« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

المجلد التاسع
الجزء (٦٠) ١٩٩٣

رئيس التحرير

أ . د . سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

أ . د . محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير

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

هيئة التحرير

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

أشرف على اخراج هذا العدد
دكتور/محمد عبد القوى شبل الغنام

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعـــد النشر

— جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى ·

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

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

— تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ·

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

— لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ·

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

— من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ·

— للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ·

— الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ·

— ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظـــروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » ·

مستشـــارو التحـــرير

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

أ٠د٠ ابراهيم بسيونى عميرة
أ٠د٠ ابراهيم حافظ
أ٠د٠ ابراهيم عصمت مطاوع
أ٠د٠ ابراهيم قشـــقوش
أ٠د٠ أحمد اللقـــانى
أ٠د٠ أحمد المهدى عبد الحليم
أ٠د٠ أحمد عبد العزيز سلامة
أ٠د٠ أحمد كمال عاشور
أ٠د٠ أمـــال مختـــار
أ٠د٠ أمينة كاظم
أ٠د٠ أنور الشرقاوى
أ٠د٠ جابر عبد الحميد جابر
أ٠د٠ حامد العبـــد
أ٠د٠ حامد زهـــران
أ٠د٠ حامد عمـــار
أ٠د٠ حسان محمد حسان
أ٠د٠ حسن الفقى
أ٠د٠ حسن شـــحاته
أ٠د٠ حلمى أحمد الوكيل
أ٠د٠ حلمى المليجى
أ٠د٠ رشـــدى طعيمة
أ٠د٠ رشـــدى فـــام
أ٠د٠ زينب الشربينى
أ٠د٠ سامية القطان
أ٠د٠ سعد عبد الرحمن
أ٠د٠ سعد مرسى أحمد
أ٠د٠ سعد يسى
أ٠د٠ سعيد اسماعيل على
أ٠د٠ سليمان الخضرى
أ٠د٠ سيد خير الله
أ٠د٠ سيد عثمان
أ٠د٠ شكرى عباس
أ٠د٠ صبرى الدمرداش
أ٠د٠ صلاح حوطر
أ٠د٠ ضياء زاهـــر
أ٠د٠ صـــفاء الأعسر
أ٠د٠ طلعت منصور

د٠ عبد الراضى ابراهيم
أ٠د٠ عبد الرحمن النقيب
أ٠د٠ عادل عز الدين
أ٠د٠ عبد السلام عبد الغفار
أ٠د٠ عبد السميع سيد أحمد
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ عبد الفتاح جلال
أ٠د٠ عبد الغنى عبود
أ٠د٠ عبد اللطيف فؤاد
أ٠د٠ عبد المسيح داود
أ٠د٠ عرفات عبد العزيز
أ٠د٠ عزيز حنـــا
أ٠د٠ عنايات زكى
أ٠د٠ فاروق اللقـــانى
أ٠د٠ فاروق صـــادق
أ٠د٠ فاروق عبد السلام
أ٠د٠ فايز مـــراد
أ٠د٠ فتح الباب عبد الحليم
أ٠د٠ فتحى يونس
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
أ٠د٠ فؤاد قلادة
أ٠د٠ فكرى حسن ريان
أ٠د٠ كمال اسكندر
أ٠د٠ كوثر كوجك
أ٠د٠ محمد المفتى
أ٠د٠ محمد خليفة بركات
أ٠د٠ محمد سيف الدين فهمى
أ٠د٠ محمد صابر سليم
أ٠د٠ محمد عبد الظاهر الطيب
أ٠د٠ محمد قدرى لطفى
أ٠د٠ محمود أبو زيد
أ٠د٠ محمود كامل الناقة
د٠ محمود عمر
أ٠د٠ منير كامل
أ٠د٠ نادية جمال الدين
أ٠د٠ نبيل أحمد عامر
أ٠د٠ وليم عبيـــد

المحتـــــويات

الموضـــوع	الصفحة
ـــ احياء التراث العلمى العربى	
د٠ عبد الحليم منتصر	٥
ـــ الموت البيولوجى ٠٠ والخلود الفكرى	
د٠ سعيد اسماعيل على	٢٩
ـــ نظرة نقدية لكتاب الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربى	
د٠ محمد عبد العليم مرسى	٣٣
ـــ بحوثنا التربوية والنفسية قراءة متجددة لأوراق قديمة	
د٠ حمدى أبو الفتوح عطيفـة	٥٢
ـــ التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى «دراسة تحليلية نقدية»	
د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله	٧٦
ـــ القضايا التربوية فى مخطوطة (تحرير المقال) لابن حجر الهيثمى (توفى سنة ٩٧٣ هـ)	
د٠ مصطفى رجـب	١٢٥
ـــ تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظى داخل غرفة الصف	
د٠ يعقوب حسين نشوان	١٦٠
ـــ واقع عملية اتخاذ القرار الادارى على مستوى المدرسة بدولة الامارات العربية المتحدة	
د٠ نجاة عبد الله النابه	١٩٥
ـــ واقع الاشراف التربوى للطـــلاب المعلمين فى سلطنة عمـــان واتجاهات تطويره	
د٠ صالحة عبد الله يوسف عيسان	٢٤٣

احياء التراث العلمى العربى

للدكتور عبد الحليم منتصر

يجمل بنا ، قبل أن نمضى فى الحديث ، عن أحياء التراث العلمى العربى ، أن نحدد موضوعنا ، حتى لانذهب فيه كل مذهب ، وحتى لانتوه فى متاهات لاقبل لنابها ، فنحن نعنى بالعلم ، كل مايتصل بالعلوم الطبيعية الأساسية من معارف ، من رياضيات وطبيعة وكيمياء ، وفلك ونبات وحيوان وجيولوجيا ، وتطبيقاتها فى الطب والزراعة والهندسة والصيدلة والبيطرة وما اليها • أما المعارف الأدبية والفلسفية والدينية ، فانها خارجة عن نطاق هذا البحث ، مع اعترافنا بأن تراث العرب فى هذه المجالات ، قد فاق كل وصف ، وكل حد ، الا ان هذا التراث الأدبى والفلسفى والدينى حى بطبيعته، ومازال معينا لاينضب يستقى منه رجال الأدب والدين والفلسفة •

كذلك نحب أن نشير الى أننا نعنى بالعرب ، كل أولئك الذين ضمتهم الامبراطورية العربية ، وأظلتهم سماء الوطن العربى ، الذى امتد يوما من مشارف الصين ، شرقا الى مشارف فرنسا غربا ، كل أولئك سواء كانوا عربا خلصا ، أو عربا استعربوا علما ولغة ودينا أغلب الأمر ، فهم فى مفهومنا من العرب ونقصد بالعلماء العرب ، كل من نشأ فى هذه البلاد التى دانت بالاسلام ، وتكلم أهلها اللغة العربية ، وكتب وألف فى هذه المعارف باللغة العربية • ولعلنا ان نشير هنا الى أن العربية كانت لغة العلم ، فمن أراد فى هذا العصر الذى نعنيه ، أن يكتب علما تقرؤه الناس من سكان هذه الامبراطورية المترامية الأطراف ، لجأ الى العربية ، فكتب وألف بها ، ونشر علمه بين الناس بلغة العرب ، لكى يقرؤه القاصى والدانى فى أرجاء هذه الامبراطورية المترامية الأطراف •

أما التراث الذى نعنيه ، فهو ماخلفته الأجيال من العلماء العرب ، من ألوف الكتب والرسائل والتى تختص بالعلوم والمعارف التى ذكرنا . ممـــا

(*) خلاصة محاضرة ألقيت فى مؤتمر المعلمين العرب الرابع بالاسكندرية (١٤ ٢٢ أغسطس ١٩٦٥) ونشرت فى مجلة (رسالة العلم) ، سبتمبر ١٩٦٥ ص ص١٣٢-١٤٦ (دراسات تربوية)

تزدان به مكتبات الشرق والغرب على السواء ، سواء عامة أو خاصة ، منها ماهو مخطوط ، ومنها ماهو مطبوع ، ومنها ماهو محقق ، ومنها ماهو باق كما تركه مؤلفه ، وكما خطه ناسخه ، ومنها ماهو مصور على أفلام صغيرة دقيقة ، ومنها ماهو مصور على صفحات كبيرة · وأن ماتحويه هذه الكتب من أكداس المعلومات والمعارف العلمية ، وكذا الآراء والمشاهدات والتجارب، لشاهد عدل على أن العلماء العرب لم يكتفوا بنقل التراث العلمى اليونانى أو الاسكندرى الى اللغة العربية ، ولكنهم أضافوا اليه وزادوا عليه ، فضلا عما تميزت به كتاباتهم من الدقة والوضوح والاحاطة والشمول ، الى جانب ابتكاراتهم العلمية الأصلية ، التى تفردوا بها ، فلم ينقلوها من غيرهم· ومن أسف أن كثيرا من ابتكاراتهم واضافاتهم ، نسيت أو تجوهلت أو نسبت الى غيرهم ·

مصادر التراث :

ولعلنا أن نعرض فى ايجاز كذلك الى مصادر هذا التراث ، أو على حد التعبير الحديث من أين لهم ما ورثوه ، وما الذى أضافوه ومتى أضافوه، وما الذى تركوه موروثا لغيرهم ·

فمن المعروف أن الحضارة الاغريقية ، ورثت الحضارات المصـــرية والبابلية والأشورية ، وكان الأغريق قوما مفكرين ، فلسفوا العلم ، وصاغوا له النظريات والفروض · ومن حسن حظ العلم الاغريقى وفلسفة الاغريق ، أن بقيت مؤلفاتهم وكتبهم محفوظة مقروءة حتى الآن ، وأن ظلت اللاتينية لغة للعلم على مدى قرون وأجيال · على حين عصفت يد الزمن بلغات أخرى ، كان لأهلها فضل ، أى فضل ، على العلم والفلسفة لاتكاد تعرف الآن الا فى المتاحف ، ولدى قلة من المتخصصين ·

وكذلك يعتبر كثير من مؤرخى العلم أن عصر الاغريق ، كان نقطـــة الابتداء أو مرحلة الازدهار حيث أزدهى هذا العصر بأعلام كان لهم شـأن أى شأن ، ومازال صوتهم يدوى فى الخافقين عبر القارات منذ بضعة وعشرين قرنا من الزمان ، وأن صداه ليرن عاليا ليسمع من به صمم · ومازالت أسماء جالينوس وأبقراط وفيثاغورس وسقراط وأفلاطون وأرسطو ، ترن فى آذان الدهر ، دالة على فضلهم على الحضارة الانسانية ، كأنما كانوا هم أول من

أضاء الشعلة ، وظلت الأيام تداولها ، وتنقلها يد الى أخرى ، حتى وصلت الى أيدى علماء العصر الحاضر ، وأنها لتزداد توهجا واشتعالا ، كما يزداد نورها قوة وسطوعا ٠

على أن الباحث المنصف ، لايمكن أن يغفل أمر المدنيات والحضـارات القديمة ، التى سبقت العصر الاغريقى ، وتقدمت عليه فى التاريخ ، ولايمكن أن تكون المدينة الاغريقية قد نشأت فجأة ، وبمعزل عن المدنيات الأخرى من بابلية وأشورية ومصرية فرعونية وغيرها ٠ ان الحضارات لاتعيش بمعزل عن بعضها البعض ، ولكنها أبدا تتفاعل بعضها فى بعض ، ويتطور بعضها من بعض ، كما تنشأ بعضها عن بعض ويحدثنا التاريخ عن هذه التجـارات والرحلات والاتصالات والحروب التى كانت بين هؤلاء وأولئك ٠

وقد ترك المصريون من الآثار والبرديات مايدل على تفوقهم فى كثير من العلوم والفنون من هندسه وكيمياء وطب وتحنيط وتعدين وفلك ٠

كذلك ترك البابليون من الآثار والقوالب مايدل على المامهم بكثير من المعارف فى الرياضيات والفلك ونظرية الأعداد والمعادلات الجبرية والهندسية٠ ومع أن تاريخ العلم عند البابليين ناقص لتفتت قوالب الطين ، التى كانوا ينقشون أو يكتبون عليها ، كما أن كثيرا منها كان عرضة للضياع والاتلاف، كما أن كثيرا ممن درسوا هذا التراث كانوا من الغربيين ، ولاتخلو كتاباتهم من تحيز ضد الحضارات السامية ٠

ومن المؤرخين من اهمل وأغفل الحضارتين المصرية والبابلية اغفالا تاما ٠ وقد انصف هيرودوتس الملقب بأبى التاريخ هذه الحضارات عندمـا قال ان معظم فلاسفة الاغريق القدامى ، كانوا يقضون شطرا من حياتهم على ضفاف النيل فى مصر وفى بلاد مابين النهرين ٠

وقد نشأت نظرية العناصر الأربعة لدى الأغريق ، وكذلك عرفوا الطبائع الأربع والأمزجة الأربعة وكانت النظريات الطبية القديمة ، تربط بين العناصر والطبائع والأمزجة ، وبقيت هذه الأراء سائدة لدى العلماء العرب وأن أعمال العلماء الاغريق ، ان فى الطب أو الهندسة أو الفلك أو الرياضيات لتردد كثيرا فى المؤلفات العربية ، مما يقطع باطلاعهم عليها وقراءتهم لها ،

سواء بلغتها الأصلية أو بعد ترجمتها ونقلها الى العربية · وأن أسماء هؤلاء العلماء الاغريق لتتردد كثيرا فى المؤلفات العربية ، وقد اعترف العرب لأرسطو بالفضل ولقبوه بالمعلم الأول للانسانية ، عرفانا بفضله وتقديرا لنظرياته ، ويقال ان المعارف التى أضافها أرسطو ، انما هى أعظم اضافة قدمها فـــرد

وبموت الاسكندر ، وموت أرسطو من بعده بعام واحد سنة ٣٢٢ ق·م· تفرق خلفاء الاسكندر فى أرجاء أمبراطوريتهم ، ولعب الاضطهاد السياسى دوره فى تفرق العلماء الاغريق وهجرتهم ، وانتقل منهم عدد كبير الـــى الاسكندرية ، وكانت مصر من نصيب البطالمة ، وكان هؤلاء يحبون العلم ويرعون العلماء وانشئت جامعة الاسكندرية القديمة ، أنشأها ستراتون الذى كان رئيسا للأكاديمية فى أثينا فى عهد بطليموس الأول ، وبعد أن أمضـى ستراتون فى رياسة جامعة الاسكندرية اثنتى عشرة سنة ، قفل راجعا الـى أثينا ليرأس الأكاديمية مرة أخرى ولمدة ثمانية عشر عاما·وازدهت الاسكندرية بعدد من العلماء ، نذكر منهم بطليموس وبابوس وأقليدس وأرشميـــدس وجالينوس وهيرون ، كان لهم فى العلم شأن أى شأن ، وردد العلماء العرب أسماءهم كثيرا ، وحققوا كتبهم ، نقلوها وشرحوها ، بعد أن ترجمت الـى العربية · وقد اشتهر بطليموس بالفلك والجغرافيا والبصريات ، كما كتـب فى التنجيم · ويعتبر كتابة المجسطى من أشهر المؤلفات التى وضعت فى علم الفلك ، وقد قام على تحقيقه ونقده كثير من العلماء العرب · كما وضـع أقليدس كتابه المشهور فى الهندسة المعروف «بالأصول» ، الذى نال من عناية العلماء العرب الشىء الكثير ، تحقيقا وتحريرا ونقدا وحلا لمسائله وتمريناته وشكوكه كذلك ظلت مؤلفات جالينوس فى الطب مرجعا للعلمـاء العرب ، ينهلون منه ، وكثيرا مالقب النابغ منهم فى الطب بأنه (جالينوس العرب) · ومن علماء الاسكندرية المشهورين ، هيروفليس فى التشريح ، وكونون ، وأرسطرخس الذى سمى كوبرنيق العصر القديم ، وأبوللونيوس الذى ألف كتابه فى الرياضيات وقطاعات المخروط ، ثاون وابنته هوباتيا وبركليس ، وأوريباسوس صاحب كتاب الجامع فى الطب الذى نقله الى العربية عيسى بن يحيـى·

وظلت الاسكندرية منارة للعلم عدة قرون ، يشع منها نور العـــلم والعرفان ، وبقيت جامعتها ومكتبتها ومتحفها كعبة لطلاب العلم من كل حدب

وصوب ، وكانت مجلدات مكتبتها تعد بمئات الألوف ، وأصابها الحريق مرة بعد أخرى ، وقد روى أن أنطونيو أراد أن يعوض كليوباترة مافقدته جامعة الاسكندرية من كتب عندما أحرقها قيصر ، فأهداها مائتى ألف مجلد من مكتبة برجامون بآسيا الصغرى · ثم لعب الاضطهاد دوره مرة أخرى ، وكان هذه المرة اضطهادا دينيا ، وقع بين المسيحيين والوثنيين ، فهاجر العلماء مرة أخرى ، ولكنهم اتجهوا هذه المرة نحوه الشرق مارين بمدينة الرها ·

ثم ظهر الاسلام وسطع ، وسيطرت الحضارة العلمية الاسلامية واتسعت رقعة الأمبراطورية العربية وكانت بغداد حاضرتها ، ومنها امتد نور العلم نحو الحواضر العربية فى دمشق والقاهرة والقيروان وقرطبة ، وعن طريق الأندلس انتقل العلم الى أوروبا ، وانشئت الجامعات والمعاهد العلمية فى عصر النهضة الأوروبية ·

وكذلك تمت أعظم دورة فى تاريخ العلم ، انها دورة فذة فى التاريخ لعب فيها الاضطهاد السياسى والاضطهاد الدينى دورهما ، وخسرت أوطان العلماء ولم يخسر العلم ، وسارت الانسانية فى طريقها المرسوم نحو الرقى ونحو التقدم ونحو الحضارة · وفى ذلك درس وعظة للذين يضطهدون العلماء بسبب آرائهم العلمية ، لم يخسر العلم ، ولم يخسر العلماء وانما بقيت أعمالهم خالدة على الزمان وانما الذى خسر حقا هى أوطان العلماء ، التى يشرفها على مر التاريخ أن ينسب اليها هؤلاء الأعلام ·

ظهر الاسلام ، وأنه ليحض فى دأب وعنف على طلب العلم ، ألا ان معجزته كتاب ، وألا أن أول آية «اقرأ» ألا وأنه ليوصى بادمان النظر فى ملكوت السموات والأرض ، والتفكر فى خلقه ، والامعان فى معرفة الكون والكائنات ، وتتابعت الآيات والأحاديث الشريفة التى تعلى من شأن العلم والعلماء ، وقسم الرسول الكريم الناس الى فئات ثلاث ، هم عالم ومتعلم والباقى همج · وقال مايزال طالب العلم عالما حتى اذا ظن أنه علم فقد جهل · واطلبوا العلم من المهد الى اللحد ، واطلبوا العلم ولو فى الصين ·

وما أن استقرت الدولة العربية الاسلامية ، حتى أخذ المسلمون ينهلون من موارد العلم · وترجموا الكتب الاغريقية والفارسية والسريانية ونقلوا الذخائر العلمية الى اللغة العربية ، وأنشئت المدارس والمكتبات ودور العلم ،

وبلغ عهد الترجمة أوجه فى عصر المأمون ، لأن الخليفة نفسه كان عالما · وبلغ من تقديس الرشيد للعلم أنه كان يقبل الجزية كتبا ، كما بلغ من تقدير المأمون للعلم أنه كان يدفع وزن مايترجم ذهبا · وتنافس الخلفاء والأمراء والحكام فى تقدير العلم والعلماء ، والانفاق بسخاء على دور العلم ومكتباته، والاغداق على العلماء ورعايتهم · وكان الخلفاء يحضرون مجالس العلم والعلماء ، وتعقد المناظرات والندوات بين أيديهم · وأوقفت الأوقاف السخية على دور العلم والمكتبات ، وكان بيت الحكمة فى بغداد ، ودار الحكمة فى القاهرة ودار العلم فى الموصل ، والجامع المنصور فى بغداد ، والجامع الأموى بدمشق ، والجامع الأزهر بالقاهرة ، وجامع القيروان بتونس ، بمثابة جامعات يحج اليها طلاب العلم من كل الجهات · وكان هؤلاء يقومون برحلات علمية جبارة . انها أقرب الى الأساطير ، وان أحدهم ليقطع آلاف الأميال، وليس له من دابة تحمله سوى قدميه ، وماذلك الا ليلقى عالما أو يحقق مسألة علمية ، أو يطلع على كتاب ، أو يشترى مخطوطة أو يطلع على ترجمة لها ، ثم يعود العلماء الى أوطانهم من هذه الرحلات كما يقول أحد المستشرقين، كما يعود النحل محملا بالعسل ·

فى هذا الجو العلمى العارم ، نشأ عدد من العلماء العرب يزدهى بهم العلم فى كل عصر وأن ، شاركوا مشاركة فعالة فى بناء النهضة ، العلمية وخطوا بالانسانية خطوات فسيحة فى سبيل الرقى والتقدم ، نستطيع أن نعد منهم عشرات بل مئات ، يمكن أن يقرنوا الى علماء العصر الحاضر ، ومنهم من يوضع مع جاليلو ، وداڤيتشى ، وباكون ، وديكارت ونيوتن فى كفة، ومنهم من يرجح هؤلاء جميعا ، حتى قيل بحق ، أنه لولا أعمال العلماء من أمثال ابن الهيثم وابن سينا والبيرونى والرازى والخوارزمى والبتانى والكندى والبوزجانى والطوسى وغيرهم لاضطر علماء النهضة الأوربية أن يبدءوا من حيث بدأ هؤلاء ، ولتأخر سير المدنية عدة قرون ·

ويعترف المنصفون من المستشرقين بأن الرومان وهم ورثة اليونان ، لم يحسنوا القيام على التراث الاغريقى ، وأن العرب كانوا على خلاف ذلك ، فقد حفظوا هذا التراث وأتقنوه ، ولم يقفوا عند هذا الحد ، بل تعدوه الى ترقية ما أخذوه وتطبيقه ، باذلين الجهد فى تحسينه وانمائه ، حتى سلموه لعلماء النهضة الأوروبية ، فعلماء العصر الحديث ·

ويقول بعضهم : لانبالغ اذا قلنا أن أوروبا مدينة للعرب بخدمتهم العلمية، تلك الخدمة التى كانت العامل الأكبر فى النهضة العلمية الأوروبية فى القرنين الثالث عشر والرابع عشر · فقد كانت الحضارة العلمية العربية ، بمثابة حلقة الاتصال بين الحضارة الاغريقية والحضارة الحديثة ·

حقيقة التراث :

ونحن لانستطيع أن نلم فى هذا الحديث بالانجازات الهائلة التى حققها العلماء العرب فى ميادين العلوم الطبيعية الأساسية أو تطبيقاتها ، ولا أن نحصر هذا الميراث العظيم ، ولا أن نحصى هذه الركام الهائلة من ألوف الكتب والرسائل والمؤلفات ، انه عمل يحتاج الى عصبة من أولى العزم من العلماء والباحثين ، ينتشرون فى مكتبات العالم شرقيه وغربيه ، فى الاستانة ، وطهران والنجف واستكهلم وبرلين وباريس ولندن ومدريد ونيويورك وغيرها من مدائن وعواصم ومكتبات عامة وخاصة ، يجمعون ويشترون ويصورون وينقلون هذه الذخائر العلمية النفيسة ، التى سلمت من تخريب المغول والتتار ، والتى حفظتها الأيام من البلى ، لتكون أعظم شاهد على وضاءة هذه الحقبة فى تاريخ العلم والانسانية ·

فاذا ماجمع هذا التراث فى صعيد واحد ، فليقم عليه عدد من سدنة العلم يقرؤن ويحققون ويستخلصون ويخلصون وينشرون ويعلقون ، ويقومون ·· انها عملية ضخمة تحتاج الى جهد جهيد من عصبة كبيرة من أولى العزم من العلماء ، بشرط أن تتوافر لهم امكانيات العمل ، وأولها الانفاق السخى ·

ولعلنا نذكر أن العرب نقلوا لنا نظام الترقيم المعروف عن الهند ، فقد وجدوا أنه أيسر من حساب الجمل الذى كانوا يستعملونه ، اختاروا سلسلتين، عرفت احداهما باسم الأرقام الهندية «١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ··» وهى المستعملة فى معظم البلاد العربية ، وعرفت الأخرى باسم الأرقام الغبارية ، وهى التى انتشرت فى بلاد المغرب فى تونس والجزائر والمغرب ، ومنها دخلت الأندلس ومنها الى أوروبا حيث تعرف باسم الأرقام العربية (1, 2, 3, 4, 5) ومازالت مستعملة فى المغرب العربى كذلك اختار العلماء العرب ، النقطة للدلالة على الصفر ، وابتدعوا علامة الكسر العشرى ، وبذلك سهلت عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة وما اليها ، ولنتصور ، مدى صعوبة هذه العمليات

بحساب الحروف والجمل ، الذى كان مستعملا قبلا · وكان الخوارزمى أول من استعمل الأرقام الهندية فى مؤلفاته ، وكتابه فى الحساب هو الأول من نوعه من حيث الترتيب والتنسيق والتوبيب والمادة ، وقد نقل الى اللاتينية وظل زمنا مرجعا للعلماء ، وبقى الحساب معروفا عدة قرون فى أوروبا باسم «الغوريتمى» نسبة الى عالمنا الخوارزمى · وكذلك كان الخوارزمى أول من ألف فى علم الجبر ، بحيث يمكن أن يقال أن الخوارزمى واضع علمى الحساب والجبر · ومازال اللفظ الذى استعمله العرب للدلالة على هذا العلم مستعملا حتى الآن . وكان العرب أول من أطلقه ، يقول : «كاجورى» أن العقل ليدهش عندما يرى ماعمله العرب فى الجبر ، فقد حلوا معادلات من الدرجة الثانية، بل من قوى أعلى ، وأستعملوا الرموز فى المعادلات ، ووضعوا أسس الهندسة التحليلية ، ومهدوا لاكتشاف اللوغارينمات والتفاضل والتكامل ، وعرفوا المتواليات العددية والهندسية والتأليفية ، والأخيرة خاصة بالموسيقى والألحان ·

يقول المرحوم الدكتور مشرفة ، صحيح أن حل معادلات الدرجة الثانية كان معروفا لدى الاغريق والهنود ، ولاشك أن الخوارزمى قد أطلع على ما لدى الهنود والاغريق من علم رياضى ، ولكننا لم نعثر على كتاب واحد يشبه كتاب الخوارزمى ، ويضيف أنه يميل الى الظن بأنه لم يكن قبل الخوارزمى من علم يسمى علم الجبر ، وتتجلى عبقرية الخوارزمى فى أنه خلق علما من معلومات مشتتة وغير متماسكة ، كما خلق نيوتن علم الديناميكا من معلومات مشتتة عرفت قبله ، فقد كان ينبغى أن ينقل حساب الهنود ، وهندسة الاغريق الى عبقرى كالخوارزمى ، الذى وضع علم الجبر وعلمه للناس أجمعين ·

وقد يحسن أن نشير الى فنين أو علمين آخرين اشتهر بهما الخوارزمى، وهما الجغرافيا والفلك ، وله فى الأول مؤلفات معروفة ، كما أن له فى الفلك أزياجا مشهورة ·

كذلك يرجع الفضل فى وضع علم حساب المثلثات سواء المستوية أو الكروية بطريقة منظمة الى العلماء العرب ، وبفضلهم اعتبر هذا العلم عربيا ، كما اعتبرت الهندسة اغريقية ·

أما الفلك ، فقد كان له مريدون وأشياع كثيرون من العلماء العرب ، وضعوا أزياجا ،وعملوا أرصادا وأقاموا المراصد ، وسجلوا رصدات على أعظم جانب من الأهمية ، قاسوا محيط الأرض ، وقدروا أبعاد بعض النجوم والكواكب ، وقالوا باستدارة الأرض ، وحسبوا طول السنة الشمسية ، وحققوا مواقع كثير من النجوم ، ورصدوا الاعتدالين وعرفوا مبادرتهما ، وكتبوا عن البقع الشمسية وعن الكسوف والخسوف ، وانتقدوا كتاب المجسطى ، ووضعوا أسماء كثير من الكواكب والكوكبات ومازال كثير منها مستعملا حتى الوقت الحاضر ، مثل الدب الأكبر والدب الأصغر ، والحوت والعقرب الخ ٠٠ كما صمموا وابتكروا كثيرا من الآلات الفلكية وأجهزة الرصد والقياس ٠

يقول جورج سارتون فى كتابه تاريخ العلم «أن بحوث العرب الفلكية كانت مفيدة جدا ، اذ أنها هى التى مهدت الطريق للنهضة الفلكية الكبرى التى قادها جاليليو ، وكبلر ، وكوبرنيق ، ولعلنا نذكر أن «لالاند» قد عد الفلكى العربى البنانى من العشرين فلكيا المشهورين فى العالم ، كما عد «كاردانو» الكندى من الاثنى عشر عبقريا الذين ظهروا فى التاريخ ٠

ويقول المستشرق سخاو عن البيرونى ، انه أعظم عقلية فى التاريخ ، كما يقول سارتون عن ابن الهيثم أنه أعظم عالم طبيعى مسلم فى التاريخ، كما لقب ابن سينا بالمعلم الثالث للانسانية بعد أرسطو والفارابى ٠

وكذلك كانت اضافات العلماء العرب فى الطب والتشريح والكيمياء والمعادن والنبات والحيوان ، من أمثال جابر بن حيان ، وابن طفيل ، والزهراوى ، والرازى ، والجلدكى ، والخازن ، وابن النفيس والبغدادى والقزوينى ، والادريسى ، والدينورى ، والصورى ، وابن حمزة ، وابن يونس، وابن مسكوية ، وابن خلدون ، والجاحظ والخازن ، والطوسى والقوهى ، والكرخى ، وغيرهم وغيرهم ، وأن مؤلفات العالم منهم لتعد بالمئات لا بالعشرات ، فمن المعروف أن مؤلفات ابن سينا نحو ٢٧٦ كتابا ، وابن الهيثم ٢٠٠ كتاب ، والبيرونى ٢٠٠ كتاب والرازى ٢٢٠ كتابا والجاحظ ٣٥٠ كتابا والكندى ٢٣٠ كتابا وجابر ابن حيان نيف وثمانين كتابا ٠ وأن كثيرا من هذه المؤلفات ظلت المراجع المعتمدة فى أوروبا حتى القرن السابع عشر ٠

والآن ماذا عسى أن تكون مكانة هؤلاء العلماء العرب ، بالنسبة لعلماء العالم فى التاريخ ، وماذا عسى أن يكون الدور الذى لعبه هؤلاء العلماء ، وماذا فى هذه الكتب والرسائل التى يعد الموجود منها فعلا بالألوف ٠

أما علماؤنا فهم يمثلون واسطة العقد ، تمثلوا العلم الاغريقى ، والعلم الاسكندرى ، نقلوه الى العربية وحققوه ونقدوه ومن المستحيل أن تنقل أمة علم أمة أخرى ، دون أن تبلغ درجة من الحضارة والرقى ، تتيح لها هذا النقل ، خاصة وأن العلماء العرب لم يكونوا مجرد نقلة ، ولكنهم زادوا على مادونوه وترجموه من هذه العلوم ، وأضافوا اليه الكثير ، وابتكروا علوما لم يعرفها هؤلاء وأولئك ، واستحدثوا فنونا لم يمارسها قبلهم سواهم، سطعوا فى سماء الحضارة الانسانية ، ورفعوا من شأنها وأعلوا من بنيانها، وظلت مؤلفاتهم العمدة التى يعتمد عليها أهل الصناعة فى أوروبا طيلة قرون وقرون ، وكانت كتبهم تدرس فى جامعات أوروبا الى عهد غير بعيد كما تقدم بنا الحديث ، وقد نقل عنهم علماء أوروبا دون أن يشيروا اليهم فى أغلب الأحيان ٠

وفى الحق أن كثيرا من النظريات والآراء العلمية الحديثة انما تمتد جذورها الى العلماء العرب فى هذه الحقبة ، منذ قرون وأجيال ، ولسنا ندرى على التحقيق ، ماذا لو استمرت هذه الحركة العلمية العارمة لم تعوقها معوقات المغول والتتار والترك ، والاستعمار الغربى آخر الأمر ، وأتيح لها أن تفيد من مبتكرات العلم ومستحدثاته وأجهزته وأدواته ؟ لاشك أن ذلك كله ، يكون من نصيب قرن آخر ، يتقدم على هذا القرن الحالى بقرون وأجيال ، وكانت هذه النهضة من نصيب أمتنا العربية ، وعلى أيدى علمائها ورواد نهضتها ، ولكنها ارادة الله أن تزرع ليجنى غيرنا الثمار ، ارادته أن تكون القوة فى ركاب العلم ، وأن يغتر الانسان بقوته ، فينسى علمه ، فتزول قوته ٠

ولعله درس وعبرة لنا نحن العرب ، ألا نهفو الى الاغفاء مرة أخرى، وألا نترك قصب السبق من أيدينا ، وأن نعض بالنواجذ على تراثنا التليد ٠

وبالرغم من أن الكثرة الغالبة من علماء الغرب قد أعماها التعصب والحقد ، فلم تعترف للعلماء العرب ، بأى انتاج علمى ، ومنهم من استعمل

الفاظا نابية فى وصف الانتاج العلمى العربى ، والعلماء العرب ، فرماهم بالبربرية والجهالة ، ومنهم من تجاهل اطلاقا هذه الحقبة الوضاءة فى التاريخ للعلم العربى ، الا أن قلة من علماء الغرب ، اعترفوا بفضل العلماء العرب ، فى حفظ التراث العلمى الانسانى من الضياع ، وفى متابعة التفكير العلمى الصحيح ،وكان لهم أعظم الفضل فى تخليد هذا التراث ٠

يقول «برنال» ان الفضل أعظم الفضل للعلماء العرب فى الحفاظ على هذا التراث وتدوينه ونقله والتأليف فيه ، وأن العلماء العرب ، قد بلغوا فى ذلك شأوا عظيما وانهم تفوقوا على الاغريق أن جعلوا العلم سهلا مستساغا، فأقبل الناس على النهل منه ، وكانت ميزة تفرد بها العلم العربى ٠

لقد كان العلماء العرب موسوعيين فى كتاباتهم ، ومع ذلك يتميز العالم منهم فى ناحية أو أكثر من نواحى التخصص المعروفة فى هذه الأيام ، فقد كتب ابن سينا مثلا فى فنون كثيرة ومع ذلك فان شهرته الواسعة انما هى بالطب والفلسفة ، وعالج البيرونى عشرات الموضوعات ، وانما تميز فى التاريخ والفلك والرياضيات والتعدين ، وكذلك الحال مع ابن الهيثم والبوزجانى وابن النفيس والغافقى والجاحظ وابن الصورى وابن مسكوية وابن يونس ، وغيرهم ٠

تناول ابن سينا فى كتابه القانون علم وظائف الأعضاء ، وعلم الأمراض وعلم الصحة ، ومعالجة الأمراض والأدوية ، وترجم كتابه القانون الى اللغة اللاتينية واللغات الأوروبية ، وطبع فى أوروبا خمس عشرة مرة ، وكان العمدة فى دراسة الطب فى الجامعات الأوروبية حتى منتصف القرن السابع عشر ، وعالج الشيخ الرئيس فى كتاب الشفاء موضوعات شتى فى الطبيعيات والمعادن والنبات والحيوان وتحدث عن سرعة الصوت وسرعة الضوء ، والزلازل والبراكين والجبال والرياح والمطر والرعد والبرق ٠٠ ووصف مئات من الأنواع النباتية والحيوانية ٠ أما ابتكاراته فى الطب ، فانها تفوق الحصر، فقد وصف فى دقة حالات النواسير البولية ، وحمى النفاس والعقم ، وتعليله الصحيح للذكورة والأنوثة فى الجنين ، ونسبها الى الرجل دون المرأة ، وحالات الانسداد المهبلى ، والأسقاط والأورام الليفية وغيرها مما يدل على ممارسته التشريح وعمليات التوليد ٠

وكذلك كان للزهراوى ، الذى يسميه الأستاذ الدكتور نجيب محفوظ فخر الجراحة العربية له ابتكارات كثيرة فى الجراحة ٠

وقد اشتهر ابن الهيثم بمؤلفات عديدة فى الضوء ، والهندسة والطب والفلك والرياضيات ، وسبق نيوتن الى الفكرة الميكانيكية التى علل بها نيوتن انعكاس الضوء ، وقام بتشريح العين وأطلق على بعض أجزائها وأنسجتها أسماء مازالت مستعملة حتى الوقت الحاضر ، كالشبكية والقرنية والسائل المائى ، والسائل الزجاجى ، وله نظريات فى انعكاس الضوء وانعطافه ، وبحوث فى الهندسة المستوية والفراغية ، وقدر زوايا السقوط والانعكاس وحسب سرعة الضوء ، وتناول فى تجاربه انكسار الضوء من الهواء فى الماء ، ومن الماء فى الهواء ، ومن الهواء فى الزجاج ومن الزجاج فى الهواء، ومن الماء فى الزجاج ، ومن الزجاج فى الماء ، وكان يجرى تجارب وقياسات وتقديرات كمية ٠

يقول الأستاذ مصطفى نظيف ، وهو ممن توافروا على دراسة ابن الهيثم وألف عنه كتابه الضخم الحسن بن الهيثم «أن ابن الهيثم فى طليعة الأعلام ، لابين العلماء الاسلاميين فحسب بل وبين العلماء أجمع ، وأن ابن الهيثم أحدث انقلابا فى علم الضوء ، وهو أول من أبطل السرعة الآتية للضوء ، وهو خليق فى رأيه أن يعد فى مقدمة علماء الطبيعة النظرية والتجريبية والتطبيقية فى جميع العصور والأحقاب ٠ وتقول عنه دائرة المعارف البريطانية ، انه أول مكتشف ظهر بعد بطليموس فى علم البصريات ٠

أما البيرونى فهو ثالث الثلاثة نبغ فى التاريخ ، والجغرافية والفلك والمعادن وله جداول وأزياج فلكية ، وابتكر الاسطرلاب الأسطوانى لرصد الكواكب والنجوم ، وله بحوث فى المتواليات الهندسية ، وحساب المثلثات ،وله رسائل فى القوانين المائية التى تحكم العيون والآبار الارتوازية ، وقدر الوزن النوعى لعدد من الأحجار والمعادن بدقة لاتختلف عن تقديرنا لها اليوم ، وهو مبتكر الجهاز الذى أجرى به هذه التقديرات ٠

وللبيرونى بحوث ودراسات فى علوم النبات والحيوان والجغرافية الفلكية ، وخالف سلفه بطليموس وقال بدوران الأرض حول الشمس ، وترجمت

كتبه الى اللغات الأجنبية ، واحتفلت الأكاديمية الروسية بعيده الألفى منذ بضعة أعوام ٠

ويعتبر جابر بن حيان من أشهر الكيميائيين العرب ، ويلقبه بعضهم بشيخ الكيميائيين ، ولعله أول من حول الكيمياء من صناعة وخبرة تستخدم فى التحنيط والنسيج والصباغة وصناعة الزجاج وتحضير الزيوت والعطور ، حولها جابر من صناعة حرفية الى علم له قواعد وأصول ، وبين أهمية اجراء التجارب وأوصى بدقة الملاحظة والاحتياط وعدم التسرع فى الاستنتاج ، ويذكر ابن النديم فى الفهرست أن جابر ألف مئات الكتب فى الفلسفة والطب والتشريح والمنطق والرياضيات ، الا أن الذى بقى من هذه الكتب يبلغ نيفا وثمانين كتابا ورسالة ، ورغم تأليفه فى العلوم المختلفة فقد اشتهر بالكيمياء وحدها ، حتى سميت يوما صنعة جابر وقد عرف جابر كثيرا من العمليات الكيميائية من تبخير وتقطير وترشيح وتكليس واذابة وتبلور وتصعيد ، وحضر كثيرا من المواد الكيميائية ووصف خواصها مثل حامض الكبريتيك ونترات الفضة ، وحامض النتريك ، ولاحظ تكون راسب أبيض عند وضع محلول نترات الفضة مع محلول ملح الطعام ، كما لاحظ أن النحاس يكسب اللهب لونا أخضر ٠ وحضر كبريتور الزئبق أو الزنجفر ، ويقول انها ليست مادة مختلفة فى كليتها عن الكبريت والزئبق ، والحقيقة أن هاتين المادتين لم تفقدا ماهياتهما ، وكل ماحدث أنهما تحولتا الى دقائق صغيرة ، امتزجت ببعضها البعض ، فأصبحت العين المجردة ، عاجزة عن التمييز بينهما ، وظهرت المادة الناتجة من الاتحاد متجانسة التركيب ، ولو كان فى قدرتنا وسيلة تفرق بين دقائق النوعين لأدركنا أن كلا منهما محتفظ بهيئته الطبيعية الدائمة ٠

ولقد ترجمت كتب جابر الى اللاتينية واللغات الأجنبية ، وظلت مرجعا لعلم الكيمياء عدة قرون ، وكانت مؤلفات ، جابر موضوع دراسة مشاهير علماء الغرب من أمثال كوب و«هولمارد» و«برثوليه» و«سارتون» وقد وضعه «هولمارد» و«سارتون» فى القمة بين العلماء العرب ٠

وكان الكندى يرى أن الاشتغال بالكيمياء قصد الحصول على الذهب مضيعة للوقت ، ولايؤمن بأثر الكواكب فى أحوال الناس ، ولايقول برأى المنجمين فى التنبؤات القائمة على حركة الأجرام ، وان أهتم بالفلك من الناحية العلمية ، وألف فيه رسائل ومؤلفات قيمة ، حتى أعتبره بعض المؤرخين واحدا

من ثمانية هم أئمة العلوم الفلكية فى القرون الوسطى ، كما اعتبره كاردانو من الأثنى عشر عبقريا الذين ظهروا فى العالم ، لاحظ أوضاع النجوم والكواكب وخاصة الشمس والقمر ، بالنسبة للأرض ومايتشأ عنها من ظواهر يمكن تقديرها من حيث الكم والكيف والزمان والمكان ، وربط بين ذلك وبين نشأة الحياة على الأرض فى آراء تتسم بالجرأة والخطورة ، وله كتاب فى البصريات وآخر فى الموسيقى ، وله رسالة فى زرقة السماء ، ترجمت الى اللاتينية وفيها يقول أن اللون الأزرق لايختص بالسماء بل بالأضواء الأخرى الناتجة عن ذرات الغبار وبخار الماء الموجود فى الجو ، وله رسالة عن المد والجزر ، وكان يقول ان الحق الكامل لم يصل اليه أحد ، وأنه يتكامل بالتدريج بفضل تضامن أجيال المفكرين ، ويقول أن الفلسفة لاتنال الا بالرياضيات ، فجعل الرياضيات جسرا للفلسفة ، وألف فى الايقاع الموسيقى ، قبل أن تعرفه أوروبا بقرون · وتزيد مؤلفات الكندى على ٢٣٠ كتابا منها ٢٢ فى الفلسفة و١٦ فى الفلك و٢٣ فى الهندسة و١١ فى الحساب و٢٢ فى الطب و١٢ فى الطبيعيات و٧ فى الموسيقى ، وله مؤلفات فى الآلات الفلكية والمعادن والجواهر ·

وألف موسى بن شاكر وبنوه فى علم الحيل والميكانيكا ، وألفوا أيضا فى مراكز الثقل ، ويعزى اليهم القول بالجاذبية بين الأجرام السماوية وجعل الأجسام تقع على الأرض ، وقاسوا محيط الأرض ، ولهم كتب فى المساحة وقسمة الزوايا الى ثلاثة أقسام متساوية ، واعترف لهم البيرونى بالمهارة فى الرصد ·

ولثابت بن قرة كتب كثيرة فى الهندسة والأعداد والمثلث القائم الزاوية والمدخل الىأقليدس والكسوفوالخسوف ، والمخروط المكافىء وقد نبغ فىالطب والرياضيات والفلك والفلسفة ·

وللرازى نحو ٢٢٠ كتابا ، وصف الأجهزة العلمية وصفا دقيقا ، وكان لمعرفته بالكيمياء أثر فى طبه ، فكان ينسب الشفاء الى التفاعلات الكيميائية التى تجرى فى الجسم ، وحضر الكحول بتقطير مواد نشوية وسكرية ، وقدر الكثافة النوعية لعدد من السوائل مستعملا ميزانا خاصا سماه الميزان الطبيعى واهتم بأثر النواحى النفسية فى العلاج ، ومن أشهر كتبه الحاوى فى الطب

والمنصورى فى التشريح وله كتاب فى الأمراض وآخر فى الحصبة والجدرى، وكتاب من لايحضره الطبيب ويعرف بطب الفقراء ، وله بحوث كثيرة فى أمراض النساء والولادة والأمراض التناسلية وطب العيون ، وله مؤلفات كثيرة فى الكيمياء والصيدلة والرياضة والهندسة والأبصار والحيل ٠

ويقول سارتون عن الصوفى أنه من أعظم فلكيى الاسلام ، وله مؤلفات كثيرة فى الفلك ، منها كتاب الكواكب الثابتة ، وكتاب الأرجوزة فى الكواكب الثابتة وكتاب التذكرة ، وكتاب مطارح الاشعاعات ٠ واهتم كثير من العلماء الأجانب بدراسة كتب الصوفى وترجمتها ونشرها والتعليق عليها والمقارنة بين آرائه وآراء بطليموس ، رصد آلاف النجوم وصور كثيرا من الكواكب والكوكبات ، واعتبره البعض نقطة تحول من عصر بطليموس الى عصرالصوفى الى العصر الحاضر ، قدر أحجام النجوم ، وقاس مبادرة الاعتدالين ، ويقول أحد المستشرقين أن كتاب الصوفى أصح من كتاب بطليموس - وزيجه أصح زيج وصل الينا من كتب القدماء ، ويعد سارتون كتاب الصوفى فى الكواكب الثابتة أحد الكتب الرئيسية الثلاثة التى اشتهرت فى علم الفلك عند المسلمين٠ أما الكتابان الآخران فأحدهما لابن يونس والثانى لألفى بك ٠

وقد برع ابن يونس العالم المصرى فى الفلك والرياضيات ، رصد كسوف الشمس وخسوف القمر فى القاهرة سنة ٩٧٨م ووضع زيجا سماه الزيج الحاكمى ، وهو الذى اخترع البندول ، وسبق جاليلو بعدة قرون ، وكان يستعمله لحساب الفترات الزمنية أثناء الرصد ، كما استعمله فى الساعات الدقيقة وبرع ابن يونس فى حساب المثلثات ، وحل مسائل صعبة فى المثلثات الكروية ، وابتدع قوانين ومعادلات كان لها قيمة كبرى فى اكتشاف اللوغاريتمات ٠ اذ يمكن بواسطتها تحويل عمليات الضرب الى عمليات جمع ، وفى هذا تسهيل لحلول كثير من المسائل الطويلة المعقدة ، ولذلك فانه يعتبر بحق ممن مهدوا لاكتشاف اللوغاريتمات ٠

واشتهر الخازن بالرياضيات وخاصة الميكانيكا والطبيعة والفلك ، وله زيج فلكى ، وجمع أرصادا أخرى غاية فى الدقة ٠ ومن أشهر كتبه ميزان الحكمة ، ترجم الى اللغات الأجنبية ، وهو الأول من نوعه بين الكتب العلمية القديمة ، وخاصة الايدروستاتيكا ، يقول عنه سارتون أنه من أجل الكتب

التى تبحث فى هذه الموضوعات ، وأروع ما أنتجته القريحة فى القـــرون الوسطـــى ٠

لقد سبق الخازن تورشيلى فى الاشارة الى مادة الهواء ووزنه ، وأشار أن للهواء وزنا وقوة دافعة كالسوائل ، وأن وزن الجسم المغمور فى الهواء ينقص عن وزنه الحقيقى وأن مقدار ماينقصه من الوزن يتوقف على كثافة الهواء ، وبين قاعدة أرشميدس لاتسرى فقط على السوائل ولكن تسرى أيضا على الغازات ، وكانت هذه الدراسات هى التى مهدت لاختـــــراع البارومترات ، ومفرغات الهواء والمضخات وما أشبه ، وبهذا يكون الخازن قد سبق تورشيلى وباسكال وبويل وغيرهم ٠

كذلك بحث الخازن كيفية ايجاد الكثافة للأجسام الصلبة والسائلـــة معتمدا على كتاب البيرونى واخترع ميزانا لوزن الأجسام فى الهواء والماء له خمس كفات ، تتحرك احداها على ذراع مدرج ، وقد قدر الكثافة لكثير من العناصر والمركبات لدرجة عظيمة من الدقة ٠

وتحدث الخازن عن الجاذبية ، حيث قال بقوة جاذبة لجميع جزئيات الأجسام ، وأوضح أن الأجسام تتجه فى سقوطها الى الأرض ، وقال ان ذلك ناتج عن قوة تجذب هذه الأجسام فى اتجاه مركز الأرض ٠ ويرى أن اختلاف قوة الجذب تتبع المسافة بين الجسم الساقط وهذا المركز ومن رأى الأستاذ مصطفى نظيف أن مؤلف ميزان الحكمة كان يعلم العلاقة الصحيحة بين السرعة التى يسقط بها الجسم نحو سطح الأرض والبعد الذى يقطعه والزمن الذى يستغرقه ، وهى العلاقة التى ينسب الكشف عنها الى نيوتن٠

وقد طنطن العالم الغربى فى عصر النهضة لآراء كانط وديكارت ونيوتن فى الطبيعة والضوء والانكسار والابصار وما الى ذلك ، وقد ثبت أن أغلبها مأخوذ عن ابن الهيثم العالم العربى المصرى ، وطنطن مرة أخرى لهارفى على اعتبار أنه مكتشف الدورة الدموية ، مع أن ابن النفيس الطبيب العربى المصرى قد سبقه اليها بعدة قرون ٠ واهتز العالم بآراء داروين ولامارك فى التطور مع أنها قديمة ذكرها أخوان الصفا فى رسائلهم وذكرها ابن مسكوية فى كتبه ، حيث قال أن النبات أسبق فى الوجود من الحيوان، وقسم النباتات الى ثلاث مراتب أولاها مانجم من الأرض ، ولم يحفظ نوعه

ببذر ، ذلك أنه فى أفق الجماد ، والفرق بينهما هذا القدر اليسير من الحركة الضعيفة فى قبول الحياة ، ولايزال هذا الأثر يقوى ويشتد فى نبات آخر الى أن يعيد له القوة فى الحركة بحيث يتفرغ وينبسط ويتشعب · وجعل يتدرج ليصف المرتبة الثالثة من مراتب النباتات ، وقال بنشوء الحيوان من النبات، وأن الانسان ناشىء من آخر سلسلة البهائم ، وانه بقبوله الآثار الشريفة من النفس الناطقة وغيرها ، يرتقى حتى رتبة أعلى من مراتب البشر ، وقال عن المراتب التى تدرج فيها الانسان ممعنا فيها حتى حصل على صورتـــه الحاضرة ، انها مراتب القرود وأشباهها من الحيوان الذى قارب الانسان فى خلقه الانسانية ، وليس بينها الا اليسير الذى اذا تجاوزه صار انسانا ·

ومانادى به لامارك من أثر الطبيعة والبيئة على الأحياء ، لم يغفله ابن خلدون حيث قال أن العادة قد تغير من صفات العضويات بمثل ما يغير الطقس ، ويقول ابن خلدون شارحا تسلسل بعض الأحياء من بعض ثم أنظر الى عالم التكوين كيف ابتدا من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئة بديعة من التدرج ، فآخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات ، وآخر أفق النبات بأول أفق الحيوان ، وأتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه وانتهى فى تدريج التكوين الى الانسان صاحب الفكر والروية ·

وما أظنه يؤخذ على بعض العلماء العرب ، أنهم ذكروا فى كتبهم بعض مالا يعجب المحدثين كمسائل التنجيم أو بعض الخرافات ، ومثل هـــؤلاء ليسوا بدعا بين العلماء والعباقرة على مر التاريخ ، فان العباقرة كما يقول سارتون لايمكن أن ينفصلوا انفصالا تاما عن البيئة ·

أما الطريقة العلمية ، التى يظن أنها من مبتكرات العصر الحديث ، ومن وضع (باكون) بالذات ، فقد عرفها العلماء العرب ، وســـاروا عليها فى أسلوبهم وتفكيرهم وتجاربهم ، وقد عرفوا بالدقة فى التفكير والوضوح فى العرض والسلامة فى الاستنتاج · ويتضح ذلك جيدا فى أسلوب ابن الهيثم والبيرونى والخوارزمى وابن سينا والجاحظ وابن بدر وغيرهم وأن القارىء ليجد تسلسلا فى ترتيب البحوث ، وشروحا للمبادىء الأساسية ، وابداعا فى عرض المسائل وذكر خطوات الحل ، وعرض للأفكار فى غير مواربة ، يتحرون الصدق فى الكتابة والأمانة فى النقل ، ومما يشهد للعلماء العرب

أجماعهم على تفضيل أرسطو ، وتلقيبهم اياه بالمعلم الأول ، وما ذلك الا لأن طريقته التجريبية قد لاءمت أذواقهم ونزعاتهم العلمية ، وكان لابن سينا أسلوبه المنطقى ، لأنه كما يقول الآلة العاصمة للذهن من الخطأ ، والموصلة الى الحق بأعطائه أسبابه ، ونهج سبله ، فهو يناقش آراء أرسطو ، يوافقه حينا ويخالفه أحيانا ويناقش الفاضل جالينوس يؤيده ، حينا ولايجاريه فى بعض الأحيان ، وكان ابن رشد يعتمد بالنظر العقلى ، ويجيز مخالفة الاجماع، ويحث على معرفة الحق لصاحبه ، ووجوب نبذ الهوى والتعصب لغير الحق ·

ومقدمات كتب العلماء العرب ، عامرة بالنصائح والارشادات . يقول ابن الهيثم فى مقدمة كتابه المناظر ، أن غرضه فى جميع مايستقر به ويتصفحه استعمال العقل لا اتباع الهوى ، وأنه يتحرى فى سائر مايميزه وينتقده ، طلب الحق ، لا الميل مع الآراء ، حتى يظفر بالحقيقة ويصل الى اليقين · ويقول النظام أن الشك والتجربة هما الركنان الأساسيان للبحث ، ويقول الشاك أقرب اليك من الجاحد ، ولم يكن يقين قط حتى صار فيه شك ، ولم ينتقل أحد من اعتقاد الى اعتقاد غيره حتى يكون بينهما حال شك ، فالشك ضرورى لكل معرفة ·

ويقول الجاحظ أنه اتصل بمحمد بن سليمان الهاشمى وشاركه فىتجارب فيها شىء من الطرافة ، وهى أن يسقى الخمر للحيوان ، ويرصد النتائج، فجربناها على الابل والجاموس والبقر ثم على الخيل والبراذين ، ثم على الشاه والظباه ، ثم النسور والكلاب وابن عرس ، حتى أتاهم حاو فرغبوه، فكان يحتال لأفواه الحيات حتى يصيب فى حلق أجوافها بالأقماع ، وسجل الجاحظ نتائج هذه التجارب بطريقة علمية استقرائية بارعة ·

وقد دعا جابر بن حيان الى اجراء التجارب ، والدقة فى أدائها وقال ان المعرفة لاتتم الا بها ، وطلب من الذين يعنون بالعلوم الطبيعية أن يعرفوا السبب فى اجراء العملية وأن يفهموا التعليمات جدا لأن لكل صنعة أساليبها الفنية ، وطالب بالصبر والمثابرة والتأنى فى استنباط النتائج وممن اشتهروا بالبحث فى النبات رشيد الدين ابن الصورى ، كان يستصحب معه مصورا حين البحث عن النبات فى منابتها ، ومعه الأصباغ على اختلافها وتنوعها فكان يتوجه الى المواضع التى بها النبات فيشاهده ويحققه ، ويريه للمصور .

فيعتبر لونه ، ومقدار ورقه وأغصانه وأصوله ويصور بحسبها ويجتهد فى محاكاتها ، ثم أنه سلك فى تصوير النبات مسلكا مفيدا · وذلك أنه كان يرى النبات فى ابان طرواته فيصوره ، ثم يريه اياه فى وقت كماله وظهور بذوره فيصوره كذلك ، ثم يريه أيضا وقت ذويه ويبسه فيصوره ، ليشاهد الدارس النبات وهو على أنحاء وأطوار على مايراه فى الأرض ، فيكون تحقيقه له أتم ومعرفته أبين · وما أظن المشتغلين بعلم النبات يطمعون فى أكثر مما كان يفعل ابن الصورى فى دراسته للنبات فى بيئته مع اختلاف الأجهزة والمقاييس فى العهدين ·

ودستور اخوان الصفاء العلمى ، هو الطريقة العلمية بعينها ، انه ينحصر فى تسعة أحكام أو أسئلة وهى هل هو ، وماهو ، وكم هو ، وكيف هو ، وأى شىء هو ، وأين هو ، ومتى هو ، ولم هو ، ومن هو ·

فماذا عسى أن تكون الطريقة العلمية والتفكير العلمى والأسلوب العلمى ، ان لم يكن ذلك الذى تحدث به اخوان الصفاء ·

يقول «درايز» لقد كان تفوق العلماء العرب فى العلوم ناشئًا عن الأسلوب الذى توخوه فى بحوثهم ، وهو أسلوب اقتبسوه من اليونان ، فقد تحققوا أن الأسلوب العقلى وحده لايكفى ، وأنه ينبغى أن تجرى المشاهدات والتجارب ، وهذا الأسلوب العلمى التجريبى ، هو الذى دفعهم الى الترقى الباهر فى الهندسة والمثلثات والفلك والجبر والطبيعة وغيرها ·

فالعلماء العرب هم واضعو أسس البحث العلمى بالمعنى الحديث ، وقد تميزوا بالملاحظة والرغبة فى التجربة والاختبار ، ابتدعوا طرقا واخترعوا أجهزة وآلات لاستخراج الوزن النوعى لكثير من المعادن والسوائل فى الهواء والماء ، كما ابتدع البيرونى تجربة لحساب الوزن النوعى ، ويتبين من كتاب ميزان الحكمة للخازن أنه كان لديه آلة لقياس حرارة السوائل وفكرة عن الجاذبية ، كما يتبين أن العرب عرفوا الضغط الجوى وأن وزن الجسم فى الهواء ينقص عن وزنه الحقيقى ، وأن كثافة الهواء فى الطبقات السفلى أكبر منها فى الطبقات العليا ، وأن الهواء لايمتد الى مالانهاية ، بل ينتهى عند ارتفاع معين ·

وبعد فهذه لمحة عامة ، ونظرة خاطفة سريعة ، على هذا التراث العلمى العربى التليد ، أنه جبل شامخ أشم من المعارف الصحيحة ، أنه صرح سامق عتيد ، بناه العلماء العرب بصبرهم ومثابرتهم ، وجدهم ودأبهم على العمل، واخلاصهم وتفانيهم فى أداء الواجب · وليس هنا مجال شرح مقدار مابذلوه من جهد ، فى تجميع هذا التراث العظيم ، الذى ضيعه أهله مع الأسف الشديد . فجعلنا نتغنى بداروين ، ودالتن ، وتورشيلى ، وديكارت ، ونيوتن وهارفى ولامارك ·· ونسينا أو تناسينا ابن مسكويه ، وابن الهيثم ، وجابر والخازن وابن النفيس والبيرونى وابن سينا والأدريسى والغافقى وداود وابن يونس والبتانى والخوارزمى ·· وغيرهم وغيرهم · وتحدثنا عن شـــارل وبويل وبسكال وجاليلو ودافتشى ومن اليهم وأغفلنا الحديث عن ابن خلدون، والجاحظ والزهراوى والكرخى والكوهى والصوفى وابن الصورى وابن يونس وابن حمزة وغيرهم ·

ونسبنا التطور الى داروين ، دون ابن مسكويه وابن خلدون وأخوان الصفاء ، والجاذبية الى نيوتن دون الخازن والادريسى وسرعة الضـــوء والانكسار الى ديكارت دون ابن الهيثم ، والدورة الدموية الى هارفى دون ابن النفيس ، والبندول الى جاليليو دون ابن يونس والمكتشفات الفلكية الى جاليليو وكوبرتيق دون البتانى والفزارى والفرغانى والبيرونى والصوفى، وعلوم الجبر والحساب والتفاضل والمثلثات الى هؤلاء وأولئك من الأجانب دون الخوارزمى وابن شاكر وغيرهما ·

وسائل احياء التراث العلمى العربى :

والآن ماذا عسانا نفعل لأحياء هذا التراث ، وتعريف شباب العرب ، بمكانة أمتهم فى تاريخ العلم ، وما حققه العلماء العرب من انجازات علمية رائعة ، فى مختلف ألوان المعارف العلمية ، أنه كما قدمت عشرات الألوف من الكتب والرسائل مابين مخطوط ومطبوع منتشرة فى مكتبات العلم . انها تحتاج جهود عشرات من العلماء والمتخصصين ، يزورون هذه المكتبات فى عواصم الشرق والغرب باحثين منقبين عن هذا التراث المضيع ، يقرؤون ويشترون ويصورون والمعروف أن كثيراً من هذه الكتب والرسائل ضائع أو مفقود ، انما ورد ذكره فى الفهارس مثل فهرست ابن النديم ، وطبقـــات

الأطباء لابن أبى أصيبعة ، ووفيات الأعيان لابن خلكان ، وغيرهم · فكثير من هؤلاء العلماء الذين ذكرت أن لهم مئات الكتب ، لايكاد يعرف منهـــا الا عشرات ، ولعله لم يحقق أو ينشر منها الا آحاد ·

وفى رأيى أن الأمر أجل من أن يترك الى جهود الأفراد أو أعضـــاء الجمعيات العلمية ، وجهود هؤلاء وأولئك محدودة جدا وقدراتهم علـى الانفاق أقل من القليل ، واذن فلابد من انشاء هيئة أو ادارة (أكاد أن أقول «وزارة») تختص باحياء التراث العلمى العربى ، تحشد بها صفوة مـن المختارين المتخصصين فى مثل هذه الشئون ، يجمعون هذا التراث فى صعيد واحد ويعملون فى دأب على تحقيق هذه الكتب ونشرها ، وآخرون يعملون على نشرها ملخصة ومخلصة ، كما يعمل عدد آخر فى نشر كتب مبسـطة من هذه الموضوعات العلمية ، يقرؤها الشباب وطلاب المدارس ·

وعلى الذين يضطلعون بتأليف الكتب العلمية ، لطلاب المدارس الثانوية أو الجامعات ، أن يحاولوا الاحاطة بموضوعاتهم من الناحية التاريخية ، ولايهملوا الاشارة الى أعمال العلماء العرب ·

وعلى وسائل الأعلام المختلفة من صحافة واذاعة وتلفاز ، أن تخصص جانبا من فراغها أو وقتها أو برامجها للتعريف بهذا التراث والدعوة الـى احيائه ·

ونحن لاننكر أنه قد بذلت محاولات وعرضت آراء للحفاظ على هـذا التراث واحيائه ، فقد أنشأت جامعة الدول العربية معهدا للوثائق ، ونشرت فهارس لمخطوطاتها المصورة ، كما دعا المجلس الأعلى للعلوم الى احياء هذا التراث ، وكونت لجان ، وعقدت جلسات ، وما أظن أن الأمر قد زاد على ذلك · وكذلك فعلت وزارة البحث العلمى ، حين نشرت الدعوة مرة أخرى، وفكرت فى نشر أو ترجمة كتاب أو آخر ، ولكن الأمر ـ فيما أعلم ـ لم يخرج الى حيز التنفيذ ·

وهناك جهود الجمعية المصرية لتاريخ العلوم ، التى تكونت منـــذ أربعينات هذا القرن ، وماتزال تؤدى واجبها فى هذا المجال ، بالقـاء المحاضرات العامة ، ونشر أعداد خاصة من مجلتها بالاشتراك مع مجلة

رسالة العلم التى تصدرها جميعة خريجى كليات العلوم ، ظهر منها حتى الآن أربعة أعداد ، ظهر الأول بمناسبة الاحتفال بالعيد الألفى لابن سينا ، وشمل الثانى المحاضرات التذكارية لابن الهيثم ، كما حوى العددان الثالث والرابع دراسات مختلفة عن العلماء العرب ٠

وفى أوائل هذا العام دعت هيئة اليونسكو الى عمل دليل بيليوجرافى للتراث العلمى ، اختص الجانب العلمى منه بتعريف بضع عشرات من الكتب التى أمكن التعريف بها ، ونرجو أن يكون جزءا تتبعه أجزاء ، أو خطوة تليها خطوات ٠

كما تزمع الجمعية المصرية لتاريخ العلوم الاحتفال بالعيد الألفى لابن الهيثم فى ديسمبر من هذا العام ، ونرجو أن تكون الفرصة مواتية لنشر الدعوة من جديد لاحياء هذا التراث ٠

ما أحوجنا الى حشد هذه الجهود فى هيئة واحدة ، تختص بهذا الموضوع دون سواه ، وتهيأ لها الامكانيات التى تفى بتحقيق الآمال المعقودة عليها من احياء للتراث العلمى العربى ، وتصحيح لتاريخنا العلمى وتعريف الأجيال الصاعدة بدور العلماء العرب فى بناء النهضة العلمية الحديثة ٠

وعلى أساتذة الجامعات ورجال التعليم ومدرسى العلوم ، أن يدلوا بدلوهم فى هذا الدلاء ، وألا يضنوا بجهد أو وقت فى سبيل احياء هذا التراث والتعريف به ، وعلى الدولة أن تمد يدها ، وأن تنفق بسخاء ، وألا تضن بمال فى سبيل تحقيق هذا الهدف وما أشك فى أن المستشرقين يعرفون عن تراثنا العلمى العربى أكثر مما نعرف ، وقد اهتمت بعض الدول الغربية بأعمال علمائنا ، وتحقيقها والتعريف بها أكثر مما فعلنا ، بل أنهم يقيمون الاحتفالات بذكراهم ، على حين أن ذكراهم تضيع عندنا فى غمرة الأحداث٠

وقد يكون من المناسب كذلك أن تكون هذه الهيئة التى تدعو الى انشائها ، هيئة اقليمية عربية ، لاحياء التراث العلمى العربى ، بمعنى أن تشترك فى انشائها وتكوينها الدول العربية جميعا ، وأن تسهم فى نفقاتها الدول العربية ، وتنشأ فى كنف جامعة الدول العربية ، فان هذا التراث العلمى الذى ندعو الى احيائه ونشره وتحقيقه ملك للأمة العربية ، ومن

واجب دولها أن تجند عددا من أكفاء الرجال فيها للعمل فى هذا المجال ، وأن تخصص جانبا من نفقاتها الثقافية والأعلامية لاحياء التراث ونشره · ومن عجب أن تعمل هيئات أجنبية على احياء تراثنا ، على حين نتقاعس نحن عن هذا الواجب المقدس نحو علمائنا العرب ، فقد قرأت كتاب النبات للدينورى حققه ونشره الأستاذ «لوين» من السويد ، كما قرأت كتاب القانون المسعودى البيرونى وصور الكواكب لعبد الرحمن الصوفى نشرته المطبعة العثمانية بحيدر أباد الدكن بالهند · وهناك عشرات ومئات من الكتب حققها المستشرقون الأجانب كما أن هناك مئات الكتب والمخطوطات والرسائل موجودة فى المكتبات الأجنبية فى برلين واستنبول واستكهلم ولندن وباريس وروما ومدريد وغيرها ، ولايكاد يوجد منها نسخة واحدة فى مكتبات العواصم العربية فهذا شىء لايحتاج الى دليل ·

ولنذكر بالشكر مرة أخرى جهود معهد الوثائق والمخطوطات بجامعة الدول العربية وماجمعه من «ميكروفيلم» ومانشره من فهارس ، لولا أنها لاتفى بالغرض من حيث احياء التراث والتعريف به آذ أن الفهارس لاتحوى الا ما أمكن جمعه أو تصويره ، كما أنها لم تذكر عن الكتاب أو المخطوط سوى سطر أو اثنين من أوله وسطر أو اثنين من آخره ، دون تعريف بمحتوياته ومضمونه ، فضلا عن النشر والتحقيق الذى ندعو اليه ·

فلتكن توصياتنا للعمل على احياء التراث العلمى والعربى ما يأتى : -

١ - العمل على انشاء مركز اقليمى عربى ، لاحياء التراث العلمى العربى ، تشترك فى انشائه وتمويله الدول العربية وتديره جامعة الدول العربية ، تكون أهدافه جمع وتصوير ونشر وتحقيق وتلخيص وتبسيط التراث العلمى العربى بكافة الوسائل ·

٢ - دعوة الدول العربية الى الاسهام فى هذا المشروع ، والانفاق عليه بسخاء ، وتشجيع العاملين فى هذا الحقل ، وتقدير انتاجهم فى هذا المجال ·

٣ - دعوة وزارات الارشاد والثقافة والأعلام فى الدول العربية ، الى نشر الدعوة الى احياء التراث العلمى العربى بكافة الوسائل ·

٤ - الدعوة الى أن تكون العربية لغة العلم والتعليم فى الجامعات والمعاهد ، مما لايتعارض مع العناية باللغات الأجنبية لمتابعة المسائل العلمية بلغاتها الأصلية .

٥ - دعوة أساتذة العلوم من رياضيات وطبيعة وطب وهندسة ، وفلك وكيمياء وجيولوجيا ونبات وحيوان وزراعة وصيدلة وبيطرة الى دراسة التراث العلمى العربى ، والعمل على تحقيق أو تبسيط مايقع تحت أيديهم من كتب أو رسائل من أعمال العلماء العرب ، مع العناية بذكر هذه الأعمال والتنويه بها فى محاضراتهم ودراساتهم .

٦ - نشر الدعوة بين مدرسى العلوم فى البلاد العربية للعمل على تعريف الأجيال الصاعدة بتراثنا العلمى والربط بين النظريات الحديثة التى يدرسون وبين ماقاله العلماء العرب فى شأن هذه النظريات والآراء وتعريف الناشئة بكشوف وأعمال العلماء العرب .

٧ - الدعوة الى تدريس المجتمع العلمى العربى ، مادة أساسية فى الكليات العلمية الجامعية يدرس فيه التراث العلمى العربى كجزء من مادة المجتمع العربى .

الموت البيولوجى ٠٠ والخلود الفكرى

دكتور / سعيد اسماعيل على

فى بداية دراستنا فى قسم الفلسفة بكلية الآداب بجامعة القاهرة ، فى الفصل الدراسى الأول من العام ١٩٥٦/٥٥ ، لفت نظرى عنوان كتاب ، فسارعت بشرائه ، رغم ندرة الزاد المادى ، والتهمته قراءة ، من غرابة موضوعه ٠

كان المرحوم الدكتور توفيق الطويل يدرس لنا (مدخل الى الفلسفة). حيث انصب جزء كبير من الحديث على مجالات الدراسة الفلسفية ، والتى كان من بينها هذا المجال الشهير (الميتافيزيقا) والتى كان واضحا أن د٠ الطويل يتشيع لها ٠ فلما رأيت كتابا بعنوان (خرافة الميتافيزيقا) للدكتور زكى نجيب محمود ، دفعنى حب الاستطلاع الى معرفة ماذا يقول فيه ٠ وكانت الدراسة الجامعية فى ذلك الوقت ، وخاصة فى هذا القسم ، غير مصابة بعد بهذا الداء الوبيل المنتشر الآن ، المسمى (الكتاب المقرر) ، وانما كان الأمر أمر (موضوعات) تقرر علينا ، وعلينا أن نفتش بين ما كتب عنها فى مختلف المراجع والمصادر ٠ صحيح أن بعض الأساتذة كانت لهم كتب فى نفس الموضوع، مثلما كان للدكتور الطويل كتابه الشهير (أسس الفلسفة) فى هذا (المدخل) لكن هذا لم يمنعنا أبدا أن نجول فى كتابات مختلفة أخرى : نقرأ عن هذا المذهب ، وذاك الموقف ، خاصة اذا كانت هناك (معارضات) ، و(اختلافات)، وهو الأمر الشائع فى الدراسة الفلسفية ٠

ولم أكن قد رأيت الدكتور زكى نجيب بعد ٠٠

لكن ، ما لفت نظرى فى (خرافة الميتافيزيقا) حقا أمران ، الأول ، احساس بأننى أمام (ثائر) من الطراز الأول ٠٠ ثائر فكرى ، يكاد يقف منفردا أمام جيوش جرارة من معتقدات وأفكار مترسخة لها حماتها ولها دعاتها ٠

الأمر الثانى ، هذه القدرة العجيبة على (التفهيم) ، فالكتاب يعالج جوانب غاية فى التعقيد الفلسفى ، ومع ذلك لم أجد مشقة فى فهمهـــــا واستيعابها ، مع أننى كنت وافدا جديدا على الجامعة تاركا المدرسة الثانوية منذ عدة أسابيع ٠

ولقد اشتد بي الشوق لأن أرى مؤلف هذا الكتاب ، وكنت قد رسمت له - بخيالي - صورة تتسم بعلامات (الثورة) ، من حدة وانفعال وجهـــارة الصوت ، والايقاع السريع ٠٠ الخ ٠

فلما (هل) الفصل الدراسي الثاني ، أصبح علينا أن ندرس(علم المنطق)، حيث قيل أن الذي سيدرسه لنا هو الدكتور زكي نجيب ٠ ٠

جلست على مقعدي ، في بداية المحاضرة ، أو قبلها بقليل ، أترقب المحاضر ، الى أن جاء وبدأ يتحدث ، ومع كل دقيقة تمر ، تزداد الصورة التي رسمها خيالي ميلا الى الاختفاء ٠ لقد كانت الصورة الواقعية مختلفة تماما عن تلك التي رسمها خيالي ٠

ان الذي يقف أمامنا رجل هادىء الى حد كبير ٠٠ صوته غير زاعق ٠٠ يختزل عشرات التفاصيل في جملة قليلة ، بسكينة ملحوظة ، مع أن ماتقوله هذه الجمل القليلة من شأنه أن يشعل نارا !! وتستثير كلماته الهادئة زملاء آخرين ، فيحتدون ويثورون ، والرجل ، على نفس الدرجة من الهدوء والسكينة٠

ولم يكن مايبشر به من أفكار تتصل بالفلسفة التحليلية فقط هو ماشد انتباهنا ، لكن أمرا ما لفت نظري أنا بصفة خاصة ، وان لم يلفت نظـــر كثيرين ، وكان له أثرا أكبر مما تركه علمه علي ، الى الدرجة التي جعلتني، كثيرا ما اعتمدت على هذه الخبرة ، وأنا أناقش طلابنا في كليات التربيـــة مؤكدا أن (الأستاذ) لايكون أستاذا فقط بعلمه ، لأن الأستاذية لابد أن تكون قوة اقتداء وطاقة تحريك للتغيير السلوكي ، ولايتأتى هذا الا بممارسات سلوكية) يلمسها الطلاب لدى الأستاذ ٠

وفي الوقت الذي كنا فيه ننتظر بعض الأساتذة وقتا طويلا ، ثم نفاجأ باعتذارهم ، أو بعدم حضورهم بلا اعتذار ، وفي الوقت الذي كان موعد محاضرة (س) من الأساتذة الساعة العاشرة ، مثلا ، فيأتي الينا في الحادية عشرة ٠٠ في هذا الوقت ، لازلت أذكر موعد محاضرات د٠ زكي نجيب ، كانت يومي السبت والاثنين ، من الساعة الثامنة الى العاشرة ٠٠ لايتخلف أبدا عن المحاضرات ٠٠ ومع دقات ساعة جامعة القاهرة معلنة الساعة الثامنة، كانت قدماه تعبر باب قاعة المحاضرات رقم (١٢) بكلية آداب القاهرة ٠

انه «الالتزام» ٠٠ تلك الكلمة البسيطة شكلا ، الخطيرة مضمونا وأثرا، والتى يمكنك أن تتخذها معيارا من معايير التفرقة بين التقدم والتخلف ، ففى المجتمعات الزراعية المتخلفة ، تكون وحدة الزمن التى يتعامل بها الناس ، هى (الموسم) الذى يمتد شهرين أو ثلاثة ، ومن هنا تسمع عن ارتباطات تتحدد بأن تكون مثلا (فى القطن) أو (البلح) أو تسمع من يعطيك موعدا لغد (بعد العصر) أو (بعد المغرب) دون تحديد دقيق لساعة بعينها أو جزء منها ٠ ولاغرابة فى ذلك ، فنمط الانتاج الزراعى المتخلف يعود الناس على هذا ، فلا مانع فى مثل هذا النمط من أن تتأجل زراعة نبات ما يوما أو يومين أو أسبوعا ، ولا ضرورة لأن تبدأ بساعة بعينها ٠ والأمر على عكس ذلك بالنسبة لنمط الانتاج الصناعى المتقدم حيث يمكن أن يؤدى التخلف دقيقة واحدة الى خسارة بالملايين من الدولارات أو ضياع أرواح بشر ! !

وعندما أتممت دراستى بكلية الآداب وتحول مسارى الى (التربية) ، وبدأت أعد العدة لعمل (الماجستير) ، كان موضوعا يجمع بين (الفلسفة) و(التربية) ، حتى أفيد العمل التربوى من مخزون الثقافة الفلسفية التى هيأت لى الظروف أن أحصلها طوال سنوات عدة ٠ فاتصلت تليفونيا بأستاذنا أطلب موعدا لأستشيره فى الموضوع ٠

وحدد الرجل الموعد : العاشرة ٠ ٠

ولا أريد أن أثقل على القارىء بالاشارة الى المشوار الطويل الذى كان على أن أسلكه حتى أصل الى كلية الآداب فى هذه الفترة ، المهم أنه ، لأمر ما، تأخرت فوصلت فى العاشرة والنصف وقبل أن أدخل المكتب ، هرع الى (فراش القسم) معاتبا ، بل قل (مؤنبا) : ايه دا يا أستاذ الدكتور ينتظرك منذ نصف ساعة !!

ان التأخير يحدث الآن كثيرا الى الدرجة التى أصبح عندها أمرا (معتادا) ، بل ومشكلا قاعدة والاستثناء هو الالتزام الدقيق بالتوقيت المتفق عليه ، لكن ، لا أدرى لماذا هزنى هذا الموقف البسيط هزا عنيفا وأشعرنى بذنب كبير ظللت أحمله فوق ظهرى حتى الآن ، بحيث اذا اتفقت مع أحد صغيرا كان أم كبيرا ، أفزع الفزعكلهمن أن أتأخر ولو دقيقة واحدة ٠ وهكذا، منذ عام ١٩٦٣ ـ موعد المقابلة مع أستاذنا ـ حتى الآن ، أى مدة ثلاثين

عاما ، قلما يستطيع أحد أن يضبطنى متأخرا عن موعد ما ، الا اذا كان هناك بالفعل أمر (جلل) ٠

وعندما تصدر مجلة (الفكر المعاصر) عام ١٩٦٥ ، اذ بالرجل يكاد يقف وحده فى ساحة كانت مليئة فى ذلك الوقت بالمخالفين فكريا بدرجة واضحة ، وخاصة أنهم كانوا يتسيدون - الى حد كبير - مختلف قنوات النشر ، حتى أننى كنت أشعر بالاشفاق على أستاذنا من كثرة المقالات الحادة التى وجهت صورا متعددة من الهجوم عليه ٠ وكم كان رائعا ، وأستاذا مفكرا حقا عندما وجد نفسه مضطرا أن يكتب مقالا بعنوان (درس فى التحليل) حاول فيه أن يظهر (تهافت) الأسس التى استند اليها البعض ، بل أن نقدهم وهجومهم يظهر غياب وعى فاضح ، حتى بالمبادىء الأساسية للفكرة التى يهاجمونها مما جعلهم يحتاجون بالفعل الى (درس) يعلمهم اياها !!

كذلك كان دقيقا ورائعا الى حد كبير عندما كتب (الماركسية منهجا) مما كان يعد منه شجاعة واضحة فى ظل مناخ الستينات فكشف عن نقاط سلبية، تمر السنون ، فاذا بنا ، فى القليل من السنوات الماضية نتيقن من صدقه ٠

وكم كنت سعيدا الى درجة يصعب وصفها عندما وجدت الرجل ينشر لى ، لأول مرة فى حياتى دراسة ، وفى بدايات عمر (الفكر المعاصر) ، وأنا لم أزل بعد (معيدا) ، حيث كان العنوان عن نقد للفيلسوف الأمريكى (جون ديوى) لمنطق أرسطو ٠

لقد كان حريصا على انتقاء البذور ، وتعهدها بالسقى والرعاية ٠٠ وتلك هى مهمة الأساتذة العمالقة الذين يختفون (بيولوجيا) ، ويكتب لهم الخلود (فكريا) !

نظرة نقدية لكتاب : الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربى

د٠ محيى الدين توق و د٠ ضياء الدين زاهر

د٠ محمد عبد العليم مرسى (*)

مدخل :

تعتبر الانتاجية العلمية لأعضاء هيئات التدريس من أهم مايشغل بال العلماء على مستوى العالم ، ذلك أن أعضاء هيئات التدريس فى الجامعات هم الذين يقومون بالبحوث فى أقسامهم العلمية ، وفى مراكز البحـــوث التابعة لجامعاتهم وتلك التى تقيمها دولهم ، وكذا هم الذين يسهمون ببحوثهم فى تطوير المؤسسات العلمية والصناعية والانتاجية ٠

والمجتمعات الواعية هى التى تهتم بعلمائها ، لأنهم يمثلون زبـــدة أفراد المجتمع التى وصلت الى قمة العلم والتفكير من خلال البحث والتجريب والاطلاع والمثابرة والعمل ليل نهار حتى يحققوا لأمتهم ماتصبو اليه ٠

ويمثل اهتمام الأمم بعلمائها ذكاء من جانب تلك الأمم ، لأن ماتنفقه على هؤلاء العلماء على شكل مرتبات مجزية تدفع لهم ، أو على شكل تأمين حياة كريمة لهم ولأسرهم ، وكذا الاهتمام بتأمين كل مايتطلبه البحث العلمى من أجهزة وكتب ومراجع ومعامل ومختبرات ، وكذا مساعدتهم فى نشـــر بحوثهم التى يجرونها ٠٠ الخ ، يمثل كل ذلك أعظم استثمار فى حياة الأمة، لأن العائد منه لايقدر بمال فى المدى البعيد ، وحتى ـ فى كثير من الحالات ـ فى المدى القريب ٠

والدول العظمى على مستوى العالم التى نتحدث عنها اليوم ، والتـــى

(*) أستاذ أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية ، جامعـــة الامام محمد بن سعود ـ الرياض ٠

تملأ أخبار اكتشافاتها وتقدمها صحفنا مثل : الولايات المتحدة الأمريكيـــة واليابان ودول أوروبا الغربية عامة ماوصلت لهذه المكانة الا من خـــلال علمائها الذين يسرت لهم هذه الدول أمور البحث العلمى والتطوير فأعادوا لمجتمعاتهم ما أنفق عليهم مضاعفا مرات ومرات، على شكل أموال جاءتهم من بيع منتجاتهم ، وعلى شكل عزة وطنية يجنيها المجتمع حين يكون لديه مايعطيه ومايقدمه للبشرية ، ومايدل به على الآخرين ويتفاوض به عند الحاجة ، والذين يريدون أن يتأكدوا من ذلك ماعليهم الا أن يقرأوا الكتاب الذى أثار زوبعة هائلة فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩١ م رغم أن مؤلفه ياباني ..!!

