التعميمات الفلسفية الميتافيزيقية والابستمولوجية ، والأكسيولوجية ٠ الأمر الذى كان يعنى أن يقف فيلسوف التربية فى منتصف الطريق بين الفلسفة والتربية - حسب وصف جيارلى Giarelli - وأن يلعب دور «الوسيط (أو السمسار) الفكرى المعنى بترجمة ونقل المعرفة التى يراها لازمة وضرورية للممارسة التعليمية » (٣٧)٠

وبالطبع كما - تشير الأدبيات - فان فلاسفة التربية لم يشغلوا انفسهم بما اذا كانت عملية الاشتقاق هذه تستند الى قواعد المنطق أم لا ، وانما كان يحكم على المضامين بالرجوع الى مدى اتفاقها مع الافتراضات الأساسية للمدرسة الفلسفية وليس بالرجوع الى مدى فاعليتها كمبادىء موجهة للتربية ٠

وهكذا ، فان قضية «الاشتقاق» تحولت الى مشكلة احتدم حولها النقاش بين فلاسفة التربية عند منتصف الخمسينات ، بل ان حملة الهجوم عليها صارت هى الحد الفاصل بين مرحلتين من مراحل تطور مفهوم فلسفة التربية· لقد أخذت الحملة صورا وأشكالا شتى ، ولكنها كانت تدور حول فكرة واحدة هى «منطق» المضامين التربوية · وبعبارة أدق فان المشكلة تكمن مع أسلوب الاشتقاق فى «قواعد» rules الاستنباط والتى يمكن بها أن نؤكد على أن موقفا فلسفيا محددا يتضمن بشكل ما نشاطا تعليميا محددا ·

والحق ان الفيلسوف الأمريكى الأشهر سيدنى هوك S. Hook كان أول من أثار مسألة «مصداقية» الزعم بأن بعض الممارسات التعليمية مشتقة منطقيا من فلسفة معينة ، بل انه قد ذهب فى دحضه لذلك الزعم الى القول بأنه « على الرغم من وجود ارتباط عضوى فى فكر ديوى بين أفكاره الفلسفية ومقترحاته التربوية ، الا أنهما ليسا مرتبطين كارتباط المقدمة المنطقية بالنتيجة المنطقية» (٣٨) · أكثر من ذلك فانه يؤكد وبشدة على «وجود ثمة دليل تاريخى دامغ يشير الى أن ديوى قد توصل الى رؤاه وأفكاره التربوية المتميزة قبل أن تتشكل أفكاره الفلسفية المتميزة » (٣٩) · وعليه فقد اتهم هوك فلاسفة التربية بارتكاب «سخافات مضحكة» حين يحاولون استنباط أو اشتقاق فلسفات للتربية من أنساق فلسفية ، مؤكدا - بحماس - على أنه «يوجد ثمة لغو مفرط فى الحديث عن فلسفة التربية · وعلى وجه الخصوص تلك الدعاوى التى تذهب الى أن أى موقف ميتافيزيقى أو ابستمولوجى له مضامين منطقيةبالنسبة للنظرية التربويةوالممارسات التعليمية. قد يتفق فيلسوفان فى موقفهما الفلسفى ·· ومع ذلك يختلفان حول أهداف واساليب تربوية بعينها · وقد يتفق بعض المربين على بعض الأهداف والطرائق التربوية المرغوبة ، ومع ذلك فقد يختلفون جذريا فى نظرتهم عن العالم ··· وعليه فاننا حين نستحث الفلاسفة على أن يستنبطوا فلسفة للتربية من بعض المذاهب الفلسفية كالمثالية ، الواقعية ، التوماسية ، البراجماتية ، أو الوجودية، فكأننا نستحثهم على ارتكاب سخافات مضحكة (٤٠) ·

ان هجوم هوك على «منطق» الاشتقاق يعبر بوضوح عن الحالة التى كانت عليها فلسفة التربية عند منتصف القرن والتى يشار اليها فى الأدبيات بعبارة «فلسفة التربية عند مفترق الطرق» · ان عبارات هوك فى وصف فلسفة

التربية مثل «سخافات مضحكة» «ولغو مفرط» قد أصبحت تعبيرات شائعة ومألوفة فى الأدبيات · فى عبارة واحدة : لقد وضع هوك «النغمة» التى تفجر صداها فيما قدمه فلاسفة التربية ابان تلك الحقبة ، مما يمكن تحديده - بايجاز - فى الملامح التالية : -

١ - التعبير عن شعور متنامى ومتعاظم «بالسخط» لدى فلاسفة التربية ومن ثم انتقاد حاد للتقيد أو حتى مناصرة وجهة النظر التى تقول بأن شيئا ذا أهمية أو علاقة بالممارسة التعليمية أو النظرية التربوية أو السياسة التعليمية يمكن اشتقاقه أو استنباطه من أى من «الازم» الفلسفية التقليدية · لقد تزامنت هذه المشاعر مع احساس «بسطحية» الأعمال التى تناولت شرح وتفسير المدارس الفلسفية المختلفة ·

٢ - ان الزعم بأن فلسفة التربية «ارشادية» أو «توجيهية» فى طبيعتها، ومن ثم فان وظيفتها الرئيسية هى تقديم مقترحات وتوصيات فى صورة نظريات تربوية مثل الجوهرية أو التواترية أو التجديدية ، قد فقد مصداقيته حيث لم تعد هناك «ثقة» - حسب وصف الأدبيات - فى المسلمات والفروض التى يقوم عليها هذا الاتجاه ·

٣ - لقد تزامن مع البحدين السابقين «وعى» بالفجوة التى تفصل بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية · ففى الوقت الذى شهدت فيه الفلسفة تغيرا فى الاتجاه وتحولا فى المزاج» الفلسفى ، فان فلسفة التربية (التى يتعاملون معها باعتبارها «طفل الفلسفة») قد ظلت على حالها وكأن شيئا لم يحدث فى عالم الفلسفة · فى عبارة واحدة يمكن القول : بينما كانت فلسفة التربية لاتزال - فى طرائقها - تقف عند الهيجيلية المحدثة neo-Hegelian فان الفلسفة العامة كانت تعيش مرحلةمابعد الفتجنستينية post-Wittgensteinian الأمر الذى جعل فيلسوف التربية فرانكينا Frankena يتساءل : هل فلسفة التربية مسئولة فكريا ؟ (٤١) ان فلاسفة التربية - كما أكد فرانكينا - فى «جهلهم» بالتطورات الحديثة فى ميدان الفلسفة ، انما يجسدون حالة من «اللامسئولية الفكرية» · ان فلاسفة التربية حين يغفلون - لسبب أو لآخر - التطورات التى يشهدها الفكر الفلسفى فانهم يحرمون أنفسهم مما يمكن أن تسهم به هذه التطورات فى

عملهم التربوى · على أن هذا لايعنى أنه يتحتم على فلاسفة التربية أن يتغيروا مع كل تغير يطرأ على الفلسفة ، وانما يتعين عليهم أن يكونوا على «وعى» و «معرفة» كافيين بكل مايجرى من تطورات حتى يكونوا قادرين على أن يقرروا : الى أى حد تمثل هذه التطورات أهمية ودلالة لميدان التربية ؟

٤ ـ نتيجة للوعى المتزايد بالفجوة التى تفصل بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية ، بزغ اهتمام يسعى الى جعل فلسفة التربية «شرعية» على حد تعبير سولتس Solltis وذلك بأحكام «أساسها» الفلسفى ، الأمر الذى أصبح يعنى أن يكون فلاسفة التربية «فلاسفة أولا ومربين ثانيا ، وليس العكس» (٤٢)· ان حالة «الطلاق» بين الفلسفة والتربية قد أثارت من المشكلات أكثر مما أسهمت فى حله ، وعليه فانه ان لم يصبح الفلاسفة مربين ، ويصبح المربون فلاسفة فان كلا من الفلسفة والتربية سوف يفقدان الاتصال الحى بحاجات الانسان الأساسية (٤٣) · لقد أصبحت الدعوة الى تحقيق «ارتباط حميم» أو «انصهار» بين الفلسفة والتربية هى المقولة المركزية التى دارت حولها الأدبيات خلال تلك الحقبة ·

٥ ـ ان أكثر التطورات أهمية ودلالة هو ذلك الذى تمثل فى بزوغ «اجماع» بين الكثير من فلاسفة التربية على أن يكون «تحليل» المفاهيم والأفكار التربوية الأساسية هو «المهمة» التى يتعين على فلسفة التربية الاضطلاع بها فى المستقبل ، الأمر الذى كان يمثل نهاية مرحلة وبداية مرحلة أخرى جديدة سيكون فيها التحليل هو «مركز الاهتمام» · ان قراءة متأنية للأدبيات خاصة الكتاب السنوى الذى أصدرته «الجمعية الوطنية لدراسة التربية » The National Society for the Study of Education عام ١٩٥٥ ، والعدد «التاريخى» الذى أصدرته المجلة التربوية الشهيرة التى تصدرها جامعة هارفارد Harvard Educational Review عام ١٩٥٦ ، لتشير بوضوح الى بداية غروب مدخل «الازم» فى بناء فلسفة التربية أو على أقل تقدير بداية انحساره ، كما تشير بوضوح الى أن «الاتجاه التحليلى » بدأ يكسب أرضا فى حلقة الجدال الدائر ، وذلك ايذان ببدء مرحلة جديدة فى فلسفة التربية ·

المرحلة الثانية

فلسفة التربية منذ منتصف القرن

لقد كان «المسرح» معدا وجاهزا لبداية اتجاه جديد · ففى الوقت الذى كان فيه مدخل «الازم» يغرق فى ادعاءاته وغموضه ، كان الفكر الفلسفى قد شهد بالفعل ـ ومنذ الربع الثانى من هذا القرن) «ثورة فى الفلسفة» ـ على حد وصف الفيلسوف البريطانى المعاصر آير Ayer ـ ، ثورة من أجل «المعنى» و «الوضوح المنطقى» حمل لواءها جماعة من الفلاسفة على اختلاف خلفياتهم وتوجهاتهم وقد شكلوا ما أصبح يعرف بالاتجاه التحليلى فى الفلسفة أو مايطلق عليه «الفلسفة التحليلية» · «أن تتفلسف هو أن تحلل، لا أن تتأمل» ، ذلك هو شعار التحليلية وجوهرها · لقد أصبح «لغز المعنى» ـ على حد تعبير فتجنستين ـ هو محور الاهتمام والعلامة المميزة للفلسفة التحليلية · وعليه فقد بذلت محاولات لتحقيق «الوفاق» بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية : فلما كان الاهتمام الفلسفى قد تحول من «الكينونة» الى «المعنى» و «الاستخدام» ، ومن الأنطولوجيا الى التحليل ، فان فلاسفة التربية قد بدأ يفتر اهتمامهم ببناء أنساق فلسفية للتربية ليصبح اهتمامهم الفعلى هو «التفلسف فى التربية» وذلك بتناول المفاهيم المستخدمة فى التربية بالتحليل والتوضيح المنطقى ·

وتشير الأدبيات الى أن الندوة التى نظمتها «الرابطة الفلسفية الأمريكية» عام ١٩٥٥ تحت عنوان «فلسفة التربية» ، كانت الشرارة التى حركت كل شىء · ففى تلك الندوة ، قدم فيلسوف التربية الأمريكى براودى H. Broudy دراسة بعنوان «كيف يمكن لفلسفة التربية أن تكون فلسفية ؟ » والتى أشار فيها الى وجود طريقتين لعمل فلسفة التربية ، أطلق على الطريقة الأولى مدخل بناء النظرية سواء كان ذلك باستخدام مدخل المضامين أو باستخدام مدخل التطبيق ـ كما سبقت الاشارة ـ ، على حين أطلق على الطريقة الثانية مدخل نقد النظرية theory-criticism أو تقويم النظرية theory-evaluation محددا وظيفتها فى «تحليل اللغة والمفاهيم، البحث عن الاتساق ، واختبار ما اذا كان المعنى قائما أم مفقودا» (٤٤) · كما

