« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث

المجلد العاشر
الجزء (٨٠) ١٩٩٥

رئيس التحرير

ا . د . سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

ا . د . محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر عبد الله
أ.د. محمد وجيه زكى الصاوى
د. سلامة صابر

هيئة التحرير

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

عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعـــد النشر

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

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

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

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

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

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

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

- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ٠

- للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ٠

- الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ٠

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

مستشـــارو التحـــرير

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

أ.د. ابراهيم بسيونى عميرة
أ.د. ابراهيم حافظ
أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع
أ.د. ابراهيم قشـقوش
أ.د. أحمد اللقـــانى
أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم
أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة
أ.د. أحمد كمال عاشور
أ.د. أمـــال مختـار
أ.د. أمينة كاظم
أ.د. أنور الشرقاوى
أ.د. جابر عبد الحميد جابر
أ.د. حامد العبـــد
أ.د. حامد زهـران
أ.د. حامد عمـــار
أ.د. حسان محمد حسان
أ.د. حسن الفقى
أ.د. حسن شـــحاته
أ.د. حلمى أحمد الوكيل
أ.د. حلمى المليجى
أ.د. رشـــدى طعيمة
أ.د. رشـدى فـام
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 عياس
أ.د. صبرى الدمرداش
أ.د. صلاح حوطر
أ.د. ضياء زاهـــر
أ.د. صـفاء 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 حنـا
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقـانى
أ.د. فاروق صـادق
أ.د. فاروق عبد السلام
أ.د. فايز مـــراد
أ.د. فتح الباب عبد الحليم
أ.د. فتحى يونس
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فؤاد قلادة
أ.د. فكرى حسن ريان
أ.د. كمال اسكندر
أ.د. كوثر كوجك
أ.د. محمد المفتى
أ.د. محمد خليفة بركات
أ.د. محمد سيف الدين فهمى
أ.د. محمد صابر سليم
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب
أ.د. محمد قدرى لطفى
أ.د. محمود أبو زيد
أ.د. محمود كامل الناقة
د. محمود عمر
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيـد

المحتـــوى

الموضوع	الصفحة
— هل أخطأ قاسم أمين فى دعوته الى تحرير المرأة محمد فريد وجـــدى	٥
— المشروع الحضارى الاسلامى فهمى هويدى	١٤
— مستقبل البحث التربوى فى مصـر د. سعيد اسماعيل على	٢٢
— الأدوار التثقيفية لأدب الأطفـال وترشـــيدها من منظور تربوى اسلامى د. أحمد حسن حنورة	٣٤
— تطوير اختبار لقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة د. زيدان أحمد السرطاوى	٩٢
— أخلاقيات مهنة التدريس : دراسة على معلمى المرحـلة الثانوية د.محمد محمد عبد الحليم	١١٣
— أثر الضغوط النفسية والقـــلق والذكاء ونوع الطالب على القدرة على حل المشكلات د. عادل محمد محمود العـدل	١٥٩
— نحو قناة تعليمية بالتلفزيون تسهم فى تطـــوير التعليم المصرى د. أحلام عبد العظيم	٢٠٠
— معايير الصحة المنطقية فى كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضـــها د. نادية أحمد بكار	٢٣٩
— الأصول السياسية لسياسة التعليم فى المملـكة العـــربية السعودية د. فهـد ابراهيم الحبيب	٢٦٨
— لـكل عصـــر رجال د. سعيد اسماعيل على	٣٠٨

انقضى الآن ثلاثون عاما على وفاة محرر المرأة المصرية قاسم أمين · وقد لاقت دعوته من النجاح بعد وفاته ، قدر ما لاقت مـــن الاستنكار فى أثناء حياته · ولكن ما نجم عنها من نتائج يحملنا على أن نتســاءل :

هـــل أخطأ قاســم أمين

فى دعوته الى تحرير المرأة ؟ (*)

بقلم الأستاذ محمد فريد وجدى

قال العلامة الكبير (اجوست كومت) مؤسس علم الاجتماع والفلسفة الوضعية فى كتابه (النظام السياسى) :

« كل أدوار الانتقالات الاجتماعية قد ولدت كما فى زماننا هـــذا ضلالات خيالية على حالة النساء الاجتماعية ، ولـكن القانون الطبيعى الذى يخصص الجنس النسوى للحياة البيتية لم يتغير ابدا تغيرا خطرا »

وهذه الضلالات فى نظر واضع علم الاجتماع هى ما كان يكتبه بعض الكتاب فى أوربا تحت عنوان : (تحرير المرأة) ·

التسمية فى نفسها تؤثر فى كل نفس كريمة ، فمن الذى لا يود أن تحرر اخواته فى الانسانية من الأسر وقد حررت الاماء السود فى جميع بقاع الأرض ، ويغفل الأكثرون عن أن هـــذه التسمية مبنية على اخطاء علمية ، سوغت لعمدة الفلسفة الوضعية أن يسميها ضلالات خيالية · فلم تنص شريعة فى الأرض مهما انحطت على أن النســاء أسيرات فى أيدى الرجال ، ولا أنهن مجردات من جميع الحقوق ، ولكن الأمر الواقع هو أن المرأة فى الجماعات المختلفـــة كانت تعامل على نســبة مكان تلك الجماعات من سلم المدنية ، ولا سبيل الى تغيير هذه المعاملة ، فان فلسفة محررى المرأة لا تصل الى هذه الجماعات ، ولو وصلت لرموا بها عرض

(*) مجلة الهلال ، يولية ١٩٣٨ ·

الحائط ، فان لكل دور مـــن أدوار الاجتماع مميزات لايمكن أن تتخلف على الاطلاق ٠

والذى يتبين من تاريخ الانسان أنه ما فتىء يزيد من حقوق المرأة عليه كلما ارتقت حالته الأدبية وازداد شعورا بواجباته الاجتماعية ، فنزل عن كثير من مزاعمه حيالها دون أن تطالبه هى بذلك ، محفوزا بمحض العوامل الطبيعية ، مما يشعر بأن العلاقة بين الجنسين لابد منتهية الى درجة من الكمال لا يكون معها محل لشكوى ٠ نعم لم تصل أمة من أمم المعمور بعد الى هذه الدرجة ولكنها منتهية اليها لا محالة ، اذا خلا الجو من المزاعم الطائشة التى يرمى مثيروها من ورائها الى الحصـــول على ما يطلبونه باسم المرأة من طريق الثورة لا من طريق العوامل الطبيعية ٠

ولقد اتفق فى ابان نعرة تحرير المرأة فى أوربا فى القرن التاسع عشر أن نعرات أخرى فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والخلقيـــة والسياسية كانت قائمة ، أثارتها مزاعم اشـــتراكية وفوضـــوية واباحية واصلاحية ، فكان تأثير مجموع هذه النعرات الصاخبة فى ذلك القرن أشد فى زعزعة أركان المبادىء المستقرة فى نفـــوس الناس من تأثير أكـــبر الحوادث الانقلابية ، وأفضى ذلك التأثير الى نتيجة لا مفر منها فى مستهل القرن العشرين ، وهى الحرب العامة التى ظلت الانسانية تتناحر فيها خمس سنين متوالية وكادت تقضى على المدنية وتجعلهاأثرا بعد عين ، لولا ما كتب لها من بقية حياة الى حين ٠ فكان أثر نعرة من هذه النعرات المتطرفة أن ارتكست الأحوال بســـببها الى عكس ما كان يراد منها ٠ فاستحالت فى الناحية الاقتصادية الى انتشار البطالة ، وتوالى الأزمات، وتتابع الاضرابات ، واختلال اتزان الاعمال فى جميع البلدان ٠ وكان أثرها فى الناحية الاجتماعية زعزعة الأصول الديموقراطية ، وقيام حكم الفرد مقام حكم الجماعة ، وضياع أكثر المبادىء العليا التى حصلها الانسان فى خلال العصور باراقة دمه ، وأصبحت الجماعات مضطرة الى اللجأ لحكم القوة ، ففزعت الى التسلح باذلة فى سبيله كل ما تملك من حول وحيـــلة ٠

وكانت ثمرتها من الناحية السياسية سريان سوء الظن بين جمـــع

الأمم ، وتنبه الأحقاد الجنسية وهضم حقوق الأقليات لدرجة حرمانهم من العمل لكسب قوتهم ، حملا لهم على الجلاء من بلاد استوطنوها مئات من السنين ، وعدم المبالاة بالعقود المبرمة ، والعهود المقطوعة ، حتى صرحوا بأنها وقصاصات الأوراق سواء . وابتنى على ذلك كله الجرى على قاعدة الأمر الواقع ، فأصبحت كل أمة قـــوية تبيت لجارتها ما بدا لهـــا من الحوادث،حتى اذا أصبح الناس وجدوا أنفسهم حيال انقلاب كان لا يمكن حدوثه لو كانت النفسية السياسية للقادة فى حالتها التقليدية .

أما من ناحية الآداب العامة فقد كان من نتائجها أن تفككت جميع ربط الاخلاق ، وانحلت عرى حوافظها المعنوية ، فلم يبق لسنتها التقليدية اعتبار فى نظر الخاصة والعامة ، فسمح كل فريق لنفسه أن يعمل ما يبدو له كأنه مستقل برأسه ، وضعف سلطان الرأى العام فلم يعد أحد يعتد به متى تراءت له مصلحة شخصية فى احتقاره .

هذه الكارثة الخلقية حلت بالبيوت فلم يبق لرب الأسرة المنزلة التى كانت له من قبل ، وآنس نفسه بين حليلته وبنيه مجردا من السلطان ، حتى فيما يمس شرفه الشخصى وكرامة البيت . ورأى أنه لو قام مذكرا بأدب موروث ، أو بقاعدة مأثورة ، أو بمأساة منوقعة ، قوبل بعاصفة من الاحتجاج ، وضربت له الأمثال بفلانة وفلان ، واحيط به من كل مكان ، فالفى نفسه بين شرين لا وسط لهما ، فاما أن يعتزل أسرته ويعيش آبدا كأنه بعض الضوارى ، واما أن يجدع انف غيرته فيتغابى ليعيش ، متأسيا بمصائب الكافة بين يديه ومن خلفه .

ألمت هذه الاباحة الجائحة بصناعة القلم ، فاندس فيها من لا حريجة له من كرامة أو ضمير ، فأطلق ليراعته العنان ليرضى هذه النفوس الهائمة فى متاهات الشهوات،ويبل أوام تلك الفطر النزاعة الى الاباحة والاطلاق. وأى شىء يخشى وقد سلب الرأى العام سلطانه فلا يبالى وازعا من ناحيته، ووسم داعى الاعتدال بالرجعية فلا يتوقع كريهة من جهته ، واضطر كثير من حملة اليراع الى الاسفاف ، وما هم بأهله ، ولكن المضطر قد يركب الصعب من الأمور وهو عالم بركوبه !

فاذا عنى باحث بأن يستطلع آراء زعماء المذاهب المختلفة فيما انتهت اليه الحال فى هذا العهد كثمرة لجهادهم ، لما صادق واحدا منهم راضيا بما آلت اليه الأمور ، بل لصرحوا له بأن نتيجة جهودهم جاءت مباينة لما كانوا يدعون اليه . فلا الاقتصاديون كانوا يرومون من وراء بحوثهم المستفيضة أن تنتهى الحال الى أزمات عملية ومالية منكرة ، ولا الى اختلال توازن المبادلات والمعاوضات الى حد أن أصبحت كل أمة تعمل على ان تقطع صلاتها بجميع العالم ، وتكفى نفسها الحاجة الى سواها فيما جل أو حقر ، ما ستكون نتيجته لا محالة قطع أواصر الأمم ، وفصم عرى الألفة العالمية التى لا موجب لوجودها الا ضرورة تبادل المنافع ، وتدال المرافق .

ولا الاجتماعيون كانوا يرجون باكثارهم من بيان علل الجماعات ، والسعى لزيادة حظها من الحرية ، ونقد اسراف الحكومات فى تجاهل حقوق الأفراد ، أن ينتهوا الى هدم سيادة الأمة ، واحلال الدكتاتورية محلها ، ولا الى اثارة الدهماء الى حد اقامة حكومات شعبية تنعدم فيها الطبقات وتستحيل الى شيوعية باحتة . ولا شيعة الشيوعية أنفسهم كانوا يتطلبون من وراء سيادة مبادىء كارل ماركس أن تفضى الحالة الى ضرب من الحكومة الاستبدادية لايستطيع القائم بها أن يحفظ وجودها الا باحداث مجازر بشرية دورية .

ولا اشياع الاصلاحات الخلقية كانوا ينوخون من تشنيعهم على استبداد الأوضاع العامة ، والتشهير بالعبودية لوثنية العادات والتقاليد الضارة ، أن تؤول الحال بالناس الى نكران جميع الأوضاع والعادات ، والخروج الى باحة الفوضى الخلقية ، كما هو حاصل اليوم .

ولا زعماء النقد الأدبى كانوا يرجون بما نعوا عليه من تحدى الأساليب العتيقة ، والورع المبالغ فيه عن ذكر المساوىء البشرية فى عبارات صريحة ، أن تنتشر الدعارة الكتابية الى حد أن توقف البراعات الفنية على نشر ما يثير الشهوات البهيمية ، ويقضى على عاطفة الصلاح فى النفس البشرية .

ولا الذين كانوا يدعون لتحرير المـــرأة والمطالبة باستقلالها كانوا يرمون أن يقضوا عليها بأن تعيش على هامش الجماعة كما هى اليوم ، خارج دائرة الزوجية ، وأن تقصر على أن تكون أداة شهوانية ، فاذا لم تعد تصلح لذلك نبذت الى عالم الحرمان مع أولادها الطبيعيين ، وأن تستتبع هذه الاباحة انتشار العزوبة ، واقفار البيوت ، وذيوع الأمراض السرية ، وقيام نوادى العرى التى يجتمع فيها الرجال والنساء عرايا على حالة تأباها الكرامة الانسانية .

فلو أراد الباحث المنصف أن يعرف الطائفة التى فازت مما دعت اليه بحظ مرض ، أو اعتبرت ما آلت اليه الأحوال نمشيا نحو تحقيق غرضها ، لما وجدها فى واحدة مما ذكرت وما لم أذكر . بل لرأى رأى العين أنها خسرت جميعا خسارات فادحة فى مبادئها وتعاليمها ، وأصبحت لاتستطيع أن تتابع جهودها ، اللهم الا فى ناحية واحدة وهى الدعوة الى التعقل ، واعادة النظر فيما العالم ماض فيه راكبا رأسه لا يلوى على شىء .

★ ★ ★

الدعوة الى تحرير المرأة فى مصر كانت فرعا من تلك الدعوة نفسها فى أوربا ، وقد أصابها هنا ما أصابها هناك ، اى انها تأدت الى شر محض ، واندفعت فى تيار لا يرجى الخير ممن يندفع فيه . ولو كان المرحـــوم قاسم بك أمين حيا ورأى ما نحن راؤوه اليوم ، لبرىء الى الله منه ، ولأهاب بالناس الى الرعوى عما هم ماضون فيه .

لقد سلخنا فى تحقيق برنامج تحرير المرأة أكثر من ثلاثين سنة فلم يتم منه غير شىء واحد ، وهو سفور القلة المحجبة من ساكنات المدن ، وكانت النتيجة وصولنا الى عكس ما كان ينتظر من ذلك البرنامج . فقد كان ينتظر واضعه منه ارتفاع مستوى الآداب ، ورواج ســـوق الزواج ، وتوافر أسباب السعادة فى البيوت ، ولكن الذى حدث هو تدهور مروع فى الآداب العامة ، وانتشار مفزع لمبدأ العزوبة . وكنا لا نسمع بحدوث طلاق فى الأسر الكبيرة الا فى أحوال شاذة ، فأصبحنا نراه شائعا فى تلك الأسر كأنه امر عادى . واضحت جلسات المحاكم غاصة بقضايا هتك

الأعراض ، وتعديد بعض النساء للازواج • وصار من الأمور المألوفة هروب الشابات من دور أهليهن ، وقضاء الأيام والأسابيع مع بعض الشبان ، واختتام هذه الفصول بعقد قرانهن فى مكاتب البوليس ، ولا تسل عما تؤول حالتهن اليه بعد تلك المأساة المنكرة من السيرة المعوجة ، والحياة الدنســـة •

لقد طمت هذه الأحوال وتفاقمت شرورها وهى آخذة فى الازدياد ، وقد أصبحت جزءا من التدهور الأدبى العام الدى أصاب الانسانية فى هذا العهد الأخير • فاذا اعتبرها الاجتماعيون من العلامات المنذرة بقرب انهيار صرح المدنية الراهنة ، فلم يعد الصواب ، لأنه لا يعقل أن تنقلب الحياة الانسانية الكريمة ، وهى مستقر الصفات الملكية ، وعوامل السمو الذى لا حد له ، الى مثل هذا الحضيض من الدنيس والاسفاف والبهيمية •

على بـــاب الرجـــــاء

الدكتور سـيد أحمد عثمان

كنا جلوسا نشاهد صورة حية للشيشانى المجاهد المسلم وهو يضع سلاحه ليقيم صلاة الجماعة على مهاد منور بالجليـــد ٠ متنقلا بهذا من عبادة الى عبادة ، بل متزودا من عبادة الصلاة بزاد من صادق العبودية، وخالص التقوى ، رفيع الاحسان ؛ فيرتفع درجة فوق درجة فى جهاده الاسلامى الموصول من لدن أجداده القدامى فى جبال القوقاز ضد العدو ذاته المتربص من قديم ، بالاسلام هناك ، وان له فى الحاضر لأشـباها فى كل ركن من أركان الدنيا ، ونظائر فى كل مسعى من مساعى الحياة٠ مال صاحبى الى يحدثنى هامسا كأنما يحدث نفسه ، أو كأنما يحدثنى بحديث هو على يقين من أننى محدث نفسى بمثله ، حدثنى قائلا :

« ألست ترى أن حكمة الله سبحانه قضت أن الاسلام لا يزكو ولايمتد الا من جهتى التحدى والابتلاء ٠ والاسلام منذ يوم بلاغه الأول الى يوم الناس هذا ، يوشك أن يكون ابن التحدى ربيب الابتلاء ؟ ويكاد يسـتقر قانون من قوانين التاريخ الاسلامى ، أن التحـــدى ، واشتداد الابتلاء، يؤذنان ببعث للاسلام جديد ، يمتد فيه اتساعا بين البشر كافة ، ويتأصل فيه عمقا فى ضمير الانسان » ٠

فقلت : « بلى ٠٠٠ حقا الاسلام ابن التحـــدى ، ربيب الابتلاء ، وأضيف ياصاحبى ان الاسلام ، قبل هذا وبعده ، رفيق الرجاء ٠ انه دين قلبه رجائى ، قلبه مصاغ من ضياء الرجاء ٠ فلولم يكن الرجاء حيـا فى قلب ذلك المجاهد الشيشانى المسلم ، ما كان التحدى ليقويه ، بل يرديه، ولولم يكن الرجاء فى لب ارادته ، ما كان ليشتد بالابتلاء ، بل ينهد ، ولو لم يكن الاسلام دينا رجائيا ، ما كان أجداد هذا الشيشانى المسلمون ليحملوا اسلامهم من قلب الصحراء ، من واد غير ذى زرع ، الى هـذا الجبل العاتى الذى تقع الشيشان عند أطرافه البعيدة ٠ نعم ، لو لم يكن قلب ذلك العربى المسلم عامرا بالرجاء الحى ، ما كانت لتحمله ارادته ،

وترفعه همته ليبلغ رسالة الاسلام الى ساكن ذلك الجبل الأبى فى شموخه ، العصى فى وعورته ، القصى فى مداه . الرجاء الذى حمل المسلم الأول ، وحمله المسلم الأول الى الشيشان وما جاورها ، انتقل راسخا ثابتا ، بل رابيا متفتحا ، الى المسلم المعاصر هناك ، والا لما وقف هذه الوقفة الجسور ، التى أذهلت الدنيا ، والغرب بخاصة ، من تلك الارادة التى تفوق كل تصور لديهم محدود ، والهمة التى تتجاوز كل تقدير لديهم محسوب . وذهبوا يدرسون ويحللون ، بقدر ما أوتوا من العلم والمنهج والأداة ، ولكنهم لم يصلوا الى صحيح من التفسير ، ولا سديد من الرأى ، وما كانوا منصفين . فهل ندرس نحن ونحلل ، ونكون عندئذ من المنصفين ؟ واننى مخاطب عشيرتى الأقربين من النفسانيين العرب المسلمين : أن أولو جانب الرجاء فى قلب الاسلام اهتمامكم ، الرجاء من حيث هو مصدر ارادة ، ومنبع همة ، وموجه طاقة ، ومولد حكمة ، الرجاء من حيث هو ثقة متعددة الأبعاد ، ووعى متفاوت المستويات ، **وعمل** متباين الدرجات(*) . ألم يئن لنا ، نحن النفسانيين العرب المسلمين ، أن ندخل الرجاء فى دائرة ما ندرس من ظواهر نفسية لها دورها فى حياة المسلم ، غردا كان أم جماعة ؟

وهنا قال صاحبى ، غير هامس هذه المرة : « أراك قد استرسلت ، وذهبت بعيدا فى توقعك واهتمامك ، وأراك انتقلت من الشيشانى المسلم الى النفسانى المسلم » .

قلت : « انه قريب من قريب ، ذلك مجاهد بسلاحه ، ألا نجاهد مثله بعلمنا ؟ ألا نطرق باب الرجاء علميا ، عسى أن يفتح الله علينا بادراك أرشد ، وبصر أعمق ، وفهم أوسع للرجاء ودوره . اننى أطرق بابك أيها النفسانى المسلم داعيا اياك أن تطرق باب الرجاء ، واننى لعلى يقين من أنك سوف تؤوب ، ان شاء الله بزاد من الفهم والعلم تحمد الله عليه ، ويشكرك قومك الراجون ، والمترقبون للنافع من العلم يجريه

(*) راجع ، ان شئت ، عن الرجاء ، سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى ، القاهرة : الأنجلو المصرية ١٤٠٩هـ(١٩٨٩م) - صص ١٠ - ٤٦.

الله سبحانه وتعالى على يديك ، فترجو عنده ثوابه ، وترجو أن ترى فى واقع الحياة آثاره وثماره » .

« ... ان ربى لطيف لما يشـــاء انه هـو العـــليم الحـــكيم » (يوسف : ١٠٠) .

المشروع الحضارى الاسلامى (*)

فهمى هويدى

د. حامد عمار :

فى هذه الليلة المباركة نبدأ ندوتنا بسم الله الرحمن الرحيم ، ونرحب بأسم رابطة التربية الحديثة وبأسمكم بضيفنا الكبير وأستاذنا العزيز الأستاذ فهمى هويدى ، وما أظنكم فى حاجة منى لأن أعرفكم به وانما أريد أن أعرفكم بما وقر فى عقلى ووجدانى من تقدير للأستاذ فهمى هويدى فأنا دائما أعتبره كاتبا ومفكرا مجتهدا وأريد أن أشدد على كلمة مجتهد ، فهو مجتهد المعنيين :

الأول : أنه كاتب مفكر يحيط بالقضية التى يريد أن يطرحها ، يحيط بها احاطة من مختلف الجوانب ، يوثقها ويؤصلها ويبحث فى ذلك ويجتهد .

والمعنى الثانى بالنسبة لاجتهاد أستاذنا فهمى هويدى ، هو أنه مفكر يفتح أمام قارئه آفاقا جديدة ومسارات جديدة ، وفى هذا الفتح يكشف كثيرا من زيف الواقع ، ومثل هذا الاجتهاد فى الواقع هو تحدى لكل مفكر وهو الذى ينبغى أن نسعى جميعا لأن نحاول أن نشق طريق هذا الاجتهاد ، ولا أخفى أن هذا النوع من الاجتهاد مطلوب جدا فى مجالنا « مجال التربية » .

وعلاقتى بالأستاذ فهمى هويدى تعود الى أوائل الخمسينات ٥٣/ ١٩٥٤ حين كان فى هذا الوقت صحفيا وكنت فى ذلك الوقت قد عدت من انجلترا ، وقد كتبت رسالة عن القرية المصرية ، وكان فى ذلك الوقت موضوع تطوير القرية واصلاحها من القضايا التى تشغل الفكر والسياسة العامة فى مصر فأتصل بى من الأهرام ...

(*) ندوة رابطة التربية الحديثة الجمعة ١٩٩٥/٢/٢٤ .

وأذكر أن اتحاد المصورين قد أخذوا صورتى ، فظهرت صورتى فى الأهرام لأول مرة بطبيعة الحال وأن رسالتى سوف توضع تحت الصورة ، وسررت بالتحقيق الذى اجراه الأستاذ فهمى هويدى . ومنذ ذلك الوقت وأتصل حبل المودة بيننا وتابعت الأستاذ فهمى هويدى باجتهاداته .

وبطبيعة الحال المجتهد قد يتفق معه اتفاقا كليا وقد نتفق معه اتفاقا جزئيا ، وقد نتفق فى بعض الحالات ونختلف فى البعض الآخر وقد نتفق معه أحيانا ونختلف معه أحيانا أخرى ، فالاجتهاد علامة مميزة للأستاذ فهمى هويدى ، وسوف يعرض لنا فى هذه الأمسية رؤيته لمشروع حضارى لمصر وللأمة العربية وقد يمتد الى أقطار العالم الاسلامى .

وكما تعلمون حضراتكم نحن نعيش فى حقبة زمنية مهزومة ومخنوقة ، فمصيرنا وهويتنا فى حالة من الرجرجة والقلق وسنظل فى حاجة ماسة الى أن نستمع الى مفكرينا وتوجهاتهم المختلفة .

وأذكر فى سياق التصور المهزوم لواقعنا حديث شريف ينطبق على هذا الواقع الذى نعايشه وهو يقول ما معناه .

« توشك الأمم أن تتداعى عليكم كما تتداعى الأكلة على أصحابها لا من قلة يومئذ بل أنتم يومئذ كثيرون ولكنكم غثاء .... ولينزعن الله من صدور عدوكم المهابة » .

واذا كان لحديث الرسول ﷺ مغازيه ورموزه الدينية فان له فى نفس الوقت رموزه ومغازيه الدنياوية التى نكابدها من كل ما يتصل بحب الدنيا الذى ينجم عنه كل ما نعانيه من قهر وفساد وتكالب الأمم علينا وفقدان المهابة منا حتى أصدقاءنا بل أكاد أقول حتى أشقاءنا ، ففى هذا السياق والموضوع لا اريد أن اطيل على حضراتكم وانما سوف أترك الميكرفون للكاتب الكبير الصديق العزيز الأستاذ فهمى هويدى .

فهمى هويدى :

بسم الله الرحمن الرحيم ، أيها الأخوة والأخوات شكرا لكم جميعا وشكرا لأستاذى وأخى الكبير الأستاذ الدكتور «عمار» الذى قدمنى بأكثر

مما استحق ، وطوف بى وبكم فى عقود أربعة مضـــت ، ثم امتعنا بما تمنيت أن يكمله ، ولكن أما وقد أحال لى الكلمة فأننى أود أن أقول فى هذا الموضوع الذى نحن بصدده « المشروع الحضارى الاسلامى » ، أننى عندما أتصل بى أخى الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل ليدعونى الى هـذا اللقاء الذى أتشرف به ، كنا نتداول فيما يمكن أن يطرح للمناقشة . كنت أنا صاحب الاقتراح الذى يدعو الى مناقشة المشروع الحضارى الاسلامى ليس لأن عندى ما أريد أن أقوله فقط ولكن بالدقة لأن عندى ما أريد أن أصوبه وأناقشه مع نخبة كتلك التى نلتصق معها هذه الليلة ، لأن قضية المشروع ستظل احدى الهواجس الأساسية التى تشغل فكرنا فى هذه المرحلة التى غابت منها أشياء كثيرة ، حتى أننى وصفتها فى عدة مرات بأنها مرحلة « اللامشروع » حيث ليس معروفا بالضبط نحن مع ماذا ؟ أو ضد ماذا ؟ وفى أشياء من الأشياء الصغيرة الى الأشياء الكبـــيرة فى حياتنا الثقافية والسياسية .

أظن أنى لست بحاجة الى أن استدعى انتباه حضراتكم الى أن كل أمة وكل مجتمع لابد أن يكون له مشروع،بمعنى رؤية استراتيجية ـ نموذج حضارى يريد أن يستلهمه ويفتدى به ويحقق له طموحاته ، ولا أحد يستطيع أن يصوغ مشروعا حضاريا . هـــذه مسألة تفوق طاقة الانسان يستطيع الواحد أن يكتب عن المشروع ، لكن مشروع الأمة هو أن يستلهم ضميرها وتراثها وخـــبراتها وثقافتها واسهامات مثقفيها ، ثم هذا كله فى نهاية المطاف يتبلور برؤية تظل معبرة عن الضمير والطموح ، ومن ثم لا استطيع أن أصف ما عندى بأنه كلام حول مشروع حضارى بقدر ما هو كلام منصب على خصائص المشروع وهى بكل تأكيـــد قابلة للمناقشة أو ينبغى أن تكون قابلة للمناقشة .

اذا أردنا أن نعـرف المشروع الاســـلامى الذى أريد أن نناقشه مع حضراتكم، هو باختصار يظل مشروعا للنهضة له مرجعيته التى تستلهم قيم الاسلام ومقاصده كما هى مقررة فى الكتاب والسنة وينطلق من الضمير الايمانى للأمة لينتهى محققا سعادة الناس جميعا باختلاف ديانتهم ، وانطلاقا من هذه المرجعية يكون هدف المشروع هو تحقيق السعادة للناس

وتحقيق العمران للأرض ، والآية القرآنية التى تقول « قد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط » الذى هو العدل الذى تقوم به الأرض ، كل الرسل وكل الكتب جوهر الكتاب السماوى هو اقامة العدل ، كيف يمكن أن يتحقق هذا ؟

أنا أقول أن العناصر التى يمكن أن تدور حول هذا المحور الأساسى فيما يمكن أن يسمى بالمشروع تنطلق من أو يمكن حصرها لا أقول حصرها بدقة بل ترتيبها فى حوالى ١٥ نقطة ، أنا أيضا بأدعو للتفكير فيها باعتبارها مواصفات لمشروع نهضة لهذه الأمة ٠

النقطة الأولى : أنه مشروع توحيدى ، يؤمن بأن الله خالق الكون، وأن كل المخلوقات من الكائنات لها حقوق ، وأن هذه الكائنات تتعبد لله وتسبح له ، معنى أن نتكلم على حقوق الانسان عندما أقول لبعض الباحثين الغربيين أننا عندنا شىء اسمه الحيوان والحيوان له حق والاحاديث النبوية التى تحدثت عنه : أمرأة دخلت النار فى قطة عذبتها ، وأن بغية غفر لها لأنها سقت كلبا ، وأن وأن ٠٠٠٠ وأن خليفة المسلمين عندما يرسل الى والى مصر يلفت نظره الى أن الدواب تحمل فوق طاقتها فهو لم يكن يدافع عن الدواب ، ولكنه كان يستشعر مسئوليته تجاه كائنات ، الشجر له حقوق والبيئة ، سيدنا أبو بكر ينهى جيش المسلمين عن اقتلاع الشجر ، هذه كائنات ، الاحاديث النبوية ، أن عصفورا يشكو الناس ، يشكو رجلا يوم القيامة لأنه عذبه ، اذا ذبحتم فاحسنوا الذبحة ، لا يرى الانسان وحيدا فى الكون ، ولكنه يرى الكون كله باعتباره مخلوقا لله تعالى بكل مكوناته وعناصره ، وهذه العناصر والمكونات لها حقوق واجبة الاحترام ، الرؤية التوحيدية للكون ٠

النقطة الثانية : أن الدين ليس معزولا عن الحياة ولكنه داخل فى نسيج الحياة كلها ، فى كل شىء تتواجد قيم الدين عندما يقال أن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر ، هنا عبادة وسلوك ، ولا تأكلوا أموال الناس بالباطل ، فكرة أن قيم الدين حاكمة لمختلف نواحى الحياة وموجودة ويسترشد بها الناس حيث يتحركون ٠

النقطة الثالثة : أن الانسان فى هذا المشروع مخلوق مكلف « أفحسبتم أنا خلقناكم عبثا٠٠وأنكم الينا لاترجعون»فهو مخلوق مكلف له رسالة مختلفة عن هدف المتعة والأستمتاع ٠ نعم هو يستمتع بالحلال ، ولكن يظل الهدف أبعد من هذا بكثير ، وبالتالى كونه مخلوقا مكلفا وله رسالة ومستخلفا عن الله سبحانه وتعالى فى الأرض ، فهو فى هذا المقام عليه واجب اعمار الأرض ، أن الله عندما خلق الناس واستخلفهم فى الأرض سخر لهم الكون السماء والأرض ، فيه شىء له مقام رفيع ، وفكرة أن الانسان هو مخلوق الله المختار مختلفة عن فكرة شعب الله المختار ، أن الله سبحانه وتعالى خلقه وكرمه ونفخ فيه من روحه وعدله وسواه،حتى الشيخ الغزالى عندما يتكلم عن الانسان يقول : فيه نسب الهى،ولا تخلو هذه الاشارة من دقة وصواب لأنه هنا كائن له مقامه الكبير عند الله سبحانه وتعالى ٠

وهذا ينقلنا الى **النقطة الرابعة :** وهى أن الانسان له كرامته ، ولقد كرمنا بنى آدم لمجرد كونه انسانا بصرف النظر عن دينه ٠ ثم النقطة **الخامسة** أن البشر كلهم أسرة واحدة خلقوا من نفس واحدة وأن آباهم واحد ، فيه هنا وشيجة انسانية تربط الجنس البشرى ، فعلاقة الانسان بالانسان فيها وشيجة قائمة لا يمكن هتكها أو الاعتداء عليها ٠

فى هذا الاطار **النقطة السادسة :** أن الاختلاف بين الناس هو سنة من سنن الله تعالى ، سبحان الله أراد الناس مختلفين لحكمة قدرها ، ومن ثم فالاختلاف له بعد عقيدى وفكر الآخر وبما يثار حولها من جدل ولغط لا أحسبها واردة فى مفهوم العقيدة ، لأن الآخر عندما أدرك أنا أنه يختلف عنى فى كل شىء أو فى شىء هو من حكم الله أو سنة من سنن الكون فهذا ينزع عن نفسى كثيرا من الحساسية التى يستشعرها كثيرون الآية « ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة٠ولا يزالون مختلفين٠ ولو شاء ربك لأمن من فى الأرض كلهم جميعا ٠ ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة» أنا زعلان ليه ؟ الله أراد أن يختلف الاخرون «وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا » هذه الآيات الشهيرة ٠

النقطة السابعة : أن الآخر له شرعيته ، وهى متصلة بالنقطة السابقة ، اذا كان الاختلاف هو سنة من سنن الله ، يكون للآخر

شرعيته ولابد أن يصوغ الواقع أو الاطار السياسى والفكرى ، كيفية تنظيم العلاقة باعتبار أنه لا يستنكر الآخر لمجرد المغايرة ٠

النقطة الثامنة : أن الحقوق والواجبات لها عمق عقيدى ، بمعنى عندما نتحدث عن حقوق الانسان من وجهة النظـــر الايمانية هى فى حقيقة الأمر تكاليف وهى من حقوق الله سبحانه وتعالى ٠ طبعا مصطلح جديد ٠حقوق الانسان فى القرن الثامن عشر ، لكن فقهاء زمان كانوا يقولون حقوق الله ، حقوق العباد كل ما أتصل بحقوق مجموع المسلمين أو من حقوق الأمة هو من حقوق الله ، حقوق الأفراد وبتختلف ، ومن هنـــا فالحقوق لها بعد عقيدى تتحول فى وجه الآخر الى تكاليف وواجبات ٠

النقطة التاسعة : أن الاسلام فى المشروع ليس دينا فقط ، لكنه ثقافة وحضارة ، ولهذا أنا أحيانا أتردد فى القول مشروع اســـلامى خشية أن يفهم البعض أنه شأن يخص المسلمين وحدهم ٠ والذين يتابعونما اكتب ربما يتذكرون أننى تحدثت فى هذه النقطة ٠ قبل أسابيع أشرت فى مقال حول ٠٠٠ الدين الحضارى أن الأمر هو عقيدة بالنســـبة للمسلمين أما بالنسبة للآخرين فهو ثقافة وحضـــــارة ووعاء للقيم ، ومن هنا فالأمر لا يخص المسلمين وحدهم ولا يخص المتدينين وحدهم ، الصحيفة التى حررها النبى عند هجرته من مكة الى المدينة كانت صحيفة يعتبرها بعض الكتاب أنها أول دستور تمت صياغته ٠ وثيقة تحدد علاقة علاقة المسلمين بالمشركين وباليهود وبالنصارى ، كان اليهود أكثر فى ذلك الحين ، لكن كل من تواجد فى المجتمع كان طرفا فى هذه الوثيقة فالأمر يتجاوز حدود العقيدة الى حدود الثقافة والحضارة ٠

النقطة العاشرة : أنه بناء على فهم الاســـلام باعتبـــاره مشروعا حضاريا وثقافيا للمسلمين والأمة ، ليست هناك مفاضـلة بين النـــاس على أساس الدين ولكن معيار المفاضلة هو العمل الصالح والتقوى ٠

النقطة الحادية عشر : أن قيم الدين تستلهم فى تيسير المجتمع لكن الحساب على اعتقاد شأنه يتولاه الله والآيات « فذكر انما أنت مذكر لست عليهم بمسيطر ٠ فان اعرضوا فما أرسالناك عليهم حفيظا ٠ أن عليـك الا البلاغ » صدق الله العظيم هذه الآيات تحيل الحساب على الاعتقاد

الى الله تعالى وكثيرا ما يحاول بعض أخواننا الذين يثيرون مسألة الاعتقاد ويزجون بها فى كثير من المناسبات اذا كنا نريد أن نحاسب الناس على عقائدهم فى الدنيا فعلى ماذا سيحاسبهم الله يوم القيامة ، اتركو حساب العقيدة لله سبحانه وتعالى ، ولنحتكم فى الدنيا الى أفعال الناس وآدائهم ، أما ضمائرهم فأمر محال الى الله .

النقطة الثانية عشر: ان الشريعة منفصلة عن السلطة،فهناك أمور فى التكاليف تؤدى فى كل الأحوال لا علاقة لها بالنظام السياسى ، أفصل فى هذه النقطة أنه عندما تكون الشريعة فوق السلطة وفوق القانون يفترض فى هذه الحالة أن القانون يستلهم الشريعة ، يستلهم مقاصده فى نهاية المطاف ، لكن انفصال الشريعة عن السلطة لا يجعل للسلطان اليد الطولى فى ملاحقة كل شىء فى المجتمع ، مثلها الزكاة تؤدى ، السلطة قبلت ما قبلت أم لا ؟ ، فيه تكليف . الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر هذا تكليف الهى ليس لأحد أن يتدخل فيه أما أن توضع الأمور فى اطارها الصحيح فهذا موضوع آخر ، أنا أتكلم عن التكليف اذا كان هذه الأمور يستطيع أن يستمر بها المجتمع أيا كان وضع السلطة .

النقطة الثالثة عشر : أن المال مال الله والناس مستخلفون فيه وللجميع فيه حق ، « وانفقوا من مال الله الذىأتاكم . وأتوه من مال الله الذى أتاكم ، وفى أموالكم حق للسائلوالمحروم»، فثروة الأمة ليست ملكا لأحد ولكن الناس ينتفعون بها وما يؤدى هو حقوق الناس وليس تبرعات أو احسان .

النقطة الرابعة عشر : للمجتمع سقف أخلاقى مرتبط بعدد من الفضائل التى تلزم بها الأمة فمارس ما شئت من حرية التعبير والتقدير والتقرير ولكن عندما يتعلق بالأخلاق والفضائل فهذا سقف لا ينبغى أن يترك .

النقطة الأخيرة : هى حق الناس فى مقاومة الظلم . هذه مسألة لا يستطيع أحد أن ينكرها ، لأن هناك نصوصا قرآنية تحاسب الناس على استسلامهم للظلم فللناس حق فى التصدى للظالم ، وهذا حق مستمد من

اللـــه وليس لأحد أن يصده أو يعوقه ٠

هذه هى المواصفات فأنا أوجزت لأنى أريد أن اسمع وجهات النظر لكنى أريد أن اضيف نقطة أخيرة فى فكرة الرؤية الاسلامية فى التطبيق بنقرأ الكثير أن هذه الرؤية تتطلب أن كل ينقلب الى أبيض وأسود فى ٢٤ ساعة وأن الناس سينقلبون وليس هناك تدرج ، التدرج جاء فى التنفيذ وليس فى التشريع ، أنا أريد أن أوكد أن هناك مجموعة الضوابط٠أذكر بها وأنا على يقين من أن بعض الأساتذة على علم بها ٠

مستقبل البحث التربوى فى مصـــر

د٠ سـعيد اسماعيل على

مقـــــدمة :

لم يعد العمل التربوى عملا يقوم على مجرد « النصح والارشاد » استهداء بعبارات ناهية أو أمرة تتزيا بكلمات يعلو رنينها اللفظى وأبنية لغوية تقوم على مجرد البيان والبديع ، وانما هو عمل اجتماعى يستهدف تغيير الواقع السلوكى سواء على المستوى الفـــردى أو على المســـتوى الاجتماعى ويقـــوم على النهج العلمى بكل ما يتطلبه هـــذا النهج من استقراء للواقع وجمع للحقائق وتجريب وربط واستنباط وادراك علاقات وخروج بتعميمات ٠

الخبرة المصرية البحثية التربوية :

ولقد عرفت مصر النهج العلمى فى التعامل مع قضـــايا التعـــليم ومشكلاته منذ عام ١٩٢٩ عندما انشىء المعهد العالى للمعلمين (كليـــة التربية ـ جامعة عين شمس الآن) على يد رواد تركوا بصمات واضحة على البحث التربوى وفى مقدمتهم اسـماعيل القبـانى ود٠ عبد العزيز القوصى ٠

ولم تقتصر علمية التناول على قضايا ومشكلات تحتـــل مكانتها على صفحات أوراق وانما امتد هذا التناول ليتجه الى السلوك الانسانى فى مواجهة مباشرة سواء عن طريق (عيادة نفسية) تم انشاؤها أو « فصول تجريبية » جرى افتتاحها كملحقات لمعهد التربية ٠ وقد تلقى هذا الاتجاه دعما أكبر عندما انشـــئت للبحوث التربوية وحـــدة ادارية بارزة فى وزارة التربية ٠

وقد شهد التعليم تعاونا وثيقا بين جهة ((التفكير) و (البحث) فى كلية التربية وجهة (التنفيذ) و (العمل) فى وزارة التربية سنوات غـير قليلة مما أتاح الفرصة للبحث التربوى أن يتغذى دائما بحـــركة الواقع

التعليمى فى مصر يستمد منها مشكلاته وقضاياه ، ويتلقى منها الوقائع والمعطيات ، ويقوم هو بمد رجال العملوالتنفيذ بالرؤىالعلمية والنظرات الفكرية التى تسعى الى تصويب مسار حركة التعليم وحسن توجيهها الى آفاق منشودة ٠

وفى ربع قرن الأخير شهدت مصر توسعا مذهلا فى انشاء كليات التربية مما أدى بالتالى الى تزايد مضطرد فى فرص البحث التربوى عن طريق أعداد متزايدة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا وظهور عشرات من المجلات التربوية ٠

واذا كان لهذا التوسع وداك التزايد حسناته التى لا تنكر ، لكن هذا لا ينبغى أن يحجب عنا صفة أخرى تشير الى ظهور كم غير قليل من السلبيات التى شابت حركة البحث التربوى فى السنوات الأخيرة تقتضى المسارعة بالمكاشفة لرصدها وحصرها والسعى نحو التخلص منها بقـــدر المستطاع ، وأبرزها ما جرى من (تسطح) و (عجلة) و (تكرار) و (نقل) و (افتقاد للمنهج الملائم) وغموض المفاهيم ، و (اضطرابها) و (الانفصال عن حركة الواقع) ، الى غير هــذا وذاك مما قلل من مقـــدرة البحث التربوى عن أن يكون طاقة تحريك لواقع التعليم نحو الأفضل ٠

المتغـــــيرات :

ولا شك فى أن تحريك الواقع نحو مستقبل أفضل يفرض علينا أن نأخذ بعين الاعتبار مختلف الأبعاد المحددة لهذه الحركة ، ذلك أن عالم اليوم ، فضلا عن عالم الغد قد بلغ من التشابك والترابط حـــدا جعـل مستحيلا على مجتمع أن يعـزل نفســـه عن الآخرين ٠ ومن هنا يمكن الاشارة الى عدد من أهم المتغيرات المشكلة لأبعاد حركة الحاضر ٠

(أ) الكوكبية ، أو (العولمة) ، وهى تشير الى السيولة المذهلة التى يشهدها عالم اليوم فى حركة المعلومات وتدفقها وتكاثرها بين مختلف الأمم والمجتمعات بفضل ما شهدناه من تقنيات متقدمة فى مجال الاتصال وأبسط ما يمكن الاشارة اليه : كيف يستطيعالانسانالآن أن يمسك بأطراف أصابع يد واحدة (دسكا) يخزن مئات الألوف من المعـــلومات ، وكيف

يستطيع الانسان وهو قابع فى غرفته أن يتابع أحداث العالم أجمع بحركة أصبع من يديه ! ان هذا من شأنه أن يتيح للباحثين فرصة الحصول على كم ونوع من المعلومات ما يعينه على مزيد من البحث ، فضلا عما يتسم به هذا من (تنوع) فى المدارس والاتجاهات يزيد العمل البحثى التربوى ثراء وغنى ٠

(ب) الخصخصة : ذلك أن تحطم سور برلين فى نوفمبر عام ١٩٨٩ كان ايذانا بتهاوى تلك النظم التى تقوم على (الشمولية) بما تتضمنه من (هيمنة الدولة) على كافة اتجاهات ومجالات العمل المجتمعى ، وما يؤدى اليه هذا من (قهر) و (استبداد) ، فضلا عن (التنميط) واختفاء روح المبادرة وما تؤدى اليه من سلبية وضعف الابتكار والابداع ٠ والخصخصة بناء على هذا تشير الى اتاحة الفرصة للطاقات والامكانات الخاصة بالأفراد والهيئات والمؤسسات أن تكون ذاتية الحركة قومية الغاية ٠ ومادمنا بصدد قضية البحث التربوى فانه يجد فى هذا مناخا أصح للاثراء والازدهار ، لأنه يقوم على الابداع والابتكار وأمر مثل هذا لا حياة له فى ظل (الشمولية) وتحت جناح (التنميط) ٠

(حـ) التعددية : واذا كانت الخصخصة تتجه أكثر ما تتجه الى (الاقتصاد) و (الادارة) ، الا أنها لابد أن تقترن بتعددية فكرية تتيح الفرصة لمختلف الاتجاهات والآراء والأفكار أن تعبر عن نفسها ومن ثم فاذا كانت الخصخصة (تعددية) اقتصادية وادارية ، فان التعددية الفكرية هى بدورها خصخصة للعقول والأفكار ، ذلك أننا لا نستطيع أن ننكر أن الحرية الاقتصادية والادارية معرضة لانحرافات تميل بالعمل الى الاستغلال والاحتكار والفساد ، وهنا تجىء التعددية الفكر لتشكل جهازا عقليا رقابيا للمجتمع حتى يضمن الى حد كبير ان مسيرة العمل تتجه الاتجاه الصحيح وتنهج النهج السليم ٠

(د) الحوارية ، وهى نهج مقارن غير مفارق لمتغيرات الكوكبية والخصخصة والتعددية ، وتسير على نفس المنطق الذى يذهب الى أن المالك الوحيد للحقيقة هو الله وما كل انسان الا رائيا لزاوية وباصرا بجانب ، ومن ثم تجىء ضرورة الحرص على الحوار والمناقشة بين مختلف

العقول حتى نبصر أكبر قدر ممكن من الحقيقة . ان الحوار هنا انما هو عملية (تلاقح) للعقول يغذيها ويثريها ويتيح الفرصة للتفاعل الفكرى . وان دل هذا على شيء فانما يدل على أن استخدام العنف فى تسييد رأى والاستناد الى القوة المادية فى فرض فكر انما هو تعبير عن افلاس واضح ومؤشر على بداية طريق الى حمامات دم يخسر فيها الجميع .

(هـ) السلام ، وهكذا يجيء هذا المتغير متعاضدا مع ما سبق . أنه نتيجة له ، وهو فى الآن نفسه شرط أساسى لحسن الاستفادة من الخصخصة والتعددية والحوارية وبدونه تتراجع الكوكبية . واذا كنا نؤكد هنا على ما يستتبعه السلام من نبذ المنازعات المسلحة بين الدول ، فاننا نؤكد أيضا على ضرورة التيقظ الى ما يحمله هذا المفهوم من مرونة واتساع قد تخرجه عن مضمونه الحقيقى ، ذلك المضمون الذى يشترط (العدل) ولا يتنازل عن (القوة الذاتية) ، والعدل يعنى (التكافوء) ، والتكافوء لا يطلب وانما تفرضه القوة الذاتية ، لأن ما يعطى من خارج ، يمكن أن يسلب فى أى لحظة !!

المنطلقات :

واستشراف مستقبل البحث التربوى ليس حركة جموح قد تؤدى الى جنوح ، وانما هو عملية (مضبوطة) وضبطها انما يجيء بالالتزام بمجموعة من القواعد والمبادىء تشكل فى جملتها (متطلبات) تجيء لا على سبيل (التقييد) وانما على سبيل (التوجيه)،من هذه المنطلقات.

(أ) العقيدة الوطنية ، ونحن لا نقصد بذلك تغايرا مع العقيدة الدينية ، وانما نقصد مجموعة من المبادىء الفكرية التى يمكن الاتفاق عليها من بين القوى الوطنية المختلفة فى مصر حول أهم مشكلاتها وقضاياها وطموحاتها وعلاقاتها الخارجية مما يجعلها بمثابة (الاطار الفكرى) الموجه لحركة العمل الوطنى.ان هذه العقيدة على درجة كبيرة من الأهمية مادمنا نعيش فى عالم الكوكبية والعولمة والتعددية والسلام والخصخصة حتى لا نفقد هويتنا ونضيع معالم ذاتنا .

والبحث التربوى اذ يتموضع حول الانسان **كان لابد من تأطيره** بهذ الاطار حتى يخرج الانسان الذى يســـعى الى بنائه (انسانا مصريا) له خصوصيته التى تشكل (مصفاة) لا غنى عنها تحول بينه وبين ما يعكر صفو الوطنية المصرية ، ويسمح بعناصر الاضافة والقوة · ان التربية اذا كانت (علما) ، الا أنها (فن) التعامل مع الثقـــافة ، والعـلم بطبيعته (عالمى) ، أما الثقافة فهى بطبيعتها (خاصة) ، والعقيدة الوطنية ذ لون واتجاه واطار الثقافة الوطنية ·

(ب) النهج العلمى : فالخصوصية الثقافية لا تعنى تحررا من منطق العلم ومنهجية التفكير ، صحيح أننا هنا بازاء (انسان) لا (مادة) مما يجعله خاضعا لاحتمالات يعسر التنبوء سلفا بها لكن النهج العلمى ليس محصورا فى التجربة المعملية بالمعنى الضيق ، وانما هو نمط من التفكير يفرض الاعتماد على الخبرة كمصدر للمعطيات والاستناد الى العقل فى الفهم والادراك ، وتأكيد مهارات الاستنباط والبصر بالعلاقات ، والتصور المضبوط للمستقبل والقدرة على المواجهة ومروبه التقدير وسعة الصدر · وتقيـــد البحث التربوى بالنهج العلمى يوثق عرى الترابط بين الفـــكر التربوى وبين نبض الواقع ويفعـل الفـــكر التربوى بحيث يستطيع أن يكشف عن علل التعليم وأوجاعه ، ويبصر علاجه ودوائه بغير شطط ، حتى فى بعض مجالات البحث التربوى التى قد تبدو لأول وهلة أنها تند عن النهج العلمى ، مثل (تاريخ التربية) و (فلسفة التربية) هى كذلك أمام حتمية المنهجية العلمية فى التناول مما لا سبيل الى تفصيله فى هذا الحيز الضيق ·

(حـ) الواقعية : والحقيقة أن الواقعية،ركن أساسى فى (العلمية) ، لكننا آثرنا أن نفرد لها جزءا خاصا بها لأننا نريد بها أكثر مما هو مفهوم منها على مستوى المنهجية ، نريد بها هنا أيضا «المكاشفة» التى تفرض علينا مواجهة العيوب وصور القصور واعطائها أولوية البحث ، ونريد بها التقليل من توجيه البحوث نحو (الانجازات) وتوجيهها أكثر نحو ما لم نفعله ولابد أن نفعله · ونريد بها شجاعة القدرة على التخلى عن أخطاء فى تفكيرنا اذا نبهنا اليها رأى آخر ، وشجاعة القدرة على تقبل مقترحات

هذا الرأى الآخر، ونريد بها أن نعترف بجهود السابقين والا نطمسها حتى نعلى من مكانتنا ، فارتفاع المكانة يجىء بالاضافة والتراكم لا بالحذف والطمس ٠

(د) الانفتاح العلمى والفكرى ، صحيح أن لـــكل مجتمع مشـكلاته وثقافته ، وصحيح أن لكل تعليم خصائصه وتوجهاته ، لكننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن تجارب وبحوث ودراسات مجتمعات وأمم أخرى كان لها من الظروف والفرص والامكانات أن تحرز صورا من التقدم المذهل الذى فتح لأبنائها آفاقا من البحث التربوى ساهم فى جعل نظمها التعليمية مصانع تكاد تفوق غيرها من المصانع التى تخـرج الى الســوق أجهزة ومعدات على درجة عالية من التقنية ، فتخرج لنا تلك المصانع التعليمية طاقات بشرية تخترق الآفاق وتبنى المستقبل ، لكن هـذا الانفتاح العلمى والفكرى اذا لم يرتبط بمنطلقات (العقيدة الوطنية) و (النهج العلمى) و (الواقعية) يمكن أن يكون مصدر تفكك تربوى يؤدى الى طمس معالم الوطنية المصرية ٠

(هـ) المستقبلية : فالعمل التربوى بحكم طبيعته عمل مستقبلى ، لسبب بسيط ومعروف،وهو أننا نربى أبناءنا لزمن غير زماننا٠والمستقبلية فى العمل التربوى ليست محدودة بعام أو اثنين أو بخمســة وانما هى ممتدة الى عمر جيل كامل قادم ٠ والمستقبلية الآن ليست عملا من أعمال (الحلم) و (والرجمبالغيب) ، وانما هى نهج فى التفـكير له أســاليبه العلمية وضوابطه حتى يجىء التحسب للمستقبل دقيقا الى حد كبير ، حيث الخطورة هنا أننا نكون بازاء بنيان بشرى متنوع عالى الثراء اذا ضاع نتيجة أخطاء الحساب ، فمن العسير تعويضه ، علما بأن التحسب للمستقبل يــكون دقيقــا بالقـدر الذى نــكون فيه على وعى دقيــق بظروف الحاضر ٠

مصادر انتاج البحث التربوى :

تتعدد فى مصر المصــادر والمواقع التى ينم فيها انتاج البحــوث التربوية ، وقد أدى هذا التعدد نتيجة تراكمات تاريخية سابقة لا مجال

للتحدث عنها فى هذا النطاق ، وانما علينا التعامل مع هـــذه الحقيقة باعتبارها (ارثا) مهما شابها من عيوب وسلبيات نتيجة هـــذا التعـدد والتباين الا أننا نستطيع ـ اذا صح العزم وسلمت النية ـ أن نفيد منها جميعها فى دفع حركة البحث التربوى الى آفاق مستقبلية تعين هذه الأمة على التجدد والتطور والتقدم • ويمكن أن نشير الى أهم هذه المصادر فيما يلى :

(أ) كليات التربية ، وهى الآن تبلغ العشرات ، بين كليات تربية عامة وأخرى نوعية وثالثة رياضية ورابعة فنية ورياض أطفال ، وبالتالى فهى أصبحت تضم عدة مئات من أعضاء هيئة التدريس وهم بحكم سعيهم الى الترقى من مستوى الى آخر يقومون ببحوث ودراسات تخضع للتقييم العلمى ، فضلا عن أن البعض منهم يستمر على طريق البحث بعد الأستاذية برغبة ذاتية أو بتكليف جهات أخرى • كما أن بعض الـــكليات قد تقـوم ببحوث جماعية تصدر عنها كهيئة وقد يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس بتأليف كتب دراسية تتميز بالجدة وتفتح آفاقا للبحث التربوى بما تطرحه من أفكار وما قد تقترحه من مجالات •

وتضم هذه الكليات عادة دراسات عليـا لمنـــح درجتى الماجستير والدكتوراه يقوم بها طلاب خارجيون أو معيدون ومدرسون مساعدون ، ومن المفروض أنها تقدم لنا نوعية متميزة من البحوث الجديدة المتعمقة•

لكن الطابع الغالب على البحوث الناتجة عن هـــذا المصـــدر هو (الفردية) بما يدفع الباحث الى طرق قضايا ومشكلات عـــادة ما تكون جزئية • ومن المحاولات النادرة ما خرج عن كلية التربية بجامعة عين شمس من دراسات جماعية تتميز بالاتجاه الى قضايا ومشكلات كلية قومية، مثل (دعوة الى حوار) و (معلم المرحلة الأولى) و (معلم المرحـــلة الثانية) فى النصف الأول من الثمانينيات •

(ب) المراكز وأبرزها المجلس القومى للتعليم بشعبه المختلفة والمركز القومى للبحوث التربوية ومركز تطوير التعليم الجامعى ومركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس ومركز بحوث التعليم العالى ومركز تطوير

المناهج والمركز القومى للبحوث الاجتماعية ومجلس البحوث الاجتماعية بأكاديمية البحث العلمى وشعبة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة وغيرها ٠

واذا كان لهذه المؤسسات كوادرها البحثية فى كثير من الأحيان ، الا أنها تعتمد كذلك وبدرجة أساسية على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وعدد من المهتمين بقضايا التعليم فى بعض المجالات الأخرى المتصلة ٠

وتتميز البحوث الناتجة عن هذه المصادر بأنها تستهدف عادة هدفا قوميا يتمثل فى مواجهة مشكلة معينة تواجه التعليم أو تتطلع الى مستقبل له مأمول ٠

كذلك فالطابع الغالب على هذه البحوث (جماعيتها) حيث يقوم بها (فريق) ٠

لكن مشكلتها تتمثل فى جوانب ثلاث ، أولها ما هو مشهور من ضعف التمويل اللازم لها وثانيها ، طابعها الرسمى الذى قد يشكل قيدا على البحث وخاصة فى لغته وتوجهاته ، وثالثها ، عدم تفرغ بعض أعضائها ٠

(جـ) الجمعيات العلمية ، مثل رابطة التربية الحديثة ورابطة خريجى معاهد وكليات التربية والجميعة المصرية النفسية والجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس والجمعية المصرية لتربية المقارنة والادارة التربوية والجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ٠

واذا علمنا أن أعضاء هذه الجمعيات هم من العاملين عادة بكليات التربية ، عرفنا أنها مجرد (شكل) آخر لنفس المصدر ، لكنها تتميز بحرية الحركة و (أهليتها) وقيامها على العمل التطوعى الاختيارى ٠

ومن الملاحظ أن عددا منها أسير فكرة (القسم) العلمى بكليات التربية ، مع أن (التقسيم) الحالى فى كليات التربية قديم تجاوزته كثير من التطورات العلمية التربوية والنفسية ، وهكذا لا نجد جمعية لتعليم الكبار أو التخطيط التربوى أو اقتصاديات التعليم على سبيل المثال ٠

(د) المجلات التربوية ، فلقد أصبحت كل كلية تربية على وجه

التقريب تصدر مجلة للبحوث التربوية والنفسية ، كذلك تفعل الجمعيات العلمية التربوية . وهذه المجلات بحكم تخصصها محدودة الانتشار ، معظم ما ينشر فيها هى بحوث يكتبها أعضاء هيئة التدريس الساعية الى الترقية ، وهكذا خلت من المناقشات والدراسات ذات الطابع الفكرى الشامل لتغرق فى مسائل وقضايا فنية .

ومجلات الكليات تخضع لتنظيمها الادارى ، فعميد الكلية هو رئيس التحرير ، وهو ليس متفرغا لذلك ، فيصير التسيير الفعلى لمدرس عادة ، وهى تكاد أن تكون (محلية) لا يعلم بما ينشر بها الا من يعملون بالكلية .

(هـ) المؤتمرات العلمية ، فهناك كليات تحرص على عقد مؤتمر كل عام أو أكثر ، بل هناك أقسام هى التى تتولى ذلك ، وكذلك تقوم الجمعيات التربوية والنفسية بعقد مؤتمر سنوى لكل منها عادة .

ومن الملاحظ على البحوث التى تعرض وتنشر فى هذه المؤتمرات أنها كثيرا ما تكون ذات مستوى علمى متواضع نتيجة عدد من الظروف التى تحيط بتنظيم المؤتمرات وامكاناتها البشرية والمادية .

وهناك بعض المنظمات الاقليمية والدولية التى تعقد مؤتمرات كذلك تسهم فى انتاج البحث التربوى .

آفاق مستقبلية :

وعلى الرغم من الكثرة الظاهرة فى كم البحوث التربوية التى تم انجازها فى ربع القرن الأخير الا أن هناك آفاقا أخرى مازالت بحاجة الى أن نطرقها من خلال مصادر انتاج البحث التربوى التى أشرنا اليها . واستشراف هذه الآفاق حقيقة عمل لا يستوفى متطلباته كاملة الا (جمع) من الباحثين خلال فترة غير قليلة من الزمن ، لكننا مع هذا نستطيع - فى ظل ظروف اعداد هذه الورقة - ان نسوق المثل ونقدم نماذج يمكن التفكير فى مثلها أو التفكير فى غيرها .

أما هذه الآفاق المقترحة ، فان منها :

ـــ ففى فلسفة التربية ، حيث الدراسة المفاهيمية بالدرجة الأولى نجد أننا على الرغم من تعاملنا مع كثير من المفاهيم مثل « تكافؤ الفرص» و « ديمقراطية التعليم » و «الضبط الاجتماعى» و «الحرية» و «النظام» و «الثواب والعقاب» ، الا أننا نلاحظ غموضا واضطرابا فيها لدى عدد غير قليل من المتعلمين فى قضايا التعليم ومشكلاته ، مما يجعل من بحثها ودراستها عملا ضروريا · ولا يكون الهدف هنا الوصول الى اتفاق بشأنها، فهذا يكون متعذرا ،وانما هو «التوضيح» بالدرجة الأولى حتى يسير العمل على هدى وبصيرة ، وتتم المناقشات ويجرى الحوار على أسس سليمة ·

ـــ ومازلنا نجد مناطق كثيرة فى تاريخ تعليمنا لم يطرقها أحد ، لعل منها على سبيل المثال تطور كل مرحلة من مراحل التعليم خلال فترة أو فترات يتفق عليها ، ونفس الشىء بالنسبة (لنوع) التعليم : زراعى ـ تجارى ـ صناعى · وكذلك التطورات التى لحقت كل منهج من مناهج التعليم وهى كثيرة تحتاج الى كم كبير من البحوث والدراسات ومشروعات تطوير التعليم التى شهدناها منذ تقرير قومسيون المعارف سنة ١٨٨٠ تحتاج الى دراسات تقويمية ·· وهكذا ، ولسنا بحاجة الى التأكيد على أن الوعى بالأصول التاريخية أساس لابد منه لفهم الحاضر وبناء المستقبل ·

ـــ وواقع طرق التعليم كما تمارس فعلا فى قاعات الدرس فى المدارس المصرية بحاجة الى الرصد والتحليل والمناقشة والكشف عن آثارها ، ذلك أن الكم الأكبر مما يحدث فى البحث التربوى فى هذا المجال غالبا ما يكون أسير التنظيرات المتداولة لدى علماء التربية ، بينما ينبىء واقع الفصول بعالم آخر مختلف تماما بحكم محددات متعددة تحتاج هى الأخرى الى درس وبحث ·

ـــ والكتاب المدرسى هو الحاكم الحقيقى لعمليتى التعليم من جانب المعلم والتعلم من جانب التلميذ ، ومع ذلك فحظه من البحث التربوى قليل : فهو بحاجة الى دراسة من حيث ، جوانبه الفنية :

الاخراج ، الورق ، البنط ، التغليف ، الصـــور والأشكال ، المساحة ، الحجم ، وهو بحاجة الى دراسة تطوره ، والى دراســـة اقتصادياته ، دوره فى عمليتىالتعلم والتعليم . وفضلا عن ذلك فان الكتاب الخارجى الذى له سيطرة كبيرة على الكثيرين هو أحق أن يخضع للبحث والدراسة.

ـــ وهناك المبنى المدرسى ، فباحثو التربية لا يدرسونه تصورا أنه شأن هندسى بحت ، والمهندسون قلما يعنون به ، وهو فرصة كبيرة لأعمال مشتركة بين باحثى التربية ورجال الهندسة ، فهو ليس مجرد (مبنى) وانما هو (وعاء) العملية التربوية ، ولا نبالغ اذا قلنا أن افتقاد المبنى المدرسى الحقيقى القادر على أن يكـــون وسيطا لممارسة العمل التربوى ، هو المشكلة الكبرى للتعليم المصرى .

ـــ والكم الأكبر من البحوث التربوية كثيرا ما يتجه الى النظام التعليمى نفسه لدراسته مع أننا ندرك تماما أن هناك مؤسسات ووسائط وقوى أخرى لها دورها فى تنشـــئة أبنائنا ، مثل الاذاعـــة والتلفزيون والصحافة والنوادى ودور العبادة والسينما وكل هـــذه مجالات للبحث التربوى الذى يمكنأن يثمر الفكر التربوى وخاصة اذا أضفنا الى ما سبق: المسرح والغناء .

ـــ وهناك جهود فكرية قام بها أساتذة وعلمـــاء تربية مصريون فى السنوات الأخيرة ، تحتاج الى تحليل ورصد وتقويم بحيث لا تقتصر حركة دراسة الفكر التربوى على الأعلام الماضين المشهورين فقط كطه حسين واسماعيل القبانى ، ومن قبل الطهطاوى وعلى مبارك .

ـــ ولمصر تجربتها فى التخطيط على وجه العمـــوم وتخطيط التعليم على وجه الخصوص ، فما هو موقف تخطيط التعليم من الاتجاه نحو الخصخصة ؟ أنها قضية هامة تحتاج الى بحث يسبقه دراسات تقويمية للخطط السابقة .

ـــ ولدينا قضايا أساسية تتصل باقتصاديات التعليم مثل : التمويل أو التكلفة والفاقد والعائد بالنسبة لجوانب متعددة فى التعليم ، مثـــل

تكلفة التلميذ فى كل مرحلة من مراحـــل التعليم وانفاق الأسرة المصرية على التعليم ، وما تكلفه الدروس الخصوصية ؟

ـــ ولقد أتخمنا المكتبة التربوية بدراســـات وبحوث عن نظم التعليم فى الدول المتقدمة وخاصـة الغـــربية ، لكن هناك دولا متخلفة ونامية كثيرة لم نقرب منها ، هل يصح فى الطب مثلا أن ندرس نماذج الصحة والعافية ونهمل نماذج المرض والضعف ؟! بل وماذا نقول بالنسبة لنظام التعليم فى اسرائيل ، تلك الدولة التى هو محور هام فى حياتنا سواء فى مرحلة الحرب أو فى مرحلة السلم ؟ أن البحث التربوى محدود حتى الآن فيها ٠

ـــ ومشهور أننا بدأنا التنبيه والتحرك لمحو الأمية منذ القـــرن الماضى ، وأنشأنا مجالس وأجهزة خاصة بذلك ، ومع ذلك فمازالت الأمية تحكم ما يقرب من نصف سكان البلاد ٠ ألا يشير لنا ذلك الى صور خلل وثغرات فى التفكير أو فى السياسات أو فى الجهـــود أو فى التنظـيم والادارة تحتاج الى بحث ودراسة ٠

وهكذا يمكن التفكير أيضـا فى مجالات الأنشـــطة التربوية وتعليم الكبار والصحة النفسية وغيرها ٠

الأدوار التثقيفية لأدب الأطفال وترشيدها من منظور تربوى اسـلامى

م٠ أحمد حسن حنورة(*)

١ ـ مقـــدمة :

تعد مرحلة الطفولة مرحلة هامة فى بناء الفـرد وتكوين سـمات شخصيته ، اذ تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل فى حياة الانسان وأكثرها خطورة ، ففى هذه المرحلة يتم تكوين واعداد ملامح شخصية الفرد مستقبلا ؛ حيث تتشكل العـادات والاتجاهات ، وتنمو الميـول والاستعدادات ، ويتحدد مسـار نموه الجسـمى والعقلى والاجتماعى والنفسى والوجدانى ، وفى هذه الفترة يعتمد الطفل كثيرا على مايكتسبه من معارف وعادات وميول)(١) ٠

والاهتمام بهذه المرحلة يعنى توفـير الرعاية الصحية والنفسـية والاجتماعية والعلمية والثقافية للطفل ، والذى يعنينا فى هـذا البحث هو توفير الرعاية الثقافية ، اذ هى مناط بحثنا ، كما أنها تسهم بدور ايجابى فى بناء شخصية الطفل ٠

ان الرعاية والمراعاة (تعنى المحافظة والابقاء على الشىء ٠ يقال : أرعيت عليه اذا أبقيت عليه ورحمته ، وفى الحديث نسـاء قريش خير نساء أحناه على طفل فى صغره ، وأرعاه على زوج فى ذات يده،والمرعاة أيضا الحفظ والرفق وتخفيف الكلف والأثقال عنه)(٢) ٠

ويعتبر أدب الأطفال من أهم الروافد ـ ان لم يكـن أهمها على الاطلاق ـ التى تسهم فى بنـاء شخصية الطفـل ، وتنمية مالديه من استعدادات وقدرات وسمات وميول واتجاهات اذ ان مجال أدب الأطفال (بما يتضمنه من قصص وأشعار ومجلات وكتب ومسرح وموسيقى وأفلام

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية ، جامعة أسيوط ٠

وبرامج اذاعية مسموعة ومرئية مجال مهم ، له دوره فى التشجيع على الابداع وتنمية القدرات الابتكارية والخلاقة لدى الأطفال ، ففى أدب الأطفال خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة والطفل يتلقى من هذه الخبرات مايعده للاستجابة بطريقة موجبة لخبرات حيوية قادمة)(٣) ٠

والأدب اضافة الى ماسبق ينمى الاحساس بالجمال ، والقدرة على تذوقه اذ هو من المواد التى ترمى الى تكوين الميل الى الجميل وتقديره والتمتع به ٠٠٠٠٠ كما أن خلق حب الأدب لدى التلاميذ جزء أساسى من العملية التربوية(٤) ٠

ومما يساعد الأدب على تحقيق هذا الدور الهام للطفل أنه يمكن تدريسه للطفل منذ نعومة أظفاره أى منذ أن يعى دلالة الكلمة ومعنى الجملة وجمال الايقاع وبصفة منهجية يمكن أن يبدأ تدريس الأدب (من الحضانة ؛ لأن للأطفال آدابا يتمتعون بها ويسعدون ، وهى اذا اختيرت اختيارا صالحا وأجيد عرضها عليهم ، واشتركوا فى تمثيلها أو غنائها ، كانت عاملا قويا من عوامل تربيتهم وتثقيفهم وتهذيب أخلاقهم وترقية وجدانهم ، واتساع دائرة حياتهم ومتعتهم)(٥) ٠

ومن ثم كانت مشكلة هذا البحث العمل من أجل تحديد الأدوار التى يقوم بها أدب الأطفال ومعايير هذه الأدوار ٠

٢ ـ مشكلة البحث :

تتلخص مشكلة البحث فى عدم تحديد الأدوار التثقيفية التى يقوم بها أدب الأطفال تحديدا كميا وكيفيا ، أى عدم وضوح هذه الأدوار ، وعدم وضوح المعايير التى ينبغى توافرها فيها ، فى ضوء طبيعة أدب الأطفال وقيم المجتمع الاسلامى والقيم التربوية السائدة ٠

٣ ـ تساؤلات البحث :

يحاول هذا البحث الاجابة عن التساؤلات الآتية :

(أ) ما الأدوار التثقيفية للأشكال الأدبية المختلفة فى أدب الأطفال؟
(ب) ما أوزان هذه الأدوار ؟

(جـ) ما المعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الأطفال ؟
(د) ما أوزان هذه المعايير ؟

٤ ـ مسلمات البحث :

هناك عدة مسلمات ينطلق هذا البحث منها وهى :

١ ـ تعد مرحلة الطفولة مرحلة هامة فى بناء شخصية الطفل .
٢ ـ يقوم أدب الأطفال بدور هام فى بناء شخصية الطفل .
٣ ـ تحديد هذا الدور وترشيده يسهل مهمة القائمين على أمر تثقيف الطفل .
٤ ـ تعتبر آراء المتخصصين والممارسين مما يعتمد عليه فى تحديد الممارسات المرغوبة فى ميدان تخصصهم ، ومنها ميدان أدب الأطفال .

٥ ـ أهداف البحث :

(أ) وضع قائمة بالأدوار التى ينبغى أن يقوم بها أدب الأطفال .
(ب) وضع قائمة بالمعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الأطفال.
(جـ) الخروج بمجموعة من المقترحات تفيد فى تدريس أدب الأطفال ولفت الأنظار الى أهميته .

٦ ـ أهمية البحث :

يأمل الباحث أن يستفيد من نتائج هذا البحث الفئات الآتية :

(أ) الكتاب والقصاصون والشعراء ، حيث يستضيئون بأدوار أدب الأطفال ومعاييره ، حين يكتبون ، أو يقصون أو يقرضون الشعر .
(ب) مخططو المناهج حيث يتم اختيارهم للمادة الأدبية المقدمة للطفل فى ضوء نتائج هذه الدراسة .
(جـ) المعلمون حيث يضعون نصب أعينهم هذه الأدوار والمعايير تدريسا وتوجيها .
(د) العاملون فى مجال تثقيف الطفل،كمسئولى الأندية الثقافية، وأمناء المكتبات ، والعاملون فى مجالس الطفولة وهيئاتها المتعددة الخ . يراعون ماورد من نتائج هذا البحث عند قيامهم بمسئولياتهم .

(هـ) الآباء وأولياء الأمور حيث يكونون على بصيرة بما يختارون ويقدمون لأطفالهم من قصص ، أو أناشيد ، أو شعر الخ ٠

(و) الأطفال أنفسهم ، اذ انهم وان لم تكن لديهم القدرة على الاستفادة المباشرة من هذه الدراسة ، الا أن كل الفئات السابقة ستعمل على تحقيق هذه الاستفادة التى تنعكس على أدب الأطفال صياغة ، وانتقاء ، وتقديما ومن ثم فهم المستفيدون الحقيقيون منها ٠

٧ - منهج البحث :

منهج البحث هو المنهج الوصفى التحليلى ، وبالذات ذلك النوع المسمى بالدراسات المسحية منه ، والمنهج الوصفى يقوم « بوصف ما هو كائن وتفسيره ، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التى توجد بين الوقائع ، كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة ، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات »(٦) ٠

ولقد تم فى هذا البحث مسح المادة الأدبية المقدمة للأطفال وتحليلها ، وذلك بقصد استخلاص الأدوار التثقيفية لهذه المادة ، واستخلاص المعايير التى توافرت فيها ، كما تم اقتراح الأدوار والمعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الأطفال ، وبذا فقد شمل البحث الى جانب (ما هو كائن) (ما ينبغى أن يكون) ٠

كما تم فى هذا البحث أيضا الاسترشاد بآراء ذوى الاختصاص فى تحديد كل من الأدوار والمعايير وأوزانها النسبية فى ثقافة الطفل المسلم٠

٨ - حدود البحث :

لهذا البحث حدود لرسم معالمه هى :

(أ) يقصد بأدب الأطفال ، الأشكال الأدبية المختلفة ؛ كالقصص والأناشيد ، والمقالات ، والمسرحيات ، والرسائل ، والخطب الخ ٠

(ب) لا يدخل فى اطار هذا البحث المواد العلمية كالرياضيات والعلوم وغيرها ٠

(جـ) يقتصر البحث على ما يقدم من أدب لفئة عمرية معينة هى الأطفال حتى سن الخامسة عشرة تقريبا ٠

(د) يتناول هذا البحث جانبين فقط من جوانب أدب الأطفال هما : الأدوار والمعايير ٠ ولا يدخل فيه جوانب أخرى مثل : الأشكال أو الفنون الأدبية ، أدب الأطفال فى التراث الغربى ، تأثر أدب اطفال بآداب الأمم الأخرى الخ ٠

٩ ـ مصطلحات البحث :

(أ) **الدور التثقيفى فى أدب الطفل :** يقصد بالدور التثقيفى كل غاية تربوية يحققها أدب الأطفال ، سواء اتصلت بتنمية معلومات الطفل ومعارفه ومهاراته وطرق تفكيره ، أو بشحذ عاطفته وترقيق مشاعره ، أو غرس قيمه والسمو بأخلاقه ، وتهذيب وترشيد سلوكه ، فهو الناتج المعرفى أو الفكرى أو الوجدانى أو الأخلاقى أو السلوكى أو كل هذا أو بعضه ٠

(ب) **معايير أدب الطفل :** يقصد بالمعايير الصفات التى ينبغى توافرها فيما نقدم من محتوى أدبى للطفل ، وفى الطريقة التى يقدم بها هذا المحتوى ، والمناخ الذى يدور فيه هذا التقديم ، وهنا يتضح الفرق بين الأدوار والمعايير ، فالأدوار هى غايات تتحقق فى التلاميذ بواسطة العمل الأدبى (كالقصة مثلا) فى ضوء سمات معينة هى المعايير (كأن تكون أفكار القصة مقبولة اسلاميا) يستطيع أن يحقق غاية وهى الدور (كأن يمد الطفل بالمعارف والمعلومات ، ويشحذ عاطفته) ٠

(جـ) **أدب الطفل :** أدب الطفل هو كل محتوى لغوى يتوافر فيه عنصرا الأدب وهما : جمال اللفظ وسمو المعنى ، الى جانب توافر عنصر ثالث خاص بأدب الأطفال ، وهو التناسبية ، أى مناسبة هذا المحتوى من حيث شكله ومضمونه لكل من قدرات الأطفال وميولهم ، ومستويات نموهم ونبض بيئاتهم(٧) ٠

وهذا المحتوى اللغوى قد يأتى فى شكل قصيدة ، أو قصة ، أو مقالة ، أو طرفة ، أو خطبة ، أو رسالة أو مسرحية ، أو غير ذلك ٠

(د) **الطفل :** الطفل فى اللغة : الصغير من كل شىء ، والصبى حين يسقط من بطن أمه الى أن يحتلم ٠ قال عز وجل (يخرجكم طفلا)، وقال تعالى : (أو الطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء)(٨) ٠

ويختلف التربويون حول تحديد سن الطفل ومرحلة الطفولة فبينما يرى بعضهم أنها تمتد حتى سن الثامنة عشرة (يرى بعض آخر أنها تمتد حتى الخامسة عشرة)(٩) ٠

على حين يرى فريق ثالث أنها (تعنى تلك الفئـــة العمرية التى تمتد من سن الولادة الى الثانية عشرة تقريبا)(١٠) ٠

والطفل فى هذه الدراسة يقصد به بدءا من مرحلة الحضانة حيث يتعلم اللغة الفصحى مسموعة أو مقروءة بما تزدان به من أدب ، وحتى سن الخامسة عشرة وهى التى يعبر خلالها غالبا مرحلة الطفولة وهـــذا رأى وسط بين من ينهى هذه المرحلة فى الثانية عشرة ومن يرى امتدادها للثامنة عشرة ٠

١٠ ـ المعالجة الاحصائية :

لما كانت الاستبانة التىوزعت على عينة البحث قد صممت بحيث وضع أمام كل دور أو معيار خمس استجابات فقد أعطى الباحث كـــل استجابة درجة مناسبة كما يتضح مما يلى :

(أ) مهم جدا (أربع درجات) ٠
(ب) مهم (ثلاث درجات) ٠
(جـ) لا أستطيع أن أقرر (درجتان) ٠
(د) قليل الأهمية (درجة واحدة) ٠
(هـ) غير مهم اطلاقا (صفر) ٠

ثم قام الباحث بجمع درجات كل دور أو معيار وفقا لاجابات أفراد العينة ككل ناسبا لها الدرجة الكلية للدور أو المعيـــار وهى مجمـــــوع أفراد العينة مضروبا فى أربعة وهى درجة (مهم جدا) ٠

$$\text{أى أن النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع استجابات الأفراد} \times \text{قيمها العدد} \times ١٠٠}{\text{مجموع أراد العينة} \times ٤ (\text{وهى قيمة استجابة مهم جدا})}$$

ومن هنا حصل الباحث على النسبة المئوية لكل دور أو معيار ثم رتب الأدوار والمعايير حسب نسبها المئوية ثم قام بعد ذلك بتوزيع الأدوار والمعايير بين رتب ثلاث وفق نسبها المئوية كما سيتضح ذلك من جدول رقم (٣) الآتى ذكره ٠

١١ ـ خطوات اعداد أداة البحث :

(أ) قام الباحث بقراءات حول الأهداف التربوية المختلفة لأدب الأطفال ، فى أشكاله المتعددة من قصة وأناشيد وشعر ومسرحية ومقال الخ ٠٠ كما قام بقراءات فى كتب التربية ، وكتب التراث ، وانتهى من كل ذلك الى مجموعة من الأدوار التثقيفية لأدب الأطفال ، ومجموع من المعايير التى تحكم المحتوى الذى تقدم من خلاله هذه الأدوار ٠

(ب) قام الباحث بعرض الأدوار والمعايير على لجنة من المحكمين المتخصصين فى التربية وأدب الأطفال ، لابداء ملاحظتهم عليها ، وقد استفاد منها الباحث وأجرى بعض التعديلات على الاستبانة فى ضوئها ٠

(جـ) تم طبع قائمتى الأدوار والمعايير فى صورتها المعدلة كما تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى التربية وعلم النفس واللغة العربية وآدابها والدراسات الاسلامية وذوى الاهتمام بأدب الأطفال من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامارات العربية المتحدة ، وبعض العاملين بمؤسسة الاتحاد الصحفية بدولة الامارات العربية المتحدة ٠

(د) تم تحليل الاستبانات التى أجاب عليها المتخصصون ، واستخلاص النتائج والتوصيات ٠

١٢ - قائمة المحكمين :

اشتملت قائمة المحكمين على اثنى عشر محكما موزعين كالآتى :

	العدد	التخصص
(أ)	٢	داسات لغوية وأدبية
(ب)	٢	دراسات دينية
(جـ)	٢	تربية (مناهج وطرق تدريس لغة عربية)
(د)	٢	كاتب قصة وشاعر متخصصان فى أدب الأطفال
(هـ)	٢	من العاملين فى مجال تثقيف الطفل أحدهما من الاعلام والثانى من أجهزة الثقافة .
(و)	٢	من مدرسى وزارة التربية والتعليم أحدهما من المرحلة الابتدائية والثانى من الاعدادية .
	١٢	اثنا عشر محكما

١٣ - أداة البحث :

قام الباحث بتصميم استبانة ذات شقين :

الشق الأول يدور حول تحديد الأدوار التثقيفية لأدب الأطفال ، والشق الثانى : يدور حول المعايير التى ينبغى توافرها فى المحتوى الأدبى الذى يحقق هذه الأدوار .