الكتاب بعنوان «اليابان التى تستطيع أن تتحدى أو تتمرد The Japan That Can Say No ومؤلفه هو «شينتارو ايشيهارا Shintaro Ishihara وزير المواصلات السابق فى الحكومة اليابانية ، والـــذى كتب يبين عظمة الانتاج الياباني التكنولوجى الذى يلف العالم ، والـــذى تحتاجه - حتى أمريكا - فى احكام ودقة ضبط توجيه الصواريخ العابرة للقارات ، من خلال انتاج أشياء الموصلات Semi Conductors والتـــى تنتجها شركات الكمبيوتر العملاقة فى اليابان وتزود بها وزارة الدفـــاع الأمريكية (البنتاجون) ، وقد قال الرجل بالنص «اننا لو حدث وبعنا هـــذه الأجزاء الحساسة والدقيقة لدولة أخرى (الاتحاد السوفييتى قبل أن ينهار) لأحدثنا انقلابا فى مجال التسليح على مستوى العالم ..!!

وللعلم فلقد استدعاه الأمريكيون ليتحدث اليهـــم فى الكونجـــرس والبنتاجون ، وكان مما قالوه له انكم لو فعلتم هذا - أى تجرأتم وبعتم هـــذه التكنولوجيا المتقدمة لدولة أخرى غيرنا فليس أمامنا سوى أن نمتلككم مـــن جديد .. !! ولقد كان هذا الرجل الحصيف دائم العودة أثناء حديثه لشكر التربية اليابانية Thanks to our Japanese education لأنها خرجت لنا هذه النوعية من العلماء والمهندسين الذين يطورون انتاجنا دوما ويضعوننا فى مصاف الدول (*) .

---

* Shintaro Ishihara : The Japan that Can Say No, Translated by Frank Baldwin, Simon Schuster, N.Y., 1991.

والكتاب الذى بين أيدينا «الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التـــدريس بجامعات الخليج العربى » ، عبارة عن دراسة ميدانية مولها وأشرف عليها مكتب التربية العربى لدول الخليج ، وقام بها د٠ محيى الدين شعبان توق، د٠ ضياء الدين زاهر ٠

والكتاب كما قدمه مدير مكتب التربية العربى لدول الخليج الدكتـــور على بن محمد الذويجرى عبارة عن «دراسة حالة لانتاجية العلمـــاء» فى ست جامعات خليجية من خمس دول من دول الخليج العربية ٠ وبصرف النظر عن هذا التحدى الذى فرضته ظروف التطبيق للدراسة وأملته حدود الاستجابة للبحث فان المنهج الذى استخدم فى الدراسة هو منهج يطبق لأول مرة تقريبا على مثل هذا المجتمع من العلماء فى عالمنا العربى ٠ فدراسات انتاجية العلماء بالعربية تكاد تعد على أصابع اليد الواحدة ، وتتجه الى المؤسسات والجامعات أكثر ماتتجه مباشرة ـ كما تفعل الدراسة الحالية ـ للعلماء أنفسهم ٠

سياحة فكرية بين فصول الكتاب :

الكتاب عبارة عن أربعة فصول ، تقع فى ٣١٢ صفحة من القطع الكبير، وبه عدد مناسب من المراجع العلمية ، عبارة عن ٥٥ كتابا باللغة العربية ، ٣٣ باللغة الانجليزية ، ٩ دراسات منشورة فى دوريات علمية باللغة العربية ٠ والكتب العربية التى استخدمها الباحثان كمراجع علمية جاءت أحدث مـــن نظيرتها التى باللغة الانجليزية ، حيث عادت الكتب العربية الى السبعينات والثمانينات فى معظمها ، بينما بدت الأجنبية أقدم من ذلك بكثير حتى ان بعضها عاد الى الستينات ٠٠ بل والخمسينات والأربيعينات ، وكتاب واحد منها فقط وصل الى عام ١٩٨٠ م ، على الرغم من توفر هذا النوع من الدراسات فى الغرب وخاصة فى الولايات المتحدة خلال حقبة الثمانينات ٠

الفصل الأول : تناول فيه المؤلفان الاطار النظرى للدراسة والمنهج العلمى الذى اتبع فيها ٠

الفصل الثانى : سياقات الانتاجية العلميـــة : المجتمعية والأكاديمية والشخصية ٠

الفصل الثالث : النتائج ٠

الفصل الرابع : المناقشة والتوصيات

لمحات من نتائج الدراسة :

بطبيعة الحال فى مثل هذه العجالة لايمكن أن نحيط بجميع النتائج العلمية التى خرجت بها دراسة موسعة مثل هذه ، ومن هنا فلسوف نقتطف عددا من أهم النتائج التى توصلت اليها ملخصة ومركزة ، ومن شاء التفصيل فيمكنه الرجوع لأصل الدراسة ٠

١ ـ يمثل العرب من أعضاء هيئة التدريس فى جامعات الخليج أكبر نسبة من أفراد الدراسة المنتجين علميا ، حيث بلغت نسبتهم (٥٤ر٦٨٪) يليهم مواطنو دول الخليج العربى بنسبة مقدارها (١٩ر١٠٪) ثم الفئات الأخرى بعد ذلك ٠

٢ ـ غالبية الانتاجية العلمية والبحوث على حد سواء تأتى من الذكور، وذلك لارتفاع نسبتهم فى عينة الدراسة (٧٥ر٩١٪) ، وانخفاض نسبة الاناث (٢٥ر٨٪) ٠

٣ ـ أعضاء هيئة التدريس الذين يقعون فى الفئة العمرية (٤٠ ـ ٤٤) هم أكبر فئة غير منتجة للكتب ، يليهم منهم فى الفئة العمرية (٣٥ ـ ٣٩) ٠٠؟؟ وأقل فئة غير منتجة هم من يقعون فى الفئة العمرية (٥٠ ـ ٥٤) ٠

أما فى الانتاجية المتوسطة للكتب فان أكبر فئة فيها هم أعضاء هيئة التدريس الذين يقعون فى الفئة العمرية (أقل من ٣٤) ، كما يلاحظ أن أكبر فئة فى الانتاجية العلمية المرتفعة للكتب هم أعضاء هيئة التدريس الذين يقعون فى الفئة العمرية (٥٠ ـ ٥٤) ، كما يلاحظ انعدام الانتاجية العلمية المرتفعة للكتب فى الفئات العمرية التى تقل عن أربعين سنة ، وقد يكون هذا الأمر طبيعيا ، اذ أن أفراد الفئة مازالوا فى طور الترقى ٠

٤ ـ بالنسبة للانتاجية العلمية للبحوث فيلاحظ انخفاض نسب أعضاء هيئة التدريس الذين لم يقوموا بانتاج أى بحث مع التقدم فى العمر ٠ أما بالنسبة للانتاجية المتوسطة للبحوث (فئة ٥ ـ ١٠) فان أكبر فئة منتجة هم أعضاء هيئة التدريس الذين يقعون فى الفئة العمرية (٤٠ ـ ٤٤) ، يليهم من يقعون فى الفئة العمرية (٤٥ ـ ٤٩) ٠ أما بالنسبة للانتاجية العالية

للبحوث (فئة العلامة ١٦ +) فان الفئات العمرية (٣٥ ـ ٣٩) ، (٤٠ ـ ٤٤)، (٤٥ ـ ٤٩) ، (٥٠ ـ ٥٥) تتساوى فى انتاجيتها للبحوث ٠

٥ ـ أهتمت الدراسة بجانب القراءة العلمية المتعمقة لأعضاء هيئات التدريس ، وقد وضع هذا الجانب تحت فئة الخصائص الشخصية على اعتبار أنه يمثل عادات شخصية فى القراءة أكثر من كونه على علاقة بالتنظيمات الأكاديمية أو الجوانب الاجتماعية للبحث العلمى ٠ وقد كان الهدف من دراسة هذا الجانب التعرف على الأهمية النسبية التى يضعها أفراد الدراسة على الجوانب المختلفة للبحث عند قراءتهم له فقط دون محاولة ربط ذلك بانتاجيتهم العلمية ٠ أما الجوانب التى سئل عنها أفراد الدراسة فكانت :

(أ) القراءة المتعمقة من أجل الحصول على معلومات جديدة ٠
(ب) القراءة المتعمقة للمنهجية المتبعة والاجراءات ٠
(جـ) القراءة المتعمقة للمبادىء النظرية والأدب العلمى ٠
(د) القراءة المتعمقة للنتائج والبيانات ٠
(هـ) القراءة المتعمقة لملخصات البحوث ٠

وقد طلب من أفراد العينة ترتيب هذه الجوانب حسب أهميتها باعطاء الجانب الذى يعتقدون أنه الأكثر أهمية الرقم (١) ثم الرقم (٢) للجانب الذى يليه فى الأهمية ، وهكذا ٠ هذا وقد حظى جانب الحصول على المعلومات الجديدة بالمرتبة الأولى لدى (٤٩٪) من أفراد الدراسة ٠

٦ ـ تحت بند «الجامعة والانتاج العلمى» أثبتت الدراسة أن أكبر نسبة من أفراد الدراسة الذين لم ينشروا أى كتاب هى من جامعة الامارات العربية المتحدة ، تليها جامعة قطر ، فكلية البحرين الجامعية ، فجامعة الملك سعود ، فجامعة الكويت ، وأخيرا جامعة الخليج العربى وقد يعود السبب فى ذلك ـ كما يقول المؤلفان ـ الى نسب تمثيل هذه الجامعات فى عينة الدراسة ٠ فقد بلغت نسبة أفراد الدراسة من جامعة الامارات (٣٣ر٥٪) من العينة الاجمالية، بينما بلغت نسبة أفراد الدراسة من جامعة الخليج العربى (٤ر٨٥٪) فقط ٠٠، أما فيما يتعلق بالانتاجية العلمية الدنيا للكتب فتأتى جامعة الامارات أولا ، تليها جامعة الكويت ، وأقلها جامعة الخليج العربى ٠ وفيما يتعلق بالانتاجية المرتفعة للكتب فتأتى جامعة الكويت أولا ، تليها جامعة الامارات العربية

المتحدة ، فجامعة الملك سعود ، وتتساوى باقى الجامعات فى هـذه الفئـة الانتاجية ، ويلاحظ أن هناك نسبة كبيرة من العينة (٦٠ر٤٦٪) لم يقم أفرادها بانتاج علمى للكتب على الاطلاق ٠

٧ ـ كذلك تحدث الباحثان عن الانتاجية العلمية والكلية والقسم اللذين ينتسب اليهما أعضاء هيئة التدريس من أفراد عينة الدراسة ، ثم انتقلا بعد ذلك للمرتبة الأكاديمية والعلاقة بينها وبين الانتاجية العلمية لهيئة التـدريس بالجامعات الخليجية ، من خلال أفراد العينة بطبيعة الحال ٠

وهذا البعد الأخير «المرتبة الأكاديمية» اعتبراه من أهم العوامل المؤثرة فى الانتاجية ، وقد ثبت أن أكبر نسبة من أفراد الدراسة غير المنتجين للكتب هم المدرسون ، فقد بلغت نسبتهم (٣٠ر٢٣٪) ، ثم الأساتذة المساعـدون (٥٠ر١٦٪) ، فالأساتذة (٨٠ر٦٪) ٠

وفى اطار فئة الانتاجية الدنيا للكتب جاء الأساتذة المسـاعدون فى المقدمة بنسبة (٩٩ر١٦٪) يليهم المدرسون (٠٥ر١٥٪) فالأساتذة (٦٢ر١٢٪) ٠ أما بالنسبة للانتاجية العالية من الكتب فقد كانت أكبر نسبة منتجة فى هذه الفئة الأساتذة حيث بلغت نسبتهم (٣٧ر٤٪) يليهم الأساتذة المساعـدون (٨٨ر٣٪) فالمدرسون (٤٩ر٠٪) ٠

وأخيرا تعامل الباحثان مع نوع العقد الذى يعمل به أساتذة الجامعـة فى جامعاتهم وعلاقة ذلك بالانتاجية العلمية لهم ، ثم انتقلا الى المؤهل العلمى والانتاجية العلمية ، والوظيفة الادارية والانتاجية العلمية ، والأسـاليب المتبعة فى اجراء البحوث والانتاجية العلمية ، والمؤتمرات والزيارات العلمية والمنح والانتاجية العلمية ، والعوامل الأكاديمية ذات الطابع الاجتماعى وأثرها على الانتاجية العلمية ٠

ثم وصل الباحثان فى نهاية دراستنا الى المناقشة والتوصيات ، وكان

(*) يلاحظ أن الباحثين تعاملا مع المراتب العلمية كما هو الحـال فى مصر : مدرسون ـ أساتذة مساعدون ٠ ثم أساتذة ، وهى تقابل فى جامعات الخليج أساتذة مساعدون ـ أساتذة مشاركون ثم أساتذة ٠

من أخطر ما قالاه «أن هناك حقيقة قاسية ملفتة للنظر ألا وهى انخفاض الانتاجية العلمية عامة لدى أفراد هذه الدراسة حيث بلغ متوسط الانتاجية العلمية من الكتب للفرد الواحد من السنوات الخمس التى شملتها الدراسة (١ر٤٣) ، وللبحوث (٤ر٦١) ، وبحسابات بسيطة يتضح أن نصيب الفرد الواحد من الكتب هو (٠ر٤) كتابا ، (١ر٣٨) بحثا فى العام الواحد ٠٠ فاذا تذكرنا أننا نتحدث عن أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الذين يتحدد اطار عملهم بشكل رئيسى فى التدريس والبحث أدركنا ضخامة المشكلة التى نحن بصددها، وأدركنا كذلك أهمية هذه الدراسة التى كشفت عن بعض العوامل المؤثرة فى الانتاجية ، ولكننا فوق كل ذلك أدركنا أهمية الحاجة الى مزيد من التقصى العلمى والدراسات اللاحقة لمعرفة سبب هذا الانخفاض فى الانتاجية العلمية بصورة أعمق لتلافيه (*) ٠

«ان بعض أسباب هذا الانخفاض تعود بلا شك الى العوامل المجتمعية التى غطتها هذه الدراسة كما تظهر الحاجة الماسة الى تخطيط سياسات البحث العلمى تخطيطا علميا دقيقا ، وادارته ادارة علمية عصرية ، ليس على مستوى الجامعات فحسب ، بل وعلى مستوى الدولة ككل ٠

ومن المؤكد أنه فيما يتعلق بالجامعات بشكل خاص ، لابد أن ينعكس هذا التخطيط على بنية الجامعة ككل ، ابتداء بالقسم العلمى الذى هو نواة البحث العلمى ، فالكلية ، فالجهاز المركزى للبحوث للجامعة ، وكافة الخدمات المساعدة الأخرى ٠ وغنى عن البيان أن هذا التخطيط لايمكن أن يحدث الا ضمن بيئة مجتمعية مناسبة للبحث العلمى ، بكل ماتحتاجه هذه البيئة من الدعائم الاقتصادية والمالية ، وتشريعات سياسات البحث العلمى ، والحريات الأساسية ، والتمويل المالى اللازم ، وقد يتطلب هذا الأمر من جامعات دول الخليج العربى اعادة النظر فى بناها العلمية البحثية وادارتها للبحث العلمى وسياساته وأولويات الانفاق فيها ، وسياسات الاستخدام ، وتوزيع العمل وأعبائه » ٠

التوصيات :

بالاضافة لما سبق فى العبارات السابقة مباشرة يطالب الباحثان بما يلى:

(*) صفحة ٢٦٦ ٠

- وجوب اعادة النظر فى السياسات المتعلقة بحضور المؤتمـــرات والندوات العلمية والمنح الدراسية وتشجيع أعضاء هيئة التدريس علـــى حضورها والمشاركة فيها ٠

- تحسين ظروف العمل داخل الأقسام العلمية مما يشجع العلماء على تحسين انتاجيتهم العلمية ٠

- اعادة النظر فى الأعباء الملقاة على أعضاء هيئة التدريس ، وتخصيص جزء ثابت واضح من وقت عضو هيئة التدريس للبحث العلمى ٠

- المطالبة بوقفة متأنية أمام انخفاض انتاجية أعضاء هيئات التدريس منمواطنى الدولالخليجية ، خاصة وهىالأقل بعد العربىوالأجنبى ، واعطاء مزيد من العناية بسياسات الانتقاء والتدريب والتعيين والتثبيت لتحقيق قفزة فى نوعية الانتاجية العلمية ٠

- ايجاد سياسة بحثية محفزة للشباب من العلماء ، خاصة وأن نظـام الحوافز العلمية متميز بشكل واضح للرتب الجامعية الأعلى وللأكبر سنا ٠

- وجوب العناية بالعنصر النسائى فى جامعات الخليج العربى ، ضمن التوجهات الاجتماعية السائدة ٠

وجهة نظر :

هذه هى اذن دراسة «الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربى» وهى دراسة ذات عنوان جذاب وهام بلاشك ، وتغرى الانسان المهتم بالعلم والبحث العلمى أيما اغراء ، خاصة ونحن نرى العالم يتقدم من حولنا فى ذلك المجال بشكل مذهل ، ولانريد أن نقارن أنفسنا بدول العالـــم المتقدم فى هذا المجال حتى لانظلم أنفسنا لأن عناصر المقارنة غير واردة على الاطلاق ، وان كنا لانستطيع أن نغض الطرف عن البحث العلمى الذى يجرى داخل جامعات الكيان الصهيونى الذى زرع فى المنطقة العربية ، واذا صدقت أنباء ذلك البحث فانها من المحتم ستشعرنا بالخجل من أنفسنا ٠

ورغم كل مابذل فى هذه الدراسة من جهد ، وما رصد لها من أموال، الا أنها تبقى قاصرة فى جوانب أساسية فيها ، حيث يمكن للباحث الموفق أن

يلحظ أمورا ما كان ينبغى أن تسقط فيها ، لأنها على وجه اليقين أثرت - ولا أقول قللت فى قيمتها العلمية ، ومن هذه الأمور مايلى :

أولا :

عنوان الدراسة كان ينبغى النص فيه على أنها دراسة «لبعض» جامعات الخليج العربى ، ولو فعل الباحثان ذلك لوقيا نفسيهما من سقطة علمية كبيرة، خاصة وأن دراستهما اقتصرت على عدد محدود من تلك الجامعات ، وعلى عدد أكثر محدودية بشكل مذهل حين ننزل الى مستوى الأقسام العلمية ، كما سنرى فى النقطة التالية ٠

ثانيا :

فى صفحة ٤١ يقول الباحثان أنهما بحثا فى ست جامعات من خمس دول عربية خليجية هى : المملكة العربية السعودية ، والكويت ، والامارات العربية المتحدة والبحرين وقطر ، واستبعدا العراق لظروف الحرب المعروفة (حرب ايران / العراق آنذاك واستبعدا جامعة السلطان قابوس لأنها لم تكن قد افتتحت بعد وقت تطبيق أدوات القياس الخاصة بالدراسة الحالية ٠

وفى صفحة ٤٢ يقولان «على أنه فى مرحلة تالية ، ونظرا لصعوبة التطبيق على جامعات المملكة العربية السعودية كاملة (لم يقولا لماذا ٠٠؟؟) تم الاقتصار على جامعة الملك سعود باعتبارها أقدم الجامعات السعودية وأكبرها ولتمثل الجامعات المدنية بها ، وحينما قررا ذلك فانهما ضيعا دون أن يشعرا هدفا أساسيا من أهداف الدراسة وهو اشراك الجامعات (الدينية) كما أسمياها فى صفحة ٥٤ ، على الرغم من قولهما بأن ذلك الهدف من أهداف الدراسة قد تحقق (البند ٤) صفحة ٥٤ ٠

المهم الآن أننا أمام عينة اقتصرت على ست جامعات هى : جامعة الملك سعود ، الكويت ، الامارات ، قطر ، البحرين ، جامعة الخليج العربى ، فهذه ست جامعات فقط من مجموع الجامعات الخليجية الأربع عشرة ، اذا استثنينا جامعات العراق كما فصل الباحثان ، وحتى هنا والنسبة معقولة طالما أن هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة ٠

ثالثا :

مشكلة الدراسة الكبرى ، والتى قد تنسف نتائجها العلمية من أساسها - دون أدنى مبالغة - تأتى حين نصل للأقسام العلمية التى اختارها الباحثان للتعامل مع عينة من أساتذتها . لقد اختارا أن يتعاملا مع عينة من أساتذة عشرة أقسام علمية فقط وبنص ألفاظهما «وتم اختيار عشرة أقسام جامعية تمثل فى مجموعها العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والانسانية ، حيث تم اختيار أقسام : الفيزياء ، والكيمياء ، والرياضيات ، والجيولوجيا ، وعلم الحيوان من بين أقسام العلوم الطبيعية ، الى جانب أقسام : الاجتماع ، والاقتصاد والتربية ، وعلم النفس والتاريخ من بين أقسام العلوم الاجتماعية والانسانية » (*) .

اننا أمام خطأ فى تنفيذ منهجية البحث لايمكن التغاضى عنه علميا ، ذلك أن عينة أية دراسة ينبغى أن تكون ممثلة لمجتمعها الأصلى ، كما لاشك يعلم الباحثان الفاضلان ولايهم أن يكون حجم العينة كبيرا .. طالما أنه ممثل للمجتمع الذى أخذ منه ، فحفنة من مياه بحيرة معينة تكفى طالما أنها تحمل كل خصائص الماء فى البحيرة ، ولكن عشرة أقسام علمية من بين أكثر من (٦٠٠) ستمائة قسم علمى ، بها تنوعات علمية شتى ، لايمكن أن يقال أنها تمثل الجامعات الخليجية ، وفيما يلى بيان بالجامعات الخليجية وكلياتها وأقسامها العلمية، كما وردت فى الدليل الذى أصدره مكتب التربية العربى لدول الخليج ، فى طبعته الرابعة ، ١٤١١ هـ - ١٩٩١ م .

اسم الجامعة	عدد الكليات	عدد الأقسام العلمية
١ - جامعة الامارات العربية المتحدة	٨	١٢
٢ - جامعة البحرين	٢	١٢
٣ - جامعة الخليج العربى	٣	١٣
٤ - جامعة الكويت	١١	٦١
٥ - جامعة الملك سعود	١٧	١٠٩
٦ - الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة	٥	١٢

(*) الدراسة ، ص ٤٢ .

٧ ـ جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٦	٢٤
٨ ـ جامعة الملك عبد العزيز	٩	٨٥
٩ ـ جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	١٠	٤٤
١٠ ـ جامعة الملك فيصل	٦	٧١
١١ ـ جامعة أم القرى	٨	٣٨
١٢ ـ كليات البنات	١٠	٦٧
١٣ ـ جامعة السلطان قابوس	٥	٢٠
١٤ ـ جامعة قطر	٦	٣٥
المجموع	٩٨	٦٤٠

وعلى ذلك فنحن أمام أكثر من ستمائة قسم علمى ، ولم نورد هنا أقسام الدراسات العليا بهذه الكليات على أساس أن الأساتذة الذين يدرسون للمرحلة الجامعية هم أنفسهم الذين يدرسون لطلاب الدراسات العليا ، وان كان ذلك ليس صحيحا على اطلاقه ، كما لم نورد أعداد الأقسام العلمية فى الجامعات العراقية ، ووافقنا الباحثين على ماذكراه عن ظروف الحرب هناك ٠

والآن نعود للسؤال الذى طرحناه قبل ذلك ، وهو هل تصلح عينة من عشرة أقسام كى تمثل جامعات وكليات بها أكثر من ستمائة قسم علمى ٠٠؟؟ أشك فى ذلك كثيرا ، بل أقطع الشك باليقين خاصة حينما أقول أن أقسام الجامعات الاسلامية بالتحديد لم تمثل فى هذه العينة ، وأساتذتها لهم بحوثهم النوعية المعروفة فى مجال دراساتهم ، كما أن هناك عددا هائلا من الأقسام العلمية فى كليات الطب والعلوم الطبية المساعدة ، والصيدلة لم تمثل فى عينة هذه الدراسة ، وبحوث الأساتذة فيها خاصة لها ظروف تختلف عن ظروف البحوث الأخرى ، ومن هنا فان التعميم عليها يظلمها ويظلم البحث العلمى ويسطح الأمر بشكل خطير ٠

رابعا :

نتج عن الخطأ المنهجى السابق خطأ آخر تمثل فى صغر حجم العينة من أساتذة الجامعات الخليجية الذين طبقت عليهم استمارات الدراسة ، يقول

الباحثان «وقد بلغت عينة الدراسة الاجمالية (٢٠٦) عضو هيئة تدريس (*)· وللذين يعملون فى مجال البحث العلمى أن يفكروا فى هذا الكلام · عينة حجمها هو هذا من بين عدد لأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات الخليجية يبلغون (٧١٣٦) عضوا ، حسبما جاء فى دليل الجامعات الخليجية السابق الاشارة اليه ، علما بأن هذا الرقم الكبير الذى يزيد عن سبعة آلاف هم هيئة التدريس الحاصلون على درجة الدكتوراه بفئاتهم الثلاث : أستاذ مساعد، أستاذ مشارك ، وأستاذ ، وقد حرصنا على استبعاد الأساتذة المنتدبين من الخارج والمعيدين والمحاضرين وأى فئات أخرى غير «هيئة التدريس» والذين يمكنهم القيام بالبحوث العلمية وكتابة الكتب بكفاءة علمية ذات نوعية خاصة·

خامسا :

اكتفاء الباحثين بجامعة واحدة من السعودية هى جامعة الملك سعود ، أخل بالتأكيد بالدراسة ، فهذه الجامعة لها ظروفها الخاصة التى قد لاتنطبق بالضرورة على جميع جامعات المملكة ، خاصة وهى الأقدم والأكبر ، وبالتالى يفترض الأرسخ قدما فى مجال البحث العلمى ·

ومن جانب آخر فان هناك جامعات نوعية لها وضع خاص فى مجال دراساتها وبحوثها ، ونعنى بها جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، والجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة ، وجامعة أم القرى · كما أنه من جانب أخر أغفل كليات البنات وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بدراسات أساتذتها وبحوثهم ذات النوعية الخاصة ، وهى فى أغلبها بحوث تطبيقية بحكم تميز الجامعة فى هذا المجال ، بل وعدم وجود شبيه لها فى منطقة الخليج كلها ·

سادسا :

اذا كانت هناك حجة فى عدم اشراك الجامعات العراقية بسبب ظروف الحرب التى كانت سائدة وقت اجراء الدراسة ، فما هى الحجة فى عدم اشراك الجامعات السعودية ·· كلها أو معظمها ، وماهى «صعوبات التطبيق» على جامعات المملكة التى جعلت الباحثين يعدلان عن اشراك تلك الجامعات ، على

(*) الدراسة ، ص ٤٣ ·

الرغم من أن ذلك كان مقررا فى مرحلة سابقة من الدراسة ٠٠ كما نصا على ذلك بخطهما (*) ٠

ان وجود ثلاث جامعات فى مدينة واحدة ، هى الرياض ، كان عاملا من عوامل تيسير جمع البيانات من أساتذتها ، خاصة وأن مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى والمعنى بأمر الدراسة ، مقره أيضا فى الرياض ، وكان يمكنه بسهولة متابعة هذه العملية مع جامعتى الملك سعود والامام محمد بن سعود الاسلامية ووكالة كليات البنات ، لو أن الباحثين طلبا هذا وألحا عليه، وللمكتب انجازات فى هذا الجانب يعرفها من قاموا ببحوث ميدانية ، حيث لايدخر العاملون فيه جهدهم فى تجميع البيانات وتوفير المعلومات ومتابعة استمارات البحوث ، وهذه كلمة واجبة ٠

ان كل ماسبق يجعل الانسان يتوقف أمام عبارة أوردها الباحثان تقول «روعى فى اختيار عينة الدراسة طبيعة موضوع الدراسة ومنهجها ، كما تم التنبيه للاعتبارات الأصولية فى اختيار العينات والتى يتوقف عليها حجم العينة وطريقة انتقائها من حيث حجم المجتمع الأصلى ودرجة تجانسه فى الخصائص المطلوب دراستها » (**) ، فهل حدث ذلك فعلا ٠٠؟؟

سابعا :

فى صفحة ٥٥ من الدراسة يقول الباحثان أن الرأى كان قد استقر على أن يكون تمثيل كل قسم بنسبة ٢٠٪ ، ثم يستدركان ويقولان ان التطبيق الميدانى ظهرت فيه صعوبات هبطت بهذه النسبة الى ١٠٪ بينما أرقام أو أعداد الأساتذة التى بيناها قبل ذلك تهبط بهذه النسبة الى قرابة ٣ر٥٪ لا أكثر ٠

ثامنا :

ولازلنا فى الجانب المنهجى الخاص بالدراسة ، حيث ثبت أن ثلث العينة التى جمعت من استمارات البحث (٣٣ر٥٪ بالضبط كما فى صفحة ٥٨) جاءت من جامعة واحدة ، هى جامعة الامارات ، حيث كان يعمل الباحثان ٠٠ كما قال

(*) الدراسة ، ص ٤٢ ٠

(**) الدراسة ، ص ٥٣ ٠

ذلك بالنص ونعود لنسأل أنفسنا عن عينة من ست جامعات تحتل فيها جامعة واحدة - حديثة النشأة - مركز الثقل ، على الرغم من توقع ألا يكون البحث العلمى فيها كما هو فى احدى الجامعات الأخرى ٠٠ الأقدم ٠٠٠ فالأرسخ قدما ، وماكان ينبغى أن يكون وجود الباحثين بها مؤثرا هكذا فى مجرى الدراسة ، والا صارت دراسة متحيزة تجافى العلم والموضوعية ٠

تاسعا :

ضمن الصعوبات التى واجهت الباحثين تحدثا عن تجاهل بعض الجامعات لكافة المراسلات «واتخاذ بعض مسؤولى الادارة العليا فى احدى الجامعات موقفا رافضا لتطبيق الاستبانة بحجة أن محتوياتها تهم الجامعة فقط ، ولايجوز تناولها فى دراسة علمية ، بل وفى عدم التعاون مع أحد أعضاء فريق البحث » ٠٠ هكذا قالا ٠٠!!

هذا وقد أثبت الباحثان فى مراجع الفصل الأول ، صفحة ٧٩ ، ورقم ٥٤ أن د٠ ضياء الدين زاهر قد قدم تقريرا بذلك لمدير مكتب التربية العربى لدول الخليج ، وفاته أنه فى المرجع السابق مباشرة أى رقم ٥٣ قال بالنص «حيث قام د٠ زاهر بزيارة جامعتى قطر والكويت وتم بالفعل الحصول على نسبة معقولة من الاستبيانات عن طريق الاتصالات الشخصية والتسهيلات الادارية ٠٠٠ !!

فكيف نكتب فى متن الدراسة أن الادارة العليا باحدى الجامعات وقفت موقفا رافضا من تطبيق الاستبانة ، ثم بعد ذلك فى الهوامش والمراجع ننسى ونقول أنه نتيجة للتسهيلات الادارية من نفس هذه الجامعة حصلنا على نسبة معقولة من الاستبيانات ٠٠٠ ؟؟ وليت الأمر اقتصر على هذا الموقف ٠٠ وكفى ٠٠ !!

ولكن المشكلة أن الباحثين (ربما أحدهما) أخذا هذا الجانب ووضعا له تنظيرا ليس ببسيط ، ولنقرأ (*) «ويبدو أن هذا التوجه المضاد للبحث العلمى يمتد على اتساع المنطقة العربية ، حيث تؤكد دراسة قومية سابقة عن اتجاهات الرأى العام العربى نحو مسألة الوحدة أن هناك بيئة عربية سياسية شديدة العداء للبحث العلمى الميدانى وعميقة التشكيك فى نوايا أى عمل موضوعى

(*) الدراسة ، ص ٥٦ ٠

جاد ، مادام هذا العمل لم يصدر عنها نفسها ، أو من أحد أجهزتها الموثوق بها » (*) ٠

ولعل القارىء سوف يتساءل معى عن علاقة هذا الاقتباس الذى استشهد به الباحثان بما جرى من مسؤولى احدى الجامعات الخليجية ، ان كان جرى أصلا ، وموضوع الدراسة ، حيث أن الاقتباس يتحدث عن «بيئة عربية سياسية شديدة العداء للبحث العلمى ، بينما الموقف هنا يتعلق ببيئة ادارية جامعية عليا ، ولم نسمع عن هذه النوعية الأخيرة وعدائها الشديد للمجال الذى تعمل فيه ٠٠ !!

عاشرا :

هل يعقل أن توزع استمارتان من استمارات الدراسة فقط على عضوين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود (*) ، وهى الكلية التى بها خمسة عشر قسما علميا ، يعمل بها مئات من الأساتذة ويجـــرون بحوثهم فى كل ميدان من ميادين تخصصاتهم ، ثم نقول اننا درسنا حالـــــة البحث العلمى فى جامعة الملك سعود ، فى الوقت الذى وزعت فيه الاستمارات على ١٨ عضو هيئة تدريس فى كلية التربية ـ جامعة الامارات ٠٠؟؟

حادى عشر :

كيف يمكن الاعتماد على نتائج هذه الدراسة التى غابت فيها نهائيـــا تخصصات الطب والهندسة والصيدلة والزراعة وعلوم الحاسب الآلىوالكيمياء واللغة العربية والانجليزية والاعلام والدراسات الاسلامية ، وكذا الأحيـــاء والاقتصاد المنزلى وعلوم البحار ٠٠ ليس فقط غابت من جامعة واحدة من جامعات الدراسة ولكن من معظمها ، ويكفى أن يأتى الباحثان بجدول صفحة٦١ وليس فيه من أفراد العينة الا خمسة من أساتذة الطب فى جامعة البحرين (!!) ٠ أين كليات الطب فى جامعات الملك سعود والملك فيصل والملك عبد العزيز (ان كلية الطب والعلوم الطبية فى جامعة الملك فيصل وحدها بهـــا ٢٥ قســـما

(*) الدراسة ، ص ٥٦ ٠

(*) الدراسة ، ص ٦١ ٠

علميا (**) ... فكيف أغفل أمر كل هؤلاء فى أمور البحث العلمى (بجامعات الخليج) ، ولانعطى استمارات الدراسة الا لخمسة أعضاء هيئة تدريس فى طب البحرين والتى لم تنشأ الا عام ١٩٨٣/٨٢م ، وبالتالى لم تكن هناك فرصة لأساتذتها لاجراء البحوث العلمية ، ومن ثم نظلم البحث العلمى ، ونظـــلم الأساتذة ونخرج بنتائج أبسط مايقال فيها أنها غير واقعية وبالتالى غيـــر علميـــة .

ثانى عشر :

حينما وصلنا الى مناقشة نتائج الدراسة ، فى صفحة ١١٧ ومابعدها، صنف الباحثان العوامل المؤثرة فى الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس فى جامعات الخليج العربية الى فئتين : «الفئة الأولى تمثل العوامل الشخصية مثل الجنسية والجنس والعمر وعادات القراءة العلمية ، والفئة الثانية تمثل العوامل الأكاديمية» وغاب عنهما بعد هام وهو العوامل المجتمعية ، وهى بلاشك تؤثر فى انتاجية عضو هيئة التدريس لأنه لايستطيع أن ينفصل عن المجتمع الذى يعمل ويعيش فيه ، وهل عمله مقدر فى هذا المجتمع ، وهل يتبوأ المكانة اللائقة به أم لا ، وهل يتقبل المجتمع نفسه ماتجود به قرائح علمائه من بحوث ومايقومون به من ابداعات أم لا . ويكفى أن نؤكد على هذا المعنى من واقع انتاجية علمائنا المسلمين الذين يبدعون ويتقدمون حينما يهاجرون ويعملون فى بلاد العالم المتقدم ، وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا (*) .

وبمناسبة جنسية أعضاء هيئة التدريس التى أشار اليها الباحثان هنا تحضرنا مشكلة خفيفة فماذا لو أن عضوى هيئة التدريس فى كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ، تصادف وكانا من جنسية واحدة ... سعوديان ... مصريان .. سوريان .. مثلا ، هنا لابد أن يكتب الباحثان أن جنسية علماء التربية فى المملكة العربية السعودية هى الجنسية السعودية .. أو المصرية .. أو السورية ، لأنهما اعتبرا جامعة الملك سعود ممثلة للجامعات السعودية ، واعتبرا العضوين اياهما ممثلين للكلية كلها ، وتلك نتيجة بسيطة .. واحدة

(**) دليل الجامعات فى دول الخليج العربية ، مرجع سابق ، صص ٢٦٩ـ٢٧٠ .

(*) يمكن فى هذا مراجعة كتاب الكاتب : هجرة العلماء من العالم الاسلامى ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ .

ومضحكة ، من نتائج العينة غير الممثلة التى اعتمد عليها الباحثـــان فى الدراسة ٠٠ !!

ثالث عشر :

فى صفحة ١٢٢ تحدث الباحثان عن «أثر الجنس على الانتاجية العلمية، وقادتهم العينة التى اعتسفاها الى الاستنتاج بأن «غالبية الانتاجية العلمية للكتب والبحوث على حد سواء تأتى من الذكور ، وذلك لارتفاع نسبتهم فى العينة (٧٥ر٩١٪) ، وانخفاض نسبة الاناث» (*) ٠

وأعتقد أنه من حق القارىء أن يسأل : ومن المسئول عن تركيب العينة بهذا الشكل الذى نأى بها عن الموضوعية العلمية ؟ من الذى جعل العنصر النسائى لايمثل الا بنسبة مقدارها (٢٥ر٨٪) ٠٠؟ ولماذا يوزع الباحثـــان استماراتهما على وكالة كليات البنات ، وهى للعلم فى الرياض ، نفس المدينة التى فيها جامعة الملك سعود ومكتب التربية العربى لدول الخليج ، وهذه الوكالة تضم مشروعات ــ حسب دليل الجامعات الخليجية ٠٠ وربمـــا زادت الآن عن ذلك ــ وبها عدد ليس بالقليل من عضوات هيئة التدريس ٠

بل ان التحديد العلمى يجعلنا نورد أعدادهن من المصدر الموثوق به فى الخليج فى الاحصاءات التربوية ٠ ان هذه الكليات العشر بها ٣٧ مـــن العنصر النسائى بدرجة أستاذة Full Professor ، ٦٢ بدرجة أستاذة مشاركة Associate Professor ١٩٩ بدرجة أستاذة مساعدة Assistant Professor ، والمجموع هو ٢٩٨ أستاذة جامعية ، وقد استبعدنا ــ كمـا تعودنا ــ المعيدات والمحاضرات (**) ، رغم ورود أعداد كبيرة لهن بالدليل ، ولكنا قصرنا الأمر على عضوات هيئة التدريس واللائى ــ بلا شك ــ ينتجن انتاجا علميا ٠٠ بل وأنتجن بالفعل ، بدليل أنهن ــ تعين الى درجة الأستاذية المشاركة والأستاذية التى هى أرفع الدرجات العلمية ، ولكن جهدن غمـــط للأسف الشديد ــ فى هذه الدراسة ، بسبب العينة المتحيزة التى اتبعت فيها٠

(*) الدراسة ، ص ١٢٢ ٠

(**) دليل الجامعات فى دول الخليج العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٣٤ ٠

رابع عشر :

عند الحديث عن الجامعة والانتاج العلمى فى صفحة ١٤٤ يقول الباحثان انه يتضح «أن أكبر نسبة من أفراد الدراسة لم ينشروا أى كتاب هى جامعة الامارات العربية المتحدة تليها جامعة قطر فكلية البحرين الجامعية ، فجامعة الملك سعود ، فجامعة الكويت ، وأخيرا جامعة الخليج العربى · ثم يتحدثان عن الخطأ الذى وقعا فيه - وان لم يعترفا بذلك - حين يقولان فورا» وقد يعود السبب فى ذلك الى نسب تمثيل هذه الجامعات فى عينة الدراسة فقد بلغت نسبة أفراد العينة من جامعة الامارات (٥ر٣٢٪) من العينة الاجمالية ، بينما بلغت نسبة أفراد الدراسة من جامعة الخليج العربى (٨٥ر٤٪) فقط ··· !!

ومرة ثانية ·· وثالثة ·· و ·· من الذى اختار هذه النسب داخل العينة ··؟؟ !! وحين يقول الباحثان فى صفحة ١٤٥ «ان أكبر نسبة من أفراد الدراسة الذين لم ينشروا أى بحث هى من جامعة الامارات» ألا يؤثر ذلك على مصداقية الدراسة كلها ، لأن جامعة الامارات مثلت بثلث العينة كلها ، مما يمثل خفضا اجباريا ومعتسفا لانتاجية كل الجامعات فى المحصلة النهائية للدراسة ، خاصة حينما تأتى للاستنتاجات النهائية لها ·· ؟؟

وأخيرا ···

فان هذه الدراسة قد أثارت عددا كبيرا من علامات الاستفهام أكثر مما أجابت على الانتاجية العلمية لأعضاء هيئات التدريس فى جامعات الخليج العربية ، أسئلة تتعلق بالمنهجية ، وخاصة مامس منها اختيار العينة التى أجريت عليها الدراسة ، ومنهجية أى دراسة تمثل الأساس الذى تبنى عليه الدراسة ، فاذا جاء الأساس مهتزا غير ثابت ، وضعيفا غير متين اختل البناء كله ، ولكن هل يمكن أن تكتب دراسة ضخمة مثل هذه ، ثم يكتفى فى نهايتها بقول الباحثين «فقد أظهرت الدراسة بعض النتائج المحددة والتى يجب الحديث عنها كمؤشرات فقط ، ولكن بحذر شديد ، وذلك لصغر حجم العينة نوعا ما، ولعدم تمثيلها للجامعات والكليات والأقسام تمثيلا دقيقا» (*) ·

(*) الدراسة ، ص ٢٦١ ·

هل تكفى عبارة مثل هذه لتغطى الكم الهائل من الأخطاء العلمية للدراسة، والتى قد يبدأ بعض طلاب الدراسات العليا من جامعاتنا فى البناء عليها ، واتخاذها منطلقا لدراسات أخرى ، ولا أريد أن أصل للدراما بالقول وماذا لو أهتم بها المسؤولون فى دول الخليج وبدأوا فى وضع سياسة للبحث العلمى تستند عليها ٠٠ هل تصلح ٠٠؟؟ الله أعلم ، وهو - سبحانه - من وراء القصد ، وهو الهادى الى سواء السبيل ٠

بحوثنا التربوية والنفسية
قراءة متجددة لأوراق قديمة

د٠ حمدى أبو الفتوح عطيفة (*)

مقـدمة :

لعل علماء التربية والنفس لايتوقفون عن التساؤل حول جـــــدوى البحوث التربوية والنفسية ومدى اسهامها الفعلى فى تطوير العلوم التربوية والنفسية وفى حل مايواجه العملية التربوية فى واقعها من مشكلات ٠ ولعل هذه التساؤلات المستمرة تعد أيضا دليل صحة وعافية ، ذلك أنه طالما كـان هناك نقد للذات كان ذلك أدعى الى بذل الجهد لتحسين الممارسات البحثية بأشكالها المختلفة ٠

ولعله من نافلة القول أن نشير الى تزايد النقود التى توجه الـــى الصيغ التى تستخدم حاليا فى بحوثنا التربوية والنفسية ، وذلك من قبل الثقات فى المجالات التربوية والنفسية المختلفة ٠ ولقد تركزت تلك النقـود فى عدة محاور بعضها يتصل بارتباط تلك الصيغ بمجالات معينة أشتقت منها ، ومن ثم فانها لاتعمل فى المجالات التربوية والنفسية بنفس الكفاءة التى تعمل بها فى المجالات الأخرى ٠ وبعض تلك النقود يتصل بأثر تلك الصيغ والممارسات فى تغييب التصورات والرؤى المفاهيمية افساحا للشكليـــات المنهجية ٠ وبالاضافة الى ذلك ، فان هناك نقودا توجه لتلك الصيغ علـــى أساس أنها تتناول ، فى جزء كبير منها ، مشكلات لاتتصل اتصالا مباشرا بواقع مشكلات حجرة الدراسة ٠

على أية حال ، فاننا فى الصفحات التالية سوف نتناول تلك القضايا، وغيرها ، بمزيد من التوضيح ، مستندين فى ذلك الى أوراق قديمة تتجدد

(*) أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة المنصورة٠

قراءتها فيتضح منها أن الحال باق كما هو ، وأن احتمالية التغيير فى المدى القريب لاتبدو كبيرة · ومع ذلك ، فان اعادة القراءة والتذكير ينبغى الا تتوقف ·

وفى البداية ، فاننا ، نحاول التعرف على أهم المشكلات التى تواجه البحوث التربوية والنفسية والناجمة من استخدام الصيغ البحثية الحالية· وسوف نعتمد فى تحديد تلك المشكلات على اعادة قراءة لأوراق قديمة الى حد ما · ثم بعد ذلك ، نمارس قراءة متجددة لتلك الأوراق لنرى كيف يستمر الوضع على ماهو عليه · ويصاحب تلك القراءة محاولة متواضعة لبيان تأثيرات تلك المشكلات على اسهامات البحوث التربوية والنفسية فى واقع العملية التربوية · وفى النهاية نحاول أن نلقى الضوء على بعض الأسس التى يمكن أن تعمل كمنطلقات لعمليات بحثية أكثر فعالية فى المجالات التربوية والنفسية ·

أولا : المشكلات البحثية كما تراها الأوراق القديمة :

فى دراسة سابقة (حمدى أبو الفتوح عطيفة ، ١٩٨٧) تناول الكاتب أهم المشكلات التى نجمت عن التطبيق الصارم للمنهج العلمى (أحيانا يستخدم مصطلح طرق العلم أو المدخل الفرضى ـ الاستدلالى) فى التعامل مع القضايا التربوية والنفسية · ولقد نجمت تلك المشكلات بصفة أساسية من محاولات الباحثين التربويين والنفسانيين محاكاة الباحثين فى مجالات العلوم الطبيعية ، وذلك باستخدامهم منهجا طور لمعالجة القضايا التى تهتم بها العلوم الطبيعية فى معالجة قضايا تتصل بالظواهر الاجتماعية ·

ويمكن ايجاز تلك المشكلات على النحو التالى : ـ

١ ـ مشكلات تتصل بالموضوعات والقضايا التى تختار للبحث والاستقصاء ، حيث نجد أن القابلية للتكمية تعد من أهم المعايير التى تحكم عملية الاختيار هذه · بمعنى آخر ، فان قابلية القضية أو المشكلة للتكمية تحظى بالأولوية ـ كمعيار للاختيار ـ على أهمية المشكلة ، وذلك لو كان هناك مجال للتفضيل · وبناء على ذلك ، فلقد نجد قضية أو مشكلة هامة وينبغى دراستها واستقصاؤها ، ومع ذلك نستبعدها لا لاشىء الا لصعوبة تكميتها ، أى لعدم امكانية ترجمة أبعادها الى متغيرات قابلة للخضوع

للقياس كميا أو للضبط التجريبى أو لكليهما معا · ولقد ترتب على ذلـــك استبعاد العديد من القضايا الهامة والحيوية لا لسبب الا لعدم ايفائها لمعيار القابلية للتكمية ·

٢ ـ ضعف درجة اتصال المشكلات المختارة للبحث والاستقصاء بالواقع الفعلى للعملية التربوية ، حيث يصعب الادعاء بأن كل ـ أو حتى معظم ـ المشكلات البحثية تعبر تعبيرا حقيقيا عن مشكلات فعلية ، نوعا أو كما · ومن العوامل التى تكمن وراء تلك المشكلة ·

(أ) اشتراط قابلية المتغيرات للتكمية ، وهو ماتناولناه فى النقطـــة الأولى أعـلاه ·

(ب) تجزئة الموقف التعليمى الى متغيرات يتم انتقاء بعضها للدراسة مع تحييد أو استبعاد متغيرات أخرى ، مما يفقد الموقف المشكل (الأصلى) طبيعته وتكامله · ويترتب على ذلك أننا نجد أنفسنا أمام مشكلة (مفترضة) بعيدة عن المشكلة الحقيقية ، وذلك بسبب تلك التجزئة التى نمارسها احتراما لطقوس المنهج العلمى وشعائره · بمعنى آخر ، فان المشكلة الحقيقية تتضمن متغيرات متعددة متفاعلة معا · وهذا التعدد ، وذلك التفاعل ، هو مايجعلنا أمام مشكلة · فاذا ماحدثت تجزئة للمشكلة أصبحنا أمام موقف جديد لايعبر عن الموقف الأصلى · وذلك هو مايحدث تماما فى معظم بحوثنا التربويـة والنفسية ·

(ج) يرتبط بذلك أيضا اعطاء قدر كبير من الاهتمام للدلالة الاحصائية للنتائج على حساب الدلالة التربوية · فقد تمنحنا معالجات تجريبية معينة نتائج تفوق ماتمنحه لنا المعالجات المعتادة ، وذلك من المنظور الاحصائى · ومع ذلك ، فمن الصعب ـ ان لم يكن من غير الممكن ـ ممارسة تلك المعالجات التجريبية تحت الظروف المدرسية العادية · وأحد أسباب عدم امكانية ممارسة تلك المعالجات هو أننا درسنا فى الحقيقة مشكلة غير المشكلة الأساسية ، اضافة الى أننا مارسنا تلك المعالجات تحت شروط ضبط تجريبى معيـن تختلف عن تلك التى تتواجد فى الممارسات العادية · ويعنى ذلك ببساطـة أننا نجد أنفسنا أمام نتائج بحثية مبشرة وواعدة ، من وجهة النظـــر

الاحصائية ، ومع ذلك فمن غير الممكن تطبيقها كعلاج لما تواجه العملية التربوية من مشكلات ٠

(د) يضاف الى ذلك وجود فجوة اتصالية بين الباحثين والممارسين فالباحث عندما يعد تقرير بحثه فانه يخاطب الباحثين الآخرين فى الميدان، حيث هناك لغة بحثية مشتركة متعارف عليها تجعلهم يفهمون بعضهم البعض٠ وهذه اللغة قد يصعب على الممارس العادى استيعابها ٠ ويترتب على ذلك بالضرورة حدوث فجوة اتصالية بين فريقين ، كان يفترض فيهما أنهما يكملان بعضهما البعض ، وهما فريق الباحثين وفريق الممارسين ٠

(هـ) تشييد التصميمات البحثية ، خصوصا التجريبية منها ، على أساس وجود عمليات معالجة منظمة خلال جميع مراحل اجراء الدراسة ، بينما فى دنيا الواقع نجد أن الظروف تتغير بشكل مستمر ٠ مثل هذا الأمر يساعد على تعميق الفجوة بين الممارسات البحثية وبين الواقع الفعلى للعملية التربوية ٠

٣ ـ غياب أو محدودية ، التصورات الفلسفية أو المفاهيمية التى يمكن أن تبحث المشكلات فى اطارها ٠ وفى ضوء ذلك ، فان الباحث يجد نفسه أمام نتائج بحثية معينة توصل اليها من خلال الدراسة ، ولكن لايتوفر لديه بنية مفاهيمية قوية تساعده على تفسير تلك النتائج وتجذيرها ٠ وهناك أسباب متعددة لذلك سيرد ذكرها فى النقطة التالية ٠ الا أنه تكفى الاشارة هنا الى أن الاهتمام المبالغ فيه للرؤية المنهجية قد حجم كثيرا من محاولات الاستبصار المفاهيمى للمشكلات البحثية ونتائج البحوث ٠

٤ ـ غلبة السطحية فى التعامل مع المشكلات التربوية التى تخضع للبحث والاستقصاء ، حيث أصبح جل اهتمام البحوث والدراسات التربوية والنفسية التركيز على المعالجة الميكانيكية للمشكلة موضع البحث فى مراحلها المختلفة ٠ ويمكن تبين بعض الأسباب المؤدية الى تلك السطحية ، ومنها : ـ

(أ) تخوف الباحثين من التعبير عن تصوراتهم الخاصة (ان كانت موجودة) عن جوانب وأبعاد المشكلة موضع البحث والاستقصاء ، خشية وقوعهم تحت سيف الاتهام بـ «الذاتية» «وعدم الموضوعية» ٠ وهذا التخوف

يجعل الباحثين يلزمون الحذر كثيرا فى مسألة اظهار تصوراتهم الخاصة ، ويجعلهم يترددون كثيرا قبل أن يبدوا رأيا يتصورون أنه قد يسهم فى تعميق فهوماتنا عن القضايا التربوية والنفسية موضع الاهتمام ٠

ولو أضفنا الى ذلك حرص بعض الباحثين على مسايرة تصـــورات الثقات فى المجالات التربوية والنفسية ، لأدركنا السبب الذى من أجله لايحاول الباحثون تكوين تصوراتهم الخاصة عن القضايا والمشكلات التى تهتم بها تلك المجالات ، وانما يكتفون – بدلا من ذلك بالتركيز على المعالجـــات الميكانيكية ، مع ترديد آراء شائعة فى الميدان مهما كانت الحاجة ملحة الى مراجعة تلك الآراء بشكل جذرى ٠

(ب) حرص الباحثين الشديد على عدم وقوعهم فى أخطاء منهجيـــة يجعلهم ينفقون جزءا كبيرا من وقتهم وجهدهم فى تطوير الأدوات البحثية، وفى ضبط الشروط التجريبية ، وفى المعالجة الاحصائية للنتائج ٠ والنتيجة المتوقعة فى مثل هذه الحالة هى وصول الباحث الى مرحلة اتقان لآليات اجراء البحوث على حساب محاولات تكوين رؤى وتصورات مفاهيمية ٠ وتصويبا لما قد ينجم من خطأ فى فهم ذلك الأمر ، فاننا نبادر بالقول أن اتقان آليات اجراء البحوث أمر مطلوب ، بل وضرورى ، الا أنه لاينبغى أن تتحول آليات اجراء البحوث الى غاية فى حد ذاتها على حساب القضية أو المشكلة موضع البحث والاستقصاء ٠

ولعل مايحدث فى مناقشات العديد من الرسائل العلمية يلقى المزيد من التوضيح على تلك النقطة ، ، حيث نجد تلك المناقشات مستغرقة فى مناقشة دقائق وتفصيلات منهجية ، وهذا أمر لاغبار عليه فى حد ذاته ٠ الا أن المشكلة تنشأ عندما يتم التعامل مع القضايا المنهجية على أساس أن المنهج قد أصبح غاية فى حد ذاته ، خصوصا اذا ما كانت النقود التى توجه الى الأمـــور المنهجية غير مؤثرة فى مخرجات البحث ونتائجه ٠ هنا ندرك سبب حرص الباحث (المغالى فيه) على عدم الوقوع فى أخطاء منهجية ، ولو كان ذلك على حساب الرؤية المتعمقة للقضية موضع البحث والدراسة ٠

(ج) يرتبط بالنقطة السابقة أيضا اهتمام الباحثين باستقصاء العلاقات

بين المتغيرات على حساب محاولة التعرف على الميكانيزمات التى تحكم تلك العلاقات وتوجهها ٠

٥ - محدودية درجة الصدق والثبات التى تمنحها المقاييس التربوية والنفسية ٠ فاذا كنا نحصل على معاملات صدق وثبات مرتفعة للأدوات التى نستخدمها فى الدراسات التربوية والنفسية فان علينا أن نتذكر أن تلك المعاملات المرتفعة موقفية ، بمعنى أنها ترتبط بموقف معين ومع أفراد معينين وتحت شروط معينة ٠ فاذا ماحدث تغيير ولو طفيف فى أى من تلك العوامل، فان الأدوات تحتاج بدورها الى تعديلات جوهرية وذلك ان لم يتم تغييرها أصلا ٠ وبطبيعة الحال ، فان ذلك يؤدى بدوره ، مع عوامل أخرى ، الى صعوبة تعميم ما تتوصل اليه دراسة بحثية معنية من نتائج على مجتمعات أكثر اتساعا من عينة البحث ٠

وتكمن مشكلة ضعف قابلية الأدوات (ومن ثم النتائج) البحثية للتعميم فى عدم الاتفاق على البنى الأساسية فى المجالات التربوية والنفسية ٠ وهذا أمر قد يبدو طبيعيا ، خصوصا وأن المشكلة ليست قاصرة على المجالات التربوية والنفسية ، وانما تتجاوزها الى العلوم الاجتماعية والانسانية بصفة عامة ٠ ومشكلة عدم الاتفاق على تلك البنى الأساسية تترك بصماتها وآثارها السلبية على الأدوات والمقاييس البحثية ، حيث أنه يفترض أن تلك الأدوات والمقاييس البحثية تعبر فى ضوء تصورات معينة عن بنية أساسية معينة تنعكس فى تلك الأدوات والمقاييس ٠ ويعنى ذلك أنه كلما كانت البنية الأساسية التى يعد فى ضوئها مقياس أو أداة معينة واضحة ومتفق عليها كانت الأداة معبرة فى بنودها أو عناصرها عن تلك البنية وممثلة لها على أفضل نحو ممكن ٠ والعكس أيضا صحيح ٠ فكلما زادت درجة عدم الاتفاق على بنية أساسية معينة وجدنا أدوات مختلفة تدعى كل منها أنها تمثل تلك البنية !!

ولعلنا لو قارنا بين مجالات العلوم الطبيعية وبين المجالات التربوية والنفسية لوجدنا كيف تتضمن الأولى العديد من الأبنية الأساسية المتفق عليها وكيف تتضمن الثانية العديد من الأبنية التى تحتاج الى أن يتفق عليها ٠ ومما لاشك فيه أن درجة الاتفاق أو عدم الاتفاق تترك آثارها الواضحة (ايجابا

أو سلبا) على المقاييس المطورة والمفترض فيها أنها تقيس بنى أساسية معينة ٠

ولعل ذلك الأمر أيضا يوضح لنا مدى حاجتنا الى مزيد من الاستغراق المفاهيمى والى التقليل المدروس من الاستغراق فى المنهجيات ، خصوصا فيما يتصل بتلك الدقائق والتفصيلات التى يمكن تجاوزها اذا لم يكن لها تأثير ملموس على مخرجات البحوث ٠ فنحن لسنا ضد استخدام منهج علمى فى البحوث والدراسات التربوية ، وان كنا أكثر تفضيلا لممارسة تفكير علمى أكثر من التزام شكليات قد يكون بعضها ضروريا وأكثرها يمكن الاستغناء عنه ٠ بمعنى آخر ، فاننا فى حاجة الى مزيد من المرونة المنهجية عند التعامل مع القضايا والمشكلات التربوية والنفسية ٠

تلك هى أهم الملامح التى تضمنتها دراسة بحثية مضى عليها الآن مايقرب من سنوات سبع ٠ ولاندعى أننا وحدنا الذين تناولوا تلك المشكلات الناجمة عن الاستغراق فى المنهج على حساب الجوهر ، وانما هناك أيضا أساتذة أجلاء تناولوا تلك المشكلة بالتمحيص والتحليل (انظر مثلا : أحمد المهدى عبد الحليم ، ١٩٨٧ م) ٠

وعلى الرغم من تزايد تلك النقود ، الا اننا نستشعر أن الأمر باق على ماهو عليه ٠ فماذا تقول اذن تلك القراءة المتجددة للأوراق القديمة ؟ هذا ما نتناوله باذن الله فى الجزء التالى ٠

ثانيا : قراءة متجددة للأوراق القديمة :

القراءة المتجددة هنا ليست خاصة بكاتب الورقة الحالية ، وانما خاصة بكاتب آخر هو جيج Gag (1989) الذى تناوله فى حديث له فى عام ١٩٨٨ (نشر فى ١٩٨٩) أمام الملتقى السنوى لجمعية الباحثين التربويين الأمريكيين قضية ما أسماه «حروب الصيغ» The Paradigm Ware فى عام ١٩٨٩ وتوقعاته بشأنها عام ٢٠٠٩ ٠ ولنحاول الآن تصفح أهم القضايا التى تناولها جيج فى ورقته ٠

فى البداية يصف الكاتب الوضع فى الثمانينات ، حيث يشير الى أن البحوث قد عجزت حتى الآن عن أن تقدم لنا شيئا كافيا أو هاما عن

الكيفية التى ينبغى أن يواجه المعلمون بها عملهم فى حجرات الدراسة · كما أنها قد أخفقت فى محاولاتها تغليف فن التدريس بأساس علمى (على أساس من الطريقة العلمية) · بمعنى آخر ، فان البحث عن أساليب ذات غلاف علمى لفهم وتحسين التدريس قد أدت الى لاشىء · ويستطرد جيج قائلا أنه حتى لو أدعى أحد أن العلوم الاجتماعية ذات الصبغة الايجابية Positivist (أى المطورة على أساس من طريقة علمية) قد حققت نجاحا ، فانها عندئذ تكون قد ولدت أفكارا يمكن تطبيقها فقط فى نظام يتصف بالتسلطية والبيروقراطية ·

ويستطرد جيج موضحا النقود التى توجه للصيغ البحثية الحالية ، حيث صنف تلك النقود فى ثلاثة محاور ، فى الأول منها تقع تلك التى يوجهها المتحفظون على استخدام مناهج العلوم الطبيعية فى البحوث والدراسات الاجتماعية ، وفى الثانى تقع تلك التى يوجهها أولئك الذين يهتمون بالرؤى التفسيرية ، وفى الثالث تقع تلك التى يوجهها المهتمون بالأبعاد التنظيرية· وفيما يلى عرض موجز لتلك المحاور ·

(أ) التصورات الرافضة لاستخدام مناهج العلوم الطبيعية :
The Antinaturalist Critique

يستند النقد هنا على أساس أن الأحداث الانسانية لايمكن ببساطة دراستها باستخدام الطرق العلمية المستخدمة فى دراسة الظواهر الطبيعية، وذلك لعدة أسباب منها أن الأحداث الانسانية ، بما فيها التدريس والتعلم، تتضمن بشكل معقد ومتداخل مقاصد وأغراض وأهداف هى التى تعطيها معنى ومغزى · يضاف الى ذلك أن الظواهر الطبيعية مرتبطة ببعضها بشكل مباشر حيث تجمعها ارتباطات سببية ذات اتجاه واحد ، وهو مالايحدث فى الأحداث الانسانية حيث الارتباطات السببية فيها يمكن تمثيلها بما يحدث فى لعبة البلياردو عندما تصطدم الكرات ببعضها متحركة فى اتجاهات مختلفة لايعرف تحديدا أى الكرات سببت تحريك الكرات الأخرى · هناك سبب ثالث يتصل بأن الطرق العلمية يمكن تطبيقها فقط على تلك الظواهر التى تتصف (سلوكياتها وحركاتها) بالثبات والتناسق مع تغير الوقت والمكان والسياق ، وهو مالايصدق على الأحداث الاجتماعية بما فيها التدريس والتعلم ·

فى ضوء ذلك ، فان هؤلاء الناقدين يؤكدون على أهمية البحث ليس عن ذلك التوكيد والضبط الذى يمكن أن تمنحه طريقة علمية ما ، ولكن عن نوع الاستبصارات التى يقدمها لنا المؤرخون والفلاسفة والأدبـــــاء والفنـانون ٠

(ب) نقود من منظور التفسيريين : The Interpretivist Critique

يهتم التفسيريون بضرورة التركيز على المعانى المباشرة للأفعال التى تحدث ، وذلك من وجهة نظر الذين قاموا بأداء تلك الأفعال ٠ وهذا الأمر تفتقده البحوث الحالية ، مما يجعل التفسيريين غير متفائلين حول امكانية التوفيق بين المداخل التفسيرية التى تنشد معانى الأفعال من وجهة نظر الذين قاموا بأدائها وبين المداخل الحالية التى تنشد الموضوعية ٠ ويرجع سبب ذلك التشاؤم الى أن الباحثين الحاليين يهملون تفسيرات المعلمين والتلاميذ حيث يركزون فقط على السلوك وليس على السلوك ومعناه (اللذان يشكلان الفعـــل (action) .

والباحثون التفسيريون يختلفون عن أولئـــك الباحثين النمطييـــن (standard) فى تصوراتهم حول طبيعة المدارس والتدريس والأطفـــال والحياة داخل حجرات الدراسة وحول طبيعة السببية فى حياة البشر بصفة عامة ٠ فهم يرفضون النظر الى السببية على أنها ذات طبيعة ميكانيكية أو كيميائية أو بيولوجية ، وهو التصور الذى تعكسه المداخل النمطية الحالية للبحوث التربوية خصوصا فيما يتصل بالمواقف التدريسية والتعليمية ٠ كما أنهم يرفضون أيضا افتراض الاتساق فى الطبيعة ، وهذا الافتراض أن الظواهر تحدث بنفس الكيفية فى أماكن وتوقيتات مختلفة ٠ وبالاضافة الى ذلك ، فانهم يرفضون استخدام النماذج السببية الخطية التى تطبق على متغيرات سلوكية كأساس للاستدلال على العلاقات السببية بين المتغيرات ، لأن مثل هذه النماذج افترضت مسبقا معانثابتة محددة وواضحة لأنواع معينة من الأفعال التى يقوم بها المعلمون ٠

وبدلا من ذلك ، فان الباحثين التفسيريين يؤكدون على التصـــــور الفينومولوجى (الظاهراتى) للأشخاص الذين يقومون بأداء أفعال معينة ٠ ففى هذا التصور ، فان الاتساقات السلوكية ينظر اليها ليس على أنها دليل

على اتساق جوهرى يشكل أساس كينونات معينة ، ولكن كبنية اجتماعيـــة خادعة أو مضللة ٠

وفى ضوء ذلك ، فان الباحثين التفسيريين ينظرون الى الأفراد على أنهم قادرون على بناء واقعهم الاجتماعى الخاص بهم ، وذلك بدلا من جعل الواقع دائما هو المحدد أو المقرر لتصورات الفرد ٠ ويعنى ذلك أنه من المهم تفسير الحدث وفقا لما يراه الفرد الذى قام بأداء الفعل ولذا فانهم يرون أن الباحثين النمطيين standard قد أهملوا بدرجة كبيرة التصورات المتصلة بالمعانى ، لأنهم حاولوا ملاحظة السلوك (وليس الفعل (action) الذى يعرف على أنه سلوك + معنى أو مغزى) موضوعيا ٠

(ج) نقود المنظرين : The Theorists Critique

يرى المنظرون أن معظم البحوث التربوية بصفة عامة وبحوث التدريس بصفة خاصة قد سيطر عليها التوجه «الفنى» أو الأسلوبى Technical فقط ٠ فهى ـ أى البحوث ـ تظهر فيها نزعة نحو قياس أى شىء يتغير أو يتحرك moves ، مع اهمال للتعهدات السياسية الكامنة فى التساؤلات والتصميمات البحثية ٠ مثل هذه النزعة أقرب الى محاولة تقديم خبرة فنية للايجار ٠

وبدلا من ذلك ـ هكذا يرى المنظرون ـ فانه يجب علينا أن نبحث فى علاقة المدارس والتدريس بالمجتمع ، بمعنى أن نحاول البحث فى الأسس السياسية والاقتصادية لأبنيتنا المعرفية وللمناهج وللعملية التدريســـــية والتعليمية ٠ وبالاضافة الى ذلك ، فانهم قد أكدوا على الكيفية التى خدمت بها التربية اهتمامات الطبقة الاجتماعية المهيمنة ٠

ومع ذلك ، فان هؤلاء المنظرين قد أكدوا على أن البشر يمكن أن يغيروا أبنيتهم الاجتماعية ، فليس هناك مايستدعى أن يكونوا محكومين بتلك البنية٠ فاذا ماقمنا بتربية الناس بشكل جيد وحفزناهم بصورة ملائمة ، فانهم عندئذ يمكن أن يباشروا عملية تغيير المجتمع الى الشكل الأفضل والصورة الأمثل٠ وهكذا ، فانهم يرون أن البحوث التربوية ينبغى أن تكون على وعى بامكانية حدوث صراعات معينة وبامكانية احداث تغييرات فى البشر ٠

وفى ضوء ذلك ، فان هؤلاء المنظرين يرون أن البحوث الحالية تتصف بالسطحية لأنها تمثل محاولة فنية (أسلوبية) لتحسين التفصيلات الدقيقة للتدريس . بينما المطلوب هو اعادة النظر فى البنية الكلية للمجتمع الذى تعمل فيه التربية بما فيها التدريس ٠

تلك هى أهم النقود التى وجد جيج أنها توجه الى البحوث التربوية والنفسية ٠ ونحن لو تفحصنا تلك النقود لوجدنا أنها لاتختلف فى جوهرها عما سبق أن أشرنا وأشار اليه بعض علماء التربية والنفس ، وان كان قد أعيد تنظيمها فى تلك المحاور الثلاثة ٠

من المثير فى مقالة جيج أنه حاول أن يتصور تأثيرات تلك الرؤى النقدية فى عام ٢٠٠٩ ، ووضع لذلك ثلاث ثلاثة أو بدائل متوقعة ٠ فى البديل الأول يتصور جيج Gage أن الناقدين للصيغ الحالية قد انتصروا فى معركتهم ٠ وكنتيجة لذلك ، لم نعد نرى دراسات من النوع الموضوعى ـ الكمى أو العلمى ، فلم تصبح هناك دراسات ارتباطية أو تجريبية فى مجالات التدريس ٠ وترتب على ذلك اختفاء اختبارات الدلالة الاحصائية ومعاملات الارتباط وغير ذلك كنتيجة لعدم استخدام أدوات ومقاييس من النوع المستخدم حاليا ٠ وبدلا من ذلك ، تبدأ الدراسات الأتنوجرافية لظواهر حجرة الدراسة فى الانتشار ، وتنتشر معها تلك التحليلات ذات الصبغة الاجتماعية السياسية والاقتصادية التى تعبر عن عدم رضا المعلمين والمناهج والمدارس عن الخلل الاجتماعى القائم ، تمهيدا لأحداث التغيير واعادة تركيب المجتمع بالشكل الذى يقلل من عدم تكافؤ الفرص ومن التقسيم الطبقى للمجتمع ٠ وبذلك يتحقق هدف المنظرين ٠

وبالاضافة الى ذلك ، فان بحوث التدريس تكون قد تخلت عن المنهجية العلمية ٠ وبناء على ذلك ، تزداد درجة تضمين المعلمين فى بحوث التدريس، ولكن ليس كمجرد موضوعات للدراسة أو مستقبلين لنتائج الأبحاث ذات الطبيعة الأسلوبية ٠ وانما ، على العكس من ذلك يصبح المعلمون ـ فى بحوث الفعل ـ مولدين أو منتجين للنتائج ، التى استدلوا عليها من دراساتهم الكيفية عن تدريسهم الخاص ، ومن أفكارهم عن مايعمل بصورة جيدة وعن ما لايعمل بصورة جيدة ، ومن مناقشاتهم مع المعلمين الآخرين٠

وهكذا تحقق للمنظرين والتفسيريين مايريدونه ، ونحيت المنهجيـــة العلمية من البحوث التربوية والنفسية بحيث أصبحت ذكرى وتاريخا ٠

فى البديل المحتمل الثانى الذى يتصوره جيج تختلف النظرة نحـــو المداخل البحثية حيث يصبح من الخطأ النظر الى التصورات الكمية والكيفية على أن كلا منها يمثل تصورا جامعا مانعا ، وأن وجود بعض الاختلافات فى الصيغ لايعنى أن هناك تعارضا بينها ٠ فلقد أصبح من الواضح ، عندئذ، أن البرامج البحثية التى كان ينظر اليها على أنها مضادة لبعضها كانت تهتم بقضايا ومشكلات مختلفة ولكنها هامة ٠ فليس هناك عدم تجانس بين، مثلا ، بحوث العمليات ـ المنهج Process-Product research الخاصـة بالتدريس (وهى تلك التى تبحث فى العلاقات بين عمليات حجرة الدراسة وبين الانجازات والاتجاهات لدى التلاميذ والتى تعقب تلك العمليـــات) والبحوث التى ركزت على عمليات التفكير لدى المدرسين والتلاميذ وعلـى التصورات الخاصة بالمعانى ٠ فلقد ركز كل نوع من الباحثين على قضايا تختلف عن تلك التى اهتم بها الآخر ٠ ويعنى ذلك ، أنه لاشىء يوجد فى البحوث الموضوعية ـ الكمية يمكن أن يؤدى الى تعويق عمليات وصف وتحليل أحداث حجرة الدراسة باستخدام الطرق التفسيرية ـ الكيفية ٠

أما بالنسبة للطريقة العلمية ، ومايوجه من نقود الى استخدامها فى البحوث الاجتماعية فان علينا أن نتذكر ـ وفقا لذلك التصور البديل الثانى ـ أن هذه الطريقة العلمية قد أعادت تشكيل تصورنا الكلى عن العالم الفيزيائى والبيولوجى ، بما فى ذلك الانسان نفسه ٠ وقد أدى استخدام تلك الطريقة الى احراز تقدم كبير فى صحة الانسان ، والى تحريره من الأعمال التـى تتطلب جهودا بدنية شاقة ، والى تحقيق مكاسب كبيرة فى مجالات النقـل والاتصال ونشر الثقافة ٠ ولقد تم تحقيق تلك الانجازات بالتدريج وليس دفعة واحدة ٠ وبناء على ذلك ، فان علينا أن نتردد كثيرا قبل أن ننحـى جانبا أداة عقلية (هى الطرق العلمية) أثبتت كل هذا القدر من الفاعلية٠

بناء على ذلك ، فان العلوم الاجتماعية ليست فى حاجة الى أن تبنى وفق افتراضات خاصة بالاتساق uniformity أو التماثل فى الطبيعة٠ فالاتساق لاينبغـــى أن يفهم علـــى أنه أمـــا كـــل الشـــىء أو اللاشـــىء all-or-none matter ٠ فعلى الرغم من الترتيبات البشرية قد تتغير

بمرور الوقت ومع تغيير المكان ، الا أن ذلك ليس هو الحال دائما · فهناك العديد من الترتيبات والمسائل الاجتماعية ، مثل التدريس فى حجـــرات الدراسة ، قد بقيت كما هى لعقود عديدة ، وربما لقرون ، ومع ذلك فقـــد وجدناها تحدث بنفس الكيفية فى العديد من البلاد · ويعنى ذلك أنهـــا طالما استقرت على هذا الحال وبهذا الشكل ، فانه يمكن دراستها بشكل فعال باستخدام طرق علمية · وحتى حينما يحدث تغيير ، فان تلك الطرق العلمية يمكن أن تتتبع ذلك التغيير · والحقيقة أن معظم ترتيبات التدريس لم يحدث فيها تغيرات عشوائية أو سريعة مع مرور الوقت وتغير المكان كتلك التـى يتصور الرافضون لاستخدام المنهجية العلمية أنها قد حدثت والتى تجعل تلك المنهجية غير ممكنة التطبيق فى البحوث التربوية · ويستخلص من ذلك، أنه مهما كانت محدودية درجة التماثل التى تظهرها الأحداث والظواهـــر الاجتماعية ، فطالما أنها كانت أكبر من الصفر بدرجة ملموسة ، فان ذلك يعد كافيا لجعل طرق العلم قابلة للاستخدام عند التعامل مع الظـواهر الاجتماعية ·

يتضح من ذلك ، وفقا للبديل المحتمل الثانى ، أن بحوث العمليات ـ المنتج يمكن أن يستمر تأثيرها فى ٢٠٠٩ · فالعمليات فى التدريس يتـــم استقصاؤها على أسس تفسيرية ومعرفية ، بالاضافة الى استقصائها فى ضوء أفعال المعلمين والطلاب · أما المنتجات أو مخرجات التدريس فيمكن استقصاؤها باستخدام الاختبارات المقالية ، وبالأداءات الحادثة فى مواقف الحياة الطبيعية ، وبما يحدث من عمليات فى الجماعات ، وبما يقدم من نواتج ملموسة ، وذلك بالاضافة الى اختبارات الاختيار من متعدد وغيرها من الاختبارات ·

أما البديل المحتمل الثالث لحروب الصيغ هذه فيتلخص فى بقاء الوضع عام ٢٠٠٩ على ماكان عليه فى عام ١٩٨٩ · فيستمر المدخل الموضوعى ـ الكمى صامدا ، ويستمر دعاة الكيفية ـ التفسيرية فى دعوتهم · أمـــا المنظرون الناقدون فيواصلون حملتهم على كلا النوعين من المداخل ، باعتبارهما مجرد ممارسات فنية أو أسلوبية تتصل بالتفاصيل التربوية والتدريسيـــة لاتأخذ فى اعتبارها ـ أى تلك الممارسات ـ النظام الاجتماعى المهيمن على التربيـــة ·

عندئذ ، سيرى بعض علماء النفس أن تلك الحروب مستمرة لأنها تعكس فروقا واختلافات جوهرية فى طبائع البشر وقيمهم ، وهى فروق واختلافات لاتتقرر وراثيا وانما تعد بمثابة ملامح قوية للخبرات الأسرية والمدرسية المبكرة · ومن شأن هذه الاختلافات فى الطباع أن تجعل الناس يحوزون توجهات عقلية مختلفة بشكل جوهرى · وهذه التوجهات العقلية المختلفة هى التى جعلتنا نعطى مسميات وأوصافا تضادية للأشياء ، مثل : منغلق عقليا مقابل متفتح عقليا ، علمى مقابل انسانى ، احصائى مقابل كلينيكى · وتنعكس هذه الاختلافات على توجهات الباحثين الذين يجدون أنفسهم فى معسكرات متصارعة مع بعضها ·

واذا كان من الممكن فك الاشتباك بين الصيغ المتحاربة فى العلوم الطبيعية ، فان ذلك الأمر عسير فى العلوم الانسانية · ففى العلوم الطبيعية تتصف نتائج البحوث بعدم الغموض · وبدرجة كافية من الاتساق والتماثل، وبدرجة كافية من الاستقرار الذى ييسر عملية الاتصال بين أنصار صيغة معينة وبين أنصار صيغ أخرى · أما فى العلوم الانسانية فالأمور على عكس ذلك ·

ويخلص جيج فى مقالته الى أنه فى عام ٢٠٠٩ سوف نجد أنفسنا فى نفس الوضع تقريبا الذى كنا عليه فى عام ١٩٨٩ · فحروب الصيغ مستمرة ، ولايعلم أحد المدة التى ستستغرقها تلك الحروب ، ومن الصعب أن نتنبأ بأنه فى عام ٢٠٠٩ ستكون الاجابة قد تمت على تلك الأسئلة التى طرحت فى الثمانينات ·

أرأيت عزيزى القارىء كيف أن قضية المنهج أو المناهج المستخدمة فى البحوث التربوية والنفسية قد أصبحت فى حد ذاتها معضلة فى حاجة الى دراسة واستقصاء وبحث ؟

أرأيت عزيزى القارىء كيف أن الوسيلة أصبحت فى حاجة الى وسائل وأساليب لمعالجة المشكلات الناجمة عنها ، مع أنه من المفترض فى تلك الوسيلة أنها تحملنا الى غايات تسعى الى تحقيقها ؟ ألا يمكن بعد ذلك ألا نتوقع أن تشغلنا معالجة المشكلات الناجمة عن الوسائل التى نستخدمها ·· تشغلنا عن قضايا أخرى أكثر أهمية وخطورة ؟

لعل ذلك هو الحادث الآن بالفعل · فلقد أصبح الباحثون الآن ينأون بأنفسهم عن اجتياز المناطق البحثية التى تتصف بالمجدل والصعوبة اتقاء لما لايحمد عقباه ·

وفى السطور التالية نتناول ذلك الأمر بمزيد من التوضيح ·

ثالثا : تأثير تلك المشكلات على الممارسات البحثية الحالية :

من المهم فى البداية أن نشير الى بعض الأمور هنا · الأمر الأول ، هو أنه اذا كانت هناك نقود توجه الى المنهجية السائدة حاليا فى البحوث التربوية والنفسية ، فان أحدا لاينكر أن هناك بعض البحوث والدراسات، مهما كانت محدودية عددها ، قد أسهمت فى اثراء الفكر التـــربوى فى مجالاته المختلفة · والأمر الثانى ، فانه مهما قيل ، بصفة عامة ، عن ضعف تأثير نتائج البحوث التربوية والنفسية فى الممارسات الفعلية ، فان ذلك لاينفى أن الممارسات البحثية نفسها من تحديد للمشكلة ، وصياغة للفروض واختبار لصحتها ، وتجميع للبيانات وتحليل لها ، والتوصل الى استنتاجات تسهم بشكل فعال فى صقل وتحسين القدرات العقلية للباحث ويعنى ذلـك أننا قد نجد أنفسنا أمام نتائج بحثية ذات تأثير محدود على الواقع التربوى أو الممارسات الفعلية ، ومع ذلك فاننا نجد أنفسنا أمام باحث واعد يعد بمثابة بشرى لمولد مفكر تربوى يمتلك قدرات تفكيرية منطقية عالية ، كالقدرة على تحديد المشكلة ، وعلى التحليل ، والتركيب ، والاستنتاج ، الخ · ويعنى ذلك أيضا أنه ينبغى علينا أن نكون أقل قسوة مما نحن عليه الآن فى نقدنا للممارسات البحثية ، بحيث لايقتصر حكمنا على البحوث على تحديد مدى تأثيرها فى الواقع التربوى ، وانما يتجاوز ذلك الى تحديد مدى قدرتها على انتاج مفكرين تربويين أكفاء ·

تلك ملاحظات كان ينبغى علينا أن نسجلها فى البداية ، حتى يتضح لنا مدى تعقد وصعوبة القضية التى نحن بصددها ، وهى قضية التطبيق الصارمللمنهجية العلمية فى البحوث التربوية والنفسية · فذلك التطبيـــق الصارم له سلبياته التى أشرنا اليها على الصفحات السابقة ، ومع ذلك فان استخدام تلك المنهجية يسهم فى تكوين قدرات عقلية أساسية فى المشتغلين بالتربية وعلومها · الا أن أكثر ما يواجهنا من مشكلات مع ذلك التطبيق الصارم للمنهجية العلمية فى بحوثنا التربوية والنفسية هو التعامل مع تلك

المنهجية ومع شكلياتها على أنها تمثل غاية فى حد ذاتها · مثل هذه الغائية للمنهجية أدت بالباحثين الى تدريب أنفسهم على عدم الحيود عن أى شعيرة من شعائر تلك المنهجية ، حتى لو لم يكن لذلك الحيود تأثير متوقع على مخرجات البحث ، وحتى لو كان ذلك الحيود (المحسوب) يعد فى صالح القضية التى يتعامل معها الباحث ·

بل انه يمكن القول أيضا أن ذلك الالتزام الصارم غير المرن بشعائر تلك المنهجية وشكلياتها دون الجوهر قد جعل الباحثين يؤثرون السلامة · وتمثل ذلك الايثار للسلامة فى قصر الباحثين أنفسهم على التعامل مع تلك القضايا التى تشكل مايمكن تسميته بـ «المناطق البحثية الآمنة» ، وهى تلك التى تتضمن قضايا يتسم التعامل معها بالروتينية والهدوء · ومن ثم، ابتعد الباحثون ، قدر الاستطاعة ، عن تلك المناطق القلقة (مهما كانت مهمة) التى تتضمن من القضايا مايثير الجدل ومايستنفر فكر أصحاب الرؤى المتباينة · والنتيجة المتوقعة هى اهمال قضايا بحثية فى غاية الأهمية والخطورة والحاجة الى من يتقدم للتعامل معها بما تستحقه من الأهمية · وحتى اذا تقدم من يريد استقصاؤها فانه يتحسب خطاه فى معالجتها خشية أغضاب المنهجية العلمية · ومن ثم ، تتسم معالجته للقضية بالنمطية والروتينية والجمود ·

تلك هى الاشكالية الأساسية التى نجمت عن ذلك التطبيق الصارم لشكليات المنهجية العلمية فى البحوث التربوية والنفسية · ولقد كان من الأجدر بنا أن نعطى جل اهتمامنا لجوهر تلك المنهجية متغاضين عن شكلياتها اذا تطلب الأمر ذلك · الا أن الالتزام الصارم بشكليات المنهجية العلمية أدى بالباحثين الى ممارسة البحث العلمى فى المجالات التربوية والنفسية على أسس من مايطلق عليه شواب Schwab الاستعلام الجامد أو الروتينى Stabled inquiry ففى هذا النوع من الاستعلام الجامد ، فان اهتمامات الباحث تنصب على محاولة التأكد من صحة موقف معين أو حل معين أو نظرية معينة أو تصور معين · بمعنى آخر ، فان القضية الرئيسية التى تشغل الباحث فى ذلك النوع من الاستعلام هى محاولة التعرف على حدود عمل التصور أو الحل أو النظرية موضع الاهتمام ، دون تجاوز ذلك الى محاولة احداث تغييرات جذرية فى ذلك التصور أو النظرية ·

وكمثال على ذلك النوع من الاستعلام ، تلك الدراسات التى يجريها الباحثون للتعرف على الحدود التى يمكن أن تعمل داخلها نظرية بياجية عن النمـــو العقلى فى مجتمعات وبيئات مختلفة · وكما نعرف ، فان تلك المحـــاولات البحثية أوضحت أن تصورات بياجيه عن مراحل النمو العقلية (فى ضوء المهام التى تبناها والتى تستخدم فى البحوث المختلفة) صحيحة ، الا أن الأعمار التى حددها لكل مرحلة تختلف من بيئة لأخرى ومن مجتمع لأخر ومن طفل لأخر ·

ان ذلك المثال يوضح لنا كيف ينزع الباحثون نحو المناطق البحثيـــة الآمنة ، يحتمون بداخلها ، ويمارسون شكليات المنهجية العلمية من خلالها، ويتوصلون الى نتائج بحثية غير مثيرة للجدل ، وبذلك يصلون الى بر الأمان فى مسيرتهم البحثية · وهم عندما يقومون بعمل ذلك ، فانهم يكونـــون مستقرئين للمناخ العام الذى يحكم حركة البحث التربوى والنفسى ويوجهها ويعلمون ــ من طرف خفى ــ أنه راض ، فى عمومه ، عن تلك التوجهات التى تهيمن على الممارسات البحثية ·

ولعله من المثير حقا فى هذا الصدد أن نجد ملتقياتنا وندواتنا الفكرية فى المجالات التربوية والنفسية ثرية بالنقاش والجدل حول عدم جـــدوى الاستمرار فى ذلك الالتزام الصارم بشكليات تلك المنهجية العلمية ، متجاهلين روح وجوهر تلك المنهجية · ويتولى قيادة وادارة تلك المناقشات نخبة من الثقات فى المجالات التربوية والنفسية · وهذا ان دل على شىء فانما يدل عن رغبة فى الاتجاه نحو الأفضل · ومع ذلك ، فاننا عندما نشهد مايحدث فى تقييم الأعمال البحثية ، كما هو الحال فى مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه ، نجد أن جزءا كبيرا ، وأكبر مما ينبغى ، يعطى للحكم علـى مدى التزام الباحث التزاما دقيقا لاحيود عنه لشكليات المنهجية ، وكـــأن المنهجية أصبحت غاية فى حد ذاتها مثلما أسلفنا من قبل ·

النتيجة المتوقعة والحادثة بالفعل لممارسة هذا النوع من الاستعـلام الجامد المرتبط بالالتزام الصارم لشكليات المنهجية العلمية هى التوصل الى مخرجات بحثية تبدو وكأننا كنا متأكدين منها قبل اجراء البحث ، ولكنها كانت فى حاجة الى تغليف علمى !! وبالاضافة الى ذلك ، فان عبادة المنهج قد أدت الى تدهور كبير فى المستوى المفاهيمى والتنظيرى لبحوثنا التربوية

والنفسية ، تطبيقا للحكمة القائلة أنه طالما أن الحديث يترتب عليه مساءلة فان عدم الحديث أولى ٠

رابعا : البحوث الانطلاقية ودورها فى علاج تلك المشكلات :

ان علاج مثل هذه المشكلات يتطلب منا الانطلاق نحو ما أسماه شواب Schwab (آخذين جوهر مايقال وليس الترجمة الحرفية) «الاستعلام الانطلاقى» Fluid inquiry ٠ فى هذا النوع من الاستعلام ، فان وظيفة الباحث لاتنحصر فى محاولة التحقق من مدى امكانية تطبيق تصور معين أو نظرية معينة على نطاق أوسع وتحت شروط مختلفة، وانما تتجاوز ذلك الى نقد البنيان الأساسى لذلك التصور أو النظرية بهدف احداث تعديلات جوهرية فى ذلك التصور أو تلك النظرية ، أو حتى تغييرها٠

ولنأخذ نظرية بياجية ، التى سبق الاشارة اليها عند الحديث عن الاستعلام الجامد ، كمثال يوضح لنا اختلاف دور المستعلم الانطلاقى عن المستعلم الروتينى عند التعامل مع تلك النظرية ٠ فكما أوضحنا ، فان الباحث فى الممارسات الاستعلامية الروتينية يحاول التحقق مما اذا كانت النظرية صحيحة فى مجتمعات مختلفة وتحت شروط مختلفة أم غير ذلك ٠ أما فى حالة الباحث الذى يعمل فى اطار من رؤية استعلامية انطلاقية فانه قد يتساءل ناقدا النظرية : هل المهام التى استخدمها بياجية فى أبحاثه لتحديد مراحل النمو العقلى تمثل (اذا ما استطاع الفرد التعامل معها بكفاءة من المنظور البياجيتى) الذكاء والتفكير كبنى عقلية تمثيلا صادقا ؟ أم أنها قد تمنحنا تصورات مبتسرة عن المستوى العقلى للأفراد فى الوقت الذى تكون فيه حقيقة ذلك المستوى العقلى غير ذلك ؟

الباحث الذى يعمل فى اطار من رؤية استعلامية انطلاقية يحاول ، كما يوضح المثال المذكور هنا ، اجهاض miscouraging النظرية ، وذلك بنقد البنية الأساسية التى شيدت فى ضوئها النظرية ٠ ولكى يتحقق له ذلك، فان عليه أن يعمل عند مستويات مفاهيمية وتنظيرية أكثر تعقيدا مما هو مطلوب فى الممارسات البحثية النمطية ٠ كما أنه يستخدم التفكير الابتكارى بدرجة أكبر مما هو الحال فى العمليات الاستعلامية الروتينية ٠

لعل ذلك يوضح لنا أن الباحث ، فى العمليات الاستعلامية الانطلاقية، قد لايستطيع أن يبقى أسيرا لكل شكلية من شكليات المنهجية العلمية ، ذلك أنه يمارس عمليات عقلية من نوع يتطلب منه تجاوز تلك الشكليات دون اخلال بالجوهر · وهذا هو عين ماينبغى أن نصبوا اليه وأن نجاهد فى سبيل تحقيقه اذا ما أردنا لممارساتنا البحثية أن تكون أكثر فعالية فى التأثير على الواقع وأكثر قدرة على تطوير المعرفة فى المجالات التربوية والنفسية المختلفة· فالمعرفة فى أى مجال من المجالات لاتتطور ولاتنمو الا باطلاق الأفكار الجريئة (وربما الشاذة والغريبة) التى تستثير العقول وتستنفرها · ولقد تناول كون Kuhn فى كتابه عن بنية الثورات العلمية تلك القضية بمزيد من التفصيل لمن شاء أن يرجع الى نسخته الانجليزية ، أو الى الترجمة العربية ·

يعنى ذلك أن الصراع بين الجديد الذى تمثله الممارسات البحثية الانطلاقية وبين الكائن الذى تمثله الممارسات البحثية النمطية هو علامة صحة ودليل مبشر بتقدم المعرفة فى المجالات المختلفة ، طالما أن الصراع يدار على أسس علمية ، وليس وفقا لاعتبارات اعتباطية ·

وفى ضوء ذلك ، فاننا نستطيع القول أن هناك مجالات بحثية تربوية تحتاج الى أن تقتحم ، رغم الاحتمال القائم بعدم التوصل الى نتائج مضمونه، كتلك التى تمنحها الممارسات البحثية النمطية · فعلى سبيل المثال ، فنحن جميعا على دراية بما وصلت اليه الهندسة الوراثية من تقدم طفرى فى بحوثها عن النبات والحيوان والانسان · ومما لاشك فيه أن انجازات الهندسة الوراثية ، خصوصا فيما يتصل بزيادة الانتاج الزراعى والحيوانى وباستخلاص سلالات جديدة ، لاتنكر · ومع ذلك ، فان انجازاتها فيما يتصل بالبشر ، خصوصا فى مسألة التحكم فى الجينات الوراثية ، تثير الجدل · فمن ناحية ، فهناك من يرى ترك مسيرة العلم تسير بحريتها دون تدخل تحت أى مسمى من المسميات ودون قهر من أى سلطة من السلطات· ومن ناحية أخرى ، فهناك من يرى أن حركة العلم ان لم تكن محكومة بضوابط قيمية تتفق وقيم المجتمع ومعتقداته فان ذلك العلم قد يسبب انهيارا للتماسك الاجتماعى ، وعندئذ يكون ضرره أكبر من نفعه بكثير ·

وهكذا يسير الجدل حتى ينعكس على الكيفية التى يمكن بها تقديم

الهندسة الوراثية لطلابنا فى المراحل التعليمية المختلفة · فهل تقدم منجزات الهندسة الوراثية كما هى دون تدخل منا ؟ هل ندع الطلاب يدرسون تلك المنجزات ثم يصدرون أحكامهم الخاصة على ايجابيات تلك المنجـــــزات وسلبياتها ؟ أم أنه من الضرورى توعية الطلاب ببعض أوجه الخلل القيمى التى يمكن أن يسببها التبنى المطلق لتلك المنجزات ؟

ان الاجابة على مثل هذه التساؤلات تحتاج الى باحث جرىء يعمل فى اطار من الممارسات البحثية الانطلاقية وليست النمطية الروتينية ، حقيقة هناك بعض المحاولات البحثية التى تناولت بعض القضايا الخاصة بالهندسة الوراثية ، ولكنها تناولتها من منظورات نمطية كاقتراح برامج معينة تدرس للطلاب · وحتى تلك التى حاولت تناول الأبعاد القيمية لتدريس الهندســـة الوراثية ، فانها اقتصرت عند حد محاولة التعرف على بعض الأبعاد القيمية المصاحبة للهندسة الوراثية · ويعنى ذلك أننا فى حاجة الى تحسس المستقبل، بل ومحاولة السيطرة عليه من الآن ، فيما يتصل بتلك القضايا ذات الحساسية القيمية ، وذلك حتى لانجد أنفسنا يوما ما فى موقف يتساءل فيه المجتمع ، مستنكرا : أين كان باحثونا التربويون ، عندما تتسبب بعض تلك المنجزات فى احداث انهيارات قيمية خطيرة لدى أبنائنا ؟ ألم يكونوا يتوقعون حدوث مثل هذه الانهيارات فاذا لم يكونوا قد توقعوا فتلك مصيبة واذا توقعوا ولـــم يفعلوا شيئا فالكارثة أكبر من أن تمر بسلام !!