قدم فيلسوف التربية برايس K. Price - وهو من أنصار مدخل المضامين - دراسة بعنوان «هل فلسفة للتربية شيء ضروري ؟» (٤٥) ، والتى أشار فيها الى أن مفهوم فلسفة التربية يشير الى نوعين من النشاط هما «الاشتقاق» و «التحليل» ٠

وكرد فعل لهاتين الدراستين ، انعقدت الندوة «التاريخية» التى نظمتها المجلة التربوية الشهيرة لجامعة هارفارد Harvard Educational Review عام ١٩٥٦ حول «أهداف ومحتوى فلسفة التربية» والتى شارك فيها خمس وعشرون من مشاهير الفلاسفة وفلاسفة التربية ، والتى أكدت على أن «التحليل» يجب أن يصبح «المهمة» التى يتعين على فلاسفة التربية الاضطلاع بها فى المستقبل ٠

وعليه فقد شهدت فلسفة التربية «تغيرا فى الاتجاه» مع منتصف هذا القرن تمثل فى بزوغ اتجاهين : الاتجاه الأول : ويتمثل فى نزعة الى التحرر من «طغيان» المذاهب الفلسفية التقليدية أو قل «الازم» كالمثالية والواقعية والبراجماتية ، والتحرر من «رعب» الأسماء الكبرى ، ومن سيطرة المدرسة الفكرية الواحدة أو الفلسفة الواحدة ، ليفسح الطريق الى «تنوع» فى النماذج الفكرية ، الى التعددية Pluralism والى الانتقائية Eclecticism أما الاتجاه الثانى فقد تمثل فى التحول من التأمل الى التحليل ، ومن تقديم التوصيات والتوجيهات والقواعد الى «الفهم»و«المعنى» ، لتصبح وظيفةفيلسوف التربية «توضيح» واستجلاء المفاهيم والاعتقادات والافتراضات والأحكام التربوية الأساسية وذلك باستخدام أساليب وطرائق التحليل الفلسفى ٠ ولعل نيوسم Newsome قد لخص - بدقته المعهودة - هذا التغير حين أكد على أن «فلسفة التربية بشكلها التقليدى قد أصبحت محل شك وريبة ٠ ان تيار التربية التقدمية صار أثرا بعد عين ٠ ولم يعد أحد ينظر الى ديوى على انه «كبير كهنة» فلسفة التربية ٠ حقا ، يبدو أنه لم يعد هناك كهنة على الاطلاق ٠ ان فلسفة التربية تشهد تحولا من الاهتمام بالمذاهب والاتجاهات والشخصيات الى الاهتمام بالمفاهيم ومكانتها المنطقية فى لغة التربية» (٤٦) ٠

وهكذا فان أهم مايميز حقبة الخمسينات - كما تؤكد الأدبيات - هو

محاولة «ضبط نغمة» الاتجاه الجديد - اذا جاز هذا الوصف - وذلك بارساء القواعد التى يتعين أن يقوم عليها ، فضلا عن تحديد شكل وطبيعة «المهمة» التى سيقوم بها فلاسفة التربية ، والتى يمكن صياغتها - بايجاز - فيما يلى ٠

أولا : لم تعد وظيفة فيلسوف التربية استنباط مضامين تربوية من مقولات ومبادىء فلسفية عامة ٠ أن «مهمة» فيلسوف التربية التحليلى ليست بناء فلسفة تحليلية للتربية - وضع ازم جديدة - على غرار الأنساق التقليدية وذلك لسبب بسيط ومنطقى هو أن الاتجاه التحليلى يمثل مخرجا من عقال وصعوبات مدخل الازم التقليدى ٠ التحليل الفلسفى (الفلسفة التحليلية) ليس ولا ينبغى النظر اليه باعتباره فلسفة للتربية أو «الفلسفة التربوية» The Philosophy of Education ، وانما يتعين أن نتعامل معه باعتباره مجموعة من الأدوات والأساليب التى يمكن استخدامها لتحليل وتوضيح الأفكار والمفاهيم التربوية ٠ أكثر من ذلك ، فانه ليس هناك شىء فى التحليل الفلسفى من شأنه أن يلغى الأشكال الأخرى للتفلسف ، الأمر الذى يعنى أن الأخذ بالاتجاه التحليلى فى التربية لاينكر ولايلغى ولايتعارض مع المداخل الفلسفية الأخرى المستخدمة فى بناء فلسفة التربية ٠

ثانيا : ان تطبيق أساليب التحليل فى ميدان التربية ليس هو «الحل»، ولن يفضى الى حل المشكلات العملية التى تصادفنا فى ميدان التربية ٠ فالتحليل ليس علاجا ، وليس دواء «سرى التركيب» لعلاج مشاكلنا التعليمية ٠ على أن أية محاولة أو مسعى جاد للبحث عن مخرج لما نصادفه ، يحتم - منطقيا - أن يكون هناك فهم كاف للمشكلة التى نبحث لها عن حل ، الأمر الذى يتطلب معرفة بطبيعة النشاط التعليمى وفهما للسياق الذى تظهر فيه المشكلات، ووضوحا للمفاهيم التى نستخدمها والأحكام التى نصدرها والاختيارات التى نتداولها والمعايير التى نحتكم اليها والقرارات التى نصل اليها ٠٠ الأمر الذى معه يصبح للتحليل الفلسفى وظيفة فى فهم ميدان التربية والمشكلات التى تواجهنا فيه ٠ ان تطبيق أساليب التحليل الفلسفية يعنى أننا معنيون مباشرة بحل «مشكلات فكرية» من شأنها أن تعيننا - فى المقابل - على فهم السياق التعليمى والمشكلات التى يثيرها هذا السياق ٠ فى عبارة واحدة يمكن القول : التحليل ليس هو الدواء «السحرى» الذى يشفى من كل الأمراض،

ولكنه سبيلنا الى أن «نفهم بوضوح» وأن «نعبر بوضوح» عما نقوم به حين نعلم والمستهدف منه ٠

ثالثا : ان التحليل الفلسفى ليس نوعا من التنسيق أو الضبط المحكم للعبارات والجمل ، وليس ضربا من صناعة المعاجم وتنظيمها ٠ ان وظيفة التحليل ليست اصلاحا للغة أو تطويرا لها وذلك بترجمتها الى لغة مثالية ، وانما وظيفته هى فهم اللغة «كما هى» ، فهم استخداماتها ، ليصبح اسهامنا الحقيقى هو تحقيق الاستخدام الفعال للغة ٠ تحليل اللغة وسيلة وليس غاية٠ غاية التحليل هو التوضيح المنطقى للأفكار ٠ وعليه فانه يتعين على فيلسوف التربية أن يأخذ فى الاعتبار المحددات التى تفرضها اللغة على القضـــايا الفلسفية التى يتعامل معها ٠ التحليل الفلسفى ـ اذن ـ يمثل مجموعة مـــن الأدوات والفنيات التى تعين على كشف تلك المحددات والتغلب عليها كلمـــا كان ذلك مستطاعا ٠ ان التحليل اللغوى ـ على هذا النحو ـ من شأنه أن يكشف لنا عن المعانى «التافهة» التى تعطى لبعض المفاهيم والتعبيرات من خلال «الطريقة» التى تستخدم بها و«السياق» الذى ترد فيه ، كما يكشف عن تلك «الأسئلة الزائفة» Pseudo - questions والمشكلات التى تنشأ نتيجة استخدام مفاهيم غير واضحة ومتداخله المعنى ، ويكشف لنا ـ أيضا ـ كيف أن مفهوما ما يتصل ويرتبط بمفاهيم أخرى الأمر الذى يؤدى ـ فى المقابل ـ الى فهم واضح لطبيعة العلاقة بين الفكر واللغة ٠ وهكذا يسهـــم التحليل اللغوى ـ فى المحصلة النهائية ـ فى تعديل وتحسين فهمنا للسياقات التعليمية والمشكلات التى تتولد فيها وعنها ٠

رابعا : ان «المهمة» الأساسية لفيلسوف التربية هى تحقيق أفضل ارتباط أو «اتصال مزدوج» بين الفلسفة وفلسفة التربية ، الأمر الذى يعنى أن تبنى فلسفة التربية على أساس فلسفى أصيل وقوى ، ليقدم لنا فلاسفة التربية نتاجا فلسفيا خاصا بهم ٠ ولعله مما يزيد من توضيح هذه الفكرة ، التمييز لغويا ـ من زاوية تحليلية ـ بين «الاسم» فلسفة Philosophy و «الفعل» يتفلسف Philosophize ٠ فالاسم (فلسفة) يشير الى شىء a thing أو قل الى نتاج product التفكير الفلسفى كأن نقول «فلسفة ديوى» أو «الفلسفة البراجماتية» ٠٠ بينما الفعل (يتفلسف) يشير الى ذلك النشاط activity أو تلك العملية process

التى يقوم بها الفيلسوف (الشرح ، التوضيح ، النقد ، التحليل ، التركيب ٠)٠ وعلى ذلك فانه يتحتم على فلاسفة التربية أن يكونوا قادرين على «التفلسف»، بدلا من قدرتهم على الحديث عن نتاج المدارس والأنساق الفلسفية المختلفة ٠ انه الاتجاه - اذن - لأن تصبح فلسفة التربية «فلسفية» بالمعنى الأكاديمى ٠ الأمر الذى عبر عنه وصاغه - بدقة واحكام - فيسلوف التربية التحليلى سولتس فى عبارته الشهيرة «غير مسموح للهواة» (٤٧) وهو مايحمل فى طياته أن فلسفة التربية تتطلب نوعا من «الاحتراف» الفلسفى أساسه التمكن من مهارات وأساليب التفلسف واستخدامها فى تناول الموضوعات والأفكار التربوية ٠ ان حلم الخمسينات أصبح حقيقة مع بداية الثمانينات ، الأمر الذى جعل سولتس فى تقديمه للكتاب السنوى الذى أصدرته الجمعية الوطنية لدراسة التربية عام ١٩٨١ بعنوان «الفلسفة والتربية» ، يؤكد أن فلسفة التربية قد أصبحت احترافا ، وذلك لأننا «ولأول مرة فى تاريخ التربية نجد فلاسفة ممن تدربوا بأسلوب مباشر وبشكل متميز فى ميدان فلسفة التربية، يقدمون انتاجا فلسفيا متميزا خاصا بهم آخذين على عاتقهم كمسئولية مهنية مهمة استخدام فنيات وأساليب الفلسفة فى تحليل وفهم النظرية التربوية والسياسة والممارسة التعليمية» (٤٨) ٠

وهكذا تحددت ملامح «المهمة» التى يتعين على فلاسفة التربية الاضطلاح بها ، كما استقرت قواعد وأسس الاتجاه الجديد ، لينشأ تياران من «التفلسف»: **التيار الأول** ويتزعمه فلاسفة للتربية يقفون «داخل» اطارهم ويستخدمون أساليب وفنيات التحليل فى تناولهم للأفكار والمفاهيم والاهتمامات التربوية المختلفة ٠ لقد بزغ هذا التيار فى الولايات المتحدة الأمريكية بفضل اسهامات فيسلوف التربية التحليلى الأشهر شفلر ، والذى حقق انتشارا واسعا فى أوساط التربية الأمريكية ٠ **التيار الثانى** ويتمثل فى ذلك الاهتمام المتنامى لدى العديد من «الفلاسفة» بقضايا التربية ومفاهيمها وتناولها تحليليا ، وللفيلسوف البريطانى بيترز R.S. Peters فضل السبق فى ظهور هذا التيار الذى حقق - هو الآخر - انتشارا واسعا فى أوساط الفلاسفة ٠