صدق الأداة : استخدم الباحث فى استبانته الصدق المنطقى و (يهدف الصدق المنطقى الى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه ... ولذا يعتمد بناة الاختبارات الحديثة على هذا النوع من الصدق فى صياغة واعداد الاختبارات المختلفة فيبدأون بتحليل المجال ، أو الميدان الاختبارى ، أو الناحية التى يراد قياسها تحليلا يكشف عن عناصرها المختلفة وأقسامها الرئيسية ثم يفصل كل قسم الى أجزائه المختلفة)(١١) .

والمجال الذى قام الباحث بتحليله هنا (أدب الأطفال من منظور

تربوى اسلامى) وقد قسم الباحث هـــذا المجال الى قســمين هما :
(أ) الأدوار (ب) المعايير ٠

كما قام بتحليل كـل قســم الى مجموعة من العناصر هى الأدوار والمعايير التى أسفر عنها التحليل ، ثم قام بعــرض مجموعتى الأدوار والمعايير على مجموعة من المحكمين مسترشدا بآرائهم فى الاجابة عن الأسئلة الآتية :

(أ) هل تمت صياغة كل من الأدوار والمعايير صياغة لغوية سليمة واضحة ؟

(ب) هل الأدوار المقترحة هى الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها أدب الأطفال فعلا ؟ وهل يمكن اضافة بعض اليها أو حذف بعض منها أو دمج بعض ثالث ؟

وكان الهدف من توجيه هذه الأسئلة الاستفادة من اجابات المحكمين والاسترشاد بأرائهم فى معرفة مدى تحقق الأهداف الآتية :

(أ) وضوح صياغة كل من الأدوار والمعايير ٠
(ب) شمول كل من الأدوار والمعايير للأدب المقدم للطفل ٠
(جـ) مدى مناسبة كل من الأدوار والمعايير للمرحـــلة العمـــرية للأطفال ٠

وقد ذكر المحكمون مجموعة من الآراء تم الأخذ ببعضها عند اعادة تصميم الاستبانة فى صورتها النهائية وذلك فى ضوء ما اقتنع به الباحث وتكرر ذكره ٠

وبذا اطمأن الباحث الى مصداقية الأداة وصـــلاحيتها لتحقـــيق أهدافها ٠

١٤ ـ عينة البحث :

اشتملت عينة البحث على الفئات الآتية :

١ ـ متخصصى التربية وعددهم ١٢ ٠

٢ - متخصصى علم النفس وعددهم ٨ .

٣ - متخصصى الدراسات الاسلامية وعددهم ٨ والفئات الثلاث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامارات العربية المتحدة .

٤ - متخصصى الدراسات الأدبية ، والمهتمون بأدب الأطفال وعددهم ١٤ سبعة منهم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامارات المتحدة .

٥ - مدرسى اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية من العاملين بوزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية وعددهم ٦ مدرسين وبذا يكون اجمالى عدد العينة (٤٨) فردا .

وقد راعى الباحث فى تحديد هذه الفئات أن تكون ممثلة للقوى الأساسية فى اختيار وتصميم وبناء المنهج ، فالبعد التربوى يتمثل فى متخصصى التربية وعلم النفس ومدرسى التربية والتعليم والبعد الخلقى والقيمى يتمثل فى متخصصى الدراسات الاسلامية ، والبعد الأدبى والفنى يتمثل فى متخصصى اللغة والأدب والمهتمين بأدب الطفل ، هذا مع العلم بأن كل متخصص يفيد فى كل الأبعاد بدرجة ما .

وكان الهدف من عرض الاسنبانة على هؤلاء المتخصصين الاسترشاد بآرائهم فى مدى أهمية الأدوار التى اشتقها الباحث ، والمعايير التى تحكم هذه الأدوار ، كما ترك الباحث مكانا فى الاستبانة يضيف فيه المتخصص ما يراه من أدوار أو معايير ، وما يتراءى له من ملاحظات ليستفيد منها الباحث .

١٥ - خطوات البحث :

يسير هذا البحث فى عدة خطوات هى :

أولا : تحليل قائمة الأدوار وتوثيقها تربويا واسلاميا .

ثانيا : تحليل قائمة المعايير وتوثيقها تربويا واسلاميا .

ثالثا : مناقشة آراء المختصين حول قائمة الأدوار والمعايير ، وملاحظاتهم عليها ، والأدوار أو المعايير التى أضافوها .

رابعا : عرض نتائج اجابات المختصين على الاستبانة واستخلاص النتائج والتوصيات ٠

وسوف نتناول كل خطوة مما سبق بالتفصيل ٠

الأولى : تحليل قائمة الأدوار وتوثيقها تربويا واسلاميا :

اشتملت قائمة الأدوار التثقيفية على أربعة وعشرين دورا ، ونود أن نسوق عدة ملاحظات على هذه القائمة هى :

١ ـ لا يزعم الباحث أنه قد أحصى كل الأدوار التى يقوم بها أدب الأطفال ، لكنه يأمل أن يكون قد أحصى أهمها ٠

٢ ـ ان بعض الأدوار كان من الممكن تجزئتها الى عدة أدوار كغرس (الفضائل) و (القيم) و (العادات الحسنة) ، أو (الحفاظ على البيئة) و (حسن استثمارها) و (الانتقاء منها) ٠ لكن اقتضى الايجاز دمج بعض الأدوار التى تتقارب مضامينها فى دور واحد ٠

٣ ـ ان بعض الأدوار كان يمكن دمجها فى دور واحد ، ولكن لأهمية كل منها على حدة تم تقسيمها الى دورين ، كما فى الدورين رقمى (٤) ، (٥) الخاصين بالقدرات العقلية والابتكارية ، وفى الدورين رقمى (٨)،(١٩) الخاصين بتنمية ادراك جمال النغم والتذوق الأدبى٠

واليك التحليل والتوثيق التربوى الاسلامى لهذه الأدوار ٠

١ ـ **ربط الطفل بتراث أمته وحضارتها :** يقوم أدب الطفل بربطه بتراث أمته ، وذلك بعرض جيد الشعر والنثر بدءا من العصر الجاهلى وحتى العصر الحديث ، كما يتم ربط الطفل بهذا التراث من خلال الأدب الحديث حين يقتبس هذا الأدب موضوعاته من ماضى الأمة وحضارتها ، ويأتى فى مقدمة هذا الربط تقديم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية . والخطب والرسائل والسيرة النبوية والتاريخ العربى الاسلامى ، والكتب التراثية ككتاب الأخلاق والسير لابن حزم ، وكتاب أدب الدنيا والدين ، وكتاب كليلة ودمنة وغيرذلك ٠

ان هذا الربط أمر مطلوب من الناحية التربوية ، اذ وظيفة التربية

نقل معارف وحضارة الجيل الحالى والأجيال السابقة الى الأطفال جيل المستقبل ، كما أنه أمر مطلوب من الناحية الاسلامية فمن سلك طريقا يبتغى به علما سلك الله به طريقا الى الجنة ، وعمر بن الخطاب يأمر ولاة المسلمين بتعليم أبنائهم جيد الشعر والنثر « رووهم ما سار من المثل وما حسن من الشعر » .

٢ ـ تقبل واحتواء المتغيرات الجديدة غير المحرمة دينيا : ليس ثمة دين يحض على تحصيل العلم واكتشاف قوانينه مثل الاسلام ، والآيات التى تحض المسلم على النظر فى الكون والنظر فى نفسه كثيرة ومتعددة ، « قل انظروا ماذا فى السموات والأرض » (١٠١ يونس) ، « وفى الأرض آيات للموقنين وفى أنفسكم أفلا تبصرون » (٢١ ـ الذاريات) . والنظر وسيلة لغاية كبرى هى الفهم والاستكشاف والعظة ، « كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون » (٢١٩ ـ البقرة) ، « فاعتبروا يا أولى الأبصار » (٢ ـ الحشر) .

ولذلك ألقى اللوم على أولئك الذين ينظرون ولا يتجاوزون النظر الى الفهم والاعتبار ووصفهم بالعمى « فانها لاتعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التى فى الصدور » (٤٦ ـ الحج) . اذن الاسلام لايقف من الجديد موقف الانكار والاعراض ، ولكن موقف التريث ، بل أن الاسلام يحث على احتواء كل جديد مادام نافعا ومفيدا ، ولا يتعارض مع العقيدة الاسلامية ومبادئها الخالدة هذا هو موقف الاسلام من الجديد ، أما موقف التربية فان من شروط الخبرة المربية أن تكون مفيدة للفرد ، ومعادلة لسلوكه نحو ما هو أفضل ، والفرق بين التعليم والتربية أننى فى مجال التعليم يمكن أن أعلم أى شىء ، أما التربية فهى مشروطة بالنفع للفرد فى ضوء أغراض المجتمع وعقيدته .

٣ ـ امداد الطفل بالمعلومات والمعارف التى تعمق نظرته للحياة :

يمد الأدب الطفل بكثير من المعلومات والمعارف ، سواء ورد ذلك داخل النص الأدبى وفى بنيته أو تطلب فهم النص امداد الطفل بهذه المعلومات والمعارف عند تقديم النص له ، والمعلومات والمعارف هى البيانات التى تصف الأشياء والأحداث والوقائع ، وتسرد عناصر الأفكار

والمعانى وهى (أى المعلومات والمعارف) مازالت فى بؤرة الارتكاز فى كثير من المناهج الدراسية حتى تلك التى تتخذ من الأنشطة والخبرات مدخلا للتعلم ، بيد أنها فى مناهج الأنشطة والخبرات تعد وسيلة لترشيد سلوك الطلاب وزيادة فهمهم للحياة ، واخصاب قدرتهم على فهمها والاستفادة منها والاستمتاع بها ، فالمعلومات والمعارف فى المناهج القديمة « كمنهج المادة مثلا » تعد غاية فى حد ذاتها ، أما فى المناهج الحديثة فهى وسيلة لغاية هامة هى زيادة فهم المتعلم لنفسه ومجتمعه ، وبيئته وعصره وحضارته ، وفى الأدبيات الاسلامية فان تحصيل المعلومات يرتبط بالعبرة والعظة وترشيد السلوك ، اذ لا قيمة لمعلومة لا توجه سلوك الفرد وجهة خيرة ، وتساعده على فهم أعمق للكون والحياة ومن ثم نعى الله على أوائك الذين يقولون قولا صائبا ولا يعملون به « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون » (٢ - ٣ الصف) ، كما لام أولئك الذين لا يستفيدون مما هو متاح لديهم من مصادر المعرفة ، ويسلكون وفقه سلوكا راشدا « مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفارا » (٥ - الجمعة) ، ناهيك عن آيات الربط بين العلم والعمل ، ثم أليست الغاية الكبرى من سماع القرآن هى زيادة الايمان ، كما فى قوله تعالى « واذا تليت عليهم آياته زادتهم ايمانا » (٢ - الأنفال) ؟ وكذلك أليس الهدف من البصر وهو أحد طرق تحصيل المعلومات والمعارف العبرة والعظة والفهم الأعمق « فاعتبروا يا أولى الأبصار » (٢ - الحشر) ؟

٤ - تنمية القدرات العقلية المختلفة ، كادراك العلاقات والنقد والتحليل الخ : ينمى أدب الطفل قدراته العقلية المختلفة وذلك بما يرد فى القصة من تهيئة وعقدة وحل ، وما يرد فى النثر الأدبى من قضايا فكرية ، وأسباب ومسببات وما يرد فى الشعر من بيان المحاسن والعيوب الفنية ، أو عقد مقارنات بين فكرة وفكرة أخرى ، أو بين فكرة واحدة يتناولها شاعران أو كاتبان فيبتكر أحدهما ويصيب على حين يقلد الآخر أو يخفق الخ ...

وتعد تنمية القدرات العقلية غاية هامة فى المجال التربوى ، ونعنى بالقدرات العقلية القدرة العقلية العامة أو قدرة الذكاء والقدرات المتصلة

بها والمتفرعة منها ، والذكاء هو قدرة القدرات ، وهو القدرة التى تتدخل فى جميع المناشط البشرية بدرجة ما ، وهـــو وان كان يخضع للجانب الفطرى الذى يعد هبة من الله ولا دخل للبشر فيه . الا أن للبيئة دورا هاما فى اكتشافه ، وتنميته .

ان تنمية القدرات العقلية واعمالها لا يعد مطلبا فقط فى الفـــكر الاسلامى ، بل هل فرض على المسلم حتى ان بعض الفرق الاسلامية وهى المعتزلة تجعل العقل أساس كل معتقد ليس فيه نص واضح موثق فترى « أن الحسن ما حسنه العقـل والقبيح ما قبحه العقـــل » ، فى مقابل ما يراه غيرهم من الفرق الاسلامية » كالأشاعرة التى ترى أن « الحسن ما حسنه الشرع والقبيح ماقبحه الشرع » .

ان ثمة آيات كثيرة من القرآن الكريم ، بعضها يدعو الى النظر فى الظواهر الكونية « ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة فاذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت.ان الذى أحياها لمحيى المونى أنه على كل شىء قدير» (٣٩ ـ فصلت) ، وبعضها يدعو الى مخالفة السابقين فيما ساروا عليه من ضلال ، فحين برر الـكفار ارتكابهم للفواحش بأنهـــا ميراث الآباء « واذا فعلوا فاحشة قالوا وجدنا عليها آباءنا » (٢٨ ـ الأعراف) قال لهم الله « أولو جئتكم بأهدى مما وجدتم عليه آباءكم»(٢٤ ـ الزخرف) ، وبعضها يدعو الى أخذ العبرة من سيرة الأمم السابقة ، وبعضـــها يدعو الى اكتشاف بديع صنع الخالق ، وبعضها يدعو الى النظر فى أنفسنا ، كل ذلك من أجل ادراك عظمة الكون المخلوق ، وما بين ظواهره من علائق، وما يحكمها من قوانين لنصل الى عظمة الخالق ونستفيد من نعمة تسخير المخلوقات المختلفة للانسانالذى جعل الله له السيادة على كل المخلوقات.

٥ ـ تنمية القدرات الابتكارية والابداعية عند الأطفال : كلمة ابتكر تعنى أتىبجديد لم يسبق اليه ، لكن ليس كل جـــديد يبهرك ويستحوذ على اعجابك ، ومن ثم كان الجديد الذى يبهرك هو المبتـــكر المبدع ، والأدب ينمى قدرة الطفل على الابتكار والابداع معا . أليس الأدب وليد الخيال ؟ فالقصاص والشاعر والمسرحى وكاتب المقال ، كل منهم وليد عمله الأدبى قبل أن يولد فى صور عديدة غير مسبوق اليها ولايزال يعدل

فى هذه الصور بالحذف أو الاضافة ، أو اعادة التشكيل للصورة الواحدة، أو اعادة الترتيب حتى يصل الى الصـــــورة الكاملة التى يرضى عنها ، وتطمئن لها نفسه ، والتى يبرز عليها العمل الأدبى فى ثوب جديد غير مطروق ، وفى مجال التربية فان علماء النفس والتربية يعطون أهمية كبيرة جدا لتنمية القدرات الابتكارية والابداعية ، بسبب أهميتها الكبيرة بالنسبة للتقدم العلمى وفى مجال التربية الاسلامية ، فالاســلام يوجه المسلمين الى الاكتشاف والابتكار الخيرين ، (فمن سن سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها الى يوم القيامة) ، فالاسلام يؤازر كل مبتكر جديد ييسر حياة الأفراد والجماعات ويجمـــل وجه الحياة ويســهم فى عمارة الكون مادام ذلك فى اطار ما أحله اللــه .

٦ - **شحذ عواطف الطفل وتهذيب وجـــدانه وتنمية مشاعره :** ان سلوكنا وردود أفعالنا تجاه ما نسمع وما نرى مرتبط أشد الارتباط بتلك الجوانب النفسية ، أو القوى الداخلية ، من عواطف ووجدانات ومشاعر وآراء هذه القوى وترشيدها يؤدى الى ترشيد سلوك الفرد ، وهو المحصلة النهائية للعملية التربوية ، والأدب من أفضل الوسائل لآراء هذه القوى وترشيدها ، فمقال عن الوطن قد ينمى لدى الطفل عاطفة الولاء للوطن والتضحية فى سبيله والتغنى بأمجاده ، وقصيدة عن الربيع تجعله أكثر استمتاعا واحساسا بجمال هذا الفصل ، وقصــة عن الظالمين وما يلاقيه المظلومون من عنت وهوان قد تنمى لديه مشاعر الشفقة تجاه المظلومين.

ان التربية الوجدانية النفسية بما تشتمل عليه من ميول واتجاهات، وعواطف وقيم ، أصبحت محط اهتمام فى كل مناهج التربية التى تلت منهج المواد الدراسية ، اذ صار التلميذ بميــوله وعواطفه وحاجاته بؤرة الاهتمام فى هذه المناهج ، وفى التربية الاسلامية فالفرد مطلوب منه أن يزكى نفسه ، وأن ينفى عنها تفشها ، « قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها » (٩ - الشمس) . وتكررت فى القرآن الكريم آيات تربط بين فلاح الانسان وتزكيته لنفسه « قد أفلح من تزكى وذكر اسم ربه فصلى » (١٤ ، ١٥ - الأعلى) .

٧ - **تنمية وعى الطفل وحساسيته لمشكلات مجتمعه :** ان الانســان

كائن اجتماعى ، غير أن الطفـــل يولد ذاتى النزعة ، وتقوم التربية والمجتمع بتطبيعه اجتماعيا ، والطفل يتعرف على مجتمعه من خلال ما يعايش ويشاهد ، وما يسمع وما يقرأ ، واذا كان الأدب كما يقولون مرآة المجتمع ، فان أدب الطفـــل من أهـــم المرايا التى تعكس مناشط المجتمـــع وفعالياته ، ألا تتناول الأناشـــيد والقصائد أعيـــاد المجتمع وانتصاراته ؟ ألا تتناول القصـــص الواقع الاجتماعى وتغوص فى مياهه الراكـــدة تارة والجارفة تارة أخـرى ؟ أفلا تتناول المقالات والتعليقات مشكلات المجتمع ووجوه النقص أو الانحراف عن السوية فيه ؟

وفى الأدب التربوى الاسلامى نجـــد أن حساسية الفرد لمشكلات مجتمعه ، ومشكلات أفراده ، والعمـــل على تذليلها ، من الغـــايات الاسلامية التى تقف على قدم المساواة مع العبادة ، فالله فى عون العبد مادام العبد فى عون أخيه ، وللطريق فى الاسلام حق ، ولدخول البيوت آداب ، وللجلوس آداب ، وللصحبة فى الطريق آداب ، وللجار حقوق ، وللبيع والشراء آداب ، منها ألا يشترى الانسان أكثر من حاجته من سلعة لا يتوافر منها ما يسد حاجات المجتمع ، ولاستعمال المرافق العامة بل والخاصة آداب ، منها ألا يبدد الفرد طاقة أو سلعة دون حاجة اليها أو الاستفادة منها وهكذا .

٨ ـ غرس الاتجاهات الايجابية نحو البيئة كالحفاظ عليها وحسن استثمارها : البيئة هى ما يحيط بالطفل من قـــوى مادية ســـواء كانت طبيعية كالجبال والأنهار والمناخ ، أو صـــناعية كالمبـــانى والمطـــارات والأجهزة ، أو بشرية كالأطفال والشباب والرجال والنساء ، أو معنوية كالقيم والعادات والتقاليد الخ ....

ولقد أخذت البيئة مكانا هاما فى التربية الحـــديثة ، حتى صار مألوفا أن توصف بها التربية فيقال « التربية البيئية » ، ويعنى بالتربية البيئية ادراك الطفل لما فى بيئته من امكانات والحفاظ عليها ، وتطويع نفسه أو تطويع البيئة لاقامة وفاق يؤدى الى استثمارها على أحسن وجه ، ولقد أمرنا الاسلام أن نستثمر ما فى البيئة من امكانات ، متخذين السعى وسيلتنا الى ذلك « فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه » (١٥ الملك) ،

فالمشى تعبير عن الطاقة الموجهة لاستثمار البيئة ، كما يرشدنا أيضا الى الحفاظ على هذه البيئة ، وتمثل هـــذا الحفاظ فى ثلاثة محاور هى · ألا تقع منا أفعال تلحق الضرر بهـــــذه البيئة ، (كأن تقطع الأشجار الظليلة المثمرة دون حاجة قصوى ، أو نقتلع زرعا أوننفق ضرعا لغير داع يفوق نفع بقائه) ، وأن يرفع الضرر اذا كان قد وقع (كاماطة الأذى عن الطريق) ، وأن نجمل هذه البيئة (كغرس الأشجار ، وتنظيف المرافق، وأماكن العمل والمساكن) ،وأدب الطفل يحقق هذه المحاور باستثارة البيئة، والحفاظ عليها اذا ما دار حول الموضوعات المشتقة من البيئة والمتصلة بها.

٩ ـ الاطلاع على المواقف المشرقة والنماذج الرائدة والمثل العليـا فى تاريخ العروبة والاسلام : تأخذ التربية بالقدوة وضرب المثل موقعا هاما فى التربية الحديثة،فهى تأخذ الخبرة غير المباشرةوسيلتها لتربية المتعلم وتنشئته ، والخبرة غير المباشرة هى قرينة الخبرة المباشرة ، وهما معا أداتا التربية لاعادة تشكيل المتعلم ، والخبرة غير المباشرة تعد ضرورة تربوية عندما يرتبط التفاعل التربوى بأبعد من الواقع الذى يعيشه الطفل حتى وان كان هدفه كشف هذا الواقع واثرائه ، وتنمية الوعى به ·

ان التلميذ مثـــلا يعايش واقع المفاوضات بين اليهود وفلســطين ويتطلع الى اليوم الذى يرى فيه القدس وقـــد عادت الى أمتها العربية تعمر بأهلها كما كانت ، وهذا الواقع يمكننا اثراءه وزيادة فهم الأطفال له ، ووعيهم به ، واستكمال طريق التحـــرير ، لو أضأنا للطفل عــدة شمعات هنا وهناك كموقف اليهود من الرسول فى المدينة ، وفتح عمرو ابن العاص للقدس ، واسترداد صلاح الدين لها وتكاتف المسلمين فى المحن كما تم فى المجاعة وغزوة العسرة والحروب الصليبية والكوارث التى تحل بالأمة العربية ·

والتربية بالقدوة وضرب المثل بها لها مكانتها فى الفكر الاسلامى ، فالرسول أسوة حسنة « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة » (٢١ ـ الأحزاب) ، والرسول يرشدنا الى الاقتداء بأصحابه « أصحابى كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم » ·

١٠ ـ غرس الفضائل والقيم والصفات والعادات الحسنة : الفضائل

والقيم والصفات والعادات الحسنة، هى موجهات السلوك الانسانى فحين يوضع الطفل فى موقف ما ، فيسلك سلوكا بعينه كرد فعل لاستقباله للمؤثرات المحيطة به ، فاننا نرجع هذا السلوك الى صفة من صفات الطفل ، أو قيمة من قيمه ، والطفل قد يستمد الموقف السلوكى بما وراءه من قيم وخلافه من قصة أو قصيدة أو مسرحية أو حكاية الخ ...

والموقف بما وراءه من قيم وغيرها ينسل الى وجدان الطفل ، وينساب الى المجالين العاطفى والعقلى ليصبح فيما بعد موجها من موجهات سلوكه ، وتأخذ القيم والفضائل والصفات والعادات الحسنة فى التربيتين الاسلامية والحديثة مكان الصدارة ، فقد مدح الله رسوله بعظيم الخلق « وانك لعلى خلق عظيم » (٤ - القلم) ، كما أوضح الرسول ﷺ الهدف من رسالته باستيفاء جميل الصفات وحسن القيم « انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » .

واذا كانت التربية الحديثة تهدف الى « بناء الانسان» أو «المواطن الصالح » ، فلن يستقيم للانسان فلاح ولا للمواطن صلاح ، مالم يرتكز كل هذا على قاعدة صالحة وقوية من الفضائل والقيم ترشد سلوكه وتوجهه وجهة حسنة .

١١ - تنمية الاحساس بجمال الكون وبديع صنع الخالق : يؤدى أدب الأطفال هذا الدور عندما يقرأ الطفل نصا يتحدث عن جمال الربيع ، أو جمال البستان أو انبثاق الماء من الحجر ، أو تعانق النهر والجبل ، أو اختلاف أكل المزروعات وألوانها مع وحدة تربتها ومياهها ، والقرآن يرشدنا فى كثير من آياته الى تلك الشفافية الجمالية سواء اتصلت بالكون وما فيه من آيات الحسن والجمال « ولولا اذ دخلت جنتك قلت ماشاء الله لاقوة الا بالله » (٣٩ - الكهف) ، أو اتصلت بأكرم مخلوقات هذا الكون وهو الانسان « ألم نجعل له عينين ولسانا وشفتين » (٨ ، ٩ - البلد) ، « ولقد خلقنا الانسان فى أحسن تقويم » (٤ - التين) .

وفى التربية الحديثة فان الاحساس بالجمال ، والعمل على تجميل الحياة يعد من أهم ما ينبغى أن يعمر به المجال العاطفى للطفل ، حتى يمكنه أن يرقى بهذا المجال ، وأن يجعله مصدر سعادته وامتاعه .

١٢ تهذيب سلوك الطفل والارتقاء به : طفل يذهب الى الحديقة ، فيركض هنا وهناك مدمرا لنباتها ، مقطعا لورودها ، ثم يدرس موضوعا عن المرافق العامة ، أو كيف نحافظ على حدائقنا ، أو حديثا شاكيا لوردة قطفها طفل وداسها بقدمه ، هذا الطفل عندما يذهب للحديقة مرة ثانية، نأمل أن يرشد سلوكه . وقل ذلك أيضا على طفل تطيش يداه فى آنية الطعام هنا وهناك،فيدرس حديث الرسول ،« ياغلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك »(١٢) نأمل من هذا الطفل أن يكون أقرب الى التوجيه النبوى عندما يتناول طعامه فى المرات القادمة .

وتهذيب السلوك أحد أمرين تقوم عليهما التربية الاسلامية وهما : (الايمان) ، و (العمل المستقيم) فعندما جاء أحد الصحابة سائلا الرسول ﷺ « قل لى فى الاسلام قولا لا أسأل فيه أحدا بعدك ؟ » قال عليه السلام « قل آمنت بالله ثم استقم »(١٣) .

والتربية هى علم تغيير السلوك ، والطفل عندما يقف عند حد اكتساب المعلومة دون النفاذ الى التخلق بها ، **والسلوك وفقها** ، نقرر انه حفظ أو ردد ، لكننا لا نستطيع أن نقول انه قد تعلم أو تربى .

١٣ ـ تنمية الثروة اللغوية للطفل وتمكينه من حفظ النصوص الجيدة : نقصد بالثروة اللغوية ما يبدأ بحروف المعنى ، فيعرف الطفل أن الفاء للترتيب والتعقيب ، وأن ثم للترتيب والتراخى،مرورا بالكمة، فالجملة ، فالعبارة ، فالبيت الشعرى ، فالنص أو القصيدة ، وهذه الثروة هى التى تساعد الطفل على الفهم مستمعا أو قارئا ، وهى لبناته التى يصوغ بها أحاسيسه وفكره ، متحدثا أو كاتبا .

فالطفل عندما يكون بصدد دراسة نص أدبى كثيرا ما يتوقف أمام بعض الكلمات سائلا عن معناها ، ومعرفته لهذا المعنى يعد اضافة الى قاموسه اللغوى ، فاذا ما أعجبه النص فحفظه ، أو حفظ بعضا منه فقد أضاف عدة قوالب لغوية مكتملة البناء ، يستطيع توظيفها فى التعبير عن نفسه متحدثا أو كاتبا .

وفى التربية الاسلامية فان الميزة التى استحق بها آدم خلافة الله

فى الأرض على الملائكة أنه حفظ أسماء الأشياء بعد أن علمه الله اياها على حين جهلتها الملائكة « وعلم آدم الأسماء كلها ، ثم عرضهم على الملائكة ، فقال انبئونى بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين ، قالوا سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا ، انك أنت العليم الحكيم ، قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم ، فلما أنبأهم بأسمائهم ، قال ألم أقل لكم انى أعلم غيب السموات والأرض ، وأعلم ماتبدون وماكنم تكتمون » (٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ - البقرة) .

والثروة اللغوية تعد من أبرز أهداف الدراسات اللغوية ، بل تعد هدفا هاما فى المواد المختلفة ، اذ أصبح من المتعارف عليه أن عدم فهم الطفل لمفردة أو أكثر فى النص ، سواء كان هذا النص قاعدة علمية ، أو عبارة تاريخية ، أو حتى مسألة حسابية قد يؤدى الى اخفاقه فى التفاعل معه ، أو فهمه أو الاجابة عنه .

١٤ - **تنمية المهارات القرائية المختلفة عند الأطفال :** المهارات القرائية نعنى بها الصفات التى يتصف بها القارىء الجيد ، كالوقوع على الفكرة الرئيسية ، والعناصر الأساسية ، وفهم العلائق المختلفة بين أجزاء النص المقروء ، وادراك اشارات السياق ، وقراءة الجداول والرسوم وما بين السطور ، والاستفادة من المادة المقروءة وتوظيفها فى الحياة وغير ذلك ، والأدب يقوم بدور هام فى تنمية هذه المهارات سواء قام على التعلم الذاتى والجهد الشخصى للطفل ، أو بتوجيه من الآخرين .

وتنمية المهارات القرائية تأخذ أهميتها من أهمية القراءة فى الفكر الاسلامى ، ألم يكن الأمر الأول فى الرسالة الاسلامية هو (اقرأ) ؟

ثم ألا يحتاج فهم النص القرآنى أو الحديث النبوى الى قارىء ذى مهارات خاصة ؟ وفى التربية فان تنمية المهارات القرائية تعد من أسس التعليم اللغوى ، ومن أهم غاياته بل قل انها من أهم الغايات فى كل المواد التعليمية ؛ اذ لكل مادة مهاراتها القرائية الخاصة بها زيادة على المهارات العامة اللازمة لكل المواد ، كقراءة الخرائط فى الجغرافيا وفهم مدلولات الرموز فى العلوم ، وقراءة الاشارات فى الرياضيات وهلم جرا ،

وهذه المهارات ضرورة لانجاح التعلم الذاتى الذى يعد مطلبا هاما تقتضيه ظاهرة الانفجار المعرفى فى هذا العصر .

١٥ - **تنمية عادات الاستماع الجيد ومهاراته :** ان تنمية عادات الاستماع الجيد ، « كالاستماع فى جو خال من الضوضاء » ، ومهاراته « كالتقاط الأفكار الرئيسية للمتحدث » من الأدوار التى يقوم بها الأدب المسموع سواء تم نقله بواسطة بشر كالقصص التى ترويها الجدات لأحفادهن ، أو الراوى ، أو المدرس أو بواسطة آلة كمذياع ، أو تلفاز ، أو غير ذلك .

والاسلام يجعل من صفات المؤمنين **الاعراض عن** أحاديث اللغو صيانة لسمعهم وحفاظا على وقتهم « واذا سمعوا اللغو أعرضوا عنه » (٥٥ - القصص) ، ويجعل من صفاتهم أنهم يفهمون وينقدون ما يستمعون اليه ، فيلقون بغثه ويستمسكون بسمينه ويتبعونه ، « الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه » (١٨ - الزمر) ، ان كل عادات الاستماع ومهاراته على مر الأزمان وفى كل حقول المعرفة تخدم هذه الغاية القرآنية للاستماع ، وهى أنك كمستمع ينبغى أن تقوم الأفكار التى ترد على لسان محدثك ، فتطرح رديئها وتبقى على الحسن منها ، ثم تأتى المرحلة التالية وهى أن تجعل هذا الحسن معيارا لسلوكك وهاديا له ، فتنقاد له جوارحك بعد جوانحك انقياد التابع للمتبوع الذى وثق به فسلمه زمام أمره .

وفى التربية الحديثة يعد الاستماع فى كل اللغات وليس فى العربية وحدها أحد المهارات اللغوية الأربع وهى الاستماع والحديث والقراءة والكتابة .

وفى احدى الدراسات التى استطلع فيها أحد الباحثين رأى المعلمين فى نسبة ما يتعلمه الأطفال عن طريق الاستماع ، انتهى الباحث الى أن الأطفال كما يعتقد المعلمون يتعلمون عن طريق الاستماع بنسبة ٢٥٪ من مجموع الوقت الذى يقضونه فى التعليم ، وفى احدى الدراسات الأخرى ثبت أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪ فقط مما يسمعه كما ثبت أن معظمنا يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل الى أذنيه ، كذلك ثبت أن التلاميذ

الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية ، أقـــدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل(١٤) ٠

١٦ ـ جودة الالقاء واتقان مهاراته : يحقق الأدب هذا الدور حين نطلب من الطفل ترتيل آية قرآنية ، أو اعادة حكاية قصـــة ، أو القاء قصيدة ، أو ترتيل نشيد ، والحديث كما سبق أحـــد المهارات الأربع اللغوية ، واذا كانت الغاية من التربية اعداد الفرد ليشارك فى مناشط مجتمعه ، فان كـــل منشـــط أيا كان غالبا ما يتطلب حـــوارا طرفاه متكلم ومستمع ٠

والاسلام يطلب من أبنائه أن يتصفوا بجودة الالقـــاء ، ولبـــاقة التحدث ، الى جانب جودة البيان وفصاحة اللسان ، اذ لذلك فعل السحر والتسلل الى النفوس ، وادراك الغايات « ان من البيان لسحرا »٠ ولاشك أن سحر البيان فى موقف الحـــديث يتوقف على أمـــرين هما : مادة الحديث ، والطريقة التى يلقى بها ٠

١٧ ـ اثراء الخيال والوقوع على تصـــورات واحتمالات متعـــددة ومبتكرة : الأدب وليد الخيال ، والأدب يثير خيال الطفل عندما يحلق به شاعر أو قصاص أو مسرحى ، فيجعله يجـــوب الفيافى والقفـــار ، ويمتطى البحار والأنهار ، ويذهب الى البلد المهجور ، والقصر المسحور ويعايش الناس فى القرون الغابرة ، أو الكواكب الزاهرة ٠

واثراء الخيال الخير مطلب اسلامى ، اذ ان كل ما يتعلق بعذاب القبر ونعيمه ويوم القيامة وأحداثه ، والجنة والنار ، والابداعات الكونية التى لم تكتشف بعد حقيقتها بوسائلنا المتاحة كـل ذلك من باب التخيل للحقائق التى لم تحدث بعـــد ، أو الحقـــائق التى لا تستطيع وسائلنا وحواسنا الدنيوية ادراكها واخضاعها للمشاهدة ، بل ان الحقيقة الكبرى وهى « الألوهية والاقرار بالعبودية لله » تعد فوق مستوى العقل ولذلك فالعقل وحده ليس مناط التكليف « وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا » (١٥ ـ الاسراء) ٠ كما أن ادراك حقيقة وكنه الذات الالهية يعد أمرا فوق مستوى الادراك العقلى (تفكروا فى آلاء الله ولا تفكروا فى ذاته فتهلكوا) ٠

كما تعد حقيقة الألوهية أيضا فـــوق مســتوى الحواس « لا تدركه الأبصار وهو يدرك الأبصار وهو اللطيف الخبير » (١٠٣ ـ الأنعام). لكنها ليست فوق مستوى الخيال لرحابته وسعته ؛ ولنا أن نتخيل كل هذه الحقائق فى ضوء معايير محددة ، فالجنة مثـــلا حقيقة ايمانية لنـــا أن نتخيل من أنواع النعيم فيها « مالا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر » . ان التخيل للحقائق التى يعجز عقلنا وحواسنا عن ادراكها وهى الحقائق المتخيلة ، أو الخيال الذى يفترض حلولا لمشكلات علمية ، أو تخطيطا لأعمال فنية بناءة (وهو الخيال العلمى والفنى)، كل ذلك مرغوب فيه من الوجهة الاسلامية . ان اثراء الخيال كما هو مطلب اسلامى فانه مطلب تربوى هـــام ، أليس افتراض عـــدة حلول مختلفة عند تدارس مشكلة ما وهو أحد خطوات التفكير العلمى ضربا من الخيال ؟ كما أن الابداع الفنى والابتـكار العلمى يقـــومان على أساس من التخيل الخصب ؟ ولذا « فالخيال ضرورة من ضرورات الابداع وهو الخطوة السابقة لـكل بحث علمى أو اجتماعى ، ومن ثم يجب أن نتعرف به وننميه»(١٥) .

١٨ ـ **تنمية القدرات على ادراك جمال النغم وروعة ايقاع الكلمات وموسيقى الشعر** : ان جمال النغم يتحقق فى النثر بالســـجع الذى هو اتفاق أواخر الجمل فى حرف واحد ، ويتحقق فى ايراد الجمل المتلاحقة على نسق واحد ، كما يتحقق فى أوزان الشعر وقوافيه ، وفى غير ذلك مما لا يتسع المجال لحصره ، وهو مطلب دينى اذ يعـــد جمال الايقاع ملحظا من ملاحظ الاعجاز القرآنى ، خـــذ مثـــلا سورة ألم نشرح لك صدرك ، لترى حسن التقسيم ، وروعة الايقاع ، وجمال النغم ، كما أنه مطلب تربوى فلغة الأدب والثقافة لابد أن تزدان بالحلى اللفظى الذى يعد سمة من سمات اللغة الأدبية .

١٩ ـ **تنمية الذوق الأدبى كالاحساس بجمال الكلمة والأسلوب والصورة والفكرة** : ان الدور السابق وهو ادراك جمال النغم ذو عـــلاقة بالتذوق الأدبى ، ومكون من مكوناته ، لكنه قاصر على موسيقى اللغة وايقاعها ، ويبقى فنية البناء اللغوى ، وصوره وأفكاره ، ووقعها على النفس ، وهو ما عنيناه فى هذا الدور الأدبى .

ان أدب الطفل هو الأداة الأساسية فى بناء تذوقه الأدبى وانمائه ، وذلك بما يمتلىء به هذا الأدب من صور وأخيلة ، وانتقاء للألفاظ ، وتقابل للأفكار ، أو تألف بينها وغير ذلك .

ولعل بعض ما يميز القرآن الكريم على سائر كلام البشر ما يزخر به من ذوق رفيع فى التصور والتخيل ، وايراد الأفكار ، وغير ذلك مما يتصل بالتذوق الأدبى ، مما جعل أحد فصحاء العرب وهو الوليد ابن المغيرة يقول : « لقد سمعت من محمد آنفا كلاما ما سمعت مثله قط ... وانه يعلو وما يعلى عليه» .ان فهم القرآن والوقوع على سر اعجازه مطلب تربوى اسلامى ، وذلك يتحقق عن طريق اثراء الذوق للطفل وتنميته

وفى مجال التربية يقع التذوق الأدبى فى أسمى مكانة للأدوار التى تقوم بها هذه التربية .

٢٠ - معرفة الأشكال الأدبية المختلفة من شعر وقصة ومسرح ..الخ بعض هذه الأشكال يأتى الينا من الماضى كالشعر ، وبعضها من الحاضر كالقصة والمسرح وغيرهما ، وجميع هذه الأشكال تمثل واقعا أدبيا يعيشه الطفل،ومادمنا نعد الطفل ليتعرف على تراث أمته ويشرك فى مناشط مجتمعه ، فلابد من تعرفه على هذه الأشكال ، وادراكه لخصائصها ومعاييرها الخ .. .والاسلام يأمرنا بالسعى لاكتساب العلم ، واكتساب القوة ، ومعرفة الأشكال الأدبية تندرج تحت العلم ، لأنها احاطة بظواهر أدبية كما تندرج تحت القوة ، لأنها تتخذ كأداة لغرس القيم وترسيخ المفاهيم وترقية السلوك كما أن الاسلام لم يحرم الشعر لذاته ، كما اشتمل القرآن على قصص السابقين وسير الأمم .

٢١ - تنمية حب الاطلاع والرغبة فى البحث والاستكشاف : يحقق الأدب هذا الدور حين يتناول العمل الأدبى أخبار الذين يفصل بيننا وبينهم عوامل الزمان أو المكان أو اللغة ، أو حين يتناول أسرار الظواهر الكونية ، وسير الاكتشاف والمكتشفين والاطلاع بقصد المعرفة ثم النفاذ الى أسرار الموجودات للاستفادة منها مطلب اسلامى ، تقتضيه عمارة الأرض، وخلافة الانسان لله فيها « هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها » (٦١ - هود) . كما أنه مطلب تربوى اذ اكتشاف البيئة التى تحيط

بالانسان واثراؤها ، والوقوع على القوانين التى تحكم الظواهر الكونية، أو العلاقات الانسانية هما من الأهداف التربوية الأساسية ٠

٢٢ ـ **تنمية حب المكتبة والمهارات المكتبية :** يحقق الأدب هذا الدور حين نوجه الطفل الى الاطـــلاع على ما تبقى من قصـــيدة الشاعر فى ديوانه ، أو حين نوجهه الى حصر مجموعة أخـــرى من القصص لنفس الكاتب مثلا ، أو حين نوجهه للكشف عن معانى بعض مفردات النص من خلال استعمال المعاجم اللغوية ، أو غير ذلك ، وتلك المهارات لم تعد ترفا للفرد المثقف بل أصبحت ضرورة يقتضيها التوسع الأفقى والرأسى فى كل حقول المعرفة ، مما يجعل المكتبة والكتاب من أهم مصادر المعرفة ، والمعرفة احدى عناصر القوة التى ينبغى أن يتصف بها المسلم ، ومن ثم تكون المهارات التى تساعد على اكتسابها ممـــا ينبغى أن يتقنها الطفل المســـلم ٠

٢٣ ـ **الارتقاء بلغة الطفل وقدرته التعبيرية :** الأدب يمد الطفـــل بالألفاظ والجمل والعبارات والأفكار والأخيلة والصور ، والطفل حين يلم بكل ذلك ويوظفه فى أحاديثه وكتاباته ترقى قدرته التعبيرية ، مما يمثل صفة من صفات القوة فى شخصيته،والمسلم القوى خير وأحب الى الله من المسلم الضعيف ، كما أن الفصاحة صـــفة كمال للمؤمن وصفة وجـــوب للأنبياء ، والمواطن الصالح الذى هو هدف التربية لابد أن يكون قادرا على التعبير عن نفسه بلغة راقية ٠

٢٤ ـ **استثمار وقت الفراغ فيما هو مفيد والاستمتاع به :** ان دراسة الطفل للأدب ، وامتلاكه لمعاييره، واجادته لمهاراته تحببه فيه ، فيستثمر ما يتاح له من وقتفراغ فى قراءة المزيد من الأدب ٠

والمسلم محاسب على وقتـــه فيما أنفقه ، ومطلوب منه أن يكون صمته فكرا ، ونظره عبرا ، ونطقه ذكرا ، وهل الأدب المنتقى الذى يزرع الفضائل ويغرس القيم بعيد عن تحقيق هذه الغايات ؟

ان من الأهداف التربوية الهامة توجيه الطفل الى استثمار وقت فراغه فيما هو مفيد ، وتكوين هذا الاتجاه عنده ، وبخاصة بعـــدما استطاعت المخترعات الحديثة أن توفر للفرد وقت فراغ كبير ٠

الخطوة الثانية تحليل قائمة المعايير وتوثيقها تربويا واسلاميا :

رأى الباحث تقسيم هـــذه المعايير الى ثلاث فئات هى ما يتصـــل بالألفاظ والجمل والأساليب ، وما يتصل بالصـور والأشكال والرســوم والأخيلة ، وما يتصل بالموضوعات والأفكار ، وهذا التقسيم مقبول من وجهة النظر النقدية ، وبخاصة اذا كان مدخلا لتحليل العمـل الأدبى أو تقويمه ، علما بأن قناعة الباحث هى مع ما تم التعارف عليـــه من أن التأثير الأدبى على المتلقى انما يرجع الى تآزر جميع عناصر العمـــل الأدبى . وسوف نتناول فيما يلى كل نقطة مما سبق بشيىء من التفصيل.

أولا : معايير الكلمات والجمل والأساليب :

١ - قدرة الطفل على نطـــق الكلمات وكتابتها : اذا كان مـــــن المرغوب فيه أن يبدأ تعليم الأدب للطفل منذ نعومة أظافره فى الحضانة أو حتى ما قبلها ، واذا كان من المقرر أن الطفـــل فى سنواته الأولى يصعب عليه نطق بعض الكلمات ومن ثم كتابتها ، فانه ليس من المقبول اسلاميا أن نكلفه فوق طاقته « ولا يكلف الله نفسا الا ما أتاها » (٧ - الطلاق) ، والنمو اللغوى يحكمه عامل التدرج ، ويتفق التربويون على أنه لا ينبغى أن نقدم للطفل مادة تعليمية تفوق مستويات نضجه .

٢ - صـــدق الكلمات والجمل والأســاليب ودقتها فيما تعبر عنه : الكلمة تحمل معنى بسيطا ، والجملة تحمل معنى مركبا تاما ، والأساليب تحمل معانى خاصة ، والكلمة قد تصدق دون أن يستلزم ذلك صـــــدق جملتها ، والجملة قد تصدق دون أن يستلزم ذلك صدق أسلوبها ، وصدق العمل الأدبى يتطلب تحقق الصدق فى كل ما سبق ، والدقة مطلب من مطالب الصدق ، اذ يعنى الصـــدق المطابقة التامة بين الواقع واللغـــة المعبر بها عنه .

وقديما طلب أرسطو من مجادليه أن يحددوا معانى ألفاظهم حين يحاجونه ، كما أن من شروط تقديم أية معلومة أن تكون صادقة وموثقة والا اهتزت ثقة المتعلم بمصادر العلم ونواقله .

والمصطلحات العلمية والنظريات والقوانين لابد أن تتسم بالدقة والصدق ، والا فقدت مصداقيتها ، وكان ضررها أكثر من نفعها ٠

٣ ـ أن تحمل الألفاظ والجمـــل والأساليب شحنات عاطفية تنشط خيال الطفل وتثير وجدانه : لا يقتصر دور اللغة على نقل الأفكار ، بل يمتد الى نقل الأحاسيس والمشاعر ومخاطبة العاطفة ، وحين نكون بشأن مخاطبة العاطفة فاننا نتخذ من ايحاء الـــكلمات والتخيل والتصـــوير والايقاع الموسيقى وسائل لاثارة خيال الطفل واذكاء عواطفه ٠

والقرآن الكريم يتخذ من اثارة العواطف مدخلا لحفز المسلم ودفعه لعمل الخير ، فحين يوجهنا الى اقراض المعسرين ، يتخذ طريقة السؤال ليثير فينا دوافع المبادرة الى العطاء ٠ « من ذا الذى يقرض الله قرضا حسنا ، فيضاعفه له أضعافا كثيرة ، والله يقبض ويبسط ، واليه ترجعون» (٢٤٥ ـ البقرة) ، والآية تترك المجال للقارىء كى يتخيل شخصين ثريين أحدهما سارع وأعطى فنال الرضـوان ، والآخـــر بخل واستغنى فعوقب بالحرمان ٠

وفى التربية فان مسئولية تنمية الجانب العاطفى لا تقل أهمية عن الجانبين الآخرين وهما العقلى والجسمى ٠

٤ ـ أن تكون الأسماء الواردة من الأسـماء العربية ما أمكن ذلك : الأصل أنه عندما نكون بصدد اختيار أسماء القصة مثلا ينبغى أن نختارها من الأسماء العربية اذ ان اختيار الأسماء الواردة فى سائر الأعمال الأدبية من أسماء العربية ، فيه ربط للطفل بتراثه اللغوى فى مجال هام وهو مجال (الأسماء) ، كما أن هذه الأسماء لها وفيها دلالات ذات مغـــزى اجتماعى أو خلقى أو تاريخى أو غير ذلك ، وكـــثرة دورانها فى أدب الطفل فيه احياء لهذه الدلالات كما فى دلالة صـــابر وحامد وناصر على الصبر والحمد والنصر ٠

٥ ـ أن تختار أسماء الأبطال من بين الأسماء ذات الدلالة الهـامة عربيا واسلاميا : عندما تطرق الكلمة آذاننا ، فانها تستثير فينا ايحاءات مختلفة ومتعددة ، وتحدد خبرتنا بهذه الكلمة ولذلك فانه من المألوف أن

نطلق على الأبناء والأحفاد أسماء من نعتز بهم من المصلحين والقادة ومن هذه الأسماء على سبيل المثال : محمد ، عمر ، خالد ، صلاح الدين ، وتضمين هذه الأسماء فى الأعمال الأدبية فيه احياء لها ، وتذكيرنا بأمجادها .

٦ - أن يتضمن النص الأدبى بعضا من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية وأقوال المصلحين متى أمكن ذلك : تعد الآيات القرآنية فالأحاديث النبوية فأقوال المصلحين أرقى أنواع الأدب ؛ لما تتضمنه من جودة المبنى وسمو المعنى .

وتضمين النص الأدبى وتزيينه بهذه الأنماط الراقية من الكلام يعلى قدره ، ويثرى عطاءه ، ويقوى أثره ، ونص أدبى بهذه الصفات من شأنه أن يقوم بدور فعال وخير فى البناء اللغوى ، والفكرى ، والوجدانى للطفل ، وذلك مطلب اسلامى وتربوى .

٧ - أن يتضمن النص الأدبى بعضا من الأقوال الجيدة للحكماء والشعراء والكتاب كلما كان ذلك ممكنا : هذا النوع من القول يتميز بخصائص فنية تجعله من الأدب الراقى ، وهو قوالب لغوية جاهزة ، يستعين بها الأديب للوصول الى غايته عند صياغته للعمل الأدبى ، لكن ما ينبغى مراعاته هو أن يضاف الى تمتع « القول المقتبس » بالخصائص الفنية تمتعه أيضا بالمضامين التربوية فلا يجوز أن نقتبس بيتا من الشعر يدعو الى شرب الخمر لمجرد تمتعه بخصائص فنية ، كايقاع الكلمات وجودة التشبيهات .

ان أصحاب الرسول عليه السلام كانوا يتمثلون بالجيد من الشعر والنثر ، وهذا التمثل يزيد من دوران هذه النصوص على ألسنة أبناء الأمة الواحدة ، مما يمثل قاسما ثقافيا مشتركا يوحد بينهم .

٨ - أن تكون الألفاظ والجمل والأساليب مصوغة بلغة عربية سليمة: العربية هى اللغة التى اتخذها الله أداة للرسالة الاسلامية ، ودستور هذه الرسالة وهو القرآن الكريم مصوغ بلسان عربى مبين ؛ ولذا يرى علماء الدين أن تعلم العربية فرض عين على المسلم غير العربى بالقدر الذى يمكنه من أداء شعائر الدين ، والمسلم العربى مطلوب منه أن يتقن العربية

بالقدر الذى يتيح له فهم كتاب الله ، وسنة رسوله واستخراج الأحكام من الكتب التراثية ، أما التخصص الدقيق فى العربية فهو فرض كفاية .

ونعنى بالصياغة العربية أن يرد العمل الأدبى مستوفيا لقواعد اللغة ، سواء كان ذلك فى الكلمات (أصلها وبنيانها) أو فى التراكيب (ايرادها وضبطها) .

واذ كانت اللغة من أهم المقومات التى تحدد هوية الأمة ، فان دور التربية أن تدعم هذه المقومات ومنها اللغة ، وذلك من خلال ما يقدم للطفل من أدب أو غيره .

٩ - أن تكون لغة النص هى اللغة الأدبية بما تتضمنه من مجاز ومحسنات وصور وأخيلة : تتميز اللغة الأدبية عن اللغة العلمية بالتأنق فى اللفظ والتفنن فى التخيل والتصوير كما أنها تتنوع بين الاطناب تارة، والايجاز تارة أخرى ، وفقا لمقتضى الحال ، وثمة فارق كبير بين اللغة التى يكتب بها الموضوع الواحد حين يتناوله مؤرخ أو عالم مثلا وحين يتناوله أديب .

ان الرقى بلغة الطفل عن طريق ما يقدم له من أدب مطلب اسلامى وتربوى ، فلقد امتدح الرسول عليه الصلاة والسلام قوة البيان فقال : « ان من البيان لسحرا » ، ولقد طلب موسى من ربه أن يرسل معه أخاه هارون الى فرعون لأنه أفصح منه لسانا ، كما أن من الأهداف التربوية الارتقاء بلغة الطفل وتنمية قدرته على التعبير عما فى نفسه بلغة جيدة راقية .

١٠ - أن تتنوع أساليب النص بين السرد والحوار والوصف : ان هذا التنوع من شأنه أن يشد انتباه القارىء والسامع ، وأن يمثل حوافز تشده وتدفعه الى المتابعة فتكثر فائدته ، ويستثمر وقته استثمارا جيدا ، والتنوع من أجل القضاء على الملل واثارة الدافعية لدى المتعلم من الأمور المرغوبة اسلاميا وتربويا ، كما أن القرآن الكريم ترد فيه كثير من الآيات يتم التنقل فيها بين التكلم والخطاب والغيبة ، وبين السرد والحوار والوصف .

١١ - أن يكون الأسلوب سلسا وخاليا من التعقيد : ان خلو الأسلوب من التعقيد وسلاسته يؤدى الى سهولة فهمه ، والى نفاذ أثره ودوامه ، مما يزيد من اقبال القارىء أو السامع ، واستمراره فى تدارس العمل الأدبى والانفعال به ٠

والتعقيد يأتى من تقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم دون داع بلاغى واشارة دالة علىذلك،والسلاسة تأتى من تعانق الجملوالعبارات وترابطها ، وذلك بايجاد وشائج بين الألفاظ أو الأفكار أو المشاعر ٠

١٢ - أن يميل أسلوب الكاتب الى التلميح وبخاصة عندما يكون التلميح أفضل من التصريح : كثير من الأمور العاطفية وغيرها يكتفى فيها بالتلميح دون التصريح ، انظر الى قوله تعالى « ولقد همت به وهم بها لولا أن رأى برهان ربه » (٢٤ - يوسف) ، والأسلوب التلميحى اذا ما قورن بالأسلوب المباشر فانه يتميز باعمال الفكر ، ولين المدخل ، وعزة النفس ، وأدب المطلب ورقة الحياء ، انظر كيف عبر أيوب عن طلب الشفاء من ربه « وأيوب اذ نادى ربه أنى مسنى الضر وأنت أرحم الراحمين » (٨٣ - الأنبياء) ، لم يقل أزل عنى الضر بأسلوب صريح ، وانما ألمح الى ذلك بالاخبار عن مس الضر له ، واثبات الرحمة لله ٠

وما سبق مما يتميز به الأسلوب التلميحى يعتبر من الأدبيات والقيم والفضائل التى يحرص عليها الاسلام كما تحرص عليها التربية ٠

ثانيا : معايير الصور والأشكال والرسوم والأخيلة :

١٣ - ١ - أن تساعد فى توضيح الأمور التى يصعب تحقيقها من خلال الكلمة المكتوبة : الكلمات ليست النوافل الوحيدة للمعانى والأفكار والمشاعر والذوات ، بل هناك أيضا الصور والأشكال والرسوم والأخيلة ، ومن حيث السبق الزمنى فى تاريخ البشرية ، فان الصور والأشكال والرسوم كانت وسائل الانسان الأول للتعبير عن نفسه ، كما هو مدون فى الآثار المختلفة من مقابر ومعابد ٠

ان التعبير بالصور والرسوم والأشكال يكون مرغوبا عندما ينقل المضمون بطريقة أفضل من الرمز اللغوى ، ولذا نجد بعض الأحاديث

النبوية تصف الرسول بأنه شبك يديه ، وأمسك بلسانه ، أو خط خطوطا ليوضح بكل ذلك معنى ، أو شعورا قد تعجز الكلمات وحدها عن ايضاحه بنفس القدر ، هذا مع العلم أن من صفات الرسل الفصاحة وأن محمدا عليه السلام أعطى جوامع الكلم .

وفى التربية ميدان واسع هو ميدان الوسائل التعليمية التى تعد مطلبا ينبغى أن يوظفه كل معلم عندما يكون فى موقف تعليمى يسمح بهذا التوظيف .

١٤ ـ ٢ ـ ألا تكون متعارضة مع القيم والفضائل الاسلامية : ان الهدف من التربية هو بناء الانسان القوى العقيدة ، المتشبع بقيم أمته الاسلامية وفضائلها وليس من المقبول دينيا ، ولا تربويا أن نقدم له ما يتعارض مع هذه القيم والفضائل .

ان وقع الصورة أو الشكل أو الرسم ربما يكون أسرع الى النفس وألصق بها وأثبت من الكلمة ، ولذا فاننا نلفت النظر الى الأثر الضار للمسلسلات المترجمة أو الكتب الأجنبية أو غيرها ، حين يرد بها من الصور والرسوم والأشكال ما يتنافى مع عقائدنا وقيمنا .

١٥ ـ ٣ ـ أن تتوافر فيها المعايير الفنيةالخاصة بها : للصورة والشكل والرسم والخيال معايير فنية ، كالتناسب بين مكوناتها على الورق وفى الواقع ، وكمراعاة التظليل لمكوناتها ، وسمك الخط ، ودرجة المداد ، والجدة ، والاتساق مع بعضها ومناسبتها للفكرة المعبرة عنها ، وغير ذلك مما يندرج تحت الاحسان ، أو الجمال ، أو الدقة ، وكلها مطالب تربوية اسلامية .

١٦ ـ ٤ أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة وموظفة للارتقاء بها : نعنى بذلك استمداد الصور والأشكال والرسوم والأخيلة من بيئة الطفل ، و من بيئة أخرى لتضمينها بيئة الطفل رغبة فى الاستفادة منها ، ان الهدف من ذلك هو المحافظة على النمطية الاجتماعية من جهة ، واثراء البيئة وعمارتها من جهة أخرى ، وفى ذلك ربط للطفل ببيئته واعداده ليكون قادرا على تطويرها باعمال فكره ، والاستفادة مما لدى الآخرين .

١٧ - ٥ - ألا تسبب مخاوف تؤدى الى قلق الطفـــل واضطرابه : القاعدة الاسلامية « لا ضرر ولا ضرار » ، وعندما نقدم للطفل حكاية أو مسرحية تمتلىء بالرعب والخوف وسفك الدماء ، وينتج عن ذلك فزعه وسيطرة الخوف عليه ، نكون قد ألحقنا بالطفل ضررا ينهى عنه الاسلام.

١٨ - ٦ - أن تكون مناسبة لمدركات الطفـــل ومستويات نضجه : حين نقدم للطفل مادة تعليمية تفوق مســـتويات نضـــجه العقلية ، أو النفسية ، أو الاجتماعية أو الجســـدية ، فاننا نكون قد أخفقنا مرتين : الأولى لأن الطفل سيعجز عن التعلم ، والثانية لأنه سيمر بخبرة سيئة تترك آثارا سلبية لديه تجاه تلك المادة التى تفوق مستواه ، والأصل فى الاسلام أن تكون التكاليف فى حدود الطاقة والمقدرة ، « لا يكلف الله نفسا الا وسعها » (٨٦ - البقرة) : والأصل فى التربية أن تكون المادة المتعلمة فى حدود قدرات الطفل واستعداداته ومستويات نضجه حتى لا يفشـــل فيصاب بالاحباط ، ويستمرىء الفشل ويعتاده « ان الصورة المقدمة للطفل ينبغى أن تكون بسيطة واضحة، خالية من كثير من التعقيدات والتفاصيل المركبة ، وأن تتناسب وخبرات الطفل ومعلوماته وقدراته ، والمعنى ليس فى الصورة ذاتها بقدر ما هو فيمن يشاهدها ، وهى ليست الا مثير بصرى يوحى بالمعانى ويرتبها »(١٦) .

١٩ - ٧ - أن تكون جذابة محببة للطفل : اذا كانت مناسبة الصور والأشكال والرسوم ومستويات النضج أمرا ضروريا ليتم التعـــلم ، فان جاذبية هذه الأمور أمر ضرورى لتستمر دافعية الطفل وفاعليته فى الموقف التعليمى .

ان ذلك يدخل فى باب الاحسان عندما يتعلق الأمر ببناء الصورة أو الشكل أو الرسم ، وفى باب الدافعية وبذل الجهد حين تؤتى هـــذه الأشياء ثمارها فى الموقف التعليمى ، ولاشك أن اضفاء الاحسان والدافعية على الموقف التعليمى يكشف عن الفائدة ، وهذا مما تستحسنه العقول ويحض عليه الدين .

٢٠ - ٨ - أن تثرى خيال الطفل وتثير وجدانه : الطفل ولع بالخيال فهو « يحادث الجماد والحيوان والدمى وكأنها بشر تفهمه ويفهمها ...

والطفلة الصغيرة تتناول عروستها وتقبلها وتحتضنها وتناغيها تماما كما تفعل الأم مع وليدها ، بل تحـــاول أن تسقيها وتطعمهـــا وتعانقهـــا وتعاقبها »(١٧) .

ولذلك فان « الخيال فى أدب الطفل ضرورى ، وله دوره الحيوى، شريطة أن ينقى من الخيالات المفزعة ، وألا يؤدى المزج بين الخيـــال والحقيقة الى نوع من البلبلة واضطراب المفاهيم ، أو اختلاط الحقيقة بالخيـــال .

والفيصل عندما يثور خلاف فى هذا المجال ، هو الانطباع الذى سيخرج به الطفل من هذا العمل الأدبى الذى ثار حوله الخلاف ، فاذا خرج الطفل بانطباع سىء أو ضار ، أو بمفهوم خاطىء ، فان هـــذا العمل يصبح غير مناسب للأطفال ، أما اذا خرج الطفل بانطباع طيب ، أو على الأقل بانطباع لا يحمل فى طياته ضررا ما فـــان الانتاج الأدبى يكون مناسبا للاطفال اذا ما استوفى شروط أدب الأطفال الجيدة»(١٨) .

٢١ ـ ٩ ـ أن تشحن عاطفة الطفل وترقق احساساته : شحن عواطف الطفل وترقيق احساساته يعد أحد الأدوار التثقيفية التى يقوم بها الأدب ، كما سبق ذكر ذلك فى رقم ٦ فى الأدوار ، لـــكن العنصر الأدبى الذى يتكفل بهذا الدور بوجه خاص هو الصور والأشكال والرسوم والأخيلة .

ولذا فهى تعد قليلة الفائدة اذا لم تقم بهذا الدور وهو تنمية الأهداف العاطفية أو الوجدانية التى هى احدى الأهداف التربوية ، كما أن المسلم ذكى العاطفة وزكيها ، مرهف الحس رقيق الوجدان .

٢٢ ـ ١٠ ـ أن تنشط الحواس المختلفة من سمع وبصر ولمس وشم وذوق : الحواس هى أدواتنا ومنافذنا للتعرف على العـالم الخارجى ، وهى نعم أنعم الله بها علينا ، وطلب منا شكره عليها « وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » (٧٨ ـ النحل) .

وشكر الله على هذه النعم يكون بتنميتها وتســـخيرها فيما يرضى الله ، حتى نوفق فى الاجابة حين نسأل عنها « ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » (٣٦ ـ الاسراء) .

وتهتم التربية الحديثة بتنشيط حواس الطفل فترى أنه « من المهم تدريب حواس الطفل من بصر وسمع وشم وذوق ، لأن تلك الحواس هى أدواته ووسائله لمعرفة العالم الخارجى ، وتكوين مدركاته واستمتاعه بهذا العالم ، كما أن مرحلة الطفولة هى المرحلة الحقيقية لتنمية هذه الحواس وكثير من الناس يعجزون عن استثمار حواسهم فى الكبر لعدم تنميتها تنمية جيدة فى مرحلة الطفولة · ومن المعروف طبقا لتصنيف بياجيه أن الطفل لا يصل الى مرحلة الذكاء المجرد الا فى الثانية عشرة من عمره ·

٢٣ - ١١ - أن تنمى التذوق الأدبى والاحساس بجمال الكلمة والأسلوب والصورة : من الأدوار التى يقوم بها أدب الأطفال تنمية التذوق الأدبى ، وتأتى هذه التنمية عن طريق المجاز بما تتسع له هذه الكلمة من تشبيهات وتخيلات ومقارنات ومبالغات وغير ذلك ، كما تأتى عن طريق الصورة أو الرسم أو الشكل الموحى المعبر ·

ان الجمال هو الاحسان ، وعندما نبهر بجودة عمل ما واتقانه نكون أمام صورة من صور الجمال والله قد امتن على الانسان بأنه خلقه فى أحسن تقويم « لقد خلقنا الانسان فى أحسن تقويم » (١٤ - التين) والتذوق الأدبى نوع خاص من الجمال يتصل بمجال معين هو المجال اللغوى الذى هو نوع من الجمال المطلق ·

وعندما نقدم الأدب للطفل ، فينبغى أن يكون مردود ذلك انماء لتذوقه الأدبى ومزيدا من ادراكه لجمال الكلمات والأساليب والصور ·

ثالثا : معايير الموضوعات والأفكار :

٢٤ - ١ - أن تكون مما يميل الأطفال اليها، وتعبر عن حاجاتهم : شغلت قضية تعبير المحتوى عن ميول الأطفال وحاجاتهم التربويين كثيرا، وانتهى الأمر بها الى أننا ينبغى أن نسترشد بميول الأطفال وحاجاتهم ، فننتقى منها ما نراه مفيدا لهم ، وهذا هو الرأى الوسط الذى يوفق بين ميول الصغار وبين ما يختاره الكبار ، اذ ان الطفل لن يستمر فى التعليم بدافع ذاتى،ولن يكون للتعلم معنى وامتاع ما لم يرتبط بميوله وحاجاته·

واذا كانت الميول والحاجات ذات بعد فطرى لا دخل لنا فيه ، فلا شك أن اتباعها بطريق مشروع يعد انماء للفطرة التى فطر الله الناس عليها .

٢٥ - ٢ - أن تكون مناسبة لاستعدادات الأطفال وقدراتهم ومستوى نضجهم : سبق أن ناقشنا هذه المفردة تحت رقم ٦ فى الصور والأشكال والرسوم والأخيلة ، والأمر هنا لا يختلف كثيرا ، فثمة موضوعات تناسب قدرات الأطفال ومستويات نضجهم ، وموضوعات أخرى من الأفضل أن نرجئها لمراحل ما بعد الطفولة ، وحتى الموضوع الواحد تختلف طريقة تناوله ، وكم الأفكارالتى تطرح عند عرضه من مرحلة الى مرحلة .

٢٦ - ٣ - أن تكون مقبولة فى ضوء متغيرات العصر وتقاليد المجتمع وأعرافه .

٢٧ - ٤ - أن تكون مقبولة اسلاميا وذات دور فى بناء الشخصية الاسلامية : تمثل متغيرات العصر وما يموج به من قضايا من جهة ، وتقاليد المجتمع وأعرافه ، وعاداته وقيمه وعقائده من جهة أخرى رافدين من روافد المنهج ، ومحددين من محدداته .

أما أنهما رافدان فلأنهما مناط اشتقاق محتويات المنهج ، وأنشطته وخبراته ، وأما أنهما محددان فلأن الموضوعات والأفكار التى نتوارثها من الماضى ينبغى أن نعيد الحكم عليها ونقومها فى ضوء متغيرات العصر فنتخلى عنها اذا لزم الأمر ونقبلها مالم تمس عقيدة ، أو تخالف قيمة أو فضيلة ، أو عرفا يعتز به الآباء والأجداد ، كما أن أية فكرة جديدة يطرحها العصر ينبغى أن نقومها فى ضوء عقائدنا وقيمنا ، ومن ثم نقبلها أو نرفضها، أى أن تقييمنا لفكرة ما ينبغى ألا يرتبط فقط بحداثتها أو تراثيتها ، وانما بمدى نفعها ، واتفاقها مع قيمنا وديننا .

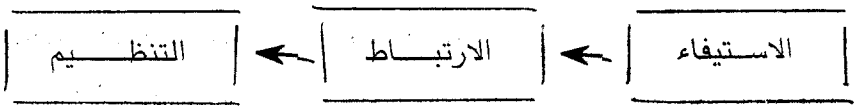
٢٨ - ٥ - أن تكون صحيحة علميا،وموثقة ومنسوبة الى مصدرها: من أدوار أدب الطفل امداده بالمعلومات والمعارف والأفكار ، شريطة أن تكون صحيحة صادقة مشارا الى المصدر الذى أخذت منه ، ان الفكرة غير الصحيحة حين تقدم للطفل يصعب فيما بعد انتزاعها منه ، كما أنها

تفقده الثقة فيما يقدم له ، فتفتر عزيمته كما أن ذكر المصدر الذى أخذت منه الفكرة يفتح الباب أمام الطفل للاستزادة من العلم ، ومن أجل الحصول على الفكرة الصحيحة كان التوجه القرآنى لطالبى المعرفة ، هو ارشادهم الى البحث عن المعلومة لدى أهلها وفى مظانها ، « فاسألوا أهل الذكر ان كنتم لا تعلمون » (٤٣ ـ النحل) ، ولأهمية المصدر الذى تستقى منه الفكرة ، كان من المنهج القرآنى أن يرد بعض الأفكار الهامة الى مصادرها التى وردت فيها « ان هذا لفى الصحف الأولى صحف ابراهيم وموسى » (١٨ ، ١٩ ـ الأعلى) .

٢٩ ـ ٦ ـ ان تتفق مع معطيات علم النفس والتربية : خطا علم النفس والتربية خطوات واسعة ، وبما أن النظريات العلمية ثباتها نسبى ، وكل يوم يفاجئنا العلم بجديد يضع ظلالا من الشك على ما سبق من نظريات ، فاننا مطالبون بمتابعة هذا الجديد فى مجالى علم النفس والتربية ، وتقديم أدب الطفل فى اطار منه ، فالمسلم مطالب بالاستفادة من القوانين والنظريات التى يتوالى الكشف عنها ، لأنها من نعم الله التى خلقت للاستفادة بها .

٣٠ ـ ٧ ـ أن تكون الأفكار التى وردت بالموضوع وثيقة الصلة به وكافية لمعالجته :

٣١ ـ ٨ ـ أن تكون الأفكار مرتبة ترتيبا منطقيا : الترتيب المنطقى للأفكار المقدمة فى أدب الطفل يسهل فهمها والتمكن منها ، كما أن هذا الترتيب يعلم الطفل طريقة التنظيم فى ايراد أفكاره ، هذا الترتيب لن يحصل الا اذا أعمل الكاتب عقله وحذف وأضاف ، وعدل وبدل ، لتنتظم الأفكار داخل الموضوع كما تنتظم حبات اللؤلؤ داخل العقد وهذا الترتيب والتنظيم مرحلة تالية لمرحلتين سابقتين هما مرحلة الاستيفاء والارتباط، فحين نختار موضوعا ما فى أدب الطفل وليكن الوحدة ـ الحرية ـ الأمومة ـ جمال الربيع ، الخ .... ينبغى أن يشتمل الموضوع على أكبر عدد من الأفكار كما ينبغى أن تكون تلك الأفكار مرتبطة ارتباطا قويا بالموضوع ، بالاضافة الى تنظيم هذه الأفكار فى اطار منطقى أو سيكولوجى كما يعبر عنه الشكل التالى :



شكل (١)
يوضح معايير تصميم المحتوى الفكرى

٣٢ - ٩ - أن يكون الكم الأكبر من الموضوعات والأفكار مشتقا من التراث العربى الاسلامى ٠

٣٣ - ١٠ - أن تتضمن المعالجات الأدبية قيما وأفكارا ، واشارات تظهر معطيات الاسلام والحضارة العربية وأثرها : يمثل الاسلام والتراث العربى الجانب الأكبر الذى ينبغى أن يكون مصدرا لأدب الطفل ، لأنه تحت هذا التراث يندرج القرآن الكريم والحديث النبوى اللذان ينبغى أن ينشأ عليهما الطفل المسلم الى جانب الشعر العربى ، وحتى عندما نأخذ موضوعات أدب الأطفال من الواقع الاجتماعى او افرازات العصر ومعطياته ، فاننا ينبغى أن نعالجها فى ضوء معطيات الحضارة العربية والفكر الاسلامى حتى نربط الحاضر بالماضى فى تواصل يغرس فى الطفل اعتزازه بدينه وعروبته ، فنحن لا نغلق الباب أمام ما يموج به العصر أو يطرحه الواقع ، وانما نضع للطفل غذاء أدبيا فيه عبق الماضى وطهره وصفاؤه ، وفيه نبض الحاضر وحيويته ، وفيه طموحات المستقبل وتنبؤاته ٠

الخطوة الثالثا : مناقشة اراء المختصين حول قائمة الأدوار والمعايير وملاحظاتهم عليها والأدوار والمعايير التى اضافوها :

هناك آراء أوردها المختصون ، وسنعرضها ، ونناقشها فيما يلى:

١ - الملاحظات الخاصة بالأدوار : انظر ملحق رقم (١) القائمة الأولى :

(أ) تراوحت الأدوار ما بين مهم جدا ومهم ٠ ولم ترد أدوار غير مهمة ٠

(ب) كان ينبغى تحديد فترة الطفولة التى يقوم فيها الأدب بهذه الأدوار (من أى عمر الى أى عمر) ٠

(جـ) الحساسية لمشكلات المجتمع الواردة فى الدور رقم ٧ ينبغى أن تتأخر لما بعد مرحلة الطفولة ٠

(د) الدور رقم ١٢ اشتمل على أمرين مختلفين هما : تهذيب سلوك الطفل والارتقاء به ٠ اذ التهذيب مرحلة ، والارتقاء مرحلة تالية ٠

(هـ) الدور رقم ١٢ ينبغى أن يقسم الى دورين : الأول ٠ تنمية الثروة اللغوية ، والثانى : حفظ النصوص الجيدة ٠

٦ ـ هناك تكرار لبعض الأدوار كما فى (١ ، ٩) ، وفى (٤ ، ١٧) ، وفى (٥ ، ١٨) ، وفى (١٣ ، ٢٣) ، وفى (١٨ ، ١٩)٠

ان هذه الملاحظات لا تعدو أن تكون اختلافا فى وجهات النظر فبالنسبة للملاحظة الأولى ، فليس من المرغوب فيه أن نزج بين الأدوار التى يقوم بها الأدب أدوارا نعتقد أنها غير مهمة ليقول لنا المختصون انها غير مهمة فننحيها ، كما أن ذلك كان سيضاعف من عدد الأدوار بلا طائل ٠

وبالنسبة للملاحظة الثانية فهذه الدراسة قاصرة على تحديد أدوار أدب الطفل ومعاييره لمرحلة الطفولة ككل ، وليس لكل فترة من فترات الطفولة على حدة ، هذا مع العلم أن ثمة قدرا كبيرا مشتركا من الأدوار والمعايير صالح لكل فترات الطفولة بتقسيماتها المختلفة ٠

وبالنسبة للملاحظة الثالثة ، فاننا نرى أن غرس الحساسية لمشكلات المجتمع ينبغى أن يبدأ من الطفولة فى اطارين هما : الأول : انتقاء المشكلات المناسبة لمرحلة الطفولة من بين هذه المشكلات ٠والثانى : تبسيط هذا المنتقى حتى يستوعب الطفل ، (فندرة الموارد المائية) ، أو (تلوث البيئة) ، أو (الأفكار الهدامة الواردة من الغرب أو الشرق) أو غير ذلك من المشكلات الاجتماعية كل ذلك ممكن أن يستوعبه الطفل عن طريق الأدب اذا ما عولج معالجة فنية تيسره وتسهل مأتاه ٠

وبالنسبة للملاحظة الرابعة فأرى انه وان كان هناك فرق فى الدرجة

بين التهذيب والارتقاء فليس ثمة فرق بينهما فى المحصلة النهائية فهب أن طفلا ما كان عندما يزور أصـــدقاءه فى منازلهم لا يستأذن ولا يبدأ بالسلام ، ثم درس الآية القرآنية « يأيها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوتا عير بيوتكم حتى تستأذنوا وتسلموا على أهلها » (٢٧ ـ النور) ، فسار يستأذن عندما يزور أصدقاءه ويبدؤهم بالسلام ، هذه المرحلة النهائية تعد سلوكا مهذبا كما تعد سلوكا راقيا فى الوقت نفسه .

وبالنسبة للملاحظة الخامسة فان مفهوم الثروة اللغوية فى نظـــر الباحث ليس قاصرا على حفظ المفردات وفهـــم معانيها ، وانما يمتد ليشمل حفظ الآيات القرآنية ، والأحاديث النبوية ، وأبيات الشـــعر ، وقطع النصوص المختلفة .

وبالنسبة للملاحظة السادسة فان مظنة التكرار ناشـــئة من وجود قدر مشترك بين بعض المفردات نظر اليه بعض المختصين ، ووجود قدر خاص بكل مفردة لم ينظر اليه ، أو لأن الباحث رأى أهمية خاصة لعنصر غير واضح أو مكتمل ، بمفردة ماسبق ذكرها ، فخصه بمفردة أخرى .

٢ ـ الأدوار التى اضافها المتخصصون :

أضاف المتخصصون عدة أدوار يمكن أن يقـوم بها أدب الأطفال ، ولقد ذكر الباحث سابقا أنه لا يزعم قيامه بحصر جميع الأدوار التى يقوم بها أدب الأطفال ، كما أن بعض الأدوار التى أضافها المتخصـصون من الممكن أن تكون قد وردت ضمن الأدوار المذكـــورة فى القائمة ، ولكن بطريقة مختلفة ، وهذه هى الأدوار التى أضافوها :

(أ) وضوح الدور الذكرى والأنثوى فى المجتمع .

(ب) غرس الشعور الدينى وتنميته .

(جـ) اكساب الطفل العادات الاجتماعية المرغوبة ،كالنظافة والتعاون والنظام ، والعمل ،والحفاظ على المرافق العامة ، وتحمل المسئولية الخ.

٤ ـ التركز على أهمية الرباط الأسرى والعائلى بأســـاليب غـير مباشرة .

(هـ) تنمية القدرة على اتباع المنهج العلمى فى التفكير ، ومواجهة المشكلات بأسلوب علمى ٠

(و) القاء الضوء على أهم المخترعات الحديثة ومكتشفيها والعلوم المستقبلة كعلوم الفضاء والهندسة الوراثية ٠

(ز) اطلاع الطفل على عادات الشعوب الأخـــرى ، وأخبارها ، وظروفها ، وآدابها ٠

(ح) تدريب الأطفال على اختيار الكتب الجيدة والمفيدة ، وتمييز الغث من السمين ٠

(ط) اشاعة روح المرح والفكاهة والتفاؤل ٠

(ك) تقدير الأدب والأدباء والاعتراف بفضلهم، ودورهم الحضارى٠

٣ ـ الملاحظات الخاصة بالمعايير :

انظر ملحق رقم (١) القائمة الثانية ٠

(أ) رأى بعض المتخصصين أن المعايير قد جمعت بين ما يتعـلق بانتاج الأدب ، أو نقله ، أو تلقيه وفى هذا خلـــط ، والواقع أنه ليس هناك خلط لأن فقدان المعايير السليمة فى أية حلقة من الحلقات الثلاث يخرج الأدب عن تحقيق غايته الكبرى ، وهى بناء النشء بناء سليما ٠

(ب) ينبغى أن يضاف الى معاير الصور والرسوم والأشكال، مايتصل باجراءات الطباعة والاخراج كالبنط ، واللون ، ودرجة تركيز المداد ، وغير ذلك ، وهذا معيار جيد ولكن قد ورد مجـــزءا فى المعايير أرقام (١٥) ، (١٨) ، (١٩) ، (٢٠) ٠

(حـ) اقترح بعض المتخصصين اضـــافة بعض الكلمات لعـــدد من المعايير ، فالمعيار رقم (٣) يضاف اليه « فى الاتجاه المرغوب اجتماعيا»، ورقم ٧ يضاف اليه « الأمثال العربية » ، والمعيار رقم ٩ يضاف اليـــه « بما يلائم الطفل » ، ورقم ٢٩ يضاف اليه « المجمع عليها » ، والواقع أنها اضافات قد وردت كمعايير خاصة أو وكل فهمها الى سياق الكلام ، أو هى من باب زيادة الحيطة ٠

(د) رأى بعض المتخصصين أن المعيار رقم ٢٨ يعنى عـــدم تقديم الأدب القائم على الخيال ، وذلك ليس بمقصود الباحث فحين يقـــوم العمل الأدبى على واقعة تاريخية ، أو فكرة علمية ثبت صدقها والعمل بها ، لابد من تحرى الدقة والموثوقية ، أما عندما تكون الفكرة من خيال الكاتب ، فله أن يتخيل ما يشاء فى ضوء شروط الخيال ومعاييره الفنية والخلقية .