مجال آخر من المجالات البحثية التى ينبغى علينا كعلماء تربية ونفس أن نتجاوز أى حساسيات بشأن التعامل معه ، وهو مجال العلاقة بين التربية والسياسية ·

ان المتفحص لأوضاع العالم العربى والاسلامى يجد أن تلك الأمة تعيش أسوأ أيامها وأحلك لياليها · وليس هناك من يشك فى أن أسوأ مافى تلك الأمة هم صانعو سياساتها وأصحاب القرار فيها · والنتيجة التى نعرفها جميعا هى تمزق أوصال الأمة وتفتيتها الى كسرات متهالكة لا ارادة لها ولا عزيمة ، والسؤال الصعب الذى ينبغى أن نسأله لأنفسنا كمشتغلين بالتربية هو : هل يستطيع التربويون اصلاح ما أفسده السياسيون ؟

ان التعامل مع تلك القضية يتطلب منا حفز الباحثين على دراسة لنظم

التربية العربية الاسلامية ومناهجها بدرجة من العمق أكبر مما هو حادث، حتى يمكن تبين ماهو مشترك بينها بحيث يصبح نقطة انطلاق نحو رؤية تربوية اسلامية وعربية أكثر توحدا · وعندما يحدث ذلك ، فاننا نكون قد رفعنا الحرج عن بعض المؤسسات التربوية العربية والاسلامية والتى تعمل داخل أطر رسمية معينة تضع لها حدا لاتستطيع تجاوزها · ولكن ذلك الهـــدف لن يتحقق الا بشرط أساسى ، هو أن يتجاوز الباحث حدود المعالجـــات النمطية المعتادة الى رؤى أكثر رحابة واتساعا تشمل النظم السياســـية والاجتماعية بالنقد والتحليل ومحاولة اعادة البناء ·

ولنأخذ مثالا بسيطا يوضح لنا أهمية التعامل مع مثل هذه القضايا الحساسة والساخنة فى نفس الوقت · انه مما لاشك فيه أن عملية غـــزو العراق للكويت قد خلفت وراءها كوارث لا حد لها على الأمـــة العربيـــة والاسلامية ، وهى كوارث ندرك جميعا أبعادها الحالية والمستقبلية · واذا كانت تلك الكارثة قد جسدت دور النظام العالمى الجديد المتمثل فى هيمنة القوة العظمى الوحيدة الآن على مجريات الأمور فى أماكن كثيرة من العالم أهمها الأمة العربية والاسلامية ، فان هناك ماهو أخطر من ذلك بكثير · هذا الشىء الخطير يتمثل فى الآثار النفسية الخطيرة التى خلفها ذلك الغزو على الأجيال الحالية والتالية من أبناء الأمة العربية والاسلامية ، خصوصا فى الكويت وغيرها من البلدان الأخرى · فهل يستطيع باحث أو أكثر من اخضاع تلك القضية لدراسة متعمقة يتناول فيها الآثار النفسية لتلك الحرب وكيف يمكن التخطيط لتجاوزها ؟ !

ان ميادين التربية وعلم النفس مليئة بتلك المشكلات التى يمكـــن للممارسات البحثية التى تتم فى اطار انطلاقى أن تتعامل معها بدرجة أكبر من الكفاءة والفاعلية · وكـــل ماهو مطلوب منا أن نكون أكثر مرونة فى التعامل مع المنهجية العلمية بحيث ينصب اهتمامنا على الاستفادة من روح تلك المنهجية ولو أدى ذلك الى تنحية بعض شكلياتها جانبا ·

خاتمة :

حاولنا فى الصفحات السابقة أن نعيد تصفح أوراق قديمة تناولت المشكلات الناجمة عن الالتزام الصارم غير المرن بكل شكليات وحرفيات

المنهجية العلمية عند تطبيقها فى البحوث التربوية والنفسية · ثم عرضنا بعد ذلك لأهمية الالتزام بجوهر المنهجية العلمية مع التحرر من بعض شكلياتها اذا كان ذلك فى صالح أهداف البحث · بمعنى آخر ، فاننا ينبغى أن نظل مدركين أن «المنهجية» وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها ، وأنه ينبغى علينا أن نتعامل معها فى ظل ذلك الاطار ، فلا نتجاوزه الى النظر اليها على أنها غـاية ·

وفى ضوء ذلك ، فيمكننا استخلاص بعض الدروس التى يمكن أن تفيد فى صقل وتحسين ممارساتنا البحثية : ـ

١ ـ أول هذه الدروس ، هو أنه ينبغى علينا أن نضع التربية فى موقعها الحقيقى الذى تشغله فى مراحل التطور · فكل علم من العلوم الطبيعية مر بمراحل تطورية معينة حتى أصبح علما «محكما» تخضع ظواهره للمعالجة باستخدام المنهجية العلمية بدرجة عالية من الفعالية والكفاءة · وقبل أن يصل أى علم الى تلك المرحلة من الأحكام والدقة ، فانه قد مر بمراحل تطورية معينة كان التركيز فيها منصبا على وصف الظواهر موضع الاهتمـــام وتصنيفها · ونحسب أن التربية مازالت فى مرحلة تحتاج الى قدر كبير من الوصف الدقيق والتصنيف الجيد ، ولعل هذه يحفزنا على اعطاء مزيد من الاهتمام لعمليتى الوصف والتصنيف هاتين ·

٢ ـ وثانى هذه الدروس ، وهو لايبتعد كثيرا عن الأول ، هو أننا فى حاجة الى اعطاء مزيد من الاهتمام للتصورات المكبرة عند التعامل مـــع المشكلات التربوية والنفسية · فبدلا من التركيز على تلك المعالجات المصغرة والتى تتمثل فى اختيار عدد محدود من المتغيرات ومعالجتها تحت شروط (تقترب من الشروط المعملية) ، فاننا فى حاجة الى معالجة المشكلات التربوية والنفسية فى سياقاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصـادية والسياســـية الأشمل · ونحن لانغالى اذا قلنا أننا اذا فعلنا ذلك فاننا نحاكى (محاكـــاة مرغوبة) بعض العلوم مثل الفيزياء التى تهتم بدراسة الكون من الـذرة (مصغر) الى المجرة (مكبر) ·

٣ ـ ثالث تلك الدروس ، وهو لايتعارض مع ماجاء فى النقطتين الأولى والثانية ، هو أننا فى حاجة الى تطوير بنى مفاهيمية ونظريات تربوية قوية تستند الى أسس اجتماعية وفلسفية مقبولة ·

ان تطوير مثل هذه البنى والنظريات يمكننا من التركيز على الصورة التربوية ككل وليس على أجزاء منها فقط · وعندما يحدث ذلك ، فاننـــا نتوقع أن تعطى بحوثنا درجة أكبر من الاهتمام للدلالة التربوية لنتـــائج الأبحاث بدلا من التركيز فقط على الدلالة الاحصائية · الا أن تطوير مثـل هذه البنى المفاهيمية والنظريات التربوية يتطلب معايشة أكثر عمقا لأحداث العملية التعليمية ، وفى القلب منها أحداث حجرة الدراسة ·

٤ ـ درس آخر يتصل بالأبعاد والحدسية والجمالية فى الاستقصاءات التربوية · ان هذه الأبعاد ليست فقط مهملة فى بحوثنا ، بل هى مرفوضة أساسا باعتبارها تمثل انتهاكا لطقوس المنهجية العلمية · والغريب فى الأمر أننا ، كتربويين ، لاتخلو مناقشاتنا فى الملتقيات والندوات الفكرية المختلفة من اهتمام بتلك الأبعاد والعناصر الجمالية · فنحن نتحدث عن المعلمين الذين يجعلون المادة التى يدرسونها «مليئة بالحياة» وعن أولئك الذى يضفون على تدريسهم أبعادا تجعل عملية التعلم «بهيجة وسارة» · فاذا ما انتقلنا الـــى التقارير البحثية ، فان وجود مثل هذه المصطلحات والعبارات يوصـــــم عادة بـــ «اللاعلمية» !!

٥ ـ وأخيرا ، فان علينا ألا نتجاهل تلك المشكلات الهامة فى المجالات التربوية والنفسية ، لا لشىء الا لأنها غير قابلة للتكمية · فعلينا أن نتذكر دائما أن «المنهجية» وسيلة ، ومن ثم فانها لاينبغى أن تعوقنا بأى حال من الأحوال عن دراسة واستقصاء أى مشكلة تربوية ، طالما أننا على يقيـــن من أهمية تلك المشكلة ·

« قائمـــة المراجـــع »

- حمدى أبو الفتوح عطيفة : «دراسة تحليلية ناقدة لتطبيقات المنهج العلمى فى بحوث مناهج وطرق تدريس العلوم ، وتصورات مقترحة لزيادة فاعلية تلك البحوث من الناحية المنهجية» ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، العدد الثامن ، الجزء الأول (أ) ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص ١ ـ ٥٠ .

- أحمد المهدى عبد الحليم : «نحو صيغة اسلامية للبحث الاجتماعى والتربوى» ، **رسالة الخليج العربى** ، العدد الثالث والعشرون ، السنة الثامنة ، ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٧م ، ص ٣١ ـ ٦٢ .

- كون ، توماس : بنية الثورات العلمية ، **عالم المعرفة** ، ١٦٨ ، جمادى الآخر ١٤١٣ هـ ، ديسمبر ١٩٩٢ م ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

— Gage, N.L., "The Paradigm Wars and Their Aftermath" : A Historical Sketch of Research on Teaching since 1989, Teachers College Record, Vol. 91, No. 2, Winter 1989, pp. 135-150.

— Schwab, J.J., "The Teaching of Science as Enquiry," in : Schwab, J.J. and P.F. Brandwein : **The Teaching of Science,** Cambridge, Massachustts, Harvard University Press, 1966.

— Kuhn, Thomas., **The Structure of Scientific Revolutions,** The University of Chicago Press, U.S.A.

التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى

(دراســة تحليلية نقدية)

د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله (*)

اطــار الدراســة

مقدمــة :

يشير الفكر التربوى المعاصر الى ضرورة الاعداد المتكامل للمعلم من الجوانب : التخصصية والتربوية والثقافية ، باعتبار أن قدرة أى نظام تعليمى على تحقيق أهدافه يتوقف بدرجة كبيرة على نوعية المعلم الذى يتولى تنفيذ البرامج التعليمية الموضوعة ٠ ويأتى جانب «الاعداد التربوى» بصفة خاصة كأهم جوانب الاعداد ، حيث يكتسب من خلاله المعلم الوعى التربوى، ويتزود بالمعتقدات الفلسفية التربوية ، وتنمو قدراته ومهاراته التدريسية٠٠

والمفروض أن يحتل المعلم العربى مركز الصدارة فى فكر أية استراتيجية تستهدف تحديث مجتمعنا ، ودفع تقدمه الاقتصادى والاجتماعى والحضارى، ومن هنا فان كل جهد ينصرف الى تحسين «عملية اعداد المعلم العربى» لاشك له عائده الانمائى على التربية والمجتمع العربى بأسره ٠

ونحن اذ نقول «المعلم العربى» فالمعنى يتجه الى ذلك القدر المشترك من السمات والخصائص الفكرية والنفسية والتربوية التى تتواجد فى كافة المعلمين العرب ، ذلك أن المعالم المشتركة بين البلاد العربية فى القطـــاع التربوى تسمح لنا ــ دون تحفظات كثيرة ــ بأن نتحدث عن التربية العربية كنشاط عام يكاد لاتختلف سماته وقسماته بين بلد عربى وآخر ، على الرغم من التباينات فى محتوى المناهج والكتب المدرسية ، والاختلافات فى السلم التعليمى ، والتفاوتات السكانية والطبقية والمادية بين بلد عربى وآخر (١)٠

«فالمعلم العربى» أيا كان موقعه على الخريطة الجغرافية ، فانه يعد

(*) أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس ٠

رمزا للوحدة التربوية والثقافية لأمتنا العربية ، ومن هنا تتأكد أهمية عملية «التكوين الفكرى والفلسفى التربوى للمعلم العربى» ٠٠ هذا التكوين الذى يعول عليه كثيرا فى انهاض الأجيال العربية على الانتماء للتراب العربى ، والاعتزاز بالذاتية الثقافية لأمتنا ، وتحديد صلتنا بالفكر والثقافة العالمية٠٠

وهذا التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى يفترض فيه أن يتمحور حول شخصيتنا القومية العربية ، وأن يظهر دور المربين والفلاسفة العرب والمسلمين فى تقدم حركة الفكر الانسانى ، وفى ذات الوقت ينمى لدى المعلم الفهم والوعى بتيارات الفكر التربوى العالمى ، وابداعات التفلسف فى الميدان التربوى ٠

على أن المستقرىء لواقع التربية العربية ، والمتابع لأداء المعلم العربى قد لايجد آثارا ايجابية واضحة لجانب التكوين الفلسفى التربوى على النحو السابق ، الأمر الذى ينبىء بقصور هذا التكوين ، ومن ثم ضرورة اخضاعه للدراسة العلمية التربوية ٠

وتتأكد قيمة التناول العلمى التربوى لجانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ليس من أجل تأكيد أو تبرير هذا الجانب ، وانما من أجل ايضاح المنطق الذى يحكم هذا التكوين الفلسفى ، ونقد الأسس المعرفية والمنهجية التى يقوم عليها فى الوقت الحاضر ٠٠

وقد يكون من المناسب لطبيعة هذه الدراسة الانطلاق من المسلمات التالية :

١ ـ المعلم بدون التزود بفلسفة هادية ، لايمكنه أن يتقدم فى عمله التربوى ٠

٢ ـ فلسفة المعلم التربوية تستمد من فلسفة اجتماعية توجه المجتمع فى مرحلة تاريخية معينة ٠

٣ ـ غيبة الفكر الفلسفى التربوى العربى أحد أهم أسباب أزمة التكوين الفلسفى للمعلم العربى اليوم ٠

مشكلة الدراسة :

يتعرض التعليم الجامعى العربى فى الآونة الحاضرة لتحديات عديدة تؤثر على مسيرته ، وأدائه لدوره الطليعى فى تنمية وتطوير المجتمع العربى، وأوضح هذه التحديات يتمثل فى غياب فلسفة هادية وموجهة لهذا التعليم · فمن المعروف أن التعليم الجامعى العربى منقول فى غالبية نظمه وبرامجه وأساليبه عن الجامعات الغربية (٢) ، وأن مقرراته تسير على نحو تقليدى رتيب ، ولاتمت للواقع العربى بصلة كبيرة ، مما يرسخ مفاهيم التبعية والاغتراب لدى الطالب الجامعى (٣) وينعكس بطريقة سلبية على شخصيته، وبالذات فى جانب التكوين الفلسفى والعقدى والثقافى ·

وظاهرة التبعية من جانب التعليم الجامعى العربى للجامعات الأوروبية، لم يكن لها آثارها السلبية فقط على وظيفة الجامعات العلمية ، بل أكثر من ذلك فقد انطبعت على وظيفتها الاجتماعية أيضا (٤) ·

على أن جانب التكوين الفلسفى والعقدى ، اذا كان يمثل أهمية فى اعداد الطالب الجامعى عموما ، فهو أكثر أهمية لشخصية «الطالب المعلم» فعقيدة المعلم وفلسفته التربوية هى التى تقوده الى تحقيق النجاح لأدواره ، وانجاز مسئولياته على نحو ما يأمل المجتمع ·

هذا وتشير دراسة حديثة (٥) الى الخلل الذى يعترى جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى · وقد خلصت الى أن المقررات القائمة لدراسة فلسفة التربية ـ وهى احدى الدعائم الرئيسية فى التكوين الفلسفى للمعلم ـ لاتعطى الطالب فرصة كافية للتأمل فى قضايا التربية أو مناقشتها مناقشة فلسفية ، أن تلك المقررات تتسم بالسطحية فهى لاتثير فكرا ولاتدعو الى أى تأمل أو تدريب على منهج ··

ويعزز تلك النتائج الشواهد الواقعية المستقاة من تدريس مقررات فلسفة التربية فى كليات الاعداد ، حيث يضيق معظم الطلاب بهذه المقررات ـ وخاصة طلاب العلوم والطبيعة والرياضيات ـ ويثيرون تساؤلات حول المغزى من تدريسها ، ومن كونها تركز على فلسفات معينة قد تتناقض أو تبتعد عن مصادر الفكر ومعطيات الثقافة العربية ··

اضافة الى ذلك ، فان المتفحص لمحتوى التكوين الفلسفى التربوى الراهن للمعلم العربى ـ شأن كثير من مقررات العلوم الاجتماعيـــة فى جامعاتنا ـ يجد هذا المحتوى يعج بمقولات ومسلمات مرتبطة بالفكر الغربى، هذا الفكر الذى تشكل فى ظروف تاريخية وحضارية مختلفة تماما عـــن ظروفنا فى المنطقة العربية ، وهذا الوضع يعكس خطورة على شخصـية المعلم العربى ، وهوية التربية العربية !! فمسألة استيراد نتائج العـلم الاجتماعى والتربوى الغربى بما ينطوى عليه من قيم ومواقف اخلاقيـــــة وفلسفية ، كأنه علم (محايد) يتجاوز حدود الـــــزمان والمكان أو الثقافة ، انما يعنى خطر التبعية الفكرية لأمتنا وحضارتنا (٦) ٠

تساؤلات الدراسة :

من هنا تطرح الدراسة الراهنة «قضية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى » وتصوغ تساؤلاتها على النحو التالى :

١ ـ ما المقصود بالتكوين الفلسفى التربوى للمعلم ؟

٢ ـ ما واقع هذا التكوين بالنسبة للمعلم العربى ؟

٣ ـ وهل يمكن القول بوجود أزمة تعترض هذا التكوين فى الآونـة الحاضرة ؟

٤ ـ وهل ثمة تشخيص لهذه الأزمة يكون ذا فائدة فى تطوير برامج اعداد المعلم العربى ؟

أهمية دراسة هذه المشكلة :

تتضح أهمية الدراسة من عدة زوايا :

فأولا : تبرز الدراسة ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم وضروراته فى أدائه لأدواره ، وهو موضوع يحمل مضامين تربوية وأيديولوجية تهم النظام التربوى بل والنظام الاجتماعى العربى بأسره ٠

ثانيا : تلقى الدراسة بالضوء على التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى الوقت الراهن وحقيقة الأزمة التى تعترى هذا التكوين وتداعياتها على واقع التربية العربية ٠

ثالثا : تفتح هذه الدراسة طريق البحث والحوار أمام الباحثين والمفكرين العرب للتوصل الى رؤى ناضجة فى جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ٠

مجال وحدود الدراسة :

ضمن مجال الاعداد التربوى والمهنى للمعلم تأتى الدراسة الراهنة لتتناول بالتحليل والنقد قضية «التكوين الفلسفى التربوى» للمعلم العربى ، من حيث مصادر هذا التكوين ومدى كفايته ، وما اذا كان يوافق واقع التربية العربية ، وتوجهات الثقافة والفكر العربى » ٠

وتتناول الدراسة قضية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ، كواحدة من قضايانا الفكرية والتربوية ، والتى تضرب بجذورها فى تربة الثقافة العربية ، وعلى ذلك فمن الأهمية الاحاطة ببعض السلبيات التى تسود بنية الثقافة العربية الراهنة ، بغية ربطها بالقضية المطروحة فهذا مما يسهم فى تشخيص وتفسير تلك القضية ٠

منهجية الدراسة :

تستخدم الدراسة أسلوب «التحليل الفلسفى» فى تشخيص وتحديد العوامل المؤثرة على جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، وفقا للخطوات التالية :

أولا : تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى وضروراته للمعلم :

وذلك من واقع الكتابات الفلسفية التربوية المتخصصة ، ويسلك هذا التحديد الخطوات التالية :

(أ) استخلاص معانى كل من الفلسفة والتربية ٠

(ب) من الربط بين المصطلحين السابقين ، نصل الى معنى فلسفة التربية ، واتجاهات البحث فيها فى الآونة الحاضرة ٠

(جـ) من فهم معنى فلسفة التربية نصل الى تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ٠

ثانيا : استقراء واقع التكوين الفلسفى التربوى للمعلم :

ويتم ذلك من خلال تقصى برامج اعداد المعلم العربى ، وفحص مايقدم له الآن فى جانب التكوين الفلسفى التربوى ، بغرض الوقوف على مدى كفايته ، ومحاولة الخروج بتعميمات بشأن الصعوبات الراهنة فى هـــذا الجانب ٠

ثالثا : تشخيص العوامل المؤثرة فى جانب التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى :

ويمتد هنا التحليل ليكشف عن العوامل القائمة فى بنية الثقافة والفكر العربى المعاصر ذات الصلة بالقضية المطروحة ، وذلك من منطلق أن منهج التشخيص الصحيح لأية ظاهرة أو أزمة يعانى منها التعليم من الضرورى أن يتجه الى البحث عن عوامل تلك الأزمة فى المجتمع الخارجى ، قبل محاولة تلمسها داخل النظام التعليمى ، وباعتبار النظام التعليمى نظاما فرعيا من المنظومة الاجتماعية والثقافية العامة (٧) ٠

القســـم الأول

« الفلسفة والتربية (مدخل مفاهيمى) »

يقتضينا البحث فى مسألة «التكوين الفلسفى التربوى» للمعلم بالضرورة، توضيح لماهية هذا التكوين من حيث مصادر استقائه ، ومحتواه ، وضروراته فى عمل المعـلم ، وفى الموقف التربـوى عموما وقبل ذلك يجدر أن نلقـــى بالضوء على معنى كل من الفلسفة والتربية ثم معنى فلسفة التربية ٠٠٠

الفلسفة ووظائفها فى الاطار المعاصر :

ربما كانت كلمة «فلسفة» من أكثر الكلمات التى يحيط بها الغموض، وتتعدد فى معانيها وبالتالى فى وظائفها ، ومن ثم تتباين المواقف حـــول الفلسفة وموقعها ، وهل هى تخصص علمى أم تعبير عن الثقافة العريضة التى يحظى بها المرء بعد أن ينهل من تخصص ما ؟ وهل الفلسفة مصطلح له صلة بالدين (الثيولوجى) ، أم أن لها موقعها المستقل فى حياة العقـــل

والفكر ؟ وهل الفلسفة تعبير عن وجهة نظر المرء أو المجتمع تجاه قضايا ومشكلات الوجود والحياة والمصير ، فهى مساوية للميتافيزيقا ، أم تتناول الواقع الحياتى للبشر وللمجتمعات بالتحليل والنقد والتوجيه فتصبح أداة للنقد الأخلاقى والاجتماعى (٨) ؟

يقول (هـ · سكوفيلد) (٩) : «ان كلمة فلسفة تثير لدى الرجل العادى، وحتى لدى معظم الطلاب والمثقفين ، اعتقادا بأنها تنطوى على موضوعات غامضة بعيدة عن واقع الحياة اليومية ، وأنها تحوى تلك الأفكار التى يتقبلها ويتفهمها فقط أصحاب العقول الذكية ··» ويعبر زكى نجيب محمود عن صعوبة تحديد الفلسفة بقوله «··· ان من أفدح الكوارث التى يشقى بها المشتغلون بالفلسفة ، أنها - فى العصر الواحد - لاتستقر لنفسها على معنى واحد ، حتى لقد ينظر الرائى فاذا هو أمام ضروب من النشاط العقلى اختلف بعضها عن بعض ، ومع ذلك فكلها (فلسفة) على حد سواء · ثم جاء عصر الناس هذا ، فزادت الكارثة فداحة ، لأن ضروب ذلك النشاط العقلى قد ازدادت تشعبا ، وأوشكنا أن نبلغ حدا يستحيل معه الاجماع على رأى واحد فيما عسى أن يكون مجالا للبحث ، عندما نسمى هذا البحث (فلسفى) والباحث (فيلسوفا) ، وذلك لأن موضع الاختلاف فيما مضى كان ينحصر - عادة - فى موضوع البحث أيضا كيف يكون ؟» (١٠) ·

ولعله من المناسب أن ننظر الى الفلسفة فى ارتباطها بدوائر اجتماعية من حول المرء فللانسان الفرد فلسفته الخاصة ، أنها رؤيته لذاته وللعالم وللكون ثم الفلسفة التى تسم المجتمع بعامة ، وهى تعبير عن وجهة نظر المجتمع لحياته ومستقبله ، الى أن نخرج للدائرة الفلسفية العالمية والتى تحمل الملامح المميزة لفكر العصر الذى نحيا فيه · يقول العقاد : «لكل منا - نحن بنى الانسان - فلسفاتنا الكثيرة ، أو مبادئنا الكثيرة ، الى جانب هذه الفلسفة الكبرى التى تحيط بها مسألة المسائل عندنا : وهى مسألة الحياة كلها ، أو مسألة الوجود بما تتسع له أمامنا من ظواهره وخفاياه » (١١) ·

ودون الدخول الى التطورات التاريخية التى لحقت بمعنى الفلسفة ، يمكننا القول أن ثمة معنى قديما تقليديا للفلسفة ينحدر عن فلاسفة الاغريق،

بأن الفلسفة تعنى «محبة الحكمة» ميدانها هو البحث فى الميتافيزيقا تلك التى تعلو على الواقع الطبيعى ، وهى تثير فى ذلك تساؤلات تدور حـول الكون والوجود ، وأصل الانسان ومصيره ، وحول وجود الخالق (١٢)٠٠ انها وفق هذا المعنى تثير أفكارا تجريدية وتنزع الى حفز العقل على التساؤل والدهشة ٠٠

أما فى عصرنا الراهن فيختلف معنى الفلسفة ووظيفتها من مذهب فلسفى لآخر ، مع كثير من الاتفاق حول أخص وظائفها المرتبطة بالعلم كسمة لعالمنا المعاصر ٠ هناك من يرى ـ من أمثال راسل ـ أن الفلسفة المعاصرة تتخذ لنفسها موقعا مستقلا بين الثيولوجى والعلم ، فمن الوجهة الثيولوجية يتحدد موضوعها فى المعرفة ، ومن وجهة ارتباطها بالعلم فهى تميل الى البحث فى العلل والأسباب بعيدا عن سطوة التقاليد أو السلطة (١٣) ٠٠

ولعل فى هذا القول ما يشير الى واقع جديد للفلسفة اليوم ، وبخاصة فى علاقتها بالعلم وتطبيقاته ٠٠ يقول (هانز ريشنباخ) : «الفلسفة العلمية تبنى نظرية المعرفة عن طريق تحليل نتائج العلم ، وهى تنظر الى الغايات الأخلاقية على أنها نواتج لأفعال ارادية ولم تعد الفلسفة محض تأملات عقلية ، بل انها تحليل منطقى لجميع أشكال الفكر البشرى ، ومنهجها مستمد بدرجة كبيرة من مناهج البحث فى الرياضيات والعلوم الطبيعية ، ومن ثم فهى تقارب بين ميدانى العلوم الاجتماعية والطبيعية الى حد كبير ٠٠»(١٤)٠

فيمكن القول اذن أن حياة العلم فى عصرنا الحاضر قد فرضت موقفا جديدا على الفلسفة ، فهى تسير وراء العلم تدفعه وتضىء طريقه ، ثـم تتلقف نتائجه تمحصها ، وتوجه تطبيقاته ٠ وبمعنى آخر فهى «خادمة للعلم»، وفق رؤى كثير من المذاهب الحديثة كالتجريبية والوضعيـة المنطقيـة والبرجماتية (١٥) ٠٠

ويشيع فى كثير من الكتابات الفلسفية ـ المتأثرة بحياة العلم ـ وظائف جديدة علها تكشف عن معنى الفلسفة فى السياق الحضارى المعاصر ، فهناك **الوظيفة التركيبية (التأليفية)** وهى التى تعنى أن الفلسفة تؤلف لنفسها نظاما متميزا من رصيد المعرفة المتراكم لديها عن مجـالات أربعـة : العـلم ،

الثيولوجى ، التاريخ ، الرياضيات ، وهناك **الوظيفة النقدية** تلك التى تتعلق باشتقاق المعنى من السياقات ونقد المفهومات ، ثم **الوظيفة المعيارية** والتى تعنى وضع معايير أو أهداف نمائية تكون بمثابة موجهات (منارات ارشاد) للتخصصات والميادين الأخرى كميدان التربية مثلا (١٦) ٠ وعن الوظيفة النقدية للفلسفة ، نجد أكثر من اتجاه يؤكد عليها - وفى مقدمتها الماركسية - حيث لايقتصر معنى النقد على مجرد النقد الأخلاقى للمجتمع ، بل انه نقد منطقى للمعتقدات والأفكار السائدة ، ومن ثم تصبح الفلسفة همزة الوصل الأساسية بين العلم والثورة ، بين معرفة الواقع والعمل على تغييره (١٧)٠ ومن المنطقى أن جهد الفلسفة العلمية لايقف عند حد النقد ، وانما محاولة تصحيح الأوضاع والمفاهيم السائدة أيضا ، وفى ذلك يقول زكى نجيب محمود (١٨) : ان الفكر لايستحق أن يكون فكرا بمعناه الصحيح الا اذا رسم الطريق المؤدى الى التغيير ، وهذه حقيقة التقت عندها كل مذاهب العصر ، وان (الفكر) ليس له فى عصرنا معنى الا أن يكون أداة لتغيير مانود تغييره مما يحيط بنا : من مواقف فى السياسة الى شئون فى الاقتصاد أو فى التعليم أو فى نقد الفنون أو فيما شئت أن تغيره » ٠

واذا كان ماتقدم تعبيرا عن الفلسفة ووظائفها فى عصرنا الراهن ، فماذا عن التربية ؟ ثم عن معنى فلسفة التربية ؟

التربية ووظائفها فى الاطار المعاصر :

تتعدد تعريفات التربية أيضا ، تبعا لمقاصد وغايات الحديث والنقاش الدائر حولها ، فهناك من يتناول التربية كتخصص «أو كمجال معرفى»(١٩): فمن هذه الزاوية فالتربية ليست علما فى ذاتها ، وانما هى مجموعة النشاطات العملية المرتبطة ببعضها لتحقيق هدف عام ، وهى فى ذلك تقوم على أسس تستمد من نتائج مكتشفات علمية لمجالات وتخصصات أخرى مثل : علم النفس ، الاجتماع ، الانثروبولوجى ، الادارة ٠٠٠ الخ» ٠

ثم هناك المعنى الاجتماعى للتربية ، والذى ينزع الى تحقيق مجموعة من الوظائف الاجتماعية فى حياة الأفراد ، وهذه مثل (٢٠) :

- التطبيع الاجتماعى ، وهى عملية مستمرة طيلة حياة الفرد ، يتعلم فيها كيف يصبح عضوا فعالا فى المجتمع ، وكيف يتفهم موقعه داخل ثقافة

مجتمعه ؟ ، وتتأكد هذه العملية بصفة خاصة فى تعليم الأفـــراد الأدوار الاجتماعية والحقوق والواجبات ٠

ـ الاختيار والتدريب ، لمختلف أوجه حياة الفرد ، وبخاصة مايتعلق بالتدريب على أداء ادواره ومسئولياته ، وواجبات مهنته ٠

ـ التغيير والتحديث ، ويتم ذلك من خلال تعلم مختلف القيم المطلوبة لحياة المجتمع ، واكساب المهارات التى من شأنها أن تجعل المرء عضوا اجتماعيا منتجا ٠

ـ النمو الشخصى والاجتماعى وذلك بتنمية جوانب شخصية الفرد منذ أن كان وليدا وحتى مرحلة اكتساب العضوية الاجتماعية ٠

وهناك من يقرن بين معنى التربية والغاية المتوقعة منها ، «فالتربية انما تتعلق باحداث تنمية مرغوبة وتحسين نوعية المرء ، وبخاصة من حيث تنمية قدرته على الفهم والتعامل مع المعرفة بذكاء ، والاختيار الحكيم لأسلوب الحياة ٠٠ ثم ان التربية تتضمن مع هذا أفضل الطرق والأساليب المحققة لتلك الغايات ٠٠٠» (٢١) ٠

وهناك من ينظر الى التربية «كعملية فنية» ، وهى العملية التى مـــن خلالها يحدث التعلم ، وقد يكون التحديد الذى توصل اليه (دى ٠ جى ٠ اكونور) متضمنا لذلك فالتربية لديه (٢٢) :

(أ) مجموعة من الأساليب الفنية التى تهدف الى أعطـاء معـــارف واتجاهات ٠

(ب) ومجموعة من النظريات التى تهدف الى تفسير أو تبرير استعمال هذه الأساليب الفنية ٠

(جـ) ومجموعة من القيم والمثل التى تتضمنها وتعبر عنها الغايات التى من أجلها أعطيت هذه المعارف والمهارات والاتجاهات ، والتى توجه نتيجة لذلك حجم ونوع التدريب الذى أعطى ٠

وهذا العنصر (جـ) هو العنصر الذى يظهر فيه شدة الاتصال بيـــن الفلسفة والتربية ، حيث يثير هذا العنصر مسائل القيمة ، والأهداف ، والغايات التى تسعى اليها التربية فى أى مجتمع ، بينما العنصران (أ ، ب)

يعبران عن الأساليب الفنية للتدريس والنظريات التى تفسر هذه الأساليب أو تبررها ، والنابعة من علم النفس بالذات ٠

بعد استعراض معنى كل من الفلسفة والتربية ، نأتى الآن الى معنى فلسفة التربية ٠

من تتبع تاريخ نشأة «فلسفة التربية» منذ بدايات النهضة الأوروبية فى القرن الثانى عشر الميلادى ، يمكن تمييز اتجاهين فكريين يشرحان فلسفة التربية : ـ

أولهما : اتجاه الربط بين الفلسفة والتربية «التفلسف النظرى فى موضوعات التربية » : (٢٣) ٠

من أنصار هذه الاتجاه (كنجسلى برايس) الذى خلص الى تعريف لفلسفة التربية على أنها : «تحليل العملية التربوية ثم محاولة ربطها بالميتافيزيقا والأخلاقيات ونظرية المعرفة» وضرب برايس مثالا لتحليل العملية التربوية بقوله : ان كثيرا من المصطلحات التى يستعملها التربويون هى مصطلحات غامضة يصعب أن تتحول الى مواقف عملية مثل كلمات : الخبرة ، المشاركة ، المواطنة ، الولاء ، الديمقراطية ٠٠ فهذه كلها أمور يأمل الكثير تحقيقها من خلال تعليمها فى المدارس ٠ ولكن التربويين يتداولونها بغموض لايؤدى الى تعليم أى منها ، الا اذا قام فلاسفة التربية بتحليلها (٢٤) وفى ظل هذا الاتجاه فالمشكلات التربوية هى فى صميمها مشكلات فلسفية ، وتحتاج الى فلسفة نظرية (أطر نظرية) توجه الحلول ، وتبرز المنطق الصحيح الذى تستند اليه ، ثم ان تحليل ونقد المفاهيم التربوية هو أمر منوط بقدرتنا على التفلسف ، فالفلسفة من هذه الزاوية تقوم باختبار المنطق الموجود فى مفاهيمنا وكفايته فى مجابهة الحقائق التى تنشد تفسيرها ، ثم انها تضع الضوابط لما يناط بتلك المفاهيم التى تسرف فى استخدامها فى أحيان كثيرة (٢٥) ٠٠ وفى ذات الاتجاه يطرح (دى ٠جى٠ اكونور) تحديدا لفلسفة التربية على أنها (٢٦) : «مجموعة القضايا الفلسفية التى لها علاقة بالنظرية التربوية» ثم يعطى تفصيلات لهذه القضايا ومنها (٢٧) : قضية العقل والعقلانية ، ومنطق التفكير الصحيح ، ومسألة الأحكام القيمية على السلوك الانسانى ، والبحث عن المقاييس الموضوعية

للأخلاق ، ومسألة التنظيم التربوى الذى يكفل تحقيق غايات المجتمع (أو ما يحقق الخير العام) ، وما الى ذلك ٠

اذن وفق هذا الاتجاه ، فان فلسفة التربية تمثل منطقة مشتركة للبحث بين مجالى الفلسفة والتربية ، وتتركز حول مسائل وقضايا شاعت فى تاريخ الفكر الفلسفى ، ويمكن أن تصبح ذا فائدة بالنسبة للتربية ٠ انها تميل أكثر نحو تأصيل المفاهيم واستيضاح الأطر النظرية التى تكون بمثابة ظهير للعمل التربوى ، وبذا تتجه فلسفة التربية كميدان تخصصى الى التجريد والى التأصيل النظرى ، وممارسة التفلسف حول موضوعات تنتمى الى التربية ٠٠

ثانيا : الاتجاه العلمى التجريبى لفلسفة التربية (٢٨) ويعد هذا الاتجاه الأكثر حداثة ، والأكثر شيوعا على ساحة الفكر الفلسفى التربوى المعاصر، وهو اتجاه ينكر الصلة بين الفلسفة بمعناها الميتافيزيقى السابق وبين التربية، اذ لابرهان على تلك الصلة ، ولابد من اتباع الأساليب العلمية فى بحث العلاقة بين الفلسفة والتربية ٠

ومن الأفضل وفقا لرؤية أصحاب هذا الاتجاه ـ أن تستمد فلسفة التربية من معطيات علم النفس ونتائجه ، وكذا العلوم الاجتماعية الأخرى، وهذا ما أقر به أمثال (ديوى) ، (وراسل) و (فلكس ادلر) ، ثم (البرت تايلور) الذى خلص بوجوب بلورة فلسفة التربية بالطرق العلمية التجريبية وليس بمنطق الفلاسفة ، ودعا الى اجراء البحوث المتعلقة بذلك ٠ كذلك (س٠د٠ هاردى) الذى ذكر أن الفلسفة لايجب أن توجه التربية ، ويكفى أن يكون هناك فلسفة منهاج دراسى فقط مثل «فلسفة اللغة» ، و«فلسفة الرياضيات» ، و «فلسفة العلوم» ، و«فلسفة التاريخ» ، فمثل هذه الأنواع يمكن معالجتها بالطرق العلمية والوصول الى نتائج تسهم فى تحسين التربية (٢٩) ٠

ووفقا لهذا الاتجاه فان فلسفة التربية يمكن اعتبارها بمثابة مجال يدرس ويحلل وينقد الواقع التربوى ويبرز عيوبه ومشكلاته بطرق وأساليب امبريقية مستمدة من منهج العلم ، وتمارس فلسفة التربية هنا وظيفتها النقدية فى اطار أهداف وغايات اجتماعية محددة ، أو قل «فلسفة اجتماعية» يتبناها المجتمع فى مرحلة ما من مراحل تطوره ٠٠ ان فلسفة التربية هنا ذات

طبيعة تجريبية تحليلية نقدية أكثر من ميلها ناحية التأصيل والتنظير والتأمل الفلسفى ٠

ومن الطبيعى أن يحتدم الجدل الفلسفى بين أصحاب الاتجاهيـــن السابقين وأن ينعكس ذلك على واقع النظم التربوية فى المجتمعات المختلفة، الأمر الذى حدا ببعض التربويين أمثال (جورج س ٠ كاونتز) الى اقتراح ما أسماه بمعايير الفلسفة التربوية المنشودة وأن هذه المعايير فى اطار المجتمع الأمريكى هى كالتالى (٣٠) :

ـ تشتق فلسفة التربية من الخبرة ، وهذه بدورها تتسع لتشـــمل تصورات عن العلم والغيبيات والأخلاق والفنون ، لأن فلسفة التربية اذا اقتصرت على ميدان المحسوس فقط فستكون باردة جافة كثلج القطـــب الشمالى ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية شاملة فى نظرتها عن الفرد والمجتمـــع والحياة ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية متماسكة تتميز بالتناسق وعدم التناقض ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية قابلة للتطبيق وصالحة لمدى زمنى طويـل لمقابلة التطور السريع الذى يعترى الثقافة فى البلد الواحد ٠

ـ أن تكون فلسفة التربية مشبعة لحاجات اتباعها ، فالانسان لـــه حاجات نفسية متعددة ٠

على أن هذه المعايير التى أراد (جورج كاونتز) أن يتوسط ليحل بها الصراع الدائر فى ميدان فلسفة التربية لم تلق نجاحا كبيرا ، وبالذات بسبب دعوة (ديوى) وأصحابه فى وجوب نزول الفلسفة من عالم الميتافزيقا الى واقع الحياة المحسوس استنادا الى الدارونية الاجتماعية ٠ ولقد تبلور ذلـك الى بروز فرع بديل للفلسفة وهو «علم الاجتماع التربوى» ويقدم فلسفة التربية باعتبارها «فلسفة اجتماعية» تبحث فى المجتمع المحسوس ولاتخرج خارجه الى عالم الغيب ٠ وهذا هو النمط الغالب على اتجاهات فلســفة التربية المعاصرة (٣١) ٠

وثمة اتجاه ناقد لفلسفة التربية المعاصرة وأصولها وتطبيقاتها تبلور

فيما أطلق عليه «مدرسة المراجعين» وأصحاب هذا الاتجاه ينتشرون فى عدد غير قليل من الجامعات الأمريكية والأوروبية من أمثال : (هربارت جنتز)، و(صمويل بولز) ، (ومارتن كارنوى) ، و(كارير) ، و(بريغمان) ، و(جـــول سبرنج) و(تاسكونى) ·ويمكن القول أن أهمية الدور الذى تلعبه مدرسة المراجعين يتمثل فى بلورة جوانب النقص فى فلسفات التربية المعاصرة وتطبيقاتها دون تقديم بديل عنها كلها (٣٢) ·

بعد هذا العرض لاتجاهات البحث والتفكير فى فلسفة التربية فى الاطار المعاصر ، نتقدم الآن لمعرفة المقصود من التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ·

القســـم الثـــانى

«ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم»

لعل التحليل السابق للصلة بين التربية والفلسفة يقودنا الى تحديد ماهية «التكوين الفلسفى التربوى للمعلم» ومن سياق تركيب هذا المصطلح ، فان المعنى ينصرف الى : «تلك العملية التى بواسطتها يكتسب المعلم نسـق المعتقدات الفلسفية التربوية ، والتى فى ضوئها يتخذ قراراته المتعلقة بالمحتوى الذى يضطلع بتدريسه ، والطرائق التى يتبعها ، والعائد الذى يبغى تحقيقه من عمله التربوى» · وقد يمتلك غالبية الناس معتقدات حول التربية ، وقد يشارك المعلم آخرين فى معتقداته ، ولكن تظل معتقدات المعلم ذات وظيفة مختلفة ، حيث تنطبع على قراراته وسلوكه بطريقة مباشرة ، ويترتب عليها نجاح أو فشل العمل التربوى فى أحيان كثيرة (٣٣) ·

ولكن كيف تتم هـــذه العمليـة ؟ وما مضمونهـــا التربوى بالنســـبة لشخص المعلم ، وفى الموقف التربوى عموما ؟

وبداية فموقف التدريس ذاته ، هو موقف فلسفى ، لأن المعلم وهـــو يقف بين تلاميذه يقدم لهم تخصصا ما ، فانه يضفى على هذا التقديم وجهة نظره ومعتقداته الذاتية ـ سواء تم ذلك بوعى أو بغير وعى ـ وموقـــف التدريس كموقف خبرى ـ وكما يراه أصحاب البرجماتية ـ (٣٤) انما يتضمن بالضرورة عنصر الخبرة الاجتماعية والفلسفة المجتمعية من حول المدرسة،

فليست عملية التربية سابحة فى فضاء ، وليس المعلم الواقف بين تلاميذه مخلوقا من عالم آخر ..

وموقف التدريس ـ كموقف فلسفى ـ خاضع لتوجيه عاملين متفاعلين بقوة : (٣٥) .

أولهما : فلسفة المعلم الذاتية ، أى نسق المعتقدات التى يؤمن بها حيال عملية التدريس والتعليم .

ثانيهما : فلسفة العلم (أو التخصص الذى يتناوله) والتى تتعلق بتاريخ العلم ، وأهدافه ، ومنجزاته ، وعمليات النقد والتقويم لمعطيات هذا التخصص، والتى يمارسها المعلم باستمرار .

وهذه وتلك يعدان نتاجا ومظهرا لعملية التكوين الفلسفى التربوى ، والتى سبق للمعلم أن اعد بواسطتها .

وفى تبرير عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ، يقول أحد فلاسفة التربية المعاصرين (٣٦) : «ان على المعلم أن يتزود بالمعرفة الكافية حول فنيات التدريس ، والتعمق فى الغايات التربوية والوسائل المؤدية لها ، وأن يكون المعلم دائم السؤال لنفسه : ماذا أبغى من وراء ما أقوم به وأتصدى له ؟

ولاشك أن اجابة المعلم ـ أيا كان تخصصه ـ سوف تتوقف على فلسفته التربوية ، وتتحدد بنوعية التكوين الفلسفى التربوى الذى تشكل بواسطته .

واذا اتفقنا على أن جوهر عملية التكوين الفلسفى التربوى ، انما يكمن فى نسق المعتقدات التى يعتنقها المعلم ، ويتخذ فى ضوئها قراراته ، ويمارس على أساسها ادواره ، فان هذا التكوين يتميز فيه نوعان من المعتقدات (٣٧) :

أولهما : معتقدات فلسفية : وهذه نابعة من مجالات التفكير الفلسفى فى موضوعات كالميتافيزيقا ، ونظرية المعرفة والأخلاق ، وغير ذلك .

وثانيهما : معتقدات امبريقية : وهذه نابعة من مجالات الممارسة العملية للنظريات والمبادىء الفلسفية والاجتماعية والسيكلوجية فى الحقل التربوى .

ومن الأهمية أن نعطى تفاصيل لكلا النوعين السابقين :

فأولا : فيما يتصل بالمعتقدات الفلسفية ، فهذه بدورها تنقسم الى (٣٨) :

(أ) معتقدات ميتافيزيقية : وهى تلك التىتتعلق بالأطر والمفاهيم المقبولة لعقولنا حول بعض القضايا مثل الوجود ، وهل هو وجود مادى أم وجود معنوى ، أم مادى ومعنوى فى آن واحد ؟ والألوهية وما اذا كان لهذا الكون خالق مهيمن له ارادة ومشيئة ؟ وما المعتقدات والأدلة التى تفسر ذلك ؟ وهل الانسان جسد فقط أم جسد وروح ؟ ثم موضوعات ميتافيزيقية أخرى تتعلق بمشكلة الارادة والحرية والاختيار والعلية والسببية التى تحكم السلوك البشرى ٠

وبصرف النظر عن صحة أو خطأ المعتقدات الفلسفية ، فان لها آثارا هائلة على أهداف وأساليب التربية ، فاذا اعتقدنا : « أن كل كائن انسانى حى هو روح خالدة خلقت بواسطة الرب لمصير أزلى ، وأسكن هنا على الأرض فى حالة اختبار وتجريب» فان هذا الاعتقاد له تأثير هام وخطير على أهداف النظام التعليمى ومحتواه ، بحيث يتعين أن نكون مستعدين لتأييده والدفاع عنه (٣٩) ٠

(ب) معتقدات معرفية : فمن المتعارف عليه أن الشخص يعرف شيئا ما اذا امتلك معتقدات عن هذا الشىء ، فتلك المعتقدات اذن تتعلق بمصدر ونمط وكيفية المعرفة التى يحوذها المرء فى المجالات والتخصصات المختلفة، ومن بينها بالطبع المجال التربوى ٠

(ج) معتقدات منطقية : وهى تلك المعتقدات التى يبرر بواسطتها المعلم ما يتخذه من قرارات فى المجال التربوى ، والتى يستقيها بطريق الاستدلال المنطقى (الأسباب ـ المقدمات ـ النتائج) ٠ وقد تبدو مثل هذه المعتقدات بالذات فيما يستخدمه المعلم من طرق بعينها ، وفى تصميم أساليب من الامتحانات والتقويم لطلابه ٠٠ فلماذا يفضل مثلا طريقة الاكتشاف أو أسلوب حل المشكلات أو الطريقة التجريبية ، أو غير ذلك ، هذه أو تلك نجد لها تبريرات معينة لدى من يستخدمها ، وهكذا الحال بالنسبة لأنواع أخرى من التفضيل ٠

(د) معتقدات معيارية : وهى تلك المعتقدات التى تنصب على تقييم الأفكار والأشياء ٠٠ هل هى جيدة أم رديئة ، صحيحة أم خاطئة ، انها المعتقدات التى تنطوى على أحكام القيمة والتى قد تتخفى فى بعض الأحيان ، بحيث أن المؤيدين جدا لنظام تعليمى معين قد لايكونون واعين تماما للقيم التى توجه عملهم ، على أن أى حكم قيمى غير مشخص فسوف يصبح مصدرا لتشوش واختلاط عقلى ، ومن ثم يتحتم علينا ايجاد تبريرات فلسفية لما يصدر عنا من أحكام على عملية التربية (٤٠) ٠ ومن الواضح أن كل من له صلة بالتربية سوف يحوز مثل هذه المعتقدات المعيارية والتى تتعلق بطرق ومحتوى التربية والغاية منها ٠

ثانيا : المعتقدات الأمبريقية ، وهذه على نوعين طبقا لمصدرها :

(أ) تجارب بعض المصلحين والمربين : (٤١) فقد تكون توصيات بعض المصلحين أو المربين وانجازاتهم العلمية منبعا لمعتقدات امبريقية ، فأمثال بستالوتزى وفرويل ومنتسورى وغيرهم ، قد خلفوا لنا طرائق وأساليب لها مزايا عملية اذا طبقت فى الفصل ، وبالطبع كان لهؤلاء منطلقاتهم وأفكارهم النظرية ، كما أن لهم ممارساتهم التربوية المعتمدة ٠٠ واذا استطاعت مدرسة ما أن تستخدم طريقة المشروع فى التدريس ، وأن تحقق نتائج أفضل من غيرها من المدارس المماثلة التى تستخدم أساليب أخرى ، فان هذا سيكون فى صالح نظريات ديوى التربوية ٠٠

(ب) الملاحظة والتجريب التربوى (٤٢) : فمثلا هناك معتقدات مثل :

- «تعليم الأطفال يتسم بالفاعلية مع تزايد استخدام التعزيز » ٠
- «توضيح القيم ينمى لدى التلميذ مفهوم ايجابى عن الذات » ٠
- «يميل تعداد السكان الى الزيادة مع زيادة معدلات الانتاج» ٠

ويفحص الجوانب السابقة يتضح امكانية ملاحظة كل منها فى المحيط الاجتماعى أو التربوى ، وكذلك امكانية اجراء التجريب الأمبريقى الذى يتيح الحكم عليها ٠ وعلى ذلك فالمعتقدات الأمبريقية هى تلك المتولدة عن الملاحظة أو التجريب باستخدام المنهج العلمى ، وقد تتعلق بالطرق أو الموضوعات أو العائد المنتظر من عملية التربية ، وعلى الرغم من معارضة البعض لتلك المعتقدات فى عملية التوجيه التربوى ، الا أن التربية - وبالذات فى الاطار المعاصر - يمكنها أن تعتمد على كثير من هذه المعتقدات ، وبخاصة أن

استخدامات المنهج الأمبريقى فى مجالات وتخصصات أخرى (كمجالات علم النفس ، والاجتماع ، الانثروبولوجى السياسة البيولوجى) قد ساعد على تولد مثل هذه المعتقدات ، والنقطة التى هى بحاجة الى تأكيد ، أن تلك المعتقدات الأمبريقية اذا ما استخدمها المعلم كمبررات لقرارات تربوية يتخذها ، حينذاك تعد هذه المعتقدات جزءا من تكوينه الفلسفى التربوى ..

على أن ثمة تحفظا بازاء تلك المعتقدات الامبريقية ، فالمعتقدات النابعة من تجارب بعض المصلحين والمربين السابقين قد لايكتب لها النجاح فى مدارسنا القائمة اليوم ، وذلك نظرا لاختلاف ظروف المواضعات الاجتماعية، ولارتباطها بمن وضعوها أصلا (٤٣) .

وتعقيبا على أنواع المعتقدات السابقة ، فيمكن الربط بين نوعى هذه المعتقدات ، وماسبق ايضاحه عند تحليل معنى فلسفة التربية من وجود اتجاهين فكريين : الاتجاه الفلسفى الميتافيزيقى ، والاتجاه العلمى التجريبى (الأمبريقى) ، وأن كلا الاتجاهين يشرحان معا تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم . والسؤال الذى يفرض نفسه هو : كيف يحصل المعلم على تلك المعتقدات - أيا كان نوعها - بطريقة منهجية منظمة ؟ وهل يمكنه أن يتزود بها فقط من مدارسه مقررا ما فى فلسفة التربية خلال سنى اعداده ؟

ونبادر الى القول بتعدد مصادر التكوين الفلسفى التربوى من حول المعلم ، سواء من خلال تلك المصادر الفكرية العامة ، والالمام الثقافى العام، أو من خلال مؤسسات الاعداد ذاتها ، اذ أن عملية التكوين الفلسفى التربوى تصدق من خلال منظور ثقافى عام ، وتوافر مناخ فلسفى معين يحيط بعملية اعداد المعلم . كما أن هذا التكوين أيضا لابد له أن يصادف نضجا ووعيا داخل شخصية الطالب المعلم .. يفسر هذا القول فؤاد زكريا قائلا (٤٤) : «ان الفلسفة أو الحكمة ليست جزءا من (تعليم المرء) وانما هى جزء من (ثقافته) والفرق هائل بين التعليم والثقافة . فالتعليم عتاد أساسى لاغنى عنه للمرء كيما يواجه مسئولياته بوصفه فردا يريد أن يكون نافعا فى المجتمع . أما الثقافة فهى تكامل أطراف المعلومات التى جمعها المرء فى تعليمه ، وتكوينها كلا متناسقا يرتبط من جهة بشخصية صاحبه ، ومن جهة أخرى بالمجتمع والعصر الذى يعيش فيه» ... ثم يشير الكاتب فى موضع لاحق الى متطلبات الدراسة الفلسفية اللازم توافرها فى شخصيات الدارسين وان

البحث الفلسفى يقتضى أمرين أساسيين هما : النضوج العلمى ، والنضوج النفسى ، وان كل دارس للفلسفة لايتمكن بالضرورة من عملية «التفلسف» ، ذلك أن عملية التفلسف تتأتى لشخص اكتمل لديه الوعى بذاته وبموقفه من حيث هو انسان ، وتدعمت تجربته بالموقف الذى يحيا فيه (٤٥) ٠

على أن حقيقة التكوين الفلسفى التربوى الموسوعى هذه يجب الا تجعلنا غافلين عما تقدمه كليات اعداد المعلم فى سبيل دعم هذا التكوين وتعزيزه ٠ فما تقدمه كليات الاعداد لاشك له قيمته ، فهى تقدم مقررات فى فلسفة التربية بطريقة منظمة منهجية ، وثمة ضرورة تتضح من دراسة المعلم لفلسفة التربية من حيث كونها «مطلبا لتخريج المعلمين (٤٦) فى كثير من البلدان ، ومن حيث أنها تؤثر فى شخصية المعلم ، وتنعكس على أداءه لأدواره داخل العملية التعليمية ، وان دراسة فلسفة التربية لاشك عاملا رئيسيا فى تزويد المعلم بالعقلانية التى تؤهله لصنع قراراته التربوية (٤٧) ٠

هذا وتعرض كتابات كثيرة عربية (٤٨) وأجنبية لأهمية دراسة المعلم مقررات فى فلسفة التربية ، وهى فى مجملها تتناول اكساب المعلم جوانب المعرفة الفلسفية وتطور النظريات والأفكار التربوية ، والتمكن من فهم النظام التعليمى ، وطبيعة العملية التعليمية ، وطبيعة التلميذ ، ثم اكتساب منهجية التفكير الفلسفى ، ثم امكانية تطبيق تلك المعرفة وهذه المنهجية الفلسفية على جوانب العملية التعليمية ٠٠

واذا كانت الصفحات السابقة قد عرضت لماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم ، فلعل تساؤلا يتعلق بالمعلم العربى تحديدا : مانصيبه من مثل هذا التكوين ؟

وهذا ينقلنا الى القسم الثالث من هذه الدراسة ٠

القسم الثالث

لمحات عن واقع التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى

من المتعارف عليه ، أن «الاعداد التربوى» للمعلم ينقسم الى ثلاثة مجالات :

(أ) مجال دراسة الفكر التربوى وأصوله الفلسفيـــة والاجتماعيـــة والثقافية والتاريخية ٠

(ب) مجال دراسة العملية التدريسية والطرق والمهارات اللازمة لها وكذا الوسائل التعليمية المرتبطة بها ٠

(ج) مجال دراسة علوم النفس ٠

وبالنسبة «لفلسفة التربية» فانها تقع فى المجال الأول ، هذا المجال الذى يستهدف تنوير المعلم بالعملية التربوية وأهدافها ، ومنابعها الفلسفية والاجتماعية وعلاقتها بالفكر الفلسفى والاجتماعى المحيط ٠ وقد عرضـــنا لفحوى التكوين الفلسفى التربوى للمعلم من خلال تكوينه الثقافى العام ، ومن خلال مايدرسه فى كليات الاعداد ٠

ويثور تساؤل : مامدى كفاية ماتقدمه كليات اعداد المعلم العربى فى جانب «التكوين الفلسفى التربوى» ؟

ولاشك أن هذا سؤال كبير ، وبحاجة الى دراسة أو أكثر تتقصـــى نظام اعداد المعلم العربى فى الآونة الحاضرة ، على أننا ـ ولأغراض الدراسة الحالية ـ لا يعنينا سوى الوقوف على هذا الواقع فى صورته الكلية العامة، نرصد من خلاله محتوى هذا التكوين ومصادره ، والأسلوب الذى يقدم به، ومن ثم امكانية الخروج ببعض التعميمات حول مدى فاعليته وكفايته فى برامج الاعداد الراهنة ٠٠

تشير معظم الدراسات والمؤتمرات وحلقات البحث (٤٩) التى عنيت باعداد المعلم العربى ، الى أهمية جانب التكوين الفلسفى والفكرى والثقافى العام فى شخصيته ، بالاضافة الى الجوانب الأخرى التخصصية والمهنية ، وتقرن كثير من الدراسات بين هذا التكوين ، وبين مايضطلع به من أدوار داخل مهنة التعليم وخارجها ، وتحاول كليات اعداد المعلم استيفاء هـذا التكوين الفلسفى عن طريق ماتقدمه من مقررات فى هذا الجانب ، والتى تتخذ غالبا مسمى أو آخر مما يلى :

- فلسفة التربية أو الأصول الفلسفية للتربية ٠
- النظرية التربوية ٠
- تاريخ الفكر التربوى ٠
- أصول التربية الاسلامية ٠

- التربية والمجتمع العربى ٠
- الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية ٠

وقد تتداخل المسميات وتختلط موضوعات مقررين أو أكثر مما سبق، ومن الطبيعى أن يصطبغ تقديم أيا من المقررات السابقة بتوجهات القطر العربى الفكرية والسياسية ويترتب على ذلك اختلاف محتوى هذه المقررات من مجتمع عربى لآخر ، بل فى داخل المجتمع الواحد فى فترات زمنية متباينة ٠

ويشير واقع الاعداد التربوى للمعلم العربى الى تعدد مسميات مقررات التكوين الفلسفى التربوى ، حتى ان احدى الدراسات (٥٠) قد أوضحت مسميات لتسعة عشر مقررا فى مجال (أصول التربية والأصول الفلسفية) فى كليات التربية بدول الخليج العربى ، الأمر الذى يثير تساؤلا: فاذا ما كان لدينا فى أصول التربية تسعة عشر اسما ، فكيف سيكون المحتوى لهذا الجانب التربوى ؟

ولعل ازدحام مقررات بمسميات مختلفة على هذا النحو يعكس افتقاد هوية وأهداف محددة لهذا الجانب فى تكوين المعلم ، وبالتالى يتوجب علينا ، اذا أردنا أن نلم بمحتوى التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى، أن نتبين الاتجاهات العامة لهذا التكوين فيما يلى :

أولا : اتجاه الفكر التربوى الاسلامى : أو (أصول التربية الاسلامية):(٥١)
وهذا الاتجاه يتبنى الفكر الاسلامى المستند الى الأصول الاسلامية من الكتاب والسنة ، كما يعرض لفكر بعض علماء التربية المسلمين حيال قضايا التربية الاسلامية مثل : أهداف التربية وغاياتها ، محتوى التربية ، أساليب وطرق التعليم ، أدب المعلم والمتعلم ، وموضوعات ذات طبيعة فلسفية مثل : مفهوم الانسان ، الأخلاق ، المعرفة ٠٠ الخ ٠

ولقد نشط هذا الاتجاه فى مصر وعدد من البلدان العربية مواكبا لفكر جماعة الأخوان المسلمين ، ونجده فى مجتمعات الجزيرة العربية - وبخاصة فى المملكة العربية السعودية - أشد وضوحا ، حيث الشريعة الاسلامية لسياسات المجتمع وتوجهاته ٠

واتجاه الفكر التربوى الاسلامى ، يعد اتجاها أصيلا فى تاريخ الفكر والثقافة العربية ، حيث الدين الاسلامى عنصرا ثقافيا بارزا · ولكن مـن الملاحظ أن هذا الاتجاه والذى ينظر اليه على أنه «تيار سلفى» قد انشغل حديثا بمناهضة «التيار الليبرالى » لكون هذا الأخير كان يدعو الى اعتماد «الأصول الأوروبية » أى القيم الفكرية والخلقية والسلوكية التى اعتمدتها النهضة الأوروبية (٥٢) ، وبالطبع لم تسلم الساحة التربوية من السجال بين الطرفين ·

ثانيا : الاتجاه التغريبى فى الفكر التربوى العربى (النموذج الليبرالى الأوروبى والأمريكى) : نما هذا الاتجاه فى الشرق العربى منذ أخريات القرن الماضى حينما حاول محمد على استلهام النموذج الأوروبى فى شتى نواحى الحياة المصرية ، وامتد بعد ذلك فى أواسط القرن الحالى الى فكر عدد من الكتاب والأدباء والفنانين وأساتذة الجامعات المصرية والعربية · وقد تشبع الفكر العربى الحديث بآراء ومذاهب الفلسفة فى أوروبا من مثالية وواقعية ووجودية وتحليلية ثم البراجماتية الأمريكية ·

هذا وقد ابتعث عدد من الرواد لنيل درجاتهم العلمية الى أوروبـــا وأمريكا وأظهرت كتاباتهم اتجاها ليبراليا واضحا ، وربما كان طه حسين من أبرز أنصار هذا الاتجاه ، كما اتضح من كتابه «مستقبل الثقافة فى مصر» ، وتشبع بهذا الاتجاه عدد كبير من الكتاب التربويين ، ودرست للمعلم المصرى والعربى مقررات فى فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى الأوروبى، ونقلت الى العربية آراء فلاسفة الغرب المحدثين طيلة نصف قرن أو يزيد «حتى تشبع جسد الأمة العربية بدماء تربوية غربية غريبة عنها» (٥٣) ·

وتجدر الاشارة بصفة خاصة الى تيار البرجماتية (٥٤) الذى توغل فى كليات التربية فى مصر وعدد من البلدان العربية ، وشاعت مفاهيم البرجماتية أوساط المعلمين : كمفهوم الخبرة ، والنشاط ، والديمقراطية ، والضبط ، العمل ·· الخ · وتجدر الاشارة الى أنه فى الوقت الذى حدث فيه نقد وتجاوز لكثير من هذه المفاهيم فى المجتمع الأمريكى ذاته ، فان البرجماتية ـ كمـا وضعها أصحابها ـ ماتزال توجه برنامج اعداد المعلم العربى ··

ثالثا : اتجاه الفكر الفلسفى العربى القومى : كانت بداية نشأة هذا

الاتجاه فى الشام أساسا (سوريا الكبرى) ، وعرفت له بعض الأصداء فى مصر ، وذلك منذ نهاية القرن الماضى ، وقد نادى هذا الاتجاه بضرورة التوفيق والجمع بين مفهوم العروبة ، ومفهوم الاسلام كبديل عن «التتريك» ، وذلك سعيا الى تحقيق الاستقلال عن الامبراطورية العثمانية ، وقد تركزت المطالب الوطنية آنذاك على الحفاظ على الكيان العربى ، لغة وتراثا ، وحفظه من الذوبان نتيجة لسياسة التتريك (٥٥) ٠

يقول ساطع الحصرى أحد أبرز دعاة هذا الاتجاه : أن فكرة القومية العربية تعنى الايمان بوحدة الأمة العربية ، وتتطلب العمل بما يستوجبه هذا الايمان ، وذلك بالجهد الدائب فى خدمة هذه الأمة ، للمساهمة فى ضمان تقدمها ووصولها الى أوج الرفعة والقوة والكمال ، فى ميادين العلم والثقافة والاقتصاد والاجتماع والسياسة » (٥٦) ٠٠ وفى منتصف القرن ومع قيام ثورة يوليو (١٩٥٢ م) تبنت الثورة شعار (القومية العربية) كتعبير عن مشروعها القومى ، وكان مضمون هذا الشعار يتألف من الوحدة والاشتراكية والحرية ٠ على أن هذه المفاهيم لم يكن من الممكن صياغتها فى نظرية متماسكة منطقيا قادرة على تكثيف معطيات الواقع ورسم خطة للتغيير ٠ هذا وقد انعكس هذا الاتجاه القومى على الفكر التربوى العربى وظهرت كتابات تربوية تحاول تأصيل فكرة القومية العربية ، وتنظر لمفاهيم ثورة يوليو من الزاوية التربوية (٥٧) ٠

رابعا : اتجاه الفكر الفلسفى الاشتراكى : تعود جذور هذا الاتجاه الى فلاسفة الاشتراكية فى كل من فرنسا وانجلترا ثم الفلسفة الماركسية فى الاتحاد السوفييتى بعد ذلك ٠ هذا وقد جذب هذا الاتجاه عددا من المثقفين العرب منذ حقبة الستينات وبداية السبعينات وكان ذلك رد فعل للتقارب السياسى والعسكرى مع الاتحاد السوفيتى بعد بزوغه كقوة مؤثرة فى عالمنا المعاصر ٠ وفى هذه الفترة قدمت نخبة من أساتذة الجامعة حازت على درجاتها العلمية من الاتحاد السوفيتى ، ومنهم عدد من المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية ، وبالطبع خرجت كتابات هؤلاء مشبعة بأفكار التربية الاشتراكية ، ولم تعد البرجماتية وحدها هى التى تشكل فكر المعلم العربى ، وشاعت مفاهيم : الصراع الطبقى ، المادية الجدلية ، المادية التاريخية ، الطبيعة الطبقية للتربية ، الجمع بين التعليم والعمل المنتج ،

التعلم البولتكنيكى ، الجماعية فى التربية ٠٠ الخ ٠ ويمكن تمييز تيارين فرعيين من هذا الاتجاه الفلسفى الاشتراكى : أولهما : تيار اهتم أصحابه بنقل الفكر التربوى الماركسى من أصوله النظرية وأعلامه (٥٨) ٠

وثانيهما : تيار اهتم بمحاولة تمصير أو تعريب الفكر الماركسى فيما عرف «بفلسفة التربية الاشتراكية العربية» (٥٩) وذلك فى محاولة لجعل هذه الفلسفة متناسبة مع الواقع العربى ، ولكن اتضح أن ثوب الاشتراكية غير ملائم أيضا لجسد التربية العربية من كثير من الوجوه ٠٠

خامسا : اتجاه الفكر الفلسفى التربوى التوفيقى : بزغ هذا الاتجاه التوفيقى فى محاولة للجمع بين اثنتين أو أكثر من الاتجاهات السابقة ، وعلى حد قول أحد المفكرين العرب ، فلم تكن المحاولات التوفيقية فى فكرنا العربى سوى «محاولات تجاورت فيها النقائض دون أن تتفاعل ، تتماس دون أن تتصارع» (٦٠) ففى مجال الفكر التربوى العربى قدمت للمعلم موضوعات عن تاريخ الفلسفة الأوروبية وتخللتها موضوعات تتصل بالتربية الاسلامية، وبعض علماءها ضمن سياق العرض التاريخى ، وربما أضيفت الى ذلك موضوعات فى فلسفة التربية الماركسية أيضا (٦١) ٠ وهذا العرض التوفيقى قد يكون مرغوبا فيه بصفته يستعرض أكثر من تيار فلسفى أمام المعلم ٠ ولكن التساؤل حول منهجية هذا الاتجاه (٦٢) ؟ وهل ما اذا كانت الفلسفات المعروضة ذات قيمة فعلية فى تكوين المعلم العربى ؟ ٠

لعل العرض السابق لاتجاهات الفكر الفلسفى التربوى ، يعبر عن المحتوى الذى أعد بمقتضاه المعلم العربى فى كليات الاعداد منذ أوائل القرن الحالى ، ويتضح لأول وهلة تعدد اتجاهات التكوين الفكرى الفلسفى ، وافتقارها للتجانس والوحدة الفكرية فى برنامج الاعداد ٠ فلم يكن ثمة قاسم مشترك ، أو عقيدة فلسفية جامعة للمعلم العربى نابعة من التراث الحضارى العربى ، ومعبرة بصدق عن واقع أمتنا وتطلعاتها ٠ ومن اللافت للنظر أن المذاهب الأوروبية قد شغلت مساحة كبيرة من عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم فى معظم أرجاء عالمنا العربى ، وبدلا من مراجعة وفحص هذا المحتوى ، فقد انشغلت أجيال من الأساتذة والباحثين التربويين بتحليل المذاهب والمدارس الأوروبية والأمريكية ثم الاشتراكية فترة لاحقة ، وكأنها جميعا مقررات ثابتة وغير قابلة للنقد أو النقض ٠٠

هذا ومن حيث المنهجية التى اتبعت فى عرض غالبية الاتجاهات السابقة ، فهى تنحصر فى أسلوبين أو مدخلين (٦٣) :

فأولها : مدخل الفلاسفة الكبار (أو العقول العظيمة) :

والذى يعنى بعرض تاريخ الفكر الفلسفى بعامة وتاريخ الفكر التربوى بخاصة ، ويركز على عرض لآراء الفلاسفة المبرزين بدءا من سقراط الى وقتنا الراهن ٠٠ ومن هؤلاء الفلاسفة ممن اهتم بابراز الصفة بين فلسفته العامة وفلسفته التربوية ، ومنهم من كان صاحب فكر تربوى خالص ٠٠

وثانيها : مدخل المدارس الفلسفية :

والذى يهتم بابراز أعمال الفلاسفة فى اطار مدارس أو نظم فلسفية ، كالمثالية أو الواقعية أو الطبيعية ، أو البرجماتية ، أو الوجودية ، أو غيرها ٠ وقد يتم تناول هذه المدارس فى سياقها التاريخى ، أو فى صورة دراسة مقارنة لبيان مواقفها بالنسبة لقضايا تربوية معينة ٠

واتباع أيا من المدخلين السابقين فى اعداد المعلم العربى يثير قضية جديرة بالتأمل ، فمن المتعارف عليه أن منهج البحث والتفكير الفلسفى أمر ضرورى فى فهم واستيعاب موضوعات فلسفة التربية (٦٤) ٠ فهل كانت الأساليب المنهجية المتبعة فى مؤسسات اعداد المعلم العربى محققة لأغراض فلسفة التربية ؟ أم أنها جاءت على صورة نمطية ولاتستثير فى الطالب قدرات التفكير الفلسفى ؟ ٠

ويرتبط بقضية المنهجية فى عرض مقررات فلسفة التربية ، قضية أخرى تتصل بمعلم فلسفة التربية ومواصفاته وخصائصه والطرق التى يتبعها فى تدريس وتقويم تلك المقررات ؟

وربما يكون من الأفضل التفرقة بين (الفلسفة) (كنسق معرفى وبين (التفلسف) كمنهج فى البحث والتفكير (٦٥) ٠ وعلى هذه القسمة تتحدد أساليب وطرائق التدريس ٠ فالفلسفة كنسق معرفى ترتبط فى تدريسها بتنظيم تلك المعرفة كما أشرنا آنفا ٠ أما عن التفلسف فهو الأمر الأكثر صعوبة ،

ويحتاج بالفعل الى معلم من طراز خاص يتيح فرص الحوار والنقاش ، ويدفع طلابه الى التفكير الناقد والنظرة الكلية للأمور ، والشغف الدائـــم بالمزيد من المعرفة ، والسعى الحثيث الى الكشف عن العلل والأسباب ، ومن ثم فتقديم فلسفة التربية قد يتحول الى (مواقف حياتية) ومشكلات وقضايا اجتماعية وثقافية يتحلق حولها الطلاب ..