من كل ماتقدم يمكن القول أن فلاسفة التربية أصبحوا يركزون على «التفلسف» أكثر من اهتمامهم «بالفلسفة» ايمانا منهم أن تناول التربية بطريقة فلسفية (التفلسف) من شأنه أن يساعد المعلم على أن يفكر بوضوح فيما به من

نشاطات فى موقف التعليم · لقد أصبح التحدى هو «أن نفعل فلســـــفة» to do philosophy — M. Greene ـ على حد تعبير ماكسين جرين «أن نخاطر ونفكر فيما عسانا نفعل حين نعلم ، وما الذى نعنيه حين نتحدث عن مساعدة الآخرين على الآخرين على التعلم ·· أن نتناول بطريقة ناقدة المبادىء المتضمنة فيما نقوله ونفكر فيه» (٤٩) ، الأمر الذى يتطلب «أننتعلم كيف نقوم بالنشاط الفلسفى» (٥٠) · وعلى ذلك فاذا أردنا أن يكون لفلسفة التربية دورا وقيمة فى ميدان التربية ، فان القدرة على «التفلسف» تعد أساسية ولاغنى عنها ، الأمر الذى يعنى أن يكون الهدف من تدريسها هو اعداد معلم قادر على أن يتعامل وأن يتناول قضايا واهتمامات وأفكار تربوية من زاوية فلسفية· قادر على أن «يتفلسف» بدلا من مجرد ترديد ماقاله بعض الفلاسفة ، الأمر الذى لايتحقق الا اذا درسنا «التفلسف» بدلا من الأنساق والمدارس الفلسفية·

على أن البعض قد يذهب الى القول بأن دراسة الأنساق والمدارس الفلسفية تفضى الى معرفة وتعلم التفلسف ، وكأن العلاقة بين الفن (التفلسف) والناتج (الفلسفة) علاقة مباشرة كارتباط السبب بالنتيجة · والحق أن شفلر كان دقيقا ومحكما حين أكد على أن «دارس الفلسفة ـ بخلاف دارس العلم ـ لايستطيع أن يتعلم «التفلسف» الا اذا مكنته دراسة الفكر الفلسفى من أن يدرك وأن يقدر تلك القوة الكامنة فى بناء وتركيب أفكار ومقولات الفلسفات الكبرى، وأن ينمى ـ فى ذات الوقت ـ اتجاها عقلانيا حيال ماقدموا من مفاهيـــــم وقضايا ··· الأمر الذى يتطلب تناولا ناقدا للأفكار الرئيسية ، للافتراضات والأسئلة الهامة والأساسية ، وللمنطق الذى يحكم بناء النسق الفلسفى ومايتضمنه من دعاوى ومقولات» (٥١) · وعليه فان دراسة ومعرفة «الفلسفة» knowing that لاتفضى بالضرورة الى معرفة «التفلسف» فضلا عن «القدرة» على القيام به وممارسته knowing how ، خاصة اذا كان ما يقدم للطالب والطريقة التى يقدم بها ـ حسب وصف باب Pap — هو مجرد «معلومات تاريخية عما قاله عظماء الفلاسفة عبر تاريخ الفكر الفلسفى فيما يتعلق بالانسان والكون» (٥٢) · وكم كان كانت Kant بليغا فى تأكيده على خصوصية الفلسفة وتعلمها حين قال «ان مايريد أن يتعلمه ليس هو الأفكار وانما التفكير ، انه لابد أن يوجه وأن يرشد لا أن يحمل اذا أردنا له أن يمشى بمفرده فيما بعد ·· انه لمن المتعذر أن نتعلم الفلسفة

كما يتعلم أحدنا التاريخ أو الرياضيات ، اننا لابد أن نتعلم التفلسف ... وأن أفضل السبل لتعلمه هو أن نمارسه » (٥٣) ٠

والحق أن أرسطو هو الذى نبه الى اشكالية الخلط بين «الفلسفة» و «التفلسف» حين وصف أفكار السوفسطائيين بأنها وان كانت «جاهـــزة وحادة» الا أنهم وقعوا فى خطأ حين «خلطوا بين الفن والنتاج» ليصبحوا بذلك أشبه مايكونون بصانعى الأحذية ، الذين بدلا من أن يعلموا الصبى فن صناعة الأحذية ، اذا بهم يقدمون له أنواعا مختلفة من الأحذية» (٥٤) ٠ أليست هذه هى المشكلة التى نعيشها ونعانى منها اليوم !! أليست الأزمة - فى الواقع والحقيقة - هى غياب «التنظير» !! وعليه فان لم نعط اهتمامـــا متزايدا «للتنظير» ، فان التربية سوف تظل ميدانا يزخر بكل ماهو مثير من أفكار ومفاهيم وقضايا ، ولكنها - ومن أسف - غير واضحة أو غير مفهومة، أو قل «غير مهضومة» !! أليس هذا هو فحوى ماذهب اليه أرسطو فى القرن الرابع قبل الميلاد ؟!

على أن هذا التحليل يفرض سؤالا جوهريا : ما الذى يتطلبـــه تدريس «التفلسف التربوى» اذا ما رغبنا فى ذلك ؟ أو بعبارة أخرى : ماالذى يتعين علىمعلم فلسفةالتربية القيامبه اذا ما أراد أن يأخذ بأسلوب«التفلسف»؟ ان الاجابة على هذا السؤال تتطلب - أولا وقبل كل شىء - التأكيد على حقيقتين أساسيتين :

١ - ان «فن التفلسف» ليس طريقة method فحسب ، وانما هو أيضا «موضوع» subject-matter (٥٥) يتعيـن دراســته والتدرب عليه والتمكن فيه كأساس للشروع فى استخدامه وتطبيقه اذا ماقدر لنا أن نقوم بنشاط فلسفى (ممارسة أدوار ومهام الفيلسوف) ولعل هذا هـــو «جوهر» عبارة سولتس : غير مسموح للهواة ٠

٢ - لاتوجد ثمة طريقة واحدة للتحليل (التفلسف) وانما طرائق كثيرة ومتعددة ، فالاسهام الحقيقى لكل فيلسوف تحليلى يتمثل قد يذهب الى القول بأن «طريقتـه» فى التفلسف أكثر واقعية وتوضيحا مما سواها ، على أن هذا لايعنى أن ما يصل اليه هو «الحقيقة النهائية» فتلك «فكرة» مشبوهـــة ومرفوضة فى الفلسفة التحليلية ٠ ومع التسليم بوجود طرائق مختلفة ومتباينة

للتفلسف ، تبقى الحقيقة الواضحة بأن : الطريقة - أيا كانت - لاتفرض ولا تحدد نتيجة أو اجابة بعينها ، فالاجابةليست معروفة سلفا الأمر الذىلانجده حين نتعامل مع المذاهب الفلسفية ، وعليه تصبح طرائق التحليل وفنياته بدائل «أصيلة» للبحث عن الحقيقة ومحاولة الوصول اليها ، بدلا من أن تصبح الفلسفة حقائق جاهزة متصارعة يتعين قبولها والأخذ بها · هنا - وهنا فقط - يصبح البحث الفلسفى «حرا» كما ينبغى له أن يكون ·

والآن ، دعنا نسأل أنفسنا بصراحة : هل نحن معنيون باعداد وتدريب فلاسفة أم معلمين ؟ ان مجرد اثارة هذا السؤال تفيد - تلميحا - وكأن الأمر - فيما يبدو - ليس واضحا للجميع · اننا لانعد الطلاب ليكونوا فلاسفة للتربية أو أساتذة لفلسفة التربية ، ومن ثم فان مايحتاجون اليه - يقينا - سوف يختلف عما يحتاجه أولئك الذين يعدون لهذا الغرض · ان قصارى ما يطمح فيه الطلاب من دراستهم لمقرر (واحد) فى فلسفة التربية هو أن يخرجوا بشىء «عملى» يمكن أن يفيدوا منه ويستخدموه فى عمليتى التعليم والتعلم · وعلى ذلك تصبح الغاية من دراسة فلسفة التربية هى «مساعدة الطلاب على أن يصبحوا على «وعى تام» بالعناصر والجزئيات المتضمنة فى «الخبرة» التى سوف يكونون هم المسئولون عن بنائها وتقويمها : أى نوع من التعلم يستحق منها الاهتمام وبذل الجهد ؟» (٥٦) يحتاج الطلاب - اذن - قبل أن تسند اليهم مهمة تشكيل عقول الأجيال القادمة ، أن يتعلموا أنفسهم كيف يعملون العقل بوضوح (يتفلسفون) فيما يقومون به ويمارسونه · وهكذا تتحدد قيمة فلسفة التربية بالنسبة للطالب لامن خلال ماتقدمه من اجابات لأسئلة تتعلق بموقف التعليم ، وانما من خلال ما تثيره فى عقل الطالب من «أسئلة» حول الموقف وتفاعلاته ، ذلك أن هذه الأسئلة توسع وتعمق من نظرته للأشياء ، وتثرى تصوراته وأفكاره ، وتقضى على كل مامن شأنه أن يجد أو يقيد من اعماله لعقله ·

وعلى ذلك فان مهمة معلم فلسفة التربية هى القيام «بنشاط» فلسفى ، أن يفكر وأن يسلك بطريقة فلسفية الأمر الذى يعنى : (١) أن يتسم تناوله وتعامله مع الأفكار بالتحليل القائم على «فن» الاستقراء العقلانى و«فن» استخلاص النتائج - بلغة رسل Russell - وتناولها بحرية مستخدما فى ذلك مايراه مناسبا من أساليب التحليل وطرائقه · من خلال القيام بهذا

الدور سوف يتعلم الطلاب كيف يكون الاستدلال ، الاستنتاج ، التوضيح ، الربط ، تقديم أفكار جديدة ... كما يتدرب الطلاب على كيفية اعـــادة بناء واعادة تفسير الحقائق والآراء والأفكار ، الأمر الذى ينمى لدى الطالب ميلا نحو التعامل مع الأفكار بعقل مفتوح ، وميلا نحو البحث عن حقائـــق جديدة ، ورغبة صادقة فى التخلى عن الأفكار والآراء - مهما كانت درجـــة قناعتهم بها - اذا مافرض عليهم ذلك حقـائق وتفسيرات جـــديدة . (٢) ألا تكون ممارسة هذا النشاط بمعزل عن التعليم ، وألا يكون - أيضا - قاصرا على التعليم . بعبارة أدق : أن يكون نشاطه الفلسفى منصبا على «مشكلات الانسان» ، أو قل على «الخبرة الانسانية» وذلك على اعتبار أن التربية هـــى الحياة (٥٧) . أن يدور «التفلسف» حول قضايا «حقيقية» و «حيوية» فى كل من التربية والحياة .

ان مانحتاج اليه فى ميدان التربية - وبلغة فتجنستين - هو أن نغير من «طريقتنا فى النظر الى الأشياء» حتى يزول كل ما هناك من خلط أو سوء فى الفهم والتقدير .

أمـــا بعد ..

فقد يذهب البعض الى القول بأنه يأخذ بمفهوم «التفلسف» فى تدريسه لفلسفة التربية ، وأنه يحقق نتائج طيبة مع الطلاب .. وقد يذهب آخرون الى أنهم درسوا «المذاهب الفلسفية» مؤكدين على «المضامين» التربوية لكـل مدرسة وكيف يمكن ربط هذه المضامين بما يحدث داخل حجرة الدراسة وأن الطلاب قد أفادوا من هذه الطريقة . يقينا لايملك أى من الفريقين «دليلا» - أو قل دليلا امبريقيا !! - على صحة دعواه .