كما رأى بعض آخر أن المعيـــار رقم ٣١ يصلح للقصص الواقعية المقدمة للأطفال الناضجين ، ولا يصلح لقصص الخيال المقدمة للأطفال الصغار ، اذ من الطبيعى أن تتحرر من المنطـــق والواقع ، وهذا رأى ممكن قبوله .

٤ ـ المعايير التى أضافها المتخصصون :

أضاف المتخصصون مجموعة من المعايير هى :

(أ) أن تفتح المادة الأدبية المقدمة للطفل الطريق له ، لكى يضيف من عنده اكمالات ، أو أحكام أو تعليقات ، أو مقارنات ، وأن تدفعه الى التعلم الذاتى .

(ب) أن تغرس فى نفسه حب الله ورسوله ، والوطن والناس .

(حـ) أن تتضمن المعالجات قيما وأفكارا علمية، مبتعدة عن الخرافة والتهويل والتخويف .

(د) أن تكون الأفكار متسقة مع الأدوار الحيـاتية بقصد معالجة بعض السلوكيات غير المرغوبة ، وتدعيم السلوكيات المرغوبة اجتماعيا .

(هـ) أن تكون بعض الأفكار ذات الصلة بالشعوب الأخرى والحضارة الغربية ، مقدمة بقصد الاستفادة منها أو نقد سلبياتها .

(و) رأى بعض المتخصـــصين ضرورة خـــلو الأفكار من التكرار والحشو ، مما يؤدى الى الملل كما رأى بعضهم ضرورة تكرار الأفـــكار الجيدة ، فى قوالب فنية مختلفة تشعر الطفل بأهميتها .

(ز) أن تبتعد طريقة معالجة الموضـــوعات الأدبية عن الخطابة والوعظ والتوجيه المباشر .

(ح) أن يقدم التراث الاسلامى من منظور علمى موضوعى ٠

(ط) أن يحتوى العمل الأدبى على كلمات جديدة من خارج قاموس الطفل ٠

(ك) أن يستوفى الأدب المكتوب المعايير الفنية للطباعة الجيدة ٠

الخطوة الرابعة : عرض نتائج الاجابات على الاستبانة واستخلاص النتائج :

قام الباحث بتفريغ الاجابات واستخلاص النتائج وتحديد النسب المئوية للأدوار والمعايير كما يتضح من الجدولين رقمى (١) ، (٢) ٠

جدول رقم (١) يوضح أوزان الأدوار عند الفئات مجتمعة

رقم الدور كما ورد فى الاستبانة	ن : ٤٨ الدرجة الخام ٢٤٠	٪	رقم الدور كما ورد فى الاستبانة	ن : ٤٨ الدرجة الخام ٢٤٠ ٪
١ -	٢٣٥	٪٩٨	-١٣	٪٩٠
٢ -	١٩٧	٪٨٢	-١٤	٪٩١
٣ -	٢١٤	٪٨٩	-١٥	٪٨٨
٤ -	٢١٨	٪٩١	-١٦	٪٨٥
٥ -	٢٢٦	٪٩٤	-١٧	٪٨٢
٦ -	٢١٥	٪٩٠	-١٨	٪٧٣
٧ -	٢٠١	٪٨٤	-١٩	٪٧٨
٨ -	٢٢٢	٪٩٣	-٢٠	٪٦٧
٩ -	٢٢٧	٪٩٥	-٢١	٪٨٨
-١٠	٢٣٣	٪٩٧	-٢٢	٪٨٧
-١١	٢١٧	٪٩٠	-٢٣	٪٩١
-١٢	٢٢٣	٪٩٣	-٢٤	٪٩١

من الجدول رقم (١) نلاحظ أن أقل نسبة مئوية كانت للدور رقم (٢٠) وهى ٦٧٪ كما أن أعلى نسبة مئوية كانت للدور رقم (١) وهى ٩٨٪ ٠

جدول رقم (٢) يوضح أوزان المعايير عند الفئات مجتمعة

رقم الدور كما ورد فى الاستبانة	الفئات مجتمعة ن : ٤٨ الدرجة الخام ٢٤٠	٪	رقم الدور كما ورد فى الاستبانة	الفئات مجتمعة ن : ٤٨ الدرجة الخام ٢٤٠	٪
١	٢١٧	٩٠٪	-١٨	٢٢٨	٩٥٪
٢	٢١٢	٨٨٪	-١٩	٢٢٥	٩٤٪
٣	٢٠٣	٨٥٪	-٢٠	٢٢٣	٩٣٪
٤	٢٠٩	٨٧٪	-٢١	٢١٥	٩٠٪
٥	٢١٩	٩١٪	-٢٢	٢٢١	٨٨٪
٦	٢٢١	٩٢٪	-٢٣	٢١٠	٨٨٪
٧	٢٠٧	٨٦٪	-٢٤	٢٢٧	٩٥٪
٨	٢٢١	٩٢٪	-٢٥	٢٣٠	٩٦٪
٩	١٨٥	٧٧٪	-٢٦	٢١٢	٨٨٪
-١٠	٢٠١	٨٤٪	-٢٧	٢٢٩	٩٥٪
-١١	٢١٨	٩١٪	-٢٨	٢٢٣	٩٣٪
-١٢	١٧١	٧١٪	-٢٩	٢٠٩	٨٧٪
-١٣	٢٠٣	٨٥٪	-٣٠	٢٠٤	٨٥٪
-١٤	٢١٩	٩١٪	-٣١	١٩٦	٨٢٪
-١٥	٢٠٢	٨٤٪	-٣٢	٢٠١	٨٤٪
-١٦	٢٠٤	٨٥٪	-٣٣	٢١٩	٩١٪
-١٧	٢٢٩	٩٥٪			

من الجدول رقم (٢) نلاحظ أن أقل نسبة مئوية كانت للمعيار رقم (١٢) وهى ٧١٪ كما أن أعلى نسبة مئوية كانت للمعيار رقم (٢٥) وهى ٩٦٪ .

وبعد تحديد النسب المئوية للأدوار والمعايير قام الباحث بتقسيمها الى ثلاث رتب هى : الرتبة الأولى من ١٠٠ - ٨٥٪ .

الرتبة الثانية من ٨٤ - ٧٥٪ ٠
الرتبة الثالثة ٧٤٪ فأقل ٠

وقد توزعت الأدوار والمعايير بين الرتب الثـــلاث كما يتضـح من الجدول التالى رقم (٣) ٠

رتب الأدوار عند الفئات مجتمعة الرتبة الأولى ١٠٠٪ - ٨٥٪	رتب الأدوار عند الفئات مجتمعة الرتبة الأولى ١٠٠٪ - ٨٥٪
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٣
الرتبة الثانية ٨٤٪ - ٧٥٪	الرتبة الثانية ٨٤٪ - ٧٥٪
٧، ١٧، ١٩	٩، ١٠، ١٥، ٣١، ٣٢
الرتبة الثالثة ٧٤٪ فأقل	الرتبة الثالثة ٧٤٪ فأقل
١٨، ٢٠	١٢

جدول (٣) يوضح رتب المعايير والأدوار عند الفئات مجتمعة

من الجدول رقم (٣) يلاحظ ما يلى :

(أ) توزعت الأدوار والمعايير بين ثلاث رتب وفقا للنسب المئوية الآتيـــة :

الرتبة الأولى : وتقع ما بين : ١٠٠٪ - ٨٥٪ وتعنى هذه الرتبة أن الدور أو المعيار مهم جدا ٠

الرتبة الثانية : وتقع ما بين : ٨٤٪ - ٧٥٪ وتعنى هذه الرتبة ان الدور أو المعيار مهم ٠

الرتبة الثالثة : وهى التى حصلت على أقل من ٧٥٪ وتعنى أن الدور أو المعيار لم يرق الى درجة الأهمية أى أنه (عادى) ٠

(ب) احتل تسعة عشر دورا المرتبة الأولى ، بينما احتـــل ثلاثة أدوار المرتبة الثانية ، ودوران المرتبة الثالثة .

وكانت الأدوار التسعة عشر التى احتلت المرتبـة الأولى مشـــفوعة بأرقامها فى الاستبانة هى :

١ ـ ربط الطفل بتراث أمته وحضارتها .
٢ ـ تقبل واحتواء المتغيرات الحديثة غير المحرمة دينيا .
٣ ـ امداد الطفل بالمعلومات والمعارف التى تعمق نظرته للحياة.
٤ ـ تنمية القدرات العقلية المختلفة كادراك العـــلاقات والنقـــد والتحليل الخ ...
٥ ـ تنمية القدرات الابتكارية والابداعية عند الأطفال .
٦ ـ شحذ عواطف الطفل وتهذيب وجدانه وتنمية مشاعره .
٨ ـ غرس الاتجاهات الايجابية نحو البيئة ؛ كالحفاظ عليها وحسن استثمارها .
٩ ـ الاطلاع على المواقف المشرفة والنماذج الرائدة والمثل العليـــا فى تاريخ العروبة والاسلام .
١٠ ـ غرس الفضائل والقيم والصفات والعادات الحسنة .
١١ ـ تنمية الاحساس بجمال الكون وبديع صنع الخالق .
١٢ ـ تهذيب سلوك الطفل والارتقاء به .
١٣ ـ تنمية الثروة اللغوية للطفل ،وتمكينه من حفظ النصوص الجيدة.
١٤ ـ تنمية المهارات القرائية المختلفة عند الأطفال .
١٥ ـ تنمية عادات الاستماع الجيد ومهاراته .
١٦ ـ جودة الالقاء واتقان مهاراته .
١٧ ـ تنمية حب الاطلاع والرغبة فى البحث والاستكشاف .
١٨ ـ تنمية حب المكتبة والمهارات المكتبية .
١٩ ـ الارتقاء بلغة الطفل وقدرته التعبيرية .
٢٠ استثمار وقت الفراغ فيما هو مفيد والاستمتاع به .

ويلاحظ على الأدوار التى احتلت المرتبة الأولى أنها توزعت بين مجالات النمو الآتية وهى :

ـــ **النمو العقلى :** وأدواره هى أرقام : ٢، ٣، ٤، ٥، ٢١، ٢٢
ـــ **النمو اللغوى :** وأدواره هى أرقام : ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٣
ـــ **النمو الوجدانى :** وأدواره هى أرقام : ٦، ٨، ١١، ٢٤
ـــ **النمو الخلقى :** وأدواره هى أرقام : ١، ٩، ١٠، ١٢

وهذا يعنى بالنسبة للمهتمين بأدب الأطفال أن يضعوا فى اعتبارهم أن يكون المنتج النهائى من تعليم أدب الأطفال شاملا لهذه الأدوار ومطابقا لها ومتسقا معها ، ومراعيا لأهميتها ٠

كما كانت الأدوار التى احتلت المرتبة الثانية هى :

ـــ رقم (٧) وهو : تنمية وعى الطفل وحساسيته لمشكلات مجتمعه٠

ـــ رقم (١٧) وهو : اثراء الخيـــال ، الوقـــوع على تصورات واحتمالات متعددة ومبتكرة ٠

ـــ رقم (١٩) وهو : تنمية التذوق الأدبى ، كالاحساس بجمال الكلمة والأسلوب والصورة ، والفكرة وهذه الأدوار الثلاثة تعتبر هامة فى رأى المتخصصين لكنها لا ترقى الى أهمية أدوار المرتبة الأولى ٠

أما أدوار المرتبة الثالثة فهى :

ـــ رقم (١٨) وهو : تنمية القدرة على ادراك جمال النغم وروعة ايقاع الكلمات وموسيقى الشعر ٠

ـــ رقم (٢٠) وهو : معرفة الأشكال الأدبية المختلفة من شـعر وقصة ومسرح الخ ٠٠٠

وهذه الرتبة الثالثة تعنى أن المختصين لم يقرروا رأيا بشأنهما ، اذ تنحصر هـــذه النسبة تحت « لا أستطيع أن أقـــرر » التى تبدأ من (٥٥٪) الى (٧٤٪) وفقا للقيم العـــددية لنسب الاستجابات ، ولعل مما يفسر ذلك أن المتخصـصين رأوا أن الايقاع وموسيقى الشـــعر والأشكال الأدبية مما يتصل بحاجات الذين يعدون للتخصص فى الدراسات الأدبية على أن أدب الأطفال شامل للتخصص العلمى أو الأدبى ٠

(جـ) احتل سبعة وعشرون معيارا الرتبة الأولى على حين احتل خمسة معايير الرتبة الثانية بينما احتل معيار واحد الرتبة الثالثة ٠

(د) المعايير التى احتلت الرتبة الثانية هى :

٩ ـ أن تكون لغة النص هى اللغة الأدبية بما تتضمنه من محسنات وتشبيهات وصور وأخيلة ٠

١٠ ـ أن تتنوع أساليب النص بين السرد والحوار والوصف ٠

١٥ ـ أن تتوافر فيها المعايير الفنية الخاصة بها ٠

٣١ ـ أن تكون الأفكار مرتبة ترتيبا منطقيا ٠

٣٢ ـ أن يكون الكم الأكبر من الموضوعات والأفكار مشتقا من التراث العربى الاسلامى ٠

وهذه المعايير تعتبر هامة غير أنها لاترقى الىأهمية الرتبة الأولى٠

(هـ) احتل المعيار رقم (١٢) الرتبة الثالثة وهو :

ـــ أن يميل أسلوب الكاتب الى التلميح عندما يكون التلميح أفضل من التصريح ، ولعل المتخصصين يرون أن التصريح يسهل نقل أفكار الكاتب مباشرة ولا يرهق الطفل ، وان كان الباحث مازال عند قناعته بأن التلميح أفضل من التصريح فى المواقف التى تتطلب التأديب والحياء، ففى الأطفال ذكاء وألمعية تساعدهم على الوصول الى ما ألمح اليه الكاتب، أضف الىذلك مايتميز به التلميح عنالتصريحمن شحذ العقل واعمالالفكر٠

المقترحات والتوصيات :

خرج الباحث من دراسته بمجموعة من المقترحات والتوصيات من أهمها :

١ ـ تبنى مجموعة من المعايير من قبل متخصصى ثقافة الطفل المسلم نكونمرشدا ومنارا لكل من يرتاد مجاهل الطفولة ٠

٢ ـ اجراء دراسة مسحية حول الفنيات الأدبية الخاصة بالأشكال الأدبية المقدمة للطفل وجعلها مرتكزا لكتاب الأطفال ٠

٣ - اجراء دراسات مسحية لأدب الأطفال فى البلاد العربيةوالاسلامية المختلفة لرصد واقع هذا الأدب وتقويمه فى ضوء أهدافه ٠

٤ - استخدام مقياس الأدوار والمعايير اللذين توصل اليهما الباحث كأداتين لتقويم أدب الأطفال وتصميم مقاييس أخرى مماثلة متنوعة ٠

٥ - عرض الأعمال الأدبيـــة الخاصـــة بالأطفال على لجنـــة من متخصصى التربية والدين الاسلامى وآداب اللغة قبل تقديمها للطفل ٠

٦ - ضرورة مراجعة كتب الأطفال بواسطة لجنة متخصصة قبـل تقريرها على تلاميذ المرحلتينالابتدائية والاعدادية بل ومرحلة الحضانة٠

٧ - انتقاء المشرفين على برامج تثقيف الأطفال من ذوى الاختصاص على أن يكونوا من المشهود لهم بالثراء اللغوى والفكر التربوى والخلق القويم ، حتى يميزوا بين الخبيث والطيب ولا يقدمون الا ما هو طيب ٠

٨ - لفت نظر المؤلفين الى الموازنة بين ما يستخدمونه من التراث وما يستخدمونه فى الواقع عند تأليف قصصهم وأشعارهم المقدمة للأطفال٠

٩ - عند استمدادنا واستلهامنا لموضوعات أدب الأطفال سواء من التراث أو من الأدب المعاصر ينبغى أن يكون أســـاس الاختيار هو مدى الفائدة التى ستعود على الطفل فى ضوء متغيرات عصره وقيم مجتمعه ٠

١٠ - بعد تحديد أدوار أدب الأطفال ومعاييره وطـــرق تقديمه فى كتيب خاص ينبغى ارساله الى كل الجهات المعنية كوزارة التربية والتعليم والثقافة والاعلام واتحاد الكتاب وجمعيات الشعر الخ ٠٠٠ ليكون مرشدا للعاملين فى مجال أدب الأطفال وثقافتهم ٠

ملحق رقم (١)
الاستبانة التى أجاب عنها المتخصصون

جامعة الامارات العربية
كلية التربية ـ قسم التربية
السيد الأستاذ الدكتور/

(تحية طيبة) وبعـــد

أقوم بدراسة حول « أدب الطفل » من حيث :

(أ) الأدوار التثقيفية له .

(ب) المعايير التى ينبغى توافرها فيه .

واليك قائمتين : احداهما تشتمل على الأدوار والثانية تشتمل على المعايير وأرجو منك ابداء رأيك من منظور تربوى اسلامى وذلك بوضع علامة (✓) تحت مدى الأهمية التى تراها لكل دور ولكل معيـــار فى الخانة المعبرة عن رأيك .

كما أرجو أن تضيف ما تراه من أدوار أو معـــايير مع تحـديد مدى أهميتها وأن تضيف أيضا ما تراه من ملاحظات فى آخر كل قائمة ولك سلفا كل شكرى وتقديرى .

الباحث :
د. أحمـــد حسن حنـورة

ملحوظة :

أرجو بعد الاجابة عن هذه الاستبانة أن تسلمها لى أو تضـــعها فى صندوق البريد الخاص بى أو تسلمها لسكرتير قسمك فى أسرع وقت تسمح به ظروفك .

الاسم : ———————— التخصص: ————————

القائمة الأولى : الأدوار التثقيفية لأدب الطفل
من منظور تربوى اسلامى

مسلسل	الدور التثقيفى	مدى أهميته			
		مهم جدا	مهم	لا أستطيع أن أقرر	قليل الأهمية / غير مهم إطلاقا
١	ـ ربط الطفل بتراث أمته وحضارتها ·				
٢	ـ تقبل واحتواء المتغيرات الجديدة غير المحرمة دينيا ·				
٣	ـ امداد الطفل بالمعلومات والمعارف التى تعمق نظرته للحياة ·				
٤	ـ تنمية القدرات العقلية المختلفة كادراك العلاقات والنقد والتحليل الخ ···				
٥	ـ تنمية القدرات الابتكارية والابداعية عند الأطفال ·				
٦	ـ شحذ عواطف الطفل وتهذيب وجدانه وتنمية مشاعره ·				
٧	ـ تنمية وعى الطفل وحساسيته لمشكلات مجتمعه ·				
٨	ـ غرس الاتجاهات الايجابية نحو البيئة كالحفاظ عليها وحسن استثمارها ·				
٩	ـ الاطلاع على المواقف المشرفة والنماذج الرائدة والمثل العليا فى تاريخ العروبة والاسلام ·				
١٠	ـ غرس الفضائل والقيم والصفات والعادات الحسنة ·				
١١	ـ تنمية الاحساس بجمال الكون وبديع صنع الخالق ·				
١٢	ـ تهذيب سلوك الطفل والارتقاء به ·				
١٣	ـ تنمية الثروة اللغوية للطفل وتمكينه من حفظ النصوص الجيدة ·				

تابع القائمة الأولى : الأدوار التثقيفية لأدب الطفل
من منظور تربوى اسلامى

مسلسل	الدور التثقيفى	مدى أهميته			
		مهم جدا	مهم	لا استطيع أن أقرر	قليل الأهمية / غير مهم اطلاقا
١٤	تنمية المهارات القرائية المختلفة عند الأطفال .				
١٥	تنمية عادات الاستماع الجيد ومهاراته				
١٦	جودة الالقاء واتقان مهارات الاستماع				
١٧	اثراء الخيال والوقوع على تصورات واحتمالات متعددة ومبتكرة .				
	الأدوار التثقيفية لأدب الطفل				
١٨	تنمية القدرة على ادراك جمال النغم وروعة ايقاع الكلمات وموسيقى الشعر .				
١٩	تنمية التذوق الأدبى كالاحساس بجمال الكلمة والأسلوب والصورة والفكرة .				
٢٠	معرفة الأشكال الأدبية المختلفة من شعر وقصة ومسرح الخ .				
٢١	تنمية حب الاطلاع والرغبة فى البحث والاستكشاف .				
٢٢	تنمية حب المكتبة والمهارات المكتبية.				
٢٣	استثمار وقت الفراغ فيما هو مفيد والاستمتاع به .				

أدوار أخرى تحب أن تضيفها

مسلسل	الدور التثقيفى	مـــدى أهميته		
		كبيرة	متوسطة	قليـــل الأهمية
١ -				
٢ -				
٣ -				
٤ -				
٥ -				

الملاحظات على قائمة الأدوار

١ -

القائمة الثانية : المعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الطفل
من منظور تربوى اسلامى

مسلسل	الدور التثقيفى	مدى أهميته: مهم جدا	مهم	لا أستطيع أن أقرر	قليل الأهمية	غير مهم اطلاقا
	أولا : الألفاظ والجمل والأساليب					
١	ـ قدرة الطفل على نطق الألفاظ وكتابتها .					
٢	ـ صدق الألفاظ والجمل والأساليب ودقتها فيما تعبر عنه .					
٣	ـ أن تحمل الألفاظ والجمل والأساليب شحنات عاطفية تنشط خيال الطفل وتثير وجدانه .					
٤	ـ أن تكون الأسماء الواردة من الأسماء العربية ما أمكن ذلك .					
٥	ـ أن تختار أسماء الأبطال من بين الأسماء ذات الدلالات الهامة عربيا واسلاميا .					
٦	ـ أن يتضمن النص بعضا من آيات القرآن الكريم والحديث النبوى وأقوال المصلحين متى أمكن ذلك .					
٧	ـ أن يتضمن النص الأدبى بعضا من الأقوال الجيدة للحكماء والشعراء والكتاب كلما كان ذلك ممكنا .					
٨	ـ أن تكون الألفاظ والجمل والأساليب مصوغة بلغة عربية سليمة .					
٩	ـ أن تكون لغة النص هى اللغة الأدبية بما تتضمنه من مجاز ومحسنات وصور وأخيلة .					
١٠	ـ أن تتنوع أساليب النص بين السرد والحوار والوصف .					

تابع القائمة الثانية : المعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الطفل من منظور تربوى اسلامى

مسلسل	الدور التثقيفى	مدى أهميته: مهم جدا	مهم	لا أستطيع أن أقرر	قليل الأهمية	غير مهم إطلاقا
١١ـ	أن يكون الأسلوب سلسا وخاليا من التعقيد .					
١٢ـ	أن يميل أسلوب الكاتب الى التلميح عندما يكون التلميح أفضل من التصريح .					
	ثانيا : الصور والأشكال والرسوم والأخيلة :					
١٣ـ١	أن تساعد فى توضيح الأمور التى يصعب تحقيقها من خلال الكلمة المكتوبة .					
١٤ـ٢ـ	ألا تكون متعارضة مع القيم والفضائل الاسلامية .					
١٥ـ٣ـ	أن تتوافر فيها المعاير الفنية الخاصة بها .					
١٦ـ٤ـ	أن تكون وثيقة الصلة بالبيئة وموظفة للارتقاء بها .					
١٧ـ٥ـ	ألا تسبب مخاوف تؤدى الى قلق الطفل واضطرابه .					
١٨ـ٦ـ	أن تكون مناسبة لمدركات الطفل ومستويات نضجه .					
١٩ـ٧ـ	أن تكون جذابة محببة للطفل .					
٢٠ـ٨ـ	أن تثرى خيال الطفل وتثير وجدانه					
٢١ـ٩ـ	أن تشحذ عاطفة الطفل وترقق احساساته .					
٢٢ـ١٠ـ	أن تنشط الحواس المختلفة من سمع وبصر ولمس وشم وذوق .					

تابع القائمة الثانية : المعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الطفل من منظور تربوى اسلامى

مسلسل	الدور التثقيفى	مدى أهميته: مهم جدا	مهم	لا استطيع أن أقرر	قليل الأهمية	غير مهم اطلاقا
٢٣-١١-	أن تنمى التذوق الأدبى والاحساس بجمال الكلمة والأسلوب والصورة					
	ثالثا : الموضوعات والأفكار :					
٢٤-١-	أن تكون مما يميل الأطفال اليه وتعبر عن حاجاتهم .					
٢٥-٢-	أن تكون مناسبة لاستعدادات الأطفال وقدراتهم وميولهم ومستوى نضجهم .					
٢٦-٣-	أن تكون مقبولة فى ضوء متغيرات العصر وتقاليد المجتمع وأعرافه .					
٢٧-٤-	أن تكون مقبولة اسلاميا وذات دور فى بناء الشخصية الاسلامية .					
٢٨-٥-	أن تكون صحيحة علميا وموثوقة ومنسوبة الى مصدرها .					
٢٩-٦-	أن تتفق مع معطيات علم النفس والتربية .					
٣٠-٧-	أن تكون الأفكار التى وردت فى الموضوع وثيقة الصلة به وكافية لمعالجته .					
٣١-٨-	أن تكون الأفكار مرتبة ترتيبا منطقيا .					
٣٢-٩-	أن يكون الكم الأكبر من الموضوعات والأفكار مشتقا من التراث العربى الاسلامى .					
٣٣-١٠-	أن تضمن المعالجات الأدبية قيما وأفكارا واشارات تظهر معطيات الحضارة العربية والاسلامية وأثرها .					

تابع القائمة الثانية : المعايير التى ينبغى توافرها فى أدب الطفل من منظور تربوى اسلامى

معايير أخرى تحب أن تضيفها

مسلسل	الدور التثقيفى	مـــدى أهميته		
		هامة جدا	هامة	قليـــل الأهمية
١	—			
٢	—			
٣	—			
٤	—			

الملاحظات على قائمة المعايير

١ —

٢ —

المراجع والهوامش

١ - عبد الوهاب مكى ، الأطفال والمستقبل - الصحة والتغذية والرعاية ، ندوة الطفولة فى مجتمع متغير - جامعة الامارات كلية التربية فبراير سنة ١٩٨٠ ص ٢٩٠ .

٢ - ابن منظور ، لسان العرب، تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون، القاهرة ، دار المعارف بدون تاريخ ص ١٦٧٨ .

٣ - حسن شحاته ، أدب الطفل العربى - القاهرة - الدار المصرية اللبنانية سنة ١٩٩١ ص ١٢ .

٤ - فتحى على يونس وآخرون ، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية - القاهرة ، دارالثقافة للطباعة والنشر سنة١٩٨١ ص٢٠١.

٥ - المرجع السابق ص ٢٠٦ .

٦ - جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، القاهرة دار النهضة العربية سنة ١٩٧٣ ، ص ١٣٤ .

٧ - أحمد حسن حنورة ، أدب الأطفال ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، سنة ١٩٨٩ ص ١٤ .

٨ - ابن منظور ، مرجع سابق ص ٢٦٨٢ .

٩ - نهاد حموى ، التغيرات التربوية فى دولة الامارات وأثرها على الطفولة ، ندوة الطفولة فى مجتمع متغير ، دولة الامارات العربية المتحدة - جامعة الامارات ، كلية التربية ، فبراير ، سنة ١٩٨٨ ص ٨٤ .

١٠ - سعد الدين ابراهيم ، تأثير التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة على الطفولة العربية فى الخليج ، المرجع السابقص٣٨.

١١ - فؤاد البهى السيد ، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٧٩ ص ٥٥٣ .

١٢ ـ أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشـــعرى النيسابورى ، اختصار الحافظ زكى الدين عبد العظيم ٠٠٠٠ الدمشقى ، مختصر صحيح مسلم تحقيق محمد ناصر الدين الألبانى ، بيروت المكتب الاسلامى ١٩٨٢ ص ٣٥٠ ٠

١٣ ـ المرجع السابق ص ١٣ ٠

١٤ ـ محمود رشدى خاطر وآخرون ، طـــرق تدريس اللغـــة العربية والتربية الدينية ، ط٢ ـ القاهرة،دار المعرفة سنة ١٩٨١ ص١٦٥٠

١٥ ـ على الحديدى ، فى أدب الأطفال ، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية سنة ١٩٧٦ ص ١٠٣ ٠

١٦ ـ هادى نعمان الهيتى ، أدب الأطفال ، منشورات وزارة الاعلام ، العراق سنة ١٩٧٧ ص ٢٦٥ ٠

١٧ ـ نجيب الكيلانى ، أدب الأطفال فى ضـوء الاســـلام ، بيروت ، مؤسسة الرسالة سنة ١٩٨٦ ص ١٢٣ ٠

١٨ ـ أحمد نجيب ، فن الكتابة للأطفال ، ط٢ ، القاهرة ، دار اقرأ سنة ١٩٨٣ ص ٢٣ ٠

تطوير اختبار لقياس اتجاهات الطلاب نحو القراءة

د٠ زيدان أحمد السرطاوى(*)

مقـــدمة :

توصلت العـــديد من الدراسات الى أن اتجاهات الطـــلاب نحو القراءة كانت أحد أهم العوامل المساهمة فى صـــعوبة تعلم الطـــلاب للقراءة(١) ٠ وتوصل الباحث من خلال دراسته لاتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة الى أن نسبة من يحملون اتجاهات ســـلبية نحو القراءة من طلاب المرحلة الابتدائية قد بلغت ٨٪ فى حين بلغت نسبة من يحملون اتجاهات سلبية من طلاب المرحلة المتوسطة ٢٢٪(٢) ٠

وفى ضوء النسبة المرتفعة لمن يحملون اتجاهات سلبية نحو القراءة من طلاب المرحلة المتوسطة ، بالاضافة الى ما لمســـه الباحث من شكوى المدرسين والأهالى حول انخفاض مستوى القراءة عند بعض الطـــلاب وعدم توافر الدافعية عند البعض الآخر ، بالرغم من تأكيـــد الباحثين والمتخصصين على أهميتها فى التحصيل الأكاديمى ، فان زيادة الاهتمام بقياس مستوى الدافعية وتحســـين الأنشطة التعليمية الهادفة لتنميتها وتطويرها قد خلق الحاجة لتوفير الاختبارات لقياس الاتجاهات نحو موضوع القراءة وغيرها من الموضوعات ٠

وحيث لا يتوافر ـ حسب علم الباحث ـ أداة مناسبة للتعرف على مشاعر الطلاب واتجاهاتهم نحو القراءة فى البيئة الســـعودية ، حيث تلجأ عادة لسجل الطالب المدرسى لتقف ،من خلال النظرة السريعة، على مستواه القرائى ، ومستوى فهمه ، وحصيلته اللغوية ، وغير ذلك من مهارات التعلم الأخرى ٠ مع أن ذلك السجل يفتقد أكثر العوامل أهمية فى هذا السياق ممثلا باتجاهات الطالب نحـــو الكتاب وعملية القراءة بشكل عام ، ومع الجهود الكبيرة التى تقوم بها الجهات الرسمية بهدف

(*) قسم التربية الخاصة ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ، الرياض ٠

تحسين تدريس القراءة من خلال التطوير المستمر لمنهج القراءة ، الا أننا نجد اهتماما قليلا - ان لم يكن منعدما - نحو قياس وتطوير اتجاهات ايجابية نحو القراءة ، وذلك من خلال الاهتمام بمساعدة الطلاب على تطوير عادات قرائية مناسبة . وتعتبر تنمية الميول والاهتمامات القرائية، وخلق الدافعية لدى الطالب أكثر العوامل أهمية فى موضوع القراءة . فاذا أردنا مساعدة الطالب على تذوق القراءة والانتفاع بها ، فان أهداف تدريس القراءة يجب أن تتجاوز مجرد المهارات التدريسية .

وفى ضوء الاعتبارات السابقة جاءت أهمية تطوير أداة صادقة وثابتة لقياس اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو القـــراءة لتساعد المدرس العادى ومدرس التربية الخاصة والاخصائيين الآخرين فى التعرف على طبيعة اتجاهات الظلاب عامة وطلاب صـــعوبات التعـــلم خاصة نحو القراءة ، حيث أن توفير مثل تلك الأداة لقياس الاتجاه من شـــأنها أن تساعدهم فى أن يصبحوا أكثر وعيا باتجاهات الطلاب والحاجة لقياسها بشكل صحيح .

فاتجاهات الطلاب نحو القراءة تعتبر ذات أهمية كبيرة للمسئولين عن تدريس القراءة أو فى تقييم برامج القراءة ، فالأداة التى تســتطيع قياس ذلك ، بالاضافة الى المظاهر الأخرى التى تسهم فى عملية القراءة من مثل الرغبة فى زيارة المكتبة وشراء الكتب ، تعتبر ذات فائدة كبيرة. ومن هنا تظهر الحاجة الى مقياس متعدد الأوجه لقياس الأبعاد المختلفة من القراءة والمتمثلة بالقراءة فى البيت ، القراءة فى المدرســـة ، زيارة المكتبة ، امتلاك الكتب ، شراء الكتب ، أهمية القراءة ، الميل للقراءة وغير ذلك .

ويؤكد لاب وفلود(٣) على أهمية تقييم المدرس لاتجاهات الطلاب نحو تقييم القراءة ، بسبب أن تلك الاتجاهات تؤثر على اكتساب مهارات القراءة ، وفى استخدام الطلاب للقراءة من أجل الحصول على المعلومات والمتعة ، وأكد ابستين(٤) كذلك على أهمية تقييم اتجاهات الطلاب عندما أوضح بأننا اذا رغبنا حقيقة فى تعزيز الاتجاهات الايجابية نحو القراءة، أو العمل على تحسين الاتجاهات (المشاعر) السلبية نحوها ، فان من

الأهمية بمكان أن نكون على وعى ومعرفة بالاتجاهات الحالية للطالب.

ويرى دينيس وجاكسون(٥) بأن قيمة مهارات القراءة تكمن فى استخدامها أكثر من امتلاكها ، وأن كمية ونمط قراءة الفرد تعتمد الى درجة كبيرة على اتجاهات الطالب . فالاتجاهات تمثل عنصرا هاما فى تعليم القراءة ، حيث لا يحاول الطالب عادة تعلم أى شىء ما لم يكن لديه اهتمام وميل لذلك .

ولتحقيق الأهداف المذكورة ، فقد حرص الباحث أن يتصف المقياس الذى يسعى لتطويره بالخصائص التالية :

١ - أن يكون المقياس قصيرا قدر الامكان ليتمكن الطالب من الاجابة عليه فى وقت قصير دون ملل .

٢ - أن يكون المقياس سهل التطبيق ولا يتطلب تعليمات طويلة ومعقدة .

٣ - أن يغطى أبعادا متعددة من القراءة .

٤ - أن يكون صادقا وثابتا بدرجة كافية .

ويأتى هذا المقياس ثمرة عدد من الدراسات المتخصصة التى قام بها الباحث فى مجال القراءة والتى تناولت :

- تنمية الاستعداد للقراءة لدى الطلاب العاديين وغير العاديين.
- العوامل المساهمة فى صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية .
- اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- الميول القرائية لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

هدف الدراسة :

يتمثل الهدف الأساسى لهذه الدراسة فى تحقيق الأهداف التالية :

الهدف الأول : تطوير أداة صادقة وثابتة لقياس اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة .

الهدف الثانى : استخراج معايير مناسبة لمقياس الاتجاهات نحو القراءة ٠

مصطلحات الدراسة :

الاتجاه نحو القراءة : وهو عبارة عن نظام من المشاعر والاعتقادات التى يحملها الفرد حول القراءة وهى ايجابية أو سلبية بطبعها(٦)٠

الطلاب : يقصد بالطلاب فى هذه الدراسة طلاب وطالبات المستويات الثلاثة من المرحلة المتوسطة المتمثلة بالأول والثانى والثالث المتوسط ٠

مراحل تطوير المقياس :

أولا - اعداد المقياس : طور الباحث أداة تألفت من (٤٠) فقرة بهدف التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدءا من الرابع الابتدائى وحتى الثالث المتوسط وأثر عدد من المتغيرات على اتجاهاتهم ، وذلك فى عينة بلغت (٤٣٧) طالبا منهم (١٨٧) طالبا من المرحلة الابتدائية ، و (٢٥٠) طالبا من المرحلة المتوسطة ، مستعينا بعدد من مقاييس الاتجاه نحو القراءة من أهمها مقياس استس للاتجاهات(٧) ، ومقياس رودى لتقييم اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة(٨) ، ومقياس بيفر لتقييم اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو القراءة(٩)،ومقياس هيثنجتن لتقييم الاتجاهات نحو القراءة(١٠)، ومقياس اتجاهات القراءة لرانزبرى(١١) ٠

وقد تم التحقق من صدق الأداة فى صورتها الأولية بعرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وعلم النفس للتعرف على مدى وضوحها ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه ٠ وقد نم الأخذ بالتعديلات اللازمة بحيث أصبحت الأداة فى صورتها الأولية مكونة من (٣٢) فقرة بنيت حسب طريقة ليكرت على مقياس متدرج من خمس استجابات ، حيث يقوم الطالب باختيار أحد تلك الاستجابات التى تنطبق عليه ، وتصحح فقرات المقياس الايجابية على النحو التالى :

تنطبق بدرجة كبيرة جدا	وتعطى	٥ درجات
تنطبق بدرجة كبيرة	وتعطى	٤ درجات
تنطبق بدرجة متوسطة	وتعطى	٣ درجات
تنطبق بدرجة قليلة	وتعطى	٢ درجة
تنطبق قليلة جدا	وتعطى	١ درجة

أما الفقرات السالبة التى تضمنها المقياس (٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٣) فتصحح بطريقة عكسية ٠

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الفاكرونباخ فبلغت ٠ر٨٩٧ لطلاب المرحلة الابتدائية و ٠ر٩٢٥ لطلاب المرحلة المتوسطة ٠

ثانيا : التحليل العاملى للمقياس فى صورته الأولية :

قام الباحث بعد ذلك باجراء دراسة عاملية لفقـــرات المقياس فى صورته الأولية لاستجابات عينـــة من طـــلاب وطالبات منطقـة الرياض التعليمية بلغ عددها (٧٢٢) طالبا طالبة ٠

ويبين الجدول رقم (١) عينة التطبيق موزعة على متغيرى الجنس والمستوى الصفى ٠ وأظهرت نتائج التحليل العاملى تشبع فقرات المقياس بخمسة عوامل أساسية ، استبعد منها الباحث العامـــل الخامس لتشبعه بفقرتين فقط هما الفقرة (١٨، ١٩) ٠ وبذلك أصبح المقياس مؤلفـــا من (٣٠) فقرة موزعة على أربعة عوامل ٠ وقد بلغت القيمة التنبؤية للعامل الأول ١٨ر١١ ، وللعامل الثانى ٠٠ر٢ ، وللعامل الثالث ٣٩ر١ ، وللعامل الرابع ١٣ر١ ، وبلغت نسبة التباين للعوامل الأربعة ١ر٤٩ ٠

وقد اعتمدت نسبة التشبع ٠ر٣٠ أو أكثر لتصنيف الفقـــرات ضمن العوامل الأربعة فى حين تراوحت نسبة التشبع فعليا ما بين ٣٩ر٠ ـ٧٠ر٠ ويظهر الجدول رقم (٢) العوامل الأربعة والفقرات المنتمية اليها ودرجات تشبعها ٠

وقد تمثلت العوامل الأساسية لمقيـــاس الاتجاهات نحو القراءة فى أهمية القراءة والكتب والمكتبات ، والاستمتاع بالقـــراءة وحب القراءة والميل نحوها ٠

ويوضح جدول (٣) الأبعاد الفرعية الأربعة وأرقام الفقرات المنتمية لها فى الصورة النهائية للمقياس ٠

وقد أطلق على العامل الأول أهمية القـــراءة حيث أكدت الفقرات التى كونت هذا العامل على أهمية القراءة فى حياة الفرد والفوائد الكثيرة المترتبة عليها، على اعتبار أنها طريق العلم والمعرفة وتوسيع الاهتمامات والمعلومات من خلال القراءة الحرة وقراءة الكتب المتنوعة حول الموضوعات الجديدة أو الموضوعات التى سبق تعلمها فى المدرسة حيثما توافر الوقت لذلك٠

أما العامل الثانى ، فقد أطلق عليه الكتب والمكتبات ، حيث اهتمت معظم الفقرات التى تشبعت بهذا العامل بشراء الكتب والبحث عنها فى المكتبات وتبادلها مع الأصـحاب وكذلك اقتناء الـكتب الـكثيرة وتكوين مكتبة خاصة تضم الكثير من الـكتب المحببة فى موضوعات معينة لبعض الـكتاب ٠

أما العامل الثالث ، فقد سـمى بالاستمتاع بالقـــراءة حيث ركزت الفقرات المنتمية لهذا العامل على اعتبار أن القراءة عمل ممتع وذلك من خلال تفضيلها على اللعب وغيره ، والجلوس فى البيت لقضاء جزء من اليوم فى القراءة فى الأيام العادية وفى أيام العطل المدرسية على اعتبار أنها جزء أساسى من حياة الفرد ٠

أما العامل الرابع ، فقد سمى بالميل للقراءة،جميع الفقرات المنتمية لهذا العامل سلبية وتصحح بطريقة عكســية ٠ واذا أخـــذنا ذلك بعين الاعتبار وجدنا أن الفقرات اهتمت بمشاعر المحبة والميل الذى يحمـــله الفرد نحو القراءة ممثلا بشكل واضح بمحبة القراءة واختيار الأصحاب بذلك وتقدير الشخص الذى يقـــرأ بالاضافة الى ممارسة القراءة بدافع داتى من منطلق ادراك فائدتها ومنفعتها ٠

جدول رقم (١)

العينة موزعة حسب متغيرى الجنس والمستوى الصفى

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	الذكور	٣٩٠	٥٤٪	٧٢٢
	الاناث	٣٣٢	٤٦٪	
المستوى الصفى	الأول المتوسط	١٥٩	٢٢٪	٧٢٢
	الثانى المتوسط	٢٢٧	٣١ر٥٪	
	الثالث المتوسط	٣٣٦	٤٦ر٥٪	

جدول رقم (٢)

التحليل العاملى بطريقة التدوير المتعامد لقياس الاتجاهات نحو القراءة

العبـــارة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
العامل الأول : أهمية القراءة				
أتعلم الشىء الكثير من قراءة الكتب(٧)	٧٢ر٠			
لقد استفدت كثيرا من الكتب التى قرأتها(٥)	٦٧ر٠			
القراءة الحرة مفيدة جدا(٣)	٦٧ر٠			
القراءة أفضل طريقة للتعلم(٢٩)	٥٤ر٠			
أحب أن أوسع اهتماماتى ومعلوماتى من خلال القراءة(١٩)	٥٢ر٠			
أحب أن أقرأ كثيرا (١)	٤٨ر٠			
أقرأ أنواعا مختلفة من الكتب (٢٤)	٤٦ر٠			
أحب أن أقرأ كتابا عندما يتوفر لى الوقت(٦)	٤٣ر٠			
استمتع بقراءة كتب اضافية حول موضوعات تعلمتها فى المدرسة (٢٨)	٤٠ر٠			
القراءة طريقة جيدة لاشغال الوقت (١٠)	٧٩ر٠			
العامل الثانى : الكتب والمكتبات				
أتمنى أن أشترى الكثير من الكتب (٢٥)		٦٥ر٠		
استمتع بالذهاب الى المكتبة لاختيار الكتب التى أرغب فى قراءتها (٢٠)		٦٤ر٠		
أتمنى أن تكون لى مكتبتى الخاصة التى تشتمل على كتب أحبها (٢٦)		٦٤ر٠		
هناك الكثير من الكتب التى أتمنى أن أقرأها (٢٧)		٦١ر٠		
أحب أن أتبادل الكتب مع أصحابى (٢)		٥٨ر٠		

العبـــارة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
أحب أن أقرأ لبعض الكتاب والمؤلفين (١٤)		٠ر٤١		
أتمنى أن يـــكون لـــــدى الوقت الـــكافى للقراءة (٣٢)		٠ر٣٩		
العامل الثالث : الاستمتاع بالقراءة				
هناك أشـــياء أحـــب أن أفعلها أكـــثر من القراءة (١٣)			٠ر٦٨	
أحـــب أن أقضى جـــزءا مـــن يومى فى القراءة (٢١)			٠ر٥٧	
تمثل القراءة جزءا أساسيا من حياتى (٢٢)			٠ر٥٥	
أحب أن أقرأ أكثر من أن ألعب (٣٠)			٠ر٥٤	
القراءة شىء ممتع بالنسبة لى (٣١)			٠ر٤٩	
أحب أن أجلس فى البيت وأقرأ (٤)			٠ر٤٤	
لا أقرأ خلال العطل المدرسية (١٧)			٠ر٤٢	
العامل الرابع : الميل للقراءة				
أعتقد أن القـــراءة مضيعة للوقت (غـــير مفيدة) (١١)				٠ر٧٥
أنا أكره القراءة (٩)				٠ر٦٨
أرى القراءة مملة (٨)				٠ر٦٤
أخبر أصحابى بأننى لا أحب القراءة (١٢)				٠ر٦٢
أضحك ممن يقرأ واستهزىء به (١٥)				٠ر٦٠
أقرأ فقط عندما يطلب منى ذلك (٢٣)				٠ر٤٧
القيمة التنبؤية eigen values	١١ر١٨	ـ٢ر	١ر٣٩	١ر١٣
نسبة التباين Present of Variance	٣٤ر٩	٦ر٣	٤ر٤	٣ر٥

ملاحظة : الأرقام التى تتبع كل فقرة تشير الى ترتيبها فى الصورة الأصلية للمقياس ٠

الفقرات ١٨ ، ١٩ تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس ٠

جدول رقم (٣)
الأبعاد الأربعة لمقياس الاتجاهات نحو القراءة فى صورته النهائية وأرقام الفقرات الخاصة بكل بعد

البعـــد	أرقام الفقرات(*)
الأول : أهمية القراءة	١ ٣ ٥ ٦ ٧ ١٠ ١٦ ٢٢ ٢٦ ٢٧
الثانى : انكتب والمكتبات	٢ ١٤ ١٨ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٣٠
الثالث : الاستمتاع بالقراءة	٤ ١٣ ١٧ ١٩ ٢٠ ٢٨ ٢٩
الرابع : حب القراءة والميل نحوها	٨ ٩ ١١ ١٢ ١٥ ٢١

*() الأرقام الجديدة لفقرات المقياس (٣٠ فقرة) بعد استبعاد الفقرتين ١٨ ، ١٩ كما سيظهر فى صورته النهائية .

ثالثا : ثبات المقياس فى صورته النهائية :

استخدم الباحث فى التحقق من ثبات المقياس كلا من :

١ ـ الفاكرونباخ حيث تراوحت معاملات الثبات لأبعـاد (عوامل) المقياس الأربعة ما بين ٧٧ر٠ ـ ٨٧ر٠ ، فى حين بلغ معامـــل ثبـــات الدرجة الكلية للمقياس ٩٤ر٠ ، كما يظهرها الجدول رقم (٤) .

٢ ـ طريقة الاعادة : أعاد الباحث تطبيق الاختبار على عينة من طلاب المستويات الثلاثة فى المرحـــلة المتوسطة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وذلك على عينة بلغت ٧٥ طالبا من طلاب احدى المدارس المتوسطة ، وقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد (عوامل) المقياس الأربعة بطريقة الاعادة ما بين ٤٩ر٠ ـ ٧٧ر٠ ، فى حين بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس ٨٠ر٠ . كما يظهرها الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)
معاملات الثبات للصورة النهائية لمقياس الاتجاهات
نحو القراءة بطريقة الفاكرونباخ وطريقة الاعادة

البعد	عينةالثبات	عددالفقرات	قيمة الفا	اعادةالتطبيق
الأول	٦٦٨	١٠	٠ر٨٧	٠ر٦٧
الثانى	٦٦٨	٧	٠ر٨٣	٠ر٧٢
الثالث	٦٦٨	٧	٠ر٨١	٠ر٧٧
الرابع	٦٦٨	٦	٠ر٧٧	٠ر٤٩
الدرجة الكلية	٦٦٨	٣٠	٠ر٩٤	٠ر٨٠

رابعا : المقياس فى صورته النهائية :

اعتمد الباحث بالاضافة الى صدق المحكين عند اعداد الصورة الأولية للمقياس على الاجراءات التالية فى التحقق من صدق المقياس ٠

١ ـ **الصدق العاملى :** حيث تم اجراء تحليل عاملى للصورة الأولية من المقياس والمكونة من (٣٢) فقرة بطريقة التدوير المتعامد ، حيث أوضحت النتائج تشبع الفقرات بخمسة عوامل أساسية ، استبعد منها العامل الخامس لتشبعه بفقرتين فقط ، وبالتالى أصبح المقياس مكونا من (٣٠) فقرة موزعة على أربعة عوامل تراوحت درجات تشبع الفقرات بها ما بين ٠ر٣٩ ـ ٠ر٧٥ ، كما نم توضيحه سابقا ٠

٢ ـ **الاتساق الداخلى :** لقد تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والأبعاد (العوامل) الأربعة التى تنتمى اليها ، وكذلك بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ٠

ويبين الجدول رقم (٥) ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية اليها بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠ر٤٥ ـ ٠ر٨١ وهى معاملات ارتباط مرتفعة فى معظمها ودالة عند أقل من ٠ر٠١ ، كما ترتبط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة أيضا عند مستوى أقل من ٠ر٠١ بحيث تراوحت ما بين ٠ر٤٣ ـ ٠ر٧٨ وهى معاملات ارتباط عالية تؤكد على ما يتمتع به المقياس فى صورته النهائية من اتساق داخلى يعتبر بدوره مؤشرا على صدق المقياس ٠

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين درجات طلاب المرحلة المتوسطة على فقرات المقياس وبين الأبعاد المنتمية اليها من جهة وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس(*)

رقم الفقرة	البعد الأول		رقم الفقرة	البعد الثانى		رقم الفقرة	البعد الثالث		رقم الفقرة	البعد الرابع	
	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠ر٧٠	٠ر٧٢	٣	٠ر٦٤	٠ر٥٢	٤	٠ر٦٩	٠ر٦٥	٨	٠ر٧٢	٠ر٥٥
٣	٠ر٦٢	٠ر٥٣	١٤	٠ر٦٠	٠ر٥١	١٣	٠ر٥٧	٠ر٤١	٩	٠ر٧٥	٠ر٥٧
٥	٠ر٧١	٠ر٦٣	٢٠	٠ر٧١	٠ر٦١	١٧	٠ر٤٥	٠ر٣٠	١١	٠ر٧٠	٠ر٤٣
٦	٠ر٧١	٠ر٦٧	٢٥	٠ر٨١	٠ر٧٦	٢١	٠ر٧٩	٠ر٧٣	١٢	٠ر٦٤	٠ر٤٤
٧	٠ر٧٣	٠ر٦٣	٢٦	٠ر٧٥	٠ر٦٣	٢٢	٠ر٧٩	٠ر٧٣	١٥	٠ر٦١	٠ر٤٣
١٠	٠ر٦٠	٠ر٥٣	٢٧	٠ر٧٢	٠ر٦٢	٣٠	٠ر٧٢	٠ر٦٤	٢٣	٠ر٦٤	٠ر٤٢
١٦	٠ر٧٥	٠ر٧٢	٣٢	٠ر٧٤	٠ر٧٤	٣١	٠ر٧٩	٠ر٧٨			
٢٤	٠ر٦٥	٠ر٥٩									
٢٨	٠ر٦٣	٠ر٥٧									
٢٩	٠ر٦٤	٠ر٥٧									

(*) جميع معاملات الارتباط الواردة فى الجدول دالة عند مستوى < ٠ر٠١

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على كل بعد من الأبعاد الأربعة ودرجاتهم الكلية على المقياس فقد بلغت ٩١ر٠ للبعد الأول ، و ٨٩ر٠ للبعد الثانى ، و ٨٨ر٠ للبعد الثالث ، و ٧٠ر٠ للبعد الرابع كما يظهرها الجدول رقم (٦) ، وكانت جميعها دالة عند مستوى أقل من ٠١ر٠

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس(*)

	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع
الدرجة الكلية لمقياس	٩١ر٠	٨٩ر٠	٨٨ر٠	٧٠ر٠

(*) جميع معاملات الارتباط دالة عند <٠١ر٠

تطبيق المقياس وتصحيحه :

يقوم الطالب بقراءة كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم اختيار احدى الاستجابات الخمسة التالية التى يرى أنها تنطبق عليه :

بدرجة كبيرة جدا ٥
بدرجة كبيرة ٤
بدرجة متوسطة ٣
بدرجة قليلة ٢
بدرجة قليلة جدا ١

وتشير الدرجات المرتفعة التى يحصل عليها الطالب على المقياس الى اتجاهاته الايجابية نحو القراءة ٠

ويمكن أن تتفاوت الدرجة التى يحصل عليها الطلاب على المقياس

وعلى كل بعد من أبعاده الأربعة فى حديها الأدنى والأقصى بناء على عدد الفقرات التى يتضمنها البعد وذلك على النحو التالى :

البعد	عدد الفقرات	الدرجة
الأول	١٠	١٠ - ٥٠
الثانى	٧	٧ - ٣٥
الثالث	٧	٧ - ٣٥
الرابع	٦	٦ - ٣٠
المقياس	٣٠	٣٠ - ١٥٠

المئينـــات :

نظرا لأن الدرجة الخام ليس لها معنى فى ذاتها ، ظهـرت المعايير ليتسنى تحديد موضع الفرد بالنسبة لعينة التقنين على وجه الدقة حيث تتحول الدرجة الخام الى نوع من المقياس النسبى يفيد فى تحديد الوضع النسبى للفرد فى المجموعة المعيارية وتقويم أدائه فى ضوء أداء الآخرين

واستخدم الباحث فى هـــذا المقياس المئينات حيث يقابل المئينى الخمسون منتصف الجهـــة أو وسيطها ، فاذا زاد المئينى عن (٥٠) دل هذا على أداء أعلى من المتوسط واذا قل عنه دل على أداء أقل من المتوسط. ومن هنا تم :

١ - تحديد الرتب المئينية (الاعشاريات) المناظرة للدرجات الخـام التى حصل عليها الطلاب فى المستويات الصفية الثلاثة للمرحلة المتوسطة منفردة ومجتمعة على الدرجة الكلية للمقياس فقط وذلك لتحديد الرتبة المئينية بدرجة أكثر دقة .

٢ - تحديد الرتب المئينية (المئين ٢٥ ، المئين ٥٠ ، المئين ٧٥) المناظرة للدرجات الخام التى حصل عليها الطلاب فى المستويات الصفية الثلاثة للمرحلة المتوسطة منفردة ومجتمعة على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس ، والتى تعرف بالارباعيات .

ويوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية التى اعتمد عليها فى حساب الرتب المئينية ، فى حين بين كل من الجدول (٨) ، المئينات (الاعشاريات) المناظرة للدرجات الخام على المقياس للمستويات الصفية المختلفة . فى حين بين الجدول رقم (٩) المئينات (٢٥ ، ٥٠ ، ٧٥) المناظرة لدرجات الطلاب فى المستويات الصفية الثلاثة على الأبعاد الأربعة للمقياس .

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الخام لطلاب الصف الأول والثانى والثالث المتوسط على المقياس وأبعاده الأربعة

البعد	الأول المتوسط		الثانى المتوسط		الثالث المتوسط		العينة الكلية	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
الأول	٣٩ر٦	٧ر٥	٣٨ر٢	٨ر٠	٣٧ر٥	٨ر٢	٣٨ر٢	٧ر٩
الثانى	٢٥ر٣	٦ر٥	٢٤ر٣	٦ر٧	٢٣ر٥	٦ر٦	٢٤ر٣	٦ر٧
الثالث	٢٢ر٣	٥ر٦	٢١ر٩	٦ر٧	٢١ر٨	٦ر٤	٢٢ر٠	٦ر٣
الرابع	٢٦ر٣	٣ر٩	٢٥ر٩	٤ر٦	٢٦ر٢	٤ر٥	٢٦ر١	٤ر٤
الدرجة الكلية	١١٤ر١	٢٠ر٢	١١٠ر٣	٢٢ر٢	١٠٨ر٩	٢٢ر٣	١١٠ر٥	٢١ر٩

جدول رقم (٨)

الرتب المئينية (الاعشاريات) للدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو القراءة لطلاب صفوف المرحلة المتوسطة والعينة الكلية

الرتبة المئينية	الأول المتوسط (ن = ١٥٩)	الثانى المتوسط (ن = ٢٢٧)	الثالث المتوسط (ن = ٣٢٦)	العينة الكلية (ن = ٧٢٢)
١٠	٢٥	٨٠	٧٦	٧٨
٢٠	٩٥	٩٢	٩٠	٩٢
٣٠	١٠٥	١٠٠	٩٩	١٠٠
٤٠	١١٣	١٠٦	١٠٧	١٠٨
٥٠	١١٩	١١٢	١١٣	١١٤
٦٠	١٢٣	١١٨	١١٩	١٢٠
٧٠	١٢٧	١٢٦	١٢٤	١٢٥
٨٠	١٣٢	١٣١	١٢٨	١٣٠
٩٠	١٣٧	١٣٧	١٣٤	١٣٦
٩٩	١٤٦	١٤٧	١٤٦	١٤٦

جدول رقم (٩)

الرتب المئينية (الأرباعيات) المناظرة لدرجات الطلاب فى صفوف المرحلة المتوسطة على أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية

الابعاد	الرتبة المئينية (الارباعيات)	الأول المتوسط ن = ١٥٩	الثانى المتوسط ن = ٢٢٧	الثالث المتوسط ن = ٣٣٦	العينة الكلية ن = ٧٢٢
البعد الأول	المئين ٢٥ الربيع الأدنى	٣٥	٣٤	٣٣	٣٤
	المئين ٥٠ الربيع الأوسط	٤٠	٣٩	٣٩	٤٠
	المئين ٧٥ الربيع الاعلى	٤٥	٤٤	٤٤	٤٤
البعد الثانى	المئين ٢٥ الربيع الأدنى	٢٢	١٩	١٩	٢٠
	المئين ٥٠ الربيع الأوسط	٢٧	٢٦	٢٥	٢٥
	المئين ٧٥ الربيع الأعلى	٣٠	٣٠	٢٨	٢٩
البعد الثالث	المئين ٢٥ الربيع الأدنى	١٩	١٧	١٧	١٧
	المئين ٥٠ الربيع الأوسط	٢٣	٢٣	٢٢	٢٣
	المئين ٧٥ الربيع الأعلى	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧
البعد الرابع	المئين ٢٥ الربيع الأدنى	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
	المئين ٥٠ الربيع الأوسط	٢٨	٢٨	٢٨	٢٨
	المئين ٧٥ الربيع الأعلى	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠
الدرجة الكلية	المئين ٢٥ الربيع الأدنى	١٠٢	٩٥	٩٥	٩٦
	المئين ٥٠ الربيع الأوسط	١١٩	١١٢	١١٣	١١٤
	المئين ٧٥ الربيع الأعلى	١٢٨	١٣٠	١٢٦	١٢٧

الهـــوامش

١ ـ من الدراسات التى يتم الرجوع اليها :

(أ) السرطاوى ، زيدان : العوامل المســـاهمة فى صعوبة تعـــلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية • دراســـة قيد النشر لدى رسالة التربية وعلم النفس • الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود •

b) Hall, D. S. The relationship of reading attitudes to acheivement, Sex and Social Class among fifth grade pubils, ED 158252, 1978., pp. 1-10.

c) Lohman, L. Attitudes toward reading of the disabled reader and normal reader, ED 233317, 1983, pp. 30-48.

d) Harris, A.J. and Sipay, E.R. How to increase reading ability N.Y. Longman, Inc., 1985.

٢ ـ السرطاوى ، زيدان • اتجاهات الطلاب نحو القـــراءة وعـــلاقاتها ببعض المتغيرات • دراسة قيد النشر لدى رســـالة التربية وعـــلم النفس • الجمعية السعودية للعـــلوم التربوية والنفسيةة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود •

3. Lapp, D. and Flood, J. Teaching reading to every child (2nd ed). Macmillan Publishing Co., Inc. 1983, p. 357)

4. Epstein, I. Measuring attitudes toward reading, ERIC/TM Report 73. Princeton, N.J. : ERIC Clearinghouse on tests, Measurements, and evaluation, 1980, p. 9.

5. Dennis, D., and Jackson, B.J. Measuring attitudes toward reading in Large Scale assessment ERIC, 128407 p. 1.

6. Best, J.W. Research in education, Englewood Cliffs, N.J. Prentic Hall, Inc., 1981, p. 179.

7. Estes, T. H. A Scale to measure attitudes toward reading, Journal of Reading, 1971, 15 (2), 135-138.

8. Tullock-Rhody, R. and J. Alexander, A Scale for assessing attitudes toward reading in Secondary Schools, Journal of Reading 23 (April 1980), 609-14.

9. Peifer, J.E. The development of an attitude Scale to measure Students attitudes toward reading in the Secondary Schools. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park, Penn., 1962.

10. Heathington, B.S. The development Scales to measure attitudes towards reading. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, 1975.

11. Ransbury, M. An assessment of reading attitudes. Journal of Reading, 17 (October 1973), 25-28 .

ملحق رقم (١)
مقياس الاتجاهات نحـــو القراءة

مقياس الاتجاه نحو القراءة	٥ بدرجة كبيرة جدا	٤ بدرجة كبيرة	٣ بدرجة متوسطة	٢ بدرجة قليلة	١ بدرجة قليلة جدا
١ ـ أحب أن أقرأ كثيرا .					
٢ ـ أحب أن أتبادل الكتب معأصحابى.					
٣ ـ القراءة الحرة مفيدة جدا .					
٤ ـ أحب أن أجلس فى البيت وأقرأ .					
٥ ـ لقد استفدت كثـــيرا من الكتب التى قرأتها .					
٦ ـ أحب أن أقرأ كتابا عندما يتوفر لى الوقت .					
٧ ـ أتعلم الشىء الكثير من قراءة الكتب.					
٨ ـ أرى القراءة مملة .					
٩ ـ أنا أكره القراءة .					
١٠ ـ القراءة طريقة جيدة لاشغال الوقت.					
١١ ـ أعتقد أن القراءة مضيعة للوقت (غير مفيدة) .					
١٢ ـ أخبر أصحابى بأننى لا أحب القراءة.					
١٣ ـ هناك أشياء أحب أن أفعلها أكثر من القراءة .					
١٤ ـ أحب أن أقرأ لبعض الكتابوالمؤلفين					
١٥ ـ أضحك كثيرا ممن يقرأ واستهزىء به					
١٦ ـ أحب أن أوسع اهتماماتى ومعلوماتى من خلال القراءة .					
١٧ ـ لا أقرأ خلال العطلة المدرسية .					
١٨ ـ استمتع بالذهاب الى المكتبة لاختيار الكتب التى أرغب فى قراءتها .					
١٩ ـ أحب أن أقضى جـــزءا من يومى فى القراءة .					

مقياس الاتجاه نحو القراءة	٥ بدرجة كبيرة جدا ٤ بدرجة كبيرة ٣ بدرجة متوسطة ٢ بدرجة قليلة ١ بدرجة قليلة جدا
٢٠ ـ تمثل القراءة جزءا أساسيا من حياتى	
٢١ ـ أقرأ فقط عندما يطلب منى ذلك ٠	
٢٢ ـ أقرأ أنواعا مختلفة من الكتب ٠	
٢٣ ـ أتمنى أن أشترى الكثير من الكتب ٠	
٢٤ ـ أتمنى أن تكون لى مكتبتى الخاصة التى تشتمل على كتب أحبها ٠	
٢٥ ـ هناك الكثير من الكتب التى أتمنى أن أقرأها ٠	
٢٦ ـ استمتع بقراءة كتب اضافية حول موضوعات تعلمتها فى المدرسة ٠	
٢٧ ـ القراءة أفضل طريقة للتعلم ٠	
٢٨ ـ أحب أن أقرأ أكثر من أن ألعب ٠	
٢٩ ـ القراءة شىء ممتع بالنسبة لى ٠	
٣٠ ـ أتمنى أن يكون لدى الوقت الكافى للقراءة ٠	

أخلاقيات مهنة التدريس

دراسة على معلمى المرحلة الثانوية

د٠ محمد محمد عبد الحليم(*)

المقـــدمة :

أصبح من البديهيات أن المعلم هو أحد الركائز الأساسية والهامة فى العملية التربوية ، وهو الركن الأساسى الذى ترتكز عليه معظم الخبرات التى نأمل أن يكتسبها المتعلم ، سواء بطريق مباشر عن طـريق المقررات الدراسية ، أو بطريق غير مباشر بواسطة ممارسـته للأنشـطة المدرسية المختلفة ، أو عن طـريق ما يكتسـبه بواسطة المنهج الخفى Hidden Curriculum من العلاقات الانسانية داخل المدرسة ٠

وأيضا المعلم هو العمود الفقرى للعملية التعليمية وبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم كله ، فالمبانى الجيدة والمناهج المدروسة ، والمعدات الكافية ، تكون قليلة الجدوى اذا لم يتوافر المعلم الصالح ، بل ان وجود هذا المعلم يعوض ـ فى كثير من الأحيان ـ ما قد يكون موجودا من نقص فى هذه النواحى ٠

ومن الأمور البديهية التى لا جـدال فيها أن المـدرس أصبح أهم العناصر التى تعتمد عليها عملية التربية فى تحقيق أهـدافها ، والنجاح فى تحقيق هذه الأهداف يعتمد بالدرجة الأولى والأخيرة على المعلم الذى لابد وأن يكون واعيا ومقتنعا بهذه الفلسـفة وأهـدافها وبمهنة التعليم وأخلاقياتها ودورها البالغ الأثر فى بناء الانسان « وعلى ذلك فان دور المعلم هو دور صاحب الرسالة الذى يريد أن يحقق هـدفا بعينه فيطوع أساليبه وطرقه ويحسنها فى ضـوء ما يصـل اليـه باتجاه الأهـداف المنشودة »(١) ٠

(*) كلية التربية ، جامعة الزقازيق ٠

ولقد اهتم الدارسون الأكاديميون المعاصرون بأخلاقيات العمل خلال عقد السبعينات والثمانينات ، ويعود هذا الاهتمام الى اهتمام الشعوب بالتصرفات غير الأخـــلاقية لبعض العاملين ، وتتصل مســـألة أخلاقيات العمل الحكومى ، بما فى ذلك العمل فى التعليم بالتوفيق بين مفهومى السلطة والمسئولية ، ويعد مفهوم الأخلاقيات جـــزءا من المفهوم الواسع للمسئولية ، وأحد الضوابط التى تحول دون التعسف أو اساءة استعمال الســلطة .

والقيم الأخلاقية الفاضلة ، والعـلاقات الانسانية الطيبة من الأمور الأساسية التى نريد أن يكتسبها الطالب المتعلم ويتشربها ويخرج متصفا بها من العملية التربوية ، حتى تظل سلوكا أصيلا من سلوكياته وتصرفاته . والمعلم بصفته قدوة وموجها ومرشدا عليه أن يتمسك بهذه الأخلاقيات ، ويحرص عليها دائما حتى يكون مثالا يحتذى به الطلاب .

ومهنة التعليم لها دســتور أخلاقى ، المفروض أن يرتبط به جميع المدرسين ويتمســكون به ويطبقون قيمـــــه ومبـــادئه على جميع أنواع سلوكهم(٢) . والدستور الأخلاقى للمهنة ينبع من الاطار الأخلاقى العام فى المجتمع ، ويتضمن المسئوليات الأخلاقية التى تقـــوم عليها ممارسة المهنـــة .

وما دام قد اعترف بالتعليم كمهنة فان لهذه المهنة أخلاقياتها التى تنظمها ومبادئها التى تحكمها ، فالمعلم محكوم بدستور أخـــلاقى ينظم علاقته بكل من التلميذ وزملائه ومدير المدرسة والموجهين وأولياء الأمور ، ولابد أن يكون على وعى بتأثير موقفـــه الخلقى « فهو يؤثر فى تلاميذه أراد أو لم يرد ، سواء أكان على وعى وبصيرة بقيمه وبقيم المجتمع ، أم لم يكن على وعى بها »(٣) .

واذا سادت الأخلاقيات الفاضلة فى الوسط المدرسى ، فهذا كفيـــل بخلق النظام المدرسى الصالح الذى يشجع على العلم والتحصيل ، ولم يغب عن بال المـــربين والمهتمين بأمور التربية أن فى تحقيق النظـــام المدرسى الصالح تحقيقا للمصلحة العـــامة ، واحتراما للعـــلم ولمعلميه

ولمؤسساته وتوفيرا للمناخ النفسىوالاجتماعى والعلمى الصالح الذى يشجع على زيادة العمل واتقانه وتجويده .

مشكلة الدراسة :

من هذا المنطلق تطرح الدراسة التساؤل الرئيسى التالى :

- الى أى حد يعمل المعلم فى المدرسة الثانوية داخل المدرسة فى فى اطار الدستور الأخلاقى لمهنة التعليم ؟

ولكى يتم التعرف على اجابة هذا التساؤل يلزم الاجابة عن الأسئلة التاليـــة :

- ما مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعامله مع الطلاب ؟
- الى أى حد يتمسكالمعلم بأخلاقيات المهنة فى تعامله معزملائه؟
- ما مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعامله مع الادارة المدرسية ؟
- ما المتطلبات التربوية الواجب توافرها لكى تجعل المعلم يتمسك بدستور المهنة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى الوقوف على مدى تمســـك المعلم بالدستور الأخلاقى لمهنة التعليم فى تعاملاته مع الطـــلاب ومع زملائه وأيضا مع الادارة المدرسية،كما تهدف الى الوقوف على جوانب القصور فى الأخلاقيات المهنية للمعلم والعمل على تلاشيها وتطوير اعداد المعلم ليظل متمســـكا بالدستور الأخلاقى لمهنة التعليم .

حدود البحث :

تقتصر الدراسة على معرفة الأخلاقيات المهنية لمعلم المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والزملاء والادارة المدرسية من خلال استبيان مقدم لكل منهم استمدت مفرداته من الاطار النظرى للدراسة وتجرى الدراسة على عينة من مدارس محافظة الشرقية .

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى بهدف التعرف على الواقع فى مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة مع طلابه وزملائه والادارة المدرسية ٠

اجراءات الدراسة :

تتحدد هذه الاجراءات فى الاجابة عن الأسئلة التى تثيرها الدراسة الحالية من خلال المحاور التالية :

أولا : أخلاقيات المعلم مع التلاميذ ٠
ثانيا : أخلاقيات المعلم مع زملائه ٠
ثالثا : أخلاقيات المعلم مع ادارة المدرسة ٠

وتشمل الدراسة اطارا نظريا يحدد الأخلاقيات المهنية للمعلم من خلال المحاور الثلاثة السابقة ، ثم جانبا ميدانيا للوقوف على مدى تمسك المعلم بهذه الأخلاقيات وممارسته لها ، وتتم الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من المدارس الثانوية بادارات الزقازيق وديرب نجم وههيا بمحافظة الشرقية ، وأيضا عينة عشوائية من فصول الفرقة الأولى والثانية من مدارس العينة ومدرسيها والادارة المدرسية بكل مدرسة ٠

أولا : الاطار النظرى للدراسة

١ ـ أخلاقيات المعلم مع التلاميذ :

الاشتغال بالتعليم والتربية أمر عظيم وفى غاية الأهمية والخطورة، فمن اختاره الله لهذه المهمة فقد وضع فى عنقه أمانة عظيمة وقلده أمرا خطيرا ، وورث مهمة الأنبياء والصالحين ٠ ومما يدل على أهمية هذه الرسالة اهتمام رسولنا الكريم بالتعليم والتعلم وحثه عليهما ، فقد روى ابن ماجه بسنده أن رسول الله ﷺ خرج ذات يوم فدخل المسجد فاذا هو بحلقتين : فى احداهما يقرأون القرآن ويدعون الله ، وفى الأخرى يتعلمون ويعلمون ، فقال النبى ﷺ« كل على خير ، هؤلاء يقرأون القرآن ويدعون

اللـه فان شاء أعطاهم وان شـــاء منعهم ، وهؤلاء يتعلمون ويعلمون ، وانما بعثت معلما فجلس معهم »(٤) . فان دل هذا على شيء فانما يدل على قيمة العلم ، وقيمة المعلم الذى يعلم الناس ، فالرسـول قد اختار الحلقة التى يتم فيها التعليم والتعلم ، نظرا لأهميتهما الكبرى فى التكوين والنشـأة .

وأيضا ما يدلل على أهمية المعلم توجيه الرسول ﷺ لأبى ذر حين قال له « يا أبا ذر لأن تغدو فتعلم آية من كتاب الله خير لك من أن تصلى مائة ركعة ، ولأن تغدو فتعلم بابا من العلم عمل أو لم يعمل به خير من تصلى ألف ركعة »(٥) . وأيضا قال رسول الله ﷺ « فضـل العالم على العابد كفضلى على أدناكم وان الله وملائكته وأهل السموات والأرض حتى النملة فى جحرها ، وحتى الحوت ليصلون على معلمى الناس»(٦) .

والذى يجعل للمعلم هذه الأهمية القصوى مشاركته بالنصيب الأكبر فى التربية وبمشاركته هـــذه فانما يساهم فى تشكيل وتنميط سلوكيات وأخلاقيات من يربيهم ، ومعظم الأدلة توضـح أن « التربية فعـــالة فى التأثير على السلوك خلال فترة ممتدة من الوقت وبطريقة فورية خلال اتجاهات خاصة للنشاطات التى تعتبر مفيدة ، ذلك لأن دور التربية هو مواجهة أو تعـــديل أنماط الســـلوك والاتجاهات والاهتمامات والفهم والكفايات»(٧) . ولا ريب أن القيم تكتسب ويتم تعلمها عن طريق التفاعل والخبرة فسلوك الفرد مرهون بمجموعة القيم التى يكتسبها من محصلة مجموع خبراته على مدى الحياة ، فما يعتقده الفرد أو ما يستحسنه وما يسلكه من أفعال هو بالضرورة محكوم بقيود تشكل فى حقيقة الأمر القيم باختلاف أنواعها(٨) .