على أن رؤية الواقع الفعلى فى تقديم مقررات فلسفة التربية ينبىء عن غير ماسبق ، حيث التعليم الجامعى العربى تسيطر عليه أساليب تقليدية الى حد كبير (٦٦). والمشاهد أن أسلوب تقديم مقررات فلسفة التربية سوف لايخرج عن أسلوب المحاضرة بما ينطوى عليه من نزعة تلقينية ، والاعتماد على جانب السرد أو الوصف فى عرض تاريخ الفكر الفلسفى بعيدا عن التحليل والنقد والتقييم لما يعرض من فلسفات ، ودون ارتباط كبير بالواقع التربوى والمجتمعى للطالب العربى . وقد يكلف الطلاب فى أحيان قليلة باجراء بحوث ذات طبيعة فلسفية ، وغالبا ماتسير على نفس منوال الكتب المقررة ، فى عرض شخصية أو مدرسة ما من مدارس الفكر الفلسفى التربوى ..

واذا غادرنا مؤسسات الاعداد الى حيث الممارسات الفعلية فى واقع النظام التعليمى فلن تجد تأثيرا كبيرا لما سبق للمعلم أن درسه فى جانب التكوين الفلسفى التربوى ، بل المشاهد هو تعدد التوجهات الفكرية للعملية التعليمية ، الى الحد الذى قد يصل بها الى التناقض فى أحيان كثيرة .. يقول الجابرى : «ليس هناك فى أى قطر عربى (مدرسة وطنية عربية) بل هناك فقط مدارس تستنسخ هذا النموذج أو ذاك : النموذج الانكليزى ، والفرنسى، أو خليط منهما معا من جهة ، والنموذج الاسلامى القديم من جهة أخرى ، اضافة الى مدارس البعثات الأجنبية التى مازال لها وجود فى كثير من الأقطار العربية . وهذه الازدواجية على صعيد تعدد النماذج تعمقها ازدواجية على صعيد النموذج الواحد . فالمدارس (الحديثة) التى تستنسخ النموذج الأوروبى تعانى من ازدواجية على صعيد المناهج والبرامج : فى المـــواد العلمية برامج حديثة نسبيا وخلفيات فلسفية حديثة ، كذلك (قانون السببية ومبدأ الحتمية فى العلوم) أما فى المواد الاجتماعية والأدبية والدينية فهى فى الغالب تحمل مضامين عتيقة جامدة ، وتدرس بأساليب غير حديثة ، وفى الصنفين معا انقطاع بين المجتمع ومضمون المواد الدراسية . ان المعارف

التى تلقن ، سواء منها ماينتمى الى التراث أو ينقل من العلم الحديث ، ، معارف غير مبيأة عربيا غير معدة للغرس والاستنبات فى المجتمع العربى، وهكذا يظل نظام التعليم فى الأقطار العربية نظاما غريبا ، يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقد مشاكله ، وواضح أن تعليما هذا شأنه لايمكن أن ينتج الا مايعانيه نفسه : الازدواجية الثقافية وانفصام الشخصية الفكرية وضعفها» (٦٧) ٠

وبطبيعة الحال لايمكن تعليق هذه الازدواجية الثقافية فقط على نقص التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، لكن من المؤكد أن هذا النقص يفضى الى مجموعة من السلبيات تعوق مسيرة العمل التربوى العربى ٠

القســـم الرابـــع

التكوين الفلسفى التربوى للمعلم واشكاليات الثقافة العربيـة الراهنـــــة

من القسم السابق مباشرة ، فقد وضحت عوامل أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، والمرتبطة بنظام اعداده التربوى فى مؤسسات الاعداد ٠٠ على أن العوامل الأكثر تأثيرا ـ انطلاقا من منهجية الدراسة ـ انما هى العوامل المرتبطة بالواقع الحضارى والمجتمعى لأمتنا العربية ٠ معنى ذلك أن يتسع منهج التحليل ـ للأزمة موضوع الدراسة ـ ليمتد الـى الدائرة الاجتماعية والثقافية الأوسع ٠٠

وفيما يلى تحليل لأهم تلك العوامل :

أولا : سلبيات فى بنية الفكر والثقافة العربية :

ونقصد منها تحديدا تلك السلبيات المؤثرة على ابداعات العقل العربى فى مجال الفلسفة والتفلسف ، والتى تعود فى معظمها الى موقع التراث فى فكرنا العربى ، والى تفشى عدد من المفاهيم الجامدة بشأن فهم الـــــذات العربية ، والعلاقة مع الآخر ٠٠

فمن أوضح ما يميز الفكر العربى الحديث والمعاصر ، أن معظمه سلفى

النزعة والميول ، بمعنى انشغاله بالتراث ، واحيائه واستثماره انطلاقا من أن «ماتم فى الماضى يمكن تحقيقه فى المستقبل» ، وأن التجارب السابقة تحوى معينا لاينضب بحلول لمسائل ومشكلات الحاضر ، وكما يقول الجابرى : «ان هذا الاسقاط على الماضى يفتقد أمرين : اللاتاريخية والموضوعية» (٦٨) ويضيف : «أن قياس الغائب (أى المستقبل) على الشاهد (أى مجد حضارتنا السلفى) لن يجدى كثيرا فى مشروع النهضة العربية المرتقب ، لما يترتب عليه من توجيه نشاط العقل العربى بطريقة آلية للبحث عن الحلول الجاهزة لكل المشاكل المستجدة فى (أصل ما) ، ويترتب على ذلك الغاء الزمان والتطور: فالحاضر ، كل (حاضر) يقاس على الماضى ، وكأن الماضى والحاضر والمستقبل عبارة عن بساط ممتد لايتحرك ولايتموج ، عبارة عن (زمان راكد) ... ومن هنا ضرورة النظرة النقدية والتمسك بالموضوعية التاريخية عند البحث فى التراث العربى (٦٩) .

وعن تلك النزعة السلفية والموقف المتردد من التراث فى فكرنا العربى، تتبلور عدة وجهات نقدية للكتاب والمفكرين العرب المعاصرين ، وتبرز عدة محاولات منهجية للبحث فى التراث ، واستمداد عناصر تفيد فى اثراء التجارب الراهنة . على أن هناك من يتوهم أن تأسيس فلسفة ذاتية لأمتنا ، وتحديد هوية الثقافة العربية ، انما يكمن فى ماضى الأمة الغابر ، وفى تراثها التليد (٧٠) . وقد نسى هؤلاء أن اتجاه السير لأمتنا لابد أن يكون نحو «مستقبل ما» وأن الماضى قد مضى ، وأقصى مايستطيعه هنا أن يرجع اليه ليساعدنا على فهم حاضرنا كيف جاء ، وفهم مستقبلنا كيف ينبغى له أن يجىء (٧١) .

اضافة الى سلبية «الماضاوية» ، فثمة سلبيات أخرى ، تجدر الاشارة الى بعضها : (٧٢) .

«فالفكر العربى فكر نقلى لاعقلى ، فهو ضد التحليل أو التعليل ، النقد أو النقض أنه يأخذ بمعطيات فكرية جاهزة ، ويسلم بها دون نظر عقلى فاحص ، فهو فكر الأمثال والحكم ، والآثار التى تشيع وتعمم وتشكل قوالب فكرنا الشمولى الثابت والدائم ، البعيد عن ادراك العلاقات الوظيفية والسببية التى تنفرد بها الأشياء أو الواقع فى كل زمان ومكان وهو فكر خرافة

لاحصافة ، فقد تسربت الى عقل العربى خرافات أحلتها الأجيال محل الحقائق، وتناقلتها خالفا عن سالف ، وهو فكر ائتلافى لا اختلافى ، يرى فيه الكثيرون أن الجدة فى الرأى تساوى البدعة فى الدين ، وأن الاتباع خير من الابتداع، والائتلاف أسلم من الاختلاف ، والائتلاف هنا تام فى اطار المذهب أو الفرقة والجماعة أو العشيرة والقبيلة · ثم أن الفكر العربى فى جانب منه هو فكر تجسيدى لاتجريدى ، وتجسيدية الفكر مسئولة عن ظاهرة (الجمود الفكرى)، حيث الأخذ بالعينيات الحسية دون أدنى ارتباط نقدى بالمحيط الاجتماعى الذى تتشكل به هذه العينيات ··» ·

وافتقاد النظرة العلمية الى واقع حياتنا ، يعد سمة سلبية واضحة أيضا ، «فلقد تميز الفكر العربى المعاصر بخروجه عن خط المعرفة العلمية ، وتهربه من مجابهة الواقع وكشفه ·· ومن هنا كان تفهمنا لواقعنا تفهما يرتكز على الوهم والعاطفة لا على العقل والحقيقة العلمية » (٧٣) ·

واذا كانت السلبيات السابقة يتسم بها الفكر العربى فثمة سلبيات وتناقضات تبزغ فى علاقة الفكر العربى بالفكر الغربى «فموقف العرب من الغرب ـ كما طرح نفسه طوال المائة سنة الماضية ـ هو موقف الاعجاب والكراهية فى الوقت نفسه · الاعجاب بالغرب ، بعلومه وصناعته وأفكاره التحررية والدعوة الى اقتفاء آثاره والأخذ بأسباب تقدمه ، والكراهية للغرب نفسه الغازى التوسعى الاستعمارى والدعوة الى مقاومة نفوذه والتحرر من هيمنته » (٧٤) · نفس هذا التناقض يبرزه كاتب آخر بقوله : « · · منذ بداية عصر النهضة ، غلبت المعرفة الدفاعية والفكر الدفاعى على المعرفة النقدية والفكر النقدى · فأخذ مثقفونا يرسمون لنا صور تاريخنا وحضارتنا ومجتمعنا فى شكل تبريرى فى وجه سيطرة الغرب ونفوذه ، وأصبح هدف المعرفة درء الخطر عن الذات ، بدلا من معرفة الذات وتفهمها ··» (٧٥) ·

وهكذا تظل ثنائية (الأنا العربية ، الغرب الأوروبى) مسيطرة على العقل العربى وبحاجة الى فحص ناقد ومواجهة صريحة للذات العربية مع نفسها أولا (٧٦) ·

ان ماتقدم من بعض سلبيات الفكر العربى المعاصر ، لاشك لها

انعكاساتها على أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، حيث المشاهد أن عملية التكوين هذه تستغرقها نزعتان : أولهما : نزعة الركون الى التراث الماضى لأمتنا ، وتقديس بعض مفاهيم سلفية دون اخضاعها للنقد الواعى وربطها بمقتضيات حياتنا الراهنة · وثانيتها : نزعة الاعجاب والزهـــو بفكر العرب وفلسفته ، واقتفاء أثره ، دونما أية اعتبارات لخصوصـــــية الانسان العربى ، ولمراحل تطوره الحضارى ·

ثانيا : ضعف المواءمة بين القومية والعالمية فى الفكر الفلسفى العربى:

لاشك أن أى متابع للواقع الثقافى والحضارى العربى يستشعر فقرا فى تحديد هوية فلسفية لأمتنا العربية ، وشخصية محددة المعالم للانسان العربى ، ومعلوم أن الفلسفة الذاتية للأمة هى التى تصف «شخصية الأمة» وتمثل ركنا أساسيا من أركان قوميتها ·

«وفلسفة أية أمة تتألف من عنصرين يتكاملان معا ، عنصر القوميـة أو الذاتية ، ويتسم بالطابع القومى ، وعنصر العالمية ويعبر عن مضـمون انسانى عام ، قوامه العقل الذى هو عنصر التوحيد فى حياة البشر · ولابد لكل فهم سليم للفلسفة من أن يتضمن هذين العنصرين معا ·· فالفلســـفة اليونانية كان لها طابعها القومى ، ولكنها تأثرت بفلسفات المشرق القديم ، ثم اندمجت بعد ذلك فى التراث الغربى اندماجا وثيقا وأصبحت تكون أصلا مؤكدا لتلك الحضارة التى تعرف اليوم بالحضارة الغربية · كذلك فالفلسفة العربية ذاتها صاغت لنفسها مصطلحاتها الخاصة · وحددت لنفسها مشكلات (كمشكلة العلاقة بين العقل والنقل ، أو بين الحكمة والشريعة) وهـــذه الفلسفة اصطبغت بصبغة محلية وقومية لاشك فيها ، ومع ذلك فان القـــوة الدافعة لظهور الفلسفة كان تأثر المفكرين العرب بمؤلفات اليونانيين القدماء · ومن جهة أخرى فان هذه الفلسفة عندما نضجت وقدمت الى العالم مؤلفات أصيلة وشروحا عميقة على أعمال كبار الفلاسفة اليونانيين ، قد انتقلت الى الفكر الغربى وكانت دعامة أساسية من دعائم تلك النهضة العقليـة والعلمية التى تميزت بها أوروبا منذ أوائل العصر الحديث ···» (٧٧) ·

والمتأمل لواقعنا الفلسفى الراهن ، لايجد هذا التفاعل الخلاق بيـن

عناصر القومية والذاتية العربية ، وبين الفكر الفلسفى العالمى ، فاما القبول وأما الرفض للفلسفات العالمية ، ولمسألة التفاعل ذاتها ٠٠ يعبر عن هـذا الموقف زكى نجيب محمود قائلا : «يتباين موقف المفكرين العرب من الفلسفة المعاصرة بين القبول والرفض ٠٠ فالفلسفة المعاصرة أيا كان مذهبها : مادية جدلية ، أو برجماتية ، تحليلية ، أو ظاهراتية ووجودية ٠٠ وجدت أتباعـا لها من رجال أمتنا ، وقد يدافع البعض عن مذهب بعينه وينقد البعض مذهب آخر ٠٠ ناسين أن المسائل المثارة ليست مسائلنا نحن ، ولا الحلول المعروضة حلولنا نحن ، وانما المائدة بكل ماعليها أعدها طهاة غيرنا ، ولم يكن منـا الا أن استوينا علىالمائدة الممدودة لنأكل ، كلمن الطبق الذى يشتهيه٠»(٧٨)٠

ان صيغة التوفيق بين الذاتية العربية ، وبين الثقافة العالميـة ، أو ماعرف فى فكرنا الحديث بمعادلة (الأصالة ـ المعاصرة) ، ماتزال غائبة، على الرغم من بعض المحاولات المتفرقة فى مجالات الفكر والأدب والفن منذ بدايات هذا القرن (٧٩) ٠٠٠

وربما كان موقف ضعف الموائمة هذا له انعكاساته السلبية بصفة خاصة على توجهات التربية العربية الحاضرة ، وبخاصة فيما يتصل ببلورة فكـر فلسفى عربى قادر على توجيه التربية العربية ٠ يقول سعيد اسماعيل : «اذا قلبت فى مواقع التعليم فسوف تجد أن هذا يعكس اتجاها اسلاميا واضحا، وذاك يعكس اتجاها اشتراكيا ، وهذه تعكس اتجاها برجماتيا ، أما الأخرى فهى تعكس وجودية ٠٠ وهكذا نـوع من الفسيفساء الفكرية البـارزة الواضحة » (٨٠) ٠

وكمثال على هذا الشتات الفلسفى تطفو ظاهرة تزاحم المصطلحات والمفاهيم التربوية ، أو ما يطلق عليها «بأزمة المصطلح التربوى» ٠ حيـث تتعدد المفاهيم وتستخدم بأكثر من معنى ، وفى أكثر من مناسبة ٠٠ خـذ مفهوما كالديمقراطية مثلا ٠٠ فالفكر التربوى الغربى الحديث وبالاجماع يعلى من الديمقراطية كقيمة عليا توجه العملية التعليميـة ، ومبحـث الديمقراطية هذا تجده فى الأغلبية العظمى من كتابات فلسفة التربيـة المعاصرة ، والمعلم العربى يدرس هذا المبحث ، وفى نفس الوقت يقابل بين مفهوم «الشورى» فى التراث العربى الاسلامى ، ومفهوم «الديمقراطية» فى

الغرب المعاصر ، ويجهد البعض نفسه فى محاولة ايجاد فروق بين المصطلحين، وعلى صعيد التطبيق يفاجأ المعلم بغياب التطبيق ، وضعف المواءمة بين القومية والعالمية فى فكرنا التربوى ٠

ثالثا : الافتقار الى فلسفة تربوية محددة المعالم :

ثمة أيديولوجيات متعددة تلمحها على الساحة الفكرية العربية ، فمن مجتمعات تتخذ من الاسلام فلسفة ودستورا لحياتها ، الى أخرى تؤمن بالأيديولوجية الاشتراكية وأخرى الليبرالية الرأسمالية، وبعضها الآخر بالأيديولوجية الماركسية اللينينية ٠٠ ان هذا التشرذم فى الفكر الأيديولوجى يعيق قيام توجهات وفلسفات واضحة فى ميادين الحياة الاجتماعية : كالتربية والاقتصاد وغيرها ، وسوف يظل هذا الوضع مالم تطور الأقطار العربية ايديولوجية عربية موحدة ترتكز على التراث العربى وتستفيد من التجربة الانسانية بجميع أبعادها (٨١) ٠

«وفى محاولة لتعويض هذا النقص فى النظريات الفلسفية الموجهة للتربية العربية ، اضطر العالم العربى الى «نقل» الفكر التربوى الغربى ومحاولة غرسه فى الأرض العربية ، ولقد كان النقل مرحلة ضرورية ، ولكنه كان مرحلة ينبغى تجاوزها بعد حين ٠ الا أن الكثيرين من دراسى التربية الغربية وتابعيهم وتلامذتهم فى الوقت الحاضر ينظرون الى النموذج الغربى التربوى على أنه يمثل (التربية التقدمية) ووجهة النظر (العلمية الحديثة) فى معالجة مسائل التربية والتعليم ، أى أنهم عن غير وعى (وعن غير علم أو عن غير اختيار) يضعون فوق رؤوسهم قبعة غربية ، تكبت تفكيرهم ، ولا تلائم أسلوب حياتهم » (٨٢) ٠

ولعل المقدمات السابقة عن غياب فلسفة عربية للتربية ، والارتماء فى أحضان التبعية الفكرية للغرب الحديث بالذات ، تفضى بالضرورة الى سلسلة من المشكلات الفكرية التى تؤرق الجسد التربوى العربى ٠ وأخصها افتقاد المعلم العربى لمنارة الارشاد والتوجيه لعمله التربوى فى الوقت الحاضر ٠ ونسوق مثالا من الميدان : فمن المفاهيم الفلسفية التربوية اللازمة لعمل المعلم ، مفهوم (الضبط) ومايفضى اليه من معان تتصل بالثواب والعقاب،

والقدر من الحرية الذى يتمتع به التلاميذ ، وسلطة المعلم وحدودها ٠٠ فالمعلم العربى لايحوز فكرا واضحا بازاء مفهوم الضبط ٠٠ هناك من يحدثك عن حتمية العقاب كأساس لعملية التربية ، وقد يستهدى فى ذلك بأصول مستمدة من التراث التربوى الاسلامى وبعض مدارس الفكر الأوربى فى العصور الوسطى ، وهناك من ينكر العقاب تماما باعتبار أن العملية التعليمية تفقد جوهرها تحت تأثير العقاب الذى يسبب شرخا فى جدار الشخصية وربما يكون صاحب هذا الرأى متأثرا ببعض الفلسفات الأوربية الحديثة كفلسفة روسو (ترك الأمور للطبيعة) ، أو الفلسفة الوجودية مثلا ٠ خذ مقولة أخرى مستمدة من علم النفس الحديث تقول بأهمية (التعزيز بنوعيه السلبى والايجابى) أو من يحدثك عن نظرية (الجزاء من جنس العمل) ٠٠ الى غير ذلك من نظرات يعج بها الميدان ٠٠

اذن لايمكن القول بوجود (اتساق)فى نظرة المعلم العربى تجاه مفهوم الضبط فى العملية التعليمية ، مع أنه يدرس فلسفة التربية لأجل أن يخرج بتلك النظرة ! وقس على هذا كثير من المفاهيم التى يدرسها المعلم ، ولايدرى من أمر تطبيقها شيئا ٠ لأنها مجرد صور ذهنية لصقت بعقله من هنا ومن هناك، ثم يضطر الى تجاوزها بعد حين ٠ ٠

وكما سبق ايضاحه فان التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى مجمله يدور حول التأريخ للفكر الفلسفى التربوى الغربى قديمه ووسيطه وحديثه . وعلى الرغم من أن هذا التأريخ مطلوب من أجل تعريف المعلم بتطور المعرفة الفلسفية وابداعات الفلاسفة فى المجال التربوى الا أن ما يستخلصه المعلم العربى لنفسه يعد أمرا هامشيا ، مما يعرضه لأزمة الاستفسار والتساؤل عن الوظيفة الحقيقية لما يدرسه ، ولماذا يدرس ما يدرسه ؟

وفى تقديرنا أن هذا الموقف قد يفضى الى غربة المعلم واغترابه عن واقعه ومعطيات الثقافة العربية وأصولها الدينية والاجتماعية والثقافية ، الأمر الذى ينعكس بطريقة سلبية على معتقداته التربوية ، ويجاوزها الى أداءه السلبى لأدواره واحجامه عن المبادرات والتجديدات الواجب عليه اتخاذها فى عمله ٠ ولقد يزداد الأمر سوءا ببزوغ بعض الاتجاهات الرافضة

لما يدرس المعلم من مقررات فى فلسفة التربية ، والتى تشكك فى جـدوى التكوين الفلسفى برمته ، كما سوف يتضح من النقطة التالية ..

رابعا : التشكيك فى جدوى فلسفة التربية للمعلم العربى :

لقد كان للفلسفة ذاتها اعدائها طوال تاريخها ، ومن أبرز الاعتراضات التى توجه لها أنه بينما يحقق العلم تقدما مضطردا ، ويفضى الى تطبيقات ذات نفع بالغ ، لم تسجل الفلسفة تقدما ما ، وليس لها تطبيقات عملية .. ويرى آخرون أن الفلسفة تقرر أحكامها على أساس العقل الخالص ، على حين أن الطريقة المجدية للوصول الى الحقيقة هى الاستعانة بالتجـربة العملية (٨٣) .

وفى تاريخ الفكر الغربى كان للفلسفة خصومها أيضا ، وبخاصة من جانب أولئك الذين يضعونها فى مواجهة مع الدين ، وفى صدام بين منهجى النقل والعقل ، فعلى الرغم من أن الغزالى (٤٠٥ هـ - ٥٠٥ هـ) قد بـدأ فيلسوفا الا أنه كما هو معروف قد هاجم الفلسفة والفلاسفة فى كثير من كتاباته ، ومنها «تهافت الفلاسفة» ثم آثر هو نفسه أن يكون فى عداد أهـل التصوف خيرا من أن يكون فى عداد أهل الفلسفة (٨٤٤) .

والى وقتنا هذا هناك من يرى أنه ليس للفلسفة مكان بيننا ، وان ايجاد حلول لمشكلات الحياة من حولنا ، لايستأهل تبديد الوقت والطاقة الفكرية فى التفلسف بشأنها ، حتى لكأن كلمة «فلسفة» حينما تذكر لدى البعض ، انما تعنى الجدل حول أشياء لا طائل منها ولانفع فيها .. وفى هذا الاطار يتصور البعض أن المعلم العربى فى حاجة الى مادة علمية ، والى طريقة تساعده على توصيل مادته بدون فلسفة تحدد معالم الطريق وترسم له منهج العمـل .

وهذا بعد خطير من أبعاد أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعـلم العـربى .

ولعل الاتفاق على برنامج الاعداد التربوى للمعلم واضح باستثناء الخلاف الذى يظهر بشكل أكثر وضوحا فيما يختص بمجال دراسة الفكر

التربوى ، وبخاصة حول دراسة فلسفة التربية أو أصولها الفلسفية ، ويثار التساؤل عادة عن قيمة هذه المقررات ومردودها بالنسبة لعمل المعلم ، ولأى مدى أستطاعت أن تحقق الأهداف الموضوعة لها ، ومدى مصداقيتها لأن تكون جزءا أساسيا من برنامج اعداد المعلم (٨٥) ٠

وثمة اتجاه يسود لدى بعض المربين وفى عدد من البلدان العربيـــة يتشكك فى جدوى فلسفة التربية ، ومؤدى هذا الاتجاه أن فلسفة التربيـــة للمعلم العربى ، والتى تستمد مبادئها من الفلسفات الوضعية تضع أهدافا لاتتفق مع الأهداف التربوية الاسلامية ٠ ثم ينقد أصحاب هذا الاتجـــاه مقررات فلسفة التربية والمناهج التى يدرسها المعلم العربى على أنها مشبعة بالروح الغربية الفلسفيـــة ، وتروج لمفاهيم تتعارض مع جوهر الديـــن الاسلامى (٨٦) ٠

وهذا الاتجاه المتشكك فى جدوى فلسفة التربية له أنصار كثيرون خارج المنطقة العربية أيضا ، حيث يرى عدد من المفكرين الغربيين أنهم يقفون خارج الصراع الأيديولوجى والسياسى ، وأنهم يعالجون مسائل تربوية بحتـــة ، وهؤلاء من منظرى اللاأيديولوجية يرون أن العلم موضوعى غير متحيز وأن الأيديولوجية غير موضوعية ومتحيزة ٠ ولكى تكون نظريات التربية علمية ، يجب أن تتخلص من التأثير والتوجيه الأيديولوجى ، ومن أنصار هذا الاتجاه (كونانت ، وبراميلد من الولايات المتحدة) و (لاورير ، وهيوز من انجلترا) و (ليجران وماجو من فرنسا) و (بريتسكا وهايتكمبر من ألمانيا الغربية) ٠ ولعل هذا الاتجاه اللاأيديولوجى فى معالجة القضايا الاجتماعية بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة ، يعد اتجاه رجعيا محافظا ٠٠ يعمل على استمرار الوضع الراهن ، ويطمس أو يتجاهل العلاقة بين الفكر التربوى والتعليم وبين الأساس الاقتصادى الاجتماعى ٠ وكما ينادى بعض المفكرين التربويين بتحرير الفكر التربوى من تأثير «الأيديولوجية» ينادى آخرون بتحريره من تأثير «الفلسفة» ويتبعهم فى ذلك أيضا ـ عن وعى أو عن غير وعى ـ بعض المفكرين العرب ، فهم يقولون ان وضع التربية تحت تأثير الفلسفة ـ من وجهة نظرهم ـ يضعف من موضوعيتها وعلميتها ، ويساعد على وقوعهـــا فى مزالق التحيز (٨٧) ٠

واذا كان اتجاه الرفض أو التشكيك فى جدوى فلسفة التربية للمعلم ، يبزغ لدى بعض المفكرين التربويين والاجتماعيين ، فى محاولة منهم لتحييد العلم التربوى ، وأملا فى زيادة علميته وموضوعيته ، فلعل هذا يعبر عن موقف فكرى معين لدى علماء الغرب له دوافعه ، ولكن دوافع الرفض على الساحة التربوية العربية سوف تكون مختلفة عنها بالقطع ٠ أن ما تجدر الاشارة اليه أن «التربية العربية لن تكون (علمية) عندما تتخلص من الفلسفة بل هى قد تحتاج الى قدر من التفلسف لكى تكون أكثر علمية ووظيفية ٠»(٨٨) ونحن نثنى على هذا الرأى الأخير ، ولكن مع ضرورة المناقشة العلمية لأصحاب هذه الاتجاهات الرافضة ودوافعهم فى المنطقة العربية ٠٠

من التحليلات السابقة يتضح أن جذور أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى تمتد الى أعماق سحيقة فى تربة الثقافة العربية ، فهى ليست مجرد مشكلة أو خلل فى نظام اعداد المعلم ، بقدر ماهى جزء من أزمة حضارية ثقافية شاملة لأمتنا ، تتمثل فى تعثر الخطى نحو التوصل الى هوية عربية محددة المعالم ، واضحة القسمات ٠٠

ربما تقود هذه النتيجة الى التشخيص الصحيح لأزمة المعلم العربى، ولكل من يلتمس حلا لها ٠

خاتمة الدراسة

من العرض السابق لأقسام الدراسة ، فلقد ظهر بجلاء أننا أمام واحدة من أزمات المعلم العربى ، ألا وهى «أزمة التكوين الفلسفى التربوى» ، وهى التى تختلف فى طبيعتها عن أية أزمة أخرى قد ترتبط مباشرة بنظام اعداده وتدريبه ، اذ أن بعض عواملها يرتبط بجسد التربية العربية ، ولكن أغلبها يأتى من الواقع الحضارى والمجتمعى الذى تعيشه أمتنا ، ومن خلل فى بنية الفكر والثقافة العربية المعاصرة ٠٠

وفحص هذه العوامل وتلك من شأنه أن يقودنا الى تشخيص الأزمة التى يستشعرها كل متابع لأداء المعلم العربى فى الوقت الراهن ، وذلك على النحو التالى :

أولا : افتقاد هوية واضحة ومحددة لمحتوى التكوين الفلسفى :

فما يقدم الآن فى جانب التكوين الفلسفى يتعدد فى مصادره وتوجهاته بشكل لافت للنظر ، فليس ثمة قواسم فلسفية مشتركة يلتقى عليها المعلم العربى أينما كان ، المقررات الراهنة لاتعدو فى أهدافها محاولة اكساب الطالب المعلم لجوانب المعرفة التاريخية الفلسفية ذات الصلة بالتربية ، ودون أن تنمى لديه القدرة على التفلسف فى قضايا وموضوعات التربية العربية ، أو تزيد من وعيه بتراثه وهويته العربية الاسلامية ٠

ثانيا : التبعية فى الفكر الفلسفى التربوى :

فما يقدم للطالب العربى فى غالبيته هو تأريخ لمدارس الفكر الفلسفى التربوى الغربى ومع أن هذا أمر هام وضرورى - الا أن المتوقع أن ينمو لديه الاعجاب والزهو بالفلسفات الغربية ، فى الوقت الذى يطالبه فيه مجتمعه العربى بالعمل على غرس الهوية العربية ٠٠ ان هذا التناقض يوقع المعلم العربى فى حيرة شديدة ويربكه من الناحية العقلية والنفسية بل قد يفضى الى تشككه فى عقيدته وعروبته ٠ ان السؤال الذى يتردد فى صدر المعلم العربى غالبا هو : اذا كان المعلم فى أمريكا يتزود بالبرجماتية ، والطالب الصينى يتلقى الماركسية والطالب الأوروبى يدرس التحليلية أو الوجودية ٠٠ فهل كتب على معلمنا العربى أن يلهث خلف كافة هذه المذاهب والاتجاهات ؟ ومتى يتحرر من قبضة هذه التبعية الفلسفية ؟

ثالثا : الشكلية والتقليدية :

فثمة علامات استفهام تتعلق بطريقة تقديم هذه المقررات ؟ ومن يضطلع بتدريسها ؟ وأساليب التقويم المتبعة فيها ؟ ان جانب الأزمة هنا يتعلق بصفة خاصة بشكلية الأداء والجمود الذى تصلبت عليه كليات الاعداد ، وعدم قدرتها على تحسين وتطوير واقع مقررات فلسفة التربية ، وتحديد موقعها على خريطة الاعداد التربوى للمعلم ٠

رابعا : الوظيفية المفتقدة :

فغالبا مايتساءل الطالب المعلم : لماذا دراسة مقرر فى فلسفة التربية ؟

وبالطبع تقدم له التبريرات المختلفة ، ولكن قناعته تظل واهية بما يدرس ،لأن واحدة من قواعد التعلم الرئيسية هى أن يشعر المعلم بدافعية نحو ما يتلقاه، فهو اذن يريد موضوعات حية لها صلة بواقعة ومجتمعه ولها وظيفة ملموسة فى مستقبله المهنى · ولكن على النقيض من هذا فأسلوب تقديم مقررات فلسفة التربية مسرف فى التجريد ، والتعميم والوصف ، ولايكترث كثيرا بتنمية جوانب التفكير الفلسفى أو التدريب على التفلسف ·

وبعد ··· فالدراسة قد وضعت لنفسها هدفا مبكرا وهو «محاولة تشخيص أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى وتجلية عواملها ومسبباتها » · والتشخيص فى ذاته مهمة بحثية وعلمية يضطلع بها الباحث التربوى فى سعيه للكشف عن الحقيقة ، وهى مرحلة دقيقة يتوقف على استيفائها امكانية التوصل الى الاستراتيجيات والحلول الملائمة · وعلى ذلك فالتشخيص الذى قدمته الدراسة ، سوف يشجع باحثين جدد على طرق الموضوع ، وسوف يثير لدى قادة التربية والقائمين على اعداد المعلم العربى أسئلة جديدة وحوارات أكثر جدة ·

ومع الادراك الكامل لحقيقة تعدد الرؤى وتنوع أساليب المواجهة لبعض قضايا ومشكلات التربية ـ ومنها القضية موضوع الدراسة ـ فان أساليب المواجهة لأزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى ، تعود فى معظمها الى احداث تغييرات حقيقية فى بنية الثقافة العربية ، بما يمكن الانسان فى منطقتنا من اتباع منطق جديد فى النظر والتفكير لحياته ، ومنهج فلسفى مختلف فى التعامل مع العصر · ومن ثم فلابد من رؤية جديدة لتكوين المعلم العربى ، تستجيب لفلسفة العلم فى عصر العلم ، وترتبط بحاضر الثقافة العربية ، وتراثها وفق منهج موضوعى ، يخلو من النرجسية وتقديس الذات ·

على أن قدرا لايستهان به من مواجهة أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى يعود الى جهد أصحاب القضية ، والمعنيين بها بطريق مباشر، أعنى القائمين على شئون التربية العربية ، أو على اعداد المعلم فى كليات الاعداد ، والى هؤلاء جميعا **تقدم الدراسة عددا من التوصيات :**

أولا : ضرورة اعادة النظر فى عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم

العربى فى اطار برامج الاعداد الحالية ، وأول مايتبادر الى الذهن ، اعادة تحديد الأهداف المبتغاة من عملية التكوين الفلسفى هذه ، مما يسهل وضع المحتوى الملائم للمناهج والمقررات المعنية بهذا التكوين ٠

ثانيا : العمل على تجديد أساليب تقديم مقررات فلسفة التربية المتبعة حاليا ، وربما كان تشجيع الطلاب على «التفلسف» واجراء الحـــوارات والمناظرات والبحوث حول مشكلات التربية القائمة سبيلا الى وظيفية وحيوية مقررات فلسفة التربية ، وهو الأمر المفتقد بشدة فى الوقت الراهن ٠

ثالثا : ضرورة الاهتمام بمعلم المعلم الذى يضطلع بتدريس فلســفة التربية فى كليات الاعداد ، فلقد أوضحت الدراسة أن أسلوب تقديم هــذه المقررات ومنهجية البحث والتفكير المتبعة فيها ، جزء رئيسى فى تحقيقها لأهدافها ، ومن ثم ترى الدراسة أهمية أن يحوز هؤلاء المعنيون بتــدريس مقررات فلسفة التربية سمات شخصية متميزة ، وأن ينالوا تدريبا متخصصا فى عرض وتقديم تلك المقررات ٠

رابعا : هناك ضرورة ماسة لمراجعة عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى ضوء المتغيرات العربية والعالمية ، والأمر بحاجة الــى التقاء المفكرين التربويين ومديرى الجامعات وأساتذة التربية فى لقاءات مشتركة ، أو مؤتمرات متخصصة يدعو اليها اتحاد الجامعات العربية ، أو فى اطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٠

خامسا : تدعو الدراسة الى قيام حركة بحثية تربوية عربية تتنــاول مسألة الاعداد التربوى للمعلم ، والجانب الفلسفى منها بالذات ، باستخدام تقنيات ومناهج بحث متقدمة وبالافادة من معطيات فروع العلم الاجتماعى والتربوى مثل : علم اجتماع التربية واجتماعيات العلم ، وعلوم الاستراتيجية والتخطيط التربوى ، وما الى ذلك ٠

المصادر والهوامش :

١ ـ حامد عمار : «التربية وعائدها الانمائى» فى : فى بناء الانسان العربى، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ م ، ص ١٧٩ ٠

٢ - سعيد التل : دراسات فى التعليم الجامعى ، عمان ، دار اللـــواء للصحافة والنشر ، ١٩٨٦ م ص ١٥ ، ١٦ ٠

٣ - صائب الألوسى : «التعليم الجامعى فى دول الخليـــج العربى ، مؤشراته المستقبلية» فى : وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤســـاء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ابريل ، ١٩٨٥ م ، ص ٧١ ٠

٤ - محمد السيد سليم : «الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية» ، المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة ، العدد ٤٠ ، ١٩٨٢ م ، ص ٩٤ ٠

٥ - محمد سيف الدين فهمى : دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية وأساليب تدريسها فى البلاد العربية ، رسالة الخليج ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج العدد ٢١ ، ١٩٨٦ م ، ص ٤٠ ، ٤١ ٠

٦ - جلال أمين : «بعض مظاهر التبعية الفكرية فى الدراسات الاجتماعية فى العالم الثالث ، فى : اشكالية العلوم الاجتماعية فى الوطـــن العربى ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ م ص ٢٣٦ ، ٢٣٧ ٠

٧ - عن هذه المنهجية انظر :
- فؤاد زكريا : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥م ، ص ١٨٥ ٠
- حامد عمار : «حول التعليم العالى العربى والتنمية» ، المســـتقبل العربى بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ م ، ص ١١٩ ٠

٨ - رجعنا فى بلورة هذه التساؤلات الى :
- عادل ضاهر : نقد الفلسفة الغربية (الأخلاق والعقل) ، عمان ، دار الشروق للنشر ، ١٩٩٠ م ص ١١ ٠

٩ - Harry Schofield, The Philosophy of Education, An Introduction, London, George Allen and Unwin Ltd., 1974, p. 1.

١٠ - زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، ط ٣ ، بيروت ،

دار الشروق ، ١٩٨٢ م ، ص ٣٧ ٠

١١ ـ عباس محمود العقاد : دين وفن وفلسفة ، (بدون توضيح للناشر، أو التاريخ ، ص ١٠ ، ١١ ٠

١٢ ـ H. Schofield, op. cit., p. 1, 7.

١٣ ـ H. Schofield, Pid, p. 2.

١٤ ـ هانز ريشنباخ : نشأة الفلسفة العلمية ، ترجمة فؤاد زكريا ، ط ٢، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ م ، ص ٢٦٤ ، ٢٦٥ ، ٢٦٩ ٠

١٥ ـ انظر : توضيح لوظيفة الفلسفة «كخادمة للعلم» فى :
ـ حسان حمد حسان : فلسفة التربية ، معناها ، ميدانها ، وظائفها فى: سعيد اسماعيل على وآخرون : دراسات فى فلسفة التربية ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨١ م ، صص ٩ ـ ١٧ ٠

١٦ ـ H. Schofield, Op. cit., p. 9.

١٧ ـ عادل ضاهر ، مصدر سابق ، ص ١٢ ، ١٣ ٠

١٨ ـ زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، مصدر سابق ، ص ٥٠ ، ٥١ ٠

١٩ ـ دى ٠ جى ٠ أوكونور : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد سيف الدين فهمى ، ط ٢ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢م ، ص ١١٥ ، ١١٦ ٠

٢٠ ـ Jeanne H. Ballantine, The Sociology of Education, A Systematic Analysis, New Jersey, by Prentcie-Hall, Inc. 1983, pp. 5-7.

٢١ ـ P.H. Hirst and R.S. Peters, The Logic of Education, U.K,. pp. 18-20.

٢٢ ـ دى ٠ جى ٠ أوكونور : مصدر سابق ، صص ١٣ ـ ١٥ ٠

٢٣ ـ الأصول الفكرية لهذا الاتجاه تتمثل فى مبحث الميتافيزيقا ، وترتبط أكثر بالنزعة المثالية عبر تطورها وصولا الى كانت ثم الرومانتيكية المحدثة ثم أصحاب المذهب العقلى الهيجلى ، انظر :

- ١م٠ بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ترجمة / عـزت قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنـــون والأدب ، ١٩٩٢م ، صص ٣٣ - ٣٥ ٠

٢٤ - ماجد عرسان الكيلانى : فلسفة التربية الاسلامية ، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الاسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة ، جدة ، دار المنارة ، ١٩٨٧ م صص ٢٩ - ٣١ ٠

٢٥ - ج٠ف٠ نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرســـى وآخرون ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ م ، ص ٣٨ ، ٤٠ ٠

٢٦ - دى ٠ جى ٠ أكونور : مصدر سابق ، ص ٢٥ ٠

٢٧ - نفس المصدر السابق ، وبالذات فى الفصل الثالث بعنوان : تبرير الأحكام القيمية ، حيث يعرض المؤلف بالتفصيل لأهم قضايا البحث التربوى الفلسفى ٠

٢٨ - عن الأصول الفكرية التى انبثق عنها ذلك الاتجاه ، والذى يطلق عليه «الوضعية الجديدة» وأبرز أعلامه أمثال : راسل ، مور ، وفلاسفة مدرسة فينا بقيادة شليك وأصحاب مدرسة التحليل من أمثال فتنجستين ، هانز ريشنباخ ، كارناب ، وهناك الجداليون ٠٠ انظر : -

- ١م٠ بوشنسكى ، مصدر سابق ، ص٠ص ٩٣ - ١٠٣ ٠

٢٩ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، صص ٣١ - ٣٣ ٠

٣٠ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، صص ٣٥ - ٣٦ ٠

وأنظر المصدر الأصلى بعنوان :

George Counts, "Criteria for Judging A Philosophy of Education : In Social and Society, Vol. 30, 1929, pp. 103-107.

٣١ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، ص ٣٧ ٠

٣٢ - نفس المصدر السابق ، ص ٦١ ٠

٣٣ - Robert E. Fitzgiblions, MaKING Educational Decisions, An Introduction to philosophy of Education, New York, Harcourt Brace Govanovick, Inc., 1981, p. 23.

٣٤ - يعبر عن ذلك ديوى بما يطلق عليه بمبدأ «التفاعل» بين مكونـــات الخبرة الداخلية فى الموقف التربوى ، وبين العوامل والظـــروف (دراسات تربوية)

الخارجية الثقافية والمجتمعية ، انظر :

- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رفعت رمضان وآخر، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، بدون تاريخ ، ص٠ص ٤٣ ـ ٤٦ ٠

٣٥ ـ R.S. Peters, The Place of Philosophy in the Training of Teachers, "Paedogogica Europa 3, 1967, pp. 152-153.

٣٦ ـ Charles E. Silberman, Crisis in the Classroom, New York, Rondon Hous, Vintage Book, 1971, p. 380.

٣٧ ـ Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., pp. 24-28.

٣٨ ـ Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., pp. 28-31.

ومن المصادر العربية التى أشارت الى أنواع المعتقدات الفلسفيـــة وصلتها بتكوين المعلم ، انظر :

- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية. القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م ، صص ١٣ ـ ١٧ ٠

٣٩ ـ دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٠ ـ ١٣١ ٠

٤٠ ـ دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٢ ٠

٤١ ـ نفس المصدر السابق ، صص ١٣٣ ، ١٣٤ ٠

٤٢ ـ Robert E. Fitzgibbons, Op. Cit., p. 27.

٤٣ ـ دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٤ ٠

٤٤ ـ فؤاد زكريا : «الفلسفة والتخصص العلمى» فى : آراء نقديـــة فى مشكلات الفكر والثقافة مصدر سابق ، صص ٢٤٣ ـ ٢٤٤ ٠

٤٥ ـ فؤاد زكريا : المصدر السابق ، صص ٢٤٦ ـ ٢٤٧ ٠

٤٦ ـ متطلبات التخرج Graduation Requirements المقصود منها تعيين مواصفات الاعداد العلمى والتربوى والتأهيلى الضرورى لضـــمان الحصول على درجة علمية معينة تمنح من مجلس معهد أو كلية أو جامعة ، ويتضمن ذلك بيان عدد الساعات المقررة ، وعدد الفصول أو السنوات التى يدرس فيها الطالب مقررا ما» ٠

انظر :

Good Carter V., Dictionary of Education, McGraw-Hill, New York, 1959, p. 252.

- محمد اسماعيل ظافر : برامج ومناهج كليات التربية فى دول الخليج، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٩ م ، ص ٢٦٨، ٢٦٩ .

٤٧ - Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., p. 22.

٤٨ - من أبرز الكتابات التى عنيت بتحليل وظائف فلسفة التربية فى العربية، انظر :

- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية، مصدر سابق ، ص‌ص ٣ - ٢٠ .

- حسان محمد حسان : «وظائف فلسفة التربية» فى : دراسات فى فلسفة التربية ، سعيد اسماعيل على وآخرون ، القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨١ م ص‌ص ٧٣ - ٧٥ .

٤٩ - من أبرز الجهود العربية التى عنيت بمسألة التكوين الفكرى والفلسفى للمعلم العربى انظر : -

- حلقة دراسة وتوحيد أسس المناهج فى دور المعلمين والمعلمات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٦٦ م .

- ندوة أزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى ، جامعة الكويت ، جمعية الخريجيين ، ١٩٧٥ م .

- الخطوط الرئيسية لاستراتيجية التربية العربية ، مركز دراسات الوحدة ، العدد ٨ ، ١٩٧٩ م .

- ندوة الفكر العربى فى مواجهة العصر ، شئون عربية ، العدد ٢ ، أبريل ١٩٨١ م .

- ندوة التخطيط الشامل للثقافة العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الكويت ، ٢ اكتوبر ، ١٩٨٢ م .

- ندوة التراث وتحديات العصر فى الوطن العربى (الأصالة والمعاصرة) مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٥ م .

- مؤتمر اعداد المعلم ، التراكمات والتحديات ، الجمعية المصرية للمناهج، الاسكندرية ، يوليو ١٩٩٠م .

٥٠ - محمد اسماعيل ظافر ، مصدر سابق ، ص ٣٠٧ ، ٣٠٨ ٠

٥١ - من الكتابات التربوية المعبرة عن هذا الاتجاه فى الآونة الحاضرة :

- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام ، القاهرة ، دار احيـــاء الكتب العربية ، ١٩٥٥ م ٠

- محمد عطية الابراشى : التربية الاسلامية وفلاسفتها ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٧٦ م ٠

- عبد الفتـــاح جـــلال : من الأصول التربوية فى الاسلام ، القـــاهرة ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان ، ١٩٧٧ م ٠

- عبد الغنى عبود : التربية الاسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧ م ٠

- سعيد اسماعيل على : اتجاهات الفكر التربوى الاسلامى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩١ م ٠

- سعيد اسماعيل : الأصول الاسلامية للتربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٩٢ ٠

٥٢ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٩ م ، ص ١٠٨ ٠

٥٣ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٥ م ص٢١ ٠

٥٤ - انظر بعض الكتابات العربية المتأثرة بفلسفة التربية البرجماتية :

- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م ٠

- محمد لبيب النجيحى : مقدمة فى فلسفة التربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ م ٠

- سعيد اسماعيل على (وآخرون) : دراسات فى فلسفة التربية ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨١م ٠

ومن أبرز كتابات جون ديوى التى ترجمت الى العربية :

- جون ديوى : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وآخر ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف ، ط ٢ ، ١٩٥٤ م ٠
- جون ديوى : البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، وآخر، القاهرة ، مطبعة عيسى البابى ، ١٩٦٠ م ٠
- جون ديوى : تجديد فى الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل ، القاهرة، الأنجلو ، بدون تاريخ ٠
- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة نجيب اسكندر وآخر ، القاهرة، الأنجلو ، بدون تاريخ ٠
- جون ديوى : الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى ، ترجمة محمد لبيب النجيحى ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، ١٩٦٢ م ٠

٥٥ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق، ص ١٠٤ ٠

٥٦ - ساطع الحصرى : «ضرورة الوحدة» فى : آراء ودراسات فى الفكر القومى ، الكويت ، كتاب العربى ، العدد (٨) ، ١٩٨٥ م ، ص ٣١ ٠

٥٧ - كأمثلة لكتابات فلسفة التربية العربية المنطلقة من فكرة القومية العربية، انظر :

- عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية ، القاهرة ، صحيفة التربية ، ١٩٦٠ م ٠
- محمد فريد أبو حديد : «حاجتنا الى أهداف تربوية عربية مشتركة فى: أسس التربية فى الوطن العربى ، القاهرة ، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، ١٩٦٥ م ٠
- أبو الفتوح رضوان : القومية العربية ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٦٣ م ٠
- يوسف خليل : القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها ، القاهرة ، ١٩٦٧ م ٠

٥٨ - من الكتابات التى عنيت بنقل الفكر التربوى الماركسى الى التربية العربية ، انظر :

- محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصـــدر ســـابق ٠
- محمد نبيل نوفل : «فلسفة التربية الماركسية» فى دراسات فى فلسفة التربية ، مصدر سابق ٠

٥٩ - ومن الكتابات التى عنيت بمحاولة تمصير وتعريب فلسفة التربيـــة الاشتراكية انظر :

- ابراهيم الشافعى : الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٧٠ م ٠
- لطفى بركات أحمد : فى فلسفة التربية ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، بدون تاريخ ٠
- محمد لبيب النجيحى : التربية وبناء المجتمع العربى ، مصدر سابق٠

٦٠ - محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى (١٩٣٠ ــ ١٩٧٠) ط ٢ ، نيقوسيا ، دلون للنشر ، ص ٢١٢ ٠

٦١ - كتعبير عن الاتجاه التوفيقى فى عرض موضوعات فلسفة التربية ، انظـــر :

- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ١ ، ١٩٩٢ م ٠
- سعيد اسماعيل على (وآخرون) : دراسات فى فلسفة التربية ، مصدر سابق ٠

٦٢ - ثمة عرض ظهر فى الآونة الأخيرة يقارن بين المدارس الفلسفية المختلفة تجاه بعض قضايا التربية ويمتاز باتباع منهجية جديدة ، انظر :

- حسان محمد حسان (وآخرون) : تيارات فى فلسفة التربية ، القاهرة، كلية التربية ، جامعة عين شمس (بدون تاريخ) ٠

٦٣ - محمد سيف الدين فهمى : مصدر سابق ، صص ٣٠ ــ ٣١ ٠

٦٤ - سعيد اسماعيل على : المنهج الفلسفى فى دراسة التربية ، (بـــدون ناشر أو تاريخ ، ص ١) ٠

٦٥ - سعيد اسماعيل على : «تعليم الفلسفة فى مدارسنا» فى : همـــــوم

التعليم المصرى ، القاهرة ، (بدون توضيح للناشر) ، ١٩٨٩ م ، ص‌ص ٢٩١ ـ ٢٩٣ ٠

٦٦ ـ سعيد التل : مصدر سابق ، ص ١٨٨ ٠

٦٧ ـ محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق ، ص ٧٠ ٠

٦٨ ـ محمد عابد الجابرى : نحن والتراث ، قراءات معاصرة فى تراثنا الفلسفى ، الدار البيضاء ، المركز الثقافى العربى ، ط ٥ ، ١٩٨٦م، ص ١٦ ٠

٦٩ ـ نفس المصدر السابق ، ص‌ص ١٧ ـ ٢٠ ٠

٧٠ ـ حامد عمار : من قضايا الأزمة التربوية ، وجهة نظر ، القاهرة ، دار سعاد الصباح ، ١٩٩٢ م ، ص ٥٤ ٠

٧١ ـ زكى نجيب محمود : الفكر العربى وتحديات العصر ، فى : «تحديث الثقافة العربية» بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٧ م ص ٢٧٥ ٠

٧٢ ـ محمود قمبر : التربية وترقية المجتمع ، القاهرة ، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢ م ، ص ٦٠ ٠

٧٣ ـ هشام شرابى : مقدمات لدراسة المجتمع العربى ، بيروت ، الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨١ م ، ص٦٩ ٠

٧٤ ـ محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق ، ص ١٣٠ ٠

٧٥ ـ هشام شرابى ، مصدر سابق ، ص ٦٨ ٠

٧٦ ـ فى فحص هذه الثنائية لابد أيضا من الوعى بحقيقة المشاعر والأفكار التى يعتنقها كثير من مفكرى الغرب والمستشرقين حيال العرب والاسلام، انظر فى ذلك :

ـ مروان بحيرى : «الفكر الاستعمارى والأحياء الاسلامى عام ١٩٠٠ م» مجلة المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد ٤٠ ، ١٩٨٢ م ص٠ص ٣٢ ـ ٣٥ ٠

٧٧ ـ فؤاد زكريا : «القومية والعالمية فى الفكر الفلسفى» فى : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، مصدر سابق ، ص٠ص ٢٢٩ ـ ٢٣٣ ٠

٧٨ ـ زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، مصدر سابق ، ص ٣٩ ، ٥٠ ٠

٧٩ ـ يرى البعض أن التوفيقية المحدثة فى أشكالها المعاصرة المتعددة تمثل أيديولوجية اللاحسم الحضارى فى المنطقة العربية بين مختلف النقائض والاضداد الاجتماعية والفكرية والسياسية التى تعتمل فيها وتتصارع فوقها ٠٠ وعلينا أن ننتظر لنرى ان كانت هذه التوفيقية المحدثة ستصل الى صيغة جديدة جامعة فاعلة وصالحة للعصر تتجاوز التناقضات وتصهرها ، أم أنها ستتحول الى صيغة تلفيقية ٠٠ انظر :

ـ محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى (١٩٣٠ ـ ١٩٧٠) مصدر سابق ، ص ٧ ٠

٨٠ ـ سعيد اسماعيل على : نظرات فى الفكر التربوى المصرى ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ م ، ص ٢٢ ٠

٨١ ـ سعيد التل : مصدر سابق ، ص ١٩٠ ٠

٨٢ ـ محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق ، ص‌ص ١٥ ـ ١٨ ٠

٨٣ ـ وليم جيمس : بعض مشكلات الفلسفة ، ترجمة محمد فتحى الشنيطى ، مراجعة زكى نجيب محمود ، القاهرة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة ، بدون تاريخ ، ص ١٩ ، ٣٠ ، ٣١ ٠

٨٤ ـ محمود أبو الفيض المنوفى : تهافت الفلسفة ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٧ م ص ١٥٧ ، ١٥٨ ٠

٨٥ ـ محمد سيف الدين فهمى ، مصدر سابق ص ٢٣ ٠

٨٦ ـ عبد الرحمن صالح عبد الله : لمنهاج الدراسى ، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الاسلامية ، الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية، ١٩٨٦ م ، ص‌ص ٤٩ ، ٥٤ ٠

٨٧ ـ محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق، ص‌ص ٢٢ ـ ٢٥ ٠

٨٨ ـ نفس المصدر السابق ، ص ٢٦ ٠

القضايا التربوية فى مخطوطة (تحرير المقال) (*)
لابن حجر الهيثمى (توفى سنة ٩٧٣ هـ)

د٠ مصطفى رجـب (**)

مقـــــدمة :

على الرغم من الكثرة النسبية للبحوث فى مجـــال الفكر التربوى الاسلامى فى الوقت الحالى فان هناك تقصيرا ملحوظا فى تصنيف الاتجاهات البحثية لدى المفكرين التربويين المسلمين ونعنى بهذا التصنيف : رد تلك المؤلفات العربية الاسلامية فى المجال التربوى الى جذورها الأكثر رسوخا فى تاريخ الفكر الاسلامى ٠

فمن الناحية النظرية يمكن أن نتصور أن مناهج البحث الحالى التى أصبحت واضحة الملامح فى الفكر الاسلامى اتخذت ثلاثة مسارات متميزة عند كل من :

١ ــ **المحدثين** : الذين أصبحت منهجيتهم البحثية مثالا يحتذى مـــن حيث طرق نقدهم للروايات متنا وسندا ، وأساليبهم الدقيقة فى دراسة الأسانيد والتحقق من سلامتها من التدليس والضعف ٠

٢ ــ **المفسرين** : الذين اتخذت اتجاهاتهم البحثية ــ فى العصور القديمة على الأقل ــ مسارين متمايزين هما : التفسير بالمأثور (الذى يعتمد بالدرجة الأولى على معطيات علماء الحديث النقدية المنهجية) ٠ والتفسير بالرأى (الذى ازدهر بعد ظهور الفرق وتبلور أفكارها الخاصة) ٠

٣ ــ الفقهاء والأصوليين : الذين غلب عليهم الاتجاه المنطقى الصارم من حيث تطبيق القواعد الكلية على الحوادث الجزئية ٠ أو اخضاع ما لا نص فيه

(**) كلية التربية ، جامعة أسيوط (سوهاج) ٠

(*) هذه دراسة للقضايا التى تضمنتها مخطوطة (تحرير المقـــال فى آداب وأحكام وفوائد يحتاج اليها مؤدبو الاطفال والتى قام الباحث بتحقيقها وهى قيد النشر٠

للقياس على ما فيه نص · أو الاستناد الى قواعد علم أصول الفقه متمثلة فيما سمى بأدلة الأحكام ·

ومع انتشار وتعدد المذاهب الفقهية توسعت طرق البحث عند الفقهاء حتى أصبح لكل مذهب - فى الغالب - قواعده الأصولية وكتبه الخاصة فى علم الأصول التى تتفق جميعها على أربعة أدلة للأحكام هى : الكتاب ، السنة ، الاجماع ، القياس ، ثم تختلف فى أولويات الأخذ بأحد الأدلة التى سميت - فيما بعد - بالأدلة المختلف فيها وهى : الاستحسان - الاستصحاب - المصالح المرسلة ، عمل الصحابى - العرف - عمل أهل المدينة ·· الخ·

وهكذا أصبح لكل من علوم التفسير والحديث والفقه وأصول الفقه مناهج بحث خاصة بها · أما الفكر التربوى الاسلامى فلم يكن له موقع محدد فى الفكر الاسلامى · أو بتعبير آخر لم تكن التربية «علما» له مناهجه وضوابطه كالتفسير أو الحديث أو الفقه · وانما انتقل الينا على أيدى فلاسفة كابن سينا وأخوان الصفا ، أو متصوفة كالحكيم الترمذى وأبى حامد الغزالى · أو فقهاء كابن حجر الهيثمى ·

وكانت البذور الأولى للتربية الاسلامية فى الأغلب والأعم ذات طابع «وعظى» أخلاقى وهو الشائع فى كثير من تراثنا التربوى الاسلامى الذى اهتمت به الدراسات العلمية الحديثة · ولم تكن قضايا التعليم - بمعناه الفنى - شائعة حتى تطور علم الفقه المعروف باهتمامه بالأحكام الشرعية · فبدأ الفقهاء يتناولون مسائل التربية وفقا لمعايير الحكم الشرعى المعروفة والتى تشمل الوجوب والتحريم والندب والكراهة والتخيير ·

وهذا هو منهج ابن حجر الهيثمى فى تناوله لقضايا التربية فى مخطوطته التى نحن بصددها · وقد قام الباحث بتحقيقها أولا ثم درس القضايا التى احتوتها دراسة تحليلية ·

القيمة التربوية للمخطوط :

هذا المخطوط له قيمة تربوية من حيث :

١ - انه يعبر عن شخصية مؤلفه وطبيعة تكوينه الفكرى كفقيه تعبيرا واضحا ·

٢ ـ انه يمثل نوعا نادر الوجود فى الكتابات التربوية القديمة وهـذا النوع المقصود يعنى بتفاصيل العملية التعليمية كواقع منظم له تقاليده وآدابه٠

٣ ـ انه يلقى الضوء على مسألتين شغلتا بال مفكرى التربية المسلمين عصورا طويلة وهما :

(أ) أجور المعلمين بين الجواز والمنع ٠
(ب) أحكام الوقف الخيرى (بوصفه مصدرا من مصادر تمـــــويل التعليم) ٠

٤ ـ انه يتناول الى جانب ذلك قضية أخلاقيات مهنة التعليم تناولا لم لم يسبقه اليـه غيره ـ فى حدود علمنا المحدود ـ من جوانب عدة منها :

(أ) العلاقة الأخلاقية / السلوكية بين المعلم والمتعلم ٠
(ب) الأمانة العلمية / المهنية ٠
(ج) أخلاقيات ممارسة العقاب البدنى ٠

٥ ـ ان المؤلف يصدر فى تأليفه هذا المخطوط عن منهج بحث اسلامى صرف هو منهج القياس عند الفقهاء والأصوليين (٨) ٠

٦ ـ ان المخطوط يعطى معلومات جانبية ذات أهمية فيما يتعلق بالتنظيم الداخلى للمدارس فى القرن العاشر الهجرى (الاسكان ـ التغذية ـ القيـد والتسجيل ـ الطرد ـ غياب التلاميذ ٠٠ الخ) ٠

٧ ـ ان الكتاب برمته اضافة جديدة تطبع لأول مرة محققة لتأخـــذ مكانها اللائق على رفوف المكتبة التربوية الاسلامية وتصبح فيما بعد مصدرا للدراسات التالية ٠

أسباب اختيار هذا المخطوط :

اختار الكاتب هذا المخطوط للأسباب التالية :

أولا : وجود طبعة لبنانية أدعى صاحبها على غلاف الكتاب أنهـــا محققة ٠ وهى فى الحقيقة ليست محققة ـ بأدنى مفهوم من مفاهيم التحقيق ـ بل على العكس :

- هى مشوهة (بسبب اسقاط الناشر لعدد كبير من سطور النص) ٠
- مناقصة (لأن النسخة التى نشرها ذلك الناشر تنقص عـــدة صفحات) ٠
- ومختلة (لأنه نشرها غير مرتبة الصفحات فجاءت الصفحات - فى موضع الاختلال - مضطربة ولاتفيد القارىء شيئا) ٠

ثانيا : أن المخطوط لمؤلف معروف بتشدده ضد الانحراف من خـلال كتابيه المنتشرين فى العالم الاسلامى وهما : الزواجر عن اقتراف الكبائر، والصواعق المحرقة فى الرد على أهل الضلال والزندقة ٠ وبالتالى فان عرض آرائه فى التعليم سيضيف جديدا الى تاريخ التربية الاسلامية ٠

ثالثا : ان فى الكتاب فصلا عن العلاقة الأخلاقية / السلوكية بيـــن المعلم والمتعلمين وهو جانب لم يتناوله كتاب التربية الاسلامية الآخرون ، كالغزالى وابن سينا وابن جماعة وغيرهم ٠ وربما كانت صراحة المؤلف هى السبب وراء اهمال نشر هذا المخطوط وتحقيقه حتى وقتنا الحاضر ٠

منهج البحـث :

اتبع الباحث منهج البحث التاريخى لأن «الوثائق التاريخية مـــن المصادر الأولية التى يعتمد عليها منهج البحث التاريخى ، وهى تشمل الكتب والكتابات التى تركها الأشخاص المراد دراسة تاريخهم أو دراسة أفكارهم أو أسلوبهم (٩ : ٩٧) ٠ وفى الفقرة الخاصة بمنهج التحقيق سيوضـــح الباحث خطوات تطبيق منهج البحث التاريخى المناسب لهذا العمل التحقيقى وفقا لما هو معروف فى دراسات تحقيق التراث ٠

نسخ المخطوط :

يبدو أن التنوع فى الموضوعات التى طرقها ابن حجر فى هذا الكتاب قد انعكس على طريقة تصنيف النسخ الموجودة منه فى دار الكتب المصرية حيث توجد بها خمس نسخ بيانها كالآتى :

١ - نسخة رقم ٦٥ ورمزها تعليم تيمور ورقم شريط الميكروفيلـــم ٢٠٣٦١ ٠

٢ - نسخة رقم ٩٧٩ ورمزها تصوف ورقم شريط الميكروفيلم ٠٣٩٩١١

٣ ـ نسخة رقم ٤٣٥ ورمزها فقه تيمور ورقم شريط الميكروفيلم ٢٠٩٤٦ ٠

٤ ـ نسخة رقم ٣١٨٢ ورمزها أدب ورقم شريط الميكروفيلم ٠١٦٥٢٢

٥ ـ نسخة رقم ٢٥٥ ورمزها فقه شافعى طلعت ورقم شريط الميكروفيلم ٤٩٠٧ ٠

هذه هى النسخ الموجودة فى مصر ، وقد صنفت كما هو واضح من رموزها فى مجالات مختلفة هى : التعليم ، والتصوف ، والفقه ، والأدب ، والفقه الشافعى ٠ وواضح أن تصنيفها تحت رمز التصوف خطأ لأن المخطوطة تخلو من أى اشارة الى التصوف أو الصوفية ٠ كما أن تصنيفها تحت رمز (أدب) ان قصد به الأدب الأخلاقى (أو الآدب بمعنى التربية والتهذيب) فلا بأس ، أما ان قصد به الأدب بمعناها العلمى المستخدم (دراسة الشعر والنثر) فيكون التصنيف خاطئا ٠ أما النسخة التى نشرها د٠ هشام نشابة عن دار العلم للملايين ببيروت سنة ١٩٨٨ فى كتابة المعنون بـ : التراث التربوى الاسلامى فى خمس مخطوطات) فقد صورها عن نسخة محفوظة فى برلين الا أنه لم يقدم لنا أى معلومات عن تاريخ نسخها أو مصدرها أو وصفها بوجه عام ٠

هذا ، وتوجد نسخة أخرى من المخطوطة فى الجامعة الأردنية بعنوان: «تحرير المقال فى آداب وأحكام وقوانين يحتاج اليها مؤدب الأطفال «تحت رقم ٩٦ وعدد أوراقها ٢٥ ورقة ٠ وهى ـ كما يدل فهرس مخطوطات الجامعة الأردنية (الذى نحتفظ بنسخة منه) فى المجلد الرابع ص ١٠٩٢ ـ مصورة عن نسخة موجودة فى جامعة برنستون الأمريكية برقم ١٩٩ ٠

وبموازنة النسخ الموجودة فى دار الكتب المصرية تبين لنا أن النسخة رقم (١) هى أقدم النسخ لأنها نسخت عام ١٠٩١ هـ بينما توفى ابن حجر عام ٩٧٣ هـ أى بعد وفاته بنحو ثمانى عشر ومائة سنة تقريبا مما يجعلنا نتوقع أن تكون أدق النسخ وأصحها لقربها من حياة المؤلف ٠ وبالتالى فقد اعتبرنا هذه النسخة أصلا ورمزنا لها بالرمز (أ) واعتبرنا نسخة هشام نشابة نسخة ثانية ورمزنا لها بالرمز (ب) ٠

وصف المخطوطة المحققة :

تقع هذه المخطوطة (النسخة الأصلية أ) فى ثمان وخمسين ورقة (كل ورقتين مصورتان على صفحة واحدة) من حجم متوسط ومساحة الورقة من ١١ ـ ١٣ سم عرضا × من ٢٠ ـ ٢٢ طولا · وتتكون كل صفحة من ثلاثة وعشرين سطرا · يحتوى كل سطر على كلمات أقلها ثمان وأكثرها أثنتا عشرة كلمة ·

وأول صفحة فى المخطوطة تبدأ بقول المؤلف (بسم الله الرحمن الرحيم وبه ثقتى · الحمد لله الذى شرف حملة كتابه ومعلميه ··· الخ) ·

وآخر صفحة بها قول الناسخ (ووافق الفراغ من نسخه يوم الأربعاء المبارك ، رابع رجب الخير سنة واحد وتسعين وألف ، على يد كاتبه الفقير الى مولاه الغنى أحمد ناصف الشوبرى الأحمدى غفر الله له ولوالديـــه ولجميع المسلمين آمين) هذا وقد أشار ابن حجر فى مقدمة كتابه الى العنوان الذى وضعه للكتاب وهو الذى أثبتناه على الغلاف ·

منهج التحقيق :

اتبعنا فى تحقيق هذا المخطوط الخطوات التالية :

١ ـ للتأكد من صحة نسبة المخطوط الى مؤلفه راجعنا ترجمة ابـن حجر فى عدة مصادر تاريخية موثوق بها كشذرات الذهب والأعلام ، والنور السافر فتبين لنا أن هذا الكتاب من ضمن مؤلفاته · كما تأكدنا من ذلـك بالرجوع الى فهارس المخطوطات بدار الكتب المصرية والجامعة الأردنية ·

٢ ـ من أجل ضبط النص الأصلى اعتبرنا أقدم النسخ وأقربها الى حياة المؤلف أصلا كما اعتبرنا النسخة اللبنانية المطبوعة (دون تحقيق) نسخة ثانية ·

٣ ـ قمنا بالترجمة لجميع أسماء الأعلام الواردة فى الكتاب ترجمـة موجزة ركزنا فيها على اثبات سنة الوفاة بوصفه مفتاحا يوصل القارىء الى مايريد من تفاصيل عن حياة هذا العلم المترجم له اذا شاء · وذلك برجوعه الى الكتب التاريخية التى يسير ترتيب مادتها العلمية وفقا لترتيب السنوات

كما هو الحال فى تاريخ الطبرى وابن كثير وابن الأثير وابن تغرى بردى وغيرهم باستثناء الأئمة الأربعة » ، فلم نترجم»لهم نظرا لماللهم من شهرة ولوفرة المراجع التى تناولتهم ٠

٤ ـ قمنا بتخريج جميع الأحاديث الشريفة الواردة فى الكتاب والتى تجاوزت مائة وثلاثين حديثا من مصادر السنة الأصلية وقليل جدا من المصادر الثانوية ٠

٥ ـ كما قمنا بتخريج الآيات القرآنية التى وردت فى السياق ٠

٦ ـ عقبنا بالشرح والتحليل على كل عبارة لاحظنا فيها غموضا على القارىء العصرى ٠

٧ ـ أشرنا الى ما فى النسخة المطبوعة من أخطاء : كل فى موضعه مع بيان الصواب ٠

٨ ـ أثبتنا ضبط بعض الكلمات التى تحتمل أكثر من صورة من صور الضبط حين توقعنا أن يوقع الضبط الخاطىء فى لبس يخل بالمعنى المقصود ٠

٩ ـ أثبتنا درجة كل حديث صحة وضعفا كلما تيسر لنا ذلك ٠

هذا وقد التزمنا فى كل خطوة مما سبق بالمصادر الأولية فى الغالب الأعـــم ٠

شخصية المؤلف (٦ مجلد : ٢٣٤ ، ٢ ، ١ : ٣٧٠ ـ ٣٧١) ٠

نشأته :

اسمه أحمد بن محمد بن محمد بن على بن حجر فى رواية ابن العماد، أما بقية المترجمين له فقد جعلوا اسمه أحمد بن محمد بن على بن حجر ، وهذا هو الصحيح كما جاء على لسانه فى نهاية أحد كتبه التى ماتـــزال مخطوطة كما سنشير فيما بعد وهو كتاب (الاجازة فى علم الحديث) ٠ ولقبه: شهاب الدين ، وكنيته أبو العباس ٠ وقد زعم ابن العماد أن جده (حجر) سمى بهذا الاسم لأنه كان ملازما للصمت ٠ ولانرى مسوغا لهذا التكلف لأن اسم (حجر) من الأسماء المسموعة من قديم فى التراث العربى كما أن قوله هذا لم نجد من يؤيده ٠

وقد غلبت عليه ألقاب تبعية مثل السعدى نسبة الى بنى سعد وهم قوم من عرب محافظة الشرقية ، والأنصارى : ولم نجد أصلا لهذا اللقب ، والشافعى : نسبة الى مذهبه الفقهى ، والمكى : نسبة الى طول الأوقات التى كان يقضيها بمكة المكرمة ، التى توفى بها · والهيتمى (بالتاء) نسبة الى قريته محلة أبى الهيتم التابعة لمحافظة الغربية ·

ولد ابن حجر فى شهر رجب سنة ٩٠٩ هـ ومات أبوه وهو صغير فتكفل جده - وكان مايزال حيا - برعايته · وكان حين مات أبوه قد أتم حفظ القرآن وبعض فقه الشافعية · فلما مات جده تكفل برعايته شيخان من شيوخه هما الامامان : شمس الدين بن أبى الحمائل ، وشمس الدين الشناوى الذى نقله من قريته الى مسجد السيد أحمد البدوى فى طنطا حيث تلقى هناك مبادىء العلوم ، ثم نقله الى الجامع الأزهر سنة ٩٢٤ هـ - أى فى الخامسة عشرة من عمره - ·

شيوخه :

وقد ذكر المترجمون له أن من شيوخه :

١ - شيخ الاسلام القاضى زكريا ·
٢ - الشيخ عبد الحق السنباطى ·
٣ - الشمس المشهدى ·
٤ - الشمس السمهودى ·
٥ - الأمين الغمرى ·
٦ - الشهاب الرملى ·
٧ - الطبلاوى ·
٨ - أبا الحسن البكرى ·
٩ - الشمس اللقانى الديروطى ·
١٠ - الشهاب بن النجار الحنبلى ·
١١ - الشهاب بن الصائغ ·

وقد حاز ابن حجر اعجاب اساتذته ومشايخه فأذن له بعضهم بالافتاء والتدريس ولما يتم العشرين من عمره · فقد وضحت براعته فى علوم كثيرة كالتفسير والحديث والكلام والفقه والميراث والحساب ، والنحو ، والبلاغة،

والمنطق ، والتصوف · وقد ذكر ابن العماد أن لابن حجر معجما ذكر فيه أسماء شيوخه واجازتهم له · الا أننا باستعراض مؤلفاته من عدة مصادر لم نجد ذكرا لهذا المعجم الذى يضم اجازات شيوخه له فاما أن يكون الكتاب مفقودا · أو أن يكون الأمر التبس على ابن العماد ·

ولعل منشأ هذا اللبس عند ابن العماد - ان كان ذلك لبسا - سببان· هما :

١ - وجود كتاب لابن حجر يسمى «الاجازة فى علم الحديث» وقد يوحى عنوانه بمثل هذا اللبس ، الا أنه لم يتناول فيه شيوخه · بل تناول فيه أهمية علم الحديث وسلاسل الأسانيد التى اعتمد عليها أصحاب الكتب الصحاح الستة · وهذا الكتاب مازال مخطوطا ومنه نسخة موجودة بالجامعة الأردنية مصورة عن نسخة بجامعة برنستون (٥) ·

٢ - وجود «ثبت (قائمة) اجازة» لمؤلف آخر يدعى : عبد الباسط بن أحمد الهيتمى الأزهرى كتبت فى ١٠ رمضان عام ٩٢١ هـ تقع فى عشر ورقات ومنها نسخة بالجامعة الأردنية فى شريط رقم ١٩ مصور عن نسخة بجامعة «ييل» ونظرا لأن ابن حجر التحق بالجامع الأزهر عام ٩٢٤ هـ ، كما أوضحنا سابقا ، فان من المستبعد أن تكون هذه الاجازة له وفيها خطأ فى اسم · بل نكاد نجزم بأنها لهيتمى آخر غيره · الا أنها ربما تكون سبب اللبس لتقارب تاريخها مع مرحلة طلبة للعلم ·

وفى أواخر سنة ثلاث وثلاثين وتسعمائة (٩٣٣هـ) زار ابن حجر مكة المكرمة فيما يبدو أنها أول زيارة له ، فحج البيت وأقام بمكة يطلب العلم بعض الوقت · ثم عاد الى مصر ليزور مكة مرة ثانية ومعه أسرته للحج سنة سبع وثلاثين وتسعمائة (٩٣٧ هـ) ، ثم حج للمرة الثالثة سنة أربعين وتسعمائة (٩٤٠هـ) · ويبدو أنه كان فى هذه المرة قد حقق بعض الشهرة فقد طـــالت اقامته بمكة يدرس ويفتى ويؤلف وقد أخذ العلم على يديه لفيف من العلماء من أشهرهم البرهان بن الأحدب ، والشيخ شهاب الدين الدولى · وقد قيل فى سبب انتقاله من مصر واقامته فى مكة المكرمة أنه كان قد اختصر كتاب «الروض» للمقرى وشرع فى شرحه فأخذه بعض حساده وأتلفه تماما فعظم عليه هذا الأمر واشتد حزنه ، وترك مصر بعد هذه الحادثة ، حتى غلب عليه

لقب المكى نسبة الى اقامته بها الى وفاته هناك عام ٩٧٣ هـ (ثلاثة وسبعين وتسعمائة للهجرة) ٠

وابن حجر الهيتمى من فقهاء المذهب الشافعى المعدودين ، ومركزه فى ترتيب فقهاء هذا المذهب مركز متقدم حيث يرجع الى فتواه بعد كلام الرافعى والنووى والقاضى زكريا ٠

مؤلفـاته :

اضطرب الذين أرخوا لابن حجر فى الاتفاق على مجموع مؤلفاته أو ضبط أسماء بعضها ضبطا دقيقا ٠ ومن خلال استعراضنا لما ورد فى هـذا الصدد فيما اتيح لنا من مصادر نستطيع فيما يلى ايراد الأسماء الكاملـة لمؤلفاته التى تناثرت أسماؤها فى عدة مصادر بعد أن قمنا بموازنة دقيقة لمختلف الروايات ٠ وفيما يلى قائمة مؤلفاته :

١ ـ شرح قطعة صالحة من ألفية ابن مالك ٠
٢ ـ شرح مختصر أبى الحسن البكرى فى الفقه ٠
٣ ـ شرح مختصر الروض ٠
٤ ـ الخيرات الحسان فى مناقب أبى حنيفة النعمان (مطبوع)٠
٥ ـ الفتاوى الهيتمية (٤ مجلدات) (مطبوع)٠
٦ ـ الامداد فى شرح «الارشاد» للمقرى ٠
٧ ـ تحفة المحتاج لشرح المنهاج (مجلدان) (فقه شافعى) (مطبوع)٠
٨ ـ مبلغ الأدب فى فضائل العرب (مطبوع)٠
٩ ـ كف الرعاع عن محرمات اللهو والسماع (مطبوع)٠
١٠ ـ الصواعق المحرقة على أهل البدع والضلال والزندقة (مطبوع)٠
١١ ـ الدرر الزاهرة فى كشف بيان الآخرة ٠
١٢ ـ الزواجر عن اقتراف الكبائر (مطبوع)٠
١٣ ـ اشرف الوسائل الى فهم «الشمائل» للترمذى ٠
١٤ ـ شرح الأربعين النووية (مطبوع)٠
١٥ ـ نصيحة الملوك ٠
١٦ ـ الايعاب فى شرح العباب ٠
١٧ ـ تحذير التفات من أكل الكفتة والقات ٠

١٨ ـ شرح مشكاة المصابيح للتبريزى ٠
١٩ ـ الأحكام فى قواطع الاسلام ٠
٢٠ ـ معدن اليواقيت الملتمعة فى مناقب الأئمة الأربعة ٠
٢١ ـ الدر المنظم فى زيارة القبر المعظم (مطبوع)٠
٢٢ ـ فتح الجواد بشرح «الارشاد» للمقرى ٠
٢٣ ـ شرح همزية البوصيربى المسمى «المنح المكية» (مطبوع)٠
٢٤ نصيحة الملوك ٠
٢٥ ـ شرح ألفية عبد الله بن فضل الحضرمى «المنهج القويم فى مسائل التعليم» (مطبوع)٠
٢٦ ـ تحرير المقال فى أداب وأحكام وفوايد يحتاج اليها مؤدبو الأطفال (وهو هذا الذى بين أيدينا الآن بعون الله) ٠

هذه قائمة ماذكره الذين أرخوا لابن حجر الهيتمى الا أن لنا هنا بعض الملاحظات التى تتصل بمؤلفاته :

★ ان أحدا ممن أرخوا له لم يصل بمؤلفاته الى العشرين ٠ وانما وصلنا بها الى هذا الرقم بعد موازنة الروايات وتجميعها من أكثر من مصدر٠

★ ان محقق كتاب : «الخيرات الحسان» أشار فى تقديمه الى كتاب فى «الألفاظ المفكرة» لابن ، ولم نعثر له عند غير هذا المرجع على كتاب بهذا الاسم ٠

وهناك رسالة تسمى «الخصال المكفرة للذنوب» نخشى أن تكون للحافظ ابن حجر العسقلانى المشهور (ت ٨٥٢ هـ) واضطربت نسبتها اليه٠

★ أشار هو فى ثنايا الكتاب الذى حققناه «تحرير المقال» الى كتاب له اسمه «ايضاح الأحكام» لم يرد له ذكر فى هذه القائمة ٠

★ يوجد له كتاب مخطوط فى الخزانة العامة بالرباط برقم ٢٢٨٤ يقع فى ست وخمسين وأربعمائة صفحة (٤٥٦ صفحة) يسمى :

«اتحاف الاخصا بتاريخ وفضائل المسجد الأقصى» ٠

لم يرد له ذكر أيضا فى هذه القائمة ٠

★ وكتاب «تحرير المواعظ والنصائح لأرباب الولايات والمصالح» فى

١٣١ ورقة موجود بمكتبة اكسفورد ومنه نسخة بالجامعة الأردنية (٥ مجلد ٤ : ١٠٩٣) ٠

ـ القضايا التربوية التى تضمنها الكتاب (دراسة تحليلة)

مقـــدمة :

هذا الكتاب وضعه ابن حجر الهيتمى ـ رحمه الله ـ جوابا على عشرة أسئلة وجهها اليه قاض ورع اعتزل القضاء ٠ واتخذ تعليم الصبية القرآن فى أحد المكاتب مهنة له ٠ ولعله فعل ذلك من منطلقين :

الأول : الحديث الصحيح «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» والذى دفع كثيرا من السلف الى اعتبار تعليم القرآن أشرف مهنة للمسلم ٠

الثانى : الفتن التى يتعرض لها القضاة حين تصطدم أحكامهم برغبات الحكام ، تلك الفتن التى جعلت كبار الأئمة كأبى حنيفة ومالك وغيرهمـــا يتحملون الضرب الشديد والسجن والتعذيب ويفضلونه على قبول منصب القاضى ٠

وفيما يلى هذه الأسئلة وقد صاغها الباحث بلغة ميسرة وأوردناهـا بنصها عند التحقيق :

١ ـ اذا غاب طفل من المتعلمين فهل من واجبات المعلم أن يرسل من يحضره ؟٠

٢ ـ واذا كان المرسل (من غير الطلاب) يريد أجرة على عمله فهـل يدفعها المعلم من ماله الخاص أو يدفعها من المال العام (مال الوقف) ؟ ٠

٣ ـ وهل يجوز له ارسال متعلم آخر لاحضار زميله الغائب ؟ ٠

٤ ـ هل من واجبات المعلم اخبار الناظر بمن يتغيب من الأطفال ؟ ٠

٥ ـ وهل يخبره اذا علم أنه ـ أى الناظر ـ لن يبحث حال الغائب بل سيكتفى بفصله وقبول غيره ؟ ٠

٦ ـ واذا جاز للمعلم ضرب التلميذ أو سبه عقابا على سلوك غير مقبول أو عقابا على ضعف تعلمه ، فهل يجوز له ـ قياسا على ذلك ـ عقابه بالضرب أو السب على تغيبه ؟ ٠

٧ ـ هل يميز المعلم حين يعاقب بالضـــــرب بين الطفـــــل الصغير والمراهق ؟ ٠

٨ ـ وهل الضرب ـ كعقاب ـ له مقدار محدد يكتفى فيه بالقدر الذى يراه المعلم كافيا لتحقيق الهدف ؟ ٠

٩ ـ هل لأم الطفل سلطة الموافقة على استخدام الطفل فى قضاء حاجة للمعلم أو لبعض زملائه ؟ أم أن السلطة مقصورة على القاضى ؟ ٠

١٠ ـ هل يجوز للمعلم أن يستخدم أذكياء التلاميذ فى تعليم أغبيائهم مع ما فى ذلك من مصلحة للأذكياء فى مراجعة مايحفظونه ؟ ٠

١١ ـ هل يجوز للمعلم التصرف فى الأموال المخصصة للطـــــلاب الغائبين ؟ ٠

١٢ ـ واذا جاز له ذلك أيجوز له أن ينفق منها على نفسه ؟ ٠

١٣ ـ واذا كان التصرف فى أموال الغائبين من حق ناظر الوقف : أينفقها على زملائهم أم يعيدها الى المال العام ؟ ٠

١٤ ـ واذا أعطى الناظر المعلم بعض مال الغائبين أيقبله أم لا ؟٠

١٥ ـ واذا أعطى أهل الطفل للمعلم هبة ـ غير راتبه ـ أيقبلها أم لا ؟٠

١٦ ـ هل يجوز للمعلم اضافة طفل أو أكثر من غير المسجلين فى الكتاب ؟ ٠

١٧ ـ وهل اذا جاز ذلك له يشترط علم ناظر الوقف ٠

١٨ ـ واذا كان هناك طفل سيدفع ولى أمره أجر المعلم وهو يريد فقط ملازمة طفل للكتاب دون أن يتكلف صاحب الوقف نفقة فهل يجوز للمعـلم قبول هذا الطفل ؟ ٠

١٩ ـ واذا كان صاحب الوقف لم يحدد شرطا معينا بعدم قبول أطفال زائدين على المقررين (= المسجلين) فى المكتب (سواء على نفقتهم الخاصة أو على نفقة الوقف) فما الرأى فى قبولهم وبخاصة أن الفقهاء لم يتكلموا فى هذه الحالة بعينها ؟ ٠

ومن ثنايا اجابات ابن حجر على هذه الأسئلة تتم دراسة القضايا التى تضمنتها أجوبته مصنفة فى الاطار التالى :

١ - قضية أخلاقيات المهنة :

(أ) الأمانة العلمية / المهنية :

يبدو من اجابات ابن حجر على الأسئلة التى وجهت اليه ، وفى مواضع مختلفة منها ، حرصه على ضرورة التزام المعلم الأمانة العلمية والأمانة المهنية لأن هذا الالتزام مسألة أخلاقية بالدرجة الأولى يفرضها عليه دينه ، كما أنه المدخل الصحيح للكسب الحلال ٠

★ وفى هذا الاطار يتحدث عما يسميه بـ «**تمام التعليم**» فى اجابته على سؤال حول مدى جواز ارسال أحد الأطفال لاحضار الغائب منهم ٠ حيث نجده يقيس هذا السؤال على مسألة أفتى فيها سابقوه من فقهاء المذهب وهى مدى التزام غاسل الثياب بتوصيلها الى صاحبها ٠ ويقول «ان جمعهم - أى التلاميذ - اليه أى المعلم - من تمام التعليم» ٠ ويفهم من هذا السياق أنه يرى أن المعلم يجب أن يحرص على اتمام عمله على أكمل وجه وأتم صورة ٠

★ كما يتحدث عما يسميه بـ «**غرض المستأجر**» ٠ فى مواضع عدة ويعنى به القصد الذى يرمى اليه الواقف من وقفه ماله على التعليم ، أو مايمكن أن نسميه بلغة العصر الحاضر بـ (**أهداف التعليم**) ٠ حيث يربط ربطا واضحا بين استحقاق المعلم لأجره وقيامه بواجبه كاملا من أجل تحقيق غرض المحسن الذى ينفق على المكتب ٠

★ كما يؤكد أن على المعلم ابلاغ ناظر الوقف بمن يتغيب من التلاميذ حتى لو علم المعلم أن هذا الابلاغ قد يؤدى الى طرد المتعلم أو الغاء قيده٠ فهذا أيضا جانب مهم من جوانب الأمانة المهنية ٠

هذا فى مجال الأمانة المهنية ، أما فى مجال الأمانة العلمية فان ابن حجر يتناولها مرتين :

الأولى : عندما ساق جملة من الأحاديث تدل فى عمومها على أفضلية القائم بتعليم القرآن وثوابه المدخر له عند الله تعالى ٠ ومن الطبيعى أن من يسعى لنوال مثل هذا الفضل لابد له من أن يكون أمينا ورعا بطبعه ٠

والثانية : عندما أجاب عن سؤال عما اذا كان من الجائز للمعلم أن يعتمد على بعض أذكياء التلاميذ فى مراجعة دروس ضعفائهم حيث تكون هذه المراجعة مفيدة للطرفين : للحاذق بتمكينه مما يحفظ ، وللبليد بمساعدته على التعلم · فقد أجاب عن هذا السؤال بما يفيد أن ذلك من حق المعلم لأن فيه مصلحة للأطراف الثلاثة · الا أنه استدرك بأن ذلك يكون مكروها اذا أراد المعلم بهذا التصرف القاء العبء من على عاتقة ·

ثم أضاف بعد هذه الاجابة أنها من اجتهاده الخاص ولم ينظر فيها الى اجتهاد أحد سابق عليه تعرض لها ·

(ب) العلاقة الأخلاقية بين المعلم والمتعلم :

الشىء الذى تفرد به ابن حجر بين من تناولوا مسائل التربية من علماء المسلمين هو اهتمامه هنا بمسألة العلاقة الأخلاقية بين المعلم والمتعلم وهو يركز فى هذه الناحية على تعامل المعلم مع الغلمان المرد حسان الوجوه · (الأمرد = الذى لم تنبت له لحية) · والحقيقة أن هذا الجانب لم يرد فى الأسئلة وبالتالى فلا مكان له فى الأجوبة ، الا أننا نجد ابن حجر قد أفرد له مبحثا مستقلا مهد به للأسئلة والأجوبة وعنونه بعنوان غريب هو : (المقصد السادس : فى تحذير المعلم من نظر المرد الذين يعلمهم وفى بيان حل نظـر المعلم الى الأمرد المتعلم لحاجة التعليم من غير شهوة ولا خوف فتنة) ·

ولعل سر تفرده بتناول هذه القضية يرجع الى الأسباب التالية :

١ ـ كونه من رجال القرن العاشر الهجرى ، وهو من القرون المتأخرة التى شهدت كثيرا من الانحلال الخلقى ومظاهر الفساد الاجتماعى وربما كان ذلك سائدا فى عصره ·

٢ ـ وهو بطبيعته ـ كما يظهر من مؤلفاته الأخرى مثل «كف الرعاع عن آلات السماع» «والزواجر عن اقتراف الكبائر» وغيرهما ـ من الـذين يميلون الى التشدد فى مقاومة أى بوادر فساد فردى أو اجتماعى ·

٣ ـ ثم ان علمه ـ وهو الفقيه المتبحر ـ بما فى هذه الناحية ، أعنى علاقة الشذوذ ، من اختلافات مذهبية بين الفقهاء قد يتخذها بعض ضعـاف

النفوس ذريعة الى التهوين من خطرها الاجتماعى ، عمله بهذا قد يكون دافعا له الى طرح هذه القضية ٠

على أن السؤال الذى يطرح نفسه هنا هو : من أى المنطلقات انطلق ابن حجر فى تناوله لهذه المسألة ؟ ٠

والجواب يسير ، وهو أنه انطلق من مذهبه الفقهى ، الشافعى ، الذى يعتمد فى هذا الجانب على القاعدة الأصولية (سد الذرائع) ومعناها : تحريم مايؤدى الى الحرام ٠

ومثل هذه القاعدة تطبق فى حالة عدم وجود نصوص قاطعة واضحة فى التحريم ٠ الا أن النصوص التى اعتمد عليها الفقهاء مثل تحريم النظرة بشهوة والتى كانت فى الأصل موجهة الى المرأة باعتبارها المحل الطبيعى للنظرات الشهوانية ، هذه النصوص اتخذت فيما بعد مسارا آخر حين بدأ الفساد ينتشر فى المجتمع وبخاصة بعد تلاقح العرب مع الفرس والروم حضاريا واجتماعيا وظهرت فاحشة الغزل بالغلمان فى العصر العباسى وما تلاه ٠

ووصل الأمر فى النهاية الى تحريم النظر ولو الى قلامة ظفر المرأة والغلام الأمرد ٠ ونقل ابن حجر هذه الآراء من مذهبه كما يظهر فى النص المحقق مع أنه التفت التفاتة طيبة فى البدء حين قال : «ان الجمال يختلف باختلاف الطباع» ٠ وكان الأجدر به - بعد أن سار فى بحثه نحو التحريم المطلق للنظر - أن يؤكد مسألة تفاوت الطباع ٠

لكن الذى لاحظناه على الأسانيد الشرعية لابن حجر فى هذه الناحية مايلى :

أولا : أن الأحاديث التى أوردها كلها تتحدث عن غض البصر كفضيلة أخلاقية وايراد مثل هذه الأحاديث مع اغفال نص قرآنى واضح جدا فى الربط بين غض البصر وما يؤدى اليه عدم الغض من فتنة وذلك قوله تعالى :

«قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم - ان الله خبير بما يصنعون» النور/ ٢٠ ٠

ان ايراد الأحاديث - وبعضها ليس بالقوى - مع اغفال الآية الكريمة فيه دلالة على اعتماد ابن حجر على مؤلفات سابقيه وبالذات من فقهـــاء العصور المتأخرة ٠

ثانيا : أن هناك رواية ذكرها مؤداها أن النبى صلى الله عليه وسلم حين جاءه وفد عبد القيس ، كان فيهم غلام وسيم فأجلسه النبى خلف ظهره، هذ الرواية فيما يبدو لنا غير صحيحة ، فقد بحثنا عنها فى صحيح مسلم (كتاب الايمان حيث ورد حديث قدوم وفد عبد القيس) فلم نجد لها أثـرا ٠ وتعقبنا هذه القصة فى كتب السيرة المختلفة فلم نجد لها أثرا ٠ بل وجدنا - على العكس - أن المؤرخين لم يستطيعوا ذكر أسماء كل أفـراد وفـــد عبد القيس ٠

ثالثا أن احالات ابن حجر المرجعية الى فقهاء سابقين وردت بصيغ تسمى عند علماء الحديث «صيغ التضعيف» مثل : قيل أن ، ويقال ان ٠٠ وبلغنا أن ٠٠ وما شابه ذلك ٠ فهو يروى مثلا عن (بعض السلف) دون تحديد ٠

رابعا : أنه ذكر قولا لابن ذكوان ووصفه بأنه : «من أكابر السلف» بينما هو ضعيف عند رجال الجرح والتعديل ويكفى قول ابن حنبل عنه : «أحاديثه أباطيل» فاذا كان - فى ميزان رجال الحديث - لايؤتمن على حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فكيف يؤخذ رأيه فى غير الحديث ؟ وكيف يكون من أكابر السلف ؟ ٠

ان هذه الملاحظات فى النهاية مجرد ملاحظات منهجية ، الا أن القضية الأصلية وهى قضية العلاقة بين المعلم وتلاميذه تبقى دون أن يحسمها ابن حجر على الرغم من توسعه فى جمع هذه الآثار ٠ وفى رأينا ، أن قبوله الجواب على الأسئلة الواردة اليه ، يدل - ضمنيا - على موافقته على اختلاط المعلم بطلابه وترك مسألة العلاقة الأخلاقية الى مدى تدين المعلم وحسن خلقه وورعه٠

ولايمكن القول بأن طرح مثل هذه القضية الآن غير مناسب ، فمـــا نشهده فى صفحات الحوادث فى الصحف اليومية من انحراف بعض المعلمين خلقيا مع تلاميذهم أو تلميذاتهم - ان كان نادرا - وما يشيع عن وجود مثل

هذه الفواحش فى بعض المجتمعات المتخلفة ثقافيا ، يدل على جواز عرض مثل هذا الجانب مع ضرورة الاشارة الى أن الشذوذ حقيقة علمية لاتنكرها علوم الصحة النفسية ، وان كانت - من الوجهة الاحصائية فى العصر الحاضر - لاتمثل ظاهرة · فربما كانت فى ذلك العصر أكثر انتشارا ·

(ج) الحدود الخلقية للعقاب :

ينصب حديث ابن حجر فى مجال العقاب على الضرب بوصفه العقوبة البدنية التى كانت شائعة فى عصره ، بل ومن قبل عصره · الا أن تناوله لهذه العقوبة - على نحو ما سنفصله فى الفقرة (٥) الخاصة بالعقاب تفصيلا - اصطبغ بصبغة أخلاقية تتصل بأخلاقيات مهنة التعليم بعامة ·

ذلك أنه اشترط - مسايرا فى ذلك فقهاء الشافعية - أن يكون المعلم مفوضا من ولى أمر التلميذ فى اجراء العقاب · وذلك **اذا كان سبب العقاب تعليما بحتا** · أما ان كان سبب العقاب سوء خلق الطفل ، فان المعلم فى هذه الحالة لايحتاج الى اذن ولى الأمر لايقاع العقاب ·

ومما يتصل بهذه الناحية - أعنى أخلاقية العقاب البدنى - ماذكره ابن حجر فى قوله :

«ويلزم الفقيه أن يتقى - فى ضربه - الوجه والمقاتل (جمع مقتل بفتح الميم) لخبر مسلم أنه - صلى الله عليه وسلم - قال : «اذا ضرب أحدكم فليتق الوجه» · ولأن القصد ردعه لاقتله» ·

فهو هنا يؤكد أهمية وعى المعلم بالهدف من العقاب وهو الاصلاح ، كما يؤكد أن يكون الضرب على قدر الخطأ ·

ويضع ابن حجر مواصفات الضرب كعملية عقابية بما يتضح منه أن استعمال الرأفة واجب على المعلم كما أن عدم اللجوء - الى الضرب المبرح مادام الضرب اليسير كافيا أدب من آداب العقاب ·

كما نقل بعض آراء فقهاء سابقين عليه خلاصتها أنه لايجوز للمعلم الزيادة على ثلاث ضربات ، الا أنه لم يظهر موافقته على هذه الآراء · بل ترك تقدير ذلك للمعلم حسب نوع الخطأ ·

٢ - قضية أجور المعلمين بين المنع والجواز :

يتناول الفقهاء المسلمون قضية أجور المعلمين ضمن مباحث باب «الاجارة» فى الفقه والمقصود بالاجارة : «دفع مال مقابل جهد مبذول» أو «دفع مال مقابل الانتفاع بشىء مملوك للغير » ٠

وحتى تتضح أبعاد القضية لابد من القاء الضوء على الأسس التى تبنى عليها :

أولا : الأساس الشرعى / الفقهى :

تتشابه الاجارة مع البيع من جهة أن كلا منهما معاوضة ٠ غير أن المعاوضة فى البيوع تكون غالبا بين مال ومال ، أو ما هو فى حكم المال ، بينما فى الاجارة تكون المعاوضة بين مال وجهد ، أو مال ومنفعة ٠ لذلك نجد الفقهاء يلحقون مباحث الاجارة بمباحث البيوع دائما ٠

والأساس الشرعى للاجارة مأخوذ من القرآن والسنة :

★ فمن القرآن قوله تعالى : «قال لو شئت لاتخذت عليه أجرا» (الكهف/ ٧٧) ٠ على لسان نبى الله موسى عليه السلام معترضا على العبد الصالح الذى أقام الجدار الذى يوشك أن ينهار دون أجر برغم أن أهل القرية بخلوا بطعامهم عليهما ٠

★ وقوله تعالى : «انى أريد أن أنكحك احدى ابنتى هاتين على أن تأجرنى ثمانى حجج» (القصص / ٢٧) على لسان الشيخ الذى صاهره نبى الله موسى عليه السلام والذى يذهب البعض الى كونه نبى الله شعيبا - والله أعلم - حيث اشترط على موسى أن يخدمه ثمانى سنوات مقابل تزويجه احدى ابنتيه ٠

وقوله تعالى : «فاذا أرضعن لكم فآتوهن أجورهن» (الطلاق/٦) فى شأن المطلقات اللاتى يحق لهن أخذ أجر مقابل ارضاعهن أولادهن من والدهم المطلق (بتشديد اللام المكسورة) ٠

أما فى السنة النبوية فالأدلة كثيرة فقد ورد أن النبى صلى الله عليه وسلم أمر بالمؤاجرة (٣ : ٣) كما روى عنه أنه دعا غلاما فحجه فأمر له بصاع أو صاعين (٣ : ١٨) ٠ فضلا عن السنة القولية التى شملت أحاديث كثيرة تبيح الاجارة سيرد بعضها بعد قليل (٣ : ١٨) ٠

يؤخذ من هذا أن للاجارة أساسا شرعيا عاما من الكتاب والسنة ، أما مسألة الاجارة على التعليم فهى من باب الاجارة حقا الا أن الفقهاء اختلفوا فيها بين المنع والجواز ولعل سبب اختلافهم يكمن فى عدم الاحاطة بكل الآثار الواردة فى هذا الشأن · أو لنقل : أن السبب هو تمسك كل طرف بما وصله من أدلة تبيح أو تنهى ·

وقد أورد ابن حجر فى هذا المجال مبحثا مستقلا من المباحث العشرة التى تضمنها كتابه وأسماه :

«المقصد الخامس : فى بيان اختلاف العلماء فى الآخذ بالأحاديث السابقة» ويشير بهذا العنوان الى المبحثين السابقين اللذين خصص أحدهما للأحاديث التى أجازت أخذ أجرة على تعليم القرآن ، بينما خصص الثانى للأحاديث المانعة لأخذ الأجرة ·

وقد تعرض ابن حجر فى المقصد الخامس للنقاط التالية :

(أ) أخذ الأجرة على الرقية بالقرآن ·
(ب) أخذ الأجرة على تعليم القرآن ·
(ج) مدى قوة أو ضعف الأحاديث محل الاستدلال ·
(د) آراء الفقهاء المبنية على استنتاجاتهم ·

وفيما يلى مناقشة لهذه النقاط :

(أ) أخذ الأجرة على الرقية بالقرآن : وهذه النقطة لاتتصل ببحثنا الحالى وخلاصتها أن هناك اجماعا بين فقهاء المذاهب ـ فى حدود علمنا ـ حول جواز ذلك لعدم وجود أدلة تعارض الأحاديث الصحيحة الواردة فى ذلك والتى أثبتها ابن حجر وذكر موافقة الأئمة الأربعة اياها ·

(ب ، ج ، د) أخذ الأجرة على تعليم القرآن وأدلته الحديثية والفقهية:

حالة المنع : ذكر ابن حجر أن أبا حنيفة واسحق بن راهوية وغيرهما منعوا أخذ الأجرة على تعليم القرآن وبنوا ذلك على أساس من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم التالية :

١ ـ أقرأوا القرآن ولا تأكلوا به ٠
٢ ـ سئل عن المعلمين فقال (ص) : «درهم حرام» ٠

وهذان الحديثان رواهما ابن حجر فى المقصد الثالث ٠ وقد قمنا بتخريجهما وتبين منه أن بهما ضعفا ٠

٣ ـ حديث أخذ القوس الذى رواه المغير بن زياد ٠ وهو ضعيف أيضا ونقل ابن حجر عن ابن بطال قوله («ومحال أن هذه الأحاديث الضعيفة تعارض حديث ابن عباس «ان أحق ما أخذتم عليه أجرا : كتاب الله») وهو حديث صحيح كما يتبين من تخريجنا له فى قسم التحقيق ٠

وقد رجعنا الى «المبسوط» (٧ : ٣٧) وهو أحد مصادر الفقه الحنفى فتبين لنا أن الأحناف فى مرحلة مبكرة من نمو المذهب كانوا يبنون رأيهم فى منع أخذ الأجرة على تعليم القرآن على أدلة نقلية هى :

١ ـ حديث عبد الرحمن بن شبل المذكور سابقا : «اقرأوا القرآن ولا تأكلوا به » ٠
٢ ـ حديث ذكره صاحب المبسوط بغير اسناد وهو أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال لمعلم «اياك والخبز الرقاق والشرط على كتاب الله »٠
٣ ـ حديث أبى بن كعب حين أخذ قوسا وهو يشبه حديث المغيرة ٠

ويبنون رأيهم ـ الى جانب ذلك ـ على دليل عقلى هو أن من يعلم غيره القرآن يكون خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم فيما يعمل لأنه عليه السلام انما بعث معلما كما ورد عنه ٠ وما كان عليه السلام يطمع فى أجر ٠ فكذلك من يخلفه ٠ وعمله ذلك قربه ومنفعة ينتفع بها فلا يجوز له أخذ الأجر عليها ٠

ولكن يبدو أن متأخرى المذاهب قد تراجعوا عن هذا الرأى تحت ضغط التغير الذى حدث فى المجتمع الاسلامى ٠ يدل على هذا قول السرخسى ٠

«وبعض أئمة بلخ رحمهم الله اختاروا قول أهل المدينة رحمهم الله قالوا : ان المتقدمين من أصحابنا رحمهم الله بنوا هذا الجواب (يقصد رفض أخذ الأجرة) على ما شاهدوه فى عصرهم من رغبة الناس فى التعليم بطريق

الحسبة ومروءة المتعلمين فى مجازاة الاحسان بالاحسان من غير شرط ٠ ١٠٠ا فى زماننا قد انعدم المعنيان جميعا ٠ فنقول : يجوز الاستئجار لئـــلا يتعطل هذا الباب ٠ ولايبعد أن يختلف الحكم باختلاف الأوقات» ٠

حالة الجواز : ذهب أكثرية الفقهاء الى جواز أخذ أجرة على تعليم القرآن ، وعلى تعليم العلم واستدلوا بأدلة كثيرة أهمها :

١ ــ عدم ورود نهى عن أخذ هذه الأجرة ٠

٢ ــ ورود اباحة ذلك بحديث صحيح رواه البخارى هو حديث «أن نفرا من أصحاب رسول الله صلى عليه وسلم مروا بقوم ٠٠ وفى آخره : «ان أحق ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله » ٠

٣ ــ الخبر المشهور «أن رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ زوج امرأة من رجل بما معه من القرآن «أى ليعلمها اياه ٠ وهذا قول مـــالك والشافعى وغيرهما ٠

٤ ــ ورود آثار عن الصحابة والتابعين تدل على جواز ذلك مثل :

(أ) ما روى من أنه كان بالمدينة ثلاثة معلمين يعلمون الصبيان ، فكان عمر بن الخطاب يرزق كلا منهم خمسة عشر كل شهر ٠

(ب) ما روى عن عطاء وأبى قلابة من اباحة الأجر على تعليم القرآن ٠

(ج) ماروى عن الحكم بن عتيبة من قوله : «ماعلمت أحدا كره أجر المعلم » وهذه المقولة تنسب أحيانا الى مالك نفسه» (٣ : ١٨ ــ ٢١ ، ١٠ جزء ١٠ : ٤٠) ٠

(د) ماروى عن سعد بن أبى وقاص من أنه أعطى أجرا على تعليـــم أبنائه ٠

موازنة : وقد قام الامام ابن حزم الظاهرى بموازنة أدلة الطرفيـــن موازنة تفصيلية انتهى منها الى جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن وتعليم العلم وضعف آراء مانعى ذلك بأدلة ترجيحية أهمها :

١ ــ ضعف الأحاديث التى تدل على المنع ٠

٢ ــ عدم اتفاق الصحابة على حكم واحد ٠

٣ ــ وجود حديثين صحيحين يدلان على الاباحة ٠

وهذا الاستنتاج مبنى على طريقة المحدثين التى يميل اليها ابن حزم كثيرا · وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل اليه ابن حجر الهيتمى الى حد كبير، مع أن ابن حجر فى موازنته بين آراء الفريقين نحى منحى فقهيا / أصوليا ·

★ **وخلاصة آراء ابن حجر فى الموازنة هى :**

١ ـ أن أحاديث المنع ضعيفة ، وأحاديث الاباحة صحيحة ·

٢ ـ وعلى فرض أن الأحاديث ـ المتعارضة ـ على درجة واحدة من الصحة ، فحينئذ يجب الجمع بينها وفقا للقاعدة الأصولية «ان الجمع بين الأحاديث واجب ما أمكن واذا أمكن الجمع فلا داعى لادعاء وجود ناسخ ومنسوخ» ·

٣ ـ وطبقا لقاعدة الجمع هذه ، يمكن حمل أحاديث المنع على أن المقصود المنع من الأجر اذا كان شرطا للتعليم لأن عقد الاتفاق يصبح فى حالة ربط التعليم بالأجر عقدا باطلا شرعا ·

٤ ـ جواز الاهداء للمعلم تودد وتحببا اليه فى ضوء حديث تهادوا تحابوا» وذلك بشروط :

(أ) ألا يكون فى مال المهدى (بكسر الدال) شبهة · أى أن يكون حلالا·
(ب) أن يظن المهدى اليه أن رد الهدية يكسر خاطر المهدى ·
(جـ) أن يكون القصد من الهدية الود والحب لا الرشوة ولا الأجر ·

وهذا البند الرابع من صميم المذهب الشافعى ونقله ابن حجر عن علماء مذهبه ·

ثانيا : الاساس الاجتماعى :

يعد «العرف» أساسا من أسس التشريع اذا انعدمت الأدلة النقلية من الكتاب والسنة والاجماع والقياس · وقد ظهر أثره كدليل من أدلة الأحكام عند الأصوليين بعامة ولكنه عند الأحناف أكثر ظهورا ·

وعلى الرغم من كون ابن حجر شافعيا فان حديثه فى هذا الكتاب يوحى

بعدم انكاره للعرف أساسا اجتماعيا يستند اليه (بضم الياء) عند مناقشة قضية أجور المعلمين ٠

فقد تحدث فى مواطن مختلفة من كتابه عن «الوكالة» التى يعنى بها توكيل ولى أمر الطالب للمعلم فى تأديبة وتعليمه ٠ كما تحدث عن أهمية قيام المعلم بمهامه بالصورة التى تجعل كسبه حلالا ٠

كما تحدث عن الأجور التى تدفع للطلاب من أصحاب الأوقاف الخيرية، ومدى أحقية المعلم فى التصرف فى أجور الطلاب المتغيبين ٠

وفى كثير من هذه المسائل «المالية» كان يشير الى أساسين من أسس التصرف أو الانفاق :

الأول : اذا كان لهذا التصرف أصل فى عقد الاتفاق ٠

الثانى : اذا كان لهذا التصرف أصل يتميل فى (عادة مطردة) أو (جرى به العرف) فى أيام كتابة العقد ٠

وفى هذا دليل على أنه اعتبر العرف أساسا اجتماعيا يمكن الاستناد اليه الى جانب الأساس الشرعى / الفقهى السابق ـ فى اجازة أخذ الأجرة على التعليم بوصفه مهنة أفرزتها ظروف اجتماعية منها :

١ ـ حاجة الناس الى التعلم ٠
٢ ـ خطر التلقى المباشر عن الكتب ٠
٣ ـ أهمية المعلم كقدوة ٠
٤ ـ التطور الادارى للمجتمع ٠

ويستند العرف ـ بوصفه أساسا اجتماعيا يمكن الاستناد اليه ـ الى مبادىء عامة تنبع من الدين الاسلامى الذى يمثل قاعدة الأسس المعرفيـــة والاجتماعية والعقائدية للحضارة الاسلامية بوجه عام ٠

ومن هذه المبادىء مبدأ «التعزيز» وهو يعنى فى اصطلاح الفقهاء «معاقبة المجرم بعقاب مفوض شرعا الى رأى ولى الأمر نوعا ومقدارا» ١١ جـــزء ٦٢٦) ٠

وقد توسع الفقهاء فى تعداد المخالفات التى يستحق صاحبها التعزيز فلم يقفوا بها عند حدود «الاخلال بالنظام العام للمجتمع» · بل ادخلوا فيهـــا أيضا اهمال الواجبات الدينية فقالوا :

«ويدخل أيضا فى ارتكاب المنكر اهمال الواجبات الدينية ، ومـــــن جملتها التعليم والتعلم فاذا قصر العالم فى واجب التعليم ، أو قصر الجاهل فى تعليم القدر الواجب شرعا من المعلم استحقا عقوبة التعزيز على التقصير» (١١ جزء ٢ : ٦٣٢) ·

وهذا دليل على أن لمهنة التعليم أساسا اجتماعيا لم يقف به الفقهاء عند حدود المسئولية الشخصية · بل وضعوا له اطارا اجتماعيا ·

والواضح من نصوص بن حجر فى مسألة اجراء بعض المعاملات المالية على ماجرى به العرف ، أنه استوعب ماسبقه به الفقهاء من تأكيد سلطان العرف من خلال بعض القواعد الأصولية ومنها :

«الثابت بالعرف ثابت بدليل شرعى» ـ «العادة محكمة» (بفتح الكاف وتشديدها) «التعيين بالعرف كالتعيين بالنص» ـ «استعمال الناس حجة يجب العمل بها» وهى مبثوثة فى معظم كتب أصول الفقه · ويظهر أثرها فى الأحكام واضحا عند الأحناف بصفة خاصة ومعلوم أن العرف تكون له السلطة الشرعية فى حالة انعدام نص أقوى منه · أى أن المشرع أو القاضى لايلجأ للعرف كدليل شرعى للحكم الا اذا لم يجد فى موضوع القضية دليلا من كتاب أو سنة أو اجماع أو اجتهاد سابق ·

٣ ـ مستويات السلطات التعليمية فى عصر ابن حجر :

(أ) صاحب الوقف (مصدر التمويل والتشريع) ·

فى عصر الخليفة المأمون على الأرجح ظهرت فكرة «الوقف» كمصدر للانفاق على التعليم ، ومعنى الوقف تخصيص مورد ما من موارد الثروة كأرض تزرع أو بيوت تؤجر أو بضاعة تستغل فى التجارة وماشابه ذلك · والواقف هو الشخص الغنى الموسر الذى يتبرع ببناء مدرسة ويؤثثها ويعين لها مدرسين ويحدد لها النظام الذى تسير عليه · ثم يعين ناظرا للوقف

أى شخصا مسئوولا عن استثمار المال الموقوف والانفاق منه على دار العلم· ويتم الوقف دائما بوازع دينى ابتغاء الأجر والثواب من الله تعالى ·

ويذكر أحمد شلبى أن الأوقاف وجدت من أجل التعليم فى مصر فى نحو سنة ٣٧٨ هـ حين أصبح الأزهر معهدا علميا أكثر منه مسجدا ، وكان ذلك فى عهد العزيز بالله الفاطمى ، ولما جاء الحاكم بأمر الله الفاطمى طور فكرة الوقف التى كان العزيز بالله ينفذها بصورة أقل تعقيدا بحيث بدأ الأمر كما لو كان تصدقا من ماله الخاص على المعلمين · أما الحاكم فقد أوقف على الجامع الأزهر وغيره من دور العلم أوقافا عظيمة وذكر ذلك فى سجل أشهد على نفسه فى كتابته قاضى القضاة آنذاك (٤ : ٣٧٦) ·

وقد استمر هذا التقليد بعد ذلك فى مصر واتسع باتساع مساحة العمل الخيرى التطوعى فى نفوس الأغنياء عصرا بعد عصر ·

ومن كلام ابن حجر عن الواقف يتضح لنا أنه كان مصدر التشـريع والتمويل للمكاتب أو الكتاتيب التى يتحدث عنها ابن حجر · وهو لايقـدم لنا صورة واضحة للأوقاف فى عصره لأنه لم يكتب كتابه تأريخا للعصر ، وانما قدم لنا صورة الواقف وغيره فى ثنايا سطوره التى أجاب فيها علـى الأسئلة التى وجهت اليه ·

بمعنى أنه يتحدث عن الواقف فى «اطار فقهى» من حيث الزامية الشروط التى يضعها عند انشاء المدرسة «المكتب» أو عند تعيين المدرسين «الفقهاء»·

ويذكر ابن حجر أن ما جرى عليه الاتفاق بين الفقهاء السابقين واجب التنفيذ الا اذا تصادم مع شرط من شروط الواقف · وعلى سبيل المثال : هل يستحق التلميذ أجرا عن يوم البطالة (العطلة) الأسبوعية ؟·

فقد أجاب ابن حجر عن هذا السؤال بقوله :

«الذى مر عن ابن الصلاح وابن عبد السلام الاتفاق على أن يـوم البطالة (= العطلة) لايستحق اليتيم (= المتعلم المقيد بالمدرسة فيه شيئا · مالم يكن للواقف شرط يخالف ذلك »· فهذا يدل على أن شروط الواقف ذات قوة قانونية تجعلها أحيانا تربو على اجتهادات الفقهاء السابقين · وتأتى هذه القوة من مفهوم «العقد» أو «الشرط» وكونه ملزما فى الفقه الاسلامى

مادام متفقا مع الشرع · ولكن قد يثور هنا سؤال آخر : ما الموقف اذا خرجت شروط الواقف على العادة ؟ أو تصادمت معها ؟ أو بتعبير آخر : اذا لم يمكن تنفيذها حرفيا أو ترتب على تنفيذها تفويت لقصد الواقف ؟ ·

هنا يضرب ابن حجر مثالا لما يمكن أن نسميه «التعسف فى التشريع» فاذا اشترط واقف ما ألا يستمر قيد التلميذ فى مدرسته الا عشر سنوات ثم يفصل ويقيد غيره · ويكون قصده بالطبع افادة أكبر عدد ممكن من التلاميذ· فما الموقف اذا انقضت السنوات العشر ولم يوجد فى البلد تلاميذ آخرون ؟ هنا ينقل ابن حجر فتوى للعز بن عبد السلام - وهو من أكابر فقهـــــاء الشافعية - نصا «لوشرط واقف المدرسة ألا يشتغل المقيد بها أكثر من عشر سنين ، فمضت ولم يوجد فى البلد غيره ، جاز استمراره وأخذ الجامكية (= الراتب المعلوم) لأن العرف يشهد أن الواقف لايرضى بشغور (= فراغ) مدرسته» ·

ويؤيد ابن حجر هذه الفتوى ويعقب عليها بقوله : «وكذا كل شرط شهد العرف بتخصيصه بالصور التى أخرجها العرف من لفظ الواقف » ·

وفى مثال آخر يجعل ابن حجر للعرف سلطانا على شروط الواقف وذلك اذا كان هذا العرف سائدا فى عصر الواقف ويعلم به ثم نص على مايخالفه · فاذا حدد الواقف عددا معينا للقيد جازت الزيادة على هـــذا العدد اذا كان العرف قد جرى بذلك فى عصر الواقف · ولكن ابن حجر يتوسع هنا فى نقل آراء الفقهاء فى هذه المسألة وتفصيل القول فيها وينتهى الى أن جواز الزيادة رهن بعدم الاضرار بالمستوى التعليمى للمقيدين الذين نص عليهم عقد الوقف ·

والخلاصة :

أن الواقف كما يبدو من كلام ابن حجر المتناثر :

- هو مصدر التمويل الوحيد للكتاتيب · بمعنى أن أجور الطلاب وناظر الوقف والمعلمين تقع مسئولية تدبيرها على عاتقه من خلال ريع عائد الموارد الموقوفة ·

- أنه صاحب التشريع المختص أى أنه المستوى الأول فى السلطة التعليمية ·

- أن سلطاته تشمل :

(أ) تحديد أعداد المقبولين ٠
(ب) توقيع الجزاءات ٠
(جـ) تحديد الأجور ٠
(د) تحديد مواعيد الدراسة زمانيا (البدء والانتهاء) ٠

- ولاتوجد قيود على السلطة التشريعية للواقف الا من خلال العرف الذى يعد مصدرا من مصادر الأحكام ٠

- تكون أحكام الواقف ملزمة لمن يعمل فى الوقف ٠

- عند التنازع القضائى يلتزم القاضى فى أحكامه بشروط الواقف بوصفها السند القانونى للاجراءات المتنازع عليها ٠ أو كما نقول بلغة العصر الحاضر «الأساس الدستورى» فاذا اشتكى تلميذ مثلا الى الوالى أو القاضى من أن المعلم أو ناظر الوقف طرده أو عاقبه ، رجع القاضى الى عقد الوقف قبل الرجوع الى الفقه ٠

(ب) ناظر الوقف (الادارة) :

يعد ناظر الوقف بمثابة الادارة التعليمية لأنه المسئول عن ادارة الوقف والتصرف فيه فى حدود السلطات المخولة له من الواقف كما جاء فى نصوص عقد الوقف ٠

ولم يوضح لنا ابن حجر طريقة اختيار ناظر الوقف ولا اختصاصاته بوضوح ٠ الا أن مجمل ما ورد عنه فى ثنايا اجاباته يوحى بالآتى :

١ - أن سلطات ناظر الوقف ذات طبيعة مالية أكثر من كونها ادارية، فهو المنوط به تدبير أجور التلاميذ وأجر المعلم ٠

٢ - أن للمعلم أن يزيد عدد طلاب المكتب - فى حدود عدم الاضرار بالعدد الأصلى المقيد - «سواء أأذن له الناظر أم لا» ٠ وهذا النص يدل على ضآلة سلطة الناظر الادارية ٠

٣ - اذا رؤى زيادة عدد المتعلمين - لأى سبب من الأسباب - فان ذلك يوكل البت فيه الى الناظر بحيث يراعى ألا يؤثر ذلك فى أجور بقية

المعلمين بالنقص · وتنطبق هذه الحالة على المكتب الذى به عدد من المعلمين· أما اذا كان المعلم واحدا وليس معه من ينافسه فى الأجر فتنطبق عليه الفقرة السابقة ·

٤ ـ يختص الناظر ببحث حالة الطلاب المتغيبين وتقرير مايتخذ بشأنهم من اجراءات وله سلطة الغاء قيدهم عند الاقتضاء ·

٥ ـ والضابط العام لاختصاصات الناظر يجمله ابن حجر فى أن على الناظر «تحقيق مصالح الوقف والواقف » ومن هذه المصالح التى ينص عليها تحديدا :

(أ) تفرقة معلوم الأولاد ·

(ب) البحث عن المستحق من غيره ·

(جـ) رد المال الباقى الى الرصيد ·

وهكذا يبدو أن معظم سلطات الناظر ادارية كما قدمنا ويضاف اليها أنه قد يستشار فى العقوبات البدنية اذا رأى المعلم حاجة لذلك الا أن رأيه غير ملزم للمعلم ·

(جـ) المعلم (المستوى التنفيذى) :

من الواضح أن ابن حجر يكرس كتابه كاملا ـ تقريبا ـ للحديث عن المعلم ويظهر ذلك من مجرد قراءة العنوان لذلك نرى أن الحديث عن المعلم فى هذا القسم من البحث يجب ألا يتسع ليطغى على الأقسام الأخرى· أو ربما كان ذلك حتى لايتكرر الحديث فى أكثر من موضع ·

فابن حجر تناول المعلم من حيث :

ـ أخلاقياته ·
ـ واجباته التدريسية ·
ـ حقوقه المالية ·
ـ سلطته داخل الكتاب (المكتب) ·
ـ استخدامه للعقوبات ·
ـ علاقته ببقية الأطراف المعنية ·

والاطار العام لهذا التناول محكوم بمعيارين هما :

١ ـ الأخلاق الدينية للمعلم بوصفه مسلما ملتزما بأصول دينه ٠
٢ ـ العرف المهنى السائد فى عصره ٠

وعلى المستوى الادارى (التنفيذى) وضح ابن حجر أن المعلم مسئول أمام الناظر ، والناظر مسئول أمام صاحب الوقف (ان كان حيا) وأمام الله ان كان الواقف ميتا ٠ أى أنه راعى مستويات التسلسل الادارى فى المسئولية عن :

ـ حسن تنفيذ شروط الوقف ٠
ـ حسن التصرف المالى من منطلق الأمانة والورع ٠
ـ مراعاة عدم الظلم دائما وفى جميع الجوانب ٠

والى جانب ذلك ، أوضح ابن حجر أن للمعلم قدرا من الحرية يتمثل فى:

ـ جواز معاقبته للتلميذ المخطىء فى حقه شخصيا ٠
ـ جواز أخذ هبة من أولياء أمور التلاميذ فى مناسبات معينة وفقا للعرف وفى حدود الضوابط الشرعية التى ذكرها تفصيلا ٠
ـ جواز قبول تلاميذ جدد بغير أجر ، أو بأجر ، على النحو المفصل فى النقطة السابقة الخاصة باختصاصات الناظر ٠
ـ جواز أن يعمل المعلم فى مدرستين فى وقت واحد بمعنى أن ينتدب للتدريس فى مكتب آخر بعد انتهاء عمله الأصلى ٠ وهذا الجواز مقيد بما يشترطه صاحب الوقف ٠ فلو اشترط تفرغ المعلم لمكتبه لزم المعلم التنفيذ ولم يجز له الانتداب ٠

وواضح من كلام ابن حجر أن أجر المعلم كان يتحدد تبعا لعدد الطلاب الذين يعلمهم وبالتالى فلا يستحق أجرا عمن يغيب منهم ٠

٤ ـ أوضاع الطلاب فى المدارس الداخلية :

(أ) الاسكان : يبدو من كلام ابن حجر أن الذى كان سائدا فى عصره أن يخصص للتلاميذ دور للسكنى أثناء طلبهم العلم الا أنه لم يتوسع فى ذكر تفاصيل ذلك الا أن اشارته الى جواز مرور العامة على المدارس والشرب

من مائها والنوم فيها ودخول سقاياتها ... الخ . يدل على وجود هذا النوع من المدارس لأنه نقل فى ذلك فتوى النووى - وهى خاصة بمدينة دمشق حيث عاش النووى كما أشار ابن حجر نفسه - وعقب عليها بما يفيد تأييده لها .

(ب) التغذية : وما قلناه عن الاسكان ينطبق على التغذية فلم يشر فى هذا الصدد الى مايدل على وجودها أو عدم وجودها . ولكن اشارة واحدة وردت منه حول «استخدام الماء الذى يكون بالمدارس فى الطبخ ونحوه» . تدل دلالة ما على وجود نوع من التغذية لكننا لانستطيع القطع بتفصيلات ذلك طبقا لكتاب ابن حجر . أما فى غير كتابه فان هذه الأمور مفصلة .

(ج) القيد والتسجيل : يبدو من كلام ابن حجر أن القيد والتسجيل عند قبول الطلاب من صميم عمل ناظر الوقف . حيث ينص عقد الوقف أو الواقف نفسه على العدد المطلوب قيده ، ومواصفاتهم أيتاما أو فقراء أو غير ذلك . ويتولى ناظر الوقف تدبير أمر القيد .

وتحدث ابن حجر كثيرا عن مسألة زيادة العدد المقيد كما سبق أن أشرنا عند الحديث عن اختصاصات ناظر الوقف وأوضح أن هذه الزيادة يرجع بشأنها الى المعلم وحده ان كانت بلا أجر ، والى الناظر ان كانت بأجر . ويكون رأى الناظر فيها استشاريا غير ملزم للمعلم . لكن على الناظر أن يتأكد من أن هذه الزيادة - ان وجدت - لاتضر ببقية المقيدين الأصليين كما تحدث عن امكانية الغاء القيد كسلطة من سلطات ناظر الوقف . ويستحق الطلاب المقيدون أجرا يوميا عن حضورهم طبقا لشروط الوقف .

(د) الغياب والحضور : يلتزم المعلم بابلاغ الناظر بالغائبين من الطلاب حتى لو أدى ذلك الى الغاء قيدهم وقد توسع ابن حجر فى هذه النقطة . فذكر أن لاعبرة بخوف المعلم من فصل الناظر للطلاب الغائبين لأن مسئولية المعلم الدينية والادارية تحتم عليه الابلاغ عن الغائبين منهم لسببين :

- الأول دينى : حتى لايأخذ أجرا عمن غاب كما هو العرف .
- الثانى ادارى : وهو أن من شروط الوقف التى كانت سائدة يبدو أن ذلك كان معروفا : أعنى ابلاغ الناظر عن الغائبين حتى يرد مستحقاتهم الى الرصيد الباقى .

كما تحدث ابن حجر عن مسئولية المعلم نحو الحاضرين من الطلاب من حيث رعايتهم خلقيا وعلميا واحسان تعليمهم بقدر ما يستطيع ٠

وتناوله مسألة : هل يجوز له ارسال أحد الحاضرين ليحضر المتغيبين؟ وذكر فى جوابها قولين للفقهاء :

ـ أنه يجوز ذلك له اذا أعطى من يقوم بذلك أجرا على ذهابه من ماله الخاص ٠

ـ أنه يجب عليه ذلك ولا أجرة لمن يذهب ٠

وانتهى الى أن ذلك جائز للمعلم بعد أخذ اذن ولى أمر التلميذ ٠

٥ ـ العقوبات التأديبية :

(أ) العقاب البدنى كما يتضح من كتاب ابن حجر :

أسبابه :

١ ـ تعدى التلميذ على المعلم شخصيا بالسب أو الغمز أو ماشابه ذلك٠
٢ ـ عدم استظهار الدرس ٠
٣ ـ الشغب مع الزملاء وايذاؤهم ٠
٤ ـ الهرب من الدرس ٠
٥ ـ التلفظ بما لايليق ٠

اجراءاته وكيفيته :

المعلم هو سلطة ايقاع العقاب البدنى وهو الضرب ٠ ولكن فى حدود الضوابط الشرعية الآتية :

١ ـ أن يكون بين كل ضربتين وقت يسمح بزوال أثر الأولى ٠
٢ ـ ألا يكون مبرحا (أى يخشى منه تلف عضو أو تلف النفس) ٠
٣ ـ ألا يكون فى موضع واحد بل متفرقا ٠
٤ ـ ألا يكون فى مكان حساس قد يسبب الموت أو الألم الشديد ٠
٥ ـ ألا يزيد عن عشرة أسواط ٠
٦ ـ ألا يكون الضرب مدميا ٠

الا أن ابن حجر فى مجال حديثه عن اجراءات تنفيذ العقاب البدنى وضع بعض الضوابط التى تنم عن فكره الاسلامى كفقيه وهى :

١ ـ **البينة :** أو الدليل الذى يخول للمعلم استخدام هذا الحق · وقد حصره فى نوعين :

الأول : تأكد المعلم من حدوث السبب عيانا بنفسه ·

الثانى : علمه بذلك من مصدر موثوق به ·

٢ ـ **وعدم التجاوز :** بمعنى أن يكون العقاب على قدر الخطأ فلا يسرف فى عقاب مرتكب الخطأ اليسير بعقوبة تناسب خطأ أكبر ·

٣ ـ **مراعاة قبح الذنب :** فان تحديده لعدد عشرة أسواط كحد أقصى للعقاب ليس مطلقا بل ان للمعلم أن يزيد على ذلك اذا كان الذنب قبيحا ـ كسب المعلم مثلا ـ بحيث لايتجاوز عشرين سوطا لأنه ان زاد عن ذلك يكون قد انتقل من درجة التعزير الى درجة الحد · والحدود ليست مما يقدره الناس ·

ثم انه وضع مواصفات للسوط :

١ ـ أن يكون معتدل الحجم (بين القضيب والعصا) ·

٢ ـ أن يكون معتدل الرطوبة فلا يكون رطبا فيشق الجلد لثلقه ولايابسا فيؤلم لخفته ·

(ب) الطرد والغاء القيد :

أسبابه :

ـ ارتكاب عمل فاحش لم يردعه عنه الضرب ·

ـ الغياب عن المكتب اذا تكرر ·

اجراءاته وكيفيته :

يقوم المعلم بابلاغ الناظر بغياب المتغيبين ـ وربما يقصد المؤلف من يتكرر غيابهم لأنه أجاز فى مواضع أخرى أن يرسل المعلم بعض الحاضرين لاحضار من يغيب فيفهم من هذا أن الغياب الذى يؤدى الى الطرد والغاء القيد هو الغياب المتكرر ـ ويتولى ناظر الوقف شطب قيد هؤلاء الطلاب وتسجيل غيرهم من المستحقين ·

المراجـــع :

١ - ابن العماد الحنبلى ، **شذرات الذهب فى أخبار من ذهب** (بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر ، د٠ت) ٠

٢ - ابن حجر الهيتمى ، **الخيرات الحسان فى مناقب الامام الأعظم أبى حنيفة النعمان** ، مقدمة بقلم الشيخ خليل الميس مدير أزهر لبنان (بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٨٣م) ٠

٣ - ابن حزم ، **المحلى بالآثار** ، تحقيق عبد الغفار البندارى (ط ٧ ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٨٨م) ٠

٤ - أحمد شلبى ، **التربية والتعليم فى الفكر الاسلامى** (ط ٩ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٧م) ٠

٥ - جامعة الأردن ، **فهرس مخطوطات الجامعة الأردنية** ٠

٦ - خير الدين الزركلى ، **الأعلام** (ط ٦ ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٤) ٠

٧ - شمس الدين السرخسى ، **المبسوط** ، مجلد ٨ ، جزء ١٦ (بيروت : دار المعرفة د٠ت) ٠

٨ - على سامى النشار ، **مناهج البحث عند مفكرى الاسلام واكتشاف المنهج العلمى فى العالم الاسلامى** (ط ٣ ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٤م) ٠

٩ - عمر الشيبانى ، **مناهج البحث الاجتماعى** (بيروت : دار الثقافة ١٩٧١) ٠

١٠ - محمد بن يوسف أطفيش ، **شرح كتاب النيل وشفاء العليل** ، جـ١ (ط ٣ ، جدة مكتبة الارشاد ، ١٩٨٥م) ٠

١١ - مصطفى أحمد الزرقاء ، **المدخل الفقهى العام** ، جـ٢ ، (ط ١٠ ، بيروت: دار الفكر ، د٠ ت) ٠

تعقيب عـــام

يلاحظ من عرض القضايا السابقة مايلى :

١ ـ ان ابن حجر متأثر تأثرا واضحا بأيديولوجيته كمسلم أولا وكفقيه ثانيا ٠

٢ ـ ان ابن حجر فى عرض قضاياه لم يكن مؤرخا وبالتالى فليس لنا أن نلومه على عدم التوسع فى بعض النقاط والتوسع فى بعضها الآخر ٠

٣ ـ أنه فى كل ماعرضه يعلق أهمية كبرى على الجانب الشخصى فى القائمين على أمور التعليم من حيث التزامهم اسلاميا بمفاهيم الورع والأمانة والصدق والعدالة ٠

٤ ـ أنه التزم باجابة الأسئلة التى وجهت اليه ، فما عرضه من قضايا محكوم بهذا الاطار ٠

٥ ـ أنه التزم بمناهج المحدثين فى :

ـ نسبة كل حديث الى مصدره (من الذى أخرجه) ٠ وأحيانا الى راويـــه ٠

ـ ذكر درجة كل حديث وفقا لمعايير المحدثين المتعارف عليها (صحيح ـ حسن ـ ضعيف) مع اشارته أحيانا للتقسيمات الداخلية لنوع الضعيف (كالمعلق ، والمرسل وغيرهما) ٠

ـ التعرض لما قد يكون بالأحاديث من نسخ ٠

ـ الجمع بين ما يوهم التعارض متى أمكن الجمع ٠

٦ ـ أنه قدم صورة لما كانت عليه الأوقاف الخيرية على التعليم فى عصره ٠ ولما كانت عليه الأحكام الفقهية المتعلقة بها بشكل علمى متكامل ٠

٧ ـ أنه اقتصر فى تناولاته على مذهبه الشافعى فى الغالب الأعم ٠

تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظى داخل غرفة الصف

د· يعقوب حسين نشوان (*)

المشـــكلة وأهميتهـا

مقـــدمة :

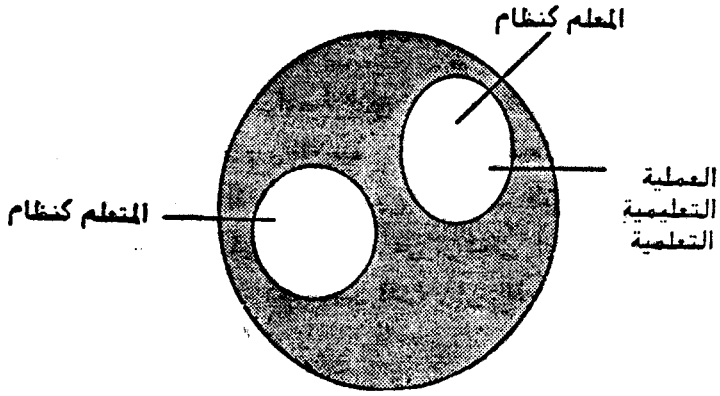
تؤكد الاتجاهات الحديثة فى التربية على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وعلى أهمية التعلم ومايتطلبه من توفير للامكانات اللازمة لزيادة فاعليته فى نمو المتعلم نموا متكاملا · ويحتاج الموقف التعليمى التعلمى داخل غرفة الصف حدوث تفاعل بين كل من المعلم والمتعلم بهدف اكتساب المتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم ليصبح نافعا لنفسه ولمجتمعه فى المستقبل ·

فالتفاعل بين المعلم والمتعلم يشكل الركيزة الأساسية فى العمليـــة التعليمية التعلمية ، لأنه يؤدى ليس فقط الى بلوغ المتعلم مايمكن ــ ضـــمن امكاناته وقدراته ــ من جوانب النمو المختلفة ولكن اكتساب أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين باعتبار أن التربية عملية اجتماعية ·

ولكى يتضح مفهوم التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل غرفة الصف فى اطار أن التربية عملية اجتماعية ، نحتاج الى استخدام المنحى النظامى فى السعى الى توضيح هذه العملية وذلك المفهوم · فاذا اعتبرنا أن العملية التعليمية التعلمية نظاما ، وأن هذا النظام هو كل متكامل تتفاعل عناصره المختلفة لتحقيق أهدافه ، فان العملية التعليمية تحتاج الى تفاعل بين عناصرها والتى تعتبر أنظمة فرعية من النظام الرئيسى · ويقصد بالأنظمة الفرعية هنا،

(*) جامعة القدس المفتوحة ·

المعلم كنظام ، والمتعلم كنظام ، والشكل رقم (١) يبين نظام العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف ومكونات هذا النظام ٠



شكل رقم (١) العملية التعليمية التعلمية كنظام

فلكى يحقق نظام العملية التعليمية أهدافه لابد أن يتم التفاعل بين أنظمتها الفرعية ، المعلم ، والمتعلم ٠ وعليه ، فبقدر مايكون هذا التفاعل ايجابيا بقدر مايتمكن النظام الرئيسى من تحقيق الأهداف ٠

ولكى يصل التفاعل بين المعلم والمتعلم الى أقصى مايمكن من الفعالية فى تحقيق أهداف العملية التعليمية لابد أن يسود جو اجتماعى ايجابى داخل غرفة الصف حتى يحدث التفاعل ضمن هذا الجو الذى من شأنه أن يستمر بفعالية ويحفز التفاعل على نحو مستمر ٠ ويمكن لنا الاستفادة من علم الكيمياء فى توضيح هذه الفكرة ٠ اذ انه من المعلوم أن العناصر تتفاعلمع بعضها البعض اذا توفرت الظروف المناسبة للتفاعل ، وقد تحتاج بعض العناصر الى عوامل مساعدة تضمن استمرارية حدوث التفاعل ٠ وبهذا يمكن النظر الى التفاعل الصفى على أنه يحدث اذا توفرت الظروف المناسبة له ٠ ولعل من أهم هذه الظروف توفر الجو الاجتماعى والنفسى الايجابى ، والذى يشكله نوع ونمط التفاعل ويتأثر به كذلك ٠

فاذا كان الجو الاجتماعى والنفسى السائد فى غرفة الصف ايجابيا انعكس ذلك بالضرورة على طبيعة التفاعل الصفى والذى يؤدى بدوره الى

تقوية الجو السائد ويضمن استمراريته · ولقد أثبتت الدراسات التى أجريت فى هذا الشأن أن وجود التفاعل الايجابى بين المعلم والتلاميذ يؤدى الى تحقيق أهداف الدرس بسهولة ويسر ، ويجعل العملية التعليمية ممتعة للتلاميذ ، كما أن اتجاهاتهم نحو المعلم والمادة الدراسية تصبح أكثر ايجابية·

ومن هنا نجد أن الدافعية لدى التلاميذ تتأثر بشكل ملحوظ بأنماط التفاعل الحادثة بين المعلم والتلاميذ · ومن المعلوم أن الدافعية تؤثر كذلك على التحصيل وقدرة المتعلم على بلوغ الأهداف التربوية ، ولهذا نجد أن التلاميذ الذين يتعلمون فى جو اجتماعى ونفسى ايجابى ، وبتفاعل صفى ايجابى ، وبدافعية عالية ، هم الأكثر قدرة على التعلم ·

ولايقتصر أثر التفاعل الايجابى على التلاميذ فحسب ، بل يؤثر كذلك على المعلم الذى تتنامى مشاعره الايجابية نحو تلاميذه وتصبح دافعيته للعمل عالية ، اضافة الى أن انتماءه نحو المهنة يتعاظم ، ولهذا نجد أن تطبيق التفاعل الصفى ، المعلم والتلاميذ يكونان فى أفضل الظروف المتاحة لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية ·

ونظرا لأهمية التفاعل الصفى ، فقد اهتم التربويون بهذا التفاعل ، تحليلا وتصنيفا ، ودرس سلوك كل من المعلم والتلاميذ ، والعوامل المؤثرة على أنماط التفاعل الصفى · وحيث أنه من الصعوبة بمكان دراسة السلوك بوجه عام باعتبار أن السلوك هو كل مايصدر عن الفرد قولا وعملا ، ولما كان السلوك اللفظى يمثل السلوك بوجه عام ، فقد تم التركيز على دراسة السلوك اللفظى لكل من المعلم والمتعلم · ولهذا ، فقد خضع التفاعل اللفظى للعديد من المحاولات للتصنيف والتحليل بغية التعرف على أنماطه وأثرها على العملية التعليمية التعلمية ·

أنظمة تحليل التفاعل اللفظى داخل غرفة الصف :

١ ـ نظام تف (Joan Tough) (١)

قامت جوان تف فى بريطانيا بتصنيف السلوك اللفظى للتلاميذ ، وقامت بتجريبه على أطفال تراوحت أعمارهم مابين ٣ ـ ٥ر٧ سنة ، وتم تصديق هذا النظام من قبل ستاب (Staab) فى الولايات المتحدة الأمريكية سنة

١٩٨٤م . وبحسب هذا النظام فقد صنف كلام التلاميذ فى سبعة مجالات على النحو التالى :

١ - كلام من أجل المحافظة على الذات Self maintaining .يستخدم التلميذ هذا الكلام لحماية نفسه ، واظهار حاجاته ورغباته ، وتبرير سلوكه، أو لتحدى الآخرين وتهديدهم من مثل : على أن أقوم بالدورة الأولى على الكمبيوتر اليوم - واذا لم تتوقف فسأخبر المعلم .

٢ - كلام من أجل التوجيه for direction ويكون الكلام هنا لبيان أفعال التلاميذ الخاصة ، واعطاء توجيهات **لأنفسهم أو للآخرين** ، أو للتخطيط للعمل التشاركى ، من مثل : عندما أنتهى من ورقة الرياضيات أحتاج الى أن أذهب بسرعة الى مركز الدراسات الاجتماعية ، عليك مراجعة الموسوعة تحت جورج واشنطن وعلى أن أبحث تحت رؤساء الولايات المتحدة .

٣ - كلام من أجل التقرير for reporting وتستخدم اللغة هنا لوصف المكونات أو التفاصيل أو الصور أو المناظر أو المواقف ، للاشارة الى تسلسل الأحداث ، ولاجراء مقارنات ، ولتعريف أنماط توجد بينها علاقات ، وتحليل لأنماط مختلفة من المعرفة ، ولمعرفة المعنى الرئيسى ، ويعكس الكلام أيضا خبرة الفرد ومشاعره - **وباختصار ، يقرر التلميذ** عما قرأ أو سمع أو رأى ، أو أية خبرة أخرى ، مثل : الكتاب الذى قرأته كان حول الصعوبات فى النمو . وشعرت بالأسى لسكان أفريقيا الذين يواجهون المجاعة .

٤ - كلام من أجل التبرير المنطقى For logical reasoning ويستخدم التلاميذ الكلام هنا لشرح عملية ما ، ومعرفة العلاقات بين الأسباب والنتائج ، وتحديد المشكلات وبدائل الحلول ، وتبرير أحكام وأفعال ، واعطاء تعميمات من مبادىء بسيطة ، وتكوين المفاهيم والمبادىء ، ففى التبرير المنطقى يذهب الطفل الى أبعد من الحقائق ، فهو يشرح كيف يفكر ، وكذلك يقوم الطفل باستنباط تعميمات من قواعد عامة أو الاستقراء من جزئيات صغيرة للوصول الى قواعد عامة ، مثل : اذا وجدت ريالا فى الساحة ، عليك أن تقرر ما اذا كنت ستحتفظ به أو تبحث عن صاحبة أو تعيده الى أستاذك ، أو تتركه على الأرض ، ويجب أن يستخدم السائقون والركاب حزام الأمان لأنه يحافظ على

حياتهم ، واعتمادا على مادرسنا اليوم يمكن استخلاص أن الناس لديهم عدد غير محدود من الحاجات مقابل عدد محدود من المصادر ٠

٥ ـ كلام من أجل التنبؤ For Prediction يكون الكلام هنا بهدف التنبؤ بالأحداث ، وتفصيل هذه الأحداث ، وشرح تتابعها ، وفى التنبؤ بالمشكلات والحلول المحتملة ، والتنبؤ بالأفعال ، والأساس فى التنبوء هنا التفكير فى المجهول ٠ ومع أن التنبؤ يتضمن استخدام الأسباب المنطقية والتبرير المنطقى فى توقع مايمكن أن يحدث ، فان التنبؤ يتضمن التخمين أيضا ، مثل : أعتقد أننا سنواجه مشكلة النقص فى الأرض الزراعية ٠

٦ ـ كلام من أجل الاسقاط For Projection يستخدم الكلام هنا فى التعبير عما يعتقده الآخرون ، أو عن مشاعرهم أو عما يجب القيام به ، أو عما يجب أن يفكروا أو يعملوا به ٠

٧ ـ كلام من أجل التخيل In Imagining ويستخدم الكلام هنا فىسرد موقفخيالى أو قصة خيالية ، ولايكون الكلام مرتبطا بالواقع بقدر ما يكون فى خيال التلميذ ، ويدل هذا على الابداع والابتكار ٠

٢ ـ نظام فلاندرز العشرى : (٢)

Flanders Interaction catogories (FIAC)

طور فلاندرز نظامه العشرى المشهور لتحليل التفاعل اللفظى داخل غرفة الصف والحادث بين المعلم والتلميذ ، ويتضمن هذا النظام كلا من كلام المعلم غير المباشر ، وكلام المعلم المباشر ، وكلام التلميذ كاستجابة لكلام المعلم ، وكلام التلميذ كمبادرة منه ، والسكوت أو التشويش ٠ وجاء هذا النظام لرصد السلوك اللفظى لكل من المعلم والتلميذ كل ثلاث ثوان ، ومن ثم بيان ما اذا كان السلوك اللفظى للمعلم يتصف بالمباشرة أو بعدمها ٠ ولقد اشتهر هذا النظام على نطاق واسع واستخدمه العديد من الباحثين لوصف التفاعل اللفظى الصفى ٠ والنظام المذكور جاء على النحو التالى :

نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظى

كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	١ ـ تقبل المشاعر : يتقبل شعور التلميذ ويوضحه بأسلوب غير مخيف ، ويمكن أن يكون شعور المعلم ايجابيا أو سلبيا ٠ ٢ ـ المديح والتشجيع : يدخل هنا تشجيع لكلام المعلم أو لسلوكه ويمكن أن يكون بنكتة تزيل حالة توتر حالة التفاعل اللفظى، ولكن يجب أن لاتكون النكتة على حساب الغير ٠ ويدخل هنا أيضا ، الموافقة والطلب بالاستمرارية ٠ ٣ ـ قبول أفكار التلميذ واستعمالها : بأخذ المعلم هنا مقترحات التلميذ وأفكاره ثم يبنى ويزيد عليها أشياء من عنده ٠ ٤ ـ طرح الأسئلة : تكون الأسئلة من النوع الذى يمكن الاجابة عليه ٠ وليست تساؤلات ٠ ٥ ـ الشرح واعطاء المعلومات : يطرح المعلم آراءه وأفكاره ويوضح ذلك للتلميذ ٠
	كلام المعلم المباشر	٦ ـ اعطاء توجيهات وتعليمات وأوامر : اعطاء تعليمات وأوامر ويتوقع من التلميذ الالتزام بها والانصياع اليها ٠ ٧ ـ انتقادات وتبرير السلطة : يطرح المعلم هنا جملا القصد منها تغيير سلوك المتعلم وضبطه من سلوك غير مقبول الى سلوك مقبول ومن الممكن أن يتحدى التلميذ ثم يضع تبريرات لأفعاله بأنها هى الأفعال الصحيحة ولابد من عملها ٠
كلام التلميذ		٨ ـ كلام التلميذ استجابة لسؤال من المعلم أو لطلب من المعلم٠ ٩ ـ كلام التلميذ كمبادرة منه ٠
السكوت		١٠ ـ السكوت أو التشويش ٠

مزايا نظام فلاندرز :

١ ـ يعتبر نظام فلاندرز من أهم أنظمة التصنيف التى تناولت التفاعل اللفظى الحادث بين المعلم والتلميذ لأنه يحدد أنماط السلوك اللفظى للمعلم وبيان ما اذا كان المعلم مباشرا فى سلوكه اللفظى بما فى ذلك استخدام أنماط من الكلام تتصف بالسلطة والتحدى لمشاعر التلاميذ ، وبالتالى اكتشاف طبيعة الجو الاجتماعى والنفسى السائد فى غرفة الصف الذى يتسم هنا بالسلبية ، أو ما اذا كان المعلم غير مباشر وبالتالى يكون الجو الاجتماعى والنفسى ايجابيا يسمح بمشاركة التلاميذ ويثير دافعيتهم نحو التعلم ٠

٢ - يستخدم فى رصد السلوك اللفظى الأرقام الدالة على أنماط هذا السلوك ، الأمر الذى يجعل الراصد قادرا على السيطرة على ملاحظة ما يجرى داخل غرفة الصف ، ومن ثم الوصول الى نتائج دقيقة فى وصف السلوك اللفظى لكل من المعلم والتلميذ ٠

٣ - يبين النظام النسب المئوية لكلام كل من المعلم والتلميذ ، وذلك من خلال تحديد التكرارات فى أنماط السلوك اللفظى كتقبل الأفكار ، والمديح والتشجيع ، وتقبل المشاعر ، والشرح واعطاء المعلومات ، والتوجيهات والأوامر ، وتبرير السلطة أو كلام التلميذ كاستجابة للمعلم أو كلام التلميذ كمبادرة منه ٠ ويمكن الاستفادة من ذلك فى بيان شيوع أنماط معينة من السلوك اللفظى للمعلم ومن ثم تقديمها وتطويرها بما يتلاءم ومقتضيات الموقف التعليمى التعلمى ٠

عيوب نظام فلاندرز :

١ - يصلح نظام فلاندرز فى تصنيف السلوك اللفظى وتحليله وتقويمه ولكن هناك بعض المواقف التعليمية التعلمية يصعب فيها استخدام هذا النظام ٠ فاذا قام التلاميذ باجراء تجربة مخبرية ، أو بحل مسألة حسابية، أو بقراءة قطعة أدبية أو غيرها ، فان السلوك اللفظى يتوقف هنا ، وبالتالى لا يستخدم النظام فى رصد وتحليل السلوك اللفظى ٠

٢ - لايظهر النظام موقع السلوك اللفظى ووظيفته فى الموقف التعليمى، فالنظام لايكشف ما اذا كان كلام المعلم يقصد به التمهيد للدرس ، أو بيان مفاهيم أو حقائق ، أو بقصد التقويم التكوينى أو التقويم الختامى أو غيرها من عناصر الدرس ٠ ففى طرح الأسئلة - على سبيل المثال - يعتبر نظام فلاندرز هذا النوع من الكلام نمطا واحدا فى حين تكون الأسئلة اما بقصد اثارة اهتمام التلاميذ نحو قطعة معينة ، أو من أجل التفكير فى مشكلة تحتاج الى حل أو بهدف التأكد من حدوث التعلم وبلوغ الأهداف ٠

٣ - نظام أميدون وهنتر (٣) Amidon & Hunter

ينطلق نظام أميدون وهنتر من نظام فلاندرز بقصد تقديم معلومات أكثر

فائدة من نظام فلاندرز · وينقسم السلوك اللفظى الى سلوك لفظى للمعلم ، وسلوك لفظى للتلميذ ، والهدوء أو الفوضى على النحو التالى (٤) :

سلوك المعلم اللفظى المباشر :

١ ـ اعطاء المعلومات والآراء ·
٢ ـ اعطاء التعليمات والأوامر والتوجيهات ·
٣ ـ توجيه أسئلة التذكر ·
٤ ـ توجيه الأسئلة العامة ·

سلوك المعلم اللفظى استجابة للتلاميذ :

٥ ـ قبول مايبديه التلاميذ ·
ـ قبول أفكار وآراء التلاميذ ·
ـ قبول سلوك وأعمال التلاميذ ·
ـ قبول مشاعر التلاميذ ·

٦ ـ رفض ما يبديه التلاميذ ·
ـ رفض أفكار وآراء التلاميذ ·
ـ رفض سلوك وأعمال التلاميذ ·
ـ رفض مشاعر التلاميذ ·

السلوك اللفظى للتلميذ :

٧ ـ استجابات التلاميذ ·
ـ الاستجابات القصيرة ·
ـ الاستجابات الطويلة ·

٨ ـ استجابات التلاميذ لبعضهم ·
٩ ـ كلام التلاميذ كمبادرة لبعضهم ·
١٠ ـ كلام التلاميذ كمبادرة لبعضهم البعض ·

الهدوء والفوضى للتلاميذ :
١١ ـ هدوء التلاميذ البناء ·
١٢ ـ فوضى التلاميذ ·

ويظهر من هذا النظام أن التطوير الذى تم فى هذا النظام لا يعدو تفصيلا لأنماط السلوك اللفظى الحادثة فى غرفة الصف ، وأن النظام المقترح أصبح يتكون من (١٢) بندا · فقد تم التمييز بين الأسئلة التى يطرحها المعلم بحيث أصبحت أسئلة تذكر ، وأسئلة عامة ، كما أن الهدوء أعتبر هدوءا بناء وهدوءا فوضويا · ومهما يكن نوع التفصيلات فى نظام فلاندرز ، فان نظام أميدون ـ هنتر يظل قاصرا على وصف السلوك اللفظى بغض النظر عن موقع هذا السلوك فى الموقف التعليمى التعلمى ·

٤ ـ نظام روبرت هولى (٤) (Robert Hawley)

قام روبرت هولى بتطوير نظامى فلاندرز وأميدون ـ هنتر بحيث يشار الى السلوك الحادث كل خمس ثوان · والنظـــام المذكور على النحـــو التالى : (٦) ·

أولا : مبادرة المعلم

١ ـ اعطاء المعلم ·
٢ ـ اعطاء الآراء والأفكار ·
٣ ـ اعطاء التوجيهات ·
٤ ـ اعطاء الأسئلة البسيطة ·
٥ ـ اعطاء الأسئلة المركبة ·

ثانيا : استجابة التلاميذ

١ ـ الاستجابة للمعلم ·
٢ ـ الاستجابة لزميل فى الفصل ·

ثالثا : مبادرة التلاميذ

١ ـ حديث مع المعلم بخصوص الدرس ·
٢ ـ حديث مع المعلم فى موضوع خارج الدرس ·
٣ ـ حديث مع زميل بخصوص الدرس ·
٤ ـ حديث مع زميل فى موضوع خارج الدرس ·

رابعا : استجابة المعلم

١ - قبول آراء وسلوك ومشاعر التلاميذ ٠
٢ - رفض آراء وسلوك ومشاعر التلاميذ ٠

خامسا : هدوء وفوضى التلاميذ

١ - هدوء التلاميذ للتفكير ٠
٢ - هدوء التلاميذ لقيامهم بنشاط صفى ٠
٣ - هدوء التلاميذ انتظارا لسؤال ٠
٤ - فوضى التلاميذ ٠

تعليقات واضافات أخرى :

وبالنظر الى هذا النظام نجد أنه مازال يركز على السلوك اللفظى لكل من المعلم والمتعلم وتشابه مع نظام أميدون - هنتر فى أنماط الأسئلة التى يطرحها المعلم كمبادرة منه ، ولكن الجديد فى النظام يتمثل فى أنماط الهدوء التى تناولت التفكير ، والنشاط الصفى ، وانتظار سؤال من المعلم ، ويبدو أن هذا التصنيف للهدوء كان بهدف معالجة عدم قدرة نظام فلاندرز فى رصد أنشطة التلاميذ التى لاتتضمن سلوكا لفظيا ، وبذلك يكون هذا النظام غير قاصر على تحليل السلوك اللفظى وانما تحليل كافة أنماط السلوك الحادثة فى الصف ٠

ومما تقدم يتبين أن السلوك اللفظى قد خضع للعديد من المحاولات لرصده وتحليله من خلال أنظمة متعددة ، ولكن هذه الأنظمة انطلقت من نظام فلاندرز الذى يقتصر على السلوك اللفظى ٠ ولقد أشرنا الى عيوب نظام فلاندرز ، ولذلك ، فان هذه الدراسة تسعى الى تطوير نظام فلاندرز بقصد الاستفادة منه ليس فى رصد السلوك اللفظى وتحليله وتقويمه ، ولكن من أجل تحديد علاقة السلوك اللفظى بعناصر الدرس المختلفة ، بمعنى أن هذه الدراسة ستطور نظاما جديدا ينطلق من نظام فلاندرز يعمل فى بعدين رئيسيين هما : السلوك اللفظى ، وعناصر الموقف التعليمى التعلمى ٠

أدبيات الدراسة :

يتناول هذا الجزء استعراض مايمكن من أفكار ودراسات تتصل بالتفاعل اللفظى الصفى بوجه عام ، وبنظام فلاندرز وتوظيفه بوجه خاص، بالاضافة الى عناصر الموقف التعليمىالتعلمى داخل غرفة الصف ، وذلك من أجل المساعدة فى تطوير نظام جديد لتحليل التفاعل اللفظى الصفى وتحديد هذا التفاعل ضمن أبعاد الموقف التعليمى التعلمى داخل غرفةالصف· ولهذا فان هذا الفصل سيتناول جانبين هما : نظام فلاندرز ، وأبعاد الموقف التعليمى ·

أولا : نظام فلاندرز : من المعلوم أن نظام فلاندرز لتحليل التفاعل داخل غرفة الصف واسع الانتشار ، واستخدم فى العديد من الدراسات وبأغراض مختلفة ، كما أنه فى الوقت نفسه تم تطويره ليتلاءم وأغراض أخرى لتحليل التفاعل اللفظى بين المشرفين والمعلمين (٥) ·

فلقد قام بلومبرج (Blumberg) بتطوير نظام فلاندرز العشرى ليستخدم فى تحليل التفاعل اللفظى بين المشرف والمعلم فى المؤتمرات (الاجتماعات) الفردية التى تعقد بينهما بعد الزيارة الصفية · وقام بلومبرج باستخدام هذا النموذج فى تحليل السلوك اللفظى للمشرفين التربويين ، وقد توصل الى أن سلوك المشرف غير المباشر يؤدى الى تواصل مفتوح بين المشرف والمعلم الأمر الذى يؤدى الى تحقيق أهداف المؤتمر الفردى الذى يتم بعد الزيارة الصفية مما يحقق بالتالى أهداف الاشراف التربوى ·

وقام الباحث (٦) باستخدام نظام فلاندرز فى تحليل التفاعل اللفظى بين المشرفين والمعلمين فى الأردن ، حيث قام بتسجيل اللقاءات أو المؤتمرات الفردية التى عقدت بين المشرفين والمعلمين بعد الزيارات الصفية على أشرطة كاسيت حيث شملت الدراسة عشرة مشرفين من مشرفى العلوم فى الأردن ومئة معلم علوم ·

وباستخدام نظام فلاندرز فى رصد السلوك اللفظى لكل من المشرفين والمعلمين ، وتحليل هذا السلوك ، وباستخدام نظام ساندرز (Sanders) المبنى على نظام بلوم لتصنيف الأهداف المعرفية لتحديد نوع ومستوى

الأهداف التى تناولتها المؤتمرات الفردية · وقد توصلت هذه الدراسة الى أن (١٠٪) فقط من المشرفين كانوا ايجابيين فى سلوكهم اللفظى ، وأن ثلثى كلام المشرفين تقريبا (٥ر٧٣٪) كان كلاما مباشرا ، وأن المشرفين نـــادرا ماكانوا يتناولون الأهداف التربوية فى مؤتمراتهم الفردية مـــع المعلمين ، وأنهم يهتمون اهتماما زائدا بالأهداف الخاصة بالحفظ والتذكر · وقد خلصت الدراسة من هذا كله الى أن الاشراف التربوى فى الأردن يتصف بالسلبية والسطحية ، وتعزى الدراسة ذلك الى رسوخ نماذج فكرية جامدة أو غير مناسبة عن المعرفة ، والتعليم والتعلم ، والتواصل ، والتغيير التربوى ·

وفى دراسة أخرى قام بها الباحث بعنوان «تحليل التفاعل اللفظى فى دروس الطلبة المعلمين » (٧) تم اجراؤها بجامعة الملك سعود استخدم فيها نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظى الحادث بين الطلبة المعلمين وتلاميذهم بمدارس منطقة الرياض التعليمية · ولقد تم استخدام الفيديو فى تسجيل دروس عينة عشوائية من الطلبة المعلمين فى كافة التخصصات ممن التحقوا فى برنامج التربية الميدانية فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ١٤٠٥/١٤٠٦ هـ ، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٠) طالبا معلما · وقد توصلت هذه الدراسة الى أن السلوك اللفظى للطالب المعلم هو السلـــوك السائد فى معظم المواقف التعليمية وأن نسبة كلام الطالب المعلم بلغـــت (٤٣ر٧٢٪) ، وأن نسبة السلوك اللفظى غير المباشر للطالب المعلم بلغـــت (٨ر٢٧٪) ، كما أن النسبة المئوية لسلوك التلميذ اللفظى بلغت (٣ر٢٢٪) · وقد خلصت الدراسة الى أن السلوك اللفظى فى دروس الطلبة المعلميـــن لايوفر الجو الاجتماعى النفسى المناسب للتعلم الفعال ·

وفى الأردن قام «أنمار الكيلانى» (٨) بدراسة تأثير عملية التفاعـل اللفظى على تحصيل الطلبة وآرائهم حيث تناولت الدراسة عينة من طلبة المرحلة الاعدادية ، وقد استخدم الباحث نظام فلاندرز فى تحليل ســـلوك المعلمين اللفظى ومقارنة أنماط هذا السلوك مع تحصيل الطلبة ، وقد توصلت الدراسة الى أن تحصيل الطلبة الذين تعلموا من معلم غير مباشر فى سلوكه اللفظى كان أفضل من أقرانهم ممن كانوا يتعلمون من معلم مباشـــر فى سلوكهم اللفظى ·

كما قام «محمد فهمى الدويك» (٩) فى الأردن بدراسة أثر استخدام

أسلوب الاشراف الأكلينيكى على سلوك المعلمين اللفظى داخل غرفة الصف وقد استخدم فى دراسته نظام فلاندرز لرصد السلوك اللفظى للمعلمين الذين خضعوا لبرنامج الاشراف الاكلينيكى وتحليله ، وتبين من هذه الدراسة أن المعلمين الذين اشتركوا فى برنامج مصغر للاشراف الاكلينيكى قد تحسن سلوكهم اللفظى داخل غرفة الصف ، وأصبحوا غير مباشرين فى تفاعلهم مع تلاميذهم ٠

وفى دراسة أخرى جرت فى الأردن قام بها «محمد أكرم الدويك»(١٠) لتحديد أثر استخدام البحوث الاجرائية فى الاشراف التربوى على سلوك المعلمين التعليمى وتحصيل تلاميذهم ، فقام الباحث بتدريب معلمى اللغة العربية بوكالة الغوث الدولية على البحوث الاجرائية (Action researchs) ومن ثم قياس سلوكهم اللفظى قبل وبعد التجربة بواسطة نظام فلاندرز ، وقد أظهرت الدراسة أن سلوك المعلمين اللفظى تطور من المباشرة الى عدمها ، كما أن تحصيل التلاميذ كان أفضل من ذى قبل ٠

وقام «محمد سليم الرابى» (١١) بدراسة الهدف منها التعرف على أثر استخدام المنحى النظامى فى الاشراف التربوى على سلوك المعلمين التعليمى، وقد استعان الباحث بنظام فلاندرز فى رصد وتحليل سلوك المعلمين اللفظى قبل وبعد استخدام المنحى النظامى ٠ وقد وجد الباحث وجود علاقة ايجابية بين هذا النمط من الاشراف والسلوك اللفظى غير المباشر حيث تطور سلوك المعلمين من المباشرة الى عدم المباشرة ٠

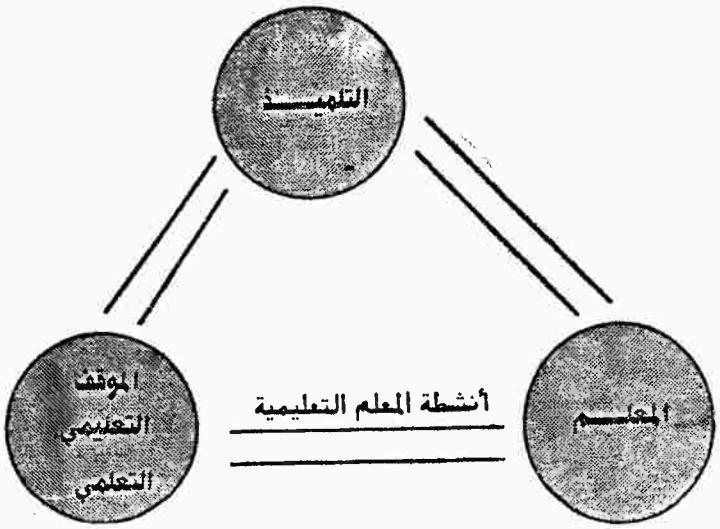
وفى مصر قام «أحمد اللقانى» (١٢) بدراسة التفاعل اللفظى الصفى لدى عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية باستخدام نظام فلاندرز وقد توصل الباحث الى وجود علاقة موجبة بين سلوك المعلم اللفظى غير المباشر وتحصيل التلاميذ فى الدراسات الاجتماعية ٠

ومن هذه الدراسات يتبين لنا أن نظام فلاندرز يمكن استخدامه على نطاق واسع لوصف أنماط السلوك اللفظى الحادثة فى غرفة الصف ومن ثم تحديد الجو الاجتماعى والنفسى السائد بين المعلم وتلاميذه ، باعتبار أن أنماط السلوك اللفظى التى يبديها المعلم تؤثر على طبيعة التواصل بينه وبين

التلاميذ وبالتالى على تفاعل التلاميذ مع كل من المعلم والمادة الدراسية الأمر الذى يؤثر على تحصيلهم لهذه المادة ٠

ثانيا - عناصر الموقف التعليمى التعلمى :

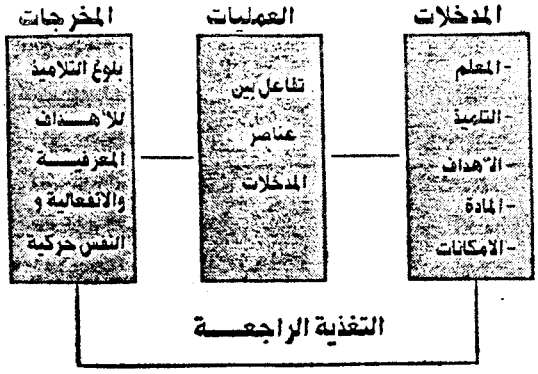
لكى ندرك عناصر الموقف التعليمى التعلمى فلابد من النظر الى هـذا الموقف كنظام تتفاعل عناصره لتحقيق أهدافه - أى أهداف الدرس ٠ والنظام بوجه عام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته والشكل رقم (٢) يبين العلاقة بين المعلم والتلميذ والموقف التعليمى التعلمى ٠



الشكل رقم (٢)

ويتضح من هذا الشكل أن التلميذ يتفاعل مع المعلم وينتج عن ذلـك نوعان من النشاط التعليمى التعلمى ، النشاط استجابة لطلب من المعلم ، والنشاط كمبادرة من التلميذ ، وينتج عن التفاعل بين التلميذ والموقـــف التعليمى التعلمى أنشطة التلميذ التعليمية وتحدد الموقف التعليمى طبيعـــة الأهداف السلوكية التى ينبغى على المتعلم بلوغها ٠ أما التفاعل بين المعلم والموقف التعليمى التعلمى فينتج عنه أنشطة المعلم التعليمية ، ويحدد الموقف التعليمى التعلمى عملية تنظيم الموقف التعليمى لتحقيق الأهداف ٠

أما الموقف التعليمى التعلمى كنظام فيتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة · والشكل رقم (٣) يبين مكونات الموقف التعليمى التعلمى :



شكل رقم (٣) الموقف التعليمى التعلمى كنظام

(أ) المدخلات : تتكون مدخلات النظام (الموقف التعليمى التعلمى) مما يلى :

١ ـ المعلم بخصائصه الشخصية ، وكفاياته التعليمية والمتضمنة الجانبين المعرفى والمهارى ·

٢ ـ التلميذ بخصائصه الشخصية وبخبراته السابقة عن موضوع الدرس ، وقدراته واستعداداته للتعلم ·

٣ الأهداف السلوكية والتى تمثل جوانب النمو المختلفة ، الجانب المعرفى والجانب الانفعالى ،والجانب النفسى حركى ·

٤ ـ المادة الدراسية بما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادىء ونظريات ·

٥ ـ الامكانات المادية وتشتمل على الوسائل والمواد التعليمية ، والكتاب المدرسى ، والكتب الاضافية ، والسبورة ، والأجهزة العلمية ، وغيرها ·

(ب) العمليات : تتكون العمليات من التفاعل بين مدخلات النظام ، ويتمثل هذا التفاعل فى الأنشطة التعليمية والتعلمية ، أى بما يقوم به المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف من أجل تحقيق الأهداف · وتتمثل الأنشطة التعليمية التعلمية فيما يلى :

أولا - أنشطة تعليمية يقوم بها المعلم :

١ - مقدمة الدرس ، ويقصد بها ربط الدرس الجديد بالخبرات السابقة للمتعلم ، أى التأكد من أن التلميذ لديه التعلم القبلى اللازمة للتعلم الجديد.

٢ - تناول المحتوى الدراسى ، وهنا يقوم المعلم بعرض الحقائق والمفاهيم والمبادىء التى يتضمنها موضوع الدرس .

٣ - توظيف الكتاب المدرسى والمصادر المعرفية الأخرى كالقراءات الاضافية من كتب المكتبة أو المقالات أو البحوث وغيرها .

٤ - توظيف الوسائل والمواد التعليمية ، وهنا يستعين المعلم فى نشاطه تعليمى بالوسائل والمواد التعليمية لتوضيح الأفكار لدى التلاميذ .

٥ - العمل الكتابى الصفى ، وفى هذا النشاط يقوم المعلم باستخدام السبورة لبيان أهم الأفكار والاستنتاجات التى يتوصل اليها مع تلاميذه ، بالاضافة الى مايقوم به التلاميذ من أعمال كتابية .

٦ - العمل الكتابى اللاصفى ، وهنا يقوم المعلم بمتابعة واجبات التلاميذ والتعليق عليها وتزويد التلاميذ بتغذية راجعة عنها .

٧ - التقويم التكوينى ، وفى هذا النشاط يطرح المعلم أسئلة اما بطريقة شفوية أو تحريرية بهدف التأكد من التلاميذ يبلغون الهدف قبل الانتقال الى الهدف الذى يليه .

٨ - التقويم الختامى ، ويتم هذا النشاط فى نهاية الدرس بهدف تحديد ما اذا كان التلاميذ يبلغون الأهداف المتوخاة من الدرس .

ثانيا - نشاطات التلميذ التعلمية وتقسم الى :

٩ - نشاطات تعلمية استجابة لطلب المعلم ، وتتضمن كافة ما يقوم به المتعلم من أعمال وأقوال بهدف التعلم المرغوب وذلك بناء على طلب من المعلم .

١٠ - نشاطات تعلمية كمبادرة من المتعلم ، وهنا تتضمن هذه الأنشطة كافة ما يقوم به المتعلم من أعمال وأقوال كمبادرة منه وعرضها على المعلم وزملائه من التلاميذ .

ويؤكد الأدب التربوى على أن الأنشطة التى يقوم بها المعلم تتمثل بوجه عام فيما سبق من أنشطة تعليمية بقصد توفير الفرص المناسبة لكى يقـــوم التلاميذ بممارسة مجموعة من الأنشطة التعلمية ٠

النموذج المقترح لتحليل التفاعل الصفى :

يتكون النموذج المقترح لتحليل التفاعل الصفى من بعدين هما : أنماط السلوك اللفظى الواردة فى نظام فلاندرز العشرى ، والأنشطة التعليميـــة التعلمية التى سبقت الاشارة اليها ، كما فى الشكل رقم (٤) ٠

الشكل رقم (٤)

أنماط السلوك اللفظى / الأنشطة التعليمية التعلمية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
	تقبل مشاعر التلميذ	المديح والتشجيع	تقبل أفكار التلميذ	طرح الأسئلة	الشرح واعطاء المعلومات	التوجيهات والأوامر	الانتقادات وتبرير السلطة	كلام التلميذ استجابة للمعلم	كلام التلميذ كمبادرة منه	السكوت والتشويش
مقدمة الـــدرس										
تناول المحتوى المدرسى										
توظيف الكتاب المدرسى										
توظيف الوسائل التعليمية										
العمل الكتابى الصفى										
العمل الكتابى اللاصفى										
التقويـــم التكوينـــى										
التقويم النهائى										
نشاط التلميذ استجابة للمعلم										
نشاط التلميذ كمبادرة منه ٠										

كيفية استخدام نظام التفاعل الصفى المقترح :

١ - يستخدم هذا النظام فى رصد وتحليل السلوك اللفظى لكل من المعلم والتلميذ كما هو معمول به فى نظام فلاندرز ٠

٢ - يرصد السلوك اللفظى الحادث فى غرفة الصف كل (٣) ثوان ٠

٣ - يبدأ الراصد أفقيا ، أىبالنشاط التعليمىالتعلمى،ويحدد نمط السلوك اللفظى بحسب الخانة الدالة عليه ابتداء من تقبل مشاعر التلميذ وانتهاء بالسكوت والتشويش ٠

٤ - عندما ينتقل المعلم من نشاط الى آخر ينتقل الراصد الى النشاط الجديد ويبدأ برصد السلوك اللفظى لكل من المعلم والمتعلم ٠

٥ - فى نظام فلاندرز يرصد الرقم الدال على نوع السلوك (كل ٣ ثوان) وفى النظام المقترح يكتفى بوضع التكرارات أمام النشاط وتحت نمط السلوك الحادث ٠

٦ - تحسب التكرارات أفقيا لتدل على الأحداث لكل نشاط تعليمى، ورأسيا لتدل على أنماط السلوك ٠

٧ - ان مجموع الأحداث أفقيا وللأنشطة من المقدمة وحتى التقويم النهائى يدل على دور المعلم ، ومجموع الأحداث أفقيا للأنشطة الخاصة بالتلميذ يدل على دور المتعلم ٠

٨ - ان مجموع الأحداث رأسيا ابتداء من تقبل مشاعر التلميذ وحتى طرح الأسئلة يدل على سلوك المعلم اللفظى غير المباشر ، فى حين يدل مجموع الأحداث رأسيا لكل من الشرح واعطاء المعلومات ، والتوجيهات ، والانتقادات على سلوك المعلم المباشر ٠

٩ - ان توزيع التكرارات فى خلايا النظام المئة يشير الى كل من شيوع الأنشطة التعليمية التعلمية وأنماط السلوك اللفظى ٠

منهجية الدراسة

تسعى هذه الدراسة الى تطوير نظام لتحليل التفاعل الصفى مبنيا على نظام فلاندرز العشرى لتحليل التفاعل اللفظى ، ولذلك فان هدف هذا

الجزء هو بيان الطريقة التى أتبعت من أجل التأكد من صدق وثبات النظام المقترح ٠

الصـــدق :

١ - **صدق المحتوى :** استمد النظام المقتـــرح صدق المحتـــوى من الاجراءات التى أتبعت فى بناء النظام ٠ فالنظام المقترح بنى على نظـــام فلاندرز المشهور والذى تم استخدامه من قبل العديد من الباحثين والذى يمثل أحد البعدين الذى يتكون منهما النظام المقترح وهو البعد اللفظى ٠ أما البعد الثانى وهو الأنشطة التعليمية التعلمية التى تحدث فى الموقف التعليمى التعلمى والذى تم استخلاصه باستخدام المنحى النظامى فى الموقف التعليمى التعلمـــى ٠

٢ - **الصدق الظاهرى :** تم توزيع النظام المقترح على لجنة من المحكمين من أساتذة كلية التربية المهتمين بالتفاعل الصفى (ملحق رقم ١) ٠ وقد أكدت التغذية الراجعة التى حصل عليها الباحث على أن النظام المقترح يصـــلح لتحليل التفاعل الصفى ، وتحديد موقع أنماط السلوك اللفظى لكل مـــن المعلم والمتعلم ضمن كل نشاط من الأنشطة التعليمية ٠

الثبـــــات :

لتحقيق الثبات تمت الاجراءات التالية :

١ - تم اختيار خمسة من طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بجامعـــة الملك سعود الذين يشرف عليهم الباحث فى أثناء تدريسهم الميدانى ٠

٢ - تم تدريب الطلبة على ضبط الفترة الزمنية (٣ ثوان) ذهنيـــا حتى بلغوا أفضل مستوى ممكن ٠

٣ - جرى تدريب الطلبة الراصدين على النظام المقترح حيث قام كل راصد بتجريب النظام على درس واحد تم اختياره عشوائيا ٠

٤ - بعد التأكد من قدرة الراصدين على استخدام النظام المقترح تم اختيار عشرة دروس من دروس الطلبة المعلمين المسجلة على الفيديو لدى قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بطريقة عشوائية

وبواقع درسين فى كل من المواد الدراسية التالية : التربية الدينية ، واللغة العربية ، والعلوم ، والرياضيات ، والدراسات الاجتماعية · وطلب من كل راصد استخدام النظام المقترح فى تحليل التفاعل اللفظى فى كل درس من الدروس العشرة ·

٥ - تم تفريغ نتائج التحليل بحيث حددت فى كل درس النتائج التى قررها كل راصد وطبقا لأنماط السلوك العشرة وضمن الأنشطة التعليمية التعلمية الحادثة فى كل درس ، وتم حساب مجموع الأحداث رأسيا لبيان المجموع فى كل نمط من أنماط السلوك ، وافقيا لحساب مجموع الأحداث فى كل نشاط تعليمى تعلمى ·

المعالجات الاحصائية :

وللتأكد من ثبات النظام المقترح فقد اعتمد فى ذلك ثبات الراصدين فى كل درس من الدروس العشرة وذلك بحساب معامل الارتباط بين الراصدين الخمسة فى الخلايا المئة ، وكذلك فى مجموع الأحداث الرأسية (أنماط ، ومجموع الأحداث الأفقية (الأنشطة التعليمية التعلمية) ، بالاضافة الى معاملات الارتباط على المجموع الكلى للأحداث) ·

النتائج ومناقشتها

سعت هذه الدراسة الى تطوير نظام للتفاعل اللفظى انطلاقا من نظام فلاندرز العشرى · ولأغراض التأكد من ثبات المقياس عبر الراصدين تم استخدام معادلة بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين الأحداث التى قررها الراصدون على كل خلية فى البعدين الأول والثانى · فالخلايا فى البعد الأول تتكون من عشرة خلايا تمثل أنماط السلوك اللفظى بحسب نظام فلاندرز · أما الخلايا فى البعد الثانى فهى عشرة كذلك وتتناول مقدمة الدرس ، وتناول المحتوى ، وتوظيف الكتاب المدرسى ، وتوظيف الوسائل التعليمية ، والعمل الكتابى الصفى ، والعمل الكتابى اللاصفى ، والتقويم التكوينى ، والتقويم النهائى ، ونشاط التلميذ استجابة للمعلم ، ونشاط التلميذ كمبادرة منه ·

والجداول من ١ - ١١ تظهر مصفوفات معاملات الارتباط بين الراصدين

الخمسة على مجموع الأحداث (الدرجة الكلية) فى البعد الأول وهو تقبل المشاعر ، والمديح والتشجيع ، وتقبل الأفكار ، وطرح الأسئلة ، والشرح واعطاء المعلومات ، والأوامر والتوجهات ، والانتقادات وتبرير السلطة ، وكلام التلميذ استجابة للمعلم ، وكلام التلميذ كمبادرة منه ، والسكوت أو التشويش على الترتيب ٠

ومن هذه الجداول يظهر أن معاملات الارتباط عالية على الدرجة الكلية ، وفى كافة الخلايا ما عدا الراصد الأول والراصدين الأربعة الآخرين فى الأحداث الخاصة بطرح الأسئلة ، والشرح واعطاء المعلومات ، ولكن معاملات الارتباط بين الراصدين الأربعة الآخرين كانت ذات دلالة احصائية٠ ويفهم من ذلك مقدرته على تحليل التفاعل اللفظى بحسب نظام فلاندرز ، والنظام المقترح ٠

جدول رقم (١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الدرجة الكلية للبعد الأول

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٤٠٧	٠ر٩١٢٩	٠ر٩١١٢	٠ر٩٠٣٨
٢		ـر١	٠ر٩٧٩٦	٠ر٩٧٤٠	٠ر٩٦٦٧
٣			ـر١	٠ر٩٨٧١	٠ر٩٨٢٨
٤				ـر١	٠ر٩٩٢٧
٥					ـر١

جدول رقم (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بتقبل المشاعر

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٨٩٢	٠ر٩٩٤٤	٠ر٩٤٤٧	٠ر٩٤٩١
٢		ـر١	٠ر٩٨٩٨	٠ر٩٧١٩	٠ر٩٦٧٩
٣			ـر١	٠ر٩٤٦١	٠ر٩٥٤٢
٤				ـر١	٠ر٩٩٠٣
٥					ـر١

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بالمديح والتشجيع

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٦٠٤	٠ر٩٦٥٥	٠ر٩٦٤٩	٠ر٩٢٢٤
٢		ـر١	٠ر٩٩٦٧	٠ر٩٨٥١	٠ر٩٧٨٠
٣			ـر١	٠ر٩٩٤٢	٠ر٩٨٤١
٤				ـر١	٠ر٩٨٢٢
٥					ـر١

جدول رقم (٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بتقبل أفكار التلميذ

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٦٦٤	٠ر٩٥٦٧	٠ر٩٧٤١	٠ر٩٥٨٥
٢		ـر١	٠ر٩٦٩١	٠ر٩٥٨٤	٠ر٩٤١٧
٣			ـر١	٠ر٩٧٧٩	٠ر٩٤٩٠
٤				ـر١	٠ر٩٦٧٩
٥					ـر١

جدول رقم (٥)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بطرح الأسـئلة

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٦ر١٨٨	٠ر٥٣٦٨	٠ر٥١٩٨	٠ر٤٩٤٢
٢		ـر١	٠ر٩٥٨٥	٠ر٩٣٩٣	٠ر٩١٥١
٣			ـر١	٠ر٩٨٤١	٠ر٩٧٠٢
٤				ـر١	٠ر٩٩٢٨
٥					ـر١

جدول رقم (٦)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالشرح

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٥٩٩٣	٠ر١٩٢٨	٠ر٢٩٧٢	٠ر٢٨١٧
٢		ـر١	٠ر٨٦٢٧	٠ر٨٩٤٦	٠ر٨٩٨٧
٣			ـر١	٠ر٩٥٨٢	٠ر٩٨٩٦
٤				ـر١	٠ر٩٧٨٠
٥					ـر١

جدول رقم (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بالأوامر

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٩٣٥	٠ر٩٧١٨	٠ر٩٨٦٧	٠ر٩٦٧٦
٢		ـر١	٠ر٩٨٢٤	٠ر٩٨٦٥	٠ر٩٥٥٦
٣			ـر١	٠ر٩٨٢٩	٠ر٩٦٠١
٤				ـر١	٠ر٩٧٧٠
٥					ـر١

جدول رقم (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بالانتقادات

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٨٦٨	٠ر٧٤٩٣	٠ر٩٠٢٢	٠ر٨٦٥٧
٢		ـر١	٠ر٧٨٧٢	٠ر٩٣٤٠	٠ر٩٠٣٤
٣			ـر١	٠ر٨٨٨٤	٠ر٨٨٢٦
٤				ـر١	٠ر٩٩٣٤
٥					ـر١

جدول رقم (٩)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بكلام التلميذ استجابة للمعلم

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٣٣٥	٠ر٩٧١٩	٠ر٩٤٥٠	٠ر٩٠٣٤
٢		ـر١	٠ر٩٦٨٧	٠ر٩٢٩٤	٠ر٩٠٣٠
٣			ـر١	٠ر٩٥٤٨	٠ر٩١٥٤
٤				ـر١	٠ر٩٦٧٧
٥					ـر١

جدول رقم (١٠)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بكلام التلميذ كمبادرة منه

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٧٩٤٤	٠ر٨٩٣٩	٠ر٧٨٦٠	٠ر٧٨٢١
٢		ـر١	٠ر٩٦٤٩	٠ر٩١٩٠	٠ر٩٠٦٦
٣			ـر١	٠ر٩٣٦٨	٠ر٩٢١١
٤				ـر١	٠ر٩٨٢٢
٥					ـر١

جدول رقم (١١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالسكوت أو التشويش

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٨٣٤	٠ر٨٣٩٥	٠ر٨٥٢٠	٠ر٨٦٦٥
٢		ـر١	٠ر٨١٨٠	٠ر٨٤٢٢	٠ر٨٦٥٣
٣			ـر١	٠ر٩٨٠٢	٠ر٩٦٠٧
٤				ـر١	٠ر٩٧٩٥
٥					ـر١

أما الثبات على البعد الثانى فقد تطلب كذلك حساب معاملات الارتباط بين الراصدين الخمسة على الدرجة الكلية لهذا البعد ، وعلى كل خلية من خلاياه العشر ، والجداول من ١٢ ـ ٢٢ تظهر مصفوفات معاملات الارتباط للدرجة الكلية وللخلايا العشرة على الترتيب · ومن هذه الجداول يتبين أن معاملات الارتباط عالية ودالة احصائيا الأمر الذى يؤكد وجود ثبات عبر البعد الثانى من النظام المقترح · أى أن الراصدين كانوا مثقفين على تصنيف الأحداث الى الفئات العشر الخاصة بالبعد الثانى ·

ولما كان نظام التحليل المقترح ثابتا فى بعدية وهى أنماط السلوك اللفظى ، والأنشطة التعليمية التعلمية ، فيمكن القول بأن هذا النظام يصلح لتحليل التفاعل اللفظى داخل غرفة الصف ويمكن استخدامه بحيث يظهر أنماط السلوك اللفظى وعبر كل نشاط من الأنشطة التعليمية التعلمية ·

جدول رقم (١٢)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على مجموع الأحداث فى البعد الثانى

	١	٢	٣	٤	٥
١	١ر-	٠ر٩٦٤٣	٠ر٩٤٧٩	٠ر٩٥٨٢	٠ر٩٢٢٦
٢		١ر-	٠ر٩٨٠٥	٠ر٩٨٢٠	٠ر٩٧٠٣
٣			١ر-	٠ر٩٨٣٠	٠ر٩٧٥٧
٤				١ر-	٠ر٩٨١١
٥					١ر-

جدول رقم (١٣)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بمقدمة الدرس

	١	٢	٣	٤	٥
١	١ر-	٠ر٩٧٣٩	٠ر٩٤٢٢	٠ر٩٦٠٤	٠ر٨٧٠٤
٢		١ر-	٠ر٩٧٧٩	٠ر٩٧٨٣	٠ر٩٣٩٧
٣			١ر-	٠ر٩٩٥٨	٠ر٩٧٧٢
٤				١ر-	٠ر٩٦٢٥
٥					١ر-

جدول رقم (١٤)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بمحتوى الدرس

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٩١٩	٠ر٩٥٨٧	٠ر٩٧١٨	٠ر٩٧٢٣
٢		ـر١	٠ر٩٦٧٧	٠ر٩٦٧٧	٠ر٩٧٦١
٣			ـر١	٠ر٩٥٣١	٠ر٩٤٢٠
٤				ـر١	٠ر٩٩٣٤
٥					ـر١

جدول رقم (١٥)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالكتاب المدرسى

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٩٢٩	٠ر٩٨٤٩	٠ر٩٩٥٩	٠ر٩٩٢٦
٢		ـر١	٠ر٩٩٥٦	٠ر٩٩٩١	٠ر٩٩٧٤
٣			ـر١	٠ر٩٩٥٤	٠ر٩٩٨٠
٤				ـر١	٠ر٩٩٨٢
٥					ـر١

جدول رقم (١٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالوسائل التعليمية

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٩٥٨	٠ر٩٩٦١	٠ر٩٩٥٠	٠ر٩٩٠٢
٢		ـر١	٠ر٩٩٩٥	٠ر٩٩٩٠	٠ر٩٩٦١
٣			ـر١	٠ر٩٩٩٦	٠ر٩٩٦٩
٤				ـر١	٠ر٩٩٨٠
٥					ـر١

جدول رقم (١٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالعمل الكتابى الصفى

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٩٥٧	٠ر٩٩٣٩	٠ر٩٩٧٤	٠ر٩٩٦١
٢		ـر١	٠ر٩٩٦٥	٠ر٩٩٧٠	٠ر٩٩٧٠
٣			ـر١	٠ر٩٩١١	٠ر٩٩٣٤
٤				ـر١	٠ر٩٩٧١
٥					ـر١

جدول رقم (١٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الاحداث الخاصة بالعمل الكتابى اللاصفى

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٧١٦	٠ر٩٧٧٦	٠ر٩٧٣٠	٠ر٩٦٤٨
٢		ـر١	٠ر٩٣٤٨	٠ر٩٩٢٠	٠ر٩٩٦٢
٣			ـر١	٠ر٩٣١٥	٠ر٩٢٨٥
٤				ـر١	٠ر٩٩٥٥
٥					ـر١

جدول رقم (١٩)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بالتقويم التكوينى

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٨٩٣١	٠ر٩١٨٧	٠ر٩٢٦١	٠ر٩٤٣٧
٢		ـر١	٠ر٩٦٤٨	٠ر٩٦١٤	٠ر٩٥٩١
٣			ـر١	٠ر٩٩٤٩	٠ر٩٨٤٢
٤				ـر١	٠ر٩٩٤٤
٥					ـر١

جدول رقم (٢٠)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بالتقويم النهائى

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٨٥٠	٠ر٩٦٧٩	٠ر٩٥٢٣	٠ر٩٨٠٦
٢		ـر١	٠ر٩٩١٢	٠ر٩٦٩٠	٠ر٩٩٥١
٣			ـر١	٠ر٩٧٩٤	٠ر٩٨٥٠
٤				ـر١	٠ر٩٨٠٣
٥					ـر١

جدول رقم (٢١)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين

على الأحداث الخاصة بنشاط التلميذ استجابة للمعلم

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٩٧٨	٠ر٩٩٥٤	٠ر٩٩١٢	٠ر٩٧٦٠
٢		ـر١	٠ر٩٩٣٨	٠ر٩٩٠٣	٠ر٩٧٢٢
٣			ـر١	٠ر٩٩٨٤	٠ر٩٨٥٧
٤				ـر١	٠ر٩٩٠٩
٥					ـر١

جدول رقم (٢٢)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على نشاط التلميذ كمبادرة منه

	١	٢	٣	٤	٥
١	ـر١	٠ر٩٦٥٢	٠ر٩٩٠٢	٠ر٩٨٧٢	٠ر٩٥٨٢
٢		ـر١	٠ر٩٧٧٥	٠ر٩٧٥٦	٠ر٩٩٧١
٣			ـر١	٠ر٩٩٨٥	٠ر٩٧٧١
٤				ـر١	٠ر٩٧٦٧
٥					ـر١

ملاحظات الباحث والراصدين :

من خلال استخدام نظام تحليل التفاعل المقترح ، فقد لاحظ الباحث والراصدين الملاحظات التالية :

١ ـ توجد بعض الصعوبات فى تحديد أنماط الأنشطة التعليمية التعلمية، حيث يحتاج ذلك من الراصد تدريبا مكثفا من أجل تحديد الخطوات التى يمر بها الدرس · وقد لاقى الباحث بعض الصعوبة فى تدريب الراصدين على تحديد أنماط الأنشطة التى يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ·

٢ ـ ولما كان البعد الثانى من بعدى النظام المقترح يتناول الأنشطة التعليمية التعلمية ، فلابد من الاستمرار فى رصد السلوك اللفظى لكل من المعلم والمتعلم الأمر الذى يجعل استخدام وحدة الرصد البالغة ثلاث ثوان أمرا صعبا ، ولذلك يقترح الباحث والراصدون امكانية استخدام فترة زمنية أطول ، فيمكن أن تكون وحدة الرصد دقيقة أو أكثر ، مع أن ذلك يمكن أن يكون على حساب الدقة فى وصف مايحدث داخل غرفة الصف ·

٣ ـ يمكن استخدام النظام المذكور من قبل المشرفين التربويين بفعالية لأنهم أكثر قدرة على تحديد أنماط الأنشطة التعليمية التعلمية الحادثة فى غرفة الصف بحكم مايمتلكونه من خبرة فى الزيارات الصفية · ويمكن للمشرف استخدام النظام المقترح كأداة من أدوات الاشراف التربوى ·

التوصـيات :

فى ضوء ماتقدم من نتائج وملاحظات فان الباحث يوصى بما يلى :

١ - استخدام نظام التفاعل اللفظى المقترح فى التدريب قبل الخدمة وفى أثنائها حيث يمكن اعتبار هذا النظام أداة مقننة تصف السلوك اللفظى من جهة ، وتحديد أنماط الأنشطة التعليمية التعلمية · فالنظام يمكن استخدامه فى وصف دروس المتدربين قبل التدريب وفى أثنائه وبعده لملاحظة ما اذا كان المتدرب يتقدم فى كفاياته التعليمية ·

٢ - استخدام النظام المقترح فى برامج التربية الميدانية ، وفىالاشراف التربوى كأداة للزيارة الصفية وتقويم دروس الطلبة المعلمين والمعلميـــن لاسيما وأن هذه الأداة تقوم على استخدام الوسائل الاحصائية بحيث يمكن بيان جوانب القوة والضعف فى الموقف التعليمى ·

الهـــوامش

1. Woolever, Roberta M., "A New Framework For Developing Classroom Questions". Social Education, Oct. 1987, p. 407.

٢ - يعقوب نشوان ، **الادارة والاشراف التربوى بين النظرية والتطبيق** ، (عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦) ص ٢٦٢ ٠

٣ - محمد زياد حمدان ، **أنظمة تحليل التفاعل الصفى** ، عمان ، سلسلة التربية الحديثة ، ١٩٨٦) ٠

٤ - محمد زياد حمدان ، نفس المصدر ، ص ١٢١ ٠

٥ - يعقوب نشوان ، مصدر سابق ، ص ٢٦٢ ٠

٦ - يعقوب نشوان ، «تحليل التفاعل اللفظى بين المشـــرف والمعلم ، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية ، ١٩٧٨ ٠

٧ - يعقوب نشوان ، تحليل التفاعل اللفظى فى دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود» ، **مجلة جامعة الملك سعـــود - العلوم التربوية**» ، ص ٧٩ - ١٠٧ ٠

٨ - أنمار الكيلانى ، «تأثير عملية التفاعل اللفظـى فى تحليل الطلبـــة الأردنيين وآرائهم فى عينة من طلبة المرحلة الاعدادية » ، **رســـالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية ، عمان ١٩٧٦ ٠

٩ - محمد فهمى الدويك ، «تأثير استخدام أسلوب الاشراف الاكلينيكى فى السلوك الصفى للمعلمين ، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنيـة ، عمان ، ١٩٨٠ ٠

١٠ - محمد أكرم الدويك ، «أثر مشاركة المعلمين التربوى فى القيام ببحوث اجرائية تعاونية فى سلوكهم التعليمى الصفى وفى اتجاهاتهم نحـو الاشراف التربوى» ، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٨٠ ٠

١١ - محمد سليم الراوى ، «أثر استخدام المنحى النظامى فى الاشـــراف التربوى على سلوك المعلمين التعليمى » ، **رسالة ماجستير** ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨١ ٠

١٢ - أحمد اللقانى «**تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية**» (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨) ٠

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء المحكمين

١ - د٠ ابراهيم محمد الشافعى : أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٢ - د٠ خالد فهد الحذيفى : أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٣ - د٠ سلام سيد أحمد سلام : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٤ - د٠ على أحمد مدكور : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٥ - د٠ عبد العزيز عبد الوهاب البابطين : أستاذ مساعد بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٦ - د٠ مصطفى محمد متولى : أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٧ - د٠ نور الدين محمد عبد الجواد : أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٨ - د٠ على سعد القرنى : أستاذ مساعد بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

٩ - د٠ عبد العزيز عبد الله السنبل : أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ٠

واقع عملية اتخاذ القرار الادارى
على مستوى المدرسة
بدولة الامارات العربية المتحدة

د٠ نجاة عبد الله النابه (*)

المقدمة :

التربية فى مفهومها المعاصر ، عبارة عن عملية للتغيير والتطويـــــر الاجتماعى ولها من الآثار والنتائج مايجعلها تحتل المكان الأول بين وسائل الاصلاح والتقدم فى أى بلد من البلدان ٠ ونتائج هذه العملية ــ التربية ــ منوطة الى حد كبير بادارتها التى تمثل المحور الأساسى فى نجاح وســـير العملية التربوية وحسن توجيهها (١) على أساس أن النجاح فى أى عمل من الأعمال ، أو أى تنظيم من التنظيمات يعتمد على الطريقة أو الأسلوب الذى تدار به تلك التنظيمات أو الأعمال ٠

فالادارة التربوية هى التى تتولى مسئولية وضع السياسات والبرامج الى جانب ترجمة الأهداف الى واقع ملموس ، تنعكس آثاره على الحيـــاة بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة (٢) ٠

بيد أن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير فى أدائه ومن ثم فان الاستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية هى التى تأخذ فى حسابها تطوير ادارات هذه النظم وتجديدها (٣) حيث أن العمل الادارى فى مجال التعليم أصبح عملا معقدا متعدد الأبعاد ويحتاج الى استخدام المنهج العلمى فى تشخيص واقعه والتعرف على مشكلاته وقضاياه ، ووضع البدائل التى يمكن الاستفادة منها فى تطوير الواقع بما يجعله قادرا على تحقيق الأهداف المرغوب فيها (٤)٠

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هى جوهر العملية الادارية فى مستوياتها

(*) كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة ٠

العليا والتنفيذية باعتبار أن أى عمل ادارى يحتاج الى اتخاذ قـــــرار ونجاحه ـ أى العمل الادارى ـ يتوقف على حسن اتخاذ القرار · ومن ثـم يصبح الاهتمام بتحسين عملية اتخاذ القرار وترشيده هو فى جوهره اهتمام بتطوير وتنمية الادارة التعليمية (٥) باعتبار أن كل وظيفة من وظائف الادارة وهى التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والتقويم ، يتم فى داخلها عملية اتخاذ القرار · ومن هنا أصبحت عملية اتخاذ القرار هى المحور للعملية الادارية فى التعليم وأصبح مقدار النجاح الذى تحققه أى منظمة يتوقف الى حد كبير على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة · باعتبار أن عملية اتخاذ القرار تشمل من الناحية العملية كافة جوانب التنظيم ، وأنها لاتقل أهمية عن عملية التنفيذ وترتبط ارتباطا وثيقا فى العملية الاداريـــة ينبغى أن يركز على أساليب اتخاذ القرار كما يركز على أسس واجراءات تنفيذه (٦) ·ولأجل أن يتم تكوين القرار واصداره يلزم اتباع المراحـــل التـــالية : ـ

(أ) المرحلة الأولى : مرحلة تشخيص المشكلة · تعتبر الخطوة التفكيرية الأولى لاتخاذ القرارات تشخيصا للمشكلة وتحديدا لها ببيان أبعادها،وخلال هذه المرحلة يتم تشخيص المشكلة وتميزها عن غيرها ورسم حدودها وبيان أبعادها بأسلوب واضح وعلى أسس واضحة حيث أنه اذا لم يتم النجاح فى تحديد المشكلة فان القرار المتخذ لن يلائم طبيعة المشكلة ·

(ب) المرحلة الثانية : مرحلة جمع المعلومات والبيانات ودراستها · حيث أنه يوجد لكل مشكلة معلومات وبيانات واحصاءات تخصها ولذا يلزم أن يقوم الادارى بجمع المعلومات واستخلاص دلالاتها وعلاقتها بالمشـــكلة وبالتحديد الذى تم فى المرحلة الأولى · وتعتبر هذه المعلومات الدعامـــة الأساسية التى تبنى عليها القرارات عموما كما تتوقف عملية جمع المعلومات بدقة وبسرعة وبانتظام على كفاءة عملية الاتصال ·

(ج) المرحلة الثالثة : مرحلة حصر البدائل المتاحة · وتعتبر هـــذه المرحلة عملية معقدة وشاقة وفيها يتم معرفة واستقصاء الحلول البديلـــة المتاحة التى يمكن أن تحل المشكلة ويلزم فى هذه الحالة تقليل عدد البدائل المفيدة الى أقل عدد ممكن مع دراسة وتحليل كل بديل وتقديمه لمعرفة مزاياه

وعيوبه الراهنة والمتوقعة واجراء المقارنة الصحيحة بين جميع الحلول البديلة ٠

(د) المرحلة الرابعة : اختيار الأفضل من البدائل : وخلال هذه المرحلة تجرى الموازنات والمفاضلات بين البدائل المتوفرة التى يتم تحديدها ، ويجرى بعد ذلك تقديم كل بديل وذلك فى ضوء الاعتبارات التى تتعلق بالشئون السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية القائمة والمتوقعة التى تكون عناصر البيئة التى يصنع فيها القرار ٠

(هـ) المرحلة الخامسة : اتخاذ واصدار القرار ٠ وبعد اختيار البديل الأمثل يتم تهيئة المناخ والبيئة الملاءمين لتنفيذه حيث يتم توقيت اصدار القرار من المدير المسئول فيختار الوقت المناسب لاتخاذ واصدار القرار وذلك بعد صياغته بالأسلوب الأمثل ٠ ثم اعلانه أو تبليغه الى المرؤسين كافة ثم يعمل على شحذ هممهم ورفع روحهم المعنوية لتنفيذ القرار (٧) ٠

وقد شهدت الادارة المدرسية فى دولة الامارات تغييرات ادارية وتربوية أدت الى تعقد الدور الذى يقوم به مدير المدرسة وجعل من الصعب ادارة المدرسة من قبل فرد واحد ، وأدى ذلك الى ضرورة التعاون بين المديرين ومرؤوسيهم واشراكهم فى اتخاذ القرارات وممارسة مهامهم ، وبمعنى آخر اشراكهم فى الادارة المدرسية ٠

كذلك فرض التطور الذى شهدته الادارة المدرسية ضرورة المشاركة فى القرارات باعتبار عملية اتخاذ القرار هى بطبيعتها نتاج مجهودات مشتركة من الآراء والأفكار والاتصالات والتحليل والتقييم الذى يتم على مستويات مختلفة بالتنظيم المدرسى ٠ ويضاف الى ماسبق أن اتخاذ القرارات الهامة يقتضى اشراك كل من لهم صلة بهذه القرارات أو تمسهم من خارج التنظيم المدرسى ، بيد أن اتخاذ القرار رغم أن له صلة بأصوله العلمية فان نجاحه يعتمد اعتمادا كبيرا على أساليب معالجة جوانبه وادارة مواقفه ٠ ولهذا فانه من المهم أن تحدد طبيعة عملية اتخاذ القرار والأطراف المشاركة فيه ومايحتاجه متخذ القرار من مهارات معينة على اتخاذ القرار بطريقة صحيحة٠

مشكلة الدراسة : -

يمر التعليم فى دولة الامارات بمرحلة من مراحل التطور الكمـــى والكيفى حيث تزايد عدد الطلاب من ٣٢٨٦٢ فى عام ١٩٧١ - ١٩٧٢ م الى ٢٤٥٩٥٣ طالبا فى ١٩٩٠ م ، وكذلك تزايد عدد المعلمين والاداريين مـن ١٥٨٥ عام ٧١ - ١٩٧٢ م الى ١٨٣٢٨ فى عام ١٩٩٠ - ١٩٩١ م (٨) ٠

وقد تطلبت هذه الزيادة تزايدا فى أعداد الاداريين فى مختلـــف مستويات الادارة العليا والوسطى التنفيذية وأصبحت الادارة المدرسية ذات أهمية خاصة فى نجاح وتسهيل عملية التعليم والتعلم واستخدام المـــوارد والامكانيات المادية والبشرية الاستخدام الأمثل بما يتفق والأهداف التعليمية المرغوب تحقيقها ٠

ومن هنا أصبح على الادارة المدرسية القيام بالعديد من الوظائـــف الادارية فى مختلف مجالات العمل المدرسى وهذه الوظائف تحتاج الى اتخاذ قرارات تستند على أسس علمية صحيحة تتم فى اطار من المشاركة الجماعية بما يضمن اتخاذ القرار الصحيح وتنفيذه وفق المبادىء والأسس العلمية التى يستند اليها (٩) ٠

كما أن عملية اتخاذ القرارات تتم بموجب عملية تفكير تنظيمية قوامها تنظيم رسمى وقنوات اتصال وتدريب مستديم ويمارسها المديرون بحكـــم مراكزهم فى المنظومة ٠ هذا وان تكتيكات اتخاذ القرار فى المنظومات لاتسير على نمط واحد ولكنها تختلف باختلاف أنواع وطبيعة المنظومات العـــامة السياسية والصناعية والزراعية والتعليمية (١٠) ٠

ولاتعتبر عملية اتخاذ القرار بالمهمة السهلة لأنها عملية تتضمن اختيارا بين أفضل البدائل وأفضل السبل لتحقيق الأهداف التربوية وهى فى نفس الوقت اختبار لمدى كفاية القيادات التربوية وقدرتهم على تحمل المسئوليـة حيث أن الأساس فى اتخاذ القرار هو وجود البدائل حتى يمكن اختيار واحد منها وبدون وجود البديل لايمكن أن يكون هناك قرار ، اذ لو وجد حل واحد لكان اجباريا ، فلا يكون هناك اختيار بحكم الواقع ، وبالتالى لايكون قرارا، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لايمكن أن يقال أن الفرد يختار بديلا واحدا

من بين البدائل الموجودة حيث لايمكن للفرد أن يحيط علما بجميع البدائل المتاحة كما أن الفرد ليس بمقدوره أن يعرف جميع البدائل ليختار أحسنها (١١) ٠ وتزداد عملية اتخاذ القرار تعقيدا وتكون آثارها أعظم كلما تزايد حجم الادارة التعليمية بمستوياتها المختلفة وتكاثرت عناصر شبكة الاتصال بالمستفيدين من العملية التربوية (١٢) ٠

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق مايلى :

١ - فهم واقع عملية اتخاذ القرار على مستوى المدرسة فى دولة الامارات فى سياق العوامل الثقافية المؤثرة ؟

٢ - التعرف على المشكلات التى تحد من فاعلية اتخاذ القرار وتنفيذه ٠

٣ - الكشف عن السبل والمقترحات التى تحسن من عملية اتخاذ القرار التربوى على المستوى الاجرائى فى دولة الامارات بما يساعد على تحسين العملية التربوية على المستوى التنفيذى ٠

أهمية الدراسة :

تساعدنا الدراسة الحالية فى معرفة صيغة عملية اتخاذ القرارات على المستوى التنفيذى فى المدرسة والمشكلات التى تعوق اتخاذ القرارات بطريقة صحيحة وتعتبر أساليب اتخاذ القرارات وطريقة المشاركة فيها من أهم الأمور التى تدفع عملية التعليم والتعلم فى المدرسة الى تحقيق أهدافها ٠

وتعتبر الدراسة الحالية خطوة أساسية وركيزة هامة يمكن فى ضوئها اتخاذ الاجراءات المناسبة لتحسين عملية اتخاذ القرار فى مدارس التعليم العام بدولة الامارات ، اضافة الى أن هذه الدراسة تعتبر على حد علم الباحثة أول دراسة عن واقع اتخاذ القرار على مستوى المدرسة فى دولة الامارات العربية المتحدة ٠

مصطلحات الدراسة :

تتعامل الدراسة الحالية ، مع مصطلح أساسى هو :

مفهوم القرار : يتضح معنى القرار الادارى من خلال التعريفات التى وضعها له المختصون فى الادارة ٠ والتى يمكن من استعراض بعض هذه التعريفات أن نستخلص عناصر ومقومات القرار الادارى ، الذى يعنى عند البعض «الاختيار الحذر والدقيق لأحد البدائل بين اثنين أو أكثر من مجموعة البدائل» (١٣) ويعرفه (محمد يس ، ابراهيم درويس) (١٤) بأنه مسار فعل يختاره متخذ القرار باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لانجاز الهدف أو الأهداف التى يتبعها ونستخلص من هذه التعريفات أن مفهوم القرار الادارى ينسحب على العملية المعتمدة التى تتم لاختيار البديل المناسب لمشكلة ادارية معينة مهما كانت طبيعتها ، وهى عملية تؤثر فيها عوامل عديدة اجتماعية وتنظيمية وفنية وبيئية ٠

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود التالية :

١ ـ المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية (مراحل التعليم العام فى دولة الامارات) الحكومية وفى منطقتين تعليميتين هى منطقة أبو ظبى التعليمية ومنطقة العين التعليمية ، باعتبار انهما يمثلان مختلف المناطق التعليمية بالدولة ٠

٢ ـ عينة من المديرين والمعلمين فى بعض المدارس التى تم اختيارها بطريقة عشوائية ٠

٣ ـ أجريت هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٩٢/٩١ م ٠

الدراسات السابقة :

على الرغم من أن الدراسات ذات الصلة باتخاذ القرارات تحتل مساحة هامشية على خريطة الدراسات الادارية التربوية الا أن هناك بعض الدراسات ومن بينها : ـ

دراسة محمد يوسف حسن (١٥) ، وموضوعها :«الاحتياجات التدريبية لمديرى المدارس فى اتخاذ القرارات » ٠ وقد كانت مشكلة الدراسة محدودة فى التعرف على المهارات الانسانية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار والتى ينبغى أن يكتسبها مديرو المدارس وما مدى توفر تلك المهارات لدى مديـــرى المدارس ، وماتصور المديرين لأساليب تنمية تلك المهارات ٠ وقد استخدم الباحث استبانة تتكون من ثلاثين فقرة تتصل بالمهارات اللازمة لاتخاذ القرار واستفتى فيها عينة من مديرى مدارس التعليم العام الحكومى التابعـــة للمنطقة الغربية (مكة المكرمة ـ جدة ـ الطائف) وبالمراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والاعدادية ، والثانوية ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وانتهت بمجموعة من النتائج من أهمها : ـ

وجود مجموعة من المهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار ومايتبغى أن يكتسبها مديرو المدارس وكانت هناك مجموعة من المهارات ذات المستوى المرتفع لدى المديرين وتراوحت متوسطاتها مابين ٢٦ر٤٪ و٥٩ر٣٪ ومهارات ذات مستوى متوسط تراوحت متوسطاتها بين ٤٧ر٣٪ و٨٢ر٢٪٠

وقد بينت النتائج أن احتياج مديرى المدارس الى مهارة اختيار الطريقة المناسبة لاتخاذ القرار قد حظى بأعلى مستوى ، يليه احتياج المديرين الى مهارة التنبؤ بالنتائج المترتبة على كل بديل ، كما توصلت الدراسة الـــى استخلاص تصور المديرين لمدى أهمية بعض أساليب تنمية المهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار ٠ وقد حظيت الاجتماعات والمناقشات والدورات التدريبية بأعلى متوسط ٠

أما البحوث وحلقات النقاش واللجان فقد حظيت بأقل متوسط ٠

أما دراسة ٠٠«بفيفنر Pfifner » (١٦) فقد أشارت الى أن مهارات اشراك الأفراد الآخرين فى اتخاذ القرار تعتبر بمثابة أهم المهارات التى ينبغى للمديرين أكتسابها ٠

بينما أشارت دراسة «بريدجز Bridges » (١٧) الى ضرورة تركيـــز

برامج مديرى المدارس على عملية اتخاذ القرار ، لاسيما فيما يتعلق بتنمية المهارات الخاصة باشراك المجتمع المدرسى باتخاذ القرار ٠

واشارت دراسة «بيكر Beker» (١٨) الى أن معظم مديرى مدارس المرحلة الابتدائية يحتاجون الى تدريب أثناء الخدمة المبنى على التحديد الدقيق للمهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار والمصمم لتنمية هذه المهارات ٠

ويلاحظ على الدراسات السابقة أن معظمها قد تم فى مجتمعات غير عربية ولم يتم العثور على دراسة عربية تتعلق بواقع اتخاذ القرار الادارى على مستوى المدرسة ، الأمر الذى يستوجب القيام بمثل هذه الدراسة الحالية ٠

الاطار الامبريقى للدراسة :

أولا : فروض الدراسة :

ستحاول هذه الدراسة التحقق من صدق الفروض التالية :

١ ـ توجد فروق ذات دلالة بين الأعمار المختلفة نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان ٠

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان ٠

٣ ـ توجد فروق ذات دلالة بين التربويين وغير التربويين نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان ٠

٤ ـ توجد فروق ذات دلالة بين المؤهلات المختلفة نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان ٠

٥ ـ توجد فروق ذات دلالة بين المديرين والمعلمين نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان ٠

٦ ـ توجد فروق ذات دلالة بالنسبة للخبرة (أقل من ١٠ سنوات) (وأكثر من ١٠ سنوات) نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان ٠

ثانيا : - منهج الدراسة :

يستخدم فى هذه الدراسة المنهج الوصفى الذى يستند على وصف الظاهرة موضوع الدراسة وفهمها فى اطار العوامل الثقافية المؤثرة فيها ، اضافة الى استخدام الدراسة الميدانية بغرض جمع المعلومات من المتأثرين بعملية اتخاذ القرار والمشاركين فيها مع استخدام الأسلوب الاحصائى (*) بما يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة ، وذلك بقصد تحديد طبيعة عملية اتخاذ القرار وأساليبها ونوعية المشاركين فيها ٠

ثالثا : عينة الدراسة :

يمثل المجتمع الأصلى لهذه الدراسة المديرين والمعلمين لمنطقتى أبو ظبى والعين التعليميتين ، ويقدر عددهم ١٧٤ مديرا ومديرة و٧٨٨٥ معلما ومعلمة وقد تم اشتقاق عينة عشوائية من المجتمع الأصلى يقدر عددهم ٨٧ مديرا ومديرة و١٩٤ معلما ومعلمة وفقا لما أشارت اليه الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها فان هذه العينة تعتبر عينة مناسبة ٠ انظر جدول رقم (١) ٠

الجـدول رقـم (١)

(جدول يبين أعداد عينة الدراسة وخصائصها (١٩))

	المرحلةالابتدائية		المرحلةالاعدادية		المرحلةالثانوية	المجموع
	ذكو	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الكلى
مـــدير	١٥	١٨	١٤	١٣	١٥	١٢	٨٧
مـــدرس	٤٠	٤٠	٢١	٣٠	٢٥	٣٨	١٩٤
المجموع	٥٥	٥٨	٣٥	٤٣	٤٠	٥٠	٢٨١

رابعا : أداة الدراسة :

عندما بدىء فى تصميم أداة مناسبة لأغراض الدراسة تبين أن أفضل سبيل هو وضع استبيان يتضمن قسما يحتوى على بيانات أولية تعين على اختبار فروض الدراسة ، أما القسم الثانى فيتضمن مجموعة من الأسئلة

(*) النسب المئوية كا٢ ٠

المغلقة التى تدور حول نوعية القرارات التى تتخذ على المستوى التنفيذى والاجراءات المتخذة خلال عملية اتخاذ القرار اضافة الى نوعية الوسائط الاتصالية المعلقة بعملية تبليغ القرار المتخذ . كذلك مدى المشاركة فى اتخاذ القرار ، كما تضمن الاستبيان مجموعة من المعوقات التى تفترض الباحثة أنها تعرقل عملية اتخاذ القرار . كذلك تضمن الاستبيان مجموعة من الأساليب التى يمكن أن يتبع أحدها أو كلها فى اتخاذ القرار .

وهناك أسئلة أخرى تتناول أهم مراحل اتخاذ القرار وفق المنهج العلمى، اضافة الى بعض الأسئلة الأخرى التى يستدل منها على مدى توفر المهارات اللازمة لاتخاذ القرار لدى مديرى المدارس وأخرى بالتعرف على مدى مشاركة المجتمع المحلى فى القرارات التى تتخذها المدرسة . اضافة الى استعراض بعض الأساليب والوسائل التى يمكن أن تفيد فى تنمية مهارات متخذى القرار .

وقد تضمن الاستبيان عشرين سؤالا : بالاضافة الى سؤالين مفتوحين .

وقد تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين (*) . من بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الامارات ، وبعض مديرى المدارس ومعلميها بهدف التعرف على مدى صلاحية هذه الأداة فى قياس الأهداف المرتبطة بموضوع هذه الدراسة . وقد تركت لهم الحرية فى اضافة بعض الأسئلة أو حذفها اذا كانت مكررة . وكذلك تعديل عبارات الاستبيان وكان ذلك فى شهر سبتمبر ٩١ م .

وبعد جمع هذه الاستبانة قامت الباحثة بتعديل محتوى الاستبيان فى ضوء مقترحات العينة الأولية . وبعد التعديل والحذف والاضافة أصبحت الاستبانة تتضمن ثمانية عشر سؤالا بالاضافة الى سؤالين مفتوحين .

وبعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات عن طريق الاتصال بمسئولى المنطقة التعليمية فى أبو ظبى والعين للقيام بتوزيعها على العينة العشوائية . وفى شهر أكتوبر ١٩٩١ م قامت الباحثة بالاتصال بالمنطقتين التعليميتين

(*) أ.د / سيد خيرالله ، أ.د. / محمود الناقة ، د. صلاح عبد الحميد ، د. محمود أحمد موسى م.د / نهاد حموى .

واستلام الاستبانات وبعد حصرها واستبعاد غير المكتمل الاجابة عليه أصبحت الأعداد وفق ما أشرنا اليه فى الجدول رقم (١) .

نتائج الدراسة :

يتم عرض نتائج التحليل الاحصائى لكل سؤال على حدة وعلى قسمين الأول يعرض فيه النسب المئوية للاجابات المتباينة والثانى تعرض فيه النتائج على مستوى المتغيرات المستقلة (العمر والجنس والمؤهل والوظيفة والتخصص والخبرة) وذلك وفق مايلى : -

١ - نوعية القرار الادارى على المستوى التنفيذى :

جدول رقم (١)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الملاحظات
العمر	٢ر٤٠٢	٢	٠ر٣٠١	غ٠د٠
الجنس	٣ر١٤٩	١	٠ر٠٧٦	غ٠د٠
المؤهل	٣ر٢٣٤	٣	٠ر٣٥٧	غ٠د٠
الوظيفة	٧ر٢٢٠	١	٠ر٠٠٧	د٠
التخصص	١ر٦٤١	١	٠ر٢٠٠	غ٠د٠
الخبرة	٣ر١٤٤	١	٠ر٠٧٦	غ٠د٠

أما فيما يتعلق بنوعية معظم القرارات فردية أو جماعية بالنسبة للسؤال الأول تشير البيانات الاحصائية الى أن أغلب أفراد العينة يرون أن القرارات الادارية على مستوى المدرسة ، معظمها يتخذ على المستوى الجماعى حيث أن نسبة من أجابوا بنعم تصل الى حوالى (١٦ر٧٦٪) ، أما نسبة من أجابوا بأن القرار فردى فتصل الى (٨٤ر٢٣٪) وتشير الدراسات الادارية الى أن القرارات الجماعية أفضل من القرارات الفردية ، كما يشيع استخدامها كلما ارتفعنا الى أعلى فى السلم الادارى ، ويتم اتخاذ مثل هذه القرارات من خلال عقد اللجان والاجتماعات وخاصة فى القرارات التى تحتاج الى العديدمن الآراء البديلة والمناقشة والتقويم ، وابداء النصيحة

للمدير الذى يدير اللجنة أو الاجتماع وقد ينفرد المدير بمسئولية اتخاذ القرار أو أنه يجرى اقتراع أعضاء الجماعة أو تصويتهم على هذا القرار أو أن تكون هناك أغلبية توافق على القرار النهائى أو اجماع من جانب أعضاء الجماعة (٢٠) ٠

وقد أيدت التجربة أن مثل هذه القرارات تكون ذات حيوية وفاعلية كبيرتين ومحققتين ، كما بين «سيمون Simon » و «بارنارد Barnard » وهذا بعكس القرارات الفردية التى يستند فى اتخاذها شخص واحد أو تفرض على مجموعات الأفراد من خارج الجماعة اذ يكون الفرض من قبل الأقلية على أغلبية الأفراد أو أن قائد المجموعة يفرضها على أفراد مجموعتين ، وكل ذلك يجعلها محرومة من الفاعلية والاستمرارية بعكس القرارات الجماعية (٢١) ٠

أما من حيث الاختلافات بين أفراد العينة من حيث العمر والجنس والمؤهل والتخصص والخبرة ، فلا توجد فروق دالة احصائيا مما يدل على اتفاق فئات العينة فى أن القرارات المتخذة على مستوى المدرسة معظمها جماعية ٠ بينما توجد فروق دالة احصائيا بين المديرين والمعلمين وربما يرجع ذلك الى أن المعلمين يشعرون بضعف المشاركة فى اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة ٠

ومما يؤكد أهمية المشاركة فى اتخاذ القرار أن نسبة (٩٤ر٣٧٪) من أفراد العينة يرون أن القرار الصحيح هو الذى يعتمد على الأخذ بمبدأ المشاركة الواسع كما أشارت نتائج السؤال رقم (٧) فى أداة الدراسة ، وعندما سئل أفراد العينة فى أحقية مدير المدرسة فى اتخاذ القرارات بنفسه (السؤال رقم ١١) أشارت العينة باجابة نعم (٦٧ر٣١٪) والى حد ما (٥٣ر٥٠٪) ولا (٧٩ر١٧٪) ويرجع هذا التباين فى تلك النسب الى أن أفراد العينة يدركون أن هناك بعض القرارات السريعة وغير الاستراتيجية ويحق لمدير المدرسة أن يتخذها بمفرده ٠

أما القرارات الاستراتيجية فهى تحتاج الى تحديد المشكلة وحصر البدائل واختيار القرار الرشيد (٢٢) ٠

٢ - فاعلية الوسائط الاتصالية :

جـول رقم (٢)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١ر٢١٠	٢	٠ر٥٤٦	غ٠د٠
الجنس	٠ر٣٩١	١	٠ر٥٣٢	غ٠د٠
المؤهل	٨ر٣٩٠	٣	٠ر٠٣٩	د٠
الوظيفة	٠ر٤٨٩	١	٠ر٤٨٥	غ٠د٠
التخصص	٠ر٤٥٣	١	٠ر٥٠١	غ٠د٠
الخبرة	٠ر٦١٦	١	٠ر٤٣٣	غ٠د٠

أما بالنسبة لسرعة وصول القرارات الى المنفذين فى السؤال الثانى فيتضح من البيانات الاحصائية أن (٨٣ر٨٦٪) من أفراد العينة يرون أن القرارات تصل فى الوقت المناسب فى حين يرى (١٧ر١٣٪) انها تصل فى وقت غير مناسب · ويتبين من ذلك أن القرارات على مستوى المدرسة تصل الى المنفذين بطريقة صحيحة مما يساعد على نجاح الادارة المدرسية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها · وقد اتضح من التحليل الاحصائى أنه ليس هناك اختلاف دال احصائيا بسبب العمر أو الجنس أو الوظيفة أو التخصص أو الخبرة ، أما بالنسبة للاختلاف بين أفراد العينة من حيث المؤهل فقد تبين أن هناك اختلافا دالا احصائيا حيث اتضح أن حوالى (٢٥ر٥١٪) من الجامعيين يرون أن القرارات تصل فى الوقت المناسب بينما يرى (٨١ر٣٣٪) من حملة الدبلومات أن القرارات تصل فى الوقت المناسب و (٤٢ر١٪) من حملة الثانوية يرون أن القرارات تصل فى الوقت المناسب أيضا ·

وربما يوضح هذا التباين أن حملة المؤهلات الجامعية أكثر ادراكا بطبيعة عملية اتخاذ القرار ونوعية قنوات الاتصال داخل المدرسة التى تستخدم فى توصيل القرارات المدرسية من المستوى الأعلى الى المستوى الأدنى ·

٣ - التهيئة القبلية لتنفيذ القرار :

جـــدول رقـــم (٣)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٤ر٦٦٣	٤	٠ر٣٢٤	غ٠د٠
الجنس	١١ر٨٦٦	٢	٠ر٠٠٣	د٠
المؤهـــل	٢٨ر٧١١	٦	٠ر٠٠٠	د٠
الوظيفة	١٠ر٢٢٥	٢	٠ر٠٠٦	د٠
التخصص	٠ر٤٨٩	٢	٠ر٧٨٣	غ٠د٠
الخبرة	٥ر٢٥٥	٢	٠ر٠٧٢	غ٠د٠

أما بالنسبة لتهيئة الهيئتين الادارية والتعليمية قبل تنفيذ القـــرار ، فتشير البيانات والاحصاءات الى أن (٦٣ر٦٢٪) من أفراد العينة يـرون أن ادارة المدرسة تبذل جهودا فى شرح وتوضيح القرارات التى تصدرها قبل تنفيذها بينما يرى (٢٥ر٣٠٪) أن ذلك يتم أحيانا ، فى حين أشار (١٢ر٧٪) الى أنه نادرا ما تقوم ادارة المدرسة بهذه المهمة ٠ وهذه النسب تدل على أن الادارة المدرسية فى دولة الامارات تهتم بتوضيح القرارات للعـاملين فى المدرسة وذلك قبل تنفيذها وقد اتضح من التحليل الاحصائى أنه ليس هناك اختلاف دال بين فئات العمر والتخصص والخبرة فى حين يوجـــد اختلاف بين الذكور والاناث ، ويوجد اختلاف كذلك بسبب المؤهل والوظيفة، وكان الاختلاف لصالح الذكور ، وهذا يعنى أن مديرى المدارس فى دولـــة الامارات يبذلون جهودا أكثر من مديرات المدرسة فى شرح وتوضـــيح القرارات المتخذة قبل التنفيذ) ، بينما يوجد اختلاف بسبب المؤهل لصالح الفئات التى تحمل مؤهلات دراسية عالية ، وفى نفس الوقت يوجد اختلاف دال احصائيا بسبب الوظيفة ، حيث يرى المعلمون أن مديرى المـــدارس يبذلون جهودا فى توضيح القرارات وهو اتجاه يساعد بشكل كبير علـــى نجاح القرارات التى تتخذ من جانب السلطات التعليمية علـى مســـتوى المدرســـة ٠

٤ - المتابعة خلال تنفيذ القرار :

جـدول رقـم (٤)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٠ر٥٥٦	٢	٠ر٧٥٧	غ٠د٠
الجنس	٢ر٧٢٩	١	٠ر٠٩٩	غ٠د٠
المؤهل	١١ر٩٩٦	٣	٠ر٠٠٧	د٠
الوظيفة	٠ر٠٠٤٣	١	٠ر٨٣٥	غ٠د٠
التخصص	٠ر٠١٣	١	٠ر٩١٠	غ٠د٠
الخبرة	١ر٩٨١	١	٠ر١٥٩	غ٠د٠

أما بخصوص متابعة القرارات الادارية خلال عملية التنفيذ فتشير النتائج الخاصة بالسؤال الرابع والذى يتعلق بمتابعة تنفيذ القرار بعد اتخاذه أن نسبة (٧٣٪) أشارت الى أن هناك متابعة مستمرة فى مرحلة تنفيذ القرار فى حين أشارت (٢٧٪) من العينة بعدم المتابعة ٠ ونستخلص من ذلك أن هناك متابعة من جانب الادارة المدرسية لعملية تنفيذ القرار باعتبارها ركنا أساسيا يرتبط ارتباطا مباشرا بعملية اتخاذ القرار ، حيث تشير بعض الدراسات الى أنه بعد أو أثناء التطبيق تأتى مرحلة المتابعة وذلك من خلال دراسة تقارير تقدم فى الانجازات أو من خلال مراجعة أنشطة معينة فى تواريخ معينة للتعرف على ما اذا كانت قد تمت بنجاح أم لا ٠ كما أن مرحلة المتابعة ترشد المديرين الى مشاكل جديدة خاصة بالتطبيق (٢٣) ٠ ولا توجد فروق دالة احصائيا بسبب العمر أو الجنس أو الوظيفة أو التخصص أو الخبرة ٠ فى حين كانت هناك فروق دالة بسبب المؤهل حيث كانت كا٢ ١١ر٩٦٦ ودرجة الحرية (٣) والاحتمال (٠ر٠٠٧) ، وكانت الفروق لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس ، وقد يرجع ذلك الى أنهم أكثر قدرة من غيرهم على فهم عملية متابعة تنفيذ القرار بعد اتخاذه ٠

٥ - العلاقة بين القرار الادارى والأهداف المدرسية : -

جـدول رقـم (٥)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١ر٦٥٩	٤	٠ر٧٩٨	غ٠د٠
الجنس	٠ر٢٢٢	٢	٠ر٨٩٥	غ٠د٠
المؤهل	٥ر٧٠٩	٦	٠ر٤٥٧	غ٠د٠
الوظيفة	٤ر٢٥٦	٢	٠ر١١٩	غ٠د٠
التخصص	٣ر٦٣٠	٢	٠ر١٦٣	غ٠د٠
الخبرة	٢ر١٠٨	٢	٠ر٣٤٨	غ٠د٠

وفيما يتعلق بالسؤال الخاص بمدى العلاقة بين القرارات الادارية وارتباطها بأهداف المدرسة فقد أشارت نسبة (٩٦٪) من العينة الى أن القرارات المتخذة معظمها يرتبط بأهداف المدرسة بشكل مناسب ، بينما أشار (٣٢٪) بأنها تتصل بالأهداف المدرسية بدرجة مناسبة الى حد ما ٠ فى حين أشار (٢٪) بأنها لاتتصل بالأهداف المدرسية بالشكل المناسب ، وتبين من ذلك أن معظم القرارات التى تصدر بالمدرسة ترتبط بتحقيق أهداف المدرسة ٠ ويتفق ذلك مع ما أشارت اليه الدراسات الادارية فى أن جوهر الادارة هو عملية اتخاذ القرار وارتباطها بالأهداف المرغوب تحقيقها ٠ أما بالنسبة للاختلاف بين أفراد العينة من حيث العمر والجنس والمؤهل والوظيفة والتخصص والخبرة ، فلا يوجد اختلاف دال بين هذه المجموعات ٠

٦ - المشاركة فى اتخاذ القرار :

جدول رقم (٧)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمـــر	٣ر٢٥٣	٤	٠ر٥١٦	غ٠د٠
الجنس	٥ر٠١٩	٢	٠ر٠٨١	غ٠د٠
المؤهل	٦ر٤٠٨	٦	٠ر٣٧٩	غ٠د٠
الوظيفة	٠ر٨٩١	٢	٠ر٦٤١	غ٠د٠
التخصص	٢ر٥٤٥	٢	٠ر٢٨٠	غ٠د٠
الخبرة	٠ر٣٢٧	٢	٠ر٨٤٩	غ٠د٠

وفيا يتصل بمبدأ المشاركة وعلاقته باتخاذ القرار الصحيح ، فقد أشارت نسبة (٧٨٪) من العينة الى أن القرار الصحيح هو الذى يستند على مبدأ المشاركة فىحينأشار (٢١٪) بمبدأ المشاركة بدرجة ما بينما أشار (١٪) بأن القرار الصحيح هو الذى لا يعتمد على الأخذ بمبدأ المشاركة · وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت اليه الدراسات الادارية بأن القرار الصحيح هو الذى يعتمد على مبدأ المشاركة حيث أن تكوين القرارات فى المنظمة المعاصرة يستند الى الحقائق التى يبنى أساسها على الواقع ، وتعتمد أولا وأخيرا على المعلومات والبيانات والأرقام والاحصاءات ودلالاتها · ولقد تأيد واقعيا أن القرارات التى تصنع عن طريق المشاركة الجماعية هى أنفع للمنظمة ولأفرادها وقد أكد «سيمون Simon وبرنارد Barnard» هذه الحقيقة حيث ذكر أن قرارات المشاركة الجماعية ذات كفاءة وفاعلية عاليتين (٢٤) · وهذا بعكس القرارات الفردية التى يستبد فى اتخاذها شخص واحد أو تفرض على مجموعة الأفراد من خارج الجماعة ، أو يكون الفرد من قبل الأقلية على أغلبية الأفراد ، أو أن قائد المجموعة يفرضها فرضا على مجموعتين ، كل ذلك يجعلها محرومة من الفاعلية والاستمرارية فى القرارات الجماعية · ولايمكن أن يتصور أن القرارات الجماعية سهلة التحقيق على وجه الاطلاق والتعميم ، اذ ثبت بالتجارب النفسانية ، أن لدى الأفراد ميلا عاما الى عدم الاتفاق تماما مع الآخرين ، وذلك لأن الأفراد

يختلفون فى الاتجاهات والرغبات والدوافع كما أن نزعات كل فرد تختلف عن الآخر ... ولذلك فان خير طريقة لصنع القرارات الجماعية وتكوينها، هو أن يفسح المجال لجميع أفراد الجماعة لابداء آرائها وفقا لطريقة المناقشة المفتوحة وتسعى لاحلال التفاهم بينها وتحقيق الاتصال الكامل بين أفرادها (٢٥) .

وفى هذا السياق يمكننا تلخيص مزايا المشاركة فى اتخاذ القرار لكونها تحقق مايلى :-

(أ) زيادة رغبة وحرص العاملين على تنفيذ الواجبات المناطة اليهم وفقا لما هو مخطط وذلك من خلال تفهمهم ومشاركتهم فى تجديد ورسم الأهداف ومثابرتهم على تنفيذ وانجاح القرارات التى اسهموا فى صناعتها.

(ب) زيادة وحدة وتماسك الجماعة .

(جـ) التهيؤ والاستعداد لدى الأفراد على تقبل التغيرات والتعديلات .

(د) توفر رضا العاملين عن أعمالهم وعن المشرفين وعن ادارة المنظمة ككل .

(هـ) زيادة فاعلية عملية الايصالات .

(و) زيادة كفاءة عملية صناعة القرارات عن طريق زيادة المعرفة بعدد البدائل المتاحة والتى يتم حصرها ومناقشتها موضوعيا (٢٥) .

ويمكن لزيادة كفاءة عملية القرارات الجماعية الاستفادة من مزاياها بما يحقق للمنظمة نتائج ايجابية وذلك عن طريق اتباع سياسة مناسبة فى صناعتها وتوفير مايتطلب لها من عوامل النجاح وأهمها مايلى :

(أ) تدريب المرؤسيين الذين لديهم القابلية والذين هم غير قادرين أو غير راغبين فى المشاركة الجماعية على التدريب على الأساليب ووسائل المشاركة الجماعية فى اتخاذ القرارات ، والعمل على خلق الرغبة فيهم للمساهمة فى ذلك .

(ب) بيان المواضيع التى يشارك فيها والعمل على اسهامهم فى المناقشات التى تخصهم وذلك بشكل تدريجى وترغيبى .

(ج) العمل على ازالة المواقف السلبية لدى بعض الرؤساء تجـــاه مشاركة مرؤسيهم فى القرارات الجماعية وافهامهم بأن ذلك سوف لايؤثر على مراكزهم ولايؤدى الى الانتقاص من كفاءتهم ٠

(د) اتباع الأساليب والاجراءات الديموقراطية فى المناقشة والتصويت واتخاذ القرارات (٢٦) ٠

أما فيما يختص بالاختلافات بين المجموعة فان الجدول السابق أعلاه بين عدم وجود أية اختلافات بين المجموعات ٠

بيد أن المعلمين أشاروا طبقا لاستجاباتهم الى السؤال رقم (٨) الى أنهم يشاركون بشكل كبير فى معظم القرارات التى تتخذ فى المدرسة ووصلت النسبة الى (٣٨٪) بأنهم لايشاركون فى اتخاذ القرار ، كما انهم أشاروا بأن الطلاب لايشاركون فى اتخاذ القرارات المدرسية حيث بلغت هذه النسبة (٦٣٪) فى حين أشار (٢٢٪) بأن الطلاب يشاركون الى حد ما و(١٥٪) أشـــاروا بأن الطلاب يشاركون فى اتخاذ القرارات وتبين هذه النتائج أن مشاركـــة الطلاب فى اتخاذ القرارات دون المستوى المطلوب مما يقتضى معه اتخـــاذ الادارة المدرسية الاجراءات الكفيلة يجعل الطلاب يشاركون فى اتخـــاذ القرارات المدرسية التى تتصل بهم مما يدفعهم الى المساهمة فى تنفيذها ٠

جـــدول رقم (٨)

فئـات العينة / المتغير	المعلمـــــون				الطـلاب			
	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمـر	١ر٠٦٢	٤	٠ر٩٠٠	غ٠د٠	٢٥ر٧٧٦	٦	٠ر٠٠٠	د٠
الجنس	٨ر٠٤٢	٢	٠ر٠٨٨	د٠	١٢ر٧٥٢	٣	٠ر٠٠٥	د٠
المؤهـــل	٤ر١٦٥	٦	٠ر٦٥٤	غ٠د٠	١٢ر٣٤٧	٩	٠ر١٩٤	غ٠د٠
الوظيفة	٦ر١٨٦	٢	٠ر٠٤٥	د٠	٣ر٢٥١	٣	٠ر٣٥٤	غ٠د٠
التخصص	١ر٧١٢	٢	٠ر٤٢٥	غ٠د٠	٨ر٤٤٩	٣	٠ر٠٣٨	د٠
الخبـرة	٤ر٨٠١	٢	٠ر٠٩١	غ٠د٠	١٥ر٥٥١	٣	٠ر٠٠١	د٠

٧ - مرحلة اقتراح البدائل : -

جـدول رقـم (٩)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١١ر٥٤٣	٤	٢ر٠٢١	د٠
الجنس	٤ر٣٢٧	٢	٠ر١١٥	غ٠د٠
المؤهـل	٣ر٤٠٨	٦	٠ر٧٥٦	غ٠د٠
الوظيفة	٢ر٤١٦	٢	٠ر٢٩٩	غ٠د٠
التخصص	٠ر٦٤٢	٢	٠ر٧٢٥	غ٠د٠
الخبـرة	٤ر٦٥٥	٢	٠ر٠٩٨	غ٠د٠

وفيما يتعلق بالسؤال الثامن والذى يتصل بوجود صعوبات عنـد ايجاد البدائل قبل اتخاذ القرار فقد أشارت نسبة (١٠٪) الى وجـود صعوبات بينما أشارت (٥٦٪) الى وجود صعوبات الى حد ما ، فى حين أشار (٣٤٪) الى عدم وجود صعوبات ٠

ويمكن تفسير هذه النتائج كما أشارت بعض الدراسات الادارية الى أن أغلب المديرين يلجأون فى معظم الأحيان الى رصيد خبراتهم السابقة كمصدر وحيد لاقتراح بدائل الحل الا أن الوضع الأمثل هو محاولة تشجيع هـؤلاء المديرين على البحث عن بدائل أخرى للحل قد يساعد فيها الزمـلاء والمرؤسون بدور كبير (٢٧) ٠

أما بالنسبة للاختلاف بين المجموعات من حيث الجنس والمؤهل والوظيفة والتخصص والخبرة فلا توجد فروق دالة احصائية ، بينما توجد فروق دالة من حيث العمر حيث كانت كا٢ (١١ر٥٤٣) ودرجة الحرية (٤) والاحتمـال (٠ر٠٢١) ٠ وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية (٣٥ - ٤٥ سنة) ، وربما يرجع ذلك الى أن هذه الفئة أكثر من غيرها تحتاج الى تجديد معلوماتها ومعرفة كيفية اختيار البدائل وفق الأسس العلمية فى الادارة ٠

٨ ـ معوقات عملية اتخاذ القـرار : ـ

جدول رقم (١٠ ـ ١)

نتائج اختبار فريد مان لتساوى ترتيب معوقات عملية اتخاذ القرار حسب فئات العمر ٠

المعوقـات	الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)		
	ن = ٧٥ ٢٥ـ٣٥ سنة	ن = ١٣٦ ٣٥ـ٤٥ سنة	ن = ٧٠ أكثر من ٤٥ سنة
قصور البيانات والمعلومات	٢ر٢٥	٢ر٢٥	١ر٧٥
التردد (عدم الحسم)	٢ر٧٥	٢ر٧٥	٢ر٧٥
ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤسين	٣ر٢٥	٣ر٢٤٥	٣ر٢٥
وقـت القـــرار	١ر٧٥	١ر٧٥	٢ر٢٥
قيمة كـا٢	١٥ر٧٥	١٩ر٢٤	١٨ر٥٨
الدلالة «دال»	٠ر٠٠١	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ١) نتائج اختبار فريدمان لتساوى ترتيب معوقات عملية اتخاذ القرار لكل فئة من فئات العمر على حده ٠ ويتضح من هذا الجدول أن المعوقات تختلف بصورة دالة من حيث الأهمية من وجهة نظر جميع فئات العمر ٠ كذلك يتضح من الجدول أن فئتى العمر الأصغر (٢٥ ـ ٣٥ سنة) و (٣٥ ـ ٤٥ سنة) تتفق فى ترتيب المعوقات فترى أن أهم معوق هو وقت اتخاذ القرار ويليه قصور البيانات والمعلومات ثم التردد (عدم الحسم) وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤسين أما بالنسبة لمن تزيد أعمارهم عن ٤٥ سنة ، فان أهم المعوقات هى قصور البيانات ، يليه وقت اتخاذ القرار ثم التردد وضعف الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ٠

جدول رقم (١٠ ـ ٢)

المعوقات	الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*) ن = ١٨٠ ذكـــور	ن = ١٠١ انـاث
قصور البيانات والمعلومات	٢ر١٢٥٠	٢ر٠٠٠
التردد (عدم الحسم)	٢ر٨٧٥٠	٢ر٧٥٠٠
ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	٣ر٣٧٥٠	٣ر٢٥٠٠
وقـت القـرار	٠ر١٢٥٠	٢ر٠٠٠
قيمة كـا٢	٢١ر٩٢	٣١ر١٤
الدلالة «دال»	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٢) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات عملية اتخاذ القرار حسب الجنس ٠ ويتضح من خلال الجدول أن المعوقات تختلف بصورة دالة من وجهة نظر الجنسين (الذكور والاناث) ٠ ويتضح من خلال الجدول أن الجنسين يتفقان فى ترتيب المعوقات من حيث الأهمية فيتفقان على أن قصور البيانات والمعلومات ووقت القرار هما فى الدرجة الأولى من حيث الأهمية ، يليها التردد (عدم الحسم) ، فضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ٠

جدول رقم (١٠ - ٣)

المعوقات	الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*) ن = ٧٠ ثانوية عامة	ن = ١١٠ دبلوم	ن = ١٦٢ بكالوريوس	ن = ٢ ماجستير
قصور البيانات والمعلومات	١ر٦٢٥	٢ر٥٧٠	٢ر١٢٥٠	٢ر٥٠٠٠
التردد (عدم الحسم)	٢ر٨٧٥	٢ر٦٢٥٠	٢ر٨٧٥٠	١ر٥٠٠٠
ضعف الثقةالمتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	٢ر١٢٥	٣ر٢٥٠٠	٣ر٣٧٥٠	٢ر٥٠٠٠
وقت القرار	٣ر٨٧٥	١ر٧٥٠٠	٢ر١٢٥٠	٢ر٠٠٠
قيمة كا٢	٦ر٦٠	١٣ر٢٣	٤٥ر٥١	١ر٠٥
الدلالة «دال»	٠ر٠٨٦	٠ر٠٠٤	٠٠ر٠٠٠	٠ر٠٧٨٩

يبين الجدول رقم (١٠ - ٣) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار المستخدمة فى المدارس كما يراها حملة مختلف المؤهلات الدراسية (الثانوية العامة ، الدبلوم ، البكالوريوس ، الماجستير) · ويتضح من خلال الجدول أن نتيجة الاختبار غير دالة لدى حملة الثانوية العامة والماجستير وقد يكون السبب هو حجم العينة الصغير ·

أما بالنسبة لحملة الدبلوم والبكالوريوس فان نتائج الاختبار تشير الى أن معوقات اتخاذ القرار تختلف فى ترتيبها بصورة دالة ·

فمن وجهة نظر حملة الثانوية العامة يأتى قصور البيانات والمعلومات فى الدرجة الأولى من الأهمية ثم ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين فالتردد (عدم الحسم) وأخيرا وقت القرار ·

أما من وجهة نظر حملة الدبلوم فان وقت القرار يأتى بالدرجة الأولى، فقصور البيانات والمعلومات ، فالتردد (عدم الحسم) · وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ·

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

أما حملة البكالوريوس فيرون أن وقت القرار وقصور البيـــانات والمعلومات هى المعلومات الأهم ثم التردد (عدم الحسم) وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

وحملة الماجستير يرون أن التردد (عدم الحسم) يأتى فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم وقت القرار ٠ وأخيرا قصور البيانات فضعف الثقـــة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

جدول رقم (١٠ ـ ٤)

	الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)	
	ن = ٢٤٠	ن = ٤١
المعوقـات	مـدرس	مدير
قصور البيانات والمعلومات	٢ر٠٠٠	١ر٦٢٥
التردد (عدم الحسم)	٢ر٧٥٠٠	٢ر٨٧٥
ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	٣ر٢٥٠٠	٣ر٨٧٥
وقـت القـرار	٢ر٠٠٠	٢ر١٢٥
قيمة كـا٢	٣٣ر٢٩	١٨ر٩٤
الدلالة « دال»	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٤) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار حسب الوظيفة ، اذ يتضح من خلال الجدول أن معوقات اتخاذ القرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر المدراء والمدرسين ، حيث يـرى مدراء المدارس أن قصور البيانات والمعلومات تأتى فى الدرجة الأولى من الأهمية، ثم التردد (عدم الحسم) ، ثم وقت القرار وضعف الثقة المتبادلة بيـــن الرؤساء والمرؤوسين ٠ أما المدرسون فيرون أن المعوقين : وقت القـــرار وقصور البيانات والمعلومات يأتيان فى الدرجة الأولى من الأهمية ثم التردد (عدم الحسم) ، وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ٠

جدول رقم (١٠ - ٥)

المعوقـات	الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*) ن = ١٤٥ تـربوى	ن = ١٣٦ غير تربوى
قصور البيانات والمعلومات	٢ر٠٠٠٠	٢ر١٢٥٠
التردد (عدم الحسم)	٢ر٧٥٠٠	٢ر٨٧٥٠
ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	٣ر٢٥٠٠	٣ر٨٧٥٠
وقـت القرار	٢ر٠٠٠٠	٢ر١٢٥٠
قيمة كـا٢	٢٠ر٠٩	ـر٣٢
الدلالة «دال»	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٠ - ٥) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار حسب التخصص · ويتضح من خلال الجدول أن المعوقـات (تتفق) بصورة دالة من وجهة نظر ذوى التخصصات التربويـة وغيـر التربوية · حيث يرون أن معوقات اتخاذ القرار تأتى وفقا لأهميتها حسـب الترتيب التالى أولا قصور البيانات والمعلومات ووقت القرار ، وثانيا التردد (عدم الحسم) ، وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ·

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

جدول رقم (١٠ ـ ٦)

المعوقـات	الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*) ن = ٦٩ أقل من ١٠ سنوات	ن = ٢١٢ أكثر من ١٠ سنوات
قصور البيانات والمعلومات	٢ر٢٥٠٠	٢ر١٢٥٠
التردد (عدم الحسم)	٢ر٧٥٠٠	٢ر٨٧٥٠
ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	٣ر٢٥٠٠	٣ر٨٧٥٠
وقـت القـرار	١ر٧٥٠٠	٢ر١٢٥٠
قيمة كـا٢	٧ر١٦	٤٣ر٨٣
الدلالة «دال»	٠ر٠٦٨	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٠ ـ ٦) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار حسب سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) ، ويتضح من خلال هذا الجدول أن معوقات عملية اتخاذ القـرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر أصحاب الخبرتين الأكثر والأقل من ١٠ سنوات ٠

ويرى من خبرتهم أقل من عشر سنوات أن وقت القرار المعيق هو الأول فى عملية اتخاذ القرار ، ثم قصور البيانات والمعلومات فالتردد وأخيـــرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

أما من خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات فان قصور البيانات والمعلومات ووقت القرار يأتيان فى الدرجة الأولى من الأهمية يليها التردد (عدم الحسم)٠

فضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ٠

وفى السياق السابق ، فان الأدب الادارى يشير الى أن المعلومـــات

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ٠

والبيانات والأرقام والاحصاءات التى تخص كل مشكلة هى الأساس الذى يبنى عليه المديرون عملية صناعة القرارات لمعالجة المشاكل التى تواجههم ، وفى الوقت نفسه تتخذ المعلومات والبيانات وسيلة لتوجيه التصرفات وذلك من خلال قنوات الاتصال التى تستعمل فى الاعداد لاتخاذ القرارات حسب متطلبات الموقف ، وبهذا يعتبر القرار بحد ذاته هو الوسيلة العملية فى التحليل التنظيمى للمنظمة ومن هذا الطريق تتوفر مقومات التغذية العكسية Feed Back لعملية اتخاذ القرارات فى المنظمة (٢٨) ٠

وقد قسم «سيمون Simon القرارات داخل المنظمة الى نوعين : أحدهما قرارات تستند الى الحقائق التى تبنى على المعلومات والبيانات والأرقام الواقعية ، ولذا يمكن الحكم بصحتها لكونها نابعة من الواقع وهذا النوع من القرارات يعنى أساسا لاختيار الوسائل التى تستخدم للوصول الى الغايات ٠ أما القرارات التى لاتستند الى الحقائق وانما الى تقديرات ذات قيمة وتسمى التقديرات القيمية Value Estimation فهى لايمكن الحكم على صحتها لأنها لاتتعلق بما هو واقع ، وانما تتعلق بما يجب أن يقع (٢٩) ٠

ولذلك فان اهتمام الادارة على المستويين التخطيطى والتنفيذى يتطلب توفير البيانات والمعلومات والأرقام التى تلزم أثناء مراحل اتخاذ القرار بما يؤدى الى اتخاذ القرار المناسب مع طبيعة المشكلة وتنفيذه بأقل جهد ووقت ممكنين ، فضلا عن ايجاد الوسائل الملائمة لمعالجة المشاكل والعقبات الخاصة بالمعلومات ، ووضع خطط تتضمن التطوير الادارى واقامة نظم للمعلومات ، وتوفير الوسائل التى يمكن عن طريقها تزويد المستويات الادارية التعليمية المختلفة بالمعلومات الصحيحة من خلال عملية جمعها وتخزينها والاستفادة منها بما يخدم اتخاذ القرارات المناسبة (٣٠) ٠

كما يشير الأدب الادارى الى أن التردد يعد من المعوقات التى تواجه صانعى القرارات ٠ وكثيرا مايعرقل اتخاذ القرار فى الوقت المناسب ، ويثير قلق من يهمهم أمر هذه القرارات ويقصد بالتردد ماينتاب صانعى القرار من حيرة فى اختيار البديل الأفضل وذلك لمجموعة من الأسباب يأتى فى مقدمتها :

(أ) عدم المقدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة ٠
(ب) عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل ٠
(ج) تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذى القرار٠
(د) عدم وضوح السلطات والمسئوليات (٣١) ٠

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت اليه العينة ، ولذلك يلـزم الأخذ بعين الاعتبار تخليص عملية اتخاذ القرار من الأسباب التى تتصـل بالتردد أو عدم الحسم والتى أشرنا اليها فيما سبق ٠

أما بخصوص المعوق الثالث ، وهو ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ، فتشير الدراسات الادارية الى أن ضعف الثقة من الأسباب ، التى لاتشجع على اتخاذ القرار ، واذا صدر القرار فانه يكون فى اطار مشوه يسلبه فاعليته ولايحقق النتائج المرجوة منه (٣٢) ٠

وهذا يقتضى تحسين المناخ المدرسى بين المديرين والمعلمين والاداريين بما يساعد على توفر الثقة والوفاق بما يؤدى الى اتخاذ القرار المناسب فى المشاكل المتصلة بالعمل التعليمى والادارى داخل المدرسة فى دولة الامارات٠

وفيما يتعلق بوقت اصدار القرار ، فقد أشارت الدراسات الادارية الى أن الأسباب الموجبة لاتخاذ القرارات تتعلق بشكل عام بالفن الجميل لاصدار القرارات الادارية ، كما أطلق عليه «بارنارد Barnard
وهو يعنى بذلك الفطنة والحصافة فى اتخاذ القرارات ، وهى تتضمن عدم القدرة فى صناعة قرار ما بصدد مسألة ما الا اذا كان الوقت قد حان ، أو أن يكون وقت اتخاذها ملائما ، ومهما يكن فان عدم صناعة القرارات لكونها غير مناسبة أمر يتعلق ببداهة وذوق المدير ذاته وهو الذى يجب أن يحـــدد حلول الوقت لاصدارها (٣٣) ٠

ويتفق ماسبق مع نتائج هذه الدراسة مما يقتضى معه تنمية مهارات المديرين فيما يتعلق بوقت اصدار القرار حتى يمكن التغلب على هذا المعوق الذى يحد من فاعلية اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة فى دولة الامارات العربية المتحدة ٠

٩ - أساليب اتخاذ القرار على المستوى المدرسى :

جـدول رقم (١١)

المتغيـرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٣ر٤١٩	٤	٠ر٤٩٠	غ٠د٠
الجنس	٠ر٤٥٥	٢	٠ر٧٩٦	غ٠د٠
المـؤهل	١٣ر٤٥٢	٦	٠ر٠٣٦	د٠
الوظيفة	٠ر٦٦٤	٢	٠ر٧١٨	غ٠د٠
التخصص	١ر٤١٨	٢	٠ر٤٩٢	غ٠د٠
الخبـرة	٠ر٧٥٨	٢	٠ر٦٨٥	غ٠د٠

وفيما يتعلق بأساليب اتخاذ القرار على المستوى المدرسى من حيث أهميتها فكان رأى العينة حول حق مدير المدرسة فى أن يتخذ القرار بنفسه فقد أشارت نسبة (٢٠٪) بنعم و(٣٠٪) الى حد ما و (٥٠٪) لا وتبين مـن النسب أن أفراد العينة يدركون أن القرار القائم على المشاركة يعتبر قرارا رشيدا حيث أشارت الدراسات الادارية الى أنه فى المنظمة المعاصرة صارت عملية اتخاذ القرارات تمارس من قبل جميع الأفراد وفقا لمبدأ المشاركـة الجماعية لاتخاذ القرارات ولذا لم تبق سلطة اتخاذ القرارات محصورة بيد رجل القمة (٣٤) ٠

أما فيما يتصل بالاختلافات بين المجموعات فلا توجد فروق دالـة احصائيا الا بسبب المؤهل ٠ حيث كانت كا٢ (١٣ر٤٥٢) ودرجة الحرية (٦) والاحتمال (٠ر٠٣٦) والفروق لصالح الحاصلين على البكالوريوس وتفسير ذلك الى أن هذه الفئة على قدر من المعرفة والوعى بأهمية المشاركة فى اتخاذ القرارات وخاصة القرارات الرئيسية ٠

جدول رقم (١٢ ـ ١)

الأساليب المتبعة فى اتخاذ القـرار	الوسيط المقدر لترتيب المتبعات فى اتخاذ القرار (*) ٢٥ـ٣٥ سنة ن = ٧٥	٣٥ـ٤٥ سنة ن = ١٣٦	أكثر من٤٥سنة ن = ٧٠
اسلوب التجربة والخطأ	٢ر٨٧٥	٢ر٥٠٠	٣ر٠٦٣
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٨٧٥	٣ر٥٠٠	٣ر٨١٢
أسلوب الخبرة السابقة	١ر٦٢٥	١ر٥٠٠	١ر٩٣٨
أسلوب البحث فى اتخاذ القـــرار	٢ر١٢٥	١ر٥٠٠	١ر٤٣٨
قيمة كا٢	٤٢ر٩٣	١٢٩ر٩٤	٦٥ر٨٢
الدلالة «دال»	٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٢ ـ ١) نتائج اختبار فريدمان لترتيب أساليـــب اتخاذ القرار المستخدمة فى المدارس لكل فئة من فئات العمر · ويتضح من هذا الجدول أن الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر جميع فئات العمر · كذلك يتضح من الجدول أن فئة العمر الصغرى (٢٥ ـ ٣٥ سنة) ترى أن أهم الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار هى أسلوب الخبرة السابقة يليه أسلوب البحث فى اتخاذ القرار ، ثم أسلوب التجربة والخطأ ، والأسلوب الأخير هو أسلوب التقليد والمحاكاة ·

أما فئة العمر الوسطى أو الثانية (٣٥ ـ ٤٥ سنة) فترى أن أسلوبى الخبرة السابقة والبحث فى اتخاذ القرار يأتيان فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم يأتى بعدهما أسلوبا التجربة والخطأ وأقلها أهمية من وجهـــة نظر هذه الفئة ، أسلوب التقليد والمحاكاة · أما الفئة الثالثة (أكثر من ٤٥ سنة) فترى أن أسلوب البحث فى اتخاذ القرار وحده يأتى فى المرتبة الأولى

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

من الأهمية ويليه أسلوب الخبرة السابقة فأسلوب التجربة والخطأ وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة ٠

ويتبين من هذه النتائج الاحصائية أن فئات العينة حسب العمر تختلف فيما بينها حول الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار ، الا أنهم يتفقون فيما بينهم على أن أكثر الأساليب استخداما فى اتخاذ القرار هى أسلوب البحث فى اتخاذ القرار (الطريقة العلمية) باعتباره أكثر دقة فى اتخاذ القرارات يليه أسلوب الخبرة السابقة ٠ كما تبين النتائج أن أسلوب التجربة والخطأ والتقليد والمحاكاة من الأساليب التى تستخدم الى حد ما فى اتخاذ القرار على مستوى المدرسة فى دولة الامارات العربية ٠

جدول رقم (١٢ - ٢)

الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار	الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)	
	ن = ١٨٠ ذكور	ن = ١٠١ اناث
أسلوب التجربة والخطأ	٣ر١٢٥	٢ر٨٧٥
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٨٧٥	٣ر٨٧٥
أسلوب الخبرة السابقة	١ر٦٢٥	١ر٦٢٥
أسلوب البحث فى اتخاذ القرار	١ر٨٧٥	٢ر١٢٥
قيمة كا٢	١٥٨ر٧٧	٧٥ر٧٨
الدلالة «دال»	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٢ - ٢) نتائج اختبار فريدمان لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار حسب الجنس ٠ ويتضح من خلال هذا الجدول أن الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار تتفق بصورة دالة من وجهة نظر الجنسين (الذكور والاناث) ٠ ويتضح كذلك أن الجنسين يتفقان فى ترتيب الأساليب من حيث الأهمية ٠

ويتبين من هذه النتائج الاحصائية انه لايوجد اختلاف بين الأساليب

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ٠

المستخدمة فى مدارس البنين ومدارس البنات حيث اتفقت العينة بين الأساليب المستخدمة فى مدارس البنين ومدارس البنات حيث اتفقت العينة على أن أسلوب الخبرة السابقة أكثر استخداما من أسلوب البحث فى اتخاذ القرار، فى حين يستخدم التجربة والخطأ والتقليد والمحاكاة · أى أن أسلوب التجربة والخطأ يأتى فى المرتبة الدنيا ، مما يجعلنا نطمئن الى حد كبير الى أن أساليب اتخاذ القرار تتفق مع ما تشير اليه الدراسات الادارية وخاصة فى مجال الادارة المدرسية ·

جدول رقم (١٢ ـ ٣)

الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار	الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)			
	ن = ٧ ثانوية عامة	ن = ١١٠ دبلوم	ن = ١٦٢ بكالوريوس	ن = ٢ ماجستير
اسلوب التجربة والخطأ	٢ر٧٥٠	٢ر٨١٢	٢ر٩٣٨	٣ر٥٠٠
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٥٠٠	٣ر٦٨٧	٣ر٨١٢	٢ر٠٠٠
أسلوب الخبرة السابقة	٢ر٢٥٠	١ر٩٣٨	١ر٤٣٨	٢ر٠٠٠
أسلوب البحث فى اتخاذ القـــرار	١ر٥٠٠	١ر٣١٢	٢ر٠٦٣	٢ر٥٠٠
قيمة كا ٢	٤ر٩٣	١٠٧ر٥٥	١٢٤ر٧٨	١ر٨٠
الدلالة «دال»	٠ر١٧٨	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠	٠ر٦١٥

يبين الجدول رقم (١٢ ـ ٣) نتائج اختبار فريدمان لترتيب أســـاليب اتخاذ القرار حسب استخدامها فى المدارس كما يراها حملة مختلف المؤهلات (الثانوية العامة ، والدبلوم والبكالوريوس ، والماجستير) · ويتضح مـــن الجدول أن الأساليب تختلف فى ترتيب استخدامها لدى جميع المؤهلات ماعدا أسلوب التجربة والخطأ الذى يأتى فى المرتبة الثانية من حيث الأهمية لدى جميع المؤهلات · كما يتضح من الجدول أيضا أن نتيجة الاختبار غير دالة لدى حملة الثانوية العامة والماجستير · والواقع أن حجم العينة لهـــذين

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

المؤهلين صغير ، وربما كان هذا هو سبب عدم ظهور دلالة اختبار حالة حملة الثانوية العامة والماجستير · أما فى حالة حملة شهادتى الدبلوم والبكالوريوس فان نتائج الاختبار تشير الى أن الأساليب تختلف فى ترتيب استخدامهـــا بصورة دالة ·

فمن وجهة نظر حملة الثانوية العامة يأتى أسلوب البحث فى اتخاذ القرار فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، ثم أسلوب الخبرة السابقة ، فأسلوب التجربة والخطأ ، وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة · أما من وجهة نظر حملة شهادة الدبلوم ، فان اسلوب البحث فى اتخاذ القرار يأتى فى المرتبة الأولى ، يليه فى الأهمية أسلوب الخبرة السابقة ، يليه أسلوب التجربة والخطأ ، وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة · ومن وجهة نظر حملـــة البكالوريوس ، فأن أسلوب الخبرة السابقة يأتى فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، يليه أسلوب اتخاذ القرار ، فاسلوب التجربة والخطأ ، وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة ·

أما حملة الماجستير فيرون أن أسلوب الخبرة السابقة واسلوب التقليد والمحاكاة يأتيان فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية يليهما أسلوب البحـث فى اتخاذ القرار فاسلوب التجربة والخطأ ·

جدول رقم (١٢ ـ ٤)

الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار	الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)	
	مـدرس ن = ٢٤٠	مديـر ن = ٤١
اسلوب التجربة والخطأ	٢ر٨٧٥	٣ر٢٥٠
اسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٨٧٥	٣ر٧٥٠
اسلوب الخبرة السابقة	١ر٦٢٥	١ر٧٥٠
اسلوب البحث فى اتخاذ القرار	٢ر١٢٥	١ر٢٥٠
قيمة كا٢	١٨٦ر٠٢	٥٠ر٥١
الدلالة	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

يبين الجدول رقم (١٢ - ٤) نتائج اختبار فريدمان لترتيب الأساليب حسب الوظيفة (مدرس ، مدير) · ويتضح من هذا الجدول أن الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر المدراء والمدرسين ·

ويرى مدراء المدارس أن أسلوب البحث فى اتخاذ القرار يأتى فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، يليه أسلوب الخبرة السابقة ، ثم أسلوب التجربة والخطأ ، وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة ·

أما المدرسون فيرون أن اسلوب الخبرة السابقة هو الأهم ثم أسلوب البحث فى اتخاذ القرار فأسلوب التجربة والخطأ ، ثم اسلوب التقليد والمحاكاة ·

ويتبين من هذه النتائج الاحصائية أن المديرين والمدرسين يرون أن أسلوب البحث وأسلوب الخبرة يأتيان فى المرتبة الأولى فى اتخاذ القرار على مستوى المدرسة ، وقد يرجع الاختلاف بينهم فى مدى أهمية استخدام كلا الأسلوبين الى أن المديرين أكثر رؤية فى معرفة أساليب اتخاذ القرار باعتبارهم هم الذين يضعون القرار أكثر من غيرهم ·

جدول رقم (١٢ - ٥)

الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار	الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)	
	ن = ١٤٥ تربوى	ن = ١٣٦ غير تربوى
أسلوب التجربة والخطأ	٢ر٥٠٠	٣ر٠٠٠
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٥٠٠	٣ر٧٥٠
أسلوب الخبرة السابقة	١ر٥٠٠	١ر٢٥٠
أسلوب البحث فى اتخاذ القرار	١ر٥٠٠	٢ر٠٠٠
قيمة كا٢	١١٧ر١٠	١١٧ر٦٩
الدلالة	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

(دراسات تربوية)

يبين الجدول رقم (١٢ ـ ٥) نتائج اختبار فريدمان لترتيب الأساليب حسب التخصص (تربوى ، غير تربوى) · ويتضح من هذا الجدول أن الأساليب المتبعة فى عملية اتخاذ القرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر ذوى التخصصات التربوية وغير التربوية ·

ويرى المتخصصون التربويون أن أسلوبى الخبرة السابقة والبحث فى اتخاذ القرار يأتيان فى المرتبة الأولى من الأهمية يليها أسلوب التجربة والخطأ ، فأسلوب التقليد والمحاكاة ·

أما غير التربويين فيرون أن أسلوب الخبرة السابقة يأتى أولا وأسلوب البحث فى اتخاذ القرار ثانيا فاسلوب التجربة والخطأ ثالثا فاسلوب التقليد والمحاكاة رابعا ·

جدول رقم (١٢ ـ ٦)

الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار	الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)	
	ن = ٦٩ أقل من ١٠ سنوات	ن = ٢١٢ أكثر من ١٠ سنوات
أسلوب التجربة والخطأ	٢ر٨٧٥	٣ر١٢٥
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٨٧٥	٣ر٨٧٥
أسلوب الخبرة السابقة	١ر٦٢٥	١ر٨٧٥
أسلوب البحث فى اتخاذ القرار	٢ر١٢٥	١ر٦٢٥
قيمة كا٢	٤٢ر٦٠	١٩٣ر٨٥
الدلالة	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٢ ـ ٦) نتائج اختبار فريدمان لترتيب الأساليب حسب سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) · ويتضح من خلال هذا الجدول أن الأساليب المتبعة فى عملية اتخاذ القرار تتفق بصورة

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر ·

دالة من وجهة نظر من خبراتهم (أقل من ١٠ سنوات أو أكثر من ١٠ سنوات) ٠ حيث يرى أصحاب الخبرتين أقل وأكثر من ١٠ سنوات أن أسلوب الخبرة السابقة يأتى فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم أسلوب البحث فى اتخاذ القرار فأسلوب التجربة والخطأ وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة ٠

وبصفة عامة يتبين أن متغيرات البحث من حيث العمر والجنس والمؤهل والوظيفة والتخصص والخبرة لاتؤثر فى ادراك أهم الأساليب المستخدمة فى اتخاذ القرار ، حيث أن هناك اجماعا على أن أسلوب البحث وأسلوب الخبرة يأتيان فى المرتبة الأولى ، بينما يأتى أسلوب التجربة والخطأ والتقليد والمحاكاة فى المرتبة الأخيرة ٠

ويرى بعض كتاب الادارة فى تقييمهم لأسلوب الخبرة أن الادارة ـ عكس القانون ـ ليست علما قائما على تحليل الأحداث السابقة أو بمعنى أدق ليست علما يستند الى السوابق : وان من المستبعد أن تتطابق المواقف المستقبلية تطابقا كاملا مع المواقف السابقة ٠ وبالرغم من المآخذ على هذا الأسلوب ، فقد يسترشد المدير بالقرارات التى سبق اتخاذها ـ من قبل مديرين آخرين فى منظمة أو غيرها ـ لاتخاذ قرارات فى مواقف مماثلة ، واذا وجد أن نتائج القرارات السابقة غير مرضية ، يمكن دراسة الظروف والعوامل التى أدت الى عدم نجاحها ليتجنبها ٠ واذا وجد أن النتائج مرضية وتحقق الهدف المطلوب ، يمكن تطبيق القرارات السابقة على الحالات الجديدة بدون تعديل : كما يمكن للمدير تدعيم الخبرة السابقة بدراسة الحقائق والبيانات وكل ما يتعلق بالحالة أو المواقف محل القرار (٣٥) ٠

وهذا يدل على أن واقع الأساليب المستخدمة فى اتخاذ القرار يتفق الى حد كبير مع الأساليب الصحيحة التى دعت الى استخدامها الدراسات والبحوث الادارية ٠

وتشير النتائج الاحصائية السابقة الى أن هناك اختلافا بين فئات العينة من حيث المؤهل فى مدى ادراكها للأساليب المستخدمة فى اتخاذ القرار حيث تشير النتائج الى أن الحاصلين على الثانوية العامة والدبلومات يرون أن أسلوب البحث فى اتخاذ القرار يأتى فى آخر مرتبة الأساليب بينما يرى الحاصلون على درجة البكالوريوس أو الماجستير يدركون أن أسلوب الخبرة

أكثر استخداما من أسلوب البحث ، وربما يرجع هذا الاختلاف الى أن حملة الثانوية العامة والدبلومات أقل ادراكا للطريقة العلمية فى اتخاذ القرار عن غيرهم من حملة البكالوريوس أو الماجستير ٠

١٠ ـ حاجات اتخاذ القرار الرشيد :

جـــدول رقم (١٥)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمـــر	٣ر٣٦٤	٤	٠ر٤٩٩	غ٠د٠
الجنس	٣ر٤٧٦	٢	٠ر١٧٦	غ٠د٠
المؤهـــل	٤ر٦٦٥	٦	٠ر٥٨٨	غ٠د٠
الوظيفة	٠ر٦٣٣	٢	٠ر٧٢٩	غ٠د٠
التخصص	٠ر١٢٠	٢	٠ر٩٤٢	غ٠د٠
الخبرة	١ر٤٢٤	٢	٠ر٤٩١	غ٠د٠

وفيما يتعلق بحاجات اتخاذ القرار تبين أن (٩٪) من أفراد العينة يرون أن اتخاذ القرار يعتمد على الخبرات السابقة لمتخذى القرار ، فى حين يرى (٧٪) أن اتخاذ القرار يحتاج الى مهارات علمية تتعلق بكيفية اتخاذ القرار، بينما يرى (٨٤٪) بأن القرار الرشيد يحتاج الى الخبرة بالاضافة الى المهارات العلمية ٠ وينبين من ذلك أن العينة تدرك ادراكا سليما الحاجات اللازمـــة لاتخاذ القرار الصحيح أما بالنسبة للاختلافات بين المجموعات فلا توجد فروق كما هو مبين فى الجدول رقم (١٥) ٠

١١ - تدريب متخذى القرار على المستوى المدرسى : -

جـدول رقـم (١٦)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٢ر٥٦٤	٤	٠ر٦٣٣	غ٠د٠
الجنس	٠ر٤٥٧	٢	٠ر٧٩٦	غ٠د٠
المؤهـــل	٩ر٨٣٨	٦	٠ر١٣٢	د٠
الوظيفة	١٨ر٥٩٨	٢	٠ر٠٠٠	غ٠د٠
التخصص	٢ر٧٦٦	٢	٠ر٢٥١	غ٠د٠
الخبرة	٠ر٦٥٦	٢	٠ر٧٢٠	غ٠د٠

من استعراض النتائج الاحصائية المتعلقة بالسؤال رقم (١٦) وهو: هل تعتقد انك بحاجة الى اكتساب مهارات اتخاذ القرار ؟ فقد أجاب (٤٣٪) بالايجاب بينما أضاف (٤٨٪) الى حد ما فى حين أجاب (٩٪) بالرفض ٠

أما بالنسبة للفروق بين المجموعات ، فلا توجد فروق بسبب (العمر والجنس والمؤهل والتخصص والخبرة) بينما توجد فروق بسبب الوظيفة حيث أن كا٢ (١٨ر٥٩٨) ودرجة الحرية (٢) والاحتمال (٠ر٠٠٠) وتفسير ذلك أن مهارات اتخاذ القرار والخبرة التى يستند عليها عملية اتخاذ القـــرار تتأثر بوظائف أفراد العينة أن المديرين يعتقدون أنهم فى حاجة الى هـــذه المهارات أكثر من المعلمين ٠

وفيما يتعلق بمشاركة المجتمع المحلى فى بعض القرارات الادارية التى تتخذ على مستوى المدرسة فى دولة الامارات ، فقد أجاب (٢٢٪) بالايجاب، بينما أجاب (١٩٪) الى حد ما ، فى حين أجاب (٥٨٪) بالنفى ٠ ويستدل من ذلك على أن مشاركة المجتمع المحلى فى بعض القرارات المدرسية ليس على المستوى المطلوب مما يدل على ضعف العلاقة بين المدرسة حتى يدعم المجتمع المحلى الجهود والنشاطات التى تبذل بالمدرسة والتـى تسهم فى تحقيق أهداف التعليم فى دولة الامارات ٠

١٢ - مشاركة المجتمع المحلى فى اتخاذ القرار :

جدول رقم (١٧)

المتغيرات	كا٢	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١ر٩٣١	٤	٠ر٧٤٨	غ٠د٠
الجنس	٠ر٨٢١	٢	٠ر٦٦٣	غ٠د٠
المؤهل	٥ر٨٣١	٦	٠ر٤٤٢	د٠
الوظيفة	٤ر١١٣	٢	٠ر١٢٨	غ٠د٠
التخصص	٦ر٠٥٨	٢	٠ر٠٤٨	د٠
الخبـرة	٠ر٩٢٢	٢	٠ر٦٣١	غ٠د٠

أما بالنسبة للاختلافات بين أفراد المجموعات ، فتبين نتائج الجدول عدم وجود فروق بسبب (العمر والجنس والمؤهل والوظيفة والجنس) ، بينمـا يوجد اختلاف دال بين المجموعتين بسبب التخصص (تربوى وغير تربوى) حيث كانت كا٢ (٦ر٠٥٨) ودرجة الحرية (٢) والاحتمال (٠ر٠٤٨) ٠

وتفسير ذلك أن المؤهلين تربويا يدركون أكثر من غيرهم أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلى وضرورة مشاركة المجتمع المحلى فى بعض القرارات المدرسية باعتباره مستفيدا ومتأثرا مما يتم داخل المدرسة ٠

١٣ - المشكلات التى تواجه عملية اتخاذ القرار : -

وفيما يتعلق بأهم المشكلات التى تواجه عملية اتخاذ القرار وتنفيذه فى مدارس دولة الامارات مرتبة وفق أهميتها التكرارية من وجهة نظـر العينـة ٠

	التكرار
١ - وقت اصدار القرار	٥٣
٢ - عدم التزام بعض المعلمين بالقرار المتخذ	٢٩
٣ - عدم اقتناع بعض المعلمين بجدوى القرار والوقوف موقـف المعارضة تجاهه	١٢

٤ - البيئة الاجتماعية التى يعيشها الطالب وضعف مشاركة المجتمع	١٢
٥ - مركزية القرار وعدم اشراك المعلمين فى صنعه	١١
٦ - عدم متابعة القرار على المدى الطويل	٩
٧ - ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	١٠
٨ - قصور البيانات والمعلومات	٨
٩ - التردد (عدم الحسم) عند اتخاذ القرار	٦
١٠ - عدم توفر اللوائح والنظم التى تساعد فى اتخاذ القرار	٥
١١ - التركيبة السكانية وصراع الجنسيات وعدم التجانس بين العاملين	٤
١٢ - ورود قرارات متناقضة للقرارات المتخذة (من قبل المنطقة أو الوزارة	٤
١٣ - ضعف الحماس وعدم الشعور بالانتماء لدى بعض العاملين	٣
١٤ - القرار الفردى أكثر من القرار الجماعى	٣
١٥ - صعوبة تنفيذ بعض القرارات المتخذة	٢
١٦ - الخوف من معارضة الاداريين أو الرغبة فى مجاملتهم	١
١٧ - انفصال الجهاز الادارى عن المعلمين	١
١٨ - اعتبار القرار حل مؤقت للمشكلة	١

ويتبين من استعراض هذه المشكلات التى تحول دون اتخاذ القرار المناسب وتنفيذه بالطريقة الصحيحة ، أنها مشكلات منها مايرتبط باسلوب اتخاذ القرار ، ضعف المشاركة خلال عملية اتخاذ القرار مما ينعكس أثره على مرحلة التنفيذ ، قصور المعلومات والبيانات على الرغم من أهميتها خلال مرحلة اتخاذ القرار ، باعتبار أن القرار الرشيد يستند على كم ونوع المعلومات والبيانات المتصلة بموضوع القرار وقت اصدار القرار ، باعتبار أن من العوامل المؤثرة فى عمليات اتخاذ القرار وتنفيذه ، حيث أن وقت اتخاذ القرار يتطلب الدراسة الموضوعية للبيئة التى يتخذ فيها القرار والعوامل المؤثرة فيها ، عدم وجود بدائل متاحة خلال عملية اتخاذ القرار رغم أن عملية اتخاذ القرار وفق ما أشار اليه الأدب الادارى ، هو اختيار من بين أفضل البدائل المتاحة ، اصدار قرارات متناقضة من السلطات التعليمية الأعلى وهذا يعبر عن أن اتخاذ القرار فى المستويات التعليمية الأعلى لايخضع للأساليب العلمية التى أجمع عليها المتخصصون فى مجال الادارة

وهى سمة من السمات التى يتصف بها اتخاذ القرار فى الدول النامية بصفة عامة وفى مختلف حقول الادارة (٣٦) ٠

١٤ ـ المقترحات التى تساعد فى اتخاذ القرار الرشيد : ـ

أما فيما يتعلق بأهم المقترحات التى يمكن أن تساعد فى اتخاذ القرار الادارى السليم على مستوى المدرسة بدولة الامارات من وجهة نظر العينة ٠

	التكرار
١ ـ الأخذ بمبدأ المشاركة	١٩٤
٢ ـ تحديد المشكلة ودراستها بشكل مستفيض وبموضوعية	١٣٨
٣ ـ استشارة الرؤساء وذوى الاختصاص والعمل بمبدأ الشورى	١٣٣
٤ ـ عقد اجتماعات مستمرة بين الهيئة الادارية والتدريسية لأخذ القرارات المناسبة ومناقشتها	١٢٨
٥ ـ اشراك المجتمع المحلى فى اتخاذ القرارات التى تساعد على ربط المدرسة بالمجتمع	١٢٤
٦ ـ متابعة القرار وتأثيره أثناء عملية التنفيذ	١٢٤
٧ ـ اصدار القرار فى الوقت المناسب	١١٨
٨ ـ توفير الامكانات المادية والبشرية لتطبيق القرار	١١٧
٩ ـ اشراك التلاميذ فى اتخاذ القرار المتصل بأوضاعهم التربوية	١١٢
١٠ ـ الأخذ برأى الأغلبية عند اعتراض البعض على اتخاذ القرار	١١٢
١١ ـ اعطاء صلاحيات أوسع لمديرى المدارس ومعلميها	١١٠
١٢ ـ اعطاء الفرصة والوقت الكافى لتنفيذ القرار	٦٨
١٣ ـ شرح القرار والقيام بالتوعية المناسبة للمشاركة فى تنفيذ القرار	٤٨
١٤ ـ العمل بروح الفريق وتعاون الادارة مع الهيئة التدريسية والأباء	٣٦
١٥ ـ الادارة الجيدة المتمتعة بالحزم وعدم التردد والتنظيم الجيد	٢٦
١٦ ـ وضوح الأهداف المرجوة من القرار للمنفذين واقناعهم بأهميته	٢٤
١٧ ـ جمع البيانات والمعلومات الضرورية عن المشكلة	٢٤
١٨ ـ تدعيم العلاقات الانسانية بين العاملين وايجاد الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين	١٤
١٩ ـ اعلان القرار باستخدام وسائط الاتصال المناسبة	١٣
٢٠ ـ اختيار عناصر متخذى القرار بشكل صحيح	١٢
٢١ ـ اشعار متخذى القرار بالأمن والتشجيع	١٢

٢٢ ـ احترام الحل والالتزام به بغض النظر عن متخذ القرار مدرسا كان أم اداريا	١٢
٢٣ ـ تشكيل هيئة ذات خبرة تتحمل مسئولية اتخاذ القرار السليم	١٢
٢٤ ـ الشمولية فى اتخاذ القرار	١٢
٢٥ ـ اشراك عدد كبير من المدرسين فى مجلس الضبط	١٢
٢٦ ـ الصبر والتأنى فى اتخاذ القرار	١٢
٢٧ ـ اجراء البحوث والدراسات المرتبطة بواقع العمل التعليمى بالمدرسة	١١
٢٨ ـ عدم عرض القرار فى حالة وجود اعتراضات كثيرة	١١
٢٩ ـ تحديد قصور ومعوقات القرار	١١
٣٠ ـ الشعور المبكر بوجوب اتخاذ قرار معين	١١
٣١ ـ التأكيد على مبدأ تفويض السلطة	١١
٣٢ ـ تهيئة الجو المناسب داخل المدرسة	١١
٣٣ ـ وجود اللوائح المنظمة على مستوى الوزارة فى جميع المجالات	١١
٣٤ ـ عدم تدخل جهات عليا لالغاء القرار بسبب ضغوط خارجية أو أهواء خاصة رغم أهمية وسلامة القرار	١١

ويتبين لنا من دراسة هذه المقترحات أنها تتمشى بشكل كبير مع المبادىء الأساسية التى يستند عليها اتخاذ القرار الرشيد ، وهى مقترحات يمكن أن تسهم بشكل كبير فى تحسين الواقع الحالى لعملية اتخاذ القرار وتنفيذه فى مدارس دولة الامارات ، وينعكس أثرها على العملية التربوية فى مختلف جوانبها ، باعتبار أن الادارة بشكل عام تعتبر من أهم مدخلات العملية التربوية ، وأن نجاح الادارة وفاعليتها ينعكس أثره على تحقيق المدرسة للأهداف المنشودة منها .

١٥ ـ أساليب تلبية الاحتياجات التدريبية : ـ

وفيما يتعلق بأفضل الأساليب والوسائل التدريبية لتنمية مهارات المديرين فى عملية اتخاذ القرار ، وتحديد مدى أهمية الأساليب والوسائل التدريبية اللازمة لتنمية المهارات الأساسية المتصلة بعملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المديرين أنفسهم ، فأن تصور المديرين لمدى أهمية بعض أساليب المهارات المتعلقة بعملية اتخاذ القرار تمثلت فيما يلى : ـ

(أ) الندوات (م = ٤ر٢٧) ٠
(ب) المناقشات (م = ٤ر٢٢) ٠
(جـ) الدورات التدريبية (م = ٤ر٢٣) ٠
(د) المقابلات (م = ٤ر١٥) ٠
(هـ) البحوث (م = ٤ر٠٦) ٠
(و) المحاضرات (م = ٣ر٩٥) ٠
(ز) النشرات (م = ٣ر٧٢) ٠
(ح) القراءات (م = ٣ر٦٨) ٠
(ط) الحلقات (م = ٣ر٦٥) ٠

ويلاحظ من النتائج السابقة أن الندوات قد حظيت بأعلى مستوى تليها المناقشات ، أما الحلقات فقد احتلت المركز الأخير تسبقها القراءات ٠ والترتيب الموضح أعلاه يبين الأهمية النسبية التى يوليها مديرو المدارس للأساليب المختلفة لتلبية احتياجاتهم التدريبية فى اتخاذ القرار ٠

المقترحات والتوصيات

تعتبر عملية اتخاذ القرار جوهر الادارة ويتوقف نجاح العملية الادارية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها على عملية اتخاذ القرار الادارى ، وهكذا فان الدراسة الحالية اهتمت بشكل أساسى برصد واقع عملية اتخاذ القرار الادارى على مستوى المدرسة بدولة الامارات العربية المتحدة أملا فى فهم هذا الواقع وتحليله واستخلاص التوصيات والنتائج التى يمكن أن تسهم فى تحسين الأساليب والممارسات المتصلة بعملية اتخاذ القرار والتى تتمثل فيما يلى : -

١ - تؤكد الدراسة الحالية على أن معظم القرارات التى تتصل بالعمل المدرسى تتخذ على المستوى الجماعى ، الا أن هناك بعض القرارات تتخذ على المستوى الفردى ولهذا ينبغى توجيه نظر مديرى المدارس بوجه عام الى ضرورة أن تكون القرارات المتخذة ذات صفة جماعية ٠ الا فى الحالات الخاصة والتى تقتضى اتخاذ القرار بصفة فردية ٠

٢ - ينبغى الاهتمام بوسائل الاتصال على المستوى المدرسى باعتبار

أنها تشكل جانبا أساسيا فى عملية اتخاذ القرار الرشيد ، وحيث أن اتخاذ القرار والاتصال يعتمد أحدهما على الأخر الى درجة تجعلهما غير قابلين للانفصال عملا · وهذا ما يجعل وصول القرارات الى الهيئة التدريسية فى الوقت المناسب ·

٣ - بناء برامج تدريب للمديرين تتعلق بتنمية مهارات اتخاذ القرار مع التركيز على كيفية ايجاد البدائل ودراستها من حيث الكلفة والوقت والجهد باعتبارها مهارات غير متوفرة بالشكل المطلوب لدى عناصر الادارة المدرسية حتى يمكن اختيار البدائل وفق الأسس العلمية فى الادارة ·

٤ - تعزيز الاتجاهات الايجابية لدى مديرى المدارس نحو الأخذ بمبدأ المشاركة الواسعة فى اتخاذ القرار على المستوى المدرسى وخاصة فيما يتعلق بالقرارات الرئيسية ذات التأثير الهام فى مختلف مجالات العمل المدرسى ·

٥ - ممارسة العاملين بالمدارس علاقات انسانية وظيفية ايجابية مع قيادتهم وزملائهم العاملين معهم والطلبة بما يساعد على توفير مناخ ايجابى يكفل اتخاذ القرارات الرشيدة ·

٦ - تدريب المديرين وبقية عناصر الادارة المدرسية على كيفية جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها باعتبارها موردا هاما فى اتخاذ القرار ·

٧ - نظرا لأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع فقد أكدت الدراسة الحالية ضعف مشاركة المجتمع المحلى فى اتخاذ القرارات التى تتصل بعلاقة المدرسة بالمجتمع ، ولهذا ينبغى توجيه نظر مديرى المدارس الى ضرورة فتح المجال أمام الآباء وأفراد المجتمع المحلى الأخرين للمشاركة فى اتخاذ القرارات ذات الصلة مما يوثق العلاقة بين المدرسة والمجتمع ويجعل صنع القرارات أكثر قابلية للتنفيذ ·

٨ - اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية ولكن فى مجالات أخرى غير مجال اتخاذ القرار · كمجالات التنظيم المدرسى أو التخطيط أو التنسيق أو الاتصال والتعرف على المشكلات التى تحد من فاعليتها مما يساعد على تحقيق الادارة المدرسية للأهداف المنشودة منها ·

الهـوامش

١ ـ وزارة التربية والتعليم ، وثائق تطوير التعليم قبل الجامعى ، مؤتمرات المديريات التعليمية بجمهورية مصر العربية (القاهرة ، المكتب الفنى للوزير (١٩٩٠ ص ٣٢) ٠

٢ ـ ابراهيم عصمت مطاوع ، أمينة أحمد حسن : **الأصول الادارية للتربية** (القاهرة ـ دار المعارف ، ١٩٨٤) ، ص : ٨٧) ٠

٣ ـ محمد أحمد الغنام : «التنمية الادارية من أجل التجديد التربوى نحو استراتيجية جديدة لتطوير الادارة التربوية» **الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربويه** (الكويت مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية ١٩٨٤) ص ٨٢ ـ ٨٤ ٠

٤ ـ أميل فهمى : **القرار التربوى بين المركزية واللامركزية** ، دراسة مستقبلية (القاهرة ـ الانجلو المصرية ١٩٧٩) ص ٤٠ ٠

(5) Cohn Sorch and Others : The Definition and Interpretation of Effects In Decision Oriented Evaluation Studies "International Journal Of Education Research" Vol. 11, No. 1, 198, p. 91.

٦ ـ نواف كنعان : اتخاذ القرارات الادارية بين النظرية والتطبيق ط ٣ الرياض ٠ الفرزدق التجارية ٨٩ م ص ٧ ٠

٧ ـ نواف كنعان : المرجع السابق ص ٢٨٩ ٠

٨ ـ وزارة التربية والتعليم ـ قسم الاحصاء ٠ نشرة احصائية التعليم ١٩٩٠/١٩٩١ م ، أبو ظبى ـ الامارات العربية المتحدة ٠

٩ ـ حسن الحكاك ـ **نظرية المنظمة دراسة علمية وعملية فى المنظمة والتنظيم** ـ بيروت ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٧٥ ـ ص ٣١١ ٠

١٠ ـ حسن الحكاك ـ المرجع السابق ص ٣٠٦ ٠

١١ ـ عصام السيد نوفل : **اتخاذ القرار التربوى فى ضوء النتائج الاحصائية** ، مجلة التربية ، الكويت ، السنة الأولى ، العدد (٢) صفر ، ١٩٨٨ ، ص ٧١ ٠

(12) R. Tannenbaum, R. Wesler, and F. Massarik, Leadership and Organization : A Behavioral Approach (New York : Magcraw, Hill Book Co., 1961, p. 267).

١٣ ـ محمد يس ، ابراهيم درويش : **المشكلة الادارية وصناعة القـــرار** ، القاهرة ـ الهيئة المصرية للكتاب ١٩٧٥ ، ص ٢٠١ ٠

١٤ ـ محمد يوسف حسن : **الاحتياجات التدريبية لمديرى المدارس فى اتخاذ القرار** ـ دراسة ميدانية فى المنطقة الغربية المملكة العربية السعودية ـ كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية ١٩٨٩ ـ ص ٥٥٠ ٠

١٥ ـ ابراهيم درويش : **التحليل الادارى** ـ القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧٣ ـ ص ٨١ ٠

(16) Eduton M. Bridges. "A Modern For Shared Decision Making in the School Principalship" U.S. Educational Resources Information Center, Eric Document Ed. 013480. December, 1963, p. 1.

١٧ ـ وزارة التربية والتعليم ـ قسم الاحصاء ٠ نشرة احصائية التعليم ١٩٩٠ ـ ١٩٩١ م ـ أبو ظبى ، دولة الامارات العربية المتحدة ٠

(18) Gerald Becker and Other, "Elementary Schade Principals and Their Schools : Beacons of Brillonce and Patholes of Pestlanca, U.S. Educational Resources Information Center.

١٩ ـ أحمد ماهر ـ **الادارة مدخل بناء المهارات** ـ الاسكندرية ـ المكتـب العربى الحديث ١٩٨٥ ـ ص ٧٢ ـ ٧٣ ٠

٢٠ ـ حسن الحكاك ـ مرجع سابق ص ٣٢٠ ـ ٣٢١ ٠

٢١ ـ المرجع السابق ـ ص ٣٠٧ ٠

٢٢ ـ أحمد ماهر : مرجع سابق ـ ص ٦٠ ٠

٢٣ ـ حسن الحكاك : مرجع سابق ـ ص ٣١٣ ٠

٢٤ ـ المرجع السابق ـ ص ٣٢١ ٠

٢٥ ـ المرجع السابق ـ ص ٣٢٢ ٠

(26) Davis Keth, Human relation at works, Megraw, Hill, N.Y., 1976, p. 133.

نقلا عن حسن الحكاك : **نظرية المنظمة دراسة علمية وعملية فى المنظمة والتنظيم** · مرجع سابق ص ٣٢٣ ·

٢٧ ـ أحمد ماهر ـ مرجع سابق ـ ص ٦٤ ·

٢٨ ـ حسن الحكاك : مرجع سابق ص ٣١٥ ·

(29) Marsh J.A. and Simon, H.A. John Wiley and Sons, N.Y. 1959, p.p. 314.

٣٠ ـ حسن الحكاك : مرجع سابق ـ ص ٣٣١ ·

٣١ ـ د· صلاح عبد الحميد ـ د· نجاة النابة : **الادارة التربوية نظرياتها ووسائلها** ـ دار العلم ـ دبى ـ ١٩٨٦ ـ ص ٨٢ ـ ٨٣ ·

٣٢ ـ المرجع السابق ـ ص ٨٣ ·

٣٣ ـ حسن الحكاك : مرجع سابق ـ ص ٣٣١ ·

٣٤ ـ المرجع السابق ـ ص ٣١٣ ·

٣٥ ـ نواف كنعان : اتخاذ القرارات الادارية بين النظرية · مرجع سابق ص ١٨٣ ·

٣٦ ـ د· صلاح عبد الحميد ـ د· نجاة النابة : مرجع سابق ـ ص ٨٢ ـ ٨٥·

واقع الاشراف التربوى للطلاب المعلمين فى سلطنة عمان واتجاهات تطويره

دكتورة / صالحة عبد الله يوسف عيسان (*)

١ ـ المقـــدمة :

يعتبر الاشراف التربوى واحدا من الخدمات المهنية التعليمية التـــى يقدمها المسؤولون التربويون ويهدف الى مساعدة المعلمين ـ قبل وأثنـــاء الخدمة ـ واكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره وتوفير البيئة التعليمية المناسبة مما يزيد من كفاءة العائد التربوى وتحقيق الأهداف العامة للنظـام التعليمى · وتدعو الاتجاهات التربوية الحديثة الى أن يكون الاشراف التربوى عملية مستمرة ومتكاملة ، مستمرة من حيث قيام المشرف التربوى بالمتابعة الميدانية لسير عملية التعليم والتعلم والتأثير فى ممارسات هذه العملية وتغذيتها بالأفكار والمقترحات والأساليب التى تساعد على تطويرها ، ومتكاملة من حيث ادراكها لدور العاملين فى المدرسة وخارجها ، من مدير ووكيل ومعلميـــن ومشرفين تربويين (موجهين فنيين) ومدراء عموم ومدراء فنيين ومشرفى تربية عملية ، فيما بينهم · ويشمل هذا التعاون تلبية الحاجات وحل المشكلات التى تعيق تطوير العملية التربوية ، بالاضافة الى تبادل الآراء فى القضايا التـــى تفرضها طبيعة العمل التربوى ·

ومن ثم فان الاشراف التربوى لايقتصر على متابعة المعلمين العاملين أثناء الخدمة ، بل ويشمل الاشراف والتوجيه للطلاب المعلمين فى كليـــات التربية · لذا فان مهام الاشراف التربوى قبل الخدمة وخلال فترة اعـــداد المعلمين لابد وأن يكون أحد المحاور الأساسية فى عملية الاشراف، الكلية خاصة اذا وجدت القناعة بأن هذه العملية تتصف بالاستمرارية والتكامل ولاتنحصر ببعد زمنى معين · وتقع مسئولية هذا الاشراف التربوى فى دول الخليج على كليات التربية التى تقوم حاليا بدور أساسى وفعال فى اعداد الكوادر التعليمية·

(*) كلية التربية والعلوم الاسلامية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ·

وتوضح نتائج الكثير من الدراسات الحديثة أن مهام الاشراف التربوى تتعدى مسألة متابعة المعلم لتنفيذ الخطط الدراسية والمناهج بمفهومها الضيق أثناء الخدمة ، فهو يساهم أساسا فى إكسابه الكفايات المهنية قبل أن يلتحق بالميدان ويؤهله ليساهم مساهمة فعالة فى العملية التعليمية / التعلمية بعد تخرجه ٠

ومن الملاحظ أن دور مشرف التربية العملية «كمشرف تربوى» يتولى عملية ارشاد وتوجيه المعلمين قبل الخدمة لم يحظ بالدراسة والبحث فى دول الخليج عامة - حسب علم الباحثة ٠ فمعظم الندوات والأبحاث والدراسات التى ركزت على هذا المجال عالجته ضمن اطار التعليم العام أثناء الخدمة٠ فالندوة العلمية حول «اختيار وتأهيل الكوادر التربوية بدول الخليج العربى فى اطار تطوير التعليم العربى وتجديده» (١٩٨١م) نظرت عند معالجتها للموضوع الى القادة التربويين بشكل عام أما الدراسة الميدانية عن «واقع الاشراف التربوى بدول الخليج العربى - واقعه وتطويره» (١٩٨٢م) فقد أعطت بعض المؤشرات للايجابية حول العلاقة بين الاشراف التربوى والادارة المدرسية وجاء فى نتائج تلك الدراسة التى أوجزها بستان وحجاج (١٩٨٨م) «أن المسئولين والمشرفين والمدرسين فى أقطار الخليج العربى على وعى تام بأهداف الاشراف التربوى التى تؤكد على تطوير العملية التربوية ، عن طريق الاهتمام بالمعلم أثناء الخدمة والمنهج والعلاقات الانسانية فى الحقل التعليمى٠ وأن الأهداف التى يؤكد عليها الجميع تنسجم مع ماتؤكده الاتجاهات الحديثة من حيث الاهتمام بالعملية التربوية بأبعادها المختلفة ، وليس الاقتصار على تقويم عملية التدريس فقط (١) ٠

بالاضافة الى عدد من هذه الدراسات الشاملة لكل دول المنطقة ، هناك بعض الدراسات النظرية والميدانية التى أجريت فى كل دولة على حدة ٠ وسيتم التعرض لبعضها لاحقا حسب علاقتها بموضوع هذه الدراسة ٠ ونظرا لأهمية الاشراف التربوى ودوره الهام فى نجاح العملية التربوية فى سلطنة عمان ، فان الدراسة الحالية تحاول القاء الضوء على مفهوم الاشراف التربوى ٠ أهدافه ، مكوناته ، خصائص وكفايات المشرف التربوى فى السلطنة والجهود المبذولة لتطويره ٠ وسيكون التركيز هنا حول طبيعة الاشراف التربوى للطلاب المعلمين فى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابوس - وبيان

الجهود التى بذلها أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس وبالذات وحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية لوضع الأسس والمعايير العلمية والعملية لتطبيق الاشراف التربوى بالتعاون مع الادارة المدرسية والمسئولين فى التعليم العام بوزارة التربية والتعليم · والهدف الأساسى من عرض وتحليل الواقع هو الوصول الى بعض المقترحات التى يؤمل أن تثرى وترتقى بعملية الاشراف التربوى الى المستوى المرغوب ·

مشكلة الدراسة :

تتبدى مشكلة الدراسة فى مجموعة من التساؤلات التى تطرحها كما يلى :

- مامفهوم الاشراف التربوى والمراحل التى مر بها ؟
- ما أهداف الاشراف التربوى ؟
- ما المجالات الرئيسية المتضمنة فى عملية الاشراف التربوى ؟
- ما الكفايات والمهارات اللازمة للمشرف التربوى ؟
- ما الأساليب المستخدمة فى عملية الاشراف التربوى ؟
- ما واقع الاشراف التربوى فى التعليم العام بوزارة التربية والتعليم؟
- ما مضمون وأساسيات الاشراف التربوى بكلية التربية والعلوم الاسلامية بجامعة السلطان قابوس ؟
- ما التوجهات المستقبلية لتطوير الاشراف التربوى ؟

وسيتم التركيز فى هذه الدراسة على عملية الاشراف التربوى فى مرحلة الاعداد الأولى للمعلم فى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابوس لأن النجاح فيه يسهل ويعزز النجاح عندما يلتحق المعلم بمهنة التدريس ويصبح عضوا فعالا فيها ·

الأسلوب المنهجى للدراسة :

ان المنهج المتبع فى اعداد الدراسة الحالية هو المنهج الوصفى وخاصة المسح المدرسى للاجابة على الأسئلة التى ذكرت سابقا · وكما هو معروف فان هذا المنهج يقوم على دراسة ماهو كائن وتفسيره والتعرف على الممارسات

الشائعة فى الاشراف التربوى عامة والاشراف التربوى للطلاب المعلمين خاصة وتبيان ايجابياتها وسلبياتها واقتراح الحلول المناسبة لتطويره وجعله مسايرا للمتغيرات المستمرة نظريا وعلميا ٠

حدود الدراسة :

سيتم تحديد هذه الدراسة كما يلى :

١ ـ سيتم التركيز على واقع الاشراف التربوى فى سلطنة عمان منذ بداية الخطة الخمسية الأولى للتعليم ٧٥ ـ ١٩٨٠م وحتى نهاية الخطة الخمسية الرابعة للتعليم ٩١ ـ ١٩٩٥م ، نظرا لأن هذه الفترة شهدت تطورات سريعة ومتلاحقة فى العملية التعليمية بوجه عام والاشراف التربوى بوجه خاص ٠

٢ ـ سيتم التركيز على واقع الاشراف التربوى فى فترة الاعداد التربوى للمعلمين فى كلية التربية والعلوم الاسلامية ـ جامعة السلطان قابوس التى استقبلت أول وفد من طلابها بحلول العام الجامعى ٨٦/١٩٨٧م٠ وتمثل المؤسسة الأساسية لاعداد معلمى المرحلتين الاعدادية والثانوية بالسلطنة ٠

تحديد المصطلحات :

هناك العديد من المصطلحات والمفاهيم التى يتكرر ذكرها فى هذه الدراسة وقد يتم توضيح المقصود بكل منها كل فى مجاله ـ وفيما يلى عرض موجز لبعض التعريفات الاجرائية التى قد يحدث سوء فهم لمعانيها ضمن واقع تربوى معين ، وهذه المصطلحات هى :

١ ـ **الاشراف التربوى :** مصطلح شاع استخدامه كبديل للتوجيه الفنى أو التوجيه التربوى وهو أكثر شمولا فى معناه ـ حيث يتجه الى تشخيص العملية التعليمية التعلمية من أجل تطوير ورفع كفاءة المعلم ـ وهذا المصطلح يؤكد على مبدأ الديمقراطية والعمل التعاونى بين المشرف التربوى والمعلم من أجل تحقيق الأهداف المتفق عليها بين الطرفين ٠

٢ ـ **المشرف التربوى :** هو الشخص الذى يقوم بعملية الاشراف وتتوفر فيه الكفاءة العلمية والعملية للقيام بمهام الاشراف ٠

ويستخدم هذا المصطلح ضمن النظام التعليمى العمانى للدلالة على المشرف الذى يقوم بعملية الاشراف والمتابعة للسكنات الداخلية ، ورعاية الطلاب فيها ، حسب ما ورد فى اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية لمدارس التعليم العام الصادر بقرار وزارى رقم ٨٢/٥٤ لسنة ١٩٨٢ م ٠

٣ ـ **التوجيه التربوى :** مصطلح استخدم كثيرا فى مجال الاشراف التربوى ـ ويعتقد المربون أن التوجيه التربوى يؤكد على أن تكون العلاقة فى عملية الاشراف علاقة رأسية بين الرئيس والمرؤوس (المعلم والموجه) والعلاقة الرأسية ـ قد تحد من فاعلية المعلم وتفاعله مع المشرف لأنه يشعر أن مايوجه اليه من تعليمات وارشادات عبارة عن أوامر وعليه تنفيذها ٠

٤ ـ **الموجه التربوى :** هو من يقوم بعملية التوجيه التربوى ـ ويستخدم المصطلح ضمن النظام التعليمى فى سلطنة عمان للدلالة على المشرفين التربويين الذين يقومون بتوجيه المعلمين فى المرحلة الابتدائية (الأول ـ الرابع الابتدائى) ٠

٥ ـ **موجه المادة :** هو من يقوم بعملية التوجيه التربوى للمعلمين فى المواد الدراسية المختلفة ـ ويستخدم المصطلح ضمن النظام التعليمى العمانى للدلالة على المشرفين التربويين الذين يتولون عملية توجيه المعلمين فى المرحلة الاعدادية والثانوية والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ٠

مفهوم الاشراف التربوى وتطوره :

ان للتطورات التى تحدث فى مجال الصناعة وادارتها لها انعكاسات جدلية ومباشرة على مفاهيم الاشراف العام ، وبالتالى فانها تتطور معها ٠ لذا فقد ارتبط تطور مفهوم الاشراف التربوى بالتطورات التى حدثت فى مفهوم الاشراف العام ومفاهيم الادارة التربوية ونظرياتها ، التى اعتمدت بدورها على مضمون النظريات والنماذج الادارية العامة ٠

وقد أدت التطورات الاقتصادية والصناعية بشكل عام الى تطور مماثل ومتزامن فى حركة التربية والتعليم والتى شهدت (ازدياد عدد المتعلمين،

وزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، ارتفاع عدد المدارس وازدياد عدد العاملين بها وتنوع مؤهلاتهم وكفاءتهم الوظيفية ، وتنوع وتطور مناهج التعليم) · كل هذه التحولات الكمية والكيفية ناتجة عن الأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع وربط التعليم وبرامجه بالحاجات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية · وحاول الباحثون فى مجال الاشراف التربوى تحديد تطور مفهومه بمراحل معينة منذ بداية القرن العشرين وهذه المراحل هى :

١ - **مرحلة التفتيش والمراقبة :** مع بداية القرن العشرين حيث زاد عدد المدارس والمتعلمين ، ثم الاتجاه الى تعيين مشرفين متفرغين لمهنة الاشراف التربوى ، وبدأت مهمة الاشراف لأول مرة تعنى بالدرجة الأولى بالاشراف والتفتيش (Supervision and Inspection) على المعلمين أثناء أدائهم لمهامهم · وفى تلك الفترة أصبح الاشراف التربوى جزءا من عملية ادارة التعليم العام · ويؤكد شحاته عبد الخالق زهران (١٩٩١م) على أن هذا المفهوم مرتبط بمفهوم الادارة العلمية التى اقتبست الادارة التربوية كثيرا من مبادئها وطبقتها فى ادارة النظم التعليمية فى تلك الفترة (٢) ·

وقد تأثر الاشراف التربوى مابين (١٩١٠ - ١٩٣٠م) بمبادىء النظرية العلمية فى الادارة والنماذج التطبيقية لها · وصارت عمليات الاشراف تتم وفقا للمبادىء التالية التى استخلصت من كتابات واضعى أسس هذه النظرية مثل رالف تايلر (١٨٤١ - ١٩٢٥م) ولوثر كليك (١٨٩٢م ···) وغيرهم :

- التركيز على القدرات وتقسيم العمل بهدف خفض الكلفة الانتاجية واختصار الوقت ·

- التأكيد على أهمية التخصص فى الاشراف · وضمن النظام التعليمى يقصد بالتخصص هو تحديد الوظيفة الاشرافية ومهام المشرف التربوى ، وليس التأهيل والاعداد المسبق والمنظم لهذه الوظيفة ·

- العناية بضبط اجراءات العمل واتخاذ القرارات مركزيا والعمل ضمن تسلسل هرمى فى السلطة التعليمية - ويتمثل ذلك فى النظام التعليمى من خلال انشاء ادارات مركزية تتولى عملية الاشراف التربوى والتخطيط له وتوجيه المعلمين لتنفيذ المناهج ومراقبة مستوى أدائهم باستمرار ·

- الاعتماد على الأوامر المركزية المكتوبة والموثقة والتقارير المحددة بين الرئيس والمرؤوس (المشرف التربوى والمعلم) ٠

- الاعتماد على المراقبة الدقيقة للتأكد من حسن سير العمل وتحقيق الأهداف الموضوعة ومكافأة الذين يظهرون التزاما حقيقيا لأداء مايطلب منهم ومعاقبة المقصرين فى الاداء الوظيفى (٣) ٠

وبما أن الادارة العلمية مهدت الطريق لنظرية البيروقراطية فى الادارة فى الأربعينيات من هذا القرن ، فقد ركز مفهوم الاشراف التربوى على مبدأ التوجيه الذى يقدمه المسؤولون التربويون للمعلمين لتحقيق الأهداف الموضوعة ٠ والتوجيه من منطلق النظرية البيروقراطية هو عملية تنظيمية ونظام للادارة يشارك فيه موجهون متخصصون ينصب عملهم على تقويم سير العملية التعليمية والتأكد من وضع الأهداف الموضوعة موضع التنفيذ (٤) ٠

وخلاصة القول أن الأسس التى اعتمدها الاشراف التربوى فى تلك الفترة أهمل اقامة علاقات انسانية تمكن كافة العاملين فى قطاع التربية ، وخاصة المشرفين التربويين والمعلمين ، فى تقديم اسهاماتهم الكاملة من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسين آداء المعلم ٠ اضافة الى أن مفهوم الاشراف التربوى وتطبيقاته تركز على المعلم أثناء الخدمة ، ولم يكن لعملية الاشراف التربوى من دور واضح فى فترة الاعداد والتأهيل الأولى للمعلم ٠٠ ومع أن عملية الاشراف التربوى من منظور الادارة العلمية يؤكد على التخصص الدقيق للعاملين فى كل مجال عمله ، لكن ضمن هذه النظم التعليمية اشترط فى توظيف خبرة المشرفين التربويين أساسا خبرتهم فى مجال التدريس دون اعداد مسبق لهذه الوظيفة الاشرافية ٠ وبناء على ذلك ظهرت الكثير من المحاولات الفكرية والعملية لتغيير المفهوم التقليدى للاشراف التربوى وتطبيقاته ٠ وهذا ينقلنا الى التعرف على مضمون الاشراف التربوى فى المرحلة الثانية ٠

٢ - مرحلة الاشراف التربوى القائم على مبدأ العلاقات الانسانية :
ازدهرت نظرية الادارة القائمة على العلاقات الانسانية (١٩٤٠ - ١٩٥٠) فى المجال الصناعى والاقتصادى وامتد تأثيرها على المؤسسة التربوية ٠ وقد نادى مؤيدو هذه النظرية فى دراساتهم التجريبية «مارى باركز فوليت

وايلتون مـــــايو وفريتز روثلسبيرجـــر Mary Parker Follet (868-1933), Elton Mayo (1923-1933) Fritz Roethlisberger (1940).
بمزيد من العلاقات الانسانية فى ادارة المؤسسات عامة · ومن الطبيعى أن تتأثر الادارة التربوية بهذا المفهوم ويتجه الاشراف التربوى خلال هذه المرحلة الى تبنى مفهوم جديد يقوم على التركيز على الاشراف التعاونى وعلـــى العمليات بدلا من النتائج التعليمية كما هو الحال فى ظل الادارة العلمية · ويعنى مفهوم الاشراف التربوى فى اطار هذه المرحلة ، كما أوضحه بستان وطه (١٩٨٢م) أنه ذلك الجزء من الادارة التى تعنى بالدرجة الأولى بالعناصر البشرية المكونة للتنظيم الادارى أو المؤسسة الادارية التربوية (٥) وأعطـى عزت جرادات (١٩٨٥م) تفسيرا أكثر وضوحا لمضمون هذا المفهوم بقوله «ان الاشراف التربوى هو عملية انسانية ديمقراطية تعاونية تشخيصية تهدف الى تطوير العملية التعليمية / التعلمية وتحسين عمل المعلم وتنميته · وبناء على هذا المفهوم فالمشرف التربوى يجب أن يركز على تقديم المساعدة الفعالة الى المعلم ، اضافة الى احترام ذاته واشراكه فى عملية تقويم أدائه (٦) ·

ان هذا المفهوم للاشراف التربوى أعاد للمعلم اعتباره ـ واعترف بدوره فى تطوير عملية التعلم اذا ماقدمت اليه المساعدة الفعالة · ووجه الاهتمام الى تطوير العمليات بدلا من التركيز على النتائج التعليمية النهائية ·

ان اعتماد تطبيق هذا المفهوم فى عملية الاشراف التربوى له ايجابيات واضحة ، لكنه لايخلو من السلبيات : فعلى سبيل المثال لا الحصر ، فقد تغلب مراعاة النواحى الانسانية عند المعلمين على مصلحة المتعلمين والعمليـــة التعليمية التعلمية ـ وعدم التأكيد على تحقيق أهداف محددة يتفق عليهـا بين جميع الأطراف المشاركين فى عملية الاشراف التربوى · أما فيما يتعلـق بممارسات الاشراف التربوى وتركيزه على تقويم أداء الطالب المعلم ضمن حدود حصة دراسية معينة أو موقف تعليمى محدد بناء على ما قدم اليه من خبرات نظريـة ضمـن مقـررات الاعـداد المهنى والتأكـد من مدى قدرته علـــى تطبيقها دون تقديم التدريب والاعداد القبلى لتطبيق الكفايات والمهـــارات التدريسية التى يفترض فى مؤسسات الاعداد أن تقوم بتقديمه له والتـــى تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء داخل الصف · وللتغلب على تلـــك السلبيات ظهرت اولات جديدة لتغيير هذا المفهوم وتطبيقاته فى المرحلـــة اللاحقـة ·

٣ - مرحلة الاشراف التربوى بالأهداف : تعتبر نظرية الادارة بالأهداف (Management by Objectives MBO) التى ساهم فى وضع أساسياتها بيتر دركر (Peter Drucker, 1954) نظاما متكاملا يشارك فيه الرؤساء والمرؤوسون فى وضع أهداف مشتركة يلتزمون جماعيا على تحقيقها على نحو يدرك كل واحد منهم النتائج المتوقعة من عمله (٧) · أن الفكرة الرئيسية للادارة بالأهداف ، كما بينها خصاونه (١٩٨٦م) هى أنها توفر مايلزم للمحافظة على المنظمة ونموها المنتظم وذلك من خلال نصوص تعرف ماهو متوقع من كل شخص مشترك · وتوفر أيضا المقياس الذى يقيس ماتم انجازه فعلا ويضيف بأنها تعنى بأمور ثلاثة تعبر عنها مصطلحات مفتاحية هى الرسالة أو المهمة (Mission) وهى الغرض النهائى من المشروع أو العمل أو المنظمة ، أو الأغراض العامة (Goals) وهى نصوص تعبر عن الأهداف العامة بعيدة المدى التى تسعى المنظمة الى تحقيقها ، والأهداف القريبة / الاجرائية (Objectives) وهى نصوص تعبر عن أهداف قابلة للقياس تسعى الى تحقيقها المنظمة فى مدى زمنى قريب (٨) ·

وقد تأثر الاشراف التربوى بمفهوم نظرية الادارة بالأهداف · وعليه فانه يعرف « كنظام متكامل يشارك فيه المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون بتحديد أهداف تربوية مشتركة ، وتحديد مسئولية كل طرف منهم فى تحقيق تلك الأهداف على نحو يدرك فيه كل من هؤلاء النتائج المتوقعة من عمله · وهذا التحديد يساعد على ازالة الكثير من سوء الفهم فى العلاقة القائمة بين كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم ، بالاضافة الى هذا ، نهو يؤدى الى تخطيط وتنظيم عملية الاشراف ويعطى المعلم الحرية فى تقييم أنشطته تقييما ذاتيا فى ضوء مايحققه من أهداف (٩) ·

ومن الايجابيات العامة لعملية الاشراف التربوى القائمة على الأهداف مايلى :

(أ) ان المشاركة الجماعية فى اتخاذ القرارات ووضع قواعد محددة لتبادل المعلومات بين الأطراف المختلفة يؤكد على مبدأ التزام جميع المشاركين بتحقيق الأهداف المتفق عليها ·

(ب) يعطى المشاركين وخاصة المعلمين نوعا من الحرية ، وهذه الحرية تخلق عندهم شعورا بالمسئولية والانتماء الى المهنة ومتطلباتها ٠

ولكن وجهت كذلك مجموعة من الانتقادات لهذا المفهوم والأسلوب القائم عليه فى عملية الاشراف التربوى منها :

(أ) يعتبره البعض نوعا من الرقابة الادارية الآلية للقيادات ، ولايعطى المرؤوسين من معلمين ومشرفين تربويين الكثير من الحرية والتصرف والتعامل مع المتغيرات داخل البيئة التعليمية ٠

(ب) يرى آخرون أن النتيجة من تطبيق عملية الاشراف التربوى بالأهداف ليست تعميق مفهوم الادارة بالأهداف ، ولكن تأكيدا على طريقة دفع المشاركين لمناقشة القضايا المتعلقة بالأهداف والاستراتيجيات والتقويم ٠ وهذا واضح فى النظم التربوية المركزية حيث يتم تحديد الأهداف مسبقا ٠

(ج) لاتؤخذ القرارات الحساسة والمصيرية للأهداف ٠ وقد يغلب أسلوب ارضاء الأطراف المشاركة على حساب المصلحة العامة (١٠) ٠

ويحدد كونتر بيتر (١٩٦٤ ، ١٩٦٥م) سلبيات هذه النظرية وتطبيقاتها فى الاشراف التربوى والتى أوردها خصاونه (١٩٨٦م) كالآتى :

- تركز على المدى القريب على حساب المدى البعيد للأهداف ٠
- قد لاتكون مقياسا دقيقا للأداء ٠
- عدم ضمان وجود شبكة عمل مترابطة للأهداف والقائمين على تنفيذها ٠
- تركز على الجوانب الكمية دون الكيفية فيما يتعلق بمخرجات العملية التربوية ٠
- تفتقر الى اتباع أسلوب التقويم المستمر (١١) ٠

ان هذه السلبيات وجهت انتباه الباحثين الى تطوير مفهوم جديد للاشراف التربوى بناء على القناعة التى تؤكد أن الهدف العام منه هو تطوير العملية التعليمية التعلمية وكل من لهم علاقة بها ٠ وعليه لابد أن يركز الاشراف

التربوى على التعليم الصفى · وهذا ينقلنا الى اعطاء صورة مختصرة عن تطور هذا المفهوم ·

٤ ـ **مرحلة الارتباط بالتعليم الصفى** : بدأ الاهتمام بالتعليم داخل الصف ومايتصل به من تفاصيل مع بداية الستينات من هذا القرن · فقد أدرك القائمون على أمور التعليم والباحثون فى التربية بضرورة تمييز مهمة التعليم الصفى وتطويره وفقا لأسس موضوعة محددة · واتخذ الاشراف التربوى مفهوما جديدا مرتبطا بأحد الاتجاهات الحديثة فى الاشراف ، ألا وهى الاشراف الاكلينيكى الذى يرجع فى أصوله الى علم النفس الاكلينيكى · ويعرف كوجان مورس (Cogan Morris) الاشراف الاكلينيكى بأنه ذلك النمط من العمل الاشرافى الموجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفى وممارستهم التعليمية الصفية بتسجيل كل مايحدث فى غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم والمتعلمين أثناء تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة التعليمية المخططة · ويتم تحليل أنماط هذا التفاعل فى ضوء علاقة الزمالة القائمة بين المشرف التربوى والمعلم · والهدف هو تحسين تعلم المتعلمين عن طريق تحسين تدريس المعلم وممارساته التعليمية ، ورفع مستوى الأداء الصفى · ويتجه الاشراف التربوى هنا نحو تحليل العمل لاثارة الرغبة فى التغيير عند المعلمين وتشجيعهم على تعديل أنماط سلوكهم التعليمى عن طريق تمثلهم تدريجيا تغيرات تشكل بمجموعها فى نهاية الأمر طريقا أو أسلوبا تعليميا جديدا (١٢) ·

وثمة أمر هام يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار لدى استخدام الاشراف الاكلينيكى ، وهو ضرورة أن يتركز العلاج هنا على عدد محدد من المهارات التعليمية التى يشعر المشرف أنها دون المستوى المطلوب ـ وهو يقترب من هذه الزاوية من التعليم المصغر ـ ويستخدم فى هذا وسائل متعددة حسب الحاجة اليها ـ فانه قد يستخدم التعليم المصغر ، أو أسلوب تحليل التفاعل الصفى داخل الصف ·

والاشراف التربوى الاكلينيكى له دور بارز فى تقويم ومتابعة أداء الطلاب المعلمين فى فترة ماقبل الالتحاق بمهنة التدريس ·

ويطبق ضمن محورين أساسيين هما :

(أ) **التعليم المصغر** : يتم تدريب الطالب المعلم فيها على الكفايات المطلوبة فى مهنة التدريس جزئيا ومرحليا ·

(ب) التربية العملية : وهى فترة الاعداد والتدريب التى يقوم فيها الطالب المعلم بالتدريس فعلا داخل الصف - ويتم متابعة أدائه ومساعدته علـــى تطوير هذا الأداء للوصول به الى المستوى المطلوب فى هذه المهنة ٠

ان هذا الاسلوب فى الاشراف التربوى يؤكد على أهمية تطوير وتحسين الممارسات الفعلية للطالب المعلم ولايهمل وضع أهداف محددة واختيار المشرفين التربويين الذين يملكون الخبرة العملية والعلمية التى تؤهلهم ليقوموا بعملية الاشراف بشكل ايجابى ٠ وهذا الجانب تؤكده شروط التوظيف المتبعة فى معظم كليات التربية فيما يتصل بالمشرفين التربويين للتربية العملية ٠ ولاتستثنى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابوس من ذلك ٠ اذ يشترط فى مشرف التربية العملية أن يكون حاصلا على درجة الماجستير فى تخصص محدد ، اضافة الى خبرة عملية فى مجال التدريس والتوجيه ٠ ويعمل تحت اشراف دكتور متخصص فى طرق تدريس مادة محددة ولديـه خبرة نظرية فى المناهج والادارة المدرسية ٠٠٠ ولكن ينقص هؤلاء المشرفين التربويين الاعداد القبلى فى مجال الاشراف التربوى الذى تؤكده الاتجاهات التربوية الحديثة فى الادارة والاشراف التربوى ٠٠

ان الجهود مازالت مستمرة لتطوير مفهوم الاشراف التربوى ومضمونه وتطوير عملياته منذ السبعينات ، وهناك محاولات عدة لوضع نماذج نظرية فى القيادة والاشراف التربوى ٠ ومن أشهر هذه النماذج نموذج الاحتمالات فى القيادة والاشراف التربوى (Contingency Leadership Model)

لفريد **فيدلر** (F. Fielder, 1970s) يفترض فيدلر أنه لايوجد نمط جيد للقيادة والاشراف التربوى يكون مناسبا لكل المواقف ٠ ولكن فاعلية النمط تتحدد بمدى ملائمته للموقف ٠ ويضيف قائلا ، أن المشرف التربوى يكون فعالا عندما يقوم بالاشراف وتوجيه المعلمين كأفراد - فهذا الأسلوب يساعدهم علـى تطوير ممارساتهم وتقبل التعليمات والتوجيهات بسهولة (١٣) ، ويكـون المشرف التربوى ذا تأثير وفاعلية على المعلمين اذا استطاع أن يقنعهم بأهمية القائد ودوره الفعال فى تطوير ممارساتهم (١٤) ٠

ان الاشراف الفنى باستخدام أسلوب الاحتمالات ونماذجه المختلفـة يضع فى الاعتبار الأول خصائص المشرف التربوى وقدرته على القيادة ومدى فاعليته فى التأثير على شعور ومدارك المرؤوسين ألا وهم المعلمين ٠

مما سبق عرضه حول تطور مفهوم الاشراف التربوى ومضمونه ، نستخلص أنه حديث نسبيا - فقد تطور نتيجة للتطورات الكبيرة والتحولات السريعة فى الفكر التربوى وفى مجال الادارة التربوية والمناهج وطرق التعليم والتعلم والتقويم · فمفهوم الاشراف التربوى يتجه حديثا الى تشخيص العملية التعليمية التعلمية من أجل التطوير ورفع كفاءة المعلم · ومن الملاحظ أن هذه الاعتبارات هى التى توجه عمل المشرف التربوى للتربية العملية والأنشطة الميدانية داخل الصف والمدرسة ·

أهداف الاشراف التربوى :

يهدف الاشراف التربوى عامة الى تحقيق الأهداف التالية :

١ - تحسين أداء النظام التعليمى وتطويره نحو تحقيق مزيد من الفاعلية والكفاءة والانتاجية - وحسب رأى بلوك (M. Blaug, 1970) فان هذه العناصر الثلاثة الرئيسية هى التى تحدد مفهوم الجودة فى التربية·

٢ - رفع مستويات الأداء المهنى والفنى والادارى للمدرسين والاداريين بالتركيز على أكثر الطرق والوسائل والمناهج علمية وواقعية وفاعلية ، (أى الأكثر ارتباطا بميول الطلبة وحاجات المجتمع) ·

٣ - ترشيد استخدام الموارد والامكانيات لمزيد من الفاعلية والانتاجية فى العملية التربوية ·

٤ - تقييم أداء المؤسسات التعليمية (مدارس ، معاهد ، كليات) واقتراح خطط التعديل والتوجيه والتطوير فى ضوء الأهداف العامة للتربية فى المجتمع ·

٥ - التمعن (من قبل المشرفين التربويين والمعلمين) فى غايات التربية والأهداف العليا لها ، ومحاولة ربط نشاطاتهم بالمجرى العام للحركة العلمية والثقافية والتربوية فى مجتمعاتهم ·

٦ - ادراك المشكلات الحقيقية التى يعانى منها المعلمون والطلاب وكل من لهم علاقة بالعملية التربوية بصورة عامة والعمل على حلها أو التخفيف من آثارها ·

٧ ـ جعل المدارس ومراكز التعليم والتدريب أكثر بهجة وانسانية من حيث الامكانيات المادية والعلاقات الانسانية ٠

٨ ـ تعزيز مفاهيم المشاركة والتعاون والتشاور والعمل الجماعى بروح الفريق ٠

٩ ـ استنفار الطاقات الكامنة لدى المعلمين وكذلك تشجيع روح التجريب والابتكار وطرح الأفكار والممارسات البديلة كما هو مألوف ومتعارف عليه ٠

١٠ ـ تحديد الصعوبات والعوائق بصورة علمية موضوعية والتصدى للتغلب عليها دون الاعتماد الكلى على السلطات التربوية العليا فى كافة الأمور ٠

١١ ـ اشراك البيئة المحلية والوطنية فى نشاطات المدارس وشرح منجزاتها والتعريف بأنواعها ٠

١٢ ـ حماية ورعاية الهيئات التعليمية واتاحة الفرص الكامنة لأفرادها للنمو العلمى والمهنى وتوسيع آفاق الثقافة الذاتية بشتى الوسائل المتاحة(١٥)٠

ان بعض هذه الأهداف العامة للاشراف التربوى ، يسعى مشرفو التربية العملية الى تحقيقها وخاصة مايركز منها على :

(أ) تحسين الأداء المهنى والفنى للطالب المعلم داخل الصف ٠

(ب) فهم الأهداف التربوية العامة وأهداف المناهج وأهداف مادة التخصص وربط الأنشطة والخبرات التعليمية التعلمية بها ٠

(جـ) ادراك المشكلات (النفسية والاجتماعية والاقتصادية) التى قد تؤثر على تفاعل المتعلم داخل الصف وتوجيه الطالب المعلم الى توظيف الأدوات والوسائل المناسبة واتخاذ الاجراءات العملية الفعالة للتغلب عليها ٠

(د) ادراك أهمية العمل التعاونى وحفز الطالب المعلم على المشاركة الجماعية فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس وغيرها من الأنشطة التى توفرها المدرسة والتى يتلقى الطالب المعلم تدريبه القبلى فيها ٠

(هـ) اكتساب الخبرات النظرية والمهارات العلمية التى تساعده على استخدام الموارد والامكانيات بطريقة فعالة وتحقيق مزيد من الفعالية فى الأداء ٠

(و) تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس والاهتمام بتطوير الكفايات (Competencies) والقدرات اللازمة لتطوير هذه المهنة ورفع شأنها فى المجتمع عامة ٠

مجالات الاشراف التربوى :

لم يعد الاشراف التربوى مقصورا على متابعة المدرس أثناء تنفيذ الخطط الدراسية والمناهج بمفهومها الضيق أو تقويم أداءه داخل الصف - فقد أصبح الاشراف التربوى يعنى بتطوير الموقف التعليمى التعلمى بجميع عناصره واحداث التغيير فيه ، وعليه ، فقد تنوعت وتعددت مجالات الاشراف ٠٠وسيتم عرض بعض المجالات منها :

١ - **التخطيط** : يعنى التخطيط الاشرافى التربوى وضع الخطوط العامة للدورات والمواسم الاشرافية والتوقيت والبرمجة واختيار المعايير وانتقاء التقويم لأهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية وأهداف المناهج ٠ وأهداف المواد الدراسية كل على حدة ٠

٢ - **التنظيم** : يشمل قنوات الاتصال بين أجهزة الاشراف التربوى والهيئات التدريسية والادارية والخدمات المساعدة والتجهيز وتحديد الموارد وما الى ذلك ٠ كما يشمل التنظيم جدولة المواعيد والفئات المطلوب تقييم أداؤها والاتصال بالمدارس وتهيئة الامكانيات كاملة للمدرسين قبل عملية الحكم على أدائهم ٠ ويشمل التنظيم كذلك الاتفاق على مضمون استمارات تقويم أداء المعلمين والبنود التى تحتويها وتجريبها وطرح البدائل ومتابعتها ٠

٣ - **التدريب والتوجيه والحفز** : التدريب والتوجيه والحفز عمليات مترابطة تبدأ بالاعداد والتدريب قبل الخدمة والتدريب والتأهيل أثناء الخدمة، للراغبين فى المهنة أو العاملين فيها ، على أسس ومبادىء العمل التربوى من نظريات ومهارات وكفايات ٠ وتشكل كذلك عملية التوجيه المستمر للمعلمين المبتدئين والقدامى فى مجالات رئيسية ثلاث لخصها بستان (١٩٨٣م) من كتاب **التوجيه الفنى بين النظرية والتطبيق** - لفكرى حسن ريان (١٩٨٠ م) ٠

(أ) **المادة الدراسية** : ويشمل توجيه المعلمين فى المادة الدراسية تحفيزهم على الاطلاع على أحدث المعلومات فى مجال تخصصهم ، وارسال المعلومات

الجديدة اليهم ، وتبادل الخبرات المهنية بين المعلمين والاطلاع على المستحدثات النظرية فى مجال التخصصات الأخرى ذات العلاقة بالمادة التى يقومـــون بتدريسها ٠

(ب) الأساليب والوسائل : ويتمثل ذلك فى اطلاع المعلمين وتدريبهم على توظيف أساليب وطرق تعليمية تعلمية جديدة ومساعدتهم على البحث عـــن مصادر المعلومات عن المواد التعليمية ـ وتدريبهم على انتاج وتصميم الوسائل التعليمية المناسبة ٠

(ج) مجال المستحدثات النظرية والتطبيقية فى علم النفس والتربية : ويتمثل ذلك فى تمييز المعلمين على توسيع مداركهم واثراء خبراتهم النظرية بالاطلاع على الخبرات الجديدة فى مجالى التربية وعلم النفس وخاصـــــة مايساهم منها فى رفع مستواهم النظرى والعملى (١٦) ٠

٤ ـ **التقويم والمتابعة :** ان عملية التقويم هى عملية مستمرة ولاتعتبر ختامية فى دورة الاشراف التربوى ، بل بداية التخطيط للدورات الاشرافية القادمة ٠ ويعتبر تقويم الأداء التربوى من أصعب الأمور التى يواجههـــا المشرف التربوى ٠ ويؤكد بستان وطه (١٩٨٣م) ذلك بقولهما «أنها ليست عملية تعبئة استمارة وترقيم هامش من البنود ٠٠٠ بل هى جهـــد دؤوب ومتواصل لتقويم الجوانب المختلفة من أداء المعلم وتقدم طلابه وأثر التعليم فى نمو خبراتهم وشخصياتهم (١٧) ٠

ويشمل التقويم كذلك متابعة سلوك المعلمين داخل الصف ومساعدتهم على حل المشكلات الخاصة بادارة الصف وتنظيمه وما الى ذلك ٠ فالمشكلات التنظيمية والتى تتعلق بسلوك المعلم قد تقلل من تفاعل المتعلمين مع الخبـرات المخططة لهم وتعيق الأداء المرغوب للمعلم ٠ وتشمل عملية الاشراف كذلك مساعدة المعلمين فى تصميم وتحديد أنواع الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة التى تقيس المستويات المختلفة من الأهداف وتفسير نتائج الاختبارات وتقويمها ووضع الخطط العلاجية المناسبة للتغلب على السلبيات التى أوضحتهـــا التطبيقات الفعلية لهذه الاختبارات وأنواعها المختلفة ٠

٥ ـ **تنفيذ وتطوير المنهج المدرسى :** يقول محمد عبد الرحيم عـــــدس

وزملاؤه أن للخبرات فى المنهج المدرسى أبعادا ثلاثة - الأهداف والمحتوى والأسلوب الذى يتبع فى عملية التعليم والتعلم والتقويم · وان تنفيذ وتطوير المنهج وفقا لهذا المفهوم يعنى تطوير العملية التعليمية التعلمية بأكملها · وهذا يحتم أن يتولى المشرف التربوى مهمة القائد لهذه العملية التى يشترك فيها المعلمون والمختصون وأولياء الأمور والمتعلمون أحيانا (١٨) ·

وعادة فى النظم التعليمية اللامركزية يتعاون المشرف التربوى والمعلمون فى تنفيذ خطة المنهج وتحليل الوحدات الدراسية وتحديد المدة الزمنية لتدريسها · ويشارك المعلمون معه فى مجال تطوير محتوى المناهج وتقويمها وتصميم الكتب المدرسية · وهذه المشاركة تبين دور المعلم والمشرف التربوى الايجابى فى عملية التطوير · أما فى النظم التعليمية المركزية فهناك حدود معينة للمشاركة فى التطوير والتنفيذ - فقد يتعاون المشرف التربوى والمعلمون فى مناقشة ووضع الارشادات والتوجيهات العامة لتطبيق المنهج المدرسى المقر مركزيا · وقد يشترك بعض المعلمين فى اللجان الاستشارية الخاصة بتقويم وتطوير المناهج - وقد توظف الندوات العلمية التى تعقد لهذا الغرض سواء على المستوى المركزى أو الاقليمى أو مستوى المدرسة الواحدة أو مستوى مادة دراسية معينة داخل المدرسة الواحدة ·

٦ - **تهيئة المعلمين الجدد للعمل** : يرى البعض أن المشرفين التربويين فى التعليم العام ، تقع عليهم مسئولية تهيئة المعلمين الجدد أو الذين يتوقع التحاقهم بالمدارس بعد انتهاء مرحلة الاعداد · وهذا الرأى مبنى على أساس أن نسبة كبيرة من هؤلاء لم يعدوا اعدادا مهنيا · وتتم التهيئة عن طريق اعلامهم بشروط ومستلزمات مهنة التدريس وتعريفهم بالكتب المدرسية واللوائح والقوانين التى تحكم العمل المدرسى ·

ان الافتراض القائم على أنه ليس هناك اعداد تربوى ومهنى قبلى للمعلمين غير وارد فى معظم دول الخليج العربى · اذ أن الاعداد التربوى يبدأ قبل الالتحاق بمهنة التدريس فى التعليم العام خاصة بعد الثمانينات من هذا القرن · وتخصص كليات التربية مابين ٢٥٪ - ٣٥٪ من الخطة الدراسية لمقررات الاعداد التربوى والعملى · ففى الخطة الدراسية فى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابون ، على سبيل المثال لا الحصر ،

تشكل الساعات المعتمدة لمقررات الاعداد المهنى ٨ر٣١٪ من اجمالى الساعات المعتمدة فى الخطة الدراسية (١٩٩٢/٩١م) والجدول التالى يوضح توزيع الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج والحصول على بكالوريوس التربية فى تخصص معين ٠

جدول رقم (١)
خطة الدراسة فى كلية التربية والعلوم الاسلامية
جامعة السلطان قابـــوس
وعدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج

م	المقـــــررات	عدد الساعات المعتمدة	النسبة المئوية
١	متطلبات الجامعـــة	١٨	٦ر١٣٪
٢	مقررات التخصص	٧٢	٦ر٥٤٪
٣	مقررات الاعداد التربوى	٤٢	٨ر٣١٪
	الاجمـــــالى	١٠٠	١٠٠٪

وروعى فى توزيع الساعات المعتمدة لمقررات الاعداد التربوى بأن يكون لمقررات الاعداد للتربية العملية النصيب الأكبر وهذا يتضح من الجـــدول التـــالى ٠

جدول رقم (٢) مقررات الاعداد التربوى

م	رمز المقرر ورقمه	اسـم المقـــرر	عدد الساعات المعتمدة
١	عن ٢٢٠٠	علم نفس النمو وسيكولوجية التعليم	٣
٢	عن ٣٢٠٠	علم النفس التربوى والتقويم	٣
٣	عن ٤٣٠٠	علم النفس الاجتماعى والارشاد النفسى	٣
٤	تر ٢٠٠٤	أصول التربيـــة	٣
٥	تر ٢٠٠٥★	الأهداف التربوية والتعليمية	٣

٦	تر	٣١٠٢★	نظام التعليم فى عمان والخليج	٣
٧	مط	٣٠٠٨★	الوسائل التعليمية	٣
٨	مط	٢٠٠٩★	المنهج المدرسى	٣
٩	مط	٣٠١٧★	طرق التدريس (١)	٣
١٠	مط	٤٠١٧★	طرق التدريس (٢)	٣
١١	مط	٤٥٠١★	التربية العملية (١)	٣
١٢	مط	٤٥٠٢★	التربية العملية (٢)	٦
١٣	-		مقرر اختيارى تربوى	٣
			اجمالى الساعات المعتمدة	٤٢

نستنتج من الجدول السابق أن الساعات المعتمدة لمقررات الاعداد القبلى للتربية العملية ولمقررات التربية العملية قد خصص لها مايقرب من ٢٤ ساعة معتمدة من اجمالى الساعات المعتمدة ٤٢ - أى مايقرب من ٦ر٦٦٪ · ويؤكد القائمون على تدريس هذه المقررات أنها تؤهل الطالب فعلا لمهنة التدريس اذا بذل جهده فى استيعاب مضمونها وتوظيف خبراتها بشكل صحيح ·

وما أود التأكيد عليه هنا هو الاهتمام بعملية التنسيق بين المشرفين التربويين فى التعليم العام ونظرائهم فى كليات التربية وذلك لتحقيق التكامل والاستمرارية فى عملية الاشراف التربوى من جانب ، اضافة الى تنمية الخبرة التى اكتسبها المعلم الطالب فى فترة الاعداد والتأكيد على استمرارية الجوانب الايجابية فيها · ان هذا التنسيق يساعد على التغلب على مشكلة هامة ورئيسية يطرحها حديثو التخرج من كليات التربية ، ألا وهى أن مايطلبه ويفرضه المشرف التربوى على المتعلم من أساليب وطرق بعد التحاقه بالمهنة يختلف عن ماتم التدريب عليه ضمن برنامج الاعداد القبلى · ان مثل هذه الممارسات تخلق عند المعلم المستجد نوعا من عدم الثقة فى كفاءته الذاتية وخبراته - وبالتالى يؤدى ذلك الى عدم التوازن بين ممارسات المعلم ومايتوقعه المشرف التربوى منه ·

٧ - **تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع** : ان الاهتمام بالعلاقات الانسانية داخل المنظمة أو بين المنظمة وبالذات التربوية والمجتمع بمؤسساته

(*) هذه الاشارة تشير الى المقررات التى يغلب على محتواها الطابع العملى المرتبط بمتطلبات العمل الميدانى ·

المختلفة يعزز الروابط ويساعد المنظمة على تحقيق أهدافها - القريبة والبعيدة المدى ، ومن هذا المنطلق يقع على عاتق جهاز الاشراف التربوى والمشرفين التربويين من دور أساسى فى بنـاء هذه العـلاقات والاسهام فى التخطيط لها والعمل على تطويرها واستمراريتها · ان هذا الدور ليس مقتصرا على أعضاء هيئة التدريس أو مدير المدرسة كما يعتقد البعض - بل أنه مسئولية جماعية نحو تحقيق الأهداف العامة ·

مما تقدم نستخلص أن مجالات الاشراف التربوى متعددة ·· وتوظف معظمها فى عملية الاشراف التربوى على الطلاب المعلمين أثناء التدريـب الميدانى ··· ولكنها تحتاج الى تطوير وخاصة فى مجال التنسيق مع المشرفين التربويين فى التعليم العام ··· وتنفيذ المنهج المدرسى ·

الكفايات والمهارات اللازم توافرها فى المشرف التربوى :

اهتمت الكثير من الدول المتقدمة والنامية باعداد وتدريب المشرفين التربويين فى مجالات المناهج والتخطيط والاشراف التربوى وتوظيف التقنيات التربوية الحديثة خاصة أن هؤلاء يقومون بمسئوليات اشرافية كثيرة ، فهم يتابعون تطبيق التعليمات المتعلقة بالبرامج المدرسية والأساليب واستخـدام المواد التعليمية ويشاركون فى كثير من الأحيان فى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة · كما يتعاونون بدرجات متفاوتة مع مدراء المدارس وأولياء الأمور وجمعيات المعلمين وما الى ذلك · وتؤكد رفيقة سليم حمود (١٩٨٧م) أن هؤلاء لهم تأثيرا واضحا على الممارسات التربوية ، اذ يمكن أن يشكلوا عامل اعاقة أو تشجيع بالنسبة لمتابعة تحقيق الأهداف التربوية ، وبالنسبة لادخال التجديدات واقرارها · وبهذا فانها تعتقد أن الاعداد الجامعى قبل الخدمة واستمرار التدريب أثناء الخدمة للمشرفين التربويين يشكلان عاملا جوهريا فى كل استراتيجية للتغيير التربوى ، وفضلا عن ذلك ، فان هذا الاجراء يخفف الفروق فيما بينهم على المستويات الأكاديمية والمهنية (١٩) ·

واذا كانت رفيقة حمود قد وجهت الاهتمام الى ضرورة توحيد مؤهلات المشرفين التربويين وربطها بالمرحلة الجامعية وكذلك الاهتمام ببرامج التدريب والتأهيل لهم ، لكنها لم تتطرق بشكل واضح الى محتوى البرنامج الجامعى ومكوناته ، وهذا يقودنا الى البحث عن نماذج المكونات والخطط الدراسية

المطبقة فى بعض الجامعات العربية والأجنبية والموجهة لهذه الفئة من العاملين فى المجال التربوى · فمثلا فى كلية التربية ، جامعة البحرين ، نلاحظ أن الخطة الدراسية لاعداد وتأهيل المشرفين التربويين تركز على مقررات طرق التدريس فى مادة التخصص (تاريخ ، جغرافيا ، علوم ، رياضيات ···· الخ) ، بناء وتقويم وتطوير المناهج اضافة الى مجموعة من المقررات التربوية فى فلسفة التربية (اجتماعيات التربية ، تاريخ التربية ··· الخ) ويلتحق بهذه البرامج عادة الحاصلون على الدرجة الجامعية الأولى الذين لديهم خبرة مسبقة فى التدريس · ويطرح هذا البرنامج عادة على مستوى الدبلوم العالى والماجستير · ويعد الخريجون للالتحاق بالوظائف الاشرافية الفنية بوزارة التربية والتعليم ، ويساهم هؤلاء الخريجين فى عملية الاشراف التربوى فى المدارس ، بالاضافة الى بناء وتقويم وتطوير المناهج المطبقة فى التعليم العام ·

وفى بعض الجامعات الأمريكية فان مكونات برنامج الاعداد فى الادارة والاشراف التربوى والذى يطرح على مستوى الماجستير هى :

(أ) مقررات فى الثقافة العامة ·

(ب) مقررات تربوية فى طرق التدريس والتقنيات التربوية والتقويم ونظام التعليم فى الولايات المتحدة (أهدافه ، عملياته ، تنظيمه تاريخه ومشكلاته المعاصرة) ·

(جـ) مقررات عملية ميدانية ـ تركز على التدريب الادارى والاشرافى الميدانى والزيارات الميدانية والتحاور المباشر مع المشرفين التربويين وغيرهم·· ومعايشة المشاكل الحقيقية داخل مؤسسات التعليم (١٩) ·

أما فى بعض الجامعات الأمريكية ، فان الشروط التقليدية التى توضع بعين الاعتبار عند قبول الطلاب فى تخصصات الادارة والتوجيه والاشراف التربوى ، كالخبرة السابقة فى التدريس والعمل الادارى ، فانها لم تعد مهمة · ويوجه الاهتمام الآن الى الاستعداد والرغبة الذاتية فى ممارسة العمل الادارى والاشرافى عند القبول · أن التركيز على الاستعداد والرغبة مبنى على فرضية أكدتها التجارب الميدانية ، اذ ليس بالضرورة بامكان كل مدرس ناجح أن يكون مشرفا تربويا ناجحا (٢٠) · فهناك قدرات ذات تاثير أكبر

على تحقيق أهداف الاشراف التربوى · وقد لخصها عرفات عبد العزيز سليمان (١٩٨٥م) فيما يلى :

(أ) الاستعداد الذاتى للالتحاق بمهنة الاشراف التربوى والرغبة فى ممارستها ·

(ب) الصفات الشخصية ·· مثل القدرة على كسب احترام وثقة الآخرين الذين يتعامل معهم والقدرة على التأثير فى سلوكياتهم ·

(جـ) القدرة على الابداع وابتكار الأفكار الجديدة ·

(د) القدرة على تكوين علاقات بناءة وسليمة مع الآخرين (٢١) ·

ويؤكد بستان وحجاج (١٩٨٨م) أن المشرف التربوى الناجح والمؤثر فى عمله التربوى هو المشرف الذى يستطيع أداء المهام التدريسية والادارية والفنية بكل كفاءة · ولذا فان مثل هذه الخبرات لابد وأن تكون فى مقدمة المعايير العامة التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار المشرفين التربويين (٢٢) ·

ومن المفترض أن يكون المشرف التربوى الذى اجتاز برنامجا منظما فى الاشراف التربوى قد اكتسب كفايات اشرافية وطور قدرات معينة تساعده على أداء المهام المطلوبة منه باتقان · وقد حدد محمد عبد الرحيم عدس وزملاؤه (١٩٨٥م) بعض الكفايات الواجب توافرها فى مدير المدرسة كمشرف تربوى ـ ونستخلص منها الكفايات التى نرى أنه من الضرورى توفرها فى المشرف التربوى لكونه يقود ويوجه المعلمين فى العملية التعليمية ومن هذه الكفايات مايلى :

ـ التخطيط ·

ـ المناهج ·

ـ التعليم ·

ـ النمو المهنى ·

ـ اعداد الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة وتقويم نتائج الاختبارات وتطويرها ·

ـ ادارة الصفوف ·

ـ العلاقة مع الزملاء والمعلمين والمتعلمين وأفراد المجتمع (٢٣) ·

ويمكن ملاحظة هذه الكفايات أثناء الأداء وتتمثل بوضوح فى النشاطات العملية للمشرف التربوى وتمكنه من أداء المهام والمسئوليات المختلفة التى تتضمنها كل كفاية من هذه الكفايات ٠

أساليب الاشراف التربوى :

يعتمد الاشراف التربوى فى مرحلة الاعداد القبلى للطالب المعلم أساسا على مجموعة من الأساليب المتناسقة التى توظف تدريجيا فى تقويم الأداء ٠ ولكل أسلوب من هذه الأساليب أهدافه واجراءاته ٠ وسيتم التطرق هنا الى الأساليب التى يتبعها المشرفون التربويون فى كلية التربية والعلوم الاسلامية فى تقويم أداء طلابهم قبل وخلال تنفيذ مقررات التربية العملية ، وهذه الأساليب هى :

١ - **أسلوب التدريس المصغر :** بدأت فكرة التعليم المصغر ، كما هو معروف فى جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٣م) ٠ وينطلق التدريس المصغر من فكرة أساسية فى علم نفس التعلم : وهى أن السلوك لايتعدل بمجرد الفهم النظرى لطريقة أو مبدأ أو أسلوب ، وان تعديل السلوك هذا يستلزم ، بالاضافة الى هذا كله ، اكتساب بعض القابليات والأعمال التى تصبح فى متناول الفرد والتى يكسبها كما يكسب السائق الارتكاسات والأفعال المنعكسة اللازمة لقيادة السيارة ، وكما يمتلك المتحدث الآليات اللغوية الضرورية للكلام (٢٤) ٠ ويعتمد هذا الأسلوب على تحديد الكفايات والمهارات التعليمية (Teaching Competencies and Skills) والتدريب عليها كل على حدة ٠ ويتم التدريب على كفاية فى فترة زمنية محددة ولعدد قليل من المتعلمين ٠ ويقوم التدريس المصغر على التغذية الراجعة (Feedback) التى يزود بها المشرف التربوى والأستاذ المختص الطالب المعلم بعد قيامه بالتدريس ٠ وفى الغالب يكون مصدر التغذية الراجعة المتدرب ذاته أو المشرف - فالمتدرب ، مثلا ، يشاهد تطبيق الموقف التعليمى المحدد من خلال الفيديو تيب ويقوم باصدار أحكام معينة فى ضوء معايير ومحكات معدة لهذا الغرض ٠٠ وفى الوقت ذاته يقوم المشرف بتقويم ذات الموقف ، ومن ثم اعطاء المتدرب تغذية راجعة حول تنفيذه للمهارات التعليمية موضوع البحث (٢٥) ٠ وأسلوب التدريس المصغر يعطى أهمية بالغة ضمن مقررات

الاعداد التربوى بكلية التربية والعلوم الاسلامية · وذلك للتأكد من اكتساب الطلاب المعلمين للكفايات المطلوبة للتدريس قبل البدء فى التربية العمليـــة الميدانية ·

وقد زود معمل التدريس المصغر التابع للكلية بأحدث الوسائل والأدوات وتم توظيف الفنيين المؤهلين لتسهيل عملية توظيف التقنيات الملائمة للتطبيق·

٢ ـ **الأسلوب المعتمد على قياس التعليم الصفى** Approach of Evaluating Class Teaching Activities. يهتم هذا الاسلوب بتقويم وقياس التعليم والتعلم ، ويتناول جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية التى تجرى داخل الصف · وقد حدد يعقوب نشوان (١٩٨٢م) جوانب التعليم الصفى التى يتم تقويمها كالآتى :

ـ دور المنهج المدرسى ومايتصل به من وسائل تعليمية تعلمية ·
ـ دور الأسئلة التى يطرحها المعلم من حيث أنواعها ، ومناسبتها لكل من المادة الدراسية ومستوى المتعلمين وكيفية توزيعها بينهم ·
ـ دور المناشط الصفية فى عمليتى التعليم والتعلم كالأعمال الكتابية واجراء التجارب المختبرية وحل التمارين الحسابية ·
ـ دور المناشط اللاصفية فى تنفيذ المنهج ، كالواجبات المنزلية وجمع العينات والنماذج ورسم الخرائط وكتابة المقالات والأبحاث العلميـــة والأدبيـــة ·
ـ دور المعلم فى تنظيم العملية التعليمية من حيث قدرته على الاستفادة من خبرات المتعلمين ، واهتمامه بمستوياتهم المختلفة وقدرته على التفاعـل معهـــم ·
ـ دور الطرائق المستخدمة فى التعليم وأنواعها كأساليب التعلم الفردى والجمعى ومدى ملاءمتها للمتعلمين ·
ـ دور المادة الدراسية فى تحقيق الأهداف ومن حيث ملاءمتها لمستويات المتعلمين المختلفة وحداثة المعلومات الواردة فيها (٢٦) ·

ان هذه الجوانب يأخذها المشرف التربوى والاستاذ المختص بعين الاعتبار عند زيارة الطالب المعلم فى الصف ··· ويوجهان اليها اهتماما بالغا لأنها تتضمن مجموعة من القدرات التى تم تدريبه عليها مسبقا ضمن أسلـــوب

التدريس المصغر ٠٠٠ وبالاضافة الى ماذكر ، فعلى المشرف التربوى أن يتناول بالقياس والتحليل الصفى للمتعلمين والطلاب المعلمين ضمن محورين أساسيين وهما السلوك اللفظى وغير اللفظى اللذين تحكمهما ظروف اجتماعية ونفسية معينة نابعة من بيئته الخاصة ٠ وعلى المشرف التربوى أن يكون على دراية تامة بها ٠

ولتقويم الأداء الصفى بفعالية ، يقوم مشرف التربية والأستاذ المختص فى طرق تدريس مادة معينة بعدة زيارات صفية منها الزيارات الاستطلاعية والارشادية وزيارات المتابعة والتقويم ٠

٣ - **أسلوب التدريب الميدانى** : يختلف التدريب الميدانى أثناء الخدمة عن التدريب قبلها ٠ اذ أن الأخير يهدف الى اكساب المعلم الطالب المعلم الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لامتهان التدريس ، بالاضافة الى تزويده بالمعارف والمعلومات النظرية فى مجالات التربية وعلم النفس والمواد الأكاديمية ٠ وقد حدد نشوان (١٩٨٢م) جانبين رئيسيين للكفايات: أولهما الجانب النظرى وثانيهما الجانب العملى ، وقام بتوضيحهما كما يلى:

١ - أن الجانب النظرى المعرفى لهذه الكفايات يتطلب من الطالب المعلم معرفة مايلى :

- متطلبات المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها من حيث فهمها واستيعابها وأدواتها وكتبها المدرسية والاضافية ٠
- خصائص تلاميذ المرحلة التى يدرس فيها - الجسمية والانفعالية والعقلية ٠
- طرائق التدريس العامة والخاصة والأساليب المناسبة لتدريس المادة التى يقوم بتعلمها ٠
- الأهداف التربوية العامة ، وأهداف تدريس المادة ٠
- الأسس النفسية والاجتماعية للمناهج الدراسية عامة والمنهاج الذى يقوم بتنفيذه خاصة ٠
- الامكانات المادية المتوفرة فى البيئة المحيطة بالمدرسة ٠

- المستحدثات فى مجال التربية وعلم النفس وأثرها على التعليم والتعلم الصفى ٠
- المعارف الحديثة وتطوراتها المتصلة بموضوع المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها (٢٧) ٠

وتولى خطة الدراسة فى كلية التربية والعلوم الاسلامية اهتماما واضحا لهذه الكفايات ، وتركز أهداف ومحتوى كل مقرر دراسى منها على اكساب الطلاب المعلمين لهذه الكفايات ، ولكن قد تظهر أحيانا سلبيات فى الميدان وذلك نتيجة لاختلاف خبرات أعضاء هيئة التدريس وكفاءاتهم والتى تظهر نتائجها على المتعلمين سلبا أو ايجابا ٠

٢ - أما الجانب العملى من الكفايات التعليمية فيتمثل فى بعض المهارات التعليمية التالية :

- قدرة الطالب المعلم على التخطيط للدروس ٠
- قدرة الطالب المعلم على ادارة الصف ٠
- قدرة الطالب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية التعلمية ٠
- قدرة الطالب المعلم على توظيف الأجهزة التعليمية ووسائل الاتصال٠
- قدرة الطالب المعلم على طرح أسئلة تثير التفكير عند المتعلمين(٢٨)٠

ان هذه الكفايات جزء محدود من قائمة الكفايات العملية التى يوليها التدريب عامةاهتمامه ، وقد طورت فىالسنواتالأخيرة قوائم كاملة ٠٠يتم تدريب الطلاب المعلمين عليها والمجال هنا ، لايسمح للتطرق اليها بالتفصيل ٠ ولكن سيتم عرض بعض الكفايات العملية التى يوليها التدريب فى كلية التربية والعلوم الاسلامية اهتمامه والتى تتمثل فى القدرات التالية :

- القدرة على طرح الأسئلة من حيث وضوحها وتنوعها وشمولها لمادة الدرس المطروحة ٠
- القدرة على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية ذات العلاقة بالموضوع ٠
- القدرة على ربط الخبرات النظرية المعطاة بالواقع الحياتى فى البيئة العمانية والعربية ٠

- القدرة على استغلال السبورة بشكل منظم وفعال ·
- القدرة على تحفيز المتعلمين للمشاركة فى أنشطة الدرس المختلفة·
- القدرة على طرح الأسئلة التقويمية والختامية · (التقويم التكوينى والختامى) ·
- القدرة على استخدام طرائق التدريس المتنوعة والملائمة لموضوع الدرس ولمستويات المتعلمين وأعمارهم وخبراتهم ولاسيما (المحاضرة ، الالقاء ، المساءلة ، المناقشة ، الحوار ، الاكتشاف ، حل المشكلات والتعلم الذاتى) ·
- القدرة على توظيف أسلوب المجموعات فى التدريس لمختلف الموضوعات الدراسية ، لما لهذا الاسلوب من فاعلية فى زيادة الحيوية داخل الصف ·

٤ - **المنحى التكاملى فى الاشراف التربوى** : يقصد بالمنحى التكاملى للاشراف التربوى ، استخدام جملة من الأدوات والوسائل الاشرافية المختلفة لتحقيق الأهداف الاشرافية يوظفها المشرف التربوى حسب الموقف الذى يريد تقويمه · مثلا اذا كان معنيا بتطوير بعض طرائق التدريس لدى الطلاب المعلمين فى موضوع معين ضمن مادة دراسية محددة ، فانه قد يجد من المناسب أن يستخدم سلسلة من الأساليب والأدوات الاشرافية لتحقيق الهدف ، مثل المحاضرات ، الاجتماعيات ، الدروس التوضيحية ، تحديد قراءات معينة ضمن مراجع تتصل بالموضوع أو قراءة التعينات والنشرات التربوية والمشاريع والبحوث الاجرائية لزيادة فاعلية النقاش فى الحلقات الدراسية المتعلقة بمقررات التربية العملية · وان مثل هذه الأساليب سوف توفر فرصا جيدة لكل من المشرف التربوى والطالب المعلم للتفاعل تفوق ماتوفره الأساليب الاشرافية الأخرى اذا ما استخدمت منفردة - بالاضافة الى أنها تطور خبرات الطالب المعلم وتساعده على تطوير ممارساته داخل الصف ·

ولتحقيق أهداف الاشراف التربوى للطلاب المعلمين فى الكلية ولمتابعة ممارساتهم الفعلية داخل الصف أو المدرسة التى سيلحقون بها ، صممت ثلاث بطاقات وهى :

١ - بطاقة تقويم التفاعل الصفى لطالب التربية العملية - ويقوم بتوظيف هذه البطاقة فى التقويم مشرف التربية العملية والدكتور المختص فى الكلية ·

٢ - بطاقة تقويم طالب التربية العملية لزميله الطالب المعلم · ويقوم بتوظيفها فى التقويم الطالب المعلم لزميله أثناء متابعة أدائه داخل الصف ·

٣ - بطاقة تقويم المعلم المتعاون ومدير المدرسة لممارسات طالب التربية العملية خلال اليوم الدراسى ·

ويتم توزيع الدرجة النهائية لمقرر التربية العملية على النحو التالى :

- ٥٠٪ من الدرجة النهائية لمشرف التربية العملية ·
- ٣٠٪ من الدرجة النهائية لأستاذ المادة (الدكتور المختص فى طرق تدريس المادة بالكلية) ·
- ١٠٪ للمدرس المتعاون
- ١٠٪ للمدير المدرسة ·

أما تقويم الطالب المعلم لزميله ، فلا ترصد له نسبة على الاطلاق ، لأن الهدف من توظيف بطاقة التقويم هو تدريبه على التقويم والاستفادة من الايجابيات التى يلاحظها فى أداء زملائه وتجاوز السلبيات التى قد تمارس أثناء تنفيذ الدروس العملية ·

واقع الاشراف التربوى فى التعلم العام بوزارة التربية والتعليم :

شهد نظام التعليم فى سلطنة عمان ، منذ بداية السبعينيات تطورات سريعة ومتلاحقة · وكان طبيعيا أن تؤدى هذه التطورات الى اعادة النظر فى كثير من الجوانب والأسس التى تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية · ومن الجوانب التى تأثرت بهذه التطورات الاشراف التربوى وأساليبه وأدواته· وسيتم عرض هذه التطورات من منطلق أن الاشراف التربوى فى التعليم العام للمعلمين أثناء الخدمة هو عملية تتسم بالاستمرارية والتكامل للاشراف التربوى للطلاب المعلمين قبل الخدمة ، وهو يؤثر سلبا أو ايجابيا على الطالب المعلم بعد التحاقه بالمهنة ووقوفه على الاختلافات فى الممارسات الفعلية للاشراف التربوى فى الميدان التى قد تتناقض والممارسات الاشرافية التى تعود عليها ·

ويمكن القول بأن الاشراف التربوى (التوجيه التربوى)(*) قد مر

بمراحل أساسية متأثرا فى ذلك بتطور النظام التربوى العمانى · وهذه المراحل هـــــى :

- مرحلة التفتيش العام ·
- مرحلة التفتيش للمادة ·
- مرحلة التوجيه التربوى ·

تميزت مرحلة التفتيش العام فى السنوات الأولى لانتشار التعليم بمراقبة أداء المعلمين والقيام بتدريب غير المؤهلين منهم على كيفية اعداد الدروس وتنفيذ المنهج المدرسى واعداد الاختبارات · وقد تم انشاء قسم ضمن الهيكل التنظيمى العام للوزارة (١٩٧٢م) ، أوكلت اليه مهمة توجيه وتدريب المعلمين· وبعد أن تطور التعليم وأنشئت المدارس الاعدادية والثانوية ، تم توظيف موجهى مواد - متخصصين فى التدريس - للقيام بمراقبة أداء المعلمين وتوجيههم وملاحظة مدى التزامهم بتنفيذ التعليمات والارشادات التى تصدر مـــن الوزارة فيما يتعلق بالمنهج المدرسى وبكل مادة دراسية على حـــدة · ورفع التقارير الدورية والسنوية (٢٩) · وقد طبق هذا النظام من التوجيه فى المناطق ذات الكثافة السكانية العالية والمدن الرئيسية · أما فى باقى المناطق النائية التى يتعذر وصول الموجهين التربويين ، فقد تم الاعتماد على مديـــر المدرسة الابتدائية · فهو يقوم بمهمة الاشراف والتوجيه للمعلمين فى مدرسته اضافة الى مهامه الادارية · ويساعده بعض المعلمين ذوى الخبرة الطويلة الذين قد يتواجدون فى مدرسته (٣٠) ·

ومنذ عام ١٩٨٠م ، ونظرا لاهتمام المسئولين عن التعليم بتطويره فى ضوء المتغيرات التربوية العصرية والمتغيرات التى حدثت فى بنية النظـــام التعليمى العمانى ومؤسساته المختلفة ، كل ذلك دفع الى الأخذ بمفهوم جديد للتوجيه · وهذا المفهوم تجاوز العلاقة التقليدية الرأسية بين الرئيس والمرؤوس· وقد بذل جهد منظم ومقصود لتطوير الاشراف التربوى (التوجيه التربوى) فى سبيل تحقيق الأهداف العامة للتعليم وتطوير العملية التعليمية التعلمية وتعزيز التعاون المشترك بين الموجه والمعلم (٣١) · وقد صدرت عدة قرارات وزارية منظمة لعملية الاشراف التربوى ، وتبعتها مجموعة من المذكرات التفسيرية التى توضح الجوانب التفصيلية فى عملية الاشراف التربوى · وحسب ماورد فى الهيكل التنظيمى لادارات التربية والتعليم الصادر بمقتضى

القرار الوزارى رقم ١٨/٨٠ لسنة ١٩٨٠م حول اختصاصات قسم التوجيه الفنى على المرحلة الاعدادية والثانوية والموجهين التربويين (موجهى الفصول) فى المرحلة الابتدائية على النحو التالى :

(أ) مهام موجهو المواد : يقوم موجهو المواد بـــ :

- الاشراف على تدريس المواد كل حسب اختصاصه ٠
- توجيه المعلمين ومتابعة أدائهم فى الفصول ٠
- وضع الخطة الشهرية والفصلية المتعلقة بتوزيع محتوى المنهـــج ومتابعة تنفيذه ٠
- توفير الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة ، وتدريب المعلمين على حسن استخدامها والاشراف على وضع الوسائل بمواد يمكن العثور عليهـــــا فى البيئة ٠
- توجيه المعلمين فى الصفين الخامس والسادس فى المرحـــــلة الابتدائيـــة ٠
- تزويد مكتبات المدارس بالكتب التى تناسب المادة ٠
- تقديم الاقتراحات الى المساعد الفنى ـ نخص بالذكر منها كيفية توزيع معلمى المادة فى هاتين المرحلتين على مدارس المنطقة ٠
- المشاركة فى اعداد الامتحانات التى تعقدها الوزارة أو المنطقة ٠
- تقييم حالة أداء المعلمين التابعين لهم ٠
- وضع تقارير فترية عن تدريس مادتهم فى المنطقة ٠
- الاشراف على برامج تدريب المعلمين وتطوير المناهج وتأليف الكتب٠
- مساعدة موجهى الفصول فى أداء أعمالهم ٠

(ب) موجهو الفصول : يقوم هؤلاء بـــ :

- الاشراف على توجيه معلمى المرحلة الابتدائية والمديرين ٠
- القيام بزيارات توجيهية لمتابعة آداء المعلمين ٠
- تنظيم اجتماعات للمعلمين والاشراف عليها لمناقشة وحـــــل بعض المشاكل التربوية ٠
- الاشتراك فى عملية توزيع المعلمين على المدارس الابتدائية ٠

- العمل على ايجاد الوسائل التعليمية المناسبة وتبصير المعلمين بجدواها وكيفية اعداد بعضها من الخامات المتوفرة فى البيئة ٠
- كتابة تقارير تقييم أعمال المعلمين ٠
- كتابة تقارير فنية عن المشاكل التى تواجه المعلمين ، وتقييم المنهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية ٠
- المشاركة فى اعداد ومتابعة الامتحانات التى تعقدها الوزارة أو المنطقة (٣٢) ٠

ونظرا لاتساع الرقعة الجغرافية للسلطنة ، فقد اقتضت الظروف انتهاج أسلوب «اللامركزية فى الاشراف التربوى» ويتبلور هذا الأسلوب عمليا فى انشاء أقسام التوجيه الفنى وتوظيف الموجهين اللازمين فى المديريات العامة للتربية والتعليم وادارات التربية والتعليم فى المحافظات والمناطق المختلفة٠ ولم يقلل أسلوب اللامركزية فى الاشراف التربوى من أهمية الجهاز المركزى للتوجيه التربوى - فالمديرية العامة للتنمية التربوية - دائرة اعداد وتوجيه المعلمين تقوم بوضع السياسة والتوجيهات العامة للاشراف التربوى وتنظيم وتنسيق عملياته من خلال أعضاء فنيين مركزيين ٠ وهؤلاء يشكلون حلقة اتصال بين أقسام التوجيه العديدة فى المناطق وبين الوزارة (٣٣) ٠ ان مسألة المشرف المقيم فى المدرسة غير شائعة فى مدارس سلطنة عمان ويتولى المشرف التربوى عادة مهمة الاشراف على عدد لايقل عن (٥٠) معلما ومعلمة فى عدد من المدارس المجاورة بعضها البعض ، ولايتم تغيير المدارس التى يشرف عليها المشرف التربوى الا عند الضرورة الطارئة (٣٤) ٠ ومازال هذا النظام سارى المفعول منذ بداية الثمانينات سواء لموجه المادة أو للموجه التربوى ٠

ولتحقيق الأهداف العامة للتوجيه ، وتنفيذ المهام التى أوكلت للمشرفين التربويين (موجهى المواد وموجهى الفصول) تم توظيف واعداد (ومازال) الكوادر الفنية لسد احتياجات التوسع السريع فى التعليم ٠ وقد تم استقطاب عدد كبير من الموجهين من مختلف الدول العربية والأجنبية عن طريق الاعارة والتعاقد ٠ ونتيجة لذلك ظهرت بعض المشكلات الناجمة عن اختلاف خلفياتهم من حيث أسلوب العمل الممارس فى تلك الدول ، بالاضافة الى اختلاف المناهج المطبقة فى السلطنة ٠ وللتغلب على هذه المشكلة تعقد اجتماعات دورية لهؤلاء على مستوى المناطق التعليمية وعلى المستوى المركزى

وذلك لمناقشة أسس واستراتيجية الاشراف التربوى · ويقوم بهذه المهمـــة الأعضاء الفنيون فى المراكز وأقسام التوجيه فى المناطق · وفى مجـــال التعريف بالمناهج العمانية تقوم دائرة تطوير المناهج مع الأعضاء الفنييـــن بالوزارة بعقد الاجتماعات الدورية وتنظيم الندوات والورش العامة لهؤلاء بغرض توضيح مضمون المناهج العمانية وكيفية متابعة تنفيذها وتقويمها فى الميدان (٣٥) ·

أما فيما يتعلق بالموجهين التربويين وموجهى المواد من العمانيين فيتم عادة تنظيم دورات متخصصة لهم · ويشترط فيمن يقبل لدورة التوجيـــه التربوى مايلى :

١ ـ دبلوم معهد المعلمين نظام السنتين بعد الثانوية العامة وخبـــرة لاتقل عن ثمان سنوات فى التدريس فى المرحلة الابتدائية وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة ابتدائية وسنتين بوظيفة مدير مدرسة ابتدائية ·

٢ ـ دبلوم معهد المعلمين نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية ، خبـــرة لاتقل عن (٨) سنوات منها (٤) سنوات فى التدريس فى المرحلة الابتدائية ، وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة ابتدائية وسنتين بوظيفة مدير مدرســـة ابتدائيـــة ·

٣ ـ ثانوية المعلمين نظام الثلاث سنوات بعد الاعدادية وخبرة لاتقل عن (١٠) سنوات منها (٦) سنوات فى التدريس فى المرحلة الابتدائية وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة وسنتين بوظيفة مدير مدرسة ابتدائية ·

٤ ـ دبلوم معهد المعلمين نظام السنة الواحدة بعد الثانوية العـامة وخبرة لاتقل عن (٩) سنوات منها (٥) سنوات فى التدريس بالمرحلة الابتدائية وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة وسنتين بوظيفة مدير مدرسة ابتدايئة ·

ـ دبلوم عام فى التربية لمدة سنة واحدة بعد المؤهل الجامعى وخبـرة لاتقل عن (٦) سنوات بعد المؤهل التدريسى بالمرحلة الابتدائية ·

ـ مؤهل تربوى جامعى وخبرة لاتقل عن (٦) سنوات بعد المؤهل فى التدريس بالمرحلة الابتدائية (٣٦) ·

وتستهدف الدورات التدريبية فى الاشراف التربوى الى :

١ - اكساب المشرفين معارف ومهارات ومواقف أساسية لأداء أدوار ووظائف التوجيه بكفاءة ، مع التأكيد على التكامل بين المسئوليات والمهام التوجيهية والتربوية للموجه ٠

٢ - انعاش الخلفية التربوية للمشتركين فيما يتصل بالتربية فى المدرسة الابتدائية ٠

٣ - اكسابهم مهارات وكفايات أساسية تتصل بتخطيط أنواع مختلفة من الأنشطة التوجيهية ذات الأهداف الخاصة وتنفيذها وتقويمها والتقرير عنها ٠

٤ - رفع مستوى العملية التربوية وتعزيز العلاقات الانسانية البناءة بين مختلف العاملين التربويين ٠

٥ - اكساب المشتركين قدرات فى التخطيط لبرامج اشرافية وتنفيذها لتطوير العملية التربوية والنمو المهنى للعاملين فى التربية (٣٧) ٠

ويجرى تنفيذ برامج الدورات التدريبية فى الاشراف التربوى على ثلاث مراحل وهى :

(أ) المرحلة الأولى : مدتها ثلاثة أسابيع - يتم فيها انعاش خلفية المشركين واكسابهم مفهوما واسعا للاشراف التربوى وفهما سليما لمسئوليات ووظيفة الموجه التربوى وأساليبه فى العمل ٠

(ب) المرحلة الثانية : مدتها أربعة شهور ٠ وتستهدف مساعدة المشتركين على ترجمة الأفكار التى اكتسبوها فى المرحلة الأولى ، فيما يتصل بالاتجاهات المرغوبة لتطوير التربية المدرسية ، وأساليب الاشراف التربوى الى ممارسات عملية وفق جهودهم التوجيهية والاشرافية ٠

(جـ) المرحلة الثالثة : ومدتها ثلاثة أسابيع وتستهدف الى تعزيز النتاجات التعليمية لبرامج المرحلتين السابقتين ، وتركز على الممارسات العملية لأهم الكفايات الميدانية اللازمة للموجه التربوى (٣٨) ٠

مما تقدم نستنتج أن هذه الدورات تركز على تحسين ممارسات الاشراف التربوى الفعلية ورفع كفاءة الموجه التربوى العمانى فى جميع مراحل التعليم · أن هذا لايعنى أن التأهيل والتدريب انحصر أثناء الخدمة - بل بالعكس ، فمنذ بداية الثمانينات تقوم وزارة التربية والتعليم بابتعاث العمانيين العاملين فى التربية والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى للتخصص فى الاشراف التربوى والتقويم والمناهج وطرق التدريس لمختلف المواد الدراسية الى الجامعات العربية والأجنبية للحصول على خبرة متخصصة فى هذه المجالات على مستوى الدبلوم العام والماجستير ويتوقع مستقبلا أن تقوم كلية التربية والعلوم الاسلامية بدور أساسى فى هذا الميدان ، حيث أن عدد الخريجين العمانيين يتضاعف سنويا - والنظام التعليمى فى تطور دائم ، وهذا يتطلب تأهيل كادر عمانى يعمل فى هذا المجال حيث أن النظام مازال يعتمد على الكادر الوافد بشكل أساسى فى عملية الاشراف التربوى ·

ومنذ عام ١٩٨٥م ، توجه الاهتمام الى تطوير نظام الاشراف التربوى فى السلطنة ، وتوظيف الدراسات والبحوث الميدانية التى تشخص الواقع وتنير الطريق للمسئولين لوضع السياسات الملائمة · ومن هذه الدراسات ، دراسة حسن عبد الظاهر الحديدى الذى قام بها بتكليف من المديرية العامة للتنمية التربوية عام ١٩٨٧م واستهدفت الدراسة الكشف عن الحالة العامة للنظام الاشرافى فى السلطنة ومدى كفاءته ومعرفة مايقوم به الموجهون من مهام فى كل المراحل التعليمية ، وحصر الأدوار التى يقومون بها فعلا وتلك التى قد يغفلونها ، ومعرفة الأسباب وراء ذلك · وتضمنت الدراسة التعرف على مايقوم به هؤلاء فى المجالات التالية :

١ - مجال الادارة المدرسية والعلاقات الانسانية ·
٢ - مجال تقويم المعلمين والمتعلمين ·
٣ - مجال العملية التعليمية التعلمية ·
٤ - مجال المناهج الدراسية والأهداف التربوية (٣٩) ·

وقد وظف الباحث استبيانا تضمن (١١٢) بندا تغطى هذه المجالات ·

وقد شملت الدراسة جميع المناطق التعليمية (محافظة مسقط ، محافظة ظفار ، منطقة الباطنة ، الرستاق ، الشرقية ، الوسطى ، الداخلية ، الظاهرة

ومسندم) وقد بلغ عدد أفراد العينة الفعلية للدراسة ٦٢٠ فردا - موزعين كالتالى :

- ١٥١ موجها من الصنفين - موجهون تربويون وموجهو مواد باستثناء موجهو التربية الرياضية والتربية الأسرية العاملين فى البيئات الجغرافية المختلفة ٠

- ٢٥٦ معلما من العاملين فى مدارس المراحل الثلاث فى المناطق المختلفة ٠

- ١١٣ مديرا من مدراء مدارس المراحل الثلاث (٤٠) ٠

وقد بينت الدراسة مايلى :

١ - أن كل الأدوار التى يجب على الموجهين ممارستها فى اطار النمو المهنى للمعلمين لم تحظ بكامل الرعاية ، ولم تعتبر هامة جدا ، ومنهم من لايمارس المهام المطلوبة منهم فى مجال التكوين والتدريب المهنى للمعلمين وتعزيز ثقافتهم ٠

٢ - معظم اهتمام الموجهين ينصب على مجال الادارة المدرسية والعلاقات الانسانية وتقويم أداء المعلمين فى الصفوف ٠

٣ - معظم هؤلاء الموجهين أغفلوا الاهتمام بمجال تطوير المناهج المدرسية والأهداف التربوية - واعتبروا دورهم الأساسى هو متابعة تنفيذ المنهج والخطط الدراسية والتأكد من تطبيق المعلمين لها بدقة ٠

٤ - معظم الموجهين القدامى والمتقدمين فى السن يمارسون الأساليب التقليدية فى الاشراف التربوى دون مراعاة للتغيرات والتطور فى الطرق والأساليب الاشرافية من جهة ومضمون العملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى (٤١) ٠

أما دراسة سالم بن عبد الرحيم المخينى (١٩٩١م) فقد استهدفت الكشف عن أهمية الكفايات والخصائص النفسية اللازمة للمشرفين التربويين حتى يمكنهم القيام بأدوارهم على أفضل وجه وتحديد أهم الخصائص النفسية المرتبطة بالأداء الجيد لهذه الكفاءات والتى ينبغى أن تتوفر فى المشرف التربوى٠ وقد شملت دراسته جميع مناطق السلطنة وبلغ عدد أفراد العينة الفعلية

(١٥٠ موجها تربويا) (موجهو مواد وموجهون تربويون) · وقد طبق الباحث ثلاث أدوات أساسية - استبيانا من ٥٢ بندا ، ومقياس أساليب القيادة التربوية للموجهين التربويين واختبار عوامل الشخصية للراشدين (تأليف ر· كاتل) ووظفت الأدوات هذه للتحقق من صحة الفروض العامة للدراسة التى حددها الباحث على النحو التالى :

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المشرفين التربويين (مرتفعى الكفاءة ومنخفضى الكفاءة) فى أساليب القيادة - (ديمقراطى ، فوضوى ، تسلطى) ·

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المشرفين التربويين (مرتفعى الكفاءة ومنخفضى الكفاءة) فى كل عامل من عوامل الشخصية التى يقيسها اختبار كاتل للعوامل الشخصية للراشدين (٤٢) ·

وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج ···· وسيتم عرض مايتصل بموضوع هذه الدراسة فقط وهى :

(أ) فيما يتعلق بالفرض الأول ، فهناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر بين مجموعة المشرفين التربويين مرتفعى الكفاءة والمجموعة منخفضى الكفاءة فى نمط القيادة وذلك لصالح المجموعة الأولى · فقد تبين أنهم أكثر حرصا على أن يكون لهم دور ملموس ويشاركون بايجابية فى عملية الاشراف التربوى بأسلوب ديمقراطى سعيا وراء التوصل الى تحقيق الأهداف وتكوين علاقات ايجابية مع المعلمين ·

(ب) فيما يتعلق بالفرض الثانى ، فهناك فروق ذات دلالة احصائية مابين ٠١ر الى مستوى ٠٥ر بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية فى سبعة عوامل من الاثنى عشر عاملا الذين يؤثرون فى الشخصية وهى : السيلكلوثيميا ، العامل العام ، الاتزان الانفعالى ضد عدم الثبات الانفعالى، الجدية فى العمل ، الأحجام ضد الاقدام ، الثقة بالنفس ضد الميل للشعور بالأثم ، المحافظة ضد التحرر) (٤٣) ·

ويوعز الباحث هذه الاختلافات الى تباين الخبرات المهنية للمشرفين

التربويين ، طبيعة مهنة الاشراف التربوى وبعض الظروف الطبيعية والتربوية التى يواجهها هؤلاء ، لكنه لم يوضح ماهى ٠

ويوصى الباحث فى نهاية الدراسة ، بتوظيف أدوات القياس المختلفة عند ترشيح واختيار الأفراد الذين سيلتحقون بمهنة الاشراف التربوى ، وضرورة وضع الخصائص النفسية وسمات الشخصية وأبعادها فى الاعتبار عند بناء برنامج الاشراف التربوى ، وضرورة تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتى لتطوير خبراتهم التى تنعكس مباشرة على المعلمين ، والاهتمام باعداد المشرفين التربويين فى مجال القيادة التربوية وطرق وأساليب الاشراف التربوى والتقويم ، بالاضافة الى تنظيم اللقاءات العلمية بينهم وخاصة مايركز على المستحدثات فى مجال الاشراف التربوى وابداعاتهم الذاتية (٤٤) ٠

نستخلص مما تقدم أن الاشراف التربوى فى التعليم العام فى سلطنة عمان مر بتطورات سريعة حكمتها وتحكمها التطورات فى النظام التعليمى والنمو الكمى والكيفى السريع ٠ ولكنه مازال يواجه بعض الصعوبات التى لابد من أن يوليها المسئولون اهتمامهم فى التخطيط التربوى وخاصة مايتعلق منها برفع كفاءة المشرف التربوى العمانى قبل وبعد التحاقه بمهنة الاشراف التربوى ٠ فالاشراف التربوى علم وفن ولابد أن يكون الحد الأدنى لمن يرشحون لوظيفة الاشراف التربوى أن يكونوا حاصلين على الدرجة الجامعية الأولى بجانب التخصص فى هذا المجال ٠ وبما أن الخطة الخمسية الرابعة للتربية والتعليم ١٩٩١م - ١٩٩٥م تولى أهمية بالغة لاعداد وتدريب جميع الفئات العاملة فى التعليم ٠ وأعطت الأولوية فى برامج الاعداد والتدريب الى اعداد وتدريب المعلمين العمانيين لجميع مراحل التعليم ، فالفئة التى لها الأولوية فى برامج الاعداد هى فئة المشرفين التربويين ، لأن اعداد المعلم على المستوى الجامعى لابد وأن يناظره اعداد المشرف التربوى العمانى على المستوى الكفاءة والعطاء الوظيفى ٠ ولابد من التنويه هنا من أن الاستمرار فى تخطيط البرامج التدريبية المستمرة للمشرفين التربويين العاملين له دور فعال فى تطوير كفاءتهم وقدراتهم - ولكن لابد أن تتنوع هذه البرامج وتوجه لمعالجة السلبيات التى تظهرها الدراسات الميدانية فى مجال الاشراف التربوىفى التعليم العام ٠

مضمون واساسيات الاشراف التربوى بكلية التربية والعلوم الاسلامية بجامعة السلطان قابوس :

ان أغلب المهتمين بمجال اعداد المعلمين يرون أن يتضمن برنامج اعداد المعلم ثلاث مجالات رئيسية : مجال الثقافة العامة - مجال التخصص - ثم مجال الاعداد المهنى وتكاد تتفق غالبية هذه الاتجاهات على الجانب الثقافى العام الذى ينبغى أن يضم دراسات انسانية واجتماعية ، فضلا عن العلوم الطبيعية · بينما يقتصر الجانب التخصصى على المجال أو المجالات التى ينوى الطالب المعلم القيام بتدريسها مستقبلا · ومن ثم فانه يتعين عليه التعمق فى هذا المجال· أما مجال الاعداد المهنى فيشمل علم النفس التربوى والأصول الاجتماعية والثقافية والفلسفية للتربية وطرق التدريس فضلا عن التربية العملية (٤٥)·

ان هذه المجالات الثلاثة يتضمنها برنامج الاعداد بكلية التربية والعلوم الاسلامية ، وقد روعى فى توصيف محتوى المقررات التربوية بالذات أن يكون ذا صبغة وظيفية تطبيقية · ونلاحظ أن هناك عناية خاصة توجه الى التربية العملية باعتبارها العمود الفقرى لبرنامج اعداد الطالب المعلم بصفة عامة والاعداد المهنى بصفة خاصة · لذا فالاهتمام بعملية الاشراف التربوى أثناء التطبيق الميدانى له مايبرره · وليحقق الاشراف التربوى أهدافه لابد وأن يقوم بمهمة الاشراف والمتابعة مشرفون تربويون مؤهلون لذلك · وعليه فالكلية تولى اهتماما بالغا لعملية الاشراف التربوى وتؤكد على اتباع الأساليب الحديثة المقننة فى الاشراف وعلى كفاءة المشرف التربوى المؤهل · وبما أن القائمين على تخطيط مقررات التربية العملية يؤمنون بأهمية العمل الجماعى ، لذا يشترك أكثر من عضو من أعضاء هيئة التدريس فى قسم التربية وعلم النفس - وحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية - يعاونهم مدراء المدارس والمعلمون المتعاونون فى عملية المتابعة الميدانية وتقويم أداء المعلم الطالب داخل غرفة الدراسة وفى المدرسة ·· وان الأداء الميدانى يعتبر ترجمة عملية لكل مجالات برنامج الاعداد ومضمونه الذى يمكن اجمال أبرز أهدافه العامة فى :

(أ) انماء المعرفة والمهارات والقيم المرتبطة بالاسهام فى التنمية القومية والاجتماعية والاقتصادية ·

(ب) تنمية القيم والاتجاهات الايجابية لدى معلمى المستقبل ٠

(جـ) اكساب المعلمين فى طور الاعداد خلفية عريضة عن المعـــارف العـــامة ٠

(د) اعطاؤهم خلفية متعمقة فى التخصص الذى ينوون القيـــام بتدريسه مستقبلا ٠

(هـ) اكسابهم المهارات والكفايات اللازمة للتدريس والمتعلقة بادارة الصفوف والمساهمة فى الادارة المدرسية ٠

ان الاهتمام بتحديد الأهداف العامة للبرنامج ولكل مجال من مجالاته لاينفى توجيه اهتمام مماثل للأهداف التعليمية للمقررات المختلفة ، اذ يتـــم التأكيد دائما على وضع الأهداف التعليمية العامة والاجرائية لهذه المقررات موضع التنفيذ أثناء التدريس والتطبيق الميدانى ٠ ولتوضيح ذلك سيتم التطرق الى أهداف بعض المقررات ذات العلاقة بعملية الاشراف التربوى (طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، التربية العملية) لتبيان مدى الترابط بيـن جوانب الخبرة النظرية والعملية معا والتعامل مع هذين الجانبين كوحدة متكاملة ولتلك بداية ذلك :

(أ) طرق التدريس : نستخلص من التوصيف العام لمقررى طرق التدريس أنهما يؤكدان على :

ـ اكساب الطالب المعلم الخبرة مفصلة عن المناهج والخطط الدراسية فى مجال تخصصه فى المرحلتين الاعدادية والثانوية فى سلطنة عمان ٠

ـ اكسابه القدرة على تحليل محتوى الكتب المدرسية وأدلة المعلمين وكيفية التعامل معها ٠

ـ اكسابه الكفايات الواجب توافرها فى المعلم ٠

ـ اكسابه مهارات التدريس المختلفة (باستخدام أسلوب التعليم المصغر فى التدريب) ٠

ـ اكسابه القدرة على تخطيط الدرس كمنظومة تعليمية : بتحديد الأهداف الاجرائية وصياغتها ، اختيار المحتوى المناسب ، اختيار الوسائل التعليمية وتوظيف وسائل التقويم الملائمة لكل هدف اجرائى ومضمونه ٠

(ب) الوسائل التعليمية : نستخلص من التوصيف العام لمقرر الوسائل التعليمية أنه يؤكد على تحقيق الأهداف التالية :

- فهم التحديث والتطوير فى تكنولوجيا التربية ٠
- ادراك دور الوسائل التعليمية فى تعزيز واثراء العملية التعليمية التعلمية ٠
- انتاج الوسائل والمواد التعليمية باستخدام الخامات المتوفرة فى البيئـــة ٠
- استخدام وتوظيف التقنيات التربوية المعاصرة فى تدريس مـــادة التخصص ٠
- تقويم المواد التعليمية من منظور ملائمتها للدروس المختلفة ٠

(ج) التربية العملية : نستخلص من التوصيف العام لمقررى التربية العملية أنهما يؤكدان على تحقيق الأهداف التالية :

- تنمية مهارات ادارة الصفوف ٠
- تنمية مهارات التعامل والعلاقات الانسانية ٠
- اكتساب خبرة مهنية عملية تحت اشراف الكلية ٠
- اكتساب مهارات التدريس فى المواد الدراسية التى من المتوقع أن يقوم الطالب المعلم بتدريسها مستقبلا ٠
- الالمام بأهداف وتنظيم وادارة المدرسة الاعدادية والثـــانوية فى السلطنة ٠
- تنمية السمات الشخصية التى من شأنها مساعدة الطالب المعلم على أن يسهم فى نمو تلاميذه جسميا وعاطفيا واجتماعيا وعقليا ٠
- توفير فرصة الخبرة على المواقف الفعلية فى التدريس فى مدارس متنوعة (٤٦) ٠
- تطبيق الأفكار والآراء التربوية والنفسية الحديثة التى درسها الطالب المعلم فى الجامعة داخل البيئة التربوية المحلية ٠
- توفير الفرصة للمعلم الطالب للاحتكاك بمعلمى التخصص داخـــل المدارس والاستفادة من خبراتهم ٠
- اتـــاحة الفرصة له للتعامل المباشر مع المنهـــج المدرسى المحلى (٤٧)٠

ولتحقيق أهداف هذا المقرر يتم التركيز على التدريب المنظم لمدة يوم واحد فى الأسبوع طول الفصل الدراسى السابع (لكل تخصص) للجزء الأول منه (تربية عملية (١)) ، ولمدة يومين فى الأسبوع طوال الفصل الدراسى الثامن للجزء الثانى منه (تربية عملية (٢)) فى احدى المدارس الاعدادية أو الثانوية ٠

أما فيما يتعلق بالمقررات التى ورد ذكرها سابقا ، فقد زودت الكلية بالمختبرات والمعامل المجهزة بالأدوات والخامات والأجهزة التى تحقق الأهداف التى تركز على النواحى العملية والتطبيقية ٠

ويجرى عادة تقويم اجراءات التنفيذ للتربية العملية فى نهاية كل عام جامعى لتقصى المشكلات والعقبات ووضع الحلول الملائمة بما يتمشى والسياسة العامة للكلية والجامعة ٠ ويتم التنظيم والتنسيق باستمرار مع وزارة التربية والتعليم وادارة التعليم العام وادارات المدارس لتسهيل عمليات التطبيق والمتابعة ٠

مما تقدم ، نلاحظ أن كلية التربية تبنت نظاما وسطا بين التربية العملية المتقطعة والتربية العملية المتصلة ٠ وقد اتبع هذا النظام لتجنب المشكلات التالية :

١ - ان تدريب الطلاب المعلمين لمدة فصل دراسى كامل طوال أيام الأسبوع وخلال ١٦ أسبوعا (التربية العملية المتصلة) يحتاج الى عدد كبير من مشرفى التربية العملية (معدل مشرف لكل عشرة طلاب على الأكثر) حتى يتمكن من مراقبة تحضير الدروس ومتابعة الاشراف والتقويم فى المدارس، وهو أمر يصعب تحقيقه فى ظل التنظيم الحالى لوحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية ، حيث تخصص وظيفة واحدة لمشرف التربية العملية لكل تخصص ٠

٢ - ان الاستعانة بموجهى المواد بوازة التربية والتعليم له بعض الصعوبات منها اختلاف المستويات التعليمية لهؤلاء وعدم تطابق وجهات النظر بين كثير منهم وماتتبناه كلية التربية والعلوم الاسلامية من اتجاهات معاصرة وحديثة فى مجال اعداد المعلمين ٠ وهذه الصعوبة كشفتها أيضا الدراسات الميدانية التى أجريت فى السلطنة والتى تم التطرق اليها سابقا ٠

٣ - ان التدريب الميدانى لفصل دراسى كامل (طوال أيام الأسبـــوع) يتطلب عددا كبيرا من المدارس لاتاحة الفرصة لتدريب الطلاب تدريبا حقيقيا واستغلال الوقت كاملا · وهذا مالايمكن تنفيذه حاليا ، لقلة المدارس الاعدادية والثانوية فى محافظة مسقط بالنسبة لعدد طلاب التربية العملية ، وعدم امكانية تطبيق البرنامج فى المناطق التعليمية الأخرى لأسباب متعددة ، بعضها يتعلق بالتكاليف اللازمة لاعاشة المشرفين التربويين وعدم قدرة هؤلاء والأساتذة المتخصصين على تحمل مثل هذه الأعباء لالتزامهم بالتدريس خلال الأسبوع فى الكلية ، اضافة الى عدم التواصل الكافى بين الكلية ومدارس تطبيـــق البرنامج خارج نطاق محافظة مسقط ·

٤ - ان التدريب خلال الأسبوع فى الفصول المختلفة قد لايمكن مدرس المادة أو الصف الأصلى فى المدرسة من تدريس تلاميذه ، مع أنه مسئول عن نتائجهم فى نهاية كل فصل دراسى ·

٥ - احتمال وجود بعض الاتجاهات السلبية نحو الطالب المعلم طور الاعداد لدى بعض المدراء والمعلمين وأولياء الأمور · فقد لايحبذ هؤلاء أن يقوم الطلاب المعلمون بتدريس أبنائهم (تلاميذهم) فى الصفوف والفصـــول الدراسية النهائية التى يهيأون فيها للامتحانات النهائية التى يتحدد فى ضوئها مصيرهم التعليمى (٤٨) ·

أما فيما يتعلق بعملية الاشراف التربوى للطلاب المعلمين أثناء فتـرة التدريب الميدانى فيشارك فيها كل من المشرف التربوى للتربية العملية المتخصص فى مجال معين والاستاذ المتخصص فى طرق التدريس وميدان معرفى محدد (جغرافيا ، تاريخ ، لغة عربية ، لغة انجليزية ، رياضيات ، علوم ، تربية اسلامية ··· الخ) ومدراء المدارس والمعلمون المتعاونون · وبما أنه تم التطرق مسبقا الى الأساليب والأدوات المطبقة فى عملية الاشراف التربوى فى جزء سابق ، فسيتم التركيز هنا على عملية تنظيم الاشراف التربوى وعرض كيفية متابعة الطلاب المعلمين للتدريب الميدانى ·

يتم عادة توزيع مسئولية الاشراف بين المشاركين فيها على النحـــو التـــالى :

(أ) الأستاذ المتخصص فى طرق التدريس والميدان المعرفى : يقوم الأستاذ المختص بزيارات صفية متنوعة (استطلاعية وارشادية ومتابعة وتقويمية نهائية) تتراوح مابين ٢ الى ٣ زيارات خلال الفصل السابع ومابين ٣ ـ ٥ زيارات خلال الفصل الثامن · وقد تتدخل بعض الظروف الموضوعية فى المدارس وتحد من تغطية جميع الزيارات المطلوبة مثل الامتحانات والاجازات الرسمية والاحتفالات وغير ذلك · وهناك ظروف تتعلق بعدد الطلاب المعلمين فى التخصص الواحد ، ففى التخصصات التى يكون عددهم محدودا تكون فرص الاشراف والمتابعة لهم أكثر من التخصصات التى تكون أعدادهم كبيرة·

(ب) مشرف التربية العملية : يقوم مشرف التربية العملية المتخصص فى ميدان معين بزيارات صفية ومدرسية مختلفة لطلابه ، وتتراوح عدد زياراته بين ٣ ـ ٤ زيارات خلال الفصل السابع عادة ، ومابين ٥ ـ ٧ زيارات خلال الفصل الثامن ـ ويتحكم فى عدد الزيارات الظروف التى سبق عرضها ·

(ج) المعلم المتعاون : يقوم المعلم المتعاون بمتابعة الطالب المعلم طوال تواجده داخل الصف وتقويمه ومساعدته وخاصة فى معظم الحالات التى يتعذر على مشرف التربية العملية أو الأستاذ المختص بزيارته باستمرار · وينسق معه كذلك فيما يتعلق بتحضير الدروس وتنفيذها ·

(د) مدير المدرسة : يقوم مدير المدرسة بمتابعة وتقويم أداء المعلم الطالب فى النواحى الادارية والفنية (مدى التزامه بالمواظبة والحضور ، والمشاركة فى أنشطة المدرسة ، ومدى تعاونه وتنسيقه مع المعلم المتعاون وجميع المعلمين الذين يقومون بتدريس الصف الواحد) ، اضافة أنه قد يقوم بزيارته داخل الصف وتقويم أدائه ويبلغ عدد زياراته مابين ١ ـ ٢ زيارة ·

ولابد من التنويه هنا ، أن الزيارات التقويمية تسبقها زيارات استطلاعية للمدارس والصفوف ، وبعدها يبدأ التدريب الفعلى ·

نستخلص مما سبق ، أن عملية الاشراف التربوى للطلاب المعلمين فى كلية التربية والعلوم الاسلامية بجامعة السلطان قابوس مبنى على أسس عملية · ويولى مشرفو التربية العملية اهتماما واضحا الى تقويم الجوانب الاجرائية فى عملية التدريس ، حيث يخصص لهذه الجوانب النسبة الكبيرة من الدرجة النهائية المقررة للتدريب الميدانى ككل ·

أما فيما يتعلق بكفاءة المشرفين التربويين (مشرف تربية عملية ، أساتذة متخصصون) فهناك معايير تشترطها الكلية لتعيينهم ، منها الخبرة الكافية والتخصص المعرفى والميدانى · ان مايقوم به المخططون للاشراف التربوى (على مستوى الوحدة والكلية والجامعة) ومايضعونه من اجراءات قد يواجه ببعض الصعوبات أثناء التنفيذ وهذه المعوقات قد تحول دون تحقيق أهداف الاشراف التربوى بشكل مرغوب ·· ولكن هؤلاء يعملون كفريق لدراسة هذه المعوقات ووضع الحلول المناسبة والواقعية للتغلب عليها ·

الخلاصة :

منذ نشأتها عام ١٩٨٦ م ، وكلية التربية والعلوم الاسلامية جامعة السلطان قابوس تكرس عملها على تنفيذ برنامج اعداد المعلمين للمرحلتين الاعدادية والثانوية · هذا البرنامج الذى صمم استنادا الى الاتجاهات العلمية الحديثة فى اعداد المعلمين · ويبرز الاهتمام بتطبيق أهم المستحدثات التربوية فى تنفيذ البرنامج فيما تقوم به الكلية والعاملين فيها من جهود فى مجال الاشراف التربوى لمقررات التربية العملية التى هى مكون أساسى من مكونات مجال الاعداد المهنى ضمن البرنامج الكلى ·

انه من خلال العرض السابق لعناصر الدراسة المختلفة ، سيتم مناقشة أبرز النتائج والمقترحات التى بينتها الدراسة والتى يؤمل أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم البرنامج عامة وتقويم التربية العملية خاصة · وفيما يلى عرض موجز لها :

١ ـ فيما يتعلق بمفهوم الاشراف التربوى واتجاهاته المعاصرة وعملياته وأساليبه وأدواته ، نلاحظ أن المعنيين بالتخطيط والتنفيذ يحاولون وضعها موضع التنفيذ ضمن الامكانيات المتاحة ·

٢ ـ ان الايمان بمبدأ العمل الجماعى يدعو الى أن يشارك فريق من أساتذة المقررات التربوية والنفسية والاعداد التخصصى ، والأساتذة المتخصصين (الذين يقومون بتدريس مقررات التخصص والتى يرصد لها ٦ر٥٤٪ من اجمالى الساعات المعتمدة المخصصة لبرنامج الاعداد ككل) ، اضافة الى مشرفى التربية العملية والأساتذة المتخصصين فى طرق التدريس والميدان المعرفى ومدراء المدارس والمعلمون المتعاونون ولابد أن يتوفر قدر

معقول من التنسيق والاتفاق بين هؤلاء · اضافة الى اتاحة الفرصة للطالب المعلم لكى يكون له فى الممارسة شخصيته المنفردة ، الأمر الذى يساعد على التجديد والابتكار ·

٣ ـ ان التقويم الدورى لنشاط أى مؤسسة من أهم العوامل التى تؤدى الى نجاحها فى تحقيق ماتستهدفه ، وعليه فان اجراء دراسة تقويمية لعملية الاشراف التربوى للطلاب المعلمين أثناء التدريب الميدانى يعتبر ضرورة · وذلك بهدف اعادة النظر فى مكونات الاشراف التربوى بحيث تتفق مع الحاجات المتطورة للعملية التعليمية بوجه عام وحاجات الطلاب المعلمين الذين تتزايد أعدادهم عاما بعد عام · ويراعى فى التقويم الدورى توسيع قاعدة المشاركة بحيث يشمل جميع المشاركين فى عملية الاشراف وخاصة المنتفعين لما لرأيهم من دور فى الكشف عن السلبيات ووضع الحلول الايجابية ·

٤ ـ ان الخصائص النفسية والسمات الشخصية لها دور فى انجاح عملية الاشراف التربوى وتحقيق أهدافه ، لذا لابد وان تؤخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار عند تعيين المشرفين التربويين عامة ·

٥ ـ تدعو الاتجاهات الحديثة الى تبنى نظام جديد فى الاشراف وهو متابعة خريجى الكلية ، على الأقل لمدة عام ، فى الميدان بالتعاون مع المدارس التى يتم تعيينهم فيها ، وذلك لمتابعة مدى التزامهم ودافعيتهم الذاتية فى ممارسة التدريس وفقا للخبرات النظرية والعملية التى اكتسبوها من خلال برنامج الاعداد ·· لذا يقترح متابعة الخريجين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ـ لما لهذه المتابعة من ايجابيات ، فمن جهة تكشف هذه المتابعة عن مدى التزام الخريجين بمهنة التدريس ومن جهة أخرى يمكن تقويم مخرجات برنامج الاعداد فى الميدان ·

٦ ـ للتأكيد على مبدأ الاستمرارية والتكامل والترابط بين الاشراف التربوى قبل وأثناء الخدمة ، فانه من الضرورى وجود قنوات اتصال مستمرة ، ليس فقط بين ادارة التعليم العام ومدراء المدارس والمعلمين ، ولكن كذلك مع المشرفين التربويين (موجهى المواد) فى مدارس السلطنة ، وخاصة الذين يملكون الخبرة المتجددة فى مجال الاشراف التربوى والمتابعة الميدانية· ان مثل هذا الاجراء سيتيح للمعلم الطالب فرصة التعامل والتعاون

مع كل من له علاقة بالعملية التعليمية ويجعله يعايش الواقع المدرسى بجوانبه المختلفة ٠

٧ ـ فيما يتعلق باعداد المشرفين التربويين العمانيين للتربية العملية داخل الكلية أو للعمل فى وزارة التربية والتعليم الذى يتوقع أن يكون لكلية التربية والعلوم الاسلامية الدور الأساسى فى تخطيط وتنظيم وتنفيذ مكوناته ، يقترح أن يتضمن البرنامج (سواء على مستوى الدبلوم أو الماجستير) مقـــررات دراسية فى الاشراف التربوى والادارة التربوية والمدرسية والتقويم والقياس، اضافة الى المقررات التى تتعلق بطرق التدريس فى ميدان معرفى معين ٠ ان مثل هذه المقررات تزود المشرف التربوى بالخبرات والمهارات التى تؤهله للقيام بعملية الاشراف التربوى بكفاءة واتقان ٠

٨ ـ تعانى دول الخليج عامة نقصا فى الكادر الاشرافى التـــربوى المتخصص على المستوى العالى ، لذا لابد وأن توجه الجهود والسياسات التربوية الى اعداد الكوادر الوطنية المتخصصة فى هذا المجال ٠ فالاعتماد على الخبرة الطويلة فى مجال التدريس أو التخصص فى طرق تدريس مجال معرفى محدد لاتؤهل الفرد للقيام بعملية الاشراف التربوى ، فهذا مجال علمى له أساسياته الفكرية والتطبيقية التى من المفترض أن يكتسبها المشرف التربوى من خلال برامج الاعداد المنتظمة ٠

الهوامش والمراجـــع

(١) أحمد عبد الحسين بستان ، على حسين حجاج «العلاقة بين الاشراف التربوى والادارة المدرسية فى دولة الكويت «المجلة التربوية · ع - ١٧ ، م ٥٠ ، صيف ١٩٨٨م الكويت : كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٦ ·

(٢) شحاته عبد الخالق زهران «مدير المدرسة كمشرف تربوى مقيم» التربية المعاصرة · ع ١٧ ، س ٨ ، ابريل ١٩٩١م · القاهرة : مركز الكتاب للنشر ١٩٩١م ، ص ٧٠ ·

(3) Wayne, K. Hoy and Cecil G. Miskel, **Educational Administration — Theory, Research and Practice**, 2nd Ed. New York : Random House, 1978, p. 4.

(٤) شحاته عبد الخالق زهران ، مرجع سابق ، ص ٧١ ·

(٥) أحمد عبد الحسين بستان وعلى حسين حجاج - مرجع سابق ، ص ١٢٧ ·

(٦) عزت جرادات «القيادة فى الادارة التربوية » التربية ع ٧ رجب ١٤٠٥ هـ / مارس ١٩٨٥ م · الدوحة ، اللجنة الوطنية القطرية للتربيـــة والثقافة والعلوم · دولة قطر : مطبعة مؤسسة دار العلوم ، ص ٩٤ ·

(7) Thomas J. Sergiovanni & et al., **Educational Governance and Administration.** New Jersey : Prentice-Hall Inc. 1980, p. 350.

(٨) سامى عبد الله خصاونه · أساسيات فى الادارة المدرسية · الأردن: مطبعة كتابكم ، ١٩٨٦م ، ص ص ٢٧ - ٢٨ ·

(٩) محمد عبد الرحيم عدس ، محمد فهمى الدويك وحسين ياسين ، الادارة والاشراف التربوى · عمان : مطبعة الزهراء (لا·ت) ص ص ١٤٧ - ١٤٨ ·

(10) Thomas J. Sergiovanni. Ibid., pp. 351-352.

(١١) سامى عبد الله خصاونه - مرجع سابق ، ص ٣١ ·

(١٢) محمد عبد الرحيم عدس ، محمد فهمى الدويك ، حسين ياسين ٠ الادارة والاشراف التربوى ٠ مرجع سابق ٠ صص ١١٧ ـ ١١٨ ٠

(١٣) أحمد ابراهيم أحمد ٠ تحديث الادارة التعليمية والنظـــارة والاشراف الفنى ٠ القاهرة : دار مطبوعات الجديدة ، ١٩٨٨م صص ١٢٩ ـ ١٣٢ ٠

(14) Way K. Hoy, Cecil G. Miskel, Ibid., p. 235.

(١٥) أحمد بستان وحسين جميل طه ـ مدخل الى الادارة التربوية ط ٢ ، الكويت دار القلم ، ١٩٨٣ ، صص ٩٤ ـ ٩٦ ٠

(١٦) أحمد بستان وحسين جميل طه ٠ مدخل الى الادارة التربوية ، ص ١٠٠ ٠

(١٧) المرجع السابق ، ص ١٠١ ٠

(١٨) محمد عبد الرحيم عدى وآخرون ، مرجع سابق ، صص ٨٤ ـ ٨٥ ٠

(١٩) رفيقة سليم حمود «وثيقة العمل الرئيسية حول تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة «حلقة التدارس الاقليمية حـول تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة ٠ (تونس ١٥ ـ ١٩ ديسمبر ١٩٨٧م) ٠ تونس مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، اللجنة التونسية للتربية والثقافة والعلوم ٠ ١٩٨٧م ص ١٦ ٠

(19) R.F. Campbell, **Introduction Administration.** 6th ed. Boston, Allyn and Bacon Inc. 1983, pp. 13-14.

(٢٠) عرفات عبد العزيز سليمان ٠ استراتيجية الادارة فى التعليم ٠ ط ٣ ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ م ص ٢ ٠

(٢١) المرجع السابق ، ص ٤ ٠

(٢٢) أحمد عبد الحسين بستان ، وعلى حسين حجاج (١٩٨٨م ، مرجع سابق ، ص ١٢٩ ٠

(٢٣) محمد عبد الرحيم عدس وزملاؤه ـ مرجع سابق ـ صص ٨١ ـ ٨٥ ٠

(٢٤) عبد الله عبد الدائم · الثورة التكنولوجية فى التربية العربية ط ٣ ـ بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨١ م ، ص ٢٠٠ ·

(٢٥) يعقوب نشوان · الادارة والاشراف التربوى بين النظرية والتطبيق · ط ١ · عمان : دار الفرقان ، ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م · ص ١٤٠ ·

(٢٦) يعقوب نشوان (١٩٨٢م) صص ١٢٨ ـ ١٣٠ ·

(٢٧) يعقوب نشوان (١٩٨٣م) ـ المرجع السابق ، ص ١٣٧ ·

(٢٨) المرجع السابق ، ص ١٣٨ ·

(★) سوف يتكرر مصطلح «التوجيه التربوى» ضمن هذا الجزء لأنه مصطلح ورد فى معظم القرارات الوزارية واللوائح المنظمة لعملية الاشراف التربوى فى مدارس التعليم العام فى سلطنة عمان ، وقد وظف كذلك فى الكثير من القرارات والبحوث المتعلقة بهذا المجال فى سلطنة عمان ·

(٢٩) سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم ، المديرية العامة للشئون الفنية ، دائرة المناهج والتأهيل التربوى ، دراسة واقع التوجيه الفنى ، مدارس التعليم العام فى سلطنة عمان ١٩٨١ م ورقة عمل مقدمة للحلقة الدراسية لتطوير نظم التوجيه والاشراف التربوى بدول الخليج العربى · ج ٢ ، ١٩ ـ ٢٢ ذى الحجة ١٤٠١ هـ ـ ١٧ ـ ٢٠ أكتوبر ١٩٨١ م دولة الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية بدول الخليج العربى ، ص ٢١١ ·

(٣٠) محمد منير مرسى · التعليم فى دول الخليج العربية · القاهرة : عالم الكتب ، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م ، ص ١٠٢ ·

(٣١) سالم عبد الله بن عبد الرحيم المخينى · دراسة لبعض الخصائص النفسية المرتبطة بكفاءة الموجهين التربويين بسلطنة عمان · دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير فى التربية «تخصص علم نفس تعليمى» كلية التربية ببنها ، ١٩٩١م ، ص ٢٦ ·

(٣٢) حسب الطاهر الحديدى · الادارة التربوية فى سلطنة عمان · تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ ادارة البحوث التربوية ، ١٩٨٥ م ، صص ١١٣ ـ ١١٤ ·

(٣٣) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم الحسنى (١٩٩١م) مرجع سابق ، صص ٢٩ ـ ٣٠ ·

(٣٤) محمد عبد الله الصانع ، عبد الجبار توفيق ، شاكر عبد الرحيم ٠ الاشراف التربوى بدول الخليج العربى - واقعة وتطويره ٠ الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج العربى ، ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢م ، ص٩١٠

(٣٥) «دراسة واقع التوجيه التربوى بسلطنة عمان» مرجع سابق ، ص ٢١٤ ٠

(٣٦) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم الحسنى (١٩٩١) مرجع سابق، صص ٢٩ - ٣٠ ٠

(٣٧) المرجع السابق ، صص ٣٠ - ٣١ ٠

(٣٨) المرجع السابق ، ص ٣١ ٠

(٣٩) حسن عبد الظاهر الحديدى ٠ دراسة ميدانية حول دور الموجه فى النظام التعليمى العمانى - النظرية والواقع الفعلى ٠ سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، المديرية العامة للتنمية التربوية ، دائـــرة البحوث التربوية ، يونيو ١٩٨٧ م ص ٢٨٢ ٠

(٤٠) المرجع السابق ، ص ٤٨٠ ٠

(٤١) المرجع السابق ، صص ٢٨٦ - ٢٩٩ ٠

(٤٢) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم المخينى ، مرجع سابق ، ص ٩ - ١٠ ٠

(٤٣) المرجع السابق ، صص ١٦٧ - ١٧٧ ٠

(٤٤) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم المخينى ، مرجع سابق ، صص ١٧٠ - ١٧١ ٠

(٤٥) عبد الفتاح أحمد حجاج وسليمان الخضرى الشيخ - دراسة تقويمية لبرنامج اعداد معلمى المرحلتين الاعدادية والثانوية ، دولة قطر : جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٢م ص ٣١ ٠

(٤٦) جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية والعلوم الاسلامية - قسم التربية وعلم النفس ، وحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية ٠ الدليل الأكاديمى لوحدة المناهج وطرق التدريس ٠ العام الجامعى ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢ ، ص ٧ ٠

(٤٧) جودت أحمد سعادة ، «كيف يتم اعداد المعلم فى جامعة السلطان قابوس » عمان ، ع ٣٩٨٧ ، الجمعة ٢١ شوال ١٤١٢هـ/٢٤ابريل ١٩٩٢ ، سلطنة عمان : مطبعة جريدة عمان للصحافة والنشر ، ١٩٩٢ م ٠

(٤٨) كلية التربية والعلوم الاسلامية ٠ قسم التربية وعلم النفس ، وحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية ٠ تقرير عن برنامج التربية العملية للعام الجامعى ٨٩/١٩٩٠م ، صص ٣ ـ ٤ ٠

مراجـــع أخرى :

(١) عبد العظيم ، نادية ٠ كفاءة التوجيه التربوى المقدم لمعلمات المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية «التربية المعاصرة» ع ١٧ ، س٨، ابريل ١٩٩١م ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩١م ، صص ١٣٧ ـ ١٦٤٠

(٢) محمد حامد الأفندى ٠ «الاشراف التربوى بين النظرية والتطبيق» دراسة مقدمة للحلقة الدراسية لتطوير نظم التوجيه والاشراف التربوى بدول الخليج العربى ، ج ٢ ، ١٩ ـ ٢٢ ذى الحجة ١٤٠١هـ/١٧ ـ ٢٠ أكتوبر ١٩٨١م ، دولة الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج العربى، ١٩٨١ م صص ١٤٢ ـ ١٥٣ ٠

(٣) مرسى ، محمد منير ٠ الادارة التعليمية ـ أصولها وتطبيقاتها ٠ القاهرة : عالم الكتب ، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م ٠

(٤) مرسى ، محمد منير ٠ التعليم فى دول الخليج العربية ٠ القاهرة : عالم الكتب ، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م ٠