ولما كانت الأدبيات تشير الى أن الدراسات الخاصة بطبيعة تدريس فلسفة التربية تكاد تكون قليلة ، أما عن الدراسات التى تتصدى لبحث مدى فاعليـة وتأثير دراسة فلسفة التربية على الممارسة الفعلية للتعليم ، فانها تكاد تكون معدومة . وبناء على ذلك فالأمر - اذن - جدير بالبحث والدراسة . واذا كان لأى دراسة أن تنطلق من «مقدمة» أو قل من «فرض» - بلغة العصر !! - ، فان ماتقدمه هذه الدراسة هو - ببساطة - «فرض» مؤداه : يكون لفلسفة التربية أثر كبير فى الممارسة التعليمية ، اذا هى درست للطلاب من زاوية

«التفلسف» فى التربية ، واذا قام على تدريسها المتخصصون · هذه هى البداية لأية محاولة «جادة موضوعية» لتناول هذه القضية بالدراسة ·

على أنه لاينبغى أن يفسر هذا «الموقف» على أنه اتجاه سلبى حيال المدارس والأنساق الفلسفية ، فهذا أبعد مايكون عن الواقع والحقيقة · القضية - ببساطة - هى أن من يذهبون الى القول بأن حاجة التربية الى فلسفة ، انما تعنى الحاجة الى «نسق تام متكامل» كذلك الذى يقدمه لنا الفلاسفة أو المذاهب الفلسفية ، انما يقيمون دعواهم هذه على «افتراض ضعيف»· فالحياة المعاصرة بما تشهده من تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة اجتماعيا ومعرفيا وتكنولوجيا ، وبما تفرضه هذه التغيرات من مشكلات جديدة ، وأدوات جديدة ، وأدلة وشواهد جديدة ·· الأمر الذى يتطلب - فى المحصلة النهائية - نظرة وتفكيرا جديدين · وعلى ذلك فان الفلسفات المختلفة - شأنها فى ذلك شأن أية منظومة من الأفكار والنظريات والحلول وحتى طرائق التفكير - تصبح عتيقة ومنفصلة عن الواقع كما نعيشه ·

أما أولئك الذين أخذتهم «حمى الموضوعية ! » - أو هكذا هم يتوهمون - ، وأسلموا عقولهم الى «استجابات العينة» ، ولاذوا بأساليب الاحصاء وفنونه للوقوف على دلالة الأشياء - أو قل بلغتهم مستوى الدلالة ! - وادراك العلاقات واستنتاج المتعلقات وتفسيرها وصولا الى المقترحات والتوصيات!! فانى أتساءل: ألم يخطر بخلدهم أن يسألوا أنفسهم قبل أن يستفتوا العينة ، أية فلسفة للتربية تدرس للطلاب ؟ وأى أستاذ هو الذى يقوم على تدريسها ؟· أليسوا هم الذين لايملون - ومعهم - كل الحق - من القول بأن للمعرفة طبيعة وشروطا وحدودا ·· ألم يخلصوا من ذلك الى نتيجة بسيطة مؤداها : ليس كل مايقال داخل قاعات الدرس «معرفة» · أليسوا هم الذين بح صوتهم من ترديد المقولة «الأم» التى يقوم عليها تخصصهم «طرق التدريس» والتى مفادها أن للتدريس قواعد وشروطا - ومعهم أيضا كل الحق - فلا تستقيم عمليتا التعليم والتعلم بدونها ··· ألم يخلصوا من ذلك بأنه : ليس كل ما يحدث داخل قاعات الدرس من نشاطات وتفاعلات «تعليما» · أليسوا هم الذين يؤكدون - وهم على حق - بأنه كلما أحسن اعداد المعلم أكاديميا ومهنيا كان لذلك مردوده على جودة التعليم ومستواه ·· أفلا يعنى ذلك ببساطة أنه : كلما كان المعلم متخصصا متمكنا من مادته ، انعكس ذلك على قدرته على

«هندسة» موقف التعليم ، ثم اليسوا هم - قبل ذلك كله - الذين يرددون بحماس (وان كان حماسى لما يرددونه أشد) بأن لكل ميدان من ميادين المعرفة فلسفة (فالفلسفة كانت وستظل «فلسفة الـ ٠٠٠» ..... Philosophy of) ، وأنه لايستقيم الفهم «الأصيل» لأى ميدان والوقوف على «جوهره» دون معرفة وفهم لفلسفته ، الأمر الذى معه يفردون وقتا كافيا فى مستهل تدريسهم لشرح فلسفة المادة ، بل ويصرون - وهم على حق - أن هذه هى البداية «المنطقية» التى لايستقيم أى شىء بدونها ٠٠ أفلا يعنى ذلك أن التربية - هى الأخرى - لا تستقيم عملياتها واجراءاتها بدون الفهم الفلسفى (فلسفة التربية) الذى يعين المعلم على معرفة دوره ٠ فلماذا تنكرون ذلك على التربية ؟ أو كما قد يناشدكم شفلر بسؤاله الشهير : لماذا هذه الفكرة المتعالية المنحازة للعلم واستخداماته فقط ؟! ٠

وأمام كل ذلك لايملك المرء الا أن يتساءل وهو فى حيرة من أمرهم : لماذا أنتم ياقوم تغفلون وتتجاهلون ماتنادون وتبشرون به ؟! أهذه - حقا - هى الموضوعية ؟! أم أنه الرفض والتشكك !! ان المنطق يعلمنا فى أحد دروسه الخالدة أنه : حين يكون المرء مؤمنا بفكرة ، فانه يصبح فى غنى عن كل المبررات والحجج التى تؤيد وتدعم تلك الفكرة ٠٠٠ أما الرافض أو المتشكك فلا يقيد معه أى تبرير ولا ترضيه أية حجة ٠

ولعلى لا أجد أبلغ أو أصدق تعبيرا عما فى نفسى من تلك الكلمات التى استهل بها فيلسوف التربية الأمريكى فرانكينا حديثه الذى اختار له عنوان «نحو فلسفة لفلسفة التربية» أمام تلك الندوة «التاريخية» التى نظمتها المجلة التربوية لجامعة هارفارد (١٩٥٦) قائلا : اننى أشارك مع كثير غيرى مشاعر الاهتمام بما يقدم لمعلمى المستقبل - فى بعض الأماكن - باعتباره فلسفة للتربية٠ ان العلاج لايمثل فى كتابة دراسة عن أهداف ومحتوى فلسفة التربية ، وانما العلاج هو أن نحرص على أن يقوم على تدريس فلسفة التربية متخصصون مؤهلون للقيام بذلك بدلا مما نراه الآن ٠

لقد كان لتلك الكلمات صدى وأثر بين رجال التربية الأمريكية ، فهل - ياترى - سيكون لها نفس التأثير عندنا ؟

الهـــوامش

أولا : المراجع العربية :

١ ـ النمر ، مدحت أحمد · «دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الاعداد التربوى لمعلم العلوم بكليات التربية خلال عشر سنوات » · **المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** · الأسكندرية ١٥ ـ ١٨ يوليو ١٩٩٠ ·

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Ludwig Wittgenstein, **Tractatus Logico-Philosophicus,** trans. D.F. Pears and F.B. McGuinness (London: Routledge & Kegan Paul, 1922 ; reprint ed., 1977), p. 25 (4.112).

٢ ـ النمر ، مدحت أحمد · «دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الاعداد

٣ ـ المرجع السابق ص ٩٦١ ·

4. George Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", **Proceedings of the Twenty-First Annual Meeting of the Philosophy of Education Society.** 1965, p. 44.

5. George Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", p. 44.

6. Richard Pratte, "Philosophy of Education in Teacher Programs : Rationale and Teaching Style", **Proceedings of the 1970 Annual Meeting of the Ohio Valley Philosophy of Education Society.** 1971, p. 51.

7. James Giarelli and J.J. Chambliss, "The Foundations of Professionalism : Fifty Years of the Philosophy of Education Society in Retrospect", **Educational Theory** 41 (Summer 1991) : 269.

8. Scheffler, ed., **Philosophy and Education : Modern Readings** (Boston, Mass. : Allyn & Bacon, 1958), p. 2.

9. Giarelli & Chambliss, "The Foundations of Professionalism", p. 271.

★ وأعنى بذلك ـ بلغة منهجية فلسفية ـ اعمال العقل بطريقة فلسفية فى الفلسفة أو قل بلغة أخرى «فلسفة الفلسفـــة Philosophy of menta- philosophy بمعنى : تحليل فلسفى لكتابات فلسفية لكل منهم طابعه «ومذاقه» الفلسفى الخاص .

10. Quoted in R. Barrow, **Plato and Education** (London : Routledge & Kegan Paul, 1976), p. 4.

11. John Dewey, **Democracy and Education** (New York : The Free Press, 1916; reprint ed., 1966), p. 328, 329.

12. I. Scheffler, **Four Pragmatists : A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey** (New York : Humanities Press, 1974), p. 189.

13. John Locke, **Some Thoughts Concerning Education.** Abridged and Edited by F.W. Garforth (Woodbury, N.Y. : Barron's Educational Series, 1964).

14. Ibid., p. 235.

15. Ibid., p. 9.

16. Robert Ulich, **History of Educational Thought** (New York : American Book Co., 1968), p. 200.

17. W. Frankena, **Three Historical Philosophies of Education : Aristotle, Kant Dewey** (Glenview, III. : Scott, Foresman & Co., 1965), p. 80.

18. I. Kant, **Education** (Ann Arbor, Mich. : The University of Michigan Press, 1960; 4th ed., 1971).

19. Frankena, **Three Historical Philosophies,** p. 81.

20. B. Russell, **Education and the Good Life** (New York : Liveright Inc., 1970).

نشر هذا الكتاب فى بريطانيا أولا تحت عنوان «التربية» ثم أعيـــد نشره فى الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان آخر هو «التربيـــة

والحياة الصالحة» كمحاولة من جانب الناشر - حسب رواية رسل - لارضاء الحالة الأخلاقية السائدة بين الناس ٠

21. Ibid., p. 8, 9.

22. J. Passmore, **The Philosophy of Teaching** (Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1980), p. 4.

★ لمزيد من التفاصيل فيما يتعلق بتحليل هذه الكتابات الوجودية ، يمكن الرجوع الى : - هانى فرج «الوجودية والتربية» : تحليل ناقد ، مجلة كلية التربية - جامعة الأسكندرية ، العدد الثانى ، الجزء الثانى (أكتوبر ١٩٨٩) ٠

23. F.C. Gruber, **Historical and Contemporary Philosophies of Education** (New York : Thomas Y. Crowell Co., 1973).

24. C. Lucas, "Introduction", in **What Is Philosophy Of Education ?**, ed. C. Lucas (New York : The Macmillan Co., 1970), p. 6.

25. Ibid., p. 7.

26. Philip G. Smith, **Philosophy of Education : Introductory Studies** (New York : Harper & Row, 1965), Chap. 3.

27. Lucas, "Introduction", p. 7.

٢٨ - لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع الى :

Hani A. Farag, **Philosophical Analysis And Education, An Examination Of Israel Schefler's Analysis** (Published Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh, 1981).

30. Lucas, "Introduction", p. 10.

31. C.D. Broad, "Two Lectures on the Nature of Philosophy", in **Clarity Is Not Enough : Essays in Criticism of Linguistic Philosophy,** ed., H.D. Lewis (London : George Allen & Unwin, 1963; 2d impression, 1969), p. 47.