وعلى هذا الأساس فان التلميذ الذى نريده من التعليم هو ذلك الفرد الذى تعلم وتربى فى ذات الوقت ، لأن كفاية الفـــرد فى العصر الراهن أصبحت لا تعتبر ضمانا لمجتمع قوى نشـــيط مبتكر ومنتج ما لم تغلف بالقيم الأخلاقية النبيلة ، وهنا يأتى دور المعلم فى مســـاعدة الطـــلاب لاكتساب هذه القيم والتسلح بها ، والتعرف على قيمة العمل واحترامه ،

وتحمل المسئولية ، والتسلح بقيم القناعة والرضـــا حتى لا يذل نفسه ويرتشى ، أو يأخذ ما ليس من حقه ٠

فالمعلم قدوة فى سلوكياته وأخلاقياته لتلاميذه ، وأصبح يواجه فى الوقت الحاضر تحـــــديات كثيرة أكثر من أى وقت مضى فى التاريخ ، فالطلاب حاليا يتوقعون من المدارس بصفة عامة ومن المعلم بصفة خاصة أكثر مما كانوا يتوقعون فى الأيام السالفة ، ويرجع هذا الى زيادة المعرفة وتراكمها ، وأيضا الى زيادة التحديات التربوية ، وزيادة الجوانب السلبية الموجودة فى المجتمع ، وأيضا ما تبثه وسائل الاعـــلام فى برامجها من موضوعات قد تتعارض مع القيم المجتمعية ، لهذا كله أصبح المعلم يواجه تحديا كبيرا فى أن يجنب تلاميذه الوقوع فى مثل هذه السلوكيات غير المقبولة حتى تتحقق أهداف العملية التعليمية ويصبح التلاميذ مواطنين نافعين ومسلحين بالقيم الايجابية النافعة لهم ولمجتمعهم ٠

ولن يتأتى هذا الا اذا كان المعلم مسلحا بأخلاقيات المهنة ومتمسكا بها بقدر الامكان ومؤمنا بأنه أهم عامل فى الوسط المدرسى ، لأنه هو الذى يحتك بالمتعلم أكثر من غيره ، وينأثر هـــذا المتعلم بما له من صـــفات واتجاهات وعادات ، فان كان المعلم صالحا ومعتدلا فى صفاته واتجاهاته وعاداته كان تأثيره على المتعلم فى الغالب صالحا ، وأن كان غير ذلك فان تأثيره على المتعلم يكون سيئا ومدمرا فى ذات الوقت ٠

وان المدرس قد يعلم مادة مشبعة بقيم أخلاقية حسب ما يفرضه منطق المنهج الرسمى المعلن ، ولكن على صعيد الواقع التدريسى فان هذا المدرس اذا كانت تحكمه منهجية أخلاقية معارضة ، فانه وان كان لا يظهرها فى شروحه ، فانها تتجسد فى سلوكه ، ويؤثر بها بشكل مباشر أو غير مباشر فى سلوك تلاميذه ، « وهذا التأثير السلوكى أقوى بكثير من أهمية الشروح اللفظية الفارغة منكل عاطفة أو شعور والتى تفقد صدقها وايمانها»(٩)٠

والمعلمون يمكنهم أن يلعبوا دورا هائـــلا ومميزا فى جعل النمو الأخلاقى سريعا وهائلا فى أمتنا ، وعليهم يقع العبء الأكبر فى تحسين الأخلاق وتهذيبها ، وأن يتنافسوا مع العوامل الأخـــرى الموجودة فى

المجتمع ، وأن يبثوا الفرص التربوية النافعة لجميع الشباب ، وقد أبرز علماء الاجتماع أن للتربية آثارا ايجابية على الوضع الاجتماعى والثقافى للأفراد والمجتمع ٠

وعليه فان المعلم عليه أن يدرك ادراكا تاما أن عليه مسئولية جعل الشاب رجلا لديه شعور قوى بنفسه وبانسانيته ولديه وعى كامل بأفكاره ومشاعره ، كما يملك القدرة للشعور والارتباط بالآخرين والتعاون معهم لتحقيق غايات مشتركة ، كما يعى الوحدة التى تربط أبناء الجنس البشرى مع احترامه للفروق بين الأفراد « كما عليه أن يجعل الشاب يشعر بطريقة ما أن لديه ما يجعله أكثر مما هو عليه الآن ، كما يملك القدرة على النمو الروحى والأخلاقى طوال حياته ، ويعتز بالرجل الذى سوف يكونه فيما بعد ، ويعتز بتنمية نفس الحماس عند الآخرين »(١٠) ٠

ولاشك أنه لا توجد أسس أخلاقية أروع من تلك التى تعمـــل على النهوض بالكائن البشرى ، وتمنحه الاحترام والعدالة ، والأمان والمساواة والحرية ، وهى مثل عليا تملك من القوة ما تجعلها تلقى قبولا فى نفوس الأفراد ، لذلك ينبغى أن تتحول الأخلاق من مجرد مبادىء الى ممارسة عملية ويومية(١١)٠

ومن أجل أن تستمر وتقوى القيم الأخلاقية السامية فى حياتنا يجب أن يكتسب شبابنا فهما جليا للقيم والتقاليد التى انبثقت من قيمنا وتقاليدنا الأصيلة ، والمعلم يمكن أن يساهم مساهمة لا حدود لها فى اكساب طلابه هذه القيم ، وهنا يلعب ما يسمى بالمنهج الخفى دون غيره دورا بالغا فى هذه الناحية ٠

ولأننا نحتاج من شبابنا أن يكونوا أكثر من مجـــرد فنيين مهرة ، نطالب منهم التسلح بالأخلاقيات الفاضلة التى بدونها قد تؤدى العبقرية الى كوارث اجتماعية والى تدمير الحياة السوية الطبيعية ، ونحتاج الى طريقة تكسبهم هذه الأخلاقيات كما تكسبهم الشجاعة والقدرة على التعامل مع الشىء المجهول وهذه الطريقة تأتى من المعلم ٠

كل هذه الأمور تزيد من الضغط على المعلمين ، وتعمل على زيادة المسئولية الأخلاقية الملقاة على عاتق المعلم وتجعله أكثر فاعلية وأكثر صلاحية ، حتى يتمكن من اكساب تلاميذه خبرات صالحة ونافعة تجعلهم يسيرون فى الطريق الصحيح والمرسوم لهم دونما فقد أو اهدار ٠

من هنا نقول أنه ينبغى على المعلم أن يتخلق بالمحاسن التى أمر الشرع بها وبالخلال الحميدة والشيم المرضية التى حث الشارع عليها ، وأن يتمسك ويعمل فى اطار أخلاقيات مهنته التى تعتبر من أنبل وأسمى المهن ٠ هذا وقد حدد بعض الباحثين فى ميثاق شرف المعلم ، أخلاقيات المهنة نحو التلاميذ فيما يلى(١٢):

— الطالب رأس مال بشرى ينميه ليحقق حياة أفضل لنفسه ووطنه٠

— رسالة المعلم انسانية فيبذل كل جهد للنهوض بتلاميذه وهم أمانة ، وسواسية بلا محاباة أو تفرقة ، أسرارهم وديعة فى ذمته ، وأمانة لا تكشف الا لضرورة قصوى ٠

— معاملة التلاميذ تقوم على أساس من الفهم الكامل لخصائص واحتياجات نموهم ٠

— يراعى الاخلاص والأمانة فى تقويم أعمال التلاميذ بصدق ودقة٠

— يربى المعلم فى تلاميذه الشخصية التى تتميز باحترام الحقائق الموضوعية والتفكير العلمى وحب الاستقلال والحرية وتقدير النظام والمسئولية والاقبال على البحث العلمى والاطلاع والنقد البناء(١٢)٠

فالمعلم داخل المدرسة ينبغى أن يسير وفق معايير محددة تنظم سلوكه ، لأنه يتفاعل مع غيره من أعضاء الجماعة كأفراد يتوقعون منه هذا التفاعل ، لأن المعلم حينما يكون داخل المدرسة ومع تلاميذه انما يكون داخل مجتمع معين ، وأى مجتمع يتكون من قواعد صريحة أو ضمنية للتفاعل والاتصالات ٠

وعملية التفاعل المستمرة بين المعلم وتلاميذه يترتب عليها نتائج لها بالغ الأثر والأهمية ، فالمعلم الذى يلتزم بأخلاقيات المهنة وآدابها يمكنه أن يحبب التلاميذ فى العلم ولا ينفرهم منه ٠

ان المعلم الملتزم بهذه الأخلاقيات هو ذلك المعلم الذى لا ينفر راغبا فى علم ، هو ذاك المعلم الذى يحبب العلم الى طـــلابه ويستثير فيهم الدافعية للتعلم ، ولا يجعل اليأس يدخل الى قلب المتعـــلم ، هو ذلك المعلم الذى يشجع طلابه على ارتياد آفاق العلم والبحث والاطلاع ٠

ان المعلم الناجح هو الذى لا يبخل على تلاميذه بتعليم ما يحسن ولا يمتنع من افادة ما يعلم ولكن تكثر الشكوى فى هذه الأيام من تقصير المعلمين داخل الفصول واستهتارهم بالعملية التعليمية ، ويضعون لذلك مبررات كثيرة وتعليلات وأعذار أقبح مـــن الذنب الذى ارتكبوه فى حق تلاميذهم ، وهؤلاء مقصرون وجزاؤهم عند الله شديد « من كتم علما يحسنه ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار »(١٣) ٠ وقد قال بعض العلماء « كما أن الاستفادة نافلة للمتعلم ، كذلك الافادة فريضـــة على المعـلم »(١٤) ٠

والمستقرىء لدستور وأخلاقيات مهنة التعليم يرى أن المعلم عليه واجب توجيه تلاميذه الى كل ما يوسع مداركهم وثقافتهم ، وأن يرشدهم الى مصادر العلم والمعرفة ، كما يرشدهم الى السبل والطرق التى تمكنهم من البحث والاطلاع والى كيفية الاستفادة من هذه المصادر ٠

والمعلم الملتزم أخلاقيا يمكنه أن يساعد طلابه على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها ، وفى ذات الوقت يقوم بتشجيعهم على الاشتراك الفعلى فى العملية التعليمية ، وبهذا يتيح لهم الفرص للفهم والايجابية فى عملية التعلم ولا يسد أمامهم الطرق للفهم والاستيعاب ٠

وعلى هذا ،فالمعلم عليه أن يضع نصب عينيه أن عليه مسئوليات كبير كمواطن ،وكمبسط وناقل للثقافة ، «وأيضا عليه أن يعرف أن الجيل القادم من الشباب سوف يشارك بدرجة كبيرة أو صغيرة فى النظم القيمية المتعددة التى توجد فى مجتمع اليوم»(١٥) ٠

وعملية تحبيب المعلم العلم لتلاميذ لن تتأتى عن طريق الفرض أو الاجبار ولكنها تكتسب عندما يكون المعلم قدوة لطلابه فى حبه للعـــلم وحرصه عليه ويستشعر التلاميذ ذلك ، ومن ثم يغرس فى نفوسهم المثـل

العليا ، ويوالى تقويمهم تقويما سليما وشاملا ، وتكون طريقته فى توصيل المعلومات سليمة ومفهومة وجادة ، كذلك يشعر تلاميذه باهتمامه بالنشاط العلمى داخل المدرسة سواء ما يتصل بمادته الدراسية أو ما يتصل بأى نشاط يوكل اليه داخل المدرسة وخارجها ٠

وعندما يلتزم المعلم بذلك يكون قد احترم عمله واحترم تلاميذه وأجبر التلاميذ على احترامه وحافظ على نسق القيم بينه وبين تلاميذه ؛ وقد أوضح دوركيم « أن الأفكار والمعايير والقيم الأخلاقية هى التى تشكل جوهر الضمير الجمعى الذى يحفظ على النسق تكامله »(١٦) ٠

ولعل أهم الوسائل التى تجعل التلاميذ يشعرون بتقديرهم واحترامهم من قبل المعلمين هو بذل جهود واضحة فى فهمهم وتقدير مشاعرهم « وأن التعبير عن احترام التلاميذ لا يعنى أن يكون المعلم دائما بشوشا دافىء الاحساس والمشاعر بل أحيانا يكون الغضب هو أصدق تعبير عن الاحترام الذى يكنه لهم عندما تدل القسوة على اهتمام المعلم بالطلاب ، وهذا يشبه غضب الاب على ابنه وقسوته عليه أحيانا حيث يدل هذا على حبه له وخوفه عليه ٠

وتتولد علاقة الاحترام المتبادل هذه عندما يتحلى المعلم بصفة الصبر على من يعلمهم ، لأن المعلم الملتزم بأخلاقيات وآداب مهنته هو ذلك المعلم الذى يوجه تلاميذه بالحسنى ويحترم ميولهم ورغباتهم وتوجيهها الوجهة المرغوبة ، أيضا هو ذلك المعلم الذى يحترم شخصياتهم ، ويؤكد مكانتهم فى مجتمعهم المدرسى ، وأن يحترم أفكارهم ومقترحاتهم ومبادآتهم ويشجعهم على المزيد من الصالح منها ، ويدفعهم الى الحركة والنشاط المنظم الهادف ، ويساعدهم على تحمل مسئولياتهم ، وينمى فيهم روح النقد الذاتى والضبط الذاتى ٠

والجدير بالذكر أن التدريس مهنة خلاقة ولكنها شاقة ومتعبة حينما تؤدى باتقان ، لذا تحتاج الى صبر طويل ومدرس صبور ، لأن المدرسين الأكفاء هم الذين يعطون الوقت والموهبة والطاقة ، كما أنهم يتصفون بالصبر والمبادأة والتحمل ٠ كما أنهم يعطون الطلاب الوقت الكافى

للاكتشاف والوصول الى اجابات وحلول للمشكلات ، وبهـــذا يتيح لكل طالب الوقت الكافى الذى يحتاجه فى الحل والاكتشاف ٠

فالمدرس الكفء المخلص فى عمله والذى يتمسك بأخلاقيات المهنة هو الذى يستطيع أن يمنح طلابه الفرصة لمعالجة المشكلات التى تقابلهم سواء فى حياتهم الدراسية أو حياتهم الخاصة باستخدام العديد من الطرق والأساليب التى تتناسب مع طبيعة كل مشـــكلة كما تتناسب مع صاحب المشكلة ذاته ٠

كما ينبغى على المعلم أن يكون صبورا على من يسأله من التلاميذ يحاول الاجابة عن كل سؤال بأمانة واخلاص ، ولا يضع فى ذهنـــه أن الطالب يسأله ليضعه فى موضع التحدى ، وانما يسأله للعلم بما يجهله ، وللمعرفة والاستزادة ، وأنه فعلا يجهل الاجابة عن المسألة أو القضية محل الاستفسار ، حينئذ سوف يحاول المعلم جاهدا أن يقدم الاجابة المطلوبة ويكون موضع احترام التلاميذ ، وتقوى شخصيته فى نظرهم ٠

والمعلم الصبور هو الذى يتقبل فشل طلابه بصدر رحب ودون تذمر ويحاول جاهدا معالجة هذا الفشل والقضاء عليه بقدر الامكان وبمختلف الأساليب التربوية والفنية ٠

وأيضا هو الذى يعطى فرصة للطالب للاجابة عما يطرح عليه من اسئلة ، كما عليه أن يصبر على الطلاب الذين يعتبرهم مزعجين ومثيرين للمشاكل ، ويقوم جاهدا بالعمل على احتوائهم وعلاجهم وجعلهم أسوياء باللين والحسنى والطرق التربوية السليمة ، وأن يوظف ما درسه من علوم تربوية فى علاج مثل هذه الحالات ٠

والمعلم الناجح الملتزم أخلاقيا لا يكلف تلاميـــذه بما لا يطيقون من الواجبات ، ولا يقف منهم موقف المتحدى لقدراتهم واستعداداتهم ، وانما عليه أن يكلفهم بما يتفق مع قدراتهم واستعداداتهم ووقتهم ، وهذا يتطلب منه الوقوف على الفروق الفردية بين تلاميذه وأن يضع فى ذهنه أن غيره من المدرسين يكلفهم أيضا بواجبات ومسئوليات ، وعليه أيضا أن يوجههم ويرشدهم لكيفية أداء هذه المسئوليات والواجبات ، وأن يعرفهم الســـبل

الصحيحة لكيفية انجازها والانتهاء منها ، كما عليه أن يتابع ما كفلهم به حتى يشعرهم بالاهتمام بهم وبتحمل المسئولية ٠

والمعلم الذى يعى دوره تمام الادراك ، ويحاول جاهدا أن يؤديه بكفاءة ، هو المعلم الذى لا يعنف طلابه ولا يحتقرهم ٠

ونسمع الطلاب يروون القصص عن المعلم الذى يتحداهم باعطائهم تمرينات وأسئلة يعجزون عن الاجابة عنها ويأخذها ذريعة للسخرية منهم ومن قدراتهم،ويثبط همم الكثير منهم ويشعرهم بالخيبة والعجز والفشل٠ وهذا خطأ تربوى جسيم لا يغتفر للمعلم وتكون عواقبه سيئة ، وقد روى عن النبى ﷺ عليه وسلم أنه قال « علموا ولا تعنفوا فان المعلم خير من المعنف »(١٨) ٠

ومن الطبيعى أن الطالب اذا نشأ فى جو تسوده روح العطف والحب ، فان احساسه بالأمن سيتيح له التفاعل مع الآخرين بثقة أكبر ، وتزداد هذه التفاعلات ويتكون المزيد من العلاقات كلما اتسعت دائرة خبراته ، أما اذا نشأ فى جو يفتقر كثيرا الى الحب فان تصوراته للعالم الخارجى وللعلاقات الاجتماعية والشخصية قد تكون مشوهة ٠

« فسوء معاملة المدرسين وقسوتهم على الطلاب ، قد يجعل من المدرسة مثيرا شرطيا للألم والعقاب ، ويجد الفرد فى الهروب من المدرسة الوسيلة المناسبة لخفض التوتر والقلق ، وتصبح المدرسة فى هذه الحالة أقل جاذبية لبعض التلاميذ ، الذين يجدون البيئة الخارجية للمدرسة أكثر امتاعا لتحقيق رغباتهم فيهربون من المدرسة الى مناطق الجذب ، مما يعرضهم للانحراف »(١٩) ٠

والامام الغزالى يقول « مهما ظهر من الصبى خلق جميل وفعل محمود فينبغى أن يكرم عليه ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس ، فان خالف ذلك فى بعض الأحوال مرة واحدة فينبغى أن يتغافل عنه ولا يهتك ستره ، ولا يكاشف ولا يظهر له أن يتصور أن يتجاسر أحد على مثله ولا سيما اذ ستره الصبى واجتهد فى اخفائه ، فان اظهار ذلك عليه ربما يزيده جسارة حتى لا يبالى بالمكاشفة ٠ فعند ذلك ان عاد ثانيا

فينبغى أن يعاقب سرا ويعظم الأمر فيه ويقول ، اياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا ، وأن يطلع عليك فى مثل هذا فتفضح بين الناس · ولا تكثر القول عليه بالعتاب فى كل حين ، فانه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح ويسقط وقع الكلام فى قلبه»(٢٠) ·

وهذا يتطلب من المعلم أن يكون سمحا ، مشفقا على طلابه ، وأن يضعهم موضع أولاده ولا يفرق بينهم ، الكل عنده سواء ، لا فـرق بين طالب وآخر ، لا يضع للفقر والغنى مكانا فى قلبه ، ولا يضع للمناصب أى اعتبار عند معاملته لطلابه حتى لا يشعر الطلاب بهذه التفرقة ، وتترسخ فى أذهانهم ويعتبرونه أبا غير عـــادل · وعليه أن يحب جميع طلابه ويحترمهم لأن الحب والاحترام هما الحاجتان الرئيسيتان اللتان ينبغى اشباعهما لدى التلاميذ حتى يستطيع أن ينمى ذاته بنجاح ، والتلميذ فى حاجة الى أن يخبر النجاح ومن ثم فالمعلم عليه أن يتيح الفرصة لتحقيق النجاح ·

ويذهب دعاة الجو الاجتماعى الانفعالى الى أنه ينبغى على المعلم أن يساعد تلاميذه على تجنب الاخفاق والفشل ، ويجعـــل من حجرة الدراسة مكانا يشعر فيه الطالب بالأمن والأمان ، وأن يتيح له تلك الفرص للمخاطرة والفشل دون جزاء متطرف ·

وجو الفصل يؤثر فى المتعلم ، والمعلم يؤثر تأثيرا كبيرا فى طبيعة هذا الجو ، ومن هنا أهمية تبرز الأنماط السلوكية لدى المعلم التى تشعر التلميذ بأن معلمه مهتم به ·

وبناء عليه فالمعلم عليه أن يحترم آراء تلاميـــذه وأفكارهم التى يعرضونها عليه ولا يسفه هذه الآراء أو يصغر منها ، بل عليه أن يسمعها بدقة ويعززها ، ويقوم بتوجيه الأفكار الخاطئة توجيها لطيفا ولا يجرح شعورهم ويكون دافعا لاصلاحها ، وأيضا عليه أن يمدح فيهم السلوك الجيد ويشجعهم على مواصلته ويقترح لهم الطرق التى تساعد على الســلوك المقبول والجيد ·

كما عليه أن يحافظ على أسس الحياة الصحيحة السليمة فى الفصل

ويعززها ويواجه المشكلات بين الطلاب ولا يتخلى عنها الا اذا قدم لهـــا حلولا مقبولة ، وعليه أن يـــكون حازما فى الأمور التى تتطلب الحزم وعدم التهاون ٠

وان تنمية علاقة طيبة مع الآخرين من الأمور التى نحرص عليها جميعا ، ولكى تكون هذه العلاقات وثيقة وطيبة حقا فانها ينبغى أن تبنى على مشاعر صادقة ، وأحاسيس حقيقية ، وعلى المعلم هنا لكى يقـــوم بتنمية علاقات وجدانية مع تلاميذه ، أن يكون طبيعيا وأن يعـــبر عن مشاعره نحوهم بصدق وواقعية ٠

وحين يعبر المعلم عن آلامه عندما يتعرض لأذى ، وحين يعبر عن فرحه عندما يتعرض لخبرات سارة ، فانه يكون قد خطا خطواته الأولى لكى يصبح انسانا على حقيقته ، وعندما يصير صديقا موثوقا به ، فانه يكون قد حقق غايته فى تكوين علاقة وطيدة بينه وبين تلاميذه(٢١)٠

واذا كان المعلم صادقا مع نفسه ومع تلاميذه فانه يعترف بخطئه اذا أخطأ ، ويحسن اعداد دروسه ويتقن تنفيذها ، كما يحفظ الوعد اذا قطعه لطلابه ، ويحاول أن يجرب طرائقجديدة ، وأيضا يحاول ابتكار أساليب جديدة كلما اكتشف أن طلابه لا يستجيبون معه بطريقة معينة يتبعها ، ولا يظل جامدا على طريقة واحدة أو أسلوب واحد ، ويقترح باستمرار نشاطات جديدة لطلابه ويحفزهم على بذل الجهد والنشاط ، ويشجعهم على التفكير العلمى السليم ، والتفكير المبـــدع ، ويشجع المواهـــب ، ويحفز من لديه الاستعداد للعمل ولا يقوم بتثبيط همم المجدين ومن لديهم استعداد للعمل والنشاط ٠

المعلم الناجح الذى يخلص فى عمله ويؤديه بأمانة وكفاءة عالية ، يعمل بما يأمر به ، غلا يقول قولا ويأتى بعكس ما يأمر به ، ولا يجعل التلاميذ يتحيرون فىأمره فيسمعون منه كلاما يتناقض معأفعاله وسلوكياته٠

وأيضا المعلم عليه أن ينظر الى التلميذ على أنه شخص ذو قيمة ، وهذا يعنى نوعا من الرعاية والعناية للمتعلم دون فرض أى سيطرة عليه٠

والمرحلة الثانوية هى المرحلة العمرية التى يكره فيها هذا الكائن أن يكون طفلا ، ويكره أن يعامل على أنه طفل صغير ، كما كـــان بالأمس القريب ، ويريد أن يعامل على أنه انسان كبير ، يعامل على أنه رجـل اذا كان ولدا ،وعلى أنها فتاة ناضجة ان كانت بنتا،وعلى هذا فالطالب فى هذه المرحلة أجدر به أن يصادق وأن يشعر بأنه صـــديق جـدير بالمحبة والاحترام وعدم الاستهانة به وبخصائص نموه فى هذه المرحلة التى تعد من أخطر مراحل النمو بالنسبة للكائن البشرى ٠

والتعليم فى هذه المرحلة يتحقق بأقصى درجة من الفعالية اذا كان الجو الاجتماعى الانفعالى داخل حجرة الدراسة ايجابيا ، وينشأ هذا الجو نتيجة وجود العلاقات الانسانية الطيبة والجيدة بين المعلم والتلاميذ ، وهنا يبرز دور المعلم الكفء والناجح فى خلق هذا الجو الاجتماعى داخل الفصل والذى تكون آثاره الطيبة على العمليـــة التربوية والتعليمية وان التغير الذى ينشأ داخل النفس فى هذه المرحلة يعطى الفرصة للمربى أن يتدخل فى عملية التغيير ليوجهها الوجهة التى يرغبها ، خاصة وأن هذه الفترة هى فـــترة التكوين التلقائى للقيم والمثـــل على المســـتوى الاجتماعى(٢٢) ٠

ولكى يهيىء المعلم جوا اجتماعيا يساعد على النمو السليم وعلى التربية الايجابية يمكنه أن :

- يعهد الى الطالب ببعض المهام والمسئوليات وينمى فيهم قيمة الانضباط الذاتى ٠
- يتيح لهم فرص اقتراح الأفكار والتعامل مع الأجهزة السياسية والاجتماعية ٠
- يفهم وضع الطلاب ولا يستعمل دائما عبارات الاهانة والتوبيخ٠
- يستخدم عبارات المجاملة كلما دعت الضرورة لذلك ٠
- يواسى الطالب الحزين ويشاركه فى حزنه ويحاول أن يجعل الطالب يتغلب على المحن والأحزان ٠
- يشارك الطلاب الفرح بالفوز فى المسابقات ٠

ـــ يقوم بتقديم عبارات الثناء والمديح للطـــلاب الذين يحققون جهدا مشكورا فى النشاطات المدرسية ٠

ـــ يلاطفهم كما يلاطف الأب أبناءه ٠

٢ ـ أخلاقيات المعلم مع زملائه :

لقد حدد ميثاق شرف المعلم أخلاقيات المهنة نحو زملائه بمايلى(٢٣):

١ ـ المعلم مع زملائه مشارك ومسئول عن تحقيق المدرسة لرسالتها، مطالب بأن يمد يد العون لحل مشكلاتها الفنية والاجتماعية ٠

٢ ـ المعلم بين زملائه عضو يعمل بروح الفريق تعاونا وتكافلا وايثارا متبادلا للخبرات فى جو يسوده تبادل الاحترام والعلاقات الانسانية الطيبة٠

هذا الميثاق مضمونه وجود العلاقات الاجتماعية والانسانية الطيبة بين المعلم وزملائه ، فالعلاقات الاجتماعية السائدة بين أعضاء المدرسة اذا كانت سيئة تقوم على النفاق والمداهنة والتمـــلق والانتهازية والتســـلق والكيدية والغيبة والنميمة ، فانها لابد أن تحدث آثارا سيئة على الوضع العام فى المدرسة ، وأيضا لها آثارها غير المحمودة فى نفوس الطلاب ، تجعلهم ينفرون من الجو المدرسى ويفـــرون منه ، ويفقـــدون الاحترام والتقدير لمن فيه ولما يطبق فيه من قوانين ولوائح ونظم ٠

واذا كان مجتمع الزملاء متضامنا ومتماسكا بفعل القوى المشتركة ، فان الزميل الذى يشذ يكون جزاؤه الكره والنبذ « لأن العواطف والعقائد المشتركة تكون من القوة بحيث أن أى فعل انتهاكى انما يقابل برد فعل عاطفى صارم ومنتقم ضد شخص المذنب »(٢٤) ٠

والمعلم حينما يتمسك بتقاليد المهنة وأخلاقياتها فانه يكون قد قام باشباع حاجات هذه المهنة ، لأن انبشر ما هم الا وسائل لاشباع حاجات المجتمع ، لأنه فى نظـــر دروكيم أن « أفعالنا وظائف لاشـباع حاجات اجتماعية ، ومن ثم يصبح الاختيار الفردى أساسه فرض اجتماعى»(٢٥) وهو يقول فى ذلك « أننا اذا فعلنا ذلك فنكون بذلك نطيع حقيقة ما ، لأنها أكبر وأقـــوى من ذواتنا وأنانيتنا الفردية ، وهـــذه الحقيقة هى

المجتمع »(٢٦) ٠

وعندما يتضامن المعلمون ويتمسكون بآداب وأخلاقيات المهنة فانهم يكونون نسقا متكاملا داخل المدرسة « ويتحقق التكامل فى هذا النسق عن طريق الخضوع الكامل لمجموعة القيم والعواطف والمعايير المشتركة،تلك التى تكمن فى جذور مجتمع التضامن الآلى ، ولقد سمى بالتضامن الآلى ليس لأنه قد نشأ بواسطة الوسائل الميكانيكية أو الصناعية ، ولكن لأن التماسك الذى يسوده نوع من التماسك الذى يسود المادة العضوية فهى متماسكة لأنها متماثلة »(٢٧) ٠

وتعاون الزملاء داخل المدرسة أمر ضرورى وفى غاية الأهمية لتحقيق الأهداف الموضوعة والموكل الى المدرسة تنفيذها بكفاءة وذلك من منطلق أن كافة الوظائف التى يؤديها كافة الأعضاء انبنائية هامة لصياغة التكامل البنائى ٠

من هذا المنطلق فان العلاقات الانسانية داخل المدرسة من الأمور الهامة ، وعلى أساسها يكون سير العمل فى المدرسة وفى العملية التعليمية والتربوية برمتها ، وعلى أساسها أيضا يتوقف الاستقرار النفسى للمدرس وللتلميذ ، فاذا سادت بين الزملاء روح المحبة والتعاون والاخاء والمودة والصداقة فان سير العمل فى المدرسة لابد وأن يتسم بكل هذه السمات ، ويسيطر على الجو العام بالمدرسة المناخ الطيب الذى يتأثر به تلاميذ المدرسة،ولكن اذا سادت بين الزملاء داخل المدرسة روح الأنانية والكراهية والحقد وحب الذات فان الكراهية تنتشر وتسود فى المدرسة كلها ، ويعم الحقد والبغضاء والتنافس غير الشريف ويصبح الجو المدرسى ملبدا بالفتن والاضطرابات ويصبح العمل مضطربا وقد يتعطل ، وهذا بدوره يؤثر على التلاميذ الذين يبدأون فى تقليد مدرسيهم ، ويحاول البعض الايقاع بين المدرسين ، ويستغلون الموقف استغلالا سيئا ، وهذا كله كفيل باكسابهم خبرات غير طيبة وخبرات سلبية تؤثر بدورها علىسلوكياتهم وأخلاقياتهم٠

ولذلك ينبغى أن لا تتباين العلاقات أو تحدث أية توترات فيما بينهم لدرجة تؤثر فى نشاطهم وكفاءتهم فى العمل الذى تنعكس آثاره على

التلاميذ ، كما ينبغى عليهم أن يؤمنوا دائما بأنهم أسرة واحدة ، تربطهم علاقات العمل والزمالة والمواطنة الصالحة»(٢٨) .

والمعلم لا يعلم الخلق ولكنه يوحى به ، يؤثر بسلوكه فى أوساط الذين يلتفون من حوله ، فالمعلم يعلم بجماع شخصيته ، بكل ما يكون وبكل ما يملكه من عقيدة وضمير وفضائل بما يفرضه من نظام سلوكى يلتزم به فى عمله ، هو لغيره من التلاميذ مثال وقدوة(٢٩) .

والمعلمون فى علاقاتهم وتعاملاتهم قدوة أمام طلابهم ، وهم على هذا يجب أن يتحلوا بالأخلاق المهنية الطيبة ، ذلك أن الطلاب يشعرون بسهولة بما بين المدرسين من علاقات طيبة أو سيئة .

المدرس عليه أن يحترم حقوق زملائه ولا يعتدى عليها سواء كان هذا الحق فى جدول مدرسى ، أو امتحانات ، أو نقل ، وغيره من الحقوق التى تكون من حق زميل له ، وعليه أيضا ألا يحاول أن يثبت وجوده على حساب الآخرين من زملائه ، بل عليه أن يعمل ويترك الفرصة للآخرين للعمل ، كما عليه أن يصون حقوق زملائه ولا يعتدى عليها ولا يحاول أن يستأثر بكل شىء ولا يبالى بحقوق زملائه .

ومن هذا المنطلق عليه أن يحترم آراء زملائه ، ولا يقوم بتسفيهها والتعريض بها بالتجريح والنقد اللاذع ، ولكن عليه أن يصغى لآرائهم باهتمام بالغ ولا يعرض عنها ، ويبادلهم الحديث الشيق المفيد .

ولهذا فقد قرر الدستور الأخلاقى لمهنة التعليم أن المعلم عليه أن يستخدم أسلوب النقد البناء فى توجيه سلوك زملائه ولا يقوم بالنقد اللاذع الذى يجرح شعورهم وينقص من كرامتهم ويحط من قدرهم ، ويتخيل أنه هو الملاك الوحيد الذى لا يخطىء .

ولذا عليه أن يطرى ويمدح التصرفات الجيدة لزملائه ويحاول الاقتداء بها ، وأن يقوم بتشجيع أصحابها ويحاول أن يدعمها ويعززها وأن يبتعد عن انتقاد تصرفات زملائه بصفة مستمرة بالنقد الجارح الهدام الذى يعمل على تفكيك أواصر المحبة بين الزملاء ويجعلهم متنافرين متباعدين بدل أن يكونوا أحباء متعاونين .

والمعلم القدير الذى يتمسك بأخلاقيات المهنة عليه أن يتوجه الى زملائه بخالص حبه وعطفه ومودته وصداقته وبشاشته ، وعليه أن يقدر مصالحهم ويدافع عنها كما يدافع عن مصالحه الشخصية .

وأيضا على المعلم أن يتجنب ظلم زميله ، وألا يكثر من الحديث عن عيوب ونقائص البعض فى غيبتهم أو فى حضورهم ، ولا يسخر من بعض زملائه وخاصة الحديث منهم ، وأن يكون لهـــم بمثابة الأخ الأكبر الذى يوجه ويرشد باللطف والحسنى وعدم الاستعلاء عليهم والسخرية منهم ، وعليه أيضا ألا يتكبر عليهم ، وتجنب زراية الآخرين واستصغار ذواتهم .

ومن الواجب على المعلم أن يحترم شعور زملائه ولا يجرحها مهما كانت الأسباب ، لأن مراعاة شـعور الآخـــرين فرض على كل شخص ، تفرضهالأخلاق ، وتفرضه القيم الســـــماوية ويفرضه العـــرف والواجب والقانون . وهذا الاحترام واجب مقدس بين الزملاء ، وانه أكثر وجوبا بين المعلمين لأنهم يحملون على عاتقهم تربية وتنشئة الآخرين والمفروض أن يربوا على القيم والأخلاق الفاضلة .

وتنعكس سلوكيات وتصرفات المعلمين على طلابهم الذين سينخرطون فى لماجتمع متأثرين بهذه لأخلاقيات وهذه السلوكيات،ونحن فى مجتمعنا فى أمس الحاجة لأبناء يحملون القيم والمبادىء السامية التى ينادى بها ديننا وبضرورة التمسك والعمل بها .

ومن أخلاقيات المهنة التى ينبغى أن يتمسك بها المعلم فى تعامله مع زملائه عدم الحقد على الزميل الناجح،ولابد أن يبحث عن سر نجاحه ويقلده ويعمل مثله لكى يصل الى ما وصل اليه من نجاح وتقدم ، بدلا من وضع العقبات والعراقيل أمامه ، وعليه أن يعرف الحقيقة الكامنة وراء نجاح زميله ويقلده ويحوز احترام تلاميذه واحترام زملائه ومرءوسيه بدلا من الحقد والكراهية والضغينة بين الزملاء .

وعليه فالمعلم الملتزم أخلاقيا عليه أن يشارك زملاءه وجدانيا يفرح لفرحهم ويتأسى ويحزن لحزنهم ، عليه أن يفرح عند ترقية زميل له ،

ويشاركه فى فرحه ، كما عليه أن يحترم مشاعر زملائه وأن يقلع عن أى قول أو نقد يجرح به شعورهم أو قول يزيدهم أسى وحزنا ٠

كما عليه أن يكون ايجابيا فى علاقته مع الزمـــلاء يبادلهم عبارات المجاملة ، ويقوم بالزيارات الودية لهم ويشاركهم فى المناسبات المختلفة ، وهذا كفيل بتقوية أواصر المحبة والترابط والألفة بين الزملاء ، ويكون له أثره الطيب على العملية التربوية داخل المدرسة ٠

والتعاون ضرورة بين الزملاء داخل المدرسة ، سواء كانوا فى دائرة تخصص واحد أو فى دائرة مدرسة واحدة ، يجمعهم اطار العمل المشترك لتحقيق أهداف العملية التعليمية وبالتعاون تحل معظم المشكلات ، ويتم التغلب علىكثير من العقباتوالعراقيلالتى تعترض سير العملية التعليمية٠

والجماعية فى العمل مشروعة ومطلوبة ، والقرآن الـكريم يغـذى هذه الجماعية بتوجيهاته الدائمة الى التعاون والتشاور والوفاق « وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعانوا على الاثم والعدوان ، واتقوا اللـه أن اللـه شديد العقاب »(٣٠) ٠

فالمعلم ذو الأخلاق الطيبة يقدم لزملائه كافة أنواع المسـاعدة ويقف بجانبهم اذا ما داهمهم أمر من الأمور ويعينهم فى قضاء حوائجهم بقدر الامكان ، وألا يقصر فى واجب عليه نحو أى زميل له ، يقول الرســول ﷺ « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفســه »(٣١) وأيضا قوله ﷺ « مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى »(٣٢) ٠ وهذا يفرض على المعلم أن يحافظ على حقوق زملائه ، ولا يحاول أن يغتصب شيئا أو مجرد التعدى على جزء منها ، وأيضا عليه مراعاة كافة الحقوق الواجبة لزملائه ، وهذا يؤدى الى أن الطلاب يكتسبون ويتشربون قيما أخلاقية سامية تنتشر فيما بينهم ، وكل واحد منهم سيراعى ويحافظ على حقوق زملائه كاملة ٠

والمعلم الكفء الملتزم أخلاقيا بآداب مهنته يتحلى بضبط النفس اذا ضايقه أحد من زملائه ، وهذا كفيل بامتصاص الغضـــب وكسب الحب

والاحترام ، وهذا النوع من المعلمين يكون قدوة لطلابه فيسلكون مسلكه ويعفون عن بعضهم ويتناسون الخلافات التى تنشـــب بينهم ويقابلون السيئة بالحسنة ، وبذلك ينتشر بينهم الحب والمودة والاحترام وفى هذا يقول الله عز وجل«خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين»(٣٣)٠

ومن الأخلاقيات المهنية المطلوب أن يتمسك بها المعـــلم ألا يضلل القديم منهم الحديث فى التعيين ويحاول اعطاءه أفكارا خاطئة عن بقية الزملاء فى المدرسة ، محاولا بذلك تشويه صورة وسمعة الآخرين والتقليل من مكانتهم والحط من كرامتهم ، ويحاول أن يلصق بكل زميل له صفة سيئة تشوه صورته أمام هذا الزميل الجـــديد ، وفى نفس الوقت يعطى لنفسه صورة مثالية ، وأنه هو الملاك الوحيد المظلوم فى المدرسة ، كذلك لا يحاول اعطاءه صورة مشوهة عن ناظر المدرسة والادارة ٠ مثل هذا النوع من المدرسين سرعان ما تتضح حقيقته وتمر الأيام وتظهر الحقائق أمام الزميل الجديد ، ويعرف البواعث الحقيقية التى سبق أن سمعها من الزملاء عن الزملاء ويسقط فى عينيه من يسقط ، وهذه الصورة الســيئة التى يصورها الزميل عن زملائه تكون صادرة اما عن ضعف أو حقـد أو أنانية ، وكلها صفات سيئة يجب ألا يتحلى بها المعلم الذى يربى وينشىء الطلاب ، ولاشك أن طلابه سوف يتأثرون بهذه الصفات الســيئة والقيم السالبة التى تجعل منهم أعضاء غير صالحين فى المجتمع الذى يعيشون فيه ، لأن هؤلاء التلاميذ سوف تتكون ســـلوكياتهم وأخلاقياتهم نتيجة المواقف والخبرات التى يمرون بها فى المدرسة لأن « تكوين السلوك والخلق انما يتحقق أساسا أثناء النشاط الواقعى والمواقف الحية للتـــلاميذ فى المدرسة وليس عن طريق الوعظ والتلقين ، وهذه قضية معروفة فى جميع المطالب التعليمية ونتائجها »(٣٤) ٠

والطلاب شئنا أم لم نشأ يقتدون بمعلميهم ، « والقدوة مسألة لا يمكن تجاهلها أو التقليل من شأنها ، والمدرس قدوة مؤثرة ومهما كانت القوى المؤثرة فى التلميذ فان المدرس يحتل مكان الصدارة فى هذه القوى ، ومن جوانب التعلم الهامة أنه تأثير انسان فى انسان »(٣٥) ٠

وما دام الأمر كذلك فهذا المعلم الذى تأثيرهقوى وفعال فى أبنـــاء

المجتمع فتقتضيه أخلاقيات المهنة تجاه زملائه فى العمل أن يستر عيوبهم ويحاول بقدر الامكان ألا يجعلها مضغة فى فمه ، بل عليه أن يرشد زميله وينصحه باللطف والملاينة ، وألا يعلن عن العيوب أمام الآخرين ٠

والجاسوسية على الزملاء مرفوضة وغير مقبولة ، ومن ثم لا ينبغى على المعلم أن يجعل من نفسه جاسوسا على زملائه ينقل أخبارهم الى الرؤساء تقربا اليهم على حساب زملائه ، لأن هـــذه الصفة من الصـــفات المذمومة وخاصة فى المعـــلم لأنه مـــرب ، كما تجعله شـــخصا مكروها ولا خلاق له ٠

كذلك من الأخلاقيات التى يجب أن يتمسك بها المعلم حرصه الدائم والمستمر على مشاركة زملائه فى ألوان النشاط المدرسى وأن يكون عضوا ايجابيا مع كافة الزملاء ، ولا يحاول تثبيط همم المجدين ، بل عليه أن يشجع ويشارك مع زملائه وطلابه فى الأنشطة المختلفة التى تناسب طبيعة تخصصه وتتفق مع قدراته واستعداداته ، لأن النشاط المدرسى يخلق مناخا مدرسيا تربويا يكسب الطلاب العديد من المهارات والقيم الفاضلة ٠

والمعلم الملتزم أخلاقيا هو ذلك المعلم الذى يساهم مساهمة ايجابية فى كافة مجالات النشاط المدرسى ، يشارك فى التخطيط لها وفى تنفيذها ومتابعتها حتى تظهر المدرسة بالصورة اللائقة ، وتتحقق معظم الأهداف التعليمية والتربوية الموضوعة ٠

وأخلاقيات مهنة التعليم تتطلب مزيدا من تبادل الخـــبرات بين الزملاء ، كل معلم عليه أن يمد زملاءه بالخبرات التى اكتسبها أو قرأ عنها ، فالمدرس القديم عليه الا يبخل على زميله الحديث بامداده بخبراته فى مجال عمله ويمده بكافة الوسائل التى تســـاعده على تجويد عمله وتجعله مدرسا أكثر كفاءة ونجاحا ، لأنه فى أمس الحاجة لخـبرات من سبقوه فى الميدان حتى يتجنب الوقوع فى الأخطاء ٠

وأيضا المدرس الحديث عليه أن يتقبل أفكار زملائه ووجهات نظرهم بانيا عليها ومضيفا لها بحيث يتم اثراء الفكر داخل المدرسة وداخل دائرة التخصص الواحد حتى تنمو المعرفة وتتكامل بين الزملاء ٠

هذا كله تنعكس آثاره على العملية التعليمية والتربوية ويتحقق عائد أكبر منها وتزداد كفاءة وفعالية ويقل الفقـــد التعليمى ويصبح للعملية التعليمية عائد مردود ومحسوب ٠

٣ ـ أخلاقيات المعلم مع الادارة المدرسية :

من الأمور الهامة والأساسية وجود علاقات انسانية طيبة بين المعلم والادارة المدرسية ، لأن فى هذا آثاره الايجابية على العمليـــة التعليمية والتربوية ، ولها نتائجها الطيبة أيضا ٠

وانطلاقا من دســـتور مهنة التعـــليم وميثاق شرفها هناك بعض الأخلاقيات التى ينبغى على المعلم أن يتمسك بها أثناء عمله وتعامله مع ادارة المدرسة ٠

تعاون المعلم مع ادارة المدرسة من الأمور الهامة والضرورية ، ولقد بينت معظم الدراسات والبحوث الاجتماعية أن التعاون هو أساس تقدم المجتمعات البشرية٠ والتعاون يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين ، لأنه عندما تعمل الادارة والموظفون معا فى تخطيط المهام وتنفيذها فان الروح المعنوية تتحسن وترتفع ويزداد الانتاج(٣٦) ٠

ولقد أكدت معظم الدراسات التى أجريت على الروح المعنوية أنها تبلغ ذروتها عندما يعمل رجال الادارة المدرسية وهيئة التدريس معا ٠ والموقف التعليمى الذى يؤدى الى ارتفاع الروح المعنوية هو ذلك الموقف الذى يتعاون فيه المدرسون ورجال الادارة المدرســـية ، أو الموقف الذى يستطيعون أن يتعاونوا فيه ٠

وعندما يتعاون المدرسون مع الادارة المدرسية فانهم يعملون بكفاية أكبر ، وان التغييرات التى ترفع فعلا من نوعية التربية والتعليم سوف تتم بصورة أسرع وأكثر توكيدا عندما يعمل الجميع بطريقة متعاونة ٠

وأيضا فان « العمل الجماعى التعاونى يؤدى الى النمو المهنى لكل الداخلين فى نطاق العملية التعليمية ، ويحسن الفهم المتبادل ويقلل من الاحتكاكات الشخصية ، ويحسن طرق الاتصال فى نطاق المدرسة ، ويوجد

جو الأمن السليم ، وينمى صفات القيادة لدى هيئة التدريس معا · وكل هذه الظروف فى امكانها أن تحسن من نوعية العملية التعليمية وتجعلها أكثر فعالية وايجابية ويصبح لها عائد مردود ومحسوب(٣٧) ·

ودستور مهنة التعليم يوجب على المعلم أن يتقبل ما يسند اليه من أعمال وأنشطة داخل المدرسة بصدر رحب ، ويبذل فى أدائها أقصى ما يستطيع حتى تحقق العملية التعليمية والتربوية أهدافها المنشودة بنجاح وفعالية ، وأيضا يوجب عليه أن يبتعد عن صور التملق والنفاق فى تعاملاته مع ادارة المدرسة ، وبعزة نفس وكرامة يطلب ما يريد ، وهذا يكسبه احترام الادارة له ، وأيضا احترام زملائه وتلاميذه داخل المدرسة وخارجها ·

والمعلم الملتزم بأخلاقيات المهنة هو الذى يتقبل النقد الموجه اليه من رؤسائه ويعمل جاهدا على تصحيح أخطائه ، وهذا يساعده كثيرا فى نموه المهنى وبالتالى رفع درجات أدائه لعمله ومن ثم رفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة انتاجيتها · كما عليه أن يتحلى بضبط النفس عندما يوجه اليه نقد معين ، ويستمع اليه بصدر رحب دون أن يظهر تبرما او ضيقا أو يوحى به ·

وهذا المعلم اذا أراد أن يوجه نقدا للادارة المدرسية فى أمر من الأمور أو يعترض على رأى معين عليه أن يلتزم بأصول وقواعد النقد البناء الذى يؤدى الى جرح مشاعر رؤسائه بل يحفظ لهم مشاعرهم ويصون كرامتهم ·

وينبغى على المعلم أن يحرص على وجود أواصر المحبة والمودة بينه وبين ادارة المدرسة ، ويعمل جاهدا على اقامة العلاقات الانسانية الطيبة، ويحاول المجاملة فى المناسبات المختلفة دو تملق أو نفاق ·

والمعلم الملتزم بدستور وأخلاقيات المهنة عليه أن يتعاون مع ادارة المدرسة فى حل المشكلات التى تواجه المدرسة وتؤثر على العملية التعليمية والتربوية ويعمل جاهدا فى سبيل القضاء عليها وايجاد الحلول المناسبة لها · كما عليه واجب المشاركة بجدية واهتمام فى الأنشطة المدرسية ،

ويحرص على الاستفادة من كافة الخبرات التى تقدمها ادارة المدرسة ، كما يحرص أن يمد الادارة بالخبرات المتميزة التى سمع عنها أو قرأ عنها أو شاهدها ويكون لها دور فى تقدم العملية التعليمية وتحسينها داخل المدرسة .

والمعلم المتمسك بدستور وأخلاقيات المهنة عليه واجب التعاون الجاد وتحمل المسئولية أثناء الامتحانات ، ويشارك فى كل جوانبها بقدر الامكان وأن يراعى آداب المهنة فى كل ما يسند اليه حتى تحقق العملية التعليمية والتربوية اهدافها المنشودة .

هذه الآداب والأخلاقيات النابعة من دستور مهنة التعليم وميثاق شرف المعلم اذا التزم بها المعلم فى عمله فانها تساعد كثيرا فى رفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة انتاجيتها .

ثانيا : الدراسة الميدانية :

استهدفت الدراسة الميدانية ما يلى :

- الوقوف على مدى تمسك المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم وميثاق شرفها ودستورها فى تعاملاته اليومية مع التلاميذ وجوانب القصور فى التعاملات من وجهة نظر الطلاب .

- الوقوف على مدى تمسك المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم وميثاق شرفها فى تعاملاته مع زملائه بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين ، وأيضا جوانب القصور فى هذه التعاملات اليومية .

- الوقوف على مدى تمسك المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم وميثاق شرفها فى تعاملاته اليومية مع ادارة المدرسة من وجهة نظر مديرى ونظار المدارس الثانوية .

أداة الدراسة :

فى ضوء الأهداف التى تسعى الدراسة الميدانية الى تحقيقها ، قام الباحث باعداد أداة الدراسة فى صورة ثلاثة استبيانات ، الاستبيان الأول

يدور حول أخلاقيات المعلم مع التلاميذ ، والثانى يدور حول أخلاقيات المعلم مع زملائه والثالث يدور حول أخلاقيات المعلم مع ادارة المدرسة ، وقد اشتقت مفردات كل استبيان من الاطار النظرى للدراسة ٠

صـــدق الأداة :

تم عرض الاستبيانات على عدد من أعضاء هيئة التدريس فى مختلف التخصصات التربوية ، واعتبرت موافقة المحكمين على فقـــرات كـــل استبيان بعد تعديلها وحذف بعض الفقرات فى ضوء ما اقترح من آراء بمثابة صدق الأداة ٠

ثبات الأداة :

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام اعادة تطبيق الاختبـــار Test Retest Method (٣٨) حيث وجد أن معامل الثبات من خلال تطبيق معادلة الارتباط لبيرسون Pearson Product Moment (٣٩) قد بلغ ٨٦٦ر وهى درجة ثبات مقبولة احصائيا ٠

عينة الدراســـة :

تكونت عينة الدراسة من :

١ ـ عدد ٤٠٠ تلميذ وتلميذة بالمرحلة الثانوية العامة موزعين على ثمان مدارس بأربع ادارات تعليمية بواقع مدرستين من كل ادارة وخمسين تلميذا من كل مدرسة ، تم سؤالهم عن مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعاملاته اليومية معهم ٠

٢ ـ عدد ١٥٠ مدرسا ومدرسة موزعون على المـــــدارس التى تم اختيارها كعينة للدراسة وتم سؤالهم عن أخلاقيات المعلم معهم ٠

٣ ـ عدد ٥٠ مدير مدرسة وناظر ووكيل موزعون على الثمان مدارس السابقة ، بالاضافة الى خمس مدارس أخرى وتم سؤالهم عن مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعاملاته اليومية مع ادارة المدرسة ٠

المعالجة الاحصائية :

تم الاعتماد على حساب المتوسط الحسابى ومقياس (كا٢) لمعرفة الدلالة الاحصائية لوجهة نظر كل من الطلاب والمعلمين والادارة المدرسية فى مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعاملاته اليومية مع طلابه وزملائه والادارة المدرسية ٠

تحليل النتائج وتفسيرها :

١ - لاختبار صحة التساؤل الأول ونصه ما مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعامله مع الطلاب ؟ تم حساب المتوسط الحسابى لدرجات استبيان أخلاقيات المعلم مع الطلاب وكانت قيمته ٥٨ر١٤ بانحراف معيارى ٥٢ر١٧ وبناء عليه صنفت العينة (ن = ٤٠٠) الى مجموعتين الأولى هى عدد الطلاب الحاصلين على درجات أقل من المتوسط أو تساويه وبلغ عددهم ٩٦ ، والثانية هى عدد الطلاب الحاصلين على درجات أعلى من المتوسط وبلغ عددهم ٣٠٤ ثم استخدم مقياس (كا٢) لحساب الدلالة بين المجموعتين كما بالجدول التالى رقم (١) ٠

المجموع	التكرار التوقع	التكرار التجريبى	مربع الفرق	كا٢	الدلالة
١	٩٦	٢٠٠	١٠٨١٦	٠٨ر٤٥	٠١ر
٢	٣٠٤	٢٠٠	١٠٨١٦		

كا٢ (١ ، ٠١ر) = ٥ر٤١

يتضح من الجدول السابق وجود دلالة احصائية عند مستوى ١ر بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية ، وهذا يعنى أن المعلم يتمسك بأخلاقيات المهنة مع طلابه وذلك من وجهة نظر الطلاب ٠ وذلك لأن معظم أفراد العينة الطلابية قد أفادوا بأن المعلم يتمسك معهم بكثير من أخلاقيات المهنة عند تعامله اليومى معهم، وتفسير ذلك يرجع الى أن المعلم فى المرحلة الثانوية قد اكتسب خبرات تدريسية عديدة ومتنوعة نظرا لاقدميته فى العمل حيث لا يرقى الى المرحلة الثانوية الا بعد فترة طويلة

من عمله فى المرحلة الاعدادية وخلال هذه المدة يكون قد اكتسب العديد من الخبرات والمهارات التدريسية المتعددة . وقد يرجع السبب فى هذه النتيجة الى خوف الطلاب من المعلم، وقد يرجع هذا أيضا وهذا هو الأرجح الى أن المعلم فى الفرق الأولى والثانية يحاول التقرب من الطلاب لكسب ودهم بسبب الدروس الخصوصية، ولكن هناك بعض مفردات الاستبيان كانت نسبة نعم فيها ضعيفة جدا ، حيث أفاد ٧٥ر١٥٪ من أفراد العينة بأن المعلم يحترم ميولهم ورغباتهم ، كما أفاد ٢٢٪ من أفراد العينة بأن المعلم يتابع الواجبات التى يكلف الطلاب بها بعناية واهتمام .

كما أن ٥ر١٦٪ أفادوا بأن المعلم يحاول تجديد الطرق والأساليب التى يستخدمها معهم، بمعنى أن المعلم يسير على وتيرة واحدة فى طريقة التدريس والتعامل داخل الفصل ولا يحاول أن يجدد ويطور من أساليب التدريس والتعامل مع طلابه ، كما أفاد ٥٠٪ من أفراد العينة بأن المعلم أصبح يجبر الطلاب على أخذ الدروس الخصوصية وخاصة فى الفرق الأولى والثانية حيث أنه يجعل من أعمال السنة سيفا مسلطا على رقاب التلاميذ .

ولكن بالنظر الى النتيجة العامة لاستبيان الطلاب نتبين أن المعلم يتمسك بكثير من القيم الخلقية الخاصة بالمهنة مع طلابه وهذا يفسر بأن المعلم المصرى لديه روح العمل والعطاء والانتاج وأنه يعمل باخلاص شديد فى ظل الظروف الصعبة الموجودة بمدارسنا والكثافة الطلابية المرتفعة وقلة الأجور والحوافز التى يحصل عليها ، وفى هذا رد على الذين ينادون بأن كفاءة المعلم المصرى قد انحدرت وأن نتائجه قد ساءت .

٢ - ولاختبار السؤال الثانى ونصه « الى أى حد يتمسك المعلم بأخلاقيات المهنة مع زملائه ؟ تم حساب المتوسط الحسابى لدرجات استبيان أخلاقيات المعلم مع زملائه وذلك من وجهة نظر المعلمين .

وكانت قيمة المتوسط ٦ر٣٩ بانحراف معيارى ٩ر١٠ وبناء عليه صنفت العينة (ن = ١٥٠ معلما ومعلمة) الى مجموعتين الأولى هى عدد الحاصلين على درجات أقل من المتوسط أو تساويه وبلغ عددهم ٧٨ ، والثانية هى عدد الحاصلين على درجات أعلى من المتوسط وبلغ

عددهم ٧٢ ، تم استخدام مقياس (كا٢) لحساب الدلالة بين المجموعتين كما بالجدول التالى رقم (٢) ٠

المجموع	التكرار المتوقع	التكرار التجريبى	مربع الفرق	كا٢	مستوى الدلالة
١	٧٨	٧٥	٩	٢٤ر	غير دالة
٢	٧٢	٧٥	٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائية بين المجموعتين وهذا يعنى أن درجة تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة مع زملائه ضعيفة الى حد ما وتفسير ذلك أنه ثمة تنافس بين المعلمين على جذب الطلاب للدروس الخصوصية ، وأيضا التنافس على كسب رضا الرؤساء ولو على حساب العلاقات الشخصية بين المعلمين بعضهم البعض ، وأيضا الانشغال التام فى اعطاء الدروس الخصوصية وعدم وجود الوقت الكافى لدى المعلمين للمجاملة والزيارات فى المناسبات الاجتماعية للزملاء ، وهذا يقلل من فرص التعاون بين الزملاء وتبادل الآراء والأفكار التى تساعد على تحسين ظروف العمل ، وأيضا تقديم الخبرات التى تؤدى الى رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية داخل المدرسة وخارجها ٠

وبنظرة متأنية فاحصة للنسب المئوية لتكرارات استجابات المعلمين فى مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة نحو الزملاء نجد أن ٦٧٪ من أفراد العينة قد أفادوا بأن المعلم يحاول الاستئثار بكل شىء غير مبال بشعور الزملاء ٠ وسبب ذلك التنافس المادى بين المعلمين ومحاولة كسب الرضا للادارة المدرسية بأية وسيلة ، لأنه قد أصبح لدى الكثيرين الغاية تبرر الوسيلة ، ويؤيد هذا أن ٣٣٪ فقط من أفراد العينة أفادوا بأن المعلم يدافع عن مصلحة زميله كما لو كانت مصلحته ، وهذه نسبة ضعيفة جدا تدل على ضعف المودة والترابط والمحبة بين الزملاء وفى رأى الباحث أن هذا مرده التنافس المادى العنيف بين الزملاء فى هذه الأيام على الدروس الخصوصية ، وهذا كفيل باضعاف كل الروابط والعلاقات بين المعلمين فى كل المدارس ٠ كما نجد أن ٥٦٪ من أفراد العينة قد أفادوا بأن هناك بعض

المعلمين يعتقد بأنه الملاك الوحيد فى المدرسة ، وهذا يدل على غرور هذه الفئة وهذه سمة غير مقبولة خاصة من المعلم الذى يعتبر قدوة لطلابه، وهذا الغرور يضعف من أسس التعاون بين الزملاء وهذا ما أكدته العبارة رقم ٢٣ حيث أفاد ٨٢٪ من أفراد العينة بأن المعـــلم أصبح يتهرب من المشاركة فى التخطيط للأنشطة المدرسية ولا يتعاون مع زملائه فى اظهار الأنشطة المدرسية على أحسن وجه ، ولا يبدى كثيرا من التعاون فى تقديم الخبرات التى تساعد زملاءه على تجويد العملوتحسين نوعيته وتطويره. وتفسير ذلك أن المعلم يحاول أداء عمله أداء روتينيا ويوفر جهده للعمل خارج المدرسة حيث أنه يحاول بذل قصارى جهده فى العمل الخارجى ويأتى للمدرسة منهك القوى ، ويرى الباحث أن معظم المدرسين يبدأ عمله فى الصباح منذ الخامسة حتى ذهابه للمدرسة ، ثم بعد المدرسة حتى ساعات متأخرة من الليل،فأين قسط الراحة الذى حصل عليه كى يتعاون داخل المدرسة ويشارك فى الأنشطة المدرسية المتنوعة .

٣ ـ ولاختبار صحة التساؤل الثالث الذى نص على : ما مدى تمسك المعلم بأخلاقيات المهنة فى تعامله مع الادارة المدرسية ؟

تم حساب المتوسط الحسابى لدرجات استبيان أخلاقيات المعلم مع ادارة المدرسة وذلك من وجهة نظر مديرى ونظار ووكلاء المدارس الثانوية عينة الدراسة والتى بلغ عددهم (٥٠) مديرا وناظرا ووكيلا موزعين على عشرة مدارس ثانوية بمحافظة الشرقية . وكانت قيمة المتوسط الحسابى ٣ر٣٧ ، وبناء عليه صنفت العينة (ن = ٥٠) الى مجموعتين الأولى هى عدد استمارات الاستبيان التى بلغت درجاتها أقـــل من المتوسط أو تساويه وبلغ عددهم ٢٦ ، والثانية بلغ عددها ٢٤ . تم استخدام (كا٢) لحساب الدلالة بين المجموعتين كما هو موضح بالجدول التالى رقم(٣) .

المجموع	التكرار المتوقع	التكرار التجريبى	مربع الفرق	كا٢	الدلالة
١	٢٦	٢٥	١	٠٨ر	غير دالة
٢	٢٤	٢٥	١		احصائيا

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة احصائية عند مستوى ١ر بين المجموعتين ٠ وهذا يعنى أن المعلم فى تعامله مع ادارة المدرسة درجة تمسكه بأخلاقيات المهنة ضعيفة الى حد ما ٠ وهذا يرجع الى عدم تعاون المعلم مع ادارة المدرسة فى كثير من الأنشطة المدرسية ، وأنه يحاول التملق والنفاق فى سبيل قضاء مصلحته الشخصية ٠ ونظرا لغرور كثير من المعلمين فانهم نادرا ما يتقبلون النقد الموجه اليهم من ادارة المدرسة ولا يحاولون تصحيح أخطائهم وهذا يؤدى الى كثير من التصادم مع الادارة المدرسية وتقديم النقد اللاذع لها دون مراعاة لمشاعر وكرامة من هم أقدم منه خبرة وأكبر منه سنا ،وبنظرة الى النسب المئوية لتكرار العبارات نجد أن ٤٠٪ فقط من أفراد العينة قد أفادوا بأن المعلم يؤدى ما يسند اليه من نشاط داخل المدرسة بصدر رحب وهذا يؤكد ما سبق أن ذكر بأن المعلم يأتى للمدرسة منهك القوى وليس لديه أى استعداد للتعاون وبذل الجهد ٠ وهذا يجعله يتذمر ويتضايق حينما يسند اليه نشاط اضافى٠ وأفاد ٢٤٪ من أفراد العينة بأن المعلم يهتم بالعملية التعليمية داخل المدرسة،وقد يرجعهذا الى قلة مرتبات المدرسين وضعف الحوافز وازدحام الفصول مما يكبل جهوده ويقلل من همته للعمل المنتج وأيضا ضعف الامكانات داخل المدرسة ٠ وقد أفاد ٢٤٪ من أفراد العينة بأن المعلم يتحلى بضبط النفس عند توجيه النقد اليه وهذه نسبة ضعيفة ليست فى صالح المعلم وقد يرجع هذا الى ارهاق المعلم ، وازدحام الفصول ، وقد يرجع الى سوء الادارة المدرسية التى لا تحسن تقديم النقد البناء ، وقد يرجع الى احباط المعلم مما يراه من صور سلبية فى المجتمع ومن التلاميذ أو من أولياء الأمور ٠

وقد أفاد ٣٦٪ فقط من أفراد العينة أن المعلم يتحمل المسئولية فى سبيل تحقيق رسالة المدرسة وتقدمها وهذا يرجع الى ما سبق أن ذكرناه من الاحباطات المتعددة التى تحيط بالمعلم ، وأيضا الى عدم وجود الوقت الكافى لدى المعلم للتفرغ لحل مشكلات المدرسة والعمل على تقدمها وأيضا قلة الامكانات المدرسية التى تساعد المدرس فى أداء رسالته على الوجه الأكمل ٠

ويؤكد هذا أيضا أن ١٦٪ فقط من أفراد العينة قد أفادت بأن المعلم يشارك فى الأنشطة المدرسية بعنـاية واهتمام ، وأنه يحاول امداد ادارة المدرسة بالخبرات الرائدة التى قرأ أو سمع عنها فى مدارس أخرى وتساعد فى تقدم المدرسة وتطوير عملها ، ومما يؤسف له أن ٧٨٪ من أفراد عينة الادارة المدرسية قد ذكرت أنها ترفض كثيرا من السلوكيات التى يسلكها المعلم داخل المدرسة ، وهذا يحتاج الى وقفة طويلة ومتأنية ، فهذا المعلم المفروض أنه قدوة وكثير من سلوكياته وتصرفاته داخل المدرسة غير مقبـــول ومن وجهة نظر رؤسائه وهذا يرجع الى عدم التعـــاون واللامبالاة والتنافس على الدروس الخصوصية ، وضعف أواصر الأخـــوة والمحبة بينه وبين الطلاب والزملاء وادارة المدرسة ، وعدم تملكه لأسس النقد الواعية وعدم تقبله للأفكار والآراء التى تقدم اليه من قبل ادارة المدرسة الذين هم أكثر منهم خبرة ودراية .

مقترحات الدراسة :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة يمكن الخـروج ببعض المقترحات التى تساهم فى اكتساب المعلم المزيد من أخلاقيات المهنة والتى بدورها تساعده فى أن يتعامل مع كل من الطلاب والزملاء والادارة بطريقة مثلى وعلى الوجه الأفضل :

١ - ضرورة أن يدرس الطالب فى كليـة التربية ضـــمن المقررات التربوية أخلاقيات مهنة التعليم ودستور المهنة وميثاقها .

٢ - ضرورة الاعداد الجيد للطالب المعلم بحيث يتخرج ويكون قـد تعرف جيدا على أدواره المختلفة داخل المدرسة ، ومسئولياته التى ينبغى أن يتحملها ، وكيفية تعامله مع كل من الطلاب والزملاء والادارة المدرسية والموجهين وأولياء الأمور .

٣ - ضرورة الاهتمام بالتدريب المتنوع والمتجـــدد للمعلم لامداده دائما بأحدث ما وصلت اليه البحوث التربوية فى مجال فلسفة التربيـــة وأهدافها وكيفية النهوض بالعملية التعليمية ، وتذكيره دائما بفن التعامل وآدابه وأخلاقياته مع كل من يتعامل معهم أثنـــاء تأديته لعمله داخـل الفصل وداخل المدرسة .

٤ - الاهتمام بتحسين الوضع المالى للمعلم وذلك بتحسين المرتبات والقضاء على الرسوب الوظيفى بين المعلمين ورفع الحوافز والمكافآت لأن هذا يمكن أن يحسن من نفسية المعلم ويجعله يزيد من آدائه ويجود فيه ويقلل من التهافت على الدروس الخاصة التى تنهك من قواه الجسمية وتستهلك وقته بحيث لا يصبح لديه الوقت الكافى للمجاملة والزيارات الاجتماعية للزملاء وأيضا بذل الجهد والنشاط داخل المدرسة ٠

٥ - نظرا لما أكدت عليه بعض الاتجاهات التربوية من أهم ما ينتقض من التعليم كمهنة هو افتقارها الى أساس نظرى تستند عليه الممارسة اليومية فى التعليم ، ومن ثم أقروا أنه لا تمهين للتعليم بدون أساس نظرى قوى للمعلم ، هذا يستدعى بالضرورة الاهتمام بما يدرسه طلاب كليات التربية من مواد تربوية تتضمن أساسا تربويا متكاملا شاملا يدعم أخلاقيات المهنة وأصولها وفنيات التدريس وفنيات التعامل ، بمعنى أن يزود بمعارف نظرية معينة تمكنه وتزيد من كفاءته فى القيام بالأدوار المطلوبة منه ٠

٦ - نسبة كبيرة من المدرسين لا يحملون مؤهلاتتربوية وبالتالى فان الأساس النظرى لمهنة التعليم لديهم يكاد يكون معدوما وبالتالى فهم يعتمدون فى عملهم على الخبرة الشخصية لذا ينبغى تشجيع هؤلاء المدرسين على الالتحاق بكليات التربية للحصول على مؤهلات تربوية تمدهم بالأساس النظرى التربوى الذى يعينهم فى عملهم ويزيد من كفاءتهم وأيضا يعمل على زيادة فعالية وتأثير المعلم فى ديناميكية العمل الاجتماعى ، لكى يزداد شعوره بالقوة داخل النظام الاجتماعى ومن ثم يتكون لديه الدافع نحو تحسين المهنة والعملية التربوية ٠

الهـــوامش

١ - وليم عبيد وليم : معلم الرياضيات فى التعليم الأساسى ، مؤتمر التعليم الأساسى التعـــليم الأساسى بين النظـــرية والتطبيق ، جامعة حلوان من ٤/٢١ الى ١٩٨١/٤/٢٥ ،ص٤٥١ .

٢ - محمد لبيب النجيحى : الأسس الاجتماعية للتربيـــة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط٧ ، ١٩٧٨ ، ص ٣٧١ .

٣ - محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية،الأصول الفلسفيةللتربية الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٢٣١ .

٤ - سنن ابن ماجه ، المقدمة (٨٣/١) .

٥ -رواه ابن ماجه باسناد حسن كما قال المنذرى .

٦ - رواه الترمذى بسند حسن فى سننه ، كتاب العلم (٤٥١/٧) ، وابن ماجه مختصرا فى سننه (٨٠٧/١) .

٧ - روبرت رتش : التخطيط للتدريس ، مدخل للتربية ، ترجمة محمد أمين المفتى وزينب النجار ، دار ماكجدوهيل للنشر بالتعاون مع المـــكتبة الأكاديمية بالقـــاهرة A.B.C. ودار المريخ ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٦ .

٨ - المرجع السابق ، ص ٣٩ .

٩ - محمود قمبر وآخرون : التربية وترقيـــة المجتمع ، قطر ، دار الحكمة للنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٨٩ ، ص ٦٧ .

١٠ - روبرت رتش : مرجع سابق ، ص ٢٤ .

١١ - نبيل راغب : مستقبل الديمقراطية فى مصر ، القاهرة ، مطابع الشرق ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠ .

١٢ - وهيب سمعان ، محمد منير مرسى : الادارة المدرسية الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٥ ، ص ١٦١ .

١٣ - الأربعين النوية .

١٤ - أدب الدنيا والدين : الماوردى ، ص ٦٤ ٠

١٥ - روبرت رتش : مرجع سابق ، ص ٢٣ ٠

١٦ - على ليلة : البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع والانتروبولوجيا ، المفاهيم والقضـــايا ، القاهرة ، دار المعـــارف ، القـــاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٦٧ ٠

١٧ - جابر عبد الحميد جابر وآخرون : مهارات التدريس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٢ ، ص ٢٩٣ ٠

١٨ - الأربعين النووية ٠

١٩ - محمود قمبر وآخرون : مرجع سابق ، ص ٣٥٦ ٠

٢٠ - الامام الغزالى : احياء علوم الدين ، باب رياض الصبيان ٠

٢١ - جابر عبد الحميد جابر وآخرون : مهـــارات التدريس ، مرجع سابق ، ص ٣٠٢ ٠

٢٢ - محمد قطب : منهج التربية الاسلامية ، القاهرة ، دار الشروق ، جـ٢ ، ط٧ ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢ ٠

٢٣ - Erautm : The role of evaluation. The teacher as manager, London Councils and Education press, 1970.

٢٤ - Nadel. S. F. : The theory of social structure, cohen & West, Ltd, London, 1975 p. 24.

٢٥ - Darkheim E. : The division of labrin society, trans By : Jourge Simpson, N. Y. The free press, 1966 p. 355.

٢٦ - Ibid, p. 356.

٢٧ - Parsons, T. : Essays in sociological theory, Reviseded, the press, New York collier Macmillan limited, London, 1966, p. 120.

٢٨ - منير المرسى سرحان : فى اجتماعيات التربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ ، ص ٢١٣ ٠

٢٩ ـ محمود قمبر وآخرون : التربية وترقية المجتمع ، مرجع سابق ، ص ٦٦ .

٣٠ ـ سورة المائدة آية ٢ .

٣١ ـ الأربعين النووية .

٣٢ ـ المرجع السابق .

٣٣ ـ سورة الأعراف آية ١٩٩ .

٣٤ ـ حامد عمار : فى بناء البشر ، القاهرة ، المركز العربى للبحث والنشر ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٣ .

٣٥ ـ المرجع السابق ، ص ١٤٤ .

٣٦ ـ Jones, D, Ball & Shellens, M. : Education for Management : A Study of Resources. A Report Prepared for the Management Education Training and Development Committee National Development Economic Office, London, H.M.S.O., 1972.

٣٧ ـ Meredged Haghes : Administering Education : International Challenge, the Athlone press of the aniversity of London, 1975.

٣٨ ـ Fergason, G, A. : Statistical Analysis in Psychology and Education, New York Mcgraw Hill Book Company, 1981, p. 437.

٣٩ ـ Ibid, pp. 107-109.

اســـتبيان رقم (١)

حتى الطالب : أرجو وضع علامة (✓) أمام الاستجابة التى ترى انها الصحيحة وبصدق وواقعية ٠

م	العبـــــارة	نعم	لا	؟
١	أشعر بأن المعلم يحـترم ميـــولى ورغباتى الطبيعية ٠			
٢	يحترم المعلم شخصيتى ويقدر آرائى وأفكارى فى المواقف المختلفة ٠			
٣	يقدم المعلم النصيحة لنا باللـــين والحسنى ودون عنف ٠			
٤	يشجعنى المعلم على المـــزيد من النجـاح والتفوق فى دراستى ٠			
٥	أشعر بأن المعلم يشجعنى على بذل النشـاط المنظم الهادف ٠			
٦	أكتسب من المعلم قيمة الضبط وتحمل المسئولية			
٧	يشجعنى المعلم على التمســك بالأخلاقيـات والعادات الفاضلة ٠			
٨	أشعر بصبر المعلم عند توجيه الأســئلة له من التلاميذ ٠			
٩	يجيب المعلم عن الأسئلة بدقة وأخلاص وأشعر بأنها كافية ٠			
١٠	يوجهنى المعلم الى قراءة ما يزيد من مداركى ويوسع ثقافتى ٠			
١١	يرشدنى المعلم للكثير من سبل القراءة والاطلاع والبحث ٠			
١٢	يرشدنى المعلم الى مصادر المعرفة المتنوعة ٠			
١٣	الواجبـــات التى يكلفنى بها المعـــلم تناسب قدراتى وامكانياتى ٠			
١٤	يتابع المعلم الواجبات التى يكلفنى بها بعناية واهتمام ٠			

تابع - استبيان رقم (١)

م	العبـــارة	نعم	كلا	لا أدري
١٥	أهمل واجباتى المدرسية بسبب عدم متابعة المعلم لها .			
١٦	أشعر أن المعلم يتحدى قدراتى العلمية ويقوم بتعجيزى علميا .			
١٧	يعاملنا المعلم معاملة واحدة دون مراعاة الفروق الفردية بيننا .			
١٨	أشعر بأن المعلم يهتم بمنصب أو وظيفة ولى أمر الطالب فى تعامله اليومى مع الطلاب .			
١٩	يمدح المعلم الأعمال الطيبة للطلاب ويثنى عليها ويشجعها .			
٢٠	يواجه المعلم الأفكار الخاطئة للطلاب بلطف ولا يجرح شعور أصحابها .			
٢١	أسلوب المعلم فى التعامل يشجع على الديمقراطية والحرية المضبوطة .			
٢٢	يقوم المعلم بمجاملة كثير من الطلاب فى المناسبات الاجتماعية كالمرض والفرح .			
٢٣	يعاملنى المعلم معاملة الأب أو الأخ دون تعالى أو كبرياء .			
٢٤	أشعر بأن المعلم يتقن اعداد الدرس ويهتم بالشرح والتوضيح .			
٢٥	أشعر بأن المعلم يحاول تصحيح خطئه اذا أخطأ فى شىء ما .			
٢٦	يصدق المعلم فى وعوده معنا اذا وعدنا بشىء ما			
٢٧	يحاول المعلم تجديد الطرق والأساليب التى يستخدمها معنا ولا يسير على وتيرة واحدة .			
٢٨	يقدم المعلم اقتراحات بأنشطة جديدة تحفز على العمل والجهد المتواصل .			
٢٩	يساعدنى المعلم فى حل ما يقابلنى من مشكلات أثناء الدراسة .			

تابع ـ استبيان رقم (١)

م	العبـــارة	نعم	إلى حد ما	لا
٣٠	يكون المعلم حازما فى الأمور التى تتطلـب الحزم وعدم التهاون .			
٣١	يعطى المعلم الفرصة للطالب للاجـابة عن السؤال المطروح عليه .			
٣٢	يصبر المعلم على الطـلاب المزعجين ويحاول معالجتهم وارشادهم باللين والحسنى .			
٣٣	أكتسب من المعـلم الكثـير من القيم الفاضلة والمثل العليا التى تساعدنى فى الحياة .			
٣٤	يحرص المعلم على تقويم طلابه بصفة مستمرة ليقف على مستوى الطلاب .			
٣٥	يجتهد المعلم دائما فى رفع المسـتوى العلمى لطلابه .			
٣٦	يهتم المعلم بالأنشطة التى تسند اليه ويؤديها أمامنا دون ضيق أو تذمر .			
٣٧	يحبب المعلم الينا العلم ويشجعنا على تلقيه .			
٣٨	لا يبخل علينا المعلم بعلمه ويحـاول دائما أفادتنا من علمه وخبراته .			
٣٩	أفعال وسلوكيات المعلم تطابق أقواله وآرائه .			
٤٠	يعاتب المعلم الطالب المخطىء بلطف وسرا .			
٤١	أعتبر المعلم عامل أساسى فى حبى للمدرسـة وعدم النفور منها .			
٤٢	يتدخل المعلم فى تغيير بعض سلوكيات التلاميذ غير المقبولة .			
٤٣	أشعر بأن المعلم صديق مخلص لى ولزملائى .			
٤٤	يشعرنا المعلم بأننا أشخاص ذوو قيمة فى صنع المستقبل وتقدم المجتمع ونهضته .			
٤٥	يحاول المعلم جاهدا تصحيح الأفكار الخاطئة عند بعض الطلاب .			

تابع - استبيان رقم (١)

م	العبـــارة	م ك ل ك ل ا
٤٦	- يتواضع المعلم فى تعامله معنا ولا نرى منـــه غرورا أو عجبا .	
٤٧	- يحرص المعلم على أن يشيع فى الفصل جوا من المحبة والأخوة والصداقة .	
٤٨	- يجبرنا بعض المعـلمين على أخـــذ الدروس الخصوصية .	
٤٩	- نتعلم من المعلم الشجاعة وعدم الهيبة من أى مسئول .	
٥٠	- أخلاقيات المعلم تؤدى بنا الى تقديره واحترامه	
٥١	- يشعرنا المعلم بالصدق والواقعية فى مشـاعره وأحاسيسه نحونا .	
٥٢	- يحترم المعلم زملاءه ولا يسفه أفكارهم وآراءهم أمامنـا .	

هل هل لديك اضافات أخرى ؟ اذكرها :

١ -

٢ -

٣ -

اســـتبيان رقم (٢)

زميلى المدرس/زميلتى المدرسة :

هذا الاستبيان هدفه معرفة العلاقة بين المدرس وزمـــلائه ، أرجو وضع علامة (✓) أمام العبارة التى ترى أنها هى الصواب ٠

م	العبـــارة	لا أعرف	لا	نعم
١	أشعر بأن زميلى يحترم حقـــوقى ولا يحاول الاعتداء على أى منها ٠			
٢	يحاول بعض الزمـــلاء الاستئثار بـــكل شىء غير مبالين بشعور الزملاء ٠			
٣	يعاودنى زميلى فى حالة المرض ويقـــدم لى كل مساعدة ممكنة ٠			
٤	يتحمل الزميل بعض مسئولياتى بصدر رحـــب عند حدوث أى ظرف طارىء لى ٠			
٥	أشعر بأن الزملاء يتحملون بعضهم عند الغضب دون تهور أو اندفاع ٠			
٦	لا يتردد الزميل فى تقديم المســـاعدة لزملائه مادامت فى حدود قدراته وامكاناته ٠			
٧	يدافع المعلم عن مصلحة زميـــله كما لو كانت مصلحته الشخصية ٠			
٨	يقف المعلم مع زميله عند وقـــوع ظلم عليـــه ولا يتردد فى مساعدته ٠			
٩	يحاول كثير من المعلمين الكيـــد والوقيعة بين زملائهم ٠			
١٠	ينافق كثير من المعلمين رؤسائهم للوصول اليهم على حساب الزملاء ٠			
١١	يسفه المعلم آراء وأفكار زملاءه أمام التلاميذ٠			
١٢	تسود روح المجاملة والمودة بين المعلمين ٠			
١٣	مشاغل الحياة أبعدت بين الزملاء وقللت من مودتهم وزياراتهم لبعضهم ٠			

تابع استبيان (٢)

م	العبـــارة	
١٤	أشعر بفرح زميلى عند حصولى على ترقيـــة ويشجعنى على مواصلة الجهد والنجاح .	
١٥	يحترم المعلم مشاعر الزملاء ولا يقلل من شأنهم فى المواقف المختلفة .	
١٦	يتعاون المعلم مع زملائه فى النهوض بالمدرسة ورفع مستواها .	
١٧	يتقبل المعلم أفكار زميله ولا يسفه منها أو يقلل من شأنها .	
١٨	يصغى المعلم لآراء وأفكار زمـــلائه ويبادلهم الحديث والمناقشة المثمرة .	
١٩	يقدم المعلم القديم الخـــبرة والمساعدة للمعلم الحديث ويساعده فى مجال عمله .	
٢٠	يمدح المعلم التصرفات الجيدة لزملائه ويحاول الاقتداء بها .	
٢١	يحاول المعلم نقد زميله بطريقة تجرح الشعور والكرامة .	
٢٢	أرى أن بعض المعلمين يعتقد أنه الملاك الوحيد فى المدرسة .	
٢٣	أرى أن كثيرا من المعلمين أصبحوا لا يشاركون فى التخطيط للأنشطة المدرسية ويتهربون منها	
٢٤	يتعاون الزملاء فى اظهار النشاط المدرسى على أحسن وجه .	
٢٥	يقدم لى المعلم القديم الخـبرات النافعة التى تساعدنى فى تجويد العمل وتطويره .	
٢٦	يتعاون الزمـــلاء فى اطار التخصص وأنهم أسرة واحدة .	
٢٧	أرى من بعض المعلمين سـلوكيات غير مقبولة منهم كمربين .	

تابع استبيان (٢)

م	العبـــارة	نعم	لا	لا رأى لى
٢٨	يحاول الزميل التستر على بعض عيوبى ويقدم لى النصيحة والارشاد باللطف واللين .			
٢٩	يسخر منى المدرس القـــديم ويحاول تسـفيه أفكارى وآرائى .			
٣٠	يحاول بعض الزمـــلاء التجسس على زملائهم ونقل أخبارهم لادارة المدرسة تقربا اليها .			
٣١	فى بداية عملى بالمدرســـة رأيت أن المـدرس القديم يحاول اعطائى أفكارا خاطئة عن بقية الزملاء .			
٣٢	يضع كثير من المعلمين العقبـــات والعراقيل التى تحد من نشاط الزميل الناجح فى عمله . وأخيرا أكتب ما تراه منافيا لأخلاقيات المهنة عند بعض المعلمين .			

استبيان رقم (٣)

السيد/ناظر أو مدير المدرسة :

هذا الاستبيان هدفه التعرف على مدى علاقة المدرس بادارة المدرسة والرجا من سيادتكم وضع (✓) أمام الخانة التى ترى أنها صواب ٠

م	العبـــارة	✓
١	ـ يواظب المعلم على عمله ويحرص عليه ٠	
٢	ـ المدرس فى سلوكياته داخل المدرسة قدوة طيبة لتلاميذه ٠	
٣	ـ يؤدى المعلم ما يسند اليه من نشاط داخل المدرسة بصدر رحب ٠	
٤	ـ أشعر بأن المعلم يتذمر ويتضايق حينما يسند اليه عمل اضافى أو أى نشاط ٠	
٥	ـ أشعر بتملق ونفاق المعلم فى سبيل قضاء مصلحته الشخصية ٠	
٦	ـ يهتم المعلم بتحضير دروسه واعدادها جيدا ٠	
٧	ـ يتعاون المعلم مع ادارة المدرسة فى سبيل ظهور المدرسة بصورة لائقة ٠	
٨	ـ أرى أن المعلم أصبح يتكالب على الدروس الخصوصية ولا يهمه مستوى التلاميذ ٠	
٩	ـ يتقبل المعلم أوجه النقد الموجهة اليه ويحاول تصحيح أخطائه ٠	
١٠	ـ يهتم المعلم بالعملية التعليمية ومستوى تلاميذه	
١١	ـ يقدم المعلم النقد اللاذع للادارة المدرسية دون حفظ للمشاعر والكرامة ٠	
١٢	ـ يتقبل المعلم ما يسند اليه من ننشاط دون ضجر أو تذمر ٠	
١٣	ـ يتحلى المعلم بضبط النفس عندما يوجه اليه نقدا فى المواقف المختلفة ٠	

تابع استبيان (٣)

م	العبـــارة	نعم	إلى حد ما	لا
١٤	يتمسك المعلم بأواصر المحبة والعلاقات الانسانية الطيبة بينه وبين ادارة المدرسة .			
١٥	يحاول المعلم مجاملة الآخرين فى المناسبات دون تملق أو نفاق .			
١٦	يتحمل المعلم المسئولية فى سبيل تحقيق رسالة المدرسة وتقدمها .			
١٧	يتعاون المعلم مع ادارة المدرسة فى حل مشكلات المدرسة .			
١٨	يشارك المعلم ادارة المدرسة فى التخطيط لعقد الندوات العلمية والثقافية .			
١٩	يشارك المعلم فى الأنشطة المدرسية بعناية واهتمام .			
٢٠	يحرص المعلم على الاستفادة من الخبرات التى تقدمها ادارة المدرسة له .			
٢١	يحاول المعلم امداد ادارة المدرسة بالخبرات الرائدة والمتميزة التى سمع عنها أو شاهدها فى مدارس أخرى .			
٢٢	يتعاون المعلم أثناء الامتحانات تعاونا ايجابيا وفعالا .			
٢٣	يتعاون المعلم مع ادارة المدرسة فى اعداد الوسائل المعينة للعملية التعليمية .			
٢٤	يتعاون المعلم مع ادارة المدرسة فى تكوين علاقات طيبة مع أولياء الأمور .			
٢٥	يتسم بعض المعلمين باللامبالاة أثناء وجودهم فى لجان الامتحانات .			
٢٦	يؤدى المعلم كثيرا من أدواره الواجبة عليه داخل المدرسة بعناية واهتمام .			
٢٧	أرفض كثيرا من السلوكيات التى يسلكها المعلم داخل المدرسة .			

