

« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
المجلد التاسع الجزء (٦٠) ١٩٩٣
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

٠ د ٠١ حامد عبد السلام زهران
٠ د ٠٢ رشدى أحمد طعيمة
٠ د ٠٣ عبد الفتاح حجاج
٠ د ٠٤ فؤاد أبو حطب
٠ د ٠٥ فيليب اسكاروس
٠ د ٠٦ مصطفى درويش
٠ د ٠٧ نبيل أحمد عامر

٠ د ٠١ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

٠ د ٠١ محمود كامل الناقية

سكرتير التحرير

٠ د ٠١ مصطفى عبد القادر عبد الله

٠ د ٠٢ محمد وجيه زكى الصاوى

٠ د ٠٣ سلامة صابر

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

التوزيع : عالم الكتب ، ٢٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعد 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 ، ١٢ ميدان التحرير بالقاهرة) .
- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتسوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمة (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 إليها 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 للظروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » .

مستشارو التحرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التي قدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدي)

- | | |
|------------------------------|-----------------------------|
| ٠٠١ - إبراهيم بسيوني عميرة | ٠٠١ - عبد الراضى ابراهيم |
| ٠٠١ - ابراهيم حافظ | ٠٠١ - عبد الرحمن النقيب |
| ٠٠١ - ابراهيم عصمت مطاوع | ٠٠١ - عادل عز الدين |
| ٠٠١ - ابراهيم قشقوش | ٠٠١ - عبد السلام عبد الغفار |
| ٠٠١ - أحمد اللقانى | ٠٠١ - عبد السميع سيد أحمد |
| ٠٠١ - أحمد المهدي عبد الحليم | ٠٠١ - عبد الفتاح حجاج |
| ٠٠١ - أحمد عبد العزيز سلامة | ٠٠١ - عبد الفتاح جلال |
| ٠٠١ - أحمد كمال عاشور | ٠٠١ - عبد الغنى عبود |
| ٠٠١ - أمال مختار | ٠٠١ - عبد اللطيف فؤاد |
| ٠٠١ - أمينة كاظم | ٠٠١ - عبد المسيح داود |
| ٠٠١ - أنور الشراقوى | ٠٠١ - عرفات عبد العزيز |
| ٠٠١ - جابر عبد الحميد جابر | ٠٠١ - عزيز حنا |
| ٠٠١ - حامد العبد | ٠٠١ - عنايات زكى |
| ٠٠١ - حامد زهران | ٠٠١ - فاروق اللقانى |
| ٠٠١ - حامد عمار | ٠٠١ - فاروق صادق |
| ٠٠١ - حسان محمد حسان | ٠٠١ - فاروق عبد السلام |
| ٠٠١ - حسن الفقى | ٠٠١ - فايز مراد |
| ٠٠١ - حسن شحاته | ٠٠١ - فتح الباب عبد الحليم |
| ٠٠١ - حلمى أحمد الوكيل | ٠٠١ - فتحى يونس |
| ٠٠١ - حلمى المليجى | ٠٠١ - فؤاد أبو حطب |
| ٠٠١ - رشدى طعيمة | ٠٠١ - فؤاد قلادة |
| ٠٠١ - رشدى فام | ٠٠١ - فكرى حسن ريان |
| ٠٠١ - زينب الشربينى | ٠٠١ - كمال اسكندر |
| ٠٠١ - سامية القطان | ٠٠١ - كوثر كوجك |
| ٠٠١ - سعد عبد الرحمن | ٠٠١ - محمد المفتى |
| ٠٠١ - سعد مرسى أحمد | ٠٠١ - محمد خليفة بركات |
| ٠٠١ - سعد يسى | ٠٠١ - محمد سيف الدين فهمى |
| ٠٠١ - سعيد اسماعيل على | ٠٠١ - محمد صابر سليم |
| ٠٠١ - سليمان الخضرى | ٠٠١ - محمد عبد الظاهر الطيب |
| ٠٠١ - سيد خير الله | ٠٠١ - محمد قدرى لطفى |
| ٠٠١ - سيد عثمان | ٠٠١ - محمود أبو زيد |
| ٠٠١ - شكرى عباس | ٠٠١ - محمود كامل الناقه |
| ٠٠١ - صبرى الدمرداش | ٠٠١ - محمود عمر |
| ٠٠١ - صلاح حوطر | ٠٠١ - منير كامل |
| ٠٠١ - ضياء زاهر | ٠٠١ - ناديه جمال الدين |
| ٠٠١ - صفاء الأعسر | ٠٠١ - نبيل أحمد عامر |
| ٠٠١ - طلعت منصور | ٠٠١ - وليم عبيد |

المحتويات

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

أحياء 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 لا قبل لنا بها ، فنحن نعى بالعلم ، كل ما يتصل بالعلوم الطبيعية الأساسية من معارف ، من رياضيات وطبيعة وكيمياء ، وفلك ونبات وحيوان وجيولوجيا ، وتطبيقاتها فى الطب والزراعة والهندسة الصيدلة والبيطرة وما إليها . 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 ، ومازالت معينا لا ينضب يستقى منه رجال الأدب والدين والفلسفة .

كذلك نحب أن نشير الى أنه نعى بالعرب : كل أولئك الذين ضمنهم الامبراطورية العربية ، وأظلمتهم 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 دانست بالاسلام ، وتكلم أهلها باللغة العربية ، وكتب وألف فى هذه المعارف باللغة العربية . ولعلنا ان نشير هنا الى أن العربية كانت لغة العلم ، ممن أراد فى هذا العصر الذى نعيشه ، 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 نعيشه ، فهو ما خلفته الأجيال من العلماء العرب ، من ألوف الكتب والرسائل التى تختص بالعلوم والمعارف التى نذكرنا . مما

(*) خلاصة محاضرة ألقى فى مؤتمر المعلمين العرب الرابع بالاسكندرية (١٤
٢٢ أغسطس ١٩٦٥) ونشرت فى مجلة (رسالة العلم) ، سبتمبر ١٩٦٥ ص ١٣٢-١٤٦ .
(دراسات تربوية)

تزدان به مكتبات الشرق والغرب على السواء ، سواء عامة أو خاصة ، منها ماهو مخطوط ، ومنها ماهو مطبوع ، ومنها ماهو مدقق ، 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 أكdasar 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 واطافاتهم ، نسيت أو توهلت أو نسيت 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 المصرية والبابلية والاشورية ، 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 للمعلم 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 نقطة الابتداء أو مرحلة الازدهار حيث أزهى هذا العصر بأعلام كان لهم شأن أى شأن ، ومازال صوتهم يدوى فى الخافقين عبر القارات منذ بضعة وعشرين قرنا من الزمان ، وأن صداه ليرن عاليا ليسمع من به صمم . ومازالمت أسماء جالينوس وأبقراط وفيثاغورس وسقراط وأفلاطون وأرسطو ، ترن فى آذان الدهر ، دالة على فضلهم على الحضارة الانسانية ، كأنما كانوا هم أول من

أضواء الشعلة ، وظلت الأيام تداولها ، وتنقلها يد الى أخرى ، حتى وصلت الى أيدي علماء العصر الحاضر ، وأنها لتزداد توهجا واشتعالا ، كما يزداد نورها قوة وسطوعا .

على أن الباحث المنصف ، لا يمكن أن يغفل أمر المدنيات والحضارات القديمة ، التي سبقت العصر الاغريقي ، وتقدمت عليه فى التاريخ ، ولا يمكن أن تكون المدينة الاغريقية قد نشأت فجأة ، وبمعزل عن المدنيات الأخرى من بابلية وأشورية ومصرية فرعونية وغيرها . 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 التجارات والرحلات والاتصالات والحروب التي كانت بين هؤلاء وأولئك .

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

كذلك ترك البابليون من الآثار والقوالب مايدل على المامهم بكثير من المعارف فى الرياضيات والفلك ونظرية الأعداد والمعادلات الجبرية والهندسية . ومع أن تاريخ العلم عند البابليين ناقص لتفتت قوالب الطين ، التي 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 .