32. D. Stenhouse, **Active Philosophy in Education and Science** (London : George Allen & Unwin, 1985), p. 37.

33. I. Scheffler, ed. **Philosophy and Education: Modern Readings,** p. 3.

34. James Giarelli and J.J. Chambliss, "The Foundations of Professionalism", p. 270.

35. Arthur Pap, "The Role of Analytic Philosophy in College Education, **"Harvard Educational Revlew** 26 (1956) : 114-118.

36. Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", p. 45.

37. James Giarelli, "Philosophy, Education and Public Practice", **Proceedings of the Forty-Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education,** 1991, p. 35.

38. Sidney Hook, "Modern Education and Its Critics", in **Philosophy and Education,** ed. Schefler, p. 277.

39. S. Hook, "The Scope of Philosophy of Education", **Harvard Educational Review** 26 (1956) : 147.

40. Ibid., p. 145 and 148.

41. William Frankena, "Is the Philosophy of Education Intellectually Responsible ?", **Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society,** 1961.

42. Jonas Soltis, "Philosophy of Education : Retrospect and Prospect", **Educational Theory** 25 (1975) : 217.

43. Peter Betrocci, "Unless Educators Be Philosophers and Philosophers Be Educators", **Harvard Educational Review** 26 (1956) : 126.

44. H. Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be ?", in **What Is Philosophy of Education ?,** ed. Lucas, p. 116.

45. Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary ?", in **What Is Philosophy of Education ?,** ed. Lucas.

46. Newsome, "Educational Knowledge and Philosophy of Education", **Educational Theory** 17 (January 1967) : 55.

47. Soltis, "Philosophy of Education : Retrospect and Prospect", p. 218.

48. Soltis, "Introduction", **Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education,** 1981, p. 6.

49. Maxine Greene, **Teacher As Stranger** (Belmont, CA : Wadsworth Publishing Co., 1973), p. Preface.

50. Ibid., p. 21.

51. Scheffler, Preface to **Three Historical Philosophies of Education,** by Frankena.

52. A. Pap. "The Role of Analytic Philosophy in College Education", p. 116.

53. Quoted in Frankena, **Three Historical Philosophy of Education,** p. 192.

54. Quoted in Newsome, "Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy", p. 48.

55. See : Bertrand Russell, **The Art of Philosophizing** (Totowa, NJ. : Rowman & Allanheld, 1974 ; reprint ed., 1977) ; John Wilson, **Thinking With Concepts** (London : Cambridge University Press, 1963, reprint ed., 1979).

56. Betrocci, "Unless Educators Be Philosophers, And Philosophers Be Educators", p. 293.

57. Newsome, "Educational Philosophy And The Educational Philosopher", in **What Is Philosophy of Education ?,** ed. Lucas, p. 165.

المراهقون ومشاكل النظام المدرسى

دكتور / نصر يوسف مقابلة (*)

المقـــدمة :

المراهقة هى مرحلة النمو النفسى والبيولوجى السريع والانتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد والنضج · وهى المرحلة التى تغير فيها الفرد غير الناضج من غاية النضج الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى · والمراهق هو الذى يمر بمرحلة بين الطفولة واكتمال النضج · ويدخل الفرد هذه المرحلة بعد انتهاء مرحلة البلوغ ومع بدء اكتمال النضج الجنسى ، والمراهقة هى تلك الفترة التى تقع مابين نهاية فترة الطفولة وفترة البلوغ فى حياة كل شخص ، وربما تكون فترة طويلة أو قصيرة ، وبداية المراهقـة تختلف من فرد لأخر ، فبعض الأفراد يكون بلوغهم مبكرا فى سن ١٢ سنة أحيانا ، وبعضهم قد يتأخر بلوغه حتى سن ١٧ سنة · وتختلف بداية مرحلة المراهقة ونهايتها من فرد الى آخر ، ومن جنس الى آخر ، ومن عائلة الى أخرى ، ومن ثقافة الى أخرى ·

وقد اختلف علماء النفس فى مدى أهمية مرحلة المراهقة · فمنهم من بالغ فى أهميتها واعتبرها «بعثا جديدا أو ميلادا جديدا» . ومنهم من اعتبرها «مجرد مرحلة نمائية عادية» من مراحل العمر متصلة خصائصها بما قبلها من مراحـــل ·

وكان ستانلى هول قد وصف مرحلة المراهقة بأنها فترة عواصـــف وضغوط ، ويرجعها الى عوامل بيولوجية هارلوك (Hurlook, 1967) وقد ظهرت دراسات أجنبية وعربية تثبت أن مرحلة المراهقة ليست «فتـرة عواصف وضغوط » بل انها فترة عادية ، وانها ليست مرحلة مستقلة من مراحل النمو الأخرى ، ولكنها مرحلة تحتوى تدرجا فى جميع جوانب النمو التى

(*) أستاذ مشارك علم النفس التربوى بجامعة اليرموك / الاردن ·

تعود فى اساسها الى فترة الطفولة ، وكل مايميز مرحلة المراهقة عن المراحل السابقة هو أن جوانب النمو تلك أخذت تسير نحو النضج فى فترة المراهقة· ففيها تنمو شخصية الفرد ، وتنضج قدراته العقلية وتتمايز استعداداته ، وتزداد خبرته ومعلوماته ، واذا انحرف فلأخطاء فى التنشئة الاجتماعية فى الطفولة والمراهقة ، وغالبا ماتكون مشاكل المراهق فى هذه المرحلة ناتجة عن التفاعل بين تكوينه النفسى غير الصحى والضغوط البيئية فى البيت والمدرسة ، وقد تزعم هذا الاتجاه علماء نفس النمو ، والتعلم الاجتماعى وعلماء الأنثروبولوجيا وغيرهم رفض حتمية الاضطرابات السلوكية فى مرحلة المراهقة ·

ولأن المراهق يريد أن ينسلخ من «المجتمع الطفولى» لينـدمج فى «مجتمع الكبار» ، يواجه أثناء محاولاته بعض الاحباطات والصراعات فيميل الى المعارضة · وقد يسرف فى هذا الاتجاه نحو الثورة على كل شىء يتسلط عليه ، وخصوصا سلطة الأسرة والمدرسة وهو أقرب شىء اليه ، الا اذا وجد المراهق توجيها سليما فانه يمر بسلام من هذه المرحلة (ابراهيم العمار ، ١٩٧٥) ·

المراهق والمدرسة :

المدرسة ضرورة اجتماعية لجأت اليها المجتمعات لاشباع حاجات نفسية وتعليمية عجزت عن أن تؤديها الأسرة بعد أن تعقدت الحياة ، فأصبحت المدرسة مجتمعا صغيرا يعيش فيه الطلاب ليتلقوا العلم والمعرفة ، وليتعودوا فيها الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية واحترام القانون والتمسك بالحقوق وأداء الواجبات والتضحية فى سبيل الحق والعمل بروح التعاون المثمر ·

والمجتمع المدرسى حلقة وسط بين المنزل والمجتمع العام ولذلك كان دوره هاما فى تحقيق التدرج فى النمو العقلى والاجتماعى واتمام ما أعده البيت ومحاولة اصلاح ما أفسده واعداد الأفراد للحياة السليمة والنمو السليم ·

وتكفل المدرسة للمراهق ألوانا مختلفة من النشاط الاجتماعى الذى يساعده على سرعة النمو واكتمال النضج ·ويتأثر المراهق فى نموه الاجتماعى بعلاقته بمدرسيه وبمدى نفوره منهم أو حبه لهم · فالمدرس المسيطر الذى

يأمر وينهى ويهدد ويعاقب يباعد بينه وبين تلاميذه · والمدرس العادل الذى يتجاوب معهم يساعدهم على ممارسة السلوك السوى والنمو الاجتماعى الصحيح · (محمد زيدان ، ١٩٧٩) ·

وتسهم المدارس بشكل عام فى بناء الصحة العقلية لطلابها بدلا من الجنوح وعلى الرغم من ذلك فلا يزال هناك بعض المدارس قد تتسبب فى تشكيل السلوك غير السوى لبعض طلابها وبخاصة تلك المدارس ذات المستوى الضعيف فى مناهجها وهيئاتها التعليمية · ولعل العنصر الرئيسى غير الملائم لهذه المدارس هو طبيعة المنهج الدراسى · وتشير كثير من الدراسات الى وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمى للطالب والجنوح · وأن معظم المراهقين الذين يتصفون بتحصيل أكاديمى منخفض يكون احتمال ارتكابهم أو مشاركتهم بالجنوح كبيرة (Senna, et al., 1974) · وان المشاكل الأكاديمية التى يواجهها المراهقون فى المدرسة تؤثر على عملية تكيفهم الشخصى فيها· فقد أشارت نتائج الدراسات أن هناك علاقة قوية بين الاضطرابات السلوكية التى يقوم بها الطالب داخل الصف وبين جرائم الاعتداء وتحطيم الممتلكات· وتوصلت كذلك بعض الدراسات الى وجود علاقة بين الغياب عن المدرسة وبين استخدام المخدرات وشرب الكحول ، وان المراهقين الجانحين غالبا مايتصفون بعادات سيئة فى المذاكرة ، يحصلون على علامات منخفضة ويفشلون كثيرا فى أعمالهم المدرسية ، ويقومون باضطرابات سلوكية وبشكل متكرر ، ويتسربون من المدرسة ، وأقل وضوحا فى تحديد أهدافهم ، وأقل مشاركة فى الأعمال التطوعية ، وغالبا ماينتقلون من مدرسة الى أخرى أكثر من الطلبة الآخرين ·

فقد لوحظ من خلال احدى الدراسات أن ٦١٪ من بين ١٣٤٣) جانحا كان دوامهم غير منتظم · ومن بين (٩٧٧) جانحا منتهكا للأنظمة والقوانين، وجد أن ٨٥٪ منهم كانوا متخلفين فى دراستهم لفترة تتراوح بين السنة الواحدة والخمس سنوات ، وان ١٢٪ منهم فقط كانوا فى الصفوف التى تتناسب وأعمارهم الزمنية ، وان ٢٪ منهم فقط كانوا من المتفوقين فى دراستهم فقد وضعوا فى صفوف أعلى من الصفوف التى وضع فيها زملاؤهم المتساوون معهم فى العمر الزمنى ·

وقد وجد من بين (٧٦١) طالبا جانحا أن ٤٤٪ من هؤلاء الطلاب قد

أعادوا فصلا دراسيا على الأقل ، اذا ماقورنوا مع (١٧٪) وأن مايقرب من ٦٠٪ من هؤلاء الطلاب قد أفصحوا عن كرههم للدراسة ، وان (٣٤٪) منهم كانوا متغيبين عن المدرسة اذا ماقورنوا بالأطفال الأسوياء والذين لـــم تتجاوز غيابهم (٧٪) هذا وان هؤلاء الطلاب الأسوياء كانوا يتمايزون بالذكاء العالى ، أما الطلاب الجانحون فان أكثرهم كانت نتائج فحوص ذكائهم ضمن حدود الحالات السوية ومن المحتمل أن هؤلاء الجانحين يحسون بالفشـل والخيبة الى درجة كبيرة بالنسبة لحياتهم الدراسية · (حافظ ، ١٩٨٣) ·

كثير من الطلبة يضيقون ذرعا بالمدرسة لمجرد أن مايعطى لهم ومايلقى عليهم من معلومات لاتتناسب ولاتتفق مع قدراتهم وطاقاتهم العقلية ، فهم قد لا يستطيعون فهم هذه المعلومات أو استيعابها · مما يؤدى الى فقدان الرغبة لديهم بالمدرسة · وعندما يتكون لديهم هذا الشعور فانه يؤدى الى عدم رغبتهم فى مواصلة الدراسة والتحصيل ، وتتولد لديهم الكراهية نحو المدرسة ، وهكذا بالتالى قد يؤدى الى ايجاد وسيلة للخلاص من هذه المشكلة حيث يلجأ بعض الطلبة الى الهروب من المدرسة والقفز عن الأسوار المدرسية، يلتقى مع جماعة الرفاق المنحرفين ، وتكون مراكز الأحداث مصيرهم ، لذا كان لابد من ايجاد بعض الطرق والأساليب لمعالجة هذه المشكلة كما أشار اليها التل (١٩٨١) ومنها :

١ ـ أن تهتم المدرسة بتكوين شخصية الطالب وتطويرها ونموها ·

٢ ـ انشاء عيادة نفسية داخل المدرسة ، ولاشك أن المدرسة التـــى يتوفر فيها مركز للارشاد النفسى والاجتماعى والمهنى يمكن أن تؤدى الى خلق جو مريح للطالب ·

٣ ـ التعاون بين المدرسة والبيت حجر الأساس فى قدرة المدرسة على القيام بواجبها فى عملية الانضباط المدرسى ·

٤ ـ تطوير البرامج المدرسية لتتفق مع حاجات الطلبة فى مراحـل تطورهم المختلفة ·

٥ ـ توفير النشاطات وتنمية الخدمات التى تتيح للطلاب قدرا أكبر من الترفيه مع الاهتمام بخلق روح المنافسة الشريفة بينهم ·

٦ - توزيع الجوائز والمنح والمكافآت المدرسية على الطلاب تخلق نوعا من الروابط الودية بينهم وبين المدرسة .