تابع استبيان (٣)

م	العبـــــارة	م	ك	ل
٢٨	ـ تقوم العلاقة بين المعلم وادارة المدرســـة على أساس من الأخوة والصداقة .			
٢٩	ـ يرفض المعلم كثيرا مـــن الآراء والأفكار التى تقدمها له الادارة لتحسين العملية التعليمية. ـ هل لدى سيادتكم آراء ترى كتابتها وتوضح مدى العلاقة بين المعلم وادارة المدرسة ؟			

أثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء ونوع الطالب على القدرة على حل المشكلات

د٠ عادل محمد محمود العدل(*)

مقـــــدمة :

اهتمت كثير من الدراسات والبحوث بدراســـة الضغـــوط النفسية stress للتلميذ ومدى آثارها على الوظائف المعرفية لديهم، فقد أشار مورجان وآخرون (Morgan et al, 1986 : 275) الى أنه يمكن عزو الفروق الفردية الى أنها استجابة لضغوط الحياة النفسية ، كما توصـــل دزوريل ونيزو (D'zurilla & Neyu, 1990 : 156/163) الى أن القـــدرة العامة لحـــل المشكلات ترتبط سلبا مع الضغوط النفسية ٠ ومع استمرار تعرض الفـرد للضغوط فان ذلك يؤثر على مظاهر النمو وأيضا على مستوى الأداء العقلى (Fontana & Dovidio, 1984 : 50 - 55) .

وقد ذكر سترنبرج (Sternberg, 1984 : 5-15) ، كاى وجلاســر (Chi & Glaser, 1985) وكذلك سيسى وليكر (Ceci & Liker, 1987 : 304-306) أن حل المشكلة من أكثر المكونات أهمية فى الذكاء ، وعلى الرغم من هذه الحقيقة فان مقاييس حل المشكلة تستخدم نادرا لقياس ذكاء الأطفال ٠ كما توصل بولجير وايكنرود : (Bolger & Eckenrode, 1991 : 440-449) الى أن استمرار الضغوط النفسية يرفع من مستوى القلق مما يؤدى بدوره الى فقدان التكامل Social integration .

هذا ويستخدم مصطلح الضوط للدلالة على حالتين مختلفتين ، تشير الأولى منها الى الظروف البيئية التى تحيط بالفـــــرد وتسبب له ضيقا

(*) أستاذ (مشارك) علم النفس بجامعة الزقازيق جامعة الامام محمـــــد بن سعود الاسلامية ٠

وتوترا ، وتعرف بالمصادر الخارجية للضغوط . أما الحالة الثانية فتشير الى ردود الفعل الداخلية التى تحدث بسبب الظروف البيئية والمتمثلة فى الشعور غير السار الذى ينتاب الفرد. (السيد السمادونى، ١٩٩٠ :٧٣٢).

وقد وضع لازرس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984 : 11) نظرية للضغوط النفسية هى Transactional Stress Theory وذكر أن ظاهرة الضغوط النفسية تتحدد بثلاثة عوامل رئيسية متفاعلة هى :

١ ـ الأحداث البيئية والتى يمكن تقييمها بمصادر التجاوزات والتهديدات .

٢ ـ دراسة الشخصية (دور الضغوط النفسية الحادثة وأنماط السلوك) .

٣ ـ استجابات الضغوط الانفعالية (مثل العدوانية ، القلق ، الكبت ..... الخ) .

وأكد أن مقياس الضغوط النفسية المناسب يجب أن يقيس هذه المكونات الثلاث .

ويرى « شاندلر » (Chandler, 1981 : 164-168) أن الضغوط النفسية حالة من التوتر الانفعالى تنشأ من الأحداث والمواقف التى تحدث صدفة فى حياة الفرد فى حين رآها شولتز (Schultz, 1980 : 12-15) تهديدا يدركه الفرد لذاته وأمنه وحياته أو تهديدا لسلوكه ولطريقته فى التوافق مع البيئة .

بينما نظر «سيلى» (Sely, 1976 : 17) ومكجراف (McGraph, 1970 : 23) الى الضغوط النفسية من جانب فسيولوجى فذكر الأول أنها الاستجابات الفسيولوجية التى ترتبط بالتوافق مع الظروف البيئية والتغيرات الداخلية، وذكر الثانى أنها تغيرات فسيولوجية كرد فعل للضغوط التى يتعرض لها الفرد ويصاحبها انفعالات سلبية كالغضب والخوف والقلق .

أما القلق فهو سمة نفسية عبارة عن استعداد سلوكى مكتسب يظل

كامنا حتى تثيره منبهات داخلية ـ مرتبطة بمواقف لاشعورية ـ أو خارجية تمثل تهديدا لذاته وكيانه النفسى ، فيترتب على ذلك اثارة حالة من القلق لديه وتتميز سمة القلق بأنها من سمات الشخصية المزاجية أحادية البعد على خط متصل يبدأ من سمة القلق المنخفض وينتهى عند سمة القلق العالى ، وهى تكاد تكون ثابتة نسبيا لدى الفرد الواحد ، وترتبط هذه السمة أكثر ما ترتبط بادراك تهديد الذات٠(محمد بيومى،١٩٨١:٢٢)٠

ويرى « حامد زهران » (١٩٧٤ : ٣٧١) أن القلق حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلى أو رمزى قد يحدث ويصحبها خوف غامض ، وأعراض نفسية وجسمية ، ورغم أن القلق غالبا مايكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية ، ويمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر ٠

ومن زاوية أخرى يرى « أحمد عكاشة » (١٩٦٩ : ٤١) أن القلق شعور عام غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسمية يتأتى فى نوبات تتكرر فى نفس الفرد ٠

ويرى كثير من العلماء أن الذكاء هو القدرة العقلية العامة أو هو قدرة القدرات العقلية ، ويعتبر الذكاء من الصفات الانسانية التى استحوذت على اهتمام كثير من علماء النفس ، وقد تعرض مفهوم الذكاء الى كثير من التعريفات تهتم معظمها بوظائف الذكاء مثل التفكير والتكيف والنقد والتعامل مع البيئة والابتكار أكثر من اهتمامها بطبيعة الذكاء نفسه ، حتى أنهم توصلوا فى النهاية الى أن الذكاء هو ماتقيسه اختبارات الذكاء ٠

وقد عرفه « جاريت » (Garrett, 1946 : 273) بأنه القدرة على التوافق مع البيئة أو التعلم من الخبرة ، أما ترمان (فى أحمد راجح ، ١٩٧٠ : ٣٨٤) فيرى أنه القدرة على التفكير المجرد ، أما «وكسلر» (فى ابراهيم وجيه ، ١٩٧٩ : ١١٠) فيرى أنه قدرة الفرد على العمل فى سبيل هدف وعلى التفكير وعلى التعامل بكفاءة مع البيئة ٠

ويقاس الذكاء باختبارات الذكاء ، ومعظم هذه الاختبارات تصمم باستخدام مواقف لفظية وغير لفظية ، ومن خلال هذه الاختبارات وجد ثبات فى النمو العقلى للفرد ٠

ويرى « أحمد زكى صالح » (د٠ت : ٧) أن القدرة العقلية العامة = مجموع الدرجاتللقدرة اللغوية + نصف مجموع الدرجات للقدرة المكانية + مجموع الدرجات للقدرة الاستدلالية + مجموع الدرجات للقدرة العددية٠

سلوك حل المشكلة :

ذكرت « زينب عبد العليم » (١٩٩٢ : ٢١) أن أى تعريف للمشكلة يجب أن يتضمن تصورا عن طبيعة المشكلة ، يتكون من ثلاث أفكار هى :

(أ) موقف فى حالة راهنة ٠
(ب) يكون مرغوبا أن يكون فى حالة أخرى ٠
(جـ) لا يوجد طريق واضح مباشر لانجاز هذا التغيير ٠

ويرى «دنكان» (Duncan, 1959 : 397-429) أن الوصول الى حل صحيح لأى مشكلة يمكن أن يتأتى من خلال القدرة على تكامل وتنظيم الخبرات الماضية والتى يمكن من خلالها تحديد موقف المشكلة ٠

ويوضح « ابراهيم وجيه » (١٩٧٢ : ٥)أن الطريقة التى يعالج بها التلميذ المواقف الجديدة من خلال المعلومات والحقائق التى حفظها وكيفية استخدامها فى المواقف الجديدة بشكل مناسب يساعده على حل المشكلة٠

ويشير «مورجان» وآخرون (Morgan et al, 1979 : 281)الى أن وجود المشكلة مرهون بمعرفة بعض العناصر والمحددات واغفال عناصر ومحددات أخرى ، ويمكن الحل من خلال تناول المعطيات المجهولة فى المواقف ٠

ويوحد «جلاس» وآخرون (Glass et al., 1979 . 391)بين سلوك حل المشكلة والتفكير ، حيث أنه يحدث عندما يعجز الفرد عن السلوك بشكل نمطى آلى مباشر الأمر الذى يدعو الى الاستعانة بتدابير محسوسة أو رمزية فى سبيل الوصول الى الحل ، وبالتالى فان سلوك حل المشكلة

يتضمن مجموعة من المعلومات المعطاة ومجموعة من الأنشطة التى يقوم بها الفرد والحل الذى يسعى الفرد الى الوصول اليه ٠

وهذا ما ذهب اليـــه «كاى وجلاسر» (Chi & Glasser, 1985 : 229) وكذلك جانييه (Gange, 1986 : 178) من أن استخدام مصطلح مشكلة يستخدم عندما يكون الفرد فى موقف مشكل يحاول الوصول فيه الى حـل يود الوصول اليه فيستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير ، وكذلك الطرق والوسائل التى تمكن من الوصول الى الحل ٠

كما بين «كاى وجلاسر» ١٩٨٥ أن الطفل يكتسب القدرة على حل المشكلة فى سن مبكرة نسبيا ، وهذه القدرات ترتبط بكيفية ادراك الأطفال للمشكلات فى المدرسة وفى اللعب أو فى الحياة اليوميـــة ، ويرى كاى وآخرون (Chi et al., 1988 : 37) اختلافا واضـــحا بين الأطفال فى كيفية حل المشكلات والذى يرجع بدوره الى كيفية تصور المشكلات ذهنيا والذى يعد أساسا فى ادراك بنية المشكلة ٠ كما أن المشكلة تتحدد بمحددات ثلاثة هى البداية أو المدخلات والعمليات الوسيطة للحل وأخيرا الوصول للحل ، أو المخرجات) (19 Rebok 87 : 287) ٠

ويمكن تقسيم الأفراد فى طريقتهم لحل المشكلة الى خبير ومبتدىء، ويتوقف ذلك على أساس المعرفة والقدرة على تنظيمها ، حيث أن طبيعة ذلك التنظيم تحدد (تعين) الكفاءة والتكامل والترابط فى التصـــورات الداخلية ٠ (Swanson et al., 1991 : 55-56)

ويوضح كاى وآخرون (Chi et al., 1981 : 139-161) الفرق بين الخبير والمبتدىء ، حيث أن المبتدىء يدور حول الحدث الذى يعطى حالة المشكلة حرفيا (مطابقا للأصل) ، بينما الخبير يعتمد على الاستدلال من خلال المعطيات أى يميل الى خطة المشكلة ، وعلى جانب آخر فان الخبير يقوم بترتيب المشكلة على مستوى عال فى اطار تطبيق القوانين المحددة لها ، بينما المبتدىء والذى ربما يمتلك المعلومات الكافية لحل المشكلة لا يكون أكثر كفاءة فى صياغة الحل النهائى للمشكلة ٠

وذكر «أديلسون» (Adelson, 198 4: 483-495) وكذلك مورفى ورايت (Murphy & Wright, 1984 : 144-155) المبتـــدىء ينقصه التكاملية فى صياغة أبعاد المشكلة ، وأيد نويل وسيمو (Newel & Simon, 1972 : 243) أن عجز المبتدىء يكون فى القدرة على التصـــور الذهنى للمشكلة ، فى مقابل أن الخبير كما ذكر كيسى وآخرون (Chiesi et al., 1979 : 257-283) يكون استيعابه للمشكلة أكثر تكامـــلا وترابطا ، ومعـــلومات الاستيعاب أكثر كفاءة ٠

وأوضح «تشاس وسيمون» (Chase & Simon, 1973 : 55-81) أن لـــدى الخبير قدرة أكبر فى تقديم تصورات ذات كيفيات مختلفة للمشكلة حتى وان كان لا يستطيع تحقيق درجات متفوقة فى المقاييس العامة للذكاء ٠ وقد كان تفسيرهما لذلك أن كلا من الخبراء والمبتدئين يمكنهما استخدام أساليب جيدة فى عمليات حل المشكلة العامة (الماعات التعلم) بينما فهم واستيعاب المشكلة وابتكار معانى أو طـــرق لاكتساب المعلومات المعطاة وتفسيرها وتقييمها لحل المشكلة قد لا يتسنى ذلك الا للخبير ٠

وأكد ذلك كل من ديودا (Duda, 1981 : 238-281) وستيفك وآخرون (Stefik et al., 1982 : 135-173) حيث رأوا أن تنظيم محتوى المعلومات عند الخبير يكون على أساس ميدان المعلومات ، وهذه تعتبر ذات أهمية فى تحديد المدخل الى حل المشكلة ، وذكر منسكى وبابيرت (Minsky & Paper, 1974 : 87) أن هذا يدل على عمق الاستراتيجية المستخدمة ويتضح ذلك فى التنظيم العالى والمعلومات المتمايزة فى حل المشكلة ، كما أن الخبير أكثر قدرة على استخدام المنطق وكذلك توجهه الخاص (النوعى) للمشكلة والذى قد لا يتضح فى مقاييس الذكاء العامة ٠

وتختلف المشكلات فيما بينها فى كثير من الخصائص منها (Bourne et al., 1986 : 216-220) درجة التحديد ، فهناك مشكلات جيدة التحديد حيث تكون المعلومات الأولية واضحة كما أن الحل النهائى محدد وكذلك طول الحل الذى يقاس بعدد الخطوات اللازمة لانجاز الحل بالاضافة الى تعقد المشكلة ، فقد تكون صعبة معقدة الحل أو سهلة بسيطة الحل ٠

وقد اقترح «بوليا» (Polya, 1945 : 38) أربعة مراحل فى حـــل المشكلة هى فهم المشكلة ، ثم استنباط أو ابتكار الخطة ، ثم تنفيذ الحل ، وأخيرا التحقق . أما هايس (Hayes, 1980 : 137) وكذلك بوندر وميملين (Bonder & Memillen, 1986 : 729) فقد اقترحوا قائمة تشتمل على ست خطوات لحل المشكلة هى :

١ ـ وجود المشكلة (التعرف على حل المشكلات) .
٢ ـ وصف المشكلة (فهم الثغرة التى يجب عبورها) .
٣ ـ تخطيط الحل .
٤ ـ تنفيذ الخطة .
٥ ـ تقويم الحل (هل النتيجة جيدة ؟) .
٦ ـ تعزيز المكاسب (التعلم من خبرة حل المشكلة) .

أما عن علاقة الضغوط النفسية بالقدرة على حل المشكلات فقد قدم دزريلا ونيذو (D'zurilla & Nezu, 1990 : 156-163) نموذجا ، واقترحا فى هذا النموذج أن القدرة على حل المشكلات تجعل الفرد قادرا على التصور الأفضل للمشكلة وبالتالى اختزان أو تقليل أو منع الضغوط النفسية وذلك بتمكين الشخص من التعامل الأفضل مع المواقف المشكلة وبالتالى تأثير الانفعال ، الأمر الذى يعنى أن هناك ارتباطا سالبا ذا دلالة بين القدرة على حل المشكلة والضغوط النفسية المستقبلية ، كما أن القدرة المرتفعـــة على حل المشكلات يتوقع أن تقلل من مستوى الضغوط .

مشكلة الدراسة :

فى دراسة قام بها «دزريلا» (D'zurilla, 1990 ; 327-354) لعلاقة الضغوط النفسية على حل المشكلات واستخدام منهج مسح عرضى ، توصل الى أنه يمكن التنبؤ بأن استمرار الضغوط النفســـية وتعاقبها يؤدى الى القدرة الضعيفة على حل المشكلات .

كما توصل «ويرزبك» (Wierzbicki, 1984 : 605-610) وكذلك نيذو ورونان (Nezu & Ronan, 1988 : 134-138) وكذلك لاكى (Lakey,

(409-420 : 1988 الى أن القدرة على حل المشكلات تبين تنبؤا دالا للقلق، مما يعضد الافتراض بأن الكبت أو الاكتئاب أو القلق يمكن ظهـــوره مع الضغوط النفسية . وقد ناقش الباحث سابقا علاقة الذكاء بالقدرة على حل المشكلات ، وبالتالى يمكن صياغة مشكلة البحـــث الحالى فى التساؤلين التاليين :

١ ـ هل يوجد تأثير لكل من نوع الطالب ومستوى القلق ومستوى الضغوط النفسية ومستوى الذكاء على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات ؟

٢ ـ هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والتفاعلات الثلاثية والتفاعل الرباعى لمتغيرات نوع الطالب ومستوى القلق ومستوى الضغوط النفسية ومستوى الذكاء على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات؟

الدراسات السابقة :

وجد « ماتوفا » (Matova, 1973 : 42-52) تأثيرا للضغوط النفسية على أداء بعض المهام ، مع وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى القدرات العقلية فى درجة تأثير الضغوط ، حيث استخدم ضغوطا عبارة عن نغمات صوتية متداخلة بقوى مختلفة وبسرعات فجائية ومختلفة .

كما درس «هيوسير» (Heuser, 1978 : 379-406) تأثير ثلاثة انواع من الضغوط النفسية هى (عمل احباطات ، ضغط الوقت ، والاستهجان) مع دراسة متغيرى الجنس والقلق والتفاعل بينهما على سلوك حل المشكلة وقد وجد تأثيرا لتلك المتغيرات على حل المشكلات ، وقد أرجع ذلك الى أن الضغوط النفسية تقلل من انتباه وتركيز الفرد فى المشكلة كما تقلل من القدرة على تصور الحل .

بينما لم يجد كل من «هيسلجراف» و «فيوردى» (Heslegrave & Furedy, 1979 : 17-23) فروقا فى الضغوط المقاسة من خلال سرعة وقوة ضربات القلب أثناء أداء المهام الصعبة ، بينما ظهرت هذه الفروق عنـــد احداث القلق حيث استخدما مجموعات صغيرة كل مجموعة عشرة أفراد

من طلاب الجامعة بلغ متوسط أعمارهم ٣ر١٩ سنة وفسرا ذلك بأن ضربات القلب أكثر استجابة للضغوط المرتبطة بحدوث القلق ٠

وقد وجد «فرايند» (Friend, 1982 · 623-633) أثرا للضغوط الحادثة من خلال الأعمال الاضافية والمعاناة الزائدة على الأداء فى اختبار حل مشكلات ، وكانت العينة عبارة عن ٣٧ رجلا وامرأتين متوسط أعمارها ٣٦ سنة يعملون مديرين ولكن لم يجد ارتباطا بين حالة القلقوالأداء على مهام حل المشكلات ٠

وكان عنوان دراسة «جوتبا» و «شارما» : (Gupta & Sharma, 1986 9-22) أثر سمة القلقوالذكاء والضغوط النفسية على حلالمشكلات،وقد تم الاستعانة بعينة قوامها ١٢٠ طالبا ، ١٢٠ طالبة فى مدرسة ثانوية وقد وجد أثرا للذكاء والجنس والضغوط النفسية على أداء مهام حل المشكلات، وذكر الباحثان أن هـــذه النتيجة تناقضـــت مع توقعات «سـبلبرجر» Spelberger خاصة فى حالة المهام متوسطة الصعوبة ٠

وقد «وجد كارول» وآخـــرون (Carroll & et al., 1987 : 112-118) أن الضغوط النفسية المتمثلة فى زيادة النشاط الفسيولوجى والمقاس بمعدل ضربات القلب يزداد مع أداء مهام حسابية باستخدام الحاسب الآلى وكانت العينة ١٨ طالبا من الجامعة ٠

ولم يجد كل من «نيذو» و «نيذو» (Nezu & Nezu, 1987 : 205-214) فروقا فى الضغوط النفسية وحل المشكلات وحالة وسمة القلق بين الجنسين حيث استخدما عينة قوامها ٢١١ طالبا فى الجامعة ، وباستخدام تحليل التباين المتعدد NANOVA وادخال الدور الجنسى وجدا أن للذكورة العالية تأثيرا على القدرة على حل المشكلات ، وفسرا ذلك بأن الأفراد الذين يتمتعون بذكورة عالية يحصـــلون على درجات أقل فى مقـاييس الاكتئاب وحالة وسمة القلق والحساسية الانفعالية كما أن لهم قدرة أكبر على التركيز على جوهر (بؤرة) المشكلة ٠

وفى دراسة «داليب» و «سودرشان» (Dalip & Sudarshan, 1990

(157-162 : وكانت بعنوان أثر الذكاء والضغوط النفسية على حل المشكلات للبنين والبنات ، وجدا فروقا فى أداء مهام حل المشكلات لصالح مرتفعى الذكاء مقارنة بمن ذكاؤهم فوق المتوسط وهؤلاء أفضل من متوسطى الذكاء ، كما وجدا فروقا دالة بين مستويات الضغوط النفسية الثلاثة فى أداء المهام لصالح منخفضى الضغوط ، ووجدا فروقا دالة لصالح البنين ، الا أنهما لم يجدا تأثيرا دالا لتأثير تفاعل الذكاء مع الضغوط النفسية على درجات ١٢٠ طالبا ، ١٢٠ طالبة من طلبة الجامعة فى أداء مهام حل المشكلات .

ودرس (نيومان» (Newman, 1990 : 1-9) أثر القلق والمواقف الضاغطة على حل بعض المهام ، واستخدم عينة قوامها ٨١ فردا تتراوح أعمارهم بين ١٤ ــ ٥٨ سنة ذوى مستويات قلق مختلفة ، وتوصل الى تأثير للتفاعل الثنائى بين المواقف الضاغطة وحالة القلق على أداء مهام السرعة والدقة ، كما أن الأداء فى حالة الموقف الضاغط الذى اعتبره استثارة يكون أفضل منه فى حالة الاسترخاء .

وقد وجد كل من «دزريلا» و«شيدى» (D'zurilla & Sheedy, 1991 841-846) : أن القدرة العامة على حل المشكلات ترتبط سلبا مع الضغوط النفسية وذلك عند دراستهما للعلاقة بين القدرة علىحل المشكلات والضغوط النفسية لعينة من طلاب الجامعة ، حيث استخدما قائمة «دزريلا ونيذو» ١٩٩٠ لقياس حل المشكلات واستخدام أسلوب الانحدار المتعدد .

فروض الدراسة :

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة بالاضافة الى الاطار النظرى يمكن صياغة الفرضين التاليين باعتبارهما اجابة محتملة للتساؤلين اللذين أثيرا سابقا فى مشكلة الدراسة على النحو التالى :

١ ــ يوجد تأثير لكل من نوع الطالب ومستوى القلق ومستوى الضغوط النفسية ومستوى الذكاء على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات .

٢ ـ لا يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والتفاعلات الثلاثية والتفاعل الرباعى لمتغيرات نوع الطالب ومستويات القلق ومستوى الضغوط النفسية ومستوى الذكاء على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى محاولة كشف العلاقة التى تربط بين كل من نوع الطالب والضغوط النفسية والقلق والذكاء وكذلك التفاعل المشترك بينهم وبين القدرة على حل المشكلات ، كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال دراسة الضغوط النفسية فى حجرة الدراسة بسبب آثارها السلبية على أداء الطلاب فى هذه السن المبكرة كى يمكن تداركها ومحاولة التغلب عليها ، وكذلك دراسة القدرة على حل المشكلات حتى يمكن خلق جيل قادر على حل ما يواجهه من مشكلات فى حياته وأخيرا تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى بناء مقياسين أحدهما للضغوط النفسية والآخر للقدرة على حل المشكلات للاستخدام فى هذه الدارسة ويمكن استخدامهما فى دراسات أخرى تتناول هذين المتغيرين .

تحديد المصطلحات :

الضغوط النفسية : Psychological Stress استخدم مصطلح الضغوط فى الوقت الحاضر لوصف القوى الخارجية التى تحدث تأثيرات على الكائن الحى ، ويتفق معظم الباحثين على أن سيلى Seye هو الذى قدم مفهوم الضغوط الى الحياة العملية ، وقد أعطى تعريفا لها بأنها « الاستجابة الفسيولوجية التى ترتبط بعملية التكيف مع الظروف الخارجية والداخلية محدثا نمطا من الاستجابات غير النوعية والتى تحدث ألما » (selye, H., 1976 : 17)

القلق : Anxiety هو انفعال مكتسب مركب من الخوف والألم وتوقع الشر ولكن يختلف عن الخوف فى أن الأخير يثيره موقف خطر مباشر ماثل أمام الفرد يضر بالفعل ، ولهذا فالقلق حالة من التوتر الانفعالى تشير الى وجود خطر خارجى أو داخلى ، شعورى أو لاشعورى يهدد الذات وهو يتراوح بين القلق الخفيف والحاد الذى تصل شدته الى حالة من الرعب والفزع .

الذكاء : Intelligence هو القدرة العقلية العامة وهى التى تشترك فى جميع العمليات الخاصة بالنشاط العقلى المعرفى وهى تساوى مجموع درجات الفرد فى القدرة اللغوية + نصف درجاته فى القدرة المكانية + مجموع درجاته فى القدرة الاستدلالية + مجموع درجاته فى القدرة العددية ٠

القدرة على حل المشكلة : Problem solving ability : هى قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة ، وهى نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول الى الحقائق المجهولة التى يود اكتشافها ، وذلك عن طريق فهم وادراك الأسباب والعوامل المتداخلة فى المشكلات التى يقوم بحلها ٠

خطة الدراسة

العينة :

تم اشتقاق العينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى بمدينة الاسماعيلية ، حيث بلغت العينة الكلية ٦٢٠ طالبا وطالبة منهم ٣٠٧ طالبا ٣١٣ طالبة ، وروعى تكافؤ العينة من حيث السن ووظيفة الأب والمستوى الاجتماعى والاقتصادى والتعليمى للأسرة ٠

الأدوات :

١ - مقياس الضغوط النفسية (*): (من اعداد الباحث) تعددت النماذج الخاصة بالضغوط ، ولكنها اتفقت على أنها ظاهرة ادراكية ، تحدث من ادراك الفرد لعدم وجود توازن بين مهامه ومتطلباته ، وعدم قدرته على التنسيق بين المهام والمتطلبات (Antonovesky, 1979 : 35) ويهدف المقياس الحالى الى تقدير ادراك الطالب للأحداث أو المواقف الضاغطة فى حياته عامة والدراسية منها خاصة ٠ وقد تم اختيار الصورة النهائية للمقياس من صورته الأولية التى تكونت من ٨٧ عبارة بعد عرضها

(*) ملحق رقم (١) ٠

على ثمانية محكمين من المتخصصين فى علم النفس لمعرفة آرائهم حول صلاحية العبارات فى مقياس الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الثانوية ٠

ويتألف المقياس فى صورته النهائية من ٧٣ عبارة موزعة على أبعاد خمسة هى :

١ ـ علاقة التلاميذ ببعضهم البعض ٠
٢ ـ علاقة التلاميذ بالمعلمين ٠
٣ ـ العبء الدراسى ٠
٤ ـ عدم القدرة على التغلب على المشكلات الدراسية ٠
٥ ـ علاقة التلاميذ بالوالدين ٠

وقد اقتصر الباحث على الدرجة الكلية فقط والتى تم تصنيف الطلاب من خلالها الى مرتفعى ومنخفضى الضغوط النفسية ٠

وقد صيغت العبارات بطريقة سلسة وروعى أن تكون بعض العبارات ايجابية وبعضها الآخر سلبية ، كما أن لكل عبـــارة ثلاث استجابات هى نعم ـ متردد ـ لا وتكون طريقة التصحيح ٣ ـ ٢ ـ ١ للايجابية والعكس للسلبية كما صيغت تعليمات المقياس بدقة ٠

وقد تم حساب ثبات عبارات المقياس وثبات المقياس ككل بطريقة اعادة الاختبار (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٥١٦) بفاصل ثلاثة أسابيع على ٤٧ طالبا ٠

كما تم حساب واقعية العبارة بطـــريقة هوفستاتر (Hofstatter, 1950 : 16) لقياس المدى الذى يدرك الطالب عند واقعية العبارة وهل يمكن ابداء رأيه فيها ، وهل يشعر شعورا معينا نحو الموقف الذى تحدده العبارة، وتم الاقتصار على العبارات التى درجـــة واقعيتها بين (١ ـ ١٠) أى المتوسطة أو المرتفعة ، كما تم حساب قدرة العبارة على التمييز ، وتم استبعاد أى عبارة تزيد نسبة الاتفاق عليها عن ٨٠٪ ٠ (رمزية الغريب ، ١٩٧٠ : ٦٢٨) ٠

وكذلك تم حساب صدق المفردات بطريقة المقارنة الطرفية (فؤاد

البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٥٦٠) والتجانس الداخلى للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة المقياس ككل ، وكذلك تم حساب الصدق الكلى للاختبار بطريقة المقارنة الطرفية على أساس اعتبار أن التفوق الدراسى هو الميزان بالاضافة الى صدق المحكمين السابقذكرها.

ويبين الجدول التالى توزيع العبارات على أبعاد المقياس كما يبين الايجابية منها والسلبية .

البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
+	−	+	−	+	−	+	−	+	−
١	٦	١٢	٢	١٨	٣	٩	٤	٢٠	٥
١١	١٦	٣٢	٧	٢٣	٨	٢٩	١٤	٢٥	١٠
٢١	٢٦	٤٢	١٧	٣٣	١٣	٣٤	١٩	٤٠	١٥
٣١	٥١	٥٢	٢٢	٣٨	٢٨	٣٩	٢٤	٤٥	٣٠
٣٦	٥٦	٥٧	٢٧	٤٣	٤٨	٤٩	٤٤	٥٥	٣٥
٤١	٦١	٧١	٣٧	٥٨	٥٣	٥٤	٦٩	٦٠	٥٠
٤٦	٦٦		٤٧	٦٣	٦٨	٥٩		٦٥	
			٦٢	٧٠		٦٤			
			٦٧			٧٢			
			٧٣						

٢ ـ اختبار حالة وسمة القلق (اعداد عبد الرقيب ابراهيم،١٩٨٣): واضع هذا الاختبار فى الأصل سبيلبرجر Spielberger وزملاؤه ١٩٧١ ، وقد قام عبد الرقيب ابراهيم باعداد الاختبار وتقنينه على عينة مصرية ، وهو يشتمل على مقياسين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقدير الذاتى. ويتكون كل مقياس من ٢٠ عبارة ، ففى مقياس سمة القلق يطلب من الأفراد وصف ما يشعرون به بوجه عام ، بينما مقياس حالة القلق فيطلب من الأفراد الاستجابة عما يشعرون به فى لحظة معينة من الوقت .

وقد قام الباحث الحالى بحساب ثبات الاختبار بطريقة الاعادة على ٤٧ طالبا بفاصل ثلاثة أسابيع وتراوح معامل الثبات بين ٦٩ر ، ٧٣ر كما تم حساب الصدق بحساب معامل الارتباط بين جزئى الاختبار وبلغ ٦٥ر٠

٣ ـ اختبار القدرات العقلية الأولية (اعداد أحمد زكى صالح) : أعد هذا الاختبار فى الأصل ثرستون Thurston ، وقد قام أحمد زكى صالح بترجمته وتقنينه وتعديله بما يتفق مع البيئة المصرية ، ويقيس هذا الاختبار أربعا من القدرات الأولية هى : القدرة اللغوية والقدرة المكانية والقدرة الاستدلالية والقدرة العددية ، بالاضافة الى أنه يعطى صورة عامة عن ذكاء الفرد ، وقد استخدمه الباحث لقيـــاس الذكاء وذلك بتطبيق المعادلة ق٠ع = ل + ½ك + ف + ع ٠

وقد قام الباحث الحالى بحساب ثبات الاختبار بطريقة الاعادة على ٤٤ طالبا وبلغ بالنسبة للذكاء ككل ٦٣ر كما تم حساب الصـــدق بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى المقياس ككل ودرجات تحصيلهم السابق وبلغ ٦٤ر ٠

٤ ـ مقياس القدرة على حل المشكلات(*) (من اعداد الباحث) : يهدف المقياس الحالى الى قياس قدرة الفرد على استخدام الرمـــوز فى الوصول الى غرض معين يود الوصول اليه عندما يصعب الوصول اليـــه باستخدام أساليب السلوك المعتادة ، حيث أن حل المشكلة هو العملية التى يتم بواسطتها اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة ، وهو نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول الى الحقائق المجهولة التى يود اكتشافها ، وذلك عن طريق فهم وادراك الأسباب والعوامل المتداخلة فى المشاكل التى يقوم بحلها للكشف عن نتائجها ٠

وقد ذكر «جيلفورد وهوبفنر» (Guilford & Hoepfner, 1971 : 94) أن عامل الاستدلال العام أقرب الى حل المشكلات الرياضية بصفة خاصة ، وسلوك حل المشكلة ومعالجة الرموز واختبار الفروض بصفة عامة ٠

(*) ملحق رقم (٢) ٠

ويحتوى المقياس فى صورته النهائية على ثلاث مجموعات من المهام الاختبارية كل مجموعة عبارة عن عشر مهام ، وقـــد صيغت المهام بدقة ووضوح بعد أن استقرأ الباحث الاطار النظرى وبعض المقاييس التى أعدت سابقا والتى توافرت للباحث ، كما صيغت التعليمات كذلك بدقة ووضوح وتم اعطاء مثال على كل اختبار لتوضيح المطلوب ، كما تم التنبيه على الطلاب بالاجابة بسرعة واتباع تعليمات الباحث .

وقد قام الباحث بالتطبيق المبدئى للمقياس على عينة قوامها ٤٤طالبا ، وذلك بهدف تقنين المقياس ، وبعد الحصـــول على اجابات الطلاب وتصحيحها على أساس وضع درجة واحـــدة لكل اجابة صحيحة وفقا لمفتاح التصحيح قام الباحث بحساب مايلى :

١ ـ الزمن المناسب لكل مجموعة اختبارية (فؤاد البهى الســيد ، ١٩٧٩ : ٦٥٤) وكانت الأزمنة على الترتيب ١٢ ، ١٠ ، ١٥ دقيقة .

٢ ـ معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين(فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩ : ٦٢٦) وقد اقتصر الباحث على المهام التى تراوح معامل سهولتها من ٢٥ر ـ ٧٥ر .

٣ ـ ثبات المهام بطريقة الاحتمال المنوالى (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٦٥٠) .

٤ ـ معامل التمييز كمقياس لصدق المهام (Sax, 1980 : 57)

٥ ـ ثبات الاختبارات المكونة للمقياس وثبات المقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ Cronbach (معامل ألفا) (in Thorndike & Hagen, 1977 : 82) وقد تراوحت بين ٦٧ر. ـ ٧٣ر .

٦ ـ صدق المقياس ككل بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى المقياس ودرجاتهم على اختبار أحمد زكى صالح الذى تم استخدامه سابقا وكان معامل الارتباط ٦٩ر .

مفتاح تصحيح مقياس القدرة على حل المشكلات

١ ـ أ	١١ ـ د	٢١ ـ ٣ر١ سم
٢ ـ ج	١٢ ـ ب	٢٢ ـ ١١٨ سم ٣٠ـ٢/١٧، ٤٥، ٦٠
٣ ـ ب	١٣ ـ د	٢٣ ـ ١/٦ ، ١/٤ ، ١/٣ ، ١/٢ ،
٤ ـ ب	١٤ ـ ب	٢/٣ ، ٣/٤ ، ١١/٤ ، ١١/٢
٥ ـ د	١٥ ـ أ	٢٤ ـ ٤
٦ ـ ج	١٦ ـ أ	٢٥ ـ ٦ قمصان
٧ ـ أ	١٧ ـ ب	٢٦ ـ ٨٠ ، ١٠٠ ، ٥٠ ، ٤٠
٨ ـ د	١٨ ـ أ	٢٧ ـ ٦٠ ، ٤٠ ، ٨٠
٩ ـ د	١٩ ـ ج	٢٨ ـ ١١/٤ كجم
١٠ ـ ب	٢٠ ـ ب	٢٩ ـ ٧ ساعات

الاجـــراءات :

١ ـ تم تطبيق مقاييس الضغوط النفسية ، القـــلق ، الذكاء على مجموعة كبيرة من الطلاب ، تم تصـــنيفهم الى مرتفعين ومنخفضـــين لتوزيعهم على مجموعات البحث ٠

٢ ـ تم تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على أفراد العينة الذين سيشملهم البحث ٠

٣ ـ بعد رصد درجات التلاميذ فى مقياس القدرة على حل المشكلات ـ كل مجموعة على حدة ـ استخدمت الأساليب الاحصائية التالية :

(أ) المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء للكشف عن الاعتدالية ٠

(ب) طريقة تحليل التباين غير المتعـــامد ذى التصـــميم العاملى (٢ × ٢ × ٢ × ٢) لتحديد الفروق بين متو سطات درجات أفراد العينـــه لكل من الضغوط النفسية والقلق والذكاء ونوع التلميذ ٠ (أحمد الرفاعى غنيم : تحت الطبع) ٠

(جـ) طريقة «شفيه» Sheffe لتحـــديد دلالة الفـــروق بين المتوسطات (in Ferguson, 1981 : 307)

(د) الرسوم البيانية لبعض التفاعلات لبيان نوع هذه التفاعلات٠

النتـــائج

ـــ نتائج اختبار صحة الفرض الأول :

للتحقق من صحة ذلك الفرض قام الباحـــث بحساب المتوسطات والتباينات ، وجاءت النتائج كما فى جدول (١) ، ثم قام الباحث باجراء تحليل التباين ذى التصميم العاملى (٢ × ٢ × ٢ × ٢) وجاءت النتائج كما فى الجدول (٢) ٠

جـــدول رقم (١)

يوضح عدد الأفراد ، المتوسطات ، التباينات لدرجات حل المشكلات للمجموعات الفرعية المكونة للتصميم العاملى ٢ (الجنس) × (سمة القلق) × ٢ (الذكاء) × ٢ (الضغوط النفسية) ٠

الذكاء	الجنس / سمة القلق / الضغوط النفسية	بنـــون		بنـات	
		مرتفعو القلق	منخفضو القلق	مرتفعات القلق	منخفضات القلق
		٣٦	٣٩	٤٤	٣٧
	مرتفعو	١٩	١٣ر٦٧	١٢ر٦٧	
	الضغوط	١٤	٣٦ر٥٦	٢٢ر٨٩	
مرتفعو الذكاء					
	منخفضو	٤٠	٣٧	٣٨	
	الضغوط	٢١ر٥٢	١٥ر٧٥	١٦ر٣	
		١ر٥٦	٨ر٦٩	٥٦ر١٨	٦ر٢٢
	مرتفعو	٣٦	٤١	٣٩	
	الضغوط	٨ر٥	٦	٨ر٢	
		٢ر٢٤	١٠ر٢٥	١٤ر٢٩	١٣ر٣٦
منخفضو الذكاء					
	منخفضو	٣٧	٣٩	٣٨	
	الضغوط	١٢ر٣٣	٦ر٨٦	٩ر٩	
		٢ر١٩	٢ر٨٩	٢ر٤١	٤ر٦٧

ن = ٦٢٠

جـدول رقم (٢)

يوضح نتائج تحليل التباين ذو التصميم العاملى ٢ × ٢ × ٢ × ٢ لدرجات الطلاب فى حل المشكلات وفقا لمتغيرات الجنس والقلق والضغوط النفسية والذكاء ٠

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس (أ)	٢٩٣ر٥١	١	٢٩٣ر٥١	١٥ر٣٣**
القلق (ب)	١٧٧٦ر٦٨	١	١٧٧٦ر٦٨	١١٣ر٧**
الضغوط (ج)	٣١٦ر٢٩٨	١	٣١٦ر٢٩٨	٢٠ر٢٤٢**
الذكاء (د)	٨٢٣ر٥٤	١	٨٨٢٣ر٥٤	٥٦٤ر٦٧**
أ × ب	١٠١٦ر٦٤	١	١٠١٦ر٦٤	٦٥ر٠٦١**
أ × ج	٦٢ر٦٣٨	١	٦٢ر٦٣٨	٤ر٠٠٩**
أ × د	٧٥ر٠٢	١	٧٥ر٠٢	٤ر٨*
ب × ج	٣٤٣ر٠٠٧	١	٣٤٣ر٠٠٧	٢١ر٩٥**
ب × د	٠ر٩٣	١	٠ر٩٣	٠ر٠٦
ج × د	٠ر٧٩٩	١	٠ر٧٩٩	٠ر٠٥
أ×ب×ج	٣٤ر٠٤	١	٣٤ر٠٤	٢ر١٧
أ×ب×د	٧٧ر٧٦	١	٧٧ر٧٦	٤ر٩٧*
أ×ج×د	١٧٠ر٥٢	١	١٧٠ر٥٢	١٠ر٩١**
ب×ج×د	٨ر٧٢٣	١	٨ر٧٢٣	٠ر٥٥٨
أ×ب×حـ×د	٣٥ر٥٧	١	٣ر٥٧	٢ر٢٧٦
داخل المجموعات	٩٤٣٨ر١٨	٦٠٤	١٥ر٦٢٦	

* دالة عند مستوى ٠ر٠٥

** دالة عند مستوى ٠ر٠٠١

بالنسبة للفرض الأول يتضح من الجدول رقم (٢) مايلى :

ـــ يوجد تأثير لنوع الطالب على درجات الطـــلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات حيث أنه توجد فروق بين البنـــين والبنات ، وباستخدام طريقة «شفيه» وجد أن قيمة ف = ١١٨ر١٦ وهى دالة عند مستوى ٠ر٠١ لصالح البنين ٠

ـــ يوجد تأثير لمستوى القلق على درجات الطـــلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات حيث أنه توجد فروق بين مرتفعى ومنخفضى مستوى القلق ، وباستخدام طريقة «شفيه» وجد أن قيمة ف = ٩ر٧٣٥٤ وهى دالة عند مستوى ٠ر٠١ لصالح منخفضى مستوى القلق ٠

ـــ يوجد تأثير لمستوى الضغوط النفسية على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات حيث أنه توجد فـــروق بين مرتفعى ومنخفضى مستوى الضغوط النفسية ، وباستخدام طريقة «شفيه» وجد أن قيم ف = ٢٤ر١٣٧١ وهى دالة عند مســـتوى ٠ر٠١ لصـــالح منخفضى الضغوط النفسية ٠

ـــ يوجد تأثير لمستوى الذكاء على درجات الطـــلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات حيث أنه توجد فروق بين مرتفعى ومنخفضى مستوى الذكاء ، وباستخدام طريقة «شفيه» وجد أن قيمة ف = ٩ر٣٦٥٢٩ وهى دالة عند مستوى ٠ر٠١ لصالح مرتفعى الذكاء ٠

مناقشة نتائج الفرض الأول :

قد يرجع وجود فروق بين البنين والبنات فى القدرة على حـــل المشكلات الى أن البنين يمكنهم استخدام فهم واستيعاب المشكلة بصـورة أعمق واستخدام أساليب جيدة فى عمليات الحـــل كما أن قدرتهم على التصور الذهنى أكبر ، وقـــد يرجع ذلك الى أن تكامل وترابط عناصر المشكلة أكثر كفاءة لدى البنين ، واتفقت تلك النتائج مع دراسة «هيوسير» ١٩٧٨ ودراسة «جوتيا»و «شارما»١٩٨٦ ودراسة «داليب» و «سودرشان» ١٩٩٠ ولكنها تناقضت مع دراسة « نيذو» و «نيذو» ١٩٨٧ ٠

وقد ترجع الفروق بين مرتفعى مستوى القلق ومنخفضى مســـتوى القلق فى القدرة على حل المشكلات الى أن القـــلق يؤدى الى حالة توتر شامل ومستمر ويصحبه خوف غامض وبالتالى فان الشخص القلق يكون عرضة للاضطرابات النفسية مما يقلل من قدرة الفرد على التركيز فى حل المشكلة ٠ واتفقت تلك النتائج مع دراســـة «هيوسير» ١٩٧٨ ودراســـة «هيسلجراف» و «فيـــوردى» ١٩٧٩ ودراســـة «نيومان» ١٩٩٠ بينما

تناقضت مع دراسة « فرانيد» ١٩٨٢ ودراسة «جوتبا» و «شارما» ١٩٨٦ ودراسة «نيذو» و «نيذو» ١٩٨٧ ٠

— وقد ترجع الفروق بين مرتفعى ومنخفضى مستوى الضغوط النفسية لصالح منخفضى مستوى الضغوط النفسية الى أن الضغوط النفسية تؤدى الى حالة من التوتر الانفعالى والتى تحدث صدمات فى حياة الفرد يترتب عليها انفعالات سلبية مثل الغضب والخوف والقلق مما يؤدى الى حالة تشويش وارتباك وتفكك فى دراك الفرد للمشكلة ٠

ويؤدى شعور الطالب بالضغوط النفسية الى احساسه بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منه بالمستوى الذى يتوقعه منه الآخرون ، بالاضافة الى أنه ينتاب الطالب حالات من التشاؤم واللامبالاة وقلة الدافعية وفقدان القدرة على الابتكار مما يكون له أكبر الأثر على قدرته على حل المشكلات وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة «ماتوفا» ١٩٧٣ «وهيوسير» ١٩٧٨ ودراسة «فرانيد» ١٩٨٢ ودراسة «داليب» و «سودرشان» ١٩٩٠ ودراسة «دزريلا» و «شيدى» ١٩٩١ ، ولكنها تناقضت مع دراسة «هيسلجراف » و «فيوردى» ١٩٧٩ ودراسة «كارول» وآخرون ١٩٨٧ ودراسة «نيذو» و «نيذو» ١٩٨٧ ٠

— وقد ترجع الفروق بين مرتفعى ومنخفضى مستوى الذكاء لصالح مرتفعى مستوى الذكاء الى أن حل المشكلة من أكثر المكونات أهمية فى الذكاء ، كما أن ذوى القدرات العقلية العالية لديهم قدرة أكبر على تنظيم المعلومات واستخدام استراتيجيات أفضل فى الحل ، كما أن لديهم سرعة أكبر عند تجهيز المعلومات ، كذلك فان قدرتهم على التصور الذهنى وتوقع الصورة النهائية للحل أكبر وأفضل ، واتفقت هذه النتائج مع دراسة «جوتبا» «وشارما»١٩٨٦ودراسة «داليب» و «وسودرشان»١٩٩٠٠

وتحقق النتائج السابقة صحة الفرض الأول ٠

نتاج اختبار صحة الفرض الثانى :

وبالنسبة للفرض الثانى :

يتضح من الجدول رقم (٢) مايلى :

١ - يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين نوع الطالب والقلق وبين نوع الطالب والضغوط النفسية وبين نوع الطالب والذكاء وبين القلق والضغوط النفسية ، ولكن لا يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين القلق والذكاء وبين الضغوط النفسية والذكاء على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات .

٢ - يوجد تأثير للتفاعلات الثلاثية بين نوع الطالب والقلق والذكاء وبين نوع الطالب والضغوط النفسية والذكاء ، ولكن لا يوجد تأثير للتفاعلات الثلاثية بين نوع الطالب والقلق والضغوط النفسية وكذلك القلق والضغوط النفسية والذكاء على درجات الطلاب فى مقياس القدرة على حل المشكلات .

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

يتضح من الجدول رقم (٢) التفاعلات الثنائية التى تؤثر على درجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات ، وباستخدام طريقة «شفيه» جاءت النتائج كما بالجداول ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ وهذه النتائج تؤكد وجود أثر مشترك لبعض المتغيرات وعدم وجود أثر مشترك للبعض الآخر ، ودائما يحدث الأثر المشترك اذا ماحدث تداخل بين مستويات العوامل بعضها مع البعض الآخر ، وقد يرجع وجود تأثير لمعظم التفاعلات الثنائية الى وجود تأثير مستقل لمتغيرات البحث على درجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات وقد اتفقت تلك النتائج مع دراسة «هيسلجراف» و «فيوردى» ١٩٧٩ ودراسة «نيومان» ١٩٩٠ ولكنها تناقضت مع دراسة «موتوفا» ١٩٧٣ ودراسة «داليب» و «سودرشان» ١٩٩٠ .

كما يتضح من الجدول رقم (٢) أيضا التفاعلات الثلاثية التى لها تأثير على درجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات وباستخدام طريقة «شفيه» جاءت النتائج كما بالجدولين رقم ٧ ، ٨ ، وقد يرجع ذلك أيضا الى المتغيرات التى تداخلت مستوياتها وبالتالى فان لها تأثيرا مشتركا والمتغيرات التى لم تتداخل مستوياتها لم يكن لها تأثير مشترك .

وينسحب هذا التفسير السابق على التفاعل الرباعى بين متغيرات البحث على درجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات ، وتوضح الرسوم البيانية تأثير التفاعل بين المتغيرات على درجات الطلاب فى القدرة على حل المشكلات ٠

وتحقق تلك النتائج السابقة صحة الفرض الثانى جزئيا ٠

جدول رقم (٣)

يبين قيم «ف» للفرق بين متوسطين فى القدرة على حل المشكلات عند تفاعل نوع الطالب والقلق

المجموعات	أ	ب	ج	د
(أ) بنون مرتفعو القلق	--	٨٧٩	٥٢٢٦	١٦٨٣ر٦
(ب) بنات مرتفعات القلق		-	١٨١٨ر٣	١٢٩ر٥٥
(ج) بنون منخفضو القلق			-	٩٧٧ر٢
(د) بنات منخفضات القلق				-

جدول رقم (٤)

يبين قيم «ف» للفرق بين متوسطين فى القدرة على حل المشكلات عند تفاعل نوع الطالب والضغوط النفسية

المجموعات	أ	ب	ج	د
(أ) بنون مرتفعو الضغوط النفسية	--	٣٢٤ر٨١٨	٥٠ر٢٤	٠ر٢٢
(ب) بنات مرتفعات الضغوط النفسية		-	٦٣٠ر٥٦	٣٤١ر٩٦
(ج) بنون منخفضو الضغوط النفسية			-	٤٣ر٧٧
(د) بنات منخفضات الضغوط النفسية				-

جدول رقم (٥)

يبين قيم «ف» للفرق بين متوسطين فى القدرة على حل المشكلات عند تفاعل نوع الطالب والذكاء

المجموعات	أ	ب	ج	د
(أ) بنون مرتفعو الذكاء	—	٣٤٤ر٤٥	٥٤٤ر٨٣	٦٣٨٣ر١٦
(ب) بنات مرتفعات الذكاء		—	٣٥٠٢ر٩٢	٣٧٦٢ر٠٢
(ج) بنون منخفضو الذكاء			—	٣٦ر٩٩
(د) بنات منخفضات الذكاء				—

جدول رقم (٦)

يبين قيم «ف» للفرق بين متوسطين فى القدرة على حل المشكلات عند تفاعل القلق والضغوط النفسية

	أ	ب	ج	د
(أ) مرتفعو القلق مرتفعو الضغوط النفسية	—	١ر٢	٢٨٨ر٨	١٨٥٨ر٥٩
(ب) مرتفعو القلق منخفضو الضغوط النفسية		—	٣٠٧ر٣٣	١٩٠٥ر١٥
(ج) منخفضو القلق مرتفعو الضغوط النفسية			—	٦٨٢ر١١
(د) منخفضو القلق منخفضو الضغوط النفسية				—

جدول رقم (٧)

يبين قيم «ف» للفرق بين متوسطين فى القدرة على حل المشكلات عند تفاعل نوع الطالب والقلق والذكاء

المجموعات	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح
(أ) بنون مرتفعو القلق مرتفعو الذكاء	—	٥١٤ر٨	٤٤٣ر٥٥	٧١ر٢٩	٢٦ر٤	١٢ر٨٨	٢٤٢ر٨٩	١٦٢ر٨
(ب) بنون منخفضو القلق مرتفعو الذكاء		—	١٩١٤ر٠٧	١٨٤ر٤٧	٣٠٨ر٠٣	٣٣٣ر٥	١٩١٢ر٧	١٢٥٦ر٦
(ج) بنون مرتفعو القلق منخفضو الذكاء			—	١٧٣ر٥	٦٤٩ر٦	٦٤٩ر٦	٠ر٠٠٣	٦٨ر٩١
(د) بنون منخفضو القلق منخفضو الذكاء				—	١٨٤ر٤٧	١٦٥ر٦٥	١٥٨ر٨	١٨ر٦٣
(هـ) بنات مرتفعات القلق مرتفعات الذكاء					—	٠ر٥١	٦٨٥ر٥٨	٣٢٠ر٣٦
(و) بنات منخفضات القلق مرتفعات الذكاء						—	٦٤٨ر٨	٢٩٥ر٣٩
(ز) بنات مرتفعات القلق منخفضات الذكاء							—	٦٨ر٦٤
(ح) بنات منخفضات القلق منخفضات الذكاء								

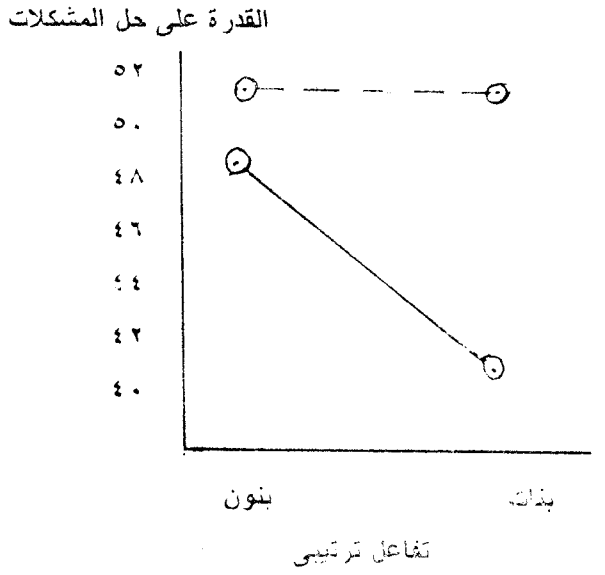
جدول رقم (٨)

يبين قيم «ف» للفرق بين متوسطين فى القدرة على حل المشكلات
عند تفاعل نوع الطالب والضغوط النفسية والذكاء

المجموعات	أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح
(أ) بنون مرتفعو الضغوط مرتفعو الذكاء	—	٠٢٤٠ر	٨٤٦ر٤	٥٥٦ر٥	١٢٨ر١٦	٥ر٢٦	٩٣١ر٢٢	**٧٠٠ر٥**
(ب)بنون منخفضو الضغوط مرتفعو الذكاء		—	٨١٨ر١٢	٥٣٣ر٦	١١٧ر٣	٣ر٢٤	٩٠١ر٥٥	**٦٧٤ر٨٦**
(ج) بنون مرتفعو الضغوط منخفضو الذكاء			—	٣٠ر٢٨	٣١٥ر٨	٧١٨ر٢٥	٢ر٠٢٥	٦ر٨٩
(د) بنون منخفضو الضغوط منخفضو الذكاء				—	١٥٠ر٥	٤٥٣ر٦	٤٧ر٩٦	٨ر٢٨
(هـ) بنات مرتفعات الضغوط مرتفعات الذكاء					—	٨١ر٥	٣٦٨ر٥	**٢٢٩ر٤**
(و) بنات منخفضات الضغوط مرتفعات الذكاء						—	٧٩٦ر٥٥	٥٨٤ر٥
(ز) بنات مرتفعات الضغوط منخفضات الذكاء							—	١٦ر٣٨
(ح) بنات منخفضات الضغوط منخفضات الذكاء								

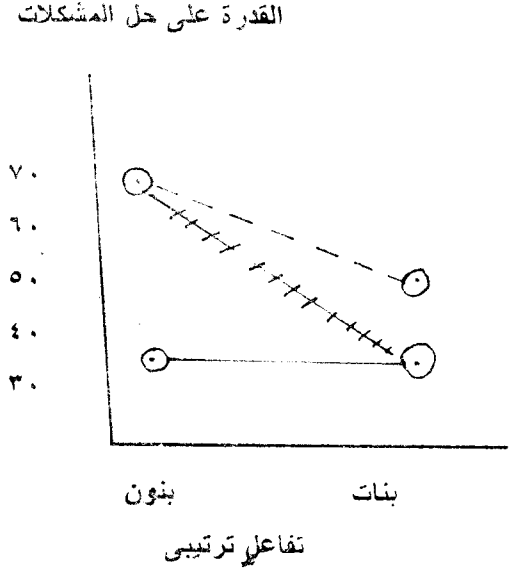
شكل رقم (١)

أثر تفاعل نوع الطالب والضغوط
على حل المشكلات

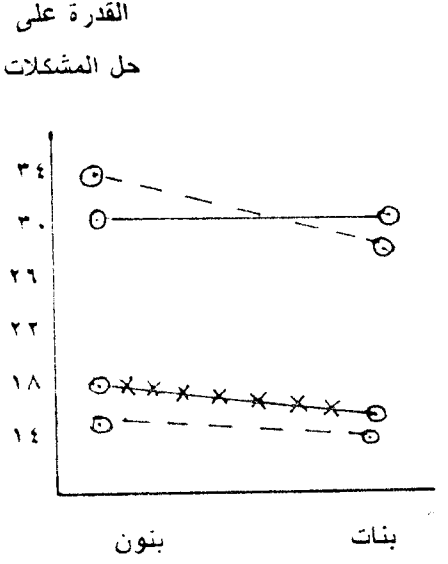


شكل رقم (٢)

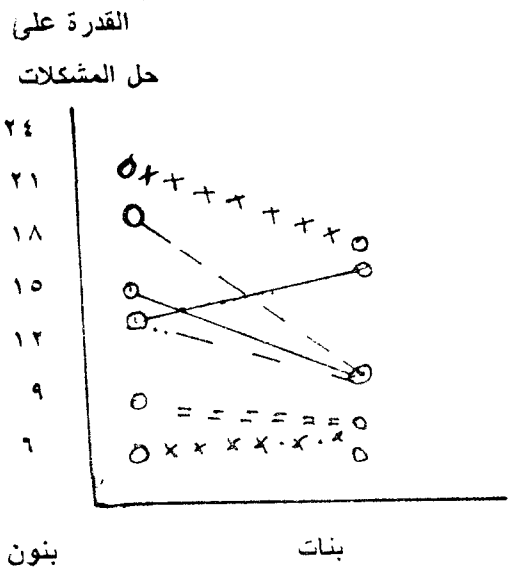
أثر تفاعل نوع الطالب والذكاء
على حل المشكلات



شكل رقم (٣)
أثر تفاعل نوع الطالب والضغوط
والذكاء على حل المشكلات



شكل رقم (٤)
أثر تفاعل نوع الطالب والضغوط
والقلق على حل المشكلات



المراجـــع

١ - ابراهيم وجيه محمود (١٩٧٢) : أثر استخدام اسلوب حل المشكلة فى تدريس العلوم على التفكير العلمى والتحصيل فى العلوم ، القاهرة : عالم الكتب ٠

٢ - ـــــــــــ (١٩٧٩) : القدرات العقلية ، ط٢ ، القـاهرة : مكتبة دار المعارف ٠

٣ - أحمد الرفاعى غنيم (تحت الطبع) : تطبيقات احصائية فى علـم النفس والتربية ، القاهرة : مكتبة نهضة الشرق ٠

٤ - أحمد زكى صالح (دت) : كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية الأولية ، القاهرة : دار النهضة العربية ٠

٥ - أحمد عزت راجح (١٩٧٠) : أصول علم النفس ، القاهرة : المكتب المصرى الحديث ٠

٦ - السيد ابراهيم السـمادونى (١٩٩٠) : ادراك المتفوقين عقليـــا للضغوط والاحتراق النفسى فى الفصل المدرسى وعـــلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية ، بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس ـ كلية التربية ـ جامعة المنصورة ٠

٧ - حامد عبد السلام زهران (١٩٧٤): الصحةالنفسية والعلاج النفسى، القاهرة : عالم الكتب ٠

٨ - رمزية الغريب (١٩٧٠) : التقويم والقيـــاس النفسى والتربوى ، القاهرة : الانجلو المصرية ٠

٩ - زينب عبد العليم (١٩٩٢) : الفروق فى المـــكونات المعـــرفية واستراتيجيات حل المشـــكلات الكيميائية بين مرتفعى ومنخفضى الأداء ، دكتوراه غير منشورة ، كلية تربية الاسماعيلية ـ جامعة قناة السويس ٠

١٠ - عبد الرقيب ابراهيم (١٩٨٣) : كراسه تعليمات اختبار القدرات العقلية الأولية ، القاهرة : دار النهضة العربية ٠

١١ - فؤاد البهى السيد (١٩٥٩) : الجـــداول الاحصائية لعـلم النفس والعلوم الانسانية الأخرى ، القاهرة : دار الفكر العربى ٠

١٢ - ـــــــــــ (١٩٧٩) : علم النفس الاحصائى وقياس العقـــل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى ٠

١٣ - محمد محمد بيومى (١٩٨١) : دراسة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى القلق لدى طلاب السنتين الاولى والثانية بكلية التربية بالزقازيق ماجستير غير منشورة،كلية التربية - جامعة الزقازيق٠

14. Adelson, B. (1984) : When novices surpass experts : The difficulty of a task may increase with expertise I. Exp. psychol. : Human learning cognit., 10, 483-495.

15. Antonovsky. H. (1979) : Health, stress and coping. Sanfrancisco : Jossey Bass.

16. Boulger, N. & Eckenrode, J. (1991) : Social Relationship, personality, and anxiety during amajor stressful event. J. of Pers. & Soc. Psychol., 61, 3, 440-449.

17. Bonder, G. M. & Memillen, T.L. (1986) : Cognitive restructuring as an early stage in problem solving. J. of Research in Science Teaching, 23, 8.

18. Bourne, L. E. & et al. (1986) : cognitive process, Second Ed., EngleWood Cliffs, N.Y. prentice-Hall Inc.

19. Carroll, D., Turner, J. & Rogers, S. (1987) : Heart rate and oxygen consumption during mental arithemetic a video game and gradual static exercise, pshchophysiology, Vol. 24 (1).

20. Ceci, S. J. & Liker : J. (1987) : IQ and reasoning Complexity : the role of experience, J. Exp. sychol. Gen., 116, 304-306.

21. chandler, L.A. (1981): The source of stress inventory. Psychology in the Schools, 18, 164-168.

22. Chase, W. G. & Simon, H. A. (1973) : Perception in Chess. Cog psychol. 4, 55-81.

23. Chi, M. H., Feltovich, P. & Glasser, R. (1988) : The nature of expertise. Hillsdale, N. Y. : Erlbaum.

24. Chi, M. T. H. & Glaser, R. (1985) : problem-solving ability in sternberg, R. J. (Ed.), Human abilities : An information processing approach. New York : Freedman.

25. Chiesi, H., Spilich, G. J. & Voss, J. F. (1979) : Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. J. Ver. Learn. Verb. Behav., 257-283.

26. D. Zurilla, T. J. & Sheedy, C. F., (1991) : Relation between social problem — solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. — Journal of personality and Social Psychology, Vol. 61 (5).

27. D. Zurilla, Y. J. (1990) : Problem-solving training for effective stress management and prevention J. of cognitive psychotherapy : An international Quarterly, 4, 327-354.

28. Dalip, M. & Sudashan, H. (1990) : Effect of Intelligence and indiuced stress on problem solving in males and females, studia-psychologica, Vol. 32 (3).

29. Duda, R. O. (1981) : Knowledge-based expert systems come of age. Byte, 6, 238-281. In computer search.

30. Duncan, C. P. (1959) : Recent research on human problem solving. Psychological Bulletin, Vol. 56, N. 6.

31. Ferguson, G. A. (1981) : Statistical analysis in psychology and education, fifth Ed., singaphora : McGraw-Hill, International Book Company.

32. Fontna, A. & Dovidio(J. J. (1984) : The relationship between stressful life events and school related performances of type A and type B adolescents J. of Human stress, 10, 50-55.

33. Friend, K. E. (1982) : Stress and performance : effects of subjective work load and time urgency, Personnal-psychology, Vol. 35 (3).

34. Gagne, R. M. (1986) : The conditions of learning and theory of instruction. N.Y. Rmehort and Winston Inc.

34. Garret, H. E. (1948) : A developmental theory of intelligence. American psychologist.

36. Guilford, J. P. & Hopefner, R. (1971) : The analysis of intelligence, New York : McGraw-Hill.

37. Gupta, A and Sharma S. (1986) : The effect of trait anxiety, intelligence and psychological stress on problem solving, personality-study and group ... behaviour, Vol. 6 (2).

38. Hayes, J. (1981) : The complete problem solver. Philadelphia : The Franklin Institute Press.

39. Heslegrave, R. J. and Furedy, J. J. (1979) : Sensitivities of HR and T. wave amplitude for detecting cognitive and anticipatory stress physiology and behavior, Vol. 22 (1).

40. Heuser, J. (1978) : Differential stress in problem solving, Zeitschrift - fur - experimentaelle - und - angewandte -psychgie, Vol. 25 (3), in Computer Search.

41. Hofstaetter, P. R. (1950) : The actuality of questionary in International Journal opinion and Attitude Research, 4.

42. Lakey, B. (1988) : Self-steem, control beliefe, and cognitive problem solving skill as risk factors in the development of subsequent dysphoria. Cognitive Therapy and Research, 12, 409-420.

43. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984) : Stress, appraisal, and copink. New York : Springer.

44. McGraph, J. E. (1970) : Social and psychological factors in Stress. New York : Holi Rinchart & Winston.

45. Minsky, M. & Papert, S. (1974) : Artificial Intelligence. Condon Lectures, Oregon State System of Higher Education, oregon.

46. Morgan, C. H., Owen, D. W., Miller, A. & Watts, M. L. (1986) : Variations in stress responses as a function of cognitive and personality variables. Psychological Reports, 59, 575-583.

47. Morgan, G. T., King R. A. & Robinson, N. M. (1979) : Introduction to psychology. Tokyo : Mcgraw Hill, Inc.

48. Muphy, G. L. & Wright, J. C. (1984) : Changes in Conceptual Strcture Witk Experts : Differences between real world experts and novices. J. Exp. Psychol. : Learn. Memory, Cogn., 10, 144-155.

49. Newell, A. & Simon, H. A. (1972) : Human Problem Solving. Englewood Cliffs, N.Y. prentice-Hall.

50. Newman, J. P. (1990) : Effects of characterological anxiety and situational arousal on the solving of a color a word interference task Hemispheric processing implication, International. Journal of Neuroscience, Vol. 52 (1-2).

51. Nezu, A. M. Nezu, C. M. (1987) : Psychological distress, problem solving and coping reactions : sex role differences, Sex-Roles, Vol. 16 (3-4).

52. Nezu, A. M. & Ronan, G. F. (1988) : Social problem solving as a moderator of stress related depressive sympotoms : A prospective analysis. J. of Counseling Psychology, 53, 134-138.

53. Polya, G. (1945) : How to solve it : A new aspect of mathematical method princeton, NJ : Princeton University Press.

54. Rebok, G. W. (1987) : Like - Span Cognitive Development. NY. : Holt Rinehart and Winston Inc.

55. Sax, G. (1980) : Principels of Educational and Psychological Mesurement. South West Coll, 38, 4.

56. Schultz, E. W. (1980) : Teaching coping skills for stress and anxiety-teaching Exceptional Children, 12-15.

57. Selye, H. (1976) : The Stress of life, New York : McGraw-Hill.

58. Stefik, M., Aikins, J., Bolzer, R., benoit, J., Birnbaum, L., Hayes-Routh, F., & Sacerdoti, E. (1982) : The Organisation of expert systems, Atutorial-Artif, Intell., 18, 135-173.

59. Sternberg, R. J. (1984) : What should intelligence tests Test ? Implications of atriarchic theory of intelligence for intelligence testing. Educ. Researcher, 13, 5-15.

60. Swanson, H. L., O'Cnnor, J. E. & Carter, K. R. (1991) : Problem-solving subgriups as a mesure of intellectual giftedness Br. J. of Educ. Psychol., 61, 55-72.

61. Thorndik, R. L. & Hagan (1977) : Measurement and evaluation in psychology and education, 4th Ed., New York : Johen wiely.

62. Wierzbicki, M. (1984) : Social skills deficits and subsequent depressed mood in students, personality and Social psychology Bulletin, 10, 605-610.

63. Matova, M. A. (1973) : Complex investigation of mental states in humans engagedin individual and group activity, voprosy psikhologii, Vol. 19 (4), in Computer Search.

ملحق رقم (١)

عزيزى الطالب/اقرأ كل عبارة بعناية ثم ضع علامة (×) تحت الاجابة التى تراها مناسبة من وجهة نظرك علما بأنه ليست هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالاجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصدق ٠

العبـــــارة	نعم	متردد	لا
١ ـ أشعر أن تصرفات تلاميذ الفصل غير مسؤولة			
٢ ـ يضايقنى تدخل المدرسين كثيرا فى أمورى الخاصة ٠			
٣ ـ أشعر بالضيق بسبب عدم مقدرتى على انجاز ما يطلب منى ٠			
٤ ـ يضايقنى كثرة أعداد تلاميذ الفصل ٠			
٥ ـ أشعر أن أبى وأمى لا يعطوننى ماأستحقه من تقدير ٠			
٦ ـ لا أشعر بتقبل من كثير من زملائى ٠			
٧ ـ لا يعطينى المدرس ما أستحقه من تقدير ٠			
٨ ـ يعتبر يوم الأجازة من الأيام الأكثر سعادة ٠			
٩ ـ الجو المدرسى مريح فى معظم الأيام ٠			
١٠ ـ لا يهتم أبى وأمى بما أحققـــه من نتائج فى المدرسة ٠			
١١ ـ يضايقنى عدم تعاون تلاميذ الفصل معى ٠			
١٢ ـ يراعى المدرسون ظروف الطلاب ٠			
١٣ ـ الواجبات المدرسية كثيرة وتستوعب معظـــم الوقت ٠			
١٤ ـ أشعر بالأسى لعدم اهتمام المجتمع بالمدارس ٠			
١٥ ـ أشعر أن نفقات المدرسة عبء على والدى ٠			
١٦ ـ أصدقائى فى المدرسة أعدادهم قليلة ٠			
١٧ ـ لا يراعى المدرسون ضميرهم أثناء الشرح ٠			
١٨ ـ يستطيع الطالب أن يستمتع بحيـــاته أثناء الدراسة ٠			
١٩ ـ كثيرا ما أنفعل بسبب ما ألقاه فى المدرسة من ضغوط ٠			

العبـــــارة	نعم	متردد	لا
٢٠ ـ يسعد أبى كثيرا نجاحى بتفوق .			
٢١ ـ تربطنى علاقات حميمة بمعظم الطـلاب فى الفصل .			
٢٢ ـ لا أشعر بأننى فى حاجة للشكوى لغيرى مما ألقاه فى المدرسة .			
٢٤ ـ يضايقنى نجاح الطـــلاب الذين لا يستحقون			
٢٥ ـ يتابع أبى باستمرار سيرى فى المدرسة .			
٢٦ ـ لا طلابا كثيرين من فصول أخرى .			
٢٧ ـ لا يقدر المدرسون الجهود التى نقوم بها .			
٢٨ ـ أكره الاستيقاظ مبكرا من أجل المدرسة .			
٢٩ ـ استيعاب الدروس عملية سهلة بالنسبة لى .			
٣٠ ـ يرى والدى أن المدرسة اهدار للوقت والجهد			
٣١ ـ أتمنى لو أذاكر كل يوم مع أحد زملائى .			
٣٢ ـ يراعى المدرسون النزاهة والموضوعية فى تقييم الطلاب .			
٣٣ ـ لا أجد مشقة كبيرة فى الالتزام بمواعيـــد المدرسة .			
٣٤ ـ الجلوس فى الفصل عملية غير مملة .			
٣٥ ـ العائد من أى استثمار تجارى أكبر من العائد من المدرسة .			
٣٦ ـ كثيرا ما أعرض مشاكلىالخاصة على زملائى			
٣٧ ـ يهتم المدرسون كثيرا بالدروس الخصوصية .			
٣٨ ـ معظم المواد الدراســـية تتوافق مع ميولى ورغباتى .			
٣٩ ـ معظـــم نتائج الامتحانات مـــوافقة لآمالى وطموحاتى .			
٤٠ ـ يكثر أبى وأمى من امتداحى .			
٤١ ـ أتمنى التفوق لى ولزملائى كذلك .			
٤٢ ـ لا يفرق المدرسون بين الطلاب الذين يأخذون والذين لا يأخذون عندهم دروسا خصوصية .			
٤٣ ـ لا أشعر كثيرا بالملل أثناء الحصة .			
٤٤ ـ لدى كثير من المشاكل بسبب الدراسة .			

العبـــــارة	نعم	متردد	لا
٤٥ ـ يهتم أبى وأمى بمعرفة زملائى وأصدقائى ·			
٤٦ ـ أجد سعادة عندما أساعد زملائى فى مأزق ·			
٤٧ ـ مستويات المدرسين العلمية ضعيفة ·			
٤٨ ـ لا تحقق الدراسة طموحاتى وآمالى ·			
٤٩ ـ تتيح لى المدرسة الفرصة لعرض هواياتى ·			
٥٠ ـ لا يعبأ أبى بخروجى من المنزل وكثرة تغيبى			
٥١ ـ لا أزور كثيرا من زملائى فى بيوتهم ·			
٥٢ ـ لى كثير من الأصدقاء من المدرسين ·			
٥٣ ـ المواد الدراسية غاية فى الصعوبة ·			
٥٤ ـ أشعر بذاتى وبثقتى فى نفسى داخل المدرسة·			
٥٥ ـ يحضر أبى لى هدية كلما نجحت بتفوق ·			
٥٦ ـ لا يجد أولياء أمور زملائى سعادة فى وجودى مع أبنائهم ·			
٥٧ ـ يهتم المدرسون بمشاكل الطلاب ·			
٥٨ ـ المواد الدراسية شيقة وممتعة ·			
٥٩ ـ لا أحب الاشتراك فى رحلات المدرسة ·			
٦٠ ـ أقضى فى المنزل أوقاتا سعيدة ·			
٦١ ـ أجد أحقاد وضغناء كثيرة من زملائى ·			
٦٢ ـ لا أجد اندماجا من المدرسين أثناء عملية الشرح			
٦٣ ـ أشعر كثيرا بالرغبة فى شرح بعض الموضوعات لزملائى ·			
٦٤ ـ للطالب دور مهم داخل المدرسة ·			
٦٥ ـ جو المنزل لدينا هادىء ·			
٦٦ ـ لى كثير من الأعداء من بين زملائى ·			
٦٧ ـ لا يهتم المدرس الا بالمادة العلمية فقط ·			
٦٨ ـ أتمنى لو كنت سلكت طريقا غير الدراسة ·			
٦٩ ـ لا أحب الاعداد والتنظيم للرحلات المدرسية·			
٧٠ ـ لا أشعر بالسعادة اذا غاب المدرس عن الحصة			
٧١ ـ يهتم المدرسون بالطالب المتفوق ·			
٧٢ ـ يجب على جميع الطلاب التضحية من أجل رفع شأن المدرسة ·			
٧٣ ـ أجد احباطا من طريقة تعامل معظم المدرسين معى ·			

ملحق رقم (٢)
مقياس القدرة على حل المشكلات

المهمة الاختبارية الأولى :

١ ـ من المعروف أن جميع الأمراض تضعف الجسم ، فلكى نحافظ على صحة الجسم يجب :

(أ) محاولة الوقاية من الأمراض .
(ب) محاولة انتقاء الأطعمة والمشروبات .
(جـ) الذهاب الى الطبيب فور الاحساس بالمرض .
(د) انتقاء العقاقير المستخدمة .

٢ ـ بعض الغازات أخف من الهواء ، فلكى يمكن صناعة منطاد يمكنه الطيران عاليا يجب :

(أ) أن تجعل المنطاد كبير الحجم .
(ب) أن تجعل المنطاد متعدد الألوان .
(جـ) أن تملأ المنطاد بأحد الغازات الأخف من الهواء .
(د) أن يكون الخيط المربوط أخف من الهواء .

٣ ـ حيث أنه هناك صعوبة فى تمييز أفراد الأسلحة المختلفة فى القوات المسلحة يجب :

(أ) سؤال كل فرد عن السلاح الذى ينتمى اليه .
(ب) مراعاة ألا يكون زى أفراد القوات المسلحة موحدا .
(جـ) مراعاة مؤهل كل فرد عند توزيعه .
(د) التوزيع على أساس حجم ووزن الجسم .

٤ ـ الفيتامينات أساسية فى بناء الجسم ، ومن المعروف أن الخضروات تحتوى على الفيتامينات ، فلكى يمكن الحصـــول على الفيتامينات يجب :

(أ) الاكثار من تناول الفيتامينات ؟
(ب) الاكثار من زراعة الخضروات .
(جـ) الاكثار من تناول الطعام .

٥ ـ تعتمد الزراعة فى مصر على مياه نهر النـــيل ، ولكن نظام الرى بالغمر قد يؤدى الى عدم توافر المياه لكل الأراضى لذلك يمكن :

(أ) زراعة نباتات لا تحتاج الى كميات مياه كبيرة ٠
(ب) البحث عن مصادر أخرى غير نهر النيل ٠
(جـ) زراعة جزء من الأراضى ٠
(د) توفير المياه بالاقلاع عن نظام الرى بالغمر ٠

٦ ـ الذهب من المعادن الثمينة ، ولذلك فهو عرضـــة دائما للسرقة من المحلات التى تبيعه ، ويمكن مقاومة ذلك من خلال :

(أ) أن يغير أصحاب محلات الذهب من نشاطهم التجارى ٠
(ب) التجارة فى معادن أخرى غير الذهب ٠
(جـ) تحرى الدقة فى تخزين الذهب والتحقق من اغلاق المحلات٠
(د) مقاومة السرقة ومقاومة المجرمين ٠

٧ ـ يزداد عدد السكان باستمرار وقد تضيق الأرض بسكانها لذلك يجب:

(أ) البحث عن امكانية الحياة على كواكب أخرى ٠
(ب) محاولة تنظيم النسل ٠
(جـ) محاولة زيادة مساحة الأرض ٠
(د) توزيع السكان بانتظام على الأرض ٠

٨ ـ توجد زيادة كبيرة فى أعداد خريجى الجامعة ، الأمر الذى أدى الى زيادة نسبة البطالة فى مصر ، لذا يجب :

(أ) الاهتمام بالتعليم الفنى ٠
(ب) اهمال التعليم الجامعى ٠
(جـ) زيادة عدد الوظائف فى قطاعات الدولة ٠
(د) محاولة التنسيق بين نوع التعليم وحاجة قطاعات الدولة ٠

٩ ـ ارتفاع ثمن الكتب جعل الكثيرين يعزفون عن القراءة ، الأمر الذى قد يؤدى الى ظهور جيل غير مثقف ولذلك يجب :

(أ) زيادة عدد الكتب ٠
(ب) اجبار الفرد على القراءة ٠
(جـ) محاولة التنسيق بين سعر الكتب ومتوسط دخل الفرد ٠
(د) زيادة أعداد المكتبات العامة ٠

١٠ - معظم الشوارع تحتوى على مطبات طبيعية وصناعية ، الأمر الذى يؤدى الى نقصان العمر الافتراضى للسيارات لذلك يجب :

(أ) مساهمة أصحاب السيارات فى اصلاح الشوارع .
(ب) الانتباه الجيد لمطبات الشوارع من السائقين .
(جـ) مراعاة الدقة فى صناعة السيارات .

المهمة الاختبارية الثانية :

١١ - اذا كان أ على يمين ب ، ج على يسار أ فان :

(أ) ب ، ج على يمين أ .
(ب) ب ، ج على الطرفين .
(جـ) ب على يمين أ .
(د) ب ، ج على يسار أ .

١٢ - اذا كان س أعلى من ص ، ع أعلى من س فان :

(أ) ص أعلى من ع .
(ب) ع أعلى من ص .
(جـ) س أعلى من ص ، ع .
( ) ص أعلى من س ، ع .

١٣ - اذا كان س ثلث ص ، ع نصف ص فان :

(أ) س أكبر من ع .
(ب) ع أصغر من س .
(جـ) س أكبر من ع ، ص .
(د) ص أكبر من س ، ع .

١٤ - اذا كان ج أثقل من د ، ل أخف من د فان :

(أ) ج أخف من ل .
(ب ل أخف من ج .
(جـ) د أخف من ل .
(د) ل أثقل من د .

١٥ ـ اذا كانت ب تقع بين أ ، ج ، ج تقع بين ب ، د فان :

(أ) ب ، ج فى المنتصف ٠
(ب) ب على يمين ج وعلى يسار د ٠
(جـ) د ، ب فى الطرفين ٠
(د) أ على يسار ج ٠

١٦ ـ أ تسير بنفس سرعة ب ، ج أبطأ من ب فان :

(أ) ج أبطأ من أ ٠
(ب) ج أسرع من أ ٠
(ج) ج أسرع من أ ، ب ٠
(د) أ ، ج أسرع من ب ٠

١٧ ـ اذا كان لون س أغمق من لون ص ، لون ع أفتح من لون ص فان :

(أ) لون ع أغمق من لون س ٠
(ب) لون ع أفتح من لون س ٠
(جـ) لون س أفتح من لون ع ٠
(د) لون ص أفتح من لون ع ، ص ٠

١٨ ـ ط ضعف ى ، ل نصف ط فان :

(أ) ل تساوى ى ٠
(ب) ل أكبر من ى ٠
(جـ) ل أصغر من ى ٠
(د) ل أكبر من ط ، ى ٠

نحو قناة تعليمية بالتليفزيون ، تسهم فى تطوير التعليم المصرى : رؤية مستقبلية

د٠ أحلام عبد العظيم(*)

مقـــدمة :

يتجه العالم لاستقبال الألف الميلادى الثالث محمـــلا بالكثير من الأفكار والآمال وأيضا المخاوف والمشكلات ، ففى الوقت الذى تسود فيه الاتجاهات نحو فكرة الكوكبية Globalism أو الكونية فى رسم صورة المستقبل للقرن القادم على المستوى الاقتصادى والثقافى والعلمى ، فان اتجاها آخر ينمو لدى البعض وهـــو التأكيد على أهميـــة الاقليميـــة Regionalism والقـــومية Nationalism على المســـتوى الســـياسى والاقتصادى والثقافى ومن ثم التربوى ٠

فعلى الرغم من الدعاوى التى تطالب بالكيانات الكبرى ، والكتل العملاقة اقتصاديا وتجاريا واعلاميا الا أن واقع الصراعات والخلافات على المستوى العالمى والتى وصلت الى حد الفوضى تؤكد على أهمية وضرورة البعد القومى والوطنى فى كافة مجالات الحياة اليوم وغدا ٠

ومن هنا نجد أن بعض النظم الاجتماعية تقف حائرة بين الاتجاهين الاتجاه الكونى ، والاتجاه الوطنى والقومى ٠ وأصحاب كلا الاتجاهين يستخدمون وسائل الاعلام بصفة عامة والتليفزيون بصفة خاصة لتأكيـد اتجاههم وبيان منطقهم ومنطلقاتهم ٠

أدى ذلك الى نوع من الصراع لاستخدام جهاز التليفزيون ،فعن طريق عمليات البث المباشر ، أو ما يسمى بالقنوات الفضائية المجاورة للحدود

(*) كلية البنات ، جامعة عين شمس ٠

القومية يبرز أصحاب الاتجاه الكوكبى للثقافة وللفكر وفى المقابل فان جهودا على المستوى الوطنى تبذل لاستخدام التليفزيون لبعث الفكر والثقافة الوطنية والدفاع عن بعض ثوابتها العقائدية والقيمية ٠

كما أن هذا الصراع بين وجهتى النظر انعكس على باقى نظم المجتمع حيث نجد أن النظام الاقتصادى الدولى أصبح محكوما بآليات وتوجهات ومؤسسات عالمية منها آليات السوق ، اتفاقيات الجات ، مؤسسات البنك الدولى ، صندوق النقد الدولى ٠٠٠ الخ وكلها تحاول اعادة ترتيب الموارد العالمية وتوزيعها وفق تصورات تلقى حتى الآن مقاومة على المستوى الوطنى والاقليمى ، حيث أصبحت عمليات التنسيق والتكتل الاقتصادى تشهد تغيرات شديدة أدت الى اعادة رسم خريطة العالم الاقتصادية فى اوروبا وأمريكا وشرق آسيا وغربها ٠

والتعليم كنظام اجتماعى ليس بمنأ عن سائر النظم الاجتماعية فهو يؤثر فيها ويتأثر بها ، ومن ثم فهو أيضا يقف حائرا بين الاتجاهين المتصارعين فى عالم اليوم ، فهو من ناحية نظام ينمى الذات الوطنية ويعمل من أجل تأكيد الهوية الثقافية القومية للامة ، وهو من ناحية أخرى يقع تحت ضغوط فكرة العالمية والتى تحاول ترسيخ مفاهيم معينة كالتعاون والسلام والتفاهم العالمى وتتدخل الدول الكبرى لتقديم المعونات الأجنبية لقطاع التعليم كما تنشط المنظمات والهيئات الدولية وغير الدولية لتقديم الخبرات والبرامج لتطوير التعليم وخاصة فى دول العالم الثالث ، ومن ثم يجذب التعليم نحو البعد الكونى ٠

ونحن فى مصر نشهد كل هذا ونتفاعل معه سواء فى المجال الاقتصادى أو الثقافى أو التعليمى ٠

وقضية هذه الدراسة هى محاولة لرصد وتأمل بعد جديد لقضية هى بذاتها تعبير حى لالتقاء أكثر من مجال من المجالات الاجتماعية وهى « انشاء قناة تعليمية بالتليفزيون ، تسهم فى حل بعض مشكلات النظام التعليمى الحالى ، واحداث تطوير فى العملية التعليمية ، يوجهها فكر تربوى وطنى يضمن لها خصوصيتها الثقافية وحداثتها فى آن واحد ٠

فالتلفزيون بامكانياته المتزايدة كل يوم يشكل تقنية عالية القدرة وواسعة الانتشار ، وسهلة الاستخدام وقليلة الكلفة ، ومن ثم فاستخدامه كوسيلة تعليمية يجب أن تخضع لرؤية فكرية تربوية ، فمن المعروف أن فكرة انشاء قناة تعليمية خاصة بالتعليم فى التلفزيون قد طرحت على المستوى الفكرى من قبل المسئولين وهى مازالت قيد الدراسة والبحث مما يضفى على هذه الدراسة أهمية فلابد من طرح القضية على المستوى البحثى لتحليلها من كافة الجوانب كخطوة يجب أن تسبق مرحلة التطبيق والتنفيذ العملى ٠ وهو ما ستحاوله هذه الدراسة :

هدف الدراسة وتساؤلاتها :

تهدف هذه الدراسة الى وضع تصور مستقبلى يحدد المعالم التربوية لانشاء قناة تعليمية ، يكون بمثابة مقدمة فكرية لعمل جديد ، تعطى له رؤية واقعية ، وتحدد أهدافه ، والبرامج التى ستقوم عليها وتجعله عملا جديد متميزا فى المجالين الاعلامى والتربوى ٠

ووفق هذا الهدف العام يمكن أن يكون تساؤل البحث على النحو التـــالى :

ـــ ما المنطلقات الفكرية الاجتماعية والتربوية التى يجب أن يقوم عليها عمل القناة التعليمية بالتليفزيون المصرى ؟

ـــ بمعنى آخر : ما المرتكزات التربوية المنتظر أن تقـــوم عليها القناة التعليمية لتسهم فى عملية تطوير التعليم المصرى مستقبلا ؟

مبررات الدراســـة :

تحاول الدراسة الحالية استثمار الجهـــود الناجحة التى تمت فى ميدان استخدام التليفزيون فى مجال التعليم وتطويرها فى صورة انشاء قناة تعليمية متخصصة وذلك للمبررات التالية :

ـــ ان استخدام هذه القناة يكون مناسبا لحل مشكلة الكثافة المرتفعة فى الفصول داخل المدارس المصرية ٠

ـــ أن نسبة الأمية المرتفعة حتى الآن فى مصر تعتبر معوقا هاما امام عملية التنمية الطموحة والتى لا يمكن أن ندخل القرن القادم دون حلها ، وتعتبر البرامج التى يمكن أن تقدمها القناة التعليمية ، بأساليبها غير التقليدية عاملا مساعدا لحل هـــذه المشكلة والتغلب على معوقات التباعد المكانى وتوفير الوقت المناسب للدارسين ... الخ .

ـــ ان هذه القناة ستسهم فى خفض تكاليف التعليم بصـــفة عامة وتكاليف برامج محو الأمية بصفة خاصة .

ـــ انها تساعد على دفع تجربة التعليم من بعد الى الأمام ، وتدعيم مفهوم التعليم المستمر وخاصة أننـــا نعيش فى عصر يتســـم بالتغـــير التكنولوجى السريع والذى يعتبر تحـــديا حقيقيا أمام عملية التنميـــة الآن وغـــدا .

ـــ الاستفادة من الخبرة المصرية فى اعداد البرامج التعليمية والتى بدأت منذ الستينات وحتى الآن خبرة تشجع على تطويرها .

وكنتيجة لهذه المبررات يسود الآن فى الأوساط الاعلامية والتربوية فكرة انشاء قناة تعليمية وقد عقدت بعض الندوات التمهيدية(١) لهذا الشأن ، وهذه الدراسة تحاول وضع تصور تربوى لعمل هذه القناة ليكون جاهزا عند اتخاذ القرار للتنفيذ ، كما أنها ستسهم فى وضع تخطيط مسبق لعمل مهم ومؤثر فى مجرى الفكر والتطبيق التربوى فى مصر فيما بعد ، وعلى الرغم من أن ثمة اتصال بين الخبرة الســـابقة فى مجال البرامج التعليمية وما سيتم من تجربة جديدة ومع ايمان الدراسة الحالية بهذا الاتصال المنطقى للخبرة بين القديم والجديدة لكنها تؤكد على ان العمل الجديد سوف يتميز بعدد من الملامح التى يمكن ابرازها فيما يلى :

١ ـ ان هذه القناة التعليمية هى تطوير لفكرة التليفزيون التعليمى

٢ ـ ان القناة التعليمية هى اســـتخدام مباشر لتكنولوجيا التعليم وليس مجرد استخدام للتكنولوجيا فى التعليم وهذه النقلة الكيفية تحاول نقل التعليم من عصر التعليم التقليدى القائم على عملية تعليمية محددة العناصر والتفاعل الى تعليم عصرى يجعل من العملية التعليمية عنصر

من عناصر التفاعل الحى والتى يسهم من خـــلالها المتعلم مباشرة فى الاستنتاج والاستدلال ، وهو ما يجعل من المنهج العلمى مطبقا ، وفاعلا فى سلوك المتعلم وفى عملية التعليم مما ينقله مباشرة الى الحياة التى يعيشها الآن ومستقبلا وهذا ما يهدف اليه التعليم ويحاول منذ زمن أن يحققه(٢) .

٣ ـ ان استخدام هذه القناة كوسيلة اتصـــال جماهيرية واسعه الانتشار تعمل على خفض كلفة التعليم وهو أمر مهم علينا أن ننظر اليه خاصة بعد الضغوط الاقتصادية التى يتعرض لها التعـــليم والتى نعرف جميعا كيف أثرت سلبا على الكفاية الداخلية للتعليم ومن ثم الخارجية أيضـا .

٤ ـ ان استخدام القناة التعليمية فى التليفزيون يحقق الى حد كبير مبدأ تكافوء الفرص التعليمية لأنه يوفر التعليم من خلال أداة متوفرة بشكل جماهيرى لعدد كبير من طالبى الخـــدمة التعليمية بمستوياتها ومراحلها وأنواعها المختلفة ، كما أنه يقارب الفجوة بين القادرين وغير القادرين فى مواجهة مشكلة الدروس الخصوصية التى أصبحت تشكل مشكلة اقتصادية وتربوية خطيرة .

٥ ـ ان الاستخدام الواسع لقناة التليفزيون التعليمية يسهم فى ابراز قدرات عدد كبير من المعلمين والمتخصصين فى مجـــال التعليم ويعطى فرصة للاحتكاك العلمى والعملى المباشر لعدد من المعلمين فى المناطق البعيدة والنائية بنماذج من المعلمين المدربين من ذوى الكفاءة العالية الأمر الذى يحفزهم على الجودة والاسهام فى تحسين الأداء الفعلى للمعـــلم داخل الفصل المدرسى مما يكون له أثر ايجابى على العملية التعليمية ومن ثم الكفاية الخارجية للتعليم .

٦ ـ ان اهتمام القناة بالعلم والتكنولوجيا سيسهم فى تحســـين مستوى التفكير السائد فى المجتمع المصرى وزيادة سمات التفكير العلمى الذى يعتبر ضرورة ملحة للتنمية الشاملة .

٢ ـ ان تخصيص قناة خاصة بالتعليم سيعطى لها مساحة زمنية تمكنها

من تغطية الأحداث التربوية والعلمية من ندوات ، ومؤتمرات ومناقشة الرسائل الجامعية فى مجالات العلم المختلفة بصفة عامة وفى مجال العلوم التربوية بصفة خاصة ، وأيضا يمكنها القاء الضوء على الجهود التربوية التى تقدمها الجمعيات غير الحكومية ٠

٨ ـ كما ان استخدام هذه القناة التعليمية سيسهم فى حل مشكلة الامية بمفهومها الذى يتعدى الأمية الأبجدية الى الأمية الوظيفية والأمية الثقافية ـ وهذا دعامة أساسية للتنمية ٠

٩ ـ أن عرض فكر تربوى وممارسات تربوية من خلال القناة امام جمهور عريض من المشاهدين من ذوى التخصصات المختلفة ٠ وأيضا التوجهات المختلفة سيتيح فرصة للنقد بصفة مستمرة وسيكون هذا النقد اطارا مرجعيا لتطوير الفكر التربوى وتجديده ٠

١٠ ـ تستطيع القناة أن تنمو بطفل ما قبل المدرسة معرفيا وتعمل على تكوين قيم ايجابية ومن ثم يمكن استغلال فترة ما قبل المدرسة استغلالا ايجابيا وخاصة وان هذه الفترة العمرية مؤثرة بشكل مباشر على تكوين قدرات الطفل واهتماماته وبالتالى يكون لها دور أساسى فى مدى تكيف الطفل مع المدرسة الابتدائية فيما بعد ٠

المنهج واجراءات الدراسة :

فى ضوء الهدف المحدد للدراسة وتساؤلاتها سيكون المنهج الذى سيعتمد عليه هو المنهج الوصفى :

ـ أى وصف الوضع الحالى لاستخدامات التليفزيون فى مجال التعليم سواء ما يقدم كبرامج تعليمية لخدمة المنهج المدرسى أو لاثرائه ، أو برامج ثقافية تربوية أخرى ٠

ـ استخدام بعض أساليب التخطيط التربوى المعتمد على استخدام الأهداف التربوية كأساس للتخطيط مع تحديد المدى الزمنى والكلفة المالية لتنفيذ الخطة والفائدة التى يحققها انجاز هذا العمل يهدف لتحديد معالم الاستخدام الأفضل لهذه القناة المزمع انشاؤها سواء من ناحية الأهداف أو طرق الاداء المناسبة لظروف المدرسة والمجتمع وذلك فى ضوء

التغيرات التى تطرحها السياسة التعليمية الحالية والتى تحددت معالمها باعتبار التعليم المشروع القومى لمصر حتى بداية القرن القادم وما يحمله ذلك من أهداف رئيسية مثل(٣):

١ ـ تحديد سياسة التعليم الواعية فى اطار ديمقراطى ٠
٢ ـ عدم تحميل الأسرة المصرية أعباء اضافية ٠
٣ ـ عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ٠
٤ ـ التعليم قضية أمن قومى لمصر ٠
٥ ـ التعليم استثمار ٠

وأيضا فى ضوء التغيرات العالمية ٠

ومن ثم ستكون محاور الدراسة على النحو التالى :

أولا : عملية الاتصال وعملية التعلم :

ـــ التليفزيون كجهاز اتصال وتعليم ٠
ـــ التليفزيون وعملية التنشئة الاجتماعية ٠
ـــ أثر التليفزيون على الجوانب المعرفية ٠

ثانيا : القناة التعليمية وتطوير التعليم المصرى :

ثالثا : التخطيط لعمل القناة التعليمية بالتليفزيون :

١ ـ مرحلة وضع الأهداف لعمل القناة ٠
٢ ـ مرحلة وضع الأهداف الاجرائية ٠
٣ ـ خطة التنفيذ ٠

القسم الأول : عملية الاتصال وعملية التعلم :

تعيش الدول المتقدمة الآن عصر ما بعد الحـــداثة كنتيجة للثورة التكنولوجية التى انعكست على كل مجالات المعرفة ، فمجال الاتصال الذى حدثت فيه ثورة غيرت وجه العالم ومهدت لفكرة الكونية فى مجال التجارة والصناعة وأسواق المال انعكست على نظم التعـــليم فقد زادت الاتجاهات الداعية لكسر احتكار المـــدن الكبـــيرة للخدمات التعليمية

والاعلامية المتميزة وأصبحت عملية ربط المدن البعيدة والمناطق النائية بالمراكز العلمية الكبرى أمر ممكن ومتاح ٠

ـــ **الاتصال كعملية تعلم :** نشط علماء النفس والاجتماع فى دراسة ظاهرة الاتصال والسلوك الانسانى المتبع فى هذا النشاط وعبر عن ذلك عالم الاجتماع الأمريكى « جورج هريرت ميد » بقوله :

« ان أهمية ما نطلق عليه مصطلح اتصال تكمن فى الحقيقة فى أن الاتصال يوفر نوعا من السلوك الذى قد يصبح فيه الكائن الحى أو الفرد موضوعا لنفسه »(٤) ٠ أى أن من يستطيع تحديد ذاته يكون قادرا على مخاطبة الآخر والتفاعل معه والاتصال معه أى اتصال الأنا بالآخـــــر أو بالغير،ذلك لأن الاتصال عملية يتم بها تفاعلالمرسلون والمستقبلون لرسائل فى سياقات اجتماعية معينة ٠

فالاتصال عملية تتم بين أكثر من فرد ومعنى ذلك أن هناك تفاعلا أو رابطة أو مصلحة تجمعهم معا ، وهذه الرابطة تعنى وجود تلازم يحتم ضرورة التفاهم بينهم عن طريق رسالة بها مضمون يحمل معنى ما فى نطاق ثقافة واحدة أو ثقافة مشتركة يسهل وجود رموز أو اشارات يمكنها حمل المعنى وترجمته الى عمل اتصال معين له دلالة وموضـــوع تعامل وتفاعل محدد ، ويتم ذلك فى ســـياق اجتماعى Social Context تؤثر فيه وتحكم تدفقه ونماذجه ومحاكاته ثقافة الجماعة المرجعية التى ينتمى اليها ٠

ومن خلال وظائف عملية الاتصال يتضح أنه عملية تعليم وتعلم على جانب كبير من الأهمية للأفراد والجماعات المختلفة ٠

ـــ **وظائف الاتصال كعملية تعلم :** ان الاتصال هو عمـــل تفاعلى يندمج فيه السامع مع المتحدث أو المراسل مع المستقبل فى عملية تبادل للحوار وبالتالى للمعارف والخبرات فالمدرسة السلوكية ترى ان الاتصال « موقف يقوم فيه الشخص الموصل Communicaton باحداث تغيرات فى السامعين »(٥) ٠

ومن هنا يتضح أن عملية الاتصال عملية تعليم خاصة وان هـــذا

الموقف يتطور الى عمل وسلوك وينشأ عن هذا تبادل المواقف بين المرسل والمستقبل أو بين المعلم والمتعلم فى عملية الاتصال ٠

فالانسان يستخدم الاتصال لتحقيق عدة وظائف منها :

١ ـ استقبال المعلومات ونقلها والاحتفاظ بها ٠
٢ ـ اشتقاق نتائج وادراك معانى والسلوك وفقا لهذه المعلومات مستقبلا ٠
٣ ـ التأثير فى الآخرين وتوجيه سلوكهم ٠

ـ **التعلم كاتصال :** واذا كانت عملية الاتصال عملية تعلم فان العكس صحيح أيضا فالتعلم عملية اتصال أيضا « تغير ثابت فى الميل السلوكى للفرد ، أو هو العمليات التى تتغير بها مقدرة الفرد أو استعداده كنتيجة للخبرة »(٦) ٠

اذن التعلم عملية متواصلة تتمثل فى اكتساب الفرد لمستويات متقدمة من السلوك والاتجاهات والمهارات والمعارف ويكون من نتيجة ذلك الارتقاء بالانسان ٠

فالعلاقة بين التعلم والاتصال علاقة وظيفية واضحة حيث يتم التعلم فى وسط أو سياق موحد من الخبرة المشتركة بين مرسل ومستقبل أو معلم ومتعلم تحكم هذه العلاقة مقومات رئيسية هى :

الاشتراك فى الخبرة ، التجمل بالمعانى التى تجعله موقفا فعالا ومثيرا للاهتمام ومقنعا للفرد بأنه مفيد مباشرة له ، التتابع والاستمرار لهذه المعانى والمفاهيم ٠

ونجد فى التعلم القائم على المشاركة أو التعلم التشاركى Particpative learning توظيفا لديناميات العملية الاتصالية الفعالة فى مواقف التعلم المدرسى ، فبقدر تمكن المعلم من تنظيم وتوجيه التعلم ليقوم على عملية اتصالية حية بينه وبين التلاميذ وبينهم وبين البعض الآخر ٠٠ تتحقق الغاية من التعلم وهى نمو المتعلمين(٧) ٠

ففى عملية التعليم التشاركى يكون المعلم مشاركا وتكون العملية

التعليمية أكثر تمركزا حول المتعلم Learner Centered أما العملية التعليمية التقليـــدية فان الاهتمام يكون أكثر تمركزا حـــول المعـــلم Teacher Cehtered وهذا النوع من التعليم (التشاركى) من أهم خصائصه أنه(٨) :

ـــ يساعد التلميذ على أن يتعلم وأن يكـــون باحثا نشطا عن المعلومات ٠

ـــ يركز على العملية الابتكارية من حيث تحديد مشكلات قائمة على الواقع وحلها ٠

ـــ يصوغ بوضوح أهدافا محددة قائمة على حاجات التلميذ ٠

ـــ يركز على مساعدة التلميذ على تعلم العمل بفاعلية مع الآخرين فى سياق مناشط تعاونية لحل المشكلات ٠

ـــ يستثير الآراء والنقد فى التلاميذ ويشركهم فى عملية اتخـــاذ القـــرار ٠

أى أن التعلم الجيد القائم على المشاركة والدور الاتصالى للمعلم يقوم على عملية اتصال مفتوحة بين الفرد والآخـــر وبين الأشخاص وبعضهم ، كما يشجع على الانفتاح على مجالات الخـــبرة ومحاولات تحقيق الذات ٠ وهو ما يحققه الاستخدام التقنى الواسع للتليفزيون فى مجال التعليم ٠

فالتليفزيون كوسيط اعلامى ـ وغيره من وسائط الاعلام ـ يعمل على تحقيق المزيد من عملية الاتصال بين الجماعات ، والاتصال الفعال له مقومات نذكر منها :

١ ـ التمكن من مهارات الاتصال الفعال : كحسن الارسال والاستقبال وادراك مشاعر الآخرين ٠

٢ ـ الوضوح المعرفى : أى أن الرســـالة المقـــدمة يجب أن تكون مفهومها ومعلوماتها غير غامضة وغير متناقضة ٠

٣ ـ مقاومة تزييف الوعى : أى أن وسائط الاتصال يجب أن تعتمد

على أساس من الوعى والثقافة التى تحفظ الفرد من بعض الأفكار التى يمكن أن تزيف وعيه وادراكه ٠

٤ ـ استثارة السلوك الاتصالى وذلك عن طـــريق دافع الاعتماد Dependency على الذات والاعتماد على الآخـــر ودافـــع الانتماء Affiliation للآخرين سواء كان ذلك فردا أو جماعة مثل نقابة أو رابطة الى غير ذلك وأيضا دافع الانجاز Achievement وهو السعى أو الاجتهاد من أجل مستوى من الامتياز أو التفوق »(٩) ٠

التليفزيون كجهاز اتصال وتعلم : لقـــد استخدمت دول عـــديدة التليفزيون كجهاز تعليمى منذ فترة غير قليلة ، الا أن مستويات الاستخدام كانت تختلف من مجتمع الى آخر ٠

فالتلفزيون فى الأساس جهاز اعلامى واداة اتصال جماهيرية ومن هنا نشأت فكرة الاستعانة به فى عملية التعليم ، وبما أن الاتصال بوصفه عملية يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فهو يعتبر أداة اساسية للاتصال والتعلم فى المجتمعات المعاصرة وهذا ما جعل دور الأجهـــزة المستخدمة فى نقل الرسالة خلال عملية الاتصال تلعب دورا متميزا فى حيـــاة الناس وفى ثقافة الأمم،بحيث أصبح لها وظائف أساسية هى نقل التراث والتعاون بين الأجيال ، وجمع المعلومات التى تساعد الناس على الفهـم والتعـــاون والاسهام فى ترابط أجزاء المجتمع وتوحيدها فى مواجهـــة التغيرات التى تواجهه ٠

ولقد قامت وسائل الاتصال والاعلام بدور الوالدين والمدرسين فى نقل العلم والمعرفة الى الأفراد ، فأصبح معظم التعلم يتم خارج الفصل الدراسى ، وأصبحت الكمية الفائقة من المعلومات التى تنقلها الصحف والمجلات والراديو ، والتليفزيون تفوق بكثير كمية المعلومات التى ينقلها مدرس الفصل ، وهذا التحدى حطم احتكار الكتاب كمساعد أساسى فى العملية التعليمية وأحدث شرخا فى حائط الفصل الدراسى(٣٠) ٠

ويعتبر التليفزيون الآن بقدراته الفنية والتكنولوجية على قمـــة

أجهزة الاتصال التى تؤثر فى الكبار والصغار وهو يحرز مع كل يوم جديد تقدما فى هذا المجال ٠

دور التليفزيون فى التنشئة الاجتماعية للأطفال : ان مجال التنشئة الاجتماعية من المجالات التى ركزت الدراسات الاجتماعية والنفسية عليها خاصة بعد تعقد حياة المجتمعات المعاصرة وتشابك دور المدرسة مع الأسرة فيها ، ثم أصبح للتليفزيون دور فيها أيضا ، وتشير بعض الدراسات الى أن اهتمام الطفل بالتليفزيون يبدأ من سن الثالثة أى ان الطفل يرتبط بالتليفزيون قبل ارتباطه بالمدرسة ، ولذلك فتأثيره عليه يكون أسبق مما تقدمه المدرسة له وحتى بعد أن يذهب الطفل للمدرسة يظل مرتبطا به ٠

ومن المعروف أن عملية التنشئة الاجتماعية Socialization هى العملية التى يتم بها انتقال الثقافة من جيل الى جيل ، والطريقة التى يتم بها تشكيل الأفراد ومنذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة فى مجتمع ذى ثقافة معينة ، ويدخل فى ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات وغير ذلك(١١) ٠

والتنشئة الاجتماعية بهذا المعنى من العمليات الاجتماعية المهمة لحياة الفرد الاجتماعية والتى أصبح للتلفزيون دور فيها لانتشاره السريع داخل المنازل وتعرض الأطفال فى سنواتهم الأولى للبرامج مدة طويلة فكان من نتائج احدى الدراسات التى تناولت عينة تتراوح أعمارهم من ٨ ـ ١٨ سنة ، ان حوالى ٥٤٪ من أفراد العينة يشاهدون التليفزيون لمدة ساعة على الأقل يوميا أثناء السنة الدراسية وأن ٢ر٩٦٪ من الأبناء يشاهدون التليفزيون ساعة على الأقل يوميا خلال العطلة الدراسية(١٢)٠

كما أثبتت الدراسة تفضيل الأطفال لمشاهدة التليفزيون عن السينما أو سماع المذياع الأمر الذى يجعل للتليفزيون فاعلية وتأثير أكبر من أى أجهزة اعلامية أخرى بالنسبة للأطفال(١٣) ، ويزداد هذا التأثير كلما زادت درجة تقدم المجتمعات ، فأثبتت دراسة أمريكية سنة ١٩٦٩

أن الطفل الأمريكى البالغ من العمر ٥ ـ ٦ سنوات يقضى أمام التليفزيون أربع ساعات يوميا(١٤) ٠

وقد عبر أحد العلماء عن هذه الظاهرة بقوله : « بأنه عندما يحين وقت دخول الطفل الحضانة يكون قد قضى فعلا ساعات عديدة يتعلم عن العالم أمام جهاز التلفزيون أكثر مما سيقضى فى قاعة المحاضرات بالكلية للحصول على الشهادة الجامعية أو على درجة الماجستير »(١٥) ٠

وقد لعب التليفزيون دورا متميزا فى نشر عدد من العادات والقيم والسلوكيات التى قاربت بين أساليب التربية للأسر من الطبقة المتوسطة والطبقة العليا ، كما ساعد على تقارب الحس والتذوق الفنى والجمالى لدى الأطفال فى سن مبكرة وهذا الأمر له مضاره كما أن له بعض الفوائد ، فمن مضاره أنه عادة ما يأتى على حساب القدرات الخاصة أو الابداع الفردى للطفل فى هذا السن وهو أمر ينعكس سلبا فيما بعد على شخصيته وفرديته ويمكن أن يسمى هذا النمط الثقافى بأنه نوع من الثقافة الجماهيرية أو العامة والتى يقل فيها الى حد ما البعد الفردى(١٦) ٠

وعلى الرغم من ذلك لايمكن انكار الفائدة من هذه السمة فهى ساعدت على عدم اظهار التمايزات الثقافية فى هذا السن مما يؤثر سلبا فى نفوس النشء ويشعر البعض منهم بالتمايز الاجتماعى أو النقص الاجتماعى مما جعل علماء النفس والاجتماع والتربية يهتمون بدراسة التأثيرات المختلفة للتليفزيون فى شخصية الفرد وجوانب سلوكه وفى البناء القيمى والمفاهيمى لديه والجانب الآخر للتليفزيون ، والذى يهمنا ابرازه فى هذه الدراسة اثره على الجوانب المعرفية لدى المشاهدين ٠

أثر التليفزيون على الجوانب المعرفية للمشاهدين : المعرفة هى احدى العمليات العقلية التى تعبر عن الوعى Consciousness المباشر بما يحيط بالفرد من مثيرات مادية أو معنوية وادراك للعلاقات التى تربط بين عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بالفرد والفهم القادر على التعامل معها كمنظومة قابلة للادارة والتوجيه من قبل الانسان ولمصلحته كعضو فى جماعة(١٧) ٠

وبناء على ما اثبتته الدراسات من أن الطفل ـ قبل أن يذهب الى

المدرسة - يكون قد قضى ٢٠٠٠ ساعة أمام جهاز التليفزيون أى ما يعادل سنتين دراسيتين(١٨) ومن ثم يمكن الاستفادة من التليفزيون فى تنمية ذكاء الأطفال فى سن ماقبل المدرسة وخاصة الأطفال من ذوى الفئـــات الاجتماعية ذات الدخل الضعيف ٠

ومن المعروف أن الانســـان يستطيع أن يحتفظ فى ذاكرته البشريه بحوالى ١٠٪ من المسموع و ٢٠٪ من المرئى وبامكانه أن يحتفظ بحوالى ٥٠٪ من المرئى والمسموع معا وهذا يرفع القيمة التعليمية للتليفزيون ٠ كما أثبتت الدراسات أيضا ان الأطفال والكبار المتلقين للرسالة الاعلامية يكونوا سلبيين فى تلقيهم بل يخضعون العقل البشرى للتفكر المتسلسل حتى يصل الى الفهم والاستيعاب مرورا بمرحلة الادراك والتحليـــل والمعرفة »(١٩) ٠ ومن ثم فالمخزون المعرفى المتراكم لدى الأفراد يتزايد كلما تعرض الفرد لهذا البث الاعلامى بأشكاله المختلفة ٠ وأيضا أوضحت الدراسة أن التلفيزيون أكثر جذبا للاناث عن الذكـــور وللصـــغار عن الكبار والأقل ذكاء(٢٠) ٠

وعلى الرغم من اختلاف عدد كبير من الدراســـات فى تقييم دور التليفزوين فى عملية تعليم الأطفال الصغار وأهميته ، فانه يمكن القول بأنه كجهاز له الكثير من الفوائد وله أيضا بعض المضار وأن ذلك يتوقف على عمليات التوجيه والتى يجب أن تلازم عملية المشـــاهدة ، والذى يهمنا أن التليفزيون له دور بارز فى تزويد الأطفال بالمعلومات والمعارف العامة وفى تنمية الهوايات والنشاطات التى تسهم فى ايجاد لغة مشتركة بين الأطفال مما يقلل من آثار الفروق الاجتماعية فيما بينهم ٠ وتأثير التليفزيون المعرفى ليس فقط على الصغار وانما أيضا على الكبار ٠

القسم الثانى : قناة التلفزيون التعليمية وتطوير التعليم المصرى :

ان التعليم فى مصر يعيش فى أزمة وليس أدل على ذلك من طرح ثلاث ورقات لتطوير التعليم فى خلال عقد واحد ، بخـــلاف المؤتمرات والندوات العلمية ، والبحوث الفردية وعلى الرغم من ذلك لم تصل بعد الى حالة من الرضا النسبى عن نظامنا التعليمى ولا يمكن أن ننكر أن حالة عدم الرضا هى احدى سمات « عصر الاتصال » (المعلومات) لدى

نعيش فيه وتعيشه الدول المتقدمة والنامية على حد سواء ولكن الفـــرق بيننا وبين الدول المتقدمة هو ما يطرح لديهم وما نطرحه فى عمليـــة التطوير وربطها بما يسود المجتمع من تغيرات وما تلبيه عملية التطوير من أحتياجات ٠

فمثلا دعت أمريكا لتطوير تعليمها بشكل علنى ورسمى فى سنوات كانت لكل منها أسبابها المجتمعية ففى سنة ١٩٥٧ دعت لتطوير تعليمها بعد ان ثبت تفوق الاتحاد السوفيتى (السابق) عليها فى مجال غـــزو الفضاء واطلاق سفينة الفضاء الروسية سيوتنيك ، وفى سنة ١٩٨٣ أصدرت تقويمها الشهير بـــ (أمةفىخطر) Nation at Risk بعد أن ثبت بالتجربة الحية تقدم اليابان على الولايات المتحدة فى مجال انتاج رقائق السيبكويوم والالكترونيات(٢١) ٠

وفى سنة ١٩٩١ وبعد حرب الخليج الثانية وتدشين النظام العالمى الجديد أعلن الرئيس الأمريكى جورج بوش ان ثمة حاجة لاعادة تخطيط التعليم تمهيدا لبناء أمريكا ٠ فقد دعا الى اعادة النظر فى برامج المدرسة الأمريكية ونظامها لتحافظ أمريكا على قيادتها لهذا النظام الجديد المعتمد على التفوق العلمى وصناعة المعلومات والمعرفة(٢٢) ٠

الحاجة للتطوير وآلياته : اذا كنا بالأمس نؤمن بأن للتربية دورا فى تغيير الأمم فاليوم ونحن نعيش فى عصر ما بعـــد الحداثة والتى أصبحت فيه المعرفة والمعلومات هى أم مصادر القوة الاجتماعية وأصبح مصير الأمم فيه رهن بقدرتها على الابداع والابتكار لا بامتلاك الثروات الطبيعية نقول أنه بدون التربية لا تستطيع أى دولة دخول هذا العصـر ومن ثم فأهم صناعة اليوم ستكون صناعة البشر ومن هنا لابد من اعادة صياغة المفاهيم التربوية لكى تستطيع التربية أن تقوم بدورها التحديثى والتنويرى فى عصر ما بعد الحداثة ٠

واذا كانت الحاجة الى التطوير احساسا مشتركا بين الدول فى عالم اليوم،فان الدول التى سوف تنجح فى احداث التطوير هى التى تمتلك آلية أو آليات تحقيقه فلابد ان يمتلك النظام التعليمى القدرة على تحقيق

الانجاز المكلف به وهو تحديث المجتمع وتطويره ولابد أن تتيح له الآليات التى تسمح له بذلك ومن هذه الآليات كما ترى الدراسة الحالية :

١ ـ بناء أسس تربوية ملائمة للعصر سواء على المستوى الفكرى أى المنطلقات والأهداف والمصادر التربوية أو على المستوى التطبيقى أى طريقة الاداء والحركة . وبالتالى فان أهداف التربية يجب أن تتحرك من مجرد تحصيل المهنة الى القدرة على امتلاكها وتوظيفها اجتماعيا وخلق المزيد من أساليب تسـهيل الحصـول عليها ونقلها وتخزينها واستخدامها .

٢ ـ وضع مواصفات الانسان الذى نريد أن تضعه التربية ، هويته ، انتماءه ، قدراته ، مفاهيمه ، اخلاقياته ـ فعاليته مشاركته ... الخ .

٣ ـ ان يحدد موقفنا من دور التربية فى تغيير المجتمع نفسه بمعنى أن تحدد اجابة التساؤل الآتى : هل التربية تعمل على اعادة انتاج قيم المجتمع أم أنها تعمل على تجديدها ؟

٤ ـ العمل على أن يكون تفكير الانسان متميزا مبدعا مبتكرا ومن ثم فلابد من تغيير اسلوب التقويم بمعنى آخر يجب أن تتيح استخدام واسع للمعلومات وتبادلها أى ان التربية فى هذا العصر يجب ألا تسعى لتكوين « مجتمع النخبة » على حساب مجتمع الجماهير ولكنها تحاول بناء مجتمع « القدرة والانجاز » .

القناة التعليمية كآلية لتطوير التعليم : لقد أدى الاستخدام الواسع للتقنيات المختلفة كالتليفزيون والسينما والكاسيت ، الفيديو والكمبيوتر الى أطر ثقافية واجتماعية جعلت متعلم اليوم غير متعلم الأمس .

« فاذا حاولنا أن ندرس حالة طفل مصرى فى السادسة أو السابعة من عمره ذهب الى المدرسة للمرة الأولى عام ١٩٢٠ أو ١٩٣٠ وطفل آخر ذهب للمدرسة سنة ١٩٨٠ أو بعد سنة ١٩٩٣ ... ، فسنجد فارقا كبيرا بينهما حيث نجد أن جميع أطفال مصر فى هذه الفئة الأخيرة لديهم الآن معلومات كثيرة أو قليلة تجعلهم فى وضع يختلف عن اطفال السـنوات التى سبقت(٢٣) .

وعلى الرغم من ذلك نجد أن مدارسنا مازالت فى وضع الازمـــة والدليل على ذلك هذه المؤشرات :

١ ـ انفصال شبه تام بين الفكر والممارسة التربوية ٠
٢ ـ فشل فى حل مشكلة الأمية ٠
٣ ـ عدم تكافؤ واضح للفرص التعليمية ٠
٤ ـ ارتفاع نسب الهدر التربوى ٠
٥ ـ تدنى مستوى الخريجين ٠
٦ ـ الانفصال بين التعليم وسوق العمل ٠

وغير ذلك من المشكلات التى تدل على نقص فاعلية نظامنا التعليمى وهنا نطرح التساؤل الآتى :

الى أى مدى يمكن ان تصبح القناة التعليمية آلية فعالة لمواجهة .ثل هذه المشكلات والعمل على حلها ؟

نستطيع أن نقولان استخدامالقناة التعليمية يمكن أن يحقق مايلى:

١ ـ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، حيث يقدم من خلال هذه القناة خدمات تعليمية بكلفة زهيدة وبطريقة جذابة ومتاحة وأفضل الخبرات والمعلومات لمن يريد أن يتابع التعلم ٠

٢ ـ تطبيق فعلى لمفهوم التعليم المستمر للافراد ،وهومطلب تعليمى واجتماعى فى آن واحد زادت أهميته فى مجتمع ما بعد الحداثة ٠

تقديم خدمات وبرامج معاونة لمواجهة مشكلات أســـاسية كمحـو الأمية ، والتدريب التحويلى وغيرها مما يرفع كفاءة النظـــام التعليمى ويعيد الثقة فيه ، ويخفض نسب التسرب والهدر التربوى ويعالج مشكلة الدروس الخصوصية وغيرها من المشكلات ٠

ولكى تتمكن القناة التعليمية بالتليفزيون من القيام بدورها فى تطوير النظام التعليمى وتسهم عمليا فى رفع كفايته ســـواء الداخلية أم الخارجية وتصبح بالتالى احدى اليات عمليـــة التطوير التعليمى فان العمل بهذه القناة الجديدة يمكن أن يرسم له عدد من المراحل والخطوات

المحكومة بفلسفة واضحة يعتبر البحث الحالى ممهدا لوضع صورتها الأولى وذلك على النحو التالى :

١ - مرحلة وضع الأهداف العامة لعمل القناة التعليمية بالتليفزيون وربطها بفلسفة وأهداف عملية التطوير التعليمى .

٢ - مرحلة تحديد بعض الأهداف الاجرائية والتى تنصب مباشرة على بعض مشكلات التعليم ومعوقات عمليات الاصلاح التعليمى .

٣ - مرحلة وضع تصور للبرامج التى يمكن أن تسهم القناة التعليمية بالتليفزيون عن طريقها فى تحقيق الأهداف السابقة .

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلى :

القسم الثالث : التخطيط لعمل القناة التعليمية بالتليفزيون :

بدأ استخدام الدول للتليفزيون كأداة تعليمية فى كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة فى الخمسينات وفى ايطاليا سنة ١٩٥٨ ، ثم فنلندة والسويد وغيرها من الدول وبالاضافة الى ذلك ظهر فى بعض الدول وخاصة أمريكا وأوربا ما يسمى بالمحطات التليفزيونية التعليمية وهى تنقسم الى ثلاثة أنواع :

- محطات تجارية .
- محطات التليفزيون التعليمى غير التجارية .
- التليفزيون ذو الدوائر المغلقة(٢٤) .

وعلى الرغم من وجود هذه المحطات فى كل من فرنسا وانجلترا واليابان وغيرها من الدول الا أن الملاحظ أن هذه المحطات التعليمية بمختلف أنواعها تجعل نشاطها الأساسى تقديم خدمة تعليمية متنوعة وراقية مستعينة فى ذلك بالخبراء والمختصين والعلماء ومراكز البحوث الحكومية والمعاهد والجامعات ، وهذا ما يجعل عنصر الربح أمرا غير وارد ، وهو مبدأ مهم يحسن التأكيد عليه منذ البداية ، كما أن هذه المحطات تقدم برامجا تخدم قضايا التعليم وتعالج المشكلات التى تقف أمام الطلاب وهى مساهمات تجعلها تجربة أكثر نضجا من اعداد برامج تعليمية وبثها بالتليفزيون لمدة محددة .

التجربة المصرية فى مجال لاستخدام التعليمى للتليفزيون : بدأ استخدام التليفزيون المصرى للبرامج التعليمية فى العام ١٩٦٢/٦١م مما يدل على وعى القائمين عليه حينئذ بأهمية تقديم هذه الخدمة التعليمية ، وكانت هذه البرامج تقدم موادا تدور حول المادة الدراسية التى تعالجها دون الدخول المباشر فيها مما كان يفيد جمهورا عريضا من المشاهدين ومنهم الطلاب ٠

وقد اتضح للقائمين على التليفزيون حينئذ ان استخدامه فى التعليم قد قدم « مادة أكثر غنى وثراء فى مضمونها ومحتوياتها عن تلك التى كان يقوم بتقديمها المدرس وحده »(٢٥) ٠

وبالاضافة الى البرامج التعليمية قدم برامج لمحو الأمية فى عام ١٩٦٤/٦٣م بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومركز اليونسكو الاقليمى لتعليم الكبار بسرس الليان ٠

وفى فبراير سنة ١٩٧٠ دخل التليفزيون الفصول المدرسية لاستقبال الدروس التعليمية فى مواد الكيمياء والفيزياء والتاريخ الطبيعى واللغة الانجليزية للصف الثانى علمى واللغة الانجليزية للصف الثانى أدبى ٠

وفى عام ١٩٧٢ اضيفت مواد أخرى فأصبح يقدم مقررات للصفين الأول الثانوى والثانى ، وخصص استوديو (٤) منذ منتصف الستينات لبث البرامج التعليمية وأصبح يسمى باسمها(٢٦) ٠

وفى سنة ١٩٧٦ قدمت الخدمة التعليمية من خلال « مراقبة جامعة الهواء » تلبية لاحتياجات تعليم الكبار فى كافة المواد والبرامج التعليمية والتدريبية ، ثم برنامج « علم نفسك » فى سنة ١٩٧٩ لتعليم الكبار الحرف والمهارات اليدوية والفنية المختلفة ، ثم تغير فى عام ١٩٨٠ اسم جامعة الهواء واطلق عليها اسم تعليم الكبار وراد حجم البرامج التى تقدم من خلالها لتشمل جوانب متعددة فى الحياة « الطب فى خدمة الجميع» تبسيط العلوم ، الاقتصاد للجميع ،: تاريخ الطيران ، عالم الكمبيوتر ، طب الأعشاب ، تاريخ الملاحة ٠ ثم قدمت برامج خاصة لتأهيل معلم المرحلة الابتدائية ، واتسعت البرامج التعليمية لتشمل طلاب الشهادات العامة والفنية وأيضا لجميع سنوات النقل بمراحل التعليم المختلفة منذ

بداية العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ ، وعبر أكثر من قنـــاة تليفزيونية ومنها القنوات المحلية ، فوصل عدد ساعات الارسال ٤ ساعات يوميا تغطى ١٠ برامج فى اليوم أى ٨٤ برنامجا فى المتوسط أسبوعيا فى ٣٥ ساعة بث أسبوعية فى المتوسط ٠

وفوق هذا أصبح للتليفزيون ادارة مركزية للبرامج التعليمية تعـــد البرامج وتشرف على تنفيذها ، وتوجد لجنة خاصة بالتعليم مشكلة من أعضاء مجلس أمناء اتحاد الاذاعة والتليفزيون(٢٧) ٠

مما تقدم يتضح أن التجربة المصرية فى البرامج التعليمية والتربويه تجربة طويلة امتدت من الستينات وحتى الآن وخلفت وراءها رصـــيدا بشريا متخصصا فى هذا المجال مما يســـاعد على انشـــاء قناة تعليمية بالتليفزيون متخصصة ، وخاصة وأن هـــذه الفكرة نفذت من خـــلال الاذاعة ، غير أن الأمر يحتاج بالنســـبة للتليفزيون الى اســـتعدادات وأجراءات مختلفة ستبرزها الدراسة فيما يلى :

أ - مرحلة وضع الأهداف العامة لعمل القناة التعليمية بالتيفزيون : تعتبر مرحلة صياغة الأهداف العامة لأى عمل مرحلة ذات أهمية خاصـه وموقع متميز بحكم سير هذا العمل ويحدد الكثير من ملامـــحه ويبلور رؤية القائمين به أو عليه ومبررات قيامه وطريقة استمراره والطرق التى عليه ان يسلكها ٠

والأهداف فى التربية لا تقل أهمية فى موقعها الذى تحتله عن أى مجال آخر ، لأن القناة التليفزيونية المشار اليها فى اعتقادنا ستكون عى الأساس عملا تربويا فى الشكل أو المضـــمون وأن التقنيات والوســـائل التكنولوجية يزيد دورها عن كونها مجرد عامل مساعد أو اداة لنقـــل وتوصيل رسالة معينة بطريقة أفضل وأسرع وأكثر انتشـــارا وأقل كلفـــه وأكثر جـــودة ٠

ولذلك فالاهتمام بهذه المرحلة والوقوف عندها والتدقيق فى صياغة الأهداف يعتبر عملا مهما على المشـتغلين بالفكر التربوى فكان عليهم أن يجتهدوا فيه ٠ وتعتبر مهمة انشاء هذه القنـــاة بيانا عمليا على الجميع

الاهتمام به والتجهيز له والمشاركة الفعالة فى وضع الأطر النظرية الواضحة له منذ البداية ، ويعد التقصير فى هذا الواجب محسوبا علينا مستقبلا ، ومن ثم فان الدراسة الحالية ستكون مشاركة فعالة فى هذه المهمة ٠

١/١ الشروط المنهجية لوضع الأهداف العامة :

- أن تكون الأهداف واضحة الصياغة والمعنى ٠
- أن تكون محددة وقابلة للتطبيق ٠
- أن تكون مرتبطة بنوعية العمل وميدان الاداء ٠
- أن تنبثق من فلسفة المجتمع ومتطلباته من هذا العمل ٠
- أن تكون شاملة للجزئيات مما يسهل تعميمها ٠
- أن تكون مجردة مما يسهل الاتفاق حولها ٠

ويعتبر الهدف التربوى كما يعبر جون ديوى دليلا على « وجـــود عمل منظم مرتب ، عمل يقوم بالنظام فيه على الانجاز التدريجى لعملية من العمليات التربوية(٢٨) » وهو وصف لما سيكون عليه المتعلم حين يتم اكسابه الخبرة المراد توصيلها اليه ، وتحديد لما يحصل عليه الفرد من خبرات ومهارات ومعارف قيمة لعملية التعلم ، لذلك فالبعـد المستقبلى والتنبوئى شرط من شروط الهدف التربوى الصـــحيح ، كما أن العناية بالظروف الحاضرة التى تحيط بالعملية التعليمية وبالمتعلم من الأمور الواردة فى عملية بناء الهدف التربوى ٠

ولكى تصبح الأهداف التربوية صالحة من ناحيـــة التطبيق لابد أن تكون لها معايير تعتمد عليها فى الحكم على مدى صـــلاحيتها وجدواها ونذكر منها ما يلى(٢٩) :

- انها ليست نهائية ذلك لأن عملية النمو وعملية التربية كلاهما عمليتان لا تستقران عند غاية بعينها انما هما عمليتان مستمرتان طوال الحيـاة ٠

- ان الأهداف تبنى على حاجات الفرد وفعاليته وانطلاق قدراته مستقبلا ٠

ـــ ان الأهداف التربوية تنبع من فلسفة وثقافة المجتمع وبالتالى فان الأهداف العامة لأى نظام تربوى هى بنت طبيعى لهويته وتاريخه وثقافته ٠

ـــ ان الأهداف التربوية يجب أن تكون قابلة للتطبيق وبالتالى فان تجاوز الواقع أو القفز عليه أمر يضر بصياغة الاهـــداف وبالعملية التربوية عامة ٠

ـــ ان الأهداف التربوية مرنة وبالتالى فان بعدها عن الجمود والقطيعة الفكرية (الدوجماطيقية) شرط من شروط سلامتها ٠

ـــ ان الدقة والوضوح فى صياغتها يساعـــد على فهمها وتقبلها ونقلها وبالتالى سهولة تطبيقها والتحمس لها من قبل المنفذين والمتعلمين على السواء ٠

ومما تقدم تتضح شروط بناء الأهداف التربوية وسلامتها ، أما مهمة هذه الأهداف كخطوة ضرورية لأى عمل تربوى وخطـــورة مكانتها فى النسق التربوى نظاما وفكرا فيمكن أن نوجزها فيما يلى :

٢/١ أهمية الأهداف التربوية :

ـــ توضيح الغاية المنشودة من العمل الذى تقوم به سواء كان فكرا أو تنظيما أو ادارة ، ودور هذا العمل وعلاقته بالنسق الذى ينتمى اليه٠

ـــ انها تساعدنا على تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق الهـــدف المراد وتنظيم الأنشطة التعليمية وحسن اختيارها ٠

ـــ انها تعرفنا بالمستوى الذى نسعى لتحقيقه سواء كان ذلك على المستوى السلوكى أم المعرفى أم المهارى ٠

ـــ يسهم الهدف فى مراجعة العملية التعليمية : حيث أن الهدف يساعد على اعادة النظر فى خطوات العملية التعليمية ورفع كفاءتها كما أن الأهداف تضع شروط عملية التقويم لكل مرحلة من مراحل العملية التعليمية بشكل يجعلها خطـــوة متكاملة مع عملية التعـــلم ولا تكون منفصلة عنها ٠

والأهداف بصفة عامة يجب أن تخضع لمجالات ثلاث هى :

المجال المعرفى Cognitive Domain والمجال الوجدانى Affective Domain والمجال النفسحركى Psycamoton Domain وأن تقسم وفق هذه المجالات الثلاث حتى يتم بعد ذلك تقنينها بطـــريقة صحيحة ومناسبة ٠

وفى ضوء ما نقدم يمكن وضع تصور لأهداف عمل القناة التعليمية بالتليفزيون والبرامج التى تسهم فى تحقيق هذه الأهداف على النحوالتالى:

٣/١ الأهداف العامة للقناة التعليمية المزمع انشاؤها :

توضع الأهداف العامة بحيث تتوافر فيها الشروط السابقة وتتصف بقدر من العمومية والشمول والمرونة ، ولكن ما يميزها انها أهداف تظهر العلاقة بالفلسفة العامة التى تسير العمل والأفكار التى من أجلهـــا جاء العمل الحالى ، لذلك فالمسحة الفلسفية تغلب على هذه الأهداف وتحدد ملامحها كما أن البعد الاجتماعى والثقافى العام يشكل محورها الأساسى٠

ويمكن فى ضوء ذلك أن نقترح الأهداف العامة لعمل القناة التعليمية على النحو التالى :

١ ـ أن تعمل هذه القناة على تحقيق مجتمع القدرة والانجاز ٠
٢ ـ أن تعمل هذه القناة على حل التناقض بين الثقافة الكونيـــة والثقافة القومية ٠
٣ ـ أن تعمل هذه القناة على تأسيس فكر تربوى واضح حول قضايا ومشكلات التربية ٠
٤ ـ أن تعمل هذه القناة على تكوين رأى عام تربوى مستنير فى المجتمع المصرى، وبالطبع فان هذه الصياغات الأولية بحاجة الى تعميق واثراء من قبل قادة الرأى والفكر فى مراحل تالية ٠

٢ ـ الأهداف الاجرائية :

تأتى مرحلة وضع الأهداف الاجرائية كخطوة أكثر عملية وملائمة للمجال الذى يتم العمل فيه وبالتالى فهى تهتم أكثر بتحـــديد القضايا

والمهام ووسائل تنفيذها وتقويمها ،وبالتالى فيمكن أن نقترح جملة من الأهداف الاجرائية لتنفيذ القناة التعليمية على النحو التالى :

١/٢ بالنسبة للهدف العام الأول : وهو « تحقيق مجتمع القـــدرة والانجاز » فان الأهداف الاجرائية لتنفيذه من خلال القناة التعليمية يمكن أن يكون على النحو التالى :

ـــ ان تعمل القناة التليفزيونية على تنمية مهارة التفكير العلمى لدى المشاهدين ٠

ـــ أن تعمل القناة التليفزيونية على تنمية التعلم الذاتى لدى المشاهدين ٠

ـــ أن تعمل القناة التليفزيونية على تنمية مهارات التواصل مع الغير لدى المشاهدين ٠

ـــ أن تعمل القناة التليفزيونية على تنمية مهـــارة الربط بين النظر والعمل لدى المشاهدين ٠

ـــ أن تعمل القناة التليفزيونية على تنمية التفكير المســـتقل والقدرة على النقد لدى المشاهدين ٠

ـــ أن تعمل القناة التليفزيونية على تنميـــة الابتكار والابداع وتشجيع العمل لدى المشاهدين ٠

٢/٢ بالنسبة للهدف العام الثانى : وهو « العمل على حل التناقض بين الثقافة الكونية والثقافة القومية»، فان الأهداف الاجرائية لتنفيذه من خلال القناة التعليمية بالتليفزيون تكون على النحو التالى :

ـــ أن تعمل القناة على تنمية المهارة اللغوية لدى المشاهدين ٠

ـــ أن تعمل القناة علىتنمية احترام الآخر وتقبله لدىالمشاهدين

ـــ أن تعمل القناة على تنمية القدرة على قبول التعدد والنسبية فى الأحكام والآراء والبعد عن النظرة الاحادية أو المطلقة ٠

ـــ ان تعمل القناة على تنمية القدرة على الحـــوار والتفاهم مع الغير ٠

ـــ أن تعمل القناة على تنمية الاتجـــاه نحو حـــب الاستطلاع والبحث والمعرفة ٠

٣/٢ بالنسبة للهدف العام الثالث : وهو « تأسيس فكر تربوى واضح حول مشكلات التربية» فان الأهداف الاجرائية له تكون علىالنحو التالى: التعليمية كما ونوعا ٠

ـــ أن تعمل القناة التعليمية على بلورة مفهوم تكافؤ الفـــرص

ـــ أن تعمـــل القنـــاة التعليمية على مواجهة مشـــكلة الأميه بمستوياتها وأنواعها المختلفة ٠

ـــ ان تعمل القناة التعليميـــة على مواجهة مشـــكلة الدروس الخصوصية كظاهرة اجتماعية وتعليمية ٠

ـــ ان تعمل القناة التعليمية على تحقيق مبدأ التعليم المســـتمر والتعليم للجميع ٠

ـــ ان تعمل القناة التعليمية على تقويم خدمات تساعد على النمو المهنى والتوجيه المهنى ٠

ـــ ان تعمل القناة التعليمية على ربط النظام التعليمى بقضايا ومشكلات البيئة المحلية والمجتمع المحلى ٠

٤/٢ بالنسبة للهدف العام الرابع : وهو « تكوين رأى عام تربوى مستنير فى المجتمع » فان الأهداف الاجرائية الملائمة لتنفيذه من خلال القناة التعليمية بالتليفزيون تكون كما يلى :

ـــ ان تعمل القناة التعليمية على فتح النظام التعليمى على بيئته وفلسفته على المجتمع ٠

ـــ ان تعمل القناة التعليمية على مناقشة مشكلات التعليم أمام الرأى العام ٠

ـــ ان تعمل القناة التعليمية على تشجيع المشاركة الشـعبية فى العمل التربوى سواء على مستوى المدرسة أو الادارة أو المستوى القيادى وأن يشمل ذلك مجالات الادارة وتبادل الخبرات والآراء واتخاذ القرار ٠

ـــ أن تعمل القناة التعليمية على الاهتمام بقضايا المعلم ومشكلاته المهنية والعلمية والمادية ٠

ـــ أن تعمل القناة التعليمية على الربط بين عناصر العمليـــة

التعليمية (المعلم ، التلميذ ، الادارة) والعمـــل على تحســـين المناخ المدرسى ٠

٣ ـ خطة عمل لتنفيذ الأهداف :

التخطيط التربوى عملية علمية هامة تحتل مكانة حساسة فى الفكر والممارسة التربوية ، والخطة العلمية السليمة يجب أن تســـتوفى شروطا عدة منها :

١ ـ أن تكون محددة المدة الزمنية ٠
٢ ـ أن تكون محددة جغرافيا (سكانا ، مكانا) ٠
٣ ـ أن تكون محددة وقابلة للتطبيق العملى ٠
٤ ـ أن تكون محددة وقابلة للتقويم والمراجعة ٠
٥ ـ أن تكون محددة الوسائل المستخدمة فى التنفيذ ٠
٦ ـ أن تكون محددة التمويل ومحسوبة الكلفة ٠
٧ ـ أن تكون محددة الفائدة أو ما سوف تضيفه من قدرة وفاعلية بعد استخدامها ٠

ووفق هذه الشروط يمكن أن نضع التصور التالى لخطة عمل القناة التعليمية بالتليفزيون ٠

المدة الزمنية للخطة كما يلى :

البث التليفزيونى بواقع ٨ ساعات يوميـــا على فترتين : صباحيه ومسائية وعلى أن تكون المدة الزمنية للخطـــة البرامجية « الدورة » ثلاثة شهور تجدد بعدها وفق خطة جـــديدة مع وجـــود برامج ثابتة وبرامج يمكن تغييرها أو تطويرها ٠

٢/٣ الحدود الجغرافية : كل الجمهورية مع تقســيم الجمهور الى قسمين :

ـــ جمهور مستفيد مباشرة (الطلبة ، المعلمين ، الدارســـين الكبار) ٠

ـــ جمهور مستفيد بطريق غير مباشر (باقى المشاهدين) ٠

٣/٣ قابلية التطبيق : يخضع ذلك لمعيار المهارة الفنية والأجهزة المنفذة ٠

٤/٣ التقويم والمراجعة : توضع خطة للتقويم تشمل ما يلى :

ـــ تطبيق استفتاءات على جمهور المستفيدين (المباشر وغير المباشر) تكون بمثابة موجه لعمل القناة وبرامجها ٠

ـــ تشرف لجنة فنية من أساتذة التربية وعلم النفس وعلماء الاجتماع على المتابعة والتقويم ومراجعة البرامج فى ضوء نتائج كل دراسة ٠

٥/٣ الوسائل المستخدمة فى التنفيذ : لتحقيق الأهداف السابقة يمكن للقناة استخدام ما يلى :

ـــ برامج لها صفة الارشاد التربوى المباشر يقوم بها علماء تربية وعلم نفس وتناقش أهم مشكلات العملية التعليمية ووضع حلول مناسبة علميا وعمليا لها ٠

ـــ دروس نموذجية لمختلف المواد الدراسية تبث أثناء العام الدراسى وفى الفترة الصباحية ٠

ـــ ندوات علمية عامة لمناقشة قضايا علمية وتربوية ونفسية تهم قطاعا كبيرا من المواطنين ٠

ـــ طبع كتيبات لشرح البرامج والتعليق عليها أو تفريغ لها كاملا لمن يود الاستفادة بأفكار المتحدثين فيها ٠

ـــ برامج لها صفة التثقيف العام كعرض للكتب أو الأفكار الجديدة أو المخترعات والاكتشافات العلمية ٠

ـــ عرض أعمال درامية (تمثليات ، مسرحيات ٠٠) تكون لها صفة مباشرة للدارسين فى بعض سنوات الدراسة ، على أن يكون ذلك تطويرا للمسرح المدرسى ٠

ـــ عرض برامج أطفال تعليمية لمرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية يمكن أن تساعد الطفل على اكتساب قدر من المهارات والمعارف المختلفة ٠

ـــ عرض للرسائل الجامعيةومناقشا ت لأهم نتائجها ٠

٦/٣ **التمويل وحساب الكلفة :** ويمكن أن يكون على النحو التالى :

١ ـ تمويل حكومى من ميزانية اتحاد الاذاعة والتليفزيون ٠
٢ ـ تمويل ذاتى من خلال :

ـــ مبيعات الكتب أو المجلة التى تصدرها القناة ٠

ـــ مبيعات الأشرطة التى تسجل عليها الاعمال المختلفة للقناة سواء للمدارس أو للجمهور أو للهيئات المختلفة ٠

ـــ مساهمات بعض الهيئات والتبرعات من الجمعيات الاجتماعية والعلمية ٠

٧/٣ الفائدة التى تضيفها القناة : تشير الدراسات المتعددة والتى عنيت بتأثير التليفزيون على الأطفال خاصة والمشاهدين عامة والتى بدأت مع دراسة هيلدا هموليت Helda Himmel weit سنة ١٩٥٨ ولم تنقطع حتى الآن ، الى أهمية هذا الجهاز فى عمليات اكساب القيم والمعارف والسلوك والمهارات المختلفة ، وعلى الرغم من وجود أوجه نقد كثيرة لبعض الآثار السلبية الا أن الكثير من الدراسات أرجعت السبب الى الوسط الذى تتم فيه عملية التلقى والمشاهدة وضرورة توافر سبل للتوجيه ، فقد أشار ميشيل سوشون الى « أهمية وجود وسيط تربوى يترجم الرسالة بما يتفق وحاجات الطفل وعمره وثقافته وعاداته وتقاليده»(٣٠) ٠

فالتليفزيون فى حد ذاته وسيلة تكنولوجيه تخضع لرؤية المستخدم وهدفه ويجب أن تحدد فهمنا لهذه التكنولوجيا على أحد الأوجه الثلاث التالية وأن نحدد رؤيتنا لها فى ضوء أى منها :

(أ) هل التكنولوجيا التى نستخدمها مجرد منتجات Products وبالتالى يعتبر التليفزيون هنا مجرد جهاز تعليمى أو مادة تعليمية ؟

(ب) أم أن هذه التكنولوجيا عبارة عن عمليات Processes فنية وفكرية كانت هذه الأجهزة نتاجا لتفاعلها وجهدها الابتكارى ؟

(جـ) أم ان هذه التكنولوجيا هى نظام متكامل Integrted System يشمل كل ما سبق مضافا اليه الفهم القائم على ضرورة التعامل مع كل

جوانب البناء الاجتماعى وتطـــويره بشكل متوازن ومتـــوازى ، وأن التكنولوجيا مجرد تعبير عملىعن مستوى هذا التطوير والتفاعلالمتكامل.

والدراسة الحالية تتبنى وجهة النظر الأخيرة فى رؤيتها لاستخدام هذه القناة التعليمية فى التليفزيون لتكون اداة لتطوير العملية التعليمية ومن ثم تطوير النظام التعليمى فلسفة وبنية وأداء وهو ما يسمح بدور أكبر فيما بعد لتطوير المجتمع ككل أو على الأقل الاسهام بدور محسوب ومقدر فى هذه العملية من جانب النظام التعليمى .

ان روح العصر الذى نعيشه والذى نسنعد لدخوله تفترض هـــذا المنطلق ، لذلك فان رؤية الفائدة التى يمكن أن تحققها هذه القنـــاة لا تتطلع للمدرسة فقط فى برامجها أو عملها لكنها تمد بصرها الى ما هو خارج سور المدرسة وتحاول أن تجعل التعليم مدخلا لتحسين الوضع القائم فى باقى مؤسسات ونظم المجتمع الأخرى .

لذلك اهتم هذا البحث بأن تكون هذه القناة أداة من أدوات تطوير التعليم وليس مجرد عمل اعلامى أو دعائى يفقد أهميته ودوره بعد مرحلة معينة ذلك لأن هذه القناة التعليمية يمكن أن تحقق الفوائد التالية :

١ ـ خلق البيئة الصالحة للتعليم

وذلك من خلال برامج تحقق :

- تعلما مباشرا للمهارات والمعلومات الدراسية .
- تعليما غير مباشر من البرامج الثقافية والعلمية .
- تنوع مصادر المعرفة وتبادل المعلومات والخبرات .
- ربط المدرسة بمصادر معلومات ومعار فجديدة محليا ودوليا.
- الاهتمام بعمليات التعلم الذاتى والتعليم المستمر .

٢ ـ حل مشكلات تعليمة واجتماعية معقيدة مثل :

- مشكلة محو الأمية .
- مشكلة التسرب الناتج عن عدم ملائمة وقت المدرسة للعمـــل ولظروف المتعلم .

ـــ مشكلة المستوى المهنى للمعلم وتقديم خبرات ومهارات عالية لكل من المعلم والمتعلم للاستفادة بها فى التطبيق داخل الفصل ٠

ـــ مشكلة انخفاض المستوى المهنى لخريجى النظام التعليمى فى تخصصات معينة ٠

٣ ـ تكوين رأى عام تربوى مستنير داخل المجتمع سواء حول قضايا التعليم ومشكلاته أو حول قضايا مجتمعية عامة ٠

٤ ـ ربط الأجيال الجديدة بثقافة العصر من خلال نافذة وطنية تقدم الجديد والمفيد مع ربطه بالتراث الثقافى والموروث الحضارى للأمة مما يخفف من صدمات كثيرة يمكن أن تواجه مجتمعنا فى حالة الانكفاء على الداخل كاملا وهذا مستحيل أو الانفتاح التام على الخارج دون ضابط وهذا خطير يصل الى درجة تدمير الذات والهوية الثقافية للأمة ٠

٤ ـ وضع تصور ومقترح لعمل القناة التعليمية بالتليفـــزيون فى ضوء الأهداف السابقة :

يقوم هذا التصور على عدد من المحاور هى :

١/٤ وضع دراسات ميدانية قبلية تكشف عن الاحتياجات التعليمية لجمهور المستفيدين من برامج القناة وتصورهم سواء أكانا جمهورا مباشرا (الصغار) بمراحل التعليم المختلفة أو جمهورا غير مباشر (الكبار) ٠

٢/٤ توظيف الأهداف السابقة فى نوعية برامج لن تتطرق الدراسة لطرحها تفصيلا بقدر ما تضع تصورا عاما لها ٠

وسيكون ذلك على النحو التالى :

ـــ بالنسبة للخطوة الأولى وهى وضع عدد من الدراسات الميدانية القبلية للكشف عن الاحتياجات التعليمية للجمهور فان هذه الخطوة رغم أهميتها لكنها ليست مجال البحث الحالى وهى مجال لعمـــل دراسات مستقلة ، لكن يمكن الاشارة هنا الى بعض المحاور الأساسية الموجهة لهذه البحوث فيما يلى :

ـــ دراسات توجه لاحتياجات المناطق الريفية فى مصر ونوعية البرامج التى توجه لها من خلال هذه القناة ٠

— دراسات توجه للكشف عن الاحتياجات التعليمية للمرأة الريفية فى مصر بصفة خاصة ٠

— دراسات توجه للكشف عن أسباب التسرب من المدرسة الابتدائية والاعدادية فى الريف وفى المناطق الشعبية ٠

— دراسات توجه للكشف عن الاحتياجات التربوية لدور المدرسة فى البيئة المحلية وكيفية ربط المدرسة بالبيئة ٠

— دراسات توجه للكشف عن الاحتياجات المهنية والتدريبية للمعلمين من عمل القناة التليفزيونية ٠

— دراسات توجه للكشف عن مشكلات المدرسة المصرية سواء التنظيمية أو الادارية أو الفنية أو التعليمية ٠

— دراسات توجه للكشف عن حاجات الأمين واتجاهاتهم نحو التعلم ٠ فى ضوء ما تكشف عن هذه الدراسات يمكن وضع تصور لخطة البرامج التى تقدمها القناة فيما بعد خاصة فى نوعية البرامج التثقيفية والدرامية،والتى تحاول بها القناة تحقيق الأهداف العامة السابق عرضها٠

٣/٤ توظيف الأهداف السابقة فى البرامج المذاعة :

لتحقيق الأهداف السابقة نطرح هنا تصورا لبعض البرامج المقترحة ويمكن عرض ذلك من خلال الخطوات التالية :

خطوات التنفيذ لبرامج المقترحة :

قبل طرح نوعية البرامج يمكن أن نضع التصور التالى لخطوات التنفيذ وهى :

— مرحلة الاعداد والتخطيط المسبق للبرامج ٠
— الخطة الزمنية لمراحل العمل ٠
— تحديد الميزانية وتكلفة البرامج ٠
— تحديد فريق العمل ومهامه ٠
— جمع المادة العلمية واعدادها والاستفادة من البحوث الميدانية التى سبقت الاشارة اليها ٠

- تحويل الماد ة العلمية الى قصة مصورة ٠
- اعداد مخطوطة البرنامج (النص) ٠
- تحديد الأماكن التى تلائم التصوير ٠
- نوعية الديكور والوسائل والمعدات المساعدة ٠
- انتاج الرسوم واللوحات والرسوم التوضيحية واللقطات المساعدة ٠
- التجهيز للانتاج الفعلى ٠
- التسجيل النهائى للبرنامج ٠

وضع نظام للتقويم لمدى فاعلية البرنامج :

- يقصد بعملية التقويم التحقق من مدى توافر الشروط والمواصفات الكاملة فى البرامج وقياس مدى ما تحققه من نتائج من خلال النشاطات التعليمية المصاحبة للبرامج المذاعة ٠ وعلى المخطط التربوى أن يضع للتقويم نظاما متكاملا يسهل استخدامه وان يكون خطوة من خطوات العمل وليس عملية منفصلة وان يكون عملية هادفة ويتم على خطوات متتابعة ومتكاملة من العملية التى يقدمها ٠

- **عناصر عملية التقويم للبرامج المذاعة :**

التقويم القبلى : ويتم فيه اختيار البرنامج التليفزيونى قبل بثه للتأكد من توافر جميع المواصفات والشروط التى يجب توافرها فى البرنامج الجيد ٠

تقويم التحصيل : يجرى أثناء العملية التعليمية من خلال البث التليفزيونى ويتم حسب الاختبارات التقليدية المستخدمة كما يمكن الاستعانة بأدوات أخرى لقياس الفائدة مثل : الاستبيان ، الحوار ، قياس الرأى ٠

التقويم الاعلامى (التقويم البعدى) : ويهدف الى ضبط مستويات الآداء ومدى استجابة جمهور المتلقين من الخدمة المقدمة لهم ويمكن أن يتم هذا التقويم من خلال ما يلى :

(أ) تحليل المضمون للمادة المقدمة والمذاعة ٠

(ب) الأسئلة المباشرة لجمهور المشاهدين المعنيين للبرامج .
(جـ) معالجات احصائية للاجابات الواردة .

ـــ فى ضوء هذا التمهيد السابقيمكن للقناة التعليميةبالتليفزيون أن تقدم خدمة تعليمية من خلال برامج مذاعة تهتم بالمادة العلمية المقدمة للطلاب :

ـــ برامج تناقش مشكلات الشباب النفسية والاجتماعية وغيرها .
ـــ تشجيع نماذج ناجحة من الطلاب ، والمدرسين والمدارس التى تحقق نتائج أو تجارب ناجحة فى أىمن المواد أو المقررات الدراسية .
ـــ اذاعة مسابقات أو برامج تنقل المادة العلمية بصورة سهلة وتنافسية بين الطلاب مما يجعل منالموقف عاملمهم من عوامل نجاحها .

ولأن المدة الزمنية المحددة للقناة لا تكفى فان القائمين على هذه القناة يمكن لهم تلقى مكالمات الطلاب على بعض أرقام الهاتف المخصصة لبعض المختصين من المعلمين ومستشارى المواد التعليمية للرد علىأسئلة الطلاب .

٤/ نوعية البرامج المقترحة :

بالنسبة للهدف العام الأول ومجموعة الأهداف الاجرائية المرتبطة به يمكن أن تحققه نوعية البرامج التالية :

ـــ أفلام علمية لتنمية مهارة التفكير المستقل والابتكارى .
ـــ ندوات ومناقشات تساعد على تنمية مهارة التواصل مع الغير
ـــ برامج مسابقات تساعد على تنمية مهارة التعلم الذاتى للمشاهدين .

بالنسبة للهدف العام الثانى ومجموعة الأهداف الاجرائية المرتبطة به ، يمكن أن تحققه نوعية البرامج التالية :

ـــ تقديم برامج لتعلم اللغات الأجنبية الحية .
ـــ تقديم برامج لربط اللغة العربية بالتطورات الاجتماعية الحديثة لتنمية المهارة اللغوية .

ـــ تقديم نماذج من ثقافات الشعوب والتعـــرف على عاداتهم لاحترام الآخر وتقبله ٠

ـــ برامج درامية (تمثليات مسرحيات) تنمى القـــدرة على قبول التعدد والأغلبية فى الأحكام والآراء وأن الأمور نسبية ٠

ـــ برامج مسابقات تساعد على حب الاطلاع والقراءة ٠

الهدف الثالث العام وأهدافه الاجرائية « تأسيس فكر تربوى واضح» يمكن أن تكون برامجه كالتالى :

ـــ ندوات عامة لمناقشة المشكلات التربوية العامة والنوعية ٠

ـــ برامج تساعد على اكتشاف المتفوقين والموهوبين من المتعلمين ورعايتهم ٠

ـــ برامج تكشف جوانب القصور فى بعض المؤسسات التعليمية ومواجهة الخلل بها ووضع الحلول لها وذلك لتحقيق مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية كما ونوعا ٠

ـــ برامج لمحو الأمية وتعليم الكبار وتبث فى الفترتين الصباحية والمسائية مع ربط المتعلمين بمراكز توجيـــه وتوزيع الـــكتب والأشـــرطة التعليمية والتى يجب أن تباع لهم بسعر رمزى ٠

ـــ برامج تعليمية نموذجية تبث فى الفترة الصباحية يقدمها كبار المتخصصين من رجال التعليم لتكون نموذجا امام كـــل من المعلمين والطلاب وذلك لمحاربة الدروس الخصوصية مع طبع هذه البرامج على أشرطة تباع بأجر رمزى ٠

ـــ برامج من المصانع الحديثة وتقديم برامج تدريب مهنى فى الفترة المسائية ٠

ـــ برامج حية من بعض البيئات المحلية ومشكلات المدرسة فيها ومحاولة حلها ٠

بالنسبة للهدف الرابع ومجموعة الأهداف الاجرائية الملازمة له وهو « نمو رأى عام تربوى مستنير بالمجتمع » يمكن تحقيقه عن طريق نوعية البرامج التالية :

ـــ برامج مناقشة مع كبار المفكرين حول الجـــديد فى التربية وعلم النفس ٠

ـــ برامج جماهيرية لمعرفة آراء الجمهور فى التعليم ومشكلاته ٠

ـــ برامج تقدم نماذج للمشاركة الشعبية الناجحة فى التعليم سواء ادارية ومالية وطرح أفكار جديدة فيها حول نفس القضية ٠

ـــ تقديم نماذج ناجحة من المدارس المصرية (معلمين ،اداريين، نظار) ٠

من هذه البرامج يمكن وضع عدد كبير من البرامج والأفكار وتساعد على تحقيق الأهداف السابقة ٠

وأخيرا ولكى نضمن للقناة الفعالية والاستمرارية والتقدم يجب أن تشرف عليها آلية تابعة لاحدى الجامعات (القاهرة) أو (عين شمس) على الأرجح وذلك لأن جامعة القاهرة تتضمن الكليات الآتية : الآداب ـ التربية ـ الاعلام ـ أما جامعة عين شمس فليس بها بكلية اعلام ولكنها تضم الكلية الأم بالنسبة لكليات التربية فى مصر

وهذه الآلية كما تتصورها الدراسة الحالية على النحو التالى :

ـــ آلية لها مدير تنفيذى بدرجة أستاذ فى التربية ٠

ـــ تتضمن لفيفا من الأساتذة فى التخصصات الآتية :

علم الاجتماع ـ علم الاقتصاد ـ علم التاريخ ـ علم النفس ـ أصول التربية ـ مناهج وطرق تدريس ـ تكنولوجيا التعليم ـ اعلام ٠

ـــ تتضمن ايضا نخبة من وزارة التربية والتعـليم ـ معلمين ـ مستشارين للمواد ٠

ـــ تتضمن أيضا فنيين ، ومهندسين ، وموظفين ٠

ـــ هذه الآلية تكون مهمتها على النحو التالى :

- اعداد البرامج التى تحقق أهداف القناة ٠
- الاشراف على البرامج التعليمية التليفزيونية والتى تمثـــل احدى الأدوات المهمة والتى تسهم فى تدعيم التعليم المدرسى ٠

● اصدار مطبوعات خاصة بها تعرض فيها قضايا التعليم والتنمية المختلفة ٠

● أن تقوم هذه الآلية بعمل دراسات الهدف منها التعرف على حاجات الجمهور المستفيد من القناة التعليمية من الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية وذلك قبل اعداد أى برنامج ثم عمل دراسات بعد عرض البرامج بهدف التقويم المستمر ٠

● يكون من مهامها أيضا النزول الى المدارس بمختلف مراحلها وفى مختلف المحافظات والتعرف على واقعها ومشكلاتها والعمل على حلها من خلال القناة ٠

● ايجاد اتصال فعال بين هذه الآلية وبين لجنة التعليم وايضا لجنة البحث العلمى بالحزب الوطنى بحيث يكون لها ممثلون أو ممثل على الأقل فى مجلس الشعب لكى يسترشد المجلس برأيه عند عرض أى قانون خاص بالتعليم ٠

● تكون هذه الآلية على اتصال مباشر بجميع كليات التربية بنوعيها وأيضا كليات الاعلام وقسم الاعلام التربوى بمركز البحوث التربوية وغيره من الأقسام التى لها صلة مباشرة بها وأيضا بوزارة التربية والتعليم بالتليفزيون المصرى ٠

كما يجب عمل دراسات تستهدف معرفة التوقيت المناسب لاذاعة البرامج والحلقات والندوات الخاصة بمناقشة قضايا التعليم حتى تحقق الفائدة المرجوة منها ٠

٣ ـ ولتحقيق التقارب بين التربويين والاعلاميين يجب ادخال المقررات الآتية ضمن برنامج اعداد المعلم لأى مرحلة تعليمية :

ـــ علم الاتصال ٠
ـــ الاعلام التربوى ٠
ـــ علم التجديد التربوى ٠

وأيضا ادخال بعض المواد التربوية فى اعداد الاعلامى مثل ما سبق مضافا اليه «فلسفة التربية» ٠

المراجـــع :

١ ـ أنظر فى ذلك أعمال : اللجنة الوطنية لليونسكو فى اجتماعات المائدة المستديرة حول الاتصال والتربية ، (القاهرة من ٢٦ ـ ٣٠ يونية ١٩٩٣) .

٢ ـ أنظر فى ذلك : ايدجار فور : تعلم لتـــكون ، ترجمة حنفى ابن عيسى ، اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، الطبعة الثانية سنة ١٩٧٦ .

٣ ـ وزارة التعليم ، مشروع مبارك القومى انجـــازات التعليم فى عامين ، القاهرة أكتوبر ١٩٩٣ .

4. Miller, G. A., The Psychology of Communication, Pelican Books, 1974, kp. 78.

5. Bauer, R.A. The obstinate audience : The influence process from the point of view of social communication. Amer. Psychologist, 19 1964, pp. 319-328.

6. Craig, R. Mehrens, W., Charizion, H. Contemporary educational Psychology. New York, Wiley, 1975, p. 118.

٧ ـ طلعت منصور : سيكولوجية الاتصال ، عالم الفكر ، الكويت ، المجلد ١١ عدد ٢ سنة ١٩٨٠ ، ص ١٢١ .

٨ ـ يمكن الرجوع الى :

Wight, A. W. Participative education and the inevitable revolution Journal of creative behavior, 4, 197-0, pp. 234-282.

٩ ـانظر فى ذلك : ديفيد ماكليلاند : مجتمع الانجاز الدوافع الانسانية للتنمية الاقتصادية ترجمة محمد سعيد فرج وعبد الهادى أحمـد الجوهرى ـ القاهرة ـ مكتبة الأنجلو ١٩٧٥ .

10. Heinty, A. et al. Mass Media. Loyola University Press. Chicago : 1972 P.

١١ - أحمد زكى بدوى ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت مكتبة لبنان سنة ١٩٨٢ ، ص ٤٠٠ .

١٢ - ناهد رمزى : المفاضلة بين التليفزيون والوسائل الاعلامية الأخرى. المجلة الاجتماعية القومية العدد ١ - ٢ المجلد ١٦ ، سة ١٩٧٩ ص ص ٤٩ - ٦٨ .

13. Roberts, D. & Bachen, C. Mass communication Effects. Annual Review of Psychology, V. 32, 1981, pp. 307-356.

14. Heinty, A. et al. Mass Media Layola University Press. Chicago : 1972.

15. Ibid, P. 180.

١٦ - خلدون حسن النقيب ، داوود جيدو ، المجتمع الجماهيرى والقطاع العام،رؤية مستقبليةفى : المعهد العربى للتخطيط بالكويت الحلقة النقاشية الحادية عشرة - ديسمبر سنة ١٩٨٧ ابريل سنة ١٩٨٨ .

١٧ - مصطفى المصمودى ، النظام الاعلامى الجديد ، عالم المعرفة ، الكويت ، أكتوبر سنة ١٩٨٥ ص ١٧١ .

١٨ - أنظر فى ذلك هادى نعمان الهيتى ، ثقافة الأطفال ، عالم المعرفة الكويت سنة ١٩٨٨ ص ١٣٢ .

١٩ - عبد الفتاح أبو معال : أثر وسائل الاعلام على الطفل ، دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان ، سنة ١٩٩٠ .

٢٠ - عبد الرحمن عيسوى ، الآثار النفسية والاجتماعية للتليفزيون العربى ، دار النهضة العربية ، بيروت سنة ١٩٨٤ .

٢١ - تقرير أمة فى خطر - وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير ، سنة ١٩٨٣ .

٢٢ - جورج بوش ، التقرير الرياسى «أمريكا سنة ٢٠٠٠» ترجمة عزت عبد الموجود ، الدوحة ، جامعة قطر ١٩٩٢ .

٢٣ - يحيى أبو بكر ، نظم المعلومات والكومبيوتر ، فى اجتماعات المائدة المستديرة حول الاتصال والتربية القاهرة ٢٦ ، ٣٠ يونية سنة ١٩٩٣ ، اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو ، ٣ - ٤ .

Sidney Head, Broad cosation in America. Asurrey of radio and T.V.F. (Boston : Houghton, Miffilin Co. 1976), pp. 181-183.

25. Emery Walter, National and International systemof broad casting, East Lansing : Michigan State, Univ. Press, pK 27.

٢٦ - للمزيد أنظر الى دراسة ماجى الحلوانى ، التليفزيون وسيلة تعليمية ، مكتبة نهضة الشرق ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٥ - ص ٣٩ .

٢٧ - أمين بسيونى : التنسيق والتعاون بين الاعلاميين والتربويين ، فى الاتصال والتربية - القاهرة ٢٦ - ٣٠ يونيه سنة ١٩٩٣ ص ٠٣

٢٨ - جون ديوى الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عفراوى وزكريا ميخائيل ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، سنة ١٩٥٤ ، ص ١٠٥ .

٢٩ - انظر فى ذلك سيد ابراهيم الجيار ، التوجيه الفلسفى والاجتماعى للتربية ، القاهرة : مكتبة غريب ، سنة ١٩٧٨ ص ٦٦ - ص ٦٨ .

٣٠ - فرنسيس بال ، وسائل الاعلام والدول النامية ، ترجمة حسين العودات ، المنظمة العربية لتربية والثقافة والعلوم ، سنة ١٩٨٢ ، ص ٤٩ - ص ٤١

معايير الصحة المنطقية
فى كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها

د٠ نادية أحمد بكار (*)

تمثل بنية المعرفة Cognition مجموعة المعلومات الصادقة التى تشير الى جوهر الموضوع أو بنيته الأساسية ٠ وبما أن البنية الأساسية للمعرفة تمثل المعلومات الصادقة ، اذا فهى تعكس العرض الحقيقى لشكل الواقع ، كما تعكس نسخة حقيقية من الطبيعة ٠ وأخيرا فهى تعكس أيضا التطور الشكلى لبنية المبادىء العالمية Universal Structural Principal (١ ، ص ١٧١ ـ ص ١٧٢) ٠ لذا فهى تسمى بنظرية صدق المعرفة Truths of knowledge والتى تعرف فى مجال تطوير المنهج بنظرية أساسيات المعرفة Basic of knowledge .

واذا راجعنا الدراسات التى تهتم بمجالات نظريات المعرفية والبنية والمحتوى والكتاب المدرسى فى الآونة الأخيرة يمكن أن يلخص الباحث أهم أهداف هذه الدراسات فى ثلاثة تساؤلات رئيسية هى :

١ ـ هل يمكن أن يحل عمق المعرفة Depth of knowledge محل سطحية المعرفة Breadth of Knowledge فى الكتب المدرسية والمناهج عموما؟ ٢ ـ كيف نقضى على مشكلة تفكك معلومات المحتوى؟ ٣ ـ ما أثر معرفة المتعلم لأساسيات المعرفة وطرق ترابطها ؟

فالتساؤل الأول اهتم بمناقشة قضية غياب أساسيات المعرفة وخاصة مستوياتها العليا (كالمفاهيم وتعريفاتها والتعميمات أو المبادىء الرئيسة) من الكتب المدرسية أو التدريس عموما وهو ما يعرف فى مجال تطوير المناهج باتجاه عمق المعرفة Depth of knowledge ، ويعنى عمق المعرفة

(*) قسم المناهج ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ٠

كثافة المعلومات الرأسية فى المحتـــوى وخاصة المفاهيم وتعـــريفاتها والتعميمات (٢ ، ص ٣٤٣ ؛ ٣ ، ص ٤٦) ٠

وقدبرزت جهود مطورى المناهج المعاصرين فى الاهتمام بعمـــق المعرفة حتى اعتبروه أحد الأبعاد المحققة للهدف التربوى المعاصر ، وهو تنمية التفكير غير الآلى Thoughtfulness ، وقد اتخذ انصار هـــذا الاتجاه هذا الهدف كرد فعل لانتشـــار التفـــكر الآلى Mindlessness فى مدارس العالم ، كما اعتبروه أحد الحلول لقضية ســـطحية المعـرفة فى الكتب المدرسية أو دروس المعلم ٠ وقد اقترحوا حلا لهـــذه المشكلة ويكون بالتركيز على موضوعات محددة تمثل جوهر المنهـــج Core of curriculum بشرط أن تتضمن قدرا كبيرا من مستويات المعرفة العليا بدلا من التركيز على نقل معلومات كثيرة لموضوعات متعـــددة مليئة بالحقائق المفككة للمتعلم (٤ ، ص ٩) ٠

واذا انتقلنا الى التساؤل الثانى والذى اهتم باقتراح حل قضـية تفكك المعلومات داخل المحتوى نرى أن الالتقاء بين التساؤلين كبير فى أسباب ظهور الظاهرتين (السطحية ـ التفكك) ٠ ولكن الاختلاف اتضح فى كيفية معالجة الظاهرتين ٠ فالظاهرة الأولى اقترح حلها كما ذكرنا بالتركيز على عمق المعرفة كبديل لسطحية المعرفة ، أما الظاهرة الثانية وهى تفكك المعرفة ويعرفها أنصار نظرية الاسكيما Schema Theory بغياب أساليب ترابط أساسيات المعرفة فى المحتوى ٠ (٥ ؛ ٦) ، وقد اقترحوا أساليب متعددة لترابط المعرفة وبالتالى أصبح اتجـــاه ترابط المعرفة معاكستها لاتجاه تفكك المعرفة ٠

وأخيرا فالتساؤل الأخير يناقش أثر قيمة تعلم أساسيات المعـــرفة ومبادىء بنيتها وطرق ترابطها على المتعلم ٠ لقد أشارت بعض الدراسات المعاصرة الى أن التعلم الفعال الايجابى يقوم على ثلاثة أبعاد هى :

١ ـ المحتوى ٢ ـ مهارات التفكير ٦ ـ الاتجاهات (٣ ؛ ٤) ٠ ولما كانت الدراسات نفسها تؤكد أن المحتوى لابد وأن يقـــوم على أساسيات المعرفة ، اذن يمكن القول أنها تمثل أحد الأبعاد الرئيسة ، بل أول الأبعاد

فى تحقيق ايجابية التعلم،كما أن هناك بعض الدراسات التى أكدت أن أساسيات المعرفة تمثل صدقها (٧ ؛ ٨ ؛ ٩) . فالعلاقة مصطردة بين تعلم أساسيات المعرفة وبين الالمام بمصداقيتها لدى المتعلم .

اما عن أهمية كل مستوى من مستويات أساسيات المعرفة فى التعلم فقد أشارت بعض الدراسات الى أهمية تعلم الحقائق بشرط ألا تكـــون منعزلة عن مهارة التطبيق فى استخدامها (٧ ؛ ٩) . كما أشارت بعض دراسات الى أن الحقائق تمثل الدلائل التى يســـتند عليها المتعلم فى اثبات صحة التعميمات أو صدقها (٧ ؛ ١٠) . كما أنها تدخـــل فى تكوين وتشكيل المفاهيم وتعريفاتها لدى المتعلم (٧) . وأخيرا فهى تدخل فى تكوين البناء الجدلى الاستقرائى والاستنتاجى لديه . (٩ ؛ ١١ ؛ ١٢) . اما عن أهمية المفاهيم والتعميمات فهما يدخلان فى تشـكيل مهارتى التفكير الاستقرائى والاستنتاجى . كما يمثلان أسس التفكير المنطقى ، ويعتمد المتعلم عليهما فى تشكيل القواعد **Rules** الرئيسة فى المعرفة وفى الوصول الى الاستنتاجات (٧؛ ٩ ؛ ١٣ ؛ ٤) . كما يلعبان الدور الرئيسى فى تكوين مهارات التفكير العليا (١٢) .

اما عن قيمة تعلم طرق ترابط أساسيات المعرفة فهى تساعد على تنمية مهارات متعددة كالتحليل والتركيب والنقد وحل المشكلات(٦) ، كما تنمى مهارات كثيرة فى القراءة مثل القدرة على القراءة النقـــدية والابداعية والانقرائية ، والقدرة على توحيد المعلومات وتكاملها وتجانسها (١٥ ؛ ١٦ ؛ ١٧ ؛ ١٨) .

ولما كانت الدراسات المعاصرة لا يوجد من بينها دراسة اهتمت بقضية الأخطاء الشائعة فى كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها أو تحـديد المعايير التى يكتب فى ضوئها مؤلفو الكتب المدرسية أو الدراسية أساسيات المعرفة حتى تعكس المحتوى الصادق الحقيقى لبنية المعـــرفة وتحقق أغراضها فى التعلم ، كما لا توجد دراسة تجمع بين اتجاهى أساسيات المعرفة وطرق ترابطها فى المحتوى ، من أجل ذلك ستقوم هذه الدراسة لسد هذا العجز فى الأدبيات .

مشكلة الدراسة :

لا شك أن الكتاب المدرسى له وظائف متعددة تجعله مركزا لاهتمام المربين والباحثين لاجراء دراسات متنوعة . وعلى الرغم من تعدد وظائف الكتاب المدرسى الا أن الباحث يتفق مع بريانـد Beryhandt ١٩٨٧ فى ان نقل صدق Truths المعرفة الى المتعلم هو الوظيفة الأساسية والحقيقية للكتاب المدرسى (١٩) . ورغم قيمة هذه الوظيفة الا أن دراسة هويت White ١٩٨٨ قد أشارت الى عدم توفر أساسيات المعـــرفة فى الكتب المدرسية(٨) . من هاتين الدراستين يمن ان نستخلص وجود ظاهرة عدم توفر صدق المعلومات فىالكتب المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويرى الباحث من خلال خبرته البحثية فى مجال الكتب المدرسية وتدريب المعلم أن الكتب المدرسية تفتقر الى معايير الصـــــحة Validity المنطقية فى كتابة أساسيات المعرفة التى تبرز البنية الصحيحة للمعرفة فتمنع وقوع المتعلم فى مغالطات فكرية . كما يرى افتقار محتوى الكتب الى معايير الصحة المنطقية فى عرض أساسيات المعرفة التى تبرز ترابط المعرفة . كما يرى الباحث أيضا من خلال خبرته التدريسية افتقار طالبات كلية التربية والدراسات العليا الى الفـــــدرة على التميـــيز بين الأنواع الثلاثة لأساسيات المعرفة وكيفية صياغتها بطريقة صحيحة منطقيا على معرفة الأساليب المنطقية الصحيحة فى تقديمها ، ما يدنى من مستوى تحصيلهن المعرفى والتفكيرى . فهذه الملاحظات قد دفعت الباحث الى رفع تساؤل يحدد به مشكلة الدراسة وهى :

ما هى معايير الصـحة المنطقية التى تكتب فى ضـوئها أساسيات المعرفة الرئيسة وطرق عرضها ؟

أسئلة الدراسة :

١ ـ ماهى معايير الصحة المنطقية التى يكتب فى ضوئها كل أساس من أساسيات المعرفة ؟

٢ ـ ماهى معايير الصحة المنطقية لطرق عرض كـــــل أساس من أساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية ؟

أهمية الدراسة :

يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلى :

١ ـ الاستفادة من المعايير المقترحة فى تصميم وتطوير الكتب المدرسية وكذلك التدريس فى جميع التخصصات .

٢ ـ استخدام المعايير المقترحة فى هذه الدراسة فى تقويم :

(أ) الكتب المدرسية (ب) أداة المعلم (جـ) أداء المتعلم .

٣ ـ ابراز أهمية تطوير بعد المحتوى فى ضوء اتجاهى أساسيات المعرفة وطرق عرضها .

٤ ـ بناء قائمة تدقيق لتقويم أداء المعلم فى بعد المحتوى من قبل الموجهين ومدراء المدارس .

٥ ـ ندرة الابحاث والدراسات التى تجمع بين الاتجاهات المعاصرة فى التصنيف الهرمى للمعرفة وطرق عرضها فى المحتوى (أى فى حكم المعدومة حسب علم الباحث) .

٦ ـ ندرة الأبحاث والدراسات التى تهتم بصحة كتابة الكتب المدرسية من الزاوية المنطقية .

٧ ـ ربما تثير هذه الدراسة انتباه مؤلفى الكتب المدرسية وكذلك المعلم الى الاهتمام بالصحة المنطقية فى كتابة المحتوى وتدريسه .

٨ ـ ربما تثير هذه الدراسة أيضا انتباه المربين فى كليات التربية وخاصة أقسام المناهج الى ضرورة ادخال هذا البعد ضمن مقررات برامج اعداد المعلم وكذلك برامج الدراسات العليا .

منهجية الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة تنظيرية وصفية تحليلية ، ويتبع الباحث هذا المنهج للاجابة عن تساؤلات الدراسة وبالتالى يمكن تقسيم الدراسة طبقا لما يلى :

القسم الأول : ويختص بمعايير الصحة المنطقية فى كتابة أساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية .

القسم الثانى : ويختص بمعايير الصحة المنطقية لطرق عرض أساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية ٠

القسم الثالث : ويتم فيه عرض الخلاصة والتوصيات ٠

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها :

ـ **أساسيات المعرفة** Basic of knowledge « ويقصد بها أنواع المعلومات الحقيقية التى تمثل جوهر المنهج »(٧) وتظهر فى الأدبيات بمرادفات مختلفة أهمها « اشكال المعرفة Forms of Knowledge »(٨) أو « المعلومات الجوهرية أو الرئيسة Forms or Substantial of Knowledge » (٨) أو « مستويات المعرفة Level of Knowledge (٩) أو أنواع المعرفة Types of Knowledge . (٧) ٠

اما فى هذه الدراسة « فيقصد بأساسيات المعرفة أنواع المعلومات الصادقة Truths التى تمثل جوهر موضوعات المقررات المختلفة لأفرع المعرفة ٠ ونصنف أنواع المعلومات الصادقة تصنيفا هرميا حيث تندرج من المستوى البسيط كالحقائق الى مستوى أكثر تعقيدا كتعريفات المفاهيم الى أعلى مستويات المعرفة فى التعقيد كالتعميمات أو المبادىء أو القواعد الرئيسة ٠ ويقوم أعلى مستويين من المعرفة على الحقائق والمفاهيم بينما يقوم أدنى مستوى من المعرفة على المفاهيم كمسميات » ٠ وتستخدم أيضا فى هذه الدراسة بمفهوم صدق المعرفة ٠

ـ **معايير الصحة المنطقية** Criteria of Logical Validity ، ويقصد «بالصحة المنطقية» بنية المعلومات التى تدخل فى تكوين الحجة أو البرهان ولا تتعلق بصدق المعلومات أو كذبها ولكنها تمثل احدى الزاويتين للمعلومات المكونة للحجة أو البرهان والتى تعتبر لازمة وضرورية من الناحية المنطقية (١٠ ص ٣٢ ـ ٣٤) ٠

اما عن معايير الصحة المنطقية فى الأدبيات فلم يجد الباحث تعريفا لها ويقصد بها فى هذه الدراسة « مجموعة المعايير المشتقة من تعريفات كل أساسيات المعرفة وطرق عرضها » ٠

طرق عرض أساسيات المعرفة :

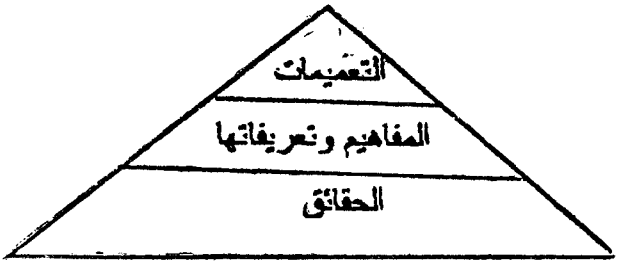
لا توجد تعريفات فى الأدبيات التى قامت بدراسة أساسيات المعرفة عن طريق عرضها . اما فى هذه الدراسة « فيقصد بها تلك الأساليب التى تستخدم فى تقديم معلومات مستويات المعرفة الثلاث . ويتفق المستويان الأعلى من المعرفة كالمفاهيم وتعريفاتها والتعميمات فى عرض معلومات بأسلوبى الاستقراء والاستنتاج ، بينما تختلف الحقائق فى أساليب عرضها والتى تتمثل فى أساليب الاسكيما Schema كاسكيما المقارنة ، والتتابع ، والسبب والنتيجة » .

القسم الأول : معايير الصحة المنطقية فى كتابة أساسيات المعرفة

قبل ان نتعرض لتحديد المعايير الخاصة بكتابة أنواع أو أساسيات المعرفة سوف نعرض تعريفات كل نوع وأمثلة عليها .

أولا : الحقائق : Facts

« تعريف الحقيقة على انها جملة مثبتة Positive Statement (٩ ، ص ٧٦) . كما « تعرف على أنها جملة تشير الى بيانات يعتقد أنها صحيحة » (٧ ، ص ٣١١) . كما يقصد بها أيضا انها « جملة تشير الى الواقع » (١ ، ١٧١) . وتشير الى أنها « جمل تصف ملاحظات خاصة بمادة أو موقف معينو هى غير معممة » (٢٠ ، ص ٣١) ، كما تعنى بأنها تمثل « قضايا مفردة تشير الى حالة واحدة » (١٠ ، ص ٤١) ،وأخيرا تعرف بانها « جملة تمثل أدنى مستويات المعرفة فى تصنيف المعرفة الهرمى ويبنى عليها مستويات المعرفة العليا » (٩ ، ص ٧٧) . والشكل التالى يوضح التصنيف الهرمى لمسنويات أساسيات المعرفة



التصنيف الهرمى لأساسيات المعرفة

(دراسات تربوية)

اذا قمنا بعملية تحليل للخصائص الدالة على الحقيقة فى ضـــوء التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص ما يلى :

١ ـ ان الحقيقة بما أنها جملة مثبتة ، اذا فلابد وأن تخلـــو من أدوات النفى . فهناك جمل تبدو وكأنها حقيقة مثال : « لاتشرق الشمس من الغرب » ، فالحقيقة أن الشمس لا تشرق من هذه الجهة ولكن الذى لايعرف الجهة الصحيحة لشروق الشمس ربما يقع فى خطأ لأن التخمين وارد ومن ثم تصبح أحد الجهات الأصلية أو الفرعية هى جهـــة شروق الشمس ، فهذا النوع من الجمل ذات البدائل المتعددة غير مضمون للوصول من خلاله الى صدق المعلومة أو الى الحقيقة ذاتها اذا كانت الجملة منفية . اما اذا كانت الجملة منفية وليس لها بدائل متعـــددة أى مثبتها أى أن النقيض منها لابد وان يمثل حالة واحدة مثال : «الانسان لايعيش للأبد» ، « لم تستعمر المملكة العربية السعودية منذ فجر التاريخ وحتى الآن » فالنقيض أى المثبت من الجملة الأولى يكون « الانسان يعيش للأبد » اما نقيض الجملة الثانية فهو « المملكة العربية السعودية دولة محتلة منذ فجر التاريخ وحتى الآن » . فهذا النوع من الجمل المنفية تؤكد الدراسات على ضرورة تجنبه وتحويله الى جمل مثبتة لأن رفع أداة النفى عن الجملة يجعل الجملة كاذبة ، كأن تقول « تستعمر المملكة العربية منذ فجر التاريخ وحتى اليوم » أو « الانسان يعيش للأبد » ، ومثل هـــذه الجمل المنفيه تعرض القارىء للتردد فى تحديد مصداقية الجمل وخاصة اذا ما تعرض لنسيان أداة النفى بها وبالتالى تتحول معلوماتها من الصدق الى الكذب .

٢ ـ اذا كانت الحقيقة جملة صادقة فلابد وان تخلو من الكلمات التى تسبب اختلافات فى الرأى حولها ، مثل الكلمات التقييمية الكمية والكيفية نأخذ مثالين من دراسة (٧ ، ص ٣١٢) « تغطى الصـــحارى القاحلة نسبة كبيرة من مساحة الوطن العربى » و « تهب الرياح الاعصارية الشتوية على معظم أقطار الوطن العربى » . انظر الى كلمتى « نسبة كبيرة » و « معظم » فى الجملتين ترى أن من الصعوبة بمكان أن تحدد النسبة المئوية لهما ، فهل كلمة معظم تساوى ٦٠٪ أو ٧٠٪ الخ ؟ ام تساوى أكثر أم أقل ! وكذلك الحال بالنسبة الى كلمة نسبة كبيرة ، فالدراسات تؤكد

على ان وجود مثل هذه الكلمات لا يعطى دليـــلا كميا قاطعا ومحـــددا للقارىء (٢١ ، ص ٢٩) ٠ لذا يفضل الاستعانة بالكلمات التى تشير الى وحدات كمية محددة سواء نسب مئوية أو أرقام بدلا من هذه الكلمات غير المحددة،وأيضا الكلمات القياسية ، مثل أطول ، أقصر ، أكبر ، أصغر ، مثال : الوتر أطول ضلع فى المثلث قائم الزاوية ، التل أقصر ارتفاعا من الجبل ، الخليفة عثمان بن عفان أكبر ســـنا من الخليفة على بن أبى طالب ،سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أصغر سنا من زوجته السيدة خديجة ٠ اذا الكلمات التقييمية الكمية المحددة فى وحدات كمية اما رقمية أو نسب مئوية أو قياسية تعتبر من مكونات جمل الحقائق ٠

اما عن الكلمات التقييمية الكيفية ، فاذا أخـــذنا مثال (ان فتح الأندلس أعظم الفتوحات الاسلامية) فهذه الجملة قد تبدو وكأنها حقيقة ولكن كلمة «أعظم» كلمة تقييمية تعبر عن رأى ولا تعبر عن حقيقة ، فقد يكون هذا رأى بعض المؤرخين المسلمين ولم يكن كذلك عند الجميع أو البعض منهم ، فقد يرى البعض أن فتح مكة أو القسطنطينية أو أو ٠٠ أو٠ أعظم الفتوحات ، أو لم يكن كذلك أيضا فى رأى بعض من المؤرخين غير المسلمين الذين ينتمون الى نفس الثقافة ؟ فاذا اختلف الناس فيما بينهم على الحكم حول معلومة معينة وخاصة أصحاب الثقافة الواحـــدة وفى نفس الزمن والمكان ، فان هذه الجملة لا تدخل ضـمن جمل الحقائق لأن الجمل التقييمية الكيفية تحتاج الى تحديد السبب أو الأسباب (الحقائق) لتأييد صحة التقييم ، ومن هنا تتنوع الأحكام القيمية طبقا لوجهات نظر الأفراد ٠ ولكن لا ينكر الباحث أن هناك جملا للحقائق قد تختلف باختلاف الزمان والمكان والثقافات ٠ ولا يدخل الباحث هنا فى قضـــية نســـبية الحقائق أو مطلقاتها ٠ فمن المعروف أن هناك حقائق مطلقة عالمية مثال : اليوم ٢٤ ساعة والأرض تدور حول الشمس و ٢ + ٢ = ٤ ٠ وجميع الحقائق الرياضية ، وأخرى نسبية متغيرة أو محددة ، وهى الحقائق التى تتغير عبر الزمان والمكان والثقافات ، فمثلا ألمانيا انقسمت الى دولتين عقب الحرب العالمية الثانية ٠ وفى عام ١٩٩٢ أصبحت ألمانيا دولة موحدة فاذا نظرنا الى الجملتين نجدهما حقيقتان وأن اختلفت الجملة الثانية فى اعطاء معلومة مناقضة للجملة الأولى ، الا أن كـــلا منهما يمثل معلومة

صادقة فى الزمن المحدد لها،فالباحث فى هذه الدراسة لا يناقش مثل هذه القضايا ، ولكن الباحث يناقش فى هذه الدراسة قضية مهمة تخص صحة بنية جملة الحقيقة . فالدراسات تؤكد على ضرورة التمييز بين النوعين من الجمل أى بين الحقيقة والرأى (التقييم) . فالجمل التقييمية تحتاج الى حقائق للتأكد من صحتها ، بينما جملة الحقيقة تمثل جملة صادقة وصحيحة فى ذاتها(١٢) .

٣ - اذا اعتبرنا أن الحقيقة تمثل أدنى مستويات المعرفة فى التعقيد طبقا للتصنيف الهرمى لمستويات أساسيات المعرفة ، لأنها جملة بسيطة ، اذا يمكن ان نجادل بأن الحقيقة تصف حالة واحدة أو مثالا واحـــدا أو خاصية واحدة للشىء أو قضية مفردة فمثلا : اذا عدنا الى المثالين السابقين فى دراسة (٧ ، ص ٣١٢) نجد أن هذا النوع من الجمل فى علم المنطق يسمى جملا تركيبية (١٠ ، ص ٤٤) بمعنى انها نتجت من عـــدة ملاحظات (حقائق) أو قضايا مفردة وجودية يتسم التحقق منها بشكل مباشر بالمقارنة مع حالات متشابهة لنفس الظاهرة ، أى أن صدقها مرهون بالمقارنة بالواقع ، ومن ثم تسمى هذه الجمل قضية كلية أو تعميمات،اذا الكاتب الذى عرض مثل هذه الجمل على أنها حقائق تعتبر من الأخطاء الشائعة فى مجال كتابة الكتب . والباحث طرح هذه الجمل لأن الكاتب عرضها تحت عنوان الحقائق . ففى المثالين السابقين نرى كلمات مثل الصحارى . الوطن العربى ، أقطار.فاذا أخذنا المثال الأول وحللناالجملة الى مكوناتها سنجد أنها تمثل عددا من الأمثلة وكل مثال يمثل حقيقة، مثل مساحة الصحراء فى مصر + مساحة الصحراء فى المملـــكة العربية السعودية + الجزائر + ليبيا .. وهكذا ويضرب مثالا آخر يشير الى مثل هذه الأخطاء مثل : «المعادن تتمدد بالحرارة» فهناك طلاب يعتقدن أنها جملة حقيقة ، ولكن كلمة « معادن » جمع وليس مفرد . فهى جمـــلة استخلصت من عدة حقائق كتمدد النحاس والذهب .. الخ . وظاهرة تمدد كل معدن على حدة يمثل حقيقة . وهذه الظواهر المتشابهة جمعت فى جملة تركيبية أو قضية كلية تعبر عن ذلك ، وهى أن « المعـــادن تتمدد بالحرارة » ويخلص الباحث من المناقشة السابقة الى تعريف للحقيقـــة ومعايير كتابتها الصحيحة منطقيا فيما يلى :

الحقيقة هى « جملة تتضمن وصفا صادقا واقعيا لخاصية واحدة لشىء معين أو مثالا لحالة أو قضية مفردة ، وتخلو جمل الحقيقة من كلمات النفى والكلمات التقييمية الكمية والكيفية وتتضمن الكلمات التقييمية القياسية «المحددة» . اما عن معايير كتابتها فتلخص فيما يلى :

ان تكتب الحقائق فى جمل :

١ ـ مثبتة (أى خالية من أدوات النفى) .

٢ ـ تتضمن خاصية واحدة للشىء أو مثالا لحالة واحدة مفردة .

٣ ـ خالية من الكلمات التقييمية الكمية غير المحددة . (مثل : معظم ، بعض ، قليل ، غالبا ، نادرا) .

٤ ـ تتضمن كلمات تقييمية قياسية محددة . (مثل : أطول ، أصغر ، أكبر ، ستة وتسعون فى المائة ، تسعون درجة) .

٥ ـ خالية من الكلمات التقييمية الكيفية . (مثل : جيد ، ممتاز ، عظيم ، فاضل ، صالح ، الخ) .

٦ ـ موثقة اما تاريخيا أو رسميا اذا كانت جملةالحقيقة تتضمن وصفا زمنيا أو انجازيا .

ثانيا : تعريفات المفاهيم :

يعرف التعريف على « انه مجموعة الخصائص المشتركة للمفهوم » (٩ ، ص ٨٠) كما يعرف على « انه مجموعة عبارات صادقة » (٢٢، ص ٣١٢) . كما يقصد به أيضا « القول الشارح لمفهوم » (٢٣) كما تعرف على «أنها جمل تحكمها قواعد» (١٣ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥) ، وفى أدبيات أخرى يعرف على « أنه وحدة الخصائص المشتركة التى تجمع بين الخصائص العامة والمميزة لفئة المفهوم » (١٣ ، ص ٣٧) . كما يعرف على « أنه تلك الوحدة من المعلومات التى تهدف الى شرح أو توضيح معنى المفهوم ، ويتضمن الشرح الخصائص الأساسية للمفهوم ليكون التعريف جامعا لكل أفراد فئة المفهوم ومانعا من دخول أى مفهوم من فئة أخرى فى التعريف » (٢٦ ، ص ٧٧) .

اذا حللنا خصائص التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص ما يلى:

١ - ان جمل التعريف تتضمن مجموعة عبارات صـــادقة وكذلك خصائص « مشتركة ومميزة » ، لذا فهى تشير الى أكثر من خاصية او أكثر من حقيقة مثال : اذا قلنا أن المثلث له ثلاثة اضلاع ، فهذه جمـلة حقيقة ، اما اذا حاولنا ان نعدد بقية خصائص المثلث فتصبح الجملة تعريفا وهذا ما يميز بين جمل التعريف والحقيقة ٠

٢ - ان جمل التعريف تقوم على خصائص ٠ وهى فى حقيقة الأمر حقائق ٠ اذا فلابد وان تحمل مواصفات جمل الحقائق ، بمعنى أن جمل التعريف تكون مثبتة خالية من أدوات النفى وتؤكد على ذلك دراسة (٢٥، ص٢٧) كذلك تخلو من الكلمات التقييمية الكمية غير المحددة والكلمات التقييمية الكيفية ولكن تتضمن الكلمات التقييمية القياسية وهذا الذى يربط بين جمل الحقائق وجمل التعريف ٠

٣ - ان جمل التعريف تتعدد فيها الخصائص ومن ثم فأدوات الربط لابد وان تبرز بنية جملة ٠

٤ - ان جمل التعريف تبدأ بدلالات «كلمات» تميز بنيته أهمها : يعنى ٠ يقصد به ، يعرف ، هو ، تلك ، وقد أضافت دراسة بكار(٢٦) هده الخاصية الى جمل التعريف ٠

٥ - ان جمل النعريف الغرض منها توضيح المفهوم ذاته أو اعطاء تفسير لكلمة المفهوم، من أجل ذلك يجب أن تخلو جمل التعريف من كلمة المفهوم نفسها أو عبارته (اذا كان المفهوم يتكون من أكثر من كلمة مثال : النظام الاقتصادى أو النظام السياسى الديمقراطى) ٠ (٢٥) وبذلك يسهل فهمه ، مثال : من الخطأ اذا أردنا تعريف مفهوم « برامج محو الأمية» فنقول هى برامج تعليمية تهدف الى تعليم المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب ٠ انظر الى كلمة برامج فى المفهوم ونفس الكلمة فى التعريف ٠

مما سبق يخلص الباحث الى تعريف لتعريف المفهوم ومعايير الصحة

المنطقية فى كتابتها : يقصد بتعريف المفهوم « تلك الجمل التى تشير الى خصائص الكلمات أو العبارات (المعرفات) الدالة على معناها ، وهذه الخصائص تتضمن خصائص مميزة تميز المعرف ذاته عن بقية المعرفات وخصائص مشتركة تجمع بين المعرف ذاته وبين معرفات أخرى ، وتخلو جمل التعريفات من الكلمات التقييمية والكيفية وأدوات النفى ، وتتضمن الكلمات التقييمية القياسية المحـــددة ، كما تستخدم جمـــل التعريفات كما تستخدم الخصائص المميزة فى التعريف كتعميمات وتسمى فى هذه الحالة ، القضية الكلية التحليلية أو الجمل التحليلية » . أما عـــن أهم معايير الصحة المنطقية فى كتابة التعريفات فتلخص فيما يلى :

ان تكتب التعريفات فى جمل .

١ ـ مثبتة (خالية من أدوات نفى) .

٢ ـ خالية من الكلمات الكمية غير المحددة .

٣ ـ تتضمن كلمات تقييمية قياسية .

٤ ـ خالية من الكلمات التقييمية الكيفية .

٥ ـ تتضمن أكثر من خاصية (أى تجمع بين الخصائص المشتركة والمميزة) .

٦ ـ تبدأ بمفاتيح مثل : يعنى ، يقصد ، يعرف ، هو تلك .

٧ ـ يتخللها أدوات عطف أو اضافة .

٨ ـ تخلو من كلمة المفهوم نفسه .

ثالثا : التعميمات أو المبادىء الرئيسة : Generalization or Basic Brencipals

اتفقت الأدبيات فى هذا المجال على أن التعميمات أو المبادىء هى « جمل تشير الى العلاقة بين مفهومين » أو « أكثر » (٧ ، ص ٢٣٤ ، ٩ ص ٩٣ ؛ ٢٧ ، ص ٧٠) . مثال : « كلما تعرضت الجماعات الانسانية الى الظلم كلما كثرت الصراعات » ، كما تعرف على أنها « جمـــل تم استنتاجها من تكرار حدوث ملاحظات متعددة لمواقف متشابهة» (٢٠ ، ص ٣٣) . كما يقصد بها « جملة تمثل قضية تركيبية صدقها يعود الى

الواقع الخارجى ، فاذا صدق الدليل الذى ركبت منه صدقت » (١٠ ص ٣٦ - ٣٧) . مثال : « ان عدد المعلمات المتخرجات من كلية التربية جامعة الملك سعود فى القراءة الابداعية أكثر من عدد المعلمين المتخرجين من نفس المكان وفى نفس المهارة » ، ان مثل هذا التعميم لا يمكن معرفة صدقه بدون نوع من البحث التجريبى أو الاحصائى . كما تعنى أيضا انها « جملة تمثل قضية كلية استنتجت من خصائص المفاهيم ، أى يقصد بها جملة تحليلية صدقها موجود فيها حيث يعود الى صدق جملة التعريف ذاته التى اشتقت منه » (ص ٣٦ - ٣٩) مثال : « كل الآباء لهم أولاد » ، أو « كل الهضاب سطحها مستوى » . « أو كل المحيطات مياهها ملحة ». ان مثل هذه التعميمات صدقها مرتبط بصدق الخصائص المميزة فى التعريفات الثلاثة «الأب» و « الهضبة» و «المحيطات» على التتابع . وأخيرا يعنى التعميم « انها جملة تعبر عن قانون أو مبدأ عام يستخرج من حقائق معينة » (٢٨ ، ص ٣٧٤) مثال « يتبع المعطوف المعطوف عليه فى الرفع والنصب والجر » . ويصنف التعميم بثلاث طرق : الطريقة الأولى ، ويكون التصنيف طبقا لدرجة التعقيد ، ودرجة التعقيد تتوقف على العلاقة بين عدد المفاهيم ومن تم تنقسم الى مستويين : (أ) بسيط مثال : « كلما انخفضت درجة الحرارة الى درجة البرودة كلما تحول المطر الى ثلج » ، فالعلاقة فى هذا المثال بين ظاهرتين وليس بين عدد كبير من الظواهر (ب) معقد . مثال : « كلما توافرت عوامل جغرافية كدرجة الحرارة المعتدلة والأمطار الغزيرة والأرض الخصبة ، كلما زادت كمية نمو النباتات » ، فالعلاقة فى هذا المثال بين ظواهر جغرافية متعددة . الطريقة الثانية ويكون التصنيف طبقا لدرجة التطبيق،اما شاملا أو محددا وبذلك ينقسم الى مستويين : (أ) عالمى ، مثال : «فى كل المجتمعات تنشأ القوانين لتحكم شئون أفرادها » (ب) محدد ، مثال : « فى بعض الجماعات يغالى النساء فى غلاء مهورهن » . الطريقة الثالثة : ويكون التصنيف معتمدا على النوع ، وبالتالى يصنف الى أربعة أنواع : ١ - الوصفى : مثل « فى كل المجتمعات يزداد عدد المواليد على عدد الوفيات » ٢ - السبب - النتيجة : مثل الظلم يولد الثورات ٣ - المقارنة : مثل ، « وان اختلف الناس فى درجة اللون والدين واللغة والجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى الا أنهم يميلون جميعا الى الانتماء

الاجتماعى » ٥ ـ التقييم : مثل « كل الظواهر الاجتماعية التى تسبب مشكلات اجتماعية أو انحرافات تكون مرفوضه اجتماعيا » .

ويعطى الباحث مثالا لتعميم يتمثل فيه بعض الأخطاء الشائعة على الرغم من أن هذا التعميم كتب فى دراسة عن التعميمات . أنظر الدراسة (٢٨ ، ص ١٤٧) نجد هذا التعميم « يزداد طمع الطامعين كلما ضعفت أجزاء الأمة الواحدة ، ولن يستمر أى احتلال لأى بلد ، مادامت هناك جهود جماعية مكثفة ضد هذا العدو المشترك » .

اذا نظرنا الى هذا التعميم نجد أنه يتضمن تعميمين وليس تعميما واحدا كما يقول الكاتب لهذه الدراسة،كما أن هذا النوع من التعميمات من نوع السبب والنتيجة ، وتؤكد الدراسات أن السبب لابد وان يسبق النتيجة لأن السبب لازم لحدوث النتيجة (٦ ؛ ١٧ ؛ ٢١) أما فى هذا التعميم فقد كتب بطريقة عكسية حيث قدم الكاتب النتيجة على السبب مما افقد التعميم الصحة المنطقية لبنيته . هذا بالاضافة الى وجود أداة نفى . ويعيد الباحث كتابه التعميمين كالآتى :

« كلما ضعفت الأمة الواحدة كلما ازداد طمع الطامعين » . « كلما زادت الجهود الجماعية ضد مقاومة العدو المشترك كلما نجحت هذه الجهود فى طرد المستعمر المحتل من البلاد » ، أو « كلما زادت الجهود ضد مقاومة العدو المشترك كلما نجحت هذه الجهود فى استقلال بلادهم ».

اذا حللنا التعريفات السابقة للتعميمات وتصنيفاتها يمكن أن نستخلص ما يلى :

١ ـ اذا كانت جمل التعميمات تستنتج من حقائق متشابهة وسواء كانت هذه الجمل تركيبية أو تحليلية مثال : « الأنهار مياهها عذبة (جملة تحليلية) أو « عدد كروموسومات × فى النساء أكثر من الرجال» (جملة تركيبية) فلابد وان تكتب فى جمل مثبتة للأسباب نفسها التى ذكرت فى الحقائق لأنها اشتقت من أصل الحقائق .

٢ ـ ان جمل التعميمات يصنف بعضها الى جمل تقييمية مثال : ان

غلاء المهور تقليد اجتماعى ضار ، من أجل ذلك يمكن أن يتخللها كلمات تقييمية · كما يصنف بعضها الى تعميمات ذات مستوى محدد فى التطبيق مثال : « بعض الجماعات فى دول آسيا وافريقيا مازالت تعبـــد الأبقار والجاموس » ·

بالاضافة الى أن جمل التعميمات تعتبر جملا تلخيصية مثال : اذا قلنا « ان كل التلال أقل فى الارتفاع من الجبال»، فهذا التعميم منالنتائج الجغرافية التى خرج بها الجغرافيون من مجموعة الحقائق التى جمعت عن هاتين الظاهرتين (التلال والجبال) · اذا يمكن ان نستنتج ان جمل التعميم يمكن ان يتخللها كلمات كمية وتقييمية ·

ينخفض معدل الانتحر بين أفراد المجتمع السعودى عنه بين أفراد المجتمع الأمريكى ·

القسم الثانى : طرق عرض أساسيات المعرفة

تنقسم طرق عرض أساسيات المعرفة الى نوعين : أحدهما يختص بالمستويين العلويين من التصنيف الهرمى لأساسيات المعرفة،وقد اهتم بهذا المستوى أنصار نظرية عمق المعرفة ، أما النوع الآخر والذى يركز على المستوى الأدنى من المعرفة،وقد اهتم بهذا المستوى أنصار نظرية الاسكيما المعاصرين كنتيجة لانتشار تفكك الحقائق فى محتوى الكتب المدرســـية وعرض المفاهيم كمسميات دون تعريف يصاحبها ·

أولا : طرق عرض عمق المعرفة :

اتفقت الدراسات التى اهتدت بتنظيم المحتوى وأساليب تدريس المفاهيم والتعميمات وكذلك أنصار نظرية التفكير الاستنتاجى والاستقرائى على طريقتين لعرض عمق المعـــــرفة ، وهما الطـــــريقة الاســتنتاجية والاستقرائية · ومن المعروف أن الطريقتين يتفقان فى البنية ويختلفان فى العرض والتنظيم(٢٦) ·

وفيما يلى عرض لكل من الطريقتين فى كل مستوى :

١ - المفاهيم وتعريفاتها : وتتكون بنية هـــذا النوع من قاعدتين التعريف + الأمثلة الايجابية والسلبية . اما عن طرق عرضهما فيختلفان، فاذا كان العرض بالطريقة الاستقرائية فالبدء يكون من الجزء الى الكل، أى من الأمثلة الى التعريف ، والعكس يكون صحيحا اذا تم العـــرض بالطريقة الاستنتاجية (٢٦ ؛ ٩ ؛ ١٢ ؛ ١٣ ؛ ٣٠) .

(ب) التعميمات أو المبادىء الرئيسية : وتتكون بنية هذا النوع من ثلاث قواعد ، التعميم + المفاهيم وتعريفاتها + والحقائق ، وتختلف هذه القواعد فى ترتيبها طبقا للطريقة ، فاذا كان العـــرض بالطريقة الاستقرائية فترتيب القواعد يبدأ من الحقائق ثم المفاهيم وتعريفاتها ثم الوصول الى التعميمات ، والعكس أيضا يكون صحيحا اذا تم العـــرض بالطريقة الاستنتاجية كما هو الحال فى عرض المفاهيم(٩) .

تأسيسا على ما سبق يمكن أن نستخلص أهم المعايير التى تستخدم فى عرض عمق المعرفة (المفاهيم بالطريقة الاستقرائية) فيما يلى :

(أ) عرض أمثلة تطبيقية أو ايجابية وهى مجموعة المفاهيم التى تنطبق عليها صفات أو خصائص الموصوف أو المشبه أو المفهوم . ثم :

(ب) عرض أمثلة اللاتبيطقية أو سلبية أو لا أمثلة ، وهى مجموعة المفاهيم التى ينطبق عليها بعض صفات أو خصائص الموصوف أو المشبه أو المفهوم ، وتمثل هذه الصفات الخصائص المشتركة بين المفهوم وغيره من المفاهيم ، ثم :

(جـ) عرض التعريفات أى عرض مجموعة الصفات أو الخصائص الدالة على معنى المفهوم ، وتتضمن هذه الصفات الخصائص المميـــزة للمفهوم والخصائص المشتركة بين المفهوم وغيره من المفاهيم .

٢ - عرض المفاهيم بالطريقة الاستنتاجية : ويكون العرض كما يلى :

(أ) عرض التعريفات . ثم (ب) عرض الأمثلة التطبيقية . ثم

(جـ) عرض الأمثلة اللاتطبيقية.انظر الأمثلة التطبيقية فى عرض المفاهيم فى دراسة (٢٦) .

٣ - عرض التعميمات بالطريقةالاستقرائية : ويكونالعرض كما يلى:

(أ) عرض الحقائق ذات العلاقة بالتعميم . ثم (ب) عرض المفاهيم وتعريفاتها التى يتكون منها التعميم ثم (جـ) عرض التعميم .

٤ - عرض التعميمات بالطريقة الاستنتاجية : ويكون العرض عكس العرض بالطريقة الاسبقرائية ، أى يبدأ العـــرض بالتعميم ثم المفاهيم وتعريفاتها ثم الحقائق (انظر الأمثلة التطبيقيه عن طرق عرض التعميمات فى دراسة (٩)) .

ثانيا : طرق عرض الحقائق :

أكد أنصار نظرية الاسكيما على أن الاسكيما هى الطريقة التى يمكن بها تحقيق ترابط الحقائق المفككة أو المفاهيم التى تستخدم فى المحتوى كمسميات أى تعرض دون تعريفات سواء فى المحتوى أو طرق التدريس (٥ ؛ ٦ ؛ ١٦ ؛ ١٧ ؛ ٢١) . وقد عرضت هذه الدراسات معايير لعرض الحقائق باستخدام الاسكيما وتحديد أهم أنواعالاسكيما فى عرض الحقائق أو مسميات المفاهيم،وسوف يتجنب الباحثعرض اسكيما التعريف والأمثلة منعا للتكرار فى هذه الدراسة وخاصة ان الدراسة الحالية قد افردت لها جزء عند مناقشة مسنويات المعرفة العليا وكذلك عنـــــد مناقشة اسلوبى الاستقراء والاستنتاج وفيما يلى عرض لذلك :

أولا المعايير الخاصة بترتيب الحقائق أو مسميات المفاهيم فى كل اسكيما :

١ اسكيما السبب والنتيجة Schema of cause/effect

وتعرض الحقائق أو مسميات المفاهيم فى هذه الاسكيما بدءا بالحقائق أو مسميات المفاهيم الخاصة بالأسباب ثم الحقائق أو مســـميات المفاهيم الخاصة بالنتائج لأن الاسباب سابقة زمنيا ولازمة لحدوث النتائج (٦ ؛

١٧ ؛ ٢١ ؛ ٣١) انظر أيضا سورة المائدة آية ٣٨ ـ ٣٩ ٠ وقد يأخذ العرض ثلاثة أشكال ولكن هذه الأشكال لابد وان تقوم على **القاعدة السابقة** وفيما يلى عرض لهذه الأشكال :

(أ) عرض أسباب ثم نتيجة (ب) عرض سبب ثم نتائج (جـ) عرض سبب ثم نتيجة ثم سبب ثم نتيجة وهكذا (د) الجمع بين أكثر من شكل فى اسكيما واحدة كالجمع بين أ + ب أو بين ب + ج أو بين أ + ب + ج٠ انظر فى عرض أمثلة تطبيقية عن هذه الاسكيما دراسة (٣٢ ، ص ١٢٨؛ ٢١ ، ص ٩) ٠

٢ ـ اسكيماالمقارنة **Schema of compare/contrast** عرض الحقائق التى تعرض الخصائص المميزة أو المانعة للمفاهيم أو موضوعات المقارنة ثم عرض الخصائص المشتركة (٢١ ؛ ١٧ ؛ ٣١ ؛ ٣٢)،انظر سورة فاطر آية ١١ ـ ١٢ ٠ انظر فى عرض أمثلة تطبيقية عن هذه الاسكيما دراسة (٣٢ ، ص ١٢٨ ؛ ٢١ ، ص ١) ٠

٣ ـ اسكيما التتابع الزمنى **Schema of temporal sequence** ،تعرض الحقائق أو مسميات المفاهيم الخاصة بالمراحل أو الخطوات من القديم الى الحديث لأن أول الخطوات ، أو المراحل تمثل الأساس فى نشأة وتطور الخطوات أو المراحل التالية (٢١ ؛ ١٧ ؛ ٣١ ؛ ٣٢) ٠ انظر أيضا سورة المؤمنون آية ١١ ـ ١٤ انظر فى عرض أمثلة تطبيقية عن هذه الاسكيما دراسة (٣٢ ، ص ١٢٨ ؛ ٢١ ، ص ٨) ٠

ثانيا : المعايير الخاصة بعرض الدلالات التى تميز كل اسكيما :

لعرض معلومات كل اسكيما لابد من استخدام كلمات معينة تبرز نمط الاسكيما (١٧ ؛ ٢١ ؛ ٣١)٠

(أ) اسكيما السبب والنتيجة : وأهم الكلمات التى تبرز نمطها بسبب ، يسبب ٠ أهم العوامل المسببة ، يؤدى ، ينتج ، ينتج عن ، العوامل التى ينتج عنها (١٧ ؛ ٢١ ؛ ٣١) ٠

(ب) اسكيما المقارنة : وأكثر الكلمات شيوعا فى عرض معلومات

هذه الاسكيما هى : يختلف ، يتباين ، يتفق ، يشترك ، يتشابهه (١٧ ؛ ٢١ ؛ ٣١) ٠

(جـ) اسكيما التتابع : واشهر الكلمات فى عرض وتنظيم معلوماتها هى : ثم نشأ ، تطور ، أيضا ، أولا ، ثانيا ، ثالثا الخ ، أخيرا ، بعد (١٧ ؛ ٢١ ؛ ٣١) ٠

ثالثا : المعيار الخاص بتطبيق مبدأ التوحد Uuity Maxsim

ولتطبيق هذا المبدأ لابد من القيام بعملية تنقية المعلومات غير المناسبة للغرض المعرفى فى كل اسكيما وفيما يلى توضيح لذلك :

استبعاد المعلومات الاضافية التى لا تخدم غرض التوحد المعرفى فى كل اسكيما ، فمثلا اسكيما المقارنة غرضها المعرفى عرض الاختلافات والتشابهات بين الأشياء وليس عرض تعريفات أو أسباب أو نتائج أو خطوات متتابعة ، فاذا وجدت معلومات من هذا النوع فيجب حذفها ويتم ذلك فى بقية الاسكيما ٠

رابعا : المعيار الخاص بتطبيق مبدأ التكامل Integration Maxsim

ان تطبيق هذا المبدأ يعنى ضرورة القيام باضافة معلومات لاستكمال الغرض المعرفى فى كل اسكيما ، وفيما يلى توضيح لذلك :

ادخال المعلومات الناقصة فى الاسكيما التى تفتقد الى بعض المعلومات التى تخل بالغرض المعرفى المحدد لكل اسكيما ، فمثلا اذا كان الغرض من أحد اسكيما التتابع هو عرض مراحل التطور التاريخى لتعليم المرأة فى المملكة العربية السعودية منذ عهد الملك فيصل وحتى الوقت الحاضر فان هذه الاسكيما لابد وان تعرض ثلاث مراحل فى تاريخ تعليم المرأة فى المملكة وهى : أولا تاريخ تعليم المرأة فى عهد فيصل ، ثانيا تاريخ تعليم المرأة فى عهد الملك خالد ، ثالثا وأخيرا تاريخ تعليم المرأة فى العهد الحاضر عهد الملك فهد ٠ فاذا سقطت مرحلة أثناء العرض فان ذلك يخل بمعنى الاسكيما وغرضها المعرفى ، ويتم ذلك فى بقية أنواع الاسكيما ٠

الخلاصـة والتوصـيات

أولا : الخلاصة :

لقد هدفت هذه الدراسة الى ابراز معنى نظرية صـدق المعرفة أو أساسيات المعرفة والتى تتمثل أنواعها فى التصـنيف الهرمى الثـلاثى للمعرفة،وبضرب أمثلة من أساسيات المعرفة من بعض الكتب التى افتقرت الى معايير الصحة المنطقية . ربما اتضحت الحاجة الماسة الى المعايير المقترحة فى هذه الدراسة .

كما عرضت هذه الدراسة التعريفات المتنوعة التى وردت فى الأدبيات المختلفة عن كل أساس من أساسيات المعرفة . والمتمعن فى هذه التعريفات يمكن أن يستنتج أن هذه التعريفات ينقصها الصـحة المنطقية للتعريف وخاصة الخصائص التى تميز التعريف وكذلك التعدد فى طرح الخصائص التى تجعل التعريف جامعا مانعا . لذا فالتعريفات التى وضعتها هـذه الدراسة لسد هذا النقص فى تعريفات كل أساس من أساسيات المعرفة يعتبر اضافة جديدة لهذا المجال .

ان ابرز ما يمكن أن نستخلصه من الدراسة الحالية هو تعدد جدل المربين فى الآونة الأخيرة حول قضايا متضاربة مثل العمـق والسطحية والتفكك والترابط ، ولكن لم نجد من بين جدل المربين جدالا يوضح كيفية الربط بين هذه القضايا أو الاتجاهات فى عمل تربوى موحـد مثل ما أوضحته هذه الدراسة وهذا يعتبر اضافة جديدة فى مجال المحتوى والكتب المدرسية عموما .

كما يمكن أن نستخلص أنه على الرغم من أن جدل أنصار عمـق المعرفة مناقض لجدل أنصار الاسكيما،الا أن كلامنهما لم ينكر قيمة الحقائق ففريق عمق المعرفة نظر لها نظرة ضمنية ، بينما فريق الاسكيما نظـر للحقائق على أنها أساس معرفى قائم بذاته . كما أن كلا منهما كان اهتمامه منصبا على تحويل التعليم الآلى القائم على الحفـظ والاسترجاع الى التعليم الراقى الذى يهدف الى تنمية مهارات عقلية عليا للتفكير من خلال

تعلم المحتوى مثل القدرة على تعريف المفاهيم ، وصياغة تعميمات وربط أسباب الظواهر بنتائجها وتتبع نشأة الظواهر والمقارنة بين الأشياء ، وأخيرا القدرة على التفكير الاستنتاجى والاستقرائى · ولهذا فهذه الدراسة أبرزت كيفية الاستفادة من الجدل المتناثر والأعمال المتفـــرقة للمربين لتقديمها فى عمل متكامل يخدم بعد تطوير المحتوى · وخرجت الدراسة بأن الأساس الجوهرى فى الخلاف الجدلى لهذه القضايا المتناثرة قد يعود الى اغفال المربين عن حقيقة مهمة وهى ضرورة اجراء دراسات تجمع بين التعريف بنظرية صدق المعرفة ومعايير تحقيقهـــا فى المحتـــوى وكيفية ترابطها داخل المحتوى حتى يلم به كل من المؤلف والمعلم ، وهذا ما حاولت تحقيقه هذه الدراسة ·

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة أبرزت جدل المربين حول قضية مصداقية المعرفة ومدى ارتباطها بتوفر أساسيات المعرفة فى المحتوى ، الا أن الدراسة الحالية اعتبرت أن توفر أساسيات المعـــرفة يعتبر شرطا ضروريا وليس شرطا كافيا لتحقيق صدق المعرفة،فتوفر المعايير المنطقية الصحيحة لكتابة أساسيات المعرفة يعتبر أيضـــا شرطا ضروريا لتحقـيق مصداقية المعرفة · فلقد جادل المناطقة حول قضية التميـــيز بين زاوية الصحة المنطقية وزاوية الصدق ، كما أكدوا فى جدلهم على أن الصـــحة المنطقية ليس لها علاقة مطلقا بالصدق ، ومن ثم فقد عرضوا قضايا كثيرة كاذبة ولكنها صحيحة منطقيا · ومن ثم يمكن القول بأنهم قد فصلوا بين الصحة والصدق (١٠) · كما جادلوا أيضا بأن الجمل أو القضـــايا التى تشتق من خصائص التعريف المتفق عليه تكون صادقة(١٠) ·

واذا ربطنا بين الجدلين وفى ضوء هدف هذه الدراسة الأساسى ، وهو اقتراح معايير لكتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها ، يمكن اعتبار المعايير المقترحة فى هذه الدراسة معايير صادقة لأنها اشتقت من خصائص تعريفات المفاهيم التى اتفق عليها أنصار نظريات أساسيات المعرفة وطرق عرضها ، ومن ثم يمكن القول أن هذه الدراسة أوضحت امكانية الربط بين الصحة والصدق ، كما اضافت معايير الصحة المنطقية كشرط ضرورى الى جانب توفر أساسيات المعرفة لزيادة مصداقية المعرفة أو المحتـــوى ·

ويعتبر هذا اضافة جديدة أضافتها هذه الدراسة الى مجالى المعرفة وكتابة الكتب المدرسية . فهناك نصوص فى الكتب المدرسية يتوفر فيها أساسيات المعرفة . انظر على سبيل المثال صعوبات توطين البدو من كتاب علم الاجتاع للصف الثالث الثانوى(٣٣ ، ص ٣٠٦) فقد بدأ الكاتب بتعريف للبداوة قائلا :

« البداوة نمط معين من الحياة يتسم بالتجول وعدم الاستقرار فى مكان واحد طلبا للماء والكلأ وما يستتبع هذه الحياة من أساليب فى كسب العيش،ومن قيم وادوار ومكانات اجتماعية ونظم سياسية».اذا حللنا هدا التعريف نرى أنه لا تنطبق عليه بعض معايير الصحة المنطقية فى كتابه التعريف فمثلا جميع الخصائص الموجودة فى التعريف عامة ويمكن ان تنطبق على مفاهيم أخرى مثل الاسكيمو فى المناطق القطبية ورعاة البقر فى الولايات المتحدة الأمريكية أى أن التعريف ينقصه الخصائص أو الخاصية المميزة للمفهوم مثل : انه نمط اجتماعى يسود المناطق الصحراوية الحارة فى الوطن العربى التى تعرف بالبادية ويتبع سكان البادية نظما سياسية كنظام القبيلة والعشيرة كما يمارس سكانها نظما اقتصادية معينة كالمقاصة وحرفة الرعى بالابل والغنام .

اما عن التجول والترحال بحثا عن الماء والكلأ فهذه خصائص عامة يشترك فيها مفهوم الاسكيمو ورعاة البقر ويجب اضافتها الى ما سبق من خصائص مميزة .

انظر أيضا الى اداة النفى « عدم الاستقرار » فاذا سقطت اداة النفى سوف تبقى كلمة استقرار ككلمة مناقضة لما يقصده الكاتب ، لذا يجب استخدام كلمة مثبتة تعطى نفس معنى الكلمة المنفية مثل « الترحال » و « التنقل المستمر »

وقد بدأ الكاتب الفقرة الثانية بجملة يقول فيها : « يوجد فى الوطن العربى نسبة لا بأس بها من مواطن البدو » مثل هذه الجملة دائما تكون محل جدل بين الباحث والمعلمات المتدربات أثناء الاشراف التربوى فهن يعتقدن بانها حقيقة وليست تعميما والباحث لا يلوم المعلمات أو الدارسين

عموما لأن مثل هذه الجمل تكتب فى الأدبيات كمثال لحقيقة ، والباحث قد ذكر ذلك سابقا . انظر دراسة (٧ ، ص ٣١٢) والباحث لا يستطع أن يلوم الكاتب لموضوع صعوبات توطين البدو لأن الباحث لم يتوفر لديه أى دليل يثبت به اذا كان الكاتب قد أطلق على هذه الجملة حقيقة أم تعميما ، فاذا اعتبرناها حقيقة كما سجلت مثلها فى الدراسة (٧، ص٣١٢) فهذا يكون خطأ لأنها جملة تركيبية اذا فهى تعميم وليست حقيقة .

وقد اتبع الكاتب هذه الجملة بحقائق مثل وجود مواطن للبدو فى شبه الجزيرة العربية ، وبادية الشام وشرق السودان ... الخ . انظر أيضا الخطأ فى كلمة « مواطن » فهى كلمة جمع فيجب أن تستبدل بكلمة «موطن» للبدو فى شبه الجزيرة العربية ... الخ .

واذا حاولنا تطبيق معايير العرض لأساسيات المعرفة فى الجزء السابق بدءا من التعريف حتى عرض الحقائق ، نجد أن الكاتب على الرغم من انه اهتم بالأنواع الثلاثة لأساسيات المعرفة الا أنه لم يتبع أيا من الأسلوبين الاستقرائى أو الاستنتاجى فى العرض . فقد بدأ بتعريف ثم تعميم ثم حقائق . ولما كان العرض يتضمن تعميما فيجب على الكاتب أن يتبع الأسلوب الاستقرائى أو الاستنتاجى للتعميمات وليس للتعريفات لأن التعميم أعقد فى مستواه المعرفى من التعريف ، فاذا أراد الكاتب العرض بالطريقة الاستنتاجية فيكون البدء بالتعميم ثم التعريف ثم الحقائق ، أما الأسلوب الاستقرائى فيكون عكسه . فى حين أن الكاتب قد بدأ بالتعريف وجعل التعميم ليس بداية أو نهاية للتعلم ، لأنه جاء بعرضه فى الوسط بين التعريف والحقائق .

وختاما يرى الباحث باعتباره مسلما ان يلقى بعض الضوء على هذه النظرية فى الاسلام ، فنحن كمسلمين نؤمن بأن ما جاء فى القرآن والسنة المؤكدة صادق . فقد قال تعالى « ياأيها الذين آمنوا اتقوا الله . وكونوا مع الصادقين » (سورة التوبة آية ١١٩) ، وعن ابن مسعود رضى الله عنه عن النبى ﷺ : « قال : ان الصدق يهدى الى البر ، وان البر يهدى الى الجنة ، وان الرجل ليصدق حتى يكتب عند الله صديقا ، وان الكذب

يهدى الى الفجور ، وان الفجور يهدى الى النار ، وان الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا » متفق عليه ٠

ولا شك أن الصدق جاء فى هذه الآية الكريمة والحديث الشريف بهدف أخلاقى ولكن مفهوم الصدق لا يختلف فى معناه كما جاء فى نظرية الصدق المعرفى ٠ فهذه النظرية اسلامية فى أصولها والدليل ان أساسيات المعرفة بأنواعها الثلاث موجودة فى القرآن الكريم فالقرآن كل آياته حقائق ، انظر فى هذا الصدد دراسة (٣٤) لأنها من عند الله ٠ ولكن أيضا هناك آيات تعرض عبارات تقييمية كما جاء فى قوله تعالى : « قد أفلح المؤمنون» (سورة المؤمنون ، آية ١) كما جاء أيضا فى قوله تعالى : « قد خسر الذين كذبوا بلقاء الله » (سورة الانعام ، آية ٣٠) ففى هاتين الآيتين الكريمتين نرى كلمتى « أفلح » و « خسر » وهما من الكلمات التقييمية ، اما عن التعريفات فمتعددة ، انظر على سبيل المثال تعـــريف المتقين (سورة البقرة ، آية ٢ ــ ٥) وأيضا تعريف المؤمنين (سورة المؤمنون ، آية ١ ٩) وأخيرا فالتعميمات كثيرة مثل : الرجال قوامون على النساء (سورة النساء ، آية ٣٣) ٠ والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما (سورة المائدة ، آية ٣٨) ٠ اما عن ترابط المعرفة وخاصة فى وحدات متجانسة أو اسكيما فقد أبرزت دراسة بكار معطيات القرآن الكريم فيها(١٧) ٠

ثانيا : التوصـــــيات

يوصى الباحث المربين والمشرفين على برامج اعداد المعلم بضرورة اعادة النظر فى ادخالأساسيات المعرفة وطرق عرضها ضمن أهداف برامج اعداد المعلم والدراسات العليا ٠ كما يوصى بادخال مقررات لتدريسها وأساليب لتقويمها ٠ كما يوصى الباحث بدراسات مستقبلية أهمها ما يلى:

ما مدى توفر اساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية فى المواد المختلفة والمراحل المختلفة ؟

ما مدى توافر معايير الصحة المنطقية لكتابة اساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية فى المواد المختلفة والمراحل المختلفة ؟

ما مدى توفر طرق عرض أساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية فى المواد المختلفة والمراحل المختلفة ؟

ما مدى توفر معايير الصحة المنطقية لعرض أساسيات المعرفة فى الكتب المدرسية فى المواد أو المراحل المختلفة ؟

ما مدى توفر أساسيات المعرفة ومعايير الصحة المنطقية فى عرض دروس المعلمين فى المواد أو المراحل المختلفة ؟

ما مدى توفر معايير الصحة المنطقية لطرق عرض أساسيات المعرفة فى دروس المعلمين فى المواد أو المراحل المختلفة ؟

ها هناك فروق دالة احصائيا بين أثر تعلم أساسيات المعـــرفة التى يتوفر بها معايير الصحة المنطقية فى كتابتها وطرق عرضها وبين أثر تعلم أساسيات المعرفة التى لم يتوفر بها معايير الصحة المنطقية فى كتابتها وطرق عرضها على مستوى الفهم ، المقروئية ، التفسير ، النقد ، التحليل، التطبيق أو غيرها من المهارات ؟

المراجـــع

١ - Harries, E. E. Formal, Transcendental, and Dialectical Thinking Logic and Reality. State University of New York Press, New York (1987).

٢ - Newmann, F. M. Can Depth Replace Coverage in the High School Curriculum ? Phi Delta Kappan, 69, No. 5, ((Jan. 1988), 345-348.

٣ - Newmann, F. M. Higher Order Thinking in Teaching Social Studies : a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness J. Curriculum Studies, 22, No. 1, (1990), 41-56.

٤ - Onosko, J. J. Barriers to the Promotion of High Order Thinking in Social Studies, (Jan 1991), ED 340 640.

٥ - Ohlhausen, M. M. & Roller, C.M. The Operation of Text

Structure and Content Schemata in Isolation and in Interaction. Reading Research quarterly, 23, No. 1, (1988), 70-87.

٦ - Armbruster, B. B. Schema Theory and the Design of Content Area Textbooks. J. of Educational Psychologist, 21, No. 4, (1986), 253-67.

٧ - سعاده ، جودت أحمد : مناهج الدراسات الاجتماعية . دار العلم للملايين . بيروت ، لبنان ، ١٩٨٤ .

٨ - White, J. J. Searching for Substantial Knowledge in Social Studies Text. Theory and Research in Social Education, 16, No. 2 (Spring 1988), 115-140.

٩ - Banks, J.A. & Clegg, A. A. Teaching Strategies for the Social Studies, ADDISON-WESLEY Massachusetts, 1990.

١٠ - اسلام ، عزمى موسى : مفهوم التفسير فى العلم من زاوية منطقية. حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت ، والحوليات ٤ ، الرسالة ١٦ ، (١٩٨٣) .

١١ - جرين ، جودث : التفكير واللغة،ترجمة عبد الرحمن عبدالعزيز العبدان ، دار عالم الكتب ، الرياض ، ١٩٩٠ .

١٢ - بكار ، نادية ، أحمد : «مدى استخدام الطالباتالمعلمات للتدريس المنطقى فى مقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة غرب الرياض فى الفترة ما بين ١٤٠٩ - ١٤١١ واثره على توافر المهارات المنطقية ذات المستويات العليا للتفكير فى استجابات الطالبالت المتعلمات » . دراسات تربوية ، المجلد ٨ ، ج٥٥ ، ١٩٩٣ .

١٣ - سعاده ، جودت ، أحمد ، اليوسف ، جمال يعقوب : تدريس مفاهيم اللغة العربية ، والرياضيات والعلوم،والتربية الاجتماعية. دار الجيل ، بيروت ، ١٩٨٨ .

١٤ - سعاده ، جودت . أحمد ، دور وأهمية التعميمات والنظريات فى ميادين العلوم الاجتماعية . مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣ ، السنة ١١ ، سبتمبر ١٩٨٣ ، ص‌ص ١٣٧ - ١٥٣ .

١٥ - Allinder, R. M. & Peterson, R. L. Readability, Interest, Content of Current Mainstrean in Textbook, Teacher Education and Special Education 15, No. 3, (1992), 202-210.

١٦ - Armbruster, B. B. & Anderson T. H. On Selecting T.H. On Selecting Considerate Content Area Textbooks. RASE, 9. 11988), 47-52.

١٧ - بكا ر نادية • أحمد : معطيات القرآن الكريم فى المفهوم الحديث للمعرفة (مفهوم النماذج) وعلاقتها بتصميم وبناء عناصر المناهج التعليمية • دراسات تربوية ، الجزء (٦٢) سنة ١٩٩٤ •

١٨ - Mckeown(M. G. : Beeke, I. L. & Worthy, M. Jo. Grappling with Text Idea : Qusestioning the Auther. The Reading Teacher, 46, No. 7 (April 1993), 560-566.

١٩ - Bernhardt, E. B. The Text as a Participant in Instruction. 26, No. 5 (Winter 1987).

٢٠ - الحصينى ، عبد الله • على ؛ قنديل ، يس • عبد الرحمن • مهارات التدريس : دليل التدريب الميدانى، مرامر، الرياض(١) •

٢١ - Armbruster, B. B. & Anderson, I. H. Content Area Textbook (Reading Education Report No. 23). Urbana ; University of Illinois, Center for the Study of Reading, (1988).

٢٢ - Guttenplan, Samuel. The Languages of Logic, An Introduction, Basil Blackweel, New York, U.S.A. (1986).

٢٣ - سالم ، محمد عزيز نظمى • المنطق وأشكاله ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية (ب•ت) •

٢٤ - Conway, D. & Munson, R. The Elements of Reasoning, Wadsworth, California (1990).

٢٥ - Myers, D. M. English Words : From Latin and Greek Elements. The University of Arizona TUSCON (1986).

٢٦ - بكار ، نادية أحمد . الابعاد المنطقية والتربوية لنظرية التعريف ودورها فى تحديد القواعد اللازمة للتعريف (دراسة مقارنة) دراسات تربوية ، المجلد ٨ ، الجزء ٤٨ ، (١٩٠) .

٢٧ - حميده ، فاطمة ابراهيم . مهارات وأساليب القاء الأسئلة فى تدريس المواد الاجتماعية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة (١٩٨٦) .

٢٨ - روبى ، ليويتل ، فن الاقناع : المرشد للتفكير المنطقى ، ترجمة العريان ، محمد على . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة (ب.ت) .

٢٩ - بوشامب ، جورج . نظرية المنهج ، ترجمة ممدوح محمد سليمان ، بهاء الدين السيد النجار ، منصور أحمد عبد المنعم ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، بدون مكان نشر ١٩٨٧ .

٣٠ - Tennyson, R. D. Cocchiarella M.J. An Empirically Based Instructional Design Theory for Teaching Concepts. Review of Educational Research, 56, No. 1 (Spring 1986), 40-71.

٣١ - Cheek, E. H. & Ceek, M. C. Reading Instruction Through Content Teaching. A Bell & Howell, Columbus, (1983).

٣٢ - Singer, H. & Donlan, D. Reading and Learning From Text (2 ed). LAWRENCE, ERLBAUBM Associates, New Jersey (1989) .

٣٣ - حسنين ، مصطفى محمد ؛ أحمد ، اباهيم لبيب ؛ أبو سمك ، سعيد محمود . علم الاجتماع ، للسنة الثالثة الثانوية (أدبى) ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، المملكة العربية السعودية ، الطبعة السابعة (١٩٨) .

٣٤ - Doeser, M.C. & Kraay, J. N. Facts and Values : Philosophical Reflections from Western and Non-Western Perspectives, MARTINUS NIJOFF, Boston, (1986).

الأصول السياسية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية

د٠ فهد ابراهيم الحبيب(*)

مقـــدمة :

يعالج العالم اليوم جميع مشاكله بالسياسة التى تســـندها القـــوة متجاهلا الدين ومثله ومبادئه وروحانيته المتمثلة فى سفارة موسى وهارون الى فرعون ، قال تعالى : « قولا له قولا لينا لعله يتذكـــر أو يخشى ، قالا ربنا نخاف أن يفرط علينا أو أن يطغى ، قال لا تخافاأننى معكما أسمع وأرى ، فاتياه فقولا انا رسولا ربك فأرسل معنا بنى اسرائيل ولا تعذبهم قد جئناك بآية من ربك والسلام على من أتبع الهدى » (الآيات ٤٢ - ٤٧ سورة طه) ، فالسياسة مصدر من مصادر الأمن والطمأنينة ٠

والمملكة العربية السعودية بنت سياسنها على الدين الاسلامى حيث أصبحت مسؤوليتها حكومة وشعبا منذ اللحظات الأولى لتكون هى رفع راية الاسلام التى هى راية الدين ليس بين العالم الاسلامى وحده ولكن بينها وبين جميع الشـــعوب وللبشرية جمعاء ، والدعوة للعمل بمبادئه العامة السامية بين المســـلمين بعضهم مع بعض وبينهم وبين جميع بنى الانســـان ٠

فسعت الدولة الى العناية بتطـوير المجتمع فى ثقافته واقتصاده وعمرانه والتوجيه العام حتى يحس الفرد من أبناء هذه الأمة بأنه يعيش لنفسه وبلده،كما يعيش فى حالة تماسك معالعالمالاسلامى وتجاوب شامل مع شعوبه ، فهو يحس بارتباطه بأسرته الكبيرة التى تمتد مهما امتدت عقيدته ٠ (كتبى ، ١٩٨١ ، ص ٥) ٠

ولتحقيق ذلك كان لزاما على الدولة أن تقوم بدورها فى نشر الوعى

(*) أستاذ مشارك ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ٠

بين أبنائها متخذة سلاح العلم طريقا موصلا لأهدافها وغاياتها ، فدأبت على فتح المدارس والدعوة لطلب العلم ، وأصبح التطـــور فى التعليم مواكبا للتطور فى مجالات التنمية الأخرى للدولة ، ومن نواحى الاهتمام التى يلحظها المتتبع لمسيرة التعليم ، الاهتمام بالأجهزة القائمة عليـــه وتطويرها ودعمها حتى تحقق أهـــــدافها وتبلغ غاياتها . وتركز تلك الأهداف والغايات فى ما احتوته وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام ١٣٩٠هـ والتى تمثل جزءا من السياسة العامة للدولة .

ومن خلال استعراض تلك الوثيقة يتبين أنها استمدت من أصـــول متعددة يأتى فى مقدمتها الأصل الدينى (الاسلام) ، والأصـــل السياسى يمثل أحد هذه الأصول التى قامت عليها سياسة التعليم فى المملكة وهو موضوع بحثنا الذى نهدف من خلاله الى التعرف على هذا الأصل ومحاولة ربط سياسة التعليم بسياسة الدولة ، وقد عمدنا الى دراسة الأصل السياسى لسياسة التعليم لتوضيح هذه العلاقة القوية بين السياسة العـــامة للدولة وسياسة التعليم من خلال منطلقات رئيسية تتمثل فى خمســة منطلقات هى : - (انظر الشكل رقم ١) .

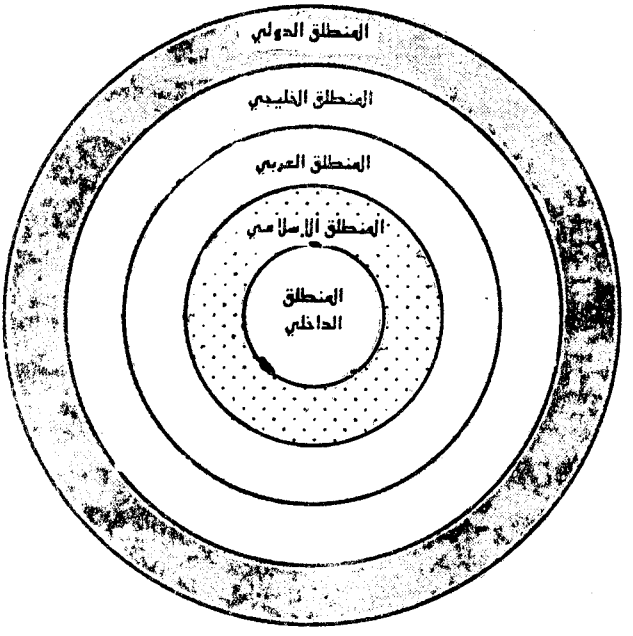
١ - المنطلق الداخلى : ويشكل العمق الاستراتيجى الداخلى .

٢ - المنطلق الاسلامى : ويشكل العمق الاستراتيجى الروحى .

٣ - المنطلق العربى : ويشكل العمق الاستراتيجى العربى .

٤ - المنطلق الخليجى : ويشكل العمق الاستراتيجى الاقليمى .

٥ - المنطلق الدولى : ويشكل العمق الاستراتيجى الدولى .



منطلقات الأصول السياسية لسياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية
شكل رقم (١)

مشكلة البحث :

تقوم العوامل السياسية بدور قوى ومؤثر فى تشكيل النظم التعليمية وتحديد أهدافها.وتتضمن العوامل السياسية النظرية السياسية التى يؤمن بها ويمارسها مجتمع ما ، وما يقف أمامه من تحديات ، وما يتعرض له من أحداث ، وما يتمتع به من استقرار داخلى وخارجى . والعوامل السياسية التى تؤثر فى النظم التعليمية تشمل ناحيتين : أولهما الأيدولوجية السياسية ، والأخرى الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة التى تفرض نفسها على المجتمع وتجبره على أن يتخلى عن سياسته التى يسير عليها .

والأيدولوجية تعنى مجموعة الأفكار التى تضع الأساس لنظام سياسى واجتماعى معين . ومن ذلك يتضح صعوبة فصل النظرية السياسية - التى تعتنقها الدولة - عن النظرية الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية . وفى ضوء ذلك يمكنا القول بأن النظم التعليمية تتأثر مباشرا

بنمط الأيدولوجية السائد ... وتحديد الأهداف الخاصة به (متولى ، ١٩٩٢ ، ٤٨ ، ٤٩) .

وترتبط سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ارتباطا وثيقا بالسياسة العامة للدولة ويتضح ذلك من خلال ما نصت عليه وثيقة سياسة التعليم بقولها « والسياسة التعليمية فى المملكة العربية السعودية تنبثق من الاسلام الذى تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقا وشرعا وحكما ونظاما متكاملا للحياة ، وهى جزء أساسى من السياسة العامة للدولة تسير وفق التخطيط المفصل » (وزارة المعارف ، ١٣٩٤ - ١٩٧٤ ، ص ٧) .

وهذا النص الصريح يدل على أن السياسة التعليمية فى المملكة العربية السعودية اتخذت من الأصل السياسى مصدرا من المصادر التى استمدت منه أهدافها .

وعلى ذلك فان مشكلة الدراسة تبحث فى ماهية الأصل السياسى للمملكة على ضوء منطلقاته المختلفة داخلية اسلامية ، عربية ، خليجية ودولية وعلاقته بالسياسة التعليمية وتطور نظام التعليم .

أسئلة البحث :

١ - مالعلاقة بين الأصل السياسى وأهداف سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية وتطور نظام التعليم فيها .

وللاجابة عن هذا السؤال الرئيس سوف يعمل البحث من خلال الشرح والتحليل على الاجابة عن السؤال التالى :

١ - ماهو الأصل السياسى لسياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء منطلقاته التالية :

(أ) المنطلق الداخلى ؟
(ب) المنطلق الاسلامى ؟
(جـ) المنطلق العربى ؟
(د) المنطلق الخليجى ؟
(و) المنطلق الدولى ؟

أهمية البحث :

ان المكونات الأساسية للدولة هى : الاقليم ، السكان ، النظام السياسى ، والسيادة ، الا أن الدراسات السلوكية الحديثة التى ظهرت بعد منتصف الستينات من هذا القرن بدأت فى التركيز على عنصر الثقافة والحضارة السياسية كعنصرين رئيسيين وهامين فى تكوين الدولة (العمرى وهاشم ، ١٩٩٢ ، ص ١٦٥) ٠

وقد لعبت هذه المكونات دورا مؤثرا فى تشكيل السياسة السعودية سواء على مستواها الداخلى أو الخارجى ، ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث لابراز كيف استطاعت المملكة العربية السعودية فى فترة قصيرة أن تبنى لنفسها سياسة داخلية وخارجية قوية قائمة على أسس واضحة وثابتة ، وكيف أن هذه السياسة استطاعت أن تؤثر فى نمو وتطور نظام التعليم وسياسته ٠

منهج البحث :

ان المنهج المتبع فى هذا البحث هو المنهج الوصفى التحليلى الذى يهتم بوصف الواقع عن طريق جمع المعلومات والبيانات الكافية عن ذلك الواقع ٠ والمنهج الوصفى التحليلى لا يقتصر على وصف الظاهرة أو المشكلة فقط بل يتعداه الى أبعد من ذلك ، انه يحلل ويفسر ويقارن أملا فى الوصول الى استنتاجات أو تعميمات ذات مغزى يزيد بها الباحث رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة أو المشكلة (خيرى ، ١٤٠١ ، ص ١٩٨)٠

مصطلحات البحث :

ـــ الأصول السياسية : ـ هى كل ما تستند اليه السياسة من مبادىء وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية ترتكز عليها وتنطلق فيها الدولة فى تعاملها ، وتسيير دورها ، داخليا وخارجيا ٠

والسياسة يراها البعض « فن ممارسة القيادة والحكم » أو « علم السلطة » أو « علم الدولة » ، وقد عرفها ابن خلدون فى مقدمته بكونها « صناعة الخير العام » (العمرى وهاشم ، ص ١٢ ، ١٣) ٠

والسياسة كما عرفها القاموس « المصدر الصريح للفعل (ساس - يسوس) ومعناها فى اللغة : ساس الناس سياسة : تولى رياستهم وقيادتهم وساس الأمور : دبرها وقام باصلاحها » (عيسى ، ١٩٧٩ ، ص ٩) .

والسياسة التعليمية « عبارة عن مجموعة من العبارات التى صممت لتنظيم عملية التعليم ، وصممت لتعطى اتجاها للتعليم وتحافظ عليه وتعدل مظاهره المختلفة ، انها مجموعة من المبادىء العامة التى توجه القرارات التنظيمية الخاصة والمتعلقة بالوسائل المختلفة للوصول الى الأهداف المرجوة » (مطر ، ١٩٨٤ ، ص ٣٥٤) .

وقد تناولت (دوناكر ، Donna Kerr ، ١٩٧٦ ، ٤٥ - ٥٤) عدة تصنيفات للسياسة :

١ - السياسة التى توجه اختيار محتوى المنهج (السياسة المنهجية) وهى هامة للتعليم النظامى وتعد أحد تصنيفات السياسة المهمة لادارة التعليم النظامى .

٢ - السياسة التى توجه وتنظم طريقة تنمية وتطبيق المحتوى المختار ، هذا التصنيف مهم لادارة التعليم ومن الممكن أن نسميه السياسة التنظيمية .

٣ - سياسة توزيع الموارد أو ببساطة سياسة الموارد .

٤ - سياسة توزيع المنافع التعليمية أو ببساطة من هم الذين سيتعلمون (مطر ، ١٩٨٤) .

والسياسة التعليمية كما عرفتها وثيقة سياسية التعليم فى المملكة العربية السعودية « هى الخطوط العامة التى تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداء للواجب فى تعريف الفرد بربه ودينه واقامة سلوكه على شرعه ، وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقا لأهداف الأمة ، وهى تشمل حقول التعليم ومراحله المختلفة ، والخطط والمناهج ، والوسائل التربوية والنظم الادارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به (وزارة المعاف ، ١٣٩٤ - ١٩٧٤ ، ص ٧) .

تمهيـــــد :

أن توحيد الملك عبد العزيز للجزيرة العـــربية ، ودمج مناطقها المختلفة فى بوتقة سياسية واحدة وازاحته للعوائق والحواجز النفسية والاجتماعية بين المناطق المختلفة للجزيرة ، وتحويل ولاء القبائل العربية العديدة من القبيلة لقيادته وللدولة السعودية المعاصرة ، واحلال شعور الانتماء فى نفوس أفراد الدولة الجديدة لنظامها السياسى محل شعورهم الســـــابق بالانتماء للقبيلة وحـــــدها ، هـــــذه الانجـــــازات أدت الى توسيع منطقة دائرة الأمة السعودية لتشمل دوائر القبيـــلة والريف والقرية والمدينة (العمرى وهاشم ، ص ١٥١) .

ومن الأمور المؤكدة والواضحة والتى كان لها تأثير ايجابى على حاضر المملكة العربية السعودية ومستقبلها ـبا ذن الله ـ أن الدولة قد حققت نجاحا كبيرا فى وقت قياسى ـ مقارنة بدول أخرى سبقتها ، من ايجاد وتوفير متطلبات واحتياجات المجتمع جماعات وأفراد بمســـتوى مرتفع وبقدر عال وعادل فى توزيعها مثل (الصحـ ة ،الاسكان ، الغذاء، التعليم ، الطرق ، المواصلات ... وغيرها) ، مما أوجـــد نوعا من الترابط والتكامل فى عملية البناء الاجتماعى والسياسى ، بالتالى انعكس على البنية الاجتماعية والسياسية ، وقد ساعد هذا على أن تدخل تقريبا جميع قطاعات المجتمع فى حلقة المشاركة والتعاون من أجل صالح المجتمع الأمر الذى أعطى الدولة الفرصة ، ومكنها من تحقيق أهدافها وخاصة الاجتماعية فى مختلف مناطق ومدن المملكة .

ومن ذلك نرى أن من العوامل التى تساعد المملـــكة على تحقيق التنمية السياسية ـ وبالتالى تنمية نظمها الأخرى وعلى رأسها نظـــام التعليم ـ التجانس الواضح فى هيكلها الاجتماعى .

ويعد نظام التعليم وسيلة الدولة فى ترجمة سياستها العامة الى واقع فى اطار من العقائد والمفاهيم والقيم الموجودة فى المجتمع وما يتعلق بها من عادات وتقاليد ، وهذا ما نستشعره من خلال مفهوم سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية التى عرفتها المادة الأولى من وثيقة سياسة التعليم بأنها « الخطوط العامة التى تقوم عليها عملية التربية والتعليم

أداء للواجب فى تعريف الفرد بربه ودينه واقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقها لأهداف الأمة ، وهى تشمل حقول التعليم ومراحله المختلفة ، والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الادارية والأجهزة القائمة على التعليم وسائر ما يتصل به (وزارة المعـــارف ، ١٣٩٤ - ١٩٧٤ ، ص ٧) .

ولا يمكن لأى فرد فى المجتمع متخصصا كان أم عاديا أن يفكر فى فصل السياسة العامة لدولة ما عن سياستها التعليمية ، يفترض فيها أن تكون عنصرا رئيسيا فى تحقيق السياسة العامة للدولة .. ولعل من أبسط الأمور - هنا - أن نشير الى أن من نتائج السياسة التعليمية ايجاد كوادر وطنية تنهض بقيادة وطنها سياسيا ليستكمل مسيرته ، ويحقق طموحاته الداخلية ومكانته الخارجية .

والأصول السياسية التى تنطلق منها واليها المملكة فى تسيير أمورها الداخلية والخارجية والتى هى محور هذا البحث أحد القوى المؤثرة فى نظام التعليم السعودى من حيث فلسفته وأهدافه بجانب قوى أخرى ، كالقوة الدينية ، الاقتصادية ، الاجتماعية ومتغيرات العصر . وقد حددت المملكة الأهداف العامة لسياســـتها الداخلية كى تكون منطلقا لها فى تحديدها لأهداف سياستها الخارجية وبالتالى العمل من خلالهما على تنمية وتطوير المجتمع فى جميع قطاعاته ومجالاته ، وقد جاءت هـذه الأهداف فيما يلى :

- المحافظة على القيم الاسلامية .. وتطبيق شريعة الله وترسيخها ونشـرها .

- الدفاع عن الدين والوطن .. والمحافظة على الأمن والاستقرار الاجتماعى للبلاد .

- تكوين المواطن العامل المنتج بتوفير الروافد التى توصله لتلك المرحلة وايجاد مصدر الرزق له .. وتحديد مكافأته وفقا لعمله .

- تنمية القوى البشرية والتأكد المستمر من زيادة عرضها ورفع كفائتها لتخدم جميع القطاعات .

ـــ دفع الحركة الثقافية الى المستوى الذى يجعلها تساير التطور الذى تعيشه المملكة ٠

ـــ الاستمرار فى احداث تغيير حقيقى فى البنية الاقتصادية للبلاد بالتحول المستمر نحو تنويع القاعدة الانتاجية بالتركـــيز على الصناعة والزراعة ٠ (وزارة التخطيط ، ١٤٠٥ ـ ١٩٨٥ ، ص ١٥) ٠

منطلقات الأصول السياسية لسياسة التعليم :

أولا : المنطلق الداخلى :

لم يكن تطور التعليم فى المملكة العربية السعودية وليد صدفة انما نتاج عوامل متعددة يأتى فى مقدمتها مامر بالمنطقة من أحداث سياسية طبعت آثارها على التعليم وتطوره فى المملكة العربية السعودية فمن خلال تتبعنا ورصدنا للأحداث السياسية وما مرت به المملكة من نزاعات وحروب لم تعرف الاستقرار ولا الأمن طيلة سنوات مرت قبل قيام الدولة السعودية الثالثة على يد الملك عبد العزيز رحمه الله وتوحيـــدها عام (١٣٥١هـ) والتحول الكبير فى سياسة المنطقة حيث كان هذا التوحيد نهاية للصراعات المريرة التى عانى منها شعب المملكة طويلا ، وأدى ذلك الى الاستقرار السياسى الذى اتضحت آثاره على تطور المملكة وحدوث تحول كبير وتنمية شاملة فى المجالات الاقتصادية والعمرانية والصحية والاجتماعية والتعليمية ٠

وما يهمنا فى هذا الصدد أن نربط بين الاستقرار السياسى وتطور التعليم فى المملكة والعلاقة المتبادلة بينهما من خلال استعراض الأحداث السياسية قبل توحيد المملكة وعلاقة ذلك بالتخلف العلمى وانتشار الجهل وتفشى الأمية بين شعوب المنطقة ، وما تلى ذلك بعد توحيد المملكة من تحول كبير فى المجال السياسى الذى ظهـــر عليه الاســـتقرار والمجال التعليمى الذى تطور ونما بدرجة ملحوظة ٠

(أ) قبل توحيد المملكة العربية السعودية :

الناحية السياسية : فى النصف الأول من القرن الثانى عشر الهجرى، كانت لكل منطقة فى شبه الجزيرة العربية أوضاعها السياسية الخاصة ،

فقد كانت الحجاز تابعة للدولة العثمانية من الناحية الرسمية ،لكن اشراف مكة كانوا يتمتعون بنوع كبير من الاستقلال ، خاصة فيما يتعلق بالأمور الداخلية ، وكانت أجزاء من عسير واقعة تحت نفوذ الأشراف ، بينما كانت منطقة جيزان لها حكامها المحليون ، أما المنطقة الشرقية فكانت تحت حكم زعماء قبيلة بنى خالد الذين انتزعوها من العثمانيين عام ١٠٨٠هـ ، وأما نجد فكانت مفككة سياسيا وكل بلدة من بلدانها يحكمها أمير محلى ، وكانت الحروب كثيرا ما تقوم بينهم ، وكان من بين تلك الامارات فى نجد امارة آل سعود فى الدرعية ، ففى عام ١١٧٥ هـ - ١٧٧٤هـ بدأت القوة الحقيقية لهذه الامارة حيث اتفق الأمير محمد ابن سعود مع الشيخ محمد بن عبد الوهاب على نشر المبادىء التى نادى بها الشيخ والتى من أهمها اخلاص العبادة لله وحده ، والقضاء على البدع والخرافات وتوحيد البلاد على أساس من العقيدة الصافية وتطبيق الشريعة الاسلامية .

وبذلك قامت فى المنطقة دولة جديدة تعتمد على أسس دينية وسياسية واضحة ولم ينته الربع الأول من القرن الثالث عشر الهجرى الا وقد تمكنت الدولة السعودية بدعوتها الاصلاحية من توحيد معظم مناطق شبه الجزيرة العربية ، لكن الدولة العثمانية أوعزت لحاكم مصر محمد على باشا أن يقوم بشن حملات عسكرية فتمكن من القضاء على الدولة السعودية الأولى عام ١٢٣٣هـ (العثيمين ، ١٤١١ ، ص ٩٠ ، ٩٢) ، فدبت الفوضى فى البلاد وخاصة فى منطقة نجد ثم قامت الدولة السعودية الثانية على يد الامام تركى بن عبد الله واستمرت ما يقارب (٧٠) عاما وانتهت بعد الخلاف السياسى الذى دب بين أبناء فيصل ابن تركى ، فاستولت الدولة العثمانية على المنطقة الشرقيه ، والأشراف استمروا حكاما للحجاز ، ونجد حكمها آل رشيد ، فعاد التفكك السياسى مرة أخرى ينشر ظلاله على شبه الجزيرة العربية ، حتى تمكن الملك عبد العزيز من توحيدها والقضاء على المشاكل السياسية القائمة فيها ، حيث بدأ بفتح الرياض عام (١٣١٩هـ) ومن ثم توحيدها عام (١٣٥١هـ).

الناحية التعليمية : واكب هذه الفوضى السياسية فى شبه الجزيرة

العربية تخلف كبير فى جميع مجالات الحياة بما فيها الناحية العلمية والتعليمية فقد كان التعليم فى الساحل الشرقى يتم بطريقة تقليدية حيث لم يكن مرتبطا بنظم أو تقاليد مركزية ، وكان الاقبال على التعليم فى البداية ضعيفا ، وتمثل فى الكتاتيب التى انتشرت فى المنطقة الشرقية وخاصة فى القطيف والدمام والأحساء لتعليم القرآن الكريم ثم شىء من الحساب ومبادىء القراءة والكتابة - وكان طالب العلم المتفرغ يتجه بعد تخرجه من الكتاب الى مسجد قريته أو القرية المجاورة ليجلس الى الشيخ ويتلقى الدراسة على يديه ، ومن ثم ينتقل الى عدد من المشايخ يتلقى منهم العلوم ، ومنهم من ينتقل الى مدن أخرى كمكة والمدينة والأحساء والرياض وغيرها .

أما فى الحجاز فقد ازداد عدد دور العلم وأماكن التعليم بظهور الاسلام فى غرب الجزيرة العربية ، وقد ظهرت أنواع من الكتاتيب فى الحجاز قبل توحيد المملكة كانت تعتمد بالدرجة الأولى على المساعدات الخيرية التى كان يجود بها المحسنون (السلوم ، ١٤٠٦ ، ص ١ ، ١٣).

ولم يكن هناك تنظيم دقيق للدراسة يلزم كل طالب بمنهج معين بل كل طالب موكول لرغبته وجهده . ولا يعنى ذلك انعدام المدارس النظامية وانما كانت هذه المدارس قليلة وأقيمت لأهداف خاصة ، وأهم تلك المدارس المدرسة الرشيدية فى مكة المكرمة والمدينة المنورة والأحساء (١٣٢٦هـ) ، والمدارس الهاشمية والمدرسة الصولتية فى مكة (١٢٩٢هـ)، والمدرسة الفخرية العثمانية (١٣٩٨هـ) ، ومدارس الفلاح (١٣٢٣هـ) ، ومدرسة النجاح الليلية (١٣٥٠هـ) (الحقيل ، ١٤١٢ ، ص ١٢) .

أما فى نجد فكان التعليم ، حتى قبيل العهد السعودى ، امتدادا لمناهج التعليم السائدة فى المنطقة حيث تعتمد على الكتاتيب كمؤسسات تعليمية ، وكان يقوم بمهمة التعليم وقتئذ معلم يطلق عليه اسم (المطوع)، وعادة ما كان من أئمة المساجد حيث يعلم تلاميذه الحروف الهجائية بالتكرار والتلقين ثم بكتابة بعض الآيات الكريمة وقراءة السور فى المصحف الشريف . وكان بعض خريجى الكتاتيب يتجهون الى حلقات الدروس فى المساجد لدراسة العلوم الدينية ومزيد من أصول الدين ، وكان

يتولى مهمة التدريس فيها قضاة البلاد وعلماؤها . أما المنطقة الشمالية فالحركة التعليمية بها كانت متأخرة نظرا لعدم استقرار سكانها فمعظمهم بدو رحل . أما المنطقة الجنوبية فكانت تعتمد فى حركتها التعليمية كذلك على الكتاتيب (السلوم ، ١٤٠٦هـ ، ص ١٦ ، ١٩) .

ونلاحظ من استعراضنا للأحوال السياسية والتعليمية فى شبه الجزيرة العربية قبل توحيد المملكة العربية السعودية أن الاضطرابات والخلافات السياسية كانت سببا وعاملا هاما من العوامل التى أدت الى تخلف الناحية العلمية وعدم تقدم الحركة التعليمية فى البلاد ، وسنلاحظ فيما سنذكره بعد قليل فيما يتعلق بالناحية السياسية والناحية التعليمية بعد توحيد المملكة الارتباط الوثيق بين وحدة الدولة سياسيا واستقرارها وبين تطور ونهضة الحركة التعليمية فيها .

(ب) بعد توحد المملكة العربية السعودية :

الناحية السياسية : صمم الملك عبد العزيز وهو فى الكويت على استعادة مجد آبائه وأجداده ، فتحرك قاصدا الرياض وعدوه الأول ابن رشيد ، وتمكن من دخولها فى الخامس من شوال سنة (١٣١٩هـ) ثم واصل فتوحاته فضم الخرج والأفلاج ووادى الدواسر (١٣٢٠هـ) ، ثم القوشم وسدير والمحمل عام (١٣٢١هـ) ، ثم فتح القصيم (١٣٢٢هـ) ثم الأحساء والمنطقة الشرقية عام ١٣٣١هـ ، ثم حائل وجبال شمر سنة (١٣٤٠هـ) ، ومنطقة عسير فى نفس العام ، وأخيرا تمكن من ضم الحجاز نهائيا سنة (١٣٤٤) ، وبعد أن هدأت الأحوال واستقرت الأمور عقد اجتماعا من كبار رجال الدولة وعلمائها ووجهائها وفكروا فى اختيار اسم موحد للدولة السعودية الجديدة ، واتفق الجميع على أن يكون اسمها (المملكة العربية السعودية) ، وصدر بذلك مرسوم ملكى يوم ٢١ جمادى الأولى سنة (١٣٥١هـ - ١٩٣٢م) . فبدأ عهد جديد للدولة السعودية وشعبها ، وفرغ الملك عبد العزيز للاهتمام بتثبيت دعائم الدولة فعمل على تقوية مركزه الدولى بعقد معاهدات مع الدول الأوربية وبخاصة انجلترا التى عقدت معها معاهدة عام (١٣٤٦هـ) ، كما تعاهد مع فرنسا (١٣٥٠هـ) وايطاليا (١٤٥٢هـ) وكثير من الدول العربية والاسلامية (محمود وآخرون ، د.ت) .

أما على النطاق المحلى ، فقد عمل الملك عبد العزيز على توطيد دعائم الأمن الشامل فى البلاد بتطبيق حدود الاسلام والقضاء على المشاكل بين القبائل وتوحيد الامارات تمهيدا لنجاح الجهود التنموية الشاملة فى البلاد التى لايمكن أن تحقق النجاح بدون أن تستظل بنظام سياسى يسود فيه الاستقرار والطمأنينة ، فتطورت البلاد وازدهرت ، وكان من أهم الأنظمة التى لقيت الكثير من العناية والتطوير ، النظام التعليمى فى البلاد ، وهذ ما سنلاحظه من خلال تتبع سريع لتطور التعليم ونموه بعد توحيد المملكة العربيةالسعودية ونموها السياسى حتى يومنا الحاضر.

الناحية التعليمية : فى ظل الاستقرار السياسى الذى عاشته المملكة العربية السعودية منذ توحيدها حتى اليوم تكون المناخ الملائم لاستمرار تقدم عجلة التنمية وتطورها ، واذا خصصنا حديثنا للجانب التعليمى فسيكون من العسير علينا تتبع مراحل تطوره بدقة الا أننا سنحاول التركيز على أهم معالم هذا التطور .

ففى الأيام الأولى من دخول الملك عبد العزيز مكة المكرمة تم أول اجتماع تعليمى فى تاريخ المملكة حينما دعا الملك عبد العزيز فى جمادى الأولى من عام (١٣٤٣هـ) العلماء فى مكة الى الاجتماع وحثهم على نشر العلم والتعليم وتنظيم التوسع فيه ، وقد تأكد هذا الاهتمام المبكر بالتعليم بانشاء مديرية المعارف العامة الذى تم بتاريخ ١٣٤٤/٩/١هـ وانشائها سبق صدور التعليمات الأساسية التى صدرت فى ١٣٤٥/٢/٢١هـ، وهى التعليمات التى وضعت نظام الحكم والادارة واختارت نظام المديريات المتخصصة للنهوض بمختلف فروع الخدمات والانتاج ، وقد كان تأسيس مديرية المعارف العامة هو بداية الزحف التعليمى الذى شمل مراحل التعليم وأنواعه (السلوم ، ١٤٠٦هـ ، ص ١٢ ، ١٣) .

ولما كان الملك عبد العزيز على علم تام بأهمية التعليم لشعبه ، لذا أخذ على عاتقه ضرورة توفيره مع العمل بصورة مستمرة وقوية على دعمه ، وقد تم ذلك عبر مراحل تعليمية متعددة ارتكزت على أربعة مبادىء هامة وهى : -

١ ـ مبدأ تعميم المدارس الرسمية (الحكومية) فى المدن والقرى.
٢ ـ مبدأ اقامة المدارس الدينية فى أماكن توطين البادية والقبائل وكذلك فى المدن .
٣ ـ مبدأ اتاحة انشاء المدارس الخاصة .
٤ ـ تشجيع ارسال البعثات التعليمية (الطلاب) الى خارج المملكة لتلقى العلوم الحديثة فى مختلف دول العـــالم العـــربى بل والاوربى (العمرى وهاشم ، ١٩٩٢ ، ص ١٤٥ ، ١٤٦) .

وقد بلغ عدد المدارس التى فتحت فى عهد الملك عبد العزيز نحو (٣١٢) مدرسة ابتدائية حكومية و (١٤) مدرسة ابتدائية أهلية و (١١) مدرسة ثانوية حكومية و (٤) مدارس ثانوية أهلية ومدرسة واحدة مهنية وثمانية معاهد لاعداد المعلمين ، وكلية للمعلمين وكلية الشريعة وست مدارس لتعليم اللغة الانجليزية ومدرسة مسـائية واحـــدة لتعليم الآلة الكاتبة . ثم تحولت مديرية المعارف الى وزارة فى ١٨ ربيع الثانى عام (١٣٧٣هـ) ، وأوكلت الى سمو الأمير فهد بن عبد العزيز (خادم الحرمين الشريفين) ، وبجانب الوزارة قامت الادارة العامة للمعاهد العلمية عام (١٣٧٠هـ) ثم الرئاسة العامة لتعليم البنات عام (١٣٨٠هـ) ، وانشأت وزارة التعليم العالى عام (١٣٩٥هـ) ، والمؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى عام (١٤٠١هـ) ، ثم بدأت وزارات أخـــرى وجهات حكومية وأهلية تساهم فى الاشراف على بعض أنواع التعـــليم كالدفاع والداخلية والحرس الوطنى والصحة ، وأصبحت النهضة التعليمية الشاملة فى جميع مراحل التعليم من أبرز ما حققته المملـــكة فى ميادين النمو والتطور فى العصر الحديث .

فمنذ توحيد المملكة العربية السعودية أصبح التعليم فى المملـــكة وظيفة أساسية من وظائف الدولة وواجبا كبـــيرا من واجباتها تلقـــاء مواطنيها . ولم تعد المناهج وخطط الدراسة والكتب الدراسة توضع فى معزل عن اشراف الدولة وتجيهها ، بل غدت الدولة تدبر أمور التعليم وشؤون الثقافة ادارة مركزية تستهدف من ورائها تحقيق أغراضها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والقضاء على أى شائبة قد تضر انسياسة العامة للدولة والتى أساسها الاسلام وتعاليمه .

ومن ثم فالدولة هى التى ترسم سياسة التعليم وهى التى تحـــدد أهدافه وأغراضه ، وهى التى تدير الامتحانات العامة وتمنح الشهادات الدراسية ، فضلا عن أنها هى التى تضع المناهج الدراسية وتقرر الكتب المدرسية ، وهى التى تجيز فتح المدارس الأهلية وتشرف عليها . وهى التى تنفق على التعليم وتشرف عليه ، كما أنهـــا هى التى تشرف على اعداد المعلمين العاملين فى مدارسها وفى المدارس الأهلية (مصطلح ، ١٤٠٢ ، ص ٢٩) .

وتمارس الدولة سلطتها على التعليم من خلال اللجنة العليا لسياسة التعليم التى تملك حق رسم السياسات التعليمية وتتكون من صاحب السمو الملكى النائب الثانى لرئيس مجلس الوزراء رئيسا بالنيابة عن خادم الحرمين الشريفين ملك المملكة العربية السعودية رئيس مجلس الوزراء، ووزير العمل والشؤون الاجتماعية ، ووزير الاعلام ، والرئيس العـــام لتعليم البنات ، وزير الحج والاوقاف ، وتمتلك هذه اللجنة صلاحيات مجلس الوزراء الخاصة بقضايا التربية والتعليم . وهى تقـــوم بوضع السياسات الخاصة بالتعليم من جوانبه المختلفة واقتراح التعديلات الطارئة أو الدائمة فى البنية التعليمية بالمملكة .

وفيما يلى أهم مسئوليات اللجنة العليا لسياسة التعليم :

١ - رسم السياسة التعليمية العامة للدولة بمختلف جهاتها ومناطقها

٢ - اقرار الخطط التعليمية وأنظمتها العامة .

٣ - اقرار مشروعات الخطط التربوية الطويلة والمتوسطة والقصيرة فى ضوء خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٤ - التنسيق بين مراحـــل التعليم المختلفة والقطاعات التعليمية المتنوعة للحصول على أكبر عائد من التعليم لأبناء المملكة .

٥ - اقرار سياسة محو الأمية وتعليم الـــكبار المقترحة من قبـــل المؤسسات التربوية فى المملكة .

٦ - اقرار الاجراءات المتخذة من قبل المؤسسات التعليمية لتطوير الخطط والمناهج الدراسية بما يحقق أهدافها وأهداف المرحلة التعليمية والمجتمع السعودى الناهض .

٧ ـ اقرار سياسة القبول لمختلف مراحل التعليم المقترحة من قبل المسئولين فى أجهزة التعليم المتعددة فى المملكة ٠

٨ ـ اتخاذ القرارات التربوية التى تواجه التعليم فى المملكة ٠

٩ ـ توزيع الخدمات التعليمية على جميع أنحاء المملكة فى ضوء سياسة الدولة وخطتها لتعميم التعليم لجميع المواطنين ٠

١٠ ـ اقرار لوائح الامتحانات المعدة من قبل المؤسسات التعليمية فى المملكة ٠ (الحقيل ، ١٤٠٣هـ ، ص ١١٣) ٠

وفى سنة (١٣٩٠هـ ـ ١٩٧٠م) وضع المجلس وثيقة تربوية هامة تبنتها الدولة وحددت طبيعة النظام التربوى السعودى وتوجهاته السياسية والاجتماعية وقد سميت هذه الوثيقة (سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية) ، وهى تعتبر اعلانا رسميا من الدولة يفصل الأسس والمبادىء التى يرتكز عليها مسار البناء التعليمى والدور المنوط بالتعليم من رعاية النشء واعدادهم لحياة ، وبموجب هذه الوثيقة أخـــذت الدولة على عاتقها مسئووليات محددة نحو التعليم (رضا ، ١٩٩٠ ، ص ٩٢ ، ٩٣)٠

أما النواة الأولى لسياسة التعليم فى المملكة فقد تضمنتها التعليمات الأساسية (للمملكة الحجازية) التى صدرت عام (١٣٤٥هـ ـ ١٩٢٦م)، ففى تلك التعليمات نجد أول تعريف لأمور المعارف فى نص المادة (٢٣) الذى جاء فيه أن أمور المعارف والصنايع وافتتاح المكاتب والمدارس وحماية المعاهد العلمية مع فرض الدقة والاعتناء بأصول الدين الحنيف فى كافة المملكة الحجازية ٠٠ وهذا التعريف المبكر لأمور المعارف تطور ليصبح (سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية) التى تحدثنا عنها آنفا ٠

وهذا الاهتمام البالغ الذى أولته الدولة بالتعليم باعتباره مفتاحا للتقدم والازدهار يتمثل فيما قاله الفيصل رحمه الله « أن بلادنا شأنها شأن جميع البلاد الآخذة فى النمو ، لها مشكلاتها ، وأن مشكلتنا هى نضوب مواردنا الانسانية ٠ وليست هذه بالمشكلة اليسيرة ذلك أن انشاء مصنع أسهل من تكاليف أناس مؤهلين بادارته ،وكذلك فان تكوين القادرين على القيادة والادارة يتطلب وقتا ٠٠ وليس مهما أن نبنى معاهد ولا أن

نحتفل بافتتاح المعاهد وأن نحقق آمال أمتنا فينا وأن نجد بين أبنائنا الطموحين من يسعون الى مستقبل زاهر بكل ما أوتو من قوة وتفان فى سبيل خدمة دينهم ووطنهم » . وقوله « سوف نواصل حفر الآبار بحثا عن المياه والزيت ولكن أهم الآبار هى بئر المعرفة » (مصلح ، ١٤٠٢ هـ ص ٦١) .

ولقد هيأ الاستقرار السياسى فى المملكة العربية السعودية الجو الملائم لايجاد تخطيط شامل لجوانب التنمية فيها فبدأ ذلك بخطة التنمية الأولى عام (١٣٩٠هـ) ، ولا غرابة أن يتزامن ذلك مع صدور وثيقه سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ، لأن التعليم جزء هام وجانب أساسى من جوانب التنمية الشاملة وأحد الوسائل المحققة للسبل المؤدية الى نجاح خطط التنمية فى البلاد ، فالسياسة التعليمية هى جزء أساسى من السياسة العامة للدولة وتسير وفق التخطيط المفصل لها . وعند استعراضنا لمواد سياسة التعليم نجد الكثير منها يركز ويرتبط بالأهداف التنموية للمملكة ، كما تنص المادة (٨) على ذلك « فرص النمو مهيأة أمام الطالب للمساهمة فى تنمية المجتمع الذى يعيش فيه ومن ثم الافادة من هذه التنمية التى شارك فيها .. ، والمادة (٣٣) التى تنص على « تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة فى بناء أمته ويشعر بمسئوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها » ، والمادة (٣٤) « تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التى تجعل منه عضوا عاملا فى المجتمع » (وزارة المعارف ، ١٣٩٤ - ١٩٧٤) .

ثانيا : المجال الخارجى :

كما لاحظنا سابقا ارتبطت سياسة التعليم فى المملكة بسياسة الدولة الداخلية واتخذت منها أصلا اعتمدت عليه فى صياغة بعض أسسها وأهدافها ، كذلك فالسياسة الخارجية للمملكة لا تخرج عن الأصل السياسى كأحد الأصول التى قامت عليها وصيغت فى ضوئها أهداف وغايات سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ، وذلك من كون المملكة دولة اسلامية ودولة عربية ودولة خليجية ودولة عالمية ، وهذا ما نود أن نؤكد عليه فى السطور التالية :

المملكة كدولة اسلامية (المنطلق الاسلامى) :

كان للمملكة العربية السعودية فى المجال الاسلامى دور الريادة ولايزال هذا الدور يتعاظم يوما بعد يوم ، فالدولة تحمى الحرمين الشرفين وتستقبل ملايين حجاج بيت الله الحرام والتى أشرقت فيها أنوار الرسالة المحمدية لابد من أن تجمع من حولها الدول الاسلامية ومتابعة السير على هداها وسط عالم غرق فى متاهات المادة فابتعد عن القيم والمثل ، فانشأت الأمانة العامة للمؤتمر الاسلامى التى اتخذت المملكة مقرا لها حيث يتجه الجميع بأفئدتهم الى مكة المكرمة والمدينة المنورة ، كما أوجدت رابطة العالم الاسلامى فى مكة المكرمة بدعم ورعاية منها (السلوم ، ١٤١١ ، ص ١١٣) . وكانت بداية رابطة الدعوة الى تضامن اسلامى قد انطلقت من هذه البلاد على لسان مؤسسها الملك عبد العزيز ، وتجددت الدعوة فى عهد الفيصل حتى تحقق أول تجمع لقادة العالم الاسلامى فى مكة المكرمة ثم اقامة أول مؤتمر اسلامى فى الرباط (١٣٨٩هـ) .

وتعد قضايا العفيدة الاسلامية من أبرز القضايا التى تحتل أولوية فى الاهتمام لدى صانعى القرار فى المملكة ، وقد وضح ذلك من خلال استراتيجيات السياسة الخارجية حيث أشارت الى « ترسية دعائم الشريعة الاسلامية والحفاظ عليها » ، وعلى صعيد آخر السعى الى « تنمية الروابط بين دول وشعوب العالم الاسلامى .. » .

وهذا الترابط الذى تسعى اليه المملكة جاء موافقا لما جاء به القرآن الكريم : قال الله تعالى « كنتم خير أمة أخرجت للناس » . وهذه الأمة تمثل الآن نسبة ١٠٠٪ من عضوية مجلس التعاون لدول الخليج العربية وجامعة الدول العربية ، وحوالى ٥٢٪ من منظمة الوحدة الافريقية و ٣٢ من منظمة الأمم المتحدة ، و ٢٨ من حركة عدم الانحياز ، وليس هذا فحسب،بل أن هناك من المسلمين فى كثير من الدولحتى فى الاتحاد السوفيتى (سابقا) والولايات المتحدة الأمريكية - القوتين العظميين - ولا يخلو بلد واحد من المسلمين فى شتى انحاء المعمورة (خليل ، ١٨٦، ص ٣٠٤) .

وقد عبر خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العـــزيز آل سعود عن أهمية المنطلق الاسلامى بالنسبة للمملكة وما يمثله لها بقوله « .. انطلقت من هذه الديار المقدسة دعوة التضامن الاسلامى من المملكة العربية السعودية ، فثار ضدها من فى الشرق والغرب ، وحاولوا وأد الفكرة فى مهدها ، ولكن عزيمة المخلصين من قادة المســلمين مكنتنا فأنشأنا منظمة المؤتمر الاسلامى والمؤسسات والهيئات التى تنبثق منها أو تعمل لتحقيق أهدافها ، وهذه هى الدائرة التى نمارس الآن نشاطنا الاسلامى داخلها ، وهى لا تقل أهمية أو قوة عن دائرة الامة العربية . فالاسلام عزنا والمسلمون سندنا وعمقنا الاستراتيجى (خليل ، ١٩٨٦ ، ٣٠٨) .

وعلى ضوء المسلمات التى أكدت على موقع المنطلق الاسلامى فى سياستها فان النتيجة الطبيعيةهىالتأثير القوى لهذا المنطلقعلى جميعنظم المملكة ونظام التعليم أحد هذه النظم الذى تأثر بصورة رئيسية ومباشرة . ويعد أهم ما تحرص عليه فلسفة التعليم فى المملكة ، غرس العقيـــدة الاسلامية ونشرها بين النشء وفهم الاسلام فهما صحيحا ، وتنشئة الأجيال على الأسس الدينية ، وتزويدهم بالقيم والمثل العليا ، واكسابهم المعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية اتجاهاتهم السلوكية نحو الولاء الصادق لله سبحانه وتعالى ثم للوطن وولاة الأمر . وينعكس تأثير المنطلق الاسلامى على نظام التعليم فى المملكة فى الاستمرار الجاد والدؤوب فى بناء تعليم اسلامى يسير وفق برامج عصرية متطورة تتمشى مع روح العصر الحديث فى ضوء ما تسمح به الشريعة الاسلامية ، كما ينعـــكس أيضا فى تطبيق التوصيات التى تتخذها المؤتمرات الاسلامية التربوية من خلال المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيكو) وغيرها من المؤتمـــرات المختلفة فيما يختص بالتعليم باعتبار أن المملكة العربية السعودية رائدة الدول الاسلامية .

وقد نصت معظم مواد سياسة التعليم على ابراز مفـــومات الأمة الاسلامية فى أنحاء العالم ودعم التضامن الاسلامى وتعاضد المسلمين لدرء الأخطار عنهم وتنشيط وسائل الدعوة الى الاسلام وهذا واجب حتمى

على أى دولة اسلامية وأى فرد مسلم أينما كانوا . كما نصت على تحقيق شخصية المملكة كدولة اسلامية وذلك بابراز خصائصها ومزاياها المتعددة كاتخاذها الاسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور حياة وقيامها على حراسة مقدسات الاسلام وحفاظها على مهبط الوحى واستشعار مسئولياتها العظيمة فى قيادة البشرية بالاسلام وهدايتها الى الخير

المملكة كدولة عربية (المنطلق العربى) :

المملكة العربية السعودية هى أرض العرب ومهدهم ونبع أصالتهم ، فهى مع سائر الجزيرة العربية كما قال الملك فيصل « قلب العروبة النابض ومهد الحضارة التى جمعت العرب حول قيمها الروحية ووحدت مشاعر أبناء الأمة العربية وآمالهم ، فان العربى مهما اختلفت ألوانه يرجع بأصوله الى شبه الجزيرة العربية » (مصلح ، ١٤٠٢ ، ص ٤١) . فقد كان للمملكة منذ تأسيسها دور بارز فى جميع القضايا العربية المشتركة . وكان لموقف الفيصل بحظر النفط عن الدول المؤيدة لاسرائيل أبان حرب تشرين (أكتوبر) ١٩٧٣م الأثر الواضح على السياسة العربية والعالمية . فلقد أظهر هذا الموقف الذى استهدف تحقيق التوازن فى التعامل بين العرب واسرائيل حقائق جديدة بدأت تطغى ببصماتها ضمن منطوق حقائق العصر الحاضر ، وبذلك تغير الكثير من المعادلات وبرزت عوامل مستجدة فرضت نفسها على كل تحرك سياسى واقتصادى وأصبحت القضية العربية والحق العربى النواة التى تدور حولها كل التحركات الدولية والمواقف العالمية فى المجالين السياسى والاقتصادى (السلوم ، ١٤١١ ، ص ١١٢) ، كما أن المملكة العربية السعودية كانت احدى الدول التى ساهمت فى تأسيس جامعة الدول العربية وهى عضو ثابت فى جميع التجمعات العربية وعلى جميع المستويات وفى مختلف المجالات .

فقد كانت المملكة أحد الدول العربية السبع التى وقعت ميثاق جامعة الدول العربية الذى أقرته الجامعة فى القاهرة فى ٢٢ مارس عام(١٩٤٥م) والذى ينص على توثيق الصلات بين الدول المشتركة فيها وتنسيق خططها السياسية تحقيقا للتعاون بينها وصيانة لاستقلالها وسيادتها والنظر بصفة عامة فى شئون البلاد العربية ومصالحها من جميع نواحيها السياسية

والاقتصادية والثقافية والاجتماعية (محمود وآخرون، د.ت ، ص١٧٥) .

وتتفاعل السياسة السعودية مع المجموعة العربية على أساس أنها جزء من العالم العربى ، وأن ما يؤثر على أمن وسلامة أى قطر من هذه الأقطار يؤثر عليها ويمس مصالحها . وبدافع من هذا الاحساس عملت المملكة العربية السعودية مع مجموعة من الدول العربية على انشاء جامعة الدول العربية كاطار للتفاهم والحوار ، وأبدت حماسا ملحوظا لتأييد قرارات الجامعة العربية والدفاع عن حقوق العرب من خلال هذا الاطار.

ومع أن الجامعة العربية قد تعرضت لعدة أزمات أثرت على قدرتها على الحركة الا أن ذلك لم يمنع المملكة العربية السعودية من التفاعل مع الواقع العربى بطرق ووسائل مختلفة (القباع ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٩ ، ١١٠) .

وقد كان للتأكيد الاسلامى المستمر من المملكة فى سياستها الخارجية مجال للتشكيك من بعض المغرضين فى قومية المملكة العربيه ، ولكن هذا التأكيد الاسلامى من قبل المملكة لا يعنى التقليل من شأن القومية العربية بل انه يقويه ، وقد رد الأمير سعود الفيصل فى معرض اجابته عن التساؤلات التى آثارها البعض محاولين النيل من تمسك المملكة بضرورة التضامن الاسلامى حيث قال سموه أن « القومى العربى لا يمكن أن يعيش العربية المتكاملة بمعزل عن التراث الاسلامى ، كما أن العربى المسلم عليه أن يتذكر كيف أن التلاحم العربى تاريخيا كان وراء ازدهار الحضارة وأن وحدة العرب اذا ما تحققت فلابد أن تكون سندا للتضامن الاسلامى ومنطلقا لاحياء القيم والمثل التى قامت عليها الحضارة العربية الاسلامية» (الفيصل ، ١٩٨٦ ، ١٣٢) .

وقد أكدت ذلك احدى استراتيجيات السياسة الخارجية السعودية اذ أشارت الى (تنمية الروابط بين دول وشعوب العالم الاسلامى ، وتوظيف هذه الروابط لخدمة القضايا العربية) .

ومن ذلك يتضح أن سياسة المملكة العربية السعودية فى علاقتها مع الدول العربية اتخذت الطابع المؤدى الى ايجاد التكامل والتضامن العربى

وتوحيد الصف وجمع الكلمة وجعل ذلك نواة وبداية لايجاد تكامل اسلامى أشمل مع باقى الدول الاسلامية ، وقد انعـــكس هـــذا فى تأثر النظام التعليمى السعودى بالمعاهدات الثقافية العربية ، وتطبيق ما يتخـــذ من قرارات وتوصيات فى مؤتمرات وزراء التربية العرب تخص تنظيم التعليم وتطوير بنيته أو تخطيط برامجه أو ادخال طـــرق تدريس حديثة أو وسائل تقويم متطورة · ولعل لعضوية المملكة فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو) تأثير آخر قوى على تطور التعليم بها لما تمثله هذه العضوية من مشاركات وتبادل الآراء والأفكار بين الدول العربية والمملكة مما يترك أثره على نظام التعلم · طبع أثره ذلك على الكثير من مواد وبنود وثيقة سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية سعيا لتحقيق انتماء الفرد السعودى الى أمته العربية والاسلامية ·

المملكة كدولة خليجية (المنطلق الخليجى) :

يشكل الخليج العربى محور اهتمام خاص بالنسبة للمملكة العربية السعودية ، ولعل مصدر هذا الاهتمام ناتج عن العوامل التالية :

(أ) ان المملكة العربية السعودية تعتبر دولة خليجية ، وليس من مصلحتها الاستراتيجية أن تتأثر هذه المنطقة بأية هزات أو قلاقل تعكر أمنها أو تخل بسلامة دولها ·

(ب) ان الروابط العائلية بين الأسر الحاكمة فى هـــذه المنطقة والصلات التاريخية بين حكوماتها تفرض تلاحم هذه الأنظمة وتعاضدها فى مواجهة الأخطار الخارجية ·

(جـ) ان الثروة النفطية التى تختزنها بلدان الخليج العربية تشكل عامل جذب واغراء بالنسبة للكثير من الطامعين والحاســـدين مما يحتم تنسيقا على أعلى المستويات للدفاع عن هذه الثروة وتسخيرها لأغراض التنمية ·

وتلك العوامل ، بالاضافة الى وحدة اللغة ووحدة الدين ، تمثل المصير المشترك للمملكة ، مما يؤكد أن ما يجمع بين هذه الدول هو أكبر بكثير مما يفرقها (القباع ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٧ ، ١٠٩) ·

وعلى ضوء هذه العوامل ، فان سياسة المملكة العربية السعودية تجاه هذا المنطلق والذى يمثل العمق الاقليمى لها هـــو التأكيد على مبـــدأ الاستقرار لها وللمنطقة كلها ، وتنظر المملكة الى أن تحقيق هذا المبدأ هو مسؤولية أبناء الخليج ٠

وكان للمملـــكة دور مهم ورئيس فى اقامة مجلس التعـــاون لدول الخليج العربية ، والذى يضم كلا من المملكة العربية السعودية ، الامارات العربية المتحدة ، دولة الكويت ، سلطنة عمان،دولة قطر ودولة البحرين٠ وقد اتخذ من الرياض عاصمة المملكة مقرا له منذ انشائه عام (١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م) ، وأصبحت عضوا عاملا فعالا فى تحقيق أهـــدافه ومهامه ٠ ويعد عاملا الاستقرار والأمن هما من أهم أهداف ومهام مجلس التعاون لدول الخليج العربية باعتبارهما المفتـــاح الرئيسى والأساسى لأية تنمية حقيقية ، وعلى ذلك فان قضية الاستقرار فى منطقة الخليج وشبه الجزيرة العربية تعد من القضايا التى تحتل الأولوية فى الاهتمام لدى صانعى القرار فى المملكة العربية السعودية ، وقد برز ذلك فى احدى استراتيجيات السياسة الخارجية اذ أكدت على « العمل من خلال مجلس التعاون لدول الخليج العربية للحفاظ على الأمن والاســـتقرار فى المنطقة وتعـــزيز الاتجاهات التكاملية بين دول المجلس» (القباع ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٨)٠

ويمثل التعاون بين المملكة ودول الخليج على مستوى جميع المجالات وليست السياسة فقط أهمية كبيرة تسعى المملكة الى تدعيمها والتأكيـــد عليها ٠ ويتضح ذلك من خلال الأهداف الرئيسية لخطط التنمية حيث يشير واحد من أهدافها الى العمل على تحقيق التكامل الاقتصادى والاجتماعى بين دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية » (وزارة التخطيط ، ١٤٠٥/١٩٨٥ ، ص ٨٨) ٠

وهذا التكامل الذى تسعى اليه المملـــكة بينها وبين دول مجلس التعاون لدول الخليج جاء نتيجة لقوة الترابط بينها وبين جميع هـــذه الدول فى أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية ، ويمكن أن نشير الى أهم خصائص المجتمع الخليجى العربى على ضوء هذا الترابط فيما يلى :

ـــ أنه مجتمع اسلامى يؤمن بالاسلام دينا وعقيدة ومنهج حياة ٠

ـــ يكون مجتمع الخليج جزءا حيويا من الوطن العربى ، وتتمثل فيه كل العادات والتقاليد وأساليب الحياة العربية ٠

ـــ ولمجتمع الخليج ظروف خاصة تتلخص بوجه عام فيما يلى :

ـــ طبيعة التكوين السكانى من حيث الحجم والتأثر بالهجرات ٠

ـــ ارتفاع مستوى الدخل القومى ومستوى الدخل الفردى ، وأثر ذلك على شخصية المواطن الخليجى ومستوى معيشته ٠

ـــ انطلاقه نحو التطور والتحديث السريعين فى مجالات التنظيم والادارة والخدمات ٠

ـــ يتميز المجتمع الخليجى بالانفتاح على العالم وحضاراته المختلفة مما أكسبه قدرا من المرونة وجعـــله أكثر عرضة للتأثر بما تحمـــله اليه الثقافات الاخرى من ايجابيات وسلبيات ٠

ـــ يعانى المجتمع الخليجى من قلة الأيدى العاملة التى يحتاجها لتنفيذ خططه التنموية وتزايد حاجته لاعداد الشباب الخليجى للقيـــام بدورهم فى مجالات العمل والتنمية المتنوعة على اختلاف مستوياتها ٠

ـــ أن الوضع الجغرافى المتميز لمنطقة الخليج وكونها مصـــدرا أساسيا للنفط فى العالم اكسب المنطقة أهمية استراتيجية بالغة وجعلها أكثر عرضة للتحديات والأطماع ٠ (مكتب التربية العـــربى لدول الخليج ، ١٩٨٣ ، ص ١٦ ، ١٧) ٠

وعلى ذلك ومما هو مؤكد أن سياسة التعليم فى المملكة ، كجزء من السياسة العامة للدولة وباعتبار التعليم نظاما مفتوحا يؤثر ويتأثر بما حوله من معطيات ، قد تأثرت فى استراتيجياتها وخططها بهذا الترابط القوى والذى اتضح من خلال تلك الخصـائص التى تمـــيز المجتمع الخليجى العربى ككل ٠

ويمكن الوقوف على الأهداف النربوية المشتقة من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية فى دول الخليج العربى حتى نتأكد من مدى أهمية هذا العمق الاقليمى ، على التعليم فى المملكة العربية السعودية، حيث جاءت الأهداف كما يلى :

١ - معرفة العوامل التى تجمع دول المنطقة فى اطار واحـــد مع تأكيد ربط ذلك بالمنظور العربى والاسلامى والعالمى .

٢ - ادراك خصائص ثقافة المجتمع مع التأكيد على القيم والعادات العربية الاسلامية الأصيلة والحرص على المحافظة عليها .

٣ - نمو المعارف والمهارات والاتجاهات التى تساعد الأفراد على للتعرف على خصـــائص بيئتهم الطبيعية وامكاناتها وكيفية استثمارها وتنميتها والمحافظة عليها .

٤ نمو الوعى بأسباب تلوث البيئة والنتائج المترتبة عليها والعمل على صيانة البيئة والمحافظة عليها .

٥ - معرفة الخصائص السكانية لدول المنطقـــة من حيث التوزيع والكثافة والعمالة وما يترتب عليها من نتائج فى حياة المواطنين .

٦ - معرفة ما يواجه المجتمع الخليجى فى الوقـــت الحاضر من مشكلات وتحديات وأطماع دولية وأساليب مواجهتها بتحقيق نمو الفرد فيما يلى :

(أ) اكتساب الاتجاهات المناسبة نحو العمل والانتاج والتدريب على مهاراته والوصول به الى الاتقان .

(ب) الاتجاهات المناسبة لدى المواطنين من أبناء الخليج العربى للاعتزاز بانتمائهم العربى والاسلامى .

(جـ) القيم الخلقية وأنماط السلوك اللازمة لتكوين المواطن القادر على التعاون وبذل الجهد وتحمل المسؤولية .

٧ - ادراك الفرد لحقوقه وواجباته كمواطن وما يتصل بذلك من وعى والتزام بالقوانين ، مما يحقق نمو الفرد فيما يلى :

(أ) السلوك الاقتصادى السليم الذى يؤدى الى ترشـــيد كل من الاستثمار والاستهلاك والمحافظة على الموارد وتنميتها .

(ب) الاتجاهات المناسبة لدى مواطنى المنطقة نحو التفاهم والتعاون الدولى القائم على العدل .

(جـ) الوعى بأهمية التعـــاون والتكافل والتكامل على جميـــع المستويات الخليجية والعربية والاسلامية والعالمية .

٨ - تحقيق كفاية الأفراد عن طريق اكتساب الناشـــئة للمعـــارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لاستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل الافادة منها للوفاء باحتياجات التنمية لتطوير المجتمع وتقـــدمه .

٩ - احترام الملكية الفردية والملكية العامة لأهميتها فى تحقيق أمن الفرد وتقدم مجتمعه (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٣ ، ص ١٧ ، ١٨) .

المملكة كدولة عالمية (المنطلق الدولى) :

تعتمد سياسة المملكة الخارجية على التعاون مع المجتمع الدولى لمـا هو فى صالح شعوب هذه الدول ويظهـــر ذلك من خـــلال استراتيجيتها الوطنية النابعة من حرصها على تبادل المنفعة حيث تشير الى « أن يكون التعامل مع المجتمع الدولى من خلال مبدأ وحدة المصالح المشتركة ».

وباعتبار أن المملكة دولة بترولية ، تحتـــل الصـــدارة فى الموقع الاقتصادى المؤثر فى توجهات الدول الصناعية الكبرى ، فقد وجهت هذه الطاقة توجيها متـــزنا بحيث أبقت على المصالح المشـــتركة بين المنتج والمستهلك .

ولاشك أن لسياسة الاتزان والاعتدال التى تتبعها المملكة والتى تبت للمراقبين خلال المستجدات الدولية المتتالية مدى نجاحها ، دورا كبيرا فى تدعيم مكانة المملكة وجعلها تظهر بصورة الدولة المعتدلة ، مما ترتب على ذلك الثقة فيهاوالنظر اليها على أنها قادرة على لعب دور مفيد وفعـــال للعالم بأسره .

وقد اختطت المملكة منهجا سلوكيا مميزا ارتضت به ولم تحد عنه ، وابتعدت عن أساليب التعميم المفضى الى الغموض والالتواء لا سيما وأنها ليست فى حاجة الى هذا النمط من الأساليب لما تمتاز به من توحد سكانى

فى الدين واللغة والتاريخ والعادات والتقاليد ، (خليل ، ١٩٨٦ ، ص ٢٩٣ ، ٢٩٤) وبحكم انتمائها الى منظمة الأمم المتحدة ، كعضو مؤسس منذ عام ١٩٤٥ ، فان المملكة العربية السعودية تعتبر نفسها جـــزءا من المجتمع الدولى وعنصرا فاعـــلا فى مداولاته وتطلعاته ، ولأن أهـــداف المجتمع الدولى (ممثلة فى ميثاق الأمم المتحـــــدة) تسعى الى تحقيق السلام والأمن الدوليين وحل المشاكل الدولية بالطرق السلمية وتنمية الرفاه لجميع الشعوب ، فان المملكة العربية السعودية تشارك هذا المجتمع ايمانه بهذه المبادىء وتحرص على تطبيقها بشكل يحقق العدالة للجميع (القباع ، ١٩٨٦ ، ص ١١٢) .

وتظهر هذه المبادىء الواضحة والقوية من خلال تأكيد الفيصـــل عليها بقوله « اننا نؤيد ميثاق الأمم المتحدة ومقررات مؤتمر باندونغ ودول عدم الانحياز ، ونسعى بكل ما أوتينا من قوة الى ان يسود العالم سلام عادل وحرية وطمأنينة دائمة (عسه ، ١٣٩٢ ، ص ١٤) .

يتضح من ذلك مدى حرص المملكة العربيبة السعودية فى سياستها الدولية أن تكون مبنية على الأخاء والسلام والمنفعة المتبادلة بما لا يضر مصالحها ولا يمس عقيدتها الاسلامية ، فالمملكة تسعى للعمل على تطوير علاقتها بغيرها من الشعوب الأخرى بروح الاســـــلام وتعاليمه ، كونه الأساس الرئيسى لسياستها العامة ، وكذلك المنطلق الأول فى سياستها الخارجية ، حيث أكدت فى احدى استراتيجيات هـــذه السياسة على « ترسية دعائم الشريعة الاسلامية والحفاظ عليها » .

تلك هى معالم سياسة المملكة من المنطلق العالمى ، ولاشك أنهـــا أخذت بعين الاعتبار عند رسم سياسة التعليم انطـــــلاقا من أن سياسة التعلم « .. جزء أساسى من السياسة العامة للدولة ..»

وباعتبار أن الدولة عضو فعال فى المنظمات والهيئـــات التربوية العالمية ، مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ومكتب التربية الدولى .

ومن خلال الاطلاع على سياسة التعليم فى المملكة يتضح أنها تهدف

الى بناء الدولة على تعليم اسلامى يسـير وفق برامج عصرية متطورة تتمشى مع روح العصر الحديث وهـذا بضرورة الانتفاع بجميع أنواع المعارف الانسانية الناقصة وبخاصة التكنولوجيا العـربية فى التصنيع والتعمير والزراعة وغيرها ، ولابد من التفاعل الواعى مع التطورات العالمية فى الثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والانسانية بالخير والتقدم (عيسى ، ١٣٩٩).

ويتماشى هذا الهدف مع القضايا التى تحتل الأولوية فى الاهتمام لدى صانعى القرار فى المملكة حيث من أهمها :

- قضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
- قضايا التقدم وسبل نقل التقنية الحديثة .
- تحقيق الرخاء وتوفير سبل المعيشة المريحة لأفراد المجتمع .

وفى ضوء سياسة المملكة العالمية ، وباعتبارها جـزء من المجتمع الدولى ، تتفاعل معه وتتأثر به ايجابا وسلبا ، كان لزاما عند تحديد أهداف التربية ، الأخذ بعين الاعتبار ما يجرى فى العالم من حولنا ، وما يحكمه من قوى وعوامل واتجاهات .

ويمكن تمييز أهم اتجاهات العصر التى تعمل المملكة من خـلال سياستها التعليمية على مسايرتها فيما يلى : -

- التقدم العلمى والتكنولوجى السريع والمد المعرفى والثقافى .
- سرعة الاتصال من حيث يسرت وسائل الاتصال المتنوعة انتقال الأفراد والسلع والأفكار بصورة سريعة عبد أبعد المسافات .
- سرعة التغير الاجتماعى .
- التخصص الدقيق الى جانب القاعدة الثقافية العريضة .
- تزايد المطالبة بتوفير العدالة الاجتماعية بمختلف صورها مما يزيد فى المسؤوليات التى تحملها الدولة لتحقيق أكبر قدر من الضمانات والخدمات الاجتماعية للمواطنين .

— تأكيد أهمية التعلم الذاتى الذى يمكن الفرد من اكتساب الميول والمهارات والاتجاهات التى تضمن دوام صلته بتيار الثقافة المتجدد .

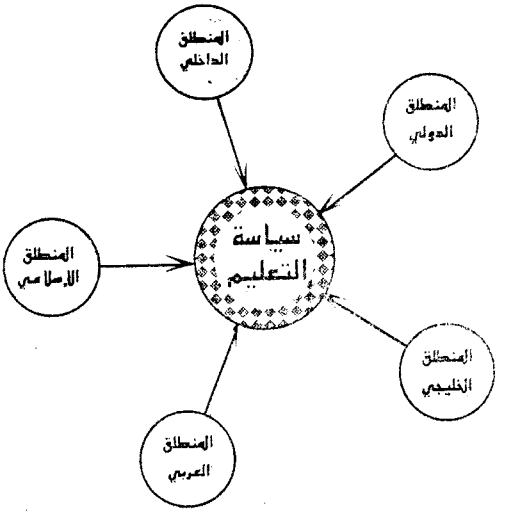
— تبنى فكرة التربية المستمرة التى تؤكد على اتاحة الفرص أمام كل فرد لمواصلة نموه الثقافة والمهنى ، وايجاد الصلات بين أنواع التعليم المختلفة من جهة ،وبينها وبين الحياة من جهة أخرى فى المستويات كافة.

— تنوع المؤسسات التى تسهم فى عملية التربية فى هذا العصر ، بحيث لم تعد قاصرة على المدرسة وانما تسهم الوسائل والامكانات والمؤسسات كافة الموجودة فى المجتمع فى تحقيق أغراض التربية المستمرة.

— التوسع فى استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم لتحقيق الأهداف التربوية بأفضل الأساليب كفاءة وفاعلية .

— الاهتمام بادخال الدراسات التقنية والعملية كجزء أساسى فى برامج التعليم العام تحقيقا للتكافل بين الجوانب الانسانية والنظرية من جهة ، والجوانب التقنية والتطبيقية فى اعداد المواطن من جهة أخرى . (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٣ ، ص ١٩) .

ثالثا : علاقة الأصول السياسية بسياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية (أنظر شكل رقم ٢) :



العلاقة بين الأصول السياسية وسياسة التعليم
شكل رقم (٢)

المنطلق الداخلى :

عرضنا فيما سبق للأصول السياسية للمملكة العـــربية السـعودية وحاولنا ربط ذلك داخليا بتطور التعليم ونهضته جنبا الى جنب مع تطور الوضع السياسى للمملكة ، وما أعطاه الاستقرار السياسى للنظام التعليمى من نمو وتطور ملموس ، فلقد كانت سياسة المملكة الداخلية تعمل على حفظ الأمن وتحقيق الاستقرار ، وقد ظهر تأثير هذا الجانب على صياغة أهداف سياسة التعليم فى المملكة والتى تؤكد على تنمية الفرد السعودى والتاكيد على تنمية روح الولاء لدينه ولوطنه، ولولاة الأمر واعداده لكى يكون لبنة صالحة يخدم مجتمعه ويسعى لرقيه من خلال جعل « فرص النمو مهيأة أمام الطالب للمساهمة فى تنمية المجتمع الذى يعيش فيه ، ومن ثم الافادة من هذه التنمية التى شارك فيها »(*) كما « أن للفتاة حقا فى التعليم فهى جزء من المجتمع حيث نصت وثيقة سياسة التعليم على « تقرير حق الفتاة فى التعليم لما يلائم فطرتها ويعدها لمهمتها فى الحياة على أن يتم هذا بحشمة ووقار ، وفى ضوء شريعة الاسلام ، فان النساء شقائق الرجال » .

وكما أن للدولة وللمجتمع السعودى هدفا أساسيا يتمثل فى تحقيق التنمية الشاملة ، كان لابد من «ربط التربية والتعليم فى جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة » ، وذلك « بتزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التى تجعل منه عضوا عاملا فى المجتمع » و « تنمية احساس الطلاب بمشـــكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية ، واعدادهم للاسهام فى حلها » ، اضافة الى أن التنمية الشاملة لا تتم الا من خلال استقرار الدولة وحفظ الأمن فيها، لذلك أكدت سياسة التعليم فى المملكة على تربية الأفـــراد على احترام الحقوق العامة التى كفلها الاسلام وشرع حمايتهـــا حفاظا على الأمن وتحقيقا لاستقرار المجتمع المسلم فى الدين والنفس والنسل والعـــرض

(*) وزارة المعارف ، سياسة التعليم فى المملكة العربية الســـعودية ١٣٩٤ - ١٩٧٤ . الرياض ، وكذلك جميع العبارات التى تقع بين علامات التنصيص فى هذا البحث.

والعقل والمال » ، والعمل على تحقيق « التكافل الاجتماعى بين أفراد المجتمع تعاونا ومحبة واخاء وايثارا للمصلحة العـــامة على المصلحة الخاصة » . الاهتمام بالمواطن معنويا وماديا من خلال « تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة فى نهضة الأمة » ، التركيز على الكيف فى ضوء « التعرف على الفروق بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم ومساعدتهم على النمـــو وفق قـدراتهم واستعداداتهم وميولهم » ، ويتضح ذلك أكثر من خلال السعى الى«تكوين المهارات العلمية والعناية بالنواحى التطبيقية فى المدرسه بحيث يتاح للطالب الفرصة للقيام بالأعمال الفنية اليدوية ، والاسهام فى الانتـــاج واجراء التجارب فى المخابر والورش والحقول » و « دراســـة الأسس العلمية التى تقوم عليها الأعمال المختلفة حتى يرتفع المســـتوى الآلى للانتاج الى مستوى النهوض والابتكار » .

المنطلق الاســلامى :

وكما ذكرنا سابقا عن الدور القيادى للمملكة كونها دولة اســلامية نجد أن هذا الأصل السياسى قد كان أثره بارزا بوضوح على صياغة أهداف وغايات سياسة التعليم فى المملكة وذلك لأن « شخصية المملـــكة العربية السعودية متميزة بما خصها الله به من حراسة مقدسات الاسلام وحفاظا على مهبط الوحى ، واتخاذها الاسلام عقيدة وعبادة وشريعة ودستور حياة ، واستشعار مسؤوليتها العظيمة فى قيادة البشرية بالاسلام وهدايتها الى الخير » ، فلابد أن ينمى هذا الشعور لدى الطالب وان يعرف أن دولته تحتل بذلك مركز القيادة وليس على مستوى العالم الاسلامى فحسب بل على المستوى العالمى ، ولاغرابة أن نجد بنود سياسة التعليم فى المملكة قد تأثرت بهذا الأصل وصيغت فى ضوئه ، وهذا ما تؤكد عليه المـــادة الأولى منها حيث تقول « والسياسة التعليمية فى المملكة العربية السعودية تنبثق من الاسلام الذى تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقا وشريعة وحكما ونظاما متكاملا للحياة » .

وجاءت غاية التعليم فى المملكة مؤكدة على « فهم الاسلام فهما صحيحا متكاملا ، وغرس العقيدة الاســـلامية ونشرها وتزويد الطالب

بالقيم والتعاليم الاسلامية وبالمثل العليا » ، كما جعلت « الايمان بالله ربا وبالاسلام دينا وبمحمد ﷺ نبيا ورسولا » فى مقدمة الأسس التى يقوم عليها التعليم فى المملكة ، وأصبحت « العلوم الدينية أساسية فى جميع سنوات التعليم » مع التركيز على « توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها ومواردها منهجا وتأليفا وتدريسا وجهة اسلامية فى معالجة قضاياها والحكم على نظرياتها وطرق استثمارها حتى تكون منبثقة من الاسلام متناسقة مع التفكير الاسلامى السديد » ، وكما كان للمملكة الدور الرائد سياسيا فى العمل على وحدة المسلمين وتضامنهم فقد جاءت سياسة التعليم محققة لذلك ومؤكدة على أهمية « التضامن الاسلامى فى سبيل جمع كلمة المسلمين وتعاونهم ودرء الاخطار عنهم »

ولتحقيق (الانتماء ، والوفاء للوطن الاسلامى العام ، واقامة الصلات الوثيقة ..) « تنشأ جامعة اسلامية كبرى لاعداد علماء متخصصين فى العلوم الاسلامية وعلوم اللغة العربية ، احياء للتراث الاسلامى وعملا على ازدهاره وقياما بواجب الدعوة الى الاسلام» ،ولتؤدى هذه الجامعة المهمة المنوطة بها باقتدار تحظى الجامعة الاسلامية برعاية خاصة لتكون مركز الاشعاع فى العالم الاسلامى وغيره ، ويكون لها شخصية مستقلة ترتبط بعاهل المملكة .

ولتكون أهدافها واضحة حددت بـ (تعنى هذه الجامعة بالبحوث الاسلامية وتقوم بترجمتها ونشرها وتنظم العلاقة بينها وبين جامعات العالم لسد فراغ الدراسات الاسلامية والعربية) ومن أهم أهدافها أيضا :

« تفتح الجامعة أبوابها لعدد مناسب من طلاب البلاد الاسلامية كى يعودوا الى بلادهم بعد تخرجهم ، لنشر الاسلام والقيام بواجب دعوته» .

١ ـ تعمل الدولة على اشاعة حفظ القرآن الكريم ودراسة علومه قياما بالواجب الاسلامى فى الحفاظ على الوحى وصيانة تراثه » ولتحقيق هذا العمل : « يفتح لهذا الغرض نوعان من المدارس :

(أ) مدارس مسائية : للراغبين فى حفظ القرآن الكريم من السعوديين وغيرهم ، وتخصص لهم جوائز تشجيعية وفق لائحة تنظم ذلك .

(ب) معاهد نهارية : لاعداد حفظة القرآن الكريم ومدرسين له وللعلوم الدينية .

واستكمالا لهذه المسئولية لم ينس راسمو السياسة التعليمية المناهج، وهى المصدر المهم :

٢ - « ينبغى أن تكون هذه المناهج :

(أ) منبثقة من الاسلام ومن مقومات الأمة وأسس نظامها .

(ب) موافقة لحاجات الأمة ترمى الى تحقيق أهدافها .

وأخيرا :

٣ - « التعليم بكافة أنواعه ومراحله وأجهزته وسائله يعمل لتحقيق الأغراض الاسلامية ويخضع لأحكام الاسلام ومقتضياته » .

المنطلق العربى :

كما أن المملكة العربية السعودية دولة عربية سعت الى جمع كلمة العرب وبذلت مافى وسعها لخدمة القضايا العربية والاسلامية ، لذلك ركزت سياسة التعليم على ابراز شخصية المملكة كدولة عربية فجعلت «الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم فى كافة مواده وجميع مراحله الا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى ، وهدفت الى تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التى تغذى اللغة العربية ، وتساعد على تذوقها وادراك نواحى الجمال فيها أسلوبا وفكرة ، واكمالا لدور المملكة كدولة عربية فى خدمة المعرفة وتزويد المكتبة العربية بما تحتاجه من كتب علمية نافعة ، فقد نصت سياسة التعليم على أن من أهم أهداف التعليم العالى فى المملكة « ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة الى لغة القرآن وتنمية ثروة اللغة العربية من «المصطلحات» بما يسد حاجة التعريب ويجعل المعرفة فى متناول أكبر عدد من المواطنين ».

وقد جاءت أهداف التربية المشتقة من العروبة كما أشار اليها (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٣ ، ص ١٥ - ١٦) مؤكدة تأثير هذا المنطلق على نظام التعليم وأهدافه وهى : -

١ - الوعى بامكانات الأمة العربية وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها .

٢ - نمو شعور الفرد العربى بالانتماء لأمته والاعتزاز بدورها الحضارى .

٣ - اتقان اللغة العربية واتخاذها أساسا فى جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل .

٤ - الوعى بالمشكلات والتحديات التى تواجهها الأمة العربية فى الوقت الحاضر مع التسلح بالقدرات اللازمة لحل المشكلات المتمثلة فى التحديات الصهيونية والاستعمار وآثارها والوعى بالمشكلات العالمية ومدى تأثيرها على الوطن العربى .

٥ - نمو المهارات التى تساعد الفرد على اكتشاف الطاقات والموارد المتنوعة فى الوطن العربى وحسن استغلالها .

٦ - ادراك مقومات الوحدة بين أقطار الوطن العربى .

المنطلق الخليجى :

وقد كان للتربية نصيب كبير من الاهتمام كنتيجة لتأكيد المملكة على المنطلق الخليجى فى تنمية سياستها بما يمثله من عمق اقليمى ، وقد أثرت التنمية السياسية لهذا المنطلق بقوة على أهداف التعليم وسياسته حيث تمثلت المساهمة فى انشاء منظمات ومؤسسات تربوية مشتركة مثل (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ادارة التربية بالأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج ، جامعة الخليج العربى ، المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج ، وقد تبلورت هذه المشاركة فى صور تربوية عملية ، تمثلت فى العمل على توحيد الأهداف والأسس العامة للمناهج بالاضافة الى توحيد المناهج نفسها . وقد أكدت المملكة فى أهداف سياستها العامة على « تحقيق التكامل الاقتصادى والاجتماعى بين

دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية » وزارة التخطيط ، ١٤١ ، ١٩٩ ، ٨٨) .

« والعمل من خلال مجلس التعاون لدول الخليج العربية للحفاظ على الأمن والاستقرار فى المنطقة وتعزيز الاتجاهات التكاملية بين دول المجلس » .

وكما كان للمملكة دور بارز فى مجلس التعاو لدول الخليج العربية فانها كذلك تحاول أن تكون رائدة فى مبادرة نظامها التعليمى الاستجابة لقرارات وتوصيات وزراء التربية لدول المجلس .

وتشترك المملكة مع دول الخليج فى كثير من الجوانب الاجتماعية والبيئية والتى من أهمها :

ـــ أن المجتمع الخليجى مجتمع عريق يتطور ويتغير بمعدلات سريعة ويتطلع الى التقدم ويخطو نحوه بانفتاح واع على العالم الا أنه فى الوقت نفسه يعانى من مشكلات أهمها : ارتفاع نسب الأمية وقلة الأيدى العاملة المدربة العاملة .

ـــ أن المجتمع الخليجى يشغل موقعا جغرافيا واقتصاديا مهما .

ـــ ان لهذا المجتمع طموحات وتطلعات الى التقدم والرقى .

ـــ حبا الله المنطقة بخيرات وموارد طبيعية كثيرة ينبغى صياغتها والحفاظ عليها وتجنب البيئة أضرار التلوث (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٣ ، ٣١) .

وقد أكدت سياسة التعليم فى المملكة على هذه الأسس حيث أشارت الى تدريب الطاقة البشرية اللازمة ، وتنويع التعليم مع الاهتمام الخاص بالتعليم المهنى « فهم البيئة بأنواعها المختلفة ، وتنويع آفاق الطلاب بالتعرف على مختلف أقطار العالم وما يتميز به كل قطـــــر من انتاج وثروات طبيعية ، مع التأكيد على ثروات بلادنا ومواردها الخـــام ، ومركزها الجغرافى والاقتصادى ، ودورها السياسى القيادى فى الحفاظ على الاسلام والقيام بواجب دعوته واظهار مكانة العالم الاسلامى والعمل على ترابط أمته » و « تهتم الدولة بمكافحة الأمية وتعليم الكبار ، وتدعم

هذا النوع من التعليم فنيا وماليا واداريا وذلك تحقيقا لرفع مستوى الأمة وتعميم الثقافة بين أفرادها» .

المنطلق الدولى :

والمملكة العربية السعودية دولة عالمية ، وهـــذا ما تؤكده سياسة المملكة خارجيا حيث تحتل المملكة مركزا مرموقا من خـــلال تفاعلها السياسى على المستوى العـــالمى لكونها دولة بترولية ودولة تســـعى الى الاسلام ، وتدعو اليه وتنادى بالتعايش السلمى بين دول العالم ، وقـــد طبع هذا الأصل السياسى أثره على صياغة بعض بنود سياسة التعليم فى المملكة فوجهت الى « الاهتمام بالانجازات العالمية فى ميادين العـــلوم والآداب والفنون المباحة واظهار أن تقدم العلوم ثمرة لجهود الانسانية عامة ، ودعت الى « فهم البيئة بأنواعها المختلفة ، وتوسيع آفاق الطلاب بالتعرف على مختلف أقطار العالم وما يتميز به كـــل قطـــر من انتاج وثروات طبيعية وذلك من أجل الاســـتفادة من جميع أنواع المعـــارف الانسانية النافعة على ضوء الاسلام ، للنهوض بالأمة ورفع مستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى الناس بها ، والعمل على ايجاد نوع من « التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصـــادية والصحية لرفع مستوى أمتنا وبلادنا والقيام بدورنا فى التقدم الثقافى العالمى » ، و « التفاعل الواعى مع التطورات الحضـــارية العالمية فى ميادين العلوم والثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والانسانية بالخير والتقدم » ، ولما كانت اللغة تمثل عائقا من عوائق هذا التواصل والتفاعل ، لذلك ركزت سياسة التعليم فى المملكة على أهمية « تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقـــل بجانب لغتهم الأصلية لتزود من العلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة والعمل على نقل علومنا ومعارفنا الى المجتمعات الأخرى واسهاما فى نشر الاسلام وخدمة الانسانية » ، وتأكيدا على دور المشاركة عمليا دعت سياسة التعليم الى أن « تتعاون الجامعات فى المملكة مع الجامعات العالمية فى الاهتمام بالبحوث العلمية والاكتشافات والمخترعات واتخاذ وسائل التشجيع المناسبة ، وتتبادل معها البحوث النافعة » ، و « القيام

بدور ايجابى فى ميدان البحث العلمى الذى يسهم فى مجال التقـــدم العالمى فى الآداب والعلوم ، والمخترعات ، وايجاد الحـــلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية (التكنولوجية) ٠

هذه بعض بنود السياسة التعليمية ذات العلاقة بالتفاعل الداخلى والخارجى ٠ والقارىء والمتأمل لها يجدها تمد جسور الاستفادة والافادة مع المجتمع الخارجى بما ينعكس على البشرية كلها بالخير والاستقرار ٠ ولابد هنا من الاشارة الى الاطار الاسلامى المتحفظ والذى يحيط بهـــذا التوجه والذى نلحظه من خلال العبارات التالية مثل : «التفاعل الواعى» و « الفنون المباحة ٠٠ » و « اسهاما فى نشر الاسلام ٠٠ » و « ترجمة العلوم وفنون المعرفة (النافعة) الى لغة القرآن ٠٠ » ٠

الخـــــلاصـة

كانت هذه المحاولة البحثية التى قمنا فيها بتسليط الضـوء على الأصول السياسية لسياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ، حيث تم التركيز على ابراز السياسة الداخلية للمملكة قبل توحيد المملكة وبعد التوحيد وحاولنا ربط ذلك بتطور التعليم ونهضته ، ثم حاولنا ابراز دور المملكة فى السياسة الخارجية كدولة اسلامية وكدولة عربية وكدولة خليجية وكدولة عالمية ٠

ومن ثم ركزنا على ربط تلك الأصول السياسية بسياسة التعليم فى المملكة العربية الســـــعودية ، والتى حاولنا من خـــلالها أن نوضح دور الأصول السياسية وأثرها فى صياغة أهداف وغايات سياسة التعليم فى المملكة مستشهدين على ذلك ببعض مواد وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام ١٣٩٠هـ - ١٩٧٠م ٠

ومن خلال معرفتنا بالأصول السياسية النى تقوم عليهـــا تعاملات المملكة العربية السعودية مع مجتمعها الداخلى بناء وتطويرا وتوجيها ومع المجتمع الخارجى فى اطار المنفعـــة المتبادلة واستعراضنا للسياسة التعليمية بالمملكة ٠٠ تأكد لنا علميا أن سياسة التعليم « هى جـــزء من

السياسة العامة للدولة » ، كما نصت الوثيقة،تؤثر فيها وتتأثر بها.وعلى ذلك نستطيع القول ان سياسة التعليم بالمملكة تعمل على تحقيق نظـــام تعليم (اسلامى الهوية ، عربى الملامح ، خليجى المصير ، شامل لجوانب المعرفة العالمية قائم على مبادىء وأسس داخلية قوية) .

المراجـــع

١ ـ القرآن الكريم .

٢ ـ الحقيل ، سليمان عبد الرحمن ـ نظام وسياسة التعليم فى المملكة العربية الســـعودية ١٤١٢ ـ ١٩٩٢ مطابع الشريف ـ الطبعـة الرابعة ، الرياض .

٣ ـ الحقيل ، سليمان عبد الرحمن ، الادارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية فى المملكة العربية السعودية ، ١٤٠٣ ، مطابع بحـــر العلوم ، الرياض .

٤ ـ العشيمين ، عبد الله الصالح ـ محاضرات وتعليقات فى تاريخ المملكة العربية السعودية ١٩٩٠م ـ ١٤١١هـ مكتبة التوبة ـ الطبعة الأولى ـ الرياض .

٥ ـ العمرى ، بكر عمر ، وحيد حمزة هاشـــم ، النظـــام السياسى السعودى ، ١٩٩٢ ، الناشر (المؤلفان) ، جده .

٦ ـ السلوم ، حمد ابراهيم ، التعليم العام فى المملكة العربية السعودية ١٤١١ ـ ١٩١ ، أنترناشونال كرافيكس ، واشنطن .

٧ ـ السلوم ، حمد ابراهيم ، تطـــور التنمية والادارة التعليمية فى المملكة العربية السعودية ، الكتاب الأول ، الجـــزء الثانى ، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٥م ، أنترناشونال كرافيكس ، واشنطن .

٨ ـ السلوم حمد ابراهيم، تطور التعليم فى المملكة العربية السعودية، الجزء الثانى ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٦هـ ـ ١٩٨٥م أنترناشونال كرافيكس ، واشنطن .

٩ - السلوم ، حمد ابراهيم ، تاريخ الحركة التعليمية فى المملكة العربية السعودية ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة ، ١٤١١هـ - ١٩٩١ ، أنترناشونال كرافيكس ، واشنطن .

١٠ - القباع ، عبد الله مسعود، السياسة الخارجية السعودية، ١٩٨٦م، الناشر (المؤلف) ، الرياض .

١١ - خليل ، محمد حسن أحمد ، أسس العلاقات السياسية الدولية للمملكة العربية السعودية ، ١٩٨٦ ، دراسات سعودية ، معهد الدراسات الدبلوماسية ، الرياض .

١٢ - خيرى ، السيد محمد ، الاحصاء النفسى ، ١٤٠١هـ . جامعة الملك سعود ، عمارة شئون المكتبات ، الرياض .

١٣ - رضا، محمد جواد ، السياسات التعليمية فى دول الخليج العربية ١٩٩٠م ، منتدى الفكر العربى ، عمان .

١٤ - عيسى ، أحمد عبد الرحمن ، سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ، ١٣٩٩ - ١٩٧٩ ، دار اللواء للنشر ، الطبعة الأولى ، الرياض .

١٥ - عسه ، أحمد ، معجزة فوق الرمال ، المطابع الأهلية اللبنانية ، الطبعة الثالثة ، ١٣٩١ - ١٩٧١ .

١٦ - كتبى ، حسن محمد ، سياستنا وأهدافنا ، ١٤٠١ ، ١٩٨١ ، دار الشروق ، جدة .

١٧ - محمود ، حسن سليمان وسيد محمد ابراهيم ، المملكة العربية السعودية فى اطار تاريخ الوطن العربى الكبير فى العصور الحديثة ، دون تاريخ ، مكتبة مصر ، الطبعة الأولى ، القاهرة.

١٨ - مصلح ، أحمد منير ، نظم التعليم فى المملكة العربية السعودية والوطن العربى ١٤٠٢ - ١٩٨٢ ، مطابع جامعة الملك سعودى ، الطبعة الثانية ، الرياض .

١٩ - متولى ، مصطفى محمد ، نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية ، عبد العزيز السنبل آخرون ، ١٩٩٢ . دار الخريجى للنشر والتوزيع ، الرياض .

٢٠ - مطر ، سيف الاسلام على ، نحو اطار لتحليل السياسة التعليمية ، ١٩٨٤ ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، ادارة الثقافة والنشر ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض .

٢١ - مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربى ، ١٩٨٣ ، الرياض .

٢٢ - وزارة المعارف ، سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ، الطبعة الثالثة ، ١٣٩٤ ، ١٩٧٤ ، الرياض .

٢٣ - وزارة التخطيط ، منجزات خطط التنمية ، ١٣٩٠ - ١٤٠٦هـ ، الرياض .

٢٤ - وزارة التخطيط ، خطة التنمية الرابعة ، ١٤٠٥ - ١٤١٠هـ ، الرياض .

٢٥ - وزارة التخطيط ، خطة التنمية الخامسة ، ١٤١٠ - ١٤١٥هـ . الرياض .

قبل أن تطوى الصفحة الأخيرة

لـكل عصـر رجـــال !!

أرجو ألا ينظر القارىء لى نظرته الى عـــربى جاهلى يئد ابنته حية ، وهو يسمعنى أقول له : انك اذ تطوى هذه الصـفحة الأخيرة من (دراسات تربوية) ، فانما تطوى العدد الأخير منها !

فاذا كانت الحبيبة الغالية قد عاشت عشر سنوات صدر منها ثمانون جزءا وأصبحت ملء السمع والبصر ، واحتلت مكانة مرموقة فى كثير من أنحاء الوطن العربى بدرجة لم تشهدها مطبوعة تربوية من قبل ، الا أن القارىء قد لا يعلم ان كما غير قليل من السم قد دس لها وهى فى أوج قوتها وازدهارها ـ وربما بسبب ذلك ـ أخـــذ يسـرى فى عروقهـــا مما لابد أن ينتهى بها الى أجلها .

واذا كان من حق القارىء أن يطلب منى تفســيرا ، فاننى ارجوه أن يكتفى منى بهذه الجملة (لـكل عصر رجـــال) ، ذلك أن شرحها وتحليلها يحتاج الى صفحات طويلة ، أدعو الله جل شـــأنه أن يتيح لى ـ فى الوقت المناسب ـ أن أرويها ، قبل انتهاء الأجل .

سـعيد اسماعيل على