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

وقد نشأت نظرية العناصر الأربعة لدى الاغريق ، وكذلك عرفوا الطبائع الأربع والأمزجة الأربعة وكانت النظريات الطبية القديمة ، تربط بين العناصر والطبائع والأمزجة ، وبقيت هذه الآراء 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 بلغت الأصلية أو بعد ترجمتها ونقلها الى العربية . وأن أسماء هؤلاء العلماء الاغريق لمتعدد كثيرا فى المؤلفات العربية ، وقد اعترف العرب لأرسطو بالفضل ولقبوه بالمعلم الأول للإنسانية ، عرفانا بفضلهم وتقديرا لنظرياتهم ، ويقال ان المعارف التى أضافها أرسطو ، انما هى أعظم إضافة قدمها فسررد

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 السى 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 أمضى ستراتون فى رئاسة جامعة الاسكندرية اثنتى عشرة سنة ، قفل راجعا السى أثينا ليرأس الأكاديمية مرة أخرى ولمدة ثمانية عشر عاما . وازدهت الاسكندرية بعدد من العلماء ، نذكر منهم بطليموس وبابوس وأقليدس وأرشميدس وجالينوس وهيرون ، كان لهم فى العلم شأن أى شأن ، وردد العلماء العرب أسماءهم كثيرا ، وحققوا كتبهم ، نقلوها وشرحوها ، بعد أن ترجمت السى العربية . وقد اشتهر بطليموس بالفلك والجغرافيا والبصريات ، كما كتب فى التنجيم ، ويعتبر كتابة المجسطى من أشهر المؤلفات التى وضعت فى علم الفلك ، وقد قام على تحقيقه ونقده كثير من العلماء العرب . كما وضع 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 للمعلماء العرب ، ينهلون منه ، وكثيرا ما لقب النابغ منهم فى الطب بأنه (جالينوس العرب) . ومن علماء الاسكندرية المشهورين ، هيروفليس فى التشريح ، وكونون ، وأرسطرخس الذى سمي 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 يحيى .

وظلت الاسكندرية منارة للعلم لعدة قرون ، يشع منها نور العلم والعرفان ، وبقيت جامعها ومكتبتها ومتحفها كعبة لطلاب العلم من كل حذب

وصوب ، وكانت مجلدات مكتبتها تعد بمئات الألوف ، وأصابها الحريق مرة بعد أخرى ، وقد روى أن أنطونيوس أراد أن يعوض كليوباترة ما فقدته جامعة الإسكندرية من كتب عندما أحرقها قيصر ، فأهداها مائتي ألف مجلد من مكتبة بروجامون بآسيا الصغرى . ثم لعب الاضطهاد دوره مرة أخرى ، وكان هذه المرة اضطهاداً دينياً ، وقع بين المسيحيين والوثنيين ، فهاجر العلماء مرة أخرى ، ولكنهم اتجهوا هذه المرة نحو الشرق مارين بمدينة الرها .

ثم ظهر الإسلام وسطع ، وسيطرت الحضارة العلمية الإسلامية واتسعت رقعة الإمبراطورية العربية وكانت بغداد حاضرتها ، ومنها امتد نور العلم نحو الحواضر العربية في دمشق والقاهرة والقيروان وقرطبة ، وعن طريق الأندلس انتقل العلم الى أوروبا ، وانشئت الجامعات والمعاهد العلمية في عصر النهضة الأوروبية .

وكذلك تمت أعظم دورة في تاريخ العلم ، انها دورة فذة في التاريخ . لمحب فيها الاضطهاد السياسي والاضطهاد الديني دورهما ، وخسرت أوطان العلماء ولم يخسر العلم ، وسارت الانسانية في طريقها المرسوم نحو الرقى ونحو التقدم ونحو الحضارة . وفي ذلك درس وعظة للذين يضطهدون العلماء بسبب آرائهم العلمية ، لم يخسر العلم ، ولم يخسر العلماء وانما بقيت أعمالهم خالدة على الزمان وانما الذي خسر حقا هي أوطان العلماء ، التي يشرفها على مر التاريخ أن ينسب اليها هؤلاء الأعلام .

ظهر الإسلام ، وأنه ليحضر في دأب وعنف على طلب العلم ، إلا أن معجزته كتاب ، والأ أن أول آية «اقرأ» إلا وأنه ليوصى بادمان النظر في ملكوت السموات والأرض ، والتفكر في خلقه ، والامعان في معرفة الكون والكائنات ، وتتابع الآيات والأحاديث الشريفة التي تعلو من شأن العلم والعلماء ، وقسم الرسول الكريم الناس الى فئات ثلاث ، هم عالم ومتعلم والباقي همج . وقال ما يزال طالب العلم عالماً حتى اذا ظن أنه علم فقد جهل . واطلبوا العلم من المهد الى اللحد ، واطلبوا العلم ولو في الصين .

وما أن استقرت الدولة العربية الإسلامية ، حتى أخذ المسلمون ينهلون من موارد العلم . وترجموا الكتب الاغريقية والفارسية والسريانية ونقلوا النسخات العلمية الى اللغة العربية ، وانشئت المدارس والمكتبات ودور العلم ،

• وبلغ عهد الترجمة أوجه في عصر المأمون ، لأن الخليفة نفسه كان عالماً • وبلغ من تقديس الرشيد للعلم أنه كان يقبل الجزية كتباً ، كما بلغ من تقدير المأمون للعلم أنه كان يدفع وزن ما يترجم ذهباً • وتنافس الخلفاء والأمراء والحكام في تقدير العلم والعلماء ، والانفاق بسخاء على دور العلم ومكتباته ، والاعتماد على العلماء ورعايتهم • وكان الخلفاء يحضرون مجالس العلم والعلماء ، وتعد المناظرات والندوات بين أيديهم • وأوقفت الأوقاف السخية ، على دور العلم والمكتبات ، وكان بيت الحكمة في بغداد ، ودار الحكمة في القاهرة ودار العلم في الموصل ، والجامع المنصور في بغداد ، والجامع الأموي بدمشق ، والجامع الأزهر بالقاهرة ، وجامع القيروان بتونس ، بمثابة جامعات يحج إليها طلاب العلم من كل الجهات • وكان هؤلاء يقومون برحلات علمية جبارة ، أنها أقرب إلى الأساطير ، وإن أهدم ليقطع آلاف الأميال ، وليس له من دابة تحمله سوى قدميه ، وما ذلك الا ليلقى عالماً أو يحقق مسألة علمية ، أو يطلع على كتاب ، أو يشتري مخطوطة أو يطلع على ترجمة لها ، ثم يعود العلماء إلى أوطانهم من هذه الرحلات كما يقول أحد المستشرقين ، كما يعود النحل محملاً بالعسل •

في هذا الجو العلمي العارم ، نشأ عدد من العلماء العرب يزدهى بهم العلم في كل عصر وأن ، شاركوا مشاركة فعالة في بناء النهضة ، العلمية وخطوا بالإنسانية خطوات فسيحة في سبيل الرقي والتقدم ، نستطيع أن نعد منهم عشرات بل مئات ، يمكن أن يقرنوا إلى علماء العصر الحاضر ، ومنهم من يوضع مع جاليليو ، ودافيتشي ، وباكون ، وديكارت ونيوتن في كفة ، ومنهم من يرجح هؤلاء جميعاً ، حتى قيل بحق ، أنه لولا أعمال العلماء من أمثال ابن الهيثم وابن سينا والبيروني والرازي والخوارزمي والبتاني والكندي والبوزجاني والطوسي وغيرهم لاضطر علماء النهضة الأوروبية أن يبدؤوا من حيث بدأ هؤلاء ، ولتأخر سير المدنية عدة قرون •

ويعترف المنصفون من المستشرقين بأن الرومان وهم ورثة اليونان ، لم يحسنوا القيام على التراث الإغريقي ، وأن العرب كانوا على خلاف ذلك ، فقد حفظوا هذا التراث وأتقنوه ، ولم يقفوا عند هذا الحد ، بل تعدوا إلى ترقية ما أخذوه وتطبيقه ، بانذلين الجهد في تحسينه وانمائه ، حتى سلموه لعلماء النهضة الأوروبية ، فعلماء العصر الحديث •

ويقول بعضهم : لانبالغ اذا قلنا أن أوروبا مدينة للعرب بخدومتهم العلمية، تلك الخدمة التي 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 عصبية 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 النخائر العلمية النفيسة ، التى سلمت من تخريب المغول والتتار ، والتى حفظتها الأيام من البلى ، لتكون أعظم شاهد على وضاء هذه الحقبة فى تاريخ العلم والانسانية .

فإذا ما جمع 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 عصبية 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 احدهما 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 إليها ، ولنتصور ، مدى صعوبة هذه العمليات

بحساب الحروف والجمل ، الذى كان مستعملا قبالا . وكان الخوارزمى أول من استعمل الأرقام الهندية فى مؤلفاته ، وكتابه فى الحساب هو الأول من نوعه من حيث الترتيب والتنسيق والتوبييب والمادة ، وقد نقل الى اللاتينية وظل زمانا مرجعا للعلماء ، وبقي الحساب معروفا عدة قرون فى أوروبا باسم «الغوريتى» 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 ما عمله العرب فى الجبر ، فقد حلوا معادلات من الدرجة الثانية ، بل من قوى أعلى ، واستعملوا 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 ، ويفضلهم اعتبر هذا العلم عربيا ، كما اعتبرت الهندسة اغريقية .