٧ - اتباع سياسة مرنة تسمح لهم بقدر من الحرية وابداء الـــرأى والاعتراض والمناقشة .

٨ - محاولة المعلم أن يبذل أقصى قدراته فى مساعدة الطالب المشكل على تغيير سلوكياته حيال المؤثرات المختلفة وأن يكسب الثقة بنفسه .

ويظهر لنا مما تقدم مدى اسهام المدرسة فى تكوين السلوك الجانح أو تطويره من خلال بعض الممارسات السلبية والخاطئة التى تقوم بهـــا أحيانا ، ولذا يتحتم على المدرسة أن تعمل على تحسين وتعديل الضعف فى المناهج الدراسية من حيث محتواها ومنذ المراحل الدراسية الأولـى للطالب ، ولقد أشارت الدراسات أن العلاقة بين فشل المدرسة والجنوح تكون قوية عند الذكور منها عند الاناث ، ولذلك يجب على المدرسة مساعدة الطلاب الذكور وتشجيعهم للتقليل من الجنوح ، وتشير كذلك الدراسات الى أن المراهقين الجانحين بحاجة ماسة لتوفير الفرص أمامهم لتحقيق النجاح من خلال النشاطات المدرسية التى يمارسونها ، وعلى المدرسة تهيئة النشاطات المدرسية التى يمارسونها ، وعلى المدرسة تهيئة النشاطات الحرة التى تشبع ميول الطلاب ورغباتهم واهتماماتهم الفردية مما يؤدى بالطالب الى الشعور بالانتماء الى المدرسة وتوفير البيئة الاجتماعية المريحة والخالية من العوائق والاحباطات لتشجيعهم على المشاركة فى النشاطات المدرسية .

الانضباط الصفى :

يعتقد العديد من معلمى المرحلة الثانوية أن مشكلة المحافظة علـــى النظام داخل الصف الدراسى من أهم المشاكل التى يواجهونها أثناء ممارستهم لمهنتهم التدريسية ، ويعتقد بعضهم أنه من الصعب بالنسبة لهم دفع كثير من الطلاب وخصوصا فى المرحلة الثانوية على الالتزام بقواعد ومعايير حفظ النظام داخل الصف الدراسى ، كما ويعتقدون أن كل ما يمكن أن يفعلوه هو ارسال الطلاب الخارجين عن قواعد حفظ النظام الى مدير المدرسة ، ويصرح بعضهم بأنه يملك القدرة والكفاءة على حفظ النظام فى الصـف وذلك باللجوء الى استخدام بعض الاستراتيجيات كالتهديد والعقـــاب ،

واعطاء واجبات اضافية ، والقيام ببعض المهمات الجسمية ، واستخدام أسلوب التوبيخ ، ونقل الطالب من مقعده ، وترسيب الطالب فى الموضوع الذى يدرسه المعلم ، ووضع الطالب فى سجن انفرادى (وذلك بوضعه فى مكان مافى غرفة الصف حيث لايوجد طلاب آخرون) · ولكنهم طالما لايتساهلون فيها فبامكانهم التحكم فى سلوك الطلاب وفقا للقواعد وللمعايير السلوكية المرسومة لهم ·

يتضح أن أغلب هذه الأساليب والطرق التى يلجأ اليها المعلمون لحفظ النظام فى الصف هى أساليب بوليسية تستخدم فى الأنظمة الدكتاتورية ، واذا كان المعلم يشعر بأن عمله أصلا هو عمل بوليسى ، أو هو يلعب دور البوليس أكثر من دوره كمرب فانه يشعر بأن مايقوم به ليس خارجا عن القواعد والأنظمة باستخدامه هذه الوسائل لحفظ النظام ·

ومن ناحية أخرى ، نجد أن كثيرا من المعلمين مدربون وبشكل جيد على حفظ النظام فى الصف ، وذلك بتوظيف المبادىء والنظريات فى علم النفس المتعلقة بهذه المشكلة ، وكذلك من خلال ادراكهم لحاجات ودوافع المراهق الأساسية فى هذه الفترة والعمل على اشباعها ورعايتها بطرق تربوية سليمة ·

وهكذا ، فعندما يسلك الطالب سلوكا غير مرغوب فيه ، فان على المعلم أن يسأل نفسه بعض الأسئلة مثل ، ما الذى يريد أن يحققه الطالب من خلال قيامه بهذا السلوك ؟ وماهى الحاجة الأساسية التى يحاول اشباعها عند ممارسته لهذا السلوك ؟ وكذلك على المعلمين ادراك الدوافع التى تقف وراء كل سلوك يقوم به الطالب حيث أن لكل سلوك هدفا يحاول الفرد تحقيقه ·

فاذا كان الطالب يتأخر عن المدرسة وبشكل متكرر ، فعلى المعلم محاولة معرفة السبب الذى وراء هذا السلوك ، فربما لاتملك الأسرة ساعة منبهة ، وربما يتحتم على الطالب القيام ببعض الأعمال قبل قدومه للمدرسة ، وربما أن الأم مريضة حيث على الطالبة أن تنظف أطباق الأكل وغيرها من أعمال المنزل قبل ذهابها الى المدرسة · واذا لم يقم الطالب بانجاز بعض الواجبات المطلوبة ، فعلى المعلم تقصى أسباب هذا العجز الذى قد يعود الى افتقار

الطالب لمهارات القراءة والكتابة أو نقص فى الدافعية وطموح لديه · والطالب الذى يصغر » فى الصف قد يكون سببه انه ليس هناك عمل مايشغله ، أو قد يكون العمل الذى يقوم به صعبا بالنسبة له هناك مايثير اهتمامه ، أو أنه يشعر بالملل ، أو قد يكون بحاجة الى الاهتمام من الآخرين ·

وكذلك اذا شعر الطالب بالحرمان من المشاركة فى بعض النشاطات المحببة له فقد يقوم ببعض الاضطرابات السلوكية لجذب انتباه الآخريـــن واعترافهم به وللانتقام من السلطة المشرفة ، ولذلك على المعلم أن يكون على وعى تام بمعرفة الدافع أو مجموعة الدوافع التى قد تدفع الطالب للقيام ببعض السلوكيات غير المقبولة والخارجة عن النظام داخل الصف الدراسى والتعامل معها بطرق تربوية صحيحة · وهناك كثير من الأنماط السلوكية غير المقبولة التى يمارسها الطلبة فى المدرسة ، وتتعارض فى طبيعتها مع القواعد والمعايير السلوكية المرغوب فيها التى ترسمها المدرسة لطلابها ومن أهم نماذج السلوكيات غير المقبولة التالى : ـ

السرقة : ـ

هناك دائما أسباب أو دوافع وراء قيام الطالب بهذا السلوك ، فعلى المعلم أن يحاول معرفة الحاجات والدوافع التى تقف وراء هذا السلوك · فقد يسرق الطالب لأنه جائع ، أو بحاجة الى ملابس أو أنه بحاجة الى نقود كى يفاخر بها أصدقاءه ، وقد يتلقى القبول والاستحسان الاجتماعى بيـــن أقرانه اذا كان يملك نقودا لشراء بعض الهدايا لهم ، وبعض الطلاب يسرقون لينتقموا من طالب آخر ، أو من المعلم أو من والديه ، ولكن السؤال المهم هو : ما الذى يمكن عمله لطالب يمارس مثل هذا السلوك ؟ وأعتقـــد أن الجواب يمكن فى الكشف عن الدوافع والأسباب التى تقف وراء هذا السلوك فالطالب الذى يسرق لأنه جائع ، يجب التأكد من اشباع حاجاته الأساسية الضرورية ، والطالب الذى يسرق حتى يتمكن من شراء الهدايا أو بعض الحاجات الأخرى الى أصدقائه ليشبع دافع القبول والاستحسان الاجتماعى، فهو بحاجة الى مساعدة للشعور بالقبول والاهتمـــام من المحيطين به ، باستخدام طرق متعددة · والطالب الذى يسرق لينتقم من معلمه ، فانه بحاجة الى مزيد من الرعاية والاهتمام والقبول والتشجيع من معلمه ، واتاحـــة

الفرصة أمامه ايتخلص من هذا السلوك · ومن وجهة نظر العاملين فى مجال الصحة النفسية ، فانه من الخطأ محاولة الحصول على اعتراف من قبل الطالب الذى يقوم بممارسة هذا السلوك ، أو بمحاولة التشهير به ، لأن مثل هذه الاجراءات قد لاتؤدى الى معرفة السبب الحقيقى الذى دفع الطالب للقيام بهذا السلوك ، وانما قد تدفعه الى ارتكاب سلوك الكذب وان وسمه بلقب أو سمة سيئة قد تدفعه الى الانتقام أو القيام ببعض الانحرافات السلوكية الأخرى ·

مشكلة الغش :

تعد ممارسة الطالب للغش فى الامتحانات من مظاهر عدم الشعور بالمسئولية · فالطالب الذى يمارس هذا السلوك يحصل على مكافأة دون جهد يبذل · ومن المسلم به أن لجوء الطالب الى ممارسة مثل هذا السلوك يقلل من أهمية الدافع الذى يعمل على زيادة قدرات الفرد ، وتحقيق التحصيل المتميز لمستويات مختلفة من الأهداف التربوية ، وأن اللجوء الى الغش فى الامتحانات يقلل من أهمية الاختبارات فى اتخاذ قرارات تربوية ·

ويتضمن سلوك الغش فى الامتحانات قيام الطالب بعدد من السلوكيات غير المشروعة كالكتابة على قصاصات الورق ، ونقل الاجابة من الآخرين أو الحديث مع الطالب الذى يجلس فى المقعد المجاور أو الكتابة على المقعد الذى يجلس عليه الطالب الى غير ذلك من السلوكيات · (مقابلة ، ١٩٨٩) ·

وقد أبرزت نتائج كثير من الدراسات أن من بين الخصائص السلوكية الذى يتصف بها الطلبة الذين يمارسون الغش بأنهم على العموم يتصفون بعدم الكفاءة الشخصية وأقل اعتمادا على أنفسهم ، ويبذلون جهدا ضعيفا فى دراستهم للامتحان وكذلك تدل بعض الدراسات أن لظاهرة الغش علاقة بالمنهاج الدراسى حيث لايتمشى مع قدرات واهتمامات الطلاب ، فان عملية استعدادهم للامتحان تكون ضعيفة وبالتالى يلجأون للغش للحصول على علامة النجاح · (Stieninger; 1964)

ان بعض المراهقين يلجأون الى الغش فى الامتحانات لأنهم فى استذكارهم لدروسهم يؤمنون ايمانا قاطعا ومطلقا بالكلمة الواردة بالكتاب

المقرر · وقد يؤدى هذا الى احساسهم بالعجز عن الاستقلال وعن التعبير بأسلوبهم وعما اكتسبوه بالاستذكار من الكتاب المقرر أو غيره من كتب خارجية ومجلات ، ان احساسهم بالعجز عن التعبير الذاتى ، يحملهم على اللجوء الى نقل ما ورد بالكتاب المقرر فى الامتحان · ومن الطرق والأساليب التى قد تساعد الطلاب على التقليل من ممارسة الغش هى :

ان لايعطى المعلم الاختبار أهمية أكثر مما يجب ، وعليه أن يتجنب أن يذكر فى بداية الاختبار أن من يفشل فى هذا الامتحان ليس له فرصة النجاح فى المادة أو أن درجة تحصيلهم تعكس درجة ذكائهم ، فكل ذلك يقود الطالب الى الاعتقاد ان الامتحان غاية بحد ذاته وليس وسيلة تشخيص لنقاط الضعف فى بعض المهارات الأساسية للمادة المعنية للوقوف عليها ومعالجتها المعالجة السليمة · وتشجيع الطلبة على الاستقلالية والشعور بالمسئولية فى ادارة شئونهم الخاصة ، والتقليل من صعوبة الأسئلة فى الامتحان ، وأن يوفر المعلم الحد الأدنى من الراحة النفسية والجسمية للطالب أثناء تطبيق الاختبار·

مشكلة الكذب :

الكذب هو عدم الصدق فى ذكر الوقائع كما هى ، أو ذكر أشياء لم تحدث أو انكار أشياء حدثت ، أو المبالغة فى تصوير موقف ، أو التأكيد على بعض جوانب الواقع الحادث ، وتسليط الأضواء عليها ، والتهوين منجوانب أخرى وابعاد الأضواء عنها · وفى كلام الصغار كذب قليل أو كثير ، واما بالنسبة لكذب المراهقين فهو أكثر خطورة لأن فى مرحلة المراهقين أقوى الفرص لتعديلها مقارنة مع الفرص فى المراحل اللاحقة · من هنا جاء تركيز المربين واهتمامهم فى دراسة أساليب الكذب وطرق تعديله فى هذه المرحلة ·

والواقع أن المراهقين يكذبون لأكثر من سبب ومن الأسباب التى تدفع المراهقين للكذب ، الخوف من ذكر الحقيقة وماقد يترتب على ذلك من عقوبات ، والرغبة فى ارضاء الكبار ، أو عدم ذكر الحقيقة المؤلمة لهم ، ورغبة المراهق فى اللعب بأعصاب الكبار وخداعهم ، وقد يكون الكذب نتيجة لعدم اتقان اللغة والعجز عن التعبير ، أو نتيجة تشجيع الكبار للمراهقين على أن يكذبوا واعطائهم المثل العملى السيىء · (ميخائيل ، ١٩٧٧) ·

مشكلة الغياب عن المدرسة :

ان المراهق الذى يتغيب عن المدرسة من غير اذن قد لايرغب فى الذهاب الى المدرسة ، ويرغب فى عمل أشياء أخرى ، كالذهاب الى السينما ، أو القيام بنزهة أو اللعب فى الشارع ، أو ممارسة بعض النشاطات التى يهتم بها مع صديق له · وقد تعود أسباب غياب الطلبة عن المدرسة فى المرحلة الأعدادية والثانوية الى ما يلى : سوء المعاملة التى يتلقاها الطالب فى المدرسة من المدير والمعلمين ، تراخى الادارة المدرسية وعدم متابعتها لحالات الغياب، عدم راحة الطلاب فى المدرسة وعدم توفر فرص الاشباع لحاجات وميول الطالب ، وشعور الطالب بالفشل فى متابعة المناهج الدراسية ، وعدم اثارة المناهج والأنشطة التعليمية لاهتمام الطالب ، ونقص رقابة الأسرة على الطالب ، وقيام بعض ذوى السلوك المنحرف باغراء الطلبة بالتغيب عن المدرسة واحتراف مهنة النشل والرذيلة والنقص فى الدافعية للاستمرار فى التعلم ، وارهاق الطلبة بالواجبات المدرسية والتى قد تتعدى طاقتهم ·

يتحتم على المعلمين ادراك غياب بعض الطلاب عن المدرسة كمؤشر لعدم سلامة الموقف التعليمى · واذا ما حدثت بعض التغيرات فى المناهج والأنشطة التعليمية يجب أن تستثير دافعية الطلاب واهتمامهم بها ، ومعاملة المعلمين للطلاب معاملة حسنة وقبولهم وتشجيعهم قد يساهم فى تقليل نسبة الغياب عن المدرسة · وكمثال على ذلك حالة الطالب (س) الذى كان يغيب عن المدرسة وبشكل مستمر ، وقد واجه المسئولين فى المدرسة صعوبة كبيرة فى تحديد أسباب هروبه أو غيابه ، وبعد أن أصبح أحد أعضاء نوادى القراءة (الذى يعمل على مساعدة الطلاب الذين يعانون مشاكل فى القراءة) وأصبح مسئولا عن اعلام الطلاب عن موعد المقابلات واللقاءات فى النادى ، فقد اختفى غيابه بغير اذن من المدرسة فى الأيام التى يلتقى أعضاء النادى، وبعد ذلك بدأ يذهب الى المدرسة كل يوم ، ولم يحاول الغياب عن المدرسة لأنه سيخسر مسئوليته ودوره المهم فى النادى (Glenn & Stewart, 1964) .

تحطيم املاك المدرسة :

فى صباح أحد الأيام وصل التلاميذ والمعلمين الى المدرسة (أ) الثانوية فوجدوا بعض زجاج النوافذ والمصابيح الكهربائية أمام المدرسة محطمة ·

وقد حدد المسئولون بأن (س) قام بهذا العمل وهو فى الصف الثالث الثانوى، وهو معروف بسلوكياته المنحرفة وغير المقبولة ، وعندما جرى التحقيق معه **اعترف بعمله الذى قام به ، لكنه لم يحدد الهدف وراء هذا السلوك** ، وعقد اجتماع بين المعلمين والمدير لتوضيح مايمكن أن يفعلوه بالطالب (س) ، رأى بعض المعلمين بأنه طالب مزعج وغير مرغوب فيه بالمدرسة وليس هناك سبب مقنع لاستمراره فى المدرسة ، واقترح آخرون فصله من المدرسة ، وقد رفض الرأيين وبشدة أحد المعلمين وشرح وجهة نظره وقال بأن الطالب (س) هو ضحية ظروف يواجهها فى المدرسة · ولذلك كان تحصيله الأكاديمى منخفضا ، ولم يتلق أية تشجيعات أو قبول من معلميه ، وان رغبته فى المكانة المتميزة والاهتمام لم تتحقق أو تشبع من النشاطات المدرسية · وأضاف أن كل مايحتاجه الطالب هو اعطاؤه فرصة ليشعر بأهميته من خلال مشاركته بالنشاطات المدرسية :

وقد أشار أحد المعلمين الآخرين أن المدرسة بحاجة الى مساعد آخر للمرشد النفسى بالمدرسة ، وهناك بعض المكافآت لمن يقبل بهذه المهمة ، وبعد المناقشة تم الاتفاق على أن يبلغ المدير هذا الاقتراح الى الطالب ،وقبل الطالب هذا العمل وبحماس كبير وبعد فترة زمنية من ممارسته العمل اختفت سلوكياته غير المقبولة لأنه وجد فى هذا العمل مايشبع حاجته الى المكانة والاهتمام·

مشكلة حفظ النظام فى الصف :

ان عملية حفظ النظام فى الصف كانت وما زالت موضع اهتمام الكثير من المربين والمعلمين وأولياء أمور الطلاب وخاصة فى العقد الأخير من هذا القرن ، ومما يلفت النظر اليوم هو أننا نجد المعلمين وخاصة فى المرحلة الثانوية يواجهون مشكلة الضبط وحفظ النظام فى الفصل ، ومما يزيد الاهتمام بهذه المشكلة صلتها الوثيقة بالتحصيل المدرسى وفاعلية العملية التدريسية ، حيث تعتبر عملية حفظ النظام فى الصف عنصرا هاما واساسيا فى التعليم لأنها تؤدى الى خلق الظروف والمحافظة على الشروط التى تساعد عملية التعلم على تحقيق أهدافها بكل فعالية وكفاية انتاجية (مقابلة ، ١٩٨٩)·

ومن الأنماط السلوكية التى يمارسها بعض الطلاب داخل الصف الدراسى غير المرغوب فيها ولا تتمشى مع المعايير والقواعد فى المدرسة ،

الخروج من المقعد ، الركض داخل غرفة الصف ، والعبث بالأشياء وايذاء الآخرين ، والتكلم دون استئذان ، وعدم اطاعته التعليمات ، والتكلم مع الأقران ٠

معالجة مشاكل النظام المدرسى :

يجب على المعلمين أن يدركوا ان المراهقين (أو أى شخص آخر) ، يتصرفون عادة وفقا للطريقة أو الفرصة المتاحة لهم ، آخذين بعين الاعتبار مدى تأثير كل من الخصائص الوراثية التى يمتلكونها ، والخبرات التعليمية التى تعلموها ، ومدى تأثير الضغوط الاجتماعية والحاجات البيولوجية والنفسية على سلوكهم حين حدوثه ، وهذا ، يعنى بشكل عام بان سلوك الفرد هو مسبب تقف وراءه مجموعة من الأسباب ٠ واللجوء الى هذا الافتراض لفهم وتفسير السلوك الانسانى يتيح الفرصة أمام المعلمين للتأثير أو لتغير سلوكيات المراهقين من خلال مساعدتهم فى اعادة تنظيم البيئة أو المحيط الذى يعيشون فيه ٠ وكثير من الطلاب الذين يقومون باضطرابات سلوكية تم تغير سلوكهم الى سلوك مقبول خصوصا بعد ما تم تشجيعهم وقبولهم وانتمائهم لجماعة يتميز أعضاؤها بالمثل والقيم والمعايير السلوكية الجيدة ٠

ويعتقد الكثير من التربويين والمختصين فى هذا المجال أن الحل يكمن فى التعاون وتنظيم الجهود بين المعلمين والمدراء حيث تقع على الجميع مسئولية تحديد قواعد السلوك المقبولة والمرغوبة من الطلاب ٠ اذا تصدر عن المتعلم أحيانا استجابات غير مرغوب فيها ، وقد يعود ذلك الى وجود قواعد واضحة تحدد أنماط السلوك المرغوب فيها ، أو عدم ادراك المتعلم لهذه القواعد فى حال وجودها ٠ ولهذا على المعلم أن يحدد قواعد السلوك المناسب بوضوح ، وأن يتأكد من معرفة المتعلم لها ، فالحدود الواضحة والثابتة التى يقيمها المعلم فى معايير وقواعد معينة ، هى من أفضل الطرق التى تساعد الطالب على معرفة ما المتوقع منه ٠ وتحقق هذه القواعد فى حال وجودها وتطبيقها على نحو ثابت ومتسق وظيفتين هامتين ، فهى من جهة ، تمكن الطالب من الفهم بأنه موضوع اهتمام المعلم ورعايته وتمكنه من جهة ثانية ، من الاحساس بالعدالة والمساواة مع غيره من الطلاب ٠

وقد أشار جونز (Jones 1980) فى دراسته الى ان على المعلم أن يتذكر دائما أن الهدف الأساسى من عملية حفظ النظام فى الصف هو تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة ، وعليه أن يتذكر أن عملية ضبط الصف ليست هى غاية فى حد ذاتها ، بل ان الهدف الأسمى والمنشود هو مساعدة الطالب على تطوير الانضباط الذاتى ، ومع مرور الوقت وبقدر المستطاع نجد أن عملية الانضباط الخارجى المفروضة على الطالب قد استبدلت بعملية الانضباط النابع من ذات الفرد .

ويرى جلاسر (Glasser, 1969) أن مشكلة ضبط الصف وحفظ النظام فيه مشكلة كبيرة بين طلاب المرحلة الثانوية ، ففى هذه المرحلة يكون الطالب اكثر قدرة من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وبالتالى لديهم القدرة الجسمية على القيام بالاضطرابات السلوكية اذا ما قورنوا بطلاب المرحلة الابتدائية والاعدادية ، وأن الطلاب فى هذه المرحلة بحاجة إلى تحديد واضح للأنماط السلوكية المرغوبة ، ويجب أن تكون طريقة ضبطهم بطريقة غير مباشرة لأنهم يشعرون بأنهم فى هذه المرحلة أصبحوا مساويين للراشدين فى كثير من المظاهر والخصائص السلوكية ، ولكن اذا ماتحدوا سلطة المعلم والنظام المعمول فى المدرسة فعلى المعلم حينئذ أن يستجيب بشكل مناسب وذلك على ضوء القواعد والقوانين المعمول فيها بالمدرسة .

ويرى جلاسر أن عملية ادارة الصفوف ركزت على مجالين رئيسيين لهما علاقة قوية فى هذا الميدان ، مجال تعديل السلوك وتشكيله (Behavior Modification) والذى يقوم على نظام المكافآت والتعزيزات لتشجيع الأنماط السلوكية المرغوب فيها ، أما المجال الثانى فهو الاتجاه الانسانى (Humanistic approach) والذى يعمل على اتاحة الفرص أمام الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه ، وقبول الطلاب كأفراد والاهتمام بهم ، والعمل على خلق البيئة الصفية المريحة والمرغوب فيها حتى تساعد على ازالة التوتر والاحباطات التى قد تسبب الاضطرابات السلوكية .

ولقد أشار عاقل (١٩٨٠) الى أن هناك بعض الطرق البناءة التى تقود الى مناخ صفى صحى وتساعد المعلم على توفير مثل هذا المناخ منها :

١ - يجب أن يتعلم المعلم أسماء طلابه بأسرع مايمكن ، وأن يتعلم لفظها الصحيح · ولذلك فقد يحسن صنعا اذا درس هذه الأسماء قبل أن يدخل غرفة الصف ويواجه الطلاب · ان معرفة الطلاب وحفظ أسمائهم يساعدان المعلم على بناء علاقات طيبة مع طلابه بوصفهم أفرادا ويخلقان جوا اجتماعيا طيبا ·

٢ - يجب أن يبدأ المعلم التعليم حين يكون الطلاب مستعدين وراغبين فى الانتباه ، وعليه أن ينتظر بعض الوقت حتى يجلسوا فى اماكنهم ·

٣ - على المعلم أن يعرف ما يريد فعله وكيفية فعله على الوجه الأنسب، ومن ثم ينطلق الى التعليم بثقة وحماس ·

٤ - يجب على المعلم أن يجعل نبراسه : الثواب خير من العقاب ، ولذلك فالمديح والثناء خير من التقريع والعقاب ، وحرية التعبير خير من الكبت ·

٥ - على المعلم أن يكون متسامحا وصبورا ، وقد يكون من الخطأ ان يسارع المعلم الى زيادة الاهتمام بخطأ بسيط ·

٦ - يجب أن يتجنب المعلم مجابهة الطالب أمام الصف ·

٧ - يجب أن يكون المعلم مستعدا دوما لمساعدة الطالب الفرد كما يجب أن يكون صبورا فى شرحه عطوفا فى مساعدته بحيث يشعر الطالب بأنه ذو أهمية وانه مرغوب فيه ·

وتوصل بروفى (Brophy, 1982) بعد مراجعته لسلسلة من الدراسات فى هذا الميدان ان المفتاح الرئيسى لادارة الصفوف بفعالية هو استخدام النظام الوقائى ، ويعنى أن المعلمين الفعاليين فى ادارة الصفوف يتميزون بنجاحهم فى منع حدوث وظهور المشاكل داخل الصف فى المقام الأول بدلا من استخدام المهارات الخاصة لمعالجة المشاكل حين ظهورها ·

ويؤكد كونن (Kounin, 1970) أن سر النجاح فى ادارة الصفوف وحفظ النظام فيها يعود فى المقام الأول الى انشغال الطلاب فى نشاطات أكاديمية فعالة وذات معنى ، ويرى أن مرور بعض الوقت من غير انشغال الطلاب فى بعض الأنشطة يؤدى الى الاضطرابات السلوكية ·

ويؤكد كونن كذلك أن أكثر المعلمين نجاحا فى ادارة الصفوف وحفظ النظام فيها هم الذين يقضون - غالبا - أدنى مايمكن من الوقت فى معالجة الاضطرابات السلوكية ، والذين يخططون للعملية التعليمية ، وأن طلابهم يكونون وباستمرار مشغولين فى نشاطات أكاديمية بناءة ولذلك فانهم يحولون دون ظهور المشاكل السلوكية فى الصف فى المقام الأول ٠

وتشير نتائج دراسات عديدة (Becker, Engleman, and Thomes, 1975) ان المناخ الصفى المتسم بالانضباطية والهدوء يساعد على تطوير قدرات معينة لدى الطلاب تسهل تعلمهم وتمكنهم من اكتساب المهارات التعليمية بشكل انجح كالقدرة على تركيز الانتباه ، والمثابرة على العمل المدرسى لفترات طويلة وشيوع روح النظام والانضباط ، وسيادة العمل التعاونى وبخاصة عندما يتخذ النظام الصفى أو المدرسى شكل مهارات تعليمية ينبغى على الطلاب اكتسابها وممارستها ٠ كما يساعد ذلك المناخ الصفى على توفير وقت أطول للمعلم ، يستثمره فى توجيه تعلم طلابه ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة ٠

ويقترح (Gleen & Stewart, 1964) . ، ثمانية مبادىء للمحافظة على النظام المدرسى وبفعالية :

١ - استخدام نظام المكافآت والتشجيع والقبول والاستحسان الاجتماعى ، يلعب دورا مهما فى تعلم السلوكيات المقبولة أكثر من اللجوء الى العقاب أو اللوم والتوبيخ ٠

٢ - انه من غير الحكمة معاقبة الصف بأكمله بسبب قيام طالب أو بعض الطلاب بسلوكيات غير مقبولة ٠

٣ - أن عملية التأنيب والتهكم والتقليل من شأن الطلاب ليست وسيلة فعالة لحفظ النظام فالطلاب حساسون جدا فى هذه الفترة ، ويلحق بهم الأذى بشكل كبير من جراء استخدام هذه الاجراءات ٠

٤ - على المعلم أن يدرك أن سوء التصرف من قبل بعض الطلاب لايعنى تحديه أو اهانة علنية موجهة اليه ، بل ان هناك دافعا وراء قيام الطالب بمثل هذا السلوك ٠

٥ - اتاحة الفرصة بقدر الامكان ، امام الطلاب للمشاركة فى تحديد المعايير السلوكية المقبولة داخل الصف أو فى المدرسة ٠

٦ - يجب أن يشعر الطلاب أن المناهج والأنشطة التعليمية التى يتعلمونها ويشتركون بها بأنها ذات قيمة بالنسبة لهم وتتمشى مع حاجاتهم وقدراتهم ٠

٧ - عندما تظهر المشاكل السلوكية على المعلم أن يسأل نفسه : ماهو الخطأ بالموضوع الذى أدرسه ؟ وما الخطأ فى الطريقة التى استخدمها فى التدريس ؟

٨ - على المعلم أن يدرك أن بعض المشاكل السلوكية التى يقوم بها الطلاب قد تعود الى أسباب جسمية مثل تأخر النمو وضعف البنية وضعف الحواس كالسمع والبصر أو خلل فى عمل الغدد ، ولذلك يجب التعرف على المشكلة بطريقة موضوعية ، وتوجيهها توجيها علاجيا سليما لتحسين توافقه الصفى والمدرسى ٠

ويحاول المعلمون جاهدين تعديل بعض مظاهر السلوك غير المرغوب فيه والتى تصدر عن بعض الطلاب داخل الصف الدراسى لاتاحة فرصة ظهور مناخ صفى مناسب يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية ٠ بيد أن بعضهم يفشلون فى تحقيق مثل هذا الهدف وربما يعود ذلك الى عدم استخدام اجراءات سلوكية مناسبة ، الأمر الذى يجعلها غير مجدية فى الوضع الذى استخدمت فيه ، لذلك لابد للمعلمين من تطوير استراتيجيات مناسبة تمكنهم من انتقاء الاجراءات السلوكية المناسبة ، وتطبيقها فى الأوضاع الصفية العادية على نحو يؤدى الى تقوية الأنماط السلوكية المرغوب فيها ، واضعاف غير المرغوب فيها ومحوها ٠

المراجـــــــع

- ابراهيم عبد الله العمار ، مشكلات طلبة المرحلة الاعدادية وحاجاتهم الارشادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ١٩٧٥ .

- أحمد التل ، الانضباط المدرسى ، عمان ، مطبعة النصر ، ١٩٨١ .

- حافظ ، نورى ، المراهق ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٣ .

- فاخر عاقل ، علم النفس التربوى ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٨٠.

- مقابلة ، نصر يوسف ، ظاهرة الغش فى الامتحانات ، مجلة كليـــة الآداب - جامعة بغداد ، ١٩٨٩ .

- مقابلة ، نصر يوسف ، سيكولوجية المعلم الفعال «دراسات وبحوث» مجلة كلية التربية ، العدد الثالث عشر ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩ .

- محمد مصطفى زيدان . النمو النفسى للطفل والمراهق ، دار الشروق ، ١٩٧٩ .

- ميخائييل ، أسعد يوسف ، رعاية المراهقين ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

المراجع الأجنبية :

Becker, W. Englemann, S., and Thomas, D.R. Teaching 1 : Classroom management, Chicago : Science Research Associates, Inc., 1975.

Brophy, J.E. Classroom Managemen. **Reading Teachers, 3 6,** 1982, 606-608.

Glasser, W. School Without Failure. New York : Harber, and Row, 1969.

Glenn, M. & Stewart, J.R. **Psychology of Adolescence for Teachers :** The Macmillan Company, New York, 1964, 606-608.

Hurlook, E.B. "Adolescence development" 3rd, New York : Mc-Graw-Hill Co., 1967.

Jones, V.F. **Adolescens with behavior problems.** Boston : Allyn and Bacon, 1980.

Kounin, J. Discipline and Group Management in Classroom New York : Holt Rinehard and Winston, 1970.

Senna, J., Rathus, S.A. & Siegal, L. (1974) Delinquens behavior and Academic Investement Among Suburban youth. Adolescence, 9, 481-494.

Steininger, M. Johson, R.E. & Kirts, D.K. Cheating in College Examinations as function of stituationally aroused anxiety and hostility. **Journal of Educational psychology, 5** 5, 1964, 317-24.