

السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج

د. يزيد عيسى السورطي

— أستاذ مساعد — قسم أصول التربية — الجامعة الهاشمية — الأردن.

السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مظاهر وأسباب ونتائج ظاهرة السلطوية في التربية والتعليم في الوطن العربي. وأظهرت الدراسة أن السلطوية تنتشر في كثير من أبعاد التربية العربية بشكل عام كطرق التدريس والمناهج الدراسية والإدارة التربوية والإشراف التربوي والعلاقة بين المعلم والطالب والتقويم التربوي. وتبين أن للسلطوية التربوية والتعليمية أسباباً متعددة اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها. كما أوضحت النتائج بعض نتائج السلطوية التربوية والتعليمية من استيلاء أنماط أخرى من التسلط، وإضعاف النظام التعليمي، وتسهيل الغزو الثقافي، وإضعاف التنمية وإعاقة الإبداع.

مقدمة:

السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي فتعمل على الحد من كفايتها وفعاليتها وتسهم في إعاقة تحقيقها لأهدافها. فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو ويؤدي أحيانا إلى رفض الطالب للمؤسسات التربوية والتعليمية وللعلم بشكل عام؛ (سالم، ١٩٧٨). كما أن للتربية العربية بنيتها وتوجهاتها وأساليبها تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية؛ (الخميسي، ١٩٨٨). والسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلاً من التركيز على الحرية الفردية؛ (New Webster's Dictionary, 1971)، أو هي ممارسة القوة لذات القوة؛ (Entwistle, 1970). ومن وسائلها استخدام القوة والعقاب وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج وغيرها؛ (الأشول، ١٩٨٢). كما أن التربية العربية عملت أحيانا كأداة لتخليد التسلط الاجتماعي من خلال تنشئة الأطفال على الخضوع والتبعية؛ (الدقس، ١٩٩٤)، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية. فابتداء من البيت ومرورا بالمدرسة

وانتهاء بالجامعة وباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى يتم التعامل مع الفرد في بعض الأحيان بطريقة عنيفة ولا إنسانية وجامعة تقوم أساساً على إصدار الأوامر وفرضها دون مشورة أو مناقشة. حتى تعودت الأجيال الحديثة في كثير من البلاد العربية على أن يفكر لها آخرون في كل ما يتعلق بحياتها ومستقبلها وشؤونها وما عليها سوى السمع والطاعة. فقد شكلت نفسية التلقي عقلية غير قادرة على النقاش والإقناع. ففي التربية والتعليم وفي جوانب الحياة المختلفة عموماً، كثيراً ما يكون هناك مرسل ومتلق وغياب واضح للتفاعل والشورى والحوار المتكافئ؛ (عبدالحى، ١٩٨٧). لقد طغت السلطوية على بعض جوانب التربية العربية حتى كاد يسودها، ما أسماه عبدالله عبدالدائم بـ «نهج اغتيال العقول والنفوس». (عبدالدائم، ١٩٩١ ص ٢٧٨). وقد فشلت تلك التربية، كما يقول حسن الإبراهيم في تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم وهو «خلق الملكات النقدية والفكر المستقل». ويربط الإبراهيم هذا الفشل بظاهرة السلطوية؛ (سارة ١٩٩٠). إن السلطوية التربوية تظهر جلية في عدد من جوانب العمل التربوي العربي كالمناهج وطرق التدريس والإشراف التربوي والإدارة التربوية وغيرها. وتعود أسبابها لعوامل كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية وتاريخية ودينية... الخ، فالسلطوية هي سمة أساسية لبعض النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية العربية؛ (بدران، ١٩٩٣).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما أهم مظاهر السلطوية في الأنشطة التربوية والتعليمية العربية؟
- ٢ - ما أهم أسباب السلطوية التربوية والتعليمية في الوطن العربي؟
- ٣ - ما أهم نتائج السلطوية التربوية والتعليمية في الوطن العربي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة عوامل منها:

- ١ - إن دراسة ظاهرة السلطوية في التربية تعتبر تناولاً لمشكلة من المشكلات التي تواجه الأنظمة التربوية والتعليمية العربية بشكل عام مما قد يسهم في فهمها والتخلص منها. فالسلطوية عقبة متعددة الأشكال تعوق تقدم التربية والمجتمع. وأن التغلب عليها قد يساعد في دفع عجلة التنمية إلى الأمام لأن نجاح التنمية يعتمد أساساً على تحقيق التربية لأهدافها.
 - ٢ - رغم أهمية دراسة ظاهرة السلطوية التربوية والتعليمية إلا أن الأبحاث حولها في الوطن العربي نادرة إن لم تكن غير موجودة. وقد يكون من أسباب ذلك عدم إدراك أهميتها أو ارتباط السلطوية بالجانب السياسي في معظم الأحيان، الأمر الذي جعل كثيراً من الباحثين يركزون على السلطوية السياسية، مما أدى إلى وجود إهمال واضح للسلطوية في الميدان التربوي والتعليمي.
- لذا تأتي هذه الدراسة كجهد متواضع للمشاركة في التعريف بمشكلة تربوية عربية تكاد تكون عامة والعمل على التغلب عليها وسد بعض النقص في الأبحاث المتوافرة حولها.

أولاً: مظاهر السلطوية في التربية العربية

١- السلطوية في طرق التدريس:

إن طرق التدريس هي «أساليب نقل المعرفة والخبرة ومضامين المنهاج إلى المتعلمين باستخدام نظريات التعلم ومبادئها وغير ذلك من مكتشفات سيكولوجية وتقنيات ذات علاقة بطبيعة المعرفة ونظامها ومنهجيتها وطرق اكتسابها أو تعلمها بطرق مختلفة مثل التلقين أو الاكتشاف أو المناقشة والاستقراء وتمثيل الأدوار ونماذج التعلم الجماعي وحل المشكلات والتعلم الذاتي وغير

ذلك من أساليب في إطار التعلم الذاتي أو الجماعي»؛ (الخوالدة وأبو صالح، ١٩٩١، ص ٢١). ولكن طريقة التدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين، أو ما أسماه بوللو فريري «التعليم البنكي» الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعون دون أن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي فيتحولون بذلك إلى أوانٍ فارغة يصب فيها المعلم كلماته ويصبح التعليم نوعاً من الإيداع حيث يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها؛ (حسن، ١٩٨٦).

ويشير أحد الباحثين مثلاً إلى خصائص التعليم الابتدائي في إحدى الدول العربية قائلاً: «أصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصور التي يمكن أن يسترجعها في الامتحانات وليس مهماً في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه»؛ (رضا، ١٩٩٠، ص ٥٣). فجوهر التعليم إذن هو تعويد الطالب على استلام المعلومات وتخزينها مؤقتاً إلى أن يحين وقت الامتحان الذي هو موعد تسليم تلك المعلومات للمعلم.

وكثيراً ما يرتبط التلقين في المدرسة العربية بغياب الثواب والتعزيز وسيطرة العقاب البدني. فمن علامات السلطوية في التعليم العربي بشكل عام، قلة أهمية الإقناع والمكافأة والتركيز على العقاب الجسدي والتلقين. إن العامل المشترك بين التلقين والعقاب هو أن كليهما يركزان على السلطة ويقودان إلى الخضوع ويجعلان المتعلم أكثر رضوخاً؛ (شرابي، ١٩٩١، ص ٣٩)، ولا يقتصر شيوع التلقين على ساحة التعليم المدرسي بل يتعداها ليشمل التعليم العالي بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، فالجامعة العربية بشكل عام «تظل أسيرة لطرق التدريس التي ألفها الطالب في خلال التعليم العام. وليس من الميسور أن تغيرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة على البحث والمراجع وما يتطلبه من مهارات»؛ (الناقة، ١٩٨٦، ص ٢٧). وقد أشار تقرير أعد عن الجامعات في

إحدى الدول العربية إلى أن التدريس فيها يقوم أساساً على أسلوب المحاضرة وقلما يتم استخدام التدريب العملي الجيد والمناقشات؛ (الناقة، ١٩٨٦، المصدر السابق، ص ٢٨).

إن أسلوب المحاضرة الذي يقوم على التلقين «يكاد يكون هو النمط التدريسي الوحيد المتبع في غالبية جامعاتنا العربية» (أحمد، ١٩٨٨، ص ٤٩). ولذلك أصبح كثير من الطلاب الجامعيين العرب ينجحون إلى الاعتماد على الذاكرة في دراستهم ويميلون إلى تقبل ما يتلقونه أو يقرأونه في الكتب دون نقد أو تحليل أو تمحيص. وتحول التعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرد استذكار وحفظ وتكرار آلي للحقائق المحفوظة بدلاً من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي؛ (الإبراهيم، ١٩٨٧).

إن طرق التدريس في معظم الجامعات العربية «تعتمد على التلقين القائم على إلقاء المحاضرات والشرح المباشر والاستقبال القائم على الحفظ»؛ (الحوالة وأبو صالح، ١٩٩١، ص ١٧). وقد أظهرت ثلاث دراسات ميدانية أجريت حول طرق التدريس المستخدمة في ثلاث جامعات عربية أن طريقة التدريس الأكثر استخداماً فيها هي المحاضرة. وعزت إحدى تلك الدراسات أسباب شيوع المحاضرة إلى: كثرة عدد الطلاب، وطبيعة المادة، والاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر، وقلة المحفزات للتجديد والتطوير واستخدام طرق تدريس بديلة، وضبط الصف، ووجود مقررات تقليدية وضعف رغبة الطلاب في المشاركة؛ (زيتون، ١٩٩٥).

إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط يقوي الإذعان والرضوخ في الطلاب ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم. وتبرز النتائج السلبية السلطوية التلقين في جوانب ونواح كثيرة منها:

(شرابي، ١٩٩١) (Pierce & Lorber, 1977) (حسن، ١٩٨٦) (رضا، ١٩٩٠) (النقيب، ١٩٨٩) (الرميحي، ١٩٨٦) (الثاني، ١٩٨١) (زيتون، ١٩٩٥) (صيداوي، ١٩٨٤) (سالم، ١٩٧٨) (Nies, 1993).

- أ - يعتمد التلقين على التردد والحفظ والامثال والاستظهار بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد مما يضعف قدرة الفرد على الابتكار والإبداع والتجديد والتعلم الذاتي ويقوده إلى الاستسلام والقبول دون اعتراض، ويصبح العقل عاجزاً عن التحليل والمعرفة ويتحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال.
- ب - يعمل التلقين على تشجيع الاتكالية والسلبية بدلاً من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.
- ج - إن استخدام التلقين في تقديم المعارف العلمية بعيداً عن الفهم والتطبيق والتجريب والربط بينها وبين مشكلات التلاميذ يقلل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية.
- د - يساعد التلقين على إضعاف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد ويشجع القبول الأعمى للمادة.
- هـ - يحصر التلقين دور المتعلم في الاستماع ويجرمه من المشاركة في المواقف التعليمية ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية، من ناحية أخرى.
- و - يهمل التلقين حاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم.

إن التلقين طريقة تدريس لا تبني شخصية المتعلم ولا تنمي عقله أو تفكيره، بل تضعف إنسانية المتعلم، وتكاد تلغي كيانه، لأن التلقين كثيراً ما

للجوء إلى التلقين (سارة، ١٩٩٠). ويزيد الأمر سوءاً حقيقة أن طول المناهج الدراسية كثيراً ما يرافقه جمود واضح في طرق المعالجة؛ (بدران، ١٩٨٥).

إن هذه الأسباب وغيرها كافية لجعل بعض المدارس والجامعات مراكز للتلقين والترويض والإخضاع وإكساب السلبية واللامبالاة والخنوع. ولذلك أصبحت بعض مؤسساتنا التعليمية معرضة للتسلط حيث يسودها الطابع الاستبدادي إلى حد كبير، فلا يعرف طلابها الحرية والشورى بل يمارسون الطاعة والخضوع للاستبداد. وأصبح دورهم الرئيسي التقبل السلبي والانقياد، فتعليمنا بشكل عام لا يبنى كثيراً على البحث والتنقيب والاكتشاف وإنما يعتمد غالباً على الاستقبال القائم على الخضوع والتنفيذ الآلي؛ (عبدالموجود، ١٩٨١). ومن المعروف أنه «لا يجوز الاعتماد على طريقة تدريس واحدة مهما بدت ناجحة لأن سير التدريس على وتيرة واحدة قد يثير ملل الطلاب ويقلل من دافعيتهم للتعلم»؛ (الثاني، ١٩٨١، ص ١٩٩). فكيف يمكن إذن الاعتماد فقط على التلقين الذي - كثيراً ما يقود إلى نتائج سلبية وآثار ضارة؟ إن المطلوب إذن تبني طرق تدريس متنوعة ومتعددة وحديثة يكون هدفها، مهما اختلف عددها وشكلها، جعل الطالب إيجابياً نشطاً في العملية التعليمية وفي بيئته، وتعويده على التفكير العلمي، وتنمية قدرته على تنظيم الحقائق والمعلومات وترتيبها وتصنيفها؛ (العيسوي، ١٩٨٤). ولتحقيق هذا الهدف يجب الانتقال من السرد والتلقين إلى الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج؛ (الرميحي، ١٩٨٦). ويجب التركيز على المناقشة «فإن عدم توفيرها في دراسة العلوم الاجتماعية والسياسية بمثابة فقدان الخيط والسنارة في حال من يصيد السمك»؛ (إيل، ١٩٨٦، ص ٦٩). كما يجب التأكيد على الاكتشاف بدلاً من التلقي؛ (رضا، ١٩٧٦).

إن التراث العربي الإسلامي في مجال طرق التدريس غني. لذلك يمكن الاستفادة منه، فقد كانت التربية العربية الإسلامية تركز على المناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة لشحذ الذهن وتقوية الحجة وزيادة الثقة بالنفس

وترقية القدرة على التعبير والتعود على تعليم الفرد لنفسه بنفسه وتحسين القدرة على النقد والإقناع والتفكير الحر؛ (الابراشي، ١٩٨٦). كما أنها «تساعد على تفتق الأفكار واكتشاف الأخطاء والرد عليها بحذق ومهارة»؛ (حسان، ١٩٨٧، ص ٨٩). وكان يبايحه قد توصل إلى أن أرقى درجات التفكير عند الإنسان تتكون وتنمو من خلال التلاحق الفكري الذي تحققه المناقشة والمناظرة.

وقد أوصى عدد من الخبراء البريطانيين الذين كلفوا بالبحث عن بديل لطرق التدريس القديمة، بالتحول إلى طريقة المناقشة الجماعية لما لها من إيجابيات مثل دعم قدرة الطالب على المناقشة والتعلم الذاتي والتفكير الناقد والمنطقي وحل المشكلات والوصول إلى علاقة ودية وشخصية وتفاعلية بعيدة عن التسلط بين الطالب والأستاذ؛ (رضا، ١٩٧٦). إن التخلص من التلقين المهيمن على معظم المدارس والجامعات العربية يعني القضاء على أحد مظاهر السلطوية في الأنظمة التربوية والتعليمية في الوطن العربي. ولا يوجد طبعاً طريقة تدريس مثالية تصلح لجميع المواقف التعليمية. ولذلك فإن المطلوب هو المرونة في اختيار الطريقة واتباع المنهج التوفيقى الذي يقوم على مزج الطرق التعليمية واختيار أفضل عناصرها أو ما يناسب منها الموقف الذي يواجهه المعلم والمادة التي يقوم بتدريسها ومستوى ونوعية طلابه؛ (عبدالموجود، ١٩٨١).

٢- السلطوية في المناهج الدراسية:

تعتبر بعض المناهج الدراسية في الوطن العربي مصدراً خصباً من مصادر السلطوية التي تتميز تلك المناهج في مراحل إعدادها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.

ومن أهم مظاهر السلطوية في المناهج العربية بشكل عام ما يلي:

أ - إن عدداً من المناهج الدراسية العربية مقتبسة من المناهج الدراسية الغربية؛ (عاقل، ١٩٧٨)، بما في ذلك بعض المناهج الدراسية الجامعية التي تم اقتباس واستيراد غالبيتها من نظم غربية؛ (بوظانة، ١٩٨٨)،

وكل ما جرى في كثير من الأحيان هو فقط ترجمتها وفرضها بطريقة تعسفية على الطلاب العرب.

ب - إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام تركز على المعرفة بدلاً من الطالب، ولذلك فإن مشاركة الطلاب في القرارات التي تتعلق بمناهجهم تكاد تكون معدومة. ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج المفروضة على الطلاب «لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلائم استعداداتهم وقابلياتهم وأقل ما يمكن أن توصف به أنها غير ملائمة لواقع المتعلم وبيئته الاجتماعية والاقتصادية ولا يمكن أن تعده لمواجهة حياته المستقلة بشحن مهاراته وتحدي قابلياته وقدراته وكأنها جاءت تمثل عالماً بعيداً عن واقعه. ولهذا كانت التربية المدرسية غير وثيقة بالحياة ولا علاقة تربطها بمشكلات الحياة»؛ (يوسف، ١٩٨٥، ص ١٧).

إن المنهج الذي لا يجعل الطالب في صميم اعتباره سيكون عاجزاً عن توفير مدى كامل من المهارات والمعارف والاتجاهات الضروري للطلاب الذي تصمم المناهج له؛ (Steeves & English, 1978).

ج - يسود في بعض البلدان العربية المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقيد الطالب بالكتاب المقرر الذي يصبح بدوره المصدر الأوحده للمعرفة مما يعطي قيمة مبالغاً بها لمحتوى الكتب المقررة ويؤكد على الالتزام بحرفيتها مما يؤدي إلى انتشار التلقين والحفظ في معظم المدارس العربية؛ (سارة، ١٩٩٠)، ومن مساوئ هذا المفهوم للمنهج أنه «يسجن» الطالب في الكتاب المدرسي الذي يصبح المصدر الوحيد للمعلومات والخبرات. ومما يزيد الأمر سوءاً أن الكتب المدرسية العربية عموماً يعتورها الكثير من المشكلات وتعاني من العديد من نقاط الضعف، فعلى سبيل المثال أبرزت ندوة حول الموضوع بعض سلبيات الكتب المدرسية العربية كما يلي؛ (جراتات، ١٩٨٦):

١ - عدم وضوح الاعتماد على الأهداف السلوكية في التأليف.

٢ - قلة اعتماد معظم مواد الكتب المدرسية على أسس البحوث الميدانية التجريبية.

٣ - قلة تحديد الدقة العلمية في التعبير.

٤ - إظهار المعرفة التي تحتويها الكتب المدرسية وكأنها الحقيقة المطلقة.

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن أهم مشكلات كتب المواد الاجتماعية في دول الخليج العربي تتمثل بقدوم بعض المعلومات وكثرة التفاصيل وعدم مناسبة بعض المواد لنضج المتعلمين وطغيان السرد والوصف وقلة التركيز على تنمية القدرة على التحليل والربط والتعليل والنقد والابتكار والتقويم وإصدار الأحكام والتفكير بالمستقبل وضعف الاهتمام بالتعلم الذاتي والنمو العلمي المستمر واكتشاف العلاقات والمفاهيم وعجز الكتب عن تشجيع التوسع المعرفي وعدم اهتمام التقويم بالمستويات المعرفية العليا؛ (الجلال، ١٩٨٥).

إن بعض المناهج العربية تجعل الطالب أسيراً للكتاب المقرر والمدرس الذي يدرسه، ولذا لا عجب أن يكون من ثمارها تنمية الأنظمة العقلية التي تجعل الطلاب يسيري الانقياد وليني العريكة، وعاجزين عن بناء التفكير أو الحكم المستقل والناقد؛ (عبدالموجود، ١٩٨١). وقد أجرى أحد الباحثين دراسة على بعض الكتب المدرسية العربية واستنتج أن تلك الكتب «لا تحاول أن تقدم في تفسير الأحداث وجهات نظر متعارضة ليلم الطالب بجميع الجوانب، بل تعود الطالب على التفسير الواحد والرأي الواحد»؛ (عبدالحى، ١٩٨٧).

إن تلقين الطالب تفسيراً أو رأياً واحداً وإجباره على تبنيه، بغض النظر عن صحته أحياناً، سمة سلطوية بارزة من سمات عدد من المناهج العربية التي تعود الطالب على الخضوع والعجز وتفتقر إلى الوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته بشكل متوازن ومبدع واستخراج مواهبه وإمكاناته؛ (القلا، ١٩٩٣).

ومن صور السلطوية في بعض المناهج الدراسية العربية أن المعلمين الذين توكل إليهم مهمة تنفيذ المنهج يحرمون من القيام بدور رئيس في بنائه وتقويمه

وتطويره، فهم يجبرون في كثير من الأحيان على توصيل محتوى الكتب الدراسية بغض النظر عن كل ما قد يحملونه من قناعات وآراء أو انتقادات وتحفظات واعتراضات وملاحظات عليه. وفي بعض الحالات يطلب منهم تدريس معلومات خاطئة أو غير دقيقة. إنهم باختصار يؤمرون بتنفيذ برامج ومناهج لا دور لهم تقريباً في تصميمها وإنشائها، وما عليهم سوى الإذعان والرضوخ مما يجعلهم أقل حماساً وانتماء ودافعية لعملهم ويضعف رضاهم عن مهنتهم.

إن «دور المعلمين العرب في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها شبه معدوم. وكل ما يطلب منهم عادة هو إبداء الرأي في التغييرات التي يخطط لها الاختصاصيون والمسؤولون»؛ (عبدالرزاق، ١٩٩٣، ص ١٩٥). فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة ميدانية أجريت في إحدى الدول العربية أن مشاركة معلمي تلك الدول في تخطيط مناهجها الدراسية وتطويرها متواضعاً؛ (الديحان، ١٩٩٤). كما أشارت دراسة أخرى أجريت في دولة عربية ثانية إلى وجود انخفاض حاد في درجة مشاركة المعلمين في بناء المناهج وتأليف الكتب؛ (نصر، ١٩٩٥).

إن السلطوية إحدى الخصائص البارزة لبعض المناهج الدراسية العربية وإن التخلص منها يقتضي بذل جهود حثيثة تتركز على إعادة بناء تلك المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم لجعلها تتمحور كلها حول المتعلم وحاجاته وميوله وأغراضه. فالمناهج يجب أن تكون وسيلة لخدمة الفرد والمجتمع لا غاية يتم في سبيلها تطويع الطلاب. كما يجب أن يشترك الطلاب والمعلمون وغيرهم من الأطراف التعليمية والتربوية في عملية صنع القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية وأن تكون تلك المناهج نبتة أصيلة تنبت وتنمو وتؤتي أكلها في بيئتها الطبيعية بدلاً من أن تكون نبتة غريبة تجتث من تربة الغرب وتزرع قسراً في الأرض العربية. ولا بد أيضاً من نبذ المفهوم القديم للمنهج الذي يعتبر المنهج مجرد مقرر دراسي يتمثل في كتب دراسية مقررة عن طريق تنويع مصادر ووسائل المعرفة والتعلم.

٣- السلطوية في التقويم التربوي:

التقويم التربوي هو عملية «إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب أو الجهاز التعليمي للأهداف التربوية»؛ (أبو لبدة، ١٩٨٥، ص ٧٧).

ويمكن تحديد أهم أهداف التقويم التربوي كما يلي؛ (Jones & Jones, 1995):

- ١ - إطلاع المعلم على الأوضاع الدراسية لطلابه.
- ٢ - حفز الطلبة على التعلم من خلال تزويدهم بمعلومات حول النجاح في أجزاء متعددة من المنهج.
- ٣ - تمكين المعلمين من تقييم طرق تدريسهم والكتب التي يدرسونها وباقي جوانب العملية التعليمية.
- ٤ - المساهمة في التحسن المستمر للمنهج.
- ٥ - مساعدة الطلبة على تقويم مدى تقدمهم.
- ٦ - كشف مدى تقدم برنامج المدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

إن شمولية التقويم وتعدد أهدافه يتطلبان ضرورة بنائه على وسائل وأدوات متنوعة، ولكن التقويم يتم في معظم المدارس وحتى الجامعات العربية من خلال وسيلة تقليدية واحدة هي الامتحانات، وبدلاً من أن يكون التقويم التربوي وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعليمية أصبح بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاته، يثير الرعب والقلق والخوف في نفوس وقلوب الكثير من الطلاب حتى قال أحد الباحثين: «رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً عن الرعب السياسي والغذائي والعسكري والنووي والوجودي فيما لو علمنا أن أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرضون لهذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون وطلبة ينحرفون وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون وطلبة يتشوهون وطلبة يصابون بالجنون»؛ (الناقلي، ١٩٨٨، ص ١١٧). ولذا ينظر عدد كبير من الطلاب إلى الامتحانات ككابوس مفرع وسيف مسلط على

رقابهم، فهي في معظمها تتسم بقلّة المرونة وضعف التعمق في معالجة الموضوعات والتركيز على الحفظ الببغاوي؛ (صيداوي، ١٩٨٤). وقياس القدرات العقلية الدنيا فقط كالتذكر والفهم وإهمال عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم والافتقار إلى شروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية والشمول وسهولة التطبيق والتدرج في الصعوبة والسهولة، (سارة، ١٩٩٠).

إنّ التقويم في بعض البلدان العربية «لا زال يستخدم ويركز على أسلوب الامتحانات وخصوصاً ما يتصل بقياس مدى حفظ التلاميذ للمادة الدراسية، كما أنه يتركز على آخر العام أو نصف العام، ومن جانب واحد هو المدرس ويتعد عن الموضوعية وكثيراً ما يغلب عليه الحكم الذاتي فهو بهذا بعيد عن الشمول والاستمرار والموضوعية، فهو لذلك غير قادر على التشخيص والعلاج والوقاية، بجانب ما تعطيه هذه الامتحانات من أهمية كبيرة تؤثر على الحالة النفسية للتلميذ أو تحدد مستقبله بطريقة خاطئة بجانب ما تشيعه من إرهاق على المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، وعدم الاهتمام بأهداف كثيرة من الجوانب التعليمية من أسلوب التفكير والاتجاهات والسلوك وغيرها»؛ (أحمد، ١٩٧٨، ص ١٤٥-١٤٦).

إنّ الطالب يخاف الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب، منها أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته وبالتالي يتم على أساسها تحديد مصيره الذي يصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان وينفذه ويصحح الأوراق ويرصد العلامات بطريقة قد تكون ذاتية أحياناً. ثم إنّ الامتحانات رديفاً للتقويم قد يجعل التلقين صنواً للتعليم مما يؤثر بشكل سلبي على العملية التربوية والتعليمية برمتها. ولإعطاء صورة أكثر صدقاً وواقعية عن وضع التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام، نأخذ مصر كمثال لسببين رئيسيين هما: أولاً أن تجربتها التعليمية المدرسية والجامعية تعد من التجارب العربية الرائدة، وثانياً إن المشكلات التربوية والتعليمية العربية تتشابه

إلى حد كبير. لقد أشار تقرير حول حاضـر الجامعات المصرية ومستقبلها إلى أن التـقويم فيها يقوم على امتحانات «لا تقيس إلا ما استظهره الطلاب من معلومات الكتب أو المذكرات. ويجري الامتحان في كثير من الكليات مرة واحدة في آخر العام. أما وسائل التـقويم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر، ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية التعليمية النجاح في الامتحان أياً كانت وسائله»؛ (الناقة، ١٩٨٦، ص ٢٨). أما على مستوى التعليم المدرسي في مصر، فقد استعرض «د. سعيد إسماعيل علي» بعض البحوث حول الاختبارات المدرسية الوزارية وتوصل إلى أن من أهم مشكلات الامتحانات ما يلي؛ (سارة، ١٩٩٠، ص ٢٣٣-٢٣٤):

- أ - «الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلط بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التـقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شئيين في آن واحد لا يقيس شيئاً ما».
- ب - «ورقة الامتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج (أو عينة معقولة منها) ولذلك قد يصادف الحظ تلميذاً في امتحان ما فتأتي الأسئلة مما يتقنه، أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه».
- ج - «الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان، فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأي المصحح».
- د - «ونظم التـقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحي الشخصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلاميذ حتى يعالجها في محاولته التالية».

إن التـقويم التربوي أصبح في بعض النظم التربوية العربية أداة للتسلط على

الطالب وترويجه والتحكم بمستقبله ومصيره وإضعاف قدراته لأنه يقوم «على الامتحانات بصورتها التقليدية وما يرتبط بها من تأكيد طرق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين والسلبية من جانب المتعلمين مما يعوق التفاعل البناء والتجديد المستمر والتفكير الناقد والتعلم الذاتي»؛ (الشريف وزملاؤه، ١٩٧٩، ص ١٥٢).

٤- السلطوية في الإشراف التربوي:

إن الإشراف التربوي عملية تقوم على تحديد الأهداف ووسائل تحقيقها وتقييم النتائج؛ (Campbell & Bridges & Nystrand, 1979). وهو جهود منظمة ومستمرة وتفاعلية ترمي إلى مساعدة المعلم وتوجيهه ورفع مستواه. أي أن الإشراف التربوي هو عملية تعاونية تهدف إلى تحسين التعلم وتحقيق الأهداف التربوية؛ (فرج، ١٩٩٢) ولكنه كثيراً ما يمارس في عدد من المدارس العربية كعملية سلطوية مزاجية تفتيشية تهدف إلى تخويف المعلم وإحراجه وإظهار نقاط ضعفه دون بذل جهد كبير لمساعدته على التغلب عليها. ويتحول فيها المعلم إلى تلميذ ويصبح المشرف معلماً تقليدياً سلطوياً يلحق ويعاقب من يشاء بطريقة عشوائية في أحيان كثيرة، إن جوهر الإشراف التربوي هو إقامة تفاعل بين المعلم والمشرف يؤدي إلى تغيير إيجابي في سلوك المعلم؛ (الراي، ١٩٨١). ولكن كثيراً من الدلائل والمؤشرات تبين أن التفاعل بين المعلم والمشرف في بعض المدارس العربية نادر الوجود لأن المشرفين غالباً ما يشعرون المعلمين بأنهم مجرد تلاميذ صغار يتعلمون على أيدي أساتذتهم المشرفين مما يعمل على إعاقه بناء علاقة تفاعلية متكافئة وتعاونية بين الطرفين، ففي معظم الأحيان يخشى المعلمون المشرفين ويشعر المشرفون بأن المعلمين غير متحمسين لزيارة مشرفيهم لهم، حتى يكاد ينطبق على العلاقة بين الطرفين قول أحد المربين الذي أشار إلى «أنه يمكن وصف العلاقات بين المشرفين والمعلمين بأنها نوع من الحرب الباردة. فكل من الجانبين لا يثق بالآخر، وكل منهما مقتنع بصواب موقفه، فلسان حال المشرفين

يقول بأنهم إذا استمعوا إلينا ستسير الأمور سيراً حسناً. بينما يترأى المعلمون وكأنهم يقولون بأن ما يقدمون لنا غير معين ومن الخير لو يتركونا لشأننا؛ (الوقفي، ١٩٩٠، ص ٤٨).

ومما يزيد من قلق المعلمين وخوفهم من المشرفين غلبة الذاتية والمزاج على كثير من تقاريرهم التقويمية، فقد توصل أحد الباحثين الذين درسوا أوضاع الإشراف التربوي في عدد من البلدان العربية إلى أن غالبية التقارير الرسمية التي يعدةا المشرفون التربويون حول المعلمين بعد زيارتهم للمعلمين انطباعية وأنها ليست ملائمة من حيث دقتها وشموليتها لتكون أساساً لتطوير عملية التعليم؛ (سارة، ١٩٩٠).

كما أظهر بحث أن الأساليب التي يستخدمها المشرفون التربويون في دول الخليج العربي تفتقر إلى الموضوعية وأن الإشراف التربوي يتم بعيداً عن المبادئ التي يستند إليها الإشراف التربوي بمفهومه الحديث ومنها الديمقراطية والتعاون والشمولية والموضوعية؛ (عبدالجواد ومتولى، ١٩٩٣).

إن الفائدة التي يجنيها المعلمون من زيارات المشرفين محدودة، ومن أسباب ذلك أن الاجتماع الذي يعقب الزيارة كثيراً ما يتميز بالسلبية والسطحية، فالمشرف يتسم بالمباشرة في تفاعله اللفظي مع المعلم والحوار بين المشرف والمعلم يكاد يكون مغلقاً وكثيراً ما يتناول الاجتماع جزئيات السلوك الطافية على سطح الموقف التعليمي - التعليمي دون الخوض في أعماقه تحليلياً وتقويمياً؛ (الراي، ١٩٨١). كما أن بعض المشرفين يغادرون المدرسة دون الاجتماع بالمعلمين الذين تتم زيارتهم وإن تم الاجتماع فكثيراً ما ينصب على تأنيب المعلمين وتقريعهم بدلاً من تبصيرهم بنقاط قوتهم والعمل على دعمها وتعريفهم بنقاط ضعفهم والسعي لمساعدتهم على التخلص منها؛ (سارة، ١٩٩٠). ولذلك فإن المردود الحقيقي لمجمل الإشراف التربوي في كثير من البلدان العربية ما زال متواضعاً، فقد أظهرت مثلاً دراسة أجريت في دولة عربية فشل الإشراف التربوي في مدارسها الثانوية في تقديم مساعدات حقيقية للمعلمين.

وأظهرت دراسة أخرى أجريت في نفس تلك الدولة العربية أن المعلمين رأوا أن الإشراف يستبعد أي اعتبار لقيمة المعلم ونموه الشخصي ومشاعره؛ (فواعرة، ١٩٩٠).

إن عجز الإشراف التربوي العربي بشكل عام عن تحقيق كل أهدافه يعود لأسباب عديدة يقف على رأسها اعتماده على السلطوية المتمثلة بضعف العلاقة بين المعلم والمشرّف وقيامها على التحكم والخضوع بدلاً من التعاون والتفاعل والثقة المتبادلة.

٥- السلطوية في الإدارة التربوية

لإدارة التربوية هدف رئيسي هو الارتقاء بالتعلم والتعليم، ويعمل الإداريون التربويون على تحقيق ذلك عبر أداء عدة وظائف أبرزها: ١- إعداد الأهداف والسياسات. ٢- تطوير البرامج اللازمة لتحقيق تلك الأهداف والسياسات. ٣- العمل على تخطيط وتنفيذ تلك البرامج. ٤- إدارة المصادر والأموال والمواد اللازمة لدعم المؤسسة وبرامجها. ٥- متابعة كفاءة وفاعلية عملية تحقيق الوظائف السابقة؛ (Campbell & Bridges & Nystrand, 1979).

إن الإدارة التربوية في بعض بلدان الوطن العربي تتميز بطابع التسلط الذي يغلب عليها، وكثيراً ما يأخذ شكل المركزية الشديدة التي تعني الاتجاه نحو «تركيز السلطة والرجوع إلى ديوان الوزارة في اتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل»؛ (أحمد، ١٩٨٧، ص ٢٤٦). فعلى المستوى المدرسي، لعل من أكبر المشكلات التي تواجه المدارس العربية بشكل عام هي «مشكلة المركزية الإدارية المتطرفة التي تجعل من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي»؛ (سارة، ١٩٩٠، ص ٢١٢). فعلى سبيل المثال أشار د. عبدالعزيز الجلال إلى أهم المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي نذكر منها ما يلي؛ (الجلال، ١٩٨٥):

أ - ضعف القدرات الإدارية لدى مديري المدارس ومعاونيهم.

ب - عدم توفير الجو الذي يؤدي للسلوك السوي عن طريق مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات .

ج - النزعة التسلطية في الأساليب الإدارية .

د - هيمنة المركزية والبيروقراطية على الإدارة .

هـ - غياب التناغم بين الإدارة والمدرس والطالب والأسرة .

وإلى جانب التسلط الذي يغلب على عدد من الإدارات المدرسية العربية، هناك ضعف الكفاءة والقدرة الذي يميز كثيراً من مدراء المدارس في الوطن العربي، فواقع الإدارة المدرسية العربية بشكل عام يشير، كما يقول د. ناثر سارة، إلى أن معظم المديرين ليست لهم الخلفية والكفايات لأداء دورهم الأساسي المتمثل بالقيادة التعليمية الذي يكمن أساساً في العمل على مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو تحسين عملية التعليم بجميع إبعادها كالاهتمام بالمناهج وقيادة المعلمين في تطويرها ورصد التحصيل الطلابي وتحديد مشكلات التعلم والعمل على حلها؛ (سارة، ١٩٩٠). إن سلطوية الإدارة المدرسية تجعل المعلم أقل رضى عن مهنته وأقل انتماء لها وأكثر استعداداً لاستبدالها بمهنة أخرى عند أول فرصة عمل بديلة تتوفر له. فعلى سبيل المثال بين بحث أجري في دولة عربية أن ٢١٪ من مدرسي ومدرسات العلوم فيها كانوا غير راضين عن مهنتهم وأن من الأسباب الرئيسية لذلك كان الأساليب الدكتاتورية في الإدارة؛ (فرج، ١٩٦١).

وإذا انتقلنا إلى المستوى الإداري الجامعي نجد أن الأمر لا يختلف كثيراً من حيث سيطرة المركزية على إدارة بعض الجامعات العربية. فعلى سبيل المثال بينت إحدى الدراسات أن من المشكلات الإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات الدول العربية ما يلي؛ (زيتون، ١٩٩٥):

أ - عدم إشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية .

ب - اعتماد الجامعات على المركزية في اتخاذ القرارات .

ج - غلبة الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري .

إن سيطرة المركزية على كثير من جوانب ومستويات التربية العربية تتمثل في أن «اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية في مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب في المراحل المختلفة صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفني والإداري»؛ (موسى، ١٩٨٢، ص ١٠). إن انتشار السلطوية في الإدارة التربوية العربية جزء من تغلغل السلطوية في كثير من أوجه النظام الإداري العربي، فالسلط، كما يقول د. السيد الحميسي، يشيع في مختلف مجالات النظام الإداري العربي؛ (الحميسي، ١٩٨٨). ولكن «د. ناثر سارة» يذهب في تفسيره لظاهرة السلطوية في الإدارة التربوية العربية إلى عامل يتعدى البعد الإداري حين ينسبها إلى الثقافة السلطوية المنتشرة في المجتمع العربي فيقول: «نشخص المشكلة بإيجاز بأنها جزء من الثقافة السلطوية السائدة في الأقطار العربية، أي أنها قضية القيم والأطر الفكرية التي تميز بها الإداريون التربويون والتي تمل عليهم أنماط سلوكهم ومقرراتهم»؛ (سارة، ١٩٩٠، ص ٢٠٧).

وللتخفيف من حدة مشكلة السلطوية في الإدارة التربوية العربية لا بد من التوجه نحو اللامركزية فهي تعطي للإدارات التعليمية والمدرسية مزيداً من الاستقلال وتضمن مزيداً من تفويض السلطة وتوفر الفرص والحرية والمرونة لصنع القرار المدرسي وتجعل الاتصالات مباشرة وسريعة ومؤثرة وتهيئ للمعلمين والعاملين في الحقل التعليمي الاستعداد لتحسين وتطوير العملية التعليمية (أحمد، ١٩٨٧) إن اللامركزية «ليست تنازلاً من قبل الإداريين في أعلى الهرم أو في المحافظات والإدارات المحلية. اللامركزية أساساً نظام فلسفي مبني على اقتناع وثقة ليس فقط بقدرات الآخرين ولكن بحقهم في ممارسة العمل في ضوء خبراتهم واجتهاداتهم ضمن مظلة النظم والمفاهيم المتفق عليها مسبقاً»؛ (سارة، ١٩٩٠، ص ٢٠٧).

٦- السلطوية في العلاقة بين المعلم والطالب:

رغم أن العلاقة الإيجابية والمتينة القائمة على الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين المعلم والطالب ضرورة لا غنى عنها لتحقيق الأهداف التربوية إلا

أن مثل تلك العلاقة ما يزال أمراً بعيد المنال في كثير من المدارس العربية. فالعلاقة التي تقوم غالباً بين المعلم والطالب تبنى على التسلط والإجبار من جانب المعلم، والخوف والإذعان والاستسلام من جانب الطالب. حتى أصبحت مهمة الكثير من المعلمين إنتاج متعلمين مدجنين غير قادرين على النقد والاعتراض والمناقشة وراضخين لمختلف أشكال التعسف والقهر؛ (بدران، ١٩٩٣). وقد بينت دراسات عدة أن المعلم في الوطن العربي يميل للتشدد ويجنح نحو السلطوية في تعامله مع طلابه. فقد أظهر مثلاً بحث أجري في دولة عربية أن غالبية المعلمين عبرت عن اتجاه سلطوي يتمثل باستئثار المعلم بضبط الموقف التعليمي داخل الفصل. ورأت ضرورة عدم إشراك الطلاب في عملية تحديد محتوى المنهج. وأوضح البحث أن المعلم يعني بتبسيط المادة الدراسية وحفظ النظام، ولكنه لا يعطي أولوية لإقامة علاقات طيبة وصحيحة مع تلاميذه؛ (نجيب، ١٩٨٨). وأشارت دراسة أخرى أجريت على عينة من المدارس في بلدين عربيين آخرين أن ٧٥٪ من استجابات الطلاب كانت من أنواع الاستجابات الموجهة التي تتميز بدرجة عالية جداً من سلطة المعلم، ومن النتائج الأخرى لنفس الدراسة ما يلي:

- أ - عدم تمتع الطلاب بمهارات التساؤل والمناظرة.
- ب - يثير اختلاف الآراء غضب المعلمين وعدم ارتياحهم.
- ج - لا يستطيع الطلاب شرح وجهة نظرهم بصورة متكاملة وبدون مقاطعة.
- د - المناقشة قليلة وتكاد تحصر بمادة الدرس ولا تشمل وجهات نظر الطلاب الشخصية وشعورهم ومواقفهم.
- هـ - ارتفاع نسبة كلام المعلم وضعف المبادرة عند الطلاب.
- و - قلة التفاعل بين الطلاب أنفسهم؛ (سارة، ١٩٩٠). ولا يقتصر وجود التوجه السلطوي عند الكثير من المعلمين في الوطن العربي على التعليم المدرسي فقط بل يشمل أيضاً العديد من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي والتعليم الجامعي بشكل خاص، فقد أجريت دراسة على عينة من

طلاب إحدى الجامعات العربية وأظهرت نتائجها أن رغبة الأستاذ في السيطرة الكاملة على الدرس ما زالت تحتل أولوية لديه؛ (صبري، ١٩٨٥، ص ٥٧) وقام أحد الباحثين بدراسة التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتين عربيتين وتوصل إلى ما يلي؛ (وظفة، ١٩٩٣):

أ - تعاني الجامعتان من وجود انخفاض في وتيرة التفاعل بين الطلاب والأساتذة.

ب - تمثل العلاقات بين الأساتذة والطلبة صورة من صور العلاقات الاجتماعية التسلطية.

ج - غياب العلاقة الديمقراطية المتوازنة بين الأساتذة والطلاب.

وهكذا يتبين أن من الأولويات الأساسية لكثير من المعلمين العرب بشكل عام، السيطرة على الفصل وضبط النظام وهما يعينان في معظم الأحيان فرض الصمت ومصادرة حرية التعبير والنقاش واقتصار دور الطالب على الاستماع وتلقي ما يلقيه المعلم. فالمنافسة والتفاعل والإيجابية قد تعني في نظر الكثير من المعلمين - الفوضى والتسيب وإضاعة الوقت، ولذلك لا بد، كما قد يرون من تنمية «فضيلة» السكوت المطبق. ومن أجل ترويض الطلاب وتدجينهم وإسكاتهم قد يلجأ عدد كبير من المعلمين إلى العقاب البدني. وقد بينت دراسات ميدانية أجريت في عدة بلدان عربية وجود اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو استخدام العقاب بشكل عام والعقاب البدني بشكل خاص كوسائل سلطوية ضد طلابهم؛ (البطش، ١٩٩١، الشيخ وسلامة، ١٩٨٢، كاظم، ١٩٥٩)، علماً بأن القسوة ضد المتعلمين تؤدي، كما أشار ابن خلدون، إلى القهر والتضييق على النفس وإضعاف النشاط والتعود على الكسل والكذب والنفاق والخوف والمكر والخديعة والاعتماد على الآخرين وإفساد معاني إنسانية المتعلمين وغير ذلك؛ (رضا، ١٩٨٧).

إن سلطوية المعلم تؤدي إلى نتائج وآثار سلبية أهمها ما يلي؛ (قطاعي، ١٩٨٩، سارة، ١٩٩٠، الأشول، ١٩٨٢، نافع، ١٩٨٩، Jones & Jones، ١٩٩٥):

- أ - يكتسب كثير من تلاميذ المعلمين المتسلطين سلوكيات مثل التمرد والانسحابية والغضب والعداء والمقاومة. كما يعانون من بعض الاضطرابات والكبت، كما بينت إحدى دراسات اندرسون.
- ب - حرمان الطالب من مهارات القدرة على المناقشة والتعامل مع الآراء المختلفة والتفاعل مع الآخرين.
- ج - قلة حماس الطلاب لعمليهم وضعف اهتمامهم بدراساتهم.
- د - إن إجبار التلاميذ على الامتثال للأوامر عن طريق الأساليب السلطوية يشجعهم على المقاومة التي قد تأخذ صوراً عديدة مثل إحداث الفوضى أو شرود الذهن أو المعارضة المباشرة والتحدي العلني والمواجهة الصريحة.
- هـ - ضعف إشباع حاجات المتعلم مما قد يؤدي إلى الإحباط الذي قد يحدث عدواناً يكون المعلم المتسلط هدفه الأول.
- و - ضعف توافق التلاميذ ونموهم.
- ز - إضعاف روح المبادرة عند الطلاب وخفض قدرتهم على اتخاذ القرارات الفردية والجدلية وتقليل مهارة الإبداع لديهم.

٧- الأمية والسلطوية:

إن «التعليم حق أقرته الشريعة الإسلامية. وكان الدعامة الأساسية لازدهار الحضارة العربية الإسلامية، كما أقره الإعلان العالمي لحقوق الإنسان»؛ (إسماعيل، ١٩٨٨، ص٤١٣). لذلك فإن حرمان الفرد من حقه في التعليم يعد أحد مظاهر السلطوية في التربية. لأنه بالتعليم يتشكل عقل الإنسان وفكره ووعيه السياسي والاجتماعي، (بدران، ١٩٩٣). وتشير الإحصاءات إلى أن

نسبة الأمية في الوطن العربي سنة ١٩٨٥ كانت ٦٥,٥٪، (علي، ١٩٩١). وأن نسبة الأطفال المستوعبين في التعليم الابتدائي في نفس السنة كانت ٧٣,٧٪؛ (إسماعيل، ١٩٨٨) مع العلم أن نسبة الزيادة في الاستيعاب تبلغ حوالي ١٪. في حين أن معدل نمو الأطفال من سن السادسة إلى السابعة يبلغ سنوياً أكثر من ٣٪؛ (يامشموش وزميله، ١٩٨٠)، مما يزيد من صعوبة القضاء على الأمية، الذي يعني استمرار أحد أشكال التسلط.

وهكذا يتبين أن وجود السلطوية في كثير من جوانب التربية والتعليم في الوطن العربي بشكل عام عميق وشامل ومتنوع حتى يكاد الميدان التربوي والتعليم العربي يصبح تربة خصبة لنمو السلطوية ونشرها في المجتمع، ومناخاً ملائماً لممارسة الاستبداد وزرعها في نفوس الأفراد وعقولهم مما قد يؤدي إلى نتائج وخيمة في كل المجالات وعلى مختلف المستويات تقريباً.

ثانياً: أسباب السلطوية في التربية العربية

إن المظاهر المتعددة للسلطوية في التربية العربية التي سبق شرحها تؤكد قوة السلطوية وتعمقها وامتدادها في معظم جوانب العمل التربوي العربي بشكل عام. كما تشير أيضاً إلى أن أسباباً عديدة متداخلة تقف وراءها، وأهم تلك الأسباب ما يلي:

١- الأسباب الاجتماعية:

إن التربية الحرة لا تتحقق إلا في ظل وجود مجتمع متحرر من التسلط؛ (Arblaster, 1974)، فالسلطوية التربوية ذات جذور وأصول اجتماعية، لأن التربية ليست سوى منظومة فرعية من النظم الاجتماعية تتأثر بها وتستجيب لها وتؤثر فيها أيضاً؛ (زاهر، ١٩٩٠). إن السلطوية في التربية العربية بشكل عام «ظاهرة تربوية تمتد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التقليدية التي تحشى إطلاق القوى الإبداعية وتنكرها وتحاول كبتها وتشجع الانقياد والامتثال

والرضوخ والالتكال والتقليد والمحاكاة وتعمل على التكيف والاندماج ضمن البنى الاجتماعية القائمة بغض النظر عن سلباتها؛ (محمود، ١٩٩٥، ص ٨٧). إن الطلاب قطوف من شجرة مجتمعهم؛ (عبدالله، ١٩٨٧). فالمجتمع السلطوي كما تشير بعض الدراسات، ينتج معلمين متسلطين. كما أن المعلمين السلطويين يسهمون في إنتاج طلاب سلطويين أيضاً؛ (سارة، ١٩٩٠). ويتميز المجتمع العربي بشكل عام بوجود مؤسسات اجتماعية أولية كالعائلة والطائفة والعشيرة والقبيلة وغيرها. ويغلب على طبيعة وتركيب الكثير منها السلطوية التي تعتمد على مبدأ حصر السلطة وعدم السماح بمشاركة الأعضاء؛ (اسكندر، ١٩٧٩). وتعد الأسرة من أهم مصادر السلطوية في المجتمعات العربية بشكل عام نظراً للأهمية الكبيرة للأسرة والتنشئة الاجتماعية فترية الفرد تبدأ بالأسرة التي تتعده بالتشكيل والتطبيع الاجتماعي وتعمل على إكسابه اللغة والقيم ومعايير السلوك وضبطه وأساليب التعامل الاجتماعية؛ (سلطان، ١٩٧٩) إن التربية الأسرية العربية بشكل عام تعتمد كثيراً على القهر وتضييق مجال تحقيق الاستقلال الذاتي للفرد وتركز على العقاب البدني والضغط الخارجي والتهديد والقمع والتخويف؛ (الربيع، ١٩٩٥). كما أنها تؤكد على تعويد الفرد على الخضوع والامتثال والعجز والتهرب من المسؤولية وعدم اللجوء إلى التساؤل والمناقشة والمبادرة والتفكير البناء؛ (سالم، ١٩٧٨).

وقد أظهرت دراسة مسحية طبقت على بعض الدول العربية أن النموذج المرغوب للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم والذي لا يعارض أو يناقش الأسرة حتى في أدق شؤونه. وقد انعكس ذلك على تصور المدرسة أو الجامعة للطالب المثالي، الذي أصبح هو ذلك الشخص الذي يتفرغ لدراسته ويقبل ما فيها ويحترم المسافة بينه وبين أساتذته ويطيع أوامره ويمثل لتوجيهاتهم ولا يجروء على مناقشتهم، ناهيك عن الاعتراض عليهم (الخميسي، ١٩٨٨). ومن أهم سلبات السلطوية الأسرية القائمة على القسوة وإنكار الحرية والعقاب البدني ما يلي؛ (صوالحة وزميله، ١٩٩٤، شرابي، ١٩٩١، أحمد، ١٩٨١، الربيع، ١٩٩٥):

- أ - تنمية النزعة الفردية والأنانية عند الأطفال .
- ب - فرض الخضوع وزرع الخوف وإكساب الشعور بالضعف والذنب والعجز والنقص وعدم الثقة بالنفس .
- ج - انطواء الفرد وانزوائه وربما انسحابه من ميدان الحياة الاجتماعية .
- د - صعوبة تكوين شخصية مستقلة .
- هـ - إضعاف قدرة الفرد على التعبير عن النفس .
- و - كره السلطة بشكل عام وسلطة الوالدين بشكل خاص .
- ز - انتقال التسلط إلى الأبناء والبنات الذين يميلون إلى امتصاص أنماط السلطة التي يمارسها آباؤهم وأمهاتهم ويكتسبون منهم معظم أدوارهم الخاصة بالسلطة .

إن الأسر العربية التي يغلب عليها التسلط والقمع صورة مصغرة عن بعض بلدان المجتمع العربي؛ (شراي، ١٩٩١). والسلطوية الاجتماعية كثيراً ما تنتقل إلى المؤسسات التعليمية التي تنبت وتنشأ في رحم المجتمع ومنها قد تنتشر إلى غيرها من المؤسسات الاجتماعية، فالمجتمع الحر يفرز تربية حرة، أما المجتمع الذي يطغى عليها التسلط فلا ينتج إلا تربية تعمل على تقييد عقول الأفراد وكبت حريتهم وتكبيد تفكيرهم .

٢- الأسباب السياسية :

هناك علاقة وثيقة بين التربية والسياسة، فالتربية تتأثر بالظروف والعوامل السياسية التي تسود المجتمع، فهي تستمد الكثير من أهدافها وقيمتها ووسائلها ونظمها من النظام السياسي القائم في المجتمع؛ (حمادة، ١٩٨٤). بل إن التربية نفسها قد تعد عملاً سياسياً بحتاً. فإعداد محتوى المنهج التعليمي ومناقشة طرق وعمليات التعليم وتخطيط السياسات التربوية والتعليمية انغماساً في أعمال سياسية تنطوي على اختيار أيديولوجي؛ (علي، ١٩٩٥). إن بعض الأنظمة السياسية في العالم تنظر إلى التربية كوسيلة تستطيع من خلالها تطويع شعوبها

وتعويدها على الخنوع والاستسلام بدلاً من النظر إليها كأداة للتنمية والتطوير وخدمة المجتمع. إن هذه النظرة القاصرة والخطيرة لدور التربية كانت في معظم الأحيان المصدر الأساسي الذي تأتي منه السلطوية إلى التربية، فحين يصبح الهم الأساسي لأي نظام سياسي استمرار قهره وتسلطه على الناس كثيراً ما يقع الاختيار على نظامه التربوي ليكون مطية لتحقيق ذلك الغرض، فيتحول ذلك النظام التربوي من مشروع نهضوي يبعث الحياة إلى معول هدم ينشر التخلف ويلغي المستقبل.

إن السلطوية هي السمة الأساسية لعدد من الأنظمة السياسية العربية، حيث يتسم بناؤها السياسي بتركيز السلطة في يد قلة تتحكم في المجتمع، وكثيراً ما تعمل تلك القلة على حرمان مواطنيها من المشاركة ومصادرة حقوقهم الأساسية وحريتهم. فشكاوى المواطنين في عدد من البلدان العربية بشأن افتقار حق أو حرية أو الاعتداء على حق أو حرية شملت تقريباً كل الحقوق أو الحريات التي يحتويها «الإعلان العالمي لحقوق الإنسان» بدءاً من الأقل أهمية وانتهاء بالأهم؛ (جميل، ١٩٨٦).

ومن الوسائل الأساسية التي تستخدمها بعض الأنظمة السياسية السلطوية لنشر ثقافتها، الإعلام والتربية، اللذين يقومان بدور كبير في ترويض المواطن وإبعاده عن التفكير والنقد والتساؤل والاعتراض (الخميسي، ١٩٨٨)، وتشكيل شخصيات امثالية تتميز بالجمود والسكون؛ (عبدالحى، ١٩٨٧).

إن السلطوية في أية صورة من صورها عمل لا أخلاقي ولا إنساني ولا ديني فالإكراه من سمات العبيد وهو الذي يصنعهم. كما أن السلطوية هي صنو التخلف، فبدون أن يتمكن الأفراد من التعبير عن آرائهم بحرية وصراحة ويمارسوا دورهم في المشاركة العقلية وينعموا بالمساواة، لا يمكن أن تقوم تنمية حقيقية؛ (بدر، ١٩٨٥).

إن السلطوية السياسية المنتشرة في بعض أجزاء الوطن العربي هي أحد منابع الحقيقة والمصادر الرئيسية للسلطوية التي تغطي على كثير من جوانب العمل التربوي العربي.

٣- الأسباب الاقتصادية:

تتألف التركيبة الاقتصادية في بعض البلدان العربية من طبقتين رئيسيتين: الأولى هي الطبقة العليا التي بيدها السلطة والثروة والنفوذ، وهي تزداد غنى ووسطوة، والثانية، وهي الطبقة الدنيا الفقيرة ذات الحجم الكبير والتعليم المتواضع والمستوى المعيشي المتدني والمحرومة من الكثير من حقوقها وهي تزداد فقراً ومعاناة. وبين الطبقتين توجد طبقة هزيلة تتآكل يوماً بعد يوم هي الطبقة المتوسطة، وهذا يعني أن الأغلبية في تلك البلدان تنتمي إلى الطبقة الدنيا التي ازدادت مشكلاتها مؤخراً، بعد أن «اشتدت الأزمات الاقتصادية كثيراً وتراجع الإنتاج كمّاً ونوعاً وتفاقمت الحاجة وتدنى مستوى الدخل وازدادت البطالة مع ازدياد الفقراء فقراً واتسعت الهوة بين الفقر والغنى بشكل صاعق في معظم الأقطار العربية»؛ (عرسان، ١٩٩٠، ص ٦٨).

إن الفقر بيئة ملائمة لنمو السلطوية والقمع، وإن سوء الوضع الاقتصادي يشكل خطراً حقيقياً على الحرية. يقول هارولد لاسكي: «إذا بدأ الاقتصاد في مجتمع يتأزم ويتدهور فهنا تصبح الحرية في خطر فالفقر يولد الخوف. والخوف يربي الشك، وهنا يبدأ الحاكمون بالخشبة من الحرية لأنهم يشعرون بأن المحكومين لم يعودوا في يسر وأنهم لم يعودوا يؤمنوا بأساليبهم في الحكم وأنهم، أي المحكومين، يتطلعون إلى شيء جديد ويتوقون إلى أوضاع تمكنهم من القضاء على العوز. فإذا لم يعمل الحاكمون على إصلاح النظم الاقتصادية بالطريقة السليمة العواقب، اضطروا إلى إخفات صوت المحكومين القلقين بالقوة ولجأوا إلى العنف ليتمكنوا من المحافظة على سلطاتهم وامتيازاتهم»؛ (عرسان، ١٩٩٠، المصدر السابق، ص ٦٩).

إن الفقر قد يؤدي إلى الرفض والمعارضة مما يجعل بعض الحاكمين يلجأون إلى السلطوية والعنف في مواجهتهما. كما أن الفقر من ناحية أخرى قد يقود إلى خوف الفقراء من مستغليهم مما يجعل المستغلين أكثر استبداداً وتسلطاً. فكما يقول الكواكبي، فإن «الاستبداد يرسخ في الأمم التي يكثر أغنياؤها ويخاف الفقراء ظالمهم خوف دناءة ونذالة، خوف البغاث من العقاب فهم لا يجسرون على الافتكار، فضلاً عن الإنكار، كأنهم يتوهمون أن داخل رؤوسهم جواسيس عليهم»؛ (الربيع، ١٩٩٥، ص ١٠٥).

إن انتشار الفقر بين قطاع كبير من أبناء الوطن العربي أوجد في بعضهم التربة الخصبة لقبول الكبت والحرمان والاستسلام لكثير من الأطراف المتسلطة عليهم والمستغلة لهم. وبسبب تأثر التربية والتعليم بالأجواء العامة الموجودة في المجتمع فإن سوء الأوضاع الاقتصادية بشكل عام أسهم في انتشار السلطوية التربوية والتعليمية.

٤- الأسباب الدينية:

إن الأسباب الدينية التي قد تكون وراء بروز ظاهرة السلطوية التربوية لا تتعلق بالدين نفسه بل ترتبط بسوء فهم الدين وممارسته. فالإسلام جعل الشورى فريضة حيث صح، كما يقول د. محمد سليم العوا، بأدلة النقل والعقل أن الشورى واجبة وملزمة وعامة؛ (العوا، ١٩٩٠). فالحكم الذي أعطى الإسلام ملامحه الرئيسية يبنى على الشورى ﴿وأمرهم شورى بينهم﴾ «الشورى: ٣٨»، ﴿وشاورهم في الأمر﴾ «آل عمران: ١٥٩». فيما أن الحاكم يمارس السلطة لتحقيق أهداف الفرد والمجتمع، فمن حق الناس إذن مراقبته ومناقشته ومحاسبته؛ (جميل، ١٩٨٦).

إن الشورى واجب مفروض على الحاكم والمحكوم والفرد والمجتمع، فمن حق الناس إذن مراقبته ومناقشته ومحاسبته؛ (جميل، ١٩٨٦).

إن الشورى واجب مفروض على الحاكم والمحكوم والفرد والمجتمع ولا يخص فئة دون أخرى أو فرداً دون سواه. وهي وسيلة لإشراك الجميع في النقاش وإبداء الرأي واتخاذ القرار، وآلية لاتخاذ القرار الصائب البعيد عن المزاجية والفردية والعشوائية، فالفرد لا يستطيع أن يحيط بكافة جوانب المسألة التي تطرح للنقاش ولذلك قد يتعذر عليه إعطاء الرؤية السليمة أو النظرة الصائبة لتلك المسألة مما يجعل توسيع دائرة المشورة أمراً ضرورياً، كما أن الشورى توفر الفرصة ليقوم الأفراد بتقويم آراء بعضهم البعض وتصحيح الأخطاء. بالإضافة إلى ذلك فإن القرار الذي يتخذ بطريقة شورية وجماعية بعيداً عن الجبر والإكراه والتسلط يصبح ملكاً للجميع فينشأ الحرص على تنفيذه ومتابعته؛ (الدبوي، ١٩٩٢).

أما الحرية فهي إحدى العناوين الأساسية للإسلام الذي جاء دعوة من الله تعالى لتحرير عباده من عبادة العباد ومن جور الأديان ومن ضيق الدنيا. فأهم هدف للشريعة الإسلامية كما يرى الدكتور زكريا البري، هو «تحرير الإنسان ورفع شأنه وتوفير أسباب العزة والكرامة والشرف له»؛ (البري، ١٩٧١، ص ١٠٦). فقد كفل الإسلام للفرد حريته الدينية، فالدين اقتناع داخلي لا ينفع فيه الإكراه وضمن له حريته الفكرية، حيث جعل التفكير فريضة أمر القرآن بها وحض عليها. وأكد أيضاً على الحرية السياسية بأن جعل لكل إنسان ذي أهلية الحق في الاشتراك في توجيه سياسة الدولة، وفي إدارتها ومراقبة السلطة التنفيذية؛ (البري، ١٩٧١ المصدر السابق).

ولم يغفل الإسلام العقل بل اهتم به ودعى إلى تحرير من رواسب الماضي والمقلدات الموروثة وركز على الاعتماد على اليقين والتثبت وجعل التفكير العلمي أساس كل شيء في الحياة؛ (محبوب، ١٩٨٧). فمن الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية الإقناع والاقناع عن طريق العقل والمنطق بما يشمله من نبذ للتزديد الأعمى وتأكيد على فهم المضمون الحقيقي للقضايا المطروحة وإدراك

مدى ارتباطها بواقع الطلاب وتوفير لفرص المناقشة الجادة والموضوعية؛ (الدبو، ١٩٩٢). وقد جهد القرآن الكريم في حماية العقل من المصادر التقليدية التي تعطله ومنها؛ (الكبيسي، ١٩٩٦):

أ - سلطة رجال الدين ﴿اتخذوا أحبارهم ورهبانهم أرباباً من دون الله﴾ (التوبة، ٣١).

ب - سلطة التراث الموروث ﴿إننا وجدنا آبائنا على أمة وإنّا على آثارهم مقتدون﴾ (الزخرف، ٢٣).

ج - سلطة أصحاب السطوة والنفوذ ﴿ربنا أطعنا سادتنا وكبراءنا فأضلونا السبيلاً﴾ (الأحزاب، ٣٧).

د - سلطة الرفقة السيئة ﴿الأخلاء يومئذ بعضهم لبعض عدو إلا المتقين﴾ (الزخرف، ٦٧).

وقد كان الاجتهاد أصل من أصول الشرع وكانت الحرية الفكرية أساساً للاجتهاد.

وأكد الإسلام على محاربة التفرقة بجميع أشكالها ورفض التمييز وأعلن «المساواة بين الناس في القيم الإنسانية المشتركة وفي الحقوق المدنية وشؤون المسؤولية والجزاء وفي الحقوق العامة»؛ (جميل، ١٩٨٦)، وجعل ميزان التفاضل الوحيد التقوى وعمل الخير.

ولكن هناك هوة كبيرة بين ما دعى إليه الإسلام وما هو واقع في كثير من المجتمعات العربية المسلمة، فمن اليسير ملاحظة ضعف وجود الشورى إن لم يكن غيابها في المجالين السياسي والاجتماعي وفي مؤسسات التشكيل الثقافي كالأسرة والمسجد والمدرسة ووسائل الإعلام، ويلاحظ أيضاً استمرار تقييد هامش الحرية في مختلف المجالات والميادين حتى يكاد يختفي. وبالإضافة إلى ذلك، هناك انتهاك وإهدار واضحان لكثير من حقوق الإنسان في معظم بلدان العالم العربي. كما أن هناك جمود جلي في فهم الدين وتطبيقه ومواءمته مع

المجتمع المعاصر، رغم أنه دين فيه من المرونة ما يكفي لجعله صالحاً لكل زمان ومكان، ولكن محاولة إلغاء العقل عن طريق إقفال باب الاجتهاد والتفكير توجد عقبات كثيرة في هذا المضمار؛ (حسنة، ١٩٩٤).

إن تفريغ الشورى من محتواها الحقيقي وتجميد العقل ومحاربة التفكير ونبد الحرية وإلغاء الاجتهاد صور من صور السلطوية يعمل البعض على فرضها على الدين والدين منها براء لأنه ضدها وهي تسيء إليه، وقد كانت من مصادر السلطوية في المجتمع ومؤسساته التي منها المؤسسة التربوية والتعليمية وكانت مصدر شر على الأمة العربية والإسلامية بشكل عام.

«إن إغلاق باب الاجتهاد وتوقيف العقل المسلم والحكم على الأمة بالعقم والسكته العقلية ومحاصرة خلود الشريعة وامتدادها باجتهاد بشري محدود القدرة والرؤية ومحكوم بعوامل الزمان والمكان كان وراء الإصابات العقلية والفكرية والثقافية جميعها التي يعاني منها المسلم اليوم، فعملية تسكير الأبصار، وتوقيف الاعتبار (المقايسة والمناظرة والشورى والحوار وتعددية الرؤية والإفادة من الماضي لتصويب الحاضر، واستشراق المستقبل) وإلغاء الامتداد بالتفكير والعطاء جعل الأمة عالة على غيرها»؛ (حسنة، المصدر السابق، ١٩٩٤، ص ٩٦-٩٧). كما أشاع مناخاً فكرياً مضطرباً تمثل في التقليد والتعطيل والإرهاب واتهام كل من يحاول التدبر والتفكير والنظر والمقايسة؛ (حسنة، المصدر السابق، ١٩٩٤). وأوجد الفكر السياسي العربي الإسلامي المقولات التي تبرر الاستبداد أو تلغي الشورى وإلزاميتها وتدعو إلى طاعة الحكام حتى لو كانوا متسلطين وظلمة؛ (عمارة، ١٩٨٦).

إن صعود الأمة وهبوطها الحضاريين ارتبطا إلى حد كبير بالاجتهاد والحرية الفكرية. يقول د. محمد عمارة:

«قصة أمتنا العربية الإسلامية مع «الاجتهاد» هي قصتها مع «الحضارة» صعوداً وهبوطاً، ازدهاراً وانحطاطاً، خلقاً وإبداعاً واجتراراً لأسوأ ما في الماضي

من صفحات. فالناظرون في تاريخنا الفكري والحضاري يلحظون ازدهار الاجتهاد مع ازدهارنا الحضاري، فقد كان الاجتهاد المعين الذي أتاح لعقل الأمة أن يبدع هذا الازدهار الحضاري، كما كان هذا الازدهار الحضاري بما يعنيه من حياة كيان الأمة وحيويتها مثيراً لعقل الأمة كي تجتهد فيضيف إلى حضارتها المزيد من الحيوية والصحة والحياة... علاقة جدلية قامت في تاريخنا بين «الازدهار» الحضاري وبين الاجتهاد... وكذلك كان الحال حال تاريخنا الفكري والحضاري مع الاجتهاد عندما أغلق بابه فدخلت حضارتنا في درب التوقف عن الإبداع، فالجمود فالانحطاط»؛ (عمارة، ١٩٨٦، ص ٢٥).

لقد تميز عصر الازدهار الحضاري بانتشار الاجتهاد والاستنباط العقلي الهادف إلى معالجة الواقع المتغير في ضوء النصوص الشرعية الثابتة المرتبطة بأهدافها وغاياتها، وبذلك تمت المواءمة بين النصوص من جهة والتي كانت توزن بميزان العقل عن طريق آلات الاستحسان والمصالح المرسلّة وسد الذرائع والقياس وعرف الناس وحاجاتهم المتغيرة وبين الواقع من جهة أخرى، وبذلك ظهر بأن الإسلام فعلاً صالح لكل زمان ومكان على أساس أن القرآن الكريم يحتوي المطلق الإلهي الثابت في المحتوى والنسبية الإنسانية المتغيرة في فهم النص. أما في عصر التخلف الحضاري فقد تراجع نشاط العقل وانحسرت سلطته وشاع التقليد وحل الجدل محل المناظرات العلمية الحرة، وضعف التسامح بين المجتهدين، وانقسم الكثير من العرب والمسلمين إلى طوائف وفرق شتى؛ (الكبيسي، ١٩٩٦). يقول د. فايز مينا:

«إن التجديد في مجال التعليم وغيره من المجالات قد ازدهر وترعرع في فترات معينة من تاريخ أمتنا العربية اتسمت بحرية الفكر والاستقرار السياسي والشعور بالأمان... وعلى الجانب المقابل فيمكن التعرف بسهولة على فترات الانتكاس في منظومة الثقافة العربية بمكوناتها المختلفة، وما ارتبط بها من تقييد للحريات ومقاومة للتجديد وبطش وتنكيل بالمعارضين»؛ (مينا، ١٩٩٢، ص ٣٢).

لذا فإن من طرق التخلص من التخلف وتحقيق الازدهار الحضاري إتاحة أكبر قدر من الحرية الفكرية، وإفساح المجال للتداول والتفكير والتناظر والتشاور وفتح الأبواب أمام الاجتهاد والتفكير، فالله سبحانه لم يثب على الخطأ إلا في مجال إعمال العقل؛ (حسنة، ١٩٩٤). ولكن ليست هذه دعوة للفوضى والاضطراب ولكنها دعوة للتبادل الفكري العقلاني، وليست دعوة لدخول باب الإفتاء الديني لكل من هب ودب، فللاجهاد الديني شروط تتصل، كما يرى الشيخ عبدالوهاب خلاف، بمدى إحاطة المجتهد بأدلة الشرع وهي القرآن والسنة والإجماع والقياس وضرورة أن يكون عدلاً أي أن يكون «كاملاً في دينه وخلقه ولا يرتكب كبيرة ولا يصبر على صغيرة ولا يخشى في الحق لومة لائم ولا بأس ذي سلطان ولا يبغي إلا المصالح الحقيقية العامة»؛ (حسان، ١٩٨٧، ص ٨٩٧). إن الجمود الفكري والفقهية وإغلاق باب الاجتهاد الديني كانا من العوامل التي ساعدت على إيجاد السلطوية التربوية في معظم البلدان العربية.

وهكذا يتبين أن جذور السلطوية في التربية بشكل عام تمتد إلى واقع المجتمع العربي بكافة أبعاده الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية التي يغلب على معظمها التسلط والقهر اللذان ينعكسان على الميدان التربوي.

ثالثاً: نتائج السلطوية التربوية

إن السلطوية في المجال التربوي والتعليمي العربي تؤدي إلى نتائج سلبية أهمها ما يلي:

١ - إعادة إنتاج التسلط:

إن المؤسسة التربوية والتعليمية بشكل عام تعمل على تثبيت التسلط بل وتنميته وزيادة حدته في معظم الأحيان، فالمدرسة والجامعة مثلاً اللتان يلتحق بهما طلاب من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بما يحملون من مظاهر التسلط التي يكتسبونها من مصادر شتى ويمارسونها أو يكونون ضحايا لها لا تعاملان على تحرير طلابهما من تلك المظاهر بل تقومان في كثير من

الأحيان بإعادة إنتاجها وتقويتها لأنهما تعتبران ميداناً يعج بالممارسات السلطوية، فالمدرسة مثلاً كثيراً ما «تتابع عملية القهر والشلل الذهني التي بدأت في الأسرة من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التسلطية يفرضها نظام تربوي متخلف ومعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطلاب وعقولهم إلا من خلال القمع وتتحول الدراسة إلى عملية تدجين»؛ (حجازي، ١٩٨٦، ص ٨٣).

إن بعض الأنظمة التربوية التعليمية العربية تعمل على تكريس السلطوية بصورها المختلفة وإدامة دورتها واستمرارية حياتها. وهذا يعني أن السلطوية التربوية التي هي من نتائج السلطوية السياسية والاقتصادية الاجتماعية في المجتمع العربي هي في نفس الوقت أحد الأسباب الرئيسية لديمومة تلك السلطوية بأبعادها المختلفة.

٢- إضعاف النظام التعليمي:

إن سيطرة السلطوية على بعض النظم التربوية والتعليمية العربية أدى إلى إضعاف كفاءتها وإعاقة تحقيقها لأهدافها، ومن مظاهر ذلك ما يلي:

أ - إن قيام التعليم في العالم العربي بشكل عام على قاعدة تسلطية أساسها المعلم «المرسل» والطالب «المتلقي» أدى في كثير من الأحيان إلى إعداد طلبة ضعاف القدرة والكفاءة وجامدين ثابتين لا يعرفون إلا ما «أودعه» معلموهم في عقولهم من معلومات تنتظر النسيان والتلاشي بعد الامتحان؛ (عبدالحفي، ١٩٨٧).

ب - تعتبر السلطوية من الأسباب الرئيسية لمشكلة تسرب الطلاب، فعلى سبيل المثال أشارت دراسة أجريت في إحدى الدول العربية حول التسرب أن ٦٢٪ من الطلبة المتسربين عبروا عن كرههم للمدرسة بسبب سوء التدريس والإدارة وسوء معاملة المعلمين لهم وتعرضهم للعقاب. وذكر ٧٥٪ منهم أن المعلمين يعاقبون الطلبة بالضرب؛ (جريدة السبيل الأردنية، ١٩٩٦).

إن التسرب في معظم البلدان العربية يشكل مشكلة حقيقية. فقد أشارت دراسة أعدها مكتب الإحصاء في اليونسكو وشملت سبع عشرة دولة عربية إلى أن نسبة التسرب بلغت ما يتراوح بين ١٥٪ و ٢٥٪ في ستة من تلك البلدان وبين ٢٥٪ و ٣٥٪ في خمسة منها وأكثر من ٢٤٪ في ثلاثة أخرى؛ (علي، ١٩٨٨).

ج - إن الاعتماد الكبير على الكتاب المدرسي وفرض محتواه على الطلاب بطرق تلقينية لا تعتمد على الحوار والمناقشة وعدم تنويع مصادر المعرفة ساعدا على تقليل الفرص لتعلم طرق البحث العلمي ومنهجية التفكير العلمي لأن «مفهوم البحث العلمي يفترض أن المعرفة تأتي من مصادر عديدة وبأنها مفتوحة النهاية بل ومجهولة النهاية أيضاً. ولكن الاعتماد المتطرف على الكتاب المدرسي يوحي بأن كل ما يحتاجه المتعلم من المعرفة قد سجل في كتاب واحد وأنه لا يتغير، وأنه صحيح ونهائي، وفي نفس الوقت فإن الطلاب و(المعلمين) لا يمارسون عملية البحث بمختلف أنواعها ولا تنمو لديهم صفات الفضول العلمي ومهارات الإجابة على أسئلة جديدة لم تتعرض لها الكتب المدرسية»؛ (سارة، ١٩٩٠، ص ١٥٠). إن البحث العلمي ينمو ويقوى في ظل الحرية ويضعف ويضمحل في مناخ الكبت.

إن جمود التربية في بعض البلدان العربية وسلطويتها أسهما في إضعاف التقدم العلمي والبحث العلمي وساعدا على عجز لكل البلدان عن مجازاة التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي مكثفية باستهلاك منجزاتها لأن معظم «ما في الحياة المدرسية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما يزال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها وتغليب الألفاظ على الأشياء وتفضيل النظر على العمل وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي وإيثار التقليد على التجديد»؛ (عبدالدائم، ١٩٩١، ص ٢٤٨).

إن التربية والحرية والتقدم أمور مرتبطة ويصعب فصلها عن بعضها لأنها تؤثر في بعضها البعض، فكما يقول رفاة الطهطاوي: «إن الأمة التي تتقدم فيها التربية تشهد التقدم والتمدن على وجه تكون به أهلاً للحصول على حريتها، بخلاف الأمة القاصرة التربية، فإن تمدنها يتأخر بقدر تأخر تربيتها»؛ (بدران، ١٩٩٣، ص ٥).

إن السلطوية تعمل على شل العقل وإضعاف قدرته على التفكير والابتكار، ولذلك فإن التخلص منها وسيلة لتحرير العقل. إن الواقع التربوي العربي بشكل عام يشير إلى أن المناخ السلطوي الذي يسود بعض جوانبه أدى إلى زيادة التخلف وتعطيل طاقات العقل؛ (سالم، ١٩٧٨).

٣- تسهيل الغزو الثقافي:

إن السلطوية التربوية والتعليمية كثيراً ما تنتج جيلاً ضعيفاً ومحبطاً لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه، ناهيك عن قدرته على تحقيق المنجزات.

إن الشخصية التي تعمل السلطوية على إعدادها تتميز بالقدرة الكبيرة على الطاعة والخضوع والتنفيذ والاستسلام وتتحلى بضعف واضح في القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والمساءلة والمناقشة والنقد والتمحيص والتنقيب والموازنة بين الأشياء. لقد حقق الغزو الثقافي الذي تواجهه الكثير من البلدان العربية الإسلامية نجاحاً بارزاً لأسباب عديدة، منها ازدياد سطوة السلطوية التربوية والتعليمية وقوتها في المجتمع العربي بشكل عام. فالنفسية الامتثالية التي ساعدت السلطوية في إنتاجها أسهمت في تهيئة العقول لتلقي وقبول مخلفات الثقافات الوافدة إليها أساساً من الغرب «فزيغت وعيها الثقافي لأنها لا تملك القدرة على التأمل والنقاش والاسترجاع التراثي الذي يساعدها بدوره على تأسيس ثقافة نقدية تسعى إلى الحصول على أفضل ما يتاح لها من معرفة من أجل إثراء حياتها»؛ (عبدالحى، ١٩٨٧، ص ٦١). إن السلطوية كثيراً ما تعمل على تجريد الأفراد من ملكة القدرة على إصدار الأحكام مما يجعلهم غير قادرين على التفريق بين الحق والباطل والضار والمفيد والخير والشر بشكل سليم وملائم.

٤- إضعاف التنمية:

التنمية هي عملية تحسين حياة الإنسان، ولها ثلاثة مظاهر هي:

- ١- رفع مستوى العيش. ٢- المساهمة في إقامة أنظمة ومؤسسات اجتماعية وسياسية واقتصادية ترفع من كرامة الإنسان واحترامه. ٣- زيادة حرية الأفراد في الاختيار؛ (Todaro, 1989).

إن التنمية والتربية مترابطتان لأنهما تهدفان إلى إحداث تغيير إيجابي في الفرد والمجتمع، فكلاهما عمليتان ترميان إلى خدمة الإنسان وبنائه وتحسين مستويات حياته وحل مشكلاته وتطويره بشكل شامل ومتكامل. لذلك فإن العلاقة بينهما وثيقة، فالتربية ضرورية لتحقيق التنمية، والتنمية مهمة لتقدم التربية، والتربية عملية تنموية في جوهرها والتنمية تعتمد كثيراً على التربية في تحقيق أهدافها. لذلك فإن أي قصور يعتري إحداها يؤثر وينعكس على الأخرى بشكل سلبي. فالمشكلات التي تواجه التربية تعمل بشكل أو بآخر على إعاقه مسيرة التنمية، وبما أن السلطوية هي إحدى المشكلات الحقيقية التي تعاني منها بعض الأنظمة التربوية والتعليمية في البلدان العربية، فقد أدى ذلك إلى إضعاف التنمية في تلك البلدان وتقليل مردودها. فالتنمية تنمو وتؤتي أكلها في أجواء الحرية والمشاركة والحوار وتذوي في مناخات الكبت والتجبر والإكراه لأن عماد التنمية هو الإنسان الذي لا يستطيع أن يعمل وينتج إلا في ظل الحرية بصورها المختلفة.

لقد أدت السلطوية التربوية إلى فرض أنظمة تعليمية أكثرها بعيد عن المجتمعات العربية وتنميتها، وغير مرتبطة كثيراً بحاجاتها لأن القوة الدافعة التي تقف وراء تلك الأنظمة التعليمية وتتخذ القرارات بشأنها هي الأقليات أو النخب ذات النفوذ ولذلك تأتي مخرجاتها في كثير من الأحيان عبئاً على التنمية فمؤسسات التعليم العالي مثلاً ما زال معظمها مصانع لتخريج حملة الشهادات في تخصصات معينة دون تخطيط مسبق لحاجات البلاد من تلك التخصصات ودون الأخذ بالاعتبار مطالب التنمية. وقد أدى سوء المواءمة بين مخرجات التعليم

وحاجات التنمية إلى هجرة الكثير من الخريجين العرب من ذوي الكفاية والتأهيل العالي إلى الخارج. مما زاد من مصاعب التنمية وتفاقم أزمتها؛ (زين، ١٩٧٨)، وزاد من حدة مشكلة هجرة الكفاءات العربية وجود أشكال كثيرة من السلطوية في كثير من البلدان العربية. فقد أكدت مثلاً دراسة أجريت على عدد من المهاجرين العرب أن ٥٥٪ منهم رفضوا العودة لتسلم وظائف عرضت عليهم في بعض الأقطار العربية للأسباب التالية: انخفاض مستوى حرية الرأي (٨٣٪)، وانخفاض مستوى الحرية السياسية (٦٩٪)، وانخفاض مستوى حرية الحركة (٦٥٪)؛ (زين، المصدر السابق ١٩٧٨).

إن تضيق دائرة الحرية في بعض جوانب التريبة العربية بشكل عام أوجد عقبات إضافية أمام عجلة التنمية في الوطن العربي.

٥- إعاقاة الإبداع:

عرّف Torrance الإبداع بأنه عملية إيجاد أفكار أو فرضيات متعلقة بتلك الأفكار، واختبار تلك الفرضيات وتعديل أو إعادة اختبار تلك الفرضيات والتوصل إلى نتائج؛ (Burden & Byrd, 1994).

لذا فإن قوام الإبداع دائماً هو البحث عن دروب وآفاق وحلول وعوالم جيدة، وأهم ما فيه أنه يركب أجنحة التخيل المبدع بحثاً عن الجديد؛ (عبدالدائم، ١٩٩١). ويميز الكسندرو روسكا بين الإبداع الخاص والإبداع العام. فالإبداع الخاص يعني «النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالحدة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع». أما الإبداع بمعناه الواسع فيعني «إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج... الخ، إذا ما تم التوصل إليها بطريقة مستقلة حتى لو كانت غير جديدة على العلم والمجتمع»؛ (روسكا، ١٩٨٩، ص ١٩)، فالإبداع إذن هو استحداث مفاهيم أو تطبيقات أو خبرات جديدة ووضعها في خدمة المجتمع.

إن العلاقة بين الإبداع والحرية وثيقة «فالإبداع عطاء خيال حر وعقل تنفتح له الآفاق وإرادة تملك الاختيار». (أبو المجد، ١٩٨٣، ص ٢٥) ولذلك كثيراً ما يخرج الإبداع من رحم الحرية وينمو في ظلها، فالطاقات المبدعة «لا يمكن أن تستنبت في أجواء القمع والإرهاب والاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي وغياب الحرية وحقوق الإنسان»؛ (حسنة، ١٩٩٤، ص ٣٨).

إن الإبداع في مجال التعليم يعتمد على الحرية. فقد أظهر تقرير أعدته لجنة تطوير المناهج الأمريكية. أن من العوامل التي تعيق الإبداع في المدرسة الامتثال للأوامر والتركيز المبالغ فيه على السلطة وإهمال التلاميذ داخل الغرف الصفية وتركيز الإدارة على القواعد والقوانين والتعليمات وإهمالها للطلاب كأفراد؛ (النهار ومحافظة، ١٩٩٢). كما بينت نتائج دراسة Holman أن المعلمين الذين أجريت عليهم الدراسة رأوا أن القدرة الإبداعية لدى التلاميذ يمكن تنميتها من خلال أساليب التدريس التي تعتمد على حرية الطالب واختلاف وجهات النظر وتنمية الاهتمامات، والتدريس الذي يتمحور حول المتعلم، والأساليب التي تؤكد على أهمية التفكير المتشعب، وحل المشكلات، والمناخ التعليمي الفعال، وتشجيع المبادرات، وتقديم الخبرة وخصائص التدريس ونظام التعزيز وتشجيع الفردية؛ (النهار ومحافظة، المصدر السابق، ١٩٩٢).

إن أنظمة التربية والتعليم في عدد من بلدان الوطن العربي تفتقر إلى أحد الأعمدة الرئيسية التي يقوم عليها البناء الإبداعي ألا وهو الحرية. فطرق التدريس التقليدية والمناهج التقليدية والتقويم الذي يكاد يقتصر على الامتحان والإشراف التربوي الذي لم يتحرر بعد من الأسلوب التفتيشي والإدارة التربوية القائمة بشكل رئيسي على المركزية والعلاقة بين المعلم والطالب القائمة أساساً على الأمر والطاعة، كلها مؤشرات على أن هامش الحرية فيها غير واسع، بل إنه ربما يزداد تقلصاً مما يقلل من فرص الإبداع، فالتعليم الذي يعزز السلطوية ويشجع البصم ويستبعد التساؤل والبحث، يعمل على تعطيل الإبداع وتكوين أنماط جامدة من التعامل والحوار؛ (شرابي، ١٩٩١).

الخلاصة

إن السلطوية «مرض» تنتشر أعراضه في بعض أوصال الجسم التربوي العربي كالمناهج وطرق التدريس والإدارة والإشراف التربوي والعلاقة بين المعلم والطالب وغيرها. وتعود أسبابه إلى عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية ودينية متعددة. ولهذا المرض ضحيتان رئيسيتان هما الفرد والمجتمع حيث أن من نتائجه السلبية التي تضر كلاً من الفرد والمجتمع ما يلي: إعادة إنتاج التسلط وإضعاف النظام التعليمي وتسهيل الغزو الثقافي وإضعاف التنمية وإعاقة الإبداع. وإن حجم الظاهرة وخطورتها يؤكدان ضرورة دراستها وفهمها والعمل على اجتثاثها. ويمكن تقديم ما يلي كمقترحات للتخلص من تلك الظاهرة:

- ١ - إقامة العلاقات داخل الأسرة وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية على أسس من التفاهم والتحاور والاحترام المتبادل بعيداً عن القهر والإذعان والتركيز على استخدام أساليب الثواب والمكافأة والتشجيع والتعزيز في التنشئة الاجتماعية.
- ٢ - إشاعة جو من الأمن والحرية في جنبات المجتمع ومؤسساته.
- ٣ - تحقيق المشاركة الاجتماعية الواسعة في عملية اتخاذ القرارات السياسية وصيانة الحقوق والحريات السياسية.
- ٤ - توفير العدالة في توزيع الثروات وثمار التنمية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتضييق الهوة بين الطبقات ومحاربة الفقر.
- ٥ - نشر الوعي والفهم الديني ومحاربة الجمود والتخلف الفكري وتشجيع الاجتهاد.
- ٦ - العمل على تطوير الأنظمة التعليمية العربية بأهدافها وبنيتها وأساليبها ومن أهم النقاط في هذا المجال ما يلي:

- أ - تنوع طرق التدريس بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة هي التلقين.
- ب - التخلي عن اعتبار المنهج مجرد كتب مدرسية والنظر إليه كإطار شامل للمعارف والخبرات والمهارات.
- ج - تنوع وسائل التقويم بدلاً من تبني وسيلة واحدة هي الامتحان.
- د - إقامة علاقات متوازنة وتفاعلية بين المعلم والطالب أساسها التفاهم والاحترام والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة.
- هـ - تحويل الإشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي الجامد إلى مفهوم متطور يقوم على التعاون والتنظيم من أجل تطوير العملية التعليمية والتعلمية.
- و - السعي للتقليل من هيمنة المركزية الإدارية في التربية والتعليم.
- ز - بذل جهود حثيثة لنشر التعليم ومحاربة الأمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ١ - الأبراشي، محمد عطية (١٩٨٦). التربية الإسلامية وفلاسفتها. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- ٢ - إبراهيم، حسن (١٩٨٧). محنة التعليم العربي. مجلة المستقبل العربي، ١٠١(١٠).
- ٣ - إيل، كينيث (١٩٨٦). حرفة التعليم. ترجمة عمران أبو حجلة، عمان: مركز الكتب الأردني.
- ٤ - أبو شيخة، نادر (١٩٨٦). إدارة البحث العلمي في الوطن العربي. عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية.
- ٥ - أبو لبدة، سبع (١٩٨٥). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- ٦ - أبو المجد، أحمد كمال (١٩٨٣). خمسة معوقات تهدد باغتيال المستقبل العربي. مجلة العربي، العدد ٢٩٠، يناير.
- ٧ - أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٨٧). صناعة القرار التربوي في الإدارة المدرسية، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٢.
- ٨ - أحمد، شكري سيد (١٩٨٨). المشكلات التدريسية في الجامعات العربية، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٨.
- ٩ - أحمد، لطفي بركات (١٩٨١). دراسات تربوية نفسية في الوطن العربي. الرياض: دار المريخ.
- ١٠ - أحمد، نازلي صالح (١٩٧٨). مقدمة في العلوم التربوية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- ١١ - الأسد، ناصر الدين (١٩٩٦). تصورات إسلامية في التعليم العالي والبحث الجامعي. عمان: روائع مجدلاوي.
- ١٢ - اسكندر، عدنان (١٩٧٩). مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي، مجلة الفكر العربي، السنة الأولى، العدد ١٠.
- ١٣ - إسماعيل، سعاد خليل (١٩٨٨). أنماط التعليم غير النظامي. مجلة عالم الفكر، العدد ٢، المجلد ١٩.
- ١٤ - الأشول، عادل (١٩٨٢). علم النفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٥ - بامشموش، سعيد وعبدالجواد، نورالدين (١٩٨٠). التعليم الابتدائي. الرياض: دار الفيصل.
- ١٦ - بدر، عبدالمعتمد محمد (١٩٨٥). الجامعات وتنمية العالم الإسلامي. مجلة المسلم المعاصر، ٤٦ (١٢).
- ١٧ - بدران، إبراهيم (١٩٨٥). مشكلات العلوم والتكنولوجيا في الوطن العربي. عمان: دار الشروق.
- ١٨ - بدران، شبل (١٩٩٣). سياسة التعليم الجامعي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ١٩ - البري، زكريا (١٩٧١). الإسلام وحقوق الإنسان (حق الحرية). مجلة عالم الفكر، ٤، (١).
- ٢٠ - البطش، محمد وليد (١٩٩١). الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية. مجلة دراسات، المجلد ١٨ (أ) العدد ٢.
- ٢١ - بوطانة، عبدالله رمضان (١٩٨٤). دور التعليم العالي الجامعي في التنمية العربية. المركز العربي لبحوث التعليم العالي، العدد ٢.
- ٢٢ - جرادات، عزت (١٩٨٦). المناهج الدراسية وحاجات المجتمع العربي. مجلة رسالة المعلم، العدد ٣.

- ٢٣ - الجلال، عبدالعزيز (١٩٨٥). تربية اليسر وتحلف التنمية. الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٩١.
- ٢٤ - جميل، حسين (١٩٨٦). حقوق الإنسان في الوطن العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٢٥ - حجازي، مصطفى (١٩٨٦). التخلف الاجتماعي. بيروت: معهد الإنماء العربي.
- ٢٦ - حسان، محمد حسان (١٩٨٧). التربية والإبداع في كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي. تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٢٧ - حسن، زينب حسن (١٩٨٦). هل دخل التعليم في مصيدة التبعية؟ مجلة دراسات تربوية، المجلد ٢، الجزء ٥.
- ٢٨ - حسنة، عمر عبيد (١٩٩٤). مراجعات في الفكر والدعوة والحركة. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
- ٢٩ - حمادة، عبدالمحسن (١٩٨٤). مدخل أصول التربية. الكويت: مطبعة السلام.
- ٣٠ - الخميسي، السيد سلامة (١٩٨٨). التربية وتحديث الإنسان العربي. القاهرة: عالم الكتب.
- ٣١ - الخوالدة، محمد وأبو صالح، محمد (١٩٩١). تطوير مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٢(٧).
- ٣٢ - الدقس، محمد (١٩٩٤). دور الانتلجنسيا العربية في التغير الاجتماعي. مجلة دراسات (أ)، ٣(٢١).
- ٣٣ - الديحان، محمد عبدالرحمن (١٩٩٤). آراء معلمي المدارس الثانوية في

مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج وتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والإسلامية (١)، المجلد ٦.

٣٤ - الرابي، محمد سليم (١٩٨١). أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

٣٥ - الربيع، أحمد ذبيان (١٩٩٥). النفاق والسلطة. عمان، الناشر: المؤلف.

٣٦ - رضا، محمد جواد (١٩٩٠). السياسات التعليمية في دول الخليج العربي. عمان: منتدى الفكر العربي.

٣٧ - رضا، محمد جواد (١٩٨٧). العرب والتربية والحضارة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٣٨ - رضا، محمد جواد (١٩٧٦). دعوة إلى رؤية واضحة في المفاهيم الأكاديمية الأساسية. مجلة كلية الآداب والتربية، جامعة الكويت، العدد ١٠.

٣٩ - الرميحي، محمد (١٩٨٦). أسئلة وإجابات في المسألة التربوية. مجلة العربي، العدد ٣٣٤.

٤٠ - روسكا، الكسندرو (١٩٨٩). الإبداع العام والإبداع الخاص. ترجمة غسان أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١٤٤.

٤١ - زاهر، ضياء الدين (١٩٩٠). كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟ عمان: منتدى الفكر العربي.

٤٢ - زيتون، عايش (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. عمان، دار الشروق.

- ٤٣ - زين، الياس (١٩٧٨). أخطاء نزييف الأدمغة العربية. مجلة المستقبل العربي، العدد ٣.
- ٤٤ - صحيفة السبيل الأردنية، العدد ١٣٦، ٢ تموز ١٩٩٦، ص ٦.
- ٤٥ - سارة، ناثر (١٩٩٠). التربية العربية منذ ١٩٥٠. عمان: منتدى الفكر العربي.
- ٤٦ - سالم، فيليب أديب (١٩٧٨). الحواجز الحضارية أمام التقدم العلمي العربي. مجلة المستقبل العربي، العدد ٢.
- ٤٧ - سلطان، محمود السيد (١٩٧٩). مقدمة في التربية. القاهرة: دار المعارف.
- ٤٨ - شرابي، هشام (١٩٩١). مقدمات لدراسة المجتمع العربي. بيروت: دار الطليعة.
- ٤٩ - الشريف، محمد أحمد وزملاؤه. استراتيجية تطوير التربية العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٥٠ - الشيخ، سليمان وسلامة، محمد (١٩٨٢). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١، السنة الأولى.
- ٥١ - صبري، خولة شخشير (١٩٨٥). نظرة أساتذة الجامعة تجاه سلوك (تصرفات) طلبتهم الأكاديمية. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٣.
- ٥٢ - صوالحة، محمد أحمد وزميله (١٩٩٤). أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة. اربد: دار الكندي.
- ٥٣ - صيداوي، أحمد (١٩٨٤). التعليم العربي بين الواقع والتصور النوعي. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٢.
- ٥٤ - عاقل، فاخر (١٩٧٨). معالم التربية. بيروت: دار العلم للملايين.

- ٥٥ - عبد الجواد، نور الدين ومتولي، مصطفى (١٩٩٣). مهنة التعليم في الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- ٥٦ - عبد الحلي، تحسين (١٩٨٧). الثقافة العربية بين الاسترخاء والتطور. مجلة الفيصل، العدد ١٢١.
- ٥٧ - عبد الدائم، عبدالله (١٩٩١). نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٥٨ - عبد الرزاق، طاهر (١٩٩٣). التخطيط لإصلاح محتوى التعليم في الوطن العربي. من كتاب: في التربية العربية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ٥٩ - عبدالله، عبد الهادي عبد الصمد (١٩٨٧). الإدارة الجامعية وقضية النزاع الطلابي. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٦.
- ٦٠ - عبد الموجود، محمد عزت (١٩٨١). أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة.
- ٦١ - عرسان، علي عقلة (١٩٩٠). حرية الإبداع في المجتمع العربي، المجلة العربية للثقافة، السنة ١٠، العدد ١٨.
- ٦٢ - علي، سعيد اسماعيل (١٩٩٥). فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١٩٨.
- ٦٣ - علي، سعيد إسماعيل، (محرر) (١٩٩١). الأمية في الوطن العربي. عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية العربية.
- ٦٤ - علي، عمر محمد (١٩٨٨). رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي من أجل تحقيق التنمية المستقبلية في الوطن العربي. دمشق: دار طلاس.
- ٦٥ - عمارة، محمد (١٩٨٧). العقلانية الإسلامية. مجلة دراسات تربوية، المجلد ٢ الجزء ٨.

- ٦٦ - العوا، محمد سعيد (١٩٩٠). العرب والشورى بعد أزمة الخليج. مجلة المستقبل العربي، السنة ١٤، العدد ١٤٨.
- ٦٧ - العيسوي، عبدالرحمن (١٩٨٤). دور التعليم العالي في تنمية التفكير الإبداعي والعلمي. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ٢.
- ٦٨ - فرج، حافظ (١٩٩٢). بعض العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. مجلة دراسات تربوية، الجزء ٣٩، المجلد ٧.
- ٦٩ - فرج، عدلي كامل (١٩٦١). الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٧٠ - فواعرة، سامي قاسم (١٩٩٠). دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي مقيم في مدارس لواء عالجون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ٧١ - قطامي، يوسف (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. عمان: دار الشروق.
- ٧٢ - القلا، فخرالدين (١٩٩٣). المناهج الدراسية. في كتاب: الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٧٣ - كاظم، محمد إبراهيم (١٩٥٩). العقوبات المدرسية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٧٤ - الكبيسي، أحمد عبید (١٩٩٦). العقل والقرآن حيمان فرق بينهما الجهل. في كتاب: مكانة العقل في الفكر العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- ٧٥ - اللقاني، أحمد حسين (١٩٨١). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

- ٧٦ - محمود، حسني (١٩٩٥). جوانب من إشكالية الثقافة العربية. في كتاب: وحدة الثقافة العربية. عمان: الاتحاد العام للكتاب والأدباء العرب.
- ٧٧ - موسى، محمود أحمد (١٩٨٢). خلفيات النظام التعليمي العربي وفلسفته. مجلة المستقبل العربي (٤٢).
- ٧٨ - مينا، فايز مراد (١٩٩٢). مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- ٧٩ - النابلسي، شاكراً (١٩٨٨). الطائر الحشبي. عمان: دار الشروق.
- ٨٠ - نافع، سعيد عبده (١٩٨٩). اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية (جامعة صنعاء) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل. مجلة دراسات تربوية، المجلد ٤، الجزء ٢٠.
- ٨١ - الناقة، محمود كامل (١٩٨٦). في التدريس الجامعي. مجلة دراسات تربوية، الجزء ٢.
- ٨٢ - نجيب، كمال (١٩٨٨). الفكر السياسي والتربوي للمعلم المصري. مجلة التربية المعاصرة، العدد ١٠.
- ٨٣ - نشواتي، عبدالمجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.
- ٨٤ - نصر، حمدان (١٩٩٥). مدى مشاركة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن في عملية بناء المناهج وتطويرها. مجلة دراسات، المجلد ٢٢ (أ)، العدد (٤).
- ٨٥ - النهار، تيسير ومحافظة، سامح (١٩٩٢). العوامل التي تعزز الإبداع في التعليم ومدى توافرها في المدارس الثانوية في الأردن. مجلة مؤته للدراسات والنشر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ٧، العدد ٣.
- ٨٦ - النقيب، عبدالرحمن (١٩٨٩). ثقافة الطفل العربي الإسلامية والعلمية. مجلة دراسات تربوية، (٢١)٥.
- ٨٧ - وطفة، علي (١٩٩٣). التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٨.

- ٨٨ - الوقفي، راضي (١٩٩٠). الإشراف الفني في مرحلة التعليم الأساسي. مجلة التربية الجديدة، العدد ٥٠ السنة ١٧.
- ٨٩ - يوسف، عبدالقادر (١٩٨٥). أزمة التربية في الوطن العربي. مجلة التربية الجديدة، العدد ٣٤.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- 1 - Arblaster, Anthony (1970). **Academic Freedom**. London: Penguin Educational.
- 2 - Burden, Paul & Byrd, David (1994). **Methods of effective teaching**. Boston: Allyn and Bacon.
- 3 - Campbell, Ronald, Bridges, Edwin & Nystrand, Raphael (1997). **Introduction to Educational Administration**. Boston: Allyn & Bacon.
- 4 - Entwistle, Harold (1970). **Child - centered Education**. London: Methuen.
- 5 - Jones, Vernon & Jones, Louise (1977). **Comprehensive classroom management**. Boston: Allyn & Bacon.
- 6 - New Webster's Dictionary of the English Language. U.S.A: The Delaire Publishing Co.
- 7 - Nies, Jennifer (ed.) (1993). The human nature of learning. Bristol, Pa.: SRHE & Open University Press.
- 8 - Pierce, Walter & Lorber, Michael (1977). **Objective and methods for secondary teaching**. New Jersey: Prentice Hall.
- 9 - Steeves, Frank & English, Fenwick (1978). **Secondary curriculum for a changing world**. Columbus, Ohio: Charles Publishing Co.
- 10 - Todaro, Michael (1989). **Economic development in the third world**. New York: Longman.

AUTHORITARIANISM IN ARAB EDUCATION: MANIFESTATIONS, CAUSES AND CONSEQUENCES

Dr. Yazied Essa AL-Surti

Hashimite University - Jordan

Abstract

The aim of this study is to analyze the aspects, causes, and results of authoritarianism in the Arab educational systems in general. Results showed that authoritarianism exists in many aspects and elements of Arab Education such as curricula, teaching methods, educational administration and supervision, evaluation, student-teacher relationship, etc. Also, the study traced the social, political, economic and religious causes of educational authoritarianism. Finally the study dealt with the results of educational authoritarianism such as the reproduction of authoritarianism, weakening the educational system, facilitating the cultural invasion, weakening development and hindering creativity.