أما الفلك ، فقد كان له مريدون وأشباع 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 ، والحوث 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 ، إذ أنها هى التى مهدت الطريق للنهضة الفلكية الكبرى التى قادها جاليليو ، وكبلر ، وكوبرنيك ، ولعلنا نذكر أن «لاند» قد عد الفلكى العربى البنانى من العشرين فلكيا المشهورين فى العالم ، كما عد «كاردانو» الكندى من الاثنى عشر عبقرىا الذين ظهوروا 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 ، والزهرراوى ، والرازى ، والجلدكى ، والخازن ، وابن النفيس والبغدادى والقزوينى ، والادريسى ، والدينورى ، والصورى ، وابن حمزة ، وابن يونس ، وابن مسكويه ، وابن خلدون ، والجاحظ والخازن ، والطوسى والقوهى ، والكرخى ، وغيرهم وغيرهم ، وأن مؤلفات العالم منهم لتعد بالمئات لا بالمعشرات ، 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 .

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 مادونه 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 وقرن ، 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 .

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 أيدي علمائها ورواد نهضتها ، ولكنها ارادة الله أن تزرع ليبنى غيرنا الثمار ، ارادته أن تكون القوة فى ركاب العلم ، وأن يغتر الانسان بقوته ، فينسى علمه ، فتزول قوته .

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

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

المفاظا نابية فى وصف الانتاج العلمى العربى ، والعلماء العرب ، فرماهم بالمبربرية والجهالة ، ومنهم من تجاهل اطلاقا هذه الحقبة الوضاعة فى التاريخ للمعلم 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 .

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 .

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 مثالا فى فنون كثيرة ومع ذلك فان شهرته الواسعة انما هسى بالطب والفلسفة ، وعالمج البيرونى عشرات الموضوعات ، وانما تميز فى التاريخ والفلك والرياضيات والتعدين ، وكذلك الحال مع ابن الهيثم والبوزجاني وابن النفيس والغافقى والجاحظ وابن الصورى وابن مسكويه وابن يونس ، وغيرهم .

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 ، وعالمج 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 . . ووصف مئات من الأنواع النباتية والحيوانية . أما ابتكاراته فى الطب ، فانها تفوق الحصر ، فقد وصف فى دقة حالات النواسير البولية ، وحمى النفاس والعقم ، وتعليه الصحيح للذكورة والأنوثة فى الجنين ، ونسبها الى الرجل دون المرأة ، وحالات الانسداد المهبلى ، والأسقاط والأورام الليفية وغيرها مما يدل على ممارسته التشريخ وعمليات التوليد .

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

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 ما زالت مستعملة حتى الوقت الحاضر ، كالشبيكية 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 •

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 • وتقول عنه دائرة المعارف البريطانية ، انه أول
مكتشف ظهر بعد بطليموس فى علم البصريات •

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

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 .

ويعتبر جابر بن حيان من أشهر الكيميائيين العرب ، ويلقبه بعضهم بشيخ الكيميائيين ، ولعله أول من حول الكيمياء من صناعة وخبرة تستخدم في التحنيط والنسيج والصبغة وصناعة الزجاج وتحضير الزيوت والعمطور ، 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 ونواتر الفضة ، وحامض النتريك ، ولاحظ تكون راسب أبيض عند وضع محلول نترات الفضة مع محلول ملح الطعام ، كما لاحظ أن النحاس يكسب اللهب لونا أخضر . 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 .

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«هوليارد» و«برثوليه» و«سارتون» وقد وضعه «هوليارد» و«سارتون» فى القمة بين العلماء العرب .

وكان الكندى يرى أن الاشتغال بالكيمياء قصد الحصول على الذهب مضیعة 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 اعتبره بعض المؤرخين واحدا

من ثمانية هم أئمة العلوم الفلكية فى القرون الوسطى ، كما اعتبره كاردانو من الأثنى عشر عبقرىا الذين ظهوروا فى العالم ، لاحظ أوضاع النجوم والكواكب وخاصة الشمس والقمر ، بالنسبة للأرض وماينشأ 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 زرقه السماء ، ترجمت الى اللاتينية وفيها يقول أن اللون الأزرق لا يختص 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 بالتدرج 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 والمعاهدان والجواهر .

وألف موسى بن شاكر وينود 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 قره كتب كثيرة فى الهندسة والأعداد والمثلث القائم الزاوية والمدخل الى أقليدس والكسوف والخسوف ، والمخروط المكافئ وقد نبغ فى الطب والرياضيات والفلك والفلسفة .

وللرازي نحو ٢٢٠ كتابا ، وصف الأجهزة العلمية وصفا دقيقا ، وكان معرفته 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 النواحي النفسية فى العلاج ، ومن أشهر كتبه الحاوى فى الطب

والمنصوري 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 .

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 . 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 المسلمين .
أما الكتابان الآخران فأحدهما لابن يونس والثانى لآلفى بك .

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 . 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 .

واشتهر الخازن بالرياضيات وخاصة الميكانيكا والطبيعة والفلك ، وله
زيج فلكى ، وجمع أرصادا أخرى غاية فى الدقة . 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

التي تبحث فى هذه الموضوعات ، وأروع ما أنتجته القريحة فى القسرون
الوسطى .

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 لاختراع
البارومترات ، ومفرغات الهواء والمضخات وما أشبه ، وبهذا يكون الخازن
قد سبق تورشيلى وباسكال وبويل وغيرهم .

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

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 . 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 نيوتن .

وقد طنطن العالم الغربى فى عصر النهضة لأراء 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 . واهتز العالم بأراء داروين
ولامارك فى التطور مع أنها قديمة نكرها أخوان الصفا فى رسائلهم وذكرها
ابن مسكويه فى كتبه ، حيث قال أن النبات أسبق فى الوجود من الحيوان ،
وقسم النباتات الى ثلاث مراتب اولها مانجم من الأرض ، ولم يحفظ نوعه

بيذر ، 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 ، وأنه يقبله 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 صورته الحاضرة ، أنها 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 بديئة من التدرج ، فأخر أفق المعادن متصل بأول أفق النبات ، وأخر أفق النبات بأول أفق الحيوان ، وأتسع عالم الحيوان وتعددت أنواعه وانتهى فى تدرج 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 هؤلاء 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 ، وسماوا 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 للمبادئ الأساسية ، وابداعا فى عرض المسائل وذكر خطوات الحل ، وعرض للأفكار فى غير موارد ، يتحرون الصدق فى الكتابة والأمانة فى النقل ، ومما يشهد للعلماء العرب (دراسات تربوية)

أجمعهم على تفضيل أرسطو ، وتلقيبهم اياه بالمعلم الأول ، وما ذلك الا لأن طريقته التجريبية قد لاعمت أنواقهم ونزعاتهم العلمية ، وكان لابن سينا أسلوبه المنطقي ، لأنه كما يقول الآلة العاصمة للذهن من الخطأ ، والموصلة الى الحق باعطائه أسبابه ، ونهج سبله ، فهو يناقش آراء أرسطو ، يوافقه حيناً ويخالفه أحياناً ويناقش الفاضل جالينوس يؤيده ، حيناً ولايجاربه فى بعض الأحيان ، وكان ابن رشد يعتمد بالمنظر 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 الركنتان 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 فى تجارب فيها شئ من الطرافة ، وهى أن يسقى الخمر للحيوان ، ويرصد النتائج ، فجربناها على الابل والجاموس والبقرة ثم على الخيل والبراندين ، ثم على الشاه والظباه ، ثم النسور والكلاب وابن عرس ، حتى أتاها حاو فرغبوه ، فكان يحدثنا 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 لا تتم 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 منابقتها ، ومعه الأصباغ على اختلافها وتنوعها فكان يتوجه الى المراضع التى بها النبات فيشاهده ويحققه ، ويريه للمصور .

فيعتبر لونه ، ومقدار ورقه وأغصانه وأصوله ويصور بحسبها ويجتهد في محاكاتها ، ثم أنه سلك في تصوير النبات مسلكا مفيدا . وذلك أنه كان يرى النبات في إبان طرواته فيصوره ، ثم يريه آياه في وقت كماله وظهور بذوره فيصوره كذلك ، ثم يريه أيضا وقت نويته وييسه فيصوره ، ليشاهد الدارس النبات وهو على أنحاء وأطوار على ما يراه في الأرض ، فيكون تحقيقه له أتم ومعرفة أبين . وما أظن المشتغلين بعلم النبات يطمعون في أكثر مما كان يفعل ابن الصوري في دراسته للنبات في بيئته مع اختلاف الأجهزة والمقاييس في العهدين .

ودستور اخوان الصفاء العلمي ، هو الطريقة العلمية بعينها ، انه ينحصر في تسعة أحكام أو أسئلة وهي هل هو ، وما هو ، وكم هو ، وكيف هو ، وأي شيء هو ، وأين هو ، ومتى هو ، ولم هو ، ومن هو .

فماذا عسى أن تكون الطريقة العلمية والتفكير العلمي والأسلوب العلمي ، ان لم يكن ذلك الذي تحدث به اخوان الصفاء .

