



# شُؤون اجتِماعيَّة

العدد السادس والثلاثون - السنة التاسعة - شتاء - ١٩٩٢ م - ١٤١٣ هـ

\* قراءة اجتماعية في قانون العمل الاتحادي في الإمارات.

د. أحمد الحداد.

\* تأثير البنية الاجتماعية - الاقتصادية على العملية التنموية في العالم الثالث

والوطن العربي.

د. خلف محمد الجراد.

\* التعليم الذاتي: مفهومه وطبيعته ومبرراته وطرائقه.

د. فيصل مسامر.

\* الفروق الجنسية في التفكير التجريدي لدى المرضى الفصاميين

باستخدام الأمثل العامية المصرية.

د. محمد نجيب أحمد الصبوة.

\* علاقة التنشئة الاجتماعية بالتسرب والتخلف الدراسي في الإمارات

دراسة ميدانية.

د. ناصر ثابت.

\* أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري

(حالة الأردن).

د. يعقوب عبدالله أبوحلو.

علي أحمد لعمر.

**جمعية الاجتماعيين (منبر اجتماعي ثقافي ووطني)**  
جمعية ذات نفع عام أشهرت بالقرار الوزاري رقم ٢٧٦ لسنة ١٩٨١ وبدأت نشاطها في ١١/٩/١٩٨١ وتهدف إلى:

- رعاية مصالح العاملين في الميدان الاجتماعي.
- العمل على رفع المستوى المهني للعاملين في المجال الاجتماعي بشتى الوسائل والأساليب والعمل على تطوير المهن الاجتماعية لخدمة الأهداف الاجتماعية للمجتمع.
- نشر التوعية والثقافة الاجتماعية بين جميع فئات المجتمع بشتى الوسائل المتاحة بغرض تحقيق أفضل قدر من التماسك والاستقرار والتكميل الاجتماعي بالتعاون مع الهيئات الرسمية والتطوعية الأخرى.
- تعنى الجمعية بإجراء البحوث والدراسات بهدف تحديد حجم المشكلات والظواهر الاجتماعية التي قد تعيق سبل التطور الاجتماعي لمجتمعنا وتبني السياسات التي تعين في التغلب عليها واقتراح الوسائل والحلول المناسبة لها.
- الإسهام في تقديم وجوه الرعاية الاجتماعية للأفراد والجماعات الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالاستفادة الكاملة من الخدمات الحكومية أو الذين يحتاجون إلى رعاية أعلى مستوى وأكثر تخصصاً كالمعاقين والمسنين والأحداث والأيتام ومجهولي الأبوين.
- تقديم الخدمات المالية والاجتماعية والثقافية للأعضاء.
- تبادل المعلومات والخبرات المهنية مع الجمعيات المشابهة الدولية والعربيّة والجمعيات المختصة في المجالات الاجتماعية بشتى الوسائل والسبل ومنها إقامة المؤتمرات المحلية وحضور المؤتمرات العربية والدولية وإصدار الكتب والمجلات وغيرها ذلك بإقامة الندوات والحلقات الدراسية.

# شُوُون اِجتِمَاعِيَّة

للمواطنين  
للأفراد سنوياً

٢٠ دولاً في الخارج

443 M.

في الخارج

# شُوُون اِجْتِمَاعِيَّة

مَحَلَّةٌ فَصْلِيَّةٌ مَحْكَمَةٌ تَعْنِي بِالدِّرَاسَاتِ الْإِنْسَانِيَّةِ  
تَصْدِيرُ عَنْ جَمِيعِ الْاجْتِمَاعِيِّينَ

رَئِيسُ التَّحرِيرِ: دُ. عَبْدُ الْهَمَّامَةِ  
مُديرُ التَّحرِيرِ: د. سِيلِمَانُ مُوسَى الْجَاصِّ  
سِكْرِتَيرُ التَّحرِيرِ: طَهُ حَسِينُ حَسِينَ

د. حَسِينُ فَهِيمَ  
د. شَفِيقَةُ عَبَاسَ  
د. عَبْدُ اللهِ جَمِيعَ الْمَاجِ

د. عَلَى الشَّرَهَانَ  
د. مُحَمَّدُ حُورَ  
د. مُحَمَّدُ الطَّوْعَ

د. مُوزَةُ غَبَاشَ  
د. سَعِيدُ الشَّيخَ  
د. رَاشِدُ مُحَمَّدٍ رَاشِدَ  
د. مُحَمَّدُ إِبرَاهِيمَ شَبَارَهَ

جَمِيعُ الْأَرَاءِ الْوَارَدَةِ فِي هَذِهِ

الْمَجَلَّةِ تَعْبُرُ عَنْ رَأَيِّ كَاتِبِيهَا

هِيَةُ التَّحرِيرِ التَّنْفِيذِيَّةُ

حَسِينُ سَعِيدُ الشَّيخَ  
رَاشِدُ مُحَمَّدٍ رَاشِدَ  
مُحَمَّدُ إِبرَاهِيمَ شَبَارَهَ

جَمِيعُ الْمَرَاسِلَاتِ تُرْجَمَةً بِاسْمِ رَئِيسِ التَّحرِيرِ - ص. ب. ٣٧٤٥

الْإِمَارَاتُ الْعَرَبِيَّةُ الْمُتَّحِدَةُ (الشَّارِقَةُ) هَافُ ٥٤٨١٦٦١ جَمِيعُ الْاجْتِمَاعِيِّينَ

# شُؤون اجتماعية

مجلة فصلية علمية محكمة تعنى بالدراسات الإنسانية

العدد السادس والثلاثون - السنة التاسعة - شتاء - ١٩٩٢ م - ١٤١٣ هـ

## \* الافتتاحية

٢

## \* بحوث ودراسات

- ٥ ..... ١ - قراءة اجتماعية في قانون العمل الاتحادي في لامارات  
د. أحمد الحداد.
- ٢٧ ..... ٢ - تأثير البنية الاجتماعية - الاقتصادية على العملية التنموية في العالم الثالث  
د. خلف محمد الجراد.
- ٧١ ..... ٣ - التعليم الذاتي: مفهومه وطبيعته ومبرراته وطرائقه  
د. فيصل مسمار.
- ٩١ ..... ٤ - الفروق الجنسية في التفكير التجريدي لدى المرضى الفصاميين  
د. محمد نجيب أحمد الصبوة.
- ١٢٣ ..... ٥ - علاقة التنشئة الاجتماعية بالتسرب والتخلف الدراسي في الامارات: (دراسة ميدانية)  
د. ناصر ثابت.
- ١٧٥ ..... ٦ - أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري  
علي أحمد لعمر د. يعقوب عبدالله أبوحلو.

## \* آراء وأفكار

- ١٩٧ ..... ١ - تأملات أخيرة حول الحمل وتربية الطفل  
ريما الصبان.
- ٢١٥ ..... ٢ - أساليب التأثير التربوي على تكوين الأطفال والناشئة  
د. نبيل بلوكتباشي.

### \* عروض الكتب

- ١ - صراع الدولة والقبيلة في الخليج العربي : أزمات التنمية وتنمية الأزمات. د. محمد جواد رضا ..... ٢٢٩  
عرض صالح قاسم.
- ٢ - مستقبل النظام العربي بعد أزمة الخليج. د. محمد السيد سعيد ..... ٢٣٥  
عرض د. عبدالمنعم المشاط.
- ٣ - الفصامي كيف نفهمه ونساعده؟ دليل للأسرة وللأصدقاء. سيلفانو اريتي ..... ٢٤٥  
عرض د. يوسف القربيoti.

### \* تقارير وندوات ومؤتمرات

- ١ - ملتقى العمل الخليجي حول رعاية الطفل ..... ٢٤٩  
طه حسين حسن.
- ٢ - المؤتمر القومي العربي الثالث ..... ٢٥٥  
د. يوسف الحسن.

### \* ببليوغرافيا شؤون اجتماعية

- ١- ببليوغرافيا مختاره ..... ٢٦٩  
أحمد عبد الحميد عدوى.

## الافتتاحية

مع صدور هذا العدد تكون المجلة قد أنهت عامها التاسع منذ صدورها، والعام السادس منذ أصبحت مجلة علمية محكمة، ومثل تلك الفترة قد تكون قصيرة في عمر المجالات العربية، ولكنها فترة بالغة الأهمية في دولة حديثة عهد، لاسيما في مجال النشر.

لقد أخذت المجلة على عاتقها أغذاء الحياة الثقافية في الامارات ونشر الوعي الاجتماعي، واحتضان البحث والدراسات الجادة التي تتناول واقع مجتمع الامارات، والواقع العربي بشكل عام. ولتحقيق هذا الهدف مرت المجلة بثلاثة أطوار، بيّنتها هيئة التحرير في افتتاحية العدد الثالث عشر، فمن العدد الأول حتى العدد الرابع كانت المرحلة التأسيسية التي يغلب عليها الطابع الصحفى والتحريرى، وتمثل الأعداد ٥ - ٨ المرحلة الانتقالية والتي تمتاز بالزىد من التركيز والانتقائية في اختيار المواضيع والبحث، ومنذ العدد التاسع كانت هناك نقلة نوعية واضحة من حيث الدراسات والبحث، وفي الفترة اللاحقة من العدد الثالث عشر وحتى العدد الخامس والثلاثين كانت المرحلة التي أعطيت فيها البحوث والدراسات الخاصة بمجتمع الامارات أولوية واهتمامًا خاصين، وقد عزت هيئة التحرير هذا التوجه إلى النقص الذي كانت تشكو منه المكتبة العربية من بحوث خاصة بهذا المجتمع الفتى، لقد انجزت المجلة هذه المهمة بنجاح. فقد فاق عدد البحوث التي نشرت في المجلة عن الامارات (٧٠) بحثاً، إضافة إلى بحوث عدة وجدت طريقها للنشر في مجلات محلية وعربية أخرى تناولت هذا المجتمع. وهكذا أصبح بوسع الباحثين والمهتمين أن يجدوا ضالتهم عن الامارات من خلال هذا التراكم. ومع ان الحاجة مازالت ماسة إلى مزيد من البحوث التي تتناول مجالات أخرى عن هذا المجتمع، إلا ان هيئة التحرير وجدت أن بوسعها افساح المجال أمام بحوث تتناول مجتمعات عربية أخرى. وذلك لتمكن القارئ من الاطلاع على قضايا وشؤون وطنه الكبير من جهة، ولأن المجلة التي وجدت

---

طريقها للأسوق العربية لابد أن تلائم بين هذا الانتشار، وبين المواقف التي تتناولها، والتي يجب أن يكون لها بعد عربي شامل، يغطي المجتمع العربي بأكمله وليس مجتمعاً قطرياً واحداً.

وقد حوى هذا العدد من المجلة هذا التنوع من البحوث. حيث ضم بحثين عن مجتمع الإمارات، الأول يتناول فيه الدكتور أحمد حداد قانون العمل في الإمارات مبيناً المراحل التي مررت بها تشريعات العمل في الإمارات إلى لحظة صدور هذا القانون الذي يعني شريحة مجتمعية كبيرة يقاد يقترب عددها من مليون عامل، ولم يكتف الدكتور الحداد في بحثه بتبيان أهم ماجاء في هذا القانون من أحكام، وإنما أخضعه للمحاكمة مبيناً أيجابياته، وسلبياته، والجوانب التي تجب اضافتها، حتى يلبي حاجات هذه الشريحة الواسعة.

وفي مجال مجتمع الإمارات نفسه يتناول الدكتور ناصر ثابت علاقة التنشئة الاجتماعية بالتسرب والتخلف الدراسي في بحث ميداني عينته من المعلمين والمعلمات والأشخاص الاجتماعيين في مدارس الدولة.

ومن خلال هذا البحث، سيكتشف القارئ أن الخدم والمربيات الأجنبيات العاملين في المنزل يسببون صعوبات تعليمية تتعكس على سلوك التلاميذ في المدارس، وتؤدي إلى صعوبة النطق بالعربية، وضعف الكتابة لدى التلاميذ، وتكرار الرسوب، والغياب، واكتساب عادات سيئة، كما يلاحظ أن وجود خليط من الجنسيات والخدم والمربيات يسبب مشكلات لغوية في المدارس. تؤدي إلى صعوبة النطق باللغة العربية الفصحى، وتrepid كلام والفاظ الخدم والمربيات في المدارس.

وفي إطار التنوع في الموضوعات يجد القارئ بحثاً للدكتور خلف جراد من سوريا عن تأثير البنية الاجتماعية الاقتصادية على العملية التنموية في العالم الثالث (الوطن العربي نموذجاً) والذي تناول فيه مفهوم البنية الاجتماعية، والبنية الاقتصادية، والبنية التحتية.

وقد خلص إلى مجموعة من الاستنتاجات في مقدمتها أن ما تحتاج إليه الأقطار العربية هو تغيير لطبيعة ومستوى العلاقات الانتاجية ونمطها السائد كشرط هام لتجاوز التخلف، فالتنمية ليست تنمية اقتصادية فقط ولكنها نقلة حضارية اقتصادية، اجتماعية.

---

وكتب الدكتور محمد نجيب الصبوة من مصر. عن الفروق الجنسية في التفكير التجريدي لدى المرضى الفصاميين باستخدام الأمثال العامة المصرية.

وقد استخدمت الدراسة اختبار الأمثال العامة المصرية لقياس التفكير التجريدي والوقوف على أنماط الخطأ فيه للحصول على خمسة مقاييس فرعية هي: مقياس التجريب، وقياس التضمين المفرط، وقياس التضمين الضعيف، وقياس العيانية، وقياس مجموع أخطاء التفكير التجريدي، وقد تم تطبيقها جميعاً على العينة.

وعن أثر المستوى التعليمي والجنساني في القدرة على التفكير الابتكاري (حالة الأردن) كتب د. يعقوب عبدالله أبوحلو، وعلى أحمد لعمر. دراسة بينا فيها ان القدرة على التفكير الابتكاري لا تنمو بارتفاع المستوى التعليمي للطلبة على مقاعد الدراسة، كما ان الإناث أكثر اندماجاً من الذكور في الخيال، ويسبق الذكور الإناث في النشاط الجنسي.

والبحث الأخير في المجلة بحث عام يتناول موضوعاً من أهم الموضوعات المعاصرة وهو التعلم الذاتي، مفهومه وطبيعته وطرائقه، الدكتور فيصل طاهر مسمار، وتتضمن البحث مفهوم التعلم الذاتي وطبيعته، وطبيعة المتعلم الذاتي، ودور المؤسسات المجتمعية والمعلمين في تشجيع التعلم الذاتي ومبرراته وطرائقه. وقد خلصت الدراسة إلى اقتراح بالتبشير في تنمية التعلم الحر من مراحل مبكرة، وتبني سياسة التعليم التعاوني كإحدى طرق التعلم في البرامج الدراسية، وخصوصاً في التعليم العالي، وتبني استراتيجية التعليم المستمر.

بالاضافة إلى هذه البحوث فإن المجلة ضمت ملخصات في أبوابها الثابتة، وفي العدد مقالتان عن الطفل في باب آراء وأفكار، يتناولان أهم الجوانب المتعلقة بالطفولة والأمومة والتنشئة الاجتماعية.

والمجلة منذ هذا العدد تفتح أبوابها أمام الباحثين والكتاب العرب، لاغنائها بالبحوث والدراسات عن مجتمعاتهم، في مشرق الوطن العربي ومغاربه، وسيظل تلقي بحوث من مغربنا العربي مطمحنا نسعى إليه لتعزيز التواصل بين مشرق الوطن العربي ومغاربه.

## شؤون اجتماعية



## قراءة اجتماعية في قانون العمل الاتحادي في الامارات

د. أحمد علي الحداد\*

«القانون هو العقل المجرد من الهوى»

«الانسان في كماله أفضل الحيوانات فإن جانبه القانون  
والعدل صار أكثرها شرًا...»

«ارسطو»

تمهيد :

أدرك الفلاسفة والفقهاء القانونيون والعلماء منذ فجر التاريخ أهمية القانون في المجتمع، فها هو أفلاطون بعد أن تيقن من أنه لا يمكن إقامة دولة مثالية على الأرض يحكمها فلاسفة الحكم أو حكام الفلسفه، قال في كتابه القوانين : «إننا نعلم حق العلم أن مافيينا من انفعالات هي كالاوامر أو الحال التي تجذبنا، إنها لتعارضها فيما بينها تجرنا إلى أفعال مضادة فتبليغ الحد الذي يفصل بين

\* نائب مدير ادارة التدريب المهني بوزارة العمل.

الخير والشر، وهنا يتحدث العقل، ان كل واحد منا يجب أن يتمسك على الدوام بخيط واحد فقط من تلك القوة الدافعة له وألا يدعه يفلت منه بائمة حال من الأحوال ويقاوم شدة الخيوط الأخرى، هذا الخيط هو الحاكم الذهبي هو حكم العقل المقدس الذي يسمى القانون»<sup>(١)</sup>.

وفي رسالة بعث بها إلى أتباع «ديون» في صقلية يقول فيها «لاتدعوا صقلية ولا أي بلد آخر يخضع لسادة من البشر، بل يجب ألا يخضعوا لغير القانون، فالخضوع شر للسادة والمسودين»<sup>(٢)</sup>.

ومجتمع من غير قانون، أو ذاك الذي لا يعمل بالقانون هو مجتمع كالغابة يأكل فيه القوي الضعيف، ولا يمكن له أن يتطور، ومعنى بالقانون، معناه الواسع والشامل، أي القانون السماوي والقانون الطبيعي، والقانون الوضعي.

ومما يفسف له أن صنع القانون - الذي هو من أصعب الصناعات على اطلاقها - لم يلق اهتماماً كبيراً في المجتمعات، ولا يتم في المؤسسات المختصة بصنعه، وما يفسد القانون الوضعي أن معظم الدول الحديثة الاستقلال تستورده مع جملة ما تستورد من المواد الاستهلاكية بصرف النظر عن مدى صلاحية هذا القانون لهذه الدولة من عدمه.

وقد جرت العادة في كثير من هذه الدول بأن يوكل أمر صياغة القوانين إلى الفقهاء القانونيين من خارج هذه الدول، وهؤلاء لا يعلمون إلا القليل عن خصوصية المجتمع الذي يقومون بصياغة القانون له، وقد أغفل أولئك الذين يوكلون أمراً من أمورهم، وبخاصة الأمور المهمة كسن القوانين إلى غيرهم، إنهم كما قال ارسسطو : «إن الحكمة الجماعية لشعب من الشعوب أسمى حتى من حكمة أعقل المشرعين.. وان الأفراد في خضم الجماعة يكمل بعضهم بعضاً بصورة فريدة وذلك بأن يفهم أحدهم جزءاً من المسألة ويفهم غيرهم جزءاً آخر ويحيطون في مجموعهم بالموضوع كله»<sup>(٣)</sup>، فالأشخاص الذين ينتصرون الاعتداد بأنفسهم يخسرون غالباً أكثر مما يكسبون.

ويقوم الفقهاء بسن القوانين بتكليف من الدول الطالبة، ويتم ذلك بتوليف قانون لها اعتماداً على قوانين مشابهة لدول أخرى يتم نقل أحكامها نقلأً حرفيأً أو مع اختلاف هامشي يسير.

ولايمنع القانون والحالة هذه من وقوع الضرر ولا يصلحه بعد وقوعه، وعند التطبيق يصطدم عدد كبير من مواده بالعقبات، وهنا قد يتم تطبيق أحكام القانون رغم عدم تحقق الغرض منها، وهو كفالة العدالة، أو أن لا يتم التعامل مع بعض مواده، وبالتالي

تجميده وتعطيله، وهنا تسمع من الذين يقومون بتطبيقه حين يرفض المواطن الخصوص بعض أحكامه «هذا هو القانون» وباسم القانون يزج الناس في السجون ويُساقون إلى المشانق، وتنتزع الملكيات، ويجلد الأفراد..

ومن المؤسف حقاً أن ذلك كله يتم نتيجة لعدم وجود مؤسسات متخصصة بالتشريع أو عدم الاعتماد عليها في حالة وجودها، وتظل أحكام هذه القوانين تطبق على الشعب دون تعديل رغم عدم تحقيقها للعدالة، أو انه قد عفا عليها الزمن.

والسؤال الذي يطرح نفسه، لماذا لم تتحقق هذه القوانين العدالة؟، أو لم تتفق وتتناسب بعض أحكامها مع الأهداف المرجوة منها؟.

والجواب هو ان القانون لكي يحقق العدالة ويتوافق مع المجتمع ويحقق أمال مواطنيه، لابد وأن تتبثق أحكامه من المجتمع نفسه، وأن تكون كل مادة من مواده، قد بلغت من الحاجة مبلغاً لا يمكن تحقيقه إلا بوجود أحكام قانونية، وألا تتعارض أحكام هذا القانون مع التشريع الإلهي والتراث الإسلامي، الذي تربى عليه المسلمين، وألا يخرج كثيراً عن جادة عادات وتقالييد المجتمع الحسنة، إذ ان القانون المنشق من العادات والتقالييد إنما يستند إلى رضا الشعب، بحكم أن هذه التقالييد والعادات لا تستمر إلا نتيجة قبول مضمونها، ويجب أن يأخذ باسلوب تشريعي متدرج (أي حسب استيعاب المجتمع له) لمعالجة السلبيات الموجودة في المجتمع، بخصوصية وثقافة الشعب.

ولابأس من إكراه الناس بالقانون، على أن يكونوا أحسن حالاً مما جرت عليه التقالييد الفاسدة، ذلك لأن مشرعى القوانين والمتخصصين والفقهاء والمفكرين في المجتمع هم أكثر الناس معرفة بمصالح أفراده.

وعلينا أن نعلم أن القانون الوضعي ليس مصحفاً صالحًا لكل مكان وزمان، ولكن يجب أن يتتطور بتطور المجتمع، وذلك لأن المنفعة من القانون تختلف باختلاف الظروف والزمان والمكان، وإذا ما وضع أي قانون ولم يثبت أنه صالح للانتفاع به في التعامل، فإنه لم يعد عادلاً<sup>(١)</sup>.

ويجب أن تتبثق أحكام القانون من قاعدة المجتمع، وليس من قيمته، أو من رغبة المحكمين أو فئة معينة، إذ ان السلطة يجب أن ينظر إليها على أنها عمل من أعمال الشعب ولا تمارس إلا باسمه، ويوكّل أمر صياغتها لمتخصصين من المجتمع الذي يراد له القانون، وأمر مناقشتها لمثلي الشعب، وأما إذا فرض القانون فرضاً من الأعلى

فكرةً وصياغةً ومناقشة، فلما يمكن لمثل هذا القانون أن يحقق العدالة، ولا يمكن للمواطن الاقتناع به والانسجام مع أحكامه، وإنما طاعتْ لأنَّه أمر صادر من السلطة السياسية، ومجبر على القبول به بالاكراه.

ومما يُؤسف له حقاً أن كثيراً من القوانين في الدولة صدرت لمجرد أن عدداً من الموظفين شعروا بالحاجة إلى وجودها، أو ان وجود بعض أحكامها يحقق لهم تنظيمياً معيناً، كما ان عدداً كبيراً من المواد أضيفت حشوأ في القوانين لمجرد أن هذه المواد موجودة في قوانين دول سبقتنا في وضع مثل هذا القانون.

وإذا كان ندقق ونؤكِّد على سن القوانين وواقعيتها مع المجتمع وتحقيقها للمصلحة العامة، فإن ذلك كله هو الشق الأول في هذا الموضوع وأما الشق الآخر فهو عدالة تطبيق القوانين، فكما هو القانون في نصه وروحه منزه عن الهوى فإن الذين يقومون بتنفيذ القوانين وتطبيقها في المجتمع، يجب أن يكونوا منزهين بنزاهة القانون نفسه، وإنما فإن عدم وجود القانون يظل أفضل من وجوده، وليس المقصود بالذين يقومون بتنفيذ القوانين القضاة فقط، وإنما المقصود به كل موظفي الحكومة الاتحادية والحكومات المحلية.

### أولاً : التشريعات التي صدرت في دولة الامارات ومراحل اصدارها .

لقد أدرك المسؤولون في دولة الامارات أهمية التشريع في المجتمع، إذ منذ قيام الاتحاد بين الامارات ما انفكَّت تصدر تشريعات تباعاً وبصورة متلاحقة وسريعة في شتى مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعسكرية والمالية، وقد بلغت حتى نهاية عام ١٩٩١ م (٢١٥ قانوناً) (٥).

وقد صدر (٩٧ قانوناً) أي بنسبة (٣٠٪) عن طريق المجلس الأعلى ورئيس الدولة مباشرة دون العرض على المجلس الوطني، وقد صدرت تلك القوانين إما قبل قيام المجلس الوطني أو فيما بين ادوار انعقاده أو دون موافقته، وصدر (٢١٨ قانوناً) بعد العرض على المجلس الوطني الاتحادي وي موافقته (٦).

ويرتبط التشريع ارتباطاً وثيقاً بالتطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تشهدها الدولة. وتدل على تقدمها في مضمون الحضارة، وهي تتفاعل معها و تستجيب لمعطياتها، ذلك لأن التشريع هو شريان الحياة العصرية ونبض المجتمع ومرآته الصادقة التي تعكس تطوره في شتى مناحي الحياة المختلفة (٧).

وقد شهدت دولة الامارات خلال عشرين عاماً مضت تطوراً سريعاً في جميع مجالات الحياة أهمها المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.. مما استلزم اصدار هذا الكم من التشريعات، في فترة زمنية متلاحقة، وقصيرة، مقارنة بكثير من الدول التي صدرت تشريعاتها في فترات متباينة نسبياً.

وسوف تقتصر هذه الدراسة على استعراض القوانين التي صدرت من خلال وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وذلك حسب تسلسلها الزمني، ونركز على شرح تفصيلي نسبياً لقانون العمل الاتحادي رقم (٨) (لسنة ١٩٨٠) والوقوف على أبرز ملامحه الإيجابية والسلبية.

### ثانياً : التشريعات التي صدرت من خلال وزارة العمل.

#### ١ - عرض للتشريعات التي صدرت من خلال وزارة العمل :

أ - القانون رقم (١٢) (لسنة ١٩٧٢) في شأن الاعانات الاجتماعية، وتم تعديله بالقانون الاتحادي رقم (٦) (لسنة ١٩٧٧) (م) وغير اسمه إلى «الضمان الاجتماعي»، كما تم تعديله بالقانون رقم (١٣) (لسنة ١٩٨١)، ثم عدل بعض أحكامه بالقانون رقم (٢١) (لسنة ١٩٩١).

ب - القانون رقم (٦) (لسنة ١٩٧٤) في شأن الجمعيات ذات النفع العام وتم تعديله في عام ١٩٨١م بالقانون رقم (٢٠).

ج - القانون رقم (٢) (لسنة ١٩٧٦) في شأن الجمعيات التعاونية، وتم تعديله بموجب القانون رقم (١٣) (لسنة ١٩٨١).

د - القانون رقم (٩) (لسنة ١٩٧٦) في شأن الأحداث الجانحين والمرددين.

ه - القانون رقم (٨) (لسنة ١٩٨٠) في شأن تنظيم علاقات العمل، وتم تعديله في عام ١٩٨١م تحت رقم (٧٤) وأخر في عام ١٩٨٥م تحت رقم (١٥)، وثالث في عام ١٩٨٦م تحت رقم (١٢).

و - القانون رقم (٥) (لسنة ١٩٨٣) في شأن دور الحضانات<sup>(٨)</sup>.

٢ - تشريعات العمل : يقصد بتشريع العمل مجموعة القواعد القانونية أو التنظيمية التي تحكم العلاقات الناشئة عن قيام إنسان بأداء عمل مقابل أجرا لحساب شخص آخر وتحت اشرافه ورقابته.

ولعل من المفيد ونحن نستعرض قانون العمل الاتحادي أن نعرج للتطور التاريخي لتشريعات العمل السابقة على تطبيق العمل الاتحادي بشيء من الإيجاز.

## ١ - تشريعات العمل السابقة على تطبيق العمل الاتحادي :

لقد صدر أول قانون عمل موحد في الإمارات في عام ١٩٦٥ م عن مجلس الحكام (الإمارات المتحالف) تحت اسم (قانون تعويض العمال)، وكان القانون المذكور يتكون من (١٧) مادة<sup>(٩)</sup>.

وفي عام ١٩٦٦ م أصدرت إمارة أبوظبي قانون عمل خاص بها، وذلك بعد تصدير البترول واستثمار عوائده، وتولى صاحب السمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان مقاليد الحكم في أبوظبي، وقيامه باصلاحات إدارية شاملة ومن ضمنها اصدار القانون المذكور، وكان هذا القانون أكثر تطوراً وشمولاً من حيث الحقوق والواجبات الاجتماعية لصاحب العمل والعمال، وقد تضمن (٣٦) مادة تتحدث عن التدريب، ورخص العمل، وعقد العمل، وأوقات العمل، ومكافأة نهاية الخدمة، والإجازات والاعطلات الرسمية، وتشغيل النساء والأحداث، والاضراب ووقف العمل، وطرق تسوية المنازعات العمالية والجزاءات والتفتيش العمالي<sup>(١٠)</sup>.

كما أصدرت إمارة رأس الخيمة قانون عمل خاص بها في عام ١٩٦٨ م وقد تكون من (٤٠) مادة. تتحدث عن الأولوية في التدريب للمواطنين، ثم أبناء الدول العربية، وعن عقد العمل والأجور وتحديد حدتها الأدنى، وترك طرق تحديدها لتقدير حاكم الامارة، وعن مكافأة نهاية الخدمة، وعن ساعات العمل وأوقات الإضافية، وعن الإجازات والاعطلات الرسمية، وطرق تشغيل الأولاد والنساء، وسلامة العمال وصحتهم وراحتهم، وطرق الفصل في المنازعات العمالية، والاضراب ووقف العمل، وعن الجزاءات والتنفيذ والتفتيش<sup>(١١)</sup>.

وقد استعانت وزارة العمل والشؤون الاجتماعية الاتحادية بهذه القوانين، في شأن تنظيم علاقات العمل إلى أن صدر قانون العمل الاتحادي رقم (٨) لسنة ١٩٨٠ م).

**ب - قانون العمل الاتحادي :** يدرك الباحث خطورة وأهمية التشريع الذي يختص بطبقية عريضة من البشر في دولة الإمارات العربية المتحدة، هذا

التشريع الذي ينظم علاقة العامل بصاحب العمل، ويعطي كل ذي حق حقه، (حق العامل في حصوله على الاجر، وحق صاحب العمل بأن يؤدي العامل عمله على أحسن وجه)، كما تكمن أهميته في أن نطاقه يشمل كل منشآت القطاع الخاص وأصحابها، والعاملين بمستوياتهم الادارية والفنية، ويجعلهم يقفون متساوين أمام أحكامه، كذلك تشمل أحكامه النساء العاملات والأحداث.

لقد أدت ضرورات التنمية الشاملة وتنفيذخطط الطموحة الاقتصادية والاجتماعية إلى تدفق أعداد كبيرة من العمالة إلى الدولة، مما اقتضى ضرورة إعداد التشريع المناسب، لتنظيم العلاقة بين العامل وصاحب العمل، على أساس ومبادئ اجتماعية حديثة.

وقد نص الدستور المؤقت لدولة الامارات، في المادة (١٢١) الواردة في الباب السابع، الخاص بتوزيع الاختصاصات التشريعية والتنفيذية والدولية بين الاتحاد والامارات على أن «الاتحاد ينفرد بالتشريع في شؤون علاقات العمل والعمال»<sup>(١)</sup>.

وعليه فقد بدأ المسؤولون في وزارة العمل، بالتفكير في إعداد مشروع قانون العمل الاتحادي منذ السنوات الأولى من قيام وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في عام ١٩٧٢م، وقد تم الاتصال بعدد من وزارات العمل في الدول العربية للاستعانة بخبراتها في إعداد مشروع قانون العمل للدولة، وزار الدولة عدد من المشرعين والخبراء من جمهورية مصر العربية وسوريا بطلب من وزارة العمل، للمساهمة في صياغة مشروع قانون العمل الاتحادي، كما تم الاتصال بحكام الامارات لأخذ موافقتهم على إعداد هذا المشروع.

وما ان انتصف عام ١٩٧٥م حتى تم وضع مسودة مشروع القانون وذلك بواسطة أحد الخبراء من سوريا.

ويتبين من استعراض مواد قانون العمل الاتحادي، انه قد تمت الاستعانة عند اعداده بقوانين العمل السابقة الذكر، وأخذت في الاعتبار عادات وتقالييد المجتمع ونظامه السياسي، وحالته الاقتصادية، وحدثة الدولة وكيانها الاتحادي.

وقد أعد مشروع القانون من (٢٢٢) مادة، وتم عرضه على حكام الامارات، ثم رفع في العام نفسه (١٩٧٥م) إلى مجلس الوزراء والذي أحاله

إلى دائرة الفتوى والتشريع لمراجعته والتاكيد من أحكام مواده وقانونيتها، وقد أجازته وأحالته إلى مجلس الوزراء<sup>(١٢)</sup>.

غير أن المشروع توقف في مجلس الوزراء وتم تعديله واختصرت مواده إلى أن أصبحت (٢٠١) مادة، وحذفت بعض فقراتها، ورغم هذا التعديل لم يحظ المشروع بموافقة بعض الحكماء، وعلىه فقد اتخذت إجراءات لإعادة النظر في المشروع ومراجعته، وقد شملت هذه المراجعة إعادة صياغة المشروع بحيث خرج وكأنه مشروع جديد، بلغ عدد مواده (٢٢٢) مادة<sup>(١٤)</sup>، ومع هذا الجهد الكبير فلم يحظ المشروع مرة أخرى بموافقة المسؤولين، وتمت أحوالته للدراسة والتفصي والتحليل والاختصار، وقام المتخصصون بمراجعة مواده وحذف بعضها، واضافة أحكام جديدة لبعض فقراته ومواده، وبذلك اختصرت مواد المشروع إلى (٢٠٩) مواد فقط<sup>(١٥)</sup>، ثم أحيل بعد ذلك إلى المجلس الوطني الاتحادي لاستكمال دورته التشريعية.

وقد وافق المجلس على المشروع من حيث المبدأ، وأحاله إلى اللجنة المختصة لدراسته وابداء ملاحظاتها، وبعد انتهاء اللجنة من عملها رفعت المشروع إلى المجلس مشفوعاً بـملاحظاتها.

وببدأ المجلس بمناقشة المشروع في الجلسة الثامنة من دور الانعقاد العادي الثالث من الفصل التشريعي الثاني، مادة مادة إلى أن وصل الأعضاء إلى مناقشة المادة (١٠) في الجلسة التاسعة من الدور نفسه، عندها نقل أحد أعضاء المجلس من امارة دبي اعتراض صاحب السمو الشيخ راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة على مشروع قانون (العمل)، لأنه ليس في صالح وخدمة المواطنين، وأنه يربّ واجبات على رب العمل، كما يفرض حقوقاً للعامل الأجنبي الذي يتلزم بالتعاقد معه بحكم هذا القانون قد لا يستطيع رب العمل المواطن أن يؤديها للعامل كاملة، وعليه فإنه لن يصدق على هذا القانون حتى ولو وافق عليه المجلس الوطني ومجلس الوزراء<sup>(١٦)</sup>.

وبناءً عليه فقد توقف المجلس عن المناقشة، رغم المحاولات المتكررة من جانب المسؤولين من وزارة العمل لتحريك المشروع، إلا أنها لم تحرز نجاحاً في دفع المشروع إلى ولادته، وتحت ضغط من منظمة العمل الدولية، وبعد أن تولى سمو الشيخ راشد بن سعيد المكتوم رئاسة مجلس الوزراء في عام ١٩٧٩م، وافق على إعادة العمل في مناقشة المشروع.

وعاد المجلس لاستكمال مناقشته وتعديل مواده، وقد خرج القانون إلى حيز الوجود في ٦ جمادى الآخر ١٤٠٠ هجري، الموافق (٢٠ أبريل ١٩٨٠).<sup>(١٧)</sup>

وهكذا لم يتعذر أي قانون في اعداده وفي مناقشته واصداره بقدر ما تغير قانون العمل الاتحادي، إذ أخذ فترة طويلة في اعداده، ثم أخذ فترة أطول في مناقشته، وقد استغرق منذ اعداده إلى صدوره حوالي ست سنوات.

ولاعجب في ذلك، فإن أحكام هذا القانون تمس مصالح أصحاب الأعمال الذين هم عماد التجارة في الدولة من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن أية دولة تسن القوانين تسنها في الأساس لمواطنيها، غير أنه عندما أعد مشروع هذا القانون لم تصل نسبة أصحاب الأعمال من المواطنين إلى (٥٠٪)، والأهم من ذلك أن نسبة المواطنين العاملين في القطاع الخاص لم تبلغ (١٪) آنذاك، وهذا الوضع الشاذ أوقع أعضاء المجلس عند مناقشتهم لمواد هذا القانون في حيرة من أمرهم.

ج- مصادر قانون العمل الاتحادي : تعتبر الشريعة الإسلامية، والدستور المؤقت للدولة، والتشريعات المحلية - ومنها تشريعات العمل السابقة -، يليها العرف والتقاليد المحلية، هي المصدر الأول والأساس لقانون العمل الاتحادي، وذلك تماشياً مع دستور الاتحاد الذي ينص في المادة (٧) منه ان «الشريعة الإسلامية مصدر رئيسي للتشريع في الدولة الاتحادية».<sup>(١٨)</sup> كما ان التشريعات العادية، ذات الأصل الدولي مصدر فرعي لقانون العمل إذ ان دخول الدولة في المعاهدات، والتصديق عليها وفقاً للإجراءات الدستورية، يجعل من أحكام هذه المعاهدات جزءاً لا يتجزأ من تشريعاتها الوطنية.

ولاشك أن ابرام المعاهدات الدولية في مجال علاقات العمل، هو تعبير عن حركة التوجيه الدولي في هذا المجال.

وأخيراً فإن كثيراً من أحكام قانون العمل، تنبع من المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان، التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٠ سبتمبر ١٩٤٨.

د - صفة القانون : يعد قانون العمل أحد فروع القانون الخاص الذي

تتسم معظم قواعده بكونها قواعد مكملة لارادة المتعاقدين، تطبق عند عدم وجود اتفاق مخالف، ومع ذلك فإن قانون العمل الاتحادي خرج على هذا الأصل، فجاءت قواعده أمرة لا يجوز استبعاد تطبيقها، إلا إذا كان الاتفاق العكسي يمنع العامل مزيداً من الحماية أو الفائدة، ويتحقق ذلك من أن أحكام القانون تمنع نزول العامل عن حقوقه، وتعديل الاتفاقيات المخالفة لقانون العمل ولو بربما العامل<sup>(٢٠)</sup>.

### ثالثاً : عرض موجز لأهم ماتضمنته مواد قانون العمل الاتحادي .

يتكون القانون من اثنى عشر باباً يضم (١٩٣) مادة :

**الباب الأول :** تمهيد، ويشتمل على فصلين، الأول يتناول التعريف المعول بها في المسائل العمالية، والفصل الثاني الخاص بالأحكام العامة، وأهم ماتضمنه هذه الأحكام هو تحديد الفئات التي لا تسري عليها مواد القانون، إما لكونهم يخضعون لقوانين وأنظمة أخرى، كموظفي الدولة الاتحادية والمحلية، وأفراد قوات الشرطة والأمن والدفاع الاتحادية والمحلية، وموظفي المؤسسات العامة الاتحادية والمحلية، وإما لاعتبارات معينة رأى المشروع اعفاءها من أحكام هذا القانون، وقد أخذت بعض التشريعات العمالية في عدد من الدول بمراعاتها، كخدم المنازل الخاصة ومن في حكمهم، والعمال الذين يعملون في الزراعة والراغب ماعدا الذين يعملون في المؤسسات الزراعية.

**الباب الثاني :** ويتناول الفصل الأول منه استخدام العمال المواطنين بصفة أساسية، ويسمح في الوقت نفسه باستخدام غير المواطنين مع اعطاء الأولوية للعمال العرب بشروط خاصة ووفق اجراءات وقواعد تحديدها وزارة العمل.

كما يمنع الوساطة في استخدام وتوريد العمال غير المواطنين بغية حماية هؤلاء العمال من الاستغلال وذلك قبل الحصول على التراخيص من وزارة العمل ووفقاً للقواعد التي تحدها.

أما الفصل الثاني فقد تضمن القواعد الخاصة بتشغيل الأحداث، من حيث تحديد سن الحدث، وشروط استخدامهم، وساعات عملهم، والأعمال التي لا يجوز استخدامهم فيها، لعدم تناسبها مع سنهم.

وأما الفصل الثالث فيتناول القواعد الخاصة بتشغيل النساء، وأبرز ماتضمنته هذه القواعد، مساواة المرأة بالرجل في الأجر، حالة قيامها بالعمل نفسه، واشتمل القانون على أحكام تضمن توفير الرعاية الكاملة للمرأة ولطفلها في حالة الوضع، من حيث حصولها على الإجازة اللازمة، وتوفير الوقت الكافي لارضاع الطفل.

أما الفصل الرابع فقد تضمن الأحكام المشتركة التي تراعى عند تشغيل الأحداث والنساء وتحديد المسؤول قانوناً عن الالتزام بأحكام الفصلين السابقين، فضلاً عن استثناء بعض المؤسسات التي تهدف إلى تأهيلهم وتدريبهم من بعض الأحكام.

**الباب الثالث:** ويتناول الفصل الأول منه الأحكام الخاصة بعقد العمل الفردي من حيث تحديد مدة و كيفية تنفيذه بين الطرفين والإجراءات الشكلية التي يستلزمها إثبات العقد من الناحية القانونية.

أما الفصل الثاني فيتضمن أحكاماً مستحدثة بشأن التدريب المهني من ناحية تنظيمية، وإنشاء المراكز الخاصة به، والعقود التي تحرر بشأنه بين صاحب العمل والمتدرب، وما تشمل عليه من شروط تكفل نجاح التدريب وضمان فاعليته، كما أعطى هذا الفصل وزير العمل الحق في إلزام بعض المنشآت على القيام بتدريب المواطنين وقبولهم للعمل فيها، وذلك بغية زيادة أعداد العمالة الفنية ورفع مستوى المواطنين من الناحية المهنية لسد حاجة البلاد منهم.

بيد أن الوزارة لم تقم بخطوات عملية بتطبيق أحكام القانون في هذا المجال خلال السنوات الماضية، رغم أن الدولة بحاجة ماسة إلى تطبيقها لتأهيل المواطنين وتشغيلهم في القطاع الخاص، وفي الآونة الأخيرة انشئت دائرة للتدريب المهني والتفكير جاري في اتخاذ الإجراءات لإنشاء مركز للتدريب المهني تابع لوزارة العمل.

وأما الفصل الثالث، فقد ركز على السجلات والملفات التي يتعين على صاحب العمل امساكها، بغرض تنظيم العمل وأهمها سجلات الأجور، وأصابات العمل، ولائحة النظام الأساسي، ولائحة الجزاءات.

أما الفصل الرابع فقد تضمن القواعد الخاصة بدفع الأجر بالنسبة لمختلف أنواع العمل، وكيفية إثباته والمبالغ التي يجوز اقتطاعها من الأجر وتحديد نسبتها في كل حالة، كما استحدث أيضاً مبدأ جديداً خاصاً بتحديد الحد الأدنى للأجر ونسبة غلاء المعيشة في مختلف مناطق الدولة، وذلك بهدف تمشي الأجر مع تقلبات الأسعار وتكلفة المعيشة بما يكفي لأشباع حاجات العامل وتوفير العيش الكريم له.

غير ان الوزارة لم تطبق الأحكام الخاصة بتحديد الأجور التي هي من أهم معوقات تشغيل المواطنين في القطاع الخاص من ناحية، وما يحدث من استقلال بعض المنشآت للعمال من جراء عدم تحديد الحد الأدنى للرواتب، وترك ذلك لأالية السوق من ناحية أخرى.

**الباب الرابع:** ويختص الفصل الأول منه بساعات العمل، وقد حدد القانون ساعات العمل العادلة بثمانيني ساعات يومياً، تنخفض ساعتين خلال شهر رمضان المبارك، كما حدد الساعات التي يسمح فيها بوجود العامل في عمله وفترات الراحة والطعام والصلوة، كذلك حدد ظروف العمل الإضافي وحقوق العامل فيها.

أما الفصل الثاني فقد حدد الإجازات التي يحصل عليها العامل من الناحية الرسمية والسنوية والمرضية.

**الباب الخامس:** وتضمن الأحكام الخاصة بتوفير الرعاية الطبية والوقائية للعامل، وأوجب على صاحب العمل في هذا الشأن التزامات متعددة، تضمن للعامل أن يؤدي عمله في ظروف آمنة، تباعد بينه وبين التعرض لمخاطر المهنة وأمراضها.

**الباب السادس:** وقد حدد القواعد الخاصة بتأديب العمال حالة اهمالهم، وخالفتهم بواجباتهم، ضمن ضوابط محددة، تمنع تعسف أصحاب العمل وتحقق التوازن بين نوع المخالفة والجزاء المناسب لها.

**الباب السابع:** يحدد الفصل الأول منه، القواعد الخاصة بانتهاء عقد العمل إما اتفاقاً، أو بانتهاء مدة، أو بارادة أحد الطرفين، كما يحدد الالتزامات التي تقع على عاتق العامل أو صاحب العمل إذا أقدم أي منهما على فسخ العقد دون التقيد بأحكامه.

كذلك حدد القانون الحالات التي يجوز لصاحب العمل فصل العامل فيها دون إنذار، كما حدد أيضاً الحالات التي يجوز فيها للعامل ترك العمل دون إنذار.

وتعرض للفصل التعسفي وضرورة تعويض العامل عن ذلك تعويضاً قضائياً، أما بالنسبة للعامل غير المواطن فقد منعه القانون من الالتحاق بعمل آخر إذا انقطع عن العمل قبل نهاية عقد المحدد المدة، وقبل مرور سنة على الانقطاع، وأباح القانون لوزير العمل أن يستثنى منه من يرى أن هنالك مبرراً لاستثنائه.

**الباب الثامن:** وقد حدد القانون جدولين مرفقين بنهايته، أحدهما لأمراض المهنة، والآخر لتقدير النسب المئوية بالنسبة لتعويضات العجز الدائم، وكذلك أحكام

توزيع تعويض الوفاة على أفراد عائلة المتوفى، كما حدد الإجراءات التي تتبع للمطالبة بالتعويض.

**الباب التاسع:** خاص بمنازعات العمل الجماعية ووسائل تسويتها، واستحدث القانون في هذا الشأن إنشاء لجان التوفيق، وحدد الإجراءات التي تتبعها. كما استحدث إنشاء لجنة التحكيم العليا برئاسة وزير العمل لتسوية المنازعات الجماعية بصورة باتنة ونهائية.

**الباب العاشر:** ويتناول جهاز التفتيش العمالي وهو الجهاز المنوط به تنفيذ أحكام قانون العمل، كما حدد اختصاصات مفتشي العمل، وسلطاتهم، في زيارة جميع أماكن العمل، واجراء كل ما يرون من فحص أو تدقيق، وخلو القانون مفتشي العمل اتخاذ الإجراءات وتحرير المحاضر ضد المخالفين من أصحاب الأعمال.

**الباب الحادي عشر:** ويختص بتحديد العقوبات التي توقع على كل مخالفة ترتكب إخلاً لأحكام هذا القانون.

**الباب الثاني عشر والأخير:** ويتضمن الأحكام الخاتمية التي يستلزمها نفاذ هذا القانون بما في ذلك القرارات التنفيذية والتنظيمية التي يتعين على الوزارة اصدارها كل فيما يخصه<sup>(٢١)</sup>.

### رابعاً : أبرز ملامح تشريع العمل الاتحادي .

١ - تتميز غالبية قواعده بحماية الطبقة العاملة نظراً لأن المشروع اعتبر العامل هو الطرف الضعيف في المعادلة الاقتصادية، ويؤكد هذا أن العامل يخضع للتبعية القانونية (الدائمة) والاقتصادية (غالباً) في مواجهة صاحب العمل، الأمر الذي يجعل عقد العمل من عقود الازعان<sup>(٢٢)</sup>.

٢ - تحقيق شبه المساواة الكاملة بين العامل المواطن والعامل الوافد عربياً كان أم أجنبياً، رغم ادراك المشروع مقدماً ان الغالبية العظمى (أكثر من ٩٩٪) من العاملين في القطاع الخاص في دولة الإمارات هم من الوافدين.

٣ - المساواة في الأجر والمعاملة بين الرجل والمرأة في العمل الواحد، مع حماية الأمومة، ومنح المرأة العاملة الرعاية الكاملة في حالة الوضع، وربما هذه المساواة هي التي تؤدي إلى أن يتعد أصحاب العمل نسبياً عن تشغيل النساء، وذلك لكثره ما يقرره القانون من اجازات للمرأة العاملة.

٤ - شمولية التشريع، إذ يغطي جميع إمارات الدولة خلافاً للتشريعات العمالية

السابقة والتي كانت تختص بامارة بعینها كتشريع عمل أبوظبي، وتشريع عمل رأس الخيمة، أو قانون تعويضات العمال، الذي لم يكتسب صفة الإلزام رغم انه صدر من مجلس الحكم وي موافقتهم.

٥ - تكامل التشريع يعني انه شمل جميع جوانب العمل (العمال وأصحاب الأعمال والمنشآت) التي تقضي تدخل القانون فيها.

٦ - التزامه بمبادئ الشريعة الإسلامية واتفاقه مع روح الدستور، والقوانين المحلية، والعرف، والعادات، والتقاليد العربية الإسلامية، وبأخذ المبادئ التي تضمنتها أحكام الاتفاقيات، والتوصيات الدولية، في مجال العمل والتي تتماشى مع روح العصر.

٧ - اتسامه بالمرونة حيث خولت بعض مواده وزير العمل اصدار القرارات التي يمكن تعديلها إذا اقتضت الضرورة ذلك دون حاجة إلى عرض الأمر على المجلس التشريعي (المجلس الوطني الاتحادي) وما يتطلب ذلك من جهد واجراءات تستغرق الكثير من الوقت.

وبقدر مالهذه الرخصة من إيجابية، ومن تحرر من قيود الروتين وتبسيط الاجراءات والمرونة في اتخاذ القرارات في زمن تدور عجلة الحياة فيه بسرعة كبيرة وخاصة في هذا المجتمع، إلا ان ترك سلطة اصدار القرارات لها قوة التشريع، بما تحمله من الزام، لتقدير وزير العمل دون العرض على البرلمان (المجلس الوطني) أمر يثير كثيراً من التساؤلات<sup>(٢٣)</sup>.

٨ - تيسير اجراءات التقاضي لمصلحة العمال إذ حرص القانون على تمكين العمال من حصولهم على حقوقهم بصورة ميسرة وفعالة لذا فقد حصنهم بقواعد متميزة وردت في المادة (٥) منه، حيث نصت على انه «تعفى من الرسوم القضائية في جميع مراحل التقاضي والتنفيذ الدعاوى التي يرفعها العمال أو المستحقون منهم أو المنظمات المهنية استناداً إلى أحكام هذا القانون، ويكون نظرها على وجه السرعة».

والتييسيرات التي تضمنتها هذه المادة تقتصر على الدعاوى التي يرفعها العمال، أما الدعاوى التي يرفعها أصحاب العمل فإنها تخضع للقواعد المقررة في قانون المرافعات.

٩ - تقضي القوانين العامة من التفسير انه إذا تعذر الاهتداء عند غموض عبارة

النص أو العقد إلى الإرادة المشتركة بين المتعاقدين، كانت هذه حالة الشك التي يجب أن تفسر لمصلحة المدين، إلا ان المادة (٢٦٦ من قانون المعاملات المدنية) استثنى من ذلك عقود الازعان ومنها عقد العمل، إذ يجب أن يفسر الشك لصالح العامل<sup>(٢٤)</sup>.

١٠- الحماية الادارية لأصحاب الأعمال حيث حصنهم القانون ضد أي افشاء لأسرار عملهم من قبل مفتشي العمل إذ نصت المادة (١٦٨) من القانون على أن على مفتشي العمل أن يقسموا يميناً بأن لايفشوا أي سر أو اختراع صناعي أو غير ذلك من الأسرار التي يطلعون عليها بحكم وظائفهم ولو بعد انقطاع صلتهم بهذه الوظائف، وعليهم أن يحيطوا الشكاوى التي تصلكم إليهم بالسرية المطلقة، وألا يبوحوا بأمرها لصاحب العمل أو من يقوم مقامه.

وتنص المادة (١٨١) من القانون على أنه يعاقب كل من يخالف أحكام هذا القانون بالحبس لمدة لا تتجاوز ستة أشهر، وبغرامة لا تتجاوز عشرة آلاف درهم، أو بإحدى هاتين العقوبتين، وكذلك نصت أحكام المادة (١٢٧) على أنه إذا كان العمل المنوط بالعامل، يسمح له بمعرفة عملاء صاحب العمل، أو بالاطلاع على أسرار عمله، كان لصاحب العمل أن يشرط على العامل ألا يقوم بعد انتهاء العقد بمنافسته أو بالاشتراك في أي مشروع منافس له، وفي ذلك حماية لأصحاب العمل وللعرف الاقتصادي<sup>(٢٥)</sup>.

ويتضمن هذا القانون حسب تعريفه، عنصرين أساسيين هما: الرابطة التبعية، والأجر :

جـ- التبعية - ويمكن دراستها من المنظور الاقتصادي والقانوني:

١ - المنظور الاقتصادي : يقصد بالتبعية الاقتصادية اعتماد العامل على الأجر الذي يعطيه إياه صاحب العمل مقابل الجهد الذي يستفيده لقاء هذا الأجر.

ويعيّب هذا المعيار أن نموذج العقد معد في وزارة العمل مسبقاً، وعلى جميع المنشآت الأخذ به، ولهذا النموذج جانب سلبي، كما ان له جانب إيجابياً، إذ ان السلبية تكمن في عدم اللجوء إلى مكاتب الاستخدام، أو بيوت الخبرة، أو إلى المحامين في صياغة عقد قانوني متخصص أو متتنوع، يستطيع بيان حقوق الطرفين (العمال وصاحب العمل)، ومن ناحية أخرى - وهذا هو الأهم

- فإن وزارة العمل تعتمد عقود العمل اعتماداً صورياً، بمعنى أنه لا يتم تكليف أشخاص متخصصين قانونيين بمراجعة واعتماد هذه العقود، ولا يطلب من أصحاب المنشآت حضور العامل، والاستفسار منه، مما إذا اطلع على هذا العقد أم لا؟، وكل الذي يتم إجراء تطابق شكلي لتوقيع العامل بين ما هو موجود على عقد العمل، وعلى جواز سفر العامل، وينتزع عن ذلك ترك الأمر لصاحب العمل في تحرير عقد العمل حسب ما يميله عليه ضميره ويتحقق له مصالحة.

٢ - المنظور القانوني : يقصد بهذا المنظور خصوص العامل أثناء تنفيذه للتزامه لسلطة صاحب العمل من حيث: الإشراف، والرقابة، فيلتزم بطاقة الأوامر، والتعليمات، التي يضعها صاحب العمل فيما يتعلق بأداء العمل، وي تعرض للجزاءات التي يوقعها هذا الأخير عليه إذا خالف التعليمات.

٣ - الأجر : لا يحكم قانون العمل إلا العلاقات الناشئة عن العمل المأجور، أما العمل الذي يقوم به الشخص دون مقابل تفضلاً منه، فإنه يخرج من نطاق تطبيقه، ولا يهم نوع الأجر أو طريقة تحديده، فيمكن أن يكون نقدياً أو عيناً، وقد يقاس على أساس وحدة زمنية ك أسبوع أو شهر أو بناء على الانتاج بالقطعة<sup>(٢٦)</sup>.

وقد الرزم المادة (٥٦) صاحب العمل على أداء أجر العامل في نهاية كل شهر على الأقل، وذلك ليستطيع العامل الاستفادة منه في الصرف من ناحية، ولعدم تراكم الأجر لدى صاحب العمل من ناحية أخرى، كما تنص المادةان (٥٩ - ٦٠) على أنه لا يجوز الزام العامل شراء أغذية، أو سلع، من محل معينة، أو مما ينتجه صاحب العمل، كذلك لا يجوز اقطاع أي مبلغ من أجر العامل لقاء حقوق خاصة إلا في الحالات الآتية :

١ - استرداد السلف أو المبالغ التي دفعت إلى العامل زيادة على حقه بشرط ألا يجاوز ما يقطع من الأجر في هذه الحالة عشرة في المائة من الأجر الدوري للعامل.

٢ - الاقساط التي يجب قانوناً على العمال دفعها من أجورهم، كأنظمة الضمان الاجتماعي، والتأمينات، واشتراكات العامل في صندوق الادخار، أو السلف المستحقة للصندوق، واقساط أي مشروع

اجتماعي، أو أية مزايا أو خدمات أخرى يقدمها صاحب العمل  
وتوافق عليها وزارة العمل.

- ٣ - الغرامات التي تقع على العامل بسبب المخالفات التي يرتكبها.
- ٤ - كل دين يستوفى تنفيذاً لحكم قضائي على ألا يزيد ما يقطع للحكم  
على ربع الأجر المستحق للعامل.

وحرصاً على حصول العامل على ما يستحق من الأجر لضمان  
العيش الكريم له، وتنشياً مع غلاء المعيشة، وتوافقاً مع الجهد الذي  
يبذله، نصت المادة (٦٢) على أنه: يحدد بمرسوم اتحادي بناءً على  
اقتراح وزير العمل وموافقة مجلس الوزراء الحد الأدنى للأجور ونسبة  
علاوة غلاء المعيشة.

ويقدم الوزير اقتراحه بتحديد أو باعادة النظر في الحد الأدنى  
للأجور بعد استطلاع رأي السلطات المختصة والهيئات المهنية لكل من  
 أصحاب العمل والعمال إن وجدت استناداً إلى الدراسات وجدائل  
تقديرات أسعار تكلفة المعيشة<sup>(٢٧)</sup>.

ويعني ذلك أن القانون أجاز ضمناً إقامة نقابات عمالية حين أشار  
إلى الهيئات المهنية لكل من العمال وأصحاب العمل، ولكن يمكن القول  
بأن المقصود بالهيئات المهنية الجمعيات المهنية وليس النقابات العمالية،  
إلا أنه أياً كانت التسمية فإن القانون قد أعطى في الحالتين دوراً  
لمؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في القضايا العمالية.

## خامساً: عرض وتحليل لأهم أحكام تشريع العمل الاتحادي المتعلقة بحقوق وواجبات العمل والعمال.

١ - الاجازات : يفرض قانون العمل على صاحب العمل أن يعطي العامل أربعة  
أنواع من الاجازات، السنوية، الاعتبادية، المرضية، الوضع للعاملات.

ومن الأمور المستحبة في القانون أن الإجازة السنوية تستقل عن غيرها من  
الاجازات، فلا تدخل في حسابها الإجازات الأخرى المقررة للعامل وعلىه فلا يجوز  
خصم مدة الإجازة المرضية من الإجازات السنوية، كما يلزم صاحب العمل بأن  
يؤدي للعامل قبل قيامه بجازته السنوية كامل الأجر المستحق له مضافاً إليه  
أجر الإجازة السنوية.

ذلك يبطل الاتفاق على انفاس مدة الاجازة، لأنه يمثل نزولاً جزئياً عن الحق في الاجازة، كما يبطل الاتفاق على حرمان العامل كلياً أو جزئياً من أجره في مدة الاجازة.

كما نصت المادة (٢٠) من القانون أن للعاملة أن تحصل على اجازة وضع بأجر كامل مدتها خمسة وأربعين يوماً تشمل الفترة التي تسبق الوضع وتلك التي تليها، ويشترط ألا تقل مدة خدمتها المستمرة لدى صاحب العمل عن سنة، وتكون اجازة الوضع بنصف أجر إذا لم تكن العاملة قد أمضت المدة المشار إليها.

للعاملة بعد استنفاد اجازة الوضع أن تقطع عن العمل بدون أجر لمدة اقصاها مائة يوم متصلة أو منقطعة إذا كان هذا الانقطاع بسبب مرض لا يمكنها من العودة إلى عملها، ولا تتحسب الإجازة المنصوص عليها في الفترتين السابقتين من الإجازات الأخرى.

كما حدد القانون للعامل أيام الإجازات الرسمية في الأعياد ورأس السنة المهرجية والميلادية ومناسبات وطنية ودينية أخرى، بعشرة أيام سنوياً. إضافة إلى الإجازة السنوية التي لاتقل عن (٢٠ يوماً) مدفوعة الأجر، إذا كانت مدة الخدمة سنة فأكثر، وإذا استدعت الظروف تشغيل العامل خلال الإجازة كلها أو بعضها، على أن ترحل مدة الإجازة التي عمل خلالها إلى السنة التالية، وجب أن يؤدي صاحب العمل للعامل أجره مضافاً إليه بدل إجازة عن أيام عمله يساوي أجره المستحق.

ولايجوز تشغيل العامل أثناء إجازته السنوية أكثر من مرة واحدة خلال سنتين متتاليتين.

ولكي لا يقوم صاحب العمل بفصل العامل بسبب مرضه، فقد نصت المادة (٨٣) على أنه إذا مرض العامل في خدمة صاحب العمل ثلاثة أشهر خدمة مستمرة وثبت مرضه كان له الحق في إجازة مرضية تصل إلى ستة أشهر متصلة أو متقطعة وذلك عن كل سنة من سنوات خدمته وتحسب على النحو التالي :

- أ - ١٥ يوماً الأولى بأجر كامل.
- ب - ٣٠ يوماً التالية بنصف أجر.

جـ- المدد التي تلي ذلك بدون أجر.

كما منح القانون للعامل اجازة لأداء فريضة الحج لاتحسب من اجازاته الأخرى.

ومن جانب آخر وحماية لصاحب العمل وحفاظاً على أسرار عمله حرم على العامل العمل لدى صاحب عمل آخر أثناء تمتعه بالإجازة<sup>(٢٨)</sup>.

٢ - **وقاية العامل من الأخطار :** حفاظاً على سلامة وصحة العامل وقوايته الصحية والاجتماعية الزم القانون صاحب العمل أن يوفر وسائل الوقاية المناسبة لحماية العمال من الاصابات والأمراض المهنية وأخطار الحريق التي قد تحدث أثناء العمل، ووسائل الأخطار التي قد تترجم عن استعمال الآلات وغيرها.

كما الزم صاحب العمل بأن يضع تعليمات مفصلة بشأن حماية العمال من الأخطار التي قد يتعرضون لها أثناء تأدية عملهم في مكان ظاهر بذلك باللغة العربية ولغة أخرى يفهمها العامل، وأنجب على صاحب العمل أن يضع صندوقاً للسعافات الطبية مزودة بالأدوية والأربطة ووسائل الاسعافات الأولية الأخرى.

كذلك الزم صاحب العمل أن يعهد إلى طبيب أو أكثر لفحص عماله المعرضين لخطر الاصابة بالأمراض المهنية، كما عليه أن يوفر للعمال وسائل العناية الطبية، طبقاً للمستويات التي يقررها وزير العمل بالاشتراك مع وزير الصحة.

علاوة على ذلك أوجب القانون على صاحب العمل توفير أسباب النظافة التامة والاضاءة المناسبة، وغرف الطعام، وتأمين المياه الصالحة للشرب، ودورات المياه، وتصفية ما يعكر الجو من غبار، والتيار الكهربائي.

وحفاظاً على صحة وسلامة العامل الجسمانية والعقلية فقد منع القانون على صاحب العمل أو أي شخص له سلطة على العامل، أن يدخل أو يسمح بدخول أي نوع من المشروبات الكحولية إلى أماكن العمل الاستهلاكية بما فيها (المنشآت التي بها مطاعم أو بقالات)<sup>(٢٩)</sup>.

٣ - **فسخ عقد العمل :** عقد العمل من العقود الملزمة للجانبين، بحيث يجوز لأي من الطرفين اللجوء إلى السلطة القضائية لفسخ العقد إذا أخل الطرف الآخر بالالتزامات الناشئة عنه.

كما يحق لصاحب العمل فصل العامل بموجب المادة (١٢٠) من القانون دون انذار في أي من الحالات التالية :

- أ - انتقال العامل شخصية أو جنسية زائفة أو قدم شهادات أو مستندات منزورة.
- ب - إذا كان العامل معيناً تحت التجربة ووقع الفصل أثناءها.
- ج - إذا ارتكب العامل خطأ نشأت عنه خسارة مادية جسيمة لصاحب العمل بشرط أن يبلغ وزارة العمل خلال ٤٨ ساعة من وقت علمه بوقوعه.
- د - إذا خالف العامل التعليمات الخاصة بسلامة العمل، بشرط أن تكون مكتوبة ومعلقة في مكان ظاهر في مقر العمل.
- ه - إذا لم يقم العامل بواجباته الأساسية وفقاً لعقد العمل، واستمر في إخلاله بها رغم اجراء تحقيق كتابي معه.
- و - إذا حكم عليه نهائياً من المحكمة في جريمة ماسة بالشرف، أو الأمانة، أو الآداب العامة.
- ز - إذا افشي سراً من أسرار المنشأة التي يعمل بها.
- ح - إذا وجد أثناء ساعات العمل في حالة سكر بين أو متاثر بمخدر.
- ط - إذا وقع منه أثناء العمل اعتداء على صاحب العمل أو المدير المسئول أو أحد زملائه في العمل.
- ي - إذا تغيب العامل بدون سبب مشروع، أكثر من عشرين يوماً متقطعة خلال السنة الواحدة أو أكثر من سبعة أيام متتالية<sup>(٢٠)</sup>.
- ومامنحته المادة لصاحب العمل من حق في فصل العامل هو نوع من الانصاف، وحافظاً على خصوصية القطاع الخاص وحماية له، وردع للعامل للالتزام بأنظمة وقوانين البلد.
- إلا انه وللعدالة يجب ألا يحرم العامل من مكافأة نهاية الخدمة إذا لم يكن مقام به قد الحق خسائر مادية بصاحب العمل، وخلافاً لذلك يجب ألا يحقق صاحب العمل مكسباً على حساب العامل.
- كما ان الفقرة السادسة من هذه المادة والتي تقضي بأن يفصل العامل إذا حكم عليه في جريمة مخلة بالشرف والأمانة من إحدى محاكم البلد، فيها نوع من عدم الموضوعية، حيث ان الجريمة الواقعه خارج نطاق العمل يجب ألا يفصل العامل بخصوصها، اللهم إذا كانت تسيء لشخص العامل وتجعل وجوده في مكان العمل غير مرغوب فيه.

ومن الأمور المستحبة أن المادتين (٦٨ - ٧٠) الزمتا صاحب العمل في حالة تشغيل العامل وقتاً إضافياً أن يدفع له أجرأ إضافياً في الأيام العادية وفي ساعات النهار، وفي حالة تشغيل العامل عملاً إضافياً فيما بين الساعة التاسعة مساءً والساعة الرابعة صباحاً وأيام الجمع والعطلات الرسمية أن يدفع له أجر ساعة ونصف عن كل ساعة إضافية.

كما انه منع صاحب العمل من تشغيل العمال أكثر من ساعتين إضافيتين يومياً إلا في حالة الضرورة القصوى، كذلك حذر من تشغيل العامل في أيام الراحة الأسبوعية العادية (الجمع)، وإذا استدعت الظروف تشغيله فلا يجوز تشغيله أكثر من جمعتين متتاليتين.

كذلك منع القانون فصل العامل فصلاً تعسفياً نتيجة شكوى إلى الجهات المختصة، أو اقامة دعوى على صاحب العمل ثبت صحتها، وفي حالة فصل العامل فصلاً تعسفياً للمحكمة المختصة أن تحكم على صاحب العمل بدفع تعويض للعامل بمقدار الضرر الذي لحق به.

ولainتهي عقد العمل أو صلة العامل بالعمل نتيجة لحدث تغير في شكل المنشأة أو مركزها القانوني، إذ يظل عقد العامل ساري المفعول لدى صاحب العمل الجديد، ويعتبر صاحب العمل الأصلي والجديد مسؤولين بالتضامن مدة ستة أشهر عن تنفيذ الالتزامات الناشئة عن عقود العمل في الفترة السابقة على حدوث التغير، وبعد انقضاء المدة المذكورة يتحمل صاحب العمل الجديد المسؤولية وحده.

كذلك الزم القانون صاحب العمل باعطاء العامل بناءً على طلبه وفي نهاية عقد شهادة بغير مقابل.

وضماناً لسير العمل بالصورة المطلوبة ومنعاً لتلاعب وتهاون العامل في أداء واجباته الوظيفية، والعمل المنوط أو المكلف به، أورد القانون في بابه السابع على مدى (١٢ مادة) من (١١٢ - ١٠٢) القواعد التأديبية، وفرض العقوبات الصارمة على العامل الذي لا يلتزم بالعمل المكلف به وبأخلاقياته، وهذه العقوبات تبدأ بالانذار والغرامة والوقف المؤقت عن العمل، والحرمان من العلوة الدورية أو تأجيلها، والحرمان من الترقية في المنشآت التي يوجد

بها نظام الترقية والعلاوة، والفصل من الخدمة، والحرمان من المكافأة كلها أو بعضها.

ومع ذلك فإنه لايجوز بموجب هذه المواد، أن تزيد الغرامة المقررة عن مخالفة واحدة على أجر خمسة أيام في الشهر الواحد، وتخصص حصيلة هذه الغرامات للصرف على شؤون الرعاية الاجتماعية للعامل.

كما لايجوز توقيع أية عقوبة من العقوبات السابقة الذكر على العامل إلا بعد إبلاغه كتابة وسماع اقواله وتحقيق دفاعه، ولايجوز توقيع أية عقوبة على العامل لأمر ارتكبه خارج مكان العمل مالم يتصل بالعمل، كما لايجوز توقيع أكثر من عقوبة واحدة عن المخالفة الواحدة، كذلك لايجوز اتهام العامل في مخالفة تأديبية مضى على كشفها أكثر من ثلاثة أيام.

ولكي يتسم سوق العمل بالاستقرار فقد منع القانون ترك العامل العمل بدون سبب مشروع قبل نهاية العقد المبرم بينهم، وفي حالة ترك العامل عمله قبل انقضاء المدة لايجوز له الالتحاق بعمل آخر ولو باذن من صاحب العمل طوال سنة من تاريخ الانقطاع عن العمل، كما لايجوز لأي صاحب عمل آخر يعلم بذلك أن يستخدمه خلال تلك السنة.

وحفاظاً على أسرار العمل الذي يطلع العامل على شيء منها حتى بعد انتهاء عقده منعه من منافسة صاحل العمل أو الاشتراك في أي مشروع منافس له<sup>(٢١)</sup>.

**٤ - مكافأة نهاية الخدمة :** أعطى القانون العامل الحق في الحصول على مكافأة نهاية الخدمة بعد أن يكمل سنة في الخدمة، وتحسب على أساس آخر أجر يتقاضاه العامل، وعلى الراتب الأساسي فقط.

ويحرم العامل من مكافأة الخدمة كلها وفقاً لنص المادة (١٣٩) في حالة ما إذا فصل العامل من الخدمة لأحد الأسباب المبينة في المادة (١٢٠) أو إذا ترك العامل العمل مختاراً دون إنذار وبدون سبب شرعي أو قانوني وفق مانصت عليه المادة (١٢١) من هذا القانون.

وهناك تعارض صريح بين المادة (١٠٩) والتي تنص على أنه لايجوز توقيع أية عقوبة تأديبية على العامل لأمر ارتكبه خارج مكان العمل مالم يكن متصلة بالعمل أو بصاحب أو مديره المسؤول، كما لايجوز توقيع أكثر من عقوبة واحدة عن المخالفة الواحدة أو الجمع بين أية عقوبة تأديبية وبين اقطاع جزء من أجر

العامل طبقاً لنص المادة (٦١) من هذا القانون، وبين المادتين (١٢٠ و ١٢٩) اللتين تم شرحهما سابقاً ونستشهد هنا بالفقرة (و) منها والتي تنص على أن العامل يفصل من الخدمة إذا حكم عليه نهائياً من المحكمة المختصة في جريمة ماسة بالشرف أو الأمانة أو الآداب العامة.

وفصل العامل بناءً على حكم قضائي وحرمانه من المكافأة، جمع بين الفصل، والحرمان، والحكم القضائي، قد يكون سجن أو غرامة أو...، أي بمعنى آخر جمع بين ثلاث عقوبات خلافاً لما نصت عليه المادة (١٠٩)، هذا إضافة إلى أنه قد ترتكب الجريمة المخلة بالشرف أو الأمانة خارج نطاق العمل ويصدر بشأنها حكم قضائي.

وقد خير القانون العامل بين حصوله على المعاش التقاعدي أو التأمين الاجتماعي إذا وجد هذا النظام في المنشأة وبين حصوله على المكافأة<sup>(٣٢)</sup>.

٥ - التعويض عن اصابة العمل وأمراض المهنة : يلزم القانون صاحب العمل في حالة اصابات العمل وأمراض المهنة بأن يدفع نفقات علاج العامل في إحدى دور العلاج الحكومية أو الأهلية إلى أن يشفى أو يثبت عجزه، ويشمل العلاج الاقامة بالمستشفى وال العمليات الجراحية ومصاريف صور الأشعة والتحاليل الطبية، وكذلك شراء الأدوية والمعدات التأهيلية وتقديم الأطراف والأجهزة الصناعية والتعويضية بالنسبة لمن يثبت عجزه، وفضلاً عن ذلك يدفع نفقات الانتقال التي يقتضيها علاج العامل.

وإذا حالت اصابة العامل بينه وبين ادائه للعمل، وجب على صاحب العمل أن يؤدي إليه معاونة مالية تعادل أجره كاملاً طوال مدة العلاج، أو لمدة ستة أشهر أيهما أقصر، فإذا استغرق العلاج أكثر من ستة أشهر خفضت المعاونة إلى نصف الأجر لمدة ستة أشهر أخرى، أو حتى يتم شفاؤه أو يثبت عجزه أو يتوفي أيهما أقصر.

وفي حالة وفاة العامل نتيجة لمرض مهني استحق أفراد عائلته تعويضاً مساوياً لأجر العامل الأساسي عن فترة مقدارها أربعة وعشرون شهراً على الأقل قيمة التعويض عن ثمانية عشر ألف درهم، ولا تزيد على خمسة وثلاثين ألف درهم، وتحسب قيمة التعويض على أساس آخر أجر كان يتتقاضاه العامل قبل وفاته.

ومن الملاحظ أن قيمة تعويض الوفاة ضئيلة جداً، لاتتناسب حالة وفاة الشخص ولا مع فظاعة الحادث، وقد عايل الأسرة وغير منصف ومناسب، وعليه لابد من تعديل هذه المادة لتناسب مع هذا الوضع المقلم، كما ان هذا المبلغ كان مساوياً للدية عند سن قانون العمل، والدية قد تم تعديلها في الدولة بحيث تصل في حدتها الأقصى إلى (١٥٠ ألف درهم).

كما انه إذا أدت اصابة العمل أو المرض المهني إلى عجز العامل عجزاً جزئياً دائماً فإنه يستحق تعويضاً حدد القانون نسبته في جدول مرافق بالقانون، وفي حالة العجز الكلي يحسب مقدار التعويض ذاته الذي حسب في حالة الوفاة<sup>(٢٣)</sup>.

وهذا التعويض أيضاً لا يتناسب ونسبة العجز الذي يلحق بالعامل جراء الأمراض المهنية إذ ان هذه النسبة تحسب من قيمة تعويض الوفاة والتي هي كما سبق تعويض غير عادل لمثل هذه الحالة سواء بالنسبة للعجز الكلي أو النسبي.

ورغم ان القانون أجاز لوزير العمل بالاتفاق مع وزير الصحة تعديل جدول تقدير تعويضات العجز إلا انه حتى الان لم يتم ادخال أي تعديل عليه، ولا على مقدار تعويض الوفاة، رغم مرور أكثر من (١٢ سنة) على صدور القانون، وارتفاع الأسعار بنسبة أكثر من (١٠٪) في كل سنة.

٦ - منازعات العمل : أعطى القانون الحق للعامل في تقديم شكواه إلى وزارة العمل في حالة عدم استجابة صاحب العمل لطلبه، وتقوم الدائرة المختصة بالوزارة باستدعاء طرف في النزاع واتخاذ ماتراه مناسباً لتسوية النزاع بينهما ودياً، فإذا لم تتم التسوية الودية تعين على الدائرة المذكورة خلال أسبوعين من تاريخ تقديم الطلب إليها احالة النزاع إلى المحكمة المختصة مصحوبة بذكره تتضمن ملخصاً للنزاع وحجج الطرفين وملحوظة الدائرة، هذا بالنسبة للنزاع الفردي.

أما بالنسبة للنزاعات الجماعية فإنه في حالة فشل طرف في النزاع (العامل وصاحب العمل) في الوصول لتسوية ودية بينهما، فالامر يرفع إلى دائرة العمل المختصة لتسويتها، وإذا لم تؤد وساطة دائرة العمل المختصة إلى تسوية النزاع خلال عشرة أيام من تاريخ تقديم الشكوى وجب عليها احالة النزاع إلى لجنة

التفيق المختصة ويكون قرارها ملزماً للطرفين إذا كانا قد وافقا كتابة أمامها وإذا تخلف هذا الاتفاق جاز لأي من الطرفين أو كليهما الطعن في قرار اللجنة أمام لجنة التحكيم العليا وذلك خلال ثلاثة أيام من تاريخ صدور القرار.

وتشكل الوزارة لجنتين لتسوية منازعات العمل الجماعي الأولى تسمى لجنة التوفيق والأخرى لجنة التحكيم العليا التي يتتألف أعضاؤها من وزير العمل وأحد القضاة من المحكمة الاتحادية العليا وأحد الأشخاص من نوبي الخبرة في محيط العمل، وتختص لجنة التحكيم العليا بالمنازعات الجماعية فقط، وصدر قرار مجلس الوزراء رقم (١١ لسنة ١٩٨٢م) بتشكيلها، غير أنه لم يحصل أن عرضت عليها أية منازعات جماعية، وذلك لعدم حدوث منازعات من هذا النوع فشلت لجان التوفيق في تسويتها<sup>(٢٤)</sup>.

ورغم أن المادة (١٦٠) نصت على أن يعين أحد أعضاء لجنة التحكيم من نوبي الاختصاص أو الخبرة من محيط العمل، وربما كان المقصود به هو منسوب عن العمال أو ربما ممثل عن أصحاب الأعمال.

غير أن عدم وجود نص صريح على وجود عضو من العمال أو عن احدى مؤسسات المجتمع المدني تمثل العمال، وعضو آخر يمثل أصحاب الأعمال يعتبر نقصاً في أحكام القانون بخصوص هذا الموضوع.

ولم يتوقف القانون عند حدود إيراد النصوص والأحكام بل تعداها إلى ضمان تنفيذ هذه الأحكام وتطبيقها عملياً، وعليه فقد أنشأ جهازاً يسمى تفتيش العمل، واناط اليه مهمة التأكيد من تطبيق أحكام هذا القانون.

وقد حددت المادة (١٦٧) من القانون مهمة التفتيش بما يلي:

أ - مراقبة تنفيذ أحكام قانون العمل على وجه سليم، وبخاصة فيما يتعلق بشروط العمل والأجور ووقاية العمال وحمايةهم أثناء قيامهم بالعمل، وما يتصل بصحة العمل والعمال وسلامتهم واستخدام الأحداث والنساء.

ب - تزويد أصحاب العمل والعمال بالمعلومات والإرشادات الفنية التي تمكنهم من اتباع أحسن الوسائل لتنفيذ أحكام القانون.

ج - ابلاغ السلطات المختصة بأوجه النقص التي تعتبر الأحكام القائمة عند معالجتها واقتراح مايلزم لذلك.

د - ضبط الواقع التي ترتكب المخالفات لأحكام القانون واللوائح والقرارات الصادرة تطبيقاً لأحكام هذا القانون

ولكي يستطيع المفتش القيام بعمله اعطته المادة (١٧٠) الحق في اتخاذ التدابير الآتية:

- ١ - دخول أية منشأة خاضعة لأحكام هذا القانون.
- ٢ - القيام بأي فحص أو تحقيق لازم للاستيقاظ من سلامة تنفيذ أحكام القانون.

وكف القانون أصحاب العمل ووكلاه هم أن يقدموا للمفتشين المكلفين بتفتيش العمل التسهيلات والبيانات اللازمة لأداء واجبهم وإن يستجيبوا لطلبات المثول أمامهم أو ان يوفدوا مندوباً عنهم إذا ماطلب منهم ذلك.

ولضمان تنفيذ الأحكام الخاصة بصحة العمال وسلامتهم الزم القانون صاحب العمل ادخال تعديلات في الأجهزة والمعدات المستعملة لديهم، إذا رأى مفتشوا، العمل أنها بحاجة إلى التعديل، وفي حالة تحقق مفتش العمل من وجود مخالفة لهذا القانون له أن يحرر محضرأً يثبت فيه المخالفة، ويرفعه إلى دائرة العمل المختصة لاتخاذ مايلزم من الإجراءات، ولمفتش العمل أن يطلب عند الاقتضاء من السلطات الادارية المختصة ومن رجال الشرطة تقديم المساعدات اللازمة له.

ولكي لا يكون هذا الأمر مهم والذي يتعلق بقطاع عريض من البشر في الدولة الذين يعملون في القطاع الخاص من جانب، ويتعلق بالفعاليات الاقتصادية من جانب آخر والذي يعتبر الشريان الحيوي لاقتصاد أية دولة نصت المادة (١٧٧) بأن يعد وزير العمل تقريراً سنوياً عن نتائج تفتيش العمل ويرفعه إلى مجلس الوزراء يتضمن كل مايتعلق برقابة الوزارة على تنفيذ قانون العمل ويتضمن على الأخص البيانات التالية:-

- ١ - الأحكام المنظمة للتفتيش.
- ٢ - بيانات بالموظفين المختصين بالتفتيش.
- ٣ - احصائيات للمنشآت الخاضعة للتفتيش، وعدد العمال فيها وعدد الزيارات والجولات التفتيشية التي قام بها المفتشون والمخالفات والجزاءات التي وقعت وأصابات العمل وأمراض المهنة.

كما أبعت المادة (١٨٨) من القانون لمديرى دائرة العمل ومفتشي اقسام التفتيش بالوزارة صفة الضبط القضائى، في تطبيق أحكام هذا القانون، واللوائح والقرارات والأوامر التي تصدر تنفيذاً له.

ويتضح من هذه الأحكام في المواد من (١٦٦ - ١٨١) أن القانون أعطى صلاحيات أكثر مما ينبغي لفتني العمل قد يساء استخدامها، مما ينعكس سلباً على الوضع الاقتصادي بالدولة، ولاشك ان نتيجة الاستخدام السيء لفتني العمل لم تظهر بشكل واضح حتى الآن، ذلك لأن الأغلبية العظمى من أصحاب الشركات ومدرائها من الوفاقين من يخشون استعمال حقهم في تقاضي مفتني العمل وتقديم شكواهم إلى الجهة المعنية.

وقد نصت المادتان (١٦٨ و ١٨١) من القانون، على ان يقسم مفتني العمل قبل مباشرتهم أعمال وظائفهم يميناً بأن يحترموا القانون ويزدوا المهمة التي كلفوا بها بأمانة واحلاص، وألا يفشاوا أي سر من أسرار العمل أو أي اختراع صناعي للمنشأة، وغير ذلك من الاسرار التي يطلعون عليها بحكم وظائفهم ولو بعد انقطاع صلتهم بهذه الوظائف، وعليهم ان يحيطوا الشكاوى التي تصل إليهم بالسرية المطلقة، وألا يبوحوا بأمره لصاحب العمل أو من يقوم مقامه، وفي حالة مخالفتهم لأحكامهما يعاقبون بالحبس مدة لا تتجاوز ستة أشهر أو بغرامة لا تتجاوز عشرة آلاف درهم أو بأحد هما.

وقد أحاط المشرع أحكام القانون بسياج من العقوبات نصت عليها المواد من (١٨١ - ١٨٦) من القانون وذلك ضمناً لعدم مخالفته لأحكامه، وردعاً لأي شخص قد تسول له نفسه التلاعيب أو التهرب من حكم من أحكامه، إذ نصت المادة السابقة الذكر على انه مع عدم الاخلاص بأية عقوبة أشد ينص عليها قانون آخر يعاقب بالحبس مدة لا تتجاوز ستة أشهر، وبغرامة لا تتجاوز عشرة آلاف درهم أو بأحدى العقوتين كل من يخالف أي نص أمر من نصوص هذا القانون، أو اللوائح أو القرارات المنفذة له، أو كل من عرق أو من أحد الموظفين المكلفين بتنفيذ الأحكام من أداء وظيفته سواء باستعمال القوة أو العنف أو بالتهديد باستعمالها، كما لا يجوز وقف تنفيذ الأحكام الصادرة بالغرامة أبداً.

وقد أعطى القانون العامل الحق باقامة الدعوة الجزائية على مدير المنشأة المسئول عن ادارتها، وكذلك على صاحبها إذا كانت الظروف تحمل على الاعتقاد بأنه لم يكن يجهل الواقع المكونة للمخالفة.

كما أعطى الحق لوزارة العمل في حالة عدم تنفيذ صاحب العمل ما تتطلب منه الوزارة كدفع نفقات تسفير العامل أو استيفاء مستحقاته مثلاً تحصيل هذه النفقات بطريقية الحجز الإداري على أملاكه.

ولكي يحقق القانون نوعاً من المرونة في تطبيق أحكامه نصت المادة (١٨٦) منه على ألا تلجأ وزارة العمل ما أمكنها إلى طلب اتخاذ الاجراءات الجزائية، إلا بعد توجيه

النصيحة والارشاد إلى أصحاب العمل والعمال المخالفين وانذارهم عند الاقتضاء كتابة بتصحيف أوضاعهم طبقاً للقانون وذلك قبل السير في تلك الاجراءات.

وعلاوة على ما سبق، نص القانون على أنه يعين وزير العمل دائرة ومكاتب العمل التي تختص بتطبيق أحكام هذا القانون ووضعها موضع التنفيذ<sup>(٢٥)</sup>.

وتوجد في ديوان الوزارة بدبي ادارة تسمى ادارة علاقات العمل وتضم قسماً يسمى قسم المنازعات العمالية، وللادارة فروع في امارات الدولة، تقوم هذه الادارة واقسامها بتلقي الشكاوى وتسوية الخلافات والمشاجرات التي تحدث بين المنشآت والعمال وأمكانها وإلا احالتها إلى المحاكم في كل امارة<sup>(٢٦)</sup>.

ووجود هذا القسم سابق لصدور القانون، غير ان صدوره قد أعطى القسم صلاحيات وسلطات اضافية مكنته من اداء مهامه بدرجة أكثر تنظيمياً ووضوحاً.

ومن الأمور التي تجدر الاشارة إليها هنا، هو عدم وجود نص قانوني صريح يسمح للعامل أو صاحب العمل بتوكيل محام عنهم، مما دفع بوزارة العمل إلى عدم السماح بذلك، ومما يعيّب هذا انه في كثير من الأحيان لا يستطيع طرف من الأطراف شرح وجهة نظره أو ابراز قضيته كما هو مطلوب، وطرف آخر غير ذلك، مما قد ينتج عنه ضياع الحق، والتي هي السبب الرئيسي في وجود هذا القانون<sup>(٢٧)</sup>.

**الخاتمة :** - يستنتج من هذا العرض التحليلي لأحكام هذا القانون من أنها خلت من أحكام تنص على ترقية العامل حسب الكفاءة أو الأقدمية أو الاثنين معًا، كذلك لا يوجد نص أو حكم يلزم صاحب العمل بمنح العامل علاوة سنوية دورية، بناءً على سنوات خدمته أو كفأته أو حصوله على شهادة في مجال التخصص والعمل الذي يعمل به، اضافة على انه لم يرد نص يجيز للعامل الحصول على اجازة دراسية مدفوعة الأجر أو نصفه أو حتى بدونه، وقد ترك هذا الأمر لتقدير صاحل العمل الذي قد يمنح وقد لا يمنح، والأخير هو الغالب.

كما ان العمل المؤقت الذي ورد في الفقرة (و) من المادة الأولى، ليس لدوره أي معنى إذ انه لمجال لتطبيق هذه الفقرة، حيث ان العمالة الموجودة في الدولة وافدة وتحت كفالة أصحاب الأعمال، وان النظام المعمول به في وزارة العمل لا يسمح للعامل بالتنقل من كفيل إلى آخر، والنقل يرجع لتقدير وزير العمل الذي قد يضيق نطاقه كما هو حاصل الآن، وقد يوسعه، كما يمكن أن يستنتج من أحكام المادة الأولى من القانون.

كذلك حرمان العامل من مكافأة نهاية الخدمة إذا فصل العامل من الخدمة لأحد الأسباب المبينة في المادتين (١٢٠ و ١٣٩) من قانون العمل إذ نرى أن حكم المادة على اطلاقه لا يتمشى مع الشريعة الإسلامية ويعتبر حكماً تتنقصه الموضوعية، إذ تنبغي معالجة كل حالة حسب الضرر الذي وقع على صاحب العمل، من جراء الاعلال بأحكام تلك المادة، إذ انه يمكن أن يستغل صاحب العمل هذه الرخصة ويتهم العامل ويفصله ويحرمه من مستحقاته، كما ان الحقوق المكتسبة يجب ألا تخسيس، ولا ترتبط بفعل يرتكب في المستقبل، وأن ينص على حد زمني، (ثلاث سنوات مثلاً) تعتبر بعده حقاً لا يجوز التحول عنه.

كما ان عدم الجواز للعامل بالطالبة بحقوقه، بعد مضي سنة عليها، لا يتطابق مع مبادئ الشريعة الإسلامية، إذ ان الحقوق المكتسبة لا تحدد بمدورة فترة زمنية معينة حسب أحكام الشرع، كذلك سندها من الواقع ضعيف، ذلك ان صاحب العمل قد يفصل العامل ويجبره على مغادرة البلاد دون أن يتمكن من المطالبة بحقوقه من خلال تقديم الشكاوى إلى الجهات المختصة، ولكي يرجع إلى الدولة ويقوم بالطالبة بحقوقه قد يمضي على مغادرته البلاد أكثر من هذه الفترة، ولكن على ما يبيدو فإن المشرع وضع هذا الشرط نظراً لأن المنشآت الصغيرة قد تنتهي، أو ان كثيراً من أصحاب الأعمال من الوافدين قد يغادرون البلاد، أو قد تنقض الشركة ويفادر بعض أصحابها من الوافدين، وبالتالي من الصعب حصول العامل على حقه، لذلك ومن هذا المنطلق فإن هذا الشرط في صالح العامل.

كذلك لم ينص القانون على اجازة عارضة تمنح للعامل عند وفاة أحد الأقرباء، الأصول أو الفروع، كما لم ينص على اجازة تمنح له عند الزواج، ولم يقرد القانون للمرأة المسلمة اجازة خاصة عند وفاة زوجها وهي مدة العدة التي قررها الشرع.

ومع ذلك كله فإن هذا القانون أعطى حقوقاً - شبه كاملة - للعامل، لم يعطها لصاحب العمل، بل لم يعط قانون الخدمة المدنية مثلها للعاملين في القطاع الاتحادي، وبخاصة فيما يتعلق بحصول العامل على حقوقه، وتقديم شكاوه للجهات القضائية والإدارية، وعليه يمكن القول بأن قانون العمل وضع لحماية العمال من أصحاب الأعمال، ذلك لأن المشرع اعتبر صاحب العمل في مركز القوة والعامل في مركز الضعف، رغم أنه عند التشريع لا يوجد قوي أو ضعيف أو هكذا يجب أن يكون...، أمام القانون والعدالة.

## المواهش

- ١ - جور سبيان: **تطوير الفكر السياسي**, الكتاب الأول، ترجمة: حسن جلال العروسي، تصدير: عبدالرازق أحمد السنوري، مراجعة وتقديم: عثمان خليل عثمان، القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٤، ص ٩٣.
- ٢ - المرجع السابق، ص ٨٤.
- ٣ - المرجع السابق: ص من ١٢١ - ١٢٢.
- ٤ - المرجع السابق: ص ١٧٢.
- ٥ - دولة الامارات العربية المتحدة، المجلس الوطني الاتحادي، كشف بالقوانين التي نظرها المجلس من (١٩٧٢ - ١٩٩٠)، أبوظبي: الأمانة العامة للمجلس، ١٩٩١.
- ٦ - دولة الامارات العربية المتحدة، مجلس الوزراء، كشاف الجرائد الرسمية للسنوات (١٩٧١ - ١٩٨٥)، أبوظبي: الأمانة العامة للمجلس، ١٩٧٦.
- ٧ - دولة الامارات العربية المتحدة، مجلس الوزراء، القوانين التي صدرت بالدولة من (١٩٧١ - ١٩٩٠)، مجموعة الجرائد الرسمية للسنوات (١٩٧١ - ١٩٩٠)، المجلدات (١ - ٧)، أبوظبي: الأمانة العامة لمجلس الوزراء، ١٩٩١.
- ٨ - أحمد علي الحداد: **استراتيجية بناء المؤسسات السياسية في دولة الامارات العربية المتحدة بين التقليدية والحداثة**, رسالة دكتوراه في العلوم السياسية، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، ١٩٩١م، ص من ٢٦٠ - ٢٦٨، غير منشورة.
- ٩ - دولة الامارات العربية المتحدة، الدستور المؤقت، ١٩٧١م، المواد: ١١٠ - ١١١.
- ١٠ - المرجع السابق، المواد: ١١٢ - ١١٥.
- ١١ - نجيب يونس: **موسوعة التشريعات الاتحادية الخاصة لدولة الامارات العربية المتحدة**, الجزء الأول، ١٩٨٨، ص ٧.
- ١٢ - دولة الامارات العربية المتحدة، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ديوان الوزارة بدبي، أرشيف الوزارة، ١٩٩٢م.
- ١٣ - الامارات المتتحدة، قانون تعويض العمال، دبي: ملحق بجريدة دبي الرسمية، رقم العدد ٢٤، ١٩٦٥م، المواد: ١ - ١٧.
- ١٤ - حكومة أبوظبي: **قانون العمل**, أبوظبي: ١٩٦٦، المواد: ١ - ٣٦.
- ١٥ - حكومة رئيس الخيمة: **قانون العمل**, رئيس الخيمة، ١٩٦٨، المواد: ١ - ٤٠.
- ١٦ - دولة الامارات العربية المتحدة: **الدستور المؤقت**, مرجع سابق، المادة: ١١١.
- ١٧ - دولة الامارات العربية المتحدة، وزارة العمل والعمال، مشروع قانون العمل الاتحادي المعدل، ١٩٧٥.
- ١٨ - دولة الامارات العربية المتحدة، وزارة العمل والعمال، مشروع قانون العمل الاتحادي المعدل، ١٩٧٥.
- ١٩ - دولة الامارات العربية المتحدة، وزارة العمل والعمال، مشروع قانون العمل الاتحادي، التعديل الثاني، ١٩٧٥.
- ٢٠ - دولة الامارات العربية المتحدة، المجلس الوطني الاتحادي، مذكرة الجلسة الثامنة، بور الانعقاد

- الحادي الثالث من الفصل التشريعي الثاني، أبوظبي: الأمانة العامة للمجلس، ١٧ فبراير ١٩٧٦ م، ص ٢، وص ١٠٣.
- بوله الامارات العربية المتحدة، المجلس الوطني الاتحادي، مضبطة الجلسة التاسعة، دور الانعقاد العادي الثالث من الفصل التشريعي الثاني، أبوظبي: الأمانة العامة للمجلس، ٢٥ فبراير ١٩٧٦، ص من ٦ - ٢٨.
- ١٧- بوله الامارات العربية المتحدة، مجموعة الجرائد الرسمية، العدد ٧٩، المجلد السابع، ١٩٨٠، ص من ٦١٥٤ - ٦٢٠٥.
- بوله الامارات العربية المتحدة، قانون العمل الاتحادي رقم (٨ لسنة ١٩٨٠) في شأن علاقات العمل، (مقدمة)، ص ١.
- ١٨- بوله الامارات العربية المتحدة، الدستور المؤقت، مرجع سابق، المادة: ٧.
- ١٩- أحمد شوقي: المبادئ العامة لقانون العمل، شرح وتحليل لمواد القانون، جامعة الامارات، العين: ١٩٨١، ص من ١٦ - ٢٢.
- ٢٠- رمزي فريد محمد مبروك، بعض مظاهر حماية الطبقة العاملة في قانون العمل الاتحادي الاماراتي رقم ٨ لسنة ١٩٨٠ المعدل بالقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٨٩، مذكرة قدّمت لنقابة العمل، ١٩٩١م، ص ٢.
- ٢١- بوله الامارات العربية المتحدة، قانون العمل الاتحادي رقم (٨ لسنة ١٩٨٠) في شأن تنظيم علاقات العمل، (مقدمة)، مرجع سابق: ص من ١ - ٥.
- ٢٢- رمزي فريد محمد مبروك، مرجع سابق: ص ٢.
- ٢٣- بوله الامارات العربية المتحدة، قانون العمل الاتحادي رقم (٨ لسنة ١٩٨٠) في شأن تنظيم علاقات العمل، (مقدمة): ص من ١ - ٢.
- ٢٤- رمزي فريد محمد مبروك : مرجع سابق، ص ٢ - ٣.
- ٢٥- بوله الامارات العربية المتحدة، قانون العمل الاتحادي رقم (٨ لسنة ١٩٨٠) في شأن تنظيم علاقات العمل، المادتان: ١٦٨، ١٨١.
- ٢٦- أحمد شوقي، مرجع سابق، ص من ٥ - ٩.
- ٢٧- بوله الامارات العربية المتحدة، قانون العمل الاتحادي رقم (٨ لسنة ١٩٨٠) في شأن تنظيم علاقات العمل، المواد: ٥٦، ٥٩، ٦٠، ٦٢.
- ٢٨- المراجع السابق: المواد : ٢٠، ٧٤، ٩٠ - ٩٣.
- ٢٩- المراجع السابق : المواد : ٩١ - ١٠١.
- ٣٠- المراجع السابق : المادة : ١٢٠.
- ٣١- المراجع السابق : المادتان : ٦٨، ٧٠، والمواد : ١٠٢ - ١١٢.
- ٣٢- المراجع السابق : المواد : ٦١، ٦٣، ١٢١، ١٢٠، ١٠٩، ١٣٩.
- ٣٣- المراجع السابق : المواد : ١٤٢ - ١٥٣.
- ٣٤- المراجع السابق : المواد : ١٥٤ - ١٦٥.
- ٣٥- المراجع السابق : المواد : ١٦٦ - ١٨٠ - ١٨٨ - ١٨٩.
- ٣٦- بوله الامارات العربية المتحدة، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، الهيكل التنظيمي للوزارة، ١٩٩١.
- ٣٧- بوله الامارات العربية المتحدة، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ادارة علاقات العمل، قسم المنازعات العمالية، بيانات عن الادارة واقسامها وأعمالها، ١٩٩١.

# مكتبة القراءة للمجمع النشر والتوزيع والقرطاسية

في خدمة الفكر والثقافة الوطنية

تحرص على اصدار كل مامن شأنه نشر الوعي والنهوض بالثقافة  
من اصداراتنا

العنوان	الكتاب	المؤلف	سنة الطبع	السعر
الامارات في ذاكرة أبنائها (الحياة الاقتصادية)	- ١	عبد الله عبد الرحمن	١٩٩٠	٥٠
المطلقات في دولة الامارات	- ٢	مجموعة من المؤلفين	١٩٩٠	٢٠
التطوع والتنظيم الحكومي - في دولة	- ٣			
الامارات العربية المتحدة	- ٤	راشد محمد راشد	١٩٩٠	١٥
العمل التطوعي الاجتماعي - في دولة	- ٥	راشد محمد راشد	١٩٩٠	١٥
الامارات العربية المتحدة	- ٦	الملك دبشي لم .. بيدبا الحكيم (مسرحية		
شعرية.. ثلاثة مشاهد	- ٧	بسام بليل	١٩٩٠	١٠
عيور العرقوب (مسرحية محلية)	- ٨	قيس محمد راشد	١٩٩٠	١٠
الهجرة الخارجية والتنمية	- ٩	د. موزة غباش	١٩٩٠	٢٠
أساليب التربية والتعليم في الاسلام	- ١٠	د. الشيخ الامين محمد	١٩٩٠	١٥
التغير الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية	- ١١	آمنة غباش	١٩٩٠	١٠
المرأة العاملة في الامارات العربية المتحدة	- ١٢	كلثم محمد أسد	١٩٩٠	١٠
المخدرات	- ١٣	مجموعة من المؤلفين	١٩٩٠	٢٥
الفلسفة والعلم	- ١٤	د. عبد القادر بشتة	١٩٩٠	١٥
قدر سنرجع للكويت «شعر»	- ١٥	ابن الخليج	١٩٩٠	١٠
«راشد» رجل وراء نهضة دبي	- ١٦	عباس مكي	١٩٩١	٤٠
الجغرافية الطبيعية للامارات العربية المتحدة	- ١٧	د. عبد الحميد غنيم	١٩٩١	٣٥
خطاب الحياة اليومية في مصر	- ١٨	د. أحمد عبدالله زايد	١٩٩٢	١٥
آمال ورمال	- ١٩	الشاعر سعيد بن عديل	١٩٩٢	٢٥
ملامح فاطمة (شعر)	- ٢٠	الشاعر عمر دفع الله	١٩٩٢	١٥

وكلاء توزيع دار الأهالي بسوريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر - بيروت،  
دار الفارابي - بيروت، دار تهامة بالسعودية



# تأثير البنية الاجتماعية - الاقتصادية على العملية التنموية في العالم الثالث والوطن العربي

د. خلف محمد الجراد\*

تمهيد : مشكلة الدراسة ومعوقات البحث.

درج معظم المختصين في القضايا الاجتماعية والاقتصادية للبلدان النامية، على الاستناد إلى نقطة محورية - ارتكازية تعزو مشكلات التأخر وتخلف القوى الانتاجية، وعلاقة الانتاج في بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية إلى الاستعمار بشكليه القديم والجديد. ورغم أن هذا المنطق يعد صحيحاً إلى حد كبير، إلا أنه لا يتضمن الإجابة التامة أو الاحاطة الشاملة الكافية بالمسائل والتعقيبات، التي تعاني منها تلك الدول. فالواقع يؤكد أن الاستعمار ليس كل شيء، إذ إن العوامل الداخلية تظل الشرط الحاسم في كل تغير اقتصادي، أو

\* باحث من سورية، دكتور في الفلسفة.

اجتماعي أو سياسي أو ثقافي... إلخ. وعلم اجتماع التنمية التكاملية ينطلق من دراسة أية ظاهرة اجتماعية على أساس كلي - شمولي يحيط بعوامل نشأتها، وبما يربطها بغيرها من الظواهر، واتجاهات تطورها المتوقعة. فيما ان الأساس العلمي الصحيح لفهم مسيرة أي مجتمع يقتضي وعي طبيعة البنية التحتية له، فإن ذلك يحتم علينا دراسة واستقصاء علاقات الانتاج السائدة في هذا المجتمع وطابع ومستوى القوى المنتجة فيه. وهذا يعني تفحص البنية الاجتماعية - الاقتصادية، التي تشكل النواة الجوهرية لأي مجتمع في العالم. ومن هنا تتبع الأهمية المنهجية الكبيرة لتفسير آلية العلاقة المتبادلة بين الأنماط الاقتصادية المختلفة على نطاق البلدان النامية ككل، ومسألة الصراع أو التعايش بين التشكيلات الاجتماعية - الاقتصادية على الصعيد العالمي.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول، إن آلية التفاعل المتبادل بين عدة أنماط اقتصادية وتشكيلات اجتماعية تصبح واضحة، إذا ماتمت معرفة التأثيرات المتبادلة بين الظروف الداخلية والخارجية، التي تنتهي عادة بسيطرة نمط انتاجي معين في نهاية المطاف.

وعليه، فإننا نعلن منذ البدء عن اتفاقنا مع الباحثين الذين يؤكّدون «أن دراسة الدول النامية تتطلب إقامة نظرية بديلة عن تلك النظريات الغربية التي لم تعد تستطيع الصمود أمام واقع هذه الدول. ومن الضروري أن تستند هذه النظرية إلى فهم عميق للعناصر البنائية للتنمية، أي فهم عميق لوجود عالم متقدم جنباً إلى جنب عالم متخلف»<sup>(١)</sup>.

ونحن في دراستنا هذه ننطلق من الفرضية التالية: ان الفهم العلمي السليم لأسباب تغُرُّ الخطط والبرامج التنموية في بلدان العالم الثالث، يجب أن تستند على استقصاء مشكلات البنية الاجتماعية - الاقتصادية المهنية في تلك البلدان، والقائمة بدورها على الاقتصاد ذي الأنماط المتعددة.

ان تعقد هذه المشكلة ناتج أساساً عن واقعة، ان في ظروف تعايش وتفاعل تشكيلات اجتماعية مختلفة (على الصعيد العالمي)، وتعايش وتفاعل أنماط اقتصادية مختلفة (على الصعيد المحلي - القطري) تتشابك جملة ظواهر وأنظمة وأنساق اجتماعية - اقتصادية، سياسية - ثقافية، وكتنجة منطقية لذلك يحصل تشابك شديد في مهام التنمية المأموله. ولهذا التشابك الواسع لا يمكن تنفيذ البرامج والخطط المقررة دون مصاعب وتعثرات وأخفاقات.

وفي هذا الإطار أيضاً، فإن النظريات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الغربية تستطيع أن تؤدي بنا إلى استنتاجات صادقة إذا مطبقناها على العالم الغربي، ولكنها لن تؤدينا إلى استنتاجات صادقة إذا مطبيقناها - كما هي - على الدول النامية، ذلك أن الاتجاهات والنظم السائدة في الدول الأخيرة تتخذ طابعاً معيناً يصعب معه إجراء تحليلات اقتصادية واجتماعية وسياسية من النوع السائد في الدول المتقدمة (الصناعية). لذلك يتعمّن إعادة صياغة كثير من المفاهيم والنظريات الغربية على نحو يلائم واقع الدول النامية. وأهم هذه المفاهيم في رأينا ما يتعلق بالبنية الاجتماعية - الاقتصادية لدول العالم الثالث.

وقد كتبت آلاف الدراسات والمقالات والكتب والأبحاث حول العامل الخارجي في ظاهرة تخلف دول العالم الثالث، أي عامل الاستعمار والتبعية والارتباط بالنظام الاقتصادي الرأسمالي العالمي، الذي يضمن للدول الرأسمالية الصناعية المتطرفة مصاعفة احتكاراتها عن طريق استغلال الدول النامية والإبقاء على أوضاعها الراهنة، أي ان تظل مورداً أساسياً للمواد الخام، وان تظل السوق الرئيسية المستهلكة لمنتجات الدول الصناعية... الخ. في حين ان قلة فقط من الدراسات الجادة غاصلت في العامل الداخلي للتخلف، المرتبط بطبيعة البني الاجتماعية - الاقتصادية لدول العالم الثالث، أي تحليل طبيعة ومستويات القوى المنتجة والعلاقات الانتاجية في تلك الدول، والتي لا يمكن اجراء تغييرات اجتماعية - اقتصادية وثقافية وعلمية حقيقة دون تحليلها وفهم جوهرها وأالية عملها وдинاميكية تأثيراتها<sup>(٢)</sup>.

ويتجلى تعقيد المشكلة المطروحة بألوان مختلفة، لسنا بصدده التوقف عند تفصياتها، مكتفين بالاشارة إلى ان أحد أبرز خلفيات تغير الوصول إلى تحليلات واقعية - موضوعية للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في البلدان النامية يعود إلى هيمنة الموقف الأيديولوجي - السياسي إزاء النظريات والأفكار المطروحة. وقد ناقش كثير من الباحثين العرب هذه النقطة، مؤكدين على ظاهرة بارزة تتمثل في سعي «قوى الاجتماعية التي بيدها السلطة السياسية إلى فرض نفوذها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على مؤسسات انتاج المعرفة ونشرها، لأن تلك السيطرة تتحقق إدماج هذه المؤسسات في مشروع النظام القائم وجعلها أدوات لاغنى عنها في كسب الشرعية من جهة، وتزويد النظام بكفاءات ضرورية لتحقيق أهدافه في مختلف المستويات، اقتصادية وسياسية وعقائدية»<sup>(٣)</sup>.

والعامل الثاني، الذي يشكل حاجزاً رئيسياً أمام الدراسات والبحوث الاجتماعية الناجحة، هو انغلاق مبادرين ومؤسسات كثيرة في مجتمعاتنا أمام البحث الميدانية

والتحليلات والتابعات العلمية. إذ إن تلك المجالات تعد مقدسة وينظر إلى البحث فيها على أنه تدنيس وخرق للحرمات «لأنه يكشف فيها مظاهر الخداع والتمويه»<sup>(4)</sup>. والأمثلة على ذلك عديدة منها: قضايا الاختلال في سير النظام الاجتماعي، السلطة وأليات السيطرة التي تمارسها طبقات أو شرائح اجتماعية معينة، مؤسسات الحكم وأجهزتها المختلفة، العلاقات والسلوك الجنسي، قضايا العقيدة والممارسة الدينية، موقع الدين في المجتمع ودوره والحركات التي تستخدمه في شعاراتها واستيعابها للجماهير، الجماعات الهمashية أو المهمشة... إلخ.

أما العامل الأكثر تأثيراً على الدراسات والبحوث الاجتماعية العميقـة، فإنه يتجلـى في موضوع تلك الدراسـات، أي في البنـية الاجتماعية المعقدـة في دول العالم الثالث ذاتـها. فالمـعروف أن البنـية الاجتماعية - الاقتصادـية لبلدان العالم الثالث تحـمل في داخلـها مزيجاً مركـباً يـمثل تقريـباً كلـ العلاقات الاجتماعية والتـكوينـات الاقتصادـية التي عـرفـتها البشرـية على مر العـصـور والأـزمـة. وبـكلـمات أـخـرى، يـعد التـركـيب الاجتماعـي والـاقتصادـي لـتلكـ الـبلـدانـ منـ جـهـةـ، والـحرـاكـ الـاجـتمـاعـيـ المتـسـارـعـ منـ جـهـةـ ثـانـيةـ عـامـلاً مؤـثـراًـ إـلـىـ أـبـعـدـ الحـدـودـ بـالـنـسـبـةـ لـالـدارـسـينـ الـاجـتمـاعـيـينـ، وـيـرـتـبـ عـلـيـهـمـ مـزـيدـاًـ مـسـؤـلـيـاتـ وـالـحـذـرـ وـالـدـقـةـ فـيـ اـطـلاقـ التـعـمـيمـاتـ وـالـاسـتـنـاجـاتـ.

ونـظـرـاًـ لـلـأـهمـيـةـ الشـدـيـدةـ لـالـعـاملـ الآـخـيرـ، فإنـناـ نـوـدـ التـوـسـعـ فـيـ درـاستـهـ، خـاصـةـ وـأنـهـ يـشـكـلـ المـنـطـلـقـ المـنـهـجـيـ وـالـمحـورـ الـذـيـ نـرـتـكـزـ عـلـيـهـ فـيـ بـحـثـنـاـ هـذـاـ. أـمـلـينـ أـنـ نـكـرسـ درـاسـاتـ آخـرىـ لـبـقـيـةـ العـوـاـمـلـ المـؤـثـرـةـ فـيـ منـجزـاتـ وـنـتـائـجـ الـبـحـوثـ الـاجـتمـاعـيـةـ الـخـاصـةـ بـالـبـلـادـ النـامـيـةـ.

### أولاً : مفهوم البنية الاجتماعية.

البنـيةـ أوـ الـبـنـاءـ بشـكـلـ عامـ Structureـ هيـ عـلـاقـةـ كـامـنةـ وـمـسـتـقـرـةـ نـسـبـيـاًـ بـيـنـ العـناـصـرـ، أوـ الـأـجـزـاءـ، أوـ النـماـذـجـ الـتـيـ يـنـطـوـيـ عـلـيـهـاـ كـلـ «ـمـنـظـمـ وـمـوـحدـ»<sup>(5)</sup>. وـيـعـرـفـ الدـكـتـورـ أـحـمـدـ زـكـيـ بـدـوـيـ وـاضـعـ «ـمـعـجمـ مـصـطـلـحـاتـ الـعـلـمـ الـاجـتمـاعـيـ»ـ الـبـنـاءـ بـأـنـهـ «ـكـلـ المـؤـلـفـ مـنـ الـظـواـهـرـ الـمـتـضـامـنـةـ، بـحـيثـ تـكـوـنـ كـلـ ظـاهـرـةـ فـيـهاـ تـابـعـةـ لـلـظـواـهـرـ الآـخـرىـ، وـمـتـعـلـقـةـ بـهـاـ، وـبـعـابـرـةـ آخـرىـ هوـ تـنظـيمـ دـائـمـ نـسـبـيـاًـ تـسـيرـ أـجـزـاـهـ فـيـ طـرـقـ مـرـسـوـمـةـ وـيـتـحـددـ نـمـطـهـ بـنـوـعـ النـشـاطـ الـذـيـ يـتـخـذـهـ»<sup>(6)</sup>.

ويـؤـكـدـ الدـكـتـورـ جـمـيلـ صـلـيـبـاـ الـمـفـهـومـ ذـاتـهـ، حـيثـ يـقـولـ: انـ لـلـبـنـيةـ مـعـنـىـ خـاصـاًـ وـهـوـ اـطـلاقـهـاـ عـلـىـ الـكـلـ المـؤـلـفـ مـنـ الـظـواـهـرـ الـمـتـضـامـنـةـ، بـحـيثـ تـكـوـنـ كـلـ ظـاهـرـةـ مـنـهـاـ تـابـعـةـ لـلـظـواـهـرـ الآـخـرىـ، وـمـتـعـلـقـةـ بـهـاـ»<sup>(7)</sup>.

ويُستنتج من التعريفات السابقة ارتباط مفهوم البناء أو البنية (أو البناء) بمسألة الثبات النسبي برغم التغير المستمر والحرار الظاهر لأجزاءه، ولا يتغير ذلك البناء عموماً إلا عندما تطرأ على الكل طفرة كيفية (نوعية، جذرية). ومن جهة أخرى فإن عناصر الكل تعتمد بشكل أساسي على بنائه، ويكون لها دور متميز كييفياً عليها أن تقوم به بالاستناد إلى نمط ونسق ترابطها وتنظيمها. ولهذا فإن المعرفة الكاملة بالكل تعني معرفة بنائه العضوي باعتباره ادراك تعقيد العلاقات بكاملها بين أجزاء الكل. فمفهوم «البنية» يظهر في المقام الأول، جانب الثبات والاستقرار، الذي بفضلة يحافظ الموضوع على كيفيته أثناء تغير عناصر غير جوهرية في معطيات الظروف الداخلية أو الخارجية. فالمنظومة العامة تبقى مابقيت البنية، وتهلك، أو تزول كلياً، أو تتبدل جوهرياً، حين تتحل البنية أو تتغير نوعيتها الأساسية المميزة.

هذا من ناحية مفهوم «البنية» أو «البناء» بصورة عامة، أما «البنية الاجتماعية» Social Structure أو «البناء الاجتماعي» فهو اصطلاح ينطوي على مقاربات ومعان مختلفة وافتراضات متنوعة. فقد استخدم سبنسر وغيره من علماء الاجتماع المعاصرين هذا المصطلح للإشارة إلى نوع من الترتيب بين مجموعة نظم يعتمد بعضها على بعض، وتعتبر وحدات البناء الاجتماعي هي ذاتها بناءات فرعية، والافتراض الأساسي هنا هو أن التكامل أو بقاء الكل يتوقف على العلاقات بين الأجزاء وأدائها لوظائفها.

وعلى العكس من هذا التصور العام للبناء الاجتماعي، هناك التصور الذي قدمه علماء الاجتماع التحليليون (أو علم الاجتماع الصوري) مثل فون ويزه Von Wiese، وبيكر H. Becker، وهيلر E.T. Hiller، ومؤداه ان البناء الاجتماعي هو: (أ) ترتيب للأوضاع أو المراكز أو (ب) شبكة من العلاقات بين الأشخاص والقوى الفاعلة. وهكذا يتكون بناء المجتمع أو تنظيمه من مراكز مثل المهن والطبقات والتوزيع العمري والجنسـي. ويقترب تصور فيرث Firth من ذلك، حيث يرى أن «البناء الاجتماعي الذي يدرسه علماء الأنثروبولوجيا يتضمن علاقات أساسية تنشأ عن النسق الطبقي وعضوية الجماعات الدائمة، مثل القبائل والعشائر والطوائف، ومراحل العمر والسن أو الجماعات السرية... إلخ. وثمة علاقات أخرى ترجع إلى الأوضاع التي يشغلها الناس في النسق القرابي»<sup>(٨)</sup>.

وجدير بالذكر أن الماثلة العضوية التي قدمها هربرت سبنسر بين المجتمع والكائن العضوي قد اسهمت في نشر وترويج مصطلح البناء الاجتماعي. أما التساؤلات

الخاصة بالبناء فتشمل: (أ) كيف نشأ البناء الاجتماعي وحقق تكامله؟ (ب) ماهي مكونات البناء ووحداته الأساسية؟ (ج) كيف يحدث التكامل بين هذه الوحدات؟. ومن المعروف أن مفهوم البناء الاجتماعي في الاستخدامات السوسيولوجية يطبق على الجماعات الصغيرة والمجتمعات الكلية بآن معاً.

ويحتمل مصطلح «البناء الاجتماعي»، أهمية مركبة في المدخل الوظيفي - البنائي في الأنثروبولوجيا الاجتماعية البريطانية. وغالباً ما يستخدم في الأنثروبولوجيا عامة كمرادف «للتنظيم الاجتماعي»، كما يستخدم بصفة خاصة في تحليل نظم القرابة والنظم السياسية والقانونية في المجتمعات الأصلية (غير الصناعية). إلا أن ريموند فيرث Firth يميز بين البناء الاجتماعي والتنظيم الاجتماعي على أساس أن التنظيم الاجتماعي يشير إلى الاختيارات والقرارات المتضمنة في العلاقات الاجتماعية الواقعية، بينما يشير البناء الاجتماعي إلى العلاقات الاجتماعية الجوهرية التي تعطي المجتمع صورته الأساسية، المحددة لجريات الفعل الاجتماعي. أما فورتس Fortes فيرى أن المصطلح ينطبق على كل الترتيبات المنظمة للكليات المتميزة. كالنظم والجماعات والماوقف والعمليات والأوضاع الاجتماعية<sup>(١)</sup>.

وبعبارة أخرى، فإن البناء الاجتماعي هو النمط الناظم لجماعة ما. ويتضمن مجموع العلاقات الموجودة بين أعضاء الجماعة، وبعضاً مع بعض، وبينهم وبين الجماعة نفسها. أو هو إطار المجتمع كعلاقة منظمة بين الوحدات الاجتماعية المختلفة: التجمعات القائمة على القرابة، والجنس والسن، والمصلحة المشتركة، والمكانة وال منزلة، والمهنة الواحدة، والعلاقات الانتاجية المشتركة، والانتماءات السياسية والقومية والعرقية وغير ذلك من العلاقات المؤلفة للبناء الاجتماعي.

### ثانياً - البنية الاقتصادية والبنية التحتية (القاعدة الاقتصادية).

تشكل العلاقات الانتاجية، التي يكونها الناس فيما بينهم خلال عملية الانتاج القاعدة المادية (أو الأساس المادي)، التي ينتصب فوقها البناء (البناء) الفوقي، المكون من العلاقات الأيديولوجية والأراء والمؤسسات التي تؤثر بدورها على القاعدة الاقتصادية. وإذا كانت علاقات الانتاج تشكل جوهر البنية الاقتصادية لمجتمع ما، فإن البنية الاقتصادية لتنفصل بالطبع عن نمط الانتاج رغم عدم التطابق بينهما.

ومن جهة أخرى، فإن البنية الاقتصادية لا تكون من مجموع علاقات الانتاج فقط، بل تتكون أيضاً من تكويناتها الخاصة التي هي نتيجة لعلاقات الانتاج الأساسية. وفي

التشكيلات الاجتماعية المعروفة، فإن علاقات الانتاج الأساسية المتعلقة بملكية وسائل الانتاج تحدد دورها طبيعة وسمات الطبقة (أو الطبقات) المسيطرة. ومفهوم البنية الاقتصادية هو حقيقة واقعية، ولكنها ليست ثابتة أو جامدة، بل تتطور بتطور القوى المنتجة في المجتمع.

وعندما يجري التركيز على مصطلح «القاعدة الاقتصادية» فالمقصود بذلك البناء الاقتصادي (أو البنيان الاقتصادي) منظوراً له في علاقته بالبنية الفوقيّة.

وهكذا يعود مفهوم القاعدة إلى مفهوم الأساس، وتبدو التشكيلة الاقتصادية - في ضوء ذلك - كبناء من مستويات عدة (مختلفة). وإن لكل بنية اجتماعية - اقتصادية قاعدتها الخاصة والتي تحدد سماتها الأساسية. وهذا ما نوند التركيز عليه في هذه الدراسة.

ونحن نعتقد أن التعمق في تحليل هذه المقولات السوسيولوجية - الاقتصادية، من شأنه أن يقدم المفاتيح العامة لفهم مسيرة التطور الاجتماعي - الاقتصادي والتاريخي لبلدان العالم الثالث، وربما لصياغة وبلورة نظام من القوانين والتفسيرات العلمية لصيورات التطور في تلك البلدان.

ولكن من ناحية أخرى، فإن البنية الاجتماعية المعقدة لتلك المجتمعات تزيد من صعوبة دراسة جوهرها وتعيين طابع التحولات القائمة والعناصر الفاعلة بشكل علمي ودقيق، بعيداً عن المواقف السياسية، والأيديولوجية المسبقة. فالملاحظ بالنسبة لمعظم الدراسات المكرسة لتحليل وتوصيف البنى الاجتماعية والاقتصادية لبلدان العالم الثالث، غياب تصنيف موحد عام متطرق عليه لأنماط الاجتماعية - الاقتصادية القائمة هناك وعلى سبيل المثال، فإن العالم البولوني المعروف يـ. كليـر، يـميـز بين نـمـطـين للـاـقـتـصـادـ السـلـعـيـ الصـغـيرـ (فيـ المـدـيـنـةـ وـالـرـيفـ) وـنـمـطـين رـأـسـمـالـيـنـ (أـجـنبـيـ وـمحـليـ). فيـ حينـ أنـ الـاـقـتـصـادـ السـوـفـيـاتـيـ سـ. تـولـبـانـوفـ فيـ درـاسـتـهـ لـلـاـقـتـصـادـ السـيـاسـيـ لـلـبـلـدـانـ النـاـمـيـ يـؤـكـدـ عـلـىـ وجـودـ نـمـطـ اـنـتـاجـيـ وـاحـدـ لـلـاـقـتـصـادـ السـلـعـيـ الصـغـيرـ، وـنـمـطـين رـأـسـمـالـيـنـ، أـحـدـهـماـ محـليـ وـالـآـخـرـ أـجـنبـيـ.

ودون الخوض في المسائل النظرية الخلافية حول عدد الأنماط الاقتصادية وتسمياتها وتقراراتها، نشير في هذا الإطار إلى أن التركيب الاجتماعي والاقتصادي لهذه البلدان هو عبارة عن حاصل جمعي لأنماط اقتصادية مختلفة، مع عدم تمتّع أي من هذه الأنماط القائمة بالسيطرة على الأسلوب الانتاجي في المجتمع النامي. وكل

نقط اقتصادي يحتوي على شكل محدد لملكية وسائل الانتاج : ملكية مشاعية عامة، ملكية اقطاعية، ملكية خاصة صغيرة، ملكية رأسمالية ( أجنبية أو محلية)، ملكية الدولة... إلخ .(١٠).

وانطلاقاً من أشكال الملكية والأساليب الانتاجية الاستثمارية، يمكن تصنيف الأنماط الاجتماعية - الاقتصادية التالية في بلدان العالم الثالث :

- ١ - الاقتصاد العيني وأنواعه: مشاعي أو قبلي، اقطاعي، شبه اقطاعي.. إلخ.
- ٢ - النمط السلعي الصغير: في المدينة أو الريف.
- ٣ - النمط الرأسمالي المحلي: أي الاقتصاد الرأسمالي لأصحاب المشروعات المحليين: توجد في هذا النمط قطاعات مختلفة كالرأسمالية الوطنية الصغيرة، والرأسمالية الخاصة المتطرفة القريبة من الطراز الغربي المتعارف عليه.
- ٤ - نمط الرأس المال الأجنبي: أي الاقتصاد والمنشآت التابعة للرأسمالية العالمية وللإحتكارات الدولية ولاسيما للشركات متعددة الجنسيات.
- ٥ - نمط رأسمالية الدولة، السائرة في طريق الاقتصاد الليبرالي والتطور الرأسمالي.
- ٦ - نمط رأسمالية الدولة، التي تعتمد على احتكار التجارة الخارجية والمواد الأساسية في التجارة الداخلية، أو مايطلق عليه نمط «الاتجاه الاشتراكي».
- ٧ - بالإضافة لأنماط المذكورة، تتواجد في العالم الثالث أشكال انتقالية (هامشية) تمثل خليطاً أو حالة هلامية غير متبلورة من ناحية نمط الانتاج وأساليب الاستثمار وشكل الملكية.(١١).

ولدى تحليل البنية الاقتصادية لمجتمعات العالم الثالث، يمكن تصنيفها إلى ثلاثة قطاعات أساسية: تقليدي وأجنبي متتطور ومحلي تابع وضعيّف نسبياً. وقد ظهر تقسيم اقتصاد هذه البلدان إلى تقليدي وأجنبي في عصر الاستعمار (الكولونيالية). وعكس ذلك التقسيم دور البلدان النامية كمورد للخامات وسوق تتبع اقتصاديات البلدان المستعمرة (المتروبولات).

وتشكل ملكية الإحتكارات الأجنبية عصب القطاع الأجنبي، المعتمد أساساً على تصدير الخامات الأولية. كما يتميز هذا القطاع بتطور العلاقات البضاعية - النقدية. وأما عملية الانتاج الجاري في هذا القطاع، فإنها تتم بصورة وئيسية على أساس

العلاقات الانتاجية الرأسمالية. وقد حصلت القوى المنتجة الموظفة في هذا القطاع على تطوير سريع وتحديث لابأس به، نظراً لأهمية ذلك بالنسبة للاحتكارات العالمية.

وأما القطاع التقليدي فهو قائم على اسلوب الاقتصاد العيني، حيث تسيطر فيه العلاقات ما قبل الرأسمالية، ويمتلك هذا القطاع أكثر أشكال القوى الانتاجية بدائية وتخلفاً. ومن هنا يتفق أغلبية الخبراء والمختصين بشؤون اقتصاديات البلدان النامية على معاناة هذا القطاع بالذات من النتائج التي ترتب على ماسمي بالتحديث الاقتصادي والمالي والبنيوي في تلك البلدان. وفي هذا السياق يؤكد الباحث الاقتصادي البريطاني المعروف هـ. مينيت: أن اخطر النتائج التي ترتب على الطراز الحديث عن السياسات النقدية والمالية توجد في تفاقم الازدواجية الاقتصادية بين القطاع الصناعي الحديث والقطاع التقليدي... فلقد عانى الفلاحون وصغار التجار والحرفيون في القطاع التقليدي الكبير، من نقص رفوس الأموال وارتفاع معدلات الفائدة، وذلك بسبب المخاطر الكبيرة وتكاليف إقراض النقود، وبالمفرق، لطبقات صغار المقرضين. ولكن هذا العائق قد تفاقم الآن بسبب سياسات الحكومة (في دول العالم الثالث/ خـ. جـ) لتعزيز التصنيع المحلي. لقد كان لهذه السياسات تأثيرها لتأمين رأس المال النادر، وموارد القطع الأجنبي، والخدمات الاقتصادية العامة، بشروط مواتية جداً للوحدات الاقتصادية الأكبر حجماً في القطاع الحديث وبشروط سينة جداً للوحدات الاقتصادية الصغيرة في القطاع التقليدي<sup>(١٢)</sup>.

والحقيقة الواضحة للجميع ان الطابع العام للبلدان النامية (باستثناء أقطار الجزيرة والخليج العربي) يتجلی في غلبة الطابع الزراعي على سكان تلك البلدان، المتسم بالتخلف والبدائية، وضعف المستوى التكنولوجي للعمليات الزراعية، واعتمادها على الجهد العضلي للإنسان وعلى الظروف الطبيعية المتقلبة. وهذه سمة بارزة وعامة ومنتشرة تميز تلك البلدان عن البلدان الرأسمالية التي قطعت شوطاً كبيراً على طريق التقدم. ويشرح مؤلفو كتاب «التركيب الطبقي في البلدان النامية» أساليب هذه الظاهرة العامة فيقولون: «إن أسباب احتلال الزراعة لهذا المركز الكبير في توزيع العاملين من السكان في البلدان الآسيوية والأفريقية والأمريكية اللاتينية، تكمن بالدرجة الأولى طبعاً في التخلف الاقتصادي لهذه البلدان وفي المستوى المنخفض لنتاجية العمل فيها»<sup>(١٣)</sup>.

وما دمنا نتحدث عن القطاع التقليدي، فإننا يجب أن نشير إلى حقيقة أنه لدى الغالبية العظمى من البلدان النامية قطاعاً ضخماً من العاملين في الصناعات الصغيرة

والحرف التقليدية. وما زال الإنتاج الصغير يلعب حتى الآن دوراً كبيراً في اقتصاد تلك البلدان، وسوف يستمر في ذلك زمناً طويلاً في المستقبل. فهو يلبي حاجة السكان لعدد كبير من السلع التي لا تنتجها المصانع الكبيرة أو لا تنتجها بكميات كافية، كما أنه يؤمن العمل لملايين الناس. وللحظ أن نمو الصناعات الكبيرة الحديثة واتساع المدن من شأنه أن يؤدي إلى تحطيم الإنتاج اليدوي والحرفي الذي لم يعد بإمكانه أن يشبّع احتياجات هذه الأعداد الضخمة المترکزة في المدينة بالسرعة المطلوبة، عدا عن تخلف إمكاناته الاقتصادية في نقل احتياجاته أو منتجاته مسافات بعيدة.

ولو نظرنا الآن إلى نسبة ذلك القطاع إلى بقية قطاعات النشاط الاقتصادي في البلدان النامية لوجدنا أن الحرفيين وصفار الكسبة (التجار الصغار) يشكلون الفئة الأكبر عدداً في مدن البلدان المذكورة. ففي القارة الأفريقية يتّألف نصف سكان المدن أو أكثر من أصحاب الحرف اليدوية، وأصحاب الحوانين الصغار والباعة المتجولين وغيرهم من هذه الفئات، وقد تنخفض هذه النسبة إلى حد ما في بلاد أمريكا اللاتينية وأسيا الأكثر تطوراً، ولكنها تبقى كبيرة رغم ذلك<sup>(١٤)</sup>.

ويرجع ارتفاع نسبة صغار الحرفين والتجار في تركيب سكان مدن البلدان النامية إلى أنه يغلب على اقتصاد هذه البلدان (في المدن) نمط الإنتاج السمعي الصغير والأشكال الدنيا من الانتاج الرأسمالي مع ما يلزمها من علاقات سوق قديمة وتقليدية. والمؤكد أن النمو السريع في الصناعات الحديثة سيؤدي إلى تدمير قطاع الصناعات الصغيرة والحرف اليدوية والتقليدية وإفقاره وإغلاق السوق في وجهه. وقد تجد حكومات البلدان النامية نفسها عاجزة عن اتخاذ إجراءات اقتصادية عملية فعالة ليقاف هذا الدمار الذي يلحق بهذا القطاع الضخم. وعشية حصول بلدان العالم الثالث على استقلالها السياسي كانت العلاقات الاقتصادية بين هذه القطاعات معدومة تقريباً. فالقطاع الأجنبي ظل شديد الارتباط العضوي باقتصاد البلدان المستعمرة (المتروبولات)، وارتبط فيما بعد بصورة رئيسية بالاقتصاد الرأسمالي العالمي، لذا بقي جسمًا غريباً في اقتصاد البلدان النامية. وأما القطاع التقليدي، فقد كان يسيطر على معظم نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية للسكان، التي بقيت دون تغيرات جوهرية لعدة قرون.

إن وجود الاقتصاد متعدد الأنماط يعتبر المؤشر الرئيسي للمرحلة الانتقالية، التي تمر بها دول العالم الثالث منذ فترة تاريخية طويلة حيث إن الاقتصاد متعدد الأنماط المسيطر في تلك الدول ظهر نتيجة لتزاوج عوامل خارجية وداخلية كثيرة، وضفت في

حقيقة الأمر البنور الأولية لامكانية انتهاج طرق مختلفة في عملية التطور اللاحق. وإن تطور هذه الأنماط وفناء قسم منها ... إلخ، لا يجري بصورة فوضوية - عشوائية ودونما ضوابط موضوعية (داخلية وخارجية). لأن النمط هو وجود تاريخي محدد لأسلوب انتاجي ما. وهذا يعني بوضوح تام أن نمطاً اقتصادياً معيناً لا يستطيع الظهور أو الاختفاء حيثما وكيفما اتفق.

إن ولادة أنماط اقتصادية جديدة تعني ظهور المراحل التاريخية الأولى لأساليب انتاجية جديدة، وهي تجري وفق قوانين داخلية أو عناصر ذات منطق معين، تحكم في أسباب تطورها اللاحق أو في عوامل تراجعها ومن ثم فنائها. مع ملاحظة وجود أنماط متضادة وأخرى متكافلة، أنماط تجاوزها العصر، وأخرى تعد بنوراً جنينية للتطور والنمو في أحشاء المجتمع المتخلف، لكنها تمثل النزوع لسيطرة تشيكلة اقتصادية - اجتماعية أكثر تقدماً ودينامية وعصرية.

وطبقاً لرأي مجموعة من الباحثين السوسيولوجيين والاقتصاديين المتخصصين بشؤون العالم الثالث، وفي مقدمتهم العالم السوفياتي الكسي ليفكوفسكي، فإن الأنماط ليست مجرد أجزاء وشرائح مقطوعة من أساليب انتاجية متعارضة ضمن نظام اقتصادي معين، وإنما هي تجسيد لمقاطع عريضة من علاقات انتاجية، تتصارع فيما بينها من جهة، وتتجه نحو الانسجام والتلاحم العضوي مع بعضها من جهة أخرى.. بحيث تشكل نوعاً من التعددية الاقتصادية الثابتة<sup>(١٥)</sup>. بل إن السمة الجوهرية للبنية الاجتماعية لدول العالم الثالث، أنها متعددة الأنماط<sup>(١٦)</sup>.

والواقع ان ثبات تعددية الأنماط يعطي تصوراً أقرب للحقيقة فيما يخص أوضاع البنية الاجتماعية - الاقتصادية للمجتمعات النامية، حيث لم يتمكن أي من الأنماط المتواجدة من السيطرة الحاسمة على الأنماط الأخرى فتصب خاضعة له تماماً. وطالما بقيت هذه الحالة الانتقالية - التعايشية هي المسسيطرة، تبقى البنية الاجتماعية - الاقتصادية الانتقالية أيضاً. وبالتالي يظل الطابع الأساسي لل الاقتصاد طابعاً انتقالياً.

أما الانتقال من تشيكلة اجتماعية إلى أخرى فهو مرتبط بتواجد وتصادم عدة أنماط (بين نمطين على أقل تقدير) وكذلك بين ممثلي مجموعة من الطبقات والفنانين والشراح الاجتماعية، التي تدعم كل منها هذا النمط أو ذاك، وترتبط مصالحها المادية والاجتماعية والسياسية بهذا الأسلوب الانتاجي أو ذاك.

وقد لاحظ المنظر الفرنسي شارل بتلهام Charles Bettelheim وجود نمط شبّه عام من الانتقال في الوقت الحاضر، يتمثل بالانتقال من اقتصاد كولونيالي مباشر إلى

المرحلة مابعد الكولونيالية. وفي هذا الانتقال لازم أن تزول أشكال الاستغلال القديمة ولاتغلق السيطرة السابقة بل تتعدل فقط. وبالنسبة إلى النمط مابعد الكولونيالي فيمكن أن يتجلّى عبر اتجاهين :

**أولهما :** هو تغير أشكال السيطرة دون تغيير جوهرها أو طبيعتها الأساسية، ومن أوضح الأمثلة على ذلك، الاقتصاد الهندي حيث تستخدم البرجوازية الهندية رأسمالية الدولة لأحكام سيطرتها الطبقية، دون الخروج فعلاً من قبضة الرأسمال الأجنبي بحكم القيود التي يفرضها النظام نفسه على تطوير الاقتصاد الهندي.

**ثانيهما:** تلك الوضعية، المتمثلة بنوع شبه عام من التوازن بين القوى الاجتماعية والطبقية السياسية المتصارعة. وهو توازن قد يصل إلى حد ظهور تحالفات طبقية - اجتماعية - سياسية، علنية أو خفية، مباشرة أو غير مباشرة تفرز بدورها عناصر محددة في عملية تطور البنية الاجتماعية - الاقتصادية للبلاد. وبطرق الاستاذ بتلهائم على هذه الحالة شبه العامة في دول العالم الثالث اصطلاح «الوضع الانتقالي» وأهم سماته على الصعيد الاقتصادي - انعدام النمو الاقتصادي بالمعنى الجوهري لمصطلح النمو.

ويستنتج بتلهائم من كل ما سبق أن «الوضع الانتقالي» يشهد عموماً فترة التوطيد الاجتماعي لنمط انتاجي معين على حساب الأنماط الأخرى. إلا أن الفترة الأولى من ذلك التوطيد تسم بخاصية عدم الانتصار للنمط الجديد، ولكنها تعقب في الوقت نفسه القطيعة الكاملة مع النمط القديم المسيطر، أو على الأقل تعقب زعزعة سيطرته بعد التحرر من النظام الكولونيالي<sup>(١٧)</sup>.

ومن ناحية أخرى، يرى الباحث الدكتور عبد العزيز عبد الطيف الزيدان ان «الطابع المختلط (Mixed) للأنظمة وللبنيـة الحقيقـية هو ليس سمة داخـلية لـ مختلف الاقتصادـات الوطنية فقط، بل هو إلى درجة أكبر طابـع يـسم الاقتصادـ العالميـ. حيث ان تطـور قـوى الانتـاج في كل بلد مشـروط بـعـلاقـات الـانتـاج العـالـمـية وـيمـكـن مـلاـحظـة تـلكـ الحـقـيقـة عـلـى وجـهـ الخـصـوصـ في الأـقطـارـ الخـاصـعةـ للأـمـبرـيـالـيـةـ كـماـ يـمـكـن مـلاـحظـتهاـ أـيـضاـ في الأـقطـارـ السـائـدةـ»<sup>(١٨)</sup>.

أما الباحث السوفياتي م. براغينسكي، فإنه انطلاقاً من تجربة بلدان أفريقيا الاستوائية، يعتقد أنه لا يمكن الحديث عن نمط اقتصادي مسيطـر، ولكن من الأفضل التحدث عن الاتجـاهـاتـ التـطـوريـةـ الغـالـبـةـ فيـ هـذـاـ المـجـتمـعـ أوـ ذـاكـ، تـبعـاـ لـلـأـسـاطـاتـ الحـاكـمةـ<sup>(١٩)</sup>.

والحقيقة ان مسألة «من سيربح المعركة» ذات علاقة جدلية بنتائج الصراع بين تلك الأنماط، وطبعاً بين الفئات والشرائح الاجتماعية والتركيب السياسي التي تمثلها. وفي مجتمع يسود فيه الاقتصاد متعدد الأنماط، يلاحظ أن بنيته (الاجتماعية - الاقتصادية) تحمل في أحشائتها عدة «ممكنات» و«احتمالات» مختلفة للتطور المستقبلي. وأما «كيف» سيصبح أحد هذه الاتجاهات المحتملة هو المنتصر ويتحول من حالة «الإمكان» إلى وضعية «التحقق» الفعلي - التاريخي، فذلك يبقى مرهوناً بجملة عوامل داخلية وخارجية لها دورها الفعال والحاصل في تطور المجتمع المعنى.

لذا فإن مقوله «تعددية الأنماط» تتصف بمحضون موضوعي من حيث الاستقلال عن حسابات الناس وموافقهم الأيديولوجية، إذ تعكس واقعاً تاريخياً محدداً، لكنه قابل للمعرفة والأدراك والتطور والتغير أيضاً. وفي الوقت نفسه يجب الاعتراف أن ما يعيق الاقتراب من تحليل جوهر هذه الظاهرة الاجتماعية - الاقتصادية المعقّدة (ظاهره تعدد الأنماط) تحليلأً موضوعياً ناجحاً، هو التدخل العظيم والتشابك الواسع بين أنماط مختلفة تخضع لقوانين داخلية - بنوية متباعدة إلى حد كبير من حيث فاعليتها وأشكال تجسدتها وانتشارها.

ولإننا لنعتقد أن المنهج الصحيح في دراسة هذه الظاهرة الصعبة، يجب أن ينطلق من النقاطين التاليتين:

١ - الفرز (النظري التجريدي) لكل نمط على حدة، ومعرفة العلاقات التي ترتبط بأقرب أسلوب للإنتاج.

٢ - محاولة استجلاء القوانين الموضوعية الخاصة بكل نمط، ومن ثم معرفة العلاقات التفاعلية بين تلك القوانين، والنتائج التي يمكن حدوثها احتمالياً في ضوء ذلك.

ومن أجل التفريق بين مقوله «النمط الاجتماعي - الاقتصادي» والمقولات التي تقترب منها أو تتقاطع معها، مثل «اسلوب الانتاج» و«التشكيلة الاجتماعية - الاقتصادية»، لابد من التأكيد أن النمط الاقتصادي هو عبارة عن تجسيد محدد لبعض صفات اسلوب انتاجي معين، وبمعنى آخر، انه إذا كان اسلوب الانتاج يعد ظاهرة اجتماعية - اقتصادية في حالة «نضوج»، فإن النمط هو أشبه بمرحلة «الطفولة» أو قد يكون مرحلة «الشيخوخة» بالنسبة لاسلوب انتاجي بدأ بالهيمنة المطلقة في علاقات الانتاج كاسحاً من طريقه «بقايا» و«رواسب» أنماط انتاجية شائخة أيلة إلى الزوال والفناء، وعندما يشتت ساعد اسلوب الانتاج الجديد بصورة تامة، وحين ينتصر بشكل

حاسِم على بقایا الأنماط الاجتماعية - الاقتصادية المتداعية والمنهزمة، وعندما تتمكن الطبقة (أو الطبقات) والفئات والشراائح التي تمثله من استلام زمام السلطة السياسية ومراكز القرار الأساسية، عندئذ فقط تيرز للعيان تشكيلة اجتماعية - اقتصادية تنطبق عليها قوانين موضوعية معروفة.

فالنمط الاقتصادي، الذي يتحول بالتدرج إلى السيطرة، يخرج بصورة متزايدة من دائرة تأثير نتائج علاقاته التاريخية السابقة بالتشكيّلات الأكثر تخلفاً (ولاسيما على صعيد الاقتصاد العالمي). وإن تعاظم ونمو ونضوج هذا النمط سيثير بالتأكيد مقاومة التشكيّلات والأنماط التي يجري الانتصار عليها وتجاوزها، وكلما تعاظمت ضرورة تقوية دور هذا النمط دون غيره، اشتدت مقاومة ممثليه الطبقيين والاجتماعيين والسياسيين في البنية الفوقيّة بصورة أشد وأقوى؛

إن النمط الاقتصادي الذي يتغلب على الأنماط الأخرى، ويبرز فوق انقضاضها يتعرض بدوره لنوع من التغيير في محاولة للتكييف من خلال صراعه مع الأنماط الأخرى، وسيأخذ شكله النهائي بنتيجة انتصاره الحاسم والنهائي على بقية الأنماط، وقد يكون ذلك بالاستفادة من أسلوب الانتاج المهيمن على العلاقات الانتاجية - الاقتصادية العالمية.

وعلى أساس البنية التحتية المكونة مجدداً لابد أن تنهض بنية فوقيّة ملائمة لها، أو قد تدخلان كما يحصل في معظم الدول النامية في وضعية التأثير المتبادل والتفاعل العضوي من أجل توكيد سيطرة تشكيلة اجتماعية - اقتصادية متكاملة العناصر على كل مراقب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية. وتبعاً لترسيخ الركائز الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (السلطوية، المؤسساتية) للنمط الاقتصادي الجديد، تبدأ البنية الفوقيّة باكتساب أهمية عملية متزايدة وتمارس تأثيراً أعمق في حياة المجتمع الداخلية وفي علاقاته الخارجية أيضاً.

وفي الصراع ما بين الأنماط (الاقتصادية - الاجتماعية) المختلفة، وتحت التأثير المباشر للنمط الاقتصادي الجديد السيطر يتشكل نموذج معين لأسلوب انتاجي تتبلور ملامحه شيئاً فشيئاً، هو عبارة عن جمع حيوي تفاعلي يصهر القوى الانتاجية الناهضة مع علاقات الانتاج الجديدة ليتحدا في كل واحد منسجم ومتناعلم، وسيكون الانتصار النهائي كما تبين حركة المجتمعات التاريخية إلى جانب العلاقات الاقتصادية - الاجتماعية الأكثر دينامية وانتاجية وتحفيزاً للمبادرة والاسراع في الانسجام مع الواقع وروح العصر وحركة التاريخ.

ومما يتقدم يمكن التمييز بين مقولتين «النمط الاقتصادي» و«التشكيلة الاجتماعية»، فنمط الانتاج هو نمط الحصول على وسائل العيش، والمنافع المادية الضرورية، لشباع الحاجات الاجتماعية. ويأخذ كما اسلفنا القول - شكلاً مركباً، من القوى الانتاجية وعلاقات الانتاج، التي تعطي المجتمع حالة محددة، في كل مرحلة من مراحل تطوره. ونمط الانتاج يدل عموماً على الطريقة التي تنتج بها سلعة ما، لشباع حاجة اجتماعية معينة. ويشير بذلك إلى العلاقات الموضوعية الناشئة بين الأفراد في أثناء الانتاج الاجتماعي لتلبية احتياجاتهم المادية. ولهذا يعد نمط الانتاج ظاهرة اجتماعية من حيث انعكاساته المجتمعية، ويتضمن في الوقت نفسه القوى الانتاجية وعلاقات الانتاج، حيث إنه دون توفر القوى الانتاجية يستحيل الانتاج بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. وبالمقابل فإن خاصية علاقات الانتاج هي التي تحدد طريقة الانتاج، لذا لا يمكن اختزال نمط الانتاج إلى وجة التقني فقط كما يفعل بعض منظري الثورة الصناعية والأئمة، الذين يعملون على تشويه هذا المفهوم أو اسقاطه نهائياً.

أما التشكيلة الاقتصادية - الاجتماعية، فهي مقوله تدل على مرحلة معينة من تطور المجتمع. وتظهر التشكيلة على أرضية اسلوب انتاجي معين، وهي تتحدد بالمستوى الذي بلغته القوى المنتجة في السيطرة على الطبيعة، التي تشكل بدورها العنصر المرك وراء نمط العلاقات الانتاجية في المجتمع. وتتسم التشكيلة ببنية طبقية - اجتماعية معينة وبخصوصيات في الصراع الظبقي. ويتفق المؤرخون على أنه تعاقبت في تاريخ المجتمع البشري حتى الآن التشكيلات التالية، أو عرفت جنباً إلى جنب : المشاعية البدائية، العبودية، القطاع، الرأسمالية. وعليه فإن التشكيلة هي عضوية اجتماعية - اقتصادية متكاملة، لها قوانينها في الولادة والترعرع والإزدهار والانهيار. وتكسب تلك القوانين عمومية (شاملة للتشكيلات) درسها المختصون وحلوا عناصرها، مستخلصين سماتها العامة على مستوى العالم، ويمكن العودة إلى تلك الأبحاث والدراسات للوقوف على جوهر قوانين التشكيلات. ولكن يهمنا في هذا البحث التركيز على المفاهيم والتفريق بينها، مع التأكيد في الوقت ذاته على أطروحة أجمع عليها المهتمون والمختصون، وهي أن التشكيلة لاتتوارى عن المسرح قبل أن تتطور كافة القوى المنتجة التي تفتح آفاقاً كافية لنومها، أما العلاقات الانتاجية الجديدة، الأكثر تطوراً وحيوية، فإنها لاظهر إلا بعد أن تنضج ظروف وجودها المادية في أحشاء المجتمع نفسه. وقد أثبتت الأحداث الجارية في السنوات القليلة المنصرمة (في أوروبا الشرقية - دول المنظومة الاشتراكية) والتي مازلنا نعيش وقائعها، أنه ليس بوسع

المجتمعات البشرية أن تقفز فوق الأطوار الطبيعية في مسيرتها، فتتجاوز أو تلغي (أو تحرق) هذه التشكيلة الاقتصادية - الاجتماعية أو تلك، وإن جرت محاولات من هذا القبيل، فإنها ستظل في نطاق البنية الفوقية (العلاقات الأيديولوجية والأراء والمؤسسات والدعائية)، وسرعان ما تنهار تحت ضربات العوامل الداخلية والخارجية، ولاسيما العوامل الاقتصادية - التحتية والعوامل القومية والدينية والعالمية المختلفة.

ونود هنا أن نشير كذلك إلى خطأ منهجي آخر، يتمثل في التأكيد بأن النمط الاقتصادي يتمتع ببنية فوقيّة مستقلة، لأن مثل هذا المنطق الخاطئ يقود بالنتيجة إلى التأكيد على وجود عدة أساليب انتاجية وعدة تشكيلات اجتماعية - اقتصادية في إطار مجتمع واحد، وبالمقابل وجود عدة أبنية فوقيّة مستقلة في المجتمع نفسه، وذلك أمر غير واقعي، مع الإشارة في الوقت ذاته إلى وجود اتجاهات أيديولوجية وسياسية متضاربة تعكس المصالح المختلفة لفئات المجتمع وطبقاته وشرائحه، ولكنها لا تشكل نظماً بنائية فوقيّة مستقلة عن بعضها تماماً، كما لو أنها في عدة مجتمعات.

ومما تقدم نستنتج أن النمط الاقتصادي عبارة عن نموذج معين من علاقات الانتاج، بينما يمثل اسلوب الانتاج تفاعلاً حيوياً بين القوى المنتجة وال العلاقات الانتاجية في المجتمع، في حين أن التشكيلة الاجتماعية تمثل جسماً متكاملاً وعضوية حية في حالة تفاعل دائم بين عناصرها المختلفة... إنها مجموعة متلاحمة مركبة من اسلوب انتاجي أساسي وبنائه الفوقي، تعبّر عن محتوى نوعي لمجتمع معين، أو انها تقوم على أساس وجود اسلوبين للإنتاج على الأقل، في علاقات مشتركة مع أبنيتها الفوقيّة الخاصة. وأحد أساليب الانتاج هذه يكون دائماً مسيطرًا والأخر يكون خاضعاً له.

### ثالثاً - التنمية الاجتماعية في بنية متعددة الأنماط.

يقتضي مفهوم «التنمية الاجتماعية» استحضاراً لمعاني «النمو»، «التطور»، «الانتقال»، و«التغير»، وبالتالي تجاوزاً لمقولات السكون والثبات والرسوخ وهو لذلك يرتبط بشكل وثيق بحقل التغير الاجتماعي، ولاسيما بجانبه التحليلي الذي يسعى إلى دراسة التنظيم الاجتماعي (البناء الاجتماعي) من خلال وظيفته وترتيب أجزائه المختلفة، وانسجامه الداخلي، وانقساماته، وحركته وتغيراته، عبر بناء نموذج نظري يسمح باحتواء الأجزاء والمؤثرات الفرعية. وهو ما يعرف بنظرية الحركة الاجتماعية أو الحراك الاجتماعي Social Mobilite، التي تؤمن بكون الظاهرة الاجتماعية هي محصلة لكل المحددات الداخلية سواء ماتتعلق منها بالأسباب أو العلاقات أو الارتباطات

والقوانين. ومن خلال ذلك تسعى لبناء أفكار عامة حول الكيفيات، أو الأسباب التي تنتج عنها التغيرات الاجتماعية.

لقد كان لنقل الاتجاهات الميكانيكية والتطورية (النشوية - الارتقائية) أثر واضح في تحنيط الفعل الاجتماعي بكل مظاهره داخل التفسير الأحادي، سعيًا منها إلى تفسير الظاهرة الاجتماعية بالقوانين الحتمية، المختزلة لكل أبعاد التفاعل والاختلاف، خصوصاً ما يتعلق بصراع الطبقات، ومآلية هذا الصراع.

وهو مادفع لبروز مجموعة من الاجتهادات والاتجاهات السوسيولوجية، التي حاولت بناء أنساق نظرية دقيقة لاحتواء الواقع الاجتماعي بكل تفاصيله وحركياته، واعتبرت كمؤشرات دالة على امكانية بناء نظريات سوسيولوجية جديدة تقوم على مفاهيم: الدينامية الاجتماعية وسوسيولوجية التحولات وسوسيولوجية القطاع وسوسيولوجية الحركية الاجتماعية، إضافة إلى مفهوم التنمية الاجتماعية، وصولاً إلى سوسيولوجيا التنمية. ويتجلّى الطابع المشترك لهذه البحوث والدراسات في تأكيدها على الخاصية الذاتية والداخلية لعناصر القوى الإنتاجية وعوامل الإنتاج وعلاقاته الاجتماعية وعنصر البنية الاجتماعية الداخلية ووظائفها ومكانيات تطورها وتغييرها وصولاً إلى أرقى مستويات النمو والتقدم والازدهار.

وبناءً على التمييز بين النمو الاجتماعي والتنمية الاجتماعية، إذ ان النمو الاجتماعي يتضمن عمليات التغير الاجتماعي الذي يلحق بالبناء الاجتماعي عن طريق التطور الطبيعي والتحول التدريجي. في حين ان التنمية الاجتماعية بمفهومها العريض هي جملة الجهد التي تبذل لإحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية والهيكلية الالزامـة لنـمو المجتمع، وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى حد ممـكـن لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية لهؤلاء الأفراد بأسرع من معدل النمو الطبيعي<sup>(٢٠)</sup>.

فالتنمية الاجتماعية SOCIAL DEVELOPMENT لا يمكن أن تحصل إلا بعملية واعية مدروسة ومنسقة لأجل السيطرة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية الشاملة على الموارد المحلية وتسخيرها لخدمة التطور. وبهذا الصدد يقول البريطاني: «ينبغي لهذه السيطرة أن تكون قبل كل شيء حصيلة ارادة وطنية فلا يمكن للتنمية أن تفرض من الخارج، أو تتحقق بواسطته لأنها في الأساس تغيير عميق في العمل والوجود والتفكير. إن التعاون الدولي يمكن أن يسهل مهمة مكونات العالم الثالث ولكنه لن يغنيها عن العمل. ومن

خلال هذا المنظور، فإن كل بلد مدعو إلى أن يختار طريقه بنفسه، لذا لسنا هنا بقصد اعطاء وصفات للتنمية».<sup>(٢١)</sup>

وهكذا نفهم التنمية كعملية تغير شامل في إطار اجتماعي معين. أي أننا لانقتصر مفهوم التنمية على النمو الاقتصادي مطلقاً، وإنما يشمل بشكل جوهري على تغيرات كبرى في البناء الاجتماعي - الاقتصادي القائم. فالتنمية - كما يقول الدكتور محمد الجوهري: «تنطوي على توظيف جهود الكل من أجل صالح الكل، خاصة تلك القطاعات والفنانات الاجتماعية التي حرمت في السابق من فرص النمو والتقدم»<sup>(٢٢)</sup>، وذلك في إطار ثلاثة مستويات للتعبئة داخل العملية التنموية، هي :

(أ) المستوى الأول وهو المستوى التكنولوجي، ويتمثل في تغيير أساليب الإنتاج، والنقل، والاتصال، والتوزيع، وذلك بهدف الوصول إلى علاقة أكثر ملاءمة بين التكلفة والعائد.

(ب) المستوى الثاني وهو المستوى الاقتصادي، ويتمثل في التوصل إلى طرق أكثر انتاجية وأكثر كفاءة في مجالات التنظيم، والتخطيط، وتوزيع العائد.

(ج) المستوى الثالث والأخير هو المستوى الاجتماعي، وهو يتشعب بدوره إلى النقاط الفرعية الثلاث التالية:

١ - تحريك النظام الاجتماعي وتعبيته بصفة عامة، بما في ذلك توسيع مجالات العلاقات والوعي والمسؤولية، والتغيرات التي تطرأ على وظائف الكيان الاجتماعي وبينائه، وخلق وحدات اجتماعية أكبر حجماً وأكثر تعقيداً ترتكز على أساس التكامل الداخلي الفعال، وعلى أساس النمو في أعداد السكان.

٢ - الحراك الأفقي أو الجغرافي (أي المكاني)، الذي يتمثل في هجرة العناصر السكانية المختلفة وانتقالها من مكان إلى مكان آخر.

٣ - الحراك الرأسى، أي الانتقال من طبقة اجتماعية إلى أخرى أعلى أو أسفل في السلم الاجتماعي، وكذلك تغير العوامل المؤثرة على البناء الظيفي (مثل: توزيع القوة، والهيبة، والتعليم، والملكية، والدخل... إلخ).<sup>(٢٣)</sup>

ومن المؤكد أن المستويات الثلاث لعملية التنمية ترتبط بعضها في تفاعل وتأثيرات متبادلة، حيث أن الخبراء يعدون المستوى التكنولوجي أيسراً لها جميعاً في التنفيذ. (ولكنه أقلها جمياً أهمية - نسبياً)، في حين أن أصعبها جمياً في التحقيق هو

التغير التنموي على الصعيد الاجتماعي. ذلك ان الموارد التكنولوجية والمالية (سواء كانت محلية أو أجنبية) لا يمكن أن تكون لها أي فاعلية إلا حيثما يوجد الاستعداد وتوجد القدرة على توظيفها توظيفاً رشيداً من قبل الأفراد والجماعات والأنظمة التي تتلقى المعونات و تستفيد منها فعلاً في العملية التنموية.

ولكن بما أنه لا يوجد في الفكر الاقتصادي نموذج واحد للتنمية، فإنه - تبعاً لذلك - حققت مجتمعات بشرية مختلفة تنتتها الاقتصادية - الاجتماعية بطرق مختلفة وفي ظروف اقتصادية وثقافية وتاريخية متباعدة. وإذا كانت قد وجدت بعض القواسم المشتركة بين تلك التجارب التنموية الناجحة، إلا أن تلك العوامل أو القواسم لاتشكل في حد ذاتها نظرية متكاملة للتنمية، مما أدى وبؤدي إلى ظهور نظريات مختلفة، يركز كل منها على جانب من العملية التنموية دون غيره.

أما نحن فيهنها التأكيد هنا أن التنمية لا يمكن إحداثها إلا عندما تتهيأ لها التربية الداخلية الملائمة، كنتيجة لمؤثرات وعناصر داخلية مجتمعية أو إقليمية، وبالتالي فإن التنمية الحقيقية لا يمكن استيرادها من أسواق البلدان المتقدمة، وإن توهم البعض خلاف ذلك، وإنما هي تنشأ وتترعرع في بنية المجتمع الداخلية، وإن تفاعلت مع الخارج. أما إذا حصل العكس - وهذا ما يحدث للأسف في أغلبية بلدان العالم الثالث -، فإنه سرعان ما يتحول الجهد التنموي إلى جهد استيرادي ضخم يؤدي بشكل منطقي إلى دخول هذه الدول في حلقة التبعية التقنية والفنية للأسواق العالمية المتقدمة. في هذا السياق نفهم قضية التنمية، لأن موضوع التنمية شائك ومعقد، وذو خلفيات وجوانب مختلفة، خصوصاً وأن للمواقف الأيديولوجية دوراً هاماً في تحديد مفهوم أو الهدف العام للتنمية المراد تحقيقها، في مجتمع مختلف وتتابع، ولهذا اختلفت التصورات حول التنمية من بلد إلى آخر، ومن جماعة فكرية إلى أخرى، ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى، تبعاً للتطورات التي شهدتها البلدان المختلفة، وتبعاً لتوجهاتها السياسية والاجتماعية والفكرية ونتيجة حتمية لفشل التجارب التنموية صيفية (أو خطأ) بعد آخر. ولعل السبب في ذلك، هو أنها تناولت قضايا تقنية، في المجال الاقتصادي - الاجتماعي، وانطلقت من عزل البنية الأيديولوجية - السياسية، والبنية الاجتماعية، والظروف العالمية المحطية عن البنية الاجتماعية - الاقتصادية المحلية، وهي الأساس المعمول عليه فعلاً في نجاح أية تجربة تنموية أو فشلها.

ولكي تكون الفكرة أكثر وضوحاً لابد من الإشارة إلى الاختلاف الجوهرى بين البرجوازيات المكونة في البلدان التابعة (دول العالم الثالث) والبرجوازيات التي تكونت

في الدول الأوروبية من حيث طبيعة هذا التكون التاريخي، وبالتالي من ناحية المسار الذي سلكته كل منها في تطورها، وأثر ذلك على تطور البلاد باكملها. فأغلبية البرجوازيات المكونة في الدول التابعة ولدت وتترعرعت في رحم التغلغل الاستعماري ذاته ومن خلال العلاقة البنوية التي ربطتها منذ فجر التغلغل الاستعماري بالبنية البرجوازية الغربية.

ولذا أردنا التوسع في هذه الأطروحة، فإننا يمكن أن نقول: إن البنية الاجتماعية السائدة في بلدان العالم التابع بحكم سيطرة البرجوازيات الكولونيالية عليها، هي بنية تابعة للتشكيلية الاجتماعية - الاقتصادية الأم، أي التشكيلة الاقتصادية - الرأسمالية العالمية. وهي تبعية بنوية تخضع لعمليات تجديد وتطوير وتحديث في أشكالها وأساليبها تبعاً للتغيرات التي تتعرض لها البنية الكبرى - الأم، الممثلة بالنظام الاقتصادي الدولي.

ويبقى إذاً الحديث عن آية تنمية في دول العالم الثالث ليس له معنى حقيقي سوى كسر ذلك الإطار الخاطئ الذي يحكم مفاهيم التنمية، وزيادة الدخل الفردي، وعدد ساعات العمل، ومستوى استهلاك المواطن من السعرات الحرارية، وعدد الأطباء، والمدارس... إلخ. لأنه بدون إدراك جوهر البنية الاجتماعية - الاقتصادية، التي يجري داخلها التطور والتغير يظل الحديث عن الاستقلال والتنمية مجرد كلام.

ولهذا، فإن الباحث الموضوعي لايسعه إلا الاتفاق مع الرأي القائل إن التخلف البنيوي (في البنية الاجتماعية) ليس أكثر مشاكل عصرنا الاجتماعية والسياسية أهمية وخطورة فحسب، بل هو كذلك أخطر مشكلة بالنسبة لجميع العصور، مشكلة لايمكن أن تحل إلا عبر تغييرات عميقة في البنية الاقتصادية والاجتماعية.<sup>(٤)</sup>

إن إشكالية تخلف البنية الاجتماعية - الاقتصادية لها طابع شمولي يتصل بتدخل كل العناصر المكونة للتشكيلية الاجتماعية، وهي العناصر الاقتصادية والسياسية والفكرية والاجتماعية والذئنية والأيديولوجية. فالخلف هو أولاً وقبل كل شيء وضع تاريخي مرت به دول العالم في مراحل مختلفة ساهم في تسهيل الاستعمار، كما لعب الاستعمار دوراً أساسياً في ترسيخه وفق ما كان هذا الترسيخ يخدم آلية النهب والاستغلال الأقصى لطاقات وموارد المجتمعات التابعة، والتي أدت في النهاية إلى اندماج أو دمج المجتمعات المذكورة بكل مكوناتها البشرية والاقتصادية (والثقافية إلى حد كبير أيضاً) في إطار الاقتصاد العالمي، وإلى إخضاع حركية إنتاج اقتصادياتها لمقتضيات توزيع العمل الدولي استناداً على البواعث والأهداف المرسومة من التشكيلات المركزية الكبرى.

وهكذا يحق لنا التأكيد مجدداً، أن دراسة عوامل فشل التنمية لا يمكن أن تكون موضوعية وجادة ومفيدة دون تحليل البنية الاجتماعية - الاقتصادية للمجتمعات المختلفة.

## رابعاً - الوطن العربي نموذجاً

في دراسته الهامة حول «التبغية البنوية، محاولة لفهم حركة التطور الاجتماعي - الاقتصادي للبنيات العربية المعاصرة» يؤكد الدكتور أمير اسكندر أن ظاهرة التبغية في البلاد المختلفة - ومنها الأقطار العربية - أصبحت الإشكالية المحورية التي تتطلب التأمل الجدي والتفكير العميق أكثر من أي وقت مضى. حتى ان هذا المشكل غزا جميع الميادين واتخذ شكلاً بنوياً<sup>(٢٥)</sup>.

وإذا كنا نتفق على أن التبغية تنتج التخلف، فإننا يجب أن نعي أن التبغية هي دينامية داخلية وخارجية بآن واحد، تكيف بمقتضاهما الهياكل الاقتصادية والاجتماعية في المجتمعات التابعة وفقاً لحاجات المراكز الرأسمالية المتقدمة. حيث ان التحالف بين رأس المال الأجنبي - على سبيل المثال - وبين الفئات المحلية المسيطرة يساعد على إبقاء أساليب الانتاج التقليدية، كما يؤدي إلى التأثير على التكوين الطبقي في البلاد المختلفة بشكل يساعد على إهدار ذلك الجزء من الفائض الذي تحصل عليه العناصر الداخلية في الاستهلاك الترفي. لذلك فإن المصادر التي ستوجه للتنمية ستتقلص بكثرة. ومن ناحية أخرى فإن تأثير تضاعف الاستثمار سوق يكون محدوداً لأن السلع الرأسمالية تشتري من الخارج، وسوف يؤدي هذا إلى الركود الاقتصادي<sup>(٢٦)</sup>.

لقد عرف الوطن العربي في عهد الاستعمار ليس التجزئة فحسب، بل عرف كذلك الفقر والجهل والتخلف والانحدار، وذلك من خلال استنزاف قواه الذاتية في هجمات واجتياحات خارجية استمرت حتى الخضوع لسيطرة الاحتلال العثماني الذي هيمن عليه أكثر من أربعة قرون. وترافق عصر انحطاطه مع عصر النهضة الأوروبية، كما ترافق انهيار طبقة التجارية مع نمو الطبقة التجارية الأوروبية، وهي الطبقة التي ستسمح لها البنية الداخلية لمجتمعاتها بأن تتطور نحو الرأسمالية في الوقت الذي لم تسمح فيه طبيعة البنية الداخلية للوطن العربي الموحد حينذاك أن تتجاوز حدودها التاريخية<sup>(٢٧)</sup>.

وفي الوقت الذي حاول فيه العالم العربي المزق أن يتخطى تخلفه وانحطاطه، كانت أوروبا قد اتجهت نحو مرحلتها الاستعمارية. وعندما بدأ الوطن العربي بفتح عينيه فإنه

لم ير سوى اسطول بونابرت يدق أبوابه، إنها لحظة فاصلة بين تارixin، بين عصرين، سواء على مستوى بنية التحتية أو الفوقية، فإن الوطن العربي لم يتغير بعد ذلك بقواه الإنتاجية - ماعدا لحظات قصيرة واستثنائية - إلا في الإطار الذي رسمته وحدته له القوى الاستعمارية، ومن بعدها قوى الإمبريالية وإلى المدى الذي حدثاه له، وسيكون ذلك هو المؤشر الأول لفهم السمات العامة لتطور بنية الاجتماعية.<sup>(٢٨)</sup>

إن عملية التغلغل الاستعماري في البنية الاجتماعية العربية هي التي أحدثت نمطاً جديداً متميزاً من علاقات الانتاج، ترتب عليه منذ تلك اللحظة خضوع هذه البنية الاجتماعية العربية في طبيعة وقوانين وأفاق تطورها لمسيرة البنية الاجتماعية الاستعمارية ثم الامبرиالية، وبتعبير آخر خضوع هذه البنية الاجتماعية العربية لما يصيب البنية الاجتماعية الاستعمارية والامبريالية من تطورات وتغيرات داخلية أو دولية، إن هذا الخضوع هو جوهر التبعية أو هو التبعية نفسها.<sup>(٢٩)</sup>

ومن هنا فإن التخلف البنيوي هو الظاهره التاريخية والموضوعية التي جعلت البنية الاقتصادية العربية بنية ذليلة تحدد أولويات المبادرات الاستثمارية داخلها، وفق طلب الأسواق الخارجية.<sup>(٣٠)</sup>

وهكذا يتضح أن التبعية والتخلف سمتان أساسيتان تمتاز بهما البنية الاجتماعية الاقتصادية العربية منذ بداية هذا القرن إلى الآن، مما ظهرتان مرتبتان مع بعضهما بصورة مترادفة، بحيث تغذي كل واحدة الأخرى وتنعشها، ولو أنه يبدو أن التخلف البنيوي هو أصل التبعية، فتأخر القوى المنتجة العربية وتعذر الأنماط الإنتاجية ما قبل الرأسمالية وتفتتها هي الأساس في تدهور الأوضاع الاقتصادية - العلمية العربية الراهنة، وبذلك تحولت الاقتصاديات العربية إلى اقتصاديات ذليلة تعتمد بالأساس على الاستيراد الخارجي، وقد كان من نتائج تمركز نموذج التراكم والتبعية أن تم فرض نموذج تمويلي على الاقتصاديات العربية يعتمد أساساً على الموارد الخارجية، بحيث أصبح مصدر الاستثمارات مرتبطةً بموارد الصادرات النفطية أو الزراعية أو المعدنية بالنسبة للدول التي تمتاز بوفرة في ميزان أدائها الخارجي، في حين اضطرت الدول التي تشكو من العجز في أداءاتها إلى تمويل استثماراتها من القروض والمساعدات الخارجية.

لقد أدت هذه العوامل إلى الاعتماد على مصادر التمويل الخارجي التي تلعب دوراً استراتيجياً في عمليات الاستثمار، كما أدت إلى تقليص دور المجهود الإنتاجي الداخلي، ولم تساعده على البحث الجاد في تعبئة الفائض الوطني وتحريك قدراته

المتشعبة والمتناشرة بأن معًا. وبهذا الصدد يقول الدكتور فتح الله ولعلو: «تقمصت الإقليمية والطائفية والعشائرية الإطار المادي الذي صاحب تنمية الرأسمالية المحطية، وكان من نتائج تكسس الثروات في يد أقليات اجتماعية مرتبطة بالقطاع الخاص أو القطاع العام وبسرعة كبيرة وغير طبيعية، شيوخ النفقات غير المنتجة وتبذير الموارد الوطنية في الاستهلاكات الساقطة دون أي اعتبار لمخاطر هذه المظاهر على التوازنات الاجتماعية حالياً وعلى تغير الأمة العربية مستقبلاً من إمكانياتها المادية».<sup>(٢١)</sup>

وإذا سلمنا بأن القضاء على التبعية الاقتصادية يتطلب تنفيذ الشروط الثلاثة التالية وهي:

١ - يجب أن يكون هيكل الانتاج عاملًا مساعدًا على النمو وملبيًا حاجات الاقتصاد الوطني.

٢ - يجب أن يكون تنوع وتوزيع التجارة الخارجية لبلد ما بدرجة معينة بحيث يكون عاملًا مساعدًا على النمو أيضًا.

٣ - إن عملية التنمية وإداراتها يجب أن تكون بيد الشعب صاحب المصلحة الحقيقة في التطور.

فابننا في الواقع «نرى أن الدول العربية إن لم تكن تفتقر لهذه الشروط الثلاثة فهي تفتقر بالتأكيد إلى أحدها نظراً لأنها تعاني من مشكلة التبعية الاقتصادية واعتماد اقتصادها على النفط الخام».<sup>(٢٢)</sup>

وعمومًا فإن تنفيذ خطط التنمية وبرامج التصنيع في الدول العربية يواجه عدداً من المشاكل أهمها:

أ - النقص في الكوادر التقنية والاختصاصيين.

ب - اعتماد الاقتصاد الوطني اعتماداً كلياً على النفط وارتباطه به.

ج - النقص في الهياكل الأساسية الاقتصادية والاجتماعية.

د - التبعية الاقتصادية نتيجة لهيمنة الدول الرأسمالية على التجارة الخارجية.

هـ - عدم استخدامها لعوائد النفط الاستخدام الأمثل وضياع القسم الكبير منها نتيجة لابداله في البنوك الغربية والدول الرأسمالية.<sup>(٢٣)</sup>

وحتى الأقطار العربية التي طرحت مفاهيم التنمية ضمن شعارات اشتراكية، تبين في نهاية الأمر أن المستفيد الأكبر من وراء تطبيقاتها علاقات الانتاج الرأسمالية، وإن

ضربيت الرأسمالية العربية الموالية للغرب في بدايات اعلن «التحولات الاشتراكية». ففي معرض حديثه عن التنمية المصرية أيام عبدالناصر يشير الباحث خيري عزيز إلى إقدام قطاع الدولة على المخاطرة في المشاريع آجلة الربح، التي لم يجسر القطاع الخاص على الاضطراب بها، وأوكل إلى القطاع الأخير الأعمال التي كان ربحها محسوباً ومضموناً مقدماً. وقد سخر رأس المال العام لتوفير امتيازات ومكاسب ضخمة لفئة البرجوازية البيروقراطية والتكنوقراطية التي احتلت موقع القيادة في مؤسسات الدولة الرئيسية والتي استقطعت لنفسها قدرأً متزايداً من الفائض الاقتصادي لايتناسب بحال من الأحوال مع ما تقدمه من خدمات. ومع تزايد عدد خطط التنمية نمت القاعدة الاجتماعية لهذه الفئة بحيث ضمت جماعات مهنية متباينة - كالبيروقراطيين والتكنوقراط من ضباط الجيش وموظفي جهاز الدولة والقطاع العام والمثقفين، أولئك الذين استغلوا الامكانيات المتوفّرة، في تطوير المجالات غير الانتاجية، والخدمات، مما أدى إلى تضخم الجهاز الإداري الذي قبعت في قمته أعداد مطردة النمو من هذه البرجوازية البيروقراطية التي لعبت السلطة السياسية والأدارية دور رأس المال بالنسبة لها باعتبارها وسيلة استقطاع جزء كبير من الفائض الاقتصادي، بل سبيل مضمون إلى تحقيق تراكم رأسمالي اتاح لهذه الفئة أن تشارك القطاع الخاص بحيث نشأت تداخل بين مصالحه وبين البرجوازية البيروقراطية سواء عن طريق مشاريع مشتركة، أو خاصة، أو بواسطة الصفقات والاتفاقات غير المعلنة وغير المشروعة.<sup>(٢٤)</sup>

والنتائج ذاتها حصلت في الأقطار العربية الأخرى التي اتبعت المنهج نفسه. فالرأسمال الحكومي وإن نجح في بداية الأمر في تحقيق معدلات مرتفعة نسبياً في مجالات التنمية والتصنيع إلا أنه سرعان ما يتضح عجزه عن الاستمرار، حيث واصل قانون الأفقار المتزايد للجماهير عمله في الوقت الذي ازداد فيه ثراء الفئات المالكة الكبيرة والمتوسطة، فقد انفردت هذه القوى بالسلطة في غيبة رقابة الجماهير العاملة وفي ظروف افتقدت فيها المنظمات السياسية الشعبية المعبرة عن مصالح الفئات الاجتماعية الأخرى.

وقد أسفرت معظم خطط التنمية العربية - من حيث النتيجة النهائية - عن اختلالات هيكلية بزيادة الأهمية النسبية لقطاع الخدمات بالنسبة للقطاعين الزراعي والصناعي، وهو من الأسباب الرئيسية لزيادة الطلب الاستهلاكي والضغوط التضخمية. كذلك أسفرت تلك الخطط عن ارتفاع معدلات الاستهلاك، مما أدى إلى

انخفاض الطاقة الادخارية. بالإضافة إلى تنامي فائض العاملين في قطاع الخدمات والأدارة الحكومية وشركاتها البيروقراطية غير المنتجة عملياً، وشهدت المؤسسات الكبرى والوظائف العليا تبذيراً واسرعاً هائلين فكانت الأموال تهدر هنا كضريبة تحملها الفئات المنتجة وتضاف على أسعار السلع الشعبية وميزانية الدولة لتحقيق الاستقرار للسلطة وأجهزتها دون الحصول على مقابل من الانتاج. وأدت السياسات المتبعة إلى حدوث اختلال بين الادخار والاستثمار فلجلات معظم الحكومات العربية (باستثناء النفطية) إلى تمويل العجز من القروض الخارجية. أما الزيادات المضافة إلى معدلات الرواتب والأجور فكانت دائماً طفيفة هزيلة يستحوذ عليها مباشرة التجار والضرائب المتعاظمة والرسوم المالية المتلاحقة. مما يعني «أن هذا الاختيار للتنمية القائم على رأسمالية الدولة الوطنية قد أدى بعد سنوات من تطبيقه إلى زيادة افقار الأغلبية في جانب، وثراء قلة من جانب آخر». (٢٥)

وتحت شعارات «التنمية الاشتراكية» في ظل القطاع العام أو «الاشتراكي» ورأسمالية الدولة، تقفت «ظواهر كالرشوة والاختلاس والسرقة والنهب والسلب، بصورة لم يسبق لها مثيل، كلّ يحاول أن ينال شيئاً مما تحت يديه. فمال الدولة سائب - بلا رقيب أو حسيب - فأصبح لصوص الدولة أشد هولاً من قطاع الطرق». (٢٦)

وهكذا تجمعت طبقة جديدة، من داخل القطاع العام (قائد العملية التنموية) وخارجها، طبقة لا تبالي بشيء من أجل الآثار الفاحش، وبأسرع الطرق وأسهلهما. وانضم إليهم طابور كبار تجار المخدرات والسوق السوداء، وأصحاب دور المتعة والدعارة وبيوت القمار، وأصحاب الأقلام الماجورة والضمائر الفاسدة التي باتت ماجورة لكل من يدفع الثمن... وارتدى الجميع طيلسات ارجوانية، طرزوا حواشيهما بشعارات الاشتراكية، المنسوجة من خيوط البلاتين والذهب والفضة، كلّ حسب قدرته». (٢٧)

ولذا فإن المشكلة الكبرى التي واجهت الأقطار العربية المتصفه بهيمنة القطاع العام (الحكومي)، هي انه في الوقت الذي يحتاج فيه المجتمع أشد الاحتياج إلى تنمية صناعية وزراعية وثقافية على نطاق واسع وفعال، وفي الوقت الذي كانت الحاجة ماسة فيه لأن يلعب الدور المهيمن في النشاط الرأسمالي المحلي برجوازية زراعية وصناعية نشيطة ومنتجة فعلاً، فإن الذي يلعب هذا الدور هو البرجوازية التجارية الطفيلية والربيعية.

وهذا ما يتناقض إلى حد كبير مع الأوضاع التي جرت في البلدان الأوروبية المتقدمة واليابان، حيث قامت و تقوم البرجوازيات الصناعية والزراعية والمالية بتنظيم حجم هائل من الانتاج المادي الصناعي والزراعي، والمنتجات المادية والتقييمات شديدة الاتساع والتنوع والنفع، والتي يمكن تداولها في الأسواق المحلية والعالمية.

أما البرجوازية التجارية العربية فقد نشأت عملياً على هامش الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية، وهي تعيش وتتنمو من خلال الاتجار في منتجات الرأسمالية العالمية، واستغلال مواقعها الاحتكارية في الأسواق المحلية. وعندما نطلق على هذه الفئات صفة «الطفيلية»، فإن ذلك يعود إلى أنها «لاتقوم في الأساس على تطوير الانتاج المادي، بقدر ما تقوم على الخدمات وبالذات على التجارة، كما أنها غير معنية في الأساس بتطوير الاقتصاد القومي، وتأمين التحولات الاجتماعية الضرورية، حتى في ظل اقتصاد رأسمالي، كما أنها ضعيفة الجذور القومية، قوية الوشائج الخارجية وأقرب ماتكون إلى التبعية لرأس المال الأجنبي». (٣٨) هذا بالإضافة إلى أن البرجوازية الوطنية في الأقطار العربية ضعيفة من الناحية النوعية والاقتصادية وحتى العددية. فلقد كان الرأسماليون في الأقطار العربية، التي شهدت تحولات اقتصادية - رأسمالية في مرحلة مابعد الأربعينات من هذا القرن مثل مصر وسوريا والعراق يوظفون أموالهم في المجالات التي تدر أرباحاً كبيرة دون المجازفة اقتصادياً وتجارياً باقامة منشآت انتاجية - صناعية ببرؤوس أموال ضخمة. ولم يحاولوا مطلقاً البحث عن الثروات الطبيعية في أقطارهم، أو بناء صناعات أساسية استخراجية أو معدنية، صناعات كان يمكن لها بالفعل أن تسير بالبلاد في طريق الخلاص من التخلف والتبعية.

وتقدم اقتصاديات الوطن العربي حقائق ثابتة عن المستوى المتختلف للقوى المنتجة فيها، وعن العلاقات الانتاجية الرأسمالية ذات التطور الضعيف والمتمسكة بالتبعية والمصحوبة بعلاقات إنتاج ما قبل الرأسمالية. ويتجلى كل ذلك في البنية المشوهة للاقتصاد الوطني والمجتمع في كل من هذه البلدان، وفي معدلات النمو المتتدنية في الزراعة والصناعة، وفي انتاجية العمل، وفي عجز متعاظم لدى القسم الأكبر من هذه البلدان عن اشباع حاجات السكان للمواد الغذائية وسلع الاستهلاك الأخرى، واضطرارها إلى زيادة مستورداتها السنوية من مختلف السلع الاستهلاكية، وبخاصة الغذائية منها، ويبرز العجز أيضاً في امكانية أغلبها على توفير الاستثمارات الكافية لتحقيق التنمية الوطنية الشاملة.

وببناء عليه، فإننا إذا كنا نتفق مع تعريف الدكتور علي الكواري بأن «التنمية

الاقتصادية – الاجتماعية الشاملة عملية مجتمعية واعية وموجهة لإيجاد تحولات هيكلية تؤدي إلى تكوين قاعدة وإطلاق طاقة إنتاجية ذاتية، يتحقق بموجبها تزايد منتظم في متوسط إنتاجية الفرد وقدرات المجتمع ضمن إطار من العلاقات الاجتماعية يؤكد الارتباط بين المكافأة والجهد، ويعمق متطلبات المشاركة مستهدفاً توفير الاحتياجات الأساسية ووفرأً لضمانات الأمن الفردي والاجتماعي والقومي»<sup>(٣٩)</sup>، فإن الدراسات والتقارير الإحصائية تؤكد جميعها دون استثناء أن الفجوة الغذائية تتسع بمرور الزمن، ولم تتحقق خطط التنمية أمن الأقطار أو الوطن العربي الغذائي والاجتماعي وحتى المائي. كما ان «الأمن الفردي والقطري والقومي مستباح رغم كثرة إتفاقاته، والتغفي به، وهدر الموارد في الصرف على أجهزة الأمن ونفقات التسلح. فمن ارتفاع معدلات الجريمة الموثق منها وغير الموثق، إلى الصراع الاجتماعي والسياسي والطائفي والديني والعرقي وحتى الحروب الأهلية، إلى صراع الحدود بين الأقطار العربية والذي يتطور بين الحين والأخر إلى نزاعات مسلحة، وإلى استباحة الأمن العربي، ونماذجه كثيرة...»<sup>(٤٠)</sup>.

وفي تقديمه لأبحاث ندوة «التنمية المستقلة في الوطن العربي»، التي شارك فيها ستة عشر مختصاً عربياً وتبناها مركز دراسات الوحدة العربية، يذكر نادر فرجاني، أن تلك الندوة اتسمت بقدر من المعاناة يفوق الحد المعتمد في المنتديات العربية الجادة. ويعود ذلك إلى ثلاثة عوامل: أولها: كان الإحساس بتسارع التردي في التنمية على المستويين القطري والقومي في السنوات الأخيرة، وثانياً: سيادة التوقعات باستمرار هذا التردي في المستقبل المنظور، وثالثاً: كان خوفت الأمل في توافر البنى الاجتماعية والسياسية القادرة على تحمل نطفة الخلاص وان تميها، وتنمو بها، على درب التنمية المستقلة في الوطن العربي<sup>(٤١)</sup>.

وبالرغم من المظاهر الإيجابية، التي نتجت عن وجود النفط في المنطقة العربية (الخليج العربي بصفة خاصة)، والأهمية المتزايدة التي تحظى بها المنطقة يوماً بعد يوم، نتيجة لزيادة الانفاق على مشاريع التنمية في ميادين التربية والتعليم، والطرق والمواصلات والاتصالات والخدمات الصحية والاجتماعية... إلخ، إلا ان المجتمع العربي - النفطي يتعرض في الوقت ذاته إلى بعض المظاهر السلبية، مثل زيادة الاعتماد الكبير والمستمر على العمالة الأجنبية، والاسراف المتزايد في استهلاك الكثير من الكماليات، ومحاولة الكثير أيضاً اللجوء إلى بعض ألوان من الأعمال السهلة التي تدر ربحاً وفيراً، دون أن تتطلب جهداً كبيراً. وبهمنا في نطاق هذه الدراسة الاشارة بشكل

خاص إلى تميز هيكل المجتمع النفطي بازدواجية البنية الاقتصادية - الاجتماعية. فمن ناحية نجد هياكل ومؤسسات اجتماعية تقليدية، مع تأكيد على الذاتية الثقافية والخاصة منها، ومن ناحية أخرى نرى هياكل ومؤسسات اقتصادية وتقنية عصرية وأمكانيات مالية ضخمة. مما ينبع عنه تصادم بين مستحدثات الدول الصناعية المتقدمة، وبين الهياكل التقليدية، التي لازالت مهيمنة في المجتمع العربي الخليجي، ومراوحة في تنفيذ مشاريع التنمية واستراتيجية التكامل بين تلك الأقطار.

### خامساً - خلاصة واستنتاجات.

لقد ركزنا في هذه الدراسة على طرح فرضية منهجية أساسية، وهي أن ما تحتاج إليه المجتمعات النامية، كالأقطار العربية، هو تغيير هيكري - بنائي لطبيعة ومستوى القوى الانتاجية ونمط العلاقات الانتاجية السائدة في تلك الأقطار، كشرط هام لتجاوز التخلف والوصول إلى مرحلة الاستفادة المثلث من مشاريع التنمية بجوانبها ومتابينها المختلفة، والاعتماد الكبير والأساسي على الذات. وفي خريف ١٩٧٤، وتحت الرعاية المشتركة لبرنامة الأمم المتحدة للبيئة، ومؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، وحكومة المكسيك، عقدت ندوة «أنماط استخدام الموارد واستراتيجيات البيئة والتنمية» في مدينة كوكويوك المكسيكية، وانتهت الندوة باعلان عُرف «باعلن كوكويوك»، الذي شدد على حق البلدان في انتهاج طرق مختلفة للتنمية، حسب أوضاعها التاريخية والثقافية والاجتماعية وما إلى ذلك من أوضاع أخرى، وعبر عن الاعتقاد بأنه «ينبغي أن يكون من بين الاستراتيجيات الأساسية للتنمية تحقيق الاعتماد الذاتي الوطني المتزايد»، ويراد بذلك «الثقة بالنفس، والاعتماد في المقام الأول على الموارد الذاتية، البشرية منها والطبيعية، والقدرة على تحديد الأهداف واتخاذ القرارات بصورة مستقلة». (٤٢)

وهذا يعني، انه لكي نفهم آلية فشل المشاريع والبرامج التنموية، فإنه لابد من دراسة تاريخية - اجتماعية واقتصادية للعناصر المكونة للبنية الاجتماعية - الاقتصادية في كل مجتمع على حده. فالاعتماد الأساسي على الذات، يؤكّد مجدداً صحة الأطروحة القائلة بضرورة تحليل التاريخ الاقتصادي لتشكيل قوى الانتاج والأنمط الانتاجية في البلدان السائرة على طريق التنمية الحقيقة - المستقلة.

وتبعاً لتلك الفرضية، توصل بعض الباحثين العرب إلى ضرورة البحث عن «تفسير للخلف في خصائص التشكيلات الاجتماعية العربية» بدءاً من القرن السادس عشر للميلاد (قرن الهيمنة العثمانية) إلى يومنا هذا. (٤٣) وقد عمق الباحث الدكتور / محمد

السيد سعيد هذه الاطروحة بوضعه فرضيتين تتصلان بالبيئة التي أحاطت بالاقتصاديات العربية في القرن الثلاثة للسيطرة العثمانية على المنطقة العربية، ويمكن إيجازهما في الآتي:

(أ) كان للوضع المستعمر للتشكيلات العربية أثر قوي في تعميق الميل الركودية الكامنة في طبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة بنموذجيها المصري والشامي، ودفع الميل نحو التغير التطوري أينما وحيثما تحقق.

(ب) وقد كان أحد النتاجات الثانوية لهذا الوضع المستعمر أن تم بذر البند الأولي لعلاقات التبعية بين الاقتصاديات العربية والماركز الرأسمالية الأوروبية، وقد كان من شأن البزوغ الأول لعلاقات التبعية هذه أن أصبحت هناك ميل هيكلية نحو تحديد هامش ضيق نسبياً لنمو الاقتصاديات العربية في نطاق التخصص الزراعي في تقسيم العمل الدولي.<sup>(٤٤)</sup>

وهذه الحقيقة البينة لاتتعارض، بطبيعة الحال مع حقيقة هيمنة العلاقات الانتاجية الرأسمالية على الصعيد العالمي. فالقوانين الاقتصادية الموضوعية للرأسمالية هي السائدة حالياً، وهي المتحكمة في مجلل العملية الاقتصادية الدولية. وهذا يعني أن القوانين الخاصة بتطور قوى الانتاج وأساليب الاستهلاك والتوزيع والتبادل غير المتكافئ والمزاحمة والاحتكار والمركز والأطراف... إلخ، هي القوانين الاقتصادية الموضوعية، التي تسود العلاقات الاقتصادية - الاجتماعية والسياسية وتميزها على المستويين الدولي والداخلي (لكل بلد من البلدان). ولكن ذلك لا يلغى البتة، وجود قوانين اقتصادية - اجتماعية موضوعية أخرى تعود لبقايا أنماط انتاجية أخرى ما قبل رأسمالية، لارتفاع قادمة وتتابع دورها المؤثر، بمستويات متباعدة، في اقتصادات وحياة الغالبية العظمى من شعوب بلدان العالم الثالث، ومنها البلدان العربية. وهي بذلك تحد بمستويات متفاوتة أيضاً، من قوة فعل القوانين الاقتصادية للرأسمالية (العالمية) وتتأثيرها في درجات تطورها الداخلي - الذاتي، تبعاً لمستويات تطورها الاقتصادي والخصائص الوطنية والقومية والتاريخية والحضارية المميزة لها.

أما خطط التنمية العربية، فهي تعاني من مشاكل واسعة تتعلق بعدم التوافق والرابط بين البرامج القطاعية، وغياب التخطيط التشابكي بين القطاعات، وعدم التوازن بين متطلبات الإنماء الاقتصادي والإنماء الاجتماعي، وعدم توافر قاعدة تحتية من القرى المنتجة وعلاقات الانتاج الدينامية - العصرية، التي من شأنها مواكبة

التجهيزات التنموية وإنجاح خططها، الرامية إلى التغيير البنيوي اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً، إضافة إلى اختفاء البُعد القومي في معظم الخطط التنموية القطرية، مما أدى كله إلى عجز هذه الخطط في تحقيق التنمية الاقتصادية - الاجتماعية الشاملة والمتكاملة. لأن غياب الهياكل الاقتصادية - الاجتماعية المتقدمة (على الصعيدين الاقتصادي والعربي، ناهيك عن المحلي - القطري)، سيجعل عمليات التنمية المنفذة جزئية وفوقية ومحبوكة النتائج والتأثيرات فعلاً. فالمهم - من وجهة نظرنا - هو إحداث تغيير سريع وجوهري في البنى الاقتصادية - الاجتماعية متعددة الأنماط، والتي تشكل عائقاً موضوعياً كبيراً أمام التطور والتقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، الذي تسعى إليه الأمة العربية. وقد أشار إلى هذه الحقيقة التقرير الصادر عن الأمانة العامة لدول مجلس التعاون الخليجي بقوله: «إن دول المجلس بالمقارنة بالدول النامية تعتبر دولًا غنية بسيولتها النسبية، فقيرة بهياكلها الاقتصادية والاجتماعية، ولذلك فهي تواجه تحدياً كبيراً وصعباً إلى جانب التحديات الأخرى من حيث أن مصدر سيولتها النقدية غير متعدد وعليها أن تحدث تطوراً سريعاً في البنية الأساسية والاقتصادية والاجتماعية قبل نضوب مصدرها التمويلي الوحيد وهو النفط».<sup>(٤٥)</sup>

فالأهداف الخاصة بالتنمية الشاملة كمدخل طبيعي للتكامل الاقتصادي العربي تكمن أساساً في تغير الهياكل الاجتماعية - الاقتصادية، والتخلص المدروس من أنماط الانتاج المختلفة داخل كل تجمع اقليمي، وتنوع قاعدة الانتاج لرفع الكفاءة الانتاجية للموارد الطبيعية والبشرية والمادية المتيسرة، بهدف الاسراع بخطوات التنمية الشاملة، وتصحيح الاختلالات الهيكيلية الراهنة، وصولاً إلى رفع مستوى المعيشة وتحقيق الرفاهية والازدهار على الصُّعد كافة. وليس من الضروري أن تكون مشاريع التنمية العربية مماثلة أو مطابقة لما يجري في بعض بلدان العالم الثالث، أو مماثلة لما جرى في الدول الصناعية المتقدمة. حيث ان الظروف التاريخية والبنى الاقتصادية والاجتماعية، التي تميز الأقطار العربية يجعلها في حالة فريدة تسمح لها بأن تصوغ إطارات تحديثية تلائم أوضاعها الخاصة. وحتى تنجح عمليات التنمية الشاملة في أقطار الوطن العربي، لابد من أن تكون ضمن إطار استراتيجي واضح، يأخذ بعين الاعتبار الأوضاع التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لبلدان كل مجموعة إقليمية على حدة، مع الحفاظ - في الوقت نفسه - على البُعد القومي الشامل لتلك الخطط والمشاريع. فالتنمية، كما يقول الدكتور/ جاسم خالد السعديون: «ليست تنمية اقتصادية فقط ولكنها نقلة حضارية، اقتصادية، اجتماعية تضمن استمرار حالة التقدم

اقتصادية فقط ولكنها نقلة حضارية، اقتصادية، اجتماعية تضمن استمرار حالة التقدم الذاتي بفعل تغيير إرادي واع، والتنمية مشاركة عادلة في الأعباء والمزايا ومشاركة فاعلة في سلطة اتخاذ القرار وحرية في الرأي والبحث وإطلاق القدرات دون عقاب أو تعسف أو خوف، والتنمية لا يمكن أن تكون قطرية للغالبية العظمى من الأقطار العربية، ومرحلياً - على الأقل - يفترض أن يكون نتاج برامج التنمية القطرية في اتجاه مزيد من الإندماج العربي وليس العكس»<sup>(٤١)</sup>.

وأخيراً، فإننا من منظور سوسيولوجي - تكاملي نؤكد أن فشل برامج التنمية وما فرزته من مشكلات في بلدان العالم الثالث، إنما يعود بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الهياكل الاجتماعية - الاقتصادية التقليدية والأنمط الانتاجية - البدائية، الداعمة بتقاليد اجتماعية راسخة بالمعنى الواسع للكلمة. ولهذا، فإنه من الخطأ البالغ تماماً عدم الإهاطة بهذه الجوانب الأساسية في الدراسات والأبحاث الخاصة بقضايا التنمية الاجتماعية في تلك البلدان.

## الهوامش

- ١ - انظر: الدكتورة/ السيد محمد الحسيني، محمد علي محمد، علياء شكري، محمد الجوهري، دراسات في التنمية الاجتماعية، دار المعارف بمصر، ط٣، ١٩٧٧، ص ١٤٥.
- ٢ - في أطروحتنا لنيل الدكتوراه درستنا بتوسيع المنهجية - الفلسفية «قوانين تطور القوى المنتجة وعلاقات الانتاج وخصائص ظهورها في البلدان النامية»، رسالة غير منشورة نوقشت بجامعة ليننغراد سنة ١٩٨٠ (بالروسية).
- ٣ - العياشي عنصر، «أزمة أم غياب علم الاجتماع»، المستقبل العربي، السنة الثالثة عشرة، العدد ١٣٧ (نوفمبر/ يوليو ١٩٩٠)، ص ٤٠.
- ٤ - المصدر نفسه، ص ٤١.
- ٥ - الدكتور/ محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩، ص ٤٧٥.
- ٦ - الدكتور/ أحمد زكي بدري، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. (إنجليزي - فرنسي - عربي)، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٧٨، ص ٤١٢.
- ٧ - الدكتور جميل صليبا، المعجم الفلسفي، لبنان، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٨، الجزء الأول، ص ٢١٨.
- ٨ - انظر: Firth: Elements & Social Organization; London; Watts, 1951. P. 32.
- ٩ - نقاًلاً عن الدكتور عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، ص ٤٤٤.
- ١٠ - عالجنا هذه المسألة في دراستنا الموسومة «عقدة التخلف أو الاقتصاد متعدد الأنماط».

- دراسات عربية، السنة السابعة عشرة، العدد ١٢ (تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٨١)، ص ٧٤ - ٨١، والتي تعمد عليها في معالجتنا الراهنة لمفهوم «الاقتصاد متعدد الأنماط».
- ١١ - لمزيد من التفصيات نحيل القارئ إلى: س. توليانوف، أبحاث في الاقتصاد السياسي للبلدان النامية، موسكو ١٩٦٩ (بالروسية)، ١. لينكوفسكي، البنية الاجتماعية للبلدان النامية، موسكو ١٩٧٨ (بالروسية).
- ١٢ - هـ. مينيت Menet H.، اقتصاديات الأقطار النامية، ترجمة ميشيل عيلبوني، وزارة الثقافة السورية، سلسلة الفكر الاقتصادي رقم ٢، دمشق، ١٩٨٧، ص ٩٦ - ٩٧.
- ١٣ - فـ. لـ. تياغوننكو، كـ. مـ. فـارنتسوف، مـ. فـ. دـانيلوفـتشـ وأـخـرـينـ، التـركـيبـ الطـبـقيـ للـبـلـدانـ النـاـمـيـةـ، تـرـجـمـةـ الدـكـتـورـ دـاـوـدـ حـيـبـوـ وـمـصـطـفـيـ دـبـاسـ، مـنـشـوـرـاتـ وـزـارـةـ الثـقـافـةـ السـوـرـيـةـ، طـ٢ـ، دـمـشـقـ، ١٩٧٤، ص ١٥ - ١٦.
- ١٤ - المصدر نفسه، ص ٣٢٧ وما بعدها.
- ١٥ - اليكسي لينكوفسكي، البنية الاجتماعية للبلدان النامية، موسكو ١٩٧٨، ص ١٣ (بالروسية).
- ١٦ - المصدر نفسه، ص ١٧.
- ١٧ - بيريوبيراجنسكي، أرنست ماندل، شارل بنهام وآخرون، مرحلة الانتقال إلى الاشتراكية، مقالة «مشكلات الاقتصاد الانتقالي» بنهام، ترجمة فواز طرابلس، بيروت، دار الطليعة، ط ٢، شباط، ١٩٧١، ص ٢٤٢ - ٢٤١.
- ١٨ - الدكتور عبد العزيز عبداللطيف الزيدان، «اشكالية التشكيلة الاجتماعية الاقتصادية والانتقالية (مدخل في منهج التحليل)»، دراسات عربية، السنة الخامسة والعشرون، العدد ٦ (نيسان/ أبريل، ١٩٨٩)، ص ٩٢.
- ١٩ - مجلة «آسيا وأفريقيا اليوم»، العدد الرابع لسنة ١٩٧٩، موسكو، ص ٢٦ (بالروسية).
- ٢٠ - الدكتور/ أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ص ٢٨٤.
- ٢١ - جـ. مـ. البرـتـينـيـ، التـخـلـفـ وـالـتـنـمـيـةـ فـيـ الـعـالـمـ ثـالـثـ، بـيـرـوـتـ، دـارـ الحـقـيـقـةـ، ١٩٨٠، ص ١٣٨.
- ٢٢ - الدكتور/ محمد الجوهري، مقدمة في علم اجتماع التنمية، ط ٢، دار الكتاب للتوزيع، ١٩٧٩، ص ١٦٦.
- ٢٣ - المصدر نفسه، ص ١٦٦ - ١٦٧.
- ٢٤ - جـ. مـ. البرـتـينـيـ، التـخـلـفـ وـالـتـنـمـيـةـ فـيـ الـعـالـمـ ثـالـثـ، ص ٢٠.
- ٢٥ - الدكتور/ أمير اسكندر، «التبغية البنوية، محاولة لفهم حركة التطور الاجتماعي - الاقتصادي للبنيات العربية المعاصرة»، مجلة المثار، السنة الأولى، العدد ٢، (أذار/ مارس ١٩٨٥)، ص ٦٨.
- ٢٦ - انظر: د. إبراهيم سعد الدين، «حول مقوله التبغية والتنمية الاقتصادية العربية»، المستقبل العربي، السنة الثانية، العدد ١٧، (تموز/ يوليو ١٩٨٠)، ص ٧.
- ٢٧ - د. أمير اسكندر، المصدر السابق، ص ٧٠.
- ٢٨ - المصدر نفسه.
- ٢٩ - المصدر نفسه.
- ٣٠ - انظر: د. فتح الله ولعل، الاقتصاد العربي والمجموعة الأوروبية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، ١٩٨٢، ص ٢٦٤.
- ٣١ - المصدر نفسه، ص ٢٦٩.

## بحوث ودراسات

- ٢٢ - الدكتور/ مصطفى العبدالله، «حدود التنمية في أقطار الوطن العربي»، دراسات عربية، السنة الخامسة والعشرين، العدد ١، (تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٨٨)، ص ٩٧.
- ٢٣ - المصدر نفسه، ص ٨٩.
- ٢٤ - خيري عزيز، «الاستنتاجات العملية للمفهوم الماركسي للتنمية في مصر»، دراسات عربية، السنة السابعة عشرة، العدد ٧، (أيار/ مايو ١٩٨١)، ص ٦٦ - ٦٧.
- ٢٥ - المصدر نفسه.
- ٢٦ - فخرى لبيب، «تنمية لا رأسمالية أم رأسمالية دولة»، الطبيعة، عدد كانون الثاني/ يناير ١٩٧٦، ص ٩٩.
- ٢٧ - المصدر نفسه.
- ٢٨ - الدكتور/ فؤاد مرسي، «سيطرة علاقات الانتاج الرأسمالية»، الطبيعة، عدد كانون الأول/ ديسمبر ١٩٧٥، ص ١١٢.
- ٢٩ - الدكتور/ علي خليفة الكواري، «نحو فهم أفضل للتنمية باعتبارها عملية حضارية»، في: حسين عادل (وآخرون)، التنمية العربية: الواقع الراهن والمستقبل، سلسلة كتب المستقبل العربي، (٦)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤، ص ٧٠.
- ٤٠ - جاسم خالد السعدون، «دور القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية»، المستقبل العربي، السنة الحادية عشرة، العدد ١٢٠ (شباط/ فبراير ١٩٨٩)، ص ٧٦.
- ٤١ - نقلًا عن المصدر نفسه، ص ٧٧.
- ٤٢ - الدكتور/ السيد عبدالمطلب غانم، «إدارة التنمية المستقلة: أبعاد، وتحولات جديدة»، المستقبل العربي، السنة العاشرة، العدد ١٠٦ (كانون الزيل/ ديسمبر ١٩٨٧)، ص ٥١.
- ٤٣ - نقاش هذه الاشكالية بالتفصيل الدكتور/ محمد السيد سعيد في، «نظريات التنمية وتفسير تخلف الاقتصاديات العربية»، المستقبل العربي، السنة السادسة، العدد ٦٢ (نisan/ ابريل ١٩٨٤)، ص ٢٧ - ٥٢.
- ٤٤ - المصدر نفسه، ص ٥٠ - ٥١.
- ٤٥ - مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة، مجلس التعاون لدول الخليج العربية: نظامه وهيكله التنظيمي وانجازاته، الرياض، الأمانة العامة، ١٩٨٧، ص ١٢٧.
- ٤٦ - جاسم خالد السعدون، «دور القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية»، المستقبل العربي، السنة الحادية عشرة، العدد ١٢٠، (شباط/ فبراير ١٩٨٩)، ص ٧٣.

• من اصدارات



## جمعية الاتصاليين

- السعر ٢٥ درهم • ظاهرة جناح الأحداث في مجتمع إشراف : د. محمد هويدى . الامارات.
- ١٦ درهم • نحو نظرية عربية في علم الاجتماع . د. معن خليل عمر . عائشة عبدالله أحمد . ٢٠ درهم • الطفل واللغة والذكاء .
- ٢٠ درهم مجموعة من المؤلفين . • دراسات في مجتمع الامارات . الجزء الأول
- ٢٠ درهم مجموعة من المؤلفين . • دراسات في مجتمع الامارات . الجزء الثاني
- ٢٠ درهم مجموعة من المؤلفين . • دراسات في مجتمع الامارات . الجزء الثالث
- ٢٠ درهم مجموعة من المؤلفين . • دراسات في مجتمع الامارات . الجزء الرابع
- ٢٠ درهم منى جمعه البحر . • الأسرة وجنوح الأحداث .
- ١٥ درهم • حوارات حول العمالة الوافدة في الامارات .

**الموزعون : مؤسسة العين للإعلان والتوزيع**  
**الشارقة - هاتف ٣٧٢٢١١ - فاكس : ٣٦٥٥٣١ - ص. ب : ٢٥٩٧**



## التعلم الذاتي

### مفهومه وطبيعته ومبرراته وطرائقه

د. فيصل طاهر مسماز \*

يشهد عصرنا الذي نعيش فيه طلباً ملحاً لحداث تغيرات على أغراض التربية، ومناهجها وطرائقها. حيث أصبح من العسير، على نظم التربية والتعليم القائمة في العالم العربي ومنها منطقة الخليج العربي أن تتلاءم مع مختلف التغيرات الحادثة والسريعة في العالم على مختلف الأصعدة العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية (عبدالله عبدالدائم - ١٩٩٠، ص ٩)، تقرير لنادي روما الدولي - ١٩٨١، فيليب كومز ١٩٨٧، ص ٢٩) مالم تطرح طرائق جديدة في التعليم ومحتوياته تمتاز بالمرنة والمواءمة مع روح العصر.

\* الانتساب الموجه - جامعة الامارات.

ولعل هذا مادفع المهتمين بال التربية إلى تبني أنماط من التربية تتميز بالرونة كمرونة العصر، والمعاصرة في عالم تتجاوز فيه المعرف والتكنولوجيا جميع الحدود والإقليم الشاسع، وتربية ديمقراطية تتاسب مع حقوق الإنسان وتفق مع عصر الوفاق الدولي والسلام العالمي، وقابلة للتغير والتعديل والتطوير في هيكلها ومحتها، وملبية لحاجات سوق العمل وعوامل الانتاج وأدواته المتغيرة، ومتعددة الأشكال ومتميزة الشعاب بحيث تتناسب حاجات المتعلمين بها وتلبي مطالبهم المتتجدة (عبد الله عبد الدايم - ١٩٨٨، التقيب ومراد ١٩٨٧، عجاري - ١٩٨٥، ص: ١٢). لهذا فإن المجتمعات العربية ومنها مجتمع الإمارات العربية بحاجة إلى أنماط متنوعة من التربية بحيث لا تبقى مقتصرة على التربية النظمية الاستجابية القائمة الآنية التي قد لا تتفق مع مطالب العصر الحديث. ومن هذه الأنماط: التربية المستمرة والتعلم التشاركي والتعلم التوعي والتربية المتتجدة والشبكة التعليمية والتعلم الذاتي وسوف يقتصر الكاتب في هذه الورقة على النمط الأخير وهو التعليم الذاتي.

### مشكلة الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مفهوم التعلم الذاتي وطبيعته ومبرراته؟

لإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة البحوث والدراسات والكتابات حول الموضوع مستخدماً المنهجية الكيفية في عرضه لهذا النمط من الدراسات على النحو الآتي:-

### أولاً : مفهوم التعلم الذاتي

لعل من أبرز ما شهدته العملية التربوية في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين هو تأكيد أهمية التعليم الذاتي. وهذا المفهوم ليس غريباً على التراث العربي الإسلامي حيث اشير إليه في القرآن الكريم بقوله تعالى: « وأن ليس للإنسان إلا ماسعي »<sup>(١)</sup>. و قوله تعالى: « وما أوتيت من العلم إلا قليلاً »<sup>(٢)</sup>. و قوله: « علم الإنسان مالم يعلم »<sup>(٣)</sup>. و قوله: « والنفس اللوامة »<sup>(٤)</sup>. هذا ودعوة الرسول الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم إلى طلب العلم من المهد إلى اللحد ودعوته للسفر في سبيل طلبه. بل يمكن القول ان كبار علماء الدين والأدب والعلوم الطبيعية والانسانية العرب والمسلمين والذين برزوا

١ - سورة النجم، آية رقم .٢٩.

٢ - سورة القيمة، آية رقم .٨٥.

٣ - سورة العلق، آية رقم .٥.

٤ - سورة الاسراء، آية رقم .٢.

كقادة كبار في الفكر والفلسفة العرب والمسلمين والذين بربوا كقادة كبار في الفكر والفلسفة كانوا قد تعلموا تعلمًا ذاتيًّا. فقد تطور معظمهم مستقلين في طرق إثراء مخزونهم العلمي والمعرفي، وكانوا مستقلين في التعرف على مصادر المعلومات وجمعها وقراءتها وتفسيرها وأخرجوها بثوب جديد حيث اتبَعَ معظمهم منهاجًا ذاتيًّا مستقلًا في عمليات البحث والتنقيب والتجريب في ميادين المعرفة. فقد كانوا يعرفون من هم وكانت لديهم معرفة كبيرة في ماذا يريدون وكيف يحقّقون ذلك.

وفي عصرنا الحديث ما زالت النظرة إلى التعليم الذاتي نظرة تعتبره نهجاً للتعلم الحر (هول HOULE ١٩٨٤). ونشهد هذه الأيام الكثير من الناس الذين يعتمدون على أنفسهم في تطوير مقدراتهم وتنمية مهاراتهم دون الاعتماد الكلي على مؤسسات التعليم التقليدية. وبعد التعلم الذاتي من أفضل أنواع التعلم ويظهر عند الإنسان كقدرة خاصة به منذ صغره (جيوبونز GIBBONS ١٩٨٠). ويمر الإنسان أثناء تعلمه ذاتياً بمجموعة من الخبرات التي تأخذ في التطور والرقي إلى أن تصبح نهجاً في حياته (والاس WALLACE ١٩٨٠، KNOWLES ١٩٨٠، ص ٢٥) إلى أن الكبار من المتعلمين هم أكثر قدرة على استخدام وتوظيف خبراتهم المخزونة في عملية التعلم الذاتي بحيث تصبح خبراتهم جوهر عملية التعلم الذاتي. ويقتضي التعلم الذاتي في أن تصبح لدى الإنسان معرفة في كيف يعلم نفسه وكيف يفكر بنفسه، وكيف يطور ذاته ويحل مشكلاته باستقلالية، وكيف يحلل، ويقارن، ويقيم، ويقرر، ويخطط وينفذ مستقلًا، وكيف يختار نمط حياته في المستقبل (تقرير لنادي روما ١٩٨١، ص ٨٢).

وعلى الرغم من محاولة العديد من توضيح مفهوم التعلم الذاتي، إلا أن بعضهم خلط بين شرح المفهوم وطبيعته ومبراته وطرائقه في حين فسر بعضهم الفارق في هذه المكونات. فقد اقتصر بعض المهتمين التعلم الذاتي على الكبار من المتعلمين وبعضهم الآخر اقتصره على الصغار من التلاميذ دون الكبار. كما ان بعض الباحثين اعتبروا التعلم الذاتي سلوكاً مستقلًا تماماً عن أية مساعدة خارجية، في حين ان بعض المهتمين الآخرين أشاروا إلى ضرورة مساعدة المتعلمين ذاتيًّا عن طريق مؤسسات التعليم النظامية مثل عرض برامج للتعليم الذاتي، وتسهيل الحصول على مصادر المعلومات بل المشاركة في تقييم إنجاز المتعلمين ذاتيًّا ومنحهم شهادات ووثائق كمكافأة على ما حققوه في تعلمهم الذاتي.

فقد ورد في أدب التعليم الذاتي (SELF LEARNING LITERATURE) مجموعة من التعريف والشروحات لمفهوم التعلم الذاتي. ففي سنة ١٩٧٨ اعتبرت مؤسسات وهيئات دولية التعلم الذاتي بأنه عملية الاعتماد على القوى الذاتية للمتعلم (الراوي - ١٩٨٧، عبدالله عبدالدaim - ١٩٨٨، ويؤكد ذلك (مراد - ١٩٧٩، ص ٤٠)، بقوله: «هو مقدرة الفرد على استخدام مهاراته في انجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة من الآخرين والبحث عن المساعدة بنفسه عند الحاجة». وفي تعريف آخر مطول يقول: «التعلم الذاتي هو القدرة على حل المشكلات، والقدرة على الاحساس بالأشياء الهامة والمناسبة في التعلم، والالامام بمصادر المعرفة، والقدرة على استخدامها، والمهارة في تنظيم الموقف والأنشطة التعليمية، والاعتراف بالمسؤولية وتحملها في عملية التعلم، والمهارة في اتباع التعليمات والقواعد بمرؤنة، وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة والمبادرة في حل المشكلات وانجاز الأعمال، وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والمعقدة، والثقة بالنفس وفهم الذات والواقعية الذاتية والعمل لاشباع الذات» (مراد ومصطفى - ١٩٨٢، ص ٥٧).

أما (عزيز هنا - ١٩٧٧، ص ١٢) فيعرفه بقوله: «إن التعلم الذاتي أوسع من اكتساب واستيعاب آراء ومفاهيم وحقائق ورموز، وأشمل من مجرد الجانب المعرفي في النشاط العقلي العام للفرد، لأنه هو النشاط الواقعي للفرد الذي ستجد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي والاقناع الداخلي، يهدف إلى تغيير لشخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء». بينما يعرفه (طلعت منصور - ١٩٧٧ - ص ٢١) بأنه من إحدى طرائق التعلم والتي يقوم بها المتعلم بنفسه باستخدام وسائل خاصة للتعلم، وتكون هذه الوسائل مبرمجة، وقد يستخدم ألات خاصة أو كتبًا أو رسائل تصله بواسطة البريد وقد يستخدم برامج الإذاعة والتليفزيون في عملية تعلمه، كما يختار المتعلم بنفسه نوع البرامج المكتوبة أو المchorة تلفزيونياً أو المهارات الأدائية التي يريد اكتسابها في الزمن الذي يرغبه وعلى المستوى الذي يطمح إليه. ويقدم (الراوي - ١٩٨٧، ص ١٢٩) تفسيراً لعملية التعلم الذاتي بقوله إن الإنسان يتعلم بنفسه من استجاباته وعمله ومن فاعليته، ويسير في عملية التعلم السريع بسرعته الذاتية خطوة خطوة، ويتحسن أداؤه حيث تتوافر التغذية الراجعة أو المرتدة التي تعمل كتعزيز فوري لاستجاباته.

وبالاضافة إلى التعريفات السابقة لمفهوم التعلم الذاتي، فقد وردت تعريفات أخرى لهذا المصطلح، وسبب هذا التعدد هو ان كل متخصص يعطيه تعريفاً خاصاً به ومن

الأمثلة على ذلك: (ديكنسون DICKNSON وكلارك CLARK - ١٩٧٥، ص: ٢٦ وسميث SMITH ١٩٧٦، ص ١٢٢) يعرفون التعليم الذاتي بعبارة التثقيف الذاتي SELF EDUCATION

أما (مور MOORE ١٩٧٢، ص ٧٦) فإنه يعرفه بالدراسة المستقلة INDEPENDENT STUDY، كذلك (جونستون JOEHSTON وريفييرا RIVERA ١٩٦٥، ص ٢١) فسموا التعلم الذاتي بأنه تعليمات أو توجيهات ذاتية، ويعرف (هول HOULE ١٩٨٤، ص ٥١) التعلم الذاتي بأنه تعلم فردي INDIVIDUAL LEARNING، بينما يسميه (ميلار MILLER ١٩٦٤) بالتعلم المستقل ذاتياً AUTONOMOUS LEARNING

كما اطلق عليه آخرون الاستقصاء الذاتي الموجي (SELF DIRECTED INQUIRY) (لونج LONG وأشفورد ASHFORD ١٩٧٦، ص ٢٨).

بينما اطلق عليه (بنلاند PENLAND ١٩٧٩) التعلم بالمبادرة الفردية SELF INITIATED LEARNING

وأشارت الباحثة (كاسوردم KASWORM ١٩٨٣، ص ٤٥) إلى الغموض الذي يكتنف التعريف السابقة بقولها «التعلم الذاتي هو مجموعة من أنماط السلوك المحددة والذي يعبر عن معتقدات المتعلم الذي يعكس وينبع من عملية التعلم بالمبادرة الفردية، وبتعبير آخر هي حالة مثلى للمتعلم الناضج الذي يسعى إلى تحقيق التعلم الذاتي».

وهكذا نلاحظ اختلافات عدّة، في وجهات نظر الباحثين في التعلم الذاتي، وذلك من ناحية شرحهم للمفهوم، أو مضامون التعلم الذاتي، وحتى شخصية المتعلم الذاتي، وهذا يقود البحث للتعرف على طبيعة التعلم الذاتي.

### ثانياً: طبيعة التعلم الذاتي

اختلقت وجهات نظر المهتمين حول توضيح طبيعة التعلم الذاتي، فهناك وجهات نظر اشارت إلى ضرورة استقلالية وتفرد التعلم الذاتي (الراوي ١٩٨٧ ومراد ١٩٧٩، ومراد، ومصطفى ١٩٨٢ وسميث SMITH ١٩٧٦ و ١٩٨٢ وبنلاند PENLAND ١٩٨١).

وهناك وجهات نظر أخرى تطالب بضرورة تنسيق وتنظيم ودمج التعلم الذاتي مع برامج التعليم النظامي (نويلز Knowles ١٩٧٥، توف TOUGH ١٩٧٩ وسبير SPEAR ١٩٨٤، وهيمسترا HIEMSTRA ١٩٨٠، وتقرير لنادي روما ١٩٨١ وكافاريلا ١٩٨٦).

وبالنسبة للمجموعة التي تؤيد استقلالية و تفرد التعلم الذاتي، فإن هذه المجموعة تغفل أهمية مصادر المعلومات المتاحة في مؤسسات التعليم المستمر، والمنتشرة في بيئه المتعلم كما تغفل دور المؤسسات التعليمية، في إرساء أسس التعلم الذاتي في سلوك الطلاب في المراحل التأسيسية للتعلم الذاتي، وهي الابتدائية والإعدادية والثانوية. ثم دورها فيما بعد عن طريق ما تقدمه من برامج و دراسات متعددة، كما ان هذا الاتجاه ينكر دور مؤسسات التعليم غير النظامية مثل الندوات والجلسات والمكتبات والتعلم عن بعد التلفازية أو عن طريق الراديو أو بالراسلة.

أما البحوث التي تطالب بضرورة تنسيق وتنظيم ودمج التعلم الذاتي مع برامج التعليم النظامي فإنها تؤكد هذه الضرورة من خلال تحليلها لطبيعة التعلم الذاتي حيث يناقش هذا التحليل طبيعة التعلم الذاتي عن طريق طرح الأسئلة التالية:

- ١ - ماهي طرق التعلم الذاتي؟      ٢ - ماهي طبيعة الفرد المتعلم ذاتياً؟  
٣ - ماهو دور المؤسسات المجتمعية ودور المعلمين في تشجيع التعلم الذاتي؟

### ١ - ماهي طبيعة التعلم الذاتي

#### NATURE OF SELF DIRECTED LEARNING METHODS

للإجابة على هذا السؤال فإننا نناقش موضوع طبيعة طرق التعلم الذاتي من جوانب مختلفة يطرحها الباحث على شكل أسئلة وهي:

- أ - كيف يشترك المتعلمون في مشاريع التعلم الذاتي؟
- ب - كيف يتعرف المتعلمون على مصادر المعلومات وكيفية استخدامها؟
- ج - كيف يمكن تحسين كفاءة المتعلمين ذاتياً على التعلم؟

وفيما يلي، نحاول الإجابة على التساؤلات السابقة، من خلال تحليلنا للدراسات التي تم الاطلاع عليها:

أ - بالنسبة للتساؤل الأول، يلجأ المتعلمون ذاتياً لعدة طرق بواسطتها يشركون أنفسهم في مشاريع للتعلم الذاتي فقد ورد في دراسة قام بها (نويلز KNOWLES ١٩٧٥، ص ١٨) إن المتعلمين ذاتياً يخططون انشطتهم على الشكل التالي: تشخيص التعلم المراد تعلمه، ثم تحديد الاحتياجات، ثم صياغة الأهداف، ثم تحديد مصادر المعلومات والمهارات، ثم اختيار وتطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة وفي نهاية الخطة يضعون طرقاً لتقدير نتائج تعلمهم.

وفي دراسة اخرى قام بها (توف TOUGH ١٩٧١، ص ١١٦) أشار إلى خطوات يقوم بها المتعلم ذاتياً وهي تحديد المعارف والمهارات المطلوبة، تحديد النشاطات والأدوات والمصادر الازمة للتعلم، تحديد مكان التعلم أو التدريب، تحديد أهداف التعلم أو التدريب، تحديد متى يتعلم، تقدير مستوى البرامج الازمة للتعلم، إسقاط العناصر التعليمية غير الضرورية، تهيئة أماكن التعلم الازمة، تحضير الأموال الازمة للانفاق على التعلم، تهيئة الوقت اللازم للتعلم.

أما (سبير SPEAR ١٩٨٤، ص ٧) فقد قدم تصوراً لعملية تخطيط التعلم الذاتي حيث أشار فيها إلى أربعة عناصر تؤثر في عملية التخطيط وهي:

- ١ - الظروف المحيطة بمشروع الدراسة التي يختارها المتعلم وأثرها على خطته الدراسية.

- ٢ - المستوى التعليمي للمتعلم وأثره على خطته الدراسية.
- ٣ - المهارات والمعارف المنظر تحقيقها نتيجة للتعلم الذاتي والتي من الضروري أن تناسب مع مصادر التعلم.
- ٤ - إدراك المتعلم لأثر الظروف السابقة الذكر على اختياره للدراسة.

ويشير (تقرير لنادي روما - ١٩٨١) إلى الخطوات التالية التي يقوم بها المتعلم ذاتياً وهي ان يحدد المتعلم أهداف تعلمها، ثم يحدد الاستراتيجيات التي سيسقيم عليها نشاطاته، ثم يحدد طرق وأساليب العمل المناسب.

ب - أما اجابة السؤال الثاني فهي ان مصادر التعلم LEARNING RESOURCES تتتوفر وتتعدد في بيئه المتعلم حيث يمكن استخدامها وهي:

- المؤسسات التعليمية النظامية والمنتشرة في المجتمع.
- المؤسسات التعليمية غير النظامية مثل الأندية والجمعيات والصالونات.
- دور الكتب والمكتبات العامة والخاصة المتخصصة وغير المتخصصة.
- وسائل الاعلام المختلفة مثل الاذاعة والتلفزيون والاشرطة السمعية والمرئية وخاصة وسائل الاعلام الموجهة.
- المطبوعات والنشرات والدوريات.
- المؤتمرات والمحاضرات وماشابهها من النشاطات الثقافية المتنوعة.
- مراكز البحث العلمية الحكومية والخاصة المنتشرة في المجتمع وغيرها.

وهكذا نلاحظ ان مصادر التعلم وتطوير المهارات والمعارف الذاتية متوافرة في مؤسسات التعليم النظامية والمؤسسات المجتمعية الاخرى حيث تعتبر المؤسسات الاقتصادية الصناعية والتجارية والخدمات على مختلف أنواعها والمؤسسات الاجتماعية الاخرى الحكومية والخاصة والمشتركة مصادر للمعلومات للمتعلمين ذاتياً.

جـ- وفيما يتعلق بكفاءة المتعلم ذاتياً على التعلم، فقد أشير إليها فيما قاله (نويلز KNOWLES ١٩٧٥) إلى عناصر الاقتدار التي يجب توافرها وتنميتها لدى المتعلم ذاتياً وهي:

- القدرة على اختيار زملاء الدراسة المناسبين والتعامل معهم في عملية تحديد وتشخيص حاجاتهم التعليمية، والقدرة على تحويل هذه الحاجات إلى أهداف تعليمية والمهارة في تحديد مصادر التعلم المناسبة والتعرف على طرق تقييم النتاجات التعليمية.

أما (كاسوروم KASWORM ١٩٨٣، ص ٤٥) فبانها أشارت إلى ضرورة توفر القدرة على تنفيذ الواجبات والمسؤوليات التعليمية والتي تتضمنها التعاقدات التعليمية (LEARNING CONTRACTS) (التعليم بالاتفاق) ففي دراسة قامت بها (كاسوروم KASWORM) حول تطور مهارات ومهارات طلاب التعليم العالي والذين يعتمدون على التعلم الذاتي حيث توصلت إلى وجود علاقة إيجابية عالية في تطور كفاءات ومهارات المتعلمين ذاتياً من جهة والتعلم التعاقدى من جهة أخرى وقد حددت (كاسوروم ١٩٨٣، ص ٤٦) الجوانب التي ازدادت فيها كفاءة المتعلمين ذاتياً وهي:

- القدرة على تحويل حاجات التعلم إلى أهداف تعليمية ممكنة.

- القدرة على تحديد وتعيين مصادر المعلومات المادية والبشرية الازمة للتعلم.

- القدرة على اختيار أفضل الطرق لاستخدام مصادر المعلومات في التعلم.

وقد قام كل من (كافاريلا وكافاريلا CAFFERELLA & CAFFEERELLA ١٩٨٦، ص ٢٢٦) ببحث مشترك للتأكد مما توصلت إليه (كاسوروم KASWORM) فوجدا في بحثهما ما يؤكّد النتائج نفسها التي توصلت إليها كاسوروم وهي نمو كفاءة المتعلمين ذاتياً نتيجة استخدام التعلم التعاقدى وذلك من حيث نمو:

- القدرة على تحويل حاجات التعلم إلى أهداف تعلم ذاتي.

- القدرة على تحديد مصادر المعلومات المادية والبشرية اللازمة للتعلم الذاتي.
- القدرة على اختيار أفضل الطرق لاستخدام مصادر المعلومات في عملية التعلم الذاتي ويظهر ذلك في الجدول التالي:

## جدول رقم (١)

### الفرق في قدرات المتعلمين ذاتياً (قبل/ وبعد) التعلم التعاقدى

T	حساب قيمة	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري		المتوسط		الكفاءة
			بعد	قبل	بعد	قبل	
- ٤٥٤	+ ٠٢	٦١ ر	٧٤ ر	١٩ ر	٨٥ ٢	٣٩	القدرة على تحويل حاجات التعلم إلى أهداف تعلم ذاتي.
- ٢٦٢	+ ١٨	٦٨ ر	٦٨ ر	١٩ ر	١ ٤٠	٩٤	القدرة على تحديد مصادر المعلومات المادية والبشرية اللازمة للتعلم الذاتي.
- ٤٨٤	+ ٢٤	٧٣ ر	٧٦ ر	٠٢ ٤٠	٧٩ ٣	٩٤	القدرة على اختبار أفضل الطرق لاستخدام مصادر المعلومات في عملية التعلم الذاتي.

ويلاحظ في الجدول السابق زيادة متوسط درجات أفراد العينة بعد التدريب على المهارات المقاسة، عن طريق التعاقد التعليمي في متوسط درجاتهم قبل التعاقد التعليمي، مما يشير إلى هذه الزيادة في القدرة انخفاض الانحراف المعياري بعد التدريب عنه قبل التدريب، مما يشير أيضاً إلى أن الفروق الفردية بين أفراد العينة قد تلاشت نتيجة للتدريب مما يعكس أيضاً أن هذه النتائج حقيقة وليس ناتجة عن الصدفة. إن الفرق في المتosteطات (قبل/ بعد) فرق لها دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ بالنسبة للقدرة الأولى ولها دلالة احصائية عند ٠٠١٠ بالنسبة للقدرتين الثانية والثالثة.

## ٢ - طبيعة المعلم الذاتي:

توجد وجهتا نظر حول طبيعة المعلم ذاتياً فهناك من يؤكّد أهمية توافر عناصر خاصة في شخصية المعلم ذاتياً وهناك من يلغى أهمية العناصر الشخصية ويؤكّد أهمية النظر إلى هذا الموضوع باعتبار التعلم الذاتي عملية PROCESS.

أما بالنسبة لأصحاب وجهة النظر الشخصية فإن بعضهم يؤكّد ضرورة توافر خصائص شخصية لدى المعلم ذاتياً مثل القدرة على تحمل مسؤولية تعلمه دون مساعدة الآخرين (بيجوت BEJOT ١٩٨١، ص ٤٢) وهناك من يركز على توافر قدرة تنظيم الوقت والجهد اللازمة لعملية التعلم (سكاج SKAGG ١٩٨١، ص ١٩). وهناك من يوجه اهتمامه لضرورة توافر استعدادات قبلية من معارف ومهارات لدى المعلم ذاتياً (تورانس Torance ١٩٨٧). أما (حسان HASSAN ١٩٨٢) فإنه يؤكّد ضرورة توافر دافعية لدى المعلم ذاتياً. بينما نجد (ساباخيان SABBAGHIAN ١٩٨٠) يؤكّد على أهمية فهم المتعلم لذاته، وتماسك هذا التفاهم، وتتوفر قدرة المتعلم على التعرف على مصادر المعلومات وقدرتها على استخدام مصادر التعلم على الشكل المناسب لاحتياجاته.

وهنالك من يشير إلى أهمية الرضا عن الحياة لدى المعلم الذاتي ودافعية الاستقلال لديه (بروكيت BROCKETT ١٩٨٥، ص ٢٥) كما اشارت بحث (أودي ODDI ١٩٨٦، ص ٩٧) إلى أن مختلف الخصائص السالفة الذكر هي التي تؤثر في اندفاع المعلم نحو التعلم الذاتي.

أما أصحاب وجهة النظر الأخرى، فهم ينظرون إلى طبيعة التعلم الذاتي باعتباره عملية PROCESS ولا يعطون اهتماماً لطبيعة شخصية المعلم ويمثل هؤلاء كل من (نويلز KNOWLES ١٩٧٥، توف TOUGH ١٩٧٩). فهم يرغبون في دمج التعلم الذاتي ضمن التعلم النظامي ويتم ذلك وفق برنامج معين تعرضه مؤسسات التعليم العالي.

- وحدد (جريفين GRIFFIN ١٩٧٨، ص ١٠٦) أربعة أبعاد لطبيعة المعلم ذاتياً وهي:
- ١ - التعلم الجماعي.
  - ٢ - التعلم الشخصي عن طريق التعلم المبرمج.
  - ٣ - التعلم بالخطة الرئيسية.
  - ٤ - التعلم عن طريق المراسلة.

ومن الجدير بالذكر أن فكرة تبني التعلم الذاتي باعتباره عملية كانت وراء تحديد المهارات والقدرات التي يجب أن تتوافر في المعلم ذاتياً كي ينجح في عملية تعلمه.

ومن الملحوظ في العرض السابق أن مؤيدي التعلم كعملية قد انتهوا متفقين مع الجماعة التي تؤيد الخصائص الشخصية للمعلم ذاتياً ومن هنا يمكن القول إن طبيعة

المعلم ذاتياً هي مزيج من خصائص شخصية المتعلم من جهة واعتبار التعلم الذاتي عملية أي برنامج عمل تعرفه المؤسسات التعليمية.

٣ - دور المؤسسات المجتمعية والمعلمين في تشجيع التعلم الذاتي  
يلعب المعلمون والمؤسسات المجتمعية في مدارس التعليم النظامية أدواراً متنوعة في تشجيع عملية التعلم الذاتي وتسهيل تنفيذه.

فمن ناحية المعلمين فهم يقومون بعملية تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي، ويمكّنهم اتخاذ الاجراءات العملية والكافحة لتحقيق أهداف التعلم الذاتي ويتم ذلك عن طريق:

- تشجيع الطلاب على ممارسة التعلم الذاتي في غرف الدراسة والمخبرات عن طريق CAGE & BLINER (كيج وبلاينر) اعطائهم أعمالاً وواجبات دراسية وتدريبية متخصصة (١٩٨٤).

- قيام المعلمين بتصميم برامج تعليمية وتدريبية وطرحها على شكل دراسات موضوعات حرة يختار منها الطالب ما يناسب مع احتياجاتهم بحيث يقوم الطالب بوضع أهدافهم التعليمية وتحدد طرق تحقيقها وطرق تقييمها (HIEMSTRA ١٩٨٠).

- ويتولى المعلمون اتخاذ إجراءات تمنع تحول التعلم الذاتي إلى تعلم تقليدي (بنلاند PENLAND ١٩٨١).

اما بالنسبة للمؤسسات المجتمعية فإنها تحتوي على مجالات واسعة وغنية ومتعددة من مصادر المعلومات ومختلف النشاطات وخاصة تلك التي تتعلق بتطور أداء الموظفين أو في مجال البحث العلمية، وغيرها، حيث يمكن للمؤسسات (المجتمعية الأهلية والحكومية والمشاركة والاقتصادية والاجتماعية) أن تقدم تسهيلات متنوعة للمتعلمين ذاتياً وهذا يتطلب اجراء مسح شامل للمؤسسات المجتمعية المتوافرة في المجتمع للتعرف على الامكانيات المتاحة والمناسبة للتعلم الذاتي (عجاوي ١٩٨٥) وتنتجه كثير من المجتمعات إلى التنسيق بين المؤسسات المجتمعية ومؤسسات التعليم والتدريب من أجل إزالة العقبات البيروقراطية التي قد تعيق نشاطات المتعلمين ذاتياً، ومن الأمثلة على التنسيق بينهما اتباع استراتيجية التشارك في التربية أو مايسمي بالتعلم التشاركي PARTICIPATORY OF LEARNING لما لهذا النمط من قدرة على التنسيق بين مؤسسات التعليم النظامي والمؤسسات المجتمعية (الاقتصادية وغير الاقتصادية) وما تحويه من إمكانيات وفرص رحبة لتطوير التعليم وتخفيف أعباء المؤسسات التعليمية النظامية،

ولاستجابته لظاهره العصر الحديث، وهو اجراء تفاعل بين المؤسسات التعليمية النظامية ومؤسسات المجتمع، ولقدرته على تقديم خدمات واسعة ومتنوعة للتعلم الذاتي (تقرير لنادي روما ١٩٨١) (بروكفيلد BROOKFIELD ١٩٨١).

### ثالثاً: مبررات التعلم الذاتي

إن الحديث عن تطوير التعليم واستحداث أنماط جديدة في التعليم والتعلم هو حديث مستمر دائم التجدد ومتتطور مع تطور الحضارة واستمرارية الحياة البشرية.

ولقد تعرضت النظم التعليمية في العالم الثالث لشئى أنواع النقد والذي شمل معظم نظم التعليم القائمة في العالم الغربي. وتثور وجهات النظر الناقدة للتربية حول قدرة هذه النظم على التوافق مع انفجار المعرفة والتطور التكنولوجي السريعين الحاديين في عصرنا الحديث (عبدالدaim ١٩٩٠، ص ٢٠، تقرير لنادي روما - ١٩٨١، ص ١٠٠)، وعلى التربية أن تعطي في المستقبل طابعاً ديناميكياً لغاياتها ومحتوها وطرقها وبرامجها وهيكلها بل وبنياتها (اليونسكو ١٩٨٢). ويتعارض الإنسان في عصرنا الحالي للتخلص بسرعة عن الزمن، إذا لم يجار التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية. وبناء على ذلك فإن دور التعليم الذي يعتمد على تزويد الطالب بمعلومات محددة لم يعد كافياً أو مناسباً لتغيرات العصر، وهذا يجبر طالب المستقبل على أن يتكيف مع مايطرأ من تغيرات في المعرفة والبيئة الطبيعية الاجتماعية المحلية والعالمية (عجاوي ١٩٨٥، ص ١٣ - ١٤)، وعليه فمن الأجر اتباع سياسة تعليم، كيف يتعلم الطالب ذاتياً، ونحمل مبررات الأخذ بالتعلم الذاتي على النحو التالي:

١ - ضعف قدرة المؤسسات التعليمية التقليدية على التلازم مع التغيرات في المعرفة والتكنولوجيا وهذا يدفعها إلى أحد المنحنين الآتيين:

أ - ضعف قدرة مناهجها وزيادة برامجها رأسياً مما يؤدي إلى اضافة أعباء جديدة على كاهلها وهذا يقتضي زيادة سنوات التعليم كأن يصبح التعليم ثلاثة عشرة سنة أو أربع عشرة سنة بدلاً من اثننتي عشرة سنة.

ب - لجوء برامج التعليم إلى التخصص المبكر وهذه تحتوي على مخاطر كثيرة ومنها مخاطر التقاضي السريع للمعرفة المتخصصة أمام التغيرات العلمية والتقنية السريعة (عبدالدaim - ١٩٨٧ ، وفيليپ كومز (ترجمة) ١٩٨٧).

٢ - تباطؤ قدرة التعليم التقليدي في الاستجابة لأهمية تسارع مرور الزمن وصعوبة التوافق مع سرعة التغيرات في المعرفة والتكنولوجيا.

- ٢ - وهذا يقتضي اتباع استراتيجية تسريع (ACCELERATION) عمليات التعلم بواسطة التعلم الذاتي، حيث يستطيع المتعلم ذاتياً أن يختصر زمن تعلمه، والتحرر من قيود البرامج المحددة زمنياً ومكانياً.
- ٤ - يعد التعلم الذاتي وخاصة عند الكبار من أهم الطرق التي تلجأ إليها فلسفة التربية المستمرة، ذلك لأن التعلم الذاتي باعتباره تكتيكاً يضمن تحقيق استمرارية النماء الشامل المعرفي والمهني والثقافي للبار أفقياً ورأسيًا كما أنه يتفق مع خصائص الكبار باعتبار أن لديهم مخزوناً كبيراً من الخبرات والتي يمكن توظيفها في التعلم الذاتي (اليونسكو عدد ٢، ١٩٨٢).
- ٥ - إن الديموقراطية كاستراتيجية إنسانية ومذهب للحياة، وخاصة ديموقراطية التعليم بحاجة إلى استمرار تعويقها وتقويتها ونشرها وبعد التعلم الذاتي من أهم طرق ذلك.
- ٦ - إن أبواب وطرائق التعلم الذاتي مرنّة ومتعددة وغير محددة، لأنه يسمح لكل فرد بأن يتعلم حسب قدراته، وعلى ضوء احتياجاته، ويلبي مجالات اهتماماته وذلك ضمن زمن يتحكم فيه المتعلم.
- ٧ - يعطي التعلم الذاتي أدواراً جديدة لمؤسسات التعليم التقليدية كالمدارس ومؤسسات التعليم العالي، وذلك عن طريق افتتاح هذه المؤسسات على المجتمع عن طريق التسهيلات التي تمنحها للمتعلمين ذاتياً وبهذا تضيف إلى برامجها المحددة برامج مرنّة تساهُم في تطوير المجتمع وتنمية الطاقات البشرية فيه. (الراوي ١٩٨٧).
- ٨ - يعد التعلم الذاتي من طرق تحسين نوعية حياة الإنسان لأنّه يمنّع الفرد الفرصة لإطلاق عنان قدراته الابداعية والخلقية وهو من الطرق الهامة التي يحقق بها الفرد ذاته SELF FULFILMENT.
- ٩ - إن التعلم الذاتي يعد من أهم طرائق علاج الجمود التربوي، الذي يتمثل بانفصال التعليم عن المجتمع، وذلك لميل التعلم نحو التقليد ولعدم قدراته على تلبية حاجات سوق العمل.
- ويظهر ذلك في تدني قدرة سوق العمل على استيعاب خريجي التعليم التقليدي. ومن هنا فإنّ تبني التعليم الذاتي كطريقة للتعلم يؤدي إلى توثيق الصلة بين التعليم التقليدي وسوق العمل، حيث يعتبر التعليم التقليدي سوق العمل مجالاً

رحاً للتنمية ومصدراً متنوعاً من مصادر المعلومات وتنمية الطاقات البشرية ويتم ذلك عن طريق تبني سياسة ربط مواضيع التعلم الذاتي بالخبرات المتاحة والمكنته في ميدان الانتاج بالمجتمع. (عبدالدائم - ١٩٨٧، واليونسكو عدد ٢، ١٩٨٢).

### رابعاً: طرائق التعلم الذاتي

قدمت الخبرات والتجارب العالمية في ميدان التعلم الذاتي مجموعة كبيرة من التطبيقات. حيث يعتبر التعليم المبرمج من طرق التعلم الذاتي القديمة فقد أشار إليها كلّ من (أيبنجهاووس EBBNGHAUS) في دراسته عن الذاكرة (وثورنديك THORNDIKE) في قانون الأثر، و(جاثري GUTHRIE) في نظرية الاقتران (هل HULL) في نظرية التعزيز (سكيينر SKINNER) الذي طالب باستخدام الآلات التعليمية في تطبيق نظرية التعزيز الأساسية في ميدان التربية (علي حسين حجاج - ١٩٨٢، ص ١٨).

ويلخص (الراوي ١٩٨٧، ص ١٧٥) أسس التعليم المبرمج التي كان سكينر قد حددها بالأسس التالية:

- ١ - تحديد السلوك النهائي المطلوب من الدارس ان يتعلمه في ضوء الأهداف التربوية.
- ٢ - تحليل الخبرات التعليمية المؤدية إلى هذا السلوك وتقديمها بالتدريب.
- ٣ - حصول الدارس على تغذية راجعة فورية.
- ٤ - تقديم الدارس في دراسته للبرنامج بحسب قدراته وقابلياته.
- ٥ - اعداد البرنامج بطريقة عملية.

ويمكن تقديم المادة للمتعلم ذاتياً عن طريق عدة وسائل منها:

- الكتب البرمجة.

- الآلات الميكانيكية والالكترونية مثل الحاسوبات الالكترونية والقواميس المبرمجة لتعليم اللغات، والوجهات الآلية (THE AUTO - TUTORS) والتي يمكنها أن تعرض برامج تعليمية متعددة الأشكال في العمق ومبادئ المعرفة.

ولقد أمكن برمجة التدريب المهني على شكل آلات وكتب وبطاقات يقوم المتعلم إما بمشاهدتها كاملاً أو بالاستجابة إلى تعليماتها. وقد استعمل التعليم المبرمج في مبادئ عدّة من تعليم الكبار، سواء في الخدمات العسكرية أو المدنية، كما انه نجح في تعليم الأميين اللغات، ومن جهة أخرى نجح في تجديد معلومات الأطباء والممرضات والإداريين وغيرهم.

ومن التطبيقات أيضاً التعلم بالراسلة والذي يتخذ مجموعة من الأساليب مثل الكتب والنشرات المعدة للتعلم بالراسلة، والوسائل السمعية والبصرية، والتي يستخدم فيها الراديو أو التلفزيون أو شرائط التسجيل التلفازي أو الإذاعي، والتي تقدمها الجامعات المفتوحة OPEN UNIVERSITIES والمنتشرة في العالم. ونضيف أيضاً تجربة جامعة الامارات التعلم الذاتي عن طريق الانتساب الموجه. وقد ميز (هول HOULE ١٩٨٠، ص ٥٧) ثلاثة طرائق للتعلم الذاتي وهي:

## ١ - التعلم بواسطة التوجيهات وتنطوي هذه الطريقة على:

- تحديد الأهداف العامة للتعلم.
- التخطيط لتحقيق الأهداف.
- تقويم مدى تحقيق تلك الأهداف.

وهذه الطريقة تقدمها مؤسسات مختلفة منها مؤسسات التعلم النظامية.

## ٢ - التعلم بواسطة الاستطلاع وتنطوي هذه الطريقة على:

- يحدد المتعلم أهدافه بنفسه.
- يحدد المتعلم وسائل تحقيق هذه الأهداف.
- يقوم المتعلم بتقييم إنجازاته التعليمية ذاتياً.

## ٣ - الطريقة الثالثة الأدائية وهذه تنطوي على:

- يحدد المتعلم الخبرة العملية التي يريد تحقيقها.
- يحدد المتعلم أدوات مناسبة لتحقيق الخبرة.
- يوجه المتعلم نفسه ذاتياً.

ومن الملاحظ ان الطريقة الأولى هي تعلم ذاتي موجه، من قبل مؤسسة تعليمية أما الطريقتان الثانية والثالثة فهما تعلم ذاتي حر.

كما قدمت خبرات التعلم وتجاربه أنماطاً مختلفة من طرق التعلم الذاتي، منها: التعلم التعاقي LEARNING CONTRACT وهذا النمط من التعلم الذاتي ينطوي على حرية المتعلم في اختيار أهداف تعلمها، كما يحدد المتعلم طرق استعراض تعلمها للمعلم المشرف، وكذلك يحتوي هذا النمط على حرية اختيار المتعلم لمصادر المعلومات، وحريته في اختيار طرق التقييم التي يرغب فيها، ويتم كل ذلك بالاتفاق مع المشرف المعلم على العقد. (كيج وبلاينر CAGE & BEINER ١٩٨٤، ص ٥٣٥).

## تعلم بالاتفاق

### نموذج تعلم ذاتي تعاقدي LEARNING CONTRACT

ملاحظات	طرق التقييم	مصادر التعليم	مراجعة المشرف	خطوات التعلم	العرض	ماذا يتعلم طالب
---------	-------------	---------------	---------------	--------------	-------	-----------------

وفيما يلي نموذجاً لتعلم ذاتي تعاقدي.

ومن الملاحظ انه يمكن تطبيق هذا العقد التعليمي في كثير من مواضيع الدراسة والتعليم، ويمكن تعديل مضمون ومستويات العقد التعليمي وفقاً لتطور المستوى التعليمي للطالب من جهة، وأهدافه وطبيعة ميدان تعلمه من جهة اخرى.

ويمكن للمعلم في أية مدرسة أن يجعل بعض مواضيع الدراسة تقوم على طريقة التعلم التعاقدى، وخاصة عند معالجة المعلم لفوارق الفردية لدى الطلاب.

ومن طرق تنمية التعلم الذاتي تعين يوم للتعلم الحر، (الذاتي) ضمن أيام الأسبوع الدراسي، حيث يختار فيه الطالب في مراحل الدراسة الأولية ابتداء من الصف الثالث مثلًا أية نشاطات حرية يرغبون ممارستها ويتم ذلك تحت اشراف المعلمين (كبير وبلاينر ١٩٨٤، ص ٥٣٨).

وتعد أنظمة التعلم العالمي (خارج الحرم الجامعي) (OFF CAMPUS) من الطرق الواسعة الانتشار في كثير من جامعات العالم ومنها الولايات المتحدة، والتي تقوم على أساس التعاقد بين مؤسسة التعليم والطالب.

ومن الممكن أن يكون العقد التعليمي (التعلم بالاتفاق) بين المؤسسة التعليمية من جهة، ومؤسسات العمل أو التدريب من جهة اخرى، والطالب من جهة ثالثة، ويطلق على هذا النوع من التعلم الذاتي اسم (INTERNSHIP) التدريب أثناء التعلم.

كما تلجأ بعض المؤسسات التعليمية إلى نموذج آخر من طرق التعلم الذاتي وهو نظام الحقائب التعليمية (EDUCATIONAL PACKAGES) حيث ينظم المعلم المادة الدراسية على شكل حقيبة تعليمية تحتوي على أهداف مقرحة للتعلم، كما تحتوي مجموعة من الارشادات والتوجيهات إلى جانب مجموعة مقرحة من المراجع ويأخذ الطالب حقيبة التعليمية ويفقدها مستقلًا عن مؤسسة التعليم، وعند إنجاز تعليماتها، يعود لمواجهة المعلم المشرف لإجراء عملية التقييم.

## توصيات ومقترنات

بناءً على المعالجة السابقة فإن الباحث يوصي بالمقترنات التالية:

- ضرورة النظر إلى التعليم النظامي بجميع صوره ومستوياته على أنه مرحلة هدفها تزويد الطالب بالقدرات الالزمة للتعلم الذاتي، وهذا يقتضي جعل المناهج التعليمية النظامية تتبنى سياسة تمكين الأفراد من التعلم الذاتي، حيث يعد هذا التعلم ضرورة ملحة الآن وفي المستقبل، وعليه فعلى المناهج أن تتركز على تزويد المتعلمين بالقدرات والمهارات التي تمكّنهم من مواصلة التعلم بأنفسهم، مثل مهارة الاطلاع والبحث، وتعلم اللغات، ومهارات التفكير العلمي الناقد ومهارة تحطيط التعلم الذاتي والحصول على مصادر المعلومات ومهارة التقييم.
- وبهذا فإنه يتوجب على التربية أن تعطي في المستقبل طابعاً ديناميكياً لأغراضها ومحتوها وطرقها وتكون مؤسستها.
- ضرورة تعميق الصلة بين أنظمة التعليم النظامي وسوق العمل على أن يأخذ هذا الرابط بعين الاعتبار الحاجات المتتجدة والمتطرفة التي تجري في عصرنا سريع التغير، وهذا يقتضي قيام المؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية ومؤسسات الخدمات والمؤسسات الثقافية بالمساهمة في توفير فرص التعلم الذاتي الموجه وغير الموجه وبهذه الطريقة يمكن تكوين شبكة تعليم قومية (EDUCATIONAL NET).
- التبشير في تنمية التعلم الحر من مراحل مبكرة وذلك عن طريق إدخال برامج تعليمية حرّة مثل أن يحدد أحد أيام الأسبوع للنشاط الحر الموجه.
- تبني سياسة التعليم التعاقدى CONTRACT EDUCATION كأحدى طرق التعلم في البرامج الدراسية وخصوصاً في التعليم العالي.
- تبني استراتيجية التعليم المستمر CONTINUAL EDUCATION.

## المراجع

### أ - باللغة العربية

- ١ - جيمس بوتكن ومهدى المنجرة ومرسيا مالتزا: «التعلم وتحديات المستقبل، تقرير لنادي روما الدولى». ترجمة عبد العزيز القرصي، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة - ١٩٨١.
- ٢ - جورج غازدا وريمونى كورسينى: «نظريات التعلم، دراسة مقارنة»، ترجمة على حسين حجاج، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأداب، سلسلة كتب ثقافية، الكويت - ١٩٨٢.
- ٣ - حنا عزيز: «الأسس العلمية للتعلم الذاتي»، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة - ١٩٧٧.
- ٤ - صلاح مراد ومحمد مصطفى: «مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي»، القاهرة، الانجلو مصرية - ١٩٨٢.
- ٥ - طلعت منصور: «التعلم الذاتي وارتفاع الشخصية»، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة.
- ٦ - عبدالله عبدالدaim: «التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي، استراتيجية تنمية القوى العاملة»، دار العلم للملايين - ١٩٨٨.
- ٧ - عبدالله عبدالدaim: «التربية في البلاد العربية ودورها في تقوية أو اضعاف مسيرة النهضة»، محاضرة في المجمع الثقافي بابوظبى - الامارات العربية المتحدة ١٩٩٠/٢/١٨.
- ٨ - عبد الرحمن نقيب وصلاح مراد: «مقدمة في التربية وعلم النفس» المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - ايسيسكو - الرباط - ١٩٨٧.
- ٩ - فيليب كومز: «أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات»، ترجمة محمد خير وشكري عباس وحسان محمد، دار المريخ، الرياض - ١٩٨٧.
- ١٠ - مسارع الراي: دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المكتبة المصرية صيدا - بيروت - ١٩٨٧.
- ١١ - محمود عجاري: «تعليم الكبار» المطبعة الوطنية - دبي - الامارات العربية المتحدة ١٩٨٥.
- ١٢ - يونسكو «تعليم الكبار والتنمية»، الجزء الثاني، المطبعة الكاثوليكية - عاريا - لبنان - ١٩٨٢.

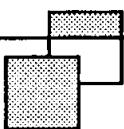
### ب - المراجع باللغة الانكليزية

- 1 - Ashford, M. and Long. Self- directed inquiry as a method of continuing education. the Journal of General Education Vol No. 28. 1976.
- 2 - Brockett, R. "The relationship between self- directed learning readiness & life satisfaction among older adults" adult Education Quarterly. Vol 36. No. , Summer Washington D. C. 1986.
- 3 - Bejot, D. "the degree of self- directedness & the choices of learning methods as related to a cooperative Extension program", Dissertation Abstracts International. Iowa State University, 1981.

- 4 - Brookfield; S. "Understanding & facilitating adult learning" Jossey Bass Sanfrancisco. 1986.
- 5 - Cage, N. & Beliner, D. "Educational Psychology." Third Education, Houghton mifflin Co. Boston New Jersy 1984.
- 6 - Caffarella & Caffarella, "Self- Directedness & learning Contracts in Adult Education," Adult Education Quarterly Vol. 37, No. 4, Summer 1987.
- 7 - Clark, M. "Meeting the needs of the adult learner: using non-formal education for Social action" American Joural of Sociology Vol. 86, 1978.
- 8 - Dickinson, G & Clark "Learning orientations & participation of self - education & continung education", Adult Edcation, Vol. 26, No. 3, 1975.
- 9 - Gibbons, Bailey & Wallas "Toward a theory of Self - directed learning", Journal of Humanistic' Psychology Vol. 20, No. 2, 1980.
- 10- Griffin, V. "Self - directed adult learner & learning". Learning, Vol. 2, No. 1, 1978.
- 11- Hassan, M. "An investigation of learning projects among adults of high & low readiness for self direction in learning Dissertation Abstrats Inter, Iowa State University 1982.
- 12- Hiemstra, R, "Policy recommendation related to self - directed learning, Syracuse University Publication, New York. 1980.
- 13- Houle, O. "patterns of learning." San Francisco: Jossey - Bass 1984.
- 14- Joenston, J. & Rivera, "Volunteers for learning." Aldine publishing Co. 1965.
- 15- Kasworm, C. An examination of Self- directed contract learning as an instructional strategy. Innovative Higher Education, Montreal, Canade. 1983.
- 16- Knowes. M. "Self- directed learning." Now York: Association Press N. Y. 1975.
- 17- Knowles, M. "the modern practice of adult education" Chicago: Follett Publishing Co. 1980.
- 18- Long, H. "Guglie Imino's self- directed learning readiness Scale: A Validation study." Higher Education (No. Volume). 1983.
- 19- Miller, H. "Teaching and learning in adult education, New York : the Macmillan Co. 1964.
- 20- Moore, M. "learner - autonomy: the Second dimension of indebendent learning." Chicago: Follett Publishing Co. 1972.
- 21- Mourad, S. "Relationship of grade level, sex, & creativeness for Self- directed learnibg among intellectully gifted Students." Doctoral dissertation, Uni-

- 
- versity of Georgia, Dissertation Abstracts International Vol. 40. 1979.
- 22- oddi, L. "Development & validation of an instrument to identify self- directed continuing learners", Adult education Quarterly Vol. 36, 1986.
- 23- Penland P. "Self- initiated learning." Adult Education Vol. 29, 1979.
- 24- Penland, P. "Towards Self- directed learning theory," (EAIC). Documents Service No. Ed 209 475 Washington D. C. 1981.
- 25- Sabbaghian, Z. "Adult Self- directedness & Self- Concept : An exploration of relationships." Dissertation Abstract International, Iowa state University 1980.
- 26- Skaggs, J. "the relationship between involvement of professional nurses in Self- directed learning activities. Dissertation Abstract International. University of Texas at Austin. 1981.
- 27- Smith, R. "Learning how to learn." Eric Document Reproducing service, No. Ed 132 washington D.C. 1976.
- 28- Simth, R. "Learning how to learn", Chicago: Follett Publishing Co. 1982.
- 29- Spear, G. & Mocker, D. "the organizing circumstance: Environmental determinants in Self- directed learning." Adult Quarterly Vol. No. 35 Summer, 1981.
- 30- Toranee, E. "Some creativity & style of learning & thinking correlates of Gu- glielmino's Self- directed learning readiness Scale, Psychology Repts Vol. 43, 1978.
- 31- Tough, A. "The adult's learning projects." Toronto, Ontario: the Ontario Institute for Studies in Education 1971.
- 32- Tough, A. "the adult's learning projects." (2nd ed) Toronto, Ontario.\, the Ontario Institute for studies in education. 1979.
- 33- Wallace P. "toward a theory of self- directed learning: A study of experts without formal trainig", Adult Education Quarterly Vol. 37, Summer 1987.

**بحوث  
ودراسات**



**الفرق الجنسي في التفكير التجريدي  
لدى المرضى الفصاميين  
باستخدام الأمثل العامية المصرية**

د. محمد نجيب أحمد الصبور \*

**مقدمة :**

يهدف هذا البحث إلى دراسة الفرق في التفكير التجريدي لدى الفصاميين من الجنسين، بمعنى أنه سيحاول التمييز والتفرقة كمياً بين إناث وذكور مرضى الفصام المزمن غير المذهاني كتشخيص عام من ناحية، ثم يحاول التمييز بينهما، كل فئة منها على حدة، وبين ذكور مرضى الفصام المذهاني المزمن (البارانويدي) من ناحية أخرى، مقارنين بجماعتين ضابطتين من الأسواء والسواء، بناءً على استجاباتهم التصورية وغير التصورية على اختبار الأمثل العامية المصرية.

ولقد انبثق الهدف العام لهذا البحث من إطار نظري مرجعي مفاده: «ان اضطرابات اللغة والتفكير في مرض الفصام شديدة التنوع والتباين بحيث يبدو من الصعب تحديد مجموعات التنوع من الاستجابات المختلفة على الاختبارات الإنتاجية التصورية ووضعها في فئات تخصيصها للبحث والدراسة، على أنه من الواجب منهجاً سبر غور هذه الفئات ووضع واحدة منها أو أكثر تحت البحث والدراسة، لأنه لا يعقل ان ندمج كل اضطرابات في اضطراب واحد ثم ندرسها بطريقة عشوائية، ولا يعقل ان ندمج اضطرابات اللغة واضطرابات التفكير في نوع واحد ثم نتعامل مع الآليات المسيبة لكل نوع منها بشكل مختلف عن الآخر سواء في النشوء والإصابة أو في الدالة الاكلينيكية» (Benjamin, J.D., 1964, p. 65).

ورغم ان هناك فروقاً واسعة بين اضطرابات التفكير واضطرابات اللغة، فإن مجال الخلط بينهما شديد للغاية. وربما كان ذلك هو سبب تحديد أهداف بحثنا هذا، وحصرها في الوقوف على كم وتحليل أنماط الخطأ في التفكير التجريدي لدى الفصاميات بالدرجة الأولى<sup>(١)</sup>.

أما لماذا دراسة إناث وذكور مرضى الفصام، فيرى عدد من ثقates الباحثين «انه أصبح معروفاً منذ وقت طويل ان الفصاميين يجدون صعوبات بالغة في فهمهم وتفسيرهم للأفكار المجردة، كالحكم والأمثال والقصص ذات المغزى الاجتماعي أو الأخلاقي» (McGuire, R.J., 1971, p. 106).

ولقد استخدم بنجامين (Benjamin, Ibid) بطارية من الأمثال العامة السائدة في حضارته وأختبر بها بعض الفصاميين، وكانت الدرجة عبارة عن عدد الكلمات التي يستخدمها الفصامي في محاولته شرح وتفسير معنى سلسلة من الأمثال العامة السائدة في حضارته وأختبر بها بعض الفصاميين، وكانت الدرجة عبارة عن عدد الكلمات التي يستخدمها الفصامي في محاولته شرح وتفسير معنى سلسلة من الأمثال. ولاحظ خلال هذه البطارية أن الفصاميين نوii استجابات التضمين المفرط يستخدمون عدداً كبيراً من الكلمات ويستغرقون وقتاً أطول في التفسير.

وقدم بين (1971, 1968) خلال العديد من دراساته برهاناً على أن مرضي الفصام المزمن والمتمكن يؤدون أداءً سيئاً على اختيار الأمثال، ويستغرق وقتاً

\* كما قد درسنا الموضوع نفسه، وباستخدام الأداة نفسها في بحث سابق، وخصصناه للفئات النوعية لمرضي الفصام الباراني - غير الباراني. وبعد هذا البحث استكمالاً لهذا المنظور.

طويلاً حتى ينتهيون من تقديم استجاباتهم، وكذلك أقاربهم من الدرجة الأولى إذا ما قورنوا بالأسوأ.

وب رغم استخدام الأمثل العامة ضمن أدوات قياس الذكاء العام منذ وقت مبكر، بحيث أصبح هذا الاختبار معروفاً في المجال الكلينيكي لدى الممارس العام، فإن استخدامها بطريقة نوعية متخصصة لدراسة اضطراب التفكير لدى مختلف فئات المرض النفسي بعامة، والمرضى الفصاميين وخاصة لم يحدث في مصر إلا منذ عقدين من الزمان.

ولأن الأمثل العامة، من وجهة نظر الباحث الحالي، «تعد تلخيصاً لتراث ثقافي لدى أمة من الأمم، ولأنها بطبيعتها معدة لقياس أقصى أداء ممكن، فيمكن أن نحصل منه على صورة واضطراب التي يأخذها شكل التفكير الفصامي» (الصبوة، ١٩٩١، قيد النشر). ويرى بنiamin وغيره من الباحثين في هذا المجال، «ان هذا الاختبار يتبع العديد من الفرص والمواصفات المعرفية التي يظهر خلالها صعوبات نمطية من نوع خاص في التفكير التجريدي، ويعتقد أنه إذا كشف هذا الاختبار عن أنماط التفكير وдинامياته، يجب أن يعم ليصبح اختباراً روتينياً لفحص كل مرضى الفصام دون تمييز» (Benjamin, 1964, pp. 71 - 72).

وتنتضح أهمية هذا الاختبار فيما يقرره جورهام (Gorham, D.R., 1959, p. 435) من «ان اختبار الأمثل العامة يملك إمكانات ناجحة كأدلة لقياس اضطراب التفكير التجريدي لدى الفصاميين. ويعد أيضاً مقياساً نقائباً لفهم اللغظي، ودليله في ذلك ارتباطه المرتفع بالاختبارات التي تتسبّع على عامل الفهم اللغظي»... وأشار جورهام في موضع آخر، إلى أن صدق وثبات هذا المقياس يكونان مرتفعين، عندما يكون المفحوصون من مرضى الفصام المقيمين بالمستشفيات (ibid, p. 437).

وربما كانت كل هذه المبررات كافية لتكوين الدافعية لدينا لتصميم هذا الاختبار والاعتماد عليه في اجراء سلسلة من الدراسات العلمية التي جعلت هدفها المباشر فحص التفكير التجريدي وتقديره كميّاً لدى الراشدين من الذكور والإإناث المصريين سواء كانوا مرضى أو أسواء، وسواء كانوا أميين أو متعلمين.

ولقد أشرنا في دراسات سابقة إلى اننا نقصد بالتفكير التجريدي: «ذلك النشاط العقلي أو الوظيفة المعرفية العليا التي تنهض بحل المشكلات التصورية ذات الطبيعة المنطقية أو الاجتماعية أو الفيزيقية، معتمدة على تجريد رموز أو خواص أو كيفيات أو

مفاهيم أو مبادئ معينة من بين عدد من الجزئيات، بينما أقدار متفاوتة من الاختلاف، ثم تقوم هذه الوظيفة بعمليات هذه المبادئ على كل الأشياء، أو المواقف أو العناصر المناسبة، سواء التي توجد في مجال الفهم والإدراك المباشر أو غير المباشر (الصبوة، ١٩٨٩، ص ٣٨٧، ١٩٩١، قيد النشر).

وأشرنا كذلك إلى أن كل التعريفات الإجرائية للعمليات والمناهج العقلية التي إشتمل عليها هذا التعريف، في المرجع السابق الأخير نفسه، ستنلزم بها في دراستنا هذه، هي وجميع التعريفات الأخرى الواردة في نفس الدراسة منعاً للإطالة والتكرار، وأشارنا أيضاً إلى أننا سنستكمل منظور الدراسات المصرية التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة من زوايا مختلفة، وتكون قد أجريت على فئات مختلفة من المرضى النفسيين وهانحن نحقق ما أشرنا إليه في (الصبوة، ١٩٩١).

## الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى أجراها د. أحمد فائق، بعنوان «دراسة تجريبية لاضطراب التفكير المجرد والعياني عند الفحاصمين». وتدور في تلك نظرية الاتجاه المجرد - المحسوس، حيث يقول د. فائق: «إننا لم نخرج عن اسلوب جولدشتاين وشيرر في كثير إلا في موضع وجدنا صعوبة في تنفيذها وذكرت في معارضها» (فائق، ١٩٦١، ص ٥٥). وهكذا يقرر الباحث بأمانة شديدة ان اختباراته انطلقت من نظرية العيانة التي تفسر الإضطراب بعد أن يقع. ويرى الباحث الحالي، ان خصوصي الباحث منذ البداية لنظرية بعينها ربما يصرفه عن النظريات الأخرى في المجال مهما ارتفعت قامتها، وربما يجعله يتحيز لهذه النظرية منذ البداية مهما بدا خطوها.

على أية حال، رغم ان هذه الدراسة لم تستخدم اختبار الأمثال العالمية ضمن اختباراتها فإننا آثرنا ان نوردها، لأنها أول دراسة مصرية أجريت في هذا المجال من ناحية، ولأنها استخدمت مشكلات تصورية لفحص التفكير التجريدي لدى ذكور الفحاصمين من ناحية أخرى.

وكان الهدف من هذه الدراسة، تبين صحة الفرض القائل: «بأن الفحاصمين يظهرون في تفكيرهم قدرأً أكبر من العيانة مما يظهره الأسواء». وتكونت عينة الدراسة من عشرين مريضاً فحاصماً، كتشخيص عام، في مقابل عشرين سوياً كمجموعة ضابطة. وأمكن للباحث أن يطبق عليهم بطارية تقيس مستوى التفكير المجرد والعياني.

وتبين من النتائج أن الفحاصمين كانوا أكثر عيانة من الأسواء، إذ يرى الباحث أن

الفرض الخاص بموضوع البحث قد تتحقق في كل اختبار على حدة (المرجع السابق، ص ١٠٦).

وإذا كان لهذه الدراسة فضل السبق في ارتياح هذا المجال في مصر، فإن هناك عدداً من نقاط النقد يمكن توجيهها إليها، أهمها:

- ١ - ان بطارية الاختبارات التي استخدمها الباحث لم يتوفّر لها التقين العلمي الكافي الذي يعطيها مشروعية التطبيق في الميدان الكلينيكي.
- ٢ - اعتمد الباحث فقط على التحليل المنطقي لإمكانية عزل عدد من المتغيرات سبب خلطاً وغموضاً في نتائجه، منها: علاقة الذكاء العام بالتفكير التجريدي، وتشابه أعراض الفصام بأعراض مرضى الإصابات العضوية بالمخ، وموقف التفكير الفصامي من التفكير الطفولي وتفكير المؤخرین عقلياً.
- ٣ - استخدم الباحث اختبار المفردات لضبط متغير الذكاء، اعتماداً على ارتباطه المرتفع بالذكاء العام، في حين أن هذا الارتباط الذي يبلغ ٨٢٪، ارتباط منحن وليس مستقيماً (Cohen, J.,s., 1957, pp.85 - 91) ٤ - وبالنسبة للعينة فقد تحيزت في اتجاه الفائقين عقلياً وثقافياً.
- ٥ - كذلك جانب الباحث الصواب في اتخاذ شرط تحسن المرضى لكي يتم التطبيق، وإلا فكيف يكون المرض هو المتغير المستقل الذي يبحث تأثيره على التفكير التجريدي.

وفي ظل النظرية العيانية نفسها، أجرى د. محمد سامي هنا، دراسة بعنوان: «التفكير التجريدي لدى العصابيين القهريين: دراسة تجريبية نفسية»، نشرت عام ١٩٦٤. وعند عرض الباحث لمشكلته ذكر الآتي: «لما كانت الدراسات العديدة في علم النفس المرضي وعلم الطب العقلي قد انتهت إلى وجود اضطراب في الفكر الفصامي، فإن التشابه بين العصابيين القهريين والفصاميين في الأعراض أدى إلى افتراض وجود اضطراب في تفكير العصابيين القهريين... وعلى هذا الأساس وضع الباحث فرضه الآتي: توجد فروق ذات دلالة احصائية من حيث الكم والكيف بين العصابيين القهريين والأسوياء في الأداء على اختبارات التفكير التجريدي» (هنا، ١٩٦٤، ص ٢٣٥).

وانتهى الباحث من دراسته هذه، إلى أن هناك فروقاً بين الأسوياء ومرضى الوسوس القهري، في كل من سرعة الاستجابة، ودقتها على كل اختبارات التفكير التجريدي، بحيث كان مرضى الوسوس القهري أكثر بطناً وأكثر اضطراباً من حيث العجز عن التجرید، وكانوا يتصفون بالجمود والتصلب والتدقيق الجزئي والعجز عن اتخاذ القرار الحاسم، وكانت معظم استجاباتهم عيانية، وكانت تنقسم بالتصلب والروتينية والشك والتردد والتشتت، الأمر الذي لم يحدث لدى الأسوياء.

وأجرى الباحث دراسته لفحص اضطرابات النشاط الفكري لدى المرضى العقليين،

والعصبيين، ومدمني الكحوليات، في ظل الاضطراب الذي يصيب الجوانب والمناخ الدافعي لديهم، وكافأ بين هذه المجموعات في: العمر والمستوى التعليمي، ولم يكافي بينهم وبين بعضهم البعض في مستوى الذكاء، رغم ارتباطه المرتفع بالتفكير التجريدي. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تؤيد الفرض الذي بدأت به. وانتهى الباحث إلى خلاصة نهائية مفادها: انه لايمكن لاضطراب التفكير أن ينظر إليه على أنه نوع من العوامل الذهنية المضرة، تنمو وتترقى أو تتضطرب فقط بسبب، أو بالتوازي مع عوامل ذهنية أخرى، ودائماً ما يكون النشاط الفكري نشاطاً مدفوعاً، ويحدد النسق الدافعي، بل انه نوع من التجسيد للحالة الدافعية ذاتها، التي تسود بناءً ه الداخلي (Ghobrial, T.M., 1972, pp. 381 - 382).

وتعقيبنا على هذه الدراسة أنها دراسة رائدة في مجالها، لأنها نادرة الهدف ولحاولتها دراسة الأساليب الحقيقة التي تكمن خلف اضطراب التفكير، ونظرتها الكلية للنشاط الذهني على انه مرآة تعكس اضطرابات الشخصية. صحيح انها اخذت في حسابها جانباً واحداً من الشخصية هو الجانب الدافعي، ولكنها على كل حال فتحت المجال أمام دراسات أخرى تأخذ هذه النظرية الكلية مرشدأً لها.

ولكن من أشد مأخذنا على هذه الدراسة، - وهي كلها مأخذ منهجمية - ، عدم استخدامها لجماعة ضابطة تمثل أساس الحكم الذي يمكن عقد مقارنات الأداء إنطلاقاً منه، كما أنها لم تجعل كل مجموعة مرضية ضابطة لنفسها، كما اغفلت حساب الصدق والثبات لأدواتها، بالإضافة إلى صغر حجم عيناتها نسبياً، مما يجعلنا ننظر إلى نتائجها بنوع من الحذر.

ولما كان الباحث الحالي يرى أن دراسة التفكير التجريدي ينبغي أن تتطلق من النظريات العلمية التي تعالج التفكير من منظوره السوي لا من منظوره المرضي، فقد أجرى دراستين سابقتين في هذا السياق (الصبوة، ١٩٨٢، ١٩٩١)، انطلاقاً من النظرية الترابطية في الاستدلال المنطقي بشقي الاستيباطي والاستقرائي، وتم عرض ملخص للدراسة الأولى في موضع سابق (الصبوة، ١٩٩١)، وسنعرض ملخصاً للدراسة الثانية في هذا السياق.

أجرينا هذه الدراسة بهدف تقديم اختبار مقنن كمياً وكيفياً للأمثال العالمية المصرية، وبهدف التمييز موضوعياً بين مرضى الفصام الذهاني في مقابل مختلف فئات مرضى الفصام غير الذهاني (البسيط، والمتبقي، والهيبوفريتي، والتخلسيبي) من جهة، وبينهم وبين جماعة ضابطة من الأسواء من جهة أخرى.

وتم تطبيق هذا الاختبار على كل العينات السابقة تطبيقاً فردياً بهدف إلقاء مزيد من الضوء على الأشكال المختلفة التي يأخذها اضطراب وظيفة التفكير التجريدي لدى خمس فتات من مرضى الفصام الذهاني وغير الذهاني، في مقابل مجموعة ضابطة من الأسوية، وانتهت الدراسة إلى أن وظيفة التفكير التجريدي تبرز بشكل واضح ومتسلق وتنجز مهامها التصورية بكفاءة لدى الأسوية، وتضعف بشكل جوهري لدى الفصاميين، وتأخذ أشكالاً مختلفة من الاضطرابات، حيث اتسم تفكير مرضى الفصام الذهاني المزمن بالتضمين المفرط، ويداً هذا الملامع المرضي كما لو كان خاصية يتسم بها تفكير هذه الفتاة دون غيرها من الفئات المرضية الأخرى، بينما تبين أن العيانية المفرطة والتضمين الضيق والواقع في مزيد من أخطاء التجريد، تبدو كما لو كانت خاصية يستم بها تفكير مرضى الفصام المزمن غير الذهاني، وأرجع عدد كبير من الباحثين هذه الملامع المرضية إلى أسباب باشلوجية بحثة.

ومن الدراسات الأجنبية في هذا الموضوع دراسة أجراها المور وجورهام (Elmore. C.M., & Gorham, D.R., 1957, pp. 263 - 266) بهدف تقدير مدى اضطراب الوظيفة التجریدية لدى الأسوية والفصاميين من الجنسين، وتم إحداث التكافؤ بينهم في مستوى الذكاء، ليتسنى مقارنة درجات اختبار الأمثال على أساس الجنس، وعلى أساس المجموعة التشخيصية (أسوية - فصاميون - عضويون). وتم اختيارهم جميعاً من المرضى المزمنين المقيمين بمستشفى للأمراض النفسية لمدة لاتقل عن خمس سنوات، بشرط ألا يكون أي منهم قد تم علاجه بأي عقار منشط قبل اجراء الدراسة بعام واحد. أما مجموعة المرضى العضويين، فلم تكن لديهم أية أعراض ذهانية لعدم اختلاط نتائجهم بنتائج الفصاميين. وتم اختيار مجموعة الأسوية من بين عمال مكاتب الطيران وعمال الصناعة وعمال المعامل.

وكان الفرض الذي تصدت لبحثه هذه الدراسة مفاده: هناك ضعف جوهري في وظيفة التجريد لدى المرضى العضويين، ويقل هذا الضعف لدى الفصاميين، ويقاد يختفي لدى الأسوية، وأنه كلما زادت القدرة على التجريد قلت فرص ظهور العيانية والعكس صحيح.

وتم تطبيق اختبار الأمثال العامة بصورةتين، إحداهما تقوم على منهج الاختيار من متعدد، والثانية تقوم على منهج الفحص الكلينيكي الذي يطلب فيه من المفحوص أن يذكر تفسير ومعنى كل مثل، ويتم التصحيح وفقاً لطريقة تصحيح اختبار المشابهات في الوكسيل.

وانتهت هذه الدراسة إلى إمكانية التمييز كمياً بين الأسواء، والمجموعتين المرضيتيين، كل منها على حدة، على أساس درجة التجريد من اختبار الأمثل القائم على أساس الاختيار من متعدد عند مستوى ١ .ر، ولكن هذه الدرجة فشلت في التمييز بين مرضى الفصام المزمن والمرضى العضويين. وتبيّن كذلك أن درجة الاستجابات العيانية بناءً على الاختيار من متعدد قد ميزت جوهرياً بين الأسواء والمجموعتين المرضيتيين، كل منها على حدة، عند مستوى ١ .ر، وانتهت الدراسة في مجلتها إلى أن فرضها قد تأيد إلى حد كبير.

ويأخذ الباحث على هذه الدراسة، زعمها أنها ميزت بين الذكور والإإناث الفصاميين على أساس الجنس علماً بأن عيناتها كانت مختلطة وفقاً لأسلوب الموازنة في الضبط التجريبي للمتغيرات بحيث لم تسمح لتغيير الجنس أن يؤدي دور المتغير المستقل في علاقته بمرض الفصام، ولهذا لم نقف خلال هذه الدراسة على إجابة لهذا السؤال: هل الذكور الفصاميون أكثر قدرة على التجريد من الإناث الفصاميات أم العكس؟، وأي الفتئتين أكثر وقوعاً في أخطاء التجريد؟

أما الدراسة الحالية فقد أجرتها كاربنتر وتشابمان & Carpenter, B. N., Chabman, L.J. 1982, pp. 151 - 156 بهدف دراسة العلاقة بين درجات التجريد، والاجترارية والحرفية في التعبير، وبين درجة التوافق الحسن أو السيء قبل الاصابة بالمرض لدى المرضى الفصاميين. ويرى الباحثان، ضمن مبرراتهما لإجراء دراستهما، انه برغم ماتبين من وجود علاقة جوهرية بين درجة التوافق على مقياس فيليبس-Phil lips ودرجات القدرة على تجريد الأمثال العامية لدى مرضى الفصام المتمكن، فإنه لم تكن هناك علاقة جوهرية بين درجات العيانية أو حرفية التعبير وبين درجة التوافق على مقياس فيليبس، ومن ثم كان هناك مبرر لإجراء هذه الدراسة للتثبت من صحة هذه العلاقة.

وتم تطبيق اختبار الأمثال العامية ومقاييس فيليبس لقياس درجة التوافق قبل المرض على ٤٨ مريضاً فصامياً مزمناً منهم ٤٢ ذكراً، وست فصاميات فقط. وتم تصحيح الاختبار الذي يضم خمسة عشر مثلاً على ثلاث درجات تمثل مقاييس فرعية للتجريد وحرفيّة الإجابة والاستجابة الاجترارية.

وانتهت الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية جوهرية بين درجة التوافق، وبين القدرة على التجريد من ناحية، وكل من الاستجابات الحرفية، والاستجابات الاجترارية من

ناحية أخرى، ولكن كانت العلاقة بين درجة التوافق والاستجابات الاجترارية علاقة ايجابية جوهرية وخلص الباحثان الى أن مرضى الفصام المتمكن ليسوا أكثر حرفيّة في استجاباتهم من مرضى الفصام التفاعلي، ولكن هذا الفارق في القدرة على التجريد الصحيح ترجع في جزء منها الى الفروق في الاستجابات الاجترارية التي يقع فيها مرضى الفصام المتمكن بالمقارنة بمرضى الفصام التفاعلي.

ويتمثل نقدنا لهذه الدراسة في أنه لازال ضعف الاهتمام بجمع عينات من انانث الفصاميات أمر شديد الوضوح، ولازالت البحوث تجري على عينات مختلطة من الاناث والذكور مما يمنع الحصول على نتائج نقية تتصل بالاناث على حدة والذكور على حدة. وربما كان ذلك هو سبب تأخر ظهور معايير تشخيصية خاصة بالمرضى الاناث، وتأخر ظهور تظليل سيكولوجي للمرضى الاناث، ولكن ما يخفف الوطأ علينا في هذا المجال، ان هذه هي حال المرضى الاناث في الطب البشري أيضاً، رغم انه مجال لا يواجه نفس صعوبات علم النفس الاكلينيكي والطب النفسي عند جمع عيناته.

اما الدراسة الأخيرة في هذا السياق، فقد أجرتها كل من فالديمير باشكن وليل بورن (203 - 197 Pashkin, V. & Bourne, L.E., 1981, pp. 1981) لبحث العلاقة بين القدرة على التجريد والتذكر لدى الفصاميين والأسوبياء.

ولقد حاولت هذه الدراسة أن تستجلي قدرة كل من الفصاميين (ن = 144) والأسوبياء (ن = 144) على انجاز نوعين من المهام التصورية هما: صياغة المفاهيم، وتعلم القواعد الجديدة، وهما مهمتان تختلفان في نمط ومستوى عمليات التجريد المطلوبة. وكانت هناك مجموعة متباعدة من المتغيرات التي تساعد المفحوصين على تذكر المعلومات المتاحة لتعلم القواعد الجديدة.

وتبيّن من نتائج الدراسة، ان الفصاميين، بالمقارنة بالأسوبياء، لم يكونوا أضعف منهم جوهرياً عند تعرضهم لحل مشكلات تصورية تتطلب في حلها مجرد تطبيق الخصائص الفيزيقية والعيانية لمفاهيم تم تعلمها واكتسابها مسبقاً، ولكن ظهرت دلالة الفروق بينهم وبين الأسوبياء عندما تعرضوا لحل مشكلات تعتمد على قدرة تجريد مفاهيم ذات خصائص تصورية. بالإضافة الى ذلك، تبيّن أن الفصاميين لم تكن لديهم القدرة على استخدام معينات التذكر لتسهيل أدائهم في كلتا المهمتين. ورغم ان الفصاميين أظهروا قدرتهم على الاستفادة من التدريب في مجال معين والانتقال به الى التطبيق في مجال آخر (من مجال تجريد المفاهيم الفيزيقية الى تعلم تكوين قواعد ومفاهيم جديدة) الا انهم لازالوا أضعف جوهرياً من الأسوبياء.

وتمت مناقشة كل النتائج السابقة في ضوء نموذج مستويات التجريد الذي يميز بين العمليات المطلوبة للاستفادة من المعلومات التي تتركها خصائص المنهج الفيزيقية في الذهن في مقابل العمليات العقلية المطلوبة لرصد العلاقات بين هذه الخصائص.

ونخلص من عرضنا لكل الدراسات السابقة الى ان الوقوف على دور الجنس في التفكير التجريدي لدى المرضى النفسيين بصفة عامة ومرضى العقول بصفة خاصة لم يتم تناوله نهائياً، في الدراسات الكlinيكية المصرية، في حدود علم الباحث، وتم تناوله بشكل مربك للنتائج العلمية وبطريقة لا تتمكننا من الانتهاء الى نتائج عملية تتصل الذكر وإناث كل على حده، علمأً بأن ترك دراسة هذا الموضوع في هذا التوقيت بالذات، يتربت عليه الآتي:

أولاً : ان التراث الأجنبي كثُرت ونمَت فيه الآن ويشكل سريع، بحوث الفروق الجنسية المعيارية بصفة عامة، ونمَت بشكل مطرد مسوح الفروق الجنسية المعيارية في مرض الفصام بوجه خاص (Lewine, R. R. J., 1985, p. 432)، ويتربت على هذا ضرورة مُؤداها النظر بدقة الى المعلومات الاميريقية من ناحية، ومحاولة تعزيز فهمنا وتقويم تنتظير يتصل بالمرضى العقليين من الإناث من ناحية اخرى.

ثانياً: وأصبح ثمة دليل من مناطق اخرى في علم النفس المرضي يشير الى أن الفحص المنظم والمتواصل للفروق الجنسية يمكن أن يؤدي بنا الى وضع نظريات اtiولوجية تساعدنَا على تفسير منشأ المرض العقلي لدى الإناث كما هي الحال لدى الذكور.

ثالثاً: لقد تبين من استقرارنا للدراسات التشخيصية في مرض الفصام، أن التقسيمات الفرعية فيه يمكن أن تقلل التباين بين الأفراد الى حد كبير، مما يتربت عليه افتراض منشأ وسبب مختلف عن الآخر لكل فئة فرعية، ومن ثم علاجات محددة تختلف من فئة الى اخرى.

رابعاً: رغم ان متغير الجنس، على خلاف كثير من المتغيرات الاخرى (مثل الكفاءة الاجتماعية أو التوافق الاجتماعي قبل المرض، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والذكاء والعمر عند بداية المرض... الخ)، يعد متغيراً هاماً في دراسة مرض الفصام. ورغم أنه متغير لا يحيط به الفحوص الذي يحيط بدراسة المتغيرات السابقة، فإننا لم نجد في الدراسات الكlinيكية المصرية ولو مجرد تساوقات نظرية تتناول العلاقة بين الجنس ومرض الفصام، كما لو كان الدور الجنسي والتثنية الاجتماعية لهذا الدور، والعمليات الوجودانية والعقلية المرتبطة

بانجاز هذه الأدوار، لاعلاقة لها بالاصابة بمرض الفصام، وكما لو كان مرض الفصام له تأثير سلبي ودرجات واحدة على أداء كلا الجنسين.

خامساً: وأخيراً - ترتب على ما سبق أننا لم نجد، سواء في التراث الأجنبي أو التراث المصري والعربي، ولو مراجعة مكثفة واحدة للفروق الجنسية لدى المرضى الفصاميين، ومن ثم تعد دراستنا الحالية مجرد محاولة أولية لسد بعض الثغرات في هذا المجال.

### التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة الحالية:

يمكن الرجوع الى التعريف الاجرائي لمفاهيم: الفصام، والتفكير التجريدي، وعمليات الاستقراء والاستنباط والتجريد والتعيم والتبييز والتضمين المفرط والتضمين الضيق والعيانية بالتفصيل في (الصبوة، ١٩٩١، مواضع متفرقة، قيد النشر).

### مفهوم الجنس:

هو تكوين فرضي أو تصوري يقوم بمثابة الآلية البيولوجية الاجتماعية التي تؤدي دوراً أساسياً في ابراز الفروق بين الذكور والإإناث، فيما يتصل بالوظائف والقدرات المعرفية من ناحية، وفيما يتصل بالجانب المزاجية والسلوكية من ناحية أخرى (بتصرف من كل من: Reber, A.S., 1985, p. 691, & English & english, 1958, p. 497).

### الدراسة الحالية وأهدافها

تنطلق الدراسة الحالية من فكرة نظرية مفادها: ان الجنس، كمتغير مستقل، وفي حالة ثبيت المرض العقلي، ينتج عنه أشكال من الأداء التصوري، تختلف لدى الذكور عنها لدى الإناث، وإن هذا الأداء التصوري بقدر ما يتباين في السياق السوي، يتباين كذلك في سياق المرض العقلي، وإن هذا الأداء يختلف باختلاف المرض العقلي، وباختلاف الفئات النوعية التي تدرج تحت تشخيص مرض عينه.

وعلى هذا تحدد هدف الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الآتية:

- هل يمكن لاختبار الأمثال العامة المصرية أن يميز بدالة احصائية بين الإناث والذكور سواء كانوا من جمهور الأسواء أو جمهور المرضى العقليين (مرضى الفصام الذهاني في مقابل مرضى الفصام غير الذهاني أساساً؟) بمعنى آخر، هل للجنس

## بحوث ودراسات

تأثير على أداء الأسواء والمرضى العقليين في اختبارات التفكير التجريدي، وهل يختلف الأداء باختلاف طبيعة المرض العقلي؟

### - غرض الدراسة:

- ١ - يتتفوق الأسواء والسواءات من الذكور والإناث على ذكور وإناث بعض فئات مرضى الفحص المزمن عند التفكير بال مجردات، سواء الهذائي منه أو غير الهذائي، المتكافئون لهم في العمر والمستوى التعليمي ومستوى الذكاء، وتقل لديهم أخطاء التفكير التجريدي.
- ٢ - يتسم تفكير الذكور والإناث الأسواء بالدقة عند التفكير بال مجردات، ولكن قد يتتفوق الذكور جوهرياً على الإناث في هذا الصدد.
- ٣ - يتسم تفكير ذكور وإناث مرضى الفحص المزمن غير الهذائي بالتضمين الضيق والعيانية الشديدة عند تعرضهم لواقف ومشكلات تتطلب حلولاً تصورية، بينما يتسم تفكير ذكور مرضى الفحص الهذائي بالتضمين المفرط والشطط والتعمي عند تعرضه لنفس الواقف والمشكلات التصورية.

### - اجراءات الدراسة:

#### أولاً : وصف العينات

##### (١) المجموعات التجريبية:

بلغ عدد العينات التجريبية لهذه الدراسة ثلاثة مجموعات هي: إناث مرضى الفحص المزمن غير الهذائي، وعدهم ٤٨ مريضاً فحصامية، وذكور مرضى الفحص الهيفيريني المزمن (فحص المراهقة)، وعدهم سبعون (٧٠) مريضاً فحصامية، بالإضافة إلى مجموعة مرضى الفحص الهذائي المزمن، وعدهم ثلاثة وخمسون (٥٣) مريضاً فحصاماً، تم تشخيصهم جميعاً من قبل طبيب خبير وأخصائي في الطب النفسي. وأمكن اختيار كل هذه العينات من بين نزلاء دار الاستشفاء للصحة النفسية بالعباسية، وفق مجموعة من الشروط الهمة التي تم شرحها بالتفصيل في (الصبوة، ١٩٩١، قيد النشر).

هذا وقد تم تطبيق اختبار الأمثال العامة المصرية على الفئات المرضية الثلاث، وهم تحت تأثير نوعين من العلاج هما: العقاقير النفسية من نوع المهدئات الكبرى، حيث

كان جميع المرضى يخضعون له، والعلاج بالصدمات الكهربائية (E C T) التي اشترطنا  
ألا يكون المريض قد تعرض لأكثر من ثلاثة صدمات كهربائية، وألا يتم التطبيق عليه  
قبل مرور أربع وعشرين ساعة بعد آخر صدمة تلقاها (Price, T.R., 1982, p. 93).

