

الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي

د. يزيد عيسى السورطي

أستاذ مشارك - قسم أصول التربية - الجامعة الهاشمية - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي من خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

- ما أهم مظاهر الدور الاغترابي للتربية العربية؟
- ما أهم أسباب الدور الاغترابي للتربية العربية؟
- ما أهم نتائج الدور الاغترابي للتربية العربية؟

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود دور اغترابي للتربية في الوطن العربي بشكل عام يتمثل في انتشار مظاهر الاغتراب المختلفة لدى عدد كبير من الطلاب والمدرسين العرب.
- أهم أسباب الدور الاغترابي للتربية العربية هي: التعليم القهري، والتبعية التربوية للغرب، وضعف تكافؤ الفرص التعليمية.
- أهم نتائج الدور الاغترابي للتربية العربية: ضعف التحصيل الدراسي، والتسرب من المدرسة، والسلبية، والرضوخ، والهجرة، والتمرد، والمشكلات النفسية والاجتماعية.

The Alienating Role of Education in the Arab World

Dr. Yazid Isa Soraty
Foundations of Education Dept.
Hashimite University, Jordan

Abstract

The aim of this study is to explore the alienating role of education in the Arab world through answering the following questions:

- What are the main aspects of the alienating role of Arab education?
- What are the main causes of the alienating role of Arab education?
- What are the main consequences of the alienating role of Arab education?

The results of the study are:

- Education in the Arab world plays an alienating role represented by the various alienation aspects many Arab students and teachers experience.
- The main causes of the alienating role of Arab education are: Oppressive education, westernization of Arab education and lack of equality of educational opportunities.

The major consequences of the alienating role of Arab education are: Low scholastic achievement, school dropout, passiveness, submission, migration, rebellion and psychological and social problems.

الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي

المقدمة

لقد سمي القرن العشرون «عصر الاغتراب»، فرغم أن الإنسان وصل فيه إلى القمر، فإنه فقد اتصاله مع عالمه (Dhaher, 1981)، ورغم أنه أنجز تقدماً علمياً ومادياً وتكنولوجياً هائلاً، إلا أن تقدمه الأخلاقي والروحي كان متواضعاً جداً (القريطي والشخص، ١٩٩١). فالمجتمعات الحديثة، وفقاً لإميل دوركايم، عانت أثناء تطورها السريع من غياب المعايير، وفقدت حياتها التي كانت تتسم بنظام معين يقوم على التكافل أو التضامن الاجتماعي، تخضع فيه مصالح أفرادها لصالح المجموع، مما قاد إلى شيوع بعض مظاهر الاغتراب كاليأس والوحدة والخوف والاكتئاب والقلق. وقد زاد من حدة تلك المظاهر بروز النزعة الفردية في العصر الحديث والتي ساهم في إيجادها التصنيع والديمقراطية والعلمانية (عويدات، ١٩٩٥). إن الاغتراب كان إحدى ثمرات التكنولوجيا إلى جانب التلوث والصراع والتفكك الاجتماعي والدمار البيئي؛ (Beare & Slaughter, 1994).

يعد الاغتراب حالة ذهنية يشعر فيها الشخص بأنه معزول عن مجتمعه (Hannallah & Guirguis, 1998)، أو هو شعور الفرد بالانفصال النسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما (الأشول وآخرون، ١٩٨٥). أما أهم مظاهر الاغتراب فيمكن تلخيصها كما يلي:

- العزلة الاجتماعية: وتعني الوجود الجسدي أو المادي في المجتمع، والانفصال الروحي والنفسي عنه، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (الأشول وآخرون، ١٩٨٥)، وعدم الرضا عن أوضاع المجتمع ونظمه وقيمه وثقافته والعقليات السائدة فيه، (بركات، ١٩٧٨)، نتيجة لانعدام التكيف الاجتماعي

أو لضآلة الدفء العاطفي، أو لضعف التواصل الاجتماعي للفرد (عويدات، ١٩٩٥).

- العجز: وهو الشعور بعدم القدرة على التأثير في الشؤون الخاصة والعامة (الأشول وآخرون ١٩٨٥)، وعدم القدرة على تقرير المصير أو حتى المشاركة في صنعه (بركان، ١٩٧٨)، والشعور بحالة من الاستسلام والخضوع (الكندري، ١٩٩٨)، وبحالة من القهر والاستلاب وغياب القدرة على الاختيار (القريطي والشخص، ١٩٩١).

- غياب المعنى: أي فقدان الحياة لمعناها ودلالاتها (الأشول وآخرون، ١٩٨٥)، وشعور الفرد بأن حياته خالية من الأهداف التي يستحق أن يعيش لها ويضحي من أجلها (الكندري، ١٩٩٨)، وبأنه يفتقر إلى مرشد أو موجه لسلوكه (عويدات، ١٩٩٥).

- غياب المعايير: وهو غياب القيم الثابتة في المجتمع (الأشول وآخرون، ١٩٨٥)، أو انحلالها وتناقضها وازدواجيتها، وتفسيرها لمصلحة البعض على حساب الآخرين (بركات، ١٩٧٨)، وسيطرة مبدأ «الغاية تبرر الوسيلة» (القريطي والشخص، ١٩٩١)، وكثيراً ما ينتج عن ذلك الفردية المتطرفة، والانتهازية، والنفعية، والاعتماد على الحظ والصدف (عويدات، ١٩٩٥).

- الغربة عن الذات: وهي إحساس الفرد بابتعاده عن ذاته (الكندري، ١٩٩٨)، بسبب عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً، وشعور الفرد بأن ذاته وقدراته تصبح مجرد أشياء منفصلة عنه (عويدات، ١٩٩٥).

إن المؤسسات التربوية كثيراً ما تكون سلاحاً ذا حدين إزاء الاغتراب، فهي إما أن تكون أداة لتعميق الاغتراب لدى الطلاب، وإما أن تكون وسيلة لتكيفهم مع أنفسهم ومجتمعاتهم. فالنظام التعليمي لا يمكن أن يكون محايداً فهو إما أن يكون عاملاً من عوامل بناء الفرد والمجتمع، أو معول هدم لهما. فبالرغم من أن التعليم والقهر أساساً عمالان متضادان يبطل أحدهما الآخر (علي، ١٩٩٨)، إلا أن التعليم يسهم أحياناً في تعميق الاغتراب حين يدفع

بكثير من الطلاب إلى دوائر التسلط والضياع والعزلة وفقدان الهوية والانفصال عن الذات والمجتمع (وظفة، ١٩٩٨)، ويعمل على إيجاد حالة من الاغتراب تتمثل في تجريد الطلاب من إنسانيتهم، وتحويلهم إلى «أشياء» أو كائنات مسحوقة، أو سلع تصنع حسب المواصفات التي يطلبها أصحاب النفوذ والسطوة في المجتمع (بدران، ١٩٩٥).

فالمدرسة تمارس أحياناً دوراً يساعد على الاغتراب من خلال حرمان الطلاب من فرص التفاعل فيما بينهم، وفصلهم عن بعضهم البعض تبعاً لقدراتهم وأعمارهم، وإقصاء الطلاب عن عملية اتخاذ القرار التي تتميز بالبيروقراطية والروتين وعدم الفعالية والتحيز، والإخفاق في جعل الطلاب يشعرون بالانتماء، وسوء العلاقة بين المعلمين والطلاب، ووجود مناخ ضاغط ومغلق داخل المدرسة، وانعدام معنى الكثير من النشاطات والخبرات المدرسية (Tucher-Ladd, 1990). ويمكن للجامعة أيضاً أن تكون مصدراً للاغتراب من خلال وسائل كثيرة منها: عدم احترام الأساتذة لطلابهم، وعدم مساهمة الطلاب في تصميم برامجهم، وإدراك الطلاب لعدم وجود علاقة قوية بين ما يدرسون في الجامعة من جهة وبين عملهم المستقبلي، وإحساسهم بأن تقييمهم لأساتذتهم لا يستخدم لتطوير الأساتذة، وتبني المعايير الأكاديمية المتدنية، والتعيينات قليلة الجدوى والفائدة، والمستوى التدريسي المتدني (Rodney & Mandzuk, 1994).

وفي أحيان أخرى يؤدي النظام التعليمي عملاً بناءً وإيجابياً يقوم من خلاله بتنمية شخصية الفرد بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، ويقوي ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه له، ويرسخ اعتزازه بدينه وهويته وقيمه وثقافته، ويعزز معايير المجتمع، ويكون أداة للتحرير والاستقلال والتماسك الاجتماعي والوحدة وتعزيز التنمية والذات والثقافة؛ (الرشدان، ٢٠٠٠).

من هنا، تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتقصي واقع الدور الاغترابي للنظم التربوية والتعليمية في الوطن العربي.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص وتحليل الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي من خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

- ١ - ما أهم مظاهر الدور الاغترابي للتربية العربية؟
- ٢ - ما أهم أسباب الدور الاغترابي للتربية العربية؟
- ٣ - ما أهم نتائج الدور الاغترابي للتربية العربية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة نقاط أهمها ما يلي:

- يركز معظم الأدب التربوي المرتبط باغتراب الطلاب (Travis, 1995)، على العوامل المرتبطة بالبيت والأسرة، ويتجاهل كثيراً التأثيرات الاغترابية المحتملة للمؤسسات التعليمية وعلى رأسها المدرسة. ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتسد بعض النقص في هذا المجال.
- تركز هذه الدراسة على الدور الاغترابي للتربية العربية وهو موضوع، كما أشار وطفه (١٩٩٨)، قلما تم تناوله في البحوث والدراسات التربوية.
- يمكن لصانعي القرار التربوي في الوطن العربي من خلال هذه الدراسة الاطلاع على طبيعة الدور الذي تؤديه التربية العربية إزاء ظاهرة الاغتراب لدى الطلاب والمعلمين وتقييم ذلك الدور، والسعي لإصلاح الخلل المتعلق به إن وجد.

منهجية الدراسة:

إن هذه الدراسة نظرية تحليلية تقوم على جمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر ممكن من الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وتحليل آراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين والتربويين حول نفس الموضوع، ومن ثم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها والخروج منها بأجوبة لأسئلة الدراسة.

أولاً: مظاهر الدور الاغترابي للتربية العربية:

تبدو مظاهر الدور الاغترابي للتربية العربية واضحة على قطبي العملية التربوية وهما الطلاب والمعلمين.

١ - اغتراب الطلاب:

إن التعليم في الوطن العربي بشكل عام له دور كبير في تردي أوضاع الكثير من الطلاب، وتفشي حالة الاغتراب لديهم، وتزييف وعيهم، مما يؤثر بشكل سلبي على قيمهم، واتجاهاتهم، وتحديد اختياراتهم وقراراتهم بشأن قضاياهم واحتياجاتهم وطموحاتهم أو قضايا مجتمعهم وحركته واتجاهات التغير فيه؛ (عبد الوهاب، ١٩٩٣). وقد أجريت دراسات عديدة في العديد من البلدان العربية بينت نتائج معظمها معاناة الطلبة بشكل عام من الاغتراب. ويمكن أخذ دراسات الاغتراب لدى الطلاب التي أجريت في أربع دول عربية هي مصر والكويت والسعودية والأردن كمثال، كما يلي:

أ - مصر: أظهرت نتائج دراسة عطية (١٩٨٩) أن من أهم مشكلات الطلاب الجامعيين في مصر ما يلي:

- الصراع الدائم بين ما يعتقد الطلبة والقيم السائدة في مجتمعهم، والتناقض بين ما تعلمه الطالب وبين واقع الحياة اليومية.
 - طبقة التعليم واتساع الفجوة بين الفقراء والأغنياء.
 - ضياع الجادين وسط زحام الحياة، والشعور بأن الدراسة لا تجزى، مما يشير إلى قلة جدوى التعليم.
 - الشعور بالعجز والذي يتمثل بالصراع بين الرغبة في التغيير وصعوبة تحقيقه.
- وأظهرت نتائج دراسة حافظ (١٩٨٠) وجود الاغتراب بين أفراد عينة الدراسة من الجامعيين المصريين. وتمثلت مظاهر اغترابهم بشعورهم بالسخط وعدم الانتماء والقلق والعدوانية.

وأظهرت نتائج دراسة (الأشول وآخرون، ١٩٨٥) وجود الاغتراب بنسبة ٦٦,٤٤٪ لدى أفراد عينة الدراسة التي تكونت من ٣٧٦٤ من طلاب وطالبات الجامعات المصرية. وتبين أن أهم مظاهر الاغتراب كانت: العزلة الاجتماعية، والعجز، واللامعنى، واللامعيارية، والتمرد.

ب - الكويت: أوضحت نتائج دراسة الكندري (١٩٩٨) شعور أفراد العينة المكونة من ١٠٥٧ طالباً وطالبة تم اختيارهم من ٢٢ مدرسة ثانوية كويتية بالاغتراب الاجتماعي وخاصة على بعد الشعور بفقدان القيم.

وقامت شعيب (١٩٩٥) بدراسة بينت نتائجها أن مفهوم الاغتراب لدى الشباب الكويتي يتضمن ما يلي:

- العزلة أو الانفصال عن الذات.
- ضعف المعايير الأخلاقية.
- اقتصار معنى الحياة لدى الفرد على القيمة الاقتصادية.

ج - السعودية: أجرى القريطي والشخص (١٩٩١) دراسة على عينة من الشباب الجامعي السعودي وبينت نتائجها انتشار الاغتراب بين أفراد العينة بنسبة ٢٥,٣٩٪. وأظهرت نتائج دراسة في المملكة العربية السعودية أيضاً أجراها Abo-Bakr (1993) وأوردها الكندري (١٩٩٨) في دراسته، وجود اغتراب اجتماعي لدى الطلاب تمثل في المظاهر التالية:

- عدم القدرة على اتخاذ القرار.
- عدم التكيف مع الذات.
- النفور من الحياة والإحساس بعدم جدواها.
- الانعزال عن المجتمع، والابتعاد عن الانخراط في النظم الاجتماعية السائدة.
- وأظهرت نتائج دراسة Dhaher (1981) اغتراب عينة دراسته التي تكونت من ١١٨ طالباً، و ٢٥ إدارياً، و ٢٤ مدرساً من جامعة الملك عبدالعزيز. وتمثل مظهر الاغتراب في ضعف الانسجام بين الطلبة والإداريين والمدرسين.

- د - الأردن: لخص الرشدان (٢٠٠٠) ما أسماه حلقات الإحباط والاعتراب العشر في النظام التربوي في الأردن كما يلي:
- إن أكثر الأطفال دون سن السادسة لا تتوافر لهم فرص الالتحاق برياض الأطفال، وكثير من أطفال الروضة لا يتوافر لهم مرافق تربوية مناسبة ولا معلومات كفؤات.
 - وكثير من هؤلاء لا تسعفهم ظروفهم و«حظوظهم» للوصول إلى التوجيهي.
 - وكثير من طلبة التوجيهي لا تمكنهم مناهجهم وبيئتهم العملية وظروف معيشتهم من النجاح في التوجيهي.
 - وكثير ممن ينجحون لا تمكنهم أحوالهم وشروط القبول من الالتحاق بالجامعة.
 - وكثير ممن يلتحقون بالجامعة لا يدرسون ما يختارون ويريدون.
 - وكثير من هؤلاء وهؤلاء لا يتخرجون.
 - وكثير من الخريجين لا يعملون.
 - وكثير من الذين يعملون لا يعملون فيما كانوا يدرسون.
 - وكثير من هؤلاء لا يكسبون ما يكفيهم للعيش بحرية وكرامة.
 - وكثير من هؤلاء وأولئك محبطون ومغتربون.
- وأجرى حوامده (١٩٩٩) دراسة أوردتها الرشدان (٢٠٠٠) أظهرت نتائجها أن نسب الاغتراب لدى عينة من طلاب ثلاث جامعات أردنية كانت:
- أ - في النسق الاجتماعي ٤٦,٢٪.
 - ب - في النسق الأكاديمي ٤٩,٢٪.
 - ج - في النسق السياسي ٥١,٤٪، علماً بأن مؤشرات الاغتراب كانت: فقدان المعنى، والانعزال الاجتماعي، وفقدان السيطرة، واللامبالاة، وفقدان المعايير.

٢ - اغتراب المعلمين :

لاحظ أحد الباحثين أن الدراسات التي أجريت على اغتراب المعلمين العرب ما تزال محدودة (عويادات، ١٩٩٥)، ومع ذلك فإن الأبحاث القليلة التي أجريت في هذا المجال أظهرت وجود الاغتراب. فقد أسفرت نتائج دراسة حمادنة (١٩٩٤) مثلاً عن وجود الاغتراب بدرجة مرتفعة لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في الأردن. وأن أكثر مظاهر الاغتراب شيوعاً فقدان المعايير ثم فقدان السيطرة. كما بينت نتائج دراسة عويادات (١٩٩٥) معاناة عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن من اغتراب مرتفع في مجالات فقدان المعايير، وفقدان المعنى، وفقدان السيطرة والانعزال الاجتماعي. وعزى الباحث وجود الاغتراب لدى عينة المعلمين لأسباب منها:

- وجود أزمة في المعايير المطبقة في تعيين المعلمين وتقويم أدائهم.
- تدني النظرة لمهنة التعليم.
- قصور نظام الترقيات.
- وقوع المعلم المبدع ضحية لأساليب التقويم التقليدية وأساليب الضبط الاجتماعي.
- سلبية اتجاهات الطلبة نحو معلمهم.
- قلة معنى معظم ما درسه المعلمون في الجامعة.
- لا أهمية لكثير مما يقوم المعلمون بتدريسه في حياة الطالب اليومية.
- التفوق الأكاديمي للمعلم لا يقدم ولا يؤخر.
- كثيراً ما تضيع جهود المعلم سدى لأنه لا يقدر على استثارة الطلاب.
- غلبة المادية على القيم السائدة.
- إحساس المعلم بالملل لتكرار ما يقوم بتدريسه.
- دخل المعلم لا يعطيه إحساساً بالطمأنينة.
- شعور المعلم بأن مهنته فقدت معناها.

- وتشير دراسة النوري (١٩٧٩) إلى أن من أهم مسببات اغتراب المعلمين بشكل عام ما يلي:
- إن المعلمين عادة يكونون مسؤولين أدبياً وفكرياً عن الطلاب بغض النظر عن اختلافاتهم الذكائية والسلوكية والمعرفية.
 - إن الخدمات الاجتماعية والتثقيفية التي يتوقعها المجتمع من المعلمين تكون عادة كثيرة.
 - كثيراً ما تخضع عملية تقييم المعلمين لمعايير وأسس ذاتية وغير موضوعية.
 - ضعف المكانة الاجتماعية للمعلمين، وإحساسهم بالانفصال عن الجاه الاجتماعي، وحرمانهم من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة مثلاً.
 - كثيراً ما تكون الخطط والأساليب التعليمية في المدارس غير خاضعة لاجتهادات وآراء المعلمين الشخصية لأنها برامج رسمية مستقلة عن نزعاتهم وميولهم الفردية.
 - يتعرض المعلمون عادة للانتقادات التي توجه إليهم بسبب انتشار الانحراف بين كثير من الشباب، وتردي المستويات الفكرية والعلمية والخلقية التي يعزوها الناقدون إلى «تقصير» المعلمين.
- إن خطورة اغتراب المعلمين تكمن في أنه كثيراً ما يقود إلى إحباطهم، وشل قدراتهم، وإضعاف انتمائهم لمهنتهم، ورضاهم عنها، والتزامهم بواجباتها وأخلاقياتها. كما أنه كثيراً ما ينتقل إلى طلابهم، فالمعلمون المغتربون كثيراً ما ينتجون طلاباً مغتربين.
- ولا يقتصر الاغتراب على معلمي المدارس في العديد من الأقطار العربية، بل يتعداها ليشمل عدداً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. وكما يشير وطفة (٢٠٠٠)، يعاني الكثير من أساتذة الجامعات العربية من حالة اغتراب تتمثل في غياب الحريات، وتآكل الحقوق، فهم محرومون من حرية

التعبير عن الرأي والبحث العلمي، ويخضعون لكثير من القهر المادي والمعنوي. فالحریات الأكاديمية في معظم الجامعات العربية ضعيفة، وتشهد حصارات وقيوداً. فمثلاً تم تهديد بعض الأساتذة الجامعيين، وفصل أو منع تعيين عدد منهم، وحرّم الكثير منهم من حقهم في المشاركة في اختيار رؤساء أقسامهم وعمدائهم ومديري جامعاتهم.

ومن المشكلات التي تسهم في زيادة حدة الاغتراب لدى العديد من أساتذة الجامعات العربية اضطرابهم للقبول بوظائف غير مناسبة، وبرواتب متدنية مما يمنعهم من استثمار أوقاتهم في البحث العلمي والابتكار، وتفشي المحسوبية والواسطة والمصالح الخاصة التي تعيق توليهم للمناصب القيادية، وصعوبة العلاقة مع النظام الحاكم، وصعوبة التوفيق بين الذهنية الأكاديمية المتصفة بالموضوعية والتفكير العلمي وذهنية أفراد المجتمع، (الصوا وعلي ١٩٩٩)، وضآلة التقدير الاجتماعي لهم، وعدم السماح لهم بتشكيل جمعيات أو اتحادات تمثلهم وتجسد هويتهم الأكاديمية، وعدم اهتمام جامعاتهم بتأليف الكتب التي لا تدرج في نطاق المواد التدريسية المقررة. لذلك لا عجب أن تجد الكثير منهم يعانون من حرمان واستلاب وإحباط وهدر في القدرات والطاقات (النوري، ١٩٩٦).

وهكذا يتبين وجود مظاهر للدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي بشكل عام تتمثل في معاناة أعداد كبيرة من الطلاب ومعلمي المدارس وأساتذة الجامعات من الاغتراب بصور متعددة، ودرجات متفاوتة. فما أهم أسباب ذلك الدور الاغترابي؟

ثانياً: أسباب الدور الاغترابي للتربية العربية

إن للدور الاغترابي للتربية العربية أسباباً متعددة، ومنابع كثيرة، أهمها ما يلي:

١ - التعليم القهري: يعتبر القهر أحد المصادر الأساسية للاغتراب. وكثيراً ما يستخدم التعليم في الوطن العربي، كما يذكر نوفل (١٠٨٥)، كأداة للقهر

يتحول الطلاب من خلاله إلى كائنات مهمشة وضائعة ومستلبة ومستسلمة، وتتميز بسهولة السيطرة عليها، وتعاني من ضعف القدرة على التفكير الناقد، وتعيش بإرادة مسلوية ووعي مزيف، ومنفصلة عن ذاتها ومجتمعها. وقد أدرك الكثير من أصحاب السلطة المستبدين في عدد من البلدان العربية خطورة التعليم وأهميته فعملوا على تحويل المؤسسات التعليمية إلى مصانع تنتج أفراداً مغتربين، وليسوا أكثر من آلات بشرية تسمع فتطيع بغير مناقشة ولا إبداء رأي وإلا اعتبرت مشاغبة ومتمردة تستحق العقاب الصارم (علي، ١٩٩٨).

إن التعليم القهري يستخدم المناهج الدراسية وطرق التدريس والنشاطات والتقويم التربوي وسياسة القبول الجامعي كأدوات ووسائل لقمع الطلاب وإيقاعهم في محيط الاغتراب ومستنقع الإحباط. فكما أوضح Travis (1995)، فإن المناهج الدراسية وطرق التدريس مثلاً قد تقوم بدور اغترابي، حيث إن عدم مشاركة الطلاب في إعداد مناهجهم الدراسية يشعرهم بعدم أهميتها، وبأنها غريبة عنهم مما يدفعهم إلى رفض الدروس لأنها قد تتناول موضوعات مملّة، وغير مرتبطة بالطلاب وواقعهم، ولا تعالج قضاياهم. ولذلك أثبتت نتائج بعض الدراسات أن المناهج من أسباب تسرب الطلاب من مدارسهم، أو فشلهم في دراستهم. إن ما يولد الاغتراب لدى الطلاب ليس محتوى المناهج فحسب بل والطرق التدريسية المستخدمة أيضاً وخاصة إذا كانت تركز على مستوى هابط من تعلم الذاكرة، والتقليل من أهمية التفكير. كما أن النشاطات المنهجية قد تزيد من الاغتراب لدى الطلاب إذا خلت من الخيارات المتعددة والتنوع.

إن المناهج الدراسية وطرق التدريس في العديد من البلدان العربية تعد أحد مصادر الاغتراب. فبعض المناهج الدراسية العربية مثلاً ترسم صورة وردية غير حقيقية للواقع الاجتماعي. فتبين أن المجتمع يخلو من المشكلات، وأن الأهداف تحققت، والصعوبات تلاشت، والإنجازات فاقت التوقعات، والخدمات توافرت. وعندما يقرأ الطالب ذلك يشعر وكأن الحديث يدور عن مجتمع غير مجتمعه، وعن واقع غير واقعه. وهو يقيس كل ما تقوله المناهج

بمعيار الواقع. فإذا ما كان القول مفارقاً للواقع فقد الثقة بالمناهج والمجتمع الذي أعدها. أما إذا صدق ما تخبره به المناهج، وتعرض المجتمع إلى هزة كبيرة فإن صدمة شديدة ستصيبه، وإحباطاً شديداً سيعتريه (علي، ١٩٩٨). وقد بينت نتائج عدة دراسات أجريت على المناهج الدراسية في بعض الدول العربية (بدران، ١٩٩٥، عبد الوهاب ١٩٩٣، الهادي ١٩٨٨) أن تلك المناهج تقوم بدور اغترابي من خلال ما يلي:

- إضعاف مقومات الوعي بالوحدة العربية.
- التركيز على التلقين والدعاية والإعلام.
- تبرير سياسات الحكومات وقراراتها.
- إبعاد الأفراد عن المشاركة في قضاياهم ومشكلات أوطانهم وأمتهم. ففي المناهج توجد حالة انفصام وعزلة بين المضامين التعليمية والمشكلات الاجتماعية.
- التركيز على الفردية بدلاً من الجماعية.
- التركيز على أدوار الأفراد بدلاً من الجماعات والجماهير.
- التركيز على الحكومات بدلاً من المواطنين كمصدر للقرارات.
- اعتبار معظم الخدمات منحة من الحكومات.
- المساهمة في تزييف الوعي الاجتماعي للتلاميذ.
- السعي لإعادة إنتاج الأوضاع الاجتماعية السائدة. وعدم السعي لتغييرها بغض النظر عن فسادها أحياناً.
- تقديم محتوى معرفي لا يلائم اهتمامات الطلاب، ولا يساعدهم على فهم واقعهم الموضوعي فهماً واعياً.
- فصل الطالب عن جذوره، فهناك محاولة لإضعاف صلة الطالب بدينه ومعتقداته وتاريخه وأصالته.

أما طرق التدريس المستخدمة في غالبية الدولة العربية، فتؤدي أيضاً دوراً اغترابياً وذلك كما يلي:

- اعتماد طرق التدريس بشكل أساسي على التلقين أو ما أسماه بولو فريري «التعليم البنكي»، مما ينمي القدرات الشكلية واللفظية لدى الطلاب ويضعف قدراتهم الابتكارية والإبداعية (عبد الوهاب، ١٩٩٣).
- لا يراعي التعليم التلقيني الشائع الفروق الفردية بين التلاميذ، ويهمل إثارة دافعتهم، مما يؤدي إلى إحباط الكثير منهم واغترابهم مع ما يصاحب ذلك من عزلة وسلبية وعجز وعزوف عن الدروس والمعلمين والتمرد عليهم (الكندري، ١٩٩٨)، فهو تعليم غريب عن واقع المتعلمين وحياتهم، ويساعد على اغترابهم. وهو تعليم فارغ يحفظ المتعلمون محتواه بطريقة آلية، ويتحولون فيه إلى «مستودعات» يقوم المعلمون بملئها بالأفكار والمعلومات. إنه تعليم جوهره عملية «إيداع» يقوم المعلم فيه بدور المودع، ويكون الطلاب هم مكان الإيداع. وإن من شأن مثل هذه النوع من التعليم أن يقود إلى مظاهر اغترابية منها:

- تحويل الطلاب إلى كائنات متكيفة ومتأقلمة يمكن التحكم بها.
- إضعاف قدرة الطلاب على التفكير الناقد.
- تزيف وعي الطلاب وتحويلهم إلى كائنات هامشية منفصلة عن مجتمعها، ومستسلمة للقهر، وعقولها مفتوحة بشكل سلبي لاستقبال المعلومات فقط (نوفل، ١٩٨٥).

ومن الجدير بالذكر أن الكثير من طلاب الجامعات العربية الذين يقعون ضحية التعليم القهري، كما يذكر وطفة (٢٠٠٠)، يعانون من اغتراب أكاديمي بسبب حرمانهم من حرية التعبير والتنظيم والمشاركة واتخاذ القرارات في النقابات أو الاتحادات الطلابية الحقيقية وفي الانتخابات غير المزيفة. كما أنهم لا يتمتعون بالاحترام والتقدير، ويرزحون تحت الكثير من الاستلاب والقهر.

ويؤدي التقويم التربوي المطبق في ظل التعليم القهري أحياناً دوراً اغترابياً. فالتقويم التربوي قد يكون أحد مصادر اغتراب الطلاب عن التعليم، وانفصالهم عنه، وكراهيتهم له. فحسب بعض الدراسات (Bloom, 1981; Travis, 1995) حينما يتم التركيز على المستويات الدنيا للتعلم كالذكر، وإهمال التفكير، والتركيز الكبير على الامتحانات الذي من شأنه إلحاق الأذى بكثير من الطلاب، لأن الطلبة الجيدين لا يحتاجون للكثير من الاختبارات والفحوص، أما الطلبة الذين يعانون من ضعف المستوى التحصيلي فإن الامتحانات قد تفقدهم الثقة بأنفسهم. ومن جهة أخرى فإن الامتحانات في حالات كثيرة لا تكون أدوات دقيقة لتقييم أداء الطلبة. ويتم تصنيف الطلاب إلى فئات بناء على نتائجها التي يشوبها العديد من الأخطاء، ويعتورها الكثير من التحيز. فكثيراً ما كانت تلك النتائج المشكوك في صحتها أصلاً سبباً لفقدان المعلمين لرغبتهم في التعلم مصدراً لكراهية المدرسة. ويزيد المشكلة تعقيداً مساهمة الامتحانات والدرجات والتصنيف في إذكاء التنافس بين الطلاب رغم ثبات نتائجه التدميرية بين الطلاب، وإحباطه للكثير من المعلمين. وكثيراً ما يتم تثبيت تلك النتائج غير الدقيقة في ملفات الطلاب مما يبقينهم أسرى أو سجناء لها، يصعب عليهم الخروج من قيودها، أو التحرر من إحياءاتها ومعانيها التي تظل تلاحقهم لفترة طويلة حيث يتم الاعتماد عليها، والرجوع إليها في الفترات والمراحل اللاحقة لإصدار الأحكام، وتحديد المستويات، وتقسيم أو تصنيف الطلاب إلى مجموعات، والذي مازال شائعاً رغم أن نتائجه السلبية أصبحت مؤكدة علمياً. كما أن الدرجات والسجلات والتصنيفات تركز على الفشل الدراسي أكثر من تركيزها على التعلم. وإن الطلاب الذي يوصمون بالفشل، يبدأون بتكوين إدراكات سلبية لأنفسهم، ويفقدون الأمل بالنجاح مما يقودهم إلى التسرب من المدرسة لأنه قد تم حشرهم في زاوية الفشل. ومن السلبية الأخرى لهذا النوع التقليدي من التقييم القرارات التي تلي التقييم وتبنى عليه. فالطلاب الذين يحصلون على علامات متدنية في نهاية العام إما

أن يتم ترفيعهم للصف المدرسي الأعلى، أو أن يطلب منهم البقاء بالصف وإعادة السنة. والتجربتان في الحالتين لها نتائج مدمرة، وتجعل الطلاب يقتنعون أن التقويم عملية اعتباطية وعشوائية.

وعلى مستوى الوطن العربي، كثيراً ما يتم استخدام الامتحانات رغم سلباتها الكثيرة لتقييم أداء التلاميذ مما يسبب لعديد منهم قهراً نفسياً واجتماعياً وإحباطاً واكتئاباً وفشلاً (عبد الوهاب، ١٩٩٣).

ولا عجب في ظل التعليم القهري أن تنتشر بعض صور الاغتراب مثل الخوف والعجز والانعزال وضعف الانتماء لدى الكثير من الطلاب الجامعيين العرب. فقد أظهرت نتائج دراسة أجريت على الطلاب الجامعيين في مصر ما يلي:

- ٥٧٪ من أفراد العينة رأوا أنهم عاجزون عن تحقيق أدوارهم.
- ٣٩,٢٪ يشاركون في الاتحاد الطلابي.
- ٤٤,١٪ من المشاركين يتركز نشاطهم على المجال الرياضي.
- ٥,٩٪ من أفراد العينة رأوا أن أداء الخدمة الوطنية يعد مشكلة تقف عائقاً أمام تحقيق طموحاتهم. وهذه النسبة وإن بدت منخفضة إلا أنها مؤشر خطير على ضعف الانتماء (عبد الوهاب، ١٩٩٣).

كما أظهرت دراسة أخرى أجريت على الطلاب الجامعيين في مصر أيضاً أن من أهم المشكلات التي يعانون منها اللامبالاة السياسية، والصراع الفكري، والفراغ السياسي، وندرة فرص المشاركة السياسية، والصراع بين قيمهم وقيم مجتمعهم، وقلة وعيهم السياسي؛ (الخميسي، ٢٠٠٠).

إن من أهم أسباب اللامبالاة وضعف المشاركة إحساس الكثير من الأفراد بالعجز الذاتي، وشعورهم بأن لا قيمة لهم ولا لمشاركتهم ولا لآرائهم، وأن الأمور تسير بهم وبدونهم، مما قد يؤدي إلى الامتناع أو الكف عن الاستجابة،

أو الانسحاب من المواقف دون إبداء رأي (حسن، ١٩٩٠). كما أن ذلك مؤشر على عدم الرضا عن الجامعة، أو الرضا لها، واليأس من القدرة على التغيير، وخيبة الأمل، وفقدان الثقة.

التعليم القهري إذن يحرم الطالب من دوره في المشاركة في العملية التعليمية التعليمية، فهو ممنوع من القيام بأي دور حقيقي في تصميم المناهج وإعدادها وتقويمها، ولا يسمح له بالإسهام في اقتراح طرق تدريسه، ولا يمنح الفرصة لإبداء الرأي بوسائل تقويم أدائه الدراسي، ولا يشترك في عملية إدارة مدرسته، ولا يجرؤ على محاورة معلميه، بل إن بعض الطلبة يتحاشون المشاركة في المناقشة الصفية خوفاً من قول شيء أو إبداء رأي يغضب المعلم أو يستفزه مما يقود إلى أمور لا تحمد عقباها حتى أن بعض المعلمين يرفضون مراجعة علامة الطالب في الامتحانات ولو كان هناك خطأ بين في جمع العلامات، وكأن أولئك المعلمين لا ينطقون عن الهوى. وفي ظل تعليم كهذا يجد من فرص المشاركة الإيجابية، ويقلل من إمكانية التفاعل السليم، كيف يمكن إعداد أجيال صالحة قوية الشخصية، ومنتينة الخلق، تملك القدرة على المبادرة، وحل المشكلات، والتكيف مع المستجدات؟ إن مثل هذه النوعية من التعليم توجد أشخاصاً خائفين، ومترددتين، يخشون كل شيء، ولا يؤمنون بشيء، ولا يثقون بأحد، ولا يدينون بالولاء والانتماء لمجتمع، منظومتهم القيمية مهلهلة، ومعاييرهم غير واضحة، والمعاني لديهم غامضة.

ولا يقتصر أثر الدور الاغترابي للتعليم القهري على الطلاب فقط، بل يشمل المعلمين أيضاً، وهناك عوامل، كما أثبتت نتائج بعض الدراسات، تسهم في اغتراب المعلمين مثل: عمل المعلمين بمفردهم، وقلة اتصالاتهم المهنية مع زملائهم من المعلمين الآخرين، واقتصار تأثير المعلمين على ما يجري داخل الغرف الصفية فقط، وبطء التغيير داخل المدرسة، والتنظيم البيروقراطي الذي لا يشجع كثيراً على نمو المعلمين والحوار بينهم، وانغلاق المدرسة، وقلة التفاعل بين المعلمين ومديرهم، والعمل في جو غير داعم ولا مشجع (Thomson & Wendt, 1995)،

ونقص الشعور بالقوة، وعدم وجود أهداف مشتركة بين المدرسين، وعدم الرضا عن العمل، وضعف تعلم التلاميذ، وعدم وجود برامج للتطوير المهني للمعلمين (Thomson, 1993).

التعليم القهري إذن له ضحيتان ونتيجة. أما الضحيتان فهما المتعلم والمعلم وأما النتيجة فهي اغترابهما. ففي ظله، يشعران بالعجز لأن دورهما في التأثير على العمليتين التعليمية والتعليمية محدود، ونطاق مشاركتهما في اتخاذ القرارات في المدارس أو الجامعات ضيق. ويشعران باللامعنى لأن النظم التعليمية في كثير من الأقطار العربية عصية على الفهم، ولأنه يصعب عليهما التنبؤ بخط السير المستقبلي لتلك النظم. كما يشعران أيضاً بالاغتراب عن الذات لأنهما ينخرطان في عملية تعليمية وتعليمية يغلب عليها القسر والإجبار، وتغيب عنها في معظم الأحيان عناصر الرضا، والرغبة، والارتياح، (Rodney & Mandzuk, 1994) ويتولد لديهما الإحساس بغياب المعايير لأن الكثير من القرارات المتعلقة بهما يتخذها المسؤولون نيابة عنهما وبغياهما مما يؤدي إلى رفضهما لها، بل ورفض معايير المؤسسة التعليمية برمتها أيضاً (Mau, 1992)، ويعانيان من عزلة اجتماعية تجعلهما يعيشان في المدارس والجامعات بجسديهما فقط، أما روحاهما فتحلقان بعيداً.

٢ - التبعية التربوية للغرب: تعتبر التبعية التربوية للغرب التي تميز غالبية النظم التربوية العربية من أهم مصادر الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي. فتلك النظم التربوية مستوردة ومعزولة عن المجتمع وأهدافه وحاجاته، ورغم الجهود التي بذلت لتكييفها مع البيئة العربية، مازالت معظم تنظيماتها وفلسفتها ومحتواها مغتربة ومعزولة عن واقع الحياة (الراوي، ١٩٨٧). فالجامعات العربية بشكل عام مثلاً ما هي إلا استعارة ثقافية من الغرب بدءاً من المناهج الدراسية وطرق البحث والتدريس وانتهاء بقبعات التخرج و(الروب الجامعي) والوشاح؛ (وظفة ٢٠٠٠). وهكذا أصبحت الكثير من المدارس والجامعات العربية المتغربة أدوات تنشر الاغتراب وتحولت، كما يقول الرشدان (١٩٩٩، ص ٣٨٢) إلى

«خطوط إنتاج بامتيازات وترخيصات أجنبية، تخرج متغربين، وتنتج أناساً كأنهم نقوش على الماء، وتمهد الأرضية اللازمة للتغريب والاستتباع، لا تخرج سوى موظفين أو حاملي شهادات عاطلين عن العمل».

ولم ينج الفكر التربوي العربي من التغريب، فالسمة الأساسية للفكر التربوي في الوطن العربي بشكل عام هي «الاستغراب» فلا يكاد يوجد فكر تربوي عربي أصيل. بل إن هناك نظريات وآراء تربوية غريبة نقلت من بيئاتها الأصلية وغرست في الوطن العربي رغم اختلاف الأوضاع والظروف والأحوال. فقد نقل الكثير من المتخصصين التربويين العرب الذين درسوا في الغرب وانبهروا به الفكر التربوي الغربي على أنه الحق الوحيد الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه (نوفل، ١٩٨٥). إن التبعية التربوية للغرب قد تجعل العديد من الطلاب يشعرون بالنقص إزاء الغرب، ويضعف انتماءهم لأوطانهم، ويقلل من إلتزامهم بقيمتهم ومبادئهم، ويهدد هويتهم العربية الإسلامية، ويولد لديهم الإحساس بالعجز، ويزيد من انفصالهم عن أنفسهم ومجتمعهم، ويجعلهم أكثر استعداداً لتقليد الغرب والهجرة إليه.

٣ - ضعف تكافؤ الفرص التعليمية: من أهم منابع الاغتراب الظلم والحرمان والتمييز وغياب المساواة والعدالة. ومن المشكلات البارزة في التربية العربية بشكل عام غياب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في كثير من البلدان والحالات والأحيان. إن معنى تكافؤ الفرص التعليمية لم يعد مجرد المساواة في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية فحسب، بل أصبح يشير إلى إيجاد المساواة بين كافة الطلاب في النتائج (Hurn, 1993). وهذا يعني أن مجانية التعليم التي تكفل المساواة بين الجميع في بداية المشوار التعليمي لم تعد كافية، بل لابد أيضاً من توفير الظروف، وبذل الجهود لتحقيق التكافؤ في النجاح، والاستمرار في الدراسة، والتخرج. إن التعليم في الكثير من البلدان العربية يسخر أحياناً لخدمة النخبة أو الصفوة في المجتمع (زاهر ١٩٩٠)، ويعمل على الحفاظ على امتيازاتها، ويسهم في إدامة عدم المساواة، ويوسع الهوة بين الفقراء والأغنياء، ويزيد

الفروق الاجتماعية والاقتصادية، حتى أصبحت الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للفرد هي المحدد الرئيسي لوضعه في كثير من الأحيان (بدران، ١٩٩٣) ولذلك أصبح الكثير من الفقراء يعانون من الأمية، ويرسبون أو يتسربون بمجرد دخولهم المدرسة، ولا يتمكنون من إكمال دراستهم (علي، ١٩٨٧). وأظهرت إحصاءات (١٩٨٥) زيادة الأميين وانخفاض الالتحاق بالمدرسة في الوطن العربي بشكل عام كلما اتجهنا من المدن إلى الريف والبادية، ومن الميسورين إلى الفقراء، ومن الذكور إلى الإناث (الأمين، ١٩٩٣).

لقد كان غياب مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في العديد من الدول العربية سبباً من أسباب انتشار الاغتراب بين الطلاب والشباب لأنه أدى إلى زيادة الشعور بالإحباط لدى الكثير منهم بسبب عجزهم عن الحصول على حقوقهم التعليمية. كما أن التعليم الذي لا يقوم على العدالة قاد إلى إبعاد الكثير من الأفراد عن واقعهم، وفصلهم عن عالمهم، وأوجد لديهم الشعور بأن التعليم غريب عنهم (نوفل، ١٩٨٥). كما زاد الظلم التربوي من شعور الكثير من الطلبة بالغبن والقهر مما ولد لدى بعضهم النقمة على مجتمعاتهم ورفضها والتمرد عليها.

ومما يزيد المشكلة تفاقمًا أن التمييز الموجود في الواقع التربوي كثيراً ما يرافقه حملات دعائية وشعارات براقية زائفة تتحدث عن المساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين، وتحقيق العدالة الاجتماعية وخاصة في الميدان التربوي. وحين يقارن الطالب بين ما يسمع وما يرى، أو بين التنظير والواقع يفقد الثقة في معايير المجتمع، ويعجز عن التمييز بين ما هو حق وباطل، أو حقيقي وزائف، أو صحيح وخاطئ. ومن جهة أخرى فإن المجتمع الذي يميز تربوياً ضد بعض أبنائه قد يدفع الكثيرين منهم إلى دائرة ضعف الانتماء وقلة الولاء له. وحين يحاول أولئك الأبناء تغيير الواقع بالطرق المشروعة والقانونية فلا يستطيعون، قد يلجأون للعنف مما يهدد الأمن الاجتماعي، أو يحسون بالعجز والإخفاق، أو يميلون للإنزواء والعزلة والانطواء والانسحاب. وكل ما سبق مظاهر اغترابية لها نتائج سلبية على الفرد والمجتمع.

ولا يؤثر غياب العدالة التربوية والتعليمية سلباً على الطلاب فقط، بل يشمل المعلمين أيضاً، لأن الطلاب الذين يعانون منه هم بمثابة الأبناء لهم، بل كثيراً ما يكون أبناؤهم أنفسهم من ضحايا التمييز التربوي مما يشعرهم بالضيق وعدم الرضا والقهر. كما أن المظاهر الاغترابية التي يعيشها الطلاب الذين يقعون فريسة الظلم التربوي ليست سرية أو خفية أو مكبوتة، بل كثيراً ما تظهر واضحة للمعلمين من خلال سلوكات الطلاب مما يجعلهم يحسون ويتأثرون بها ويسعون للتخلص منها، وفي حالات كثيرة يخفقون في إزالتها مما يولد لديهم حالة اغترابية صعبة.

ثالثاً: نتائج الدور الاغترابي للتربية العربية:

والدور الاغترابي الذي تؤديه التربية في الوطن العربي بشكل عام كثيراً ما يقود إلى انعكاسات وآثار سلبية أهمها ما يلي:

أ - ضعف التحصيل الدراسي: من مظاهر الاغتراب في المدرسة ضعف انتماء الطلاب لها، والذي يقود عادة إلى عدم الرغبة بالمدرسة والدراسة. إن مصدر الاغتراب غالباً هو الخلل الذي يصيب كلا من المظاهر الأكاديمية للمدرسة، والعلاقة مع الأصدقاء والمعلمين والإداريين، والنشاطات المرافقة للمنهج الدراسي. ولا يخفى أن للاغتراب آثاراً سلبية على الطلاب أهمها ضعف التحصيل، أو الفشل الدراسي (Dewitt, 1995)، والذي يؤدي بدوره إلى شعور الطلبة بالعجز والإحباط (Mau, 1992). وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الطلبة الذين يشعرون بأنهم مرفوضون ومعزولون يميلون للحصول على درجات متدنية (Lane et al., 1999) كما أظهرت نتائج بعض الدراسات الأخرى بأن الطلاب الأكثر اغتراباً تكون معدلاتهم التراكمية أقل ويكونوا أقل اهتماماً بالنشاطات التعليمية؛ (Ikponmwosa, 1982).