يقول «دراير» لقد كان تفوق العلماء العرب في العلوم ناشئا عن الأسلوب الذي توخوه في بحوثهم . وهو أسلوب اقتبسوه من اليونان ، فقد تحققوا أن الأسلوب العقلي وحده لا يكفي ، وأنه ينبغي أن تجرى المشاهدات والتجارب ، وهذا الأسلوب العلمي التجريبي ، هو الذي دفعهم الى الترقى الباهر في الهندسة والمثلثات والفلك والجبر والطبيعة وغيرها .

فالعلماء العرب هم واضعو أسس البحث العلمي بالمعنى الحديث ، وقد تميزوا بالملاحظة والرغبة في التجربة والاختبار ، ابتدعوا طرقا واخترعوا أجهزة وآلات لاستخراج الوزن النوعي لكثير من المعادن والسوائل في الهواء والماء ، كما ابتدع البيروني تجربة لحساب الوزن النوعي ، ويتبين من كتاب ميزان الحكمة للخازن أنه كان لديه آلة لقياس حرارة السوائل وفكرة عن الجاذبية ، كما يتبين أن العرب عرفوا الضغط الجوي وأن وزن الجسم في الهواء ينقص عن وزنه الحقيقي ، وأن كثافة الهواء في الطبقات السفلى أكبر منها في الطبقات العليا ، وأن الهواء لايمتد الى ما لانهاية ، بل ينتهي 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 ما بذلوه 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 شارل وبويل وبسكال وجاليلو وداڤتشى ومن اليهم وأغفلنا الحديث عن ابن خلدون ، والجاحظ والزهرائى 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 والأدريسى وسرعة الضوء 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 شاکر 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 ما بين 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 كثيرا من هذه الكتب والرسائل ضائع أو مفقود ، انما ورد ذكره فى الفهارس مثل فهرست ابن النديم ، وطبقتات

الأطباء لابن أبى أصيبعة ، ووفيات الأعيان لابن خلكان ، وغيرهم . فكثير من هؤلاء العلماء الذين ذكرت أن لهم مئات الكتب ، لا يكاد يعرف منها الا عشرات ، ولعله لم يحقق أو ينشر منها الا أحاد .

وفى رأى أن الأمر أجل من أن يترك الى جهود الأفراد أو أعضاء الجمعيات العلمية ، وجهود هؤلاء وأولئك محدودة جدا وقدراتهم على الانفاق أقل من القليل ، واذن فلا بد من انشاء هيئة أو ادارة (أكاد أن أقول «وزارة») تختص باحياء التراث العلمى العربى ، تحشد بها صفة من 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 مبسطة 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 ، ولا يهملوا الاشارة الى أعمال العلماء العرب .

وعلى وسائل الاعلام المختلفة من صحافة واذاعة وتلفاز ، أن تخصص جانباً من فراغها أو وقتها أو برامجها للتعريف بهذا التراث والدعوة الى احيائه .

ونحن لاننكر أنه قد بذلت محاولات وعرضت آراء للحفاظ على هذا التراث واحيائه ، فقد أنشأت جامعة الدول العربية معهداً 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 - فيما أعلم - لم يخرج الى حيز التنفيذ .

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

رسالة العلم التي تصدرها جمعية خريجي كليات العلوم ، ظهر منها حتى الآن أربعة أعداد ، ظهر الأول بمناسبة الاحتفال بالعيد الألفى لابن سينا ، وشمل الثاني المحاضرات التذكارية لابن الهيثم ، كما حوى العددان الثالث والرابع دراسات مختلفة عن العلماء العرب .

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

كما تزعم 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 .

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

وعلى أساتذة الجامعات ورجال التعليم ومدرسى العلوم ، أن يدلوا بدلهم فى هذا الدلاء ، وألا يرضوا بجهد أو وقت فى سبيل احياء هذا التراث والتعريف به ، وعلى الدولة أن تمد يدها ، وأن تنفق بسخاء ، وألا ترضى 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 نكراهم تضيع عندنا فى غمرة الأحداث .

وقد يكون من المناسب كذلك أن تكون هذه الهيئة التى تدعو الى انشائها ، هيئة اقليمية عربية ، لاحياء التراث العلمى العربى ، بمعنى أن تشارك 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 في هذا المجال ، وأن تخصص جانبا من نفقاتها الثقافية والأعلامية لحياء التراث ونشره . ومن عجب أن تعمل هيئات أجنبية على احياء تراثنا ، على حين نتعاس نحن عن هذا الواجب المقدس نحو علمائنا العرب ، فقد قرأت كتاب النيات للمدينورى حققه ونشره الأستاذ «لويين» من السويد ، كما قرأت كتاب القانون المسعودى البيرونى وصور الكواكب لعبد الرحمن الصوفى نشرته المطبعة العثمانية بحيدر آباد 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 شئ لا يحتاج الى دليل .

ولنذكر بالشكر مرة أخرى جهود معهد الوثائق والمخطوطات بجامعة الدول العربية وماجمعه من «ميكروفيلم» ومانشره من فهرس ، لولا أنها لاتفى بالغرض من حيث احياء التراث والتعريف به إذ 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 ، لحياء 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 والاعلام 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 لا يتعارض مع العناية باللغات الأجنبية لمتابعة المسائل العلمية بلغاتها الأصلية .

٥ - دعوة أساتذة العلوم من رياضيات وطبيعة وطب وهندسة ، وفلك وكيمياء وجيلولوجيا ونبات وحيوان وزراعة وصيدلة وبيطرة الى دراسه 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 .

كان المرحوم الدكتور توفيق الطويل يدرس لنا (مدخل الى الفلسفة). حيث انصب جزء كبير من الحديث على مجالات الدراسة الفلسفية ، والتي كان من بينها هذا المجال الشهير (المتافيزيقا) والتي كان واضحا أن د . الطويل يتشيع لها . فلما رأيت كتابا بعنوان (خرافة المتافيزيقا) للدكتور زكى نجيب محمود ، دفعنى حب الاستطلاع الى معرفة ماذا يقول فيه . وكانت الدراسة الجامعية فى ذلك الوقت ، وخاصة فى هذا القسم ، غير مصابة بعد بهذا الداء الوبيل المنتشر الآن ، المسمى (الكتاب المقرر) ، وانما كان الأمر (موضوعات) تقرر علينا ، وعلينا أن نفتش بين ما كتب عنها فى مختلف المراجع والمصادر . 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 .

ولم اكن قد رأيت الدكتور زكى نجيب بعد .

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

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

ولقد اشتد بى الشوق لأن أرى مؤلف هذا الكتاب ، وكنت قد رسمت له
- بخيالى - صورة تتسم بعلامات (الثورة) ، من حدة وانفعال وجهارة
الصوت ، والايقاع السريع .. الخ .

فلما (هل) الفصل الدراسى الثانى ، أصبح علينا أن ندرس (علم المنطق) ،
حيث قيل أن الذى سيدرسه لنا هو الدكتور زكى نجيب ..

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

ان الذى يقف أمامنا رجل هادئ الى حد كبير .. صوته غير زاعق ..
يختزل عشرات التفاصيل فى جملة قليلة ، بسكينة ملحوظة ، مع أن ماتقوله
هذه الجمل القليلة من شأنه أن يشعل نارا !! وتستثير كلماته الهادئة زملاء
آخرين ، فيحدثون ويثورون ، والرجل ، على نفس الدرجة من الهدوء والسكينة .

ولم يكن ماييشر به من أفكار تتصل بالفلسفة التحليلية فقط هو ما شد
انتباهنا ، لكن أمرا ما لفت نظرى أنا بصفة خاصة ، وان لم يلفت نظرس
كثيرين ، وكان له أثرا أكبر مما تركه علمه على ، الى الدرجة التي جعلتنى ،
كثيرا ما اعتمدت على هذه الخبرة ، وأنا أناقش طلابنا فى كليات التربية
مؤكدًا أن (الأستاذ) لا يكون أستاذا فقط بعلمه ، لأن الأستاذية لا بد أن تكون
قوة اقتداء و طاقة تحريك للتغيير السلوكى ، ولايتأتى هذا الا بممارسات
سلوكية) يلمسها الطلاب لدى الأستاذ .

وفى الوقت الذى كنا فيه ننتظر بعض الأساتذة وقتا طويلا ، ثم نفاجأ
باعتذارهم ، أو بعدم حضورهم بلا اعتذار ، وفى الوقت الذى كان موعد
محاضرة (س) من الأساتذة الساعة العاشرة ، مثلا ، فيأتى الينا فى الحادية
عشرة .. فى هذا الوقت ، لازلت أنكر موعد محاضرات د . زكى نجيب ، كانت
يومى السبت والاثنين ، من الساعة الثامنة الى العاشرة .. لايتخلف أبدا
عن المحاضرات .. ومع دقائق ساعة جامعة القاهرة معلنة الساعة الثامنة ،
كانت قدماء تعبر باب قاعة المحاضرات رقم (١٢) بكلية آداب القاهرة .

انه «الالتزام» ٠٠ تلك الكلمة البسيطة شكلا ، الخطيرة مضمونا وأثرا،
والتي يمكنك أن تتخذها معيارا من معايير التفرقة بين التقدم والتخلف ، ففي
المجتمعات الزراعية المتخلفة ، تكون وحدة الزمن التي 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 .
ولاغرابة فى ذلك ، فتمط 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 . والأمر على عكس ذلك بالنسبة
لنمط الانتاج الصناعى المتقدم حيث يمكن أن يؤدى التخلف الدقيقة 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
هيات لى الظروف أن أحصلها طوال سنوات عدة . فاتصلت تليفونيا بأستاذنا
أطلب موعدا لأستشيريه فى الموضوع .
وحدد الرجل الموعد : العاشرة . .

ولا أريد أن أثقل على القارئء بالإشارة 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 أمبرا
(معتادا) ، بل ومشكلا قاعدة والاستثناء هو الالتزام الدقيق بالتوقيت المنفق
عليه ، لكن ، لا أدرى لماذا هزنى هذا الموقف البسيط هذا عنيقا وأشعرنى
بذنب كبير ظللت أحمله فوق ظهري حتى الآن ، بحيث اذا اتفقت مع أحد
صغيرا كان أم كبيرا ، أفزع الفزع كله من أن أتأخر ولو دقيقة واحدة . وهكذا ،
منذ عام ١٩٦٣ - موعد المقابلة مع أستاذنا - حتى الآن ، أى مدة ثلاثين

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

وعندما تصدر مجلة (الفكر المعاصر) عام ١٩٦٥ ، ان بالرجل يكاد يقف وحده فى ساحة كانت مليئة فى ذلك الوقت بالمخالفين فكريا بدرجـة واضحة ، وخاصة أنهم كانوا يتسيدون - الى حد كبير - مختلف قنوات النشر ، حتى اننى كنت أشعر بالاشفاق على أستاذنا من كثرة المقالات الحادة التى وجهت صوراً متعددة من الهجوم عليه - وكم كان رائعا ، وأستاذنا 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 نقدم وهجومهم يظهر غياب وعى فاضح ، حتى بالمبادئ 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 .

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 .

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

نظرة نقدية لكتاب : الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس

بجامعات الخليج العربي

د . محيي الدين توفيق و د . ضياء الدين زاهر

د . 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 البحوث التابعة لجامعاتهم وتلك التى تقيمها دولهم ، وكذا هم الذين يسهمون ببحوثهم فى تطوير المؤسسات العلمية والصناعية والانتاجية .

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

ويمثل اهتمام الأمم بعلمائها نكاء 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 نشر بحوثهم التى يجرونها . الخ ، يمثل كل ذلك أعظم استثمار فى حياة الأمة ، لأن العائد منه لايقدر بمال فى المدى البعيد ، وحتى - فى كثير من الحالات - فى المدى القريب .

والدول العظمى على مستوى العالم التى نتحدث عنها اليوم ، والتى

(*) أستاذ أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن

تملاً أخبار اكتشافاتها وتقدمها صحفنا مثل : الولايات المتحدة الأمريكية واليابان ودول أوروبا الغربية عامة ماوصلت لهذه المكانة الا من خلال 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 يابانى !!٠٠

الكتاب بعنوان «اليابان التى تستطيع أن تتحدى أو تتمرّد The Japan That Can Say No» ومؤلفه هو «شينتارو ايشيهارا Shintaro Ishihara» وزير المواصلات السابق فى الحكومة اليابانية ، والسذى كتب يبين عظمة الانتاج اليابانى التكنولوجى الذى يلف العالم ، والسذى تحتاجه - حتى أمريكا - فى احكام ودقة ضبط توجيه الصواريخ العابرة للقارات ، من خلال انتاج أشياء الموصلات Semi Conductors والتى تنتجها شركات الكمبيوتر العملاقة فى اليابان وتزود بها وزارة الدفاع الأمريكية (البنجاجون) ، وقد قال الرجل بالنص «اننا لو حدث وبنا هذه الأجزاء الحساسة والدقيقة لدولة أخرى (الاتحاد السوفىيتى قبل أن ينهار) لأحدثنا انقلابا فى مجال التسليح على مستوى العالم !!٠٠

وللعلم فلقد استدعاه الأمريكيون ليتحدث اليهم فى الكونجرس والبنجاجون ، وكان مما قالوه له انكم لو فعلتم هذا - أى تجرأتم وبعتم هذه التكنولوجيا المتقدمة لدولة أخرى غيرنا فليس أمامنا سوى أن نمتلككم من جديد !!٠٠ 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 إنتاجنا 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 التدريس بجامعة الخليج العربى» ، عبارة عن دراسة ميدانية مولها وأشرف عليها مكتب التربية العربى لدول الخليج ، وقام بها د. محيى الدين شعبان توك ، د. ضياء الدين زاهر .

والكتاب كما قدمه مدير مكتب التربية العربى لدول الخليج الدكتور على بن محمد التويجرى عبارة عن «دراسة حالة لانتاجية العلماء» فى ست جامعات خليجية من خمس دول من دول الخليج العربية . 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 . فدراسات انتاجية العلماء بالعربية تكاد تعد على أصابع اليد الواحدة ، وتتنجى الى المؤسسات والجامعات أكثر مما تنجى مباشرة - كما تفعل الدراسة الحالية - للعلماء أنفسهم .

سياحة فكرية بين فصول الكتاب :

الكتاب عبارة عن أربعة فصول ، تقع فى ٣١٢ صفحة من القطع الكبير ، وبنه عدد مناسب من المراجع العلمية ، عبارة عن ٥٥ كتابا باللغة العربية ، ٣٣ باللغة الانجليزية ، ٩ دراسات منشورة فى دوريات علمية باللغة العربية . والكتب العربية التى استخدمها الباحثان كمراجع علمية جاءت أحدث من 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 والأربعينات ، 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 .

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

الفصل الثانى : سياقات الانتاجية العلمية : المجتمعية والأكاديمية والشخصية .

الفصل الثالث : النتائج .

الفصل الرابع : المناقشة والتوصيات

لمحات من نتائج الدراسة :

بطبيعة الحال فى مثل هذه العجالة لا يمكن أن نحيط بجميع النتائج العلمية التى خرجت بها دراسة موسعة مثل هذه ، ومن هنا فلسوف نقطف عددا من أهم النتائج التى توصلت إليها ملخصة ومركزة ، ومن شاء التفصيل فيمكنه الرجوع لأصل الدراسة .

١ - يمثل العرب من أعضاء هيئة التدريس فى جامعات الخليج أكبر نسبة من أفراد الدراسة المنتجين علميا ، حيث بلغت نسبتهم (٦٨.٥٤٪) يليهم مواطنو دول الخليج العربى بنسبة مقدارها (١٠.١٩٪) ثم الفئات الأخرى بعد ذلك .

٢ - غالبية الانتاجية العلمية والبحوث على حد سواء تأتى من الذكور ، وذلك لارتفاع نسبتهم فى عينة الدراسة (٩١.٧٥٪) ، وانخفاض نسبة الإناث (٨.٢٥٪) .

٣ - أعضاء هيئة التدريس الذين يقعون فى الفئة العمرية (٤٠ - ٤٤) هم أكبر فئة غير منتجة للكتب ، يليهم من هم فى الفئة العمرية (٣٥ - ٣٩) ٤٤.٠٠٪ وأقل فئة غير منتجة هم من يقعون فى الفئة العمرية (٥٠ - ٥٤) .

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 - ٥٤) ، كما يلاحظ انعدام الانتاجية العلمية المرتفعة للكتب فى الفئات العمرية التى تقل عن أربعين سنة ، وقد يكون هذا الأمر طبيعيا ، إذ أن أفراد الفئة مازالوا فى طور الترقى .

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

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

٥ - 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 . 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 . أما الجوانب التى سئل عنها أفراد الدراسة فكانت :

- (أ) القراءة المتعمقة من أجل الحصول على معلومات جديدة .
- (ب) القراءة المتعمقة للمنهجية المتبعة والاجراءات .
- (ج) القراءة المتعمقة للمبادئ النظرية والأدب العلمى .
- (د) القراءة المتعمقة للنتائج والبيانات .
- (هـ) القراءة المتعمقة لمخصات البحوث .

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 . هذا وقد حظى جانب الحصول على المعلومات
الجديدة بالمرتبة الأولى لدى (٤٩٪) من أفراد الدراسة .

٦ - 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 -
كما يقول المؤلفان - الى نسب تمثيل هذه الجامعات فى عينة الدراسة . فقد
بلغت نسبة أفراد الدراسة من جامعة الامارات (٣٣ر٥٪) من العينة الاجمالية،
بينما بلغت نسبة أفراد الدراسة من جامعة الخليج العربى (٤٨ر٥٪) فقط ،
أما فيما يتعلق بالانتاجية العلمية الدنيا للكتب فتأتى جامعة الامارات أولا ،
تليها جامعة الكويت ، وأقلها جامعة الخليج العربى . وفيما يتعلق بالانتاجية
المترفعة للكتب فتأتى جامعة الكويت أولا ، تليها جامعة الامارات العربية
(دراسات تربوية)

المتحدة ، فجامعة الملك سعود ، وتتساوى باقى الجامعات فى هذه الفئة الانتاجية ، ويلاحظ أن هناك نسبة كبيرة من العينة (٤٦٦٠٪) لم يقم أفرادها بانتاج علمى للمكتب على الاطلاق .

٧ - 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 التدريس بالجامعات الخليجية ، من خلال أفراد العينة بطبيعة الحال .

وهذا البعد الأخير «المرتبة الأكاديمية» اعتبراه من أهم العوامل المؤثرة فى الانتاجية ، وقد ثبت أن أكبر نسبة من أفراد الدراسة غير المنتجين للمكتب هم المدرسون ، فقد بلغت نسبتهم (٢٣٣٠٪) ، ثم الأساتذة المساعدون (١٦٥٠٪) ، فالأساتذة (٦٨٠٪) .

وفى اطار فئة الانتاجية الدنيا للمكتب جاء الأساتذة المساعدون فى المقدمة بنسبة (١٦٩٩٪) يليهم المدرسون (١٥٠٥٪) فالأساتذة (١٢٦٢٪) . أما بالنسبة للانتاجية العالية من الكتب فقد كانت أكبر نسبة منتجة فى هذه الفئة الأساتذة حيث بلغت نسبتهم (٤٣٧٪) يليهم الأساتذة المساعدون (٣٨٨٪) فالمدرسون (٠٤٩٪) .

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

ثم وصل الباحثان فى نهاية دراستنا الى المناقشة والتوصيات ، وكان

(*) يلاحظ أن الباحثين تعاملوا مع المراتب العلمية كما هو الحال فى مصر :
مدرسون - أساتذة مساعدون . ثم أساتذة ، وهى تقابل فى جامعات الخليج أساتذة
مساعدون - أساتذة مشاركون ثم أساتذة .

من أخطر ما قالاه «أن هناك حقيقة قاسية ملفتة للنظر ألا وهي انخفاض الانتاجية العلمية عامة لدى أفراد هذه الدراسة حيث بلغ متوسط الانتاجية العلمية من الكتب للفرد الواحد من السنوات الخمس التى شملتها الدراسة (١٤٣ر١) ، وللبحوث (١٤ر٤) ، وبحسابات بسيطة يتضح أن نصيب الفرد الواحد من الكتب هو (٤ر٠) كتابا ، (١٣٨ر١) 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 بصدها، 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 (*) .

«أن 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 ، وإدارته ادارة علمية عصرية ، ليس على مستوى الجامعات فحسب ، بل وعلى مستوى الدولة ككل .

ومن المؤكد أنه فيما يتعلق بالجامعات بشكل خاص ، لا بد أن ينعكس هذا التخطيط على بنية الجامعة ككل ، ابتداء بالمقسم العلمى الذى هو نواة البحث العلمى ، فالكلية ، فالجهاز المركزى للبحوث للجامعة ، وكافة الخدمات المساعدة الأخرى . وغنى عن البيان أن هذا التخطيط لا يمكن 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 وإدارتها للبحث العلمى وسياساته وأولويات الانفاق فيها ، وسياسات الاستخدام ، وتوزيع العمل وأعبائه » .

التوصيات :

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

- وجوب إعادة النظر فى السياسات المتعلقة بحضور المؤتمرات والندوات العلمية والمنح الدراسية وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضورها والمشاركة فيها .

- تحسين ظروف العمل داخل الأقسام العلمية مما يشجع العلماء على تحسين إنتاجيتهم العلمية .

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

- المطالبة بوقفه متأنية أمام انخفاض إنتاجية أعضاء هيئات التدريس من مواطنى الدول الخليجية ، خاصة وهى الأقل بعد العربى والأجنبى ، واعطاء مزيد من العناية بسياسات الانتقاء والتدريب والتعيين والتثبيت لتحقيق قفزة فى نوعية الانتاجية العلمية .

- ايجاد سياسة بحثية محفزة للشباب من العلماء ، خاصة وأن نظام الحوافز العلمية متميز بشكل واضح للرتب الجامعية الأعلى وللأكبر سناً .

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

وجهة نظر :

هذه هى اذن دراسة «الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة 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 العالم 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 .

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

يلحظ أموراً ما كان ينبغي أن تسقط فيها ، لأنها على وجه اليقين أثرت -
ولا أقول قلت في قيمتها العلمية ، ومن هذه الأمور مايلي :

أولاً :

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

ثانياً :

في صفحة ٤١ يقول الباحثان أنهما بحثا في ست جامعات من خمس دول
عربية خليجية هي : المملكة العربية السعودية ، الكويت ، 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 .

وفي صفحة ٤٢ يقولان «على أنه في مرحلة تالية ، ونظرا لصعوبة
التطبيق على جامعات المملكة العربية السعودية كاملة (لم يقلوا لماذا؟؟؟)
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
أسميها في صفحة ٥٤ ، على الرغم من قولهما بأن ذلك الهدف من أهداف
الدراسة قد تحقق (البند ٤) صفحة ٥٤ .

المهم الآن أننا أمام عينة اقتصرت على ست جامعات هي : جامعة الملك
سعود ، الكويت ، الامارات ، قطر ، البحرين ، جامعة الخليج العربي ، 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 .

ثالثاً :

مشكلة الدراسة الكبرى ، والتي قد تنسف نتائجها العلمية من أساسها - دون أدنى مبالغة - تأتي حين نصل للأقسام العلمية التي اختارها الباحثان للتعامل مع عينة من أساتذتها . لقد اختارا أن يتعاملا مع عينة من أساتذة عشرة أقسام علمية فقط وبنص الفاظهما « وتم اختيار عشرة أقسام جامعية تمثل في 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 في تنفيذ منهجية البحث لا يمكن التغاضي عنه علمياً ، ذلك أن عينة أية دراسة ينبغي أن تكون ممثلة لمجتمعها الأصلي ، كما لا شك يعلم الباحثان الفاضلان ولايهم أن يكون حجم العينة كبيراً ٠٠ طالما أنه ممثل للمجتمع الذي أخذ منه ، فحفنة من مياه بحيرة معينة تكفي طالما أنها تحمل كل خصائص الماء في البحيرة ، ولكن عشرة أقسام علمية من بين أكثر من (٦٠٠) ستمائة قسم علمي ، بها تنوعات علمية شتى ، لا يمكن أن يقال أنها تمثل الجامعات الخليجية ، وفيما يلي بيان بالجامعات الخليجية وكلياتها وأقسامها العلمية، كما وردت في الدليل الذي أصدره مكتب التربية العربي لدول الخليج ، في 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 العربي	٣	١٣
٤ - جامعة الكويت	١١	٦١
٥ - جامعة الملك سعود	١٧	١٠٩
٦ - الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة	٥	١٢

(*) الدراسة ، ص ٤٢ .

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

وعلى ذلك فنحن أمام أكثر من ستمائة قسم علمي ، 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 صحيحاً على إطلاقه ، كما لم نورد أعداد الأقسام العلمية في الجامعات العراقية ، ووافقنا الباحثين على ماذكراه عن ظروف الحرب هناك .

والآن نعود للسؤال الذي طرحناه قبل ذلك ، وهو هل تصلح عينة من عشرة أقسام كى تمثل جامعات وكليات بها أكثر من ستمائة قسم علمي ٩٩٠٠ شك في ذلك كثيراً ، بل أقطع الشك باليقين خاصة حينما أقول أن أقسام الجامعات الاسلامية بالتحديد لم تمثل في هذه العينة ، وأسأتذتها لهم بحوثهم النزعية المعروفة في مجال دراساتهم ، كما أن هناك عددا هائلاً من الأقسام العلمية في كليات الطب والعلوم الطبية المساعدة ، والصيدلة لم تمثل في 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 .

رابعاً :

نتج عن الخطأ المنهجي السابق خطأ آخر تمثل في 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 المتدربين من الخارج والمعيرين 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 لا تنطبق بالضرورة على جميع جامعات المملكة ، خاصة وهى الأقدم والأكبر ، وبالتالي 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 آخر 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 :

إذا 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 إنجازات فى هذا الجانب يعرفها من قاموا ببحوث ميدانية ، حيث لا يدخر العاملون فيه جهودهم 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 التى يتوقف عليها حجم العينة وطريقة انتقائها من حيث حجم المجتمع الأسمى ودرجة تجانسه فى الخصائص المطلوب دراستها » (**) ، فهل حدث ذلك فعلا ؟؟٠٠

سابعاً :

فى صفحة ٥٥ من الدراسة يقول الباحثان أن الرأى كان قد استقر على أن يكون تمثيل كل قسم بنسبة ٢٠٪ ، ثم يستدركان ويقولان أن التطبيق الميدانى ظهرت فيه صعوبات هبطت بهذه النسبة الى ١٠٪ بينما أرقام أو أعداد الأساتذة التى بينها قبل ذلك تهبط بهذه النسبة الى قرابة ٣٥٪ لا أكثر ٠

ثامناً :

ولازلنا فى الجانب المنهجى الخاص بالدراسة ، حيث ثبت أن ثلث العينة التى جمعت من استمارات البحث (٣٣ر٥٪ بالمضبط 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 فالأرسنخ قدما ، وماكان ينبغى أن يكون وجود الباحثين بها مؤثرا هكذا فى مجرى الدراسة ، والا صارت دراسة متحيزة تجافى العلم والموضوعية .

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 ١٠٠ !!

هذا وقد اثبت الباحثان فى مراجع الفصل الأول ، صفحة ٧٩ ، ورقم ٥٤ أن د . 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 د . 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 يقتصر على هذا الموقف ٠٠ وكفى ٠٠ !!

ولكن المشكلة أن الباحثين (ربما أحدهما) أخذوا هذا الجانب ووضعوا 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 .

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

ولعل القارئ 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 وعدادتها الشديد للمجال الذى تعمل فيه ٠٠ !!

عاشرا :

هل يعقل أن توزع استمارتان من استمارات الدراسة فقط على عضوين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة الملك سعود (*) ، وهى الكلية التى بها خمسة عشر قسما علميا ، يعمل بها مئات من الأساتذة ويجرون بحوثهم فى كل ميدان من ميادين تخصصاتهم ، ثم نقول أننا درسنا حالة البحث العلمى فى جامعة الملك سعود ، فى الوقت الذى وزعت فيه الاستمارات على ١٨ عضو هيئة تدريس فى كلية التربية - جامعة الامارات ١٩٩٠ ؟

حادى عشر :

كيف يمكن الاعتماد على نتائج هذه الدراسة التى غابت فيها نهائيا تخصصات الطب والهندسة والصيدلة والزراعة وعلوم الحاسب الآلى والكيمياء واللغة العربية والانجليزية والاعلام والدراسات الاسلامية ، وكذا الأحياء والاقتصاد المنزلى وعلوم البحار ٠٠ ليس فقط غابت من جامعة واحدة من جامعات الدراسة ولكن من معظمها ، ويكفى أن يأتى الباحثان بجدول صفحة ٦١ وليس فيه من أفراد العينة الا خمسة من أساتذة الطب فى جامعة البحرين (!!) . أين كليات الطب فى جامعات الملك سعود والملك فيصل والملك عبد العزيز (ان كلية الطب والعلوم الطبية فى جامعة الملك فيصل وحدها بها ٢٥ قسما

(*) الدراسة ، ص ٥٦ .

(*) الدراسة ، ص ٦١ .

علمياً (***) فكيف أغفل أمر كل هؤلاء في أمور البحث العلمي (بجامعات الخليج) ، ولانعطى استمارات الدراسة الالخمسة أعضاء هيئة تدريس في طب البحرين والتي لم تنشأ الا عام ١٩٨٢/٨٢م ، وبالتالي لم تكن هناك فرصة لأساتذتها لاجراء البحوث العلمية ، ومن ثم نظلم البحث العلمي ، ونظلم الأساتذة ونخرج بنتائج أبسط مايقال فيها أنها غير واقعية وبالتالي غير علمية .

ثانى عشر :

حينما وصلنا الى مناقشة نتائج الدراسة ، فى صفحة ١١٧ وما بعدها ، 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 يفصل 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 لم أن عضوى هيئة التدريس فى كلية التربية - جامعة الملك سعود ، تصادف وكانا من جنسية واحدة ٥٥٥ سعوديان ٥٥٥ مصريان ٥٥ سوريان ٥٥ مثلاً ، هنا لابد أن يكتب الباحثان أن جنسية علماء التربية فى المملكة العربية السعودية هى الجنسية السعودية ٥٥ أو المصرية ٥٥ أو السورية ، لأنهما اعتبرا جامعة الملك سعود ممثلة للجامعات السعودية ، واعتبرا العضوين اياهما ممثلين للكلية كلها ، وتلك نتيجة بسيطة ٥٥ واحدة

(**) دليل الجامعات فى دول الخليج العربية ، مرجع سابق ، ص ٢٦٩-٢٧٠ .

(*) يمكن فى هذا مراجعة كتاب الكاتب : هجرة العلماء من العالم الاسلامى ،

جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض ، ١٤٥٥ هـ .

ومضحكة ، من نتائج العينة غير المثلة التي اعتمد عليها الباحثان في الدراسة ٠٠ !!

ثالث عشر :

في صفحة ١٢٢ تحدث الباحثان عن «أثر الجنس على الانتاجية العلمية، وقادتهم العينة التي اعتسفاها الى الاستنتاج بأن«غالبية الانتاجية العلمية للمكتب والبحوث على حد سواء تأتي من الذكور ، وذلك لارتفاع نسبتهم في العينة (٩١٧٥٪) ، وانخفاض نسبة الاناث» (*) .

وأعتقد أنه من حق القارئ أن يسأل : ومن المسئول عن تركيب العينة بهذا الشكل الذي نأى بها عن الموضوعية العلمية ؟ من الذي جعل العنصر النسائي لايمثل الا بنسبة مقدارها (٨٢٥٪) ؟ ولماذا يوزع الباحثان استماراتهما على وكالة كليات البنات ، وهي للعلم في الرياض ، نفس المدينة التي فيها جامعة الملك سعود ومكتب التربية العربي لدول الخليج ، وهذه الوكالة تضم مشروعات - حسب دليل الجامعات الخليجية ٠٠ وربما زادت الآن عن ذلك - وبها عدد ليس بالقليل من عضوات هيئة التدريس .

بل ان التحديد العلمى يجعلنا نورد أعدادهن من المصدر الموثوق به في الخليج في الاحصاءات التربوية . ان هذه الكليات العشر بها ٢٧ من العنصر النسائي بدرجة أستاذة Full Professor ، ٦٢ بدرجة أستاذة مشاركة Assistant Professor ، والمجموع هو ٢٩٨ أستاذة جامعية ، وقد استبعدنا - كما تعودنا - المعيدات والمحاضرات (**) ، رغم ورود أعداد كبيرة لهن بالدليل ، ولكننا قصرنا الأمر على عضوات هيئة التدريس واللائى - بلا شك - ينتجن انتاجا علميا ٠٠ بل وأنتجن بالفعل ، بدليل أنهن - تعين الى درجة الأستاذية المشاركة والأستاذية التي هي أرفع الدرجات العلمية ، ولكن جهدن غمط للأسف الشديد - في هذه الدراسة ، بسبب العينة المتحيزة التي اتبعت فيها .

(*) الدراسة ، ص ١٢٢ .

(**) دليل الجامعات في دول الخليج العربية ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤ .

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 وقع فىه - وان لم يعترفا بذلك - حين يقولان فوراً « وقد يعود السبب فى ذلك الى نسب تمثيل هذه الجامعات فى عينة الدراسة فقد بلغت نسبة أفراد العينة من جامعة الامارات (٣٣ر٥٪) من العينة الاجمالية ، بينما بلغت نسبة أفراد الدراسة من جامعة الخليج العربى (٤ر٨٥٪) فقط ٠٠٠ !!

ومرة ثانية ٠٠ وثالثة ٠٠ و ٠٠ من الذى اختار هذه النسب داخل العينة ٩٩٠٠ !! 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 بثلاث العينة كلها ، مما يمثل خفضا اجباريا ومعسفا لانتاجية كل الجامعات فى المحصلة النهائية للدراسة ، خاصة حينما تأتى للاستنتاجات النهائية لها ٠٠ ؟؟

وأخيرا ٠٠٠

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» (*) .

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

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

بحوثنا التربوية والنفسية قراءة متجددة لأوراق قديمة

د . حمدي أبو الفتوح عطيفة (*)

مقدمة :

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

ولعله من نافلة القول أن نشير الى تزايد النقود التى توجه السى الصيغ التى تستخدم حاليا فى بحوثنا التربوية والنفسية ، وذلك من قبل الثقات فى المجالات التربوية والنفسية المختلفة . ولقد تركزت تلك النقود 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 . وبعض تلك النقود يتصل بأثر تلك الصيغ والممارسات فى تغييب التصورات والرؤى المفاهيمية افساحا للشكليات المنهجية . وبالإضافة الى ذلك ، فان هناك نقودا توجه لتلك الصيغ على أساس أنها نتناول ، فى جزء كبير منها ، مشكلات لاتتصل اتصالا مباشرا بواقع مشكلات حجرة الدراسة .

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 المنصورة .

قراءتها فيتضح منها أن الحال باق كما هو ، وأن احتمالية التغيير فى المدى القريب لاتبدى كبيرة . ومع ذلك ، فإن 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 الرضع على ما هو 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 عطيغة ، ١٩٨٧) تناول الكاتب أهم المشكلات التى نجمت عن التطبيق الصارم للمنهج العلمى (أحيانا يستخدم مصطلح طرق العلم أو المدخل الفرضى - 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 منهاجا طور لمعالجة القضايا التى تهتم بها العلوم الطبيعية فى معالجة قضايا تتصل بالظواهر الاجتماعية .

ويمكن ايجاز تلك المشكلات على النحو التالى : -

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

للمقياس كميًا أو للضبط التجريبي أو لكليهما معا . ولقد ترتب على ذلك استبعاد العديد من القضايا الهامة والحيوية لا لسبب الا لعدم ايفائها لمعيار القابلية للتكمية .

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

(أ) اشتراط قابلية المتغيرات للتكمية ، وهو ماتناولناه فى النقطة الأولى أعلاه .

(ب) تجزئة الموقف التعليمي 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 التي نمارسها احترامًا لطقوس المنهج العلمى وشعائره . بمعنى آخر ، فان المشكلة الحقيقية تتضمن متغيرات متعددة متفاعلة معا . وهذا التعدد ، وذلك التفاعل ، هو ما يجعلنا أمام مشكلة . فاذا ماحدثت تجزئة للمشكلة أصبحنا أمام موقف جديد لايعبر عن الموقف الأصلى . وذلك هو ما يحدث تماما فى معظم بحوثنا التربوية 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 - ان لم يكن من غير الممكن - 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 تجريبي معين تختلف عن تلك التي تتواجد فى الممارسات العادية . ويعنى ذلك ببساطة أننا نجد أنفسنا أمام نتائج بحثية مباشرة وواعدة ، من وجهة النظر

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

(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 البعض . وهذه اللغة قد يصعب على الممارس العادى استيعابها . ويترتب على ذلك بالضرورة حدوث فجوة اتصالية بين فريقين ، كان يفترض فيهما أنهما يكملان بعضهما البعض ، وهما فريق الباحثين وفريق الممارسين .

(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 . مثل هذا الأمر يساعد على تعميق الفجوة بين الممارسات البحثية وبين الواقع الفعلى للعملية التربوية .

٣ - غياب أو محدودية ، التصورات الفلسفية أو المفاهيمية التى يمكن أن تبحث المشكلات فى اطارها . 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 وتجزيرها . وهناك أسباب متعددة لذلك سيرد نكرها فى النقطة التالية . الا أنه تكفى الاشارة هنا الى أن الاهتمام المبالغ فيه للرؤية المنهجية قد حجم كثيرا من محاولات الاستبصار المفاهيمي للمشكلات البحثية ونتائج البحوث .

٤ - 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 . ويمكن تبين بعض الأسباب المؤدية الى تلك السطحية ، ومنها : -

(أ) تخوف الباحثين من التعبير عن تصوراتهم الخاصة (ان كانت موجودة) عن جوانب وأبعاد المشكلة موضع البحث والاستقصاء ، خشية وقرعهم تحت سيف الاتهام بـ «الذاتية» «وعدم الموضوعية» . 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
فهماتنا عن القضايا التربوية والنفسية موضع الاهتمام .

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

(ب) حرص الباحثين الشديد على عدم وقوعهم فى أخطاء منهجية
يجعلهم ينفقون جزءا كبيرا من وقتهم وجهدهم فى تطوير الأدوات البحثية،
وفى ضبط الشروط التجريبية ، وفى المعالجة الاحصائية للنتائج . والنتيجة
المتوقعة فى مثل هذه الحالة هى وصول الباحث الى مرحلة اتقان آليات
اجراء البحوث على حساب محاولات تكوين رؤى وتصورات مفاهيمية .
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 .

ولعل ما يحدث 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 . 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 الأمور
المنهجية غير مؤثرة فى مخرجات البحث ونتائجه . هنا ندرك سبب حرص
الباحث (المغالى فيه) على عدم الوقوع فى أخطاء منهجية ، ولو كان ذلك
على حساب الرؤية المتعمقة للقضية موضع البحث والدراسة .

(ج) يرتبط بالنقطة السابقة أيضا اهتمام الباحثين باستقصاء العلاقات

بين المتغيرات على حساب محاولة التعرف على الميكانيزمات التي تحكم تلك العلاقات وتوجهها .

٥ - محدودية درجة الصدق والثبات التي تمنحها المقاييس التربوية والنفسية . فإذا كنا نحصل على معاملات صدق وثبات مرتفعة للأدوات التي 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 . فإذا ماحدث تغيير ولو طفيف فى أى من تلك العوامل ، فان الأدوات تحتاج بدورها الى تعديلات جوهرية وذلك ان لم يتم تغييرها أصلا . وبطبيعة الحال ، فان ذلك يؤدى بدوره ، مع عوامل أخرى ، الى صعوبة تعميم ما تتوصل اليه دراسة بحثية معينة من نتائج على مجتمعات أكثر اتساعا من عينة البحث .

وتكمن مشكلة ضعف قابلية الأدوات (ومن ثم النتائج) البحثية للتعميم فى عدم الاتفاق على البنى الأساسية فى المجالات التربوية والنفسية . وهذا أمر قد يبدو طبيعيا ، خصوصا وأن المشكلة ليست قاصرة على المجالات التربوية والنفسية ، وانما تتجاوزها الى العلوم الاجتماعية والانسانية بصفة عامة . 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 تدعكس فى تلك الأدوات والمقاييس . ويعنى ذلك أنه كلما كانت البنية الأساسية التي يعد فى ضوءها مقياس أو أداة معينة واضحة ومتفق عليها كانت الأداة معبرة فى بنودها أو عناصرها عن تلك البنية وممثلة لها على أفضل نحو ممكن . والعكس أيضا صحيح . 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 التي تحتاج الى أن يتفق عليها . ومما لاشك فيه أن درجة الاتفاق أو عدم الاتفاق تترك آثارها الواضحة (ايجابا

أو سلبيا) على المقاييس المطورة والمفترض فيها أنها تقيس بنى أساسية معينة .

ولعل ذلك الأمر أيضا يوضح لنا مدى حاجتنا الى مزيد من الاستغراق المفاهيمي 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 . 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 . بمعنى آخر ، فانا فى حاجة الى مزيد من المرونة المنهجية عند التعامل مع القضايا والمشكلات التربوية والنفسية .

تلك هى أهم الملامح التى تضمنتها دراسة بحثية مضى عليها الآن مايقرب من سنوات سبع . 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 المهدي عبد الحلیم ، ١٩٨٧ م) .

وعلى الرغم من تزايد تلك النقود ، الا اننا نستشعر أن الأمر يساق على ما هو عليه . فماذا تقول إذن تلك القراءة المتجددة للأوراق القديمة ؟ هذا ما نتناوله باذن الله فى الجزء التالى .

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 . ولنحاول الآن تصفح أهم القضايا التى تناولها جيج فى ورقته .

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 ، فإن البحث عن أساليب ذات غلاف علمى لفهم وتحسين التدريس قد أدت الى لاشئ • ويستطرد جيج قائلاً أنه حتى لو ادعى أحد أن العلوم الاجتماعية ذات الصبغة الايجابية Positivist (أى المطورة على أساس من طريقة علمية) قد حققت نجاحاً ، فإنها عندئذ تكون قد ولدت أفكاراً يمكن تطبيقها فقط فى نظام يتصف بالمتسلطية والبيروقراطية •

ويستطرد جيج موضحاً 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 النظرية • وفيما يلى عرض موجز لتلك المحاور •

(أ) التصورات الراضة 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 لمعدة أسباب منها أن الأحداث الانسانية ، بما فيها التدريس والتعلم، تتضمن بشكل معقد ومتداخل مقاصد وأغراض وأهداف هى التى تعطيهما معنى ومغزى • يضاف الى ذلك أن الظواهر الطبيعية مرتبطة ببعضها بشكل مباشر حيث تجمعها ارتباطات سببية ذات اتجاه واحد ، وهو ما لا يحدث فى الأحداث الانسانية حيث الارتباطات السببية فيها يمكن تمثيلها بما يحدث فى لعبة البلياردو عندما تصطدم الكرات ببعضها متحركة فى اتجاهات مختلفة لايعرف تحديداً 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 ما لا يصدق على الأحداث الاجتماعية بما فيها التدريس والتعلم •

فى ضوء ذلك ، فان هؤلاء الناقدين يؤكدون على أهمية البحث ليس عن ذلك التوكيد والضيظ الذى يمكن أن تمنحه طريقة علمية ما ، ولكن عن نوع الاستبصارات التى يقدