العلاقة بين الأسرة والمدرسة بالمجتمعات العربية وانعكاساتها على صراع القيم
دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بأربعة مجتمعات مختارة (مصر/ السودان/ المغرب/ الكويت)

د. شكري عبد المجيد صابر (*) **د. أحمد آدم أحمد محمد**(*)

ملخص البحث

يدور هذا البحث حول العلاقة بين الأسرة والمدرسة بالمجتمعات العربية وانعكاساتها على صراع القيم، وذلك بالاستناد على دراسة ميدانية علي عينة من طلاب المرحلة الثانوية لأربعة مجتمعات عربية هي: مصر والسودان والكويت والمغرب، ويتكون البحث من أربعة محاور هى: الملامح الأساسية للبحث، الإطار النظري للبحث، الإجراءات المنهجية للبحث، نتائج البحث وتوصياته.

تكونت عينة البحث من 480 طالب وطالبة وزعت بالتساوي بين المجتمعات المختارة، وتم جمع البيانات من خلال استمارة استبيان مكونة من 66 سؤالا تم تحكيمها.

وقد توصل البحث إلى العديد من النتائج أبرزها :

- غياب شبه متعمد سواء من جانب الأسرة والمدرسة في تحديد القيم اللازمة للتكيف مع الواقع.
- أن الطالب العربي يعيش حالة من التوهان الفكري عند اختيار القيم.
- أن تقليدية النظام التربوي العربي تصطدم بروافد تربوية وافدة مما ساعد علي ترسيخ واستمرار الصراع القيمى لدى الطالب.
- أن تعدد أنماط الأسرة العربية، وعدم وجود توحد في نوع التعليم والمفارقة في معدلات الأنفاق علي التعليم تساعد على ترسيخ صراع القيم سواء من جانب الأسرة أو المدرسة.
- وجود العديد من القيم المزدوجة أمام الطالب ليكون الموقف والمصلحة الخاصة هما الحاكم الفعلي.
- أن تحقيق التوازن ألقيمي لدى الطلاب يستلزم سياسات واستراتيجيات تربوية.

Research Summary

this research about the relationship between the family and the school At Arab societies and their impact on the conflict of values, based on a field study on a sample of high school students for four Arab societies are: Egypt, Sudan, Kuwait, Morocco, and the research consists of four Points : the basic features of the search, the theoretical framework for

(*) جامعة القاهرة (فرع الخرطوم) كلية الآداب- قسم الاجتماع.
(*) جامعة السودان- كلية التربية- مدير الأكاديمية الأولمبية السودانية.

the search, methodological procedures for the search, the search results and recommendations.

The sample consisted of 480 male and female students were distributed evenly among the communities selected, data was collected through a questionnaire consisting of 66 questions were judged. The research found many of the results, :

- The absence of quasi-intentional on the part of both the family and the school in determining the values needed to adapt to reality.
- That Arab students live in a state of disorientation when choosing intellectual values.
- That the traditional educational system of the Arab educational streams collide and imported, which helped to establish the value conflict and the continuation of the student.
- That the multiplicity of patterns of the Arab family, and the lack of autism in the kind of education and irony in the rates of spending on education will help to consolidate the values conflict either by the family or school.
- And there are many values double in front of the student to be the attitude and self-interest are the de facto ruler.
- To achieve a balance of values in students requires policies and educational strategies.

أولا : الملامح الأساسية للبحث

1-مشكلة البحث

ثمة اتفاق عام على أن التبدلات الثقافية الحادة والسريعة التي تشهدها المجتمعات العربية بلا استثناء منذ بداية التسعينات من القرن الماضي قد أدت إلى خلخلة العديد من وظائف الأنساق الاجتماعية وخاصة المؤسسات التربوية(الشرقاوي 1999: 35-39) وزلزلت– إن صح القول– أساليب التنشئة الاجتماعية ووسائطها التربوية، فالملاحظ لمنظومة القيم لدى طلاب المدارس بدءا تلاميذ رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية يمكنه– دون جهد منه– رصد العديد من المظاهر الدالة علي التباين القيمي سواء على صعيد التلميذ والطالب الواحد أو على صعيد الطلاب عامة، كما يمكنه الكشف عن التناقضات في ما تقدمه الأسر من تعليمات وممارسات تربوية يعكسها التفاعل والعلاقات وخطاب الحياة اليومية على مستوى الفصل الواحد (الخولي27،2004)، فالتدين مقابل مايشبه عبادة الشيطان، والعنف مقابل التسامح، والشجاعة مقابل الجبن، والطاعة مقابل التمرد، والتضحية والإيثار مقابل الأنانية المفرطة وغير ذلك الكثير.

ولاشك أن هذه المظاهر– وغيرها– قد أدت إلى إثارة العديد من التساؤلات لدى التربويين والمهتمين بخدمة المجتمع، فأول التساؤلات المثارة من نوع : أين المدرسة؟ أين الأسرة؟ أين المساجد والكنائس؟ لماذا انقطعت الأوصال بين الآباء والأبناء بل وبين الأجيال عامة؟ لماذا ينظر كل جيل على أنه الجيل الذهبي قياسا بمنظومة القيم؟ أين الحوار والتسامح بين الفئات الاجتماعية المختلفة؟

ومن وجهة نظر نقدية يمكن ملاحظة الغياب المتعمد أو دون ذلك لتأثير النماذج التربوية الخارجية أو بالأحرى المعولمة في خلخلة منظومة القيم التي الفتها المدارس والأسر بالمجتمعات العربية لفترة تاريخية طويلة (الوالي 2008 :123-127)، والتي كانت تتسم بالاتساق والتوازي إلى حد كبير، فالانفتاح الثقافي العربي – المدى والمعنوي– نحو هذه النماذج غير منضبط، ووسائل الإعلام- خاصة الفضائيات- تتباين في أهدافها واتجاهاتها التربوية قياسا بمنظومة القيم، والتطور السريع في أساليب الاتصال وما أفرزته من ثورة معلوماتية أدت إلى تبدل قيمي واضح لدى مختلف الأعمار (العصيل2008 :65-69)، والمقصود بالقول ضرورة تحليل العلاقة محل البحث في

إطار جدليتي الداخل مقابل الخارج، والموروث القيمى مقابل الوافد بحيث يمتد التحليل النظري والميداني إلى عنصري العلاقة (المدرسة والأسرة) وما تنطوى عليه كل منهما من ديناميات وعلاقات تربوية واجتماعية.

وللإجابة على هذه التساؤلات يأتي هذا البحث لتحليل العلاقة بين الأسرة والمدرسة بالمجتمعات العربية وتأثير هذه العلاقة على غرس وحدية الصراع القيمى لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، بالاستناد على دراسة ميدانية على أربعة مجتمعات عربية تم اختيارها وفقا لمعايير موضوعية تكشف عن مدى إمكانية تعميم النتائج من عدمه، فلكل مجتمع منها موقعه في سلم التحديث التربوي والظروف الاقتصادية والاجتماعية بل والسياسية أيضا*، فمن خلال هذا التباين يمكن طرح العديد من الحلول والمقترحات وتقديم التوصيات القابلة للتطبيق للحد من هذا الصراع ألقيمي، بناء عليه يحاول البحث الإجابة على تساؤل مؤداه :

إلى أي مدى تلعب العلاقة بين الأسرة والمدرسة في المجتمعات العربية دورا في غرس وممارسة الصراع ألقيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

ويتدرج من هذا التساؤل عدد من التساؤلات الفرعية وهى :

أ- ما معنى صراع القيم؟ وما هى أسبابه ومظاهره لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ب- إلى أي مدى تستطيع الأسرة والمدرسة بالمجتمعات العربية رسم وتنفيذ منظومة قيمية متوازية؟

ج- لماذا نجحت الأسرة والمدرسة في الغرب ومناطق عديدة خلق التوازن القيمي ولم تستطع نظيراتهما في المجتمعات العربية تحقيق هذا التوازن؟

د - هل تتباين النماذج التربوية بين المجتمعات العربية قياسا بمنظومة القيم؟

ه- ما أنماط التفاعل وأشكال العلاقات الاجتماعية الدالة على ممارسة الطالب بالمرحلة الثانوية لقيم متصارعة؟

و- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المتغيرات التي تنطوي عليها كل من الأسرة والمدرسة وبين ممارسة الصراع ألقيمي؟

2- أهمية البحث ومبرراته

أ – الأهمية العلمية (علي مستوى الفكر)

- تقديم تحليل علمي لأسباب ومظاهر التبدل القيمى لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمجتمعات العربية.
- طرح مشكلة الصراع القيمي في ضوء جدلية العلاقة بين الداخل والخارج.
- توظيف الاتجاهات النظرية الحديثة في فهم وتفسير أسباب الصراع القيمى لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية ومدى إمكانية رده إلى العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- تقديم تصور علمي يكون قادراً (في حالة تطبيقه) على بلورة منظومة قيمية متوازنة لدى الطالب.

ب- الأهمية العملية (على مستوى الواقع).

- لفت نظر المخطط الاجتماعي والتربوي إلى مصادر المنظومة القيمية التي تتحكم في سلوك الطلاب بالمرحلة الثانوية.
- استفادة الأسرة والمدرسة بالمجتمعات العربية من النتائج والتوصيات.
- بلورة وعي تربوي جديد قادر على التكيف مع التغيرات المعاصرة.

ج - مبررات البحث

- ملاحظة ماتعانيه وسائط التنشئة الاجتماعية من أزمات حادة في غرس القيم بسبب الثابت والمتغير.
- أزمة القيم في المجتمعات العربية وما تتضمنه من مخاطر مستقبلية قطريا وقوميا.
- المظاهر الدالة على تناقض أنماط السلوك لدى الطلاب والتمفصل بين الأجيال.
- الاهتمام الشخصي للباحثين بضرورة تحقيق الوحدة العربية على الأقل تربويا.
- الاهتمام الشخصي للباحثين برسم السيناريوهات (المشاهد) المستقبلية البديلة للازمات القائمة.

3- أهداف البحث

أ – تشخيص العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة ومدى تغيرها قياسا بمسالة القيم.
ب- الكشف عن أزمة النظام التربوي العربي المعاصر بمختلف وحداته.
ج– تقديم مقارنة موضوعية بين المجتمعات العربية تكشف عن نقاط الاتفاق والاختلاف في منظومة القيم.
د– رصد العلاقة القائمة بين الاقتصاد والسياسة وبين النظام التربوي والأخلاقي وتفاعلاته.

ه- رسم نموذج تربوي يمكن من خلال تطبيقه تحقيق التوازي ألقيمي بين الأسرة والمدرسة.

4- مفاهيم البحث

أ– **الأسرة:** فرد أو مجموعة أفراد يقيمون معاً في مسكن واحد، وتتصف بالاستمرار ولا تنتهي إلا بوفاة جميع أعضائها، كما أن لها العديد من الأشكال والوظائف البيولوجية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية أيضا.

ب- القيم: نظام يتكون من معايير مقننة للتفضيل والسلوك وتحكم اختيار أهداف التفاعل والعلاقات بين الفرد والمحيطين به، وبالتالي فإنها موجهات لسلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ج-الصراع القيمى: هو الحالة التي تعكس عدم الاتساق بين مفردات المنظومة القيمية لدى الفرد، والناتجة عن وجود حاجات أو أهداف متعارضة، وتولد لدى الفرد أحاسيس جديدة أبرزها الحيرة في التفضيلات بين القيم والجبرية في تبنى معايير متباينة، ويمكن الكشف عنها من خلال أنماط السلوك الفردي وأشكال العلاقات الاجتماعية.

ثانيا: الإطار النظري للبحث

1. حركة الصراع ألقيمي لدي طلاب المدارس عالميا وعربيا: الفروق والدلالات

تثير المقارنة المتأنية بين العرب والعالم قياسا بمسألة صراع القيم تساؤل مؤداه: لماذا نجحت النماذج التربوية في الغرب, وأيضا في مناطق عديدة من العالم, إلي خلق حالة من التوازي ألقيمي بين روافد التنشئة الاجتماعية, وأبرزها الأسرة والمدرسة بحيث حافظت علي هويتها ولم يستطع النموذج التربوي العربي الوصول إلي هذا التوازي واقتربت من تهميش هويتها, ولا شك أن الإجابة علي هذا التساؤل يتطلب طرح العديد من الحقائق منها ما هو تاريخي ومنها ما هو معاصر, وتتلخص هذه الحقائق فيما يلي :-

أ) أن فكرة الحداثة وكيفية التعامل معها قد اختلفت بين العرب وما سواهم, ففي الوقت الذي استندت فيه الحداثة في الغرب علي الحرية والذاتية بحيث باتت لم تصارع القيم إلا خارج الذات الأوربية باعتبار هذه المبادئ تعكس تكويناتها الاجتماعية وأهدافها التربوية, فالثورة الفرنسية من ناحية والثورة الصناعية من ناحية ثانية أسستا منظومة قيمية كنتاج إنساني خالص وليس فرض واقع قيمي بصورة تعسفية أو مبتسرة, ويدلل علي ذلك استمرار مبادئ الثورة الفرنسية كمصدر مهم ورافد رئيسي وحيوي في غرس القيم دون النظر إلي التقلبات والتبدلات(Bruno2003:44-49), فهي (المبادئ) قوة روحية تدفع إلي توازي قيمي بعيدا عن التوجه المادي المصاحب للاستلاب الحضاري وتغييب الشخصية الإنسانية, موجز القول تبني الغرب للحداثة كقوي روحية ليست بمعزل عن سياق الزمان والمكان, في المقابل تفاعل العرب مع الحداثة باعتبارها مطلب حياتي تنموي يمكن استعارته من الخارج دون الالتفات إلي ما يلزم ممارستها حركة تقنية وتصنيعية أو بالأدق تجاهل الواقع المتأخر الذي لا يساعد علي التأقلم بين الأنا والأخر.

ب) أن التغيرات التي حدثت في منظومة القيم بسبب الآثار المتوقعة لثورة التكنولوجيا والاتصالات والتدفق المستمر للمعلومات في ظل إلغاء الحدود والحواجز كانت متوقعة من جانب الغرب وأيضا من جانب مناطق أخري من العالم, في الوقت الذي تفاجأ العرب بنماذجهم التربوية التقليدية بمظاهرها وتداعياتها, وبالتالي فإن حالة الجدل والارتباك الثقافي الذي أحدثته هذه التغيرات اختلفت من حيث الدرجة وليس النوع بالضرورة بين العرب وما سواهم بحيث تجلت آثارها السلبية علي منظومة القيم التربوية والاجتماعية والأخلاقية بصورة أكثر وضوحا يبرهن عليها انشطار قيمي واضح والتمفصل بين المثال والواقع.

ج) عدم التفات النماذج التربوية العربية سواء في محيطها الجماعي أو القطري أو القومي, وسواء تم ذلك بوعي أو دون ذلك, إلي قصة الحضارة, فكل مرحلة تاريخية صعدت فيها حضارة ما حاولت نشر ثقافتها علي الصعيد العالمي مع الحفاظ علي الخصوصيات القيمية في كل منطقة جغرافية (Cleveland 1997:88-123), إلا أن الأمر اختلف بصورة شبه جذرية بصعود الحضارة الأمريكية (جدلا) فالمظاهر تؤكد ضرورة الإحلال وتهميش كافة النماذج الثقافية الاخري والدفع بمنظومة القيم المغايرة خارج نطاق التاريخ (Friedaman1994:55) وإن كان ذلك يأتي بهدف ضمان التفوق فإن ما يحدث الآن يشير إلي العكس إذا لاحظنا إحياء العديد من الثقافات الفرعية والكلية لمنظومة قيمة مغايرة للحفاظ علي الهوية, فالأمر لم يؤد إلي التوحد القيمي, علي الأقل حتى الآن, بل أدي إلي التفتت القيمي داخل القطر الواحد وخاصة في المجتمعات العربية(حجازى2004: 23-26).

د) أن الغرب قد تحول بالقيم من عالم الأفكار إلي عالم التخطيط والمشروعات والإجراءات التنفيذية منذ تفكيك الاتحاد السوفيتي السابق في الوقت الذي مازالت النماذج التربوية العربية, قطريا وقوميا, في العالم الأول (الأفكار) ويدلل علي ذلك عدد المؤلفات والمؤتمرات وورشات العمل التي تروج لتعريفات وتتجادل حول آثار العولمة علي القيم (تشومسكي 2006: 122-128) بمعني آخر أن التوجه إلي التوازي ألقيمي يتطلب سياسات واستراتيجيات ومشروعات وإجراءات تربوية للانتقال من مرحلة الفكر إلي مرحلة الواقع المأمول وهذا لم يحدث حتي الآن, فالأمر ما يزال فوقيا وليس تحتيا.

هـ) أن النماذج التربوية العربية قد أخطأت في مقوله الانفتاح (كمفهوم وممارسة) بحيث أحدثت حالة من الفوضى في المفاهيم والتمزق ألقيمي لدي كافة الفئات خاصة الطلاب والشباب عامة, ويتجلي ذلك في اتجاهين, الأول : الانفتاح علي النموذج الغربي بمعني التمرد علي كل ما هو محلي والتخلي التام عن تراث تاريخي يتضمن العديد من القيم الايجابية والمعاني الإنسانية, ويأتي ذلك بسبب اتخاذ الأفلام الأمريكية النموذج التربوي دون الالتفات إلي الضوابط الأخلاقية والدينية والقانونية التي تتحكم في بث هذه الأفلام أو مشاهدتها, و الثاني: ممارسة الانفتاح علي ثقافة القبيلة, وليس الدولة أو الأمة, وبث فضائيات محلية تروج للقبيلة ومميزاتها دون النظر إلي تبدلات الزمان والمكان(حقاني 1997: 63-69), ولا يكون البحث بعيدا عن الصواب بالقول

أن النظام التربوي العربي أمام حالة من الجهل, إن صح القول, بالمرجعيات الحقيقة والموضوعية للمفاهيم والقيم والمبادئ التي توجه سلوك الطلاب في مجتمعاتنا, فلا مدعي الانفتاح علي الغرب يفهم أن الانفتاح يجب أن يكون كليا وشاملا ولا العائد لثقافة القبيلة يعي ظروف القبيلة ووظائفها التربوية قبل نشء الدولة, وبناء علي هذا الجهل نشأت حالة من الصدام بين مفردات ومضامين وأهداف العملية التربوية برمتها.

2. الصراع ألقيمي لدي طلاب المدارس الثانوية بالمجتمعات العربية: الجدليات الحاكمة.

بالنظر إلي الأدبيات التربوية والاجتماعية المتداولة في الفكر العربي يمكن ملاحظة اتجاه أغلبها إلي تبرير الصراع ألقيمي القائم لدي الطلاب واعتباره ظاهرة طبيعية, ويأتي ذلك بدعاوي مختلفة بدءا من الفروق الفردية حتى روح العصر, إلا أن هذا البحث لا يمكنه تبني هذه الرؤي وفق العديد من الاعتبارات أبرزها أن ممارسة هذا الصراع أو بالاحري الانشطار ألقيمي لدي الطلاب يرتبط بالاتجاه نحو عدم فاعلية وسائط التربية المختلفة, كما أن المسألة برمتها ترتبط بسيناريوهات مستقبلية ذات علاقة بالهوية والانتماء والمواطنة أيضا.

بناء عليه يجب رصد عدد من الجدليات التي أدت إلي وجود هذا الصراع القيمي لدي الطلاب, خاصة طلاب المرحلة الثانوية, وبلورت فاعليته السلبية, ويمكن تلخيص أبرزها في:-

أ- أن التكوين التربوي لطالب المرحلة الثانوية جاء وفق تباينات واضحة منها علي سبيل المثال لا الحصر نوعية التعليم, فلا يمكن الحديث عن كتلة تعليمية واحدة تقسم بالترابط أو حتي بالتوافق والحوار بين مفرداتها, فالتعليم الديني مقابل التعليم الأجنبي ذات المضمون الأوربي بدءا من اللغة حتي القيم الخاصة به, والتعليم الحكومي مقابل التعليم الخاص المرتبط برأسمالية واضحة تربط بين المستوي الاقتصادي للأسرة وإمكانية تواصل التعليم دون الارتباط بالضرورة بالتحصيل الدراسي والتراكم المعرفي (صابر 2014: 98 -103), كما تنقسم مدارس المرحلة الثانوية بين ما يعرف بالثانوي العام والفني (صناعى- تجارى- زراعي) وبين ما يعرف ببعض المجتمعات بالتعليم التطبيقي, ولكل منها مقرراته وطرق تدريسه وتفاعلاته القيمية وطموحاته المعرفية.

ب- أن كل من المدرسة والأسرة نسق اجتماعي وتربوي يتفاعل مع نسيج اجتماعي له العديد من الطلاب, خاصة في ظل ضبابية الارتباط بين التعليم وسوق العمل حيث الفقر وارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين بل وارتفاع معدلات جرائم المتعلمين المهنية والاجتماعية والقانونية أيضا بالمجتمعات العربية, وهنا تتبدي الهوة الثقافية Cultural Lag التي أوضحها وليم أوجبرن (Commer1992:18-23).

ج- أن النماذج التربوية المقدمة للطالب بالمرحلة الثانوية لا تتسم بالتوافق أو علي الأقل التقارب بينهما, ففي إطار الاعتقاد من جانب الأسرة العربية والمدرسة أيضا أن هذا النموذج كمكون معرفي قيمي وسياسة تربوية هو الأنسب والأجدر غاب, إلي حد

ليس قليل, الحوار الخلاق بين أنصار كل نموذج تربوي, وليس من الصعوبة تشخيص ذلك بالنسبة للأسرة من خلال آليات غرس القيم والاعتقاد لدي الأبناء وبالنسبة للمدرسة من خلال ما يتضمنه المقرر التدريس الواحد من قيم والمقارنة بين المقررات الدراسية.

د- تبني اغلب المجتمعات العربية لتكنولوجيا التعليم بحثا عن تكيف مأمول مع متغيرات العصر دون الالتفات إلي معوقات الفهم والتحصيل الدراسي لدي الطلاب (أبو غريب وآخرون 2001: 71-73), ولعل هذه المفارقة دفعت إلي انتشار الدروس الخصوصية وعدم اعتماد الطالب علي ما يقدم له داخل الفصل, وتشير الإحصائيات الرسمية إلي تنامي هذه الظاهرة وعدم القدرة حتى الآن علي السيطرة عليها, فالأسرة العربية الفقيرة والغنية تبحث عن المدرس الخصوصي لأبنائها, خاصة بالمرحلة الثانوية, وإن اختلفت الأهداف فالأولي الفقيرة تري أن تعليم الابن وتأهيله لما يعرف بكليات القمة هو الطريق الأوحد للخروج من دائرة الفقر, والثانية الغنية تبحث عن الوجاهة الاجتماعية والمظهرية التي تحافظ علي تميزها ومكانتها داخل المجتمع المحلي.

هـ- إذا كان التعليم أحد المؤشرات الثلاثة الأساسية للتنمية البشرية إلي جانب الدخل والمستوي الصحي فالمظاهر تشير إلي أن العلاقة القائمة بين الإنفاق علي التعليم بالمجتمعات العربية والتزايد في أعداد الطلاب ومطالب المدارس والمؤسسات التربوية تشبه المتوالية الهندسية التي أشار إليها مالتس في علم السكان, ولعل هذا ما يفسر الخلل الوظيفي للمدرسة غي غرس القيم لدي الطالب والإرهاق المادي للأسرة وما برتب طبه من غياب التأثير أيضا[1]، والأهم من ذلك إمكانية البحث لتفسير العلاقة شبه المنقطعة بين المدرسة والأسرة واتجاه الطالب نحو روافد أخري غيرهما لاكتساب منظومة قيمية تمكنه من التفاعل وليس التكيف, وغني عن البيان أن انقطاع العلاقة بين المدرسة والأسرة تؤدي إلي بلورة منظومة قيمية لدي الطالب تتسم بالتباين إن لم يكن التناقض التام.

و- أن الصراع القيم الذي ينطوي عليه الطالب في المرحلة الثانوية والحيرة الفردية والجماعية في التفضيلات قد جاء استجابة لتراكم صراع قيمي آخر يحمله المدرسون والآباء والأمهات, بمعني آخر أن هذا الصراع يعد بصورة أو بأخرى انعكاسا لصراعات قيمية أخري ترتبط بعوامل إقتصادية والاجتماعية وثقافية وتباينات واضحة بين ما يقال وما يمارس بالفعل, فالانشطار طال الجميع وفرض مهاما تربوية أو بالأحرى تحديات ثقافية, إلا أن هذا لا يعني الحتمية بقدر ما يدفع إلي البحث عن سياسات تربوية مغايرة سواء من جانب الأسرة أو المدرسة, والأهم من ذلك تفرض الاتصال والمواءمة بينهما بحثا عن منظومة قيمية تتسم بالاتساق أو علي الأقل التقارب.

في إطار هذه المظاهر أصبحت القيم المقدمة للطالب من جانب الأسرة ومن خلال التفاعل والعلاقات المدرسية تتسم بالازدواجية المفرطة وسمحت بالاختراق الذهني (إن

صح التعبير) للطالب من جانب قوي تقليدية ومؤثرات وافدة ولكل منهما آلياته وأهدافه الظاهرة والكامنة, وهذا ما ستكشف عنه التجربة الميدانية اللاحقة.

3. أوضاع التعليم الثانوي بالمجتمعات المختارة، تحليل كيفي وكمي

يحاول البحث من خلال هذا الجزء عرض الملامح الأساسية للتعليم الثانوي في المجتمعات العربية المختارة, ويأتي ذلك بهدف الكشف عن التباينات القائمة قطريا، والتي تعد من وجهه نظر هذا البحث الفجوات الرئيسية الدافعة إلي وجود صراع قيمي حاد, أما خطة التحليل هنا فتتلخص في عرض تاريخ التعليم وتطوره بكل مجتمع, إلي جانب المظاهر الدالة علي حالة الأسرة بمنظور سوسيولوجي, بالإضافة إلي رصد المؤشرات الإحصائية ذات الصلة, وفيما يلي عرض لهذه الجوانب.

أ : تاريخ التعليم وتطوره

مصر: تشير المعطيات والوثائق التاريخية إلى اهتمام المصريين المصريون القدماء بالعلم والتعليم، وسجلوا أول خطوة في تقدم الحضارة الإنسانية باختراع الكتابة التي كان لها الفضل في نشر التعليم مبكراً، وسجلوا حضارتهم عن طريق لغتهم القديمة وتراثهم العريق، ومع تولي محمد على حُكم مصر عام 1805م أدخل النظام التعليمي الحديث علي النمط الأوروبي عامة والنمط الفرنسي خاصة، فأنشأ المدارس العالية (1816م) والمدارس التجهيزية (1825م) والمدارس الابتدائية (1832م). واهتم بالمرحلة العالية من التعليم حيث أنشأ المدارس المخصوصة أولاً مثل مدرسة الطب البشري ومدرسة المهندسخانة ومدرسة الإدارة والألسن، وازداد الاهتمام بالتعليم وأرسلت البعثات إلي أوروبا بفضل جهود رفاعة الطهطاوي وعلي مبارك رائدي التعليم في مصر، وقد كان أول مشروع فكري ظهر في مصر هو مشروع علي مبارك (1867م) والمسمي بلائحة رجب (1285هـ)، ثم أنشأ مدرسة المعلمين (دار العلوم)عام (1880م) (صلاح هريدي 1989: 76-81)، وفي عام 1908م افتتحت الجامعات الأهلية، ثم جاء دستور 1923م الذي نص علي أن " التعليم الأولي إلزامي للمصريين بنين وبنات " وقد صدر مرسوم بقانون بإنشاء الجامعة الحكومية باسم " الجامعة المصرية " عام 1925م مكونة من كليات أربع هي الآداب والعلوم والطب والحقوق، وتوالي إنشاء الجامعات بعد ذلك " جامعة الإسكندرية " (1942 م) جامعة عين شمس (1950م) جامعة أسيوط (1957م). ثم توالت الجامعات الإقليمية، بالإضافة إلي جامعة الأزهر التي أنشئت عام 1930م (الهيئة العامة للاستعلامات2011م)، أيضا اهتم طه حسين بتطوير برامج التعليم ومجانيته وطالب بالاهتمام بتدريس اللغة العربية والتاريخ المصري والتربية في

المدارس، كما طالب بالتوسع في إنشاء الجامعات، وبعد ثورة 23 يوليو أرست الدولة مبدأ " ديمقراطية التعليم " مما أتاح التعليم لجميع فئات الشعب بالمجان في جميع مراحله ويأتي ذلك من خلال إشراف الدولة علي التعليم كله وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي، وذلك كله بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج، وفى عام 1957 ارتبطت إستراتيجية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مصر بالتعليم، وتشرف الدولة علي التعليم كله وتكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي ،وفي الثمانينيات تحددت الأهداف القومية للتعليم في التعليم المجاني، التعليم والتميز للجميع , واقتحام عصر التكنولوجيا , ومواجهة تحديات العولمة[2]*، وفي عام 1991، اعتبر التعليم هو المشروع القومي الأكبر لمصر، وفى إطار ذلك عقدت سلسلة من المؤتمرات القومية لتطوير التعليم (الكتاب الإحصائي 2009م). أما بالنسبة للتعليم الثانوي فيوجد ثلاثة مسارات للتعليم الثانوي وهو أيضاً تعليم إلزامي، هي: العام، والمهني/الفني، والتعليم المهني المزدوج المتمثل في مدارس مبارك كول. وتمتد مدة الدارسة في الثانوي العام إلى 3 سنوات، بينما تصل إلى 3– 5 سنوات في مدارس التعليم المهني الثانوية، وفي التعليم المهني المزدوج تمتد إلى 3 سنوات، وحسب التقديرات، بلغ عدد التلاميذ الذين التحقوا بالمرحلة الثانوية بعد إتمام المرحلة الإعدادية 77.3 في المائة في عام 2004، كما تمتد مدة التعليم الفني إلى 3– 5 سنوات ويتضمن 3 مجالات مختلفة هي: صناعي، وتجاري، وزراعي. ومن خلال بيانات 2004، تشير التقديرات إلى أن 30 في المائة من التلاميذ يختارون مسار التعليم المهني.

ويمكن القول أن التعليم الثانوي في مصر قد شهد زيادة كبيرة في أعداد الطلاب خلال العقد الأخير، ويعود ذلك إلى عدة عوامل أهمها : التوسع في إنشاء المدارس الخاصة ذات التوجهات الربحية، نشأة العديد من المدارس الحكومية بالمناطق الريفية، تنامي قيمة التعليم لدى الأسر الفقيرة باعتباره البوابة الأساسية للخروج من دائرة الفقر، أما المؤشرات الدالة فسوف تتضح بالمؤشرات الكمية لاحقا.

وبالانتقال إلى **السودان** فمن الإجحاف أن نقول أن التعليم الأولى قد بدا مع بداية دخول العرب للسودان، فقد سبق ذلك وجود عدد من الممالك القديمة المعروفة لها أنظمتها التعليمية المعينة، إلا أن بداية التعليم النظامي الحديث والمرتبط باللغة العربية كان مع

بداية دخول العرب إلى السودان في عهد خلافة عثمان بن عفان رضي الله عنه، حيث كان أول ظهور للخلاوى أثناء حكم الشيخ عجيب المانجلك 1570-1611 وبدأت كحل وسط لسيطرة تيارين دينيين على التعليم آنذاك وهما : علماء المذهب المالكي الذين كانوا يرفضون تعليم أو صلاة الصبية في المساجد، وشيوخ الصوفية الذين ينزعون إلى الاختلاء بالنفس بعيدًا عن الناس. فكان أن بنيت الخلاوي كبيوت ملحقة بالمساجد (العدوي1977: 112)، وبعد الاستقلال في عام 1956م ورث السودان نظاماً تعليمياً بني على المناهج والهيكلية البريطانية، وبالتالي قامت الحكومات الوطنية المتعاقبة بإدخال تغييرات عليه لتحقيق أهدافها ومواكبة التطور في البلاد وظروفها المتغيرة، وزاد الطلب على التعليم بعد الاستقلال ليتجاوز موارد الدولة المخصصة له (بشير 2003: 39-40).

ويضم التعليم الثانوي ثلاثة أنواع من المدارس هي :المدارس الثانوية العليا الأكاديمية لمدة ثلاث سنوات، والمدارس الفنية التجارية والصناعية لإعداد كادر فني ماهر، ومعاهد التربية لتدريب معلمي المدارس الابتدائية، وإلى جانب هذه الأنواع توجد معاهد ومدارس أخرى حكومية موازية للسلم التعليمي النظامي الرسمي مثل المعاهد الدينية والحرفية والصناعية ومراكز التدريب المهني(السيد 2005: 112-114)، أيضا..عرف السودان مدارس الجاليات حيث بدأت بمدرسة الراهبات في الخرطوم، تلاها مدارس الإرساليات المسيحية كالمدرسة الأمريكية، ومدرسة الإرسالية بالخرطوم بحري، ومدارس كمبوني في الخرطوم والخرطوم بحري وأم درمان وبورتسودان، ومدرسة الإتحاد بالقضارف، كما امتد نشاط المدارس الإرسالية أو التبشيرية لتشمل عدد من الولايات الجنوبية بالسودان والتي كان لها الأثر الواضح في نشر التعاليم المسيحية بجنوب السودان، وإلى جانب ذلك توجد مدارس لجاليات أجنبية أخرى يعمل معظمها في الخرطوم على مختلف المستويات ويقدم بعضها خدماته إلى كافة الطلاب بما فيهم الطلاب السودانيين، بينما يحصر البعض الآخر نشاطه التعليمي على تلاميذ وطلاب الجاليات التي ينتمي إليها، ومن هذه المؤسسات التعليمية المدرسة الأرمينية والمدارس التركية والكندية والإثيوبية والبريطانية وغيرها، وتقوم هذه المدارس بتدريس لغة بلادها الأصلية إلى جانب اللغة العربية (سلمان 1990: 5).

أما التعليم الخاص فقد بدأ في الخمسينات من القرن الماضي ،ومن المدارس الشهيرة العاملة مدرسة الخرطوم العالمية بيد أنها تقتصر على الطبقة المقتدرة، و ظهرت ببداية التسعينات مجموعة مدارس الفاروق العالمية إلا أنه تم إيقافها بعد اتهام صاحبها بالتجسس وشبهة انتمائه للماسونية العالمية، وسرعان ما انتشر التعليم الخاص بالسودان بعد التدهور الكبير الذي شهده التعليم العام من جراء كثافة الفصول وعدم كفاءة المعلمين، حيث نشأت عشرات المدارس الخاصة بالخرطوم أشهرها مدارس المجلس الأفريقي للتعليم الخاص العاملة تحت إشراف منظمة الدعوة الإسلامية بالسودان (نفس المرجع: 9).

وبالانتقال إلى **المغرب** فمنذ الاستقلال عام 1956، ولت وما تزال الحكومة اهتماما كبيرا بمجال التعليم، كما أعيدت هيكلة النظام التعليمي عام 1990 ليتكون من تسع سنوات من التعليم الأساسي و3 سنوات من التعليم الثانوي، ومع نشر تقرير الأمم المتحدة لعام 2009 والذي قام بتغطية المعلومات الخاصة بسنة 2007 شغلت المغرب يقع في المرتبة 130 من 182 دولة من حيث نسبة الأفراد المحصلين، بنسبة تعادل 55.6% من مجموع الأفراد البالغين 15 سنة فما فوق (table2012)، مما أدى ذلك إلي اعتماد مدخل القيم والكفايات كمدخل لمراجعة المناهج بهدف ترسيخ الهوية المغربية، والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة، والتشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف، لكن تشخيص واقع المدرسة المغربية يوضح مظاهر الهوة المتنامية بين الخطاب حول القيم والحقوق والواجبات وبين الممارسة الفعلية لها؛ إلى جانب تراجع الانضباط لقواعد المهنة.

أخيرا في **الكويت** فقد مر التعليم بمرحلتين الأولى تمثلت بالفترة ما قبل التعليم النظامي وهي التعليم بواسطة الكتاتيب، حيث كانت الدراسة مقتصرة على تعليم القرآن واللغة العربية ومبادئ الحساب عند الكتاتيب. وكان يقام احتفال عند إتمام الطالب لدراسة القرآن الكريم (الختمة) (مركز البحوث الكويتية 2002) والثانية تمثلت بالمدارس النظامية ويرجع تاريخ أولى المدارس النظامية إلى عام 1911 حيث أنشئت أول مدرسة نظامية وهي المدرسة المباركية فكانت النواة التي بني عليها التعليم في الكويت، و نظراً لازدياد عدد المدارس والحاجة لتنظيم التعليم، تم إنشاء **مجلس المعارف** عام 1936. فكان هذا

المجلس نواة تكوين وزارة التربية. وفي عام 1942 تم تطبيق النظام الثانوي لأول مرةوتم افتتاح أول مدرسة ثانوية في الكويت عام 1953 وهي *ثانوية الشويخ* (تالياً جامعة الكويت) (وزارة التربية2008 : 27) وفي نفس العام -إثر التوسع الكبير في عدد المدارس وتنوع مستوياتها- أدخلت تعديلات على السلم التعليمي ليصبح: رياض الأطفال (سنتين) والمرحلة الابتدائية4سنوات والمرحلة المتوسطة 4 سنوات والمرحلة الثانوية 4 سنوات (عليان2008: 35-38)، ولم لم يطرأ عليه أي تعديل حتى عام 2004-2005 ليصبح: رياض الأطفال سنتين والمرحلة الابتدائية5سنوات والمرحلة المتوسطة 4 سنوات والمرحلة الثانوية 3 سنوات (حمزة عليان 2009: 11).

ب : المؤشرات الكمية

توجد عدد من المؤشرات الإحصائية الدالة على التباين القائم بين المجتمعات الأربعة المختارة بدءا من معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي ونوعيته حتى معدلات الإنفاق على التعليم من الدخل القومي الإجمالي، وفيما يلي عرض مختصر لهذه المؤشرات:

في **مصر** بلغ معدل القيد الاجمالى وبمرحلة التعليم الثانوي عام 2012 م 59.5 % مقابل 57.9% للعام السابق، كما بلغ معدل الانتقال من مرحلة التعليم الاعدادى إلى الثانوي 88.4% للسنتين الدراسيتين 2009/2008– 2010/2009 مقابل 87.9%للسنتين الدراسيتين 2008/2007-2009/2008(الجهاز المركزي 2012: 22) وبالنسبة للتعليم الأزهري بلغ اجمالى المعاهد الأزهرية 9147 معهدا منها1999 معهد ثانوي بنسبة 22% من اجمالى المعاهد الأزهرية، 286 معهد قراءات بنسبة 3% من اجمالى المعاهد الأزهرية، كما بلغ اجمالى طلاب التعليم الثانوي الازهرى277858 بنسبة 13.5% من اجمالى الطلاب والقراءات 68057 بنسبة 3.4% من اجمالى الطلاب (الكتاب الإحصائي 2009: 21) أما من حيث النوع فقد بلغ متوسط الذكور إلى الاجمالى العام 57% مقابل 43% للإناث (صندوق النقد العربي 2012: 213)

وبالانتقال إلى **السودان** فتشمل مرحلة تعليم الثانوي العالي القسمين الأكاديمي والفني، بمقارنة معدلات نمو أعداد المدارس والتلاميذ والمعلمين عام 2006/2005م مقارنة بعام 2005/2004م نجد أن أعداد المدارس والتلاميذ قد انخفضت بنسبة 8.5% و55% على التوالي(عبد الفتاح 2005) ،بينما زادت أعداد المعلمين بنسبة 5.8%، أما التعليم الفني الثانوي فقد عاني من عدم الاستقرار لفترة طويلة وتقلص من أربع إلي ثلاث سنوات خلال التسعينات وعلي الرغم من أهميته في السياسة التربوية بحيث يشكل 60% من التعليم الثانوي إلا أنه ظل يتناقص إلي أن بلغت نسبته 5.5% من التعليم الثانوي ،وتشير المؤشرات الإحصائية أن التعليم التجاري يشكل نسبة 48.6% والزراعي 2.6% (وزارة التربية 2011)، ويعد عدد التلاميذ في التعليم الفني 30931 في كل السودان عدد ضئيل جداً مقارنة بالتعليم الثانوي الأكاديمي إلي جانب التفاوت في عدد المدارس الفنية بين الولايات، ويلاحظ أيضا ازدياد معدلات الفاقد التربوي في مراحل التعليم العام

ويعزى ذلك لعدد من العوامل المحيطة بالمستوى الاقتصادي للأسر وتدني كفاءة البيئة الداخلية للنظام التعليمي وقلة معدلات الوعي الاجتماعي لبعض الأسر، فالطاقة الاستيعابية لمراكز التلمذة الصناعية والتدريب الحرفي متدنية وتفي باستيعاب أقل من 1%، وفي ظل نظرة المجتمع غير الودية للعمل اليدوي نجد أن هناك إحجاماً للانخراط في هذا النوع من التدريب. أخيرا بالنسبة للإنفاق تشير الإحصائيات إلى انه في عام 1956م بلغت ميزانية التعليم 15.5 % فقط من الموازنة العامة للدولة، ما يعادل 45 مليون جنيه سوداني، لدعم حوالي 1778 مدرسة ابتدائية بها حوالي 208,688 تلميذ وتلميذة، و108 مدرسة متوسطة مسجل فيها 14632 من التلاميذ والتلميذات، و49 مدرسة ثانوية حكومية عدد طلابها 5423 طالب وطالبة(35)، وعلى الرغم من جهود الحكومات المتعاقبة، فقد ارتفعت النسبة بحلول عام 1990 م، إلى حوالي 30 %، في وجه الزيادة المضطردة لعدد السكان ومعدلات المواليد، مع تفاوت في الإنفاق علي التعليم بين الولايات بعض يصل إنفاقها إلي 20% والأخرى 6% (وزارة التربية 2009: 22).

وبالنسبة **للمغرب** فقد شهدت المملكة زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي من 17.5 في المائة إلى 56.7 في المائة، وقد بلغ عدد الطلاب: 930،394، وعدد المدارس: 5000، وعدد المدرسين: 77،760(البنك الدولي 2008 : 37) كما تحقق تقدم واضح نحو المساواة بين الجنسين ولكن تظل هناك فجوات كبيرة بين طلاب المناطق الريفية والحضرية،وبين الذكور والإناث فيما بعد التعليم الابتدائي، ففي المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، تبلغ صافي نسبة الالتحاق 79% 79 للأولاد في الحضرمقابل 26% للفتيات في الريف ،وهذه الفجوة تعكس الأعراف الاجتماعية والثقافية التي مازالت تجور على الفتيات بشكل خاص ،أما معدلات الإنفاق في عام 2006بلغت ميزانية التعليم 5.5% من الناتج المحلي الإجمالي، وعن حجم الاستثمارات المخصصة فتبلغ 26.3% من الميزانية العامة للتعليم (World Bank 2008; 220).

أخيرا بالنسبة **للكويت** فيمثل السكان في سن التعليم من 4- 21 سنة 26% من إجمالي السكان، وغالبيتهم (74%) مقيد في التعليم العام الحكومي، وتشير إحصائيات وزارة التربية إلى زيادة كبيرة في عدد الطلبة من حوالي 600 عام 1936 إلى 480,574 عام 2002. وصاحب هذه الزيادة توسع في أعداد المدارس لتصل إلى 1095 مدرسة لجميع المراحل في عام 2002، كما ازدادت أعداد الهيئة التدريسية لترتفع من 26 مدرس عام 1936 لتصبح 42,703 قي عام 2002 م(وزارة التربية 2008 : 124) كما ارتفعت نسبة عدد الطلبة الكويتيين المقيدين بالمدارس الخاصة من 3% عام 1990-1991م إلى 26% عام 2007-2008م(نفس المرجع : 212). وترافق ذلك مع تنامي عدد المدارس الخاصة إلى 480 مدرسة في العام 2007-2008م وبمعدل نمو يزيد عن ال40% خلال السنوات العشر الأخيرة، أما من حيث الإنفاق فقد ارتفع إجمالي الإنفاق على التعليم في دولة الكويت من 524 مليون د.ك للعام 97-1998 إلى 923 مليون د.ك في العام 2006-2007م بنسبة زيادة قدرها 73.6% خلال هذه السنوات التسع أي بمعدل زيادة 8.2% سنوياً(وزارة التربية 2011 :127)، ويلاحظ أن الإنفاق على التعليم في الكويت

كنسبة من الميزانية العامة للدولة يتراوح مابين 8.5% إلى 10.7% خلال السنوات التسع الأخيرة، ومن الملفت للنظر أن الرواتب والأجور تلتهم ما بين 58% إلى 80% من ميزانية وزارة التربية، وتخصص النسبة القليلة الباقية للاحتياجات التعليمية الأخرى مثل الأجهزة والسلع والصيانة والخدمات وغيرها(صندوق النقد العربي 2012 : 254)، ومع ذلك فالإنفاق على التعليم في الكويت يعد مرتفعاً مقارنة بمعدلات الإنفاق على التعليم في البلدان الغنية المتقدمة.

4-الاتجاهات النظرية المساعدة على تفسير إشكالية البحث

أ) البنائية الوظيفية، يري روبرت ميرتون احد ابرز رواد هذا الاتجاه إلى جانب تالكوت بارسونز أن الأسباب التي تؤدى إلى وجود عدد من المشكلات الاجتماعية ومنها الصراع ألقيمي تتلخص في التعارض والمفارقة القائمة بين مجموعة القواعد الاجتماعية والواقع الاجتماعي(Merton 1968:15-17)، ويظهر ذلك من خلال مجموعة الأفعال الناجمة عن عدم التوازي بين ما يهدف إليه المجتمع العام وما تهدف إليه رغبات الأفراد والجماعات وطموحاتهم، وبناء عليه فإن إخفاق الأنساق الاجتماعية عن أداء وظيفتها والوفاء بالتزاماتها المتمثلة في إشباع الحاجات ككل تحدث نوعاً من الخلل الاجتماعي، وما يمكن قوله من جانب هذا البحث أن ميرتون يفترض هنا أن القواعد الاجتماعية قد تم الاتفاق عليها من قبل بين الفرد والجماعة من ناحية، وأن هذا الاتفاق يتسم بالتحديد والوضوح شبه التام من ناحية ثانية مع أن العكس هو الصحيح، أما نول تيمز أن أية محاولة للوصول إلى اتساق قيمي لابد لها من الأخذ بالاتجاه التكاملي الذي يفترض أن المجتمع بناء مترابط الأجزاء، فصراع القيم هو نوع من عدم التوافق بين الفرد والمجتمع الناتج عن عدم تكامل- وتماثل- الرغبات الموجودة لدى الفرد وتلك التي يهدف إليها البناء الاجتماعي، ويؤكد تيمز أن وجود المشكلات يعد بمثابة الشكل الطبيعي للخلل في منظومة القيم(شادية قناوي 1993: 25-45) ،ويتفق مع تيمز مارتن نيومير حيث يؤكد على أن صراع القيم يعني عدم وجود علاقة متوازنة بين الفرد وحاجاته الأساسية ويحدث ذلك من خلال عجز النظام الاقتصادي عن إشباع الحاجات للأفراد(Lemert 1946 : 19)، أما لندبرج فيري أن صراع القيم ينعكس من خلال مجموعة أنماط السلوك المنحرفة التي تنتج عن عدم امتثال الفرد للمعايير الاجتماعية التي قررها المجتمع ووضع حدودها الخاصة بالتسامح (Neumyer 1964 : 40-56).

ب-التفاعلية الرمزية: يركز هذا الاتجاه كما يتبناه رواده جورج هربرت ميد(Mitchell (ed. 1991)) وجون ديوى(Boylston 1992)، ووليم جيمس وأنصاره أمثال ت. هورتون كولى/ج. فوكمان /ج شولتز وغيرهم(Iull 2011) على تحليل التفاعل الاجتماعي المبني على الرموز المحيطة ومعانيها باعتبار أن هذه الرموز والمعاني هي الأساس لثبات وتغير عملية التفاعل برمتها، وبالتالي يتخذ التفاعل بعدا ذاتيا فردياً وآخر انفعاليا ذات طابع جماعي، فالتفاعل الرمزي مع منظومة قيم لا يتسم بالاتفاق قدر ماتنطوى على مبررات صراعها قياسا بالرموز واللغة، كما يتصل الصراع القيمي باليات اكتساب القيم من خلال بيئة رمزية تتسم بالجبر والإلزام والحتمية أيضا على الصعيدين الذاتي والموضوعي، الفردي والاجتماعي، فإن البحث يمكنه الاستناد على مقولات هذا الاتجاه.

جـ نظرية التعلم الاجتماعي :تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم بالنمذجة " وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية " لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط بين المثير والاستجابة) ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا وولترز وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات هي:السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية(Bandura 2006)، وتنطلق هذه النظرية من افتراض رئيس مفاده : أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج يتم الإقتداء بسلوكياتهم.

وترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ(Caprara 2005:211-218)، ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلم الكامن(Katherine 2005: 45-49)، كما يتضمن التعلم بالملاحظة جانباً انتقائياً، إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها

النماذج يعني تقليدها، فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ (Bandura 1988).

د-نظرية النسق العالمي: ويعد أحدث الاتجاهات النظرية على الإطلاق، فقد أوضح والرشتاين أن العالم يعيش ثقافة فوضى وإعطائها معنى أخلاقي وبالتالي ثقافة الفوضى الخلاقة(Wallerstein2011)، أما القضية الأساسية لهذا الاتجاه الجديد فتتلخص في: أن العالم يتخذ شكل نسق مترابط وفق آليات ثقافية واقتصادية وسياسية إلا أن الحقيقة تقف على العكس من ذلك حيث وجود العديد من الصراعات والعودة إلى الجذور الثقافية بفرص الدفاع عن الذات والهوية، ووفقا لذلك يتم استخدام هذا الاتجاه هنا للكشف عن الصراع ألقيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمجتمعات العربية باعتباره مظهر من مظاهر ثقافة الفوضى فليس للقيم قوانين تحكمها ولكنها أنماط سلوكية لحظية ترتبط بانفعالية ورمزية ولكن دون معنى.

ثالثا: الإطار المنهجي للدراسة

1- نوع البحث: يعد هذا البحث من ضمن الدراسات الوصفية

2- متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة متغيرات ذات طابع ثقافي (نوع المدرسة ومجالها، المستوى التعليمي للوالدين ،وسائل الانفتاح الثقافي) متغيرات ذات طابع اجتماعي واقتصادي (النوع، المهنة الخاصة بالوالدين ،الدخل، حجم الأسرة، محل الإقامة، نوع الأسرة ،أشكال التفاعل والعلاقات الأسرية ،أشكال التفاعل والعلاقات المدرسية).

المتغير التابع : مظاهر الصراع القيمى لدى طلاب المرحلة الثانوية وتشمل (التدين مقابل عدم التدين، الفردية مقابل الجماعية،الصدق مقابل الكذب،الطاعة مقابل التمرد،الانتماء مقابل اللامبالاة،الشجاعة والإيثار مقابل الخوف ،التسامح مقابل العنف.)

3- أساليب البحث وأدوات جمع البيانات

أ- **أساليب البحث**:

- الأسلوب التاريخي: لرصد تغيرات العلاقة بين الأسرة والمدرسة، ماذا كانت؟ وكيف أصبحت؟
- المسح الاجتماعي بطريقة المعاينة: لاختيار عينة الدراسة بحيث تمثل المجتمعات محل الاهتمام.

- المقارنة: وتتخذ هنا طابعاً أفقيا خاص بماهو معاصر وما تفرزه الدراسة الميدانية بين المجتمعات وحدة التحليل قياسا بالعلاقة محل البحث ورأسيا خاص بما هو تاريخي.
- الأسلوب الإحصائي.

ب- **أدوات جمع البيانات**: استمارة الاستبيان باعتبارها الأداة الأنسب لتشخيص تباين المستوى الثقافي والاقتصادي للمبحوثين ،ومحاولة رصد تشخيص الخيارات المتاحة للطالب بكل مجتمع منها فى اختيار نوعية قيمه وترتيبها، إلى جانب التأكد من ما يحمله المبحوث/المبحوثة من تصورات حول الوعي بالانعكاسات السلبية للصراع القيمي، بناء عليه تم تصميم استمارة الاستبيان، وتضمنت 66 سؤالا تعكس موضوع البحث ،وقد مرت عملية بناء هذه الاستمارة بثلاثة خطوات هي التخطيط لها والتحكيم والتعديل، كما قام الباحثان بدراسة أولية لاختيار الاستمارة pre-test للتأكد من صحة المعاني الواردة بها وقابليتها للفهم من جانب المبحوثين في ظل التباين الثقافي القائم.

4- مجتمع الدراسة: أربعة مجتمعات عربية ،حيث تم اختيار عدد من المدارس الثانوية بمجالاتها المختلفة من كل مجتمع وفقا للعديد من الاعتبارات الذاتية والموضوعية.

5- عينة الدراسة (المجال البشرى) تم اختيار العينة بصورة مقصودة تبعا لزيارات استطلاعية وحصر أولى وجمع مشاهدات أولية تساعد على كيفية ومعايير هذا الاختيار، ثم قام الباحثان بالتطبيق على عدد 150 استمارة في كل من مصر والسودان والكويت والمغرب، حيث تولي الباحث الاول (الدكتور شكري) البيانات الخاصة بمصر والكويت بينما تولي الباحث الثاني (الدكتور احمد) جمع البيانات الخاصة بالسودان والمغرب، وتم استبعاد عدد 30 من كل مجتمع استمارة وفق مقاييس نظرية ومنهجية ومعايير الصدق الظاهري وأيضا عدم اكتمال بعض البيانات من جانب بعض الطلاب.

6- أسس الاختيار والتطبيق

أ- تم اختيار عدد 120 طالب وطالبة من كل مجتمع بصورة متساوية، على أن يكون التباين قائماً في متغيرات النوع (ذكور وإناث) وعدد الإخوة، ونوع الأسرة، ومحل الإقامة، والمهنة الخاصة بالأب والأم، ونوع التعليم الثانوي (عام/ صناعي/ تجارى/ زراعي) وكذا نوعية المدرسة بالثانوي العام (خاصة/ حكومية) والمستوى الثقافي للوالدين، ومتوسط الدخل الشهري، والأجهزة الموجودة بالمنزل من حيث عددها وتوزيعاتها ومدى حداثتها.

ب-استغرقت عملية التطبيق مدة زمنية قدرها ستة شهور في كل مجتمع (أغسطس 2013– يناير2014) حيث تم التطبيق من خلال الباحثان وفق التقسيم السابق.

7- صدق وثبات الاستمارة

أ- الصدق الظاهري، وذلك بهدف مدى تماشي بنود الاستمارة مع المعاني الإجرائية للمفاهيم والارتباط بينها وبين كل من الأهداف والفروض والتساؤلات، بالإضافة إلى التأكد من أن هذه البنود تعكس الاتجاهات النظرية التي تم تبينها سلفاً.

ب- الصدق ألعاملي، وذلك بغرض قياس الارتباط الداخلي بين الأسئلة الواردة بالاستمارة وانسجامها مع بعضها.

ج- صدق المحتوي، حيث جاءت بعض الأسئلة المتباعدة من حيث الترتيب ولكنها موحدة من حيث المعنى والدلالة السوسيولوجية.

أما من حيث الثبات فقد تم الاعتماد على درجة معامل (ألفا كرو نباخ) للتأكد من ثبات قياسي العلاقة بين الأسرة والمدرسة وانعكاساتها على الصراع ألقيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

8- المقاييس الإحصائية لتحليل البيانات

تم تحليل البيانات الواردة من التجربة الميدانية وفقاً لما يلي:

أ- تحليل بيانات المتغيرة الواحد، حيث تمثل ذلك في التوزيعات التكرارية والنسب المئوية.

ب- تحليل بيانات المتغيرين، وقد تم استخدام الوسط والوسيط والمنوال والانحراف المعياري وأيضا معامل ارتباط بيرسون بغرض قياس مدى قوة واتجاه للعلاقة بين الأسرة والمدرسة وانعكاساتها على صراع القيم.

رابعا : نتائج الدراسة : التحليل والتفسير

1. الملامح الأساسية لعينة البحث

أ- أن أغلبية المبحوثين تتروح أعمارهم ما بين 16 و18 عاما بواقع 73% من إجمالي عينة البحث مع وجود اختلاف نسبي بين المجتمعات المختارة (74.6% في مصر/ 75% في السودان/ 70.8% في المغرب/ 72.5% في الكويت) مقابل 11.9 % من إجمالي العينة ما بين 15 و 16 سنة و 14.8 % من نفس الإجمالي ما بين 18 و19 سنة أغلبهم بالتعليم الديني والفني

ب- جاءت النسب متساوية بين الذكور والإناث بواقع 50% من إجمالي العينة بالمجتمعات الأربعة.

جـ- وجود نسبة 41.7% من إجمالي العينة بالتعليم الحكومي إلي جانب 18.1% بالتعليم الخاص و16.0% بالتعليم الفني 24.2% بالتعليم ذات الطابع الديني، مع وجود

فروق نسبية بين المجتمعات تعكس توزيعات الطلاب حسب نوع التعليم بكل مجتمع منها

د – أن أغلبية العينة تعيش داخل أسرة نووية (73.3% من إجمالي العينة، إلا أنها تتزايد في الكويت (90%) وتقل في السودان (45%)

هـ - أن أغلبية المبحوثين يشغلون الترتيب الثاني والرابع بين الأخوة حيث جاءت بمقدار 39.1% للأولي و30.2% للثانية، أما الترتيب الأول فجاءت نسبته 17.9% من إجمالي عينة البحث

و – أن معظم الآباء يحملون شهادة جامعية بواقع 40.4% من إجمالي آباء العينة إلا أنها تتزايد في مصر (54.2%) وتقل في المغرب (26.7%) أما بالنسبة للأمهات فأغلبهن يحمل شهادة متوسطة بواقع 36% تتزايد بالسودان 36.6% وتقل بالكويت (27.5%) أما التعليم فوق الجامعي فالآباء 3.9% والأمهات 1.8% تتزايد في مصر وتنخفض في السودان

ز – أن معظم الآباء يعملون في وظيفة إدارية 45.8% (تتزايد في مصر!) 51.7% وتقل في الكويت إلي 43.3% والأقلية تعمل في مجال الزراعة حيث لا تتعدى 8.3% تتزايد في مصر والسودان (20% و15.8% علي التوالي) وتتقدم في الكويت (صفر%) أما العمل التجاري فجاءت نسبته 14.2% من إجمالي الآباء تتزايد في الكويت (35%) وتقل في مصر إلي 2.5%

ح – أن أغلبية الأمهات يعملن عملا إداريا سواء حكوميا أو خاصا حيث تمثل ذلك بنسبة 47.5 % من إجمالي العينة تتزايد في مصر إلي 56.6% وتقل في الكويت إلي 20 %، أما ربات المنازل فجاءت نسبتهن 41.7% من الإجمالي تتزايد في السودان (61.7% وتقل في مصر إلي 37.5)

ط – يتفاوت الدخل بين المجتمعات الأربعة بصورة ملحوظة حيث يرتفع في الكويت إلي ما بين 1500– 2000 دولار شهريا وينخفض في الأقطار الثلاثة الأخرى (ما بين 200– 500 دولار في مصر والسودان، وما بين 100– 300 دولار في المغرب)

2– أنماط التفاعل وأشكال العلاقات بين الطالب وأسرته

أ- أن أغلبية العينة تمارس حوارا مع الأب بصورة دائمة حيث تمثل ذلك بنسبة 53.1 % من الإجمالي إلا أنها تتزايد في السودان إلي 59.2 % وتقل في المغرب إلي 36.7 %، وبالسؤال تبين أن الحوار يقتصر في أغلب الأحيان علي الظروف العائلية والحياة اليومية ولا يشمل بالضرورة الأوضاع الدراسية كما أن هذا الحوار لا يتضمن بالضرورة التوافق والود بل يشمل أيضا التعنيف وعدم التوافق ويؤكد ذلك وجود نسبة 32.9 % من إجمالي العينة لا يحدث الحوار إلا نادرا وفي أمور معينة ترتفع في الكويت إلي 37.5 % وتقل في مصر إلي 15.8%، ويختلف الأمر نسبيا مع الأم حيث تمثل صفة الديمومة نسبة 71.7 % من الإجمالي ترتفع في مصر إلي 80 % وتقل في المغرب إلي 66.7 % ويتضمن الحوار طلب مصروفات أو أغراض بصورة متزايدة ولا يشمل بالضرورة الأوضاع المدرسية.

ب- أما عن الحوار بين المبحوث وإخوته فتتزايد نسبة دائما إلي 92.7 % من إجمالي العينة تتزايد في مصر إلي 93.3 % وتقل في الكويت إلي 78.3 %، ويتضمن الحوار الحياة اليومية بما فيها الأوضاع الدراسية، أما حالة نادرا ما يحدث فجاءت بنسبة 4.6 % من الإجمالي تتزايد في المغرب إلي 6.7 % وتتقدم في السودان (صفر%) وتؤكد هذه البيانات أمران، الأول : أن ثمة فجوة بين الآباء والأمهات والأبناء علي العكس ما يحدث بين الأخوة في دلالة علي غياب الحوار بين الأجيال، الثاني : أن الأساليب التربوية المتبعة لدي بعض الأسر تحول دون تطرق الابن إلي أوضاعه الدراسية أو الاضطرار إلي الكذب عن المستوى الدراسي وإخفاء الصعوبات المماثلة، وكلا الأمران يكشفان عن تراجع الأسرة العربية عن غرس القيم إلي حد ليس قليل.

ج ـ في سؤال عن مدى تطابق أنماط السلوك بين داخل الأسرة وخارجها تبين للبحث وجود نسبة 19.8 % فقط من إجمالي العينة لديها أنماط سلوكية متطابقة تتزايد في السودان إلي 27.5 % وتنخفض في مصر والكويت والمغرب (17.5 %، 15.8 %، 13.3 % علي التوالي) مقابل نسبة 62.1 % من الإجمالي ما بين مختلف ومختلف جدا، تتزايد في مصر والكويت (73.3 % و 70 % علي التوالي) وتقل في السودان والمغرب (59.2 % و 55 % علي التوالي) وتشير هذه البيانات إلي أن دوافع السلوك وأنواع القيم تعد مزدوجة بين داخل الأسرة وخارجها، ويشمل ذلك أيضا الأنماط المستخدمة أو نص الخطاب اليومي وما ينطوي عليه من رموز ودلالات ومعاني متناقضة إلي حد كبير، أما عن أسباب ذلك فجاءت متنوعة لدي النسب الأخيرة فوفق تعبيرات المبحوثين: الحرية أكثر خارج المنزل، آخذ راحتي مع أصدقائي ،الشارع له كلامه وألفاظه وما شابه

د – في سؤال عن مدى تأثير الأقران علي تحديد قيم الطالب (وليس زملاء الدراسة) تبين للبحث أنه كبير جدا وكبير حيث جاءت النسبة 70.8 % من الإجمالي، تتزايد في الكويت ومصر (74.2 % و 73.3 % علي التوالي) وتقل في السودان والمغرب (67.5 % و 59.2 % علي التوالي) وتشير هذه البيانات إلي الدور الذي يلعبه الأقران في تحديد منظومة القيم بحيث يتزايد فاعلية عن الأسرة والمدرسة معا، خاصة وأن عدم وجود تأثير جاءت نسبته سلبية بصورة مطلقة (صفر% من إجمالي العينة) ولما كانت الأسر العربية لا تنطوي علي قيم واحدة سواء من حيث النوع أو الترتيب فإن الطالب هنا، والشباب بصفة عامة، يتفاعلون في ضوء انشطار قيمي واضح بدءا من التعليم كيفية اجتماعية وجدوى اقتصادية حتى التدين النسبي أو انعدام التدين والصدق بالمرة

هـ- في سؤال عن أساليب الثواب في حالة التفوق الدراسي أو إنجاز فعل ما داخل الأسرة جاء التشجيع هو السائد في السودان والمغرب (62.1 % و 56.7 % علي التوالي) علي العكس من الكويت ومصر حيث الحوافز المادية أو شراء هدية هما النمط السائد (79.2 % و 74.2 % علي التوالي) وتختلف هذه الحوافز ما بين رحلة خارجية أوربية في الكويت وشراء موبايل حديث في مصر، وإن كانت الظروف الاقتصادية

للأسرة تعد موضوعية ومحدد أساس هنا إلا أن التشجيع المعنوي والفخر الاجتماعي بالابن قد يكون له تأثير أكثر إيجابية قياسا بنوعية القيم، وبالانتقال إلي أساليب العقاب فلا يختلف الأمر من حيث المعني والدلالة الاجتماعية والتربوية ففي الوقت الذي يسود فيه التوبيخ في السودان والمغرب (80.8 % و 74.2 % علي التوالي) يسود الحرمان المادي والضرب والطرد من المنزل في مصر والكويت (84.1 % و 67.5 % علي التوالي للحرمان المادي) و(54.2% و67.5% في الكويت ومصر علي التوالي للضرب) و(27.5 % و45.8% في الكويت ومصر علي التوالي للطرد من المنزل) مع ملاحظة بتعدد الإجابة من ناحية والارتباط بالمستوى الدراسي ونوع الفعل من ناحية ثانية، والتركيز في الطرد من المنزل علي الذكور فقط دون الإناث بالمجتمعات الأربعة.

و – لما كانت وسائل الإعلام وأساليب الاتصال تنطوي علي فاعلية التأثير في تحديد القيم من حيث نوعيتها وترتيبها، كما أنها تمارس هذا التأثير من داخل الأسرة نفسها، توصل البحث إلي أن العينة علي إطلاقها لديها طبق فضائي (ستالايت/ دش) وأن الأغلبية لديها انترنت داخل المنزل (85.6% من الإجمالي، تتزايد في الكويت ومصر (100% و81.7% علي التوالي) وتقل في المغرب والسودان (63.3% و50% علي التوالي) كما أن الأغلبية لديها موبايل حديث وبه انترنت (76.3 % من الإجمالي، تتزايد في الكويت ومصر (100% و78.3% علي التوالي) وتقل في المغرب والسودان (68.3% و56.7% علي التوالي) بالإضافة إلي وجود وسائل أخرى وبنسب متقاربة مع ذلك قياسا بالكمبيوتر الشخصي وما يعرف بالتابلت، ليبقي التساؤل هنا عن أمرين : الأول : مدى استخدام المبحوث لهذه الوسائل وماهية الإشباعات التي تحققها له قياسا بالقيم، الثاني : مدى رقابة الأسرة ومتابعتها لهذا الاستخدام أو محاولة توجيه المبحوث إلي الاستخدام الأمثل الذي يعكس المعايير الاجتماعية والاشباعات التربوية والدراسية أيضا، وقد توصل البحث للإجابة عنهما علي النحو التالي:

ز – أن استخدام المبحوث لهذه الوسائل مجتمعة جاءت بصورة دائمة بنسبة مطلقة سواء في حالة ملكيتها الخاصة الفردية أو الأسرية الجماعية (100 % بالمجتمعات الأربعة قياسا بما لديهم) بل واستخدامها من خلال مقاهي النت (السيبر) أو الاستعارة من أحد الأصدقاء قياسا بمن ليس لديهم كملكية خاصة، أما الاشباعات فترواحت ما بين شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك / تويتر / الاسكاى بي) وإجراء محادثات أو مايعرف بالشات كمرتبة أولي (100 %) أما المواقع الإباحية فشغلت المرتبة الثانية (78.1 % من الإجمالي، تتزايد في الكويت والمغرب ومصر (83.3 %، و 80 %، 78.3 %) وتقل في السودان إلي 68.3%) وتمثل الأخبار السياسية والرياضية المرتبة الثالثة، أما المواقع الدينية فجاءت في المرتبة الأخيرة حيث لم تتعد نسبتها 13.3 % من إجمالي العينة وإن كانت تتزايد في السودان إلي 15.8 %

وتشير هذه البيانات إلي العديد من الحقائق أبرزها تتلخص في :

- أن المبحوث لا يعيش داخل الأسرة في إطار منظومة قيمية واحدة بل تتصارع القيم لديه قياسا باليوم الواحد فالليل مغاير النهار
- أن الغياب النسبي للحوار بين أعضاء الأسرة وتجديده من حيث الفعل والقول يدفع بالمبحوث إلي البحث عن حوار بلا ضوابط في أغلب الأحيان خارج الأسرة
- أن الوافد لديه من الوسائل والغايات آلياته التي لا تقل تأثيرا، إن لم تكن تفوق تأثير الأسرة، والمدرسة أيضا، في تحديد قيم المبحوث بل والدفع به إلي التشكيك في كافة قناعاته التي كانت إلي وقت قريب تتسم بالتوافق وبتوازن بل وتقترب في ثباتها من حدود العقيدة .

ح – أما عن موقف الأسرة من هذه الاستخدامات فالرقابة والمتابعة لا تتم بصورة دائمة حيث تمثل ذلك بنسبة مقدارها 66.7 % من الإجمالي وإن كانت تتزايد في مصر والسودان (74.1 % و 67.5 %) وتقل في الكويت والمغرب (61.7% و60 % علي التوالي) كما تتقدم الرقابة بصورة سنية مطلقة لدي نسبة 23.3% من الإجمالي، وإن كانت تتزايد النسبة في الكويت والمغرب (30 % و25.8 %) وتقل في مصر والسودان إلي 19.2 و15.8% علي التوالي، وإن كانت هذه النسب تعني الغياب الواضح من جانب الأسرة فإنها تؤكد في نفس الوقت أوجه الاختراق الخارجي لغرس القيم وتفاعل صراعها بصورة واضحة

3. أنماط التفاعل وأشكال العلاقات بين الطالب ومدرسته

أ- أن أغلبية العينة لا يوجد لديها حوار دائم مع المدرس بالفصل أو خارجه حيث تمثل ذلك بنسبة مقدارها 62.3 % من الإجمالي، حيث التأكيد علي أن التفاعل يتم أحيانا وقد لا يتم بالمرة، وتتزايد النسبة في الكويت ومصر بنسبة 70.8 % و69.1 % علي التوالي وتقل في السودان والمغرب إلي 65 % و 57.5 % علي التوالي، كما أن الحوار هنا يكاد يكون قاصرا علي التفاعل الاجتماعي غير الرسمي ولا يتناول بالضرورة أو بصورة دائمة الشئون الدراسية

ب- أما الحوار بين الطالب وإدارة المدرسة فلا تتعدى نسبتها 39.1 % من إجمالي العينة ما بين دائما وأحيانا، وإن كانت تتزايد في مصر والسودان إلي 45.8 % و42.5 % وتقل في الكويت والمغرب إلي 31.6 % و 27.5 % علي التوالي، وبالسؤال عن مجال التفاعل جاءت الإجابات مؤكدة علي الشئون الإدارية والمالية دون الأمور

التنظيمية، كالقيد ودفع المصروفات وما شابه، ويعني ذلك وجود فجوة بين الإدارات المدرسية والطلاب قياسا بغرس القيم من ناحية والخوف الضمني لدي الطالب من الإدارة خاصة المدير والوكلاء علي حد تعبيرات هذه الفئة

جـ- أن أغلب المدارس محل الاهتمام يوجد بها أخصائيون اجتماعيون ونفسيون حيث تمثل ذلك بنسبة مقدارها 76.3 % من الإجمالي وتتركز في الثانوي العام الحكومي والخاص مقارنة بكل من التعليم الفني والديني، وتتزايد النسبة في كل من الكويت ومصر (100% و93.3%) بينما تقل في السودان والمغرب إلي 68.3 % و 56.7 % علي التوالي) إلا أنه بالسؤال عن وجود تفاعل بين الطالب وهؤلاء الأخصائيين تبين الانخفاض الملحوظ بحيث لم تتعد النسبة 19.8 % من إجمالي العينة تتزايد في السودان ومصر إلي 25% و24.1% وتقل في الكويت والمغرب إلي 15.8% و11.6% علي التوالي، وإن كانت هذه المؤشرات تطرح العديد من التساؤلات حول دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي قياسا بوظيفة غرس القيم والنوعية المجتمعية والتثقيف التربوي فإن التساؤلات تمتد إلي صانع القرار أيضا حول كيفية تفعيل دور الجوانب الاجتماعية والنفسية بالمدارس، خاصة وأن التفاعل بين الطالب والأخصائيين يقتصر علي المسابقات الرياضية والرحلات الترفيهية وإلي حد قليل تقديم شكاوى وفق إجابات المبحوثين

د – في سؤال حول مدى التشابه والاختلاف بين سلوك الطالب داخل المدرسة وخارجها تبين للبحث أن أغلبية العينة تنطوي علي الاختلاف النسبي والمطلق حيث الخوف الضمني من القوانين واللوائح المدرسية مقابل الحرية شبة المطلقة خارج المدرسة، وقد تمثل ذلك بنسبة مقدارها 81.0% من إجمالي العينة، تتزايد في مصر والكويت إلي 84.2% و81.6% وتقل في السودان والمغرب إلي 78.1% و76.9% علي التوالي، وإن كانت هذه المؤشرات تؤكد درجة الصراع الضمني فإنها توضح في نفس الوقت أسباب العنف بأشكاله المختلفة بين الطلاب، كما تكشف عن حدة تأثير الروافد الأخرى في تحديد القيم بعيدا عن المدرسة والأسرة معا

هـ - ترى أغلبية العينة أن تأثير زملاء المدرسة في تحديد أنماط السلوك لدى المبحوث يفوق تأثير الأخ في المنزل، وقد تمثل ذلك بنسبة مقدارها 73.9 % من الإجمالي،

وإن كانت تتزايد إلي 84.2% و76.1% في مصر والكويت علي التوالي مقابل 66.7% و56.7% في المغرب والسودان علي التوالي، ويتحكم في ذلك العديد من العوامل كالتماثل العمري وطول أمد التفاعل اليومي، إلي جانب المحاكاة والتقليد حسب إجابات المبحوثين

و – تختلف أساليب داخل المدرسة عن نظيرتها داخل الأسرة لدي المبحوثين، حيث توصل البحث إلي أن التشجيع هو الأسلوب الأساسي بدءا من الإشادة داخل الفصل حتى الحديث مع المدرسين الآخرين عن الطالب، وقد تمثل ذلك بصورة مطلقة (100% للعينة الإجمالية) كما تختلف أساليب العقاب حيث تتركز في اللوم والتوبيخ والازدراء داخل الفصل أو الطرد خارج الحصة الدراسية أو التهديد بإبلاغ الأسرة، وقد تمثل ذلك بنسب مقدارها 73.1% و14% و12.9% علي التوالي، ويذكر هنا مدى التقارب بين مجتمعات البحث الأربعة، إلا أن ما يهم هنا مدى فاعلية العقاب النفسي دون البدني وفقا للخصائص الجسمية والنفسية لهذه المرحلة العمرية (15–19 عاما وفقا للبيانات الأساسية للبحث)

ز – توصل البحث إلي تدني فاعلية الوسائل التثقيفية داخل المدارس محل البحث، فمن النادر عرض أفلام للتوعية بالمدرسة وأيضا ندرة عقد العديد من الندوات والمحاضرات داخل المدارس، وقد تمثل ذلك بنسبة مقدارها 64.8 % وإن كانت تختلف نسبيا بين المجتمعات الأربعة حيث تصل نسبة الانخفاض بالمغرب ومصر إلي 76.9% و66.7% علي التوالي وبالكويت والسودان إلي 56.7% و54.2% علي التوالي، وإن كانت هذه المؤشرات لا تعكس نسب الإنفاق علي التعليم السابق الإشارة إليه في الإطار النظري للبحث إلا أن الأهم من ذلك مدى التركيز في تقديم هذه الخدمات داخل المدارس الخاصة

ح – أن أغلبية الطلاب المبحوثين لديهم العديد من الطموحات في الالتحاق بكليات القمة (الطب / الصيدلة / الهندسة) إلي جانب الطموحات الخاصة بالتعليم بالدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية، وتتزايد هذه الطموحات لدي الطالب الكويتي والمغربي مقارنة بنظيره في كل من مصر والسودان

4 – العلاقة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر الطالب

أ- ترى أغلبية العينة أن هناك علاقة من نوع ما بين الأسرة والمدرسة، سواء كانت هذه العلاقة رسمية أو غير رسمية، إلا أن ما يهمنا التركيز علي العلاقات الرسمية مع عدم تجاهل العلاقات غير الرسمية أيضا، فقد أكدت نسبة مقدارها 85.6% من إجمالي العينة وجود علاقة رسمية تتزايد في الكويت ومصر (100% و93.3% علي التوالي) وتصل إلي 76.1% و73.3% في السودان والمغرب علي التوالي، إلا أنه بالسؤال عن مظاهر هذه العلاقة وجد أنها تتمثل في إرسال تقارير شهرية والدعوة لمجالس الآباء فقط بالمجتمعات الأربعة دون التفاعل المباشر أحيانا أو الاتصال الدائم بينهما، كما تختصر عملية التفاعل المباشر عند حدوث مشكلة من الطالب بالمدرسة أو التأخر في دفع المصروفات الدراسية، وقياسا بموضوع هذا البحث فإن هذه المظاهر تنطوي علي العديد من الدلالات السلبية قياسا بمدى إمكانية غرس قيم موحدة، فغياب هذه العلاقة لدي 14.4% من الإجمالي واقتصاديا في المدارس الخاصة أيضا تدل علي أن كل من المدرسة والأسرة مسئولان عن الصراع ألقيمي لدى الطالب بصورة حادة وفاعلية، فالأمر يتعدى هنا الازدواجيات القيمية إلي التشرذم الضمني المطلق

ب- ترى أغلبية العينة أن هناك اختلافات في أساليب الثواب والعقاب بين المدرسة والأسرة، فالأولي تركز علي ما هو نفسي والثانية تركز علي ما هو اقتصادي وبدني، كما أن المعايير الحاكمة للسلوك تختلف أيضا حيث المثالية شبه المطلقة داخل الأسرة والتبرير لما هو لا معياري داخل المدرسة، وقد تمثل ذلك بنسبة 83.3% من إجمالي العينة وإن كانت تتزايد في مصر والكويت (93.3% و85.8%) وتقل في السودان والمغرب حيث تصل إلي 76.1% و73.3% علي التوالي، وإن كانت التكوينات الاجتماعية والمحددات الاقتصادية تلعب دورا هاما في تحديد هذا الاختلاف إلا أن المكونات الثقافية لاتقل تأثيرا في هذا الإطار.

جـ- أن الدروس الخصوصية تعد أحد المداخل الأساسية للعلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة، فأغلبية العينة تعاطي دروسا خصوصية في كافة المواد بمصر خاصة في التعليم العام (80.9% من إجمالي 84 مفردة بحثية) بالكويت (74.6% من إجمالي 75 مفردة بحثية) وبالسودان (68.8% من إجمالي70 مفردة بحثية) وبالمغرب (75% من إجمالي 60 مفردة بحثية) ففي الغالب بالمجتمعات الأربعة يكون مدرس

الفصل هو المدرس الخصوصي للطالب مما يؤدي في كثير من الأحيان إلي انخفاض مكانة المدرس لدي الطالب والأمر يعني الكثير الذي لا يتسع المجال هنا لذكر تفاصيله

د – أكدت أغلبية العينة أن مكانة المدرس لا توازى مكانة الأب، كما أن مكانة المعلمة لا يمكن أن توازى مكانة الأم، وإن كان هذا يعني من وجهة نظر البعض تعاظم مكانة الأسرة لدى المبحوث وفقا لوظائفها الاجتماعية والاقتصادية إلا أن الأمر يعني من وجهة نظر هذا البحث مدى تدني مكانة المدرس والمعلمة وفقا لاعتبارات تربوية واقتصادية أيضا

5 – منظومة القيم بين الأسرة والمدرسة:

جدول 1 : تفاصيل نوعية القيم ومدى تأثير كل من الأسرة والمدرسة

م	القيمة	مصر						السودان					
		الأسرة أكثر		المدرسة أكثر		لا يوجد تأثير		الأسرة أكثر		المدرسة أكثر		لا يوجد تأثير	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أ	التدين	71	59.5	11	9.2	38	31.6	79	65.8	28	23.3	13	10.9
ب	التدين النسبي	56	46.7	18	15.0	46	38.3	24	20.0	25	20.8	71	59.2
ج	الأنانية	74	61.7	41	34.2	5	4.1	43	35.8	46	38.3	31	25.9
د	الجماعية	33	27.5	63	52.5	24	20.0	45	37.5	55	45.8	20	16.7
ه	الصدق	41	34.2	21	17.5	58	48.3	63	52.5	29	24.2	29	24.3
و	الكذب	64	53.3	35	29.2	21	17.5	58	48.3	22	18.3	40	33.4
ز	الطاعة	61	50.8	59	49.2	صفر	صفر	51	42.5	11	9.2	58	48.3
ح	التمرد	40	33.3	75	61.7	19	15.8	33	27.5	45	37.5	42	35.0
ط	الانتماء	35	29.2	52	43.3	33	27.5	60	50.0	28	23.3	32	26.7
ك	اللامبالاة	38	31.7	43	35.8	39	32.5	31	25.8	47	39.2	42	35.0
ل	الشجاعة	31	25.8	55	45.8	34	28.3	28	23.3	56	46.7	36	30.0
م	الخوف	48	40.0	32	26.7	40	33.3	54	45.0	32	26.7	34	28.3
ن	التسامح	62	51.7	28	23.3	30	25.0	71	59.2	22	18.3	27	22.5
س	العنف	28	23.3	39	32.5	53	44.2	15	12.5	50	41.7	55	45.8

م	القيمة	المغرب						الكويت					
		الأسرة أكثر		المدرسة أكثر		لا يوجد تأثير		الأسرة أكثر		المدرسة أكثر		لا يوجد تأثير	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أ	التدين	65	54.2	10	8.3	45	37.5	48	40.0	31	25.8	41	34.2
ب	التدين النسبي	48	40.0	41	34.2	31	25.8	61	50.8	22	18.3	37	30.9
جـ	الأنانية	52	43.3	62	51.7	16	13.3	54	45.0	43	35.8	23	19.2
د	الجماعية	31	25.8	52	43.3	37	30.9	66	55.0	32	26.7	22	18.3

هـ	الصدق	38	31.7	31	25.8	51	42.5	43	35.8	28	23.3	49	40.8
و	الكذب	33	27.5	42	35.0	45	37.5	42	35.0	32	26.7	46	38.3
ز	الطاعة	60	50.0	31	25.8	29	24.2	71	59.2	22	18.3	27	22.5
ح	التمرد	35	29.2	59	49.2	26	21.7	38	31.7	41	34.2	41	34.1
ط	الانتماء	37	30.8	42	35.0	41	34.2	39	32.5	32	26.7	49	40.8
ك	اللامبالاة	30	25.0	57	47.5	33	27.5	29	24.2	40	33.3	51	42.5
ل	الشجاعة	36	30.0	43	35.8	41	34.2	45	37.5	38	31.7	37	30.8
م	الخوف	51	42.5	28	23.3	41	34.2	37	30.8	31	25.8	52	43.3
ن	التسامح	43	35.8	39	32.5	38	31.7	61	50.8	28	20.8	31	25.8
س	العنف	29	24.2	51	42.5	40	33.3	23	19.2	41	34.2	56	46.7

وتشير النظرة الإجمالية للبيانات الواردة إلي العديد من الحقائق منها علي سبيل المثال :

- وجود نسب متفاوتة من العينة بالمجتمعات الأربعة المختارة تؤكد على الغياب المطلق لتأثير كل من الأسرة والمدرسة في غرس القيم لديها، وان كانت تختلف من قيمة لأخرى من حيث النوع ومن درجة لأخرى بكل مجتمع منها فان غياب هذا التأثير يؤدى إلى القول بإمكانية وتنامي تأثير الروافد الاخري سواء المحلية القطرية أو العالمية أو بالأدق الغربية، ويأتي ذلك من خلال ملكية وسائل فعالة للاختراق والتحكم في نوعية القيم وترتيبها، والعمل في كثير من الأحيان على غرس القيم السلبية، حيث يتضح ذلك في اللامبالاة والعنف والكذب بل وعدم التدين أيضا.
- وجود بعض القيم الايجابية كالطاعة والشجاعة والتسامح لايمكن ردها إلى أي من الأسرة أو المدرسة، بل تعود في كثير من الأحيان إلى الأقران أو المسجد والكنيسة أو الفضائيات بل وبعض المواقع بشبكة المعلومات الدولية (الانترنت) وفق تعبيرات بعض المبحوثين، ويدفع ذلك إلى القول بنفي نظرية المؤامرة والترويج لمدى سلبية الانفتاح الثقافي والمعرفي، شرط العقلانية والقدرة على الاختيار والرقابة الأسرية والتوجيه والإرشاد التربوي.
- وجود بعض أساليب التفاعل والعلاقات داخل الأسرة، وكذا السياسات التربوية من جانب البعض (زملاء / مدرسون / إدارات مدرسية) تدفع بالطلاب نحو تبنى قيم سلبية كالأنانية والكذب والخوف، وان كانت تتجلي فى كل من مصر والكويت مقارنة بالسودان والمغرب فان هذا لاينفى ضرورة مراجعة العديد من الاستراتيجيات التربوية على صعيد القطر الواحد وأيضا علي الصعيد القومي.
- أن المدرسة تعد احد روافد غرس التمرد كقيمة لدى الطالب، ويأتي ذلك من وجهة نظر هذا البحث إلى الغياب النسبي لدور الأخصائي الاجتماعي والنفسي، وعدم فهم البعض لطبيعة المرحلة العمرية للطالب بالمرحلة الثانوية، كما تؤكد هذه البيانات إلى غياب العلاقة بين الأسرة والمدرسة علي الصعيد القومي العربي.
- من الملاحظ أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة وعلاقتها بالصراع ألقيمي ترتبط بصورة حادة بالمحددات البنائية لكل مجتمع من المجتمعات المختارة، فالمقارنة بين هذه المجتمعات توضح أمران، الأول : أن طبيعة التكوين الاجتماعي تؤدى إلى تحديد القيم كالجماعية في السودان علي سبيل المثال، الثاني : أن العوامل الاقتصادية سواء الندرة او الوفرة تدفع إلى غرس القيم السلبية كالأنانية

والخوف بل والكذب أيضا، فالمصلحة الخاصة المرتبطة بممارسة قيمة دون أخرى – ولو بصورة ظرفية - تكون هي الحاكمة للتفضيلات بين القيم.

بديل عن الخاتمة
نحو إستراتيجية سوسيولوجية للحد من الصراع ألقيمي
لدى طلاب المرحلة الثانوية "وجهة نظر"

في ضوء الحقائق التي توصل إليها البحث من خلال الإطار النظري والدراسة الميدانية تتبلور أربعة خيارات حاسمة أمام النظام التربوي العربي تحدد طبيعة الحراك الثقافي اللازم لتبني منظومة قيمية متوازنة وهذه الخيارات هي:-

الأول: إعادة التمركز حول الذات والتقوقع الداخلي، وقد أصبح هذا الأمر مستحيلا.

الثاني: فرض القوة الكبرى السيطرة وفرض نموذجها الثقافي على حساب الثقافات المحلية.

الثالث: حالة من حالات انتخاب وانتقاء القيم الإنسانية العليا عن طريق حوار كل الحضارات.

الرابع: مزيج حضاري راشد بين العودة إلى الذات والتمسك بها، مع مراعاة التحرر من الشواهد التراثية.

ويحسم الاختيار هنا كيفية ممارسة الحراك الثقافي لقوى التربية والتثقيف والتوعية وما يرتبط بها من شروط ومتطلبات وما يتبعها من قوة علمية وقوة في الاقتصاد والسياسة، وتتلخص هذه الشروط في:

1: الشروط التي يجب أن تنفذها الأسرة

أ –مراجعة الذات في إطار التغيرات السريعة التي تنطوي عليها المرحلة الحالية، ويأتي ذلك من خلال التمرد على الجماعية وغرس الفردية المرتبطة بالدافعية والانجاز.

ب–وجود آليات تدفع إلى تجسير الفجوة بين الأسرة وهذه المؤسسات، وأبرزها المدرسة بالطبع، ويأتي ذلك من خلال الاتساق في الأهداف والسياسات والوسائل اللازمة للتوحد أو على الأقل الاتفاق علي نوعية القيم.

ج– غرس الثقافة كقيمة اجتماعية لدى الأبناء، ويأتي ذلك من خلال عدم الربط بين التعليم والمهنة المنتظرة، فالعلاقة بين التعليم وسوق العمل تمر بفجوة قابلة للاتساع بسبب ديناميكيتها.

د– عدم اتجاه الأسرة إلى رأسملة التعليم، فالإرهاق المادي للآباء بسبب الدروس الخصوصية والاتجاه نحو التعليم الخاص أدى إلى غياب الدور التربوي للأب والأم، ويتفاعل ذلك مع التدني المعرفي للأبناء.

ه– ضرورة التخلي عن الاتكالية علي الأسرة التي يحملها الأبناء، ويأتي ذلك من خلال غرس الاعتماد على الذات بدءا من سن العمل دون الالتفات إلى ما إذا كان العمل يدويا أو فنيا ،فالمسالة برمتها لاتتعدى البحث عن وجاهة اجتماعية لدى الآباء.

و– ضرورة تفعيل مجالس الآباء بالمدارس الحكومية عامة والفنية منها خاصة، ويأتي ذلك من خلال عدم الربط بين انعقاد هذه المجالس والتبرعات المادية.

ز– الانتباه الأسرى إلى روافد غرس القيم لدى الأبناء، ويأتي ذلك من خلال الرقابة لكافة أنماط التفاعل والعلاقات الاجتماعية دون الارتباط بالعقاب البدني أو العنف الرمزي، ومحاولة ممارسة التوجيه والإرشاد نحو القيم التي تتسم بالاتفاق النسبي مع توجهات الأسرة وتوقعاتها المستقبلية للأبناء.

ح– ضرورة خلق حوار خلاق بين الآباء والأبناء انطلاقا من الإيمان بحتمية الانفتاح الثقافى على نماذج تربوية تعكس روح العصر، وعدم الاعتقاد في أن جيل الآباء هو الجيل الذهبي، فلكل مرحلة عمرية خصائصها ولكل جيل خصائصه ودوائر انفتاحه أيضا.

2 - **الشروط التي يجب أن تنفذها المدرسة**

أ –لابد من توضيح أن المسئولية مشتركة لانتشار هذه القيم خاصة مع الأسرة، ويتطلب ذلك العديد من وسائل التثقيف بعيدا عن التبرير أو التشنج إن صح القول.

ب – دمج الطلاب في روح العصر من خلال الاستخدام المكثف والرشيد للوسائل التعليمية الحديثة، والارتكان بصورة متزايدة علي تكنولوجيا التعليم كمفهوم وممارسة بل ومحاولة توطينها فنيا لدى الطلاب،.

ج – إعادة النظر في سياسة التشغيل والتوظيف بالتدريس، فمن المعروف وجود العديد من المدرسين غير التربويين وكذا العديد من المدرسين غير القادرين على غرس القيم ذات الاتساق من خلال وسائل تربوية.

د –تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي داخل المدارس، وإعادة النظر في الدورات التدريبية الموجهة لهم من حيث المضمون واليات التنفيذ داخل المدرسة.

ه – صياغة قوانين مدرسية جديدة تكون أكثر فاعلية بحيث ترتبط بالعدالة بين الطلاب وتتسم بالتجديدية التي تجعل الطالب أكثر مواظبة والتزاما، على أن تمتد بنود هذه القوانين للأسرة لإدراكها.

و – تفعيل دور كليات الآداب والتربية في المجتمعات العربية ،وياتى ذلك قوميا من خلال الاتفاق على سياسات تربوية أكثر توحدا، وقطريا من خلال التجديد فى المقررات الدراسية بعيدا عن النظريات الغربية التقليدية، والإبداع في أطروحات الماجستير والدكتوراه الخاصة بطرق التدريس وأصول التربية تتسم بالتمرد الفكري والجرأة في التطبيق.

هوامش الدراسة:

[1] ـ تكشف التقارير الإحصائية إلى أن : الدروس الخصوصية تلتهم نسب عالية من ميزانية الأسرة العربية دون الالتفات إلى متوسطات الدخل الشهري لأغلبية الأسر، فعلي سبيل المثال لا الحصر في مصر حوالي 40% وفى السودان 36% وفى المغرب 33% أما في الكويت فتبلغ 22%، إلى جانب اضطرار بعض الأسر على إلحاق الأبناء بالمدارس الخاصة لأسباب عديدة

[2] في عام 1993 عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الابتدائي، وفي عام 1994 عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي، ثم تلا ذلك مؤتمر قومي عن المعلم إعداده وتطويره ورعايته

وكان في عام 1996، وفي عام 2000 عقد المؤتمر القومي لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم. وفي ديسمبر 2004 عقد مؤتمر التعليم في الإسكندرية والذي أكد علي ضرورة الإبقاء علي مجانية التعليم كحق لكل مصري والتأكيد علي تطبيق مبدأ التدرج في عملية تطوير التعليم.

المراجع

المراجع العربية

1- أبو غريب. عايدة، وشعبان حامد، ونادية إبراهيم (2001) **تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية – دراسة تجريبية**. دراسة. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

2 – "البنك الدولي 2008. "**عناصر من سياسة المملكة المغربية**

3 - الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء وآخرون (2012م): **التعليم في مصر: إحصاءات ومؤشرات**، القاهرة.

4- الخولي. سناء (2004م): **الأسرة في عالم متغير**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية

5- السيد. ناصر (2005م): **تاريخ السياسة والتعليم في السودان**، القاهرة، مكتبة الانجلو.

6– الشرقاوي.آمال (199م) :**الأسرة والمجتمع في العصر الحديث**،القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

7- العدوي. إبراهيم (1977م) : **يقظة السودان**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

8- العصيل. عبد الرحمن (2001م): **العرب وتكنولوجيا الاتصال تحدي الثورة المعلوماتية**، مجلة الاقتصاد الخليجي، العدد .97

9- الهيئة العامة للاستعلامات (2011م): **التعليم في مصر– تاريخ وتطور التعليم الجامعي**، القاهرة.

10- الوالي. عبد الجليل (2007): **جدلية العولمة بين الاختيار والرفض**– المستقبل العربي – مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد 275.

11- بشير.محمد : **تطور التعليم في السودان 1889 – 1956م** (2003م)، بيروت، الدار العربية للنشر والتوزيع، الطبعة السابعة.

12– **تاريخ التعليم في دولة الكويت: دراسة توثيقية** (2002م). مركز البحوث والدراسات الكويتية. الكويت.

13 - تشومسكي. نعوم (2006م): **الهيمنة أم البقاء: السعي الأمريكي للسيطرة على العالم** : ترجمة سامي الكعكي، بيروت، دار الكتاب العربي.

14- جمهورية مصر العربية (2009م):**الكتاب الإحصائي** لوزارة التربية والتعليم ،القاهرة.

15- حجازي. احمد (2004م): **العولمة بين التفكيك وإعادة التركيب – دراسات فى تحديات النظام العالمي الجديد**، القاهرة، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع.

16- حقاني. عبد العزيز (1997م): **العصبية بنية المجتمع العربي**، بيروت، منشورات دار الآفاق الجديدة.

17- **دراسة توثيقية تاريخية** امتدت سنوات التعليم في الكويت بدأ بكتاتيب ومطاوعة وأصبح جامعات ومعاهد ومراكز. وكالة الأنباء الكويتية 2007/12/23م.

18 - سلمان. احمد وآخرون(1990م)؛ **توصيات لجان ومؤتمرات التعليم1969 – 1987** (ورقة عمل)، الخرطوم.

19 -صابر.شكري(2014م)**: التعليم والتنمية الغائبة فى المجتمعات العربية– دراسة ميدانية،** مجلة وادي النيل، جامعة القاهرة فرع الخرطوم، العدد الأول، يناير 2014م
20- صندوق النقد العربي وآخرون : **التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2012 م.**
21- عبد الفتاح. ماجدة (2005م):**التعليم الثانوي في السودان: نشأته وواقعه وتطوره وأنماطه المستحدثة**: محلية الخرطوم نموذجا،جامعة النيلين.
23- عليان.حمزة (2008م)**العلم والتعليم من مبارك الكبير إلى صباح الرابع**. مجلة التقدم العلمي.العدد ٦٠.
24- عليان.حمزة(2009م) **شيء من الماضي،** جريدة القبس الكويتية،الأحد ١٥ مارس، العدد١٢٨٥٦.
25- قناوي.شادية(1993م): **المشكلات الاجتماعية – رؤية من العالم الثالث،** القاهرة، مكتبة الطوبجى.
26- هريدي. صلاح (1989م)**التعليم في مصر في القرن الثامن عشر،** الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
27 - وزارة التربية بالكويت (2008م): **ملامح تاريخية للتعليم فى الكويت،** الكويت.
28 - وزارة التربية بالكويت (2011م) : **مراحل التعليم في دولة الكويت،** الكويت .
29- وزارة التربية والتعليم العام بالسودان (2011م)، **التقرير الإحصائي السنوي،** الخرطوم.
30- وزارة التربية والتعليم العالي بالمغرب (2009م)، **إحصاءات ومؤشرات،** الطبعة الفرنسية.

REFRENCES

1. Bandura.A(2006) ; **Going Global with Social cognitive Theory : From prospect to pay dirt** : In : S. I. Donaldson. D. E. Berger and K Pezdek (eds) **The rise of Applied Psychology** : **New frontiers and Rewarding carrers**. Mahwah. N J Lawrence Erlbaum
2. Bandura.A(1988) ; **Organizational Application Of Social Cognitive Theory**. Australian Journal Of Management VOL 13. No 2.
3.Boylston.J, and John Dewey,J(1992) **, The later works 1925-1953**. Vol 6 1931-1932 Southern Illinois University.
4.Caprara.G. C. Regalia.C(2005). E. Scaini & A. Bandura **; Impact Of Adolescents , Filial Self – Efficacy On Quality Of Family Functioning And Satisfaction**. Journal Of Research On Adolescence. Vol 15 , No 7
5.Cleveland. H(1993) "**Birth of Anew World. An Open Moment For International –.Leader Ship** " Jossey Bass Publishers, San Francisco. Copyright
6.Commer.S **; Postmodernist Culture , An Introduction To Theories Contemporary** , Oxford & Cambridge U S A , Blad Well 1992
7.Friedaman. J(1994), " **Cultural Identity And Global Process".** Gage Publications. London.

8.James I(2011): "**Media communication culture: A Global Approach**" Oxford, policy
9.Katherine.M(2005) **; Communication Theories , Perspective, Processes and Contexts** (eds) New York , Mc Graw – Hill
10.Lemert.E(1946) **: social structure , social control** In: M.B. Clinar (ed) Anomie and deviant Behavior , N. Y.
11. Losito, Bruno (2003**) Civic Education in Italy intended Curriculum & students**. opportunity to learn.
:12.Martin Neumyer.M(1964**); Invented delinquency in Modern society**..
13. Merton. R(1968**); Social theory and social problem** , the free press, N.Y.
14.Mitchell.A (ed.) (1991) Philosophy**, Social Theory, and the Thought of George Herbert Mead**. SUNY Press
15.Norman. K. Denzin(ed)(2011**) Studies in Symbolic interaction.**London.
16. United **Nations Development Programme** UNDP.org Table H.

17. Wallerstein.I(2011**),: The Modern World-System**, vol. IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914. Berkeley: University of California Press
18. World Bank(2008), Higher and Inclusive Growth Ch11.Washington,DC,2008 .