ب - التسرب من المدرسة: الاغتراب مشكلة كثيراً ما تسبب سوء تكيف نفسي واجتماعي وأكاديمي للطلاب مما يضطرهم في حالات كثيرة إلى التسرب

من المدرسة (Melchior-Walsh, 1994). فالتسرب الدراسي يعني أن المدرسة رفضت الطالب وأن الطالب بدوره قام برفض المدرسة. فمثلاً أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن الاغتراب قد يكون أحد عوامل التسرب من الكلية (Lane et al, 1999) وبينت نتائج دراسة أخرى أن عينة المتسربين التي أجريت عليها الدراسة كانت تعاني من العزلة والانفصال والرفض وهي مظاهر اغترابية (Strain, 1994). ولذلك دفع الدور الاغترابي للتربية العربية الكثير من الطلاب إلى الإخفاق الدراسي والتسرب من المدرسة (وطفة، ١٩٩٨). فمعظم الاهتمام التربوي والتعليمي ينصب على أبناء الصفوات والنخب، أما أبناء الطبقات الدنيا الذين يعاني الكثير منهم من الاغتراب فكثيراً ما يكون مصيرهم الرسوب أو ترك المدرسة؛ (الراوي، ١٩٨٧).

ج - السلبية: كثيراً ما يقود الاغتراب إلى أن يعزل المغترب نفسه، ويحيطها بشرنقة، ويميل إلى السلبية واللامبالاة، فلا يهتم بما يجري، ولا يحرص على المشاركة في الحياة الاجتماعية، وينغمس فقط في الأعمال التي تحسن أوضاعه المادية (بركات، ١٩٦٩). ويمكن ملاحظة هذا بسهولة لدى عدد كبير من الطلاب والخريجين الذين يقيمون حاجزاً بينهم وبين المجتمع، ويتعدون عن الأعمال والمشاركات الإيجابية، وينقصهم الاهتمام بشؤون محيطهم، ويفضلون العيش على هامش المجتمع، ويفتقرون إلى الجدية، ولا يولون أهمية للقضايا والهموم والمشكلات العامة. وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى ابتعاد الكثير من الشباب العربي وخاصة طلاب الجامعات عن المشاركة في النشاط السياسي الجاد والفاعل. فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة (عبد الوهاب، ١٩٩٣) التي أجريت في مصر أن نسبة من يحملون بطاقة انتخابية من أفراد العينة بلغت ٣٨٪، ونسبة من يستخدمها منهم ٦٤٪، ونسبة الأعضاء في أحزاب سياسية ١٤٪، علماً بأن ٧٠,٦٪ منهم أعضاء في الحزب الحاكم. إن السلبية التي يولدها الاغتراب تجمد نشاط الشباب وتقتل الفعاليات المتوافرة لهم، وتصرفهم إلى ما لا نفع فيه، وتختصر اهتماماتهم في أمور ثانوية، وتجعلهم غير عابئين بما يدور حولهم من ظلم وتسلط؛ (الهادي، ١٩٨٨).

د - الهجرة: لعل من أخطر نتائج الاغتراب وصول الكثير من الذين يتعرضون له إلى مرحلة اليأس الذي يدفعهم إلى ترك أوطانهم (النوري، ١٩٩٦). وما يسهم في ذلك الصبغة التغريبية التي تظهر في العديد من النظم التربوية العربية والتي ترسم صورة زاهية للمجتمعات الغربية مما يجعل العديد من الطلاب يتوقون للسفر إليها والعيش فيها لأنهم وقعوا تحت تأثير الفكر الغربي من حيث رؤيته للأشياء، وأسلوبه في التنظيم، تفسيره للأوضاع الحياتية. ويلجأ هؤلاء إلى المقارنة الدائمة الواعية وغير الواعية بين مجتمع غربي عملت نظمهم التعليمية بقصد أو بدون قصد على تربيته لهم، وجعله حليماً يتمنون الاستقرار فيه، وبين واقع اجتماعي عربي تعتوره الكثير من المشكلات وأوجه القصور. وغالباً ما تكون نتيجة المقارنة الشعور بمزيد من الغربة والتصميم على الهجرة للخارج (الجيوسي، ١٩٧٨). وقد أكدت نتائج دراسة أجريت على عينة من طلبة الجامعات في مصر أن ٣٤,٤٪ منهم يفضلون الهجرة على العمل في وطنهم؛ (عبدالوهاب ١٩٩٣).

لقد ترك الكثير من الخريجين العرب بلدانهم وذهبوا بشكل خاص إلى الغرب. وواجه الوطن العربي بشكل عام مشكلة هجرة الكثير من الخبراء والعلماء العرب. وتعود ظاهرة هجرة الأدمغة العربية لأسباب كثيرة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية (بركات، ١٩٦٩)، فمن الناحية التربوية والتعليمية تتضافر الكثير من العوامل والأسباب المرتبطة بالمدارس والجامعات من حيث الأهداف، والمناهج، وطرق التدريس، ووسائل التقويم، والإدارة، والمدرسين، ويغرها لتزيد مشكلة الاغتراب ومن ثم الهجرة تفاقماً، لأن الأوضاع في تلك المدارس والجامعات لا تساعد كثيراً على تكييف الطلاب مع أنفسهم ومجتمعاتهم.

وأسهمت بعض المدارس الأجنبية في البلدان العربية في زرع الاغتراب في العديد من طلابها مما عزز من فرص هجرتهم في مراحل لاحقة. فقد عمل بعضها على إضعاف شخصيات طلابها كعرب ومسلمين وإلحاقهم بنموذج المراهق الغربي وسلوكاته وقيمه، مما أدى في كثير من الأحيان إلى انجذاب بعضهم لمنهج حياة الغرب، وعدم التكيف مع مجتمعاتهم، ورفض العيش فيها،

والتطلع للهجرة تحت ضغط الاغتراب الذي ساعدت في إيجادها تلك المدارس الأجنبية. وكان من مظاهره التناقض والصراع وتشتت الذهن والفكر وضعف الانتماء والقلق لدى أولئك الطلاب (إبراهيم، ١٩٩٩). وتؤدي سياسة القبول الجامعي أحياناً دوراً في دفع الطلاب للهجرة، فعندما يتم فرض تخصص ما على أحد الطلاب، فإن فرصة شعوره بالقهر والإحباط والاغتراب تزداد مما يزيد أيضاً من إمكانية إجباره على الهجرة. وقد بينت نتائج دراسة مصرية أن هناك علاقة عكسية بين اختيار الطلاب لكلياتهم بناء على رغباتهم، وبين الاتجاه نحو الهجرة والعمل في الخارج، فنسبة ٦٩,٩٪ من الذين فضلوا العمل في بلدهم كانوا قد اختاروا كلياتهم بناء على رغباتهم، في حين ازدادت نسبة من يفضلون الهجرة والعمل بالخارج بين من درسوا في كلياتهم ضد رغباتهم (عبدالوهاب، ١٩٩٣). ومن الجدير بالذكر أن نتائج نفس الدراسة أوضحت أن ٤٨,١٪ من أفراد العينة جاء توزيعهم على كلياتهم ضد رغباتهم.

كما أن ضعف العلاقة بين التعليم من جهة وبين حاجات المجتمع من جهة أخرى مصدر آخر من مصادر اغتراب الكثير من الطلاب العرب والذي ينتج عنه في كثير من الأحيان هجرة عدد كبير من الخريجين. فمن الأسباب الرئيسية للهجرة في الوطن العربي، كما أوضح (الهادي، ١٩٨٨)، وجود حالة اغتراب يعيشها العديد من الخريجين الجامعيين العرب والمتمثلة بالانفصال الذي سببه غياب الانسجام بين ما يحملون من أفكار وتوجهات وآمال، وبين ما يعيشون من واقع مرير مليء بالتناقضات والأزمات والتي يقف على رأسها اكتشافهم المتأخر لعدم وجود فرص عمل أحياناً لهم ولغياب حاجة مجتمعاتهم لتخصصاتهم، مما يولد لدى غالبيتهم إحساساً بالاغتراب في بلادهم التي يشعرون بعجزهم عن خدمتها وباستغنائها عن تخصصاتهم. وهو ما يقود في كثير من الأحيان إلى الهجرة بعيداً عن أوطانهم.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من الخريجين، كما أشار (محمود، ١٩٩٣)، يواجهون مشكلة عدم تكافؤ الفرص في التوظيف والعمل بسبب تفشي

المحسوبية مما يولد لديهم الإحساس بظلم المجتمع لهم وقهره لطموحاتهم وآمالهم، فيبدأون بالتخطيط للهجرة من أوطانهم، ومن لا تتاح له الفرصة للسفر للخارج، يهجر مجتمعه نفسياً.

إن الهجرة التي يسببها الاغتراب واحدة من نتائج السلوك الانسحابي المتمثل بهجر الفرد للأهداف الثقافية في المجتمع وللوسائل المنتظمة للوصول إليها. وعادة يكون المنسحبون موجودين في المجتمع بأجسادهم فقط، دون أن يكونوا متكيفين اجتماعياً، ولا ملتزمين بقيم المجتمع وأهدافه ومعايير ووسائله، بل يتبنون أحياناً آليات هروب وانعزال وانهمام تؤدي بهم إلى الهروب من متطلبات المجتمع أو من المجتمع نفسه عبر الهجرة (شتا، ١٩٨٤).

هـ - الرضوخ: يؤدي الاغتراب أحياناً إلى رضوخ المغترب واستسلامه، ورضاه ظاهرياً على الأقل بالأمر الواقع، وتكيفه معه، وانخراطه فيه. وقد يكون مرد ذلك إلى يأس المغترب من إمكانية التغيير، أو اعتقاده بأن للتغيير ثمناً باهظاً لا يستطيع دفعه، أو ارتباطه بمسؤوليات عائلية وشخصية، أو اعتقاده بأن الرضوخ يجلب مصالح ومنافع ومكاسب شخصية (بركات، ١٩٦٩). وإذا كانت الانتهازية وراء الرضوخ، فإن المغترب الذي يلجأ إلى الرضوخ يتحول إلى كائن مرن ومتعاون وموافق، يكيف نفسه مع النظام القائم، ويلبس جلد الحرباء، ويغير مواقفه بسرعة وباستمرار، ويلجأ إلى النفاق والمداينة؛ (وظفة، ١٩٩٨). ومن صور الرضوخ التي يسببها الاغتراب الاستسلام للمشكلات وعدم التصدي لها أو مواجهتها (محمود، ١٩٩٣).

و - التمرد: من النتائج المحتملة للاغتراب التمرد على المجتمع والخروج على معايير وقيمه والسعي لتغييره بطريقة ثورية أو إصلاحية، منظمة أو فوضوية، سلبية أو إيجابية، عنيفة أو سلمية، متطرفة أو معتدلة؛ (بركات، ١٩٦٩). فالاغتراب الطلابي يعتبر أرضية خصبة لنمو وانتشار الكثير من السلوكات التمردية، وزيادة معدلات الجريمة والانحراف، واستفحال التطرف والعنف (عبدالوهاب، ١٩٩٣). ومن المظاهر المبكرة لتمرد الطلاب الذي ينتج

عن الاغتراب لجوء بعضهم إلى التخريب والإتلاف داخل مدارسهم التي يشعرون بكرهها وضعف الانتماء لها. فقد أظهرت مثلاً نتائج دراستين أجرينا في دولتين عربيتين انتشار الممارسات التخريبية والمشكلات السلوكية لدى الطلاب وأهمها: ضرب الطلاب لزملائهم والتشاجر معهم، والتراشق بالطباشير والزجاجات والعلب الفارغة، وتمزيق الكتب، والكتابة أو الحفر على الأدراج وحوائط الفصول، والغش في الامتحانات، والتغيب عن المدرسة، ونزع أو تمزيق اللوحات، والجلوس أو اللعب على الساحات الخضراء، وقطف الزهور وقطع أغصان الشجر. وقد عزت إحدى الدراستين تلك السلوكات التمردية إلى أسباب عدة منها: الملل من المدرسة، والفشل الدراسي، وكراهية المدرسة، وعدم الرضا عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي (جاسم، ١٩٨٩)، (عويدات وحدي، ١٩٩٧)، وجميعها أسباب مشبعة بالاغتراب التعليمي. إن ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية إنذار مبكر بأن شعور الطلاب بالاغتراب له أحياناً نتائج تدميرية تبدأ بسلوكيات عدوانية محدودة النطاق والأثر والمكان، ولكن إذا لم تعالج مشكلة الاغتراب الطلابي بتجفيف منابعها والقضاء على مصادرها وأسبابها، فإن تمرد الطلاب قد يقود لاحقاً إلى عنف شامل يتجاوز أسوار المدرسة أو الجامعة ليهدد الأمن الاجتماعي برمته. ومما يزيد المسألة تعقيداً لجوء بعض الإدارات المدرسية لعقوبات شديدة وإجراءات قاسية لقمع تمرد الطلاب مما يقود إلى المزيد من اغتراب الطلاب وتمردهم (Mau, 1992).

والاغتراب الذي تسهم فيه التربية أحياناً ليس أكثر من ظاهرة تؤدي أحياناً إلى فشل الطلاب في التواءم مع مجتمعاتهم والتمرد على مدارسهم وثقافتهم (Hannallah & Guirguis, 1998). والتمرد، كما وصفه روبرت ميرتون، يمثل الاستجابة الباحثة عن تأسيس أهداف وإجراءات ومعايير جديدة بديلة لتلك القائمة في المجتمع لتصبح أكثر أخلاقية (شتا، ١٩٨٤)، أو هو الشعور بالإحباط والسخط والتشاؤم والرفض لكل ما هو اجتماعي (الأشول وآخرون، ١٩٨٥)، والسعي لتغيير الواقع الاجتماعي تغييراً جذرياً من أجل تجاوز حالة الاغتراب (بركات، ١٩٧٨).

ز - المشكلات النفسية والاجتماعية: حسب ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات العربية (عبدالوهاب، ١٩٩٣، عويدات، ١٩٩٥) والأجنبية (Dhaher, 1981; Calabrese & Adam, 1990; Jaffe & Clance, 2000; Natvig & Albrektsen, 1999; James, 1998)، يؤدي الاغتراب أحياناً إلى بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية مثل: ضعف الكفاءة الاجتماعية، والعزلة، وقلة المشاركة في النشاطات، وضعف العلاقات الشخصية مع الآخرين، ودخول السجن، والموت المبكر، وانحراف الأحداث، وانتشار العنف، وظهور أعراض بعض الأمراض النفسية - الجسمية، والتوتر، والقلق، واليأس، والاكتئاب، والقسوة، وفقدان المعتقدات والقيم، وفقدان التنظيم الاجتماعي، وتبدل الأحاسيس، وفقدان الذات، والنسيان، والشروء، وكثرة النوم، والانتحار، والإدمان على المخدرات والخمور، والسلوك الإجرامي.

الخلاصة

إن التربية في الوطن العربي بشكل عام تؤدي دوراً اغترابياً يتمثل في دفع عدد كبير من أفراد طرقي العملية التربوية الرئيسيين وهما الطلاب والمعلمين إلى دائرة الاغتراب مع ما يصاحبه من شعور بالعجز، وغياب المعنى، والعزلة الاجتماعية، وغياب المعايير، والغرب عن الذات. وإن من أسباب الدور الاغترابي للتربية العربية: التعليم القهري، والتبعية التربوية للغرب، وضعف تكافؤ الفرص التعليمية. وأخيراً أظهرت نتائج التحليل أن من أهم نتائج الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي: ضعف التحصيل الدراسي، والتسرب من المدرسة، والسلبية، والرضوخ، والهجرة، والتمرد، والمشكلات النفسية والاجتماعية.

وللتخلص من الدور الاغترابي للنظم التربوية في الوطن العربي يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- ١ - الابتعاد عن التعليم القهري التلقيني واستبداله بتعليم يتميز بخصائص منها:
 - يقوم على الحوار والتفاعل.
 - يجعل الطلاب محوراً للعملية التربوية مما يعني وضع الأهداف التربوية والتعليمية والمناهج الدراسية وطرق التقويم وأساليبه وفقاً لحاجات المتعلمين وميولهم.
 - يدعم مشاركة الطلاب في عملية اتخاذ القرار داخل المؤسسة التربوية والتعليمية.
 - يقيم علاقة ودية ومتوازنة وإيجابية بين الطلاب والمعلمين.
 - يتميز بمستوى رفيع للمعلم، وبدرجة عالية من تميز المناهج وحيويتها ومرونتها وحدائثها وارتباطها الكبير بالمستقبل المهني للطلاب.
 - يتخذ كافة الوسائل والطرق لغرس الانتماء لدى الطلاب لمؤسساتهم التعليمية ولمجتمعهم.
- ٢ - رفع المستوى المهني للمعلمين، ودعمهم مادياً، والعمل على تحسين النظرة الاجتماعية لهم ولمهنتهم، وجعلهم عنصراً أساسياً في عملية اتخاذ القرار، وإقامة عملية تقويمهم على أسس موضوعية، واشتراكهم في إعداد المناهج، والسعي لحل مشكلاتهم.
- ٣ - تخلص النظم التربوية والتعليمية في بعض البلدان العربية من تبعيتها للغرب فكرياً وممارسة، وإقامتها بدلاً من ذلك على مبدأ المعاصرة والأصالة والذي يقتضي بناءها على أحدث الأسس وأكثرها تطوراً، والإفادة من كل المستجدات والاتجاهات النافعة، والانفتاح على كافة التجارب العالمية وأخذ ما يالئم الوطن والأمة منها، ويقتضي أيضاً صياغتها من حيث الشكل والمحتوى في ضوء دين الأمة وشخصيتها وماضيها وحاضرها ومستقبلها، بعيداً عن الاقتباس والاستيراد.
- ٤ - التأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم ليصبح كافة الطلاب متساوين في فرص الالتحاق بالتعليم، والنجاح، والتخرج، والعمل

بغض النظر عن أي عوامل أو أسباب يتم اتخاذها أحياناً ذرائع للتمييز والفرقة بين الطلاب في الحقوق والواجبات التربوية والتعليمية.

٥ - بما أن التربية مؤسسة تتأثر بالمجتمع وتؤثر فيه، لا يمكن التخلص من مشكلة الاغتراب من خلال التخلص من أسبابها التربوية فقط، بل يجب أيضاً القضاء على مصادرها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والإعلامية من خلال إشاعة أجواء الحرية، وتشجيع المشاركة السياسية، وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، ودعم تكافؤ الفرص في مختلف مجالات الحياة، وحسن توزيع الثروة، وإعادة بناء كافة الشؤون والمجالات في الوطن العربي على أساس الإسلام الحنيف منبع الحرية والمساواة والعدل، ومحاربة القهر والظلم والتمييز والفقر والتخلف.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، سعد الدين (محرر) (١٩٩١). تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين... الكارثة والأمل. عمان: منتدى الفكر العربي.
- إبراهيم، مفيدة حمود (١٩٩٩). أزمة التربية في الوطن العربي. عمان: دار مجدلاوي.
- الأشول، عادل وآخرون (١٩٨٥). التغير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة. القاهرة: أكاديمية البحث العلمي، شعبة البحوث والدراسات، القاهرة.
- الأمين، عدنان (١٩٩٣). اللاتجانس الاجتماعي.. سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي. بيروت: شركة المطبوعات.
- بدران، شبل (١٩٩٣). كما يكون المجتمع تكون التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- بدران، شبل (١٩٩٥). التربية والنظام السياسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- بركات، حليم (١٩٦٩). الاغتراب والثورة في الحياة العربية. مواقف، السنة ١، العدد ٥، ٨-٤٤.
- بركات، حليم (١٩٧٨). اغتراب المثقف العربي. المستقبل العربي، (٧)، ١٠٦-١١٢.
- جاسم، صالح عبدالله (١٩٨٩). ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٥ (٦٠)، ٦١-١٠٦.

- الجيوسي، سلمى الخضراء (١٩٨٧). اغتراب المثقف العربي. المستقبل العربي، ٧، ١١٢-١١٨.
- حسن، حسن علي (١٩٩٠)، المجارة والمخالفة لمعايير المجتمع في مصر: تحليل دينامي للأبعاد والنتائج في ضوء تراث البحوث النفسية. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٨، ٢، ١٠٩-١٢٨.
- الحميسي، السيد سلامة (٢٠٠٠). الجامعة والسياسة في مصر. . دراسة نظرية وميدانية عن التربية السياسية لشباب الجامعات. الإسكندرية: دار الوفاء.
- الراوي، مسارع حسن (١٩٨٧). دراسات حول التربية في البلاد العربية. صيدا (لبنان): المكتبة العصرية.
- الرشدان، محمود (٢٠٠٠) الإحباط والهدر التربوي في التعليم العالي في الأردن. في كتاب التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح (بحوث المؤتمر الذي نظمته جامعة الزرقاء الأهلية، ١٦-١٨ أيار ٢٠٠٠) تحرير شادية التل.
- رضا، محمد جواد (١٩٨٧). أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة. الكويت: ذات السلاسل.
- رضا، محمد جواد (٢٠٠٠). العرب والتربية والمستقبل. . . تربية النكوص أو تربية الأمل. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.
- زاهر، ضياء الدين (١٩٩٠). كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل. عمان: منتدى الفكر العربي.
- سورطي، يزيد عيسى (١٩٩٩). التمييز التربوي في الوطن العربي. المجلة التربوية، ٥٣، (الخريف)، ٢٦٥-٢٩٩.
- شتا، السيد علي (١٩٨٤). نظرية الاغتراب من منظور علم الاجتماع. الرياض: دار عالم الكتب.

- شعيب، عالية (١٩٩٥). الاغتراب وعدم الانتماء الوطني. الكويت: من بحوث مؤتمر الخدمة الاجتماعية وقضايا الشباب، رابطة الاجتماعيين ٢١-٢٣ يناير.
- الصوا، غازي وعلي، يحيى (١٩٩٩). مشكلات الأكاديميين الحاصلين على الدكتوراة من الجامعات الأجنبية: عينة من الأردن. مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٧ (١)، ٨٩-١١٣.
- الطراح، علي والكندري، جاسم (١٩٩٢). الشباب والاعتراب: دراسة تطبيقية على المجتمع الكويتي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٧ (٦٥)، ٤٧-٦٥.
- عبدالوهاب، ليلي (١٩٩٣). مشكلات الشباب والتعليم الجامعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عطية، أحمد شعبان (١٩٨٩). مشكلات مرحلة الشباب الجامعي. التربية المعاصرة، ١٣، ١٥١-١٧٦.
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٧). الفكر التربوي العربي الحديث. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ١١٣.
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٣). نظرات في الفكر التربوي. القاهرة: مركز ابن خلدون، دار سعاد الصباح.
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٨). التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب.
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٩). رؤية سياسية للتعليم. القاهرة: عالم الكتب.
- عويدات، عبدالله (١٩٩٥). مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية في الأردن. دراسات، ٢٢ (٦م)، ٣٣٤٥-٣٣٧٥.

- عويدات، عبدالله وحدي، نزيه (١٩٩٧). المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها. دراسات، العلوم التربوية، ٢٤ (٢)، ٢٩٨-٣١٥.
- فرحان، إسحق أحمد (١٩٨٦). أزمة التربية في الوطن العربي من منظور إسلامي. عمان: دار الفرقان.
- القريطي، عبدالمطلب أمين والشخص، عبدالعزيز السيد (١٩٩١). دراسة ظاهرة الاغتراب لدى عينة من طلاب الجامعة السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. رسالة الخليج العربي، ١٢ (٣٠)، ٨٥-٥٣.
- الكندري، جاسم يوسف (١٩٩٨). المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي بدولة الكويت. المجلة التربوية، ١٢ (٤٦)، ٣٣-٧٦.
- محمود، يوسف سيد (١٩٩٣). مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها. دراسات تربوية، ٨ (٥٠)، ١٧٨-٢٢٦.
- النوري، قيس (١٩٧٩). الاغتراب... إصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً. عالم الفكر، ١٠ (١)، ١٣-٤٠.
- النوري، قيس (١٩٩٦). مشخصات الاغتراب الأكاديمي العربي. دراسات عربية، ٣٣ (٢/١)، ٦٤-٧٥.
- نوفل، محمد نبيل (١٩٨٥). دراسات في الفكر التربوي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- وطفة، علي أسعد (١٩٩٨). علم الاجتماع التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- وطفة، علي أسعد (٢٠٠٠). الأداء الديمقراطي للجامعات العربية. شؤون اجتماعية، ١٧ (٦٨)، ٧١-١١١.

- الهادي، موسى (١٩٨٨). السياسات التعليمية في الوطن العربي. بيروت: دار البيان العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Beare, H. & Slaughter, R. (1994). **Education for the 21st Century**. London: Routledge.
- Bloom, Benjamin S. (1981). New directions in educational research. In Henry Ehlers (ed.), **Crucial Issues in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Calabrese, R. L. & Adam, J. (1998). Alienation: A cause of juvenile delinquency, **Adolescence**, 25(98), 435-441.
- Dewitt, Jill Antoinette (1995). Exploring school attachment: Interviews with highly attached high school students. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Dhaher, A. (1981). Bureaucracy and social alienation: The case of king Abdul Aziz University. **Journal of Social Sciences**, 9(1), 30-41.
- Hannallah, R. K. & Guirguis, M. T. (1998). **Dictionary of the Terms of Education**. Beirut: Librairie du Liban.
- Hurn, C. J. (1993). **The limits and possibilities of schooling**. Boston: Allyn & Bacon.
- Ikponmwosa, Owie (1982). Social alienation among foreign students. **College Student Journal**, summer.
- Jaffe, C. & Clance, P. (2000). Prevalence of alcoholism and feelings of alienation in lesbian and heterosexual women. **Journal of Gay & Lesbian Psycho-Therapy**, 3 (3/4), 25-36.
- James, Romando (1998). The perceived effect of social alienation. **College Student Journal**, 32 (2), 228-240.
- Lane, Eric J. et al. (1999). Correlates of social alienation among college students. **College Student Journal**, 33 (1), 7-10.

- Mau, Rosalind Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. **Adolescence**, 27 (107), 731-742.
- Melchior - Walsh, Sylvia (1994). Sociocultural Alienation: Experiences of North American Indian Students in Higher Education. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona State University.
- Natvig, G. K. & Albrechtsen, G. (1999). School - Related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. **Journal of School Health**, 69 (9), 362-369.
- Rodney, Clifton A. & Mandzuk, David (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. **Journal of Education for Teaching**, 20 (2), 179-193.
- Soho, Alan R. et al. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities and resource settings. **High School Journal**, 81 (1), 28-37.
- Strain, John Michael (1993). A comparative study of African American, Anglo American and Hispanic American Dropouts and African American, Anglo American and Hispanic American graduates in an Urban public school system. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Thomson, William Cass (1993). The contribution of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Thomson, William C. & Wendt, Janice C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. **Journal of Educational Research**, 88 (5), 269-275.
- Travis, Jon E. (1995). Alienation from learning. **Journal for a Just and Caring Education**, 1 (4), 434-449.
- Tucker-Ladd, Patricia R. (1990). Alienated adolescents: How can schools help? **ERIC Clearing House**, 64 (2), 112-115.