### **٢ - المجموعاتان الضابطتان:**

تم اختيار هاتين المجموعتين من بين الأسواء والسواء، الذين لم يكن لدى أي  
منهم شكوى من اضطراب نفسي، ولم يتردد أي منهم على عيادة نفسية في أي فترة  
من فترات حياته، ولا يتعاطون أية عقاقير نفسية أو أي نوع من أنواع المخدرات، ولم  
يكن لدى أي منهم أية اصابة عضوية بالمخ، ولم يكونوا قد تعرضوا الى أي نوع من  
أنواع الحميات المخية.

وكان عدد مجموعة الأسواء ثلاثة وسبعين (٧٣) سوياً، بينما كان عدد مجموعة  
الإناث السويات خمساً وأربعين (٤٥) سوية. وكان هناك عدد من المتغيرات التي كان  
 علينا ضبط تأثيرها لدى كل فئات المرضى والأسواء أمكن عرض نتائجها في الجدول  
 التالي.

ويتبين من هذا الجدول اختفاء الفروق الجوهرية على كل المتغيرات الواردة فيه بين  
 كل المجموعات مما يدل على مدى التكافؤ بينها على هذه المتغيرات، فيما عدا الفرق  
 بين الفصاميات ومرضى الفصام الهيبغريني في أزمان المرض في اتجاه أن مرضى  
 الفصام الهيبغريني كانوا أكثر أزماناً من الفصاميات. هذا وقد كافينا بين المجموعات  
 على أساس متغير الذكاء والإقامة بالمستشفى، حيث كان يستبعد أي فرد مريض أو  
 سوي عندما كان يحصل على درجة موزونة على اختبارات الفهم والتشابهات وترتيب  
 الصور ورسم المكعبات تقل عن ( $10 \pm 2$ )، وهي الدرجة التي تمثل القدر المتوسط من  
 الذكاء العام، وكان يستبعد أي مريض تزيد مدة اقامته بالمستشفى عن خمسة وأربعين  
 يوماً، تجنباً لتأثير عوامل الحرمان الحسي.

## بجروث ودر اسات

جدول (١)

بيان نتائج المقارنة بين المجموعات الخمس وبين بعضها البعض  
على بعض المتغيرات التي كوفئ فيها على أساسها

المتغيرات		المجموعات والمؤشرات الاحصائية			
المستوى التعليمي	العمر	المستوى التعليمي	العمر	المستوى التعليمي	العمر
الأسمواه	—	٢٠٠٢	٣٧	٢٠٠٢	٣٧
السوابات	—	١١٠١	٣١	١١٠١	٣١
اثبات الفضام غير الهدائي	٣	٩٧٦	٤١	٩٧٦	٤١
فضام هذائي	٤	٦٥٠	٥١	٦٥٠	٥١
فضام مغيربني	٣	٣١٣٨	٣٧	٣١٣٨	٣٧
فضام هذائي	٣	٦٠٥٨	٣٢	٦٠٥٨	٣٢
فضام هذائي	٤	٦٧٧	٣٣	٦٧٧	٣٣
فضام هذائي	٥	١١٠٤	٣٣	١١٠٤	٣٣
فضام هذائي	٦	٦٠٨٣	٣٤	٦٠٨٣	٣٤
فضام هذائي	٧	٦٧٧	٣٥	٦٧٧	٣٥
فضام هذائي	٨	٦٣٧	٣٦	٦٣٧	٣٦
فضام هذائي	٩	٦٣٦	٣٧	٦٣٦	٣٧
فضام هذائي	١٠	٦٣٥	٣٨	٦٣٥	٣٨
فضام هذائي	١١	٦٣٤	٣٩	٦٣٤	٣٩
فضام هذائي	١٢	٦٣٣	٤٠	٦٣٣	٤٠
فضام هذائي	١٣	٦٣٢	٤١	٦٣٢	٤١
فضام هذائي	١٤	٦٣١	٤٢	٦٣١	٤٢
فضام هذائي	١٥	٦٣٠	٤٣	٦٣٠	٤٣
فضام هذائي	١٦	٦٣٩	٤٤	٦٣٩	٤٤
فضام هذائي	١٧	٦٣٨	٤٥	٦٣٨	٤٥
فضام هذائي	١٨	٦٣٧	٤٦	٦٣٧	٤٦
فضام هذائي	١٩	٦٣٦	٤٧	٦٣٦	٤٧
فضام هذائي	٢٠	٦٣٥	٤٨	٦٣٥	٤٨
فضام هذائي	٢١	٦٣٤	٤٩	٦٣٤	٤٩
فضام هذائي	٢٢	٦٣٣	٥٠	٦٣٣	٥٠
فضام هذائي	٢٣	٦٣٢	٥١	٦٣٢	٥١
فضام هذائي	٢٤	٦٣١	٥٢	٦٣١	٥٢
فضام هذائي	٢٥	٦٣٠	٥٣	٦٣٠	٥٣
فضام هذائي	٢٦	٦٣٩	٥٤	٦٣٩	٥٤
فضام هذائي	٢٧	٦٣٨	٥٥	٦٣٨	٥٥
فضام هذائي	٢٨	٦٣٧	٥٦	٦٣٧	٥٦
فضام هذائي	٢٩	٦٣٦	٥٧	٦٣٦	٥٧
فضام هذائي	٣٠	٦٣٥	٥٨	٦٣٥	٥٨
فضام هذائي	٣١	٦٣٤	٥٩	٦٣٤	٥٩
فضام هذائي	٣٢	٦٣٣	٦٠	٦٣٣	٦٠
فضام هذائي	٣٣	٦٣٢	٦١	٦٣٢	٦١
فضام هذائي	٣٤	٦٣١	٦٢	٦٣١	٦٢
فضام هذائي	٣٥	٦٣٠	٦٣	٦٣٠	٦٣
فضام هذائي	٣٦	٦٣٩	٦٤	٦٣٩	٦٤
فضام هذائي	٣٧	٦٣٨	٦٥	٦٣٨	٦٥
فضام هذائي	٣٨	٦٣٧	٦٦	٦٣٧	٦٦
فضام هذائي	٣٩	٦٣٦	٦٧	٦٣٦	٦٧
فضام هذائي	٤٠	٦٣٥	٦٨	٦٣٥	٦٨
فضام هذائي	٤١	٦٣٤	٦٩	٦٣٤	٦٩
فضام هذائي	٤٢	٦٣٣	٧٠	٦٣٣	٧٠
فضام هذائي	٤٣	٦٣٢	٧١	٦٣٢	٧١
فضام هذائي	٤٤	٦٣١	٧٢	٦٣١	٧٢
فضام هذائي	٤٥	٦٣٠	٧٣	٦٣٠	٧٣
فضام هذائي	٤٦	٦٣٩	٧٤	٦٣٩	٧٤
فضام هذائي	٤٧	٦٣٨	٧٥	٦٣٨	٧٥
فضام هذائي	٤٨	٦٣٧	٧٦	٦٣٧	٧٦
فضام هذائي	٤٩	٦٣٦	٧٧	٦٣٦	٧٧
فضام هذائي	٥٠	٦٣٥	٧٨	٦٣٥	٧٨
فضام هذائي	٥١	٦٣٤	٧٩	٦٣٤	٧٩
فضام هذائي	٥٢	٦٣٣	٨٠	٦٣٣	٨٠
فضام هذائي	٥٣	٦٣٢	٨١	٦٣٢	٨١
فضام هذائي	٥٤	٦٣١	٨٢	٦٣١	٨٢
فضام هذائي	٥٥	٦٣٠	٨٣	٦٣٠	٨٣
فضام هذائي	٥٦	٦٣٩	٨٤	٦٣٩	٨٤
فضام هذائي	٥٧	٦٣٨	٨٥	٦٣٨	٨٥
فضام هذائي	٥٨	٦٣٧	٨٦	٦٣٧	٨٦
فضام هذائي	٥٩	٦٣٦	٨٧	٦٣٦	٨٧
فضام هذائي	٦٠	٦٣٥	٨٨	٦٣٥	٨٨
فضام هذائي	٦١	٦٣٤	٨٩	٦٣٤	٨٩
فضام هذائي	٦٢	٦٣٣	٩٠	٦٣٣	٩٠
فضام هذائي	٦٣	٦٣٢	٩١	٦٣٢	٩١
فضام هذائي	٦٤	٦٣١	٩٢	٦٣١	٩٢
فضام هذائي	٦٥	٦٣٠	٩٣	٦٣٠	٩٣
فضام هذائي	٦٦	٦٣٩	٩٤	٦٣٩	٩٤
فضام هذائي	٦٧	٦٣٨	٩٥	٦٣٨	٩٥
فضام هذائي	٦٨	٦٣٧	٩٦	٦٣٧	٩٦
فضام هذائي	٦٩	٦٣٦	٩٧	٦٣٦	٩٧
فضام هذائي	٧٠	٦٣٥	٩٨	٦٣٥	٩٨
فضام هذائي	٧١	٦٣٤	٩٩	٦٣٤	٩٩
فضام هذائي	٧٢	٦٣٣	١٠٠	٦٣٣	١٠٠
فضام هذائي	٧٣	٦٣٢	١٠١	٦٣٢	١٠١
فضام هذائي	٧٤	٦٣١	١٠٢	٦٣١	١٠٢
فضام هذائي	٧٥	٦٣٠	١٠٣	٦٣٠	١٠٣
فضام هذائي	٧٦	٦٣٩	١٠٤	٦٣٩	١٠٤
فضام هذائي	٧٧	٦٣٨	١٠٥	٦٣٨	١٠٥
فضام هذائي	٧٨	٦٣٧	١٠٦	٦٣٧	١٠٦
فضام هذائي	٧٩	٦٣٦	١٠٧	٦٣٦	١٠٧
فضام هذائي	٨٠	٦٣٥	١٠٨	٦٣٥	١٠٨
فضام هذائي	٨١	٦٣٤	١٠٩	٦٣٤	١٠٩
فضام هذائي	٨٢	٦٣٣	١٠١٠	٦٣٣	١٠١٠
فضام هذائي	٨٣	٦٣٢	١٠٢٩	٦٣٢	١٠٢٩
فضام هذائي	٨٤	٦٣١	١٠٣١	٦٣١	١٠٣١
فضام هذائي	٨٥	٦٣٠	١٠٣٢	٦٣٠	١٠٣٢
فضام هذائي	٨٦	٦٣٩	١٠٣٣	٦٣٩	١٠٣٣
فضام هذائي	٨٧	٦٣٨	١٠٣٤	٦٣٨	١٠٣٤
فضام هذائي	٨٨	٦٣٧	١٠٣٥	٦٣٧	١٠٣٥
فضام هذائي	٨٩	٦٣٦	١٠٣٦	٦٣٦	١٠٣٦
فضام هذائي	٩٠	٦٣٥	١٠٣٧	٦٣٥	١٠٣٧
فضام هذائي	٩١	٦٣٤	١٠٣٨	٦٣٤	١٠٣٨
فضام هذائي	٩٢	٦٣٣	١٠٣٩	٦٣٣	١٠٣٩
فضام هذائي	٩٣	٦٣٢	١٠٤٠	٦٣٢	١٠٤٠
فضام هذائي	٩٤	٦٣١	١٠٤١	٦٣١	١٠٤١
فضام هذائي	٩٥	٦٣٠	١٠٤٢	٦٣٠	١٠٤٢
فضام هذائي	٩٦	٦٣٩	١٠٤٣	٦٣٩	١٠٤٣
فضام هذائي	٩٧	٦٣٨	١٠٤٤	٦٣٨	١٠٤٤
فضام هذائي	٩٨	٦٣٧	١٠٤٥	٦٣٧	١٠٤٥
فضام هذائي	٩٩	٦٣٦	١٠٤٦	٦٣٦	١٠٤٦
فضام هذائي	١٠٠	٦٣٥	١٠٤٧	٦٣٥	١٠٤٧
فضام هذائي	١٠١	٦٣٤	١٠٤٨	٦٣٤	١٠٤٨
فضام هذائي	١٠٢	٦٣٣	١٠٤٩	٦٣٣	١٠٤٩
فضام هذائي	١٠٣	٦٣٢	١٠٥٠	٦٣٢	١٠٥٠
فضام هذائي	١٠٤	٦٣١	١٠٥١	٦٣١	١٠٥١
فضام هذائي	١٠٥	٦٣٠	١٠٥٢	٦٣٠	١٠٥٢
فضام هذائي	١٠٦	٦٣٩	١٠٥٣	٦٣٩	١٠٥٣
فضام هذائي	١٠٧	٦٣٨	١٠٥٤	٦٣٨	١٠٥٤
فضام هذائي	١٠٨	٦٣٧	١٠٥٥	٦٣٧	١٠٥٥
فضام هذائي	١٠٩	٦٣٦	١٠٥٦	٦٣٦	١٠٥٦
فضام هذائي	١٠١٠	٦٣٥	١٠٥٧	٦٣٥	١٠٥٧
فضام هذائي	١٠١١	٦٣٤	١٠٥٨	٦٣٤	١٠٥٨
فضام هذائي	١٠١٢	٦٣٣	١٠٥٩	٦٣٣	١٠٥٩

١٤ - شهود اجتماعية العدد السادس والتلpoon

\* ت تكون دالة عدد مستويٍّ ٥، إذًا كانت = ٦٣٦  
\*\* ت تكون دالة عدد مستويٍّ ٦، إذًا كانت = ٦٣٦

(Ferguson, G.A., 1981, p. 581) \* ت تكون دالة عدد مستويٍّ ١، إذًا كانت = ٦٣٦  
\*\* ت تكون دالة عدد مستويٍّ ٠١، إذًا كانت = ٦٣٦

## ثانياً: بطارية الاختبارات:

وتكونت من اختبار الأمثال العالمية المصرية لقياس القدرة على التفكير بال مجردات، ومجموعة من الاختبارات الفرعية من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين لتثبيت متغير الذكاء، كبطارية مختصرة، بالإضافة إلى اختبار المهارة اليدوية، لاستبعاد الأسواء الذين يحصلون على درجات تدخل في معايير المرضي الفصاميين، واستبعاد الفصاميين الذين يحصلون على درجات عالية تدخل في معايير المرضي العضويين أو العكس.

هذا ويمكن الحصول من اختبار الأمثال العالمية المصرية، وهو الأداة الأساسية التي اعتمدت عليها هذه الدراسة، على أربعة أنماط مختلفة من الاستجابات يمكن تمثيلها بالمقاييس الفرعية الآتية:

- (١) مقياس التجريد، عبارة عن: عدد الاستجابات المجردة التي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العالمية المصرية.
- (٢) مقياس التفكير الذي يتسم بالتضمين المفرط عبارة عن: عدد الاستجابات التصورية التي تتصف بالتعيم المفرط، والشطط، والتعدى، والتعبيرات المفكرة، والتي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العالمية.
- (٣) مقياس التفكير الذي يتسم بالتضمين الضيق، عبارة عن: مجموع الاستجابات التصورية التي تتصف بالتعيم الضيق، والعجز عن الاحاطة بكل عناصر المفهوم، والتي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العالمية المصرية.
- (٤) مقياس التفكير العياني، عبارة عن: عدد الاستجابات العيانية التي يحصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العالمية.
- (٥) مقياس أخطاء التفكير التجريدي، عبارة عن: المجموع الكلي للإجابات الخاطئة في المستويات الثاني والثالث والرابع، والتي حصل عليها المفحوص ضمن استجاباته على بنود اختبار الأمثال العالمية (انظر التفاصيل في: الصبوة، ١٩٨٤، ١٩٩١، قيد النشر).

## الثبات والصدق :

فيما يحصل بحساب وتقدير معاملات الثبات فقد تم ذلك بطريقتين، الأولى استخدمنا فيها قيم الشيوخ، كتقدير أولي لثبات جميع المقاييس الفرعية لهذا الاختبار.

وأوردها (في الصبوة، ١٩٩١، قيد النشر) أما الطريقة الثانية، فكانت إعادة الاختبار، ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات بهذه الطريقة لدى جماعات الدراسة المختلفة.

**جدول (٢)**

**يبين معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار  
لدى جماعات الدراسة الخمس**

مجموع أخطاء التفكير التجريدي	مقاييس التفكير العياني	مقاييس التضمين الصيقي	مقاييس التضمين المفطر	مقاييس التجريد	المقاييس		م
					المجموعات	الذكور الأسيوياء	
٠٨٧	٠٨١	٠٧٢	٠٦٧	٠٨٩	الذكور الأسيوياء	١	
٠٨٢	٠٧٦	٠٧١	٠٨٧	٠٩١	الإناث السبيات	٢	
٠٨٢	٠٧٨	٠٦٩	٠٩٢	٠٨٧	الإناث الفضاميات	٣	
٠٨٢	٠٧١	٠٩١	٠٨٩	٠٨٤	فصام هنائي	٤	
٠٨٧	٠٨٦	٠٧٩	٠٨٢	٠٩٢	فصام هيفربني	٥	

وفيما يتصل بصدق اختبار الأمثال العامة ومقاييسه الفرعية، فقد تم تقدير معاملاته بأساليب متعددة، منها الصدق التلازمي، حيث حسبنا الارتباط بين الدرجات على كل مقاييس فرعي على حدة وبين الدرجات على اختبار المتشابهات من الوكسيل باعتباره مقاييساً للقدرة على التجريد، فضلاً عن كونه شائع الاستخدام في المستشفيات ويوضح الجدول (٢) معاملات الصدق محسوبة بهذا الأسلوب، ومنها الصدق العاملية وتم حسابه في دراسة سابقة (الصبوة، ١٩٨٢، ص ١٦٥) ومنها تقدير الصدق بممؤشر الاتساق الداخلي، حيث حسبنا الارتباطات الثنائية بين درجات كل مقاييس من المقاييس الفرعية التي يقيس كل منها نمطاً من أنماط الخطأ في التفكير التجريدي وبين بعضها بعضاً، وجاءت كل هذه الارتباطات شديدة الدلالة لدى كل المجموعات، إذ تراوحت بين ٠٨٥١، ٠٤٢، وترانوح مستويات الدلالة بين ٠٢، ٠٠١.

وبالنظر في الجدولين (٢، ٣) يتضح ان معاملات الصدق والثبات مرتفعة ومرضية علمياً الى حد كبير، مما يجعلنا تتقدم لتحليل البيانات التي حصلنا عليها من هذه المقاييس احصائياً باطمئنان.

## بحوث ودراسات

جدول (٣)

بيان معاملات صدق التعلق بمحك خارجي  
لدى عينات الدراسةخمس

النوعات	المجموعات	الرجعي	الاختبارات		المقاييس الفرعية من اختبار الامثل العامية المصرية
			التجربة	التجربة	
١	الذكور الأسيوأء	اختبار المتشابهات	٧٤٠.	٢١٠.	٦٨٠.
٢	الإناث السويات	من المكسل	٧٩٠.	٣٢٠.	٨٨٠.
٣	الإناث الخامسات	لذكاء الراشدين	٧٧٠.	٣٤٠.	٧٧٠.
٤	فصام هنائي		٧٥٠.	٣٧٠.	٧٥٠.
٥	فصام ميغريني		٧٩٠.	٣٩٠.	٧٩٠.

\* دالة الارتباط عند مستوى .٥،  $r = .٣٣$ .

.٦٨ دالة الارتباط عند مستوى .٦،  $r = .٦٨$ .

(Ferguson, 1981, p. 523) درجة الارتباط عند مستوى .١،  $r = .١٢$ .

١٠٧ - شهادات اجتماعية العدد السادس والثلاثين

### ثالثاً: التحليل الاحصائي:

لما كان هذا البحث امتداداً للبحث السابق في نفس الموضوع وباستخدام نفس الأداة، فكان لابد من الالتزام بنفس خطة التحليلات الاحصائية السابقة وهي:

- ١ - حساب معاملات الصدق والثبات، وقد عرضنا لها في الفقرة السابقة مباشرة.
- ٢ - حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع المقاييس الفرعية المشتقة من اختبار الأمثل العافية المصرية وذلك لتحقيق هدفين، الأول: توفير معايير لأداء كل من المرضى والأسويفاء، سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً على هذه المقاييس. والثاني: عقد كل المقارنات الممكنة بين مجموعات الدراسة وبين بعضها البعض للوقوف على دلالة الفروق لمعرفة أي المجموعات المرضية أكثر عجزاً وأضطراباً في التفكير التجريدي، ولمعرفه الفروق بين الذكور والإناث والأسويفاء.

### عرض النتائج

فيما يلي بعض الجداول التي يمكن أن تستقرىء منها ماتوصلت اليه هذه الدراسة من نتائج، قد تؤيد فرضها أو تدحضها، ومن ثم قد تبرز القدرة الفارقة لاختبار الأمثل العافية المصرية، وتمييزه بين الأسوياء والسويفاء من ناحية، وبين فئات المرضى الفصاميين وبين بعضهم بعضاً، من ناحية أخرى.

وفيما يلي جدول يعرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية المتصلة بأداء مجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية المنبثقة من اختبار الأمثل العافية المصرية.

جدول (٤)

#### بيان المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى عينات الدراسة الخمس

المجموعات ال المقاييس	المجموعات											
	فصام هيبرفربيني	فصام هذائي	الفصاميات	السويفاء	للأسويفاء	المجموعات	ال المقاييس	فصام هيبرفربيني	فصام هذائي	الفصاميات	السويفاء	للأسويفاء
مقياس التجريد	٤٩٤	٢٧١	٧١١	٣٢٥	٥٦٧	٢٢٠	١٠٣٧	٢١١	١٢٢٢	٤٢١	٤٢١	٢٤٧
مقياس التضمين المفرط	١١٧	٢٢٧	٦٧٢	١٣٢	١٤٢	١٨٩	٣٠٢	٢٥٠	٤٢١	١٢٥	١٢٥	٣٥٢
مقياس التضمين الضيق	٤٩٧	١٦٠	١٩٨	٢٩٢	٤٩٠	١٦٠	٣٦٠	١٢٠	٢٤٠	٢١١	٢١١	٤١٤
مقياس العيانية	٦٠٣	٢٠١	٢٠٠	٤٢١	٦٩٠	١٣٠	٢٠١	١٤٠	٢١١	٨٧٢	٨٧٢	٥٥١
مقياس مجموع أخطاء التجريد	١٢١٧	٤٧١	١٠٧٠	٣٧٦	١٣٢١	٢٢٠	٩٦٣	٢١٤	١٢٢٢	١٢٢٢	١٢٢٢	٥٥١

ولدينا الآن جدول آخر، يعرض لنتائج جميع المقارنات الممكنة، (وعددتها عشر مقارنات تتصل بكل مقياس على حدة)، بين جميع عينات الدراسة الخمس وبين بعضها بعضاً، مع مراعاة أن هذا هو المجموع النهائي للمقارنات سواء في ظل السواء أو المعانة من المرض العقلي لدى الذكور والإناث.

وبالنظر في هذا الجدول بامعان، يمكن الوقوف على النتائج الآتية:

أولاً : تشير نتائج المقارنات العشر على مقياس التجريد إلى الآتي :

أ - في ظل السواء، كانت هناك فروق دالة بين الإناث والذكور في اتجاه مزيد من تفوق الذكور على الإناث في القدرة على التجريد.

ب - وفي ظل المرض العقلي، تشير المقارنات إلى الآتي :

١ - هناك فروق جوهرية بين الأسواء الذكور والإناث الفصاميات فيما وراء

٢٠٠ ر هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى كانت هناك فروق جوهرية بين

الأسواء وبين مرضى الفصام الهذائي ومرضى الفصام الهيبوفريني، كل

مجموعة منها على حدة، في اتجاه مزيد من تفوق الأسواء في التفكير

التجريدي على كلتا المجموعتين.

٢ - تبين ان الإناث السويات كن أكثر قدرة على التفكير بال مجردات من الإناث

الفصاميات ومن كل من مرضى الفصام الهذائي والهيبوفريني (الذكور)،

وتراوحت دلالة الفروق بين ٢٠٠١، ٢٠٠٢.

٣ - تبين أن الإناث الفصاميات كن أسوأ أداء على اختبار الأمثال العامة من

مرضى الفصام الهذائي، وكانت الفروق عند مستوى ٥٠٠٥ ولكنهن كن أفضل

من مرضى الفصام الهيبوفريني، رغم أن الفروق بينهما لم تصل الى درجة

الدلالة الإحصائية.

٤ - تبين كذلك أن أداء مرضى الفصام المزن الهذائي كان أفضل جوهرياً على

قياس التجريد من مرضى الفصام المزن الهيبوفريني.

٥ - النتيجة الأخيرة مفادها أن التفكير التجريدي لدى مرضى الفصام المزن

سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً، وسواء كانوا من مرضى الفصام الهذائي أو غير

الهذائي، كان يتسم بالضعف والوقوع في مزيد من الأخطاء اذا ما قورن

بتفكير التجريدي لدى الإناث والذكور الأسواء عند أدائهم على اختبار

الأمثال العامة المصرية.

## بحوث دراسات

جدول (٥)

دلالات الفروق في الأداء بين المجموعات الفرعية وبين بعضها البعض، على المقاييس الفرعية لاختبار الأمثل العامية

م	المقارنات	المقاييس ودلالة الفروق فيها	
		التجربة	الإداة عليها
		التجربة	الإداة علىها
		التجربة	الإداة علىها
١	الذكور الأسيوية	*	الإناث السسويات
٢	الذكور الأسيوية	*	الإناث الفضاميات
٣	الذكور الأسيوية	*	فصمam هيدوفريني
٤	الذكور الأسيوية	*	فصمam هيدوفريني
٥	الستويات	*	فصمam هيدافريني
٦	الستويات	*	فصمam هيدافريني
٧	الستويات	*	فصمam هيدافريني
٨	فصمam هيدافرينيات	*	فصمam هيدافريني
٩	فصمam هيدافرينيات	*	فصمam هيدافريني
١٠	فصمam هيدافريني	*	فصمam هيدافريني
		١٩٨٣	١٩٦١ = ١٩٥٨ = ١٩٥٥
		***	دلالات عند ١٠٠٠٠٠١ = ٠٠٣٣٣٣
		***	دلالات عند ١٠٠٠٠٠١ = ٠٠٣٣٣٣

### ثانياً: نتائج المقارنات العشر على مقاييس التفكير الذي يتسم بالتضمين المفرط، تشير الى الآتي:

أ - في ظل السواء، لم تكن ثمة فروق جوهرية بين متوسط عدد استجابات التفكير الذي يتسم بالتضمين المفرط بين الذكور الأسيوياء والإناث السويات، وإن كان عدد هذه الاستجابات يزيد لدى الذكور عن الإناث (انظر جدول رقم ٤).

ب - وفي ظل المرض العقلي، تشير المقارنات على المقاييس نفسه إلى الآتي:

١ - كان متوسط عدد الاستجابات التي تتسم بالتضمين المفرط لدى ذكور الأسيوياء، أقل جوهرياً من مثيله لدى مرضى الفصام المزمن الذهاني، وكانت دالة الفروق عند ١٠٠، بينما كان متوسط عدد هذه الاستجابات لدى الأسيوياء أكثر جوهرياً من مثيله لدى مرضى الفصام الهيبيفريني، بمعنى أن مرضى الفصام الهيبيفريني لا يتسمون بتفكيرهم بالاسهاب أو التعميم الزائد بالمقارنة بمرضى الفصام الذهاني أو الأسيوياء.

٢ - وبينما كان متوسط عدد الاستجابات التي تتسم بالتضمين المفرط لدى الإناث السويات يتتفوق جوهرياً على مثيله لدى الإناث الفصاميات أو مرضى الفصام الهيبيفريني، فإنه كان أقل جوهرياً من مثيله لدى مرضى الفصام المزمن الذهاني.

٣ - وبينما كان متوسط عدد الاستجابات التي تتسم بالتضمين المفرط أقل جوهرياً لدى الإناث الفصاميات عنه لدى مرضى الفصام الذهاني، فإن الفروق بين الفصاميات ومرضى الفصام الهيبيفريني لم تكن دالة احصائياً.

٤ - كان متوسط عدد الاستجابات التي تتسم بالتضمين المفرط أعلى جوهرياً لدى مرضى الفصام الذهاني من مثيله لدى مرضى الفصام الهيبيفريني.

٥ - والنتيجة الأخيرة في هذا الصدد مؤداها: إن التفكير الذي يتسم بالتضمين المفرط هو لاشك خطأ يقع فيه مرضى الفصام الذهاني إليهم الأسيوياء، سواء من الذكور أو الإناث، ثم الإناث الفصاميات ثم مرضى الفصام الهيبيفريني.

### ثالثاً: تشير نتائج المقارنات العشر على مقاييس التفكير الذي يتسم بالتضمين الضيق إلى الآتي:

أ - في ظل السواء، لم تكن الفروق بين الذكور والإناث الأسيوياء دالة احصائيةً وإن

كان متوسط عدد الاستجابات التي تتسم بالتضمين الضيق أعلى لدى الإناث من مثيله لدى الذكور الأسواء عند الأداء على اختبار الأمثال العالمية.

ب - في ظل المرض العقلي، تبين الآتي:

١ - اذا كانت الفروق بين متوسط عدد الاستجابات التي تتسم بالتضمين الضيق لدى الأسواء وبين كل من الإناث الفضاميات ومرضى الفضام الهيبوفريني قد وصلت دلالتها الاحصائية الى ١٠٠، في اتجاه مزيد من هذه الاستجابات لدى المرضى الفضاميين سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً، فان هذه الفروق قد اختفت تماماً بين الذكور الأسواء ومرضى الفضام الهذاني.

٢ - واذا كان أداء الإناث السويات أقل خطأ وبشكل جوهري على هذا المقياس من كل من أداء الإناث الفضاميات أو مرضى الفضام الهيبوفريني، فان أداءهن كان أكثر خطأ من أداء مرضى الفضام الهذاني وبشكل جوهري - وسنبرر ذلك عند مناقشة النتائج.

٣ - كان مرضى الفضام الهيبوفريني أكثر وقوعاً في استجابات التفكير الذي يتسم بالتضمين الضيق وبشكل جوهري من مرضى الفضام الهذاني عند الأداء على اختبار الأمثال العالمية.

٤ - كان أكثر فئات الدراسة وقوعاً في أخطاء التضمين الضيق هم مرضى الفضام الهيبوفريني ثم الفضاميات ثم الإناث السويات ثم الذكور الأسواء ثم مرضى الفضام الهذاني.

**رابعاً: تشير نتائج المقارنات العشر على مقياس التفكير العياني إلى الآتي:**

أ - في ظل السواء، رغم أن الإناث السويات وقعن في مزيد من أخطاء التفكير العياني، فإن الفروق بينهن وبين الذكور الأسواء لم تصل إلى الدالة الاحصائية.

ب - وفي ظل المرض العقلي، تبين الآتي:

١ - كان تفكير كل من الإناث الفضاميات ومرضى الفضام الهيبوفريني أكثر عيانية وبشكل جوهري من تفكير الذكور الأسواء، ولكن لم تكن هناك فرق دالة احصائياً في التفكير العياني بين الأسواء، ومرضى الفضام الهذاني عند الأداء على اختبار الأمثال العالمية.

٢ - كان تفكير كل من الإناث الفصاميات ومرضى الفصام الهيبوفريني الذكور أكثر عيانية ويدللة احصائية مرتفعة من تفكير الإناث السويات، ولكن لم تكن الفروق في التفكير العياني دالة احصائياً بين الإناث السويات ومرضى الفصام الهذائي عند الأداء على نفس الاختبار.

٣ - كان تفكير كل من الإناث الفصاميات ومرضى الفصام الهيبوفريني الذكور أكثر عيانية ويدللة احصائية من تفكير مرضى الفصام الهذائي الذكور، ولكن لم تصل الفروق في التفكير العياني بين الإناث الفصاميات ومرضى الفصام الهيبوفريني الذكور إلى أية درجة من درجات الدلالة الاحصائية.

٤ - والنتيجة الأخيرة التي يمكن استخلاصها في هذا الصدد هي أن الأسواء والسويات ومرضى الفصام الهذائي يقعون في قليل من استجابات التفكير التي تتسم بالعيانية والتمسك بالمحسوس، بينما يقع مرضى الفصام الهيبوفريني والإناث الفصاميات في مزيد من أخطاء التفكير التي تتسم بالعيانية والعجز عن صياغة المبادئ العامة والمفاهيم التصورية.

**خامساً وأخيراً:** تشير نتائج المقارنات العشر فيما يتصل بمجموع أخطاء التفكير التجريدي إلى الآتي:

أ - في ظل السواء، لم تكن هناك فروق دالة احصائيةً بين متوسطي مجموع أخطاء التفكير التجريدي لدى الذكور الأسواء والإناث السويات، وإن كانت أخطاء التجرید تزيد لدى الإناث عنها لدى الذكور.

ب - وفي ظل المرض العقلي، تبين الآتي:

١ - على حين كانت الفروق في أخطاء التجرید شديدة الدلالة احصائياً بين الذكور الأسواء وكل من الإناث الفصاميات ومرضى الفصام الهذائي، كل مجموعة منها على حدة، في اتجاه مزيد من أخطاء التجرید لدى هذه المجموعات المرضية، كانت الفروق دالة احصائية أيضاً بين الإناث السويات وكل من الإناث الفصاميات ومرضى الفصام الهذائي، رغم أن هذه المجموعة الأخيرة وقعت في أخطاء تزيد بكثير مما وقع فيه الإناث السويات.

٢ - وعند مقارنة المجموعات المرضية بعضها ببعض، تبين أن الإناث الفصاميات أكثر وقوعاً في أخطاء التفكير التجريدي وبشكل شديد الدلالة من مرضى الفصام الهذائي، ورغم أنهن وقعن في مزيد من أخطاء التجرید أكثر مما

وقدت فيه مجموعة مرضى الفصام الهيبيفريني فان الفروق بين المجموعتين لم تصل الى مستوى الدلالة الاحصائية، وحصلنا على النتيجة نفسها تماماً لدى مرضى الفصام الهيبيفريني والهذاي، فلم تكن الفروق بينهما دالة احصائياً رغم زيادة الأخطاء لدى الفصام الهيبيفريني عنها لدى الفصام الهذاي.

٢ - والنتيجة النهائية مفادها، ان اختبار الأمثال العامة المصرية يمكن استخدامه تطبيقاً للكشف عما لدى الأسواء الراشدين والراشدات، من قدرة على التفكير بال مجردات، وللتمييز بينهم وبين الجماعات المرضية من ناحية، وبينهم وبين بعضهم بعضاً سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً، وان أقوى المقاييس قدرة على التمييز بين هذه الجماعات وبين بعضها بعضاً، هو مقاييس التجريد ثم العينانية ثم مجموع الأخطاء ثم التضمين المفرط ثم التضمين الضيق.

## مناقشة النتائج

في البداية لابد من الاشارة الصريحة الى ان نتائج هذه الدراسة قد أيدت فروضها بصفة عامة، وتحقق من صحتها على محك الواقع جملة وتفصيلاً، فقد استطاع اختبار الأمثال العامة بكل ما ينبع عنده من مقاييس فرعية أن يميز بين الذكور والإناث، سواء كانوا فئات مختلفة من جمهور المرضى الفصاميين بصفة أساسية أو من جمهور الأسواء بصفة عارضة، وسواء كانوا من مرضى الفصام الهذاي أو غير الهذاي، ومن ثم فقد تبين لنا من خلال الأدلة والبراهين الواقعية، أن للجنس دوراً يزدده في الأداء على اختبارات التفكير التجريدي في حالة السواه والممرض.

وتبيّن كذلك ان أداء الإناث والذكور الأسواء يتقدّم جوهرياً على أداء إناث وذكور بعض فئات مرضى الفصام المزمن، عند التفكير بال مجردات وحل المشكلات التصورية، المكافئين لهم في العمر والمستوى التعليمي ومستوى الذكاء، وتقل لديهم أخطاء التجريد، وتبيّن أخيراً، ووفقاً للنتائج، أن تفكير إناث وذكور مرضى الفصام المزمن غير الهذاي يتسم بالتضمين الضيق والعينانية والتمسك بالمحسوس عند تعرضهم ل موقف مشكلات تتطلب حلولاً تصورية، وأن تفكير ذكور مرضى الفصام الهذاي المزمنين يتسم بالتضمين المفرط والشطط والتعدي عند تعرضه للمواقف والمشكلات التصورية نفسها.

فما هي أسباب هذه الفروق، وبصفة خاصة تلك الفروق التي حدثت بين الإناث والذكور في ظل الاصابة بالمرض العقلي، ويختلف طبيعة هذا المرض من فئة الى اخرى؟

ان تفسير الأمثل العامية، المصرية منها وغير المصرية، يتطلب ضرورة توفر القدرة على التفكير بالرموز وال مجردات، ولا يمكن لهذه الوظيفة أن تؤدي دورها مالم يستطع المرأة ترجمة الرموز العيانية للمثل العامي الى مبادئ كبرى جامعة مانعة، ومالم يستطع تحويل الخبرة الخاصة التي نشأت عن الانطباع الحسي للأشياء، بحيث يمثل الرمز الفردي فئة أو مبدأ ب كامله، وبحيث نعرف أن هذا الشيء الفردي أو الرمز يعد عينة عارضة بالنسبة لنا.

ووفقاً لهذا الاطار النظري يمكننا أن نقول إن الإناث السويات يملن الى الحصول على درجات في التفكير التجريدي أقل جوهرياً مما يحصل عليه الأسواء الذكور، لعدم تمثيلهن واستيعابهن لقواعد التفكير الاستدلالي بمنهجه الاستنباطي، عند حلهن للمشكلات التصورية التي تشتمل عليها اختبارات الأمثل العامية. ويمكن مناقشة هذه النتيجة في ضوء بعض أساليب الاستجابات المعرفية، وفي ضوء التفاعل الدينامي بين الوظائف العقلية وسمات الشخصية الإنسانية. فمن المعروف علمياً، وفي دراسات سابقة، أن الإناث أكثر اندفاعية وأقل ترويحاً من الذكور عند الاجابة على المشكلات المعرفية التصورية أو الادراكية، ومن ثم فهن يملن الى تبني السرعة كأسلوب للاستجابة المعرفية عند مواجهة المشكلات التصورية على حساب الدقة، ومن ثم يقنن في مزيد من أخطاء التجريد، كذلك ربما كانت المستويات المرتفعة من العصبية والقلق عند مواجهة مواقف الامتحان والاختبار بالمقارنة بالذكور الأسواء سبباً في وقوعهن في مزيد من أخطاء التفكير التجريدي، كذلك فان ميل الإناث الى توقع المساعدة ومزيد من المساعدة عند مواجهة بعض المشكلات سواء كانت علمية أو اجتماعية يخفي مستوى الدافعية لديهن عند حل هذه المشكلات، أضف الى ذلك عملية التنميط الحضاري والأدوار الجنسية المرتبطة بالتدريب على التفكير التجريدي وحل المشكلات التصورية. وهذه كلها أسباب بيئية تفسر تفوق الذكور على الإناث في التفكير الاستدلالي بصفة عامة (Lewis, H.B., 1985, pp. 151 - 152). كذلك وأشارت بعض الدراسات الى أن الإناث يتتفوقن على الذكور في الطلاقة اللفظية والسرعة الادراكية والتذكر البصري والسمعي والتآزر العضلي الدقيق (أبوحطب، فؤاد، ١٩٨٦، ص ٥٠٦)

كما أشارت الى أن الذكور يتفوقون على الإناث السويات في التفكير الاستدلالي والتجريدي والاستدلال الحسابي والتصور البصري المكاني والاستدلال الميكانيكي والتوجّه الزمني والمكاني. (Antill, J.K. & Cunningham, J.D., 1982, pp.718 - 719).

أما الفروق الدالة احصائياً في التفكير التجريدي بين الأسواء والسويات من ناحية، ثم بين كل مجموعة منها على حدة وبين كل فئة من فئات المرضى الفصاميين والفصاميات من ناحية أخرى، فأسبابها متعددة، أولها على الاطلاق الأسباب السيكوباثولوجية، فمن الثابت علمياً عبر الدراسات المختلفة في هذا المجال أن المرض العقلي سواء كانت طبيعته وظيفية أو عضوية يسبب عجزاً شديداً في القدرات العقلية العليا، وعلى رأسها التفكير التجريدي، وتعددت أسباب هذا العجز، فمن قائل بتفكك التفكير، ومن قائل بالعجز عن تبني الاتجاه التجريدي عند حل المشكلات التصورية، ومن قائل بالاسهاب والخلط والشطط، ومن قائل بالتورط والانشغال بالهلاوس والهذاقات والادراكات الذاتية، ومن قائل بالتفاعل بين ديناميات الشخصية والعمليات المعرفية، ومن قائل بالعجز عن توظيف التكوينات الشخصية (Snodgrass, J, et al. 1985, pp. 263 - 264).

ولقد ذكر الباحث الحالي في دراسة سابقة له مانصه: «ويمكن ان تصنف هذه النظريات إلى منحدين كبيرين هما: المنحى الذهني الترابطي، والمنحى الدينامي الجسدي الذي ينظر إلى عملية التفكير على أنها نمط من النشاط الذهني أو العقلي الذي يتصل بالاتجاهات والدافعية ونسق القيم والمعتقدات وتركيب الشخصية ككل...» بمعنى آخر، يرى هذا المنحى أن دراسة التفكير في ضوء وحدة الدافعية، والعمليات المعرفية يمكن أن يبرهن على وجود عدد من الحقائق التي في ظلها يمكن أن تتحقق هذه الوحدة، حيث يرى أن اضطراب التفكير ما هو الا انعكاس لنشاط الشخصية ككل» (Ghobrial, T. M., 1974, p. 379).

وإذا كانت دراستنا الحالية قد انتهت الى أن مرضي الفصام الذهاني المزمن يميلون الى الواقع في أخطاء التضمين الضيق بشكل أقل مما وقعن فيه الإناث السويات، فتبرير ذلك منظوره احصائي من ناحية، وبنوعية أنماط الخطأ التي تقع فيها كل فئة من ناحية أخرى. فمن منظور أنماط الخطأ، فقد انتهينا في دراستين سابقتين (الصبوة، ١٩٨٣، الصبوة، ١٩٩١، قيد النشر) الى أن مرضي الفصام المزمن الذهاني يتسم تفكيرهم بالتضمين المفرط بسبب تشتت انتباهم وضعف الروابط السببية لديهم والتبعي والشطط من ثم، فيحصلون على عدد كبير من استجابات التضمين المفرط، وتقل لديهم بقية الأنواع الأخرى من الاستجابات، على عكس الإناث السويات اللاتي

يتسم تفكيرهن بالدقة الى حد كبير، ومن ثم فيحصلن على عدد كبير من استجابات التجريد، وتثل لديهن استجابات التضمين المفرط والعيانية، وربما تتجمع معظم أخطاء التفكير لديهن في استجابات التضمين الضيق، ومن ثم فمن المنظور الاحصائي، قد يزيد متوسط هذا النوع من الخطأ لديهن عنه لدى مرضى الفصام الهاذاني، في حين يقل متوسط استجابات التجريد لدى مرضى الفصام الهاذاني عنه لدى الاناث السويات وبشكل جوهري.

أما النتيجة الأخيرة الجديرة بالمناقشة فهي: اختفاء الفروق الجوهرية بين الاناث الفصاميات وذكور مرضى الفصام المزمن الهيبوفريني (غير الهاذاني)، ووجود فروق شديدة الدلالة بين مرضى الفصام المزمن الهاذاني وكل من الاناث الفصاميات ومرضى الفصام الهيبوفريني.

بالنسبة للشق الأول من هذه النتيجة حيث تفوق الفصاميات على مرضى الفصام الهيبوفريني فربما يعود ذلك الى أسباب عديدة، أهمها على الاطلاق، العمر عند بداية المرض لدى المجموعتين، فقد تبين لدى بعض الباحثين، أن مرضى الفصام الذكور يصابون بهذا المرض قبل الاناث بما يزيد على عشر سنوات، فضلاً عن التدهور الشديد الذي يصيب القدرة العامة والقدرات العقلية العليا، في حين ان الاناث اذا أصبن بمرض الفصام في نفس سن الذكور غالباً ما تكون الاصابة بمرض الفصام الاستجابي او الوجданى، الأمر الذي لا يحدث تدهوراً في الوظائف المعرفية بنفس القدر الذي يحدث الفصام الهيبوفريني، (Lewine, R.R.J., 1981, pp. 433 - 434) وثبت ذلك في سبع عشرة دراسة من مجموع عشرين دراسة وبائية سابقة اجريت في هذا الموضوع (ibid). ومن الفروض الاخرى المطروحة بقوة لتفسير هذه الفروق، مستوى الكفاءة الاجتماعية قبل الاصابة بمرض الفصام، وهي: مستوى النشاط التفاعلي العام الذي يساعد على تكوين المزيد من الخبرات على المستوى الاجتماعي والتي تمكن المريض الفصامي (أو الشخص السوى) من حسن التصرف عند مواجهة أي نوع من المشكلات، ولاسيما الاجتماعية منها، فقد تبين لدى عدد من الباحثين وفقاً لمراجعتهم المكثفة في هذا الموضوع، ان الفصاميين الذكور بصفة عامة وذكور الفصام الهيبوفريني بصفة خاصة، أكثر معاناة وبشكل دال احصائياً فيما يتصل بعجز الكفاءة الاجتماعية قبل وأثناء المرض بالمقارنة بالاناث الفصاميات (ibid, p. 437; Klorman, R. et al., 1977, p. 188 & Koke R., et al, 1977, p. 214' ) كذلك وأشارت دراسة اخرى تناولت العلاقة بين حالة الشخص قبل الاصابة بمرض الفصام، أو مستوى توافقه الاجتماعي

ما إذا كان حسناً أو سيئاً، بقدرتة على تفسير الأمثل العاملية. وتبين أن مرضى الفصام الهيبيفریني ومرضى الفصام المتمكن الذين يتسمون بتاريخ سيء قبل المرض من حيث ضعف الكفاءة الاجتماعية والتواافق الاجتماعي والمستوى المتدنى من التعليم، يقعون في مزيد من أخطاء العيانية والتضمين الضيق وحرفيّة الاستجابات، والتفكير الاجتاري (Carbenter & Chapman, 1982, pp. 155 - 156). مما يتفق مع النتائج التي حصلنا عليها في دراستنا هذه.

وفيما يتصل بالشق الثاني من هذه النتيجة، وهو التفارق الجوهرى لمرضى الفصام الهذائى على مرضى الفصام غير الهذائى، سواء كانوا من الفصاميات أو من مرضى الفصام الهيبيفریني، فيمكن مناقشته في ضوء المستويات الثلاثة التي تحدث عنها بورن فيما يتصل بالمعرفة والقدرة على توظيف المفاهيم المجردة (Bourne. L.E., 1970, pp. 556 - 546) وفي ضوء ما انتهت اليه بعض الدراسات من أن المرضى الفصاميين تخفي الفروق الدالة بينهم وبين الأسواء فيما يتصل بالمستوى الأول من مستويات التجريد، وهو المستوى الذي يتطلب من الشخص القدرة على تعلم واستخدام المفاهيم التي تتكون من عناصر عيانية حسيّة فيزيقية ملموسة. أما عند تعرضهم للمستوى الثاني الذي يتطلب القدرة على استقراء أو استنباط وصياغة المفاهيم، ولاسيما تلك التي تتكون من عناصر دلالية ورمزية، أو الربط بين مجموعة من المفاهيم، أو المستوى الثالث الذي يتطلب التعامل مع القاعدة المنطقية والمبادئ الكبرى، تظهر الفروق بينهم وبين الأسواء بحدة في اتجاه عجزهم عن تجريد هذه القضايا التصورية (Pshkin, 1981, pp. 178 - 197).

فإذا ماقارنا مرضى الفصام الهذائى مرتقى الذكاء ونوى المستوى الجيد من التوافق قبل المرض والكفاءة الاجتماعية، وتتأخر اصابتهم بالمرض بمرضى الفصام الهيبيفریني والفصاميات غير الهذائيات ذوى الذكاء المنخفضة والمستوى السيء من التوافق الاجتماعي قبل المرض واصابتهم المبكرة بمرض الفصام، لأمكن لنا أن نقرر بقدر من الثقة العلمية، أن مرضى الفصام غير الهذائى، بما فيهم مجموعة الفصاميات، في دراستنا هذه، لا يستطيعون التعامل الا مع المستوى الأول من مستويات التجريد الذي تتسم مفاهيمه بالخصائص العيانية، بينما يستطيع مرضى الفصام الهذائى التعامل مع المستوى الثاني على الأقل، وهو المستوى الذي تظهر فيه القدرة على التجريد والتعليم، ولكنه تعميم خاطئ في كل الأحيان.

اذن يمكن أن ننتهي من مناقشتنا هذه بخلاصة مودها، ان اختبار الأمثل العاملية بمقاييسه الفرعية استطاع ان يميز بدقة بين الاناث والذكور، سواء المرضى او

الأسوياً، واستطاع أن يميز بين الفئات النوعية لمرضى الفصام الذهاني أو غير الذهاني، وكان مقياس التجريد أفضل هذه المقاييس قدرة على التمييز بدلالة احصائية، بين فئات هذه الدراسة وبين بعضها البعض، ليه مقياس العيانة ثم التضمين الزائد ثم مجموع الأخطاء ثم مقياس التضمين الضيق.

## ملخص الدراسة

كان هدف الدراسة الحالية هو دراسة الفروق الجنسية في التفكير التجريدي لدى المرضى الفصاميين والأسوياً، واستخدمنا فيها اختبار الأمثال العامية المصرية لقياس التفكير التجريدي، والوقوف على أنماط الخطأ فيه، ويمكن الحصول من هذا الاختبار على خمسة مقاييس فرعية هي: التجريد، ومقاييس التضمين المفرط، ومقاييس التضمين الضيق، ومقاييس العيانة، ومقاييس مجموع أخطاء التفكير التجريدي. وتم تطبيقها جميعاً بالإضافة إلى بعض الاختبارات الفرعية، على خمس مجموعات من الراشدين والراشدات المصريين، منها ثلاثة تجريبية، هي: مرضى الفصام الذهاني ومرضى الفصام الهيبريري، ومجموعة من الإناث الفصاميات ( $n = 53$ ،  $48$ ،  $70$  على التوالي)، بالإضافة إلى مجموعتين ضابطتين أحدهما من الذكور ( $n = 73$ )، والأخرى من الإناث ( $n = 45$ ). وكانت كل المجموعات متكافئة من حيث العمر والذكاء والمستوى التعليمي.

وقد انتهت الدراسة إلى أنه في ظل ظروف السواء، توجد فروق جنسية جوهرية في التفكير التجريدي، وكانت كل الفروق في اتجاه ان الذكور كانوا أكثر تفوقاً في التجريد وأقل خطأ من الإناث السويات في التفكير التجريدي. أما في ظل المرض العقلي، فقد تبين أن أداء الإناث والذكور الأسوياء يتتفوق على أداء إناث وذكور بعض فئات مرضى الفصام المزمن جوهرياً، سواء الذهاني منه أو غير الذهاني، وتقل لديهم أخطاء التجريد، عند التفكير بال مجردات. وتبين أخيراً، ووفقاً للنتائج أن تفكير إناث وذكور مرضى الفصام المزمن غير الذهاني يتسم بالتضمين الضيق والعيانة والتمسك الشديد بالمحسوسات عند تعرضهم لمشكلات تتطلب حلولاً تصورية، بينما يتسم تفكير ذكور مرضى الفصام الذهاني بالتضمين المفرط والشطط والتعدي عند تعرضه لنفس المواقف والمشكلات.

وانتهت أخيراً إلى أن الفصاميين والفصاميات كانوا أكثر معاناة من اضطراب التفكير التجريدي بحيث يقعون في عدد كبير من أنماط الخطأ يزيد جوهرياً وبحدة عما

يقع فيه الأسواء والسويات. هذا، وقد تم تفسير كل النتائج السابقة في ضوء نظريات المنحى الترابطي، والمنحى الدينامي وفرض مستويات التجريد واستخدام المفاهيم والتوافق والكفاءة الاجتماعية قبل المرض والعمر عند بداية الاصابة بالمرض لدى الإناث والذكور الفصاميين.

## المراجع العربية والأجنبية

- ١ - الصبوة (محمد نجيب)، التفكير التجريدي لدى مرضى الفصام الذهاني المزمن في مقابل مرضى الفصام غير الذهاني باستخدام الامثال العامة المصرية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١، (قيد النشر).
- ٢ - الصبوة (محمد نجيب)، محاولة أولية لتقنين اختبار الامثال العامة المصرية لقياس التفكير التجريدي لدى الراشدين في المجتمع المصري. معمل علم النفس، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٤. (غير منشور).
- ٣ - الصبوة (محمد نجيب)، القدرة على تكوين التصورات العامة لدى مختلف الفئات السيكباتورية. (رسالة ماجister)، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٢. (غير منشور).
- ٤ - الصبوة (محمد نجيب)، السيد (عبدالحليم محمود)، التفكير وحل المشكلات، في أ. د. عبد الحليم محمود السيد وأخرين، علم النفس العام. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة غرب، ١٩٨٩.
- ٥ - فائق (أحمد فؤاد)، جنون الفصام: دراسة نفسية في اضطراب التفكير، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٦.
- ٦ - هنا (محمد سامي)، التفكير التجريدي لدى المصابين القهريين، القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٦٤.
- 7 - Antill, J. K.. & Cunningham J.D.. Sex differences in Performance on ability tests as a function of Masculinity, Femininity, & Androgyny. Jou. Pers. & Soc. Psychol., 1982, 42, 718 - 728.
- 8 - Benjamin, J. D.. A method for distinguishing & evaluating formal thinking disorders in schizophrenia in J.S. Kasanin (ed.), Language & thought in schizophrenia Berkely: California Press, 1964, 65 - 88.
- 9 - Carpenter, Bruce N. & Chapmid, L.J., Premorbid status in schizophrenia & abstract, Literal, or autistic proverb interpretation. J. abnorm. Psychol., 1982, 91, 151 - 156.
- 10 - Cohen, J. S., The factorial structure of the WALS between early adulthood & oldage. J. Consult. Psychol., 1957a, 21, 283 - 290.
- 11 - Elmore, Clyde M. & Gorham, D. R., Measuring the impairment of the abstraction function with the proverbs test. J. clin. Psychol., 1957, XIII. 263 - 266.

- 12 - English, H. B. & English, A. C., *A comprehensive dictionary of Psychological & Psychoanalytical terms*. New York: Longman. 1958.
- 13 - Ferguson, G. A., *Statistical analysis in Psychology & education*, 5th ed., London: McGraw Hill Co.. 1981.
- 14 - Ghobrial, Talaat M., *Motivational Components of thought activity disorders: Abstract of Ph. D. thesis, under supervision of Prof. B. V. Ziegarnik, Presented of Faculty of Psychology, Moscow Univers.*, March 1972.
- 15 - Gorham, D. R., *Use of the proverbs test for differentiating Schizophrenics from normals*, J. Consult, Psychol., 1959, 20, 435 - 442.
- 16 - Kokes, R., Strauss, J. S.: & Klorman, R., *Measuring Premorbid adjustment: the instruments & their development*. Schizophr, Bull.. 1977. 3. 186 - 213.
- 17 - Klorman, S. R., & Kokes, R., *The relationship of demographic & diagnostic factors to measures of premorbid adjustment in schizophrenia*, Schizophr, Bull., 1977, 3. 214 - 225.
- 18 - Lewine, Richard R., *Sex differences in schizophrenia: Timing of subtypes?* Psychol, Bull., 1981, 90, 432 - 444.
- 19 - Lewis, Helen B., *Depression VS. paranoid: Why are there Sex differences in mental illness?* Jou. Pers., 32:2 1985, 151 - 178.
- 20 - McGuire, R. J., *Thought disorders in Schizophrenia*. Brit. J. Psychiat., 1971, 181, 104 - 114.
- 21 - Payne R. W., *The long term prognostic implications of overinclusive thinking in mental patients: A follow up study using objective tests*. Proc. IV world Cong. Psychiatry., Madrid, 1966, N. Y.: exerpta medica foundation, 2657 - 2666.
- 22 - Payne R. W., *Cognitive defcts in schizophrenia: overinclusive thinking in cognitive studies V. 11. deficits in cognition (ed, Hellmuth J.)* N. Y.: Bruner Mazel: London: Butter worthes, 53 - 89.
- 23 - Pishkin V.. & Bourne L. E., *Abstraction & the use of available information by schizophrenic & normal individuals*. Jou. abnorm. Psychol.. 1981, 90, 197 - 203.
- 24 - Snodgrass, J. G.: Berger, G. L.; Haydon, M., *Human experimental Psychology*. N. Y.: Oxford Univer. Press, 1985.



## حوارات حول العمالة الوافدة

في الامارات

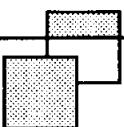
يضم آراء رجال أعمال وتجار ومتقين وطلاب  
ومسؤولين في الدوائر الاتحادية والمحلية  
حول مسألة التركيبة السكانية والعمالة الوافدة

الموزعون : مؤسسة العين للإعلان والتوزيع

الشارقة - هاتف ٢٧٢٢١١ - فاكس ٣٦٥٥٣١ - ص.ب ٣٥٩٧

كتاب ثمين

**بحوث  
ودراسات**



**علاقة التنشئة الاجتماعية  
بالتسرب والتخلف الدراسي في الامارات  
دراسة ميدانية**

**إعداد**

د. ناصر ثابت \*

**مقدمة**

لما كانت التنشئة الاجتماعية هي العملية الشاملة التي تقوم بها مؤسسات المجتمع ككل، وإن هذه العملية هي تحويل الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي عن طريق إكسابه المهارة والخبرة والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد التي يباركها المجتمع ويحافظ عليها، و يجعله بذلك متتمشياً مع معايير المجتمع وإطاره العام، فإن أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بدور التنشئة الاجتماعية هي المدرسة، والأسرة، وجماعة الرفاق ثم وسائل الإعلام، وإن أي اعوجاج أو انحراف في مسيرة التنشئة يرد بطبيعة الحال إلى هذه المؤسسات.

\* الاستاذ المساعد بقسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - جامعة الامارات العربية المتحدة.

ويكتسب الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية القيم الاجتماعية بتفاعله مع أفراد أسرته ثم مع أقرانه وأترابه، كما يكتسب أيضاً النفسية التي يكون لها الأثر في تكوين سلوكه تجاه عناصر البيئة الخارجية بلون دون آخر، وكذلك العادات والمهارات السلوكية، واحترام التقاليد وطاعتتها والخضوع لها. وهذه المكتسبات لاتتأتى تلقائياً بدون توجيه، وإنما ترافقها جملة من المشكلات التي تتعكس سلباً على الجيل الناشئ وعلى المجتمع بأسره. الأمر الذي يوجب أن يتتبّع لها الآباء والمربيون والمحترفون وأصحاب القرار ويتصدون لها بالحلول العلمية المناسبة في ظل البحث والدراسات العلمية الهدافة.

وإن مشكلات التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة بصفة عامة ومرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة، متعددة ومتنوعة سواء متعلق منها بالתלמיד أنفسهم في المدرسة مثل صعوبات المناهج أو الشكوى من عدم ملاءمة طرق التدريس أو نظم الامتحانات أو الخصائص والعقوبات الدراسية، أو متعلق منها معاناة رجال التعليم من التلاميذ مثل مشكلة الالتحاق بالمؤسسة التعليمية، ومشكلة التسرب، وترك المؤسسة قبل إتمام سنوات المرحلة التعليمية، أو مشكلة الرسوب بالصفوف المختلفة أو مشكلة تفريب التلاميذ عن الدراسة وما يترتب عليها من نتائج.

وهناك مشكلات أخرى بعضها يتعلق بالحالة الصحية للتلميذ وما ينتابه من الأمراض، ومنها ما يتعلّق بالحالة العقلية مثل نقص الذكاء والضعف العقلي، ومنها ما يتعلّق بالمشكلات السلوكية وانحرافات التلميذ.. وهكذا، وهناك أيضاً مشكلات تتعلق بالتحصيل الدراسي مثل أداء التلميذ للواجبات المنزلية أو الاعتماد على الدروس الخصوصية أو التأخر الدراسي في إحدى المواد الدراسية أو بعضها، هذا إضافة إلى مشكلات التلميذ المتعلقة بالجو المدرسي نفسه مثل إقبال التلميذ على النشاط المدرسي وعلاقة التلميذ بزملائه وعلاقته بالمدرس، وهناك مشكلات التلميذ خارج المدرسة والمرتبطة بتعاون المدرسة والمنزل.

وأود التأكيد منذ البداية على أن معظم هذه المشكلات تقع مسؤوليتها على الأسرة في المقام الأول، أكثر مما تقع على التلاميذ، ثم تتحمل المسؤلية أيضاً مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى وفي مقدمتها المدرسة ووسائل الإعلام ثم الوسط المحيط. وسأتناول في هذا البحث بعض المشكلات المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية والأكثر ارتباطاً بها - في اعتقادي - إضافة إلى أنها ذات أهمية خاصة بطبعية هذه الندوة.

وهي:

أولاً : مشكلة التسرب وترك المدرسة.

ثانياً: مشكلة التخلف والتأخر المدرسي.

ثالثاً: مشكلة صعوبات التعلم.

هذا وقد حاولت أن استعين في تشخيص هذه المشكلات ومدى ارتباطها بالتنشئة الاجتماعية من واقع التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ويهدف هذا البحث إلى تحليل مدى العلاقة بين التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها الرئيسية والمشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الجيل الناشئ في مراحل التعليم المختلفة، وخصوصاً المرحلة الابتدائية، تلك المشكلات المتمثلة في التسرب والخلف والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم وصولاً لتحديد مسؤولية دور مؤسسات التنشئة الرئيسية الاجتماعية بهدف الوصول لأفضل الحلول المناسبة والممكنة لهذه المشكلات والتي يقع فريستها رجال الغد في مجتمع الإمارات العربية المتحدة.

إن لهذا البحث أهمية بالغة حيث يسهم في معرفة ما إذا كانت أساليب التنشئة الاجتماعية قد تأثرت إيجاباً أو سلباً نتيجة للتغيرات التي اجتاحت الإمارات العربية المتحدة والتي تناولت مختلف جوانب الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية فيه.

ولعل من أغراض هذه الندوة معرفة المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية وإيجاد الحلول الملائمة لمعالجتها في أخطر وأهم قطاع من قطاعات مجتمع الإمارات وهو قطاع الأجيال الناشئة.

ويسنحاح في هذا البحث مناقشة الإطار النظري للتنشئة الاجتماعية وتعريف المصطلحات والتساؤلات الأساسية التي تشكل إطار التحليل، كما سيتناول البحث تحليل خصائص العينة وطريقة اختيارها، ثم عرض النتائج وملخصها والمقترنات المرتبطة عليها.

## مفهوم التنشئة الاجتماعية:

تزخر أدبيات التنشئة الاجتماعية بتعريفات عده من منظورات متباعدة سواء من الناحية السوسiological أو التربية أو النفسية، ولأغراض البحث نذكر منها:

التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم، القصد منها أن يُنمى لدى الفرد الذي يولد ولديه إمكانيات هائلة ومتعددة، سلوك فعلي مقبول، ومعناد وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها<sup>(١)</sup>. وهي عملية تحويل الأفراد البالغين إلى أفراد اجتماعيين أو تحويل

الفرد كوحدة بايولوجية (تاتي عن طريق الإنجاب) إلى وحدة اجتماعية، ولا يتم ذلك إلا عن طريق إكساب الفرد تدريجياً ثقافة المجتمع المتمثلة في مجموع قيمه ونظمها ومعاييره للحياة والعالم من حوله والعالم الخارجي بما فيه من غبيّيات وقوى فوق الطبيعية، فهي البناء التدريجي للشخصية الثقافية والاجتماعية للإنسان<sup>(٢)</sup>.

أي ان عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية التشكيل التي يمر بها الفرد، منذ ولادته حتى وفاته فهي عملية مستمرة تلزم الفرد من طفولته إلى شيخوخته. وهي الطريقة التي يتم بموجبها تحول الطفل الصغير إلى راشد مختلف اجتماعياً. وتعتبر من أولى العمليات الاجتماعية ومن أخطرها شأنها في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات شخصيته وتبدأ عادة منذ ولادة الطفل فتتواله الأسرة بالترويض على أن يكون كائناً اجتماعياً ومواطناً فاضلاً فتعلم لغة الجماعة وعاداتها وعرفها وتقاليدها وتكمل الجماعات الأخرى وظيفة الأسرة في تنشئة الأفراد<sup>(٣)</sup>.

### مفهوم صعوبات التعلم:

لقد جرت محاولات لتشخيص حالة الطفل الذي لا يتعلم تعلمًا سوياً، واستخدمت في هذا المجال مصطلحات متعددة منها «اللغة المنحرفة Deviant Language والخلل اللغوي language disorder والعسر اللغوي Language disability والتأخير اللغوي De-layed Language»، وهذه المصطلحات يستخدمها المهنيون كما لو كانت تعني حالة مشخصة بذاتها، بدلاً من أن تكون مجرد ألفاظ وصفية، وفي هذه الحالة تشير الألفاظ السابقة إلى حالة الطفل الذي يعنيه من صعوبات تعلم اللغة، ولكن - على الأرجح - ليس بسبب مشكلات عقلية، أو حسية، أو عاطفية، وإنما لأسباب قد تكون عصبية، أو غير معروفة<sup>(٤)</sup>.

ويستخدم بعض المهنيين الآخرين المصطلحات السابقة كمفاهيم وصفية تشير إلى «النمو اللغوي» الذي لا يسير النمو السوي، ليس فقط بالنسبة لوقت البدء في النطق ومعدل النمو، ولكن أيضاً في السلوكيات الفعلية المتعلمة، والتتابعات التي يتم عن طريقها تعلم تلك السلوكيات.

غير أن مفهوم «الخلل اللغوي» في معناه العريض، يستخدم لكي يصف سلوكيات معينة، أو نقصاً في بعض سلوكيات الطفل، مما يجعلها تختلف عن السلوكات المتوقعة باعتبار العمر الزمني للطفل، والتي تأخذ في الاعتبار أيضاً الأشخاص المحيطين بالطفل، والذين يتفاعلون معه، في مواقف متعددة، تتطلب الكلام والفهم.

والسلوكيات المغایرة التي قد تلاحظ على الطفل متباعدة، وتتضمن، قلة الكلام أو انعدامه، وقلة أو انعدام فهم التعليمات، والاستعمال غير العادي للكلمات، والجمل مما يعرقل عملية الاتصال.

وعلى هذا النحو، فإن مفهوم «الخلل اللغوي» يشير إلى أي تمزق يصيب عملية تعلم لغة المجتمع، أو استخدام النسق اللغوي المتعارف عليه، وما يحتويه من اشارات وعلامات، يستعملها الأشخاص في الوسط المحيط بالطفل، والتي تكون بمثابة قواعد أو شفرة، تمثل أفكاراً عن العالم بقصد تيسير عملية الاتصال.

والأطفال الذين يعانون من «الخلل اللغوي» توجد لديهم إما مشكلة أو صعوبة في صياغة الأفكار أو المفاهيم أو المعلومات عن العالم، وإما مشكلة أو صعوبة في تعلم قواعد الشفرة، لاستخدامها في عرض ما يعرفونه عن العالم، وإما مشكلة تعلم قواعد شفرة لا تتواءم مع النسق اللغوي المتعارف عليه في المجتمع المحلي للطفل، وأما مشكلة تأخر الطفل عن أقرانه في التعلم والاستخدام اللغوي، وبالتالي في القدرة على الاتصال والتفاعل<sup>(٥)</sup>. وقد أشارت احدى الدراسات إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود خليط من التلاميذ داخل الفصل الواحد، أو وجود الخدم والمربيات الأجنبيات.

### التسرب المدرسي :

التسرب هو عدم استمرار التلميذ في المدرسة. وبعد أن يلتحق بالمدرسة ويعتبر من المقيدين بها يتختلف عن الحضور، ويتسرب خارج المدرسة ويترك التعليم وينضم إلى حصيلة الأميين.

والتسرب يمثل اهداراً كبيراً.. وفاقداً للجهود التي تبذلها الدولة لتعليم أبنائها ابتداءً من المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة، فالثانوية ومتناهية بالمرحلة الجامعية التي بدأت تؤتي ثمارها للمجتمع. وهو اهدار للأموال التي تنفقها الدولة على التعليم، وفاقد للجهود البشرية التي تبذل في مجال التربية والتعليم.

وتسرب الطفل وتركه المدرسة خلال سنوات المرحلة الابتدائية أشد خطورة من التسرب الذي قد يحدث في مراحل التعليم التالية. لأن طفل المرحلة الابتدائية عندما يترك المدرسة لا يمكنه أن يلتحق مباشرة بمراكز التدريب أو بقوة العمل، لصغر سنه، وعدم وصوله إلى النضج الجسمي والعقلي الذي يؤهله للعمل. ولذا يخرج من المدرسة قبل أن يتسلح بسلاح العلم، فيكون غير قادر على الاستقلال أو الاعتماد على نفسه، وإنما يصبح عالة على أسرته وعلى المجتمع، وبسبب عدم التعليم قد يتعرض للتشرد والانحراف، ويضيع عليه حقه الطبيعي في التعليم.

وترجع أسباب معظم حالات ترك التلاميذ للمدرسة الابتدائية الى عوامل اجتماعية واقتصادية ترتبط بالظروف المادية للأسرة، واضطرار بعض الآباء والأمهات الى سحب أبنائهم وبناتهم من المدرسة للمعاونة في شؤون الحياة المنزلية أو مساعدة الآباء في أعمالهم، وقد يرجع انسحاب البنات من المدارس الى نظرية المجتمع لتعليم البنت. وقد تحدث حالات التسرب نتيجة لعوامل مدرسية، وقد تكون هناك أسباب مرضية تضطر الطفل الى كثرة التغيب، ثم ترك المدرسة.

وفي العديد من البلدان، ينذر عدد كبير من الأولاد الذين أتيحت لهم نظرياً فرصة الالتحاق بالتعليم من النظام المدرسي منذ السنوات الدراسية الأولى لأنهم لم يحرزوا نتائج مرضية: فهم يعيدون صفوتهم ثم يتسربون. وبالاضافة الى ذلك، ثمة أولاد يضطرون عاجلاً أم آجلاً، الى ترك مقاعد المدرسة، لأن أسرهم لم يعد في مقدورها تأمين نفقات الدراسة، حتى عندما تكون هذه الأخيرة «مجانية»<sup>(٦)</sup>.

ومهما تكن أسباب التسرب وترك المدرسة، فإن الجهود التربوية التي تبذلها الدولة تصبح معطلة بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ التاركين. فترك الدراسة يترك الفصول مخللة ويؤثر في كثافة الفصول، بما يؤدي الى ضياع الجهد والمالي، ومضاعفة تكلفة التلميذ واحتلال الخطة التعليمية.

### التخلف والتأخر الدراسي:

يحدد التأخر الدراسي اذا كان عمر الطفل أكبر بكثير مما ينتظر له في نفس مستوى الدراسي. وهناك تعريفات عديدة للمتأخرین دراسیاً، اذ يمكن تحديد معنى التأخر الدراسي بشكل دقيق عن طريقين احداهما طريقة التحصيل الدراسي والآخرى طريقة قياس الذكاء<sup>(٧)</sup>. فقياس الذكاء بمقاييس مقتنة - مثل قياس استنفرد بينه. ومن التعريفات الخاصة بالمتأخرین دراسیاً من مدخل التحصيل الدراسي<sup>(٨)</sup>:

أ - يشير «سييرل بيرت» Cyril Ingrome الى أن الطفل المتأخر دراسياً هو الشخص الذي يكون مستوى تحصيله أقل من ٨٠٪ بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس عمره الزمني.

ب - يعرف «انجرام» Ingrame المتأخرین دراسیاً بأنهم «هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس الى العمر التحصيلي لأقرانهم».

ج - يوضح Pehean-Kough أن الطفل المتأخر دراسياً هو الطفل الذي تكون قدراته العقلية غير كافية بدرجة تسمح له بالانتظام ومواكبة الدراسة في فصله الدراسي

ومن الضعف بدرجة لا تسمح له بمسايرة السرعة العادلة لهذا الفصل.

وهناك أسباب متعددة تؤدي إلى التأخر الدراسي وهو نتاج عوامل متداخلة تتفاوت في نوعها ومدى تأثيرها من حالة إلى أخرى، وببعضها وقتى وعارض وبعضها دائم، ومن هذه العوامل<sup>(٩)</sup>: التخلف العقلي، أو التأخر في القدرة على القراءة أو ضعف الذاكرة، أو الاتجاهات العقلية المعاكسة لمصلحة التلميذ كراهيته لمدة علمية معينة لارتباطها ذهنياً بموقف مؤلم، والصحة العامة للللميذ، والعوامل البيئية وهذه العوامل تنشأ في البيت أو المدرسة أو خارجها.

وكثيراً ما يصاحب التأخر الدراسي مشكلات أخرى كشروع الذهن والاعتداء والعادات الخلقية السيئة، والنقد أو المشاكسة أو كشف عيوب الناس أو الثورة على النظام، وظهور أنواع من الحركات العصبية العامة أو الخاصة، كما يؤدي تأخر التلميذ وفشله الدراسي إلى وقوع خلافات أسرية سواء بين الأبوين أو بينهم وبين أبنائهم أو بين التلميذ المتأخر وأخوانه ويكون التأخر أو الفشل السبب في النزاعات الأسرية بين الوالدين. فكل من الأبوين يلقي اللوم على الآخر. وكذلك التمييز في المعاملة فنجد أن الأبوين يفرقان في معاملاتهما بين التلميذ المتأخر وبين بقية أخوانه مما يخلق جواً من الغيرة والحدق بين الأخوة ويؤدي إلى حدوث المشادات بينهم ويعكر جو الأسرة<sup>(١٠)</sup>.

## الدراسات المتصلة بموضوع البحث:

- ١ - تبين من الدراسة التي قامت بها مسيسلدين Misisildine, W.E سنة ١٩٦٤ عن الأذكياء المتخلفين في القراءة أن أسباب التخلف ترجع إلى عدوان الأم نحو أبنائها، أو شعورها بالتوتر والنقد الشديد وممارسة الضغط عليهم، أو نتيجة الغيرة الشديدة من أخوتهم خلال الفترة التي كانوا يتعلمون فيها القراءة، أو نتيجة اهتمال ونبذ الأطفال بعد التحاقهم بالمدرسة، أو نتيجة التحفظ الشديد والرعاية الزائدة عن الحد من الأم تجاه أطفالها.
- ٢ - أوضح فرويد أن نمو الشخصية هو نتاج لسنوات الطفولة الأولى، وأن علاقة الطفل بوالديه والمحبيين به بصفة عامة، وبأمه بصفة خاصة، لها أهمية هائلة وعظيمة في نموه وتنشئته.
- ٣ - أكدت الدراسة التي أجرتها «حامد عمار» عن التنشئة الاجتماعية في قرية مصرية سنة ١٩٥٠، أن عملية التنشئة في القرية هي طريقة من خلالها يصبح

الفرد في القرية ممثلاً ومتوحداً مع معايير الراشدين، ومنصاعاً لما يتوقعه منه كبار السن في القرية، بحيث يكتسب خصائص الأدب لكي يصبح «مؤدياً». وانتهى إلى نتيجة مركبة تتمثل في ضرورة تخطيط التعليم القومي بحيث يقابل احتياجات القرية من ناحية واحتياجات الدولة من ناحية أخرى<sup>(١١)</sup>.

٤ - دعا «هانت Hunt» إلى القول بأننا لو استطعنا إنشاء برامج تُعنى عناية علمية بتوجيه الخبرات الأولى للأطفال، لاستطعنا أن نحقق تفوقاً في ميدان القرى البشرية يفوق كثيراً من المجتمعات الأخرى التي لا تهتم بتوجيهه مثل هذه الخبرات، كما يؤكّد هانت على أهمية الخبرة المبكرة في التكوين العقلي للطفل<sup>(١٢)</sup>.

٥ - أشار «ابراهام» إلى أن مسببات التأثير الدراسي العوامل المرتبطة بالمدرسة والمتمثلة في عدم كفاءة المدرسين والمنهج غير الكفاء والملازم، كما ذكر «جاريت» أن العامل الأساسي الذي يسبب التسرب للتلاميذ من المدرسة هو أن كثيراً منهم لا يتمكن من تحقيق الشعور بالانتماء للجماعة. وأوضح هيلى وبرونر & Healy Bronner أن الدراسة التي قاما بها وقارنا فيها بين الأطفال الجانحين والأطفال العاديين الذين ينتمون إلى أسرة واحدة - أن الجانحين أوضحاً أن سبب جنوحهم يرجع إلى كراهية شديدة للمدرسة (٤٠٪) وكراهيتهم لأحد المدرسين (٦٠٪) والهروب المتكرر من المدرسة<sup>(١٣)</sup>.

٦ - أشارت نتائج التقرير الذي صدر عن الدراسة الميدانية التي أجريت في الكويت إلى وجود دلالة احصائية قوية لأثر المتغيرات الفرعية (نوع السكن، ومستوى العمر، والحالة التعليمية للأم، واتجاهات الوالدين في معاملة الأبناء وما إلى ذلك)، لصالح السكن المتوسط الذي يرتبط بالطبقة المتوسطة، التي تتميز بوضوح أكثر في نواحي الترابط الأسري، والالتصاق بالأبناء، وارتفاع المستوى التعليمي الذي ينعكس على تفوق الأبناء، وتنشئتهم بطريقة سوية، وإن تعلم الأم يساعدها في القيام بواجبها في تربية أبنائها<sup>(١٤)</sup>. كما أوصت دراسة ميدانية أجريت في الكويت على طلاب المناطق السكنية الحكومية المستحدثة، وكان من نتائج الدراسة للظروف الأسرية للطلاب، أن الكثير من الأسر يعاني من بعض الضغوط الاجتماعية، مما يجعلها مستهدفة لل المشكلات، وأن بعض الأسر تعاني من التركيب غير الطبيعي، وغياب الأب عن بعضها، وتعدد الزوجات، وسوء العلاقات الأسرية، أدى إلى انحراف التلاميذ وضعف تحصيلهم الدراسي<sup>(١٥)</sup>.

٧ - تبين من الدراسة التي أجرتها قطاع الأنشطة التربوية - ادارة الخدمة الاجتماعية - وزارة التربية والتعليم - دولة الإمارات العربية المتحدة، سنة ١٩٨٨، حول التأثر الدراسي، أن العوامل البيئية تؤثر في التأثر الدراسي وأن أهم هذه العوامل هي: عدم متابعة الأسرة للتحصيل الدراسي، وكثرة الخلافات الأسرية في المنزل، وسوء استغلال وقت الفراغ للتلاميذ.

هذه الدراسات تتصل بالجوانب المختلفة لمشكلات التسرب والتخلف والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم والتي هي موضوع هذه الدراسة. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تصميمه للأداة التي اعتمد عليها في جمع المادة العلمية اللازمة للبحث والتي سوف يعرضها في المرحلة التالية.

## مشكلة البحث وأهميتها:

يُعد التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم من أهم العوامل التي تساهم في زيادة الفاقد البشري والاقتصادي في أي مجتمع من المجتمعات. فهي في واقع الأمر اهدار للأموال والجهود التي بذلها المجتمع في سبيل اعداد التلاميذ وتكوينهم ليخلق منهم كفایات ذات فعالية اقتصادية واجتماعية.

ولما كانت التنشئة الاجتماعية في جوهرها هي عملية تربوية تعليمية يقوم بها المعلمن والأباء وغيرهم من يمثلون ثقافة المجتمع<sup>(١٦)</sup>، فإنها أيضاً عملية مجتمعية يتم من خلالها تشكيل وعي الفرد ومشاعره وسلوكه، بحيث يصبح عضواً متفاعلاً ومنسجماً ومنتجاً في المجتمع. وتتولى الأسرة، مهمة التنشئة الاجتماعية في سنوات الطفولة المبكرة، ثم تسهم معها في هذه المهام جماعات الرفاق والأقارب من خارج الأسرة في الطفولة المتوسطة، ثم المدرسة والمؤسسة الدينية ووسائل الاعلام في مرحلة الطفولة المتأخرة<sup>(١٧)</sup>.

أشارت نتائج الامتحانات والتسرب في دولة الإمارات أن نسبة المتربسين من جملة التلاميذ المقيدين بالتعليم العام هي ٧٨٪ في العام الدراسي ١٩٧٨/٧٧، وهي (٨٢٪، ٤٥٪، ٤٣٪) في الأعوام الدراسية ١٩٨١/٨٠، ١٩٨٦/٨٥، ١٩٨١، ١٩٩٠/٩٩، على التوالي. بينما كانت نسبة الرسوب هي ١٤٪ عام ١٩٧٨، ٧٧، وهي (٥١٪، ١٢٩٪، ٢٠٪) في الأعوام الدراسية ١٩٨١/٨٠، ١٩٨٦/٨٥، ١٩٨٦، ١٩٩٠/٨٩، على التوالي. والرسوب نتيجة حتمية للتأخر الدراسي وصعوبات التعلم، وهو في نفس الوقت هدر نسبة عالية من ميزانية وزارة التربية والتعليم بدون مقابل، اضافة الى خلق حالات

نفسية لها ردود سلبية على التلاميذ الراسبين وتتأثر على فعاليتهم في مجتمع المستقبل. وعلى هذا يطرح السؤال التالي نفسه: هل توجد علاقة بين التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم هذه وبين التنشئة الاجتماعية مماثلة في مؤسساتها الرئيسية الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الاعلام؟ وهذه هي المشكلة.

ولما كانت المشكلة هي حالة شك وارتباك يصاحبها حيرة وتردد ويتطلب عملاً أو بحثاً للتخلص من هذه الحالة واستبدالها بحالة شعور بالارتياح والرضا<sup>(١٨)</sup>، وهي أيضاً حالة تحدٍ وتحتاج بحثاً وتحقيقاً، أو هي عبارة عن صعوبة تحتاج الى حل<sup>(١٩)</sup>، فإنه أصبح من الضروري التعرف على العوامل والأسباب التي أدت الى هذه المشكلات الاجتماعية وهي التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم وتلمس ماذا كانت ذات علاقة بالتنشئة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة.

وتحديداً لمشكلة البحث الحالي فإنه يهتم بمشكلة التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم بين تلاميذ وتلميذات التعليم العام في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة وعلاقة هذه المشكلات بالتنشئة الاجتماعية كما تدركها عينة من المعلمين والخصائص الاجتماعيين بهذه المدارس من حيث:

- أ - آراء المعلمين والمعلمات والخصائص الاجتماعيين.
- ب - اتجاهات الآباء نحو التعليم وانعكاسها على أبنائهم واهتمامهم بالدراسة.
- ج - صعوبات التعلم ومقترحات المعلمين والخصائص الاجتماعيين لمواجهتها.
- د - أسباب التأخر الدراسي وسبل التغلب عليها.
- ه - أسباب التسرب الدراسي ومقترحات المعلمين والمعلمات والخصائص الاجتماعيين لمعالجتها.

### أهمية البحث:

لما كانت حضارة المجتمع هي من غير شك بمثابة بيئه اجتماعية، وأن كل شخص يتربع فيها يحمل بصماتها<sup>(٢٠)</sup>، ويمكن اكتساب بعض عموميات الثقافة من خلال التفاعل الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية خارج المدرسة، فالتنشئة الاجتماعية ماهي الا عملية تربوية تعنى باكتساب الفرد لثقافة مجتمعه وشربها والعمل والبقاء عليها وتطويرها. وتم التنشئة الاجتماعية من خلال انتقال ثقافة المجتمع من الكبار الى الصغار، وأن لكل عائلة تقاليدها وسلوكها ونمط حياتها وجوهاً الخاص. ثم تتولى

التربية المدرسية تنقية التراث الثقافي في مناهج دراسية وكتب مدرسية وخبرات تربوية، وتطرح أمام التلاميذ فيتفاعلون بها ويناقشونها من خلال عملية التعليم المختلفة في التعليم المدرسي<sup>(١)</sup>. فيتشرب الطفل في تنشئة الاجتماعية الاتجاهات والمفاهيم والمعاني ويشكل منها أرضية قوية أو خلفية ادراكية تسمى بالاطار المرجعي وتكون مشتركة ومتقدمة مع الاطار المرجعي لجماعة التي نما فيها، كما انه يستعين بها ويستخدمها في تأكيد وجوده وانتمامه لجماعة.

ومن هذا المنطلق أصبحت المشكلات الاجتماعية والتربية المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، كالتسرب، والتأخر الدراسي، وصعوبات التعلم من القضايا الأساسية التي تبنيناها دول العالم أجمع، وخصوصاً حكومات وشعوب دول العالم الثالث ومن بينها المنطقة العربية، وذلك لما لها من انعكاسات على الوضع الاقتصادي والاجتماعي، ومن تأثيرات على مسيرة التنمية والتقدم الاقتصادي والنمو الاجتماعي. وهذا يعتبر من الدوافع القوية التي تقف وراء اختيارنا لموضوع البحث، بالإضافة الى أن موضوع التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم من الموضوعات التي تتسم بالجدة والخطورة في مجال البحث الاجتماعية والتربية المعاصرة. وقد صيفت مشكلة البحث وحددت على أن تكون بعنوان «علاقة التنشئة الاجتماعية بالتسرب والتأخر الدراسي في الإمارات - دراسة ميدانية». وجاء اختيارنا لمجتمع الامارات كمجال للدراسة، باعتباره مجتمعاً ناماً يحاول بشتى الطرق منذ حصوله على الاستقلال وقيام دولة الاتحاد، اللحاق بركب المجتمعات المتقدمة من ناحية، بالإضافة الى أن مجتمع الامارات، لما يخضع بعد، مثل هذه الدراسات العلمية والأكاديمية. ولهذا يرى الباحث أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم في تحقيق مايلي:

- ١ - تشخيص عوامل التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم بالتعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة كما يدركها المعلمين والمعلمات والاخصائيون الاجتماعيون والتعرف على مدى ارتباط هذه المشكلات بالتنشئة الاجتماعية.
- ٢ - مواجهة أولياء الأمور والمسؤولين ورجال التعليم والاعلام بهذه المشكلات للعمل على علاجها كل حسب دائرة اختصاصه.
- ٣ - استئثار هم الباحثين والدارسين للتتصدي لهذه المشكلات بمزيد من البحث المتكامل الذي تتضافر فيه جهود علماء الاجتماع وعلم النفس والتربية وبروح الفريق.

## الفروض التي يقوم عليها البحث:

ان الدراسات الوصفية لاتحصر أهدافها في مجرد جمع الحقائق، بل ينبغي على الباحث أن يسجل الدلالات التي يستخلصها من البيانات المجموعة، مسترشداً في ذلك بالأهداف التي يتواхما من الدراسة. ولايتاتي ذلك بالطبع بغير تصنيف حاذق يتبع لها أن تفصح عن الاتجاهات الكامنة فيها، مثل ارتباط متغير بمتغيرات أخرى، أو انحراف البيانات نحو ناحية معينة، أو تمركزها حول ناحية أخرى. وكل هذه الاتجاهات ينبغي على الباحث أن يناقشها ويعطيها التأويل الملائم حتى ترقى الدراسة الى مستوى البحث العلمي<sup>(٢٢)</sup>.

ولما كانت السمة التي تجمع بين سائر الدراسات الوصفية أنها لا تستخدم فروضاً من النوع الذي يذهب إلى أن متغيراً معيناً يؤدي إلى متغير آخر وينتج متغيراً آخر، فإن عرض وتحليل منظورات الدراسة الراهنة التي تنتهي إلى مجال الدراسات الوصفية، قد تضمنت بعض التوجيهات النظرية. وفي ضوء المنظور الذي التزم به الدراسة فإن هذه التوجيهات أثارت بعض التساؤلات التي صيفت بشكل تمثل في جملتها إطاراً تنظيمياً يتم في ضوئه جمع البيانات المطلوبة والخاصة بعلاقة التنشئة الاجتماعية بمشكلات اجتماعية - تربوية في مجتمع الامارات هي التسرب والتآخر الدراسي وصعوبات التعلم يمكن الحد منها اذا ماتمت عملية التنشئة الاجتماعية على أساس سليمة وأدت مؤسساتها أدواراً كما هو متوقع منها. اذا ماتأكّد هذا الاعتقاد، فإن الأمر يستوجب البحث عن حلول من شأنها أن تركز على ضرورة أداء مؤسسات التنشئة الاجتماعية لأدوارها المتوقعة منها على خير وجه. ومن هنا طفت تساؤلات البحث وقد جاءت على النحو التالي:

- ١ - مارأي المعلمين والمعلمات والأشخاص الاجتماعيين ذكوراً وإناثاً في الأسباب التي تساعد على التسرب والتآخر الدراسي وصعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بدولة الامارات؟
- ٢ - ماهي المقترنات التي يقدمها المعلمون والمعلمات والأشخاص الاجتماعيون لعلاج مشكلات التسرب والتآخر الدراسي وصعوبات التعلم؟
- ٣ - هل هناك أسباب اخرى يرى المعلمون والمعلمات والأشخاص الاجتماعيون أنها تساعد على التسرب والتآخر الدراسي وصعوبات التعلم بين التلاميذ والتلميذات في مراحل التعليم العام بدولة الامارات؟

- ٤ - الى أي مدى تؤثر النشطة الاجتماعية متمثلة في مؤسساتها: الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، ووسائل الاعلام، على وجود المشكلات الاجتماعية والتربوية، المتمثلة في التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم في النظام التربوي بالمجتمع؟ وهذا السؤال تتفرع منه الأسئلة التالية:
- أ - هل هناك علاقة بين التفكك الأسري ومشكلات التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم؟
  - ب - ما العلاقة بين الانجاز المدرسي الضعيف ومشكلات التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعليم؟
  - ج - هل توجد علاقة بين رفاق السوء ومشكلات التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم؟
  - د - هل هناك علاقة بين وسائل الاعلام ومشكلات التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم؟

### منهج البحث:

لقد استخدم البحث المنهج المحيي الوصفي، وقد أشار «هيمان» الى أن المسوح الوصفية تركز هدفها في القياس الدقيق لمتغير تابع أو أكثر في جمهور معين أو في عينة منه<sup>(٢٢)</sup>، بهدف وصف الحقيقة الاجتماعية، ومعرفة الظروف التي يمكن أن تقوم المشكلات في ظلها، وتلك الظروف التي لا تهيء للمشكلات ذلك.

وتأخذ الدراسة بهذا المنهج، حيث تعالج من خلاله عدة مشكلات، كدراسة التسرب والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم والظروف التي تقوم في ظلها هذه المشكلات، كما تأخذ هذه الدراسة من ناحية المجال البشري، بالمسح بطريق العينة، والذي يكتفي بدراسة عدد محدود من الحالات في نطاق الوقت والجهد والامكانات المتاحة. كما استعانت هذه الدراسة بالطريقة الاحصائية ماأمكن.

### الأداة المستخدمة في جمع البيانات:

اختار الباحث الاستفتاء<sup>(٢٤)</sup> ليكون أداة لجمع المادة العلمية اللازمة للبحث، ويكون من استماراة خاصة بها مجموعة من الأسئلة تم توزيعها عن طريق مجموعة من الباحثين على المبحوثين ثم جرى جمعها بعد ملئها. وقد صممته بحيث يحتوي على أبعاد المشكلة ومجالاتها التالية:

## **بحوث ودراسات**

- ١ - بيانات شخصية.
- ٢ - الاتجاهات والصعوبات التربوية.
- ٣ - مشكلة التأخر في التحصيل الدراسي.
- ٤ - مشكلة التسرب الدراسي.
- ٥ - مقترنات من المعلمين والمعلمات والأشخاص الاجتماعيين لعلاج مشكلات التسرب وصعوبات التعلم والتأخر الدراسي في المدارس.

وقد استفاد الباحث في تصميمه للأداة من خبرته العلمية في هذا المجال ومن الدراسات المتصلة بموضوع هذه الدراسة. وقد اشتمل كل مجال من المجالات السابقة على عدد من الأسئلة المقفلة وفي نهاية الأسئلة الخاصة بكل مجال أورد الباحث أسئلة مفتوحة ليضيف المجيب ما يرى ضرورة إضافته. وقد حرص الباحث أن تكون الأسئلة معققة أي لا تترك المجيب مجرد الإجابة بنعم أو بلا ولكنها تلاحقه بمزيد من الأسئلة التي توضح إجاباتها ما الذي يعني بهذه الإجابة أو تلك. وقد تم اختبار أداة البحث والتاكيد من صحة تطبيقها بدرجة عالية من الثقة بعد اجراء التجربة القبلي مررتين ثم اجراء التعديلات اللازمة بعد كل منها.

### **عينة البحث:**

تعتبر عينة هذا البحث عينة عشوائية مقصودة، فهي مجموعة من المعلمين والمعلمات والأشخاص الاجتماعيين (ذكوراً وإناثاً) بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد كان من الضروري قبل اختيار العينة من المعلمين والمعلمات والأشخاص الاجتماعيين تحديد المناطق الجغرافية التي يمكن أن تمثل مجتمع الإمارات. بالإضافة إلى سبب حصر العينة في هذه الفئات. فالمعلمون والمعلمات والأشخاص الاجتماعيون والأشخاص الاجتماعيات هم في قناعة الباحث أقدر على تشخيص مشكلة البحث من غيرهم لتعايشهما معها ولثقافتهم التي تؤهلهم لتحديد الرؤية المستنيرة من واقع الممارسة اليومية.

وقد استعان الباحث في اختيار المناطق الجغرافية وفي اختيار مفردات العينة وتسليمهم الاستفتاءات ومتابعتها وتجميعها - بمجموعة من طلبة وطالبات مساق منهج البحث الاجتماعي الذين يقوم الباحث بتدريسيهم متواجياً في ذلك دفينهما الفائدة العلمية، والتدريب على كيفية تطبيق استماره البحث على مجموعة من المبحوثين.

وقد تم اختيار عينة موزعة على امارات الدولة السبع في مدارس البنين ومدارس البنات ومن مختلف التخصصات للإجابة على أسئلة الاستفتاء المعد لجمع المادة اللازمة للدراسة حتى يكون هناك تنوع وشمول في وجهات النظر، وبذلك بلغ حجم العينة (٤٢٨) معلماً وملمة واحصائياً اجتماعياً واحصائية اجتماعية، منها (١٤١) من المعلمين و(١٨١) من المعلمات و(٤٥) احصائياً اجتماعياً و(٦١) احصائية اجتماعية بمختلف مراحل التعليم العام بدولة الامارات.

ويعد أن أجاب المبحوثون على أسئلة استماراة البحث وتم جمعها، قام الباحث بمراجعة استمارات الاستفتاء وتصنيفها إلى ثلاثة فئات، فئة المعلمين وفئة المعلمات وفئة الأخصائيين الاجتماعيين (ذكوراً وإناثاً)، وتم ترقيم وترميز كل مجموعة على حده، ثم قام الباحث بتقريغ الإجابات في كشف بالطريقة البيوية، وتحليل البيانات وعرضها في جداول احصائية توضح النسب المئوية لاجابات العينة على كل بند من البنود المختلفة. وقد تم عرض الجداول ومناقشتها وتحليل النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة.

## حجم العينة وخصائصها:

فيما يلي نورد البيانات الخاصة بالعينة التي أجبت على الاستفتاء الخاص بهذا البحث، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب المنطقة الجغرافية.

١ - ان حوالي ٣٣٪ من مجموع أفراد العينة من امارة أبوظبي، بينما ١٨٪ من امارة دبي، و١٥٪ من امارة الشارقة، و٢٣٪ من امارة رأس الخيمة، و٧٪ من امارة الفجيرة، و٢٪ من امارة أم القيوين، ٥٪ من امارة عجمان، وينسجم هذا التوزيع مع نسبة توزع السكان في الامارات السبع إلى حد كبير.

٢ - ان العينة الكلية كانت في الأساس (٦٠٠) حالة منها (٣٠٠) حالة من الذكور و(٣٠٠) حالة من الإناث وموزعة على سبع امارات ١٥٠ من أبوظبي و ١٠٠ حالة من دبي، و ١٠٠ من الشارقة، و ١٠٠ من رأس الخيمة، و ٥٠ حالة من كل من عجمان وأم القيوين والفجيرة. ولكن عدد الردود التي وصلت إلى الباحث والتي أخذت منها نتائج هذه الدراسة بلغت (٤٢٨) حالة منها (١٨٦) من الذكور بنسبة ٤٢٪ من حجم العينة و(٢٤٢) حالة من الإناث بنسبة ٥٦٪ من حجم العينة. وهذا التباين في حد ذاته مؤشر إلى أن الإناث كانت أكثر إيجابية من الذكور،

علمًا بأن هذا العدد يزيد قليلاً عن ٧١٪ من العينة الأساسية، كما سبق الاشارة اليه.

٢ - إن فئة المعلمين تبلغ ٣٢.٩٪ من مجموع أفراد العينة، بينما تبلغ فئة المعلمات ٤٢٪ من مجموع أفراد العينة، أما فئة الأخصائيين الاجتماعيين فتبلغ ٢٤٪ من مجموع أفراد العينة، منها ٥٠٪ من الذكور و٣٤٪ من الإناث.

٤ - إن نسبة المواطنين (الإمارات) قد بلغت (٥٢٪) من مجموع مفردات العينة، وقد زادت قليلاً عن نسبة الوافدين العرب (٤٧٪). وهذه النسبة - أي نسبة المواطنين - تتطابق مع قناعة الباحث بأن يكون للمعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين من المواطنين رأي بارز في تشخيص المشكلات التي ترتكز عليها هذه الدراسة.

٥ - بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة في مجال التعليم بالنسبة لأفراد عينة البحث ٦.٨ سنوات، بينما بلغ المتوسط الحسابي لسنوات الخبرة داخل الدولة ١١.٦ سنة، أما المتوسط الحسابي لمدة العمل بالمدارس الحالية فهو ٤ سنوات.

٦ - إن نسبة ١٧٪ من مجموع أفراد العينة تصل خبرتهم في التدريس إلى ٥ سنوات فأكثر، بينما تقل خبرة حوالي ٣٠٪ منهم عن خمس سنوات، وإن نسبة ٦٦٪ من مجموع أفراد العينة تصل خبرتهم في التدريس داخل دولة الإمارات ٥ سنوات فأكثر، بينما تقل خبرة حوالي ٣٧٪ منهم عن خمس سنوات، وإن نسبة حوالي ٤٠٪ من مجموع أفراد العينة تصل مدة خبرتهم إلى خمس سنوات. أي أن الفالبية العظمى من أفراد العينة لديهم رصيد من الخبرة الطويلة بالتدريس مما يجعل لآرائهم قيمة علمية يعتد بها في هذه الدراسة.

٧ - إن حوالي ٧٨٪ من المعلمين و٨٠٪ من المعلمات يحملون شهادات جامعية، بينما ١٧٪ من المعلمين وحوالي ١٨٪ من المعلمات يحملون دبلوم معهد المعلمين أو المعلمات أو دبلوم دار المعلمين أو المعلمات، وإن حوالي ٨١٪ من الأخصائيين الاجتماعيين يحملون شهادات جامعية في الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية، وإن حوالي ١٩٪ منهم يحملون بكالوريوس علم نفس وتربية. والبيانات السابقة تشير إلى الفالبية العظمى من أفراد العينة على درجة عالية من المستوى التعليمي التخصصي مما يجعل لآرائهم قيمة يمكن الاعتماد بها في تشخيص مشكلات الدراسة الحالية.

## تحليل النتائج ومناقشتها

ذهبت «جود وهات» إلى أن التحليل يعني استخدام الطرق والأساليب التي تنظم بها البيانات كي تساعدنا على الإجابة على أسئلة البحث<sup>(٢٥)</sup>. كما اعتبر «فرمان وليفين» «التحليل تنظيمياً وتبويبياً»، وعداً للبيانات، بما يساعد على مقارنتها<sup>(٢٦)</sup>. فتحليل البيانات وبيان مدلولاتها واظهار الترابط بين المتغيرات الأساسية في البحث وذلك باللجوء الى المعطيات الاجتماعية بأشكالها المختلفة أمر لابد منه.

ويعد صوغ فئات التحليل، وتوزيع البيانات من خلالها، أى استخدام هذه الفئات، لب عملية تصنيف البيانات، وذلك لأن التصنيف يهدف الى ترتيب البيانات وتقسيمها وتقطفيتها من خلال فئات التحليل<sup>(٢٧)</sup>.

وتأسيساً على ذلك، فقد تم تقسيم العينة الى ثلاثة فئات هي: فئة المعلمين، وفئة المعلمات، وفئة الاخصائين الاجتماعيين (ذكوراً وإناثاً)، وينطلق التحليل من إطار المقارنة بين آراء هذه الفئات تلك الآراء التي تشكل في جوهرها الإجابة على التساؤلات التي طرحتها البحث حول محاوره الرئيسية والتي يجري التحليل في ضوء تصنيفها على الشكل التالي:

### الاتجاهات والصعوبات التربوية:

ان الاهدار الذي يصاحب النظام التربوي يزيد من كلفة التعليم ويضعف خطط التنمية في تحقيق ماتصبو اليه. إذ إن أعداداً كبيرة من الأولاد الذين تتاح لهم نظرياً فرصة الالتحاق بالتعليم يبنون من النظام المدرسي منذ السنوات الدراسية الأولى لأنهم لم يحرزوا نتائج مرضية، وأنهم غالباً ما يواجهون بعض الصعوبات والاعاقات، مما يعرض للخطر حظوظهم في النجاح. فصعوبات التعلم تفرز معضلات سوء تكيف التلاميذ ببعضهم وعدم التوافق والتائف فيما بينهم، وكذلك صعوبة التفاعل مع المدرسة وما قد يؤدي اليه ذلك من مظاهر التخلف والتأخر الدراسي. وصعوبات التعلم لم تأتِ مقطوعة الجنور من أسباب أدت اليها. ويعتقد الباحث أن هذه الأسباب تكمن في الجوانب التالية التي أراد أن يتعرف عليها من الميدان، وهي: اتجاهات الآباء نحو التعليم وانعكاساتها على سلوك التلاميذ، اختلاط الجنسيات في الفصل الواحد والمدرسة الواحدة، الخدم والمربيات الأجنبية وتأثيراتهم على سلوك التلاميذ، المشكلات اللغوية نتيجة للخدم والمربيات الأجنبية ونتيجة لتعدد الجنسيات وأساليب التنشئة الاجتماعية.

یادوگار اسلام

جدول (١)

العينة أفادوا أنهم ينتظرون الإجابة عن تساؤلهم حول المعايير التي تؤدي إلى توزيع العينات.

## بحث و دراسات

### تابع الجدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب الرأي في اتجاهات الآباء نحو التعليم والمدرسة كما تتعكس على سلوك أبنائهم التلاميذ، وكما يدركها المعلمون والمعلمات والاختصاصيون الاجتماعيون من أفراد العينة

السؤال	الإجابة	المعلمون	الطلاب	ال-educated	المجموع	الاخلاقيون	المجموع	%	عدد	%	العلمات	ال-educated	المجموع	%	الطلاب	ال-educated	المجموع	%	الاخلاقيون	المجموع	%	
١- انخفاض مستوى تعليم الآباء (الأبيات).	١- حضور الكثيرون من الآباء في المدرسة وتابعيتهم لأنبيائهم.	٣٩	٣٦	٣٧	٣٨٦	١٠٣	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦
٢- مظاهر اعتمام الآباء بالتعليم بالمدرسة؟	٢- حرص بعض الآباء على حضور مجالس الآباء والأهمات.	٣٢	٣٢	٣٣	٣٣٣	٩٨	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣
٣- توفر مسؤوليات التلاميذ من الآباء للأبناء.	٣- توفر مسؤوليات التلاميذ من الآباء للأبناء.	٣٢	٣٢	٣٣	٣٣٣	٩٦	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣
٤- أغراض مدرسية.	٤- توفر مسؤوليات التلاميذ من الآباء للأبناء.	١١	١١	١٢	١٢٠	٣٦	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠	١٢٠
٥- جمجمة الإجابات	٥- جمجمة الإجابات	٣٣	٣٣	٣٣	٣٣٣	٩٦	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣	٣٣٣

## ١ - اتجاهات الآباء نحو التعليم:

لما كان دور الوالدين بالغ الأهمية في انماء شخصية الطفل وتطبيع سلوكه ليأتي مت sincاً مع سلوك المجتمع الذي نشأ فيه، فإن اهتمام التلاميذ بالمدرسة واقباليهم على الدراسة وتحصيلهم المدرسي يتاثر باتجاهات الآباء نحو التعليم كقيمة اجتماعية وينظرتهم الايجابية أو السلبية الى العملية التعليمية. وقد أراد الباحث أن يتعرف على ذلك، من خلال ملاحظات المعلمين والمعلمات والاخصائين الاجتماعيين على سلوك التلاميذ والتلميذات، وملاحظاتهم لسلوك الآباء ومدى متابعتهم لأبنائهم واستجاباتهم لاحتاجات المدرسة ومتطلباتها، ويوضح الجدول التالي رأي فئات عينة البحث في هذا الصدد.

يتضح من الجدول رقم (١) النتائج التالية:

أ - ان نسبة ٦٩٪ من عينة المعلمين و٤٢٪ من عينة المعلمات و٨٠٪ من عينة الاخصائين الاجتماعيين تقرر وجود اتجاهات سلبية لدى الآباء، وان نسبة ٥٪ من المعلمين و٣٧٪ من المعلمات و٢٩٪ من الاخصائين الاجتماعيين (ذكوراً وإناثاً) تقرر وجود اتجاهات ايجابية لدى بعض الآباء، وبالرجوع الى اختبار كا٢ تبين انها تساوي ٤٧.٨، ٤٠.٦، ٢٠.٤، ١٠.٨، ١٧.٤، لتكرارات جملة العينة، ولفئة المعلمين، المعلمات، الاخصائين الاجتماعيين. وأنها عند درجة حرية (١) ونسبة احتمال (٥.٥٪، ٠.١٪)، تعادل ٢٨٤١، ٣٨٤١، ٦٣٥ على الترتيب. وهذا يدل على أنها ذات دلالة احصائية لكل الفئات بما فيها حجم العينة الكلية، أي أن هناك اتجاهات حقيقية في المجتمع الأصلي يؤكّد ان سلوك التلاميذ بالمدرسة يدل على عدم اهتمام الآباء بالتعليم في المدارس بدولة الامارات، وفقاً لشهادة المعلمين والمعلمات والاخصائين الاجتماعيين. وهذه النتيجة تقتضي وقفه تأمل واعادة نظر من القائمين على أمر التربية بدولة الامارات اذا ان هذه الاتجاهات السلبية قد تكون نتيجة لتعثر الدور الوالدي في التنشئة الاجتماعية.

ب - مظاهر الاتجاهات السلبية لدى الآباء: ان المظاهر التي تدل على وجود الاتجاهات السلبية لدى الآباء وعلى اهتمامهم بالمدرسة كما لاحظها المعلمون والمعلمات والاخصائين الاجتماعيين جاء ترتيبها حسب ورودها في اجاباتهم على النحو التالي:

١ - عدم زيارة أولياء أمور الطلاب والطالبات للمدرسة الا عند حدوث مشكلة

والقصور في متابعة سير الأبناء والبنات في الدراسة.

- ٢ - عدم متابعة الأسرة للأبناء والبنات في أداء الواجبات المدرسية.
- ٣ - عدم تلبية أولياء الأمور طلب زيارة المدرسة وحضور مجالس الآباء والأمهات.
- ٤ - تكرار رسوب التلاميذ وكثرة غيابهم أو تأخرهم عن الدوام المدرسي.
- ٥ - عدم التعاون بين البيت والمدرسة.
- ٦ - انخفاض مستوى تعليم الآباء (الأمية).

هذا، وقد أعطى المعلمون «عدم متابعة الأسرة للأبناء في أداء الواجبات المدرسية» الأولوية الأولى في الترتيب. كما أعطى الاخصائين الاجتماعيين «تكرار رسوب التلاميذ وكثرة غيابهم وتتأخرهم عن الدوام» الأولوية الثالثة في سلم الترتيب.

ج - **مظاهر الاتجاهات الايجابية:** ان المظاهر التي تدل على وجود اتجاهات ايجابية لدى الاباء وعلى اهتمامهم بالمدرسة كما لاحظها المعلمون والمعلمات والاختصاصيون جاء ترتيبها حسب ورودها في اجاباتهم كما يلي:

- ١ - حضور الكثير من الآباء الى المدرسة ومتابعتهم لأبنائهم.
- ٢ - المتابعة المستمرة للتحصيل الدراسي من قبل الآباء لأبنائهم.
- ٣ - حرص بعض الآباء على حضور مجالس الآباء والأمهات.
- ٤ - توفير مستلزمات التلاميذ من المتطلبات المدرسية.

وقد أعطت المعلمات «المتابعة المستمرة للتحصيل الدراسي للأبناء» الأولوية في الترتيب، بينما أعطى الاخصائين الاجتماعيين «حرص بعض الآباء على حضور مجالس الآباء والأمهات» الأولوية الثانية في الترتيب.

## ٢ - اختلاط الجنسيات :

تجمع دولة الإمارات العربية المتحدة على أرضها كثيراً من الجنسيات، ويعود ذلك إلى وجود خليط من التلاميذ في داخل الفصل الواحد. وقد أراد الباحث أن يرى ما إذا كان تعدد الجنسيات داخل الفصل يسبب صعوبات تعليمية أم لا، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والاختصاصيين الاجتماعيين بالمدارس، وفيما يلي جدول (٢) يوضح نتيجة اجابة أفراد العينة على الأسئلة بهذا المجال.

## بحوث ودراسات

### جدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب الرأي في أمر تنوع الجنسيات داخل المعملية التربوية

السؤال	الإجابة		
	نعم	لا	مختلطة
المجموع	نعم	لا	مختلطة
المعلمون	عدد	%	عدد
الطلاب	عدد	%	عدد
الاخصائيين	عدد	%	عدد
المجموع	٪	٪	٪
١ - هل يوجد خليط من الجنسيات في مدرستك؟	١٣٧	٩٠.٩	٣٥.٠
٢ - هل يسبب اختلاط الجنسيات صعوبات معينة؟	١٣١	٩٠.٦	٣٢.٨
٣ - ما هي هذه الصعوبات؟	١٣١	٩٠.٦	٣٢.٨
٤ - انتشار اللغة حيث تشكل سائلاً لغةً وصعوبة التعلّم.	٣٢	٢٠.٣	٣٧.١
٥ - اختلاف العادات والتقاليد والهجاءات.	١٩	١٤.٣	٢٧.١
٦ - صعوبة النطق السليم باللغة العربية وقليل المدارس والأفانين المعاصرة.	٢٣	١٧.٣	٣٣.٥
٧ - انحياز أبناء كل جالية لجنسائهم.	٣٤	٢٥.٩	٣٣.٥
٨ - جسم الاجابات	٥٩	١٦.٠	١٨.٠
٩ -	-	-	-
١٠ -	-	-	-
١١ -	-	-	-
١٢ -	-	-	-
١٣ -	-	-	-
١٤ -	-	-	-
١٥ -	-	-	-
١٦ -	-	-	-
١٧ -	-	-	-
١٨ -	-	-	-
١٩ -	-	-	-
٢٠ -	-	-	-
٢١ -	-	-	-
٢٢ -	-	-	-
٢٣ -	-	-	-
٢٤ -	-	-	-
٢٥ -	-	-	-
٢٦ -	-	-	-
٢٧ -	-	-	-
٢٨ -	-	-	-
٢٩ -	-	-	-
٣٠ -	-	-	-
٣١ -	-	-	-
٣٢ -	-	-	-
٣٣ -	-	-	-
٣٤ -	-	-	-
٣٥ -	-	-	-
٣٦ -	-	-	-
٣٧ -	-	-	-
٣٨ -	-	-	-
٣٩ -	-	-	-
٤٠ -	-	-	-
٤١ -	-	-	-
٤٢ -	-	-	-
٤٣ -	-	-	-
٤٤ -	-	-	-
٤٥ -	-	-	-
٤٦ -	-	-	-
٤٧ -	-	-	-
٤٨ -	-	-	-
٤٩ -	-	-	-
٥٠ -	-	-	-
٥١ -	-	-	-
٥٢ -	-	-	-
٥٣ -	-	-	-
٥٤ -	-	-	-
٥٥ -	-	-	-
٥٦ -	-	-	-
٥٧ -	-	-	-
٥٨ -	-	-	-
٥٩ -	-	-	-
٦٠ -	-	-	-
٦١ -	-	-	-
٦٢ -	-	-	-
٦٣ -	-	-	-
٦٤ -	-	-	-
٦٥ -	-	-	-
٦٦ -	-	-	-
٦٧ -	-	-	-
٦٨ -	-	-	-
٦٩ -	-	-	-
٧٠ -	-	-	-
٧١ -	-	-	-
٧٢ -	-	-	-
٧٣ -	-	-	-
٧٤ -	-	-	-
٧٥ -	-	-	-
٧٦ -	-	-	-
٧٧ -	-	-	-
٧٨ -	-	-	-
٧٩ -	-	-	-
٨٠ -	-	-	-
٨١ -	-	-	-
٨٢ -	-	-	-
٨٣ -	-	-	-
٨٤ -	-	-	-
٨٥ -	-	-	-
٨٦ -	-	-	-
٨٧ -	-	-	-
٨٨ -	-	-	-
٨٩ -	-	-	-
٩٠ -	-	-	-
٩١ -	-	-	-
٩٢ -	-	-	-
٩٣ -	-	-	-
٩٤ -	-	-	-
٩٥ -	-	-	-
٩٦ -	-	-	-
٩٧ -	-	-	-
٩٨ -	-	-	-
٩٩ -	-	-	-
١٠٠ -	-	-	-

يتضمن الجدول (٢) النتائج التالية:

أ - أكد (١٩٪٠) من المعلمين و(٦٧٪٠) من المعلمات و(٧٢٪٠) من الأخصائيين الاجتماعيين وجود خليط من التلاميذ في مدارسهم. ويبلغ متوسط النسبة العامة للمعلمين والمعلمات والاختصاصيين الاجتماعيين (٤٩٪٠)، وأن نسبة ضئيلة من أفراد العينة لاتتجاوز حوالي ١٠٪٠ من المعلمين و٣٪٠ من المعلمات وحوالي ٣٪٠ من الأخصائيين الاجتماعيين تقرر عدم وجود خليط من التلاميذ من جنسيات مختلفة في مدارسهم. ويلاحظ أيضاً أن الذين قرروا أن هناك صعوبات تعليمية وتربوية يسببها وجود هذا الخليط من التلاميذ لاتتجاوز نسبتهم ٨٪٠ من المعلمين و٢٢٪٠ من المعلمات و٣٦٪٠ من الأخصائيين الاجتماعيين وبواقع ٧٪٠ من مجموع أفراد العينة عاملاً.

وبالرجوع إلى اختبار كا٢ تبين أن كا٢ التجريبية تساوي ٥١٥، و٥٢٠، و٦٨٨٧٧، و٥٨٨٤٠ لتكارات كل من المعلمين والمعلمات والاختصاصيين الاجتماعيين وجملة عينة البحث على الترتيب. وهي عند درجة حرية (١) ونسبة احتمال ٥٠.٠. تعادل ٤١٨٤٪٠، ونسبة احتمال ١٠.٠. تعادل ٦٢٥٪٠. وهذا يدل على أنها دالة احصائية لجميع الفئات السابقة. أي أن هناك اتجاهًا مؤدًا أن اختلاط الجنسيات من التلاميذ في الفصل الواحد لا يؤدي إلى صعوبات تعليمية أو تربوية معينة.

ب - **مظاهر الصعوبات التعليمية والتربوية:** إن مظاهر الصعوبات التربوية التي يسببها وجود خليط من التلاميذ داخل الفصل الواحد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والاختصاصيين الاجتماعيين من أفراد العينة مرتبة حسب أولويتها هي:

- ١ - صعوبة النطق السليم باللغة العربية وتقليد العادات والألفاظ المغایرة للمجتمع.
- ٢ - اختلاف اللغة أو اللهجات يشكل عائقاً لتفاهم وصعوبة في التعاون.
- ٣ - اختلاف العادات والتقاليد واللهجات.
- ٤ - انحياز أبناء كل جالية لجنسيتها.

وقد تباينت وجهات نظر كل فئة من فئات العينة في ترجيح أولوية مظاهر من المظاهر السابقة عن المظاهر الأخرى، ويتبين ذلك من الجدول (٢).

كما وأن مظاهر الصعوبات التعليمية أو التربوية كما تظهر في جدول (٢) مهما كانت ضئيلة إلا أنها تسترعي الانتباه، إذ إنها تبدو في عدم سهولة الاندماج بين التلاميذ وصعوبة التفاهم بينهم ثم بينهم وبين المدرسين وما يؤدي اليه ذلك من

فروق شاسعة بين المستويات في الفصل الواحد، الأمر الذي يجعل مهمة المدرس شاقة ويساعد على كثرة المخلفين والتأخرین.

## ٣ - الخدم والمربيات الأجنبيات وتأثيراتهم على سلوك التلاميذ:

يكاد يكون في كل أسرة في دولة الامارات خادم أو مربية أجنبية أو الاثنان معاً. والمربيات الأجنبيات هن اللائي يقمن بالتنشئة الاجتماعية للأطفال من السنة الأولى الى السادسة من العمر، بل لا يتوقف هذا الدور عند هذا الحد، وإنما يستمر بعد دخول الطفل المدرسة وقد يطول أجله الى ما بعد المرحلة الثانوية. وقد أراد الباحث أن يرى ماذا كان وجود الخدم والمربيات الأجنبيات داخل المنازل يؤثر على سلوك التلاميذ ويبسبب صعوبات تربوية وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والخصائين الاجتماعيين بالمدارس. والجدول (٢) يوضح نتيجة اجابة العينة على الأسئلة بهذا المجال.

١ - ان نسبة ٢٧٪ من المعلمات و ١٤٪ من المعلمين و ٩٪ من الأخصائيين الاجتماعيين وباجماع ٦٨٪ من المجموع. قرروا أنهم لمدوا تأثير التلاميذ في مدارسهم بالخدم والمربيات الأجنبيات، بينما لم يؤكد ذلك نسبة ٨٪ من المعلمات و ٥٪ من المعلمات و ٢٢٪ من الأخصائيين الاجتماعيين وباجماع ٣١٪ من أفراد العينة. وبالرجوع الى اختبار كا<sup>٢</sup> تبين أن كا<sup>٢</sup> التجريبية لتكرارات فئات العينة وتكرارات جملتها تعادل ٥٧٥٤ للمعلمات و ٣٧١ للمعلمات و ١٢٩١٥ للخصائين الاجتماعيين و ٦٠٩ لجملة أفراد العينة. وأنها دالة احصائية عند نسبة ٥٠٪، ونسبة ١٠٪ لجميع الفئات. أي أنه يوجد اتجاه قوي لدى جميع فئات العينة بأن للخدم والمربيات الأجنبيات تأثيراً على سلوك التلاميذ بالمدارس يؤدي الى صعوبات تربوية.

## بحوث ودراسات

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة وفقاً للرأي في تأثيرات المعلم والمربين على  
سلوك التلاميد وانعكاسه على العملية التعليمية

السؤال	نوع المجموع	الإجابة			المجموع
		المعلمون	المعلمات	الأشخاصيون	
عدد	%	عدد	%	عدد	%
١ - هل تدرس تشر التلاميد بالنقدم والمربين في مدارسكم؟	نعم	١٠٦	٦٤%	٧٢	٢٩٤
٢ - فما مظاهر هذا التشر؟	المجموع	١٣١	٨٠%	١٦٢	٥٧٢
٣ - اكتساب عادات سلبية والاعتماد على الدعم والمربيات في أداء الواجبات الدراسية.	١ - صعوبة النطق باللغة العربية وضعف الكتابية.	٣١٣	٧١	١٩٣	٣١٨
٤ - تكرار الرسوب والغياب واكتساب العادات وسلوك وتصورات سلبية.	٢ - تباين المهمات وعدم إتقان القراءة.	٣١٣	٦٤	١٣٢	٢١٨
٥ - جم العينة.	٣ - اكتساب عادات سلبية والاعتماد على الدعم والمربيات في أداء الواجبات الدراسية.	٣١٣	٥٦	٢٩٥	٣٦٩
٦ - شهود اجتماعية العدد السادس والثلاثين ١٤٧	٤ - تكرار الرسوب والغياب واكتساب العادات وسلوك وتصورات سلبية.	٣١٣	١١٦	٧٧	١٩٥

## بحوث ودراسات

تابع جدول (٣)

توزيع أفراد العينة وفقاً للرأي في تأثيرات الخدم والمربيات الاجنبية على سلوك التلاميذ وانعكاسه على العملية التعليمية

السؤال	الإجابة			المجموع
	الايجاب	% عدد	% عدد	الاخذانيون
١ - اهتمام الأسرة بالبناء، وذلك بتدريبهم وتدريبهم على النطق السليم.	٤٨	١٩٣	٣٣٥	٢٩٦
٢ - ممارسة الأم لدورها وعدم ترك البناء من المسائق أو الخذم.	٣٣٢	١٣١	١١٥	٢٣٧
٣ - التقليل ما يمكن من عدد الخدم والمربيات أو الاستفادة منهم نهائياً.	٨٣	٣٧٨	٧٤	٢٢٩
٤ - الاستعانة بعربيات عربيات مسلمات.	٧٨	٣٢	٦٥	٢٦١
<b>مجموع الإجابات العينة</b>	<b>١٣١</b>	<b>٦٠٦</b>	<b>٧٠٠</b>	<b>٧٢٣</b>

ب - مظاهر تأثير الخدم والمربيات الأجنبيات على سلوك التلاميذ: إن أهم مظاهر الصعوبات التربوية التي يسببها الخدم والمربيات الأجنبيات في التأثير على سلوك التلاميذ بالمدارس من وجهة نظر المعلمين والعلماء والأخصائيين من أفراد العينة، يمكن حصرها كما وردت في اجاباتهم مرتبة حسب أولويتها في التالي:

- ١ - صعوبة النطق باللغة العربية السليمة وضعف الكتابة.
- ٢ - اعتماد التلاميذ على الخدم والمربيات الأجنبيات في أداء الواجبات الدراسية مما يفقدهم قيمة الاعتماد على النفس بالإضافة إلى اكتساب عادات غير مرغوبة في المجتمع.
- ٣ - ضعف التلاميذ في القراءة نتيجة لتأثيرهم بلهجات الخدم والمربيات الأجنبيات.
- ٤ - تكرار الغياب والرسوب واكتساب الفاظ وسلوك وتصرفات غير عادية.

وقد تبانت أولوية هذه المظاهر بين فئات العينة (انظر الجدول ٣/ب)

ج - مقترنات المعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين لعلاج هذه التأثيرات:

- ١ - ممارسة الأم لدورها الحقيقي في التنشئة الاجتماعية، وعدم ترك الأبناء مع الخدم والمربيات الأجنبيات دون مراقبة (٦٢٪ من مجموع الاجابات).
- ٢ - اهتمام الأسرة بالأبناء وذلك بتربيتهم على النطق السليم بعيداً عن تأثير لغة الخدم والمربيات الأجنبيات (٢٩٪ من مجموع الاجابات).
- ٣ - التقليل مايُمكن من عدد الخدم والمربيات أو الاستفناه عنهم نهائياً (٨٥٪ من المجموع).

## ٤ - المشكلات اللغوية:

يرتبط هذا المجال - ضمن إطار صعوبات التعلم - بمجال اختلاط الجنسيات والخدم والمربيات الأجنبيات وأساليب التنشئة الاجتماعية، وقد تم التركيز عليه بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد أراد الباحث أن يتعرف على ما يحدثه وجود الخليط من التلاميذ ووجود الخدم والمربيات الأجنبيات وأساليب التنشئة اللامسؤولة أو ما يؤدي إليه داخل الفصل وأثر ذلك على العملية التعليمية وعلى أداء المدرس وتحصيل التلميذ، وفي هذا الصدد، أراد الباحث أن

## بحوث دراسات

(٣) جدول

توزيع أفراد العينة وفقاً للرأي في وجود مشكلات لغوية نتيجة تعدد الأختبارات والذكريات والتجربة السابقة

السؤال	الإجابة	المجموع		الأشخاص		المعلمات		الاخصائين		المجموع				
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	
نعم	١ - هل توجد مشكلات لغوية في مدرستك أو بين الأصدقاء	٢٣٨	٦٠	٥٣٥	٧٥	٢٣٧	٥٩	٥٧٩	٦٣	٢٣١	٦٣	٢٣٥	٦٣	
لا	٢ - هل تزيد مشكلات لغوية في مدرستك أو بين الأصدقاء	١٣١	٣٥	٣٣٠	٤٣	٣٣٣	٤٣	٣٣٣	٤٣	١٣٠	٣٣	١٣٠	٣٣	
في تنظر؟	٣ - فما أعم هذه المشكلات	٧٣	١٣	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	
ب	٤ - اختلف المعلمات من المدارس السابقة على العملية التعليمية.	٣٦	٦٣	٥٧٢	٦٣	٥٧٢	٦٣	٥٧٢	٦٣	٥٧٢	٦٣	٥٧٢	٦٣	
١ - صعوبة النتائج باللغة العربية الفصحى وأحياناً العامية.	٦٣	١٣١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١	٦٣٣	٨١
٢ - انتلاف المعلمات من المدارس السابقة على العملية التعليمية.	٣٦	٦٣	٣٦	٦٣	٣٦	٦٣	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦
٣ - النزاع من اختبارات وصعوبية تكيف ابنتهن مع الآخرين.	٣٦	٦٣	٣٦	٦٣	٣٦	٦٣	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦
٤ - ترتيد كلام الندم والبراءات.	٣٦	٦٣	٣٦	٦٣	٣٦	٦٣	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦
٥ - مجموع الإجابات العينة	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١
٦ - مجموع الإجابات العينة	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١	٦٣٣	١٣١

بیانات و درایل

ପ୍ରକାଶନ (୩)

**المساندة** تتيح إفراد العينة وفقاً للرأي في وجود مشكلات لغوية تتطلب  
التنوع الجنسيات ولوجيد الخدم والمربيات الأجنبية ولأسباب اجتماعية

يتعرف على مظاهر المشكلات اللغوية، ان وجدت، وعلى مقترنات المعلمين والمعلمات والأشخاصيين الاجتماعيين لعلاجها. ويعرض جدول (٤) اجابات العينة على الأسئلة الخاصة بهذا المجال.

يتضح من بيانات جدول رقم (٤) النتائج التالية:

أ - ان ٥٤٪ من المعلمين أكدوا وجود مشكلات لغوية بسبب تعدد الجنسيات والخدم والمربيات وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في فصولهم ومدارسهم. وان ٢٥٪ منهم أكدوا عدم وجود مشكلات لغوية بسبب ذلك، بينما قررت نسبة ٥٥٪ من المعلمات وجود مشكلات لغوية، في حين لم يؤكد ذلك نسبة ٤٤٪ منهن، وأفاد ٣٨٪ من الأشخاصيين وجود مشكلات لغوية وعارض ذلك ٤٦٪ من جملتهم، وبمقارنة الاجابات يتضح أن مدارس البنين تكثر فيها المشكلات اللغوية بسبب الجنسيات والخدم والمربيات وأساليب التنشئة السائدة داخل الفصل الواحد والمدرسة الواحدة عن مدارس البنات. وعلى صعيد العينة تبين أن ٥٧٪ من العينة الكلية قالوا بوجود مشكلات لغوية، بينما بلغت نسبة الذين نفوا وجود هذه المشكلات ٤٢٪ من العينة الكلية.

وبالرجوع الى اختبار كا<sup>٢</sup> تبين أن كا<sup>٢</sup> التجريبية تساوي ١١٩٩١٩ لتكرارات المعلمين عند درجة حرية (١) ونسبة ٠٠٥، وهي دالة احصائية. وكا<sup>٢</sup> التجريبية للمعلمات تساوي (١٩٩٤)، وللأشخاصيين الاجتماعيين تساوي (٤٢)، وهي غير دالة احصائية. وبلغت كا<sup>٢</sup> التجريبية للعينة الكلية (٤٨٨)، عند درجة حرية(١) وعند نسبتي ٠٠٥، ٠٠١، وهي دالة احصائية. أي أنه توجد فروق جوهرية بين رأي المعلمين ورأي العينة مجتمعة حول وجود مشكلات لغوية. بينما يوجد اتجاه قوي لدى المعلمين وأفراد العينة حول وجود مشكلات لغوية، بينما يوجد اتجاه ضعيف يؤيد هذا الرأي بين المعلمات والأشخاصيين الاجتماعيين.

ب - مظاهر المشكلات اللغوية التي تسببها الجنسيات والخدم والمربيات والتنشئة الاجتماعية السائدة: ان مظاهر المشكلات اللغوية التي أوردها المعلمون والمعلمات من قرروا وجود هذه المشكلات، مرتبة حسب أولويتها في اجاباتهم الكلية، هي:

١ - صعوبة النطق باللغة العربية الفصحى وأحياناً صعوبة النطق باللغة العامية (٤٢٪ من جملة أفراد العينة).

- ٢ - اختلاف اللهجات من العوامل المؤثرة سلباً على العملية التعليمية (٢٩٪) من المجموع).
- ٣ - الزواج من أجنبيات وصعوبة تكيف أبنائهن مع الآخرين (٧٪ من المجموع الكلي).
- ٤ - ترديد كلام الخدم والمربيات داخل الفصل (١٢٪ من جملة العينة).  
وهناك اجماع على هذا الترتيب من حيث أهميته وأولويته من فئات العينة الثلاث.  
وتؤدي هذه المشكلات في رأي الباحث إلى صعوبات في التعلم سواء في القراءة أو الكتابة أو التفاعل بين التلاميذ بعضهم بعضًا وبين التلاميذ وبعض المدرسين الأمر الذي يحتاج إلى تشخيص عميق لوضع خطة العلاج الملائمة.
- ٥ - مقتراحات المعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين لعلاج هذه المشكلات:

- أوردت فئات العينة الثلاث مجموعة من المقتراحات لعلاج المشكلات اللغوية  
ذكرها مرتبة حسب أولويتها في اجاباتهم كما يلي:
- ١ - التكلم باللغة العربية الفصحى في المدرسة والمنزل وتدريب الأطفال على النطق الصحيح (٢١٪).
  - ٢ - قيام الأسرة بدورها في مساعدة الطفل على النطق السليم والتعرف على أسباب المشكلة وعلاجها (٢٥٪).
  - ٣ - الاستعانة بمربيات عربيات وعدم ترك الأبناء لدى الخادمات فترة طويلة،  
ويستحسن الاستغناء عن الخدم والمربيات نهائياً (١٩٪).
  - ٤ - فتح فصول تقوية في اللغة العربية وتحفيظ القرآن بالمدارس (١٨٪).
  - ٥ - عدم الزواج من أجنبيات (٦٪).

وقد تبانت وجهات النظر حول الح MAS لقترح، وأخر بين المعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين (أنظر جدول ٤/ج). الواقع أن مقتراحات فئات العينة تستدعي الانتباه وتستحق النظر من المهتمين بتطوير المرحلة الابتدائية، خاصة وأن المشكلات اللغوية تؤدي في كثير من الحالات إلى التخلف والتأخر الدراسي.

## مشكلات التخلف والتأخر الدراسي:

أشارت الدراسات في مجال التأخر الدراسي والتخلف في القراءة إلى أن كثيراً من التلاميذ المتوسطين ومن هم فوق المتوسط قد يتعرضون للتأخير الدراسي بسبب

الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي أو بسبب مشكلات مدرسية أو عائلية أو صحية أو اجتماعية أو سبب أساليب التنشئة الخاطئة وهؤلاء هم المتأخرون وظيفياً<sup>(٢٨)</sup>. ويضاف إلى ذلك اختلاف اللهجات وازدواج اللغة التي يسمعها الطفل أو يستعملها في البيت والمدرسة<sup>(٢٩)</sup>.

وقد أراد الباحث أن يعرف مدى هذه المشكلة بالمدرسة بدولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تكثر وتتعدد اللهجات وتوجد المربيات الأجنبيات في كثير من البيوت، فيسمع التلاميذ أكثر من لغة واحدة في البيت وأكثر من لهجة واحدة في المدرسة.

جدول (٥) يوضح مشكلات التخلف في القراءة والتأخر الدراسي كما يراها المعلمون والمعلمات والخصائص الاجتماعيون من أفراد العينة بمدارس التعليم العام بدولة الإمارات.

يتضح من جدول (٥) البيانات والنتائج التالية:

- ١ - أسباب التخلف والتأخر الدراسي كما يراها أفراد عينة البحث. يلاحظ من بيانات الجدول (٥) أن الأسباب الأسرية للتأخر الدراسي تمثل المرتبة الأولى بين غيرها من قائمة الأسباب، حيث اختارها ٥١٦٪ من مجموع اجابات المعلمين والمعلمات والخصائص الاجتماعيين، وبواقع ٧٧٪ من جملتهم، وتحتل أساليب التنشئة الاجتماعية المرتبة الثانية في قائمة الأسباب حيث اختارها ٢١٥٪ من مجموع الاجابات بواقع ٧١٪ من مجموع أفراد العينة، والأسباب النفسية تعتبر الثالثة وقد اختارها ١٢١٪ من مجموع الاجابات بواقع ٥٧٪ من العينة الكلية، ثم يأتي بعد ذلك اختلاف اللهجات التي يسمعها الطفل في البيت والمدرسة ليحتل المرتبة الرابعة حيث اختاره ١١٨٪ من مجموع الاجابات بواقع ٥٥٪ من جملة أفراد العينة الكلية، أما ازدواج اللغة التي يسمعها الطفل في البيت والمدرسة فيأتي في المرتبة الخامسة حيث اختاره ٩٦٪ من مجموع الاجابات وبواقع ٤٦٪ من جملة أفراد العينة، ثم انخفاض المستوى العقلي ٩٧٪ من مجموع الاجابات وبواقع ٣٧٪ من جملة أفراد العينة، ثم انخفاض المستوى الاجتماعي، ووسائل الاعلام ٢٧٪ من مجموع الاجابات وبواقع ٣٣٪ من العينة الكلية لكل منهما، وجاء المستوى الصحي ليحتل المرتبة التاسعة حيث اختاره ٢٦٪ من مجموع الاجابات بواقع ٢٩٪ من العينة الكلية، واخيراً تأتي الأسباب المدرسية في نهاية القائمة ٩٪ من مجموع الاجابات وبواقع حوالي ٢٨٪ من جملة العينة.

## بجروث ودر اساسات

جدول (٥٠) :

١ - الأسباب التي يرجع إليها التخلف والتاخر الدراسي:

أسباب التخلف والتاخر الدراسي	المجموع		الأخصائيات		المعلمون		المعلمات		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١ - اختلاف المجلات التي يسمعها الطفيف في البيت والمدرسة.	٢٣٥	١٠٧	١٦٩	١٠٣	١١٩	٩٩	٨٢	٦٩	١٢١	٦٩
٢ - ازدواج اللغة التي يسمعها الطفيف في البيت والمدرسة.	٨٢	٤١	٦٩	٣٧	١٤٩	٣٣	٧٣	٦٩	٨١	٨٢
٣ - أساليب التنشئة الاجتماعية والاعتماد في تربية الطفل على من لا يتكلم اللغة العربية.	١٦٧	٩٣	١٣٦	٦٣	١٦٣	٤٣	٨٨	٦٣	١٢١	٧٨
٤ - انخفاض المستوى المعقلي للتعلم.	٤١	٢٣	٦٣	٣٣	١٤٩	٣٣	٧٣	٦٣	١٢١	٨١
٥ - انخفاض المستوى الاجتماعي.	٦٢	٣٣	٦٣	٣٣	٦٣	٣٣	٣٣	٣٣	٦٣	٦٣
٦ - انخفاض المستوى الصحي.	٦١	٣٣	٦٣	٣٣	٦٣	٣٣	٣٣	٣٣	٦٣	٦٣
٧ - يرجع التأخر والخلف إلى أسباب نفسية.	١١٣	٦٣	١١٣	٦٣	١١٣	٦٣	٣٣	٣٣	٦٣	٦٣
٨ - يرجع التأخر والخلف إلى أسباب مدرسية.	٤٣	٢٣	٤٣	٢٣	٤٣	٢٣	٣٣	٣٣	٦٣	٦٣
٩ - يرجع التأخر والخلف إلى أسباب أسرية.	٦٣	٣٣	٦٣	٣٣	٦٣	٣٣	٣٣	٣٣	٦٣	٦٣
١٠ - يرجع التأخر والخلف إلى وسائل الإعلام.	٢٣	١٣	٢٣	١٣	٢٣	١٣	٣٣	٣٣	٦٣	٦٣
مجموع الإجابات	٣٨٣	٢٠٠	٣٨٣	٢٠٠	٥٦	١٦	١٦	١٦	١٦	١٦
حجم العينة.	١٣١	-	١٣١	-	١٣١	-	١٣١	-	١٣١	-

بیوگرافی و در اینجا

**بـ** - عوامل أخرى غير ماتقدم يعزى إليها التخلف والتأخر الدراسي:

• ८

## بحوث و دراسات

### جدول (٥) ج

٢ - مقترنات المعلمين والمعلمات والأشخاص الذين الاجتماعين للعلاج مشكلات التخلف والتآخر الدراسي:

السؤال	الجمع			
	المعلمون	المعلمات	الأشخاص	المعلمون
%	%	%	%	%
١ - مامي مقترنات المعلم العلاج مشكلات التخلف والتآخر الدراسي؟	٣٤٩	٣٣٩	٣٣٧	٣٣٧
٢ - التعاؤن بين البيت والمدرسة.	٦٢	٦١	٦٠	٦٠
٣ - العناية بالمنزل منذ الصغر من قبل الأم وال الأب والاشراف على مداركته.	٣٧	٣٦	٣٦	٣٦
٤ - وضع التلاميذ المتأخرین جداً في فصول خاصة.	٥٠	٥٧	٥٧	٥٧
٥ - عدد الإعلام في توعية المجتمع بأهمية التعليم.	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤
٦ - العلاج النفسي والاجتماعي والجسماني من قبل المتخصصين.	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢
٧ - جسم العينة.	١٣١	١٣٨	١٣٨	١٣١
٨ - مجموع الإجابات	١٦١	٢٦٨	٢٦٨	١٦١
٩ - مجموع العينة.	-	-	-	-
١٠ - مجموع العينة.	٧٦٢	٧٨٠	٧٨٠	٧٦٢
١١ - مجموع العينة.	-	-	-	-
١٢ - مجموع العينة.	٣٣٨	٣٣٨	٣٣٨	٣٣٨
١٣ - مجموع العينة.	١٣١	١٣١	١٣١	١٣١
١٤ - مجموع العينة.	-	-	-	-
١٥ - مجموع العينة.	٧٨٠	٧٨٠	٧٨٠	٧٨٠

### **ب - الأسباب الأخرى التي يرجع إليها التخلف والتأخر الدراسي في رأي عينة الدراسة (جدول ٥/ب).**

بالسؤال عن وجود أسباب أخرى غير مأوردة في القائمة السابقة، أفاد ٢٥٪ من مجموع أفراد العينة بوجود أسباب أخرى غير مانكر للتخلف والتأخر الدراسي، واستبعد ٧٥٪ منهم وجود أسباب أخرى، فقد أكد حوالي ٣٢٪ من المعلمين وجود أسباب أخرى في حين استبعد حوالي ٦٧٪ منهم وجود ذلك، كما قرر حوالي ١٦٪ من المعلمات وجود أسباب أخرى ونفي ذلك ٧٠٪ منهم، وبالرجوع إلى اختبار كا٢ تبين أنها ١٤٣٢٦ لرأي المعلمين، و٨٣٥٨٨ لرأي المعلمات و١٥٨٥٨ لرأي الأخصائيين الاجتماعيين، و٢٠٠٠١٠٦ لجملة أفراد العينة. وهي دالة احصائيةً عند درجة حرية (١) ونسبة ٥٠٠٠١٠٠. لجميع هذه الفئات. وهذا يعني أن جميع أفراد العينة وفئاتها الثلاث لاترى وجود أسباب جوهرية أخرى للتخلف والتأخر الدراسي غير مأوردة في قائمة الأسباب. وإن فئة المعلمات أكثر الفئات تأكيداً لهذا الرأي.

أما الأسباب والعوامل الأخرى التي يرجع إليها التخلف والتأخر الدراسي في نظر المعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين والتي لم ترد في قائمة الأسباب السابقة، فهي مرتبة حسب أولويتها في إجابات أفراد العينة كما يلي (انظر جدول ٥/ب):

- ١ - أسباب وراثية وأخرى اجتماعية (٢٨٪ من مجموع الإجابات).
- ٢ - التأثير الطاغي لوسائل الإعلام والنظرية الثانوية للتعليم (٢٧٪).
- ٣ - قصور التلاميذ في أداء الواجبات المدرسية (٢٢٪).
- ٤ - الترف والدلال الزائد (١٦٪).
- ٥ - الترفع التقائي في المرحلة الابتدائية (٥٪).

### **ج - مقترنات المعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين لعلاج التخلف والتأخر الدراسي:**

قدم المعلمون والمعلمات والأخصائيون الاجتماعيون مجموعة من المقترنات لعلاج مشكلة التخلف والتأخر الدراسي نوردها فيما يلي مرتبة حسب أهميتها وأولويتها في إجاباتهم، وهي: (انظر جدول ٥/ج):

- ١ - التعاون بين البيت والمدرسة (٣١٪ من مجموع الإجابات).
- ٢ - العناية بالطفل منذ الصغر من قبل الأم والأب والشراف على مذاكرته (٢١٪).
- ٣ - دور الإعلام في توجيه المجتمع نحو أهمية التعليم (١٩٪).
- ٤ - وضع التلاميذ المتأخرین جداً في فصول خاصة (١٧٪).
- ٥ - العلاج النفسي والاجتماعي والجسمي من قبل المتخصصين (١٠٪).

ويؤكد الباحث ان مشكلة التخلف والتأخر الدراسي مشكلة ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وتربوية في غاية الأهمية، فهي تؤدي الى اهدار طاقات عدد كبير من التلاميذ وعدم تنمية تلك الطاقات لصالحهم أنفسهم ولصالح المجتمع، فضلاً عن المصير المظلم للمتأخرین، فقد يكون من بينهم العاطلون والمنحرفون من يضاعفون العبء على المجتمع ويسببون له المتاعب. أما من الناحية الاقتصادية فانهم يشكلون اهداً لأموال بلا طائل أو عائد بشري ومادي.

والاقتراحات التي قدمها أصحاب الاختصاص من معلمين ومعلمات وآخوين اجتماعيين، فهي علاج ناجع لو كتب لها أن تلقى الأذن الصاغية والضمير الحي والذاتية المنتمية من أرباب المسؤولية واتخاذ القرار سواء على الصعيد الرسمي أو الشعبي على حد سواء.

### مشكلة التسرب الدراسي:

أشار الاطار النظري لهذا البحث أن نسبة التسرب في مراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة مرتفعة سواء في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الاعدادية أو المرحلة الثانوية، الأمر الذي يعيق مسيرة التنمية وخطتها.

وقد أراد الباحث أن يتعرف على الأسباب المؤدية الى التسرب كما لاحظها ويدركها المعلمون والمعلمات والآخوين الاجتماعيين على أرض الواقع في مدارسهم. ويوضح جدول (٦) التالي اجابات العينة على الأسئلة الخاصة بهذا المجال والتي تدور حول الأسباب المؤدية الى التسرب، والأسباب الأخرى التي لم يرد ذكرها والتي يرى أفراد العينة أن لها صلة بالتسرب، وأخيراً مقترنات أفراد العينة لعلاج مشكلة التسرب من المدارس.

بِلْهَانَاتِ

- إلستراتيون بين المدارس:

جذب (۲) /

نسبة المجموع	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية	المجموع	نسبة المجموع
١٣	٢٠%	٣٤٦	٢٠%	٣٨١	٣٥٠
١٢	١٧%	٢٩٣	١٧%	٣٦٩	٣٧٥
١١	١٣%	١٥٣	١٣%	١٨٣	١٨٣
١٠	١٠%	١٢٣	١٠%	١٥٣	١٥٣
٩	٧%	٩٣	٧%	١٠٣	١٠٣
٨	٦%	٦٣	٦%	٧٣	٧٣
٧	٥%	٥٣	٥%	٦٣	٦٣
٦	٤%	٤٣	٤%	٤٣	٤٣
٥	٣%	٣٣	٣%	٣٣	٣٣
٤	٢%	٢٣	٢%	٢٣	٢٣
٣	١%	١٣	١%	١٣	١٣
٢	٠%	٠٣	٠%	٠٣	٠٣
١	-	-	-	-	-
٠	-	-	-	-	-
١٠٣	١٣%	٨٣٦	١٣%	٩٣٦	٩٣٦
٧٣	٩%	٦٣٦	٩%	٧٣٦	٧٣٦
٦٣	٨%	٥٣٦	٨%	٦٣٦	٦٣٦
٥٣	٦%	٤٣٦	٦%	٥٣٦	٥٣٦
٤٣	٤%	٣٣٦	٤%	٤٣٦	٤٣٦
٣٣	٣%	٢٣٦	٣%	٣٣٦	٣٣٦
٢٣	٢%	١٣٦	٢%	٢٣٦	٢٣٦
١٣	١%	٠٣٦	١%	١٣٦	١٣٦
٠٣	-	-	-	-	-
٩٣٦	١٣%	٧٣٦	١٣%	٨٣٦	٩٣٦
٧٣٦	٩%	٦٣٦	٩%	٧٣٦	٧٣٦
٦٣٦	٨%	٥٣٦	٨%	٦٣٦	٦٣٦
٥٣٦	٦%	٤٣٦	٦%	٥٣٦	٥٣٦
٤٣٦	٤%	٣٣٦	٤%	٤٣٦	٤٣٦
٣٣٦	٣%	٢٣٦	٣%	٣٣٦	٣٣٦
٢٣٦	٢%	١٣٦	٢%	٢٣٦	٢٣٦
١٣٦	١%	٠٣٦	١%	١٣٦	١٣٦
٠٣٦	-	-	-	-	-
٨٣٦	١٣%	٦٣٦	١٣%	٧٣٦	٨٣٦
٧٣٦	٩%	٥٣٦	٩%	٦٣٦	٧٣٦
٦٣٦	٨%	٤٣٦	٨%	٥٣٦	٦٣٦
٤٣٦	٦%	٣٣٦	٦%	٤٣٦	٤٣٦
٣٣٦	٣%	٢٣٦	٣%	٣٣٦	٣٣٦
٢٣٦	٢%	١٣٦	٢%	٢٣٦	٢٣٦
١٣٦	١%	٠٣٦	١%	١٣٦	١٣٦
٠٣٦	-	-	-	-	-
٩٣٦	١٣%	٧٣٦	١٣%	٨٣٦	٩٣٦
٧٣٦	٩%	٦٣٦	٩%	٧٣٦	٧٣٦
٦٣٦	٨%	٤٣٦	٨%	٥٣٦	٦٣٦
٤٣٦	٦%	٣٣٦	٦%	٤٣٦	٤٣٦
٣٣٦	٣%	٢٣٦	٣%	٣٣٦	٣٣٦
٢٣٦	٢%	١٣٦	٢%	٢٣٦	٢٣٦
١٣٦	١%	٠٣٦	١%	١٣٦	١٣٦
٠٣٦	-	-	-	-	-

بِلْهَانِي

خانہ (۱) / ۲

١- **الدار** بن نعيم **الخواص** **الكتاب** **العنوان**

## بحث ودراسات

### جدول (٦) بـ

بـ - أسباب أخرى للتسرب غير ما تقدم ذكرها:

الترتيب	المجموع		
	الاخصائيون	المعلمات	الطلاب
١	٤٣٥	٦٥	٣٢٩
٢	٣٣٩	١١	١١
٣	٧٦٧	١٨	٣٧٩
٤	١١٧	٣	٢٩٦
٥	١١٦	٣	٢٦٦
٦	١١٧	٧	٣٩٦
٧	٣٤	٣٤	٧٨٠
٨	٣٧	٥٣	١٠١٠
٩	٣٤	٣٤	٧٨٠
١٠	٣٣٤	٣١	٢٢
١١	٣٣٩	٣١	-
١٢	٣٣٩	٣١	-
١٣	٣٣٩	٣١	-
١٤	٣٣٩	٣١	-
١٥	٣٣٩	٣١	-
١٦	٣٣٩	٣١	-
١٧	٣٣٩	٣١	-
١٨	٣٣٩	٣١	-
١٩	٣٣٩	٣١	-
٢٠	٣٣٩	٣١	-
٢١	٣٣٩	٣١	-
٢٢	٣٣٩	٣١	-
٢٣	٣٣٩	٣١	-
٢٤	٣٣٩	٣١	-
٢٥	٣٣٩	٣١	-
٢٦	٣٣٩	٣١	-
٢٧	٣٣٩	٣١	-
٢٨	٣٣٩	٣١	-
٢٩	٣٣٩	٣١	-
٣٠	٣٣٩	٣١	-
٣١	٣٣٩	٣١	-
٣٢	٣٣٩	٣١	-
٣٣	٣٣٩	٣١	-
٣٤	٣٣٩	٣١	-
٣٥	٣٣٩	٣١	-
٣٦	٣٣٩	٣١	-
٣٧	٣٣٩	٣١	-
٣٨	٣٣٩	٣١	-
٣٩	٣٣٩	٣١	-
٤٠	٣٣٩	٣١	-
٤١	٣٣٩	٣١	-
٤٢	٣٣٩	٣١	-
٤٣	٣٣٩	٣١	-
٤٤	٣٣٩	٣١	-
٤٥	٣٣٩	٣١	-
٤٦	٣٣٩	٣١	-
٤٧	٣٣٩	٣١	-
٤٨	٣٣٩	٣١	-
٤٩	٣٣٩	٣١	-
٥٠	٣٣٩	٣١	-
٥١	٣٣٩	٣١	-
٥٢	٣٣٩	٣١	-
٥٣	٣٣٩	٣١	-
٥٤	٣٣٩	٣١	-
٥٥	٣٣٩	٣١	-
٥٦	٣٣٩	٣١	-
٥٧	٣٣٩	٣١	-
٥٨	٣٣٩	٣١	-
٥٩	٣٣٩	٣١	-
٦٠	٣٣٩	٣١	-
٦١	٣٣٩	٣١	-
٦٢	٣٣٩	٣١	-
٦٣	٣٣٩	٣١	-
٦٤	٣٣٩	٣١	-
٦٥	٣٣٩	٣١	-
٦٦	٣٣٩	٣١	-
٦٧	٣٣٩	٣١	-
٦٨	٣٣٩	٣١	-
٦٩	٣٣٩	٣١	-
٧٠	٣٣٩	٣١	-
٧١	٣٣٩	٣١	-
٧٢	٣٣٩	٣١	-
٧٣	٣٣٩	٣١	-
٧٤	٣٣٩	٣١	-
٧٥	٣٣٩	٣١	-
٧٦	٣٣٩	٣١	-
٧٧	٣٣٩	٣١	-
٧٨	٣٣٩	٣١	-
٧٩	٣٣٩	٣١	-
٨٠	٣٣٩	٣١	-
٨١	٣٣٩	٣١	-
٨٢	٣٣٩	٣١	-
٨٣	٣٣٩	٣١	-
٨٤	٣٣٩	٣١	-
٨٥	٣٣٩	٣١	-
٨٦	٣٣٩	٣١	-
٨٧	٣٣٩	٣١	-
٨٨	٣٣٩	٣١	-
٨٩	٣٣٩	٣١	-
٩٠	٣٣٩	٣١	-
٩١	٣٣٩	٣١	-
٩٢	٣٣٩	٣١	-
٩٣	٣٣٩	٣١	-
٩٤	٣٣٩	٣١	-
٩٥	٣٣٩	٣١	-
٩٦	٣٣٩	٣١	-
٩٧	٣٣٩	٣١	-
٩٨	٣٣٩	٣١	-
٩٩	٣٣٩	٣١	-
١٠٠	٣٣٩	٣١	-
١٠١	٣٣٩	٣١	-
١٠٢	٣٣٩	٣١	-
١٠٣	٣٣٩	٣١	-
١٠٤	٣٣٩	٣١	-
١٠٥	٣٣٩	٣١	-
١٠٦	٣٣٩	٣١	-
١٠٧	٣٣٩	٣١	-
١٠٨	٣٣٩	٣١	-
١٠٩	٣٣٩	٣١	-
١١٠	٣٣٩	٣١	-
١١١	٣٣٩	٣١	-
١١٢	٣٣٩	٣١	-
١١٣	٣٣٩	٣١	-
١١٤	٣٣٩	٣١	-
١١٥	٣٣٩	٣١	-
١١٦	٣٣٩	٣١	-
١١٧	٣٣٩	٣١	-
١١٨	٣٣٩	٣١	-
١١٩	٣٣٩	٣١	-
١٢٠	٣٣٩	٣١	-
١٢١	٣٣٩	٣١	-
١٢٢	٣٣٩	٣١	-
١٢٣	٣٣٩	٣١	-
١٢٤	٣٣٩	٣١	-
١٢٥	٣٣٩	٣١	-
١٢٦	٣٣٩	٣١	-
١٢٧	٣٣٩	٣١	-
١٢٨	٣٣٩	٣١	-
١٢٩	٣٣٩	٣١	-
١٣٠	٣٣٩	٣١	-
١٣١	٣٣٩	٣١	-
١٣٢	٣٣٩	٣١	-
١٣٣	٣٣٩	٣١	-
١٣٤	٣٣٩	٣١	-
١٣٥	٣٣٩	٣١	-
١٣٦	٣٣٩	٣١	-
١٣٧	٣٣٩	٣١	-
١٣٨	٣٣٩	٣١	-
١٣٩	٣٣٩	٣١	-
١٤٠	٣٣٩	٣١	-
١٤١	٣٣٩	٣١	-
١٤٢	٣٣٩	٣١	-
١٤٣	٣٣٩	٣١	-
١٤٤	٣٣٩	٣١	-
١٤٥	٣٣٩	٣١	-
١٤٦	٣٣٩	٣١	-
١٤٧	٣٣٩	٣١	-
١٤٨	٣٣٩	٣١	-
١٤٩	٣٣٩	٣١	-
١٥٠	٣٣٩	٣١	-
١٥١	٣٣٩	٣١	-
١٥٢	٣٣٩	٣١	-
١٥٣	٣٣٩	٣١	-
١٥٤	٣٣٩	٣١	-
١٥٥	٣٣٩	٣١	-
١٥٦	٣٣٩	٣١	-
١٥٧	٣٣٩	٣١	-
١٥٨	٣٣٩	٣١	-
١٥٩	٣٣٩	٣١	-
١٦٠	٣٣٩	٣١	-
١٦١	٣٣٩	٣١	-
١٦٢	٣٣٩	٣١	-

## بحوث ودراسات

جدول (٦) ج

ج - مقتراحات المعلمين والمعلمات والاختصاصيين الاجتماعيين لعلاج مشكلة تسرب التلاميذ من المدارس:

الترتيب	ماهي مقتراحاتك لعلاج مشكلة تسرب المدارس؟	اللاميذ من المدارس	المعلمون	المعلمات	الاختصائيون	المجموع	الترتيب
١	١ - تعافن البيت مع المدرسة وزيادة متابعة الآباء لابنائهم.	٥٢	٣٧٨	٣٤٨	١٨٢	٣١١	١
٢	٢ - اداء الاختصاصيين الاجتماعيين للمدرب لهم في معالجة مشاكل التلاميذ.	١٧	٩٠	٣٥	٧٦	١٩٧	٢
٣	٣ - التركيز في وسائل الإعلام على توعية السكان بأهمية التعليم.	٢٤	٣٠	٢٨	١١٩	٣٠٧	٣
٤	٤ - معالجة الأسباب الواردة سبقاً.	٥٦	٣٤	٢٩	١٢٨	٣٥١	٤
٥	٥ - فرض الرزمة التعليم العام وتغيير حوافر مشتبحة للتلاميذ في الاستقرار بالدراسة.	٢١	١٢	١٣	٦	٢٢١	٥
٦	٦ - حسن اختيار جماعة الرفاق في الدراسة.	١٩	١٢	٦	٧٨	٧٨٠	٦
-	٧ - مجموع الإجابات	١٤١	٧١٠	٧٨٧	٢٢١	٢٢١	-
-	٨ - جسم العينة.	١٤١	-	١٨١	-	١٦٦	-
-	-	٢٣٤	-	١٦٦	-	٣٩٠	-

يتبع من جدول رقم (٦) النتائج التالية:

- ١ - ان الأسباب التي تساعد على تسرب التلاميذ من المدارس وفقاً لما جاء في رأي المعلمين والمعلمات والأخصائيين الاجتماعيين مرتبة حسب أهميتها، هي:

الترتيب	السبب	النسبة الهيمنة الأصلية ٪	النسبة لحجم العينة ٪	النسبة لمجموع الإجابات ٪	قيمة كا²
١	المشكلات الأسرية وعدم متابعة الآباء.	٧٤٪	٩٪	٩٪	١٦.٠
٢	كثرة رسوب التلميذ.	٧٣٪	٩٪	٩٪	٢٢.٢
٣	الغياب المستمر.	٦٤٪	٨٪	٥٪	٨.٩
٤	جماعة الرفاق في المدرسة وفي الوسط الاجتماعي.	٦٣٪	٨٪	٤٪	٢٠.٩
٥	كبر سن التلميذ بالنسبة لأقرانه في المستوى الدراسي.	٦٢٪	٨٪	٢٪	٩.٢
٦	التنشئة الاجتماعية غير الموجهة.	٥٩٪	٧٪	٨٪	٥.٧
٧	التلفزيون والفيديو وتاثيراتها السلبية.	٤٨٪	٦٪	٤٪	٨.٣
٨	الزواج.	٤١٪	٥٪	٤٪	٥.٥
٩	قصور التوجيه الاجتماعي والارشاد الديني.	٣٨٪	٥٪	٥٪	٣١.٣
١٠	الالتحاق بعمل لزيادة دخل الأسرة.	٣٧٪	٤٪	٩٪	٢.١
١١	الالتحاق بعمل للهروب من واقع الأسرة.	٣٣٪	٤٪	٤٪	٨.٦
١٢	المرض.	٣٠٪	٤٪	٣٪	٤.٢
١٣	الانتقال إلى خارج الدولة.	٢٦٪	٣٪	٣٪	١٦.٩
١٤	قصور النظام ولوائح الضبط المدرسية.	٢٣٪	٣٪	٣٪	٢.٩
١٥	البيئة المدرسية ومتغيراتها الداخلية.	٢٢٪	٣٪	٣٪	٢.٢
١٦	رغبةولي الأمر.	٢١٪	٢٪	٢٪	٩.٤
١٧	الوفاة.	١٩٪	٢٪	٥٪	١.٦
١٨	عدم الالتحاق في بداية العام الدراسي.	١٨٪	٢٪	٥٪	٥.٢

ويلاحظ من تصنيف الأسباب السابقة وفقاً لأهميتها في رأي المبحوثين، أن الأسباب الخمسة الأولى حازت على موافقة ٢٨٪ من مجموع الاجابات فأكثر، و٦٢٪ من جملة أفراد العينة فأكثر، تليها في الأهمية الأسباب الثلاثة (٦، ٧، ٨) حيث حازت على موافقة أكثر من ٥٪ من مجموع الاجابات وأقل من ٨٪ وأكثر من ٤٠٪ من جملة أفراد العينة وأقل من ٦٠٪. أما الأسباب الثمانية من (٩ - ١٦) فافتت في المرتبة الثالثة حيث وافق عليها أكثر من ٢٠٪ من جملة أفراد العينة وأقل من ٤٠٪. وأخيراً جاء السببان (١٧، ١٨) من حيث الأهمية، فقد وافق عليهما أقل من ٣٪ من مجموع الاجابات و٢٠٪ من مجموع أفراد العينة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين آراء المعلمين والمعلمات والأشخاص الذين الاجتماعيين أفراد عينة البحث، تم حساب قيمة ( $\text{كا}^2$ ) لجميع الأسباب الواردة بالاستفتاء الخاصة بالتسرب. وبمقارنة القيم التجريبية لاختبار ( $\text{كا}^2$ ) الحسوبية من البيانات الخاصة بأسباب التسرب بقيمتها النظرية عند درجة حرية (٢) وهي عند نسبة ١.٠. تعادل ٢١.٩٠ وعند نسبة ٥٠.٥٠. تعادل ٩٩.٩٠ اتضحت النتائج التالية:

١ - ظهور فروق ذات دلالة احصائية في (١١) سبباً من الأسباب التي احتوتها قائمة الأسباب السابقة. أي أن استجابات فئات العينة الثلاث غير متشابهة ومتباعدة القناعات، وهذه الأسباب هي: المشكلات الأسرية وعدم متابعة الأبناء، كثرة رسوب التلميذ، الغياب المستمر، جماعة الرفاق في المدرسة وفي الوسط الاجتماعي، كبر سن التلميذ بالنسبة لأقرانه في المستوى الدراسي، التلفزيون والفيديو وتأثيراتها السلبية، الزواج، قصور التوجيه الاجتماعي والارشاد الديني، الالتحاق بعمل للهروب من واقع الأسرة، الانتقال إلى خارج الدولة، رغبةولي الأمر.

٢ - لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في (٧) أسباب من الأسباب التي احتوتها القائمة، أي أنه يوجد تشابه واتفاق في رأي فئات العينة الثلاث حول هذه الأسباب وهي: التنشئة الاجتماعية غير الموجهة، الالتحاق بعمل للزيادة دخل الأسرة، المرض، قصور النظام ولوائح الضبط المدرسية، البيئة المدرسية ومتغيراتها الداخلية، الوفاة، عدم الالتحاق في بداية العام الدراسي.

ب - أما العوامل والأسباب الأخرى التي يرجع إليها التسرب الدراسي في نظر المعلمين والمعلمات والأشخاص الذين الاجتماعيين

والتي لم ترد في القائمة، فقد صنفها الباحث في ثلاثة أسباب هي:

- ١ - التفكك الأسري، ومؤداته انشغال الآباء والأمهات عن متابعة سير أبنائهم في الدراسة إما نتيجة للعمل أو تعدد الزوجات وعدم الزوجات وعدم توفر جو الوفاق بين الزوجين، أو نتيجة للطلاق أو الانفصال أو لوفاة أحد الوالدين واحلال بديل في حياة التلميذ. والمعلمون أكثر حماساً لهذا السبب من المعلمات، كما أن المعلمات أكثر حماساً لهذا السبب من الأخصائيين الاجتماعيين.
  - ٢ - قصور دور المدرسة والمعلم، ويرجع ذلك إلى نوعية المنهج وطوله وصعوبته، والى المدرس وطريقته، والاختصاصي الاجتماعي ومدى أدائه لدوره، بالإضافة إلى نوع الادارة المدرسية وطبيعة قيامها بدورها الحقيقي، والاختصاصيون الاجتماعيون أكثر الفئات الثلاث حماساً لهذا السبب، يليهم في ذلك المعلمات وأخيراً المعلمون.
  - ٣ - الزواج من أجنبيات، وما يؤدي اليه من انجاب أبناء يتسمون بقيم ومعايير وأنماط سلوكية قد لا تساعدهم على التكيف والتوافق مع البيئة المدرسية. وفئة المعلمات في عينة البحث أكثر حماساً لهذا السبب من غيرهم.
- ج - أما المقترنات التي قدمها المعلمون والمعلمات والاختصاصيون الاجتماعيون لعلاج مشكلة التسرب من المدارس، فيقدمها الباحث مرتبة حسب أولويتها وأهميتها في اجاباتهم وهي:
- ١ - تعون البيت مع المدرسة وزيادة متابعة الآباء لأبنائهم (٣١٪ من مجموع الإجابات).
  - ٢ - التركيز في وسائل الإعلام على توعية السكان بأهمية التعليم وبخطورة المشكلات الاجتماعية والتربية التي تقف عقبة في طريقه (٢٠٪).
  - ٣ - ضرورة المعالجة الفعالة للأسباب الواردة في القائمة (١٩٪).
  - ٤ - أداء الاخصائيين الاجتماعيين دورهم في معالجة مشاكل التلاميذ (١٣٪).
  - ٥ - حسن اختيار جماعة الرفاق في المدرسة (٩٪).
  - ٦ - فرض التعليم الالزامي في جميع المراحل العامة وتوفير حوافز مشجعة للتلاميذ في الاستمرار بالدراسة (٧٪).

## ملخص البحث وتوصياته

لقد أسفرت الدراسة الميدانية التي اجريت على المعلمين والمعلمات والاخصائيين الاجتماعيين (ذكوراً واناثاً) في مدارس التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة عن نتائج فيما يلي أهمها:

- ١ - أفاد ٥٩٪ من المعلمين و٦٢٪ من المعلمات، ٨٧٪ من الاخصائيين الاجتماعيين بوجود اتجاهات سلبية نحو التعليم والمدرسة لدى الآباء وأنها تتعكس على سلوكهم وسلوك أبنائهم تجاه المدرسة. بينما أكد ٥٣٪ من المعلمين و٢٩٪ من المعلمات و١٩٪ من الاخصائيين الاجتماعيين وجود اتجاهات ايجابية نحو التعليم ونحو المدرسة لدى آباء الأمور، وأنها تتعكس على سلوكهم وسلوك أبنائهم تجاه المدرسة.
- ٢ - يوجد خليط من التلاميذ من أبناء الجنسين المختلف بمدارس دولة الامارات، وقد قرر ذلك ١٩٪ من المعلمين و٧٦٪ من المعلمات و٢٩٪ من الاخصائيين الاجتماعيين. وأن وجود هذا الخليط من التلاميذ في داخل الفصل الواحد يسبب صعوبات تعليمية في نظر نسبة لا يستهان بها من أفراد العينة، حيث أكد ذلك حوالي ٣٠٪ من المعلمين وحوالي ٣٢٪ من المعلمات وحوالي ٣٧٪ من الاخصائيين الاجتماعيين. ومن هذه الصعوبات التربوية: صعوبة النطق السليم باللغة العربية وتقليد التلاميذ للعادات والألفاظ المغایرة، واختلاف اللغة حيث تشكل عائقاً للتفاهم وصعوبة للتعاون، واختلاف العادات والتقاليد واللهجات، وأخيراً انحياز أبناء كل جالية لجنسيتهم.
- ٣ - يسبب وجود الخدم والمربيات الأجنبيات في المنازل صعوبات تعليمية تتعكس على سلوك التلاميذ في المدارس وذلك من وجہة نظر الغالبية العظمى التي أجبت على هذا السؤال، وتبلغ حوالي ٧٥٪ من المعلمين و٤٦٪ من المعلمات و٦٨٪ من الاخصائيين الاجتماعيين وبواقع حوالي ٦٩٪ من مجموع العينة. وقد سجل أفراد العينة الذين قرروا وجود مشكلات تعليمية أنها تتحصر في: صعوبة النطق باللغة العربية وضعف الكتابة لدى التلاميذ، واعتماد التلاميذ على الخدم والمربيات في أداء الواجبات الدراسية، واكتساب عادات سيئة، كذلك تباين اللهجات وعدم اتقان القراءة، وتكرار الرسوب والغياب واكتساب ألفاظ وسلوك وتصرفات غير عربية.  
ان من أهم المقترنات التي تقدم بها أفراد العينة لعلاج التأثيرات السلبية للخدم والمربيات الأجنبيات على الأبناء في الأسرة مرتبة حسب أهميتها وأولويتها:

عدم ترك الأبناء مع السائق أو الخدم والمربيات دون مراقبة، وممارسة الأم لدورها في التنشئة الاجتماعية، واهتمام الأسرة بالأبناء وذلك بتربيتهم وتدريبيهم على النطق السليم، والتقليل ماأمكن من عدد الخدم والمربيات الأجنبية أو الاستعانة بمربيات عربيات مسلمات عند الضرورة.

٤ - يسبب وجود خليط من الجنسين وجود الخدم والمربيات وأساليب التنشئة الاجتماعية السلبية مشكلات لغوية في المدارس وبين التلاميذ من وجهة نظر حوالي ٦٥٪ من المعلمين و٥٥٪ من المعلمات و٤٥٪ من الأخصائيين الاجتماعيين وبواقع نسبة حوالي ٥٨٪ من جملة أفراد العينة.

وقد قرر أفراد العينة الذين أكدوا وجود مشكلات لغوية بأنها تكمن في المظاهر التالية مرتبة حسب أهميتها: صعوبة النطق باللغة العربية الفصحى وأحياناً العامية، وصعوبة التفاعل والتفاهم لتبسيط اللهجات المؤثرة سلباً على العملية التعليمية، وصعوبة تكيف أبناء الزوجات الأجنبية مع الآخرين، وترديد كلام وألفاظ الخدم والمربيات في المدارس.

٥ - قدم أفراد العينة مقترنات لعلاج المشكلات اللغوية في المدارس ذكرها مرتبة حسب أهميتها:

ضرورة التكلم باللغة العربية الفصحى في المدرسة وفي المنزل، قيام الأسرة بدورها في مساعدة الطفل على النطق والتعرف على مشكلاته اللغوية وعلاجها، الاستعانة بمربيات عربيات وعدم ترك الأبناء لدى الخادمات والمربيات فترات طويلة أو محاولة الاستغناء عنهن نهائياً، فتح فرص تحفيظ تقوية في اللغة العربية وتحفيظ القرآن، وعدم الزواج من أجنبيات.

٦ - ترجع أسباب التخلف والتأخر الدراسي في رأي العينة إلى مايلي بالترتيب:  
أ - أسباب اسرية ٧٧٪ من العينة الكلية.

ب - أساليب التنشئة الاجتماعية والاعتماد في تربية الأطفال على من لا يتكلّم اللغة العربية ٧١٪ من العينة الكلية.

ج - أسباب نفسية ٥٧٪ من العينة الكلية.

د - اختلاف اللهجات التي يسمعها الطفل في البيت والمدرسة ٥٥٪ من العينة الكلية.

هـ - ازدواج اللغة التي يسمعها الطفل في البيت والمدرسة ٤٦٪ من العينة الكلية.

- و - انخفاض المستوى العقلي للتلاميذ ٣٧٪ من العينة الكلية.
- ز - أسباب وسائل الاعلام ٣٤٪ من العينة الكلية.
- ح - انخفاض المستوى الاجتماعي ٣٢٪ من العينة الكلية.
- ط - أسباب صحية ٢٩٪ من العينة الكلية.
- ي - أسباب مدرسية ٢٨٪ من العينة.
- ٧ - قررت نسبة لا يستهان بها من العينة ٣٢٪ من المعلمين و٥٥٪ من المعلمات و٢٠٪ من الاخصائين الاجتماعيين بواقع ٢٥٪ من العينة الكلية، وجود أسباب اخرى غير ماتقدم للتخلص والتاخر الدراسي، وهذه الأسباب حسب أهميتها هي: أسباب وراثية واخرى اجتماعية، التأثير الطاغي لوسائل الاعلام والنظرة الثانوية للتعليم، قصور التلاميذ في اداء الواجبات المدرسية، الترف والدلال الزائد، الترفع التقائي في المرحلة الابتدائية.
- ٨ - ان أهم المقترنات التي تقدم بها أفراد العينة لعلاج مشكلة التخلف الدراسي تناولت حسب أهميتها: التعاون بين البيت والمدرسة، العناية بالطفل منذ الصغر من قبل الأم والأب والاشراف على مذاكرته، دور الاعلام في توعية المجتمع بأهمية التعليم، وضع التلاميذ المتأخرین دراسياً في فصول خاصة، العلاج النفسي والاجتماعي والجسمي من قبل المتخصصين.
- ٩ - ترجع أسباب التسرب الدراسي في رأي العينة الى الآتي بالترتيب:
- المشكلات الأسرية وعدم الاهتمام بمتابعة الأبناء ٧٤٪ من العينة الأصلية.
  - كثرة رسوب التلميذ ٦٢٪ من العينة الأصلية.
  - الغياب المستمر ٦٤٪ من العينة الأصلية.
  - جماعة الرفاق في المدرسة وفي الوسط الاجتماعي ٦٣٪.
  - كبر سن التلميذ بالنسبة لأقرانه في المستوى الدراسي ٦٢٪.
  - التنشئة الاجتماعية غير الموجهة ٥٩٪.
  - التلفزيون والفيديو وتاثيراتها السلبية ٤٨٪.
  - الزواج ٤١٪.
  - قصور التوجيه الاجتماعي والإرشاد الديني ٣٨٪.
  - الالتحاق بعمل لزيادة دخل الأسرة ٣٧٪.
  - الالتحاق بعمل للهروب من واقع الأسرة ٣٣٪.

- المرض .٪ ٣٠
- الانتقال الى خارج الدولة .٪ ٢٦
- قصور النظام ولوائح الضبط المدرسي .٪ ٢٣
- البيئة المدرسية ومتغيراتها الداخلية .٪ ٢٢
- رغبةولي الأمر .٪ ٢٢
- الوفاة .٪ ١٩
- عدم الالتحاق في بداية العام الدراسي ١٨٪ .
- ١٠- قدمت نسبة ضئيلة من أفراد العينة أسباباً أخرى للتسرب غير ماتقدم، وبلغت هذه النسبة ٪ ٨ من المعلمين و ٪ ٥ من المعلمات و ٪ ٣ من الاخصائين الاجتماعيين. أما الأسباب فتناولت التفكك الاسري، وقصور دور المدرسة والمعلم، والزواج من أجنبيات.
- ١١- قدم أفراد العينة من المعلمين والمعلمات والاختصاصيين الاجتماعيين مقترنات لعلاج مشكلة التسرب من المدارس نوردها مرتبة حسب أهميتها وأولويتها على النحو التالي :
  - أ - تعاون البيت مع المدرسة وزيادة متابعة الآباء لأبنائهم.
  - ب - التركيز في وسائل الاعلام على توعية المجتمع بأهمية التعليم.
  - ج - المعالجة الفعالة للأسباب الواردة في القائمة السابقة.
  - د - ضرورة أداء الاخصائيين الاجتماعيين لدورهم في معالجة مشاكل التلاميذ.
  - هـ - حسن اختيار جماعة الرفاق في المدرسة.
  - و - فرض التعليم الالزامي وتوفير حوافز مشجعة للتلاميذ للاستمرار بالدراسة.

### التوصيات :

صعوبات التعلم والتخلف والتأخر الدراسي والتسرب من المدارس تعتبر من المشكلات المنتشرة في المدارس وعلى جميع الأصعدة سواء في المرحلة الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية وفقاً لما أفصحت عنه نتائج هذا البحث. وقد تبين أن هذه المشكلات متداخلة ومتتشابكة في ظهورها وفي الأسباب التي أدت إليها، فإذا وجدت صعوبات التعلم، شكلت أرضية صالحة لنمو بنور التخلف والتأخر الدراسي تلك التي بدورها تهيء المناخ المناسب للتسرب وترك المدرسة.

أما الأسباب فهي متعددة من نبع واحد هو عملية التنشئة الاجتماعية عبر مؤسساتها الأساسية. فالمشكلات الاجتماعية - التربوية أشبه بالمصب لفيض مدخلات مؤسسات التطبيع الاجتماعي في ممارساتها لأداء الأدوار المناطة بها في الاتجاه غير الصحيح، خصوصاً إذا كان هذا النبع، وهو عملية التنشئة الاجتماعية على غير ما يجب أن يكون عليه من نقاء وصفاء لوجود علل وشوائب غيرت وجهه الأصيل. ويرى الباحث أن المجتمع إذا أراد أن يتجنب أجيال الغد وأمل المستقبل من موارده البشرية النتائج السلبية الخطيرة المترتبة على صعوبات التعليم والتخلف والتأخر الدراسي والتسرب تلك المشكلات التي تكرس الأمية والجهل بين ظهرانيه وتعيق اندفاعاته التنموية، فإنه لابد من التركيز على العلاج ابتداء من جذور هذه المشكلات المتمثلة في أساليب التنشئة الاجتماعية المصنعة في مؤسساتها الرئيسية. لذا يتوجه البحث بالتوصيات التالية:

- ١ - توعية المجتمع وتعديل اتجاهاته نحو التعليم كقيمة اجتماعية هامة، وحثه على استثمار الطاقات البشرية التي تعتبر هي الشروء الحقيقة الدائمة لهذا المجتمع، اذ اتضحت من نتائج الدراسة وجود اتجاهات سلبية نحو التعليم والمدرسة لدى الآباء وأنها تتعكس على سلوك أبنائهم تجاه المدرسة. وهي في الغالب نابعة عن عفوية وقصور في الوعي وانخفاض في مستوى التعليم الا انها تصيب من المجتمع مقتلاً.
- ٢ - أن تبذل جهود مكثفة لاحتواء الصعوبات التربوية الناجمة عن وجود خليط من جنسية مختلفة في الفصل الواحد بالمدرسة في مجتمع الامارات من قبل المربين في المدارس وفي مراكز التأثير لتنويب الفوارق الثقافية، وتحقيق الوحدة الثقافية بين التلاميذ في المدارس. أما بالنسبة لوجود الخدم والمربيات الأجنبيات، فان المقترنات التي قدمتها عينة البحث لو أخذت بعين الاعتبار والعنابة والتجسيد لأمكن التغلب على هذه المشكلة المجتمعية واجتناثها من جذورها، اضافة الى الاستعانة بوسائل الاعلام وغيرها من المؤسسات الاجتماعية والدينية في مواجهة تحديات الصعوبات التربوية بوجه عام.
- ٣ - ضرورة تبصير الأسرة بكيفية تنشئة أبنائها التنشئة الاجتماعية من حيث أداء الأسرة لدورها التربوي، وتهيئة الجو الدراسي المناسب في المنزل، ومتابعة الأبناء في دراستهم، والتفاعل مع المدرسة وتجنب الآباء الخلافات بين الزوجين، وذلك وصولاً لا غلاق منافذ مشكلات التخلف والتأخر الدراسي والتسرب.

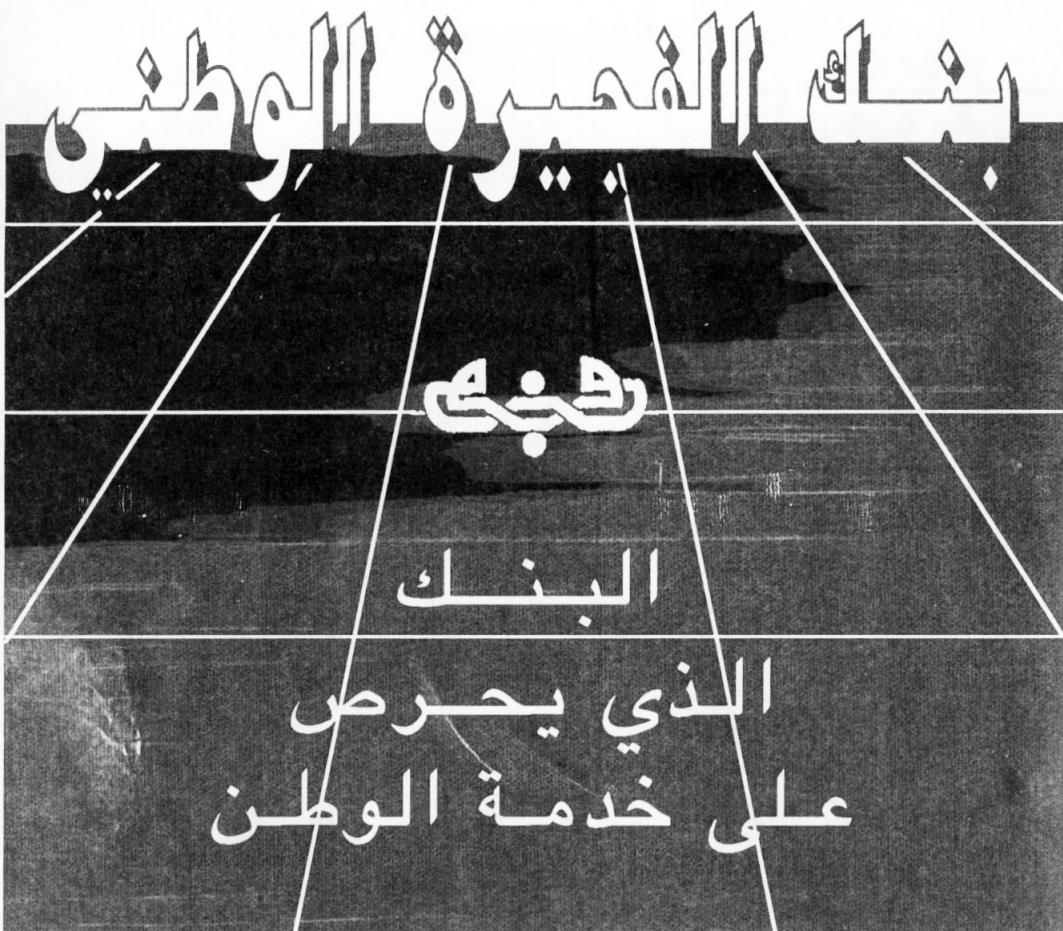
- ٤ - ان اعادة النظر في المناهج وطرق التدريس ونوعية المعلم والادارة المدرسية، وكيفية الامتحانات وربط المدرسة بالمجتمع، ورفع مستوى الخدمات التعليمية، وتوفير اساليب الارشاد والتوجيه الروحي، ومتابعة علاج المواقف المعاقة التي يتعرض لها التلميذ، كل ذلك يساعد على علاج ما هو حاصل من مشكلات اجتماعية - تربوية ويشكل وقاية لما يمكن توقعه في المستقبل.
- ٥ - توجيه برامج التلفزيون في الاتجاه الايجابي وفرض الرقابة على البرامج والمسلسلات والأفلام الأجنبية ذات الطابع المثير والمشبع بانماط سلوكية سيئة، بالإضافة الى معرفة الوالدين لأصدقاء أبنائهم والوقوف على أخلاقهم، فان كانوا أصدقاء السوء أو أعضاء في جماعة يرتاب في أمرها، وجب ابعادهم عنهم.
- ٦ - الزامية التعليم بكل فعال ووضع حد لكل محاولات التسبب التي تؤثر سلباً على نجاجه، وسن التشريعات والأنظمة التي تحول دون أسباب التسرب والتأخر الدراسي.

## المواضيع

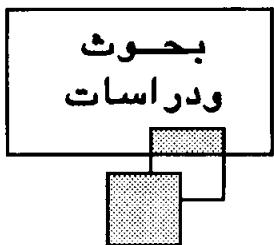
- ١ - جابر، عبد الحميد جابر، والشيخ، سليمان الخضرى: دراسات نفسية في الشخصية العربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٨.
- ٢ - د. عباس أحمد: نظم الزواج والأسرة، مكتبة المكتبة، العين، ١٩٨٢، ص ٧٩.
- ٣ - انظر في ذلك: د. مصطفى الششاب، علم الاجتماع ومدارسه - الكتاب الثاني - المدخل إلى علم الاجتماع، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٧، ص من ٢٠٢ - ٢٠٢.
- ٤ - د. ابراهيم خليفه: دور الموبیبات الاجنبیات في الـبـیـتـ العـربـیـ الخـلـیـجـیـ، عـرـضـ وـتـحـلـیـلـ لـبعـضـ الـدـرـاسـاتـ الـمـیدـانـیـةـ، مـکـتبـ التـرـیـةـ العـربـیـ لـلـدـلـ الخـلـیـجـ، الـرـیـاضـ، ١٩٨٦، ص ٨٧.
- ٥ - المصدر نفسه، ص ٨٨.
- ٦ - اليونسكون: تأمل في مستقبل التنمية التربوية (ترجمة أنطوان خوري، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، مؤسسة الخدمات الطبعية، لبنان، ١٩٨٦، ص ٨٣).
- ٧ - انظر في ذلك: د. عبدالعزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، الطبعة الرابعة منقحة، مطبعة مصر، ١٩٥٢، ص من ٤٤٥ - ٤٤٩.
- ٨ - د. طلعت حسن عبدالرحيم: سیکولوچیہ التأخر الدراسي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨٠، ص من ٤٧ - ٤٨.
- ٩ - انظر: د. محمد مصطفى زidan: دراسة سیکولوچیہ تربوية لتلميذ التعليم العام، دار الشرق، جدة، ١٩٨٢، ص من ١٨٥ - ١٨٦.
- ١٠ - إدارة الخدمة الاجتماعية، قطاع الاشطة التربوية، دراسة ميدانية حول التأخر الدراسي، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٨، ص ١٧.

# بحوث ودراسات

- ١١ - انظر: د. صلاح العبد: علم الاجتماع - دراسات نظرية وتطبيقية في تنمية وتحديث المجتمعات، دار المعرفة الجامعية، من ص ٢٢٢ - ٢٢٤.
- ١٢ - د. سيد أحمد عثمان: الآثر النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦.
- ١٣ - د. طلعت حسن عبدالرحيم: سيكولوجية التأثر الدراسي، المصدر السابق، من ٨٧.
- ١٤ - وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل: آثار المربيات الأجنبيات على الأسرة الكويتية، دولة الكويت، إدارة التخطيط والمتابعة، الكويت، ١٩٨٢، من ١٩٨.
- ١٥ - د. عبد العزيز النوحى وأخرين: دراسة عن المشكلات الطلابية في المناطق الحكومية المستحدثة، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ٦٢، أبريل ١٩٩٠، الكويت، من ١٨٤.
- ١٦ - د. نبيل السماولطي: التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، دار الشرق، جدة، ١٩٨٤، من ٩٨.
- ١٧ - د. سعد الدين ابراهيم: تأثير التغيرات الاجتماعية - الاقتصادية المتتسارعة في الطفولة في مجتمع متغير - كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الفترة من ٢١ - ٢٤ فبراير ١٩٨٨.
- ١٨ - رأي جون ديوى.
- ١٩ - د. سامي حسن الرواى، ود. صدقى حمدى: أصول تدريس العلوم الاجتماعية، ط٣، مطبعة الادارة المحلية، بغداد، ١٩٦٢، من ٦٩.
- ٢٠ - غريشة، تعرّب د. مصطفى دندشيلى، مدخل إلى علم الاجتماع (١)، المصدر السابق، من ١٣.
- ٢١ - د. محمود السيد سلطان: دراسات في التربية والمجتمع، الجزء الأول، دار المعارف، ط٢، القاهرة، ١٩٧٩، من ٢١.
- ٢٢ - د. جمال زكي وأخر: أسس البحث الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٢، من ٨٥.
- 23 - Htymen, H., Survey design & Analysis, U.S.A., 1955, part 2,3.
- ٢٤ - تستخدم كلمة «استفتاء»، كمقابل لكلمة استبيان من وجهة نظر بعض علماء المنهجية، وبمعنى الاستئناف من وجهة نظر آخرين " ويقصد بها مجموعة من الأسئلة يقوم الباحث بقراءتها وتدون الإجابة عليها .
- انظر: د. جمال زكي وأخر، المصدر السابق، من ص ٢٠٣ - ٢٠٤.
- انظر: M. Riley, Sociological Research, 11 Exercises & manual Har- court, Brace & World Inc. N. Y. 1963, p. 18.
- 25 - Goode, W., & Hatt, P. : Methods in Social Research, MacGraw Hill, N. Y., 1952, p. 331.
- 26 - Ferman, G., & Levin, J. : Social Science Research, John Wiley, N. Y., 1975, p. 63.
- ٢٧ - د. عبدالباسط عبدالمعطي: البحث الاجتماعي، نحو رؤية نقدية لمنهجيته وأبعاده، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ١٩٨٤، من ٣٧٥.
- ٢٨ - د. حامد عبد العزيز الفقي: مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية، المصدر السابق، من ٢٧.
- ٢٩ - د. حامد عبد العزيز الفقي: التأثر الدراسي - تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣.



فرع دبي بنك البحرين الوطني عن ب.د. لبا - ج.م. هاتف: ٤٤٣٧٨٨ فاكس: ٤٤٣٧٨٥ تلекс: ٨٩٠٢٤ بنكدي ام	فرع بيسي بنك البحرين الوطني عن ب. شارع خالد بن الوليد لبيسي - ج.م. هاتف: ٥١١٧٠٠ فاكس: ٥٣٦٠٠١ تلекс: ٤٧٣١١	فرع ابوظبى بنك البحرين الوطني عن ب. شارع خليفة ابوظبى - ج.م. هاتف: ٣٣٣٢٠٠ فاكس: ٣٢١١٣٣٦ تلекс: ٢٣٦٦٦	فرع الفجيرة بنك البحرين الوطني عن ب. الفجيرة - ج.م. هاتف: ٣٣٤٥١٣ فاكس: ٣٣٤٢٧٠ فاكس: ٨٩١٣٠ تلекс: ٨٩٠٥٠	المكتب الرئيسي بنك البحرين الوطني عن ب. شارع حمد بن مبارك اللهجة - ج.م. هاتف: ٣٣٤٥١٨ فاكس: ٣٣٤١٦ تلекс: ٨٩٠٥٠
غرفة المعاملات هاتف: ٥٠٤٥٧٨ فاكس: ٤٧٠٥٣				



## أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري حالة الأردن

إعداد

د. يعقوب عبدالله أبو حلو \*  
د. علي أحمد لعمر \*\*

تتزايـد الحاجـة اليـوم للبحـث عن المـبتـكـرين، وذلـك من أـجل وضعـ الحلـولـ المناسبـةـ للمـشـكلـاتـ التيـ تـواـجـهـهاـ البـشـرـيةـ جـمـاعـةـ،ـ وـالـتـيـ أـصـبـحـتـ تـهـدـدـ هـذـاـ عـالـمـ،ـ فـلـابـدـ مـنـ عـقـولـ مـبـتـكـرـةـ لـتـائـيـ بـحـلـولـ جـديـدةـ،ـ تعـيـدـ تـشـكـيلـ الـوـاقـعـ الـذـيـ يـعـيـشـهـ إـلـاـنـسـانـ نـحـوـ الـأـفـضـلـ.ـ وـبـذـلـكـ أـصـبـحـتـ درـاسـةـ التـفـكـيرـ الـابـتكـارـيـ مـنـ الـأـمـورـ الـتـيـ تـتـحـدـىـ الـبـاحـثـينـ وـالـمـرـبـينـ عـلـىـ السـوـاءـ (ـالـعـمـرـ،ـ ١٩٩٠ـ،ـ صـ١ـ).ـ وـبـمـاـ انـ الـدـرـاسـاتـ الـاجـتمـاعـيـةـ هيـ إـحـدـىـ الـمـناـهـجـ الـمـقرـرـةـ عـلـىـ طـلـبـةـ الـمـدـارـسـ،ـ فـإـنـ مـنـ أـهـمـ أـهـدـافـهاـ التـرـبـويـةـ مـسـاعـدـةـ الـطـلـبـةـ عـلـىـ تـنـمـيـةـ الـاتـجـاهـاتـ وـالـتـفـكـيرـ بـأـنـوـاعـهـ الـمـخـتـفـةـ،ـ وـاـكـسـابـ الـمـتـعـلـمـ مـهـارـاتـ الـفـهـمـ وـالـتـحـلـيلـ وـالـتـرـكـيبـ وـالـتـفـسـيرـ

\* جامعة الامارات - كلية التربية - العين      \*\* وزارة التربية والتعليم - الاردن.

والتصنيف والمقارنة وصياغة الفرضيات والتقويم والتعريم (أبوجلو، ١٩٨٥، ص ص ٢٢٧ - ٢٠، سعادة وأخرون، ١٩٨٥، ص ١٨، وأبوجلو وخريشة، ١٩٨٩، ص ١٨ - ١٨).  
Fraenkel 1980, pp. 164 - 169 (N.C.S.S, 1979, p. 262, Nelson & Michaelis, 1980, pp. 99 - 106).

وكذلك التفاعل مع البيئتين الطبيعية والاجتماعية، وانتاج الحلول الممكنة لمشكلاتها، حيث ان أهدافاً كهذه يمكن أن يكون لها إذا ماتحققت، دور في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، الذي ربما يتأثر باتجاهات الطلبة نحو مادة الدراسات الاجتماعية. فهل حقاً تختلف قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري باختلاف اتجاهاتهم نحو هذه المادة؟ وهل يؤثر جنسهم ومستواهم التعليمي على قدراتهم الابتكارية؟ تستدعي الاجابة عن هذه الأسئلة توضيحاً لمفهوم الابتكار والاتجاهات. فما المقصود بالابتكار؟

اختلاف الباحثون في تعريف مفهوم الابتكار، باختلاف اهتماماتهم العلمية ومدارسهم الفكرية. وقد تبين للباحثين نتيجة لمراجعة البحوث والدراسات التربوية النفسية ذات الصلة ان الابتكار متعدد الجوانب (عبدالغفار، ١٩٧٧، ص ص ١٢٤ - ١٣٥، وحسين، ١٩٨١، ص ص ٨٥ - ٧٩، والدريري، ١٩٨٢، ص ص ١٦٥ - ١٦٢، واللوسي، ١٩٨٥، ص ص ٧٣ - ٧٢، وزيتون، ١٩٨٧، ص ص ١١ - ١٥، ولعمر، ١٩٩٠، ص ص ٤ - ٧) ويمكن النظر إليه من خلال المناخي الآتية:

## المنحي الأول : مفهوم الابتكار بناء على سمات الشخصية (Person):

ويتمثل هذا في تعريف جيلفورد (Guilford) للابتكار بأنه «تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الاجابات المنتجة والتي تحددها المعلومات المعطاة» (اللوسي، ١٩٨٥، ص ٧٢). ويدرك جيلفورد ان الابتكار يتضمن عدة سمات عقلية أهمها الطلقة والمرونة والاصالة (الدريري، ١٩٨٢، ص ١٦٢).

## المنحي الثاني : مفهوم الابتكار بناء على أساس الانتاج (Product):

ويمثله تعريف روجرز (Rogers) الذي ينص على «ان الابتكار ظهور لانتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة» (الدريري، ١٩٨٢، ص ١٢٦).

## المنحي الثالث: مفهوم الابتكار بناء على أساس انه عملية (Process):

ويمثلها تعريف ميدينيك والذي ينص على انه «عملية صب عدة عناصر متداعية في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما» (اللوسي، ١٩٨٥، ص ٧٣).

## المفهـى الرابع: مفهـوم الابتكـار بناءً علـى البيـئة المـبتـكرة:

حيث يقصد بذلك البيئة التي تهـيأ للابتكـار، والعـوامل والظـروف الـبيـئـية التي تسـاعد عـلـى نـموهـ، وتنـقـسم هـذه الـظـروف إـلـى قـسـمـين هـما:

ظـروف تـرـتـبـطـ بالـجـمـعـ وـثقـافـةـ بـصـفـةـ عـامـةـ، وـظـروفـ خـاصـةـ تـرـتـبـطـ بـالـمـدـرـسـةـ وـالـمـعـلـمـينـ وـالـمـديـرـينـ وـالـمـشـرـفـينـ التـريـوـيـنـ (الـدرـيـنـيـ، ١٩٨٢ـ، صـصـ ١٦٥ـ ١٦٨ـ، وـزـيـتونـ، ١٩٨٧ـ، صـصـ ١٣ـ ١٥ـ).

أما الـاتـجـاهـاتـ، فـقدـ تـبـاـيـنـتـ نـظـرةـ الـبـاحـثـينـ إـلـىـ طـبـيعـتـهاـ، وـليـسـ أـدـلـ عـلـىـ ذـلـكـ منـ تـعـدـ الـتـعـرـيفـاتـ الـتـيـ وـرـدـتـ فـيـ الـدـرـاسـاتـ وـالـبـحـوثـ التـريـوـيـةـ النـفـسـيـةـ، وـالـتـيـ نـورـدـ مـنـهـاـ ماـيـأـتـيـ:

يـعـرـفـ زـهـرـانـ الـاتـجـاهـ بـأـنـهـ «ـاسـتـعـداـرـ نـفـسـيـ مـتـعـلـمـ لـلـاستـجـابـةـ الـمـوجـبةـ أوـ السـالـبةـ نـحـوـ أـشـخـاصـ أوـ أـشـيـاءـ أوـ مـوـضـوعـاتـ أوـ مـوـاـقـعـاتـ أوـ رـمـوزـ فيـ الـبـيـئةـ الـتـيـ تـسـتـثـيرـ هـذـهـ الـاستـجـابـةـ (زـهـرـانـ، ١٩٨٥ـ، صـ ١٤٢ـ)، أـمـاـ هـوـفـرـ فـيـعـرـفـ بـأـنـهـ «ـاسـتـعـداـرـ أوـ المـيلـ لـلـاستـجـابـةـ بـطـرـيقـةـ مـكـتبـةـ» (Hoover, 1977, p. iv. 67ـ)، فـيـ حـينـ يـعـرـفـ تـرـافـرـزـ بـأـنـهـ «ـالتـوـجـهـ إـلـىـ مـاـهـوـ مـحـبـ أوـ غـيـرـ مـحـبـ، لـبعـضـ الـأـهـدـافـ الـاجـتمـاعـيـةـ، وـالـحوـادـثـ وـالـنـشـاطـاتـ، وـانـ عـدـدـاـ مـنـهـاـ مـكـتبـسـ فـيـ وـقـتـ مـبـكـرـ فـيـ الـحـيـاةـ وـيـصـعـبـ اـنـتـهـاـكـهاـ (Travrs, 1979, p. 159ـ)، وـيـتـقـقـ فـيـشـنـ مـعـ تـرـافـرـزـ فـيـ تـعـرـيفـهـ لـلـاتـجـاهـ عـلـىـ أـنـهـ «ـاسـتـعـداـرـ لـلـاستـجـابـةـ لـلـسلـوكـ الـمـحـبـ أوـ غـيـرـ الـمـحـبـ» (McMillan, 1980, p. 218ـ).

وـيـعـتـرـفـ تـقـدـمـ الـمـسـتـوىـ الـتـعـلـيمـيـ فـيـ مـراـحـلـ الـدـرـاسـةـ الـمـخـلـفـةـ مـنـ الـمـؤـشـراتـ الـهـامـةـ عـلـىـ نـمـوـ قـدـرـاتـ الـطـلـبـةـ الـابـتكـاريـةـ وـاـكـسـابـهـمـ مـهـارـتهاـ، نـتـيـجـةـ لـتـفـاعـلـ الـطـلـبـةـ مـعـ الـحـقـائقـ وـالـفـاهـيـمـاتـ وـالـتـعـمـيـمـاتـ وـالـنـظـريـاتـ الـتـيـ يـكـتـسـبـونـهاـ جـراءـ عـمـلـيـتـيـ الـتـعـلـمـ وـالـتـعـلـيمـ.

وـفـيـ هـذـاـ الصـدـدـ، أـجـرـىـ بـشـرـ درـاسـةـ هـدـفـتـ إـلـىـ بـحـثـ النـمـوـ الـحاـصـلـ فـيـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ التـفـكـيرـ الـابـتكـاريـ بـتـقـدـمـ الـطـلـبـةـ فـيـ الـدـرـاسـةـ الـأـكـادـيـمـيـةـ مـنـ الـصـفـ الـأـولـ الثـانـيـ إـلـىـ الـصـفـ الـثـالـثـ الثـانـيـ، وـقـدـ تـوـصـلـتـ درـاستـهـ إـلـىـ وـجـودـ فـروـقـ ذاتـ دـلـلـةـ اـحـصـائـيـةـ ( $p < 0.05$ ) بـيـنـ مـتوـسـطـ أـدـاءـ فـنـاتـ الـطـلـبـةـ الـثـالـثـ (الـأـولـ الثـانـيـ، الـثـانـيـ الثـانـيـ، الـثـالـثـ الثـانـيـ) عـلـىـ مـقـيـاسـ التـفـكـيرـ الـابـتكـاريـ، وـلـصـالـحـ طـلـبـةـ الثـانـيـ الثـانـيـ، وـذـلـكـ بـالـرـغـمـ مـنـ النـمـوـ الـحاـصـلـ مـنـ الـصـفـ الـأـولـ الثـانـيـ إـلـىـ الـصـفـ الـثـالـثـ الثـانـيـ ( بشـرـ، ١٩٨٩ـ، صـ ٦٥ـ). كـمـاـ أـجـرـىـ فـرـيرـيـ (Friery) درـاسـةـ لـبـحـثـ العـلـاقـةـ بـيـنـ قـدـرـاتـ التـفـكـيرـ الـابـتكـاريـ وـالـتـحـصـيلـ الـأـكـادـيـمـيـ، وـتـأـلـفتـ عـيـنةـ الـدـرـاسـةـ مـنـ (٩٩ـ) طـالـبـاـ فـيـ مـعـهـدـ (Sanjacinto)

قرب هيوستن في ولاية تكساس، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة في قدرات التفكير الابتكاري بين الطلبة الجدد (طلبة السنة الأولى) وطلبة السنة الثانية (Friery, 1975, p. 5145 - A).

أما فيما يتعلق بالفرق الجنسي فهي من أكثر القضايا إثارة للجدل في معظم البحوث التربوية والنفسية عامة، وفي الابتكار خاصه، على اعتبار أن دور عملية التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا تحد من حركة الاناث، حيث تعتبر الاناث أقل حظاً من الذكور في مجال التفكير، إلا ان معظم البحوث التي اجريت في هذا الاطار لم توفق في وضع قاسم مشترك لهذا التصور، وليس أدل على ذلك، تضارب نتائجها التي تناولت هذا المتغير.

فقد أجرى هاشم وحنورة دراسة هدفت إلى الكشف عن الفرق في بعض الخصائص العقلية والوجدانية بين الذكور والإناث من طلبة القسمين الأدبي والعلمي بالمرحلة الثانوية بالكويت وعلاقة ذلك بالسيطرة الجانبية لنصفي المخ، وقد أظهرت الدراسة تفوق الإناث في الطلاقة والمرونة والأصالة، وهو ما يشير إلى تفوق الإناث في السلوك الابتكاري (هاشم وحنورة، ١٩٨٩، ص ص ١٤٩ - ١٦٤). كما أجرى جونسون (Johnson) دراسة هدفت إلى تحديد أثر بعض الدروس الموجهة في التفكير الابتكاري والتحصيل والذكاء لدى عينة مختارة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في ولاية لويسيانا في الولايات المتحدة، وكشفت تلك الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة صالح الإناث في المجموع العام للتفكير الابتكاري وفي اختبار المرنة، في حين لم تجد الدراسة فرقاً ذات دلالة بين الجنسين في مكونات التفكير الابتكاري المتضمن في الطلاقة والأصالة والتفاصيل، ولو ان الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور، إلا ان هذه الفروق لم تصل إلى فروق ذات دلالة احصائية ( $<0.5 =$ ). (Johnson, 1974, p. 4132). أما تانبرافات (Tanpraphat) فقد قام بدراسة لاستقصاء العلاقة بين الابتكار وبعض المتغيرات المختارة كالتحصيل الأكاديمي والاستعداد المدرسي والجنس والاهتمامات المهنية، وتبين له تفوق الذكور على اختبار التفكير الابتكاري بدرجات أعلى من أفراد عينة الإناث (A - 120 - 119). (Tanpraphat, 1976, pp. 119 - 120). وبذلك فإن هذه النتيجة تتناقض مع نتائج الدراسات السابقة. في حين وجدت خصائص في دراستها التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الابتكاري والتحصيل في الرياضيات من خلال المقارنة بين اسلوب الاكتشاف واسلوب العرض في تعلم الطلبة للمفاهيم والتعويضيات والمبادئ الرياضية لطلبة الصف الثاني الاعدادي، عدم وجود أثر ذي دلالة

احصائية ( $<0.5$ ) بين مستوى الابتكار والجنس في اختبار التحصيل الرياضي البعدى لطلبة الصف الثاني الاعدادى، وهذا دليل على عدم وجود فروق دالة احصائية بين الأوساط الحسائية يعزى لاثر التفاعل بين مستوى الابتكار والجنس (خصائص، ١٩٨٤، ص ٣٩).

أما عن طبيعة العلاقة بين الابتكار والاتجاهات، فقد اجرى سلاتر (Slater) دراسة تتبعية لمعرفة العلاقة بين الابتكار بمكوناته الثلاثة (طلقة، مرونة، اصالة)، والذكاء والاتجاهات نحو دراسة العلوم، والتحصيل المدرسي العام. وقد أشارت نتائج تحليل البيانات إلى أن العلاقة بين الابتكار بمكوناته الثلاثة، والذكاء كانت علاقة ذات دلالة احصائية في ثمانية من خمسة عشر من القياسات التي تضمنتها الدراسة. وكانت خمسة منها ذات دلالة عند الطلاب الذين اختاروا مساقات علمية تزيد عن الحد الأدنى المطلوب في المدرسة، وكذلك عند الطلاب الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية عالية نحو العلوم في الصف السابع، وإن الطلاب الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو العلوم بدرجة عالية، تبين انهم سجلوا درجات عالية على أحد مكونات الابتكار (المرونة). بينما أظهر من يمتلك ذكاءً لفظياً مرتفعاً، علاقات إيجابية مع الاتجاهات نحو العلوم في الصف السابع عند اعتبار مكونات الابتكار الثلاثة معاً (Slater, 1977, p. 5017 - A).

كما أجرى تولي (Tuli) دراسة لاكتشاف العلاقة بين الابتكار والتحصيل في الرياضيات والاتجاهات نحوها. وقد توصل إلى أن التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو الرياضيات لم يتتبأ من خلالهما بالقدرة الابتكارية للطلقة في الرياضيات - (Tuli, 1981, pp. 122 - 123).

وقد طبق المهزان (Al - Hemaisan) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلاب المهووبين وغير المهووبين، في التحصيل والاتجاهات والدافعية والابتكار في العلوم. وتوصلت الدراسة إلى تفوق الطالب المهووبين في التحصيل والاتجاهات والدافعية نحو العلوم والابتكار فيها، إذا ما قورنوا بالطالب غير المهووبين. واتضح أن التحصيل هو العامل الأول الذي يميز الطالب المهووبين، عن غير المهووبين، يليه الابتكار، فالدافعية نحو التعلم ثم الاتجاهات نحو العلوم على التوالي (Al - Hemaisan, 1986, pp. 2985 - 2986 - A).

ونظراً لتباعين نتائج الدراسة السابقة في العلوم المختلفة التي بحثت في هذا الإطار قام الباحثان بهذه الدراسة بعرض الوقوف على مدى تأثير بعض المتغيرات المختلفة في نمو القدرة على التفكير الابتكاري، ليقفوا على حقيقتها وليبلورا الأساس المنطقي لها من أجل بناء مناهجها التعليمية على ذلك الأساس، لاسيما وأن مثل هذه البحوث في

الدراسات الاجتماعية منخفضة على الصعيد العالمي، وهذا ما أكدته (Gross, 1972, p. 559)، حيث قام بمسح حوالي ٢٢٠ رسالة دكتوراه في حقل الدراسات الاجتماعية، وتوصل إلى أن هناك قضية في مناهج الدراسات الاجتماعية، تشكل تحدياً للباحثين، وتمثل هذه القضية في انخفاض الدراسات النفسية، وخاصة في مجال التفكير، كما أن مثل هذه الدراسات على الصعيد المحلي تكاد تكون نادرة. وهذا جانب أساسي يميز هذه الدراسة، مما شجع الباحثان على القيام بها، بالإضافة إلى أن أهميتها تكمن في اجاباتها عن أسئلة الدراسة التي تضمنتها مشكلتها، ولاعتبارات أهمها أن مجال قياس قدرات التفكير الابتكاري والاتجاهات من المجالات التربوية الهامة، التي تساعد المربين على مراعاة الفروق الفردية التي تسعى النظم التربوية إلى مراعاتها، وتعمل على دعم اتجاهات الطلبة الإيجابية من جهة، والعمل على علاج أو التخلص من الاتجاهات السلبية من جهة ثانية، كما تساعد المربين على تقويم نتائج التعليم المدرسي والتنبؤ بالأفراد المبتكرين، واعداد الظروف البيئية المناسبة لتنمية قدراتهم الابتكارية ليسهموا في معالجة مشكلات عصرهم.

## مشكلة الدراسة وفرضياتها :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر اختلاف الجنس والمستوى التعليمي الذي ينتظم فيه الطلبة خلال المرحلة الثانوية في نمو قدرتهم على التفكير الابتكاري، وإلى تحديد العلاقة بين التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبالتحديد فإن الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - هل تزداد قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري بارتفاعهم في المستوى التعليمي (من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثاني الثانوي)؟
- ٢ - هل تختلف قدرة الطلاب على التفكير الابتكاري عن قدرة الطالبات في المرحلة الثانية؟
- ٣ - هل تختلف قدرة الطلبة في المرحلة الثانوية على التفكير الابتكاري باختلاف المستوى التعليمي والجنس؟
- ٤ - مادرجة الارتباط بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على اختبارات التفكير الابتكاري وتحصيلهم في الدراسات الاجتماعية؟
- ٥ - مادرجة الارتباط بين عناصر التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصالة)، وأنواع الاتجاهات (إيجابي، سلبي). نحو الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانية؟

- وقد انبثقت عن أسلمة الدراسة الفرضيات الصفرية الآتية:
- ف١ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ( $<0.05$ ) بين متوسط أداء الطلبة على مقاييس التفكير الابتكاري تعزى للمستوى التعليمي.
- ف٢ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ( $<0.05$ ) بين متوسط أداء الطلبة على مقاييس التفكير الابتكاري تعزى للمستوى التعليمي.
- ف٣ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ( $<0.05$ ) بين متوسط أداء الطلبة على مقاييس التفكير الابتكاري تعزى للتفاعل بين المستوى التعليمي والجنس.
- ف٤ لا يوجد ارتباط ذو دلالة احصائية ( $<0.05$ ) بين الابتكار والاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- ف٥ لا يوجد ارتباط ذو دلالة احصائية ( $<0.05$ ) بين عناصر الابتكار (طلاقة، مرونة، اصالة) وأنواع الاتجاهات (إيجابي، سلبي) نحو الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

## التعريفات الاجráئية:

- **الدراسات الاجتماعية**: هو المنهج المقرر في العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩ على طلبة المرحلة الثانوية في الأردن الفرع الأدبي، والذي يتضمن الجغرافية الإقليمية للعالم، وتاريخ الحضارة الغربية والعالم المعاصر، والمجتمع العربي والقضية الفلسطينية وجغرافية الوطن العربي، وتاريخ العرب الحديث المعاصر.
- **المرحلة الثانوية** : الصفوف التي تأتي بعد مرحلة التعليم الأساسية وهي الأول الثاني (الحادي عشر)، والثاني الثانوي (الثاني عشر) على التتابع في المدارس الحكومية في الأردن.
- **طالب القرية** : هو الطالب الملتحق بالمرحلة الثانوية في إحدى مدارس القرية، حسب مفهوم القرية في التنظيم الاداري المعتمد في الأردن.
- **التفكير الابتكاري** : هو وكما يعرفه تورانس (Torrance) «عملية تجعل الفرد حساساً ومدركاً للتغيرات والاختلاف في المعلومات والعناصر المفقودة، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات،

\* الحرف (ف) يعني فرضية.

ووضع الفروض حول هذه التغيرات، وفحص الفروض، والربط بين النتائج،

وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض» (Torrance, 1962, p. 16).

وفي هذه الدراسة يقاس التفكير الابتكاري بعلامة الطالب الكلية والفرعية على أبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) والتفكير الابتكاري في هذا الاختبار هو قدرة الفرد على الانتاج انتاجاً يتميز بالطلاقة والمرونة والاصالة. وعناصر التفكير الابتكاري هي:

أ - **الطلاقة**: وتمثل في عدد الاجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ب - **المرونة**: وتمثل في تنوع عدد فئات الاجابات المحتملة للموقف في وحدة زمنية ثابتة.

ج- **الأصالة**: وتمثل في عدد الاجابات الجديدة من نوعها في وحدة زمنية ثابتة.

- **الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية**: وهي مقدار الشدة الانفعالية الناتجة عن تنظيم الأفكار والتصورات التي يحملها الطالب نحو الدراسات الاجتماعية، والتي تؤثر على استجابته، لجميع فقرات المقياس التي تستثير هذه الاستجابة.

ثم قام الباحثان بتقسيم عينة الدراسة إلى قسمين:

أ - **الطلبة ذوي الاتجاهات الإيجابية**: وهم من تجاوز علاماتهم على مقياس الاتجاهات (١٦٢).

ب - **الطلبة ذوي الاتجاهات السلبية**: وهم من كانت علاماتهم على مقياس الاتجاهات أقل من (١٦٢). وذلك على اعتبار ان العلامة (١٦٢) تمثل الطلبة ذوي الاتجاهات المحايدة.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية الفرع الأدبي الملتحقين بالمدارس الحكومية في القرى التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩. وقد بلغ عددهم حسب الاحصاءات الرسمية (٢٠٩٢١) طالباً وطالبة توزعوا في (١١٨) شعبة صفية و(٤٢) مدرسة ثانوية.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية للمدارس، ومن ثم الاختيار العشوائي في المدارس التي تحوي أكثر من شعبتين، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٦١) طالباً موزعين حسب الجنس والمستوى التعليمي كما في الجدول رقم (١) الآتي:

**جدول (١)****توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى التعليمي**

المجموع	الجنس		المستوى التعليمي
	ذكور	إناث	
١٣٦	٦٣	٧٣	١ . ث
١٢٥	٦٠	٦٥	٢ . ث
<b>٢٦١</b>	<b>١٢٣</b>	<b>١٢٨</b>	<b>المجموع</b>

**أدوات الدراسة:**

استخدمت في هذه الدراسة أداتان لقياس هما:

أ - مقياس التفكير الابتكاري.

ب - مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية.

**أ - مقياس التفكير الابتكاري:**

استخدم في هذه الدراسة اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ<sup>(١)</sup> وذلك لقياس درجات التفكير الابتكاري لأفراد عينة الدراسة. ويكون اختبار تورانس من سبعة اختبارات فرعية يحتاج كل منها للإجابة عنه سبع دقائق، بالإضافة إلى الزمن اللازم للتعليمات والارشادات. والقدرات التي تقييسها هذه الاختبارات هي الطلقية، والمرونة، والأصالة، وتشكل هذه القدرات عناصر التفكير الابتكاري.

وللتأكد من صدق الأداة، فقد أورد تورانس (Torrance) أن صدق المحتوى متوفّر لأن الاختبار صمم في إطار نظرية جيلفورد (Gillford) في بناء العقل، حيث تعتبر نظريته المحدد لمجال السلوك الابتكاري الذي حاولت اختبارات تورانس قياسه (الشنطي، ١٩٨٣، ص ١٤).

وقد قام الباحثان بایجاد دلائل صدق وثبات لل اختبار الابتكاري اللغظي لمجتمع الدراسة الحالية وذلك عن طريق تطبيق اختبار تورانس للفكر الابتكاري على عينة مولفة من (١٠٠) طالب وطالبة، اختبروا من خارج عينة الدراسة، وقد اخضعت البيانات للتحليل الاحصائي، ودرس الصدق باستخدام قيم الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (طلقة، مرونة، أصالة) التي حصل عليها الطلبة في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل عنصر من عناصر الابتكار، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٦٥٪ و٨٣٪، وقد امتدت بعد الطلقة بين ٧٠٪ و٨٣٪، ولبعد المرونة بين ٥٦٪ و٨١٪، ولبعد الأصالة بين ٦٦٪ و٧٩٪، وجميعها ذات دلالة احصائية ( $p < 0.01$ ). أما قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (طلقة، مرونة، أصالة) التي حصل عليها الطلبة في كل اختبار مع الدرجة الكلية لمقياس الابتكار، فقد تراوحت بين ٦٠٪ و٨١٪، وكانت بعد الطلقة بين ٧٢٪ و٨١٪، ولبعد المرونة بين ٦٠٪ و٧٨٪، ولبعد الأصالة بين ٦٤٪ و٧٥٪، وجميعها ذات دلالة احصائية ( $p < 0.01$ ).

أما ثبات الاختبار، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ الفا لكل عنصر من عناصر الابتكار (طلقة، مرونة، أصالة) وللمقياس ككل. وقد تمعن المقياس بكل بمعامل ثبات مرتفع (٩٢٪)، كما ان معامل الثبات لكل عنصر من عناصر المقياس كانت أيضاً مرتفعة إذا كان ٨٨٪، ٨٣٪، ٨٥٪، ٨١٪ للطلقة، والمرونة، والأصالة على الترتيب. وبناءً على ما سبق فإن هذا المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية ومناسبة لأغراض الدراسة.

### ب - مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية :

استخدم في هذه الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية الذي اعده أبوحلو والعمر عام ١٩٩٠، لقياس اتجاهات الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وقد تألف هذا المقياس من أربعة مجالات في الدراسات الاجتماعية هي المعرفة، والقدرات والمهارات، والتربية الوطنية، والتراث الحضاري، وقد صيغت فقرات لتغطي هذه المجالات الأربع، لقياس الاتجاهات، وتم تجريب الاداة على عينة مولفة من (٧٦٩) طالباً وطالبة من طلبة الفرع الأدبي في المرحلة الثانوية في مدارس التربية والتعليم في محافظة اربد، ولدى تحليل البيانات في ضوء المحركات اللازمة للتحقق من قدرتها على قياس الشدة الانفعالية لم يبق من فقرات المقياس الأربع

والسبعين إلا أربع وخمسون فقرة تفي بجميع المحكات التي تعكس قدرتها لقياس تلك الشدة الانفعالية. وقد استخدمت الخطوات الآتية للتحقق من دلالات صدق المقياس وثباته:

- ١ - تحديد الأبعاد التي تكون في مجموعها بنية الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية.
- ٢ - كتابة فقرات المقياس وعرضها على لجنة التحكيم.
- ٣ - تجريب الفقرات على عينة استطلاعية من الطلبة، لتعديل الفقرات الغامضة.
- ٤ - تحديد فقرات الأداة التي تقيس الشدة الانفعالية وذلك باستخدام المحكات التالية:
  - أ - أن تكون نسبة المحايدين على كل فقرة أقل من٪ ٢٥.
  - ب - ان يتراوح متوسط علامات أفراد العينة على الفقرة بين ٢٥ - ٣٥.
  - ج - ان يتراوح الانحراف المعياري لعلامات أفراد العينة على الفقرة ما بين ١ - ١٥.
  - د - ان تكون الفقرة قادرة على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا المحددتين بادائهما على الاختبار ككل باعتبار ان الفتاة العليا هي أعلى٪ ٢٧ / والفئة الدنيا هي ادنى٪ ٢٧.
  - ه - أن لا تقيس الفقرة حقيقة، وذلك بأن لا يكون التوزيع التكراري للإجابات عليها ملتويًا.
  - ـ - تحديد البناء العاملاني للمقياس.

أما ثبات المقياس فقد تبين انه يتمتع بدرجة مرتفعة، حيث بلغت قيمة كرونباخ الفا للمقياس كل ٠٩٠، في حين بلغت قيمة كرونباخ لمجالات المقياس الأربع ٠٧٣، ٠٧٦، ٠٧٧، ٠٧٨ على التوالي.

### متغيرات الدراسة:

تكونت هذه الدراسة من المتغيرات التالية:

#### ١ - المتغيرات المستقلة:

- أ - المستوى التعليمي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي).
- ب - الجنس (ذكر، أنثى).

## ٢ - المتغيرات التابعة:

أ - أداء عينة الدراسة على اختبار التفكير الابتكاري.

### المعالجة الاحصائية:

اختبارت الفرضيات الأولى والثانية والثالثة باستخدام تحليل التباين الثنائي ( $2 \times 2$ ) على العلامة الكلية للطالب في اختبار التفكير الابتكاري بمستوى دلالة ( $< 0.05$ ). واختبرت الفرضية الرابعة والخامسة بحساب معامل الارتباط بين أداء الطلبة على اختبار التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية، وبين عناصر الابتكار (طلقة، مرونة، أصلالة) وأنواع الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية (إيجابي، سلبي).

### نتائج الدراسة ومناقشتها:

#### أولاً : النتائج:

١ - البيانات الاحصائية لنتائج الطلبة على مقاييس التفكير الابتكاري:

قام الباحثان بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقاييس التفكير الابتكاري حسب متغيرات الدراسة، حيث بلغت أدنى علامة على المقياس ٦١ وأعلى علامة ٣٦٨، وبين الجدول (٢) هذه النتائج.

جدول (٢)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على  
مقاييس التفكير الابتكاري حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات المستقلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس (أ) المستوى التعليمي	ذكر	١٤٠.٣٢٥٢	٢٥٤١٥٠
	إناث	١٧٧.١٨١٢	٥٤٩٢٧٥
المستوى التعليمي	الأول الثانوي	١٦٥.٨٣٠٩	٥٠٩٦٤٤
	الثاني الثانوي	١٥٣.٢٦٤٠	٤٨٦٧٢٤

يتضح من الجدول (٢) تفاوت ملحوظ في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، حيث كان الأداء الأعلى لصالح الإناث، فبلغ الوسط الحسابي لهن

الابتكاري صورة الألفاظ (أ) المطبق في هذه الدراسة، يستخدم القدرات اللغوية للإجابة عن اختبارات المقياس، نجد أن النتيجة كانت طبيعية، وهي تفوق الإناث على الذكور في القدرة على التفكير الابتكاري.

كما ان الإناث أكثر اندماجاً من الذكور في الخيال في هذه المرحلة (زهران، ١٩٧٧، ص ٢٤٩). وما يتبع ذلك من تأثيرات على نمو قدرات التفكير الابتكاري، لاسيما وان المقياس بمجمله يعتمد على الخيال. وهذا ما أشار إليه ابراهيم حيث يقول بخصوص مقاييس التفكير الابتكاري المختلفة: «إن الوظيفة العقلية التي تقيسها مقاييس التفكير الابتكاري هي بالفعل واحدة ولو ان مادتها ومنتها مختلفة. فجميعها تقريباً تضع الأشخاص في مواقف مبهمة تستثير الخيال، أو الابتكار، أو القدرة على وضع ترابطات ملائمة بين منبهات متغيرة، وغيرها من العناصر التي يتطلبتها التفكير الابتكاري» (ابراهيم، ١٩٧٩، ص ٥٩).

ويسبق الذكور الإناث في النشاط الجنسي في هذه المرحلة، ويعود ذلك إلى الظروف الثقافية والاجتماعية التي تعطي حرية أكبر للذكور، وتensus بعض المحرمات على السلوك الجنسي للإناث، فيصل الذكور إلى قمة طاقتهم الجنسية في مرحلة المراهقة الوسطى بينما لا تصل الإناث إلى ذلك إلا في نهاية هذه المرحلة، حيث تزداد الانفعالات الجنسية في شدتها عند الذكور عن الإناث (زهران، ١٩٧٧، ص ٣٥٨ - ٣٥٩). مما يعكس أثره على الشخص، وبالتالي يحدد الكثير من الطاقات العقلية للذكور التي فيما لو استغلت الاستغلال الأمثل قد تؤدي إلى اختلاف النتيجة السابقة (العمر، ١٩٩٠، ص ٦٢).

### مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء الطلبة على مقياس التفكير الابتكاري عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية ( $<0.5 = 0.0$ ) تعزى للتفاعل بين الجنس (ذكر، أنثى) والمستوى التعليمي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي).

وقد يكون ذلك لأن الأثر الكبير كان للجنس، وبالتالي فإن هذا الأثر كان مرتفعاً إلى الدرجة التي لم يظهر فيها التفاعل، خصوصاً وأن المستوى التعليمي كان أثراً على تنمية التفكير الابتكاري أقل من أثر الجنس.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيتين الرابعة والخامسة:

فقد ظهر من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية، وبين عناصر التفكير الابتكاري والاتجاهات الإيجابية نحو

الدراسات الاجتماعية، وجود علاقة ذات دلالة احصائية ( $<0 = 1.0$ ) و( $>0 = 1.0$ ) بين التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية من جهة، وبين قدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، أصلالة) والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسات الاجتماعية من جهة أخرى، وان هذه العلاقات موجبة.

وتنتفق هذه النتيجة مع دراسة (Slater, 1977) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين عناصر الابتكار والاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، في حين تعارضت مع دراسة (Tuli, 1951) التي توصلت إلى ان الارتباط بين الاتجاهات وعناصر التفكير الابتكاري غير دال احصائياً.

وقد يعود سبب وجود العلاقات الإيجابية ذات الدلالة الاحصائية بين التفكير الابتكاري والاتجاهات، وعنصر التفكير الابتكاري والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسات الاجتماعية إلى مايلي:

لقد قام أبوحلو وخريشة في دراسة هدفت إلى بحث أسس طبيعة المعرفة في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية كما يقدّرها المشرفون التربويون، وتوصّلوا إلى أن التقدير العالي المتعلق بأساس شامل المناهج على معرفة تساعده في تنمية مهارات التفكير، يعود إلى طبيعة الدراسات الاجتماعية التي يرى بعض المتخصصين فيها، أنها تعرف بالاستقصاء والتفكير الناقد، وهذا يعني أنها تسهم في تنمية مظاهر التفكير التي تضمنها الأساس سابق الذكر (أبوحلو وخريشة، ١٩٨٩، ص ٢٢٧). وبما أن مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة ركز على جوانب المعرفة والقدرات والمهارات التي تبني التفكير لدى الطلبة، وبالتالي تشبع مقياس الاتجاهات ببعض هذه الجوانب التي تؤدي إلى تنمية قدرات التفكير الابتكاري، مما أدى إلى انعكاس أثاره على العلاقة بين الاتجاهات والابتكار من جهة، وعنصر الابتكار والاتجاهات الإيجابية من جهة ثانية، فكانت النتيجة وجود دلالة احصائية للعلاقة بين هذه المتغيرات، وان هذه العلاقة كانت موجبة.

وبما ان الاتجاهات تعتبر موجهات تدفع الفرد إلى السلوك وفق الموقف التفصيلي أو الاتجاه الذي يتبنّاه الفرد تأييداً أو رفضاً مما أدى إلى اتفاق كل من (القطب، ١٩٨١، ص ٩٧، وبلقيس ومرعي، ١٩٨٢، ص ٤٢٧ - ٤٢٨، وزيتون، ١٩٨٨، ص ١٤ - ١٥)، على أن الاتجاه مفهوم مركب يتكون من ثلاثة مكونات متداخلة ومتكمّلة هي:

(١٧٧١٨١٢) في حين بلغ الأداء الأدنى للذكور، حيث كان الوسط الحسابي لهم (١٤٠٣٢). أما من حيث المستوى التعليمي، فيلاحظ أن الأداء الأعلى كان لصالح طلبة الصف الأول الثانوي، فبلغ (١٦٥٨٣)، وكان الأداء الأدنى لطلبة الصف الثاني الثانوي فبلغ (١٥٣٢٦).

## ٢ - النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة:

### أولاً : النتائج المتعلقة باختبار الفرضيات الثلاث الأولى:

من أجل فحص الفرضيات الثلاث الأولى لمعرفة الدالة الاحصائية للفرق بين متospطات أداء الطلبة في القدرة على التفكير الابتكاري لتحديد أثر الجنس، والمستوى التعليمي، والتفاعل بينهما، تم استخدام تحليل التباين الثنائي على التصميم العائلي ( $2 \times 2$ ) والجدول (٢) يلخص نتائج تحليل التباين الثنائي وفق هذا التصميم.

جدول (٢)

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء عينة الدراسة على  
مقياس التفكير الابتكاري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
الجنس (أ)	٨٨٢٥٥٣٥٥	١	٨٨٢٥٥٣٥٥	٤٠٥٤٦ ***
المستوى التعليمي (ب)	١٠٢٠١٤٢٠	١	١٠٢٠١٤٢٠	٧٢٣٠
داخل المجموعات	٢٢٠١١٥٥	١	٢٢٠١١٥٥	٣١٣٠
الكلي	٥٥٣٩٤٤٨٨٨	٢٥٧	٢١٥٥٤٢٨	٢٥١٨٠٣٠
	٦٥٤٦٨٧٨٠١	٢٦٠	٢٥١٨٠٣٠	

$$* F(1, 257, <0.05) = 2.89$$

$$** F(1, 257, <0.05) = 6.76$$

$$*** F(1, 257, <0.001) = 11.2$$

وبين الجدول (٢) النتائج المتعلقة بالفرضيات الأولى والثانية والثالثة، وهي على النحو التالي:

الابتكاري، وتعارضت مع دراسة (Friery, 1975) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في قدرات التفكير الابتكاري بين الطلبة الجدد (السنة الأولى) وطلبة السنة الثانية في معهد (Sanjacinto) في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد يكون انخفاض متوسط أداء الثاني الثانوي عن متوسط أداء الأول الثانوي عائداً إلى اهتمام المدرسين والطلبة بالتحصيل والمعدل العام للثانوية العامة دون الاهتمام بالعوامل والظروف التي تؤدي إلى تنمية الابتكار، ولاسيما وإن معدل امتحان الثانوية العامة يعتبر المعيار الوحيد لقبول الطلبة في الجامعات ومؤشرًا لكتابية المدرسين في التدريس. مما يولد احساساً لدى الطلبة بالحاجة إلى التحصيل دون الاهتمام بالأسباب التي تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري لديهم. وهذا ما أكدته محمود في قوله: «إن البرامج الدراسية العادلة لا توفر النشاط الابتكاري في العادة أهمية خاصة، وتقتصر اهتمامها على موضوعات الدراسة الأكademie التي يعالجها الطالب بقصد الامتحان بها، وليس بقصد ابراز امكانياته الذاتية ونواحي تفوقه في ميدان خاص» (محمود، ١٩٨٥، ص ٢٢٨). وهذا يشير إلى أن نظم التعليم في بلادنا لازالت تعتمد على التربية التقينية دون الاهتمام بتقين العوامل والظروف التي تؤدي إلى تنمية الابتكار وقدراته المختلفة.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة على مقياس التفكير الابتكاري وجود فرق ذي دلالة احصائية ( $\Delta = 0.0$ ) بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور على مقياس التفكير الابتكاري، حيث كان أعلى أداء للإناث وادنى أداء للذكور، فبلغ للإناث (١٧٧١٨) وللذكور (١٤٠٤٢). وهذا يدل على أن التكافؤ في المستوى التعليمي حسب الجنس لا يدل على تكافؤ في القدرة على التفكير الابتكاري.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (خساونة، ١٩٨٤، وهاشم وحنور، ١٩٨٩، Johnson, 1974) في حين تعارضت مع دراسة (Tanpraphat, 1976) التي توصلت إلى تفوق الذكور في عناصر التفكير الابتكاري على الإناث.

وقد يعود ارتفاع متوسط أداء الإناث عن متوسط أداء الذكور إلى زيادة الشعور بالضم و الاستقلال في مرحلة المراهقة الوسطى، حيث أن هذه المرحلة تمتاز بنمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري، وتتفوق الإناث في اختبارات القدرة اللغوية على الذكور، بينما يتتفوق الذكور في اختبارات القدرة العددية والقدرة الميكانيكية على الإناث (زهران، ١٩٧٧، ص ٣٤١ - ٣٤٤). وبما ان اختيار تورانس للتفكير

المكون المعرفي، يمثل المرحلة الأولى لتكوين الاتجاه، ويتضمن المعرف والمعتقدات المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، ويكتسب من خلال مصادر ووسائل متعددة، منها الثقافة التعليم والتنشئة الاجتماعية. أما المكون الثاني فهو الوجداني، ويمثل المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه، ويتضمن الأحاسيس ومشاعر الحب والكرامية، بالتأييد أو الرفض لموضوع الاتجاه أي تأثير الاتجاه بدرجة السرور أو التوتر التي تعود عليه مع تفاعلها مع المواقف والأحداث انفعالياً. أما المكون الثالث فهو السلوكى، ويمثل المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاه ويتضمن الأنماط السلوكية أو الاستعدادات السلوكية التي تتسمق مع المعرف والانفعالات بموضوع الاتجاه.

وكتطبيق في الدراسات الاجتماعية، ربما يتضمن فهم الفرد ذي الاتجاه الإيجابي نحو الدراسات الاجتماعية، معنى هذا العلم، ومعرفته بمراحل تطوره، وأهدافه، وخصائصه، وأهميته في الحياة وعلاقته بالتقنولوجيا وممضامينه الاجتماعية في حياة الناس والعالم أجمع. فيُقبل الفرد على الدراسات الاجتماعية، حيث تجعله يشعر بالراحة والبهجة والسرور، فيندفع ويستجيب لها على نحو إيجابي، مما يدفعه إلى تنمية معارفه وقدراته في هذا العلم ومناصرة المشتغلين فيه والدفاع عنه. وقد يعود السبب في ذلك إلى ظهور العلاقة الإيجابية والدالة احصائيةً بين الابتكار والاتجاهات، وعنصر التفكير الابتكاري والاتجاه الإيجابي نحو الدراسات الاجتماعية. لاسيما وأن اتجاهات معظم الطلبة نحو الدراسات الاجتماعية بشكل عام كانت إيجابية.

كما ظهر من خلال قيم معاملات الارتباط بين الابتكار الكلي والاتجاهات السلبية، وبين عناصر التفكير الابتكاري (طلقة، مرونة، أصلالة) والاتجاهات السلبية نحو الدراسات الاجتماعية عدم وجود ارتباطات ذات دلالة احصائية ( $<0.50$ ) وان قيم هذه العلاقات كانت موجبة وضعيفة ماعدا العلاقة بين الاتجاهات السلبية والأصلالة فكانت سالبة وضعيفة حيث بلغت قيمتها (-0.86).

وقد يعود سبب ذلك إلى أن الطلبة ذوي الاتجاهات السلبية، ينفرون من الدراسات الاجتماعية، ويسعون إلى التقليل من أهميتها، والاحجام عن دراستها. ومن هنا كانت النتيجة عدم ظهور دلالة احصائية للعلاقة بين الاتجاهات السلبية والابتكار من جهة، والاتجاهات السلبية وعناصر التفكير الابتكاري (طلقة، مرونة، أصلالة) من جهة ثانية.

## الوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- ١ - اجراء دراسة لمستويات تعليمية متباينة، للكشف عن نمو القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية.
- ٢ - اجراء دراسة تتناول أثر الحاجة للتحصيل على قدرات التفكير الابتكاري في الصف الثاني الثانوي.
- ٣ - تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، والعمل على علاج أو التخلص من الاتجاهات السلبية.
- ٤ - تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بهدف تحقيق النمو العقلي إلى أقصى درجة ممكنة، والتوازن بين قدرات التفكير الابتكاري.
- ٥ - اجراء دراسة مقارنة لمراحل النمو المختلفة عند الذكور والإثنيات للكشف عن الخصائص التي تميز النمو العقلي في كل مرحلة من هذه المراحل.
- ٦ - اجراء دراسات مشابهة مع استخدام اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري صورة الأشكال، من أجل معرفة الفروق في قدرات التفكير الابتكاري بين الجنسين.

## المراجع والمصادر

### المراجع العربية:-

- ابراهيم عبدالستار. (١٩٧٩): التوجيه التربوي للمبدعين. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، ٧ (١)، ص من ٢٧ - ٦١.
- أبوحلو، يعقوب عبدالله. (١٩٨٥): الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بال التربية البيئية. الكويت. جمعية حماية البيئة.
- أبوحلو، يعقوب، وخريشة، على. (١٩٨٩): أسس طبيعة المعرفة في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية كما يقدّرها المشرفون التربويون. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥ (٣)، ص من ٢٠٩ - ٢٤٢.
- الالوسي، صائب أحمد. (١٩٨٥): أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري. رسالة الخليج العربي، ٥ (١٥)، ص من ٧١ - ٧٩.
- بشر، محدث عبد الله محمد. (١٩٨٩): نمو القدرة على التفكير الرياضي والتفكير الابداعي وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

- بلقيس، أحمد، ومرعى، توفيق. (١٩٨٢): الميسر في علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.
- حسين، محي الدين أحمد. (١٩٨١): القيم الخاصة لدى المبدعين. القاهرة: دار المعارف.
- خساونية، أمل عبدالله. (١٩٨٤): آثر اسلوب الاكتشاف والعرض في العلاقة بين التفكير الابداعي والتحصيل في الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربيد، الأردن.
- الدرني، حسين عبدالعزيز. (١٩٨٢): الابتكار تعريفه وتنميته. حولية كلية التربية ، جامعة قطر، ١ (١)، ص من ٦٦ - ١٨٠.
- زهوان، حامد عبدالسلام. (١٩٧٧): علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.
- زهوان، حامد عبدالسلام. (١٩٨٥): التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، محمود عايش. (١٩٨٧): تنمية الابداع والتفكير الابداعي في تدريس العلوم. عمان: جمعية عمال المطبع التعاونية.
- زيتون، محمود عايش. (١٩٨٨). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم. عمان: جمعية عمال المطبع التعاونية.
- سعادة، جودت، وأبيحلى، يعقوب، ومرعى، توفيق، وحسن، محمد. (١٩٨٥). أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.
- عبد الغفار، عبدالسلام. (١٩٧٧): التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.
- القطب، اسحق. (١٩٨١): اتجاهات ودوافع المطالعة عند الشباب في المجتمع الكوريتي المعاصر. مجلة العلوم الاجتماعية، ٩ (٤)، ص من ٩٥ - ١٢١.
- لعمر، علي أحمد ابراهيم. (١٩٩٠): نمو القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها بالتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربيد، الأردن.
- محمود، ابراهيم وجيه. (١٩٨٥): الفروق الفردية في القدرات العقلية. طرابلس: منشورات الجامعة الليبية.
- هاشم، عبدالله عكله، وحنوره، مصرى عبدالحميد. (١٩٨٩): السيطرة المخية والابداع كأساس لبناء المناهج. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٥ (١٩)، ص من ١٤٩ - ١٦٤.

## المراجع الأجنبية

- Al - Hemaisan, M.I. (1986). Science achievement, attitudes toward science, learning motivation, & divergent creativity of Saudi Arabian middle school male students identified as academically gifted or non-gifted. *Dissertation Abstract International*, 46 (10), pp. 2985 - 2986 - A.
- Fraenkel, J.R. (1980). *Helping students think & value, strategies for teaching the social studies*. New Jersey: Prentice - Hall, Lnc., Englewood Cliffs.
- Friery, G.E. (1975). The relationship between creative thinking ability & academic achievement in selected junior college classes where creative is emphasized. *Dissertation Abstract International*. 36 (8), P. 5145 - A.

- Gross, R.E. (1972) A decade of doctoral research in social studies education. *Social Education*, pp. 555 - 560.
- Hoover, H.K. (1977). *The professional teacher's handbook*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Johnson, J.E. (1974). Creative teaching: its effects upon the creative thinking ability, achievement, & intelligence of selected fourth grade students. *Dissertation Abstract International*, 35 (7), p. 4132 - A.
- McMillan, J.H. (1980). *The social psychology of school learning* New York: Asubsidiary of Harcourt Brace Jovanovich Puplisher.
- National council for the social studies. (1979). Revision of the N.C.S.S. social studies guidelines. *Social Education*. 43 (4), pp. 266 - 273.
- Nelson, J. & Michaelis, J. (1980). *Secondary social studies, instrucuation, curriculm evalution*. New Jersy; Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Slater, C.L. (1977). A five-year study of flexibility, fluency, & originality with attitudes towards science & other criteria associated with success in Secondary school science. *Dissertation Abstract International*, 37 (8), p. 5017 - A.
- Tanpraphat, A. (1976). A study of the relationship between creativity, academic achievement, scholastic aptitude, sex & vocationalaly interest of tenth grade Thai students. *Dissertation Abstract International*, 37 (1), pp. 119 - 120 - A.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Travers, J.F. (1979). *Educational Psychology*. New York: Harper & Row, publishers.
- Tuli, M.R. (1981). Mathematical creativity as related to optitude for achievement in & attitude towards mathematics. *Dissertation Abstract Internation-al*, 42 (1), pp. 122 - 123 - A.

في المستقبل؟ مامدى الحقيقة والبالغة في تعليم الطفل؟ وما أهمية اللعب والألعاب في حياته؟ هل ان الطفل في الأسر الغنية التي تغرس أطفالها بكلفة أنواع وأشكال الألعاب التعليمية توفر نصيحة للمعرفة والتطور والنجاح من الطفل الفقير؟

آلاف الكتب صدرت حتى الآن عن السنوات الثلاث والسنوات الخمس الأولى أو مرحلة ما قبل المدرسة لدى الأطفال. معظم هذه الكتب تدور وتحمّل حول كيفية تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية، نفسية، وعقلية سليمة. إن التنشئة السليمة في نظر هؤلاء الكتاب تتحمّل حول فرضيتين اساسيتين هما: أولاً: تدعيم وتأكيد الثقة بالنفس وبالعالم الخارجي. وثانياً: تأمين الأمن والاطمئنان النفسي عبر الحب والحنان. وعلى أساس هاتين الفرضيتين، تبني الطرق والأساليب النفسية، إن في التربية والتوجيه، أو التعليم والتثقيف، أو باللعب والترفيه، أو بالرعاية والحضانة، وتركز هذه الكتابات أيضاً على تعميق قيم خاصة لدى الأطفال، مثل قيم: الاستقلالية، الحرية، المنافسة، المبادأة، المبادرة، السيطرة على الطبيعة والعالم الخارجي، المشاركة مع الآخرين، التعاون، التمايز، النجاح... إلخ.

ملحوظاتي هذه هي خلاصة نقدية لمجموعة من قراءاتي حول السنوات الثلاث الأولى للحياة، تلك القراءات التي سيررت عيني خلال تجربة تنشئة ابني الأول الذي تعدى الآن الرابعة من عمره. إنني أكتب هذه الملاحظات حول الوعي الذي اكتسبته معرفياً وتجريبياً.

إن مرافقتي طفلي الأول في سنوات حياته الأولى ومتابعاته عن كتب علمتني الكثير مما تعجز الكتب عن إيصاله. لقد لامست ملامسة حية الفرق بين النظرية والواقع، والفرق بين التنتظير على الورق، وممارسة التربية والتوجيه بشكل مباشر. شعرت مامعني ان نخطئ أو نصيب في تربية طفل. لقد طحنتني أحاسيس الشعور بالذنب أحياناً والاخفاق أحياناً أخرى. كما فجرتني أحاسيس الفرح والتائف. عرفت مامعني ان نقارن بين طفل وأخر، وكيف نؤدي اطفالنا بهذه المقارنة. عرفت كيف نعجز أحياناً، عن ضبط الترسيبات التقليدية للتربية التي نحملها في اعماقنا، وذلك لأننا نحملها معنا، ولأن مقاومتها تحتاج لمستوى من الوعي والشفافية والقدرة على مواجهة الذات والأخر. وقد علمتني التجربة المباشرة للتربية كيف أكون واقعية وأعترف أمام نفسي على الأقل بأن الطفل قد يكون غير ماكنا نحلم به. وما علينا سوى القبول كما نقبل بالواقع، انه جميل على ما هو عليه وليس كما نريده. ان التجربة المباشرة علمتني مدى أهمية لجم الذات والعواطف وترك الآخر ينمو في فسحة من الحرية والحنان. علمتني ان

ارضاه وأحبه لشكله وجنسه وقدراته التي هو عليها وليس التي كنت اتمناها. لقد علمتني التجربة المباشرة كم يسهل التنظير في موضوع تربية الأطفال. وكم يصعب تطبيق تلك النظريات المعرفة بكل امان الأطفال واسرارهم.

علمته التجربة الكثير، واكتشفت معها الكثير. وإن ماساكتبه هنا هو خلاصة بسيطة، لما استطعت تسجيله في مقالة بسيطة. لكن التجربة والوعي رحلة مفتوحة في الزمان والمكان. وسوف تبقى التجربة والمعرفة والقراءة المستمرة مع طفلي الأول والثاني، محطة لتسجيل المزيد من الآراء والأفكار التي لا أزال أبحر فيها الآن وحيدة. واتمنى في المستقبل ان تكون منطلقاً لحوار جماعي بين امهات عربيات نتوصل من خلالها إلى تطوير أساليب ومفاهيم عربية واثنية في تربية أطفالنا. ولابد لهذه المفاهيم من ان تكون مبنية على آرائنا الخاصة، ومنطلقة من قيمنا العربية ومن وعيتنا لدورنا المستقبلي في العالم المحيط بنا.

وساقتصر في هذا الموضوع على عرض بسيط لمعنى ومغزى السنوات الثلاث الأولى للحياة، والتقسيمات المتّعة خلالها. ثم انتقل للحديث عن تجربتي ورؤيتي الخاصة. وقد حدّدت بعضها في موضوع نشر سابقاً في مجلة «شؤون اجتماعية» بعنوان «الطفولة وماهية الطفولة». وسوف اقدم هنا اختصاراً بسيطاً لهذه المراحل التي يمر بها الطفل خلال سنواته الثلاث. استمد هذه التقسيمات من كتاب بيرتون وايت المترجم عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

يقول وايت في مقدمة كتابه «إن أسرة الطفل هي المحور الأساسي المؤثر في نتيجة ادائه ومن هنا بدأنا نؤمن بأن التربية غير النظامية التي تقوم بها الأسرة أهم من التربية الرسمية التي يحصل عليها الطفل في النظام التربوي والتّعليمي وال رسمي، فإذا قامت الأسرة بدورها بشكل جيد فإنه يمكن للمختصين تقييم الخبرات للطفل بشكل مجد وفعال. أما إذا لم تقم الأسرة بدورها في تربية الطفل، فيصعب على المختصين إنقاذ الطفل من الأداء المتواضع في المستقبل».

وانطلاقاً من أهمية السنوات الثلاث في حياة الطفل، كتب وايت كتابه «السنوات الثلاث الأولى للحياة». ومن هذا الكتاب استمد التقسيمات السبع التي اعتمدها وهي:

١ - **المراحل الأولى** : من الميلاد إلى ستة أسابيع - ابرز خصائص الطفل حديث الولادة انه مسلوب الارادة، ان هذا الطفل قادر جزئياً على العيش خارج رحم الأم. ان فترة الاسابيع الاربعة أو الستة الأولى هي فترة انتقال بين بيئتين مختلفتين. والحياة خارج الرحم تعتمد بشكل كبير في المراحلة الأولى على عمل

الرئتين. كما ان فترة الولادة هي عملية مجده للطفل والأم. إنها بمثابة صدمة للطفل، والدليل على ذلك المعروف حتى الآن، هو فترة النوم الطويلة التي تعقب الولادة.

**٢ - المراحلة الثانية :** من ستة اسابيع إلى ثلاثة أشهر ونصف - يبدأ الطفل في هذه المراحلة إظهار اهتمامه بالعالم المحيط به. والأدلة على ذلك انه يقضى ساعات طويلة مستيقظاً. كذلك يبدأ توزيع الابتسamas. كما يبدأ عملية الاستكشاف للعالم الخارجي بالابصار، وقضاء ساعات طويلة يحذق باصبعه كلما تحركت. إنها رحلة بداية التعلم. ولايزال الطفل في هذه المراحلة ضعيف القدرات غير قادر على السيطرة على حركة جسمه ورأسه.

**٣ - المراحلة الثالثة :** من ٢ أشهر ونصف إلى خمسة أشهر ونصف - إنها نهاية مرحلة الوضع الافقى للطفل، أي الوضع نائماً، إما على الظهر أو البطن. وبعد هذه الفترة يقضي الطفل معظم وقته جالساً أو في وضع عمودي. ان أهم ما ينتهي مع هذه الفترة هو انتهاء رحلة الطفل في التعرف على جسمه وبخاصة يديه ورجليه. ومع انتهاء هذه المراحلة تنتهي أيضاً مرحلة غزل جميل بين الطفل ويديه ورجليه. وبعد ذلك يبدأ الطفل باكتشاف علاقة أعضاء جسمه ببعضها البعض، أي يصل بين يديه ورجليه مثلاً. ومع انتهاء هذه المراحلة تبدأ علاقة الطفل بالأشياء البعيدة عنه. يبدأ الطفل مثلاً يتأمل منظراً من خلال النافذة. وابرز خصائص طفل المراحلة الثالثة هي اللطافة والوداعة. وأكثر ما يزعجه عملية بداية التسنين.

**٤ - المراحلة الرابعة :** من خمسة أشهر ونصف إلى ثمانية أشهر - تتميز هذه المراحلة بأنها تهيء الطفل للتنقل المستقل. إنها المراحلة التي تسبق مباشرة تنقله المنفرد. في هذه المراحلة يصبح الطفل قادراً على الانقلاب، والجلوس منفرداً، وقد يبدأ بعضهم الزحف البطيء. كما ان وظيفة العين والأذن تكمل تكاملها تدريجياً. ويصبح عملها أشبه بعمل عين واذن الانسان الراشد.

تتخل هذه المراحلة أحاسيس مكثفة بالاحباط النفسي. لأن الطفل يكون في وسط الغرفة، وسط كل الأشياء لكنه يكون عاجزاً عن الوصول إليها. ان الأطفال الذين يضعهم أهلهم «المشایة» أو كرسي تعلم المشي، يتضاعل لديهم هذا الاحساس. لكن بعض الدراسات الحديثة تؤكد على أهمية ترك الطفل يطور مهارة المشي طبيعياً وبدون اللجوء إلى «المشایة». وهم يقدمون أسباباً عددة لذلك،

منها ان الاحباط حافز للانطلاق والمشي. وقد اثبتت الدراسات ان أعلى درجات حب الاستكشاف هي المرحلة التي تسبق مباشرة الزحف والحبو لدى الطفل، ثم ان تحقيق الرغبات المكتوبة ذاتياً تكسب الطفل قدرة وثيقة أكبر بالنفس.

٥ - **المرحلة الخامسة :** من شهرين إلى اربعة عشر شهراً - يتحول حب الاستطلاع الذي كان مكتوبأً في المرحلة السابقة، اطفال المرحلة الخامسة إلى طاقة للتحرك والاستكشاف ترهق كل من حولهم. فالاطفال يكتشفون العالم ويتعرفون عليه في هذه المرحلة من خلال فهمهم، وهذا قد يعرضهم لتجارب خطيرة.

ال طفل في هذه المرحلة يحب ويتسلق معظم المرتفعات في المنزل التي تقارب الـ ٣٠ سنتمراً، ان الحركة المستمرة تجعله معرضاً للخطر الشديد وتتوارد هذه المرحلة الحذر الشديد من قبل الأهل. كذلك يحاول الأطفال في هذه المرحلة الوقوف، وبعضهم يمشي.

الاهتمام الآخر البارز في هذه المرحلة هو الاهتمام بالكلام. وبعض الأطفال يبدأون تكرار واستعمال بعض المفردات الضئيلة. كذلك فالاهتمام بالأم يكون واضحاً ومميزاً في هذه المرحلة، ان الاهتمام بالأم يبدأ بالتعقد تدريجياً. فالطفل يبدأ الدخول في رحلة الصراع مع علاقته بأمه، إنه يريدتها أكثر، ولكنه في الوقت نفسه يريد الانفصال عنها. وإن أكبر دليل على هذا هو لعبة «ديو» أو «باؤوسة» أو «باء» أو «بيك ايه بو»، كما تُنطق بالإنكليزية. هذه اللعبة الشائعة لدى كافة أطفال العالم في هذه المرحلة، ماهي إلا انعكاس للصراع الذي يعيشه الطفل وللرغبة التي يُزكدها لذاته بأن أمه وإن غابت عن نظره لدقائق، فإنها موجودة وسوف تعود. والطفل يبدأ، بمحاولة الاستقلال الكامل عن الأم في المنزل، لكنه يعود للالتصاق بها إذا فاجأه غريب أو أشخاص جدد. إن طفل هذه المرحلة يبدأ بالتحول إلى طفل اجتماعي أكثر تعقيداً، وتميزاً.

أخيراً، ان الطفل ما يظهر الطفل في تلك المرحلة هي الوداعة واللطافة فقد يفاجئك بهجوم واحتضان، وينهال عليك بالتقبيل دون أية مقدمات.

٦ - **المرحلة السادسة :** من أربعة عشر شهراً إلى سنتين - ان دور الأم والأب والمربين للطفل هو على درجة عالية من الأهمية، فالطفل في هذه المرحلة يكن قادرًا على تعلم الأوامر والنواهي، الطفل في تلك المرحلة يحتاج للتوجيه واللاحساس بأن الموجه على ثقة تامة بعمله. فلو وجهت له الإنذارات

والتحذيرات بتردد ويدون اتساق وصوت وثبات، فهذا سيؤدي إلى خلل في توجيهه ويضيّع لديه الصبح من الخطأ. ان الصرامة والحزن والتوجيه البسيط أفضل من الحوار العقلاني مع الطفل في هذه المرحلة. ان الطفل على استعداد لقبول التوجيهات البسيطة أفضل من الشروحات الطويلة التي قد تضيّعه في متهات. .

إن أهمية المرحلة السادسة تكمن في القدرة العالية للطفل للاكتساب اللغوي. إنه يستوعب، وإن قدرته على الاستيعاب تتطور بسرعة أكبر كثيراً من قدرته على استخدام اللغة. فالطفل قد يفهم الحديث المركب، والجمل من خمس كلمات. لكنه لايزال عاجزاً في تركيب جملة. وعلى العموم فإن السنة الثالثة تتميز بالنمو اللغوي، في حين كانت السنة الأولى تتميز بالنمو الحركي.

إن هذه المرحلة تتميز بكونها مرحلة التعلم من أجل التعلم، فيها تتتطور قدرات الطفل الخيالية، وبيداً ذاكراً بالتميز، لكنه يظهر أيضاً عناداً وخاصة تجاه الأم أو المربى. إنها بداية ما يسمى بالمراقة الأولى أو «الستين المتعبين - Terri-Twelve».

**٧ - المرحلة السابعة :** من ٢٤ شهراً إلى ستة وثلاثين شهراً - بعدما ينهي الطفل سنته الثانية يكون قد اكتسب مجموعة مهارات تعطيه قوة دافعة للتعامل مع العالم الخارجي بشكل أفضل. فإين الستين يكون أقوى على الحوار وتبادل أطراف الحديث مع الآخرين. وفي هذه المرحلة يبدأ بناء علاقات اجتماعية مع الأطفال الآخرين. لكن تبقى أهم ميزة لطفل الستين وهي نمو قدرته العقلية على التجربة وعلى التعامل بشكل أفضل مع اللغة والكلمات. كما ان بعض الأطفال، وخاصة الذين حصلوا على تربية جيدة يظهرون قدرة على القص والتحدث مع الآخرين، ومع العابهم ومع أنفسهم. وفي هذه المرحلة يبدأ الخيال القصصي ينموا وهم يظهرون قدرة على الاستماع بسماع القصص الليلية، كما انهم يقضون أوقاتاً طويلاً يلعبون مع الحيوانات القماشية أو غيرها من الدمى، حيث يشخصونها ويدخلونها ضمن دائرة عالمهم ووعيهم. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل يظهر تفريجاً نفسياً من خلال اللعب. فقد يغنى للعبة «ماما جايه». وقد يخاطب اللعبة بلهجـة تأنيـبية لخطـأ ارتكـبـته. هنا يقلب الأدوار. ويتحول اللعب إلى ضرورة وحاجة للطفل. وفي هذه المرحلة أيضاً يظهر الطفل اهتماماً أكبر بألعاب التركيب والألعاب التجريدية، كالفنون والرسم واللعب بالمعجون... الخ، ويفضل الطفل في

تلك المرحلة ان يستعمل المواد الطبيعية، أو المواد الخاصة لرسم الأطفال، وغير السامة. ومن الأفضل ان تصنع الأم العجين بنفسها وتلوّنه بملونات الطعام الطبيعية.

اللعبة بالرمل أيضاً مهم في هذه المرحلة، كما يساعد الطفل على تخفي العديد من قلقه النفسي ويساعده على الربط الذهني والفكري. ويقول وايت عن هذه الفترة «من المتغيرات التي تلاحظها في السنة الثالثة - هو الانخفاض في سلوك التحديق، فإن الطفل في السنة الأولى يصدق بالأشياء والناس بمعدل ٢٠٪ من وقته، ويقل إلى ١٤٪ عندما يصل إلى الستين، وفي السنة الثالثة يصل هذا المعدل إلى ٧٪. وعندما ينخفض هذا السلوك يزداد سلوك من نوع آخر وهو سلوك النظر والاصغاء إلى اللغة. وهذا الأخير يشغل ٦٪ من وقت الطفل في السنة الأولى. ويصل إلى ١١٪ في السنة الثانية.

وبما ان المرحلة السابعة تتصرف بنمو لفوبي كبير، فليس بمستغرب ان نجد اطفال هذه المرحلة يهتمون وينتبهون إلى اللغة مهما كان نوعها. وهناك مصادر متعددة يمكن للطفل الانتباه إليها، فيمكن ان تصدر اللغة من انسان يتحدث إلى الآخرين بوجود الأطفال، او يمكن ان تصدر من التلفزيون أو آلة التسجيل. كما يمكن ان يتقطها من الأم او الاخوة الكبار.

فيما يتعلق بنموه الاجتماعي، فلاتزال الأم تحتل في السنة الثالثة المرتبة الأولى في الجذب. وهي تمثل ٩٠٪ من قدرة الجنب الاجتماعي لدى الطفل. إلا ان النشاط الاجتماعي لا يمثل سوى ٦٪ من وقته، لأن الطفل في هذه المرحلة يكون أقل التصاقاً بالآخرين وبخاصة الأطفال منهم.

## ملامح من التجربة الذاتية

الحديث عن التجربة الذاتية في تربية الطفل الأول قد يأخذ ابعاداً عدّة. وقد يمكن قرائته برؤى وأشكال مختلفة. لكنني في هذه المراجعة الأولية سأركز على أربعة محاور وهي: الطفل، العلاقة بالأم، العلاقة بالسفر والتغيير، ثلاثة ابعاد نفسية هامة في تربية الطفل.

### ١ - التربية وعلاقتها بالطفل الأول

إن تربية الطفل الأول تحمل معها كل الجمال والمتعة والفرح والتألف والتفجر.. وهي تحمل معها أيضاً مشاعر القلق والتردد والاحساس بالذنب... إلخ. ان الطفل الأول

يمثل رحلة الاكتشاف للطفلة بالنسبة للأم والأب. إنه رحلة فرح للعائلة. إنه يحمل معه قيمة اجتماعية، فهو يمثل تواصل الأجيال. فيه تمثل الذات ويختصر الخلق. عبره تتعلم الأم ومعها الأب مامعنى التربية وكيفيتها. إن الطفل الأول هو المواجهة الحقيقة مع رحلة المعرفة والتعلم حول معنى الطفولة، وجمال الطفولة، وعطاء الطفولة، ومشاكل الطفلة عبر الطفل الأول تعيد الأم ومعها الأب اكتشاف ذاتهما، طفلولهما، علاقتها بأبويهما، مكامن القوة في شخصيتيهما، ومكامن الضعف. إن الطفل الأول هو أشبه بالرحلة الأولى خارج الوطن والرحلة الأولى خارج المنزل والرحلة الأولى خارج العالم وخارج الكون. الطفل الأول أشبه بالغامرة الأولى في الحب، أو المغامرة الأولى في السباحة، أو ربما الطيران.

إن تربية الطفل الأول تعني اكتشافاً لشواطئ جديدة، وتعرفاً على عالم مجهولة، وتلمساً لمديات أصل الإنسان وأصل الكون. ولكن، لأنها الرحلة الأولى فهي شاقة ومكلفة أيضاً، إنها تحتاج لعلم مسبق، ومعرفة مسبقة ودرامية ولو أولية بشؤون الطفل ورعايته وكيفية تنشئته ولو تنشئة صحيحة. ولكن مهما تعلمت الأم وقرأت تبقى التجربة واللامسة الحية أثراًها ودروسها التي لا تنسى.

أقول هذا وقد هيئت نفسي ولو نسبياً لرحلة التربية، إلا ان التجربة علمتني الكثير، ثم أحسست الفرق مع طفلي الثاني. واعطي لذلك مثلاً بسيطاً حول كيفية تعاملني مع طفلي الأول في الشهور الأولى من حياته.

كنت ككل أم فرحة بولادة طفلتي الأول سليماً معافاً. وكنت مستعدة للعطاء والتضحية من أجله وبخاصة في سنوات حياته الأولى، قررت ارضاعه طبيعياً، كنا نصحو في الليل سوياً من أجل الرضاعة. أجلس على كرسي الخاص، اطعمة، ثم ابدل ثيابه واستمر في ارضاعه إلى أن يخلد للنوم ثانية ولأنني كنت سعيدة بطفلي الأول، كنت ألاعبه وأناغيه، وأحياناً يسرقنا الوقت دون ان ادرى. ولأنه كان مستمتعاً فقد كنت أنا أيضاً مستمتعة. ولكنني بدأت أدفع الثمن في الصباح، إذ أكون متعبة واشعر بالنعاس المستمر. وعندما بدأ يعاني من المغص المعوى، كنت أعد له حماماً ساخناً وامسده كي يرتاح ثم يخلد إلى النوم، ولكن بعد ساعتين أو ثلاثة من اليقظة الليلية، وبعد مدة اكتشفت ان طفلي تحول إلى طفل ليلي. يستيقظ كثيراً أثناء الليل. وكان إذ ذاك قد دخل الشهر الرابع من عمره. حاولت ان اعوده على النوم طوال الليل. ولم يكن الأمر سهلاً ولم أتوصل إلى تلك المرحلة بشكل كامل إلا عندما دخل شهره السابع والثامن حيث كان ينام من التاسعة ليلاً إلى الخامسة صباحاً. ولم يتم كلية إلا بعدما تخطي السنة الأولى من عمره.

وقد علمني هذا أنه لا يفترض مناغاة الطفل واللعب معه أثناء الليل كي يتعلم الفرق بين الليل والنهار بسرعة، وعندما طبقت ذلك على طفلي الثاني، لاحظت نتيجة مذهلة، فقد تعلم التمييز بين الليل والنهار، منذ الشهر الثاني، ولو لا نوبات المفص التي انتابته أحياناً في شهره الثاني، لكن أمكن القول انه بدأ النوم الليلي منذ الشهر الأول. طبعاً هذا مثال بسيط على معنى التجربة مع الطفل الأول، والأمثلة عديدة ولامجال لذكرها، لكنني أعدد ولا أحصر مثلاً: كم تكون الأم متوفمة عندما تعيش اللحظات الأولى لطفل مريض، أذكر مثلاً قلقى وارتجمافى عندما لاحم جسدي أثناء الليل جسد طفلى الأول، وهو يغلى كجمرة بين يدي، ولم أعد أذكر ذلك الاحساس في المرات التالية ولأكاد أيضاً انكره مع الطفل الثاني.

إن كل أم تذكر في أعماقها لحظات عاشتها مع طفلها الأول، إنها لحظات ارتباك وخوف من خطأ ترتكبه، وقد تذكر كل أم كم لاقت نفسها، وكم شعرت بالذنب لبكاء وتالم طفلها، وكم ألقت اللوم على نفسها، وفي الحقيقة لم تكن هي لتلام، إنما السبب يعود في الأساس لحدودية الوعي والتجارب ليس لدى الأم نفسها، ولكن أيضاً لدى العالم نفسه الذي لايزال يجهل الكثير عن الطفل، ولم يهيء لتلك الأم أو الأم والأب الظروف والمعلومات الكافية التي تحميهم من الوقوع في أخطاء التجربة الأولى.

باختصار ان الطفل الأول يبقى الرحلة الأولى والالتصاق الأول، ومهما كبر هذا الطفل سيبقى الأول في كافة تجارب أهله، في كافة ميادين الحياة، ابتداء من المدرسة، إلى المراهقة إلى العمل، في كل الموافق والتجارب التي يعيشها الأهل معه للمرة الأولى ويمهدون من خلالها للأخوة اللاحقين، ولا عجب بعد ذلك ان نجد الطفل الأول عندما يكبر يعيش علاقة غير بسيطة مع أهله، إنه يسعى للتحرر الدائم منهم دون ان يستطيع التحرر كلياً، إنه يرفض سيطرتهم لكن في النهاية يكون أكثر من يحقق شيئاً عن طموحاتهم، قد يحقق ما يعجز عنه أخوته الآخرون، على الرغم من كونه لا يتمتع بالجرأة الداخلية التي ربما يتمتع بها أخوته، طبعاً هذا الكلام عام وقد يكون له استثناءاته ومغالطاته، لكن ظاهرة الطفل الأول في التربية هي ظاهرة خاصة، وقد بدأت تجذب العديد من المهتمين بدراسة تأثيرات التربية ومتابعة مدى تأثير تربية الطفل الأول في السنوات الأولى، على سلوكه المستقبلي.

### ٢ - علاقة الطفل بالأم

أكدت نظريات النمو والتربية الحديثة على أهمية دور الأم في السنوات الثلاث الأولى للحياة، وتکاد لا توجد دراسة في هذا المجال لاتشير إلى دور الأم وأهمية

استمرارية هذه العلاقة خلال السنوات الثلاث الأولى للحياة. وتشير هذه الدراسات إلى صعوبة فراق الطفل عن أمه ومدى التأثيرات السلبية التي قد يتركها هذا الفراق في شخصية الطفل ونموه المستقبلي.

عندما تركت هذه الدراسات على أهمية دور الأم في حياة الطفل، فإنهم ينطلقون من أهمية وضرورة توعية الأم لنورها، وترشيدها للتقويم بهذا النور بطريقة صحيحة. وطبعاً يركزون على مدى قدرة الأم على توجيه طفلها باسلوب صحيح. وعندما تقارن بعض الدراسات بين أهمية استمرارية الأم في حياة الطفل وبين نوعية الرعاية التي تقدمها لطفلها، تبرز الدراسات أن نوعية العلاقة واسلوب الرعاية هي أفضل من التواجد والاستمرارية وربما تربية الطفل باسلوب خاطئ، طبعاً ان اجتماع الاثنين، أي التواجد والاستمرارية واسلوب التربية يعطيان النتيجة الأفضل. ولكن هذه الدراسات كانت تجري نتيجة لبعض الظروف التي كانت تفترض ابعاد الأم عن طفلها كالعمل أو المرض أو السفر... إلخ..

وكلت شخصياً قد قرأت الكثير عن دور الأم في حياة الطفل خلال السنوات الأولى للحياة. وكانت اسعى باستمرار ان اقدم له أفضل رعاية. ولأننا نعيش في عائلة ممتدة حيث يشاركتنا المنزل جدة الطفل وعمته. فقد نشأ ابني الأول محاطاً برعاية وعناية من الجميع. لم يكن يترك دقيقة واحدة منفرداً. وكانت الوجه التي تعتنى به تتبدل، وتعطيه كل ما يطلب ويحتاج إليه.

وصادف ان اضطررت للسفر لمدة أسبوع عندما كان عمره ثمانية أشهر. وكانت في ذلك الوقت أرضعه من صدري، ولكنه بالإضافة إلى ذلك كان يأكل كل شيء تقريباً. وعندما عدت لم اشعر أنه تأثر كثيراً لغيبابي. فقد استمر في الجو نفسه ولم يتغير عليه سوى انه افتقدي أثناء الليل وافتقد الرضاعة الطبيعية ورفض ان يأخذ المرضعة في الليلة الأولى، لكنه أخذها في الليلة الثانية.

وبمقارنة تجربتي مع تجربة زميلة لي تركت ابنها وهو في المرحلة العمرية نفسها، لكن ابنها أظهر غضباً عليها ورفض عندما عادت إليه. ولم يصفح عنها إلا بعد مرور مدة على عودتها.

هذه التجربة أكدت لي صحة الدراسات التي تقول ان غياب الأم عن الطفل لا يؤثر عليه كثيراً طالما ان البدائل التي تومن له الراحة والرعاية والحماية موجودة. إنما في حال صديقتي كانت المربية الفلبينية هي البديل، وربما كان هذا هو أحد أسباب سخط الطفل على أمه.

و قبل تجربتي هذه، كنت قد سمعت الكثير من الامهات اللواتي يضطربن لترك أطفالهن في السنوات الأولى للحياة. وكانت معظم الامهات وخاصة أولئك الهندية أو الفلبينيات اللواتي يترکنن أطفالهن بسبب السعي وراء الرزق، يخبرنني مدى العنف الذي يظهره أطفالهن بعد فراق طويل. وفي أغلب الحالات كان الأطفال يرفضون الامهات ويرفضون التحدث إليهن، ولكن العديدات منهن أكدن أنه بعد مضي فترة التأقلم والتعود يظهر الأطفال ردود فعل معاكسة، مثل التعلق الشديد بالأم وموافقتها حيث تذهب.

وفيما بعد عشت شخصياً تجربة قاسية، لازلت أحمل رسوباتها في أعماقي ربما إلى اليوم. لقد عشت مع طفلي الأول تجربة فراق دامت حوالي سبعة أشهر غير متواصلة، لكن آثارها لا تزال موجودة إلى الآن.

قبل الولادة كنت قد باشرت التفكير في متابعة دراسة الدكتوراه. لكن صغر سن طفلي واهتمامي الشديد بمتابعته عن كثب، دفعني إلى التباطؤ في هذا المشروع. وعندما قررت لاحقاً السفر لمتابعة الدراسة في القاهرة، وكان هو معنـي بالطبع، وبدأنا رحلة عذاب التأقلم في القاهرة. أولاً: البحث عن حضانة له.. ثانياً: البحث عن منزل يأويـنا.. ثالثاً: البحث عن مربية أو أي شخص يرضـي هو البقاء معه لو اضطررت للغياب عنه.

وباختصار كانت التجربة قاسية. كان رفضه التأقلم مع الحضانة قاطعاً. ازداد ارتباطه بي بشكل شديد. فقد سقط العالم من حوله فجأة. ولم يبق سواي. فقد تمـسـك بي بطريقة مخيفة. وكان يرفض البقاء مع أحد غيري. وبعد مضي شهر كامل لم استطع خلاـله لـالقراءـة ولا الكـتابـة، قـرـرتـ انه لـابـدـ منـ الحـسـمـ، فـإـمـاـ انـ اـتـابـعـ مشـروـعيـ الـدـرـاسـيـ وـإـمـاـ انـ أـعـودـ بـشـبـهـ فـشـلـ. وـعـنـدـمـاـ كـنـتـ اـعـانـيـ عـذـابـاتـ الحـسـمـ، كـنـتـ أـفـكـرـ انهـ سـيـكـونـ مـرـتـاحـاـ أـكـثـرـ مـعـ العـائـلـةـ التـيـ تـحـبـهـ وـتـرـعـاهـ، وـانـ الـازـمـةـ تـكـمـنـ فـيـ تـحـمـلـيـ لـلـفـرـاقـ عـنـهـ، وـقـرـرتـ خـوـضـ التـحـديـ. وـبـكـلـ الـأـلـمـ الدـنـيـ اـتـصـلـ بـأـبـيهـ وـطـلـبـتـ مـنـهـ اـنـ يـأـخـذـهـ. وـعـشـتـ مـدـةـ شـهـرـيـنـ بـعـيـدةـ عـنـهـ.

لكن طفلي كان خلال هذه الفترة قد تطور كثيراً. احرز تقدماً كبيراً في الكلام والطلاقـةـ الـلـغـوـيـةـ. عـنـدـمـاـ عـدـتـ وـجـدـتـهـ سـعـيـداـ، مـرـتـاحـاـ. شـعـرـتـ بـأـنـهـ وـجـدـ خـلـالـ هـذـهـ الفـتـرـةـ اـطـمـئـنـانـاـ وـرـاحـةـ نـفـسـيـةـ، رـبـماـ كـانـ قـدـ اـفـقـدـهـ عـنـدـمـاـ كـنـاـ كـنـاـ فـيـ القـاهـرـةـ. كـذـلـكـ لـاحـظـتـ أـنـهـ بـدـأـ عـلـاقـةـ جـمـيـلـةـ مـعـ اـبـيهـ، وـانـ الـأـبـ تـحـولـ إـلـىـ أـمـ وـأـبـ. وـانـ اـكـتـشـفـ عـالـمـاـ جـدـيدـاـ رـبـماـ

للمرة الأولى. كنت سعيدة بكل هذه النتائج الإيجابية، فعدت إلى القاهرة مرة أخرى، لكنني هذه المرة بقىت مدة خمسة أشهر متواصلة. كثيراً ما شعرت خلالها بالهشاشة والضعف الداخلي. لكنني كنت أقوى من عزيمتي الداخلية. وكلما فاجئني الحزن والألم، كنت أفكر بتلك النساء العاملات، الشرق آسيويات اللواتي يتركن أطفالهن خلفهن سعياً وراء الرزقة.. وبعدما انتهى العام الدراسي عدت إلى دبي، لأجد طفلي الجميل يستقبلني بكل ترحاب. يعرفني على ارجاء المنزل. يفتح لي الخزائن. ويعطيني ثيابي قائلًا: لقد اشتريت لك هذا، كان مفعماً بالفرح والحب. لكنه كان أيضاً متأملاً كثيراً.

بدا لي طفل السنين والنصف أكبر من عمره بكثير. كان يبدو عليه أنه خطأ خطوة نحو نضج سريع. ربما اسرع من قدرة طفولته على احتمالها. كنت سعيدة بجواره الناضج جداً.. لكنني لم استطع السيطرة على الحزن الذي سكنتني عندما رأيت التغير في نظرته.

عيناه لم تعد تلك العينين البراقتين بالفرح والطفولة. لقد سكن تلك العينين شيء جديد، كنت قادرة على تصويره، ولم أكن قادرة على فهمه في تلك الفترة. كانت عيناه تشبه عيني غزال شاردة وحالة وربما حزينة. وعلى الرغم من أنه لم يكن يظهر أي حزن في تصرفاته لكنني بدأت في تلك اللحظة ألم نفسى، واعتبرت أننى مسؤولة عن هذا التحول. لم أكن أريد أن أضفي أي نوع من الدراما على الموضوع. حافظت على رباطة جأشى. تحدثت عن هذه الأحساس والتغيرات التي ارهاها مع الأب. فاستغribها. فيما بعد لاحظت على طفلي شيئاً من الانطوائية، وبعض الحياة الاجتماعي. بدأت أحاول تعويضه عن ذلك بالخروج. وبدأ شيئاً فشيئاً يرفض، ويصر على رغبته في البقاء في البيت.

شيء آخر كان ملفتاً في شخصيته، وهو تعبيره التراجيدي عن المشاهد والواقف المحزنة. فكان إذا شاهد في التلفزيون أو المسرح أو الفيديو مشهدًا محزناً، يبدأ الصراخ والبكاء. ثم إذا شاهد حيواناً صغيراً وقد تاه، أو ظهر في المشهد وحيداً، فكان لابد له ان يصرخ «أين أمه»!!!.

بدأت محاولة تفهم أبعاد سلوكياته تلك. وحاوت التعويض عن الفراق بمتابعة ورعاية كاملة. وبعد مرور سنة أصبح خالد أفضل في تعامله مع المواقف المحزنة والDRAMATIC. إلا انه لايزال يظهر بعض الانطوائية أحياناً. ورغم وجود طفل آخر يشاركه الآن أمه، إلا ان تعامله مع علاقة الصغار بالأم أصبح أكثر هدوءاً وواقعية.

لقد أثارتني هذه التجربة كثيراً. ولازلت أفكر فيها بجدية وابحث عن استئنافاً وربما أجوبة ان وجدتها. وقد تكون هذه التجربة محرضة للغوص أكثر فأكثر بأبعاد علاقة

ال الطفل بالأم في سنوات حياته الأولى. سوف أحاول تحويل التجربة إلى موضوع دراسة استطيع من خلالها تقديم فهم أعمق لأبعاد العلاقة والروابط بين الطفل والأم، وحتى عندما توجد البديلات التي يمكن احلاها مكان الأم.

### ٢ - علاقة الطفل بالسفر والتغيير خلال السنوات الأولى للحياة

قليلة هي الكتابات والدراسات حول علاقات التغيير المتعددة والسفر بنمو الطفل النفسي والجسدي، وربما تكون أفضل الكتابات الفلسفية في هذا المجال هي كتابات ريمون باشلار حول علاقة الإنسان، وبخاصة الطفل في المكان، وهنا قد يتحدث المرء ولكن بلغة مختلفة عن فرويد أو لوك أو بياجيه، حول أهمية الطفولة. ولكن لا يمكن ان نهمل ذلك العنصر الأولي، والخصوصية الهامة في الطفولة، وهي خصوصية الاختزان، أي اختزان التجارب والخبرات والصور والرؤى الأولى فالمكان والعالم والأخر يتخذ أهميته من خلال علاقته بهذه المخزون الأول من صور وتجارب وانطباعات. وما الطفولة بعبارة أخرى سوى هذا المخزون الانساني للتجارب المفرحة والمفيدة للبشرية. وهنا يمكن القول، لو ان الطفولة في العالم هي طفولة سعيدة، لكان العالم وبالتالي عالماً سعيداً. ولكن طالما ان المخزون التجريبي والذاكرة الأولى للإنسان لا تزال ذاكرة جريحة فلابد للعالم وبالتالي ان يكون جريحاً.

فما هي علاقة الطفولة الأولى بالسفر والتغيير؟ وكيف أنظر إليها الآن من خلال رحلة التجربة الذاتية.

منذ ولادة طفلي لم أكن اتردد في اخذه معى. كنت ارفض فكرة ان يعوقني الطفل عن الحياة الطبيعية التي احياماها. لكنني اكتشفت ان كثرة التغيير قد تكون مضرة بالطفل وان السفر قد يؤثر سلباً كما يؤثر إيجاباً في نمو الطفل الجسدي والاجتماعي والنفسي.

عندما كان طفلي الأول رضيعاً لم أكن اتردد في اخذه معى. وكانت انطلاق من فكرة ضرورة تعويذ الطفل ان يخلد للنوم والراحة تحت أي ظرف. لكنني فيما بعد توصلت إلى قناعة انه من الأفضل ان يتعود الطفل على نظام معين ونهائي، خاصة بالنسبة للطعام والنوم، وقد لا يكفي الأمر سهلاً في كل الظروف والمناسبات. لكن خلف عادات وأنظمة معينة للأكل والنوم وبخاصة عند الطفل في السنوات الأولى للحياة، هو أمر هام وضروري وإن كلف الأم والأب التضحية ببعض انشطتهم. ان عملية تعويذ الطفل على أوقات معينة للطعام والنوم، قد تسهل تربية الطفل وتسهل القدرة على التفاهم معه وتوجيهه. والجدير بالذكر، انني لا اعني بالنظام هنا نظاماً جديداً غير قابل للانكسار.

لكنني أقصد بالنظام نمطية مرنة قابلة للتحول مع ظروف الحياة، وطبيعة الواقع والمجتمع الصغير والأوسع الذي يحيا فيه الطفل.

أما بالنسبة للسفر فقد كانت لي تجربة خاصة، انطلقت أساساً في ظروف حياتي واهتماماتي. ان كوني في لبنان، وكون الأب في الامارات، فهذا عَرض الطفل لبيئتين وثقافتين مختلفتين. وهذا برأيي عامل ثراء لشخصية الطفل، طالما ان النظرة لهذه التعددية في النشأة هي نظرة مفتوحة ومتوازنة. الخطر الوحيد الذي قد ينشأ في هذه التعددية هو التعصب أو التشدد لبيئة دون أخرى أو مجتمع دون آخر. وهذا بالحقيقة غير موجود في قاموسنا، أبداً أو أبداً.

الطرف الآخر كما تحدثت عنه هو اهتمامي بالدراسة وتطوير الذات المستمر وهو أمر دفعني للسفر للقاهرة عندما كان عمر طفلي أربعة أشهر. وبعدما أصبح في شهره السابع، سافرنا إلى لبنان وسوريا. ان التغيير وبخاصة في مواعيد الطعام والنوم والاستقرار الجسدي والنفسي للطفل قد تؤثر في نموه. وقد يجعله هذا التغيير متوقراً وعصبي المزاج. وقد تأكد لي ذلك فيما بعد مع طفلي الثاني. فعندما كنت على سبيل المثال أضطر للخروج طيلة النهار وأخذه معى فلا يأخذ قسطه من النوم كاملاً في ذلك اليوم. يبدأ بكاءً يعكس ازعاجاً وعصبية.

وخلاصة لتلك التجربة في السفر والتغيير، أقول إنني اعتقاد أن الطفل الرضيع يحتاج في البداية إلى استمرارية مع المكان، بقدر الامكان. إنه يحتاج ليبني علاقة مع سريره، مع جدران غرفته، مع الصور المعلقة على الحائط، مع الوجوه التي تتسم له وتقدم له الرعاية. وهذه العلاقة لا يستطيع الرضيع أن يبنيها بين ليلة وضحاها. إنه يحتاج للاستقرارية. وهنا التغيير الإيجابي هو التغيير الذي لايعيق استمرارية هذه العلاقة ونموها. أي ان استمرار وجه الأم، أو وجه المربى معه لهو شيء ضروري لاستقرار راحته وثقة بنفسه وبالمكان. ثم ان التغيير السريع والعودة مما عاملان مساعدان للطفل على تأكيد ذاته وعلاقته بالعالم المحيط. ان التغيير والعودة ينشطان له ذاكرته ووعيه، ولايصاب ذهنه بالخمول والملل. فالتغيير عموماً هو أمر إيجابي، شرط ان لايساهم تأثير على حاجات الطفل الأساسية، كالطعام والنوم والاستقرار العاطفي والنظام الأساسي... إلخ.

بمعنى آخر اعتقاد ان الخروج والتنزه وربما السفر هي عوامل ضرورية بالنسبة للرضيع وطفل السنوات الأولى. لكن يفترض ان يكون هذا التغيير مخططًا ومدروسًا بشكل لا يؤثر سلباً على عادات الطفل الجسدية.

## ٤ - البعد النفسي

أخيراً انتقل إلى البعد النفسي وفيه أسجل ثلاث ملاحظات أعتقد أنها مهمة وأساسية في نشأة الطفل النفسية السوية خلال السنوات الأولى للحياة. هذه النقاط هي:

- ١ - الاتساق في التربية والتوجيه وعدم التذبذب في الاسلوب أو الأساليب التربوية.
- ٢ - الثقة بالاسلوب والنفس والقدرة على التربية والتوجيه السليم، ٣ - قبول الطفل على ما هو عليه، وتطوير قدراته وشخصيته في إطار ابداعي ومحمي.

### ١ - بالنسبة للاتساق في اسلوب التربية:

اعني ان الطفل يحتاج لاسلوب واحد ونمط واحد في التوجيه، وإن تعددت الأساليب وغابت السلطة المركزية في التوجيه فإن ذلك قد يصيب الطفل بالارتباك ويصعب فيما بعد توجيهه. وقد عرضت على سبيل المثال كيف اضطررت للبعد عن طفلي لبضعة أشهر. فقد تعودت خلال هذه المدة على نمط مختلف واسلوب آخر في التربية. فائثناء غيابي عنه كان كل الأهل من حوله ابتداءً من أبيه الذي حاول ان يقوم بدور الأب والأم، إلى عمته التي حاولت تعويضه حنان الأم بأمومة مقابلة، فعاملته كأكثر من أم واعتبرته ابناً بدلاً، وبخاصة وانها لم تتزوج وتتوجب. فقد حصل أثناء فترة غيابي عنه حباً وحناناً ورعاية. لكن غابت عنه الصراوة، فكان يتحقق كل ما يريد، ويعرف انه لو عجز عن تحقيق ما راد مع أبيه فإن عمته وجدهه هما البديل.

وقد صعب هذا الأمر مهمتي في التربية فيما بعد. فعندما عدت وكنت احاول تصحيح خطأ ارها في سلوكه، فكان يهرب مني ويعلن رفضه وعدم حبه لي. وطبعاً اضطررت ان اعدل من اسلوبي في توجيهه. ان قوانين المباشرة لم تعد صالحة لاقناعه بضرورة تغيير اسلوبه. كان عليًّا ان اكون أكثر ابداعاً في اللف والدوران، واللجوء إلى أساليب غير مباشرة، عندما كان يفترض الحزم والمباشرة.

وهنا لابد من الاشارة إلى موضوع تربية الطفل في العائلة الممتدة. وقد تطرق إليه د. محمد عmad الدين اسماعيل مشيراً إلى إيجابية تعميق ثقة الطفل بنفسه في العائلة الممتدة. إذ انه يجد مخارج عديدة لتحقيق ما يصبو إليه. فإذا تشدد الأهل، فهناك الجد أو الجدة الذين يتميزون عموماً بالتساهل مع الأحفاد. ربما كان هذا صحيحاً من جهة، لكنني أؤكد من جهة أخرى حول خطورة التساهل مع الطفل لدرجة يفقد معها حافز التحدي والمواجهة والتعود على تغيير أو تعديل السلوك الخاطئ من منذ الطفولة.

ثم تفترض الاشارة إلى ضرورة شعور الطفل بأن هناك تفاهماً حول سلطة اسلوب معين وموحد يكون هو المحدد النهائي في توجيهه سلوك الطفل. ويفضل ان يكون هذا

المحدد النهائي في توجيهه سلوك الطفل. ويفضل ان يكون هذا الاسلوب هو منهج متفق عليه بين الأم والأب. فلو شعر الطفل ان اسلوب والديه خاطئ ومنتقد فسوف يصعب عليه القبول به، مثلاً: إذا أنب الأهل الطفل على خطأ ما، واخذ الطفل بيكي، فيصرخ الجد أو الجدة متزعجين لهذه الصرامة أو يعتبرونها وحشية، فإن هذه الانتقادات سوف ترسخ في وعي الطفل الأحساس بأنه مظلوم عند الأهل. ويشعر بضرورة الهرب منها. وفي أضعف اليمان قد يؤثر ذلك على مصداقية أو جدوى هذا السلوك أمام الطفل. وخلاصة، اعتقد ان استمرار العائلة المتمدة قد يكون عاملاً ايجابياً إذا تلاقت الأساليب ومفاهيم التربية. أما إذا كان هناك تعارض فقد يكون الطفل ضحية لهذا التعارض.

### ب - الثقة بالذات وباسلوب التربية:

إن لكل أم أو مرب، شخصية معينة وربما اسلوب معين في التوجيه، يكون خلاصة لعملية تراكم في الوعي بنتها الأم أو الأب منذ طفولتهما وحتى مرحلة تعرضهما لتجربة فعل التربية والتوجيه، وإذا كانت الأم واعية لأهمية دورها، وإذا كانت تمارسه بصدق وجدية ورغبة في تطوير عطائهما واسلوبها، فهذا سيجعل منها اقدر على تلمس مكانن الخطأ والصواب، وتصحيح اسلوبها وتطويره ليعطي افضل نتيجة مرجوة.

إن الأسلوب الذي تقدمه الأم ومعها الأب في رعاية الطفل قد يكون هو الأفضل بالنسبة لهذا الطفل. فاسلوب التربية كالحليب الطبيعي هو خلاصة وثمرة لعملية تطور جينية واجتماعية وثقافية وفكرية يكون ثمرتها وكذلك اسلوب التربية. فلا بد لكل أم أو أب ان يتقوى بأن اسلوبهم هو الأفضل لبنيائهم، ان هذه الثقة بالذات وباسلوب المقدم ستعكس ثقة لدى الطفل بنفسه وبأهلة وبأنه قد حصل على أفضل ما يمكن الحصول عليه في الظرف المعين والمكان والزمان المعينين.

ولا يفترض بهذه الثقة بالذات ان تكون عمياً، ولا يفترض باسلوب ان يكون حديدياً أو متزمتاً. فالاسلوب والنهج في التربية أيضاً أيضاً قابلة للتطور. كما يفترض لهذا اسلوب ان يكون منفتحاً على الواقع والمجتمع وحتى العلوم بشموليتها.

واعتقد اننا كامهات عربيات لازلن نحتاج للكثير من التوعية وتنقيف الذات بشكل نضمن معه بناء جيل يتمتع بالوعي وترسيخ قيم قادرة على تطوير الواقع العربي وليس تدميره.

اعتقد شخصياً بوجود دور للأمهات العربيات وبخاصة اللواتي يؤمنن بضرورة تطوير الواقع العربي. فالامهات العربيات بإمكانهن طرح قيم وأساليب تربوية قد تصلح القيم السائدة. فالتسامح والعطاء والاخوة والحب والمشاركة كلها شعارات نتحدث بها ولانستطيع ان نطبقها، لأننا لم ننشأ عليها أصلاً.

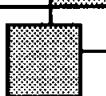
وقد يمكن في حال تنظيم وتوجيه الأئمة والأبواة باتجاه العطاء والتغيير والوعي، فقد نستطيع أن نتخرج حيث فشل النظام السياسي. وهذا يتطلب التسلح بالثقة والوعي والتنظيم.

### جـ- قبول الطفل لما هو عليه وليس لما نريده نحن ان يكون:

عندما يولد الطفل تكون فرحين متألقين به، وبخاصة إذا كان كامل الخلقة وغير مشوه. تشعر الأم ومعها الأب بسعادة وتحقق. قد يرون في هذا الطفل جمالاً عظيماً. أو قد يرون انهما كانا يريدانه بصورة مختلفة.. ولكن مهما كان الأمر، فإنهم سيعجبونان فرحين به في السنة الأولى على العموم. وتبدأ العلاقة تختلف في السنة الثانية حيث تظهر طبائع الطفل وقدرات ومهاراته، وفي السنة الثانية أيضاً يبدأ الأهل عمليات المقارنة بالأطفال الآخرين. كما ان الطفل يبدأ المشاكسة والراهقة الأولى في سنته الثانية. وهنا قد تظهر في شخصيته بعض الصفات التي كنا لانتمنى ان تظهر فيه، وربما كانت هذه الصفات موروثة عن الأم أو الأب أو أحد الأقارب فماذا نفعل؟ طبعاً نحن لانستطيع إعادة صياغة الطفل، ولا نستطيع صياغة طفل بالشكل الذي نريده أصلاً، المهم ان نقبله كما هو بكل طاقاته وقدراته وحلوته ويشاعته. فالطفل انسان حساس وقد يمتص هذه الأحساس وقد تؤثر في نموه، وفي نظرته لنفسه. أنا على سبيل المثال أحب البنات. و كنت اتمنى انجاب طفلة، لكنني في المرتين رزقت بأولاد، لأنكر انني حزنت أثناء الحمل الثاني عندما علمت أنني حامل بولد. ولكن عندما بدأت علاقتي الحقيقة مع هذا الطفل، اكتشفت انني افضله على بنات العالم. لقد منعني سعادة وراحة واكتفاء ذاتياً بصورة لاستطيع تصويرها. كذلك بالنسبة للطفل الأول، انه رقيق جداً وحنون جداً وشفاف لدرجة الانكسار أحياناً. وأنا أرى فيه أيضاً ميزات انسان خاص جداً، وأرى فيه ميل ابداعية اسعى لتطويرها في أعماقه. إنها مصدر سعادة وفرح بالنسبة لي. أكاد اعجز عن وصفه. أحاب باستمرار ان لاقارنهما بالأطفال الآخرين. لكنني اعترف بالفشل أحياناً. فالعقل الانساني وبخاصة الجانب التحليلي منه مبين أصلاً على المقارنة. لذلك اشعر انني ابذل مجهوداً كي لا اقارنهما بأحد، ولا اقارنهما ببعضهما البعض، والأمر ليس بسهل.

يبقى شيء واحد، وأنا واثقة منه، وهو انني احبهما، اشعر ان دورى الأساسي هو في تعميق ميزاتهما وقدراتهما على الابداع والعطاء المستمر.

## آراء وأفكار



### اساليب التأثير التربوي على تكوين شخصية الأطفال والناشئة

إعداد:  
نبيل بلوكيashi \*

إذا كان هدف التربية، كما يقول المربون، تهذيب أو تكوين النفس والجسد، أو كما يقول الفلاسفة تكوين الفرد من أجل ذاته، بأن نواظط فيه ضروب ميوله الكثيرة، أو كما اتفق الكثيرون على تعريفها بأنها العمل الذي يمارسه كائن آخر على كائن آخر... هي في المحصلة عملية موجهة لتكوين القناعات والصفات الضرورية ليتمتع المرء بحسناً نفسياً.

يمتلك المجتمع قدرة كبيرة على التأثير الفكري، وذلك من خلال وسائله المتعددة، كما ويملك كل ما هو ضروري لضمان الفعالية العالية والنوعية المتميزة للتربية.

\* باحث من سوريا.

إن العمل التربوي في هذا العصر الذي يتسم بحدة التغيرات وسرعتها يتطلب من مختلف فئات المربين الإمام بالمعارف النفسية - التربوية، وأسس التعامل مع الآخرين، وسعة الاطلاع، ومستوى عالياً من الإعداد المنهجي، وكذلك القدرة على الاستخدام الخالق لمنظومة التأثير التربوي أثناء العمل مع الأطفال والناشئة، وذلك لتحقيق النتائج التربوية ولاتخاذ القرارات العلمية المعللة.

تدخل وسائل التأثير التربوي في عداد العناصر التي تضمن عملية التأثير المتبادل ما بين المربى والمربين، والدور الأساسي في عملية التأثير المتبادل هذه يعود للمربي الذي يعتبر قائداً ومنظماً لعملية التربية والتعليم، لذلك فهو مطالب بالإمام الجيد بأساليب التأثير التربوي، ومطالب كذلك ليس فقط بالمعرفة الجيدة لمنظومة أساليب التأثير التربوي وإنما بالتطوير المستمر لها وإغناء مضمون كل أسلوب منها، كذلك الأخذ بعين الاعتبار الظروف الأساسية للأختيار الأمثل لكل أسلوب والاستخدام الناجح له خلال العمل مع الأطفال والناشئة.

إن المعنى العام لمفهوم «ميتد» الأسلوب، ومن خلال ترجمته من اللغة الإغريقية، هو طريقة تحقيق هدف معين، أو تنفيذ مهمة محددة. وكذلك هو مجموعة الوسائل والعمليات المستخدمة في عمل ما، ومن الناحية التربوية يقصد بهذا المفهوم حملة وسائل التأثير التربوي وطرقه على المربين بهدف تكوين الصفات الضرورية للتنفيذ الناجح للعمل الذي يقومون به لخلق فلسفة حياة معينة لديهم.

## \* تتضمن منظومة أساليب التأثير التربوي ما يلى :

الإقناع - التمرين - المثال - الثناء - المسابقة - النقد الذاتي - الإكراه...  
يختر المربى من مجموعة أساليب التأثير التربوي الأساليب التي تضمن نجاح عملية التربية في مختلف مجالات النشاط الاجتماعي ويتوقف ذلك الاختيار على الأهداف التي يسعى المربى لتحقيقها وكذلك على الظروف البيئية والعلمية.

إن أساليب التأثير التربوي هي قبل كل شيء عبارة عن نشاط منظم حيث يُوجه كل أسلوب من تلك الأساليب لتنفيذ مهام تربوية معينة نابعة من هدف تربية الطفل ومرتبطة بخصائص شخصيته، والقاعدة هنا هي أن كل فرد يشبه كل الناس، ويختلف عنهم جميعاً في الوقت نفسه، ويتمتع كل أسلوب بمزايا خاصة بتطوير صفات معينة في هذه الشخصية، مما يساعد من خلال هذه الأساليب على تكوين دروس صفواف الجماعة وبالتالي المجتمع كله، فالشعور الجماعي يتضخم وتزداد فيه روح القانون والغير، وهذه من مقومات المجتمع المتماسك القادر على تحقيق طموحاته.

وتشكل الوسائل والطرق أساس أساليب التأثير التربوي، وهي مرتبطة فيما بينها، وتستخدم كوحدة متكاملة عند التربية، ولكن من المناسب تمييز بعضها عن البعض الآخر.

## وسائل التأثير التربوي :

هي كل ما يقوم المربون من خلالها بالتأثير على الأطفال والناشئة، وينتمي لتلك الوسائل، مختلف أنواع النشاط، في الجد واللعب من جهة أولى، ومن جهة أخرى، فإن مجموعة الوسائل التي يستخدمها المربون للتأثير التربوي (الكلمة - وسائل الإيضاح - الواقع والأحداث - الوثائق - التقاليد - الأدب - الموسيقى).

## وسائل التأثير التربوي :

وهي طرق استخدام وسائل التأثير التربوي من قبل المربى، حيث لا ينبغي في منظومة هذه الأساليب، معالجة كل أسلوب على أنه شامل ومستقل عن غيره، فالمهمة الأساسية لعملية التربية هي تكوين الشخصية المستقلة المتمتعة بسواء نفسي، واتزان وتوازن، تلك المهمة لا يتم تنفيذها إلا باستخدام مجموعة هذه الأساليب، إذ لا يمكن لأي أسلوب وبمعزل عن الأساليب الأخرى أن يؤمن هذا التكوين، وبعبارة أخرى لا يمكن لأية وسيلة تربوية حتى تلك المتعارف عليها مثل الإيحاء والشرح والمحادثة والتأثير الاجتماعي أن تكون مفيدة بشكل مطلق، فأفضل الوسائل يمكن أن تكون في بعض الحالات أسوأها، كأن تشرح بالتفصيل أمراً فيما يكون الآخر على عجلة من أمره، أو مشغولاً، كأن يكن هذا الشرح في الدقائق الأخيرة من الحصة الدراسية، أو بعد تهديد بعقوبة مثلاً، لذلك لا يمكن الحكم على أية وسيلة بأنها جيدة أو سيئة بمعزل عن منظومة الوسائل بكمالها، كذلك لا يمكن اقتراح منظومة محددة على أنها منظومة دائمة، فال التربية عملية ابداعية ولأنها كذلك فأساليبها تختلف من بيئة لأخرى، ومن مجتمع لأخر، ومن مستوى فكري إلى آخر، على أن مانؤكد عليه هنا أن التربية، حياة، وهي كالبالون، وكما إذا ثُقب هذا البالون من الأعلى، أو من الأسفل، أو من اليمين أو من أي مكان لم يعد باللوناً، كذلك التربية، فهي كل متكامل موجهة لبناء وتطوير الشخصية الإنسانية.

## أهم وظائف منظومة أساليب التأثير التربوي :

- ١ - نقل خبرة العلاقات الاجتماعية والمهنية والخلقية، وذلك بهدف ترسیخ قيم المجتمع وتعزيز أصالته على هويته.

- ٢ - تنظيم سلوك الأطفال والناشئة وفقاً للمعايير والقواعد المعمول بها في المجتمع. وهكذا يحمل هذا المجتمع صفات معينة، ويعرف بها وتميزه عن غيره من المجتمعات والشعوب.
- ٣ - تنشيط القوى المادية والمعنوية لدى الناشئة من أجل تمعتهم بالقدرة على الحركة الفاعلة النشطة.
- ٤ - تلافي تطور الصفات السلبية وغير المرغوب فيها في السلوك والطبع.
- ٥ - حل المعضلات التربوية، وغير ذلك من الوظائف.
- وبعبارة أخرى فإن أساليب التأثير التربوي تقوم بتنفيذ الوظائف الأساسية للتربية وهي :

**الوظيفة التكوينية - التطويرية، وظيفة حشد الطاقات وتعبئتها الجهد - الوظيفة الوقائية - إعادة التربية، ووظيفة الحث على التربية الذاتية.**

تعتبر الوظيفة التكوينية - التطويرية، الوظيفة الأساسية والرائدة في عملية التربية ويتأتخص جوهر هذه الوظيفة في أن التأثير التربوي الموجه والمنظم للمربيين يؤدي إلى تكوين صفات جديدة لديهم، ويعزز الصفات التي كانت موجودة سابقاً، فالقيم تتوالد، كما الجنين من بطن أمه، فانتشى الخيل تد مهراً، وانتشى البقر تد عجلاء، كذلك فالأمانة مثلاً التي يتعلمها الطفل يتولد عنها الصدق والكرم والشهامة والرجولة والعفة... إلخ، كما يتولد عن الخداع ويتعلم الجبن، والاحتيال، والكذب، واللؤم... إلخ، وهذه الوظيفة فعالة باستمرار، ووجهة للناشئة كلهم دون استثناء، وتتجلى فيها استراتيجية التربية والتي يتم تحقيقها بمساعدة أساليب التأثير التربوي كلها، ومع ذلك فإن الأسلوب الرئيسي لتحقيق تلك الوظيفة هو اسلوب الإقناع لأن له دوراً أساسياً في تكوين أهم صفات الشخصية ومنها: الإقناع - الوعي - والعقائد الأخلاقية والعلمية هنا أرى التوقف قليلاً، فكثيراً من الآباء يتساءلون لماذا استطاعت أن أجعل من ابني شيئاً بي، ولم استطع أن أجعل من الأبن الآخر كذلك، إن الأساليب بهذاخصوص كثيرة، منها ما يتعلق بالناحية المادية ومنها ما يتعلق بالناحية المعنوية والبيئية والوظيفية والرفاقية، ولكن أهم من هذا كله هو في التواصل الذي ينشأ بين الأب وابنه أو ينقطع، فإذا استطاع الأب أن يتعامل مع ابنه بالتواصل، من الداخل، استطاع دون عناء أن ينقل إليه قناعاته، في حين أنه، بانقطاع التواصل بينهما يعجز عن الدخول إلى أعماقه، مما يدفعه إلى التعامل معه من الخارج، باللسان أو بالعصا أو بكليهما معاً، لذلك فإن هذا الأسلوب أساس في تنفيذ مهام التربية، واستدرك، كي لايساء فهم الداخل والخارج،

فقول ليس كل خارج مرفوض، ولكن ذلك مرهون بالمرتكزات التي يجدها الخارج في الداخل، وهي على استعداد لاحتضانه، فإذا حدث هذا الاحتضان كان تأثير الخارج فعالاً، لأن الداخل يفتقد بالخارج ويشكلان قوة فكرية ومادية، أما إذا لم يجد مثل هذه المرتكزات ورفضت استقباله عاد خائباً، وبهذا نعود إلى نقطة الانطلاق الأولى، إلى الاقناع والاقتناع، ويتحدد الدور الأساسي لهذا الأسلوب في عملية التربية بناحيتين:-

١ - يجب أن تتوافق أساليب التأثير التربوي على الأطفال والناشئة بما يتواافق مع الفلسفة التي يعتنقها المربى، فليس من المناسب مثلاً، أن يدخل في مسائل الحساب الربح والخسارة إذا كان هدف التربية إعداد الأطفال بعيداً عن العمل التجاري، ومن هنا، فإن السنين الأولى من عمر الطفل، بما يخصه له من هذه الأساليب، هي التي تحمله اتجاهات نفسية سيكون دورها وتأثيرها على حياته كلها، والطفل يتاثر بالاتجاهات النفسية للمربى أكثر مما يتاثر بأقواله، فالعنصرية التي يحملها الطفل هي من صنع المربى الذي يؤمن بهذه العنصرية، وكذلك الحب والبغض والكراهية... الخ.

٢ - يتحدد الدور الرئيسي لهذا الأسلوب، لكونه يؤثر في بقية الأساليب ويوحدها لتنفيذ مهام التربية، ولكي يتم استخدام هذا الأسلوب، علمياً، بشكل صحيح ينبغي فهم جوهره، فمن أجل الاقناع لابد من الاستخدام الحديث لامكانيات الأساليب الأخرى والتي تستخدم في حالات معينة لتحقيق أهداف التربية، لاقناع الطفل بتحويل النظريات والمبادئ العامة ومعايير الأخلاق وأسس التعامل اليومي إلى دوافع رئيسية للسلوك والعمل، والشيء الأساسي في هذا المجال هو تكوين القناعات الشخصية العالية لدى الأطفال والناشئة، والقناعة هي في المحصلة عبارة عن مزيج متفاعل كيميائياً من الصفات الإرادية والعاطفية والمعرفية أي ان القناعة هي عبارة عن معارف مفعمة بالمشاعر والإرادة، وهذا يعني ان المطلوب ليس فقط إعطاء المعرف، إنما العمل أن يقتنعوا بها ويمارسوها، ويسلحو بذلك المعرف والمتطلبات خلال حياتهم اليومية، ولكن للأسف هناك حالات عديدة تبقى فيها المعرف مجرد معلومات وليس قناعات شخصية، وذلك لعدم وصولها إلى عقل الطفل وقلبه، لتصبح قناعات شخصية لديه ومعايير لسلوكه، فالقناعات الشخصية تصعب زعزعتها، وأحياناً تستحيل لأن الإنسان المقتنع هو إنسان مبدئي في تصرفاته ومدافع عنها، ولأن المجتمع يتتطور وإعداد الطفل لا يتم من أجل حاضره، إنما من أجل مستقبله، فإن التربية الأخلاقية، وإن كانت أساسية

وهامة، وتتبع أهميتها من حدة التغيرات وسرعتها، ومن تشابك المصالح الدولية، وسرعة الاتصال، وضرورة طلب العلم في مجتمعات تختلف قيمها عن قيمنا... إلخ، مما يستدعي تحصين الناشئة بالمبادئ الأخلاقية القومية، إلا أنها، مع ذلك، تتغير أيضاً وفق المعطيات الجديدة بحكم التطور، لذلك يقوم المربى الحصيف بتنمية استعداد شخصية الطفل لتمثل المفاهيم التي قد تستجد دون أن تتعارض أو تلغي المفاهيم المتعارف عليها، حفاظاً على التوازن النفسي، فإذا حدث أن أغلق المربى هذا الاستعداد استعصى على الشخصية تقبل آية مفاهيم أخرى، ويعجز وبالتالي أن يعيش وسط مجتمع تتعارض مفاهيمه مع المفاهيم التي يعتنقها، فيبدو غريباً حتى في المجتمع الجديد المتتطور، فإذا به يتعرض لارتباكه نفسية تودي به، في حين وفق المنطق أن يكون متحصناً بمبادئه وقيمته دون أن يتبع للمفاهيم والقيم المتعارضة أن تحدث لديه خللاً في تكوينه، فيستمر في الحياة، بالتوازن النفسي، ليعود فيما بعد إلى وطنه سليماً معافى وكأن شيئاً لم يكن.

تستخدم في أسلوب الإقناع وسائل اجتماعية مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً وهما : الإقناع بالقول، والإقناع بالفعل.

إن الكلمة هي إحدى أهم وسائل الإقناع، فلها تأثير كبير على وعي الأطفال والناشئة ومشاعرهم ورادتهم بما تملك من ألحان، فعندما تحمل الكلمة الحاناً معينة تأخذ معاني معينة ومدلولات أخرى لم تكن تحملها، وعلى هذا الأساس يقوم المربى بتحميل الكلمة الواحدة، أو الجملة الواحدة، الحاناً تختلف من موقف إلى آخر يواكبها تعابير في الوجه وحركة في الجسم وابتسامة تتناسب مع هذه الألحان، وبقدر ما يملك المربى غنى في الألحان للجملة الواحدة، حين يرددتها أمام الطفل، ينجح في الاقتراب منه والدخول إلى أعماقه، وهي على هذا الأساس سلاح فعال في عملية التربية والتعليم.

ويتوقف نجاح عملية الإقناع بدرجة كبيرة على اقتران كلام المربى بأفعاله، كما يتوقف هذا النجاح على سهولة الكلام وبساطته ووضوحه، مما يسهل تقبيله ويساعد على توطيد العلاقة والتواصل مع الأطفال والناشئة، والتواصل هو حجر الأساس في العملية التربوية.

إن الإقناع فن معقد، فتحليل الواقع يظهر أنه خلال العمل مع الأطفال والناشئة يستخدم المربون طرق الإقناع المختلفة، ولعل من أكثرها انتشاراً، الشرح والتوضيح،

التدعيم بالبراهين، دحض الأكاذيب، المقارنة، التشبيه، المثال الشخصي من خلال الاعتماد على خبرة الآخرين، عرض الوثائق وغيرها.

ويتوقف اختيار إحدى الطرق أو عدد منها على المهمة التربوية المحددة وعلى خصائص الشخصية والجماعة التي ينتمي إليها الطفل، وكذلك على قدرة المربى على استخدام الوسائل التربوية الأكثر ملائمة وفائدة.

تتمتع الواقع والأرقام والأمثلة بقوة إقناع واثبات كبيرة من خلال تحليلها وتعيمها، غير أنه يجب اختيار الواقع وعرضها بشكل صحيح، فلا تكون مفيدة إلا إذا كانت موثوقة ودقيقة ولا تقبل الجدل، وإلا أدت إلى استنتاجات غير صحيحة.

عند استخدام التدعيم بالبراهين فإن لاستخدام قوانين المنطق الشكلي أهميته الكبرى ومن تلك القوانين، التطابق، التناقض بالحجج والبراهين الكافية مع التركيز على قانون الحجج والبراهين، حيث يفترض الأخذ بعين الاعتبار عدة قواعد إلزامية.

**القواعد المتعلقة بالفكرة «الاحكام والحقائق التي يتم ترسيخها خلال التدعيم بالبراهين» :-**

١ - يجب أن تكون الفكرة عبارة عن حكم محدد بشكل صارم من حيث المضمون، فالغموض وعدم التحديد في الفكرة، يحدث بشكل رئيسي، بسبب عدم المعرفة الكافية بمادة الفكرة أو بسبب الصياغة الضعيفة لها.

٢ - يجب أن تبقى الفكرة ثابتة خلال عملية التدعيم بالبراهين، وهذا يعني ان تفهم الفكرة حتى النهاية بشكل واحد من قبل جميع الأطفال والناشئة.

وأنوه هنا إلى انه كثيراً ما يحدث، حين يرحب المربى بشرح فكرة معينة، أن يعجز عن نقلها إلى المربين بالشكل المناسب وهذا يعود لعدة أسباب :

١ - إذا كان المربى غير مؤمن بهذه الفكرة أو أنها تتعارض مع قناعاته.

٢ - إذا لم تكن الفكرة واضحة في ذهنه.

٣ - إذا لم يكن متعرضاً على نقل افكاره إلى الآخرين، ولأن الفكرة مفهومة في ذهنه، فإنه يعتقد انه ولابد أن تكون مفهومة من قبل الآخرين، أو انها أصبحت مفهومة، ويحدث ذلك حين يعتمد في كلامه على عبارات وجمل ومفاهيم أعلى من مستوى الذين يتحدث إليهم.

القواعد المتعلقة ببراهين الإثبات «الاحكام التي يتم بمساعدتها ترسیخ حقيقة الفكرة» :-

١ - يجب أن تكون البراهين حقيقة فالكذب حتى نفي برها ن واحد يؤدي إلى أن لاتتحقق عملية الإثبات هدفها.

٢ - يجب أن تكون البراهين ضرورية لإثبات حقيقة الفكرة المطروحة فالاحكام التي لم يتم إثبات حقيقتها لا يمكن أن تؤخذ كبراهين، كما يجب أن تكون حقيقة البرهان مثبتة حتى بمعزل عن الفكرة. (كروية الأرض مثلاً).

هذا باختصار عن الإقناع بالقول، وهو مرتبط ارتباطاً عضوياً بالإقناع بالفعل، بالواقع العملي، إذ يجب أن يتم العمل على ترجمة القول إلى فعل.

إن اقتران القول بالفعل ذو أهمية مبدئية كبيرة ليس فقط في عملية الإقناع وإنما في عملية التربية كلها، ومن المعلوم، ان غالبية الناس تبني قناعاتها على أساس الحياة، لذلك فإن الإقناع بالفعل يفترض تنظيم التربية بشكل يصل الناس من خلاله إلى نتائج صحيحة على أساس خبرتهم اليومية، وخبرة عمل البيئة، والمجتمع كله.

### تضمن عملية الإقناع بالفعل :

١ - الإقناع من خلال النشاط اليومي والعلمي للأطفال والناشئة، وجمع الخبرة الشخصية التي تؤكد حقيقة المعرف ومعايير السلوك التي تم استيعابها.

٢ - إقناع الأطفال والناشئة على أساس خبرة رفاقهم وخبرة البيئة التي يعيشون فيها، إن للخبرة دوراً كبيراً في عملية الإقناع، فاقناعهم على أساس خبرتهم الشخصية يتلخص في تنظيم نشاطهم الذي يؤدي بهم إلى نتائج صحيحة نتيجة لعملهم الشخصي، وتكتسب مشاركة الأطفال في تنفيذ عمل جماعي أهمية كبيرة، ويفكك الواقع العملي، أنه خلال الإقناع بالفعل تستخدم بشكل فعال الأساليب التالية:

١ - إظهار القيمة الاجتماعية لأفعال الأطفال والناشئة وتصرفاتهم.

٢ - تكليف الأطفال والناشئة بمهام عملية تساعدهم على التغلب على الشك ووجهات النظر غير الصحيحة.

٣ - عرض أجهزة المخبر للتأكد من كفاءتها وقدرتها على التوصل إلى كشف الحقائق، وكذلك عرض أجهزة الرياضة إذا كان الموضوع يتعلق بذلك.

٤ - عرض الظواهر الحياتية التي تدحض الآراء الخاطئة المتدالة.

٥ - التعرف على أمثلة الأطفال الآخرين، وعمل هؤلاء، والقدرة الشخصية للمربى.

ينبغي اذن عند اقناع الأطفال والناشئة، خلق ظروف النشاط، التي تساعده على تكوين الصفات الضرورية لهم، لذلك فإن التنفيذ النوعي للدروس العملية، بأشكال مختلفة، تكتسب دوراً هاماً. وينبغي الاشارة إلى أن نجاح استخدام هذا الاسلوب يتوقف على شروط محددة تسهل عملية تحويل المعرف والموضوعات والأفكار النظرية إلى قناعات شخصية ومن أهم تلك الشروط :-

- ١ - قناعة المربى نفسه والتي تستبعد الفصل بين القول والفعل، فلا يقدر على إقناع الآخرين إلا الإنسان المقتنع.
- ٢ - صراحة المربى واحلاصه واستعداده وقدرته على الإجابة عن مختلف الأسئلة، إن الحديث الصريح الصادق من قبل المربى يخوله حيازة ثقة المتربيين ويخلق الظروف الالزمه لتقبل افكاره التي يسعى لغرسها في عيهم.
- ٣ - قدرة المربى على التعبير بشكل واضح وبسيط عن أفكاره، وكذلك القدرة على التعبير العاطفي عن تلك الأفكار بواسطة الصوت وتعابير الوجه والحركات، فالكلام الواضح والبسيط والمفهوم يسهل عملية استيعاب الأفكار والنظريات ويساعده على إقامة التواصل مع الأطفال، وكذلك فإن الكلام العاطفي السهل يساعد على إغناء المعنى الفكري للكلمات والأفكار المطروحة. وذلك النمط من الكلام يتمتع بمضمون غني وقدرة عالية على الإقناع أكثر من الكلام الذي يلقي بوتيرة واحدة.

في البداية يجب اللجوء إلى المحادثة والحديث الحي مع الأطفال ثم التوجه إليهم بالأسئلة وبصياغة المسائل التي يجب بحثها.

- ٤ - تعتبر سعة اطلاع المربى وثقافته العلمية وال العامة وخبرته الحياتية من أهم شروط فعالية اسلوب الاقناع الذاتي والإلمام بالمعرف العلمية، والزيادة المستمرة في الثقافة، وسعة الاطلاع ماهي إلا مؤشرات للثقافة التربوية وأساس لنجاح المربى. إن تطوير التأثير التربوي الفكرى يتوقف وبدرجة كبيرة على الاستعداد العلمي وسعة اطلاع منظمي العملية التربوية.

٥ - كذلك، يتوقف نجاح الاقناع على لباقه المربى وتقديره لنفسية الأطفال والناشئة ومطالبهم وقدراتهم المعرفية.

إن عملية التربية تتطلب من المربى الصبر الطويل والصمود والاستعداد للتكرار بأشكال متنوعة في سبيل الفهم الصحيح، وتتطلب العلاقة اللبقة بالأطفال

## آراء وأفكار

السعى المخلص من قبل المربى لتقديم المساعدة لهم للوصول إلى الحقيقة والتخلص من وجهات النظر الخاطئة والمتاهات، كما تتطلب الابتعاد عن التعالي والغرور والخشونة والجور والتوبخ.

إن خطر سوء المعاملة يمكن في أنها تحدث الصدمات لدى الأطفال وتؤدي إلى تكوين الهواات النفسية بين المربى والأطفال، وعندما يحدث ذلك يبدأ هؤلاء برفض كل تعليل صادر عن المربى وتصبح عملية إقناعهم معقدة جداً.

٦ - إن مراعاة الفروق بين الأطفال هي أحد الشروط الهامة أيضاً لتأمين نجاح عملية الإقناع، لذا ينبغيأخذ خصائص كل شخصية بعين الاعتبار.

٧ - كذلك يعتبر الارتباط بالحياة والنشاط اليومي الحيوي أحد الشروط الأساسية لفعالية عملية الإقناع.

إن كل مادة مأخوذة من حياة المجتمع أو البيئة التي يعيش فيها الطفل تزيد من قوة إقناع كلام المربى، ويدعم قوة البراهين والاشتباكات والقوة التربوية.

وبهذا يكون أسلوب الإقناع هو الأسلوب الرئيسي في عملية التأثير التربوي والذي يسمح بتكوين الصفات الخلقية للشخصية وتطويرها.

ومن بين أساليب التأثير التربوي أسلوب التمرين والممارسة، فهو النشاط المتكرر والمتشدد والضروري لتطوير مهارات السلوك في مختلف الأحوال.

إن سلوك الطفل يتحدد ليس فقط بوعيه، على الرغم من أهمية هذا الوعي، إنما بالخبرة الحياتية التي تتجسد في عاداته، إذ لا يكتفى بالشرح والأمثلة عن طريق العمل وإنما تعليمه التصرف بشكل صحيح وبما يتوافق مع فلسفة الحياة المنشودة والأخلاق، فالعادة في التربية هي عبارة عن مهارة أصبحت حاجة.

إن أسلوب التمرين يسمع لكل من المربى والأطفال أن يحققوا ويسرعه الأهداف المرجوة ويقرنوا القول بالفعل كما يسمح بتكوين صفات شخصية وسمات طبع راسخة، ومن أجل ذلك يجب تدريبهم باستمرار بإحداث صعوبات متدرجة (من البسيط إلى المركب).

يتلخص جوهر أسلوب التمرين في تنظيم الحياة اليومية للأطفال ونشاطهم بشكل يعزز وعيهم ويعقوي ارادتهم ويساعد على تكوين عادات السلوك الصحيح لهم، ويستخدم أسلوب التمرين أيضاً في التعليم إلا أنه لا يجب الخلط بين هذين الأسلوبين بالرغم من انهما مشتركان ببعض السمات.

هذا الاسلوب يختلفان من حيث الأهداف واسلوب التنظيم وزمن تحقيق النتائج، إن امكانية تربية الأطفال والناشئة عن طريق التمرين واسعة جداً، فنمط الحياة المدرسية يؤثر ايجابياً على تطوير شخصية الطفل ويضعه أمام ضرورة التأثير المتبادل مع أقرانه وأخضاع تصرفاته واعماله للأهداف التي ارتضاهما المجتمع لنفسه.

إن الحفاظ على النظام في المدرسة أو في الملعب يتمتع بأهمية كبيرة في مجال تكوين العادات الايجابية، ويفترض النظام شكلاً مثالياً لجميع أشكال الخدمة التي يغديها الفتى، في مكان النوم أو في حراسة المخيم مثلاً، كما ان النظام يعني إقامة العلاقات المتبادلة الصحيحة بين الأقران والالتزام بنظام العمل اليومي والتنظيم المنطقي لوقت الراحة، وكذلك يعني الانضباط الداخلي العالى والواعي، إن النظام المتواافق مع الأنظمة يحوى عناصر التكرار المتعدد (التمرين) الذي يعزز العادات المفيدة وخبرات التصرفات الأخلاقية، وعلى هذا الأساس، فإن التفتیشات الصباحية اليومية على النظافة (لباس، كتب، جسد) ليست إلا ظواهر شكلية وتمرينات منتظمة لاكتساب عادة الظهور دائمًا بالظاهر اللائق من قبل التلاميد.

إن أحد أهم شروط خلق وتطوير العادات الايجابية والصفات الادارية هو الوعي والقناعة، فكلما كان مستوى الوعي أعلى، ازداد اصراره وعزمته على تعزيز إرادته، وازدادت لديه روح المبادرة والابداع.

إن لمنظومة العادات أهمية كبيرة في تطوير الصفات الهامة، وتشمل هذه المنظومة التسلسل والانتظام، حيث لا يمكن الالام بخبرات السلوك الاخلاقية مرة واحدة، ولابد من التسلسل والتدريب في زيادة الجهود وهذا يعني أن تنمو لدى الطفل بما يتوافق مع عمره، فالارادة مثل عضلات الجسم تزداد قوتها بالتدريب، وبالنشاط المتزايد المبرمج غير أن المتطلبات غير المستطاعة يمكن أن تؤدي إلى تحطم الإرادة، دون أن نغفل الخصائص الفردية، فالطفل حين يقدم على حل مسألة حساب مثلاً، وهو لا يملك الصبر والمثابرة على حلها، فإنه سيتركها، وعندما يحلها له الكبار، فإن الإرادة لديه تتض محل ليس في عجزه مستقبلاً عن حل مسألة رياضية معقدة، ولكن في أمور الحياة أيضاً.

ومن بين أساليب التأثير التربوي على الشخصية هناك اسلوب المثال الذي يؤثر بدرجة كبيرة على وعي الطفل ومشاعره وإرادته، حيث يكتسب هذا الاسلوب أهمية تربوية اجتماعية كبيرة، فالقدرة الشخصية (أي المثال الشخصي للمربي) تساهم إما في تعزيز فعالية أساليب التأثير التربوي وإما في إضعافها، فإذا كان المربي على درجة

كبيرة من الأخلاق وعادلاً في علاقته مع الآخرين، فإنه يحقق نتائج جيدة، وبالعكس إذا كان لا يقرن القول بالفعل ولا يتمتع بمكانة مرموقة لدى الأطفال، فإن ذلك يضعف فعالية تأثير بقية الأساليب التربوية.

إن المثال كأسلوب تربوي يركز على الميول النفسية لدى الأطفال نحو التقليد الوعي ويكون التقليد في بداياته آلياً، تكراراً وتصويراً للمظاهر الخارجية، ليكون فيما بعد خلقاً وقدراً على الاستيعاب، حيث يترك دوراً جوهرياً في سلوك الأطفال، ويترك بصماته على نفسياتهم.

إن أهمية المثال كنموذج صالح للتقليد تتحدد بمضمونه وقيمة الاجتماعية، فكل مثال يتضمن خبرة اجتماعية معينة ونتائج لنشاط، لذا فإن التقليد يعتبر أحد طرق الإلام بالخبرة الاجتماعية دون أن يتعارض هذا التقليد مع نزوع الطفل والناشئ للاستقلالية.

ومن بين أساليب التأثير التربوي أسلوب الثناء...

الثناء هو عبارة عن مجموعة خاصة ومنتظمة من وسائل وطرق التشجيع المعنوي والمادي، وبعبارة أدق فالثناء هو القسم الأساسي في عملية التشجيع حيث يتضمن وظيفة تقييمية، ويتحدد جانبه التقييمي بالاعتراف الاجتماعي بسلوك الطفل.

إن الثناء المعنوي والمادي يساعد الطفل على إدراك قيمة عمله، كما يساعد على فهم سلوكه وتعزيز الإيجابيات في طبعه وعاداته، كما يساعد الثناء الآخرين في أن ينحو كل منهم منحى حامل الثناء.

إن المربى وهو يملك احتياطاً كبيراً من أنواع الثناء مطالب في كل مرة أن يقوم بحل عدد من المسائل التربوية.

يثنى أم يمدح، يثنى على ماذا وعلى من؟ على الفرد أم على المجموع؟ ثم طريقة الثناء وأنواعه، وما هي القواعد التي يجب مراعاتها أثناء الثناء؟

إن الاستخدام غير الصحيح من قبل المربى للثناء يمكن أن يؤدي إلىضرر بالعملية التربوية لذلك فهو الدواء والداء معاً.

فالقيمة التربوية للثناء تضعف كثيراً إذا لم يكن مستحقاً أو إذا استخدم لقاء تنفيذ عمل بسيط وعادي، أو إذا لم يكن عادلاً.

إن الاستخدام الكفاء لأسلوب الثناء يسمح بـ :

- ١ - خلق السعي لدى الأطفال لتعزيز النجاح الذي تم احرازه بفعالية جيدة جديدة.
- ٢ - تأكيد الثقة بالنفس.
- ٣ - تكوين الشعور بالكفاءة ورفع الشعور بالمسؤولية.
- ٤ - خلق ظروف النشاط والحماسة والمنافسة الصحيحة والحالة النفسية الجيدة في الجماعة.
- ٥ - بعث العلاقة الايجابية من قبل جماعة الأطفال بالمربى، أي الشعور بالاحترام والعرفان والثقة. وكى يؤثر الثناء على الأطفال التأثير الصحيح يراعى عند استخدامه: أن يكون معللاً وذا فائدة تربوية، وموجهاً لتعزيز نجاح الجماعة، بحيث لا يصبح الثناء هو الهدف، ولا يؤدي وبالتالي إلى غرور.

إن فعالية اسلوب الثناء تتوقف على الجمع الصحيح بين أنواعه، ومن الأهمية بمكان تنوع الثناء والギلولة دون تحويله إلى اجراء روتيني، فالاستخدام المتكرر للثناء نفسه يفقد قيمته، تماماً كالاعلان عن الثناء بعد زمن طويل من أداء العمل.

ومن أساليب التأثير التربوي النقد ثم النقد الذاتي :

إن النقد المستمر للطفل يشل قدرته على العمل، على الرغم من أهمية النقد الهداف، إذ لا يوجه النقد أثناء تنفيذ العمل حيث يتم بعد ذلك، فالاختفاء الصغيرة التي قد تبدو تافهة قد تشكل مع الزمن تراكمات يصعب التخلص منها لأنها تتजذر وتتصبح عادة، وتوضيح الصورة نرسم زاوية ولتكن تسعين درجة فالقوس الصغير عند نقطة التقائه الخطين هو نفسه القوس في نهايتهما. على الرغم من أن القوس الآخر أكبر بكثير، فالخط الصغير يكبر مع الطفل وقد يحرف شخصيته مستقبلاً، عن مسارها الصحيح، ومحاسبته على خطأ صغير بعقوبة قد تجنبه مستقبلاً حسابة عسيراً. لذا فالنقد الهداف ضروري على شرط أن يكون بعيداً عن الانفعال والتجريح والاستهزاء.

وحين يشعر المربى أن الطفل استمر في ارتكاب خطأ ما، يلجأ إلى اجراء مناقشة معه ليعرف صراحة بارتكابه له وبالضرر الذي ينشأ عن تكراره، ويواجه نفسه والمربى على تجنب هذا الخطأ مما يضعه أمام وجده ووجهها لوجه ويساعد على الابتعاد عن كل ما يحرف شخصيته سواء السبيل.

## أما بالنسبة لأسلوب الاكراه :

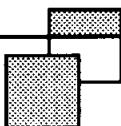
فيستخدم هذا الأسلوب عندما لا تجدي بقية الأساليب، وهو وسيلة قوية تتطلب الحكمة في استخدامه، ولابد من التنويه إلى أن كل عقوبة لا يراقبها ويسبقه توجيه ليس لها أي مفعول، وعلى المربى أن يضع نصب عينيه، أن العقاب تحذير وتنبيه وتقويم للسلوك، حيث تكون العقوبة بحجم المخالفة المرتكبة، وتتمثل بالثبات إذ لا يعاقب الطفل مرة على عمل ما، ثم لا يعاقب عليه مرة أخرى.

على أن العقوبة في مجتمعنا مقرونة بالضرب، وهي في المحصلة ضرر معنوي كبير، فإذا اعتاد الأهل أن يوقعوها على الطفل، اعتاد الطفل هذا الأسلوب ولم تعد تجدي معه الأساليب الأخرى، ومن الضروري الالقاء عن هذا الأسلوب الذي ينحدر بالانسان إلى درك الحيوانية، باعتباره ترويضًا لایليق به، ويبقى التوبيخ أو الحرمان من نزهة أو من مشاهدة برنامج مفضل، أو من أية متعة يحبها الطفل، هي العقوبات المناسبة.

## المراجع

كتب تربية مختلفة أعمتها: دينية أبيير - التربية العامة - ترجمة د. عبدالله عبدالدانم - بيروت - دار العلم الملايين - آذار ١٩٧٧.

## عروض كتب



# صراع الدولة والقبيلة في الخليج العربي: أزمات التنمية وتنمية الأزمات

د. محمد جواد رضا

مركز دراسات الوحدة العربية

بيروت - ١٩٩٢

صلاح قاسم \*

لقد أصبحت اشكالية الانتقال من النظم التقليدية إلى النظم الحديثة من القضايا الأساسية التي تركز عليها الدراسات الاجتماعية، لما لها من تأثيرات على العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمعات لما لعملية الانتقال من تأثير على مستقبل الخريطة الاجتماعية لأي مجتمع من المجتمعات. فدول الخليج كبقية ماتسمى بدول العالم الثالث تعيش حالياً عملية الانتقال من القبيلة إلى الدولة، ومن هنا تأتي أهمية موضوع هذا الكتاب الذي صدر عن مركز دراسات الوحدة العربية، حيث قسمه محمد جواد رضا إلى مقدمة وخمسة فصول.

يطرح د. رضا في مقدمة الكتاب المنطق العام للدراسة

\* طالب ماجستير في علم الاجتماع - جامعة هارفرد - واشنطن - الولايات المتحدة الأمريكية.

فيقول «ومنطق هذه الدراسة هو فرضية عامة بأن مصدر الأزمات وتصادماتها هو التحالف الحادث بين البنية التاريخية الأساسية في الخليج والجزيرة للقبيلة وبين فرائض الدولة، إن المجاورة بين الرؤية القبلية ومفهوم الدولة عنه هي مجاورة مشحونة بالتوتر واحتمالات التناقض والانفجار غير قابلة للتنبئ، الأمر الذي فرض على الكيانات السياسية الخليجية مسلكية باهظة الكلفة من الناحيتين النفسية والأدارية».

ويستطرد د. رضا مقدماً فرضيته، بأن هناك ازدواجية بين المظهر الخارجي الذي تود دول المنطقة أن ترى به (الدولة) والواقع المعاش (القبيلة).

بعد المقدمة القصيرة يقسم د. رضا دراسته إلى خمسة فصول، ففي الفصل الأول «الخليج العربي: المخاض الطويل من القبيلة إلى الدولة»، يطرح د. رضا أولًا الإطار النظري لدراسته معتمدًا على المفهوم الوظيفي والإدائي للدولة. فالأول يقول عنه الكاتب بأنه «ينصب التشديد على الوظائف التي تؤديها الدولة، أما الثاني فإنه يعبر عن العمليات التي تنفذها الدولة لتحقيق الوظائف التي تلتزم بها أمام مواطنها». كما يركز د. رضا على أهمية الشرعية، إلى «السيادة» والتي تعني «القدرة الكاملة على فرض حماية الدولة على أراضيها والقدرة على وضع القرارات الأساسية الملزمة لجميع أفراد المجتمع وتنفيذها». ومن هذه المقدمة النظرية يناقش د. رضا واقع مجتمعات الخليج، حيث يستعرض أهم مواد الدستور والقوانين المتعلقة بكل من الكويت، والبحرين، والإمارات، وقطر مركزاً على التعليم ك أحد اشكال الخدمات التي تقدمها الدولة مواطنها. ومن التعليم انتقل د. رضا إلى ثلاثة قضايا جوهيرية تواجه المجتمعات الخليجية وهي حقوق المرأة، النظرة الدونية للعمل اليدوي، وأخيراً التغير السكاني في دول الخليج ومن هذه القضايا انتقل د. رضا إلى تحليل عملية الانتقال من النظام التقليدي إلى النظام الحديث، أي من «الصحراء» إلى «المدينة» مركزاً على الاختلاف والتناقض بين الاثنين. وختاماً توجه د. رضا إلى عملية الحوار حول التراث والحداثة كشكل نظري تعكس الصراع مابين القديم والحديث، رافضاً التضاد بينهما.

وفي الفصل الثاني والذي أطلق عليه د. رضا «الخليج: أرض الصراع الدولي» ركز على موقع المنطقة والبترول وأهميتها في السياسة الدولية، والصراع الدولي، طارحاً الموقف الأمريكي من الخليج، مركزاً على تصريحات كلٍ من الرئيس كارتر وريغان حول أهمية المنطقة بالنسبة للولايات المتحدة، ومنها انتقل إلى دول الخليج مستخدماً الكويت والسعودية وعمان كنماذج لثلاثة مواقف متباعدة تجاه الولايات المتحدة وسياساتها تجاه المنطقة. ففي حين أخذت الكويت موقفاً رافضاً لعسكرة

المنطقة، فإن عمان قد قدمت تسهيلات عسكرية للولايات المتحدة، ومن جانب آخر طرح الكاتب اشكالية التنمية في المنطقة موضحاً ارتباط العملية التنموية بعائدات النفط، والتي تعتمد على عملية العرض والطلب الدوليين، أي بعبارة أخرى فإن دول منطقة الخليج قد ربطت مستقبل شعوبها بالرغبات الاقتصادية للدول الصناعية.

ومن النفط وال العلاقات الدولية، ينتقل د. رضا إلى العملية الاجتماعية في الفصل الثالث، حيث يركز على القضايا التالية: الاختلال السكاني والاعتماد على العمالة الوافدة، والسبب في ذلك أن التغير لم يلمس جوهر العادات والتقاليد السائدة في مجتمعات الخليج. إضافة إلى ذلك يناقش التناقض بين الرغبة في التغيير والمحافظة على المصالح داخل القوى الراغبة في احداث التغيير. وقد اختتم هذا الفصل بتقديم نموذج للتغيير استقاء من ميرالد والذي يقوم على تسعه عوامل منها:- العقلانية، والتنمية والتخطيط للتنمية، والمساواة الاجتماعية والاقتصادية على سبيل المثال لا الحصر.

أما في الفصل الرابع فقد ركز على الاختلاف بين اعداد الانسان واعداد المواطن، حيث ان الأول مثالي والثاني واقعي، وانه بالامكان الاتفاق على الثاني دون الأول. ومنها انطلق د. رضا يقيم دور الدولة في منطقة الخليج في اعداد المواطنين معتمداً على التربية والتعليم كمثال، حيث وضح ان هناك اشكاليات في هذا المجال مرتبطة بالمناهج، وأساليب التدريس، أي نقل المعلومات من المدرس إلى الطالب، وأخيراً تغليب السياسي على الأكاديمي في الأهداف التربوية. وفي هذا المجال يقول د. رضا: «إن السياسة التعليمية يجب أن تؤخذ على أنها مجموعة من الإيرادات الاجتماعية تتتفع بها الأغلبية من أفراد المجتمع وتؤدي في النهاية إلى تيسير الحراك الاجتماعي».

أي بعبارة أخرى ان الهدف العام أو المفهوم المأخوذ عن العملية التعليمية، انها في المحصلة «شهادة» يستخدمها الانسان في عملية الترقى الاجتماعي.

وأخيراً يتعرض د. رضا في الفصل الخامس «ماذا سيرث الأبناء من الآباء؟» إلى حرب الخليج الثانية مركزاً على ان مستقبل المنطقة أصبح مرهوناً بمتطلبات النظام الدولي، لا برغبات حكامها ومطامع شعوبها. وإن هذه الخلاصة أو النتيجة يمكن أن تتكرس عن طريق ترسیخ التناقضات بين دول المنطقة وبقية العالم العربي من جهة، وبين تكريس الخلافات بين دول الخليج نفسها عن طريق التركيز على الخلافات التاريخية بين هذه الدول.

لقد تم في الصفحات السابقة التعرض لأهم الأفكار والقضايا التي طرحتها د. رضا في كتابه، وهناك جملة من الملاحظات، يمكن تصنيفها إلى شكلية وجهرية، فالملاحظات الشكلية تضم نقطتين أساسيتين:- الأولى: ذكر د. رضا «غياب الدستور السياسي في دولة الامارات ص ٢٠». وهذه الجملة إما أنها تعبر عن خطأ مطبعي، أو عدم المعرفة بوجود دستور مؤقت لدولة الامارات. فصفة المؤقت للتغى كونه دستوراً تعتمد عليه الدولة في اصدار القوانين والتشريعات التي تنظم مختلف جوانب الحياة في دولة الامارات. والملاحظة الشكلية الثانية هي انه اعتمد في الفصلين الثالث والرابع على الأقل على ميردال كمصدر أساسى في تحليلاته وأفكاره، إن الاعتماد على هذا المصدر هل يعني عدم توفر مصادر ودراسات أخرى في العلوم الاجتماعية قد ناقشت وضعية دول العالم الثالث بشكل عام؟ في الحقيقة ان المكتبة العربية والانجليزية تزخر بدراسات متعددة بعضها على شكل كتب واخرى دراسات منشورة في المجالات المتخصصة. ويبقى السؤال لماذا اعتمد الكاتب كتاب ميردال الصادر ١٩٦٨ ، كمصدر رئيسي في دراسته دون اجابة واضحة.

وبالاضافة إلى هذه الملاحظات الشكلية فإن من المهم أيضاً ابداء جملة من الملاحظات الأساسية حول الكتاب ومادته:

أولاً : هناك حالة من عدم الارتباط والتواصل بين الفرضية والكثير من الأفكار والاطروحات التي قدمها د. رضا. فلم نجد في نهاية كل فصل ربطاً بين ما في هذا الفصل والفرضية الأساسية، وكذلك لم يضع خاتمة في نهاية الكتاب تربط بها اطروحات الفصول بالفرضية الأساسية في المقدمة، ومن هنا نتساءل أخذين بعض ماجاء في الفصل الثاني مثلاً: ماهي العلاقة بين موقف الدول الخليجية الثلاث (الكويت، والسعودية، وعمان) من الولايات المتحدة وسياساتها تجاه المنطقة؟ أي كيف يمكن تفسير سياسات هذه الدول من منطلق الفرضية الأساسية؟ هل تعود السياسة السعودية، أو العمانية مثلاً إلى التحالف بين الدولة والقبيلة.. .كيف؟ مثال آخر هناك إشكالية في العملية التعليمية في دول المنطقة، ولكن كيف يمكن فهم هذه الاشكالية في ضوء التناقض بين شكلية الدولة، وجوهرية القبيلة لدول الخليج العربي.

ثانياً: لقد اعتمد د. رضا على المدرسة التحديثية كاطار نظري لدراسة واقع مجتمعات الخليج العربية مركزاً على الجانب الوظيفي والعلمني. إن الاقتصار على هذين الجانبيين فيه نوع من التبسيطية، فالدراسات حول الدولة سواء

نظريه مركزه على الدول «المتقدمة»، أو نظرية الدول «النامية» سواء كانت «تحديثية أم نقدية». تتفق على تعقيد المشكلة، وهذا مالم نجد الاشارة إليه في الكتاب المعروض، هذا من جانب، ومن جانب آخر لم يتعرض د. رضا في اطاره النظري إلى القبيلة على الرغم من أنها مذكورة في عنوان الدراسة والفرضية الأساسية، وكذلك لم يأت على ذكر المحاولات النظرية سواء منها ماتركز على العالم العربي، العالم الثالث رغم وجودها و أهميتها في هذه الدراسة، حيث يمكن ان تقدم المزيد من الايضاح حول عملية الانتقال من الشكل «التقليدي» إلى «الحديث».

ثالثاً: اعتمد د. رضا على نموذج ميردال كأساس لعملية الانتقال من الشكل «التقليدي» إلى «ال الحديث». هناك اشكالية في استخدام النماذج في هذا المقام، حيث انه من المعروف بأن النماذج تستخدم لتقدير التجارب والوصول إلى الاستنتاجات، ولكن النماذج ليست برامج سياسية لعملية التغيير في مجتمع من المجتمعات، اضافة نقول: إن النظرة غير النقدية في استخدام نماذج أمريكية وتطبيقاتها في مجتمعات العالم الثالث تقع في اشكاليات أهمها اختلافات بين المجتمع المأخوذة منه والمجتمع المنقول إليه.

رابعاً: لقد اخذ د. رضا من الاستقلال نقطة البداية للاشكالية موضوع الدراسة، طارحاً إلى الجنوب المرحلة السابقة لها، والتي كان لها دور كبير في صياغة مجتمع الاستقلال، فمن المعروف ان دول المنطقة جميعاً باستثناء عمان يعود تاريخ الدول المعاصرة فيها إلى القرنين ١٨ و ١٩، وإن للاتفاقيات التي عقدت مع بريطانيا واكتشاف بيروت دوراً كبيراً في تحديد شكل المعاصر للدول الخليج. ولذلك نجد أن اشكالية «التحالف» بين القبيلة والدولة التي ذكرها د. رضا أساساً أو قواعد تعود إلى تلك الحقبة، ولذلك فإن عدم التعامل معها قد أفقد هذه الدراسة جانباً مهماً كان بالامكان أن يضيف الكثير، ويتوسيع من دائرة التحليل والمناقشة.



## كن على اتصال مع نقودك عبر خط بنك الامارات المصرفية

تصور، كافة المعلومات المالية التي تحتاجها... متوفرة بين يديك ... في مكتبك أو في منزلك ... في أي مكان من العالم ... على مدار ٢٤ ساعة يومياً.

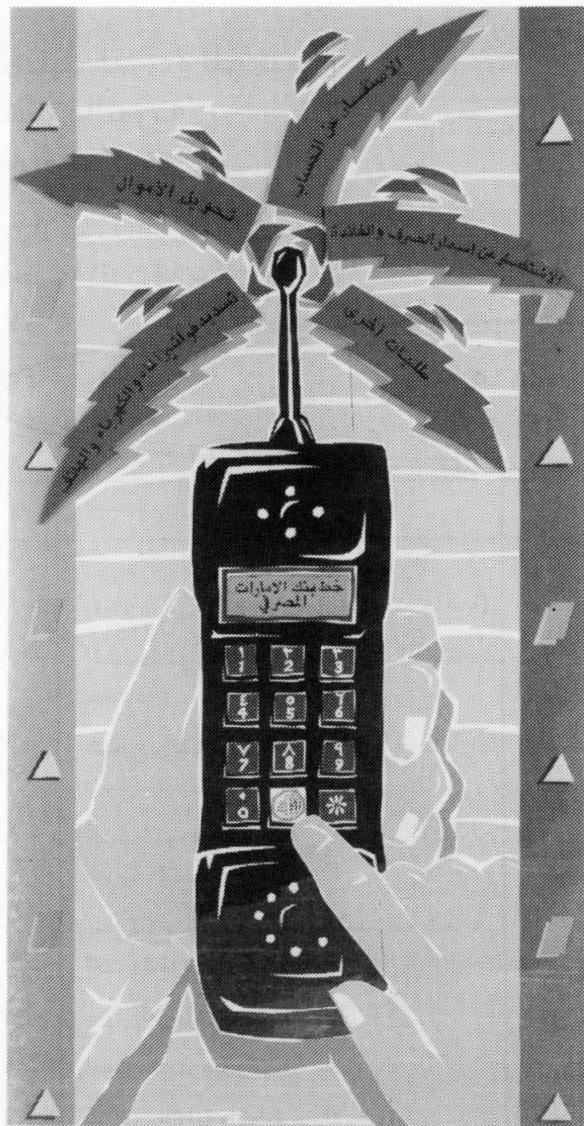
هنا تكمن قوة خدمتنا المصرفية الهاتفية  
.... خط بنك الامارات المصرفية.

نظامنا سهل الاستعمال وهو يتيح لك الوصول الفوري الى حساباتك ويوفر لك مجموعة واسعة من المعاملات المصرفية التي تشمل استفسارات الرصيد وأسعار تبديل العملة وتحويل الأموال بين حساباتك علاوة على طلب دفتر الشيكات وكشف الحساب.

بالاضافة الى ذلك، وبفضل خط بنك الامارات المصرفية، يصبح تسديد فواتير الماء والكهرباء والهاتف أسهل من أي وقت مضى حيث يمكنك تسديد تلك الفواتير بمجرد رفع سماعة هاتفك.

لهذا، اجعل الخدمات المصرفية أقرب اليك من أي وقت مضى مع خط بنك الامارات المصرفية.

احصل اليوم على التفاصيل الكاملة من فرع بنك الامارات الدولي الذي تتعامل معه.



### بنك الامارات الدولي المحدود Emirates Bank International Limited معاً نحو مستقبل مشرق

المكتب الرئيسي: ص. ب ٢٩٢٣ دبي، الإمارات العربية المتحدة هاتف: ٢٢٦٩٠٠٥، فاكس: ٢٢١٠٠٥، تلکس: ٤٦٤٢٥٠، ايميل: ibm@ibm.ae

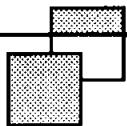
القروعر: (الفرع الرئيسي) شارع بنى ياس ٢٨١١٨١ • فرع السوق (بر بني) ٥٣٢٥٤٥

• فرع شارع المكتوم ٢٢٠٢٦٦ • فرع بندر طالب ٢١٣٠١٣ • فرع القابض ٢٣١١٩ • فرع الكرايبة ٣٧٣٤٩٨

• فرع القيادة (القيادة العامة لشرطة دبي) ٦٩٢٣٢٠ • فرع السطوة ٤٤٥٠٤٠ • فرع المنطقة الغربية لجبل علي ٥٥٥٥١ - ٨٤



## عروض الكتب



### مستقبل النظام العربي بعد أزمة الخليج

الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٢ م

د. محمد السيد سعيد

د. عبد المنعم المشاط\*

كثيرة هي الكتب التي تصدر في الوطن العربي بصورة يومية لكنها قليلة تلك التي تصدر منها حينما يحتاج إليها القارئ أو الباحث أو السياسي العربي. وهذا الكتاب من الفئة الثانية، ففي ظل حالة الترقب التي تستحوذ على عقل وقلب المواطن العربي بخصوص أزمة الخليج وتداعياتها التي لم تنته ولم تتبلور بعد، يأتي كتاب الدكتور محمد السيد سعيد ليحاول أن يجيب على بعض التساؤلات المشروعة حول هذه التداعيات، وإن كان الكتاب والكاتب يثيران أسئلة أكثر مما أجابا على تساؤلات الآخرين، وهذه طبيعة البحث العلمي الرصين والذي يؤدي بدوره إلى تطور وتقدم العلم.

\* جامعة الإمارات العربية المتحدة وجامعة القاهرة.

ويقع الكتاب في أربعة فصول تغطي حوالي ثلاثة وخمسين صفحة تدور حول :

\* أزمة النظام العربي قبل انفجار الخليج.

\* التداعيات المباشرة لأزمة الخليج على النظام العربي.

\* التداعيات المؤجلة لأزمة الخليج وأثارها على النظام العربي.

\* إعادة اكتشاف النظام العربي في إطار عالمي جديد.

يبدأ المؤلف بداية عاطفية لمسألة قومية لابد أن تلعب فيها المشاعر دوراً مسانداً للمتغيرات الموضوعية، فهو يشير إلى كيف «شقت أزمة الخليج الضمير العربي إلى نصفين؟ نصف انفطر حزناً على مصاب الكويت بل والأمة العربية جميعها تحت نير الغزو الغاشم الذي أمرت به القيادة العراقية، ونصف تصدع قلقاً على ماجلبه هذا الغزو من كوارث على الشعب العراقي». ومع ذلك لم ينسق الدكتور سعيد وراء العاطفة لأكثر من التصدير، وترك للمنهج العلمي والتحليل الموضوعي توجيهه قلمه عبر فصول ومباحث الكتاب المتنوعة، فالكتاب - كما يقول المؤلف - يتناول مبحثاً في التداعيات المباشرة والمتأجلة لأزمة الخليج على النظام العربي، وهو يعالج الأبعاد المختلفة التي تلعب دوراً رئيسياً في تحديد مستقبل هذا النظام.

يستهل المؤلف الفصل الأول كما يلي: «لاشك ان الغزو العراقي للكويت في الثاني من أغسطس عام ١٩٩٢م، هو أكثر القرارات الخطيرة حماقاً في التاريخ العربي الحديث، ومثلت النتائج الإنسانية والتداعيات السياسية لهذا الغزو تجربة كابوسية كاملة لا تقارن ألمها في الوجدان العربي سوى بآلام وأوضاع خسارة فلسطين عام ١٩٤٨م، ولاشك أيضاً أن المسئولية المباشرة في هذا الغزو تقع كاملة على قيادة النظام العراقي.

ويؤكد المؤلف على أن الوطن العربي يشكل نظاماً إقليمياً يتميز بجازبية لكافة أطراقه خصوصاً بالنظر إلى أنماط وحجم الفاعلات بينها أو المشاعر الجمة التي تربط بينها. ومع ذلك فقد فشلت الأطراط الرئيسية للنظام العربي في بذل الالتزامات بالأمن القومي - باعتباره القضية المركزية لهذا النظام - ويعود سبب الفشل إلى أزمة الدول القائد والتحول في ميزان القوى الإقليمي بعد عام ١٩٧٥م إلى الدول المنتجة للنفط، والمنافسات والصراعات السياسية بين الدول العربية الرئيسية: مصر وسوريا والعراق أو بين اثنين منها على الأقل، وتبادر الاتجاهات بين تلك الدول، والدول الأكثر غناً والأقل قوة.

## عروض الكتب

من ثم، عجز النظام الإقليمي العربي عن القيام بالوظائف الأربع الرئيسية التي تعبير عن الشحن المتبادل بين تلك الوظائف وهي: التكيف، والتكامل، والحماية، وتحقيق الأهداف، وهكذا لم يكن غزو العراق للكويت سوى امتداد لأزمة النظام العربي وعجزه، ولم يكن أزمة عارضة.

ويتأكد هذا المعنى في الفصل الثاني والذي يتناول بالتفصيل التداعيات المباشرة لأزمة الخليج على النظام العربي، فقد أصبح بالشلل الكامل تقريباً في اعقاب مؤتمر القمة العربي الطارئ بالقاهرة (٩ - ١٠ سبتمبر ١٩٩٠م) وانتقلت إدارة الأزمة تماماً إلى النظام الدولي. ولم يكن هذا العجز ظاهرة فجائية، ولكنـ كان نتيجة حتمية للتدور الذي لحق بالنظام الإقليمي العربي من نمط يقوم على تفاعلات القيادة (مصر بين ٤٥ - ٦٧ ١٩٦٧م). إلى نمط يقوم على تفاعلات المشاركة (مصر، سوريا، والسعودية ٦٧ - ١٩٧٧م، ثم سوريا والسعودية والعراق ٧٧ - ١٩٧٨م)، إلى نمط تنافسي (١٩٧٨) خصوصاً بين سوريا والعراق وهو التنافس الذي كان أكثر تهديداً لنسيج النظام العربي، ثم انتقل إلى نمط تهديدي بعد أزمة الخليج (١٩٩٠م).

في إطار هذه التطورات تميزت دول الخليج بالحكمة في إدارة علاقاتها العربية، وكان دورها أساسياً في المحافظة على الحد الأدنى من تماسك النظام العربي خاصة فيما بين أعوام ٨٠ - ١٩٨٧م. بيد أن التفاصيم الخليجي السوري فيما يتصل ببنان دفع العراق إلى الشعور بالعزلة وبصورة خاصة بعد اتفاقية الطائف واقرار الخطة الأمنية التي أعطت سوريا دوراً إيجابياً في لبنان. ولم يأل العراق جهداً في محاولة محاصرة سوريا، والسعى نحو قيادة النظام العربي، وهكذا أقدم على إقامة مجلس التعاون العربي في ١٦ فبراير عام ١٩٨٩م، وتسلیح الميليشيات المعادية لسوريا في لبنان.

وكان غزو الكويت بمثابة الحد الأقصى للتصعيد العراقي لنمط التهديد داخل النظام العربي، فقد «تربي قادة هذا النظام على تقديس القوة الفاشمة وهو الأمر الذي ظهر مع مدخل منتظم للتعامل بالقوة المسلحة مع جميع المشكلات الداخلية والخارجية للبلاد، وأصبح تقديس القوة العسكرية هو قلب الأيديولوجية الخاصة بهذا الجيل الثاني من قادة البعث وعلى رأسهم الرئيس صدام حسين».

وقد مثل مؤتمر القمة العربي في بغداد في مايو عام ١٩٩٠م، بداية تبلور الانشقاق العربي إلى مجموعتين متنافستين تستخدمان لغة التهديد: فهناك العراق ولibia والأردن

وفلسطين من ناحية، ومصر ودول الخليج من ناحية أخرى. واتضح هذا الانشقاق بصورة أكبر بالنظر إلى الجوانب المختلفة التي تمثل نتائج الغزو العسكري العراقي لل الكويت، والتي تتمثل في: الجوانب النفسية، والأمنية، والسياسية، والثقافية.

فمن الناحية النفسية حفرت الأزمة جروحاً غائراً في النفسيّة الجماعيّة، لا للحكومات فقط وإنما للشعوب أيضاً تمثلت في ثلاثة: انهيار الثقة، والمارارات المتبادلة، واتخاذ أنماط مشوهة للصور عن المجتمعات العربيّة فيما بين بعضها البعض.

ومن الناحية الأمنية، فقد انهار نظام الأمن العربي ممثلاً في الحل العربي للأزمة، ففي الوقت الذي حفزت الأزمة تحالف عسكرياً عملياً بين مصر وسوريا ودول الخليج والذي تبلور فيما بعد فيما سمي باعلان دمشق (٥ - ٦ مارس ١٩٩١م)، إلا ان كافة الأطراف اعتمدت على الولايات المتحدة وأوروبا، كما ارتبطت حماية أمن الخليج بعدم تجاهل إيران وتركيا من آلية ترتيبات أمنية.

كما انقسم العالم العربي سياسياً إلى ائتلافين: واحد يرفض الاحتلال العراقي ويضم الشتى عشرة دولة عربية اتفقت على رأسها مصر وسوريا وال سعودية وهو ما يمثل احياء للتحالف الثلاثي الذي وجد من قبل فيما بين أعوام ٦٧ - ١٩٧٧م، ودول أخرى ترفض التدخل العسكري الأجنبي في الأزمة ويضم تسع دول عربية. وفي اعقاب الأزمة استمر هذان التحالفان إلى حد كبير، بيد ان الفجوة ازدادت بين المشرق العربي والمغرب العربي، وحدث احباط جماهيري نتيجة هزيمة العراق بصورة لم تكن متوقعة.

أما ثقافياً، فقد ظهرت دعوات إقليمية تؤكد على القوميات دون الاقليمية، خاصة في منطقة الخليج حيث تجري مراجعة لمسألة الهوية، كما برزت احتمالات لتحالف جديد بين الاتجاه الإسلامي المنشود والاتجاه القومي المنشود، وتعاظم اغتراب المغرب العربي عن النظام العربي إما بسبب بروز مشاكل الأقليات، أو بسبب نقل جامعة الدول العربية من تونس إلى القاهرة.

وينتقل المؤلف من كل ذلك إلى تحديد معضلات أمن الخليج ومدى ارتباطه أو انفصاله عن الأمن القومي العربي. فقد أثرت التطورات التي مرت بها منطقة الخليج خصوصاً أثناء الحرب الإيرانية - العراقية على ادراكيها لمسألة الأمن وتأكيدها على خصوصية أنها. وبعد انتهاء الحرب الإيرانية العراقية، لم يكن هناك تهديد جاد لأمن الخليج من أي من الطرفين، ومع ذلك جاء الغزو العراقي للكويت مما أثار السؤال حول أفضل الترتيبات الأمنية التي تكفل أمن دول الخليج. وبرزت أفكار حول الاعتماد على

الذات، خصوصاً وان التهديدات بعد الأزمة ليست بالحدة ذاتها التي وجدت خلال الأزمة، ونوقشت أفكار حول البناء العسكري المشترك، وبيناء قوة دفاعية خلنجية وإن لم يتخد بشأنها قرار بعد سواء في قمة الدوحة (١٩٩٠م)، أو قمة الكويت (١٩٩١م).

وأخيراً تم توسيع نطاق تلك الترتيبات لتضم التفاصيل الاستراتيجي مع الدول المهمة والمرتبطة بأمن الخليج خصوصاً الدول الأقلية ثم الأطراف الدولية الأخرى، وخاصة الولايات المتحدة وأوروبا.

بيد أن المؤلف يصل بتحليله هذا إلى نتيجة احتمالية تثير التحفظ، حيث يرى بأن «نشأة نظام إقليمي في غرب آسيا منفصل عن النظام العربي أو على حسابه ليس أمراً مستبعداً تماماً في المستقبل البعيد»، ثم يرى بان «الهوية العربية أساس أمن الخليج من النزوبان في العالمية الإسلامية» أو في القوى الإقليمية غير العربية. والواقع ان هذه مسألة معقدة للغاية ولا يمكن تحليلها بالبساطة التي وردت بها، ف مجرد التمسك بالهوية العربية في حد ذاته يحبب فكرة اقامة نظام غرب آسيوي يضم دول الخليج العربية مع دول الخليج غير العربية.

وينطلق التحليل إلى الفصل الثالث والذي يتناول التداعيات المؤجلة لازمة الخليج وأثارها على النظام العربي والتي تتمثل أساساً في المستقبل السياسي للعراق بعد الغزو وال الحرب، والانعكاسات الإقليمية لاحتمالات تسوية الصراع العربي - الإسرائيلي وللمسائلتين أثر عميق في تعين مستقبل النظام العربي» ولا ينبغي التقليل من أهمية هذا وبعد العاطفي والرمزي لأن القاعدة الحقيقة للنظام العربي ذاته هي في نهاية المطاف عاطفة الانتفاء والهوية».

وفيما يتعلق بالمستقبل السياسي للعراق يرى المؤلف ضرورة التغيير السياسي في العراق وذلك لأربعة أسباب هي استنفاد صيغة الدولة التسلطية في مجتمع تعددي مركب، واستنفاد صيغة الدولة التسلطية في إدارة اقتصاد متآكل، والتآكل السياسي للدولة التسلطية التي تقوم على العنف المطلق، وأخيراً استنفاد الشرعية الخارجية لنظام الحكم.

وهناك عدة نماذج محتملة للتغيير السياسي في العراق منها التحول إلى دولة ديمقراطية ليبرالية، وتكتيف السخط الجماهيري، وانطلاقه في انتفاضة أو ثورة شعبية مسلحة، وهنا لابد من الاشارة إلى أن الدكتور سعيد خلط بين ماحدث في العراق في مارس ١٩٩١م من انتفاضة ضد النظام السياسي، وما يطلق عليه «ثورة مارس

١٩٩١، أو الثورة الكردية المسلحة في الشمال، فقد كرر أكثر من مرة مصطلح الثورة - وهذا ما يتناء - بينما ماحدث أقل من ذلك بكثير جداً. فالتحليل الذي يطرحه نظرياً يقوده إلى النظر إلى كل مقاومة للنظام من منظور مفهوم الثورة. بينما الثنائي والتربوي والتحليل الدقيق لماحدث في الجنوب أو الشمال لايسمح بالتطبيق العملي لمفاهيم الثورة على النظام في العراق.

ومن النماذج المحتملة كذلك - ولو أنها مستبعدة - انقلاب عسكري، أو انقلاب سياسي أي انقلاب قصر، أو اتساع مظاهر السخط الجماهيري إلى حد تغيير نظام الحكم.

وأما موقف النظام العربي من المستقبل السياسي للعراق فيكمن في رفض التقسيم والحفاظ على الدولة العراقية، وإن كان الجميع يرغب في تغيير نظام الحكم تيسيراً للتعامل مع الدولة.

وفيمما يتصل بالقضية الفلسطينية، فقد «أبرزت الأزمة استحالة تسكين المنطقة العربية وبنزع حالة عدم الاستقرار المتمدة فيها بدون تسوية الصراع العربي - الإسرائيلي، وكشفت للولايات المتحدة وللعرب عموماً أهمية التعاون النشط من جانب الأطراف الإقليمية المؤثرة في مسعاها لاضفاء الاستقرار لمصلحتها في المنطقة وحل أو مواجهة الأزمات التي تهدد هذه المصالح».

ويعرض المؤلف بصورة تفصيلية مشروع بيكر للتسوية السلمية وأثاره السلبية على الوحدة المبدئية والإجرائية للوطن العربي، ومع ذلك يرى بان «أزمة الخليج أو نهاية هذه الأزمة تحديداً قد دفعت عجلة التسوية التي كانت موقوفة عملياً منذ نحو عام قبلها». ثم يبدأ في تحديد المسارات المرجحة لعملية التسوية والتي يمكن حصرها فيما يلي: عدم تحقيق تسوية ويؤدي ذلك إلى إعادة بناء لحمة العلاقات العربية، أو تحقيق تسوية جزئية، أو تحقيق تسوية شاملة وهي أكثرها أهمية للطرفين خصوصاً وانها أقل عرضة للمقاومة من جانب الأطراف المؤثرة في النظام العربي. ويرى بأن التسوية تتضمن دمج إسرائيل في نظام شرق أوسطي أوسع من النظام العربي ويشكل عنصر إضعاف له.

ويصل المؤلف في فصله الرابع والأخير إلى «إعادة اكتشاف النظام العربي في إطار عالمي جديد، وهو ما يعني بحث رد فعل النظام العربي بعد الأزمة للتحولات على المستوى العالمي. وعلى الرغم من الأهمية القصوى للإطار العالمي وتأثيره على التفاعلات الإقليمية في الوطن العربي، فقد فضل المؤلف تأجيله إلى نهاية الكتاب، وقد

تكون له وجهة نظر معينة في ذلك، بيد أن إعادة ترتيب الفصول والاستهلال بالفصل الرابع محل الأول كان يمكن أن يجنب الدكتور سعيد الخوض في عشرات التفاصيل منذ البداية، وإن كانت تلك التفاصيل مفيدة أحياناً وتدل على قدرة لا يستهان بها على الالام بكافة اطراف الموضوع ومنها ما يتعلق بمنطقة الخليج خاصة.

وفي تحليل التحولات العالمية يميز بين المنظور التقليدي، والمنظور المؤسسي، ففي إطار الرؤية التفاؤلية للمنظور التقليدي فإن التحولات العالمية من شأنها زيادة الاعتماد المتبادل، والتدعيم المتعاظم للاقتصاد، والتحولات إلى القرية العالمية، والانتقال إلى النظام العالمي أو الكوني، كل ذلك تحت تأثير الثورة التكنولوجية، أما الرؤية التشاورية والتي تحكمها نظرية القوة والنظرية الامبرialisية فتشير إلى خسارة العرب الكبرى من جراء تلك التحولات: فانهيار الثنائي الدولي غير مفيد لأن معناها خسارة حليف استراتيجي هو الاتحاد السوفياتي السابق، وتدحر الاقتضادات العربية، وهبوط الدور العربي على المستوى الدولي وذلك نظراً لعدم وجود القدرات التكنولوجية والعلمية.

أما من ناحية المنظور المؤسسي، فيلاحظ انهيار المؤسسات السوفيتية في شكل اختفاء الاتحاد السوفياتي ذاته وعدم وجود آلية مؤسسات لضمان أمن وسلامة البشرية من احتمالات اللجوء إلى استخدام الترسانة النووية السوفيتية، وكذلك الغوص في العلاقات الاقتصادية الدولية سواء تمثلت في تأكل نظام التجارة الدولية المجسد في الاتفاقية العامة للتعريفة الجمركية، وانهيار النظام القديم للمدفوعات الدولية أو غيرها مما يزيد من احتمالات الغوص في المجال الاقتصادي الدولي، وكذلك التدهور المؤسسي للقدرات الوظيفية والمؤسسية للدولة في عدد كبير من أقطار العالم الثالث وبخاصة في أفريقيا ومناطق معينة من آسيا، إذ تواجه الدولة في هذه الأقطار تحديات ومطالب متضادة تعجز عن اشباعها مما يزيد من شدة التحديات التي قد تدفع إلى انفجار الحركات العرقية والقومية والطائفية والدينية.

أما على المستوى الإقليمي، فيلاحظ ضعف المؤسسات الإقليمية من زاويتين: فهي لم تقم هيكل أممية فعالة، كما اقتصرت على التعبير البياني عن موقفها القانوني من النزاعات بين الدول، وأخيراً فإن المؤسسة الدولية الرئيسية الممثلة في الأمم المتحدة قد تجمدت سابقاً بفعل الحرب الباردة، وإن كانت الولايات المتحدة تسعى إلى توظيفها كإطار قانوني دولي لفرض ارادتها على المجتمع الدولي.

فأين مكانة العرب في سياق تلك التحولات الدولية؟

يعاني العالم العربي أكثر من غيره من نتائج الفجوة بين بروز منظومة دولية جديدة تتسم بهيمنة الولايات المتحدة الأمريكية من ناحية وضعف عملية الانعاش المؤسسي اللازمة لنشوء نظام عالمي من ناحية أخرى. ويسبب التحبيب الكبير للعالم العربي من عوامل الفوضى في العلاقات الإقليمية، بما لفترة أن انعاش النظام العربي هو المقرب الوحيد الممكن للسيطرة على هذه الفوضى، وتحقق خطوات هامة على طريق احياء مؤسسات هذا النظام خلال الفترة ١٩٩٠ - ٨٧م، غير أن هذه العملية توقفت وأصابها الركود سواء قبل أو بعد أزمة الخليج. ولاشك ان النظام العربي بمؤسساته المتأكلة الضعيفة، وخاصة في إطار الأزمة سارع إلى التكيف مع متطلبات الدور المتزايد للولايات المتحدة في المنطقة وهي التي شهدت دون غيرها حركية أمريكية عالية سواء بالتدخل العسكري المباشر أو بالمبادرة الدبلوماسية ليرون تغير مؤدي ذلك، ان المنطقة ستظل تحت الرقابة المباشرة للولايات المتحدة ربما لفترة طويلة قادمة وانها ستسعى لمقاومة نشاط القوى الدولية الأخرى عندما تتعارض مع المصالح الأمريكية فيها.

إن ما يساعد الولايات المتحدة على كل ذلك، هو وجود فراغ مؤسسي إقليمي نظراً لاحتمالات اضمحلال النظام العربي، والصعوبات المتعلقة بعملية احيائه.

أما فيما يتعلق باضمحلال النظام العربي فيعود إلى العجز عن علاج المشكلات التي تواجه هذا النظام وعلى رأسها ما يلي: المعضلة الهيكلية الخاصة بطبيعة العلاقات العربية - العربية في إطارها المؤسسي منذ بداية النظام العربي، والمعضلة الكامنة في التداعيات المباشرة لأزمة الخليج والتي تنصرف إلى كيفية بناء نظام لأمن الدول العربية الصغيرة في الخليج في ظروف تضعضع الثقة المتبادلة فيما بين الدول العربية بشكل عام، وهناك كذلك المعضلة الخاصة بالتداعيات المؤجلة للأزمة والتي تدور حول كيفية تأثير النظام العربي على مجرى الأمور لكل من العراق والقضية الفلسطينية.

ولاشك ان هذه المشكلات التي ينبغي على النظام العربي التعامل معها تشق كاهله بطريقة قد تؤدي بالنظام نفسه خصوصاً إذا قلت قدرته وامكانياته عن التكيف مع ماقتضيه تلك المشكلات ومتطلبه التحديات الداخلية والخارجية للنظام. ويبين ان اضمحلال النظام هو أكثر الاحتمالات ترجيحاً، حيث يعني اضمحلال النظام العربي تغير مضمون ودلالة مؤسساته من السعي للاندماج القومي أو الإقليمي إلى مجرد تكوين كونموث بين الدول العربية، أو في أفضل الأحوال تكوين جماعة ثقافية إقليمية استناداً إلى حقيقة وجود أمة مفرقة بين عديد من الدول.

فهل يمكن أن توجد اعتبارات جديدة تدفع إلى إعادة تشكيل هيكل السياسات العربية بصورة تؤدي إلى تحديث النظام العربي؟

هناك بالضرورة حاجة موضوعية لإنهاض النظام العربي، وهو ما يتطلب تدخلاً ارادياً وكيفياً يعيد تشكيل هيكل السياسة العربية. ويعني ذلك الأخذ بنموذج التكامل القومي أو الاقليمي كمثل أعلى لتطور السياسات والعلاقات العربية وليس من الضروري أن يتم الانتقال إلى هذا المثل الأعلى مباشرة. فالتكيف في النظام الاقليمي العربي يضمن تحقيق المشاركة في اتخاذ القرارات في النظام العربي، كما يجب التوصل إلى آليات للمصالحة تتخطى الحواجز الأيديولوجية. ومن الناحية الأمنية، فإن وظيفة الأمن هي حجر الزاوية لأي نظام اقليمي وبذرة معضلات تطوره، وهناك ثلاثة اجراءات مطلوبة لتحديث الأمن العربي والنهوض به وهي: التعريف الدقيق والواقعي للتهديدات للأمن والسلم الاقليميين التي تعتبر في نطاق مسؤولية نظام الأمن الاقليمي الجماعي، ثم هناك ضرورة تفويض النظام الاقليمي بقدر معقول من السلطة السياسية والمعنوية - لقييد مجال التصرف الاستراتيجي والأمني المنفرد في الحالات التي ينشأ فيها عن هذا التصرف نتائج سلبية على أمن بقية أطراف النظام الاقليمي أو اضرار ملموسة بالمصالح الأمنية والاستراتيجية العربية العامة، وأخيراً الترجمة المادية المحددة للالتزامات الأمنية المتبادلة في نطاق النظام العربي، بإنشاء آلية تنفيذية، ومؤسسية ذات ولاية أمنية اقليمية وعلى رأسها إنشاء قوة عسكرية مشتركة.

فكيف يمكن أن ينهض النظام العربي؟

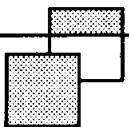
هناك ثلاثة تطورات لتطبيق النظام العربي المرغوب فيه تتمثل فيما يلي:

- ١ - النظام العربي كجماعة ثقافية، وهي أبعد ماتكون عن النظام السياسي الاقليمي الفعال.
  - ٢ - النظام العربي كجماعة أمنية مؤكداً على المحور الاستراتيجي للنظام العربي، وربما يمكن جوهر هذا التصور في اعلان دمشق الذي ينبغي تطويره وتعزيزه.
  - ٣ - النظام العربي كجماعة اقتصادية يقوم على المنافع المتبادلة لأطرافه.
- ومهما كانت الرؤى التي تنظر إلى تلك التصورات، مما لا شك فيه أنها تسهم في عملية احياء النظام العربي بصورة تدفع كافة أطرافه إلى المشاركة الفعالة لتحقيق الاندماج القومي والاقليمي.

لاشك ان كتاب «مستقبل النظام العربي بعد أزمة الخليج» يشكل وجبة ذهنية دسمة بذل مؤلفه جهداً يثنى عليه في محاولة الالام بكافة جزئيات وتفاصيل النظام الاقليمي العربي، والربط بين مختلف أبعاد التفاعلات بين أطرافه المختلفة، وعلى الرغم من كثرة التفاصيل، والاعراق في البحث عن البذائل والاحتمالات في كافة القضايا التي يطرحها المؤلف خاصة فيما يتعلق بمستقبل أطراف النظام ومصالحقوى الأجنبية فيه، فقد حافظ المؤلف بقدرة فائقة على التحليل العلمي الرصين ولم يترك لتحيزاته الأيديولوجية - وهي مسألة معيارية أكثر منها موضوعية - أن تطبع آثارها على التحليل الذي سلكه والمنهج الذي استخدمه على الرغم من صعوبة هذه المسألة، والتي اقتضت منه تأهلاً ذهنياً دائماً. والكتاب يمثل عملاً مموداً إذا تمت قراءته بعناية وتأتي خصوصاً من جانب الجيل الجديد من مواطنى النظام الاقليمي العربي وساسته، إذا كان الهدف المشترك والغاية الجماعية تجنب حرب عربية - عربية أخرى قد تخلع عن النظام الاقليمي الذي نعيش فيه صفة العربية، وهي الصفة التي ماتزال تحافظ عليه وتجمع بين أجزائه، وترتبط بين أطراfe، وتمنحه مكانة ما في النظام العالمي الراهن.

وربما يكون من المفيد أخيراً القول بأن الكتاب - عكس هدف المؤلف - ليس للقارئ العادي ولكنه يستهدف القارئ المتخصص المهتم، وقد اتضحت ذلك من مستوى التحليل والمفاهيم وربما اللغة التي استخدمها المؤلف.

## آراء وأفكار



### تأملاتأخيرة حول الحمل وتربية الأطفال

إعداد:  
ريما الصبان

الكتابة في تربية الطفل خلال سنوات حياته الأولى هي عملية دقيقة وحساسة. إنها رحلة تعريّة، شبيهة بالكتابة عن الحمل والولادة، لكنها هذه المرة تتخطى تعريّة الذات، وتعريّة أسلوب ومنهج الحياة إلى تعريّة الآخر. هذا الآخر هو كائن لا يزال طفلاً، لا يدرك أنه تحول إلى موضوع الدراسة.

عندما بدأ العلماء دراسة الطفولة والنمو الإنساني، بدوا بملحوظة أطفالهم، ومنذ ذلك الوقت في مطلع القرن العشرين إلى يومنا هذا، يبد أن معظم الأساتذة والكتاب في ميدان الطفولة يعتمدون على تجارب ذاتية، وخاصة جداً، عاشهوا إما مع ابنائهم وبيناتهم مباشرة، وإما مع أطفال المدارس الابتدائية أو دور الحضانة.

وقد تعرّض الرواد، أمثال داروين وبجاجيه وفرويد وبيرغسون للكثير من الانتقاد، اتهم داروين بأنه يستخدم أطفاله كحيوانات اختبار لتجاربه العلمية. فداروين كان قد بدأ دراسته لرحلة التطور الانساني مع اطفاله. وإذا كان بجاجيه قد قدم للانسانية، خطوة جبارة في فهم كيفية تطور الوعي والذكاء البشري، فإنه لم يتم ذلك إلا باللحظة الدقيقة للأطفال الذين تعامل معهم، في سنوات حياتهم الأولى، وعلى الأخص أطفاله الذين أنجبهم بعد زواجه من إحدى تلميذاته. وكان الأطفال موضوع دراسة ملاحظة دقيقة و مباشرة من الأم والأب. لقد شكلت هذه الملاحظات للسنوات الأولى من حياة أطفال بجاجيه أساساً في فهم تطور الوعي والذكاء والقدرات الذهنية عند الأطفال عموماً.

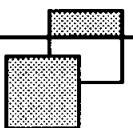
فمنذ فرويد، والسنوات الأولى للحياة تكتسب أهمية في فهم وتطوير الانسانية ككل. وإذا كان فرويد قد رکز على السنوات الخمس الأولى، فقد حول بجاجيه السنوات الثلاث الأولى أو مرحلة الارتباط المباشر بالأم إلى أهم مدماك في بناء شخصية ووعي الطفل وقدراته الذهنية المستقبلية. فما هي قصة هذه السنوات الثلاث الأولى في حياة الطفل؟ هل هي حقيقة تؤسس للحياة العامة؟ هل صحيح أنها المدماك الذي يبني الخطوط الرئيسية لشخصية الانسان في المستقبل؟ هل صحيح أن أي خطأ في تجربة التربية خلال السنوات الثلاث الأولى للحياة تطبع بصماتها في الانسان وكأنها «وشم افريقي» يحدد الانتقاء للعائلة أو القبيلة والعشيرة؟ هل صحيح ان السنوات الثلاث من حياة الانسان تسجل في غياب الذات، واعماق الوعي، وكمائن العقل الباطن، وتبقى ترافق الانسان إلى نهاية حياته؟

هل صحيح ان السنوات الثلاث الأولى للحياة، هي الصفحة البيضاء التي تستقبل شخصية الانسان؟ هل صحيح أنها «الديست» الذي يسجل برنامج وخطط وقدرات هذا الانسان المستقبلية؟ ماهي حدود هذه السنوات الثلاث؟ وهل هي متوازنة لدى كافة الأطفال في كافة المجتمعات المختلفة والبيئات المتعددة والثقافات المتنوعة؟

ثم، هل صحيح ان الأم هي الأساس في تشكيل الطفل في هذه المرحلة؟ هل صحيح ان الفرق عن الأم في هذه الفترة بالذات قد يحمل بصماته في شخصية الطفل إلى ما لا نهاية؟

هل هناك نموذج أو نماذج فضلى لتنشئة الأطفال في هذه المرحلة وماهي؟ ماذا يجب ان نعلم الطفل في هذه المرحلة؟ وهل صحيح ان تعليم الطفل في هذه المرحلة قد يترك أثراً مهما في المستقبل ويصنع من الطفل محدود القدرات شخصاً قوياً وقدراً

**تقارير وندوات  
ومؤتمرات**



**ملتقى العمل الخليجي  
حول رعاية الطفل**

**دبي - ٢١ - ٢٣ سبتمبر ١٩٩٢**

طه حسين حسن

استأثرت قضايا الطفولة بأهمية خاصة في عالم اليوم. حيث سعت الأمم المتحدة إلى أن يكون عقد التسعينات عقداً عالمياً للطفولة. يخصص لبحث قضاياها، وتكثيف العمل على الارتقاء بمستوى البرامج والمشروعات المتعلقة بها.

وفي هذا الإطار احتضنت دولة الإمارات ملتقى العمل الخليجي الأول حول رعاية الطفولة في الفترة من ٢١ - ٢٣ سبتمبر ١٩٩٢. شاركت فيه كل من دولة الإمارات العربية المتحدة، البحرين، المملكة العربية السعودية، سلطنة عمان، قطر، الكويت، بالإضافة إلى المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وممثلي عن بعض

الهيئات الأقليمية والدولية المعنية بالطفولة، وفي حفل الافتتاح القى معالي الاستاذ سعيد الرقباني وزير الزراعة والثروة السمكية، وزعير العمل والشئون الاجتماعية بالوكالة كلمة بين فيها أهداف هذا الملتقى والتي تتمثل في:

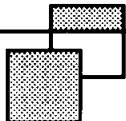
- ١ - التعرف على برامج ومشروعات الدول الاعضاء في مجال رعاية الطفولة.
  - ٢ - تبادل الخبرات والتجارب بين الدول الاعضاء.
  - ٣ - بحث امكانيات التنسيق والتكميل وتطوير صيغ للتعاون المشترك بين دول المجلس.
- وأشار إلى أن قضايا ومشاكل الطفولة تحظى بأهمية كبرى في عالم اليوم لأن الطفولة تعتبر نصف الحاضر وكل المستقبل.

ثم القى الاستاذ كامل صالح الصالح أمين عام المكتب التنفيذي كلمة أشار فيها إلى الاعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمانه، الذي صدر عن القمة العالمية للطفولة في خريف ١٩٩٠، والذي ركز على اتفاق قيادات العالم واجتمع كلمة على بدء حملة دولية واسعة، وعمل إنساني غير مسبوق تتكامل فيه المساعي، القطرية منها والأقليمية والدولية، وتتضارف فيه الجهود الحكومية والشعبية، الرسمية منها والأهلية، حتى يصبح إنقاذ الأجيال الصاعدة واحراز التقدم من أجل الأطفال، غاية رئيسية تتصدر كل الغايات.

وفي حفل الافتتاح نفسه ألقى الخطيئة الجسار رئيسة وفد دولة الكويت كلمة أشارت فيها إلى الظلم والعناد وأقسى صنوف الأذى والإرهاب والضغط النفسي التي تعرض لها أطفال الكويت أثناء فترة العدوان العراقي. وقد قدمت في الملتقى (١٢) ورقة في أربع جلسات.

ففي جلسة العمل الأولى قدم الدكتور قدرى حفني عميد معهد الدراسات العليا للطفولة في جامعة عين شمس. الورقة الأولى بعنوان «الخطيط لخدمات الطفولة في ضوء البحث العلمي وتحديد الأولويات». وقد جاء في الورقة: ان توفير القدر المعقول من المعلومات المطلوبة يعد الشرط الضروري نحو بناء خطة وطنية في مجال رعاية الطفولة، وبناء المؤسسات الخليجية القادرة على توفير ومتابعة المعلومات الضرورية التي تعد جزءاً أساسياً من خطة العمل الوطنية المقترحة التي لا تتم إلا باستكمال هذا الجزء، وقد نوه الدكتور حفني في دراسته إلى خطورة الاحتكام إلى النموذج الغربي في النظر إلى قضايا الطفل العربي، ومكمن الخطورة في أن أصحاب هذه النظرية يستندون إلى ترسانة فكرية وтехнологية هائلة من التراث الغربي، وفي خضم التقدم الغربي العام، قد تبدو هذه الترسانة جزءاً من المنجزات العملية التي ينبغي أن تنسخ على منوالها، ومن ثم يختلط كل شيء. ويتدفق على بيتنا ومصانعنا

## عروض كتب



# الفصامي كيف نفهمه ونساعده دليل للأسرة وللأصدقاء

سيلفانو أريتي

المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب - الكويت ١٩٩١

د. يوسف القربيوني \*

الكتاب من تأليف الدكتور/ سيلفانو أريتي، وهو واحد من أشهر الأطباء النفسيين العاملين في مجال الفصام. إن الخبرة الطويلة للدكتور سيلفانو والتي تتجاوز الأربع عقود، أثرت الكتاب وأغنته بأمثلة عديدة من حالات اكلينيكية متنوعة.

حاول المؤلف أن يقدم للقارئ العادي كتاباً شاملاً للمفاهيم والمعلومات الأساسية المتعلقة بمرض الفصام بهدف تحسين الاتجاهات العامة وتصحيح الكثير من المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالفصام والفصاميين. كما هدف المؤلف إلى توفير مرجع، ومصدر مناسب لارشاد الأسرة والأشخاص الآخرين المحيطين بالفصامي، فجاءت لغة الكتابة يسيرة ومتلولة بعيدة عن التعقيدات والمصطلحات الأكاديمية والمهنية دون الإخلال بالقيمة

\* مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

العلمية للكتاب. كما اشتمل الكتاب على حالات وصفية وأمثلة شبه حسية لارشاد القارئ حول كيفية التعامل مع الشخص المصاب بمرض الفصام.

قام الدكتور عاطف أحمد بنقل الكتاب إلى العربية وتولى المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب بالكويت نشرة ضمن سلسلة الكتب الثقافية الشهرية لعام ١٩٩١م.

يقع الكتاب في (٢٤٤) صفحة من القطع الصغير، موزعة على اثنى عشر فصلاً.

اشتمل الفصل الأول على نظرة عامة على مرض الفصام وماهيته ووصف للألام والمعاناة الشديدة التي يتعرض لها المريض. وساق المؤلف الكثير من الاعتبارات الموجبة لضياعه الاهتمام بهذا المرض والمصابين به الذين قدر عددهم بحوالي (٤٠) مليون شخص في العالم.

أما الفصل الثاني فقد شرحه للأدرياسات والعلماء المتذرة بحوث حالة الفصام وصنفها إلى ثنتي مختلقة حسب مدى دلالتها على الاستعداد للإصابة بهذا المرض.

وخلص إلى القول إن هناك علامات تظهر ببطء، وسلوكيات يمكن اعتبارها مؤشرات على الاستعداد الفصامي والظهور التدريجي للمرض، من مثل التغير في سمات الشخصية وأبرزها الانسحابية وتفاقم الشعور بالخطر وعدم الأمان والقابلية العالية للاستواء وأحلام اليقظة. والعزلة، والعصبية الزائدة، والأفعال الوسواسية. كما استعرض عدداً من العوامل المثيرة المؤدية إلى تفاقم الخصائص السابقة وظهور المرض على نحو حاد.

وفي الفصلين الثالث والرابع قدم المؤلف وصفاً للهلوسات البصرية والأفكار القهورية والاضطرابات اللغوية والأدراكية المصاحبة للفصام. كما قدم وصفاً لأنماط الفصام المختلفة والخصائص العامة المميزة لكل نمط.

أما أسباب الفصام فجاء المؤلف على ذكرها في الفصل الخامس حيث ناقش الأسباب البيولوجية والعوامل النفس الاجتماعية. ويرى المؤلف أن الأسباب البيولوجية والتهيئة الوراثية ترفع الاستعداد للإصابة بالفصام، بينما تكون العوامل النفس الاجتماعية (العوامل البيئية) ضرورة حتمية لحدوثه.

يتناول الفصل السادس طرق العلاج المختلفة مرتكزاً على اسلوب العلاج النفسي واسلوب العلاج الدوائي. ويقدم عرضاً سريعاً للأثار الجانبية لبعض العقاقير الطبية. واستكملاً لهذا العرض يشرح وافياً في الفصل التاسع.

وتضمن الفصل السابع عرضاً مستفيضاً لدور الأسرة في رعاية الشخص الفصامي، خاصة الفصامي الناقد. وأكد المؤلف على أهمية دفع الجو الأسري

المتعاطف والمتفهم للمشكلات والمعاناة التي يواجهها الشخص الأصم. كما قدم المؤلف بعض التوجيهات حيال بعض القضايا التي قد تواجه الفصامي أو الفصامي الناقِ من مثل: الزواج، الحمل، الطلاق، الالتحاق بمهنة.

واستكمل المؤلف هذه الموضوعات في الفصل الثامن بعرض الحياة اليومية للمريض الفصامي بهدف تقديم صورة وصفية مما يسمح للأسرة وللأشخاص المحيطين أن يتفهموا الاحتياجات الخاصة للفصامي، ويحسنوا من قدرتهم على خلق الظروف الاجتماعية والنفسية الملائمة.

وفي الفصل العاشر ناقش المؤلف باختصار شديد العلاقة العلاجية وبعض القضايا المهنية في العمل مع الفصاميين. من مثل التصرف في المواقف الطارئة وأساليب العمل مع المنضوين منهم إلى بعض المجموعات العقائدية السرية في المجتمعات الغربية. ولم يقصد بتلك الجماعات المنظمات السياسية بل بعض المجموعات المماثلة لمجموعة جونزاتاون (معد الشعوب) الذين قاموا بالانتهار الجماعي في جويانا في ١٩٨١م. ويرى المؤلف أن تلك المجموعات لديها قدرة كبيرة على الوصول إلى الأشخاص الذين يشعرون برفض المجتمع لهم والذين يعانون من وطأة متابعة الحياة. والفصاميون، بحكم معاناتهم، أكثر من غيرهم قابلية للاستهواء والانضمام إلى تلك المجموعات.

وفي الفصل الحادي عشر يناقش المؤلف موضوع الوقاية من الفصام واستعراض خدمات الإرشاد الجنيني، والإرشاد الأسري، والمجموعات العلاجية، ودورها في الوقاية من الفصام.

وفي الفصل الختامي (الفصل الثاني عشر) ويعنوان ماذا نتعلم من الفصام؟ قدم المؤلف وجهات نظر خاصة حول العلاقة بين الفصام والمجتمع، والفصام والإبداع وأهاب بالمجتمع إلى بذل جهد أكبر لتفهم الفصامي وتقبليه.

كما أشار إلى ضرورة توجيه اهتمام أكبر للدراسات العلمية المتعلقة بموضوع الفصام بشكل عام.

يمكن القول ان الكتاب الذي بين أيدينا من المراجع الهامة للمثقف العادي غير المتخصص والأفراد الأسرة التي يعاني بعض أفرادها من مرض عقلي كما أنه مصدر جيد للثقافة العامة في هذا المجال.

وما يزيد من قيمة الكتاب وأهميته أنه جاء سلساً خالياً من التعقيدات الأكاديمية وبلغة قريبة من لغة الحياة اليومية للفرد متوسط الثقافة. كما أنه تضمن الكثير من الأمثلة لحالات أكلينيكية، مما جعله يسير الفهم بالنسبة للقارئ غير المختص.

# مصلحة هي هدفنا

ماذا تتوقع من مصرفنا؟ هل تتوقع منه أن يكون صديقاً  
ما نوفنا؟ أو مسانداً قوياً أو اختصاصياً شاملًا؟  
وبالطبع، فإنك ترغب في أن تعود عليك أموالك الخاصة  
التي كسبتها بإنك والبعد بأفضل العوائد.  
ولمتد وضعتنا في بنك الشرق الأوسط مصلحتك ضمن  
أولويات اهتماماتنا، كما أن مصلحتك هي هدفنا الأول والأخير.  
ومن هذا المنطلق

**يؤمن بنك الشرق الأوسط لك خدمات  
مصرفية شخصية  
مت米زة في ذاتها  
ومتنوعة في أهدافها  
من حسابات الأداء  
والتوقيت التسريعية  
أجهزة الصرف الآلي  
للتقد السريع على مدار  
٤٤ ساعة مع بطاقة  
مجانية للتقد السريع.  
بالإضافة إلى أسعار  
صرف العملات منافسة  
جداً وتحميات مصرفية  
سريعة إلى كافة أنحاء  
العالم وتمويل شراء  
السيارات بدون فحود أو  
صعاب وقروض شخصية  
يسيرة للعناء.**

ويحتل بنك الشرق الأوسط اليوم مكانة مميزة بارزة في القطاع  
المصرفي في دولة الإمارات العربية المتحدة، لأنك يؤمن بـان  
الذين بحاجة إلى خدمات مصرفية مميزة ورعائية خاصة في  
إنجاز معاملاته المصرفيه بدقة وسرعة متزايدتين.  
وبالطبع فنان الذين يتطلع دانهم لاكتساب صديق يعتمد  
عليه ويتفهم احتياجاته ويسدي له النصح والمشورة ويدير معاملاته  
المصرفية بخبرة حرفية متخصصة.  
ان للذين منزله خاصة في بنك الشرق الأوسط فهو دانهم في المقام الأول.



ومعاهدنا كافة المنجزات الغربية، لفرق بين لعبة الطفل، وصناعة الحديد والصلب، ومقاييس الذكاء، وصناعة السيارات.. ولا يصبح غريباً والأمر كذلك أن نجد من ينادي باستيراد آخر صيحة في تربية الطفل.

ثم قدمت الدكتورة بهية الجشي رئيسة قسم الطفولة بالمؤسسة العامة للشباب والرياضة - البحرين، ورقة بعنوان «تنسيق خدمات الطفولة في دول مجلس التعاون الخليجي». تعرّضت فيها لخدمات الطفولة بدول المجلس، وإلى المؤسسات والهيئات العربية التي تعنى بالطفولة وطرحت مشروع نموذج استرشادي لمجلس أعلى للطفولة.

وفي الجلسة الثانية قدمت الدكتورة جيهان العمران رئيسة قسم علم النفس في جامعة البحرين ورقة بعنوان «التربية من أجل المستقبل لطفل الرياض في دول الخليج العربي في ضوء تحديات المستقبل والنظام الدولي الجديد». وقد جاء في الدراسة أن من أهم الدروس المستفادة من حرب الخليج التي اندلعت في يناير ١٩٩١، إعادة النظر بأساليب التنشئة الأسرية للطفل العربي الخليجي، لتكون أكثر مواكبة لروح العصر، وتحديات المستقبل، لبناء شخصية إنسان جديد تتسم بالعقلانية، والعلمانية، والافتتاح، ونبذ التعصب والانغلاق والعدوانية، وأشارت الدراسة إلى أن معظم التربويين يؤكدون على أن الديمقراطية الحقة تبدأ في البيت ثم المدرسة، وأن أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية المبنية على الديمقراطية بدلاً من التسلط لها أكبر الأثر في تشكيل الطفل على النحو الذي سوف تكون عليه مستقبلاً، بحيث تتسم بالإبداع والاعتماد على النفس والعلمانية في معالجة الأمور.

كما ركزت على أهمية تنمية تعزيز الإحساس بالانتماء، والهوية الوطنية، وتنمية الإبداع لدى الطفل. وفي الجلسة نفسها قدمت ورقة من أعداد الدكتورة رنا الخطيب مدير عام مؤسسة دار الحنان النموذجية بالأردن، بعنوان «رعاية أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الخليج العربي خلال عقد التسعينات».

وقد تعرّضت الباحثة للمحن التي يتعرض لها الطفل الخليجي ومنها: سلب الكبار طفولة الطفل بكل مافيها من مرح، ومحنة المربيات الاجنبيات. ودعت الباحثة إلى تحديث السلوكيات المجتمعية والعادات والتقاليد لتأتي متماسكة مع الأصالة والترااث، وإلى بناء ثقة الطفل بنفسه وتعزيزها من خلال تقديره لإنجازه.

وفي جلسة العمل الثالثة تم استعراض ورقة العمل القطرية للإمارات التي تضمنت إنجازات الإمارات في مجال رعاية الطفولة، والتي أدت إلى زيادة عدد الأطفال في دور الحضانة ورياض الأطفال، وانخفاض معدلات وفيات الأطفال والرضع، وارتفاع معدلات

التحصين. وخلصت الورقة إلى اقتراح بتشكيل مجلس أعلى للطفولة، وسن التشريعات المحلية لضمان حماية الطفل وضمان حقه في البقاء، واتاحة الفرصة للمرأة للحصول على اجازات أمومة بنصف راتب لمدة عام لرعاية وليدتها، والاهتمام ببرامج الأطفال الأطفال التلفزيونية.

ورقة العمل القطرية للبحرين والتي بينت أنه قد تم القضاء على شلل الأطفال نهائياً في البحرين، حيث إن آخر حالة تم رصدها كانت في عام ١٩٨١، ونوهت إلى إنشاء دور حضانة في مراكز حماية الأمية لرعاية أطفال الدراسات، وإلى إنشاء دور حضانة ورياض أطفال ملحقة بمراكز العمل، وذلك لرعاية أطفال العاملات في الوزارات.

وتضمنت ورقة العمل المقدمة من السعودية عرضاً لوضع الطفولة في السعودية وإلى دور الجمعيات والمؤسسات الخيرية التي يبلغ عددها (١٠٨) جمعيات منها (٢٠) جمعية نسائية، وتشرف تلك الجمعيات على (١٠١) روضة أطفال، يستفيد منها (٤١٥) طفلاً وطفلة، و(٩) دور حضانة اجتماعية ايوانية تضم (١٣٧٣) طفلاً وطفلة من ذوي الظروف الخاصة، وأشارت الدراسة إلى اهتمام الجمعيات التعاونية ببرامج رعاية الطفولة حيث تشرف على (١٦) روضة تضم (٧٥٠) طفلاً وطفلة، ومراكز التنمية التي تشرف على (١٢) روضة يلتحق بها (١٢) طفلاً وطفلة، وقد دعت الورقة إلى توجيه العناية المتكافئة إلى القطاع الأهلي التطوعي لتاكيد دوره البارز في مجال رعاية الطفولة والأمومة.

واستعرضت الجلسة ورقة عمل سلطنة عُمان التي بينت الوضع الخاص بالطفل من النواحي الصحية والتعليمية وأشارت إلى دور اللجنة الوطنية لرعاية الطفولة التي حددت مهامها بوضع السياسة العامة للطفولة في السلطنة والتنسيق بين الوزارات والجهات المعنية في وضع المشروعات والبرامج التنفيذية الخاصة بالأطفال.

واستعرض الملتقى ورقة عمل دولة قطر التي بينت مجالات خدمات الطفولة والأمومة في قطر وأشارت إلى أن دولة قطر بقصد الإعداد لخطة وطنية للطفولة تمشياً مع الاعلان العالمي.

والورقة القطرية الأخيرة كانت الورقة المقدمة من الكويت. تضمنت الأهداف الرئيسية التي تضمنتها الخطة الانتقالية للإصلاح لسنوات (٩٢/٩٣ - ١٩٩٤/١٩٩٥).

وفي جلسة العمل الرابعة قدم الاستاذ أحمد موسى بنق مدير اعلام اليونيسيف للدول العربية ورقة بعنوان «احتياجات الطفولة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في ضوء الاعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونماه».

ومن بين الاحتياجات التي تضمنتها الورقة:-

- القضاء التام على شلل الأطفال مع حلول عام ٢٠٠٠.
- خفض معدلات الاصابة بالحصبة بنسبة ٩٠٪ والوفيات الناجمة عنها بنسبة ٩٥٪.
- الاسراع بمحو أمية النساء، والتاكيد على تعليم البنات.
- الاهتمام بالبرامج التلفزيونية الموجهة للطفل.

والورقة الأخيرة التي قدمت في الملتقى كانت بعنوان «**ال طفل المشكلة المفهوم والعلاج**» قدمها الدكتور أحمد عبدالعزيز النجار، الاستاذ بجامعة الامارات.

وقد أشارت الورقة إلى ضرورة تدريب الطفل على تنمية حل المشكلات، والسعى إلى تحديد مشكلات الطفل، عن طريق عمل قائمة شاملة مشكلات الطفل بكلفة علاقاتها، وذلك من خلال الاجابة على الأسئلة التالية: ماهي المشكلة؟ لماذا هي المشكلة؟ وما هي آثارها على الطفل والأسرة.

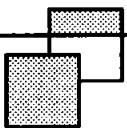
وفي الجلسة الختامية تم استعراض واقرار مجموعة من التوصيات العملية، وصياغة عدد من المؤشرات والوجهات العامة التي يمكن الاسترشاد بها في النهوض برعاية الطفولة وخدماتها ومن أهم تلك التوصيات:

- ١ - حث الدول التي لم تصدق على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل على الانضمام إلى هذه الاتفاقية.
- ٢ - دعوة الدول الأعضاء التي لم تنجز خططها الوطنية إلى وضع تلك الخطط في ضوء خطة العمل الصادرة عن الاعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه.
- ٣ - الدعوة إلى تشكيل لجنة خليجية مشتركة، أو إيجاد جهاز فني، يضطلع بمهام المتابعة والتنسيق بين الدول الأعضاء والهيئات والمنظمات الإقليمية وال العربية والدولية المختصة في مجال رعاية الطفولة.
- ٤ - تنظيم مهرجان اجتماعي ثقافي ترويحي للطفل العربي الخليجي بصيغة دورية كل ثلاث سنوات، لتعزيز تواصل الأطفال مع تقاليدهم وتراثهم المحلي والعربي والاسلامي.
- ٥ - تنظيم دورات تدريبية متخصصة للكوادر الوطنية العاملة في رياض الأطفال بدول مجلس التعاون، بهدف تطوير أدائها وزيادة تأهيلها للقيام بمهامها على الوجه المنشود، وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية المعتمدة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.
- ٦ - مواصلة السعي من أجل توفير حماية أفضل للأطفال الذين تحيطهم ظروف غير ملائمة، أو الذين يعيشون في ظروف صعبة للغاية.

- ٧ - اعداد نموذج استرشادي لأسس التنشئة الاجتماعية السليمة لأطفال ما قبل المدرسة والأساليب التربوية المناسبة للتعامل معهم، وتعديمه على معلمات رياض الأطفال والعاملين فيها بالدول الأعضاء.
- ٨ - العمل على رفع نسبة الأطفال المنتظمين في رياض الأطفال.
- ٩ - تشجيع وتعزيز مشاركة كافة الجمعيات والمؤسسات الأهلية والتطوعية، وتدعيم دورها في مجالات رعاية الطفولة والأمومة.
- ١٠ - تشجيع الاقبال على الرضاعة الطبيعية ودخول الأغذية التكميلية تدريجياً بعد الشهر الرابع من العمر.
- ١١ - العمل على حمو الأمية، وخاصة أمية النساء، وتشجيع تعليم الكبار.
- ١٢ - ضرورة اعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية لكل الأطفال، وأساسية في سلم النظام التعليمي، لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية، ومعلماتها المؤهلات، وأدواتها وبرامجها الملائمة.
- ١٣ - التأكيد على ضرورة الالتزام بتطبيق المعايير المعتمدة دولياً للأبنية والساخات والمرافق والملاعب عند إنشاء مؤسسات رياض الأطفال، مع الاقتصار في منح تراخيص هذه المؤسسات على ذوي الاختصاص فقط.
- ١٤ - تشجيع البحث العلمي في كافة المجالات المتعلقة بالطفولة.
- ١٥ - الاهتمام بنوعية البرامج الاعلامية والتلفزيونية الموجهة للأطفال، وتشكيل اللجان الاستشارية المشتركة من المتخصصين في التربية والثقافة والاعلام، وعلم النفس والاجتماع، لدراسة وتقدير تأثير تلك البرامج، ومدى ملاءمتها للطفل العربي في الخليج، واسهامها في تأكيد هويته الثقافية العربية الاسلامية.

لقد كان هذا الملتقى فرصة للاطلاع على واقع الطفل العربي الخليجي من خلال الأدراق القطرية المقدمة. كما كان فرصة لتبادل الرأي بين المسؤولين في وزارات العمل والشؤون الاجتماعية في الدول الأعضاء وبعض الاختصاصيين والمهتمين الأكاديميين من دول الخليج والدول العربية الشقيقة، بغية الوصول إلى انجع السبل للنهوض بالطفل، وتنمية الابداع والخلق لديه، والتحرر من القيود التي تعوق انطلاقه في عالم اليوم. وربما كان يوسع الملتقى أن يحقق نتائج أفضل لو أن وزارات التربية في الدول الأعضاء - أو في دولة الامارات على الأقل -، ساهمت بفعالية أكبر في هذا الملتقى، لاسيما وان وزارة التربية تشرف على أكبر قطاع من الأطفال، يشمل رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية والاعدادية.

تقارير وندوات  
ومؤتمرات



### المؤتمر القومي العربي الثالث

٩٢ - ١٦ إبريل بيروت

د. يوسف الحسن

#### كيف حال الأمة؟

ليس ثمة شك في سوء أحوال الأمة، فمالها وأهدافها تتعرض الآن لمأزق ومنعطف خطيرين، بل لخطر واقع يهدد بقاءها ذاته، وأبناؤها يعانون من فقر متزايد، وقهراً سياسياً واجتماعياً متواصل، ومن تشوش فكري وتمزق نفسي وانقسامات غير مسبوقة، ومن اختلالات عظيمة في خطورتها، واحتمالات ترديها على نحو يفتت النظام العربي أو يذيبه في حدود وأنظمة أوسع.

صحيح أن هذه الحال لا تعود من حيث بداياتها الأولى إلى أزمة الخليج وحربه، ولكن هذه الأزمة - الكارثة - عززت الانهيار، وهزت الثقة في النفس، وفي الأنظمة، وفي الهوية... وفي المشروع القومي الحضاري نفسه.

\* رئيس قسم الدراسات، إدارة الشؤون القانونية - وزارة الخارجية.

ومن الواضح إذن، ان الموقف على درجة عالية من التعقيد والتفاعلات الحادة عربياً واقليمياً ودولياً. وأن الأرض تميد تحت أقدام الأمة العربية... فكيف الخروج من هذا النفق؟؟

\* كوكبة من المتنمرين إلى الفكر العربي تداعوا قبل بضعة أعوام، لبلورة «تجمع من المثقفين والممارسين العرب من مختلف الأقطار العربية ومن أجيال عدة، الملتئمين بأهداف الأمة العربية والراغبين في متابعة العمل من أجل تحقيق هذه الأهداف، وانجاز المشروع الحضاري القومي العربي» للعمل على شحذ الوعي العربي بأهداف الأمة في مشروعها الحضاري، وتحقيق التفاعل بين المثقفين في إطار من التنوع والتكميل، وتبنيّة الطاقات وتوسيع روابط التعاون والتنسيق مع الهيئات المماثلة في أهدافها، واتخاذ المواقف المعاصرة عن أهداف الأمة.

إذن هذا هو «المؤتمر القومي العربي»، لفيف من مفكري الأمة ومتقينها، تداعوا إلى بيروت لتدارس أحوال الأمة، وبحث تأثير المتغيرات الإقليمية والدولية في قضيائهما، وتقديم حلول وتوصيات عملية لتلك القضايا والأسئلة شديدة التعقيد.

وقد اعتبر المؤتمر الأول الذي انعقد في تونس في مارس ١٩٩٠، مؤتمر التأسيس «لمرجعية قومية مستقلة» تطرح الأفكار والأراء والآليات التي تسهم في إثارة الطريق، كما اعتبر المؤتمر الثاني الذي عقد في عمان في مايو ١٩٩١ مؤتمر «الاختبار» لقدرة هذه المرجعية القومية الوليدة على الصمود في وجه كارثة الخليج وأثارها.

أما هذا المؤتمر الثالث - الذي شارك فيه ثمانون مفكراً عربياً - فقد جاء ليكسرس قيمة أكثر مانكون إليها حاجة في هذه المرحلة الدقيقة، وتلك هي قيمة «مصالحة النفس» بحال الهوان والتفتت وغياب الإرادة وانعدام الوزن الذي يمر به الوطن العربي. وأخيراً، ينطلق المؤتمر القومي العربي الثالث، كما يقول جميل مطر في ورقته الممتازة حول حال الأمة، «من عام التساؤلات الكبرى». وذلك ان كثيراً من التحولات الجذرية قد أفضحت عن نفسها، مثل إعادة تشكيل التوازنات الدولية، وتفتت الاتحاد السوفياتي والحروب القومية، واهتزاز شرعية النخب الحاكمة في الوطن العربي ومؤتمرات التسوية في الشرق الأوسط، وتفاقم أزمة المثقفين، وحجم الاختراق الاجنبي غير المسبوق للنظام العربي، وبروز أدوار إقليمية جديدة، فضلاً عن استمرار الانقسام العربي وامتداده إلى صفوف الجماهير... إلخ.

# شُؤون اجتماعية

تسوية اشتراك



دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : ٤٨٦٦٤ - فاكس : ٢٢٢٦٧ - من.ب : ٣٧٤٥ - المارة

أرجو تسجيل/ تجديد اشتراكي/ اشتراكنا في المجلة.

لمدة ( )، عدد النسخ ( )

## الاشتراكات

للأفراد سنويًا :	
في الامارات ..... ٤٠ درهماً	<input type="checkbox"/>
في الوطن العربي ..... ١٥ دولاراً	<input type="checkbox"/>
في الخارج ..... ٢٠ دولاراً	<input type="checkbox"/>
للمؤسسات سنويًا :	
في الامارات ..... ١٠٠ درهماً	<input type="checkbox"/>
في الخارج ..... ٤٠ دولاراً	<input type="checkbox"/>

حالة

شيك

نقداً

تسوية اشتراك



# شُؤون اجتماعية

دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : ٤٨٦٦٤ - فاكس : ٢٢٢٦٧ - من.ب : ٣٧٤٥ - المارة

أرجو تسجيل/ تجديد اشتراكي/ اشتراكنا في المجلة.

لمدة ( )، عدد النسخ ( )

## الاشتراكات

للأفراد سنويًا :	
في الامارات ..... ٤٠ درهماً	<input type="checkbox"/>
في الوطن العربي ..... ١٥ دولاراً	<input type="checkbox"/>
في الخارج ..... ٢٠ دولاراً	<input type="checkbox"/>
للمؤسسات سنويًا :	
في الامارات ..... ١٠٠ درهماً	<input type="checkbox"/>
في الخارج ..... ٤٠ دولاراً	<input type="checkbox"/>

حالة

شيك

نقداً

يكون وحده الذي يسكن في داخله دمعة أبية، فقد تبعه في جلسة تالية شيخ القوميين في الكويت السيد جاسم القطامي، وبكى بانفعال لم يتمكن من السيطرة عليه، حينما أخذ يتذكر كارثة احتلال الكويت وتداعياتها، فرفعت الجلسة احتراماً وتقديراً لهذه المشاعر... ألم نقل أن هذا المؤتمر هو مؤتمر مصارحة النفس!!

### تقرير الأمانة العامة

\* حرصت الأمانة العامة على تقديم تقرير عن عملها خلال الفترة التي تلت انعقاد المؤتمر القومي العربي الثاني وحتى تاريخ انعقاد المؤتمر الحالي، وقد قدمت الأمانة العامة إلى اعضاء المؤتمر كافة البيانات والمعلومات الصادرة عنها خاصة النظام الداخلي للمؤتمر ومتابعة تنفيذ توصيات المؤتمرين السابقين، وطرح نص البيان الذي اصدرته حول «مؤتمر التسوية» وتم نشره في حينه على نطاق واسع. كما عرض تقرير الأمانة العامة لعدد من القضايا العربية الساخنة من بينها انشاء لجنة قومية لدعم الانتفاضة الفلسطينية، وكان قد سبق تكليف الدكتور علي خليفة الكواري منسقاً لهذه اللجنة.

كما شمل التقرير الوضع المالي للمؤتمر، ووجود عجز مالي في موازنته التي تعتمد على مساهمات اعضائه، مع استمرار تحمل اعضاء المؤتمر لنفقات السفر والإقامة للمشاركة في انشطته، وقد طرحت عدة أفكار لعلاج هذه الأزمة المالية مثل تشكيل لجنة قومية برئاسة الدكتور سليم الحصن، كما قام بعض الأعضاء بتقديم تبرعات شخصية لمعالجة العجز الحالي في الموازنة... لكن المسألة لم تأخذ المعالجة الجادة والشكل المؤسسي. ومن ناحية أخرى برب اتجاه في المؤتمر نحو تحاشي فتح فروع للمؤتمر في الدول العربية نظراً لما يترتب على ذلك من أعباء ادارية ومالية، فضلاً عن محاذير سياسية وقانونية اخرى، وضرورة الاكتفاء بالعمل على احداث تفاعل فكري بين اعضاء المؤتمر في كل قطر.

### حال الأمة

قبل أن يبدأ المؤتمر بمناقشة ورقة «حال الأمة»، انتخب أعضاؤه الوزير التونسي الأسبق الدكتور أحمد بن صالح رئيساً للمؤتمر الثالث، كما انتخب الدكتور أحمد يوسف أحمد الاستاذ بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة مقرراً للمؤتمر، كما جرى انتخاب لجنة لصياغة البيان الختامي ضمت ١٢ عضواً برئاسة وزير الاقتصاد السوري الأسبق الدكتور محمد محمد الأطرش.

\* ثم قدم الاستاذ جميل مطر مدير المركز العربي لبحوث التنمية والمستقبل بالقاهرة، تقريره عن «حال الأمة»، وهو تقرير استفاد من أوراق عمل قام باعدادها ثمانية مفكرين وأكاديميين في مختلف التخصصات من بينهم اللواء المتقدّم طلعت مسلم، والدكتور هيثم الأيوبي والدكتور ناصيف حتى، والدكتور محمود عبدالفضيل وغيرهم. وقد شمل التقرير خلقة فكرية لحال الأمة من خلال ستة محاور رئيسية، الأول منها حول البيئة الدولية وما تتميز به من سيولة شديدة في التعامل، والثاني حول النظام العربي المتدحر، وسيادة عناصر الاحباط وانعدام الوزن والهوان، واختفاء اللغة القومية في الخطاب السياسي العربي، وتراجع دور الجامعة العربية... إلخ.

أما المحور الثالث فقد تركز على الوضع الاقتصادي وانكشافه وما تواجهه الاستثمارات العربية في الخارج من مخاطر.

وفي المحور الرابع تحدث عن ضعف الجدار الشرقي للأمة، واحتلال التوازن في الأمن القومي، وتوقف كل أنواع التنسيق العسكري خاصّة بين دول الطوق، وفرض الحصار العسكري على الجميع بلا استثناء. وصار التسلح صفقات تجارية وليس صناعة عسكرية... وأخطر من ذلك القبول العام بنهایة التحدّي أمام أي شيء خاصة مع «اسرائيل».

وفي المحور الخامس تحدث مطر حول قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان، وأشار إلى الانتهاكات العديدة لهذه الحقوق الأساسية، ومحاولات البعض لاقناع الغرب بضرورة عدم الضغط لدعم المسار الديمقراطي في أجزاء مختلفة من الوطن العربي.

أما المحور السادس، فقد ركز فيه على قضية فلسطين ومسار المفاوضات بشأنها، واعتبر أن هناك محاولات خبيثة تجري على قدم وساق لاستبدال العقيدة القومية ببعضها الإسلامي لصالح القوميات التركية والإيرانية، فضلاً عن الصهيونية.

وقد اعترف الباحث، بأن محوراً ناقصاً في تقريره حول مسألة التجدد الحضاري والذي يشمل الجدل الدائر حول الغزو الثقافي، بدأ من دعاة الانعزالي التام عن الثقافة الغربية، وانتهاءً إلى دعاة الاندماج التام بالثقافة الغربية، مروراً بدعاة «الانتقاء» ومدرسة تعريب الثقافة الغربية.

ورغم عمق وشموليّة التقرير، وما تحلّى به من وصف دقيق وتحليل موضوعي، فإن بعض معالجاته لقضايا التغيير في الموازين الاقليمية، أثارت الكثير من الجدل والمناقشات، كما لوحظ غياب مسائل التعليم وتوطين التكنولوجيا، وقضايا فكرية

مطروحة لدى بعض النخب السياسية الحاكمة في الغرب، قد غابت عن هذا التقرير، مثل بعض المحاولات الغربية لوضع «الاسلام» بدليلاً - كعنوان - لامبراطورية الشر (الاتحاد السوفيتي سابقاً) كما كان يسميها رونالد ريبان الرئيس الأمريكي السابق.

وقد بُرِزَت في المناقشات بعض تداعيات كارثة الخليج، وتبين ان المصارحة ضرورية، وان الاستبداد هو الذي يهدى الامكانيات ويجلب البلاء، وقد اتاح المؤتمر لكافة الآراء لممارسة حرية التعبير والمناقشة، بكل صراحة وجرأة عبر ما تفرضه الاعتبارات العلمية والموضوعية وال الحوار الحضاري، لكن البعض ما زال يحمل في ثقافته «عقلية القمع»، والخطاب الحماسي، ولا يعرف التسامح الثقافي، والنسبة الفكرية، والرؤية الحضارية بين الآنا والأخر.

المهم هو ان ننتج ديموقراطية من داخلنا، ونمارسها كسلوك يوحى، وكحق وواجب.

وقد بدا أحياناً أن بعض المثقفين لم يستوعب تجربة كارثة الخليج، ولم يتعلم تقاليد ممارسة النقد الذاتي وارسال قواعد بيئه الحوار، والتعامل مع الخلاف بمناهج منضبطة. كما ان البعض لم يدرك بعد حجم ونوع ومسار المتغيرات في البيئة الدولية، ويبعدوا ان هذا البعض يتواجد في كل مدارس الفكر العربي من قوميين وأسلاميين وراديكاليين ولiberاليين، فالفكر المأذوم ما زال يواصل هدم العلاقات العربية، ويفتصب الرأي العام، ويقوده في مناخ من الاستخفاف، ويعمل على مواصلة تكريس علاقات عربية قائمة على الشك والتربص، وما زال يبشر بشعارات مبنية على وعي زائف، والأمثلة كثيرة، وتتردد في العديد من المؤتمرات من بينها شعارات:

- \* الدعوة إلى مقاطعة أميركا وحضارها ردأ على حضارها للبيبا !!
- \* اسقاط الاعتراف بجامعة الدول العربية. والالتحاق بأنظمة خارج الوطن.
- \* الغضب بكراهية، واللجوء إلى العصبية القطرية من غير استحضار للأعصاب.
- \* اتهام (ماكسي) للخطاب القومي العربي بالفشل!
- \* التصفيق لديمقراطية تمرّر بقرارات سلطات عليا لاجتياز صعوبة أو كاجراء احترازي.
- \* التركيز على الظروف، بينما المطروح هو المستقبل.

ورغم هذه الثغرات، فإن المؤتمر ضم أفراداً، وبحكم مواقعهم الفكرية والسياسية والثقافية، لديهم قدرات فذة في العطاء الفكري والممارسة الفعلية، أحسب أنها يمكن

أن تحدث تغيرات كمية ونوعية كبيرة إذا ما أحسن استخدامها بالتنسيق فيما بينها «ووفق خطة وبرامج استراتيجية»، على حد قول أمين عام المؤتمر القومي العربي.

### رابعاً: الوضع العربي الراهن وسبل الخروج منه

\* بعد ورقة الاستاذ جميل مطر ومناقشتها، قدم الدكتور أحمد يوسف أحمد استاذ العلوم السياسية في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة ورقة قصيرة (١٤ صفحة) لكنها مركزة، حول كيفية الخروج الآمن من الأزمة التي نعيش. ولاشك أن الموقف الراهن هو أكثر الواقع تعقيداً في تاريخنا المعاصر، وبالتالي فإن المجازير كثيرة أمام الواقع في تقديم الإجابات المبسطة لقضايا شديدة التعقيد.

وقد ادرك الباحث هذه المسألة في تقديمته لورقته، خاصة حينما أشار إلى أن الآليات المثالية للخروج من الأزمة (مثل الديموقратية، مشروع تنمية عربية مستقلة، تطبيق معاهدة الدفاع المشترك... الخ) «لا يمكن تطبيقها الآن في ظل المعطيات القائمة»، فضلاً عن أنها تحتاج إلى عمليات تطويرية وزمن كافٍ لي تكتمل وتعطي ثمارها.

ولاشك أن صاحب الورقة، وهو أحد أبرز الباحثين العرب الجادين، ادرك أن الفكر القومي نفسه يواجه المأزق هذه المره. فكيف له ان يطرح آليات لعلاج الأمة؟... وبالفعل فقد تحولت ورقته حول ست قضايا رئيسية، كانت على رأسها أزمة الفكر القومي. وقد طرحتها بصراحة غير مسبوقة انتوت أحياناً على قدر من القسوة مع الذات.

تساءل الباحث حول أسباب نجاح تيارات فكرية غير قومية في التقدم على حساب الفكر القومي. وكما تسأله عما يسببه وصول بعض أصحاب الفكر القومي أو (مدعيه) إلى السلطة، من تكسل وانقسام داخل الفكر القومي نفسه. ودعا إلى إعادة تحديد مفهوم المثقف القومي، وطالب المثقف القومي بالمساهمة في إعادة صياغة المشروع العربي الجديد والابتعاد عن طرح الحلول المثالية التي يصعب تحقيقها الفوري في الواقع الراهن، كما دعا إلى المساهمة في تكوين رأي عام عربي مستنير في مواجهة النظام الإعلامي العالمي، والقيام بدور في احداث ثورة تعليمية حقيقة في الوطن العربي، ومحاولة فهم ما يجري حولنا من تطورات وتغيرات في البيئة الدولية.

وقد لقى شعار «تجسير الفجوة بين المفكر والأمير»، والذي طرحته منذ سنوات الدكتور سعد الدين ابراهيم، لقى الكثير من النقد من خلال مناقشات اعضاء المؤتمر،

واعتبر البعض ان هذا الشعار قد سقط الآن، وانه آن الأوان لازالت، واستبداله بشعار «تجسيم الفجوة بين المثقف والناس» «وبيـن المـثقـفـ والمـثقـفـ» وأشار الباحث إلى عظم الأثر الذي تركه أعمال كوكبة من المثقفين القوميين العرب على التكوين الفكري لأجيال عربية شابة، ساعتها على التسلح في مواجهة أداء العربية والفكر العربي.

في أية حال، فإن اتهامات بالغة القسوة قد وجهها بعض المشاركين إلى قطاعات من المثقفين العرب، من بينها اتهامات «الفساد والإفساد والانتهازية وازدواجية المعايير وتبني منحى تلفيق يهدف إلى تزيين بعض النظم... إلخ». لكن المناقشات لم تخل من أصوات أخرى تدعو لعدم المشاركة في قبول الظلم والسكوت على انتهاك حقوق الإنسان العربي، حيث إن السكوت يوسع من دائرة الانتهاك.

كما أثار بعض المثقفين من دول الخليج العربية قضايا الخل الفادح في رؤية المثقفين لمسائل العدل وقيمه، ومسائل الهوية العربية في هوماش الجغرافيا العربية، وتعزيز قيم قومية ديمقراطية جديدة، ودعوا إلى مصارحة النفس، وتعاطف المثقفين العرب المعلن مع ماعاناه عرب الكويت من جراء كارثة الاحتلال، في نفس الوقت التأكيد على تعاطفهم مع معاناة شعب العراق، والمطالبة بانجاز التحولات الديمقراطية والاحترام الكامل لحقوق الإنسان في كلا القطرين، وحل كافة المسائل المتعلقة بينهما، بروح الأخوة العربية وخاصة تلك المسائل ذات الطبيعة الإنسانية كقضية الأسرى والمحصار وإعادة البناء، وعودة اللحمة العربية إلى حيويتها وعافيتها. وقد شارك الكثير من المثقفين العرب مثل هذا التوجه، وقد تجسد هذا المعنى في إحدى فقرات البيان الختامي. وبين أن اللقاء والتفاعل الفكري وال الحوار بين القوى الحية في المجتمع، والعناصر المفتوحة غير الجامدة، تؤدي إلى انسجام البناء وتتوفر الأرضية الصالحة لخلق آليات الانطلاق من الأزمة.

... لكن يبقى السؤال الذي أثارته ورقة الدكتور أحمد يوسف أحمد حول «هل النظام العربي الراهن قابل للإصلاح؟ أم انه استنفذ كل الامكانيات في هذا الشأن؟؟».

كانت بعض اجابات اعضاء المؤتمر تتسم بالابيولوجية السهلة. فمنهم من طالب بالتوقف عن اصلاح النظام، وهذا يعني اسقاط أية دعوة للتضامن العربي وللعمل العربي المشترك، لكن هل دعوة هذا الحل واعون لنتائجـهـ، وما هو البديل للنظام العربي الحالي؟ خاصة وهو يواجه الآن محاولات حقيقة لاجهاضـهـ أو احتواـئـهـ في نظام آخر اقلـيـميـ.

صحيح ان التغيير بات أمراً ملحاً، لكن ما العمل الآن؟... ويبدو ان حماس بعض القوميين في الدفاع عن المشروع القومي، أثار أحد أبرز رموز الفكر الماركسي في الوطن العربي وهو (محمد كشلي) والذي مازال يعيش على ذكريات الماضي المنهاج، فاتهم الخطاب القومي ووصفه (بالفالس)، وعلق أحد المثقفين القوميين الظرفاء بالقول: إذا أنتك مذمتي من مفلس... إلخ... ولم يكن من محمد كشلي وحده يمثل الصوت الآخر أو الضفة الأخرى من النهر، وإنما كان هناك آخرون من أمثال الدكتور شوقي خيرالله (لبنان) الذي هاجم القومية والعروبة، وطالب بابعاد الاسلام عنهم وعن المشروع القومي الحضاري. ومن الملاحظ انه رغم استياء الكثيرين من هذا الكلام، الا إن المؤتمر أتاح للمتحدث الفرصة للتعبير عن رؤيته المغايرة تماماً لطبيعة المؤتمر القومي العربي وأهدافه، وتساءل البعض عن جدوى دعوة أصحاب الخطاب المعادي للعروبة والقومية، لحضور دورات المؤتمر ومناقশاته... لكنها «الديمقراطية». التي يعتقد البعض بأنها الأداة السحرية لحل أزماتنا.

ويقول الباحث الدكتور أحمد يوسف أحمد في ورقته: «لقد ثبتت أزمة الخليج ان إيمان الكثيرين بقضية الديمقراطية كان هشاً»، ويوضح قائلاً: «إن معظم المثقفين الذين ايدوا أيّاً من طرفي الأزمة لم يظهر أي اكتراث بقضية الديمقراطية في تعوييمهم للعديد من القرارات التي كان لها تأثيرها الحاسم على حاضر الأمة ومستقبلها». بل أكثر من ذلك، فإن بعض المثقفين سقط في شرك ازدواجية المعايير، وعلى الرغم من فداحة الدروس، فإن البعض رسب مرة ثانية في اختبار الديمقراطية في أكثر من بلد عربي.

وبصفة عامة فإن ورقة الدكتور أحمد يوسف، أثارت من الأسئلة أكثر مما أعطت من الإجابات...، لكنها كانت مليئة بالتفاوض ونجحت بجدارة في تحديد أولويات العمل للخروج من الأزمة الراهنة التي تتم في ظل مرحلة تغير جذري في نموذج قيادة العالم، وفي ظروف البيئةإقليمية، وفي طبيعة الأخطار المحدقة بالأمة.

كيف إذن نعيد ترتيب الأفكار؟ ونفتتح عن حلول جديدة ملائمة، ونغرس نهجاً عربياً قومياً صحيحاً للتعامل مع واقع اليم؟!!

الاستاذ معن بشور رئيس تحرير مجلة «المنابر» (لبنان) وعضو الأمانة العامة للمؤتمر القومي العربي، بحماسه القومي المعروف، قدم ورقة أفكار مثالية في معظمها، للخروج من الأزمة، مركزاً على عدة اقتراحات حول آليات استئناف الحركة الشعبية الوحدوية العربية، وضمت المقترنات أربعة محاور:

**المحور الأول :** التعامل مع الوحدة كمفهوم استراتيجي لاكمفهوم ايديولوجي وتوفير صبغ الحوار والتلاقي مع القوى الاسلامية العاملة لتحقيق الوحدة.

**المحور الثاني :** تطوير العلاقة بين النضال من أجل الوحدة وحركة مقاومة الاستعمار والصهيونية.

**المحور الثالث :** تطوير العلاقة بين الاستئناف الوحدوي وبين عملية بناء المجتمع المدني.

**المحور الرابع :** تطوير وسائل الاستئناف الثقافي والاعلامي والتربوي العربي.

ولم يكتف بشور بهذه المقتراحات المحورية، بل اقترح انشاء العديد من المجالس القومية واللجان والمؤسسات والمراکز والمكاتب الدائمة والنوادي والمنظمات، وهذه المقتراحات تعنى موازنات مالية ضخمة، وكوادر بشرية مؤهلة ومؤمنة بهذه الأهداف... وهذا ما غاب ويغيب عن بال الكثريين من أصحاب الفكر، وأرباب السياسة،... ويفيد ان معن بشور استدرك هذا النقص فأشار إلى ان مقتراحاته لا يقدمها لكي تنفذ بالضرورة، ولكن «لكي يضعها أمام القاردين والمحتمسين من أبناء الأمة وقوتها الحية»... وهم كثر والحمد لله... هكذا يقول القومي المتحمس دائمًا معن بشور، والذي يشرف أيضًا على «مخيم الشباب القومي العربي»، المتبع عن المؤتمر القومي في دور انعقاده الأول. غير ان هذه المقتراحات التفصيلية التي وزعها على عدة محاور، توجت بثلاثة مقتراحات رئيسية وهي:

- ١ - تشكيل هيئة تنسيق بين كل المؤتمرات والهيئات المشابهة للمؤتمر القومي.
- ٢ - تشكيل هيئة عربية عليا من الحكماء العرب لتنقية العلاقات العربية واستعادة الحد الأدنى من التضامن العربي.
- ٣ - تشكيل لجنة خاصة مهمتها إيلاء فكرة الحركة العربية الواحدة ماتستحقه من اهتمام ودراسة.

وأمام هذا الزخم الكبير من المقتراحات، أقر المؤتمر فكرة عقد مؤتمر قومي اسلامي قبل نهاية هذا العام، يدور فيه الحوار المطلوب وتنتم فيه محاولة وضع الاستراتيجية المشتركة. وقد لقيت هذه الفكرة معارضة من عدد من الراديكاليين، الا إن المؤتمر في اغلبيته أقرها في النهاية، وقد شارك المفكران الاسلاميان عادل حسين (مصر) والدكتور عصام العريان (مصر) في إثراء هذا المحور وبذورة آلياته.

## بيان إلى الأمة

السؤال الغائب دوماً عند صدور بيان عن مؤتمر أو اجتماع، هو: من هم المخاطبين بالبيان؟ هل هم النخبة؟ أم البسطاء من الناس؟ هل هو السلطان أم ماذا؟.. لأن كل واحد من هؤلاء يتطلب منهجية وأسلوباً مختلفين، وبينما ان هذا السؤال لم يطرح أحد في جلسات المؤتمر التي استمرت ثلاثة أيام متواصلة، باعتبار أن عنوان البيان يشير إلى أنه موجه للأمة، فعنوان المرسل إليه واضح من غير لبس ولا غموض، لكن الفموض متواصل في كيفية توصيل فكر البيان ومحثوته إلى القاعدة.

ويلاشك فإن صياغة بيان يعبر عن ارتضاء هذا الحشد الكبير من المفكرين والممارسين مسألة ليست سهلة، ولعل حسن اختيار لجنة الصياغة يوفر الفرصة لتوفير قاعدة من التراضي، ومن هنا فقد دققت أمانة المؤتمر كثيراً في مسألة اختيار أعضاء اللجنة، حيث ضمت ١٢ شخصاً يمثلون المفاسد الأساسية للتيارات الفكرية للمؤتمر القومي، وقد لوحظ أن المناطق الجغرافية العربية قد أخذت بعين الاعتبار، كما لوحظ وجود أجيال عدة بين أعضائها، ولتحقيق مزيد من التوافق والتراضي، واستشعاراً من أعضاء اللجنة بضرورة الخروج ببيان معبر عن هذا التراضي، ومجسد لحال الأمة المتعدد، وإدراكاً لأهمية شحذ الوعي العربي بأهداف الأمة وبعث الحيوية في صفوفها، فقد جرت مناقشات متعمقة بين أعضاء اللجنة، وانضم إليها عدد من المفكرين من حرص على المشاركة في بلورة الأفكار وصياغتها، كما شارك أمين عام المؤتمر في بعض جلساتها التي امتدت حتى ساعات الفجر الأولى من اليوم الأخير للمؤتمر، واتفق خلالها على تقسيم البيان إلى عدة محاور، حيث جرى توزيع هذه المحاور على أعضاء اللجنة كل حسب اهتمامه أو تخصصه أو حتى التصاقه الجيوسياسي.

وفي محور أزمة الخليج وأثارها كان هناك العراقي والكويتي والبحريني والمصري، وفي محور الثقافة والغزو الثقافي كان هناك التونسي والمغربي، وفي محور «التسوية الإسلامية» في الشرق الأوسط كان هناك الفلسطيني والأردني والمصري، وفي محور البيئة الوليدة كان هناك السياسي والأكاديمي... وفي حال لبنان وليبيا كان هناك المفكر منح الصلح (لبنان) والمحامي عصام نعمان (لبنان) والدكتور محمد الأطرش (سوريا). وقد نجحت لجنة الصياغة في بلورة المحاور الأساسية وصياغتها بشكل يحظى بقبول أعضاء المؤتمر من غير تفريط بالخط العام للأهداف العليا للمؤتمر القومي، كما نجحت لجنة الصياغة في إسقاط لغة الحماس في خطاب البيان وفي نبراته ومضمونه، فعندما يتحدث البيان عن الوحدة العربية يؤكّد على ضرورة السعي الجاد إليها، ويدعوه في هذا

## تقارير وندوات ومؤتمرات

الاطار إلى مساندة أية وحدة تتم بين قطرين عربين أو أكثر بشرط أن يكون ذلك استجابة لصالح عربية، فيما يكسب الأمة أسباب القوة. وحينما يتحدث عن اعمار لبنان والكويت والعراق يؤكد على ضرورة الارتفاع بقضية الاعمار من المستوى القطري إلى المستوى القومي والتكافل القومي. وقد توقف أعضاء لجنة الصياغة طويلاً أمام صياغة الجزء الخاص بتسوية الصراع العربي - الصهيوني، وانطلقت اللجنة في النهاية في صياغة البيان لهذا الجزء المهم والحساس، من موقف يرى ان الحقوق التاريخية للشعوب لا يجوز التصرف فيها تحت وطأة ظرف ضاغط، كما لا يجوز لقيادة أو لقطر أو مجموعة أقطار ان تتصرف بما يمس حقوق الأمة بأسرها أو يلغى أو يقيد حقوق الأجيال القادمة في النضال من أجل استرجاعها، وهذا «يعني ضرورة التعامل مع ما يجري من موقع التمسك بالثوابت وعدم التفريط».

وقد عبر البيان الخاتمي عن الأسس للحال المتردي التي تدنت إليها العلاقات العربية - العربية، وأبدى أسفه وهلعه لتوقف العمل العربي المشترك وتراجع التنسيق. وتعدد مظاهر العزلة والانكفاء على الذات القطرية، وطالب كافة الأطراف العربية بالسعى «لتتمكن جامعة الدول العربية من ان تلعب الدور الذي تمكنتها ببنيتها الحالية من أن تلعبه كمقدمة لاحادث التطوير الضروري في هذه المنظمة بما يقربها من طموحات الأمة». وحرص أعضاء المؤتمر على ضرورة ضبط الخطاب القومي بالصراحة التي لا تسمح بالمهاترة أو الإرهاب الفكري، ودعا لتجاوز الجراحات الأليمة المترتبة على كارثة احتلال الكويت، وأولى اهتماماً عميقاً بعروبة الخليج، وبالمخاطر المحدقة بالاقطار العربية في القرن الافريقي، كما تطرق إلى قضية الديمقراطية كمكون أصيل في المشروع النهضوي العربي، وأكد على مكونات المفهوم الديمقراطي وطالب بضرورة تعزيز العمل الأهلي ومؤسسات المجتمع المدني. مما يعزز آليات تدعيم الوحدة الوطنية وتطوير الوعي والممارسة الديمقراطية.

وعلى الرغم من نجاح المؤتمر وبيانه الخاتمي في تشخيصهما للمخاطر التي تحيق بالأمة من داخلها وخارجها، فقد رصد عدداً من الظواهر الإيجابية التي تتسع على امتداد الوطن العربي، واعتبر ان ارساء استراتيجية لتطوير هذه الظواهر فريضة واجبة على كل المفكرين.

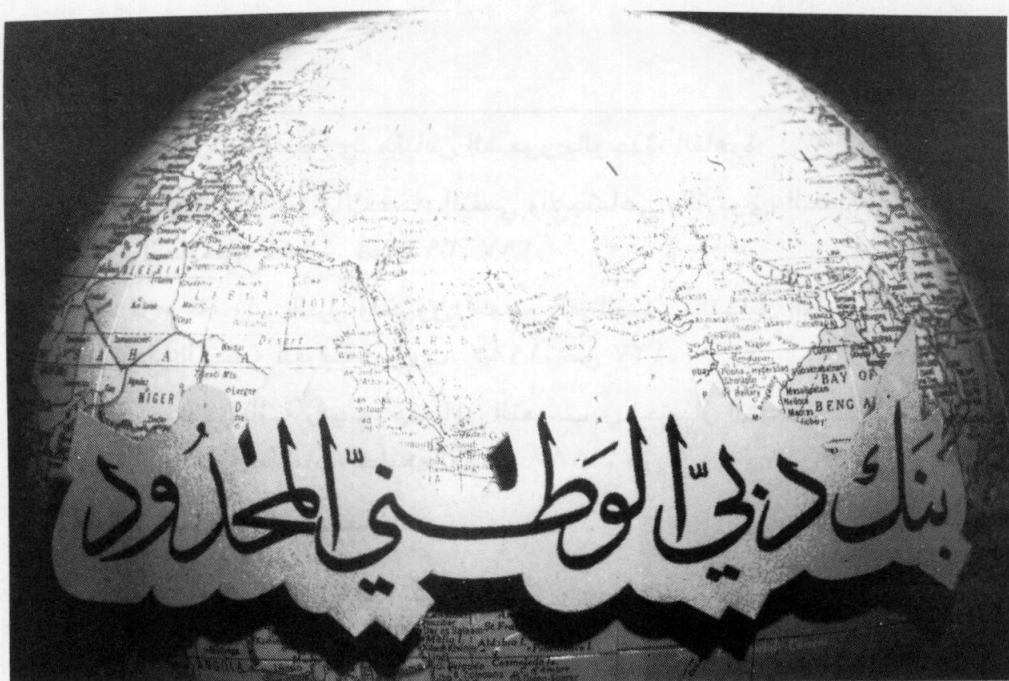
وينفض المؤتمر على خطاب حماسي من الفنانة المثقفة محسنة توفيق، والتي كانت تعلن عن سعادتها الغامرة وهي تسمع ثناء المثقفين على مسلسل «ليالي الحلمية» كعلامة بارزة في العمل الثقافي والفنى والملحمى عالي الابداع.

## تقارير وندوات ومؤتمرات

هل وصل البيان إلى الأمة؟... من قرأه ومن فهمه؟ ومرة ثانية ماهي الوظيفة الجوهرية للمؤتمر القومي العربي؟

هل ينجح هذا المؤتمر في انشاء تفاعلات بين المثقفين العرب، فتتسع الحلقات، وتتعمق بفعالية كبيرة؟... هل سيؤثر على تكيفيّ مجرّى التطور السياسي والثقافي والفكري العربي؟ هل ستؤثر هذه النخبة من المفكرين العرب ونناتهم في تشكيل مزاج وذهنية، وحفر ثقافية فاعلة، وتخمير محاور للإجماع الفكري حول قضايا المشروع القومي الحضاري؟

من الصعب اصدار الحكم من الآن، فعمر المؤتمر القومي لايزيد عن عامين، وقد ولد في ظروف معقدة وشائكة، وفي مرحلة التحولات الكبرى في البيئة الدولية، وفي فترة اهتزت فيها مفاهيم كثيرة... لكن أصحاب الارادات الطيبة في هذا الوطن الغالي مقاولون... ويكتفي انهم تداعوا للتفكير والعمل، واقتربوا بشجاعة من جوهر أزمة الأمة في محاولة لاضاءة شمعة في ليل الهزيمة والفرقة والعتمة.



# بنك دِيِّ الْوَطَنِيِّ الْمَلِكِيِّ

«خدمة لتقديم مع اسمنا...»

في العقد الثالث من عمرنا المصرفي اننا نواصل تقديم نفس المستوى الرفيع من الخدمة والتفاني من اجل مصالح عملائنا الكرام والتي ارسينا قواعدها عند قيام البنك.

هذا ... وتجدر الاشارة الى أن خدماتنا التي تشتمل على جميع العمليات المصرفية تغطي كافة احياء دولة الامارات العربية المتحدة وكذلك جميع الاقطان الرئيسي في العالم.



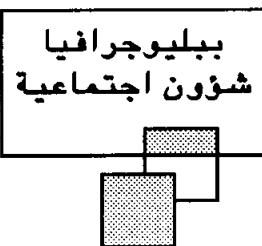
# بنك دِيِّ الْوَطَنِيِّ الْمَلِكِيِّ

المكتب الرئيسي: شارع بنى ياس، ديرة، دبي (١٤) ص ب ٧٧٧ دبي.

هاتف: ٢٢٢٢٤١، ٢٢٢٢٥٥، ٢١٤٤١٣١. برقية: ناشيونال، دبي. تلكس: ٢١٥٩٣٩

- مطار دبي الدولي • الحمرية • الحضيبة • شارع الفهدية • الكراامة • شارع مستشفى المكتوم
- مركز دبي للطيران • حتا • جبل علي • الراسدية • مركز دبي التجاري العالمي

أبوظبى، العين، ام القيوين، الفروع الخارجية، المملكة المتحدة، لندن - جيرسى



## ببليوجرافيا مختارة

إعداد  
أحمد عبد الحميد علوى

- أولاً: الاجتماع، علم
- ١ - أحمد صبور: المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون العرب والسلطة -  
بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢ -  
ص ٢٥٩ - «سلسلة أطروحات الدكتوراه - ١٨».
  - ٢ - باقر النجار: سوسيولوجيا الجامعة في  
الخليج العربي. - المستقبل العربي، ع ١٦١ (يوليو ١٩٩٢) - ص ٨٦ - ٩٥.
  - ٣ - سعد الدين ابراهيم: تأملات في مسألة  
الأقليات. - القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات  
الانسانية، ١٩٩١.

\* أمين مكتبة جامعة الامارات.

٤ - محمد جواد رضا: **صراع الدولة والقبيلة في الخليج العربي: أزمات التنمية وتنمية الأزمات**. - بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢، ص. ١٥١.

### ثانياً: أزمة الخليج الثانية

٥ - أحمد عمر هاشم: **دروس من أزمة الخليج**. - المجلة العربية للعلوم الإنسانية. - س. ١٠، ع. ٤٠ (صيف ١٩٩٢) - ص ص ٢٠٨ - ٢١٨.

٦ - أحمد يوسف أحمد: **النظام العربي وأزمة الخليج**. - ص ص ٢١١ - ٢٥٠ في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

٧ - جميل مطر: **النظام الدولي والنظام العربي: توأم يحتضر وتوأم يولد**. - ص ص ٢٢٥ - ٢٦٠.

في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

٨ - حسن بكر: **دور القوتين الأعظم في إدارة أزمة الخليج**. - ص ص ٣١٣ - ٣٦٧.

في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

٩ - حسن نافعة: **الأمم المتحدة وأزمة الخليج: دراسة حالة في نظام الأمن الجماعي**. - ص ص ١٥٧ - ٢٠٨.

في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

١٠ - خالدة شادي: **الموقف الأوروبي الغربي إزاء أزمة الخليج: «الأبعاد، المحددات، النتائج»**. - ص ص ٣١٩ - ٣٨١.

في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

١١ - خلدون النقبي: **الخليج بعد الأزمة: «رؤية مستقبلية»**. - ص ص ٣٩١-٣٩٧.

- في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ١٢ - سامي السيد: **أزمة الخليج**: «دراسة في أهم الدوافع الاقتصادية وأثارها على مصر». - ص ص ٤٢٢ - ٤٥٧.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ١٣ - سعد الدين ابراهيم: **الخروج من زقاق التاريخ**: دروس الفتنة الكبرى في الخليج. - القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الانمائية، ١٩٩٢.
- ١٤ - سيف الدين عبدالفتاح اسماعيل: **عقلية الوهن**: دراسة في أزمة الخليج: رؤية نقدية للواقع العربي في ضوء النظام الدولي الجديد. - القاهرة: دار القارئ العربي، ١٩٩٢ - ٢٠٦ ص.
- ١٥ - علي الدين هلال: **المنطقة العربية بعد الأزمة**: «تصورات مستقبلية». - ص ص ٤٦١ - ٤٧٢.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ١٦ - لطفي الخولي: **الخليج**: تشریح سياسي في أزمة مستمرة. - القاهرة: الأهرام - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢.
- ١٧ - محمد حسين هيكل: **حرب الخليج: أوهام القوة والنصر**. - القاهرة: الأهرام، ١٩٩٢ - ٦٢٥ ص.
- ١٨ - محمد محمود الإمام: **حول مقوله إعادة الثروة العربية**. - ص ص ٩١ - ١٠٨.
- في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ١٩ - مصطفى علوى: **القوتان العظميان وإدارة أزمات الشرق الأوسط بين الخبرة الماضية وأزمة الخليج الأخيرة**. - ص ص ٢٣ - ٥٤.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

- ٢٠ - مصطفى كامل السيد: «الآثار السياسية الداخلية في الوطن العربي للجولة الأولى من حرب الخليج الثانية». - ص ص ٣٩ - ٧٢.
- في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ٢١ - ناديه محمود مصطفى: «أزمة الخليج والنظام الدولي». - ص ص ٥٥ - ١٥٥.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ٢٢ - نازلي معرض أحمد: «التحرك المصري في أزمة الخليج الثانية: الثابت والمتغير في الدور العربي لمصر». - ص ص ٣٨٥ - ٤٢٢.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ٢٣ - هالة سعودي: «أزمة الخليج ودولتا الجوار تركيا وإيران». - ص ص ٢٨١ - ٢١٦.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ٢٤ - وحيد عبدالجبار: «تأثير أزمة الخليج على المشكلتين الفلسطينية واللبنانية». - ص ص ٢٥١ - ٢٨٠.
- في «الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

### ثالثاً: الإسلام والسياسة

- ٢٥ - ابراهيم بشير الغويل: توجهات المشروع العربي الإسلامي وقسماته الحضارية. - مستقبل العالم الإسلامي. - س١، ع ١ (شتاء ١٩٩١). - ص ص ١٥٥ - ٢٢٨.
- ٢٦ - ابراهيم بيضون: تراث القلق الإسلامي في نهاية القرن الماضي: قراءة في فكر عبد الرحمن الكواكبي. - الاجتهاد. - س٤، ع ١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ١٤٢ - ١٢٢.

- ٢٧ - ابراهيم بيومي غامن: الفكر السياسي للإمام حسن البنا. - القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية، ١٩٩٢. - ٥١٨ ص «سلسلة الدراسات الحضارية».
- ٢٨ - ابراهيم البيومي غامن: مفهوم الدولة الإسلامية المعاصرة في فكر حسن البنا. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ١٤٣ - ١٦٦.
- ٢٩ - الكسندر فلورس: المثقفون المصريون: الإسلام السياسي والدولة. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢) - ص ص ١٨٩ - ١٩٩.
- ٣٠ - برهان غليون: أصل السلطة في الإسلام: الخلافة والدولة. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ١٥ - ٦٨.
- ٣١ - برهان غليون: فلسفة التجدد الإسلامي. - الاجتهاد. - س٣، ع١٠ (شتاء وربيع ١٩٩١). - ص ص ٢٢٢ - ٣٦٢.
- ٣٢ - خالد زيادة: الإسلام السياسي وإشكالية الدولة المعاصرة. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ٢١٦ - ٢٢٤.
- ٣٣ - سمير أبوحمدان: الفكر السياسي عند الأفغاني. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ٩٤ - ١٢١.
- ٣٤ - السيد محمد عمر: الدور السياسي للصفوة في مصدر الإسلام. - القاهرة: جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩١. - رسالة دكتوراه. - ٨١٧ ص.
- ٣٥ - عبدالخبير محمود عطا: الحركة الإسلامية وقضية التعريبية السياسية: الموقف والمحددات والتحولات: اطار التحليل ورؤيتها أولية. - المجلة العربية للعلوم السياسية. - ع٥، ٦ (ابril ١٩٩٢). - ص ص ١٠٣ - ١٢٨.
- ٣٦ - عبدالمجيد الشرفي: مشكلة الحكم في الفكر الإسلامي الحديث. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ٦٩ - ٩٣.
- ٣٧ - الفضل شلق: الأمة والدولة والنخبة. - الاجتهاد. - س٤، ع١٤ (شتاء ١٩٩٢). - ص ص ٥ - ١٤.

- ٢٨ - محمد السيد سليم: العلاقات بين الدول الإسلامية. - الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩١. - ٣٢١ ص.
- ٢٩ - محمد محمود ربيع: الصحوة الإسلامية في الدوريات غير العربية ١٩٧٩ - ١٩٨٢ - المجلة العربية للعلوم السياسية. - ع ٥، ٦ (أبريل ١٩٩٢). - ص ص ١٣٩ - ١٦١.
- ٤٠ - هالة مصطفى: الإسلام السياسي في مصر من حركة الإصلاح إلى جماعات العنف. - القاهرة: الأهرام - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ١٩٩٢.

**رابعاً: الإعلام والاتصال بالجماهير**

- ٤١ - إنشراح الشال: التعليم عن بعد باستخدام شاشة التليفزيون. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٦ (يناير - مارس ١٩٩٢). - ص ص ٨٨ - ٩٩.
- ٤٢ - بركات عبدالعزيز محمد: دور الإذاعات العربية في تعبئة الوعي القومي: دراسة حالة الإذاعة المصرية تجربة الخمسينات وتحديات التسعينات. - شؤون عربية، ع ٧٠ (يونيو ١٩٩٢). - ص ص ٥٢ - ٦٩.
- ٤٣ - خيرت معوض محمد: دور الاتصال في التنمية السياسية: دراسة ميدانية على قريتين مصريتين. - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الإعلام، ١٩٩٢. - ٨٦ ص. - رسالة ماجستير.
- ٤٤ - درية شرف الدين: السياسة والسينما في مصر ١٩٦١ - ١٩٨١. - القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٢.
- ٤٥ - سليمان صالح: الإعلام الدولي وسيطرة الشركات متعددة الجنسية. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٧ (أبريل - يونيو ١٩٩٢). - ص ص ١١ - ٢٥.
- ٤٦ - سمير فريد: الصراع العربي الصهيوني في السينما. - الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٢.
- ٤٧ - سوزان يوسف أحمد القليني: الاختراق الإعلامي الأجنبي في الوطن العربي. - شؤون عربية، ع ٧٠ (يونيو ١٩٩٢). - ص ص ٥٢ - ٦٩.

- ٤٨ - صلاح الدين حافظ: حرية الصحافة والتطور الديمقراطي: دراسة للأوضاع في بعض الدول العربية والأفريقية. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٦ (يناير - مارس ١٩٩٢). - ص ص ١٧ - ٣٨.
- ٤٩ - صلاح عبد اللطيف: قوانين وتشريعات الصحافة في السودان. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٦ (يناير - مارس ١٩٩٢). - ص ص ١٠٠ - ١٠٧.
- ٥٠ - عبد الكريم غالب: حرية الصحافة ومسيرة الديمقراطية في المغرب. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٦ (يناير - مارس ١٩٩٢). - ص ص ٣٩ - ٤٧.
- ٥١ - عواطف عبد الرحمن: تجليات التبعية الإعلامية في حرب الخليج. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٦ (يناير - مارس ١٩٩٢). - ص ص ٤٨ - ٦٤.
- ٥٢ - محمد سيد عتران: دور الاتصال في عملية المشاركة السياسية والاجتماعية والاقتصادية: دراسة تطبيقية على قريتين مصريتين. - القاهرة: جامعة القاهرة: كلية الإعلام ١٩٩١. - رسالة دكتوراه.
- ٥٣ - نادية حسن سالم: الدراسات الإعلامية وأسلوب تحليل المضمون. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٧ (أبريل - يونيو ١٩٩٢). - ص ص ٢٦ - ٣٩.
- ٥٤ - نجوى خليل: الصحف المصرية وأمن المسنين: تحليل مضمون الجرائم الواقعة على المسنين. - الدراسات الإعلامية، ع ٦٧ (أبريل - يونيو ١٩٩٢). - ص ص ٧٢ - ٩٠.

### خامساً: الاقتصاد

- ٥٥ - اسماعيل صبري عبدالله: نحو نهضة عربية ثابتة: الضرورة والمتطلبات. - المستقبل العربي، ع ١٦١ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٤ - ١٣.
- ٥٦ - جاسم خالد السعدون: المستقبل الاقتصادي للخليج العربي. - المستقبل العربي، ع ١٦١ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ١٤ - ٢٨.
- ٥٧ - حازم البلاوي: التغيير أجل الاستقرار. - القاهرة: دار الشرق، ١٩٩٢.
- ٥٨ - عبدالقادر الطراحتسي: التصنيع العربي والمفهوم التفريخي للتنمية. - المستقبل العربي، ع ١٦١ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٦٧ - ٨٥.
- ٥٩ - فيصل محمد فكري أحمد: سعر الفائدة كأداة من أدوات السياسة الاقتصادية: دراسة مقارنة. - القاهرة: جامعة عين شمس - كلية الحقوق، ١٩٩٢. - ٦٢٢ ص.

- ٦٠ - محمد ابراهيم رابوي: اختبار جدوىربط درهم الإمارات العربية المتحدة بسلة عملات. - آفاق اقتصادية. - س، ١٢، ع ٥٠ (أبريل ١٩٩٢).
- ص ص ٧ - ٦٠.
- ٦١ - مصطفى العبدالله: أهمية التعاون في اقتصاديات الدول العربية ودور الجامعة العربية في دعم الحركة التعاونية. - آفاق اقتصادية. - س، ١٢، ع ٥٠ (أبريل ١٩٩٢). - ص ص ١٠٣ - ١٣٢.
- ٦٢ - يوسف صايغ: التنمية العصبية من التبعية إلى الاعتماد على النفس في الوطن العربي. - بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢.
- ٦٣ - يوسف يعقوب سلطان: دور الصناعة والتكنولوجيا في التنمية: نظرة في أهمية وتكوينات هيكل القطاع الصناعي في دول مجلس التعاون الخليجي. - مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. - س، ١٧، ع ٦٤ (يناير ١٩٩٢). - ص ص ١٦٥ - ٢٢٨.

### سادساً: الأمن الغذائي العربي

- ٦٤ - حسان الشويكي: حول الأمن الغذائي العربي. - الوحدة. - س، ٧، ع ٨٤ (سبتمبر ١٩٩١). - ص ص ٥٦ - ٦٥.
- ٦٥ - خالد رستم: آفاق الأمن الغذائي العربي. - الوحدة. - س، ٧، ع ٨٤ (سبتمبر ١٩٩١). - ص ص ٨٢ - ٨٥.
- ٦٦ - سامي السيد فتحي: الوطن العربي والمشكلة الغذائية. - الوحدة. - س، ٧، ع ٨٤ (سبتمبر ١٩٩١). - ص ص ٦ - ١٧.
- ٦٧ - طوني الان: فجوة الغذاء في العالم العربي والحلول الواقعية. - الباحث العربي. - ع ٢٩ (مارس - يونيو ١٩٩٢). - ص ص ١٦ - ٢٢.
- ٦٨ - علي نوح: مشكلات الزراعة والإنتاج الزراعي وعلاقتها بالأمن الغذائي العربي. - الوحدة. - س، ٧، ع ٨٤ (سبتمبر ١٩٩١). - ص ص ٨٦ - ٩٥.
- ٦٩ - فهد الفائز: فجوة الغذاء في العالم العربي والحلول الواقعية. - الباحث العربي، ع ٢٩ (مارس - يونيو ١٩٩٢). - ص ص ٩ - ١٥.
- ٧٠ - محمد أبومنور: الأمن الغذائي العربي: مؤشرات العجز والأسباب

- وأفاق المستقبل. - الباحث العربي، ع ٢٩ (مارس - يونيو ١٩٩٢). - ص ٢٤ - ٣٣.
- ٧١ - المختار مطيع: تساولات حول السياسات الزراعية العربية في علاقاتها بمشكلة الغذاء. - الوحدة. - س ٧، ع ٨٤ (سبتمبر ١٩٩١). - ص ٤٥ - ٥٥.

### سابعاً: الأمن القومي العربي

- ٧٢ - أحمد سامح الخالدي: الأمن الأقليمي: بعض الفرص والاحتمالات/ اعداد أحمد سامح الخالدي، حسين جعفر آغا. - مجلة الدراسات الفلسطينية، ع ٩ (شتاء ١٩٩٢). - ص ٢ - ١٢.
- ٧٣ - حمدي عبدالرحمن حسن: الصراع في القرن الأفريقي وانعكاساته على الأمن القومي العربي. - المستقبل العربي، ع ١٥٧ (مارس ١٩٩٢). - ص ٧٤ - ١٠٣.
- ٧٤ - رفعت لقوشة: مقدمة في إشكالية الأمن القومي العربي. - شؤون عربية، ع ٧٠ (يونيو ١٩٩٢). - ص ٧ - ١٦.
- ٧٥ - عبدالمنعم المشاط: الأمن القومي العربي في المرحلة الراهنة. - شؤون عربية، ع ٧٠ (يونيو ١٩٩٢). - ص ١٧ - ٣٩.
- ٧٦ - محمد رضا فودة: «أزمة الخليج وأثرها على الأمن القومي العربي». - ص ١٢٩ - ١٥٦.
- في «الوطن العربي في عالم متغير: أزمة الخليج الثانية». - القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحث والدراسات السياسية، ١٩٩١.
- ٧٧ - محمد رضا فودة: تحديات الأمن القومي العربي. - الباحث العربي، ع ٢٨ (يناير - فبراير ١٩٩٢) - ص ٢٨ - ٢٥.
- ٧٨ - محمد صادق الحسيني: نظرات حول الوحدة والرابطة الدينية والأمن القومي. - المستقبل العربي، ع ١٥٩ (مايو ١٩٩٢). - ص ١٤٠ - ١٥٢.
- ٧٩ - ياسين سعيد: كيف يتحقق الأمن القومي للأمة العربية. - الوحدة. - س ٨، ع ٨٨ (يناير ١٩٩٢). - ص ١١ - ٢٢.

ثامناً: الأمان المائي العربي

- ٨٠ - أمال سعد المتولي: المصادر المائية والصراع السياسي في المنطقة العربية. - الوحدة. - س، ٨، ع ٨٨ (يناير ١٩٩٢). - ص ص ٨٩ - ٩٥.
- ٨١ - البشع كالي: المياه والسلام: وجهة نظر اسرائيلية. - بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ١٩٩١.
- ٨٢ - جلال عبدالله معرض: تركيا والأمن القومي العربي: السياسة المائية والأقليات. - المستقبل العربي ع ١٦٠ (يونيو ١٩٩٢). - ص ص ٩٢ - ١١٢.
- ٨٣ - محمد راضي: المياه في العالم العربي: نحن وعام ٢٠٢٥. - الباحث العربي، ع ٨٢ (يناير - فبراير ١٩٩٢). - ص ص ٤٨ - ٥٤.
- ٨٤ - محمد قدرى سعيد: ضبط التسلع جنوب البحر الأبيض المتوسط: وجهة نظر عربية / إعداد محمد قدرى سعيد، عبد المنعم سعيد. - السياسة الدولية. - س، ٢٨، ع ١٠٩ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٣٠ - ٤٧.
- ٨٥ - محمود سمير أحمد: معارك المياه المقبلة في الشرق الأوسط. - القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٩١. - ١٧٦ ص.

تاسعاً: البيئة

- ٨٦ - الكسندر اندرسون: الآثار البيئية للصراع الكويتي العراقي. - الدراسات الاعلامية. ع ٦٧ (ابril - يونيو ١٩٩٢). - ص ص ١٢١ - ١٢٤.
- ٨٧ - بدرية عبدالله العوضي: المسؤلية الدولية للعراق عن الدمار البيئي. - مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. - س، ١٧، ع ٦٤ (يناير ١٩٩٢). - ص ١٧ - ٣٢.
- ٨٨ - رين الدين عبدالمقصود غنيمي: الآثار البيئية للغزو العراقي على الكويت. - مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. - س، ١٧ (عدد خاص مايو ١٩٩٢). - ص ص ٢١ - ٧٠.
- ٨٩ - عبدالعزيز مخيم عبدالهادي: العدوان العراقي على البيئة بدولة الكويت في ضوء أحكام القانون الدولي. - مجلة الحقق. - جامعة الكويت. - س، ١٥، ع ١ (مارس ١٩٩١). - ص ص ٢٢٧ - ٢٦٥.

## **بليوجرافيا شؤون اجتماعية**

- ٩٠ - محمد عبد الرحمن الصرعاوي: آثار الدمار البيئي للغزو العراقي. - المجلة العربية للعلوم الإنسانية. - س. ١٠، ع ٣٩ (ربيع ١٩٩٢). - ص ص ١٩٦ - ٢٣٧.
- ٩١ - محمد ناصف قمisan: أبعاد التلوث الإشعاعي للبيئة الناتج عن استخدامات الطاقة النووية. - عالم الفكر. - مج ٢١، ع ١ (يوليو - سبتمبر ١٩٩١). - ص ص ٨٥ - ١١٨.

### **عاشرًا: التراث الشعبي**

- ٩٢ - علي شبيب المناعي: الغوص على اللزلز في الشعر الشعبي القطري. - المأثورات الشعبية. - س. ٧، ع ٢٧ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٧ - ٢١.
- ٩٣ - عمر شاعر الدين: الأمثال الشعبية منحى لغوي. - المأثورات الشعبية. - س. ٧، ع ٢٧ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٢٢ - ٢٤.
- ٩٤ - عوض سعود عوض: الماء في التراث الشعبي الفلسطيني. - المأثورات الشعبية. - س. ٧، ع ٢٧ (يوليو ١٩٩٢) - ص ص ٨٩ - ١٠٠.
- ٩٥ - كلثم علي الغانم: المناداة المرتبطة ببعض المهن في قطر قديماً. - المأثورات الشعبية. - س. ٧، ع ٢٦ (ابril ١٩٩٢). - ص ص ١٠٣ - ١٠٧.
- ٩٦ - محمد رجب النجار: القدس في الفولكلور والأساطير العربية. - المجلة العربية للعلوم الإنسانية. - س. ١٠، ع ٤٠ (صيف ١٩٩٢). - ص ص ٣٤ - ٦٠.

- ٩٧ - محمد رجب النجار: مصادر دراسة المأثورات الشعبية في التراث العربي. - عالم الفكر. - مج ٢١، ع ٢ (اكتوبر - ديسمبر ١٩٩١). - ص ص ١٦٥ - ٢٠٠.

- ٩٨ - محمود مفلح البكر: بيت الشعر وما يتعلّق به من عادات ومعتقدات. - المأثورات الشعبية. - س. ٧، ع ٢٦ (ابril ١٩٩٢). - ص ص ٤٧ - ٦٥.

### **الحادي عشر: التربية البيئية**

- ٩٩ - عادل عوض: واقع وأفاق التربية البيئية في الجامعات العربية. - مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٢٧ (يناير ١٩٩٢). - ص ص ٧٨ - ١٠٥.

## **ببليوجرافيا شؤون اجتماعية**

- 
- ١٠٠ - محمد سعيد صبارين: دور التربية في حماية البيئة. - رسالة التربية.
  - ع ٨٥ (ديسمبر ١٩٩١). - ص ص ٨٥ - ٩٩.

### **الثاني عشر: التعليم**

- ١٠١ - اسماعيل عبدالفتاح عبدالكافى: التعليم وبيت الهوية القومية في مصر. - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩١. - ٢٩٠ ص.
- ١٠٢ - سعيد اسماعيل علي: اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. - القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١. - ٣٥١ ص.
- ١٠٣ - عبدالغنى عبود: في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار. - القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٢. - ٢٢٥ ص.
- ١٠٤ - محمد زياد حمدان: أزمة التربية في البلدان النامية واقع، مشكلات، حلول. - الأردن: دار التربية الحديثة، ١٩٩٢. - ٣٠٧ ص.

### **الثالث عشر: التعليم العالي**

- ١٠٥ - أحمد الخطيب: التعليم الجامعي في الوطن العربي: التحديات والبدائل المستقبلية. - مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٢٧ (يناير ١٩٩٢). - ص ص ٧ - ٢٦.
- ١٠٦ - أحمد سليمان عودة: مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة، تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور / اعداد أحمد سليمان عودة، صالح حسن الداهري. - مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٢٧ (يناير ١٩٩٢). - ص ص ١٣٤ - ١٦٢.
- ١٠٧ - هند بنت ماجد الخليلة: أنماط القيادة في التعليم الجامعي كما يدركها عضو هيئة التدريس. - مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٢٧ (يناير ١٩٩٢). - ص ص ٥٩ - ٧٧.

### **الرابع عشر: التكنولوجيا**

- ١٠٨ - حامد ابراهيم الموصلي: بناء قدرات تكنولوجيا ذاتية: تجربة

- ميدانية. - منبر الحوار. - س، ٧، ع ٢٤ (شتاء - ربيع ١٩٩٢). - ١٢٧  
- ١٤٠ -
- ١٠٩ - ناول عبدالهادي: **الفكر التكنولوجي العربي**. - الوحدة. - س، ٨، ع ٨٩ (فبراير ١٩٩٢). - ص ص ١٠٢ - ١١٨.
- ١١٠ - يوسف طباوي: **الثقافة في الوطن العربي: مفهومها وتحدياتها**. - بيروت: مركز الدراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢. - ٣٢٩ ص «سلسلة الثقافة القومية» - ٢١.
- ١١١ - يوسف طباوي: **السياسات العربية في مجال الثقافة الحديثة**. - شؤون عربية، ع ٦٩ (مارس ١٩٩٢). - ص ص ١٣٠ - ١٤٢.

## الخامس عشر: التنمية السياسية

- ١١٢ - عائشة محمد خالد الفلاحي: **التنمية السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة**. - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩١. - ٣٢٧ ص. - رسالة ماجستير.
- ١١٣ - عبدالخالق عبدالله: تدريس مادة التنمية والتنمية السياسية في جامعات الوطن العربي. - المجلة العربية للعلوم السياسية، ع ٥، ٦ (أبريل ١٩٩٢). - ص ص ٣٠ - ٤١.

## السادس عشر: الثقافة

- ١١٤ - برهان غلين: **التنمية الثقافية العربية بين التبعية والانغلاق**. - الوحدة. - س، ٨، ع ٩٢ (مايو ١٩٩٢). - ص ص ١٥٦ - ١٦٥.
- ١١٥ - عامر حسن فياض: **أشكال التخلف الثقافي**. - المجلة العربية للعلوم السياسية، ع ٥، ٦ (أبريل ١٩٩٢). - ص ص ٥١ - ٧٢.
- ١١٦ - مسعود ضاهر: **إشكالية الغزو الثقافي الصهيوني للمشرق العربي**. - دراسات، ع ٤، ٥ (١٩٩٢). - ص ص ٣٤٥ - ٣٦٧.
- ١١٧ - مسعود ضاهر: **أوضاع على المسألة الثقافية العربية في المرحلة الراهنة**. - شؤون عربية، ع ٧٠ (يونيو ١٩٩٢). - ص ص ١١٨ - ١٢٣.
- ١١٨ - مسعود ضاهر: **ملاحظات نقدية حول شعار: نحو نظام ثقافي عربي جديد**. - الوحدة. - س، ٨، ع ٩٢ (مايو ١٩٩٢). - ص ص ٢٨ - ٣٣.

**السابع عشر: العلاقات الاقتصادية الدولية**

- ١١٩- أحمد راجي أبوالوفا: الواقع الاحتکاري في التجارة الدولية وأثره في نظريتها . - القاهرة: جامعة عين شمس - كلية الحقوق، ١٩٩٢ . - ٣٧٤ ص. - رسالة دكتراه.
- ١٢٠- عمرو مصطفى كمال حلمي: تطورات الاقتصاد العالمي والمؤثرات الجديدة . - السياسة الدولية . - س، ٢٨، ع ١٠٩ (يوليو ١٩٩٢) . - ص ص ١١٤ - ١٠٨ .
- ١٢١- فكري تادرس: العلاقات الاقتصادية بين مصر والجماعة الأوروبية بعد عام ١٩٩٢ في ضوء انفتاح دول أوروبا الشرقية . - ص ص ٢٩١ - ٢٨٠ .
- في «مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢» . - القاهرة: جامعة القاهرة - مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٢ .
- ١٢٢- نوال قاسم: تقويم العلاقات الاقتصادية بين مصر والجماعة الأوروبية . - ص ص ١٠٤ - ١٥٥ .
- في «مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢» . - القاهرة: جامعة القاهرة - مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٢ .

**الثامن عشر: العلاقات السياسية الدولية**

- ١٢٣- أحمد ثابت: الدولة والنظام العالمي: مؤشرات التبعية ومصر . - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٢ . - ٣٤٠ ص.
- ١٢٤- أحمد طه محمد: التحولات السياسية في آسيا والنظام العالمي الجديد . - السياسة الدولية . - س، ٢٨، ع ١٠٨ (ابريل ١٩٩٢) . - ص ص ٢٤٢ - ٢٥٢ .
- ١٢٥- سمير أمين: النزعة العسكرية الأمريكية في النظام الدولي الجديد / ترجمة مصطفى المساوي . - الوحدة . - س، ٨، ع ٩٠ (مارس ١٩٩٢) . - ص ص ٣٤ - ٤٩ .
- ١٢٦- عبدالله الأشعـل: الجوانب القانونية للازمة الليبية الغربية . - السياسة الدولية . - س، ٢٨، ع ١٠٩ (يوليو ١٩٩٢) . - ص ص ٤٨ - ٦٣ .

- ١٢٧ - عبدالله جمعه الحاج: العرب ومستقبل إريتريا. - المستقبل العربي، ع ١٥٩ (مايو ١٩٩٢). - ص ص ٤٦ - ٢٧.
- ١٢٨ - عبد المنعم سعيد: الحقيقة والخيال: مصر والجماعة الأوروبية ١٩٩٢. - ص ص ١٦١ - ١٩٣.
- في «مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.
- ١٢٩ - محمد تاج الدين الحسيني: النظام الدولي الجديد بين الوهم والواقع. - الوحدة. - س، ٨، ع ٩٠ (مارس ١٩٩٢). - ص ص ٦٨ - ٧٤.
- ١٣٠ - محمد رشاد الشريف: العلاقات الأمريكية الإسرائيلية والنظام الدولي الجديد. - الوحدة. - س، ٨، ع ٩٠ (مارس ١٩٩٢). - ص ص ٥١ - ٦٢.
- ١٣١ - محمد سعد أبو عامرود: الدبلوماسية المصرية والأزمة الليبية الغربية. - السياسة الدولية. - س، ٢٨، ع ١٠٩ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٦٤ - ٧٨.
- ١٣٢ - محمد السيد سعيد: «مصر والجماعة الأوروبية بعد عام ١٩٩٢: إطار الاختيار بين بدائل للسياسات المصرية نحو أوروبا ١٩٩٢». - ص ص ٢٩٧ - ٢٢٢.
- في «مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.
- ١٣٣ - ميلود المهندي: قراءة مفاهير لصطلاحات معاصرة: النظام العالمي الجديد والشرعية الدولية وقضية لوكريبي. - المستقبل العربي، ع ١٦١ (يوليو ١٩٩٢). - ص ص ٢٩ - ٤٦.
- ١٣٤ - نادية مصطفى: تقويم العلاقات السياسية بين مصر والجماعة الأوروبية. - ص ص ٤٤ - ٩٨.
- في «مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢». - القاهرة: جامعة القاهرة - مركز البحث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.
- ١٣٥ - ونودة بدران: تحليل علاقة مصر بأوروبا الغربية في الأدب العربي: دراسة مسحية. - ص ص ٤ - ٣٩.

- في «مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢». - القاهرة: جامعة القاهرة -  
مركز البحث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.

### التاسع عشر: النظم السياسية

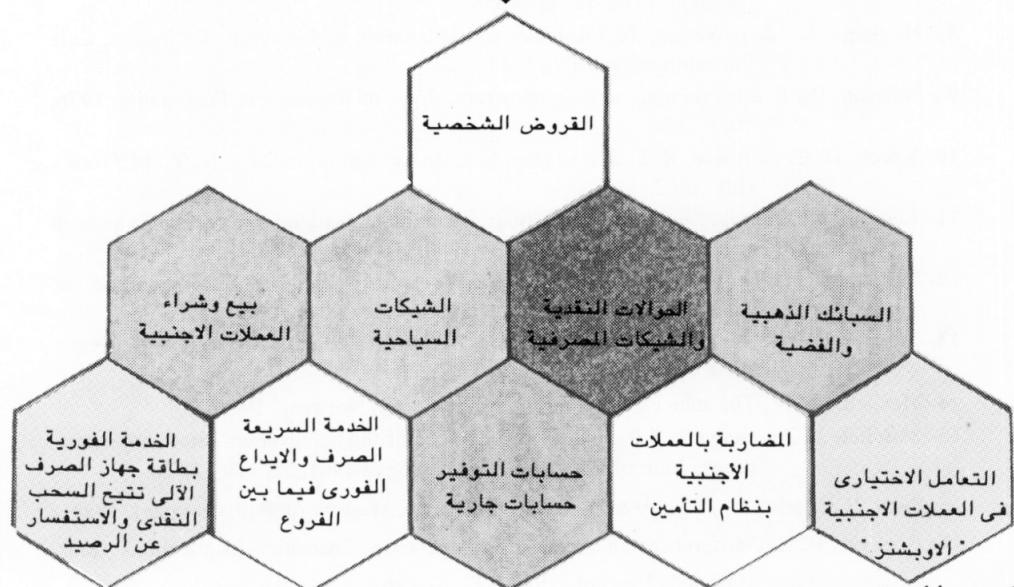
- ١٣٦- ابتسام محمد سهيل: **النخبة السياسية الحاكمة في دولة الإمارات العربية المتحدة ١٩٧٢ - ١٩٨٦**. - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩٠. - ٤٠١ ص. - رسالة ماجستير.
- ١٣٧- أحمد على الحداد: **استراتيجية بناء المؤسسات السياسية في دولة الإمارات العربية المتحدة بين التقليدية والحداثة**. - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩١. - ٤٥٣ ص. - رسالة دكتوراه.
- ١٣٨- إكرام بدر الدين: **الديمقراطية في الدول النامية: الكتاب الأول للنظم المستقرة**. - القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٩٢. - ١٥٦ ص.
- ١٣٩- إكرام بدر الدين: **ظاهرة الإرهاب السياسي** / تأليف إكرام بدر الدين، ماجدة غنيمة، مصطفى منجود. - القاهرة: دار الثقافة العربية، ١٩٩٢.
- ١٤٠- جابر سعيد عوض: **اقتراب تحليل النظم في علم السياسة**. - ص ١ - ١٩.
- في «اقترابات البحث في العلوم الاجتماعي». - القاهرة: جامعة القاهرة - مركز البحث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.
- ١٤١- حسن البزار: **البناء السياسي والديمقراطي: حال الأمة العربية**. - المجلة العربية للعلوم السياسية، ع ٥، ٦ (ابريل ١٩٩٢). - ص ٨٦ - ١٠٢.
- ١٤٢- حسن سيد سليمان: **تجربة العقد الاجتماعي في المغرب العربي**. - المجلة العربية للعلوم السياسية، ع ٥، ٦ (ابريل ١٩٩٢). - ص ١٦٢ - ١٧٩.
- ١٤٣- سعد الدين ابراهيم: **إعادة الاعتبار للرئيس السادات**. - القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٢.
- ١٤٤- صلاح سالم زرتوقه: **أنماط الاستيلاء على السلطة في الدول العربية: النمط الوراثي - النمط الانقلابي - أنماط أخرى**. - ١٩٨٥ - ١٩٩٠: دراسة في الأساليب. - القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٢.

- ١٤٥ - طارق البشري: «كاتب مقدمة» الأمة في عام: تقرير حولي عن الشؤون السياسية والاقتصادية المصرية. - القاهرة: أمة برس، ١٩٩١.
- ١٤٦ - محمد السعيد ادريس: حزب الوفد والطبقة العاملة المصرية ١٩٢٤ - ١٩٥٢ / تأليف محمد السعيد ادريس، تقديم علي الدين هلال. - القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٩. - ٢٩١ ص.
- ١٤٧ - مريم سلطان أحمد لوتاه: مقومات الاستقرار السياسي في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة للعوامل والمحددات الخارجية والداخلية. - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩١. - ٥٩٦ ص. - رسالة دكتوراه.
- ١٤٨ - مصطفى كامل السيد: مفهوم الطبقة في الدراسات السياسية في مصر. - ص ص ١٨٥ - ٢٠٧.
- في «اقترابات البحث في العلوم الاجتماعية». - القاهرة: جامعة القاهرة - مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.
- ١٤٩ - منار محمد الشوريجي: المراكز العربي الإسرائيلي في الانتخابات الرئاسية الأمريكية ١٩٨٨ . - القاهرة: جامعة القاهرة - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ١٩٩١. - ٢٢٢ ص. - رسالة ماجستير.
- ١٥٠ - هالة سعودي: استخدام اقتراب تحليل النظم في الدراسات السياسية في مصر. - ص ص ٢١ - ٦٥.
- في «اقترابات البحث في العلوم الاجتماعية». - القاهرة: جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٢.

# بنك أبوظبي الوطني

## البنك الرائد

### الذي يمكنك الاعتماد عليه



# إحصل على النت و الخدمات الأخرى بسرعة!



لماذا انت سيد سيدات خدماتك للتعامل مع بنك دبي التجاري  
المدرب : اقتصاد الشريحة السريعة وأدوات الصرافات الذكية الحديثة.

إذ أنت أحدث الصرافات الذكية الحديثة توفر لكم أقصى ملوك :

النقد السريع عاشر مدار ٤٤ ساعه في اليوم ٧ أيام  
في الشريحة ويفضي النقر عن مكانه بغير ملوك أيام

وتحمّل نفس المستفادة من خدماتك التالي :

١- السبب الشعبي الفوري .

٢- طلاق كشف ملوك

٣- التوصيل من المكتب إلى المكتب ملوك  
 وبالعكس .

٤- طلب رزق شهادة .

٥- معرفة الرصيد على إيمال .

إذا سغتم بالصراف عاشر بطاقة الصراف الذكي أو الستفادة  
من جميع خدماتها المميزة والسريعة تفضلاً بزيارة أحد  
فروعنا المتواجدة في دولتك الـ ١٦ .

• دبي : شارع خور، صافيت: ٥٣٣٥٥ • شارع فيران، صافيت: ٢٧١٢١

• شارع شاهين العبر، صافيت: ٤٤١٣٣ • المنطقة العسكرية الأولى، صافيت:

٤٨٤٠٠ • شارع المكتوم، صافيت: ٤٤٦١٢٢/٧ • سوق الوصل، درير، صافيت: ٢٧٦١١١

• قرية بيل باي، صافيت: ٥٦٥٥٦ • ٥٦٦٧ • الشانقة، شارع البرج

صافيت: ٣٥٥٩١ • أبوظبي، شارع الكوتيني، صافيت: ٢٤٣٢٤/٢٤٥٧٠

• رأس الخيمة ، شارع عمانت ، صافيت: ٦٦٦٦



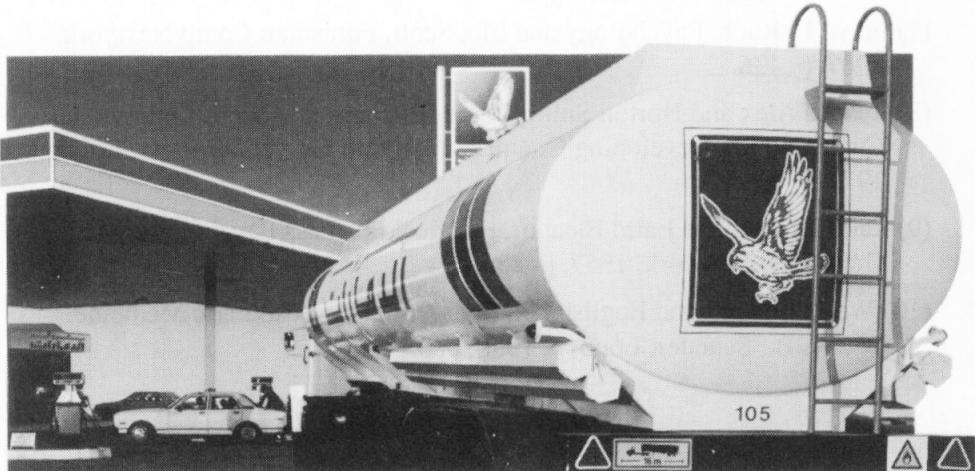
**بنك دبي التجاري المحدود**

THE COMMERCIAL BANK OF DUBAI LIMITED

EMIRATES  
PETROLEUM



اند مارالات



# رؤى التكامل والتطوير المستمر

## خدمة

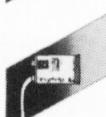
محطاتنا تقدم البنزين والديزل والزيوت والخدمات الأخرى لل里اليين. كي تستمتعهم على العافية بسياراتهم.



مؤسسة الامارات العامة للبترول تعمد أربعاء وعشرين ساعة في اليوم طيلة أيام الأسبوع كي تستمرة الحركة في الامارات الى الامام.

## تشحيم

مجموعة جديدة من الروافع الصنفية للسيارات والمعدات الصناعية. خصصنا للمحافظة على تبريد وصيانة وإطالة عمر محركاتكم.

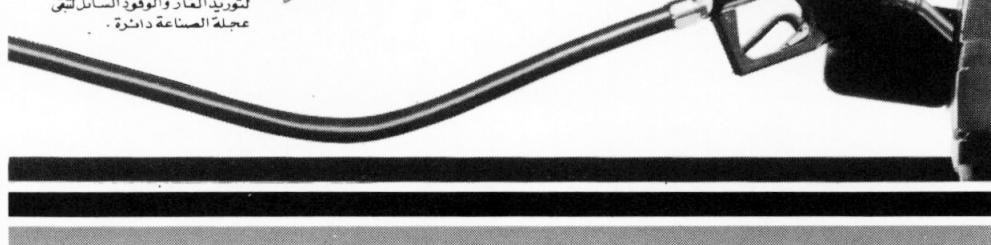


ضمن المستقبل بالتزام ثابت بالتقنولوجيا والتقديم.

نطور ونحسن من شأننا بصورة مستمرة لتقديم للامارات خدمات في غاية الكفاءة.

## طاقة

غايتنا تأمين الطاقة من أجل التطور من خلال شبكة متكاملة لتوريد الغاز والوقود السائل حتى عجلة الصناعة دائرة.



مؤسسة الامارات العامة للبترول Emirates General Petroleum Corporation

## قواعد النشر في المجلة

### ☆ البحوث والدراسات :

- ١ - تنشر المجلة البحوث والدراسات ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والتي تهدف إلى إضافة ما هو جديد في هذه المجالات وتخدم مجتمع الإمارات وخاصة المجتمع العربي عموماً.
- ٢ - يكون البحث المقدم للنشر في حدود ٢٠ صفحة مطبوعة من الحجم العادي (١٢٠٠) كلمة بما في ذلك الوهاشى اللازم وقائمة المراجع والمصادر.
- ٣ - يعد البحث قابلاً للنشر إذا توافرت فيه النقاط الآتية:
  - (١) اعتماد الأصول العلمية في إعداد وكتابة البحث من توثيق وهمامش ومصادر ومراجع.
  - (ب) لا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر في مجلة أخرى.
  - (حـ) يكتب الباحث إسمه وجده عمله على ورقة مستقلة ويرفق نسخة عن سيرته العلمية إذا كان يتعامل مع المجلة للمرة الأولى ويدرك ما إذا كان البحث قد قدم إلى مؤتمر لكنه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر.
- ٤ - يوضح الباحث إن كان بحثه ملأاً لجهة بحثية معينة وفي هذه الحالة فإنه لابد من الحصول على موافقة تلك الجهة.
- ٥ - يبلغ الباحث باستلام البحث خلال أسبوعين من تاريخ الاستلام على أن يبلغ بقرار صلاحية البحث للنشر أو عدمه خلال مدة اقصاها ثلاثة أشهر.
- ٦ - (١) تاريخ استلام البحث وأسبقيبة البحث للنشر إن كان قد طلب إجراء تعديلات عليها.  
(ب) تنوع الابحاث والباحثين لتحقيق التوازن بحيث تنشر المجلة لأكبر عدد من الكتاب ومن أكبر عدد ممكن من الأقطار في العدد الواحد وبأوسع مدى من التنوع.  
(حـ) المواضيع المختصة بدولة الإمارات العربية المتحدة وذلك لما تعانيه المكتبة العربية من نقص واضح فيها.

- ☆ عروض الكتب :
- تنشر المجلة عروض الكتب التي لا يتجاوز تاريخ إصدارها ثلاثة أعوام بحيث لا يزيد حجم العرض عن عشر صفحات وأن يتناول إيجابيات وسلبيات الكتاب ويستهل العرض بالمعلومات الآتية:
- (١) الإسم الكامل للمؤلف. (ب) العنوان الكامل للكتاب.
  - (حـ) مكان النشر. (د) الإسم الكامل للناشر.
  - (هـ) تاريخ النشر. (و) عدد الصفحات.
  - (ز) تكتب المعلومات السابقة بلغة الكتاب إذا كان محرراً بلغة أجنبية.
  - (حـ) اسم وعنوان عارض الكتاب.

- ☆ الآراء والأفكار.
- تنشر المجلة آراء وأفكاراً حررة تعالج قضايا مهمة ومعاصرة تهم المجتمع والفكر الإنساني والاجتماعي على لا يزيد عدد الصفحات عن ١٠ صفحات.

☆ ملخصات الرسائل العلمية :

- تنشر المجلة ملخصات رسائل جامعية تمت مناقشتها وأجازتها في ميادين العلوم الإنسانية.
- ☆ تقارير وندوات ومؤتمرات :
- تنشر المجلة تقارير المؤتمرات والندوات على لا يتجاوز حجم التقرير ١٠ صفحات.
- ترسل البحث والدراسات بعنوان رئيس تحرير مجلة شؤون اجتماعية - جمعية الاجتماعيين - دولة الإمارات العربية المتحدة - الشارقة - ص. ب : ٢٧٤٥

# **Journal of Social Affairs**

No. 36 - Vol 9 Winter 1992

A Quarterly Journal Published by the  
Sociological Association of the U.A.E.

SHARJAH P.O. Box. 3745 - Fax. 06/522267

## **Annual Subscription**

	U. A. E.	Dhs	40
Individual:	Arab Countries	\$	15
	Elsewhere	\$	20
Institutions	U. A. E.	Dhs	100
	Elsewhere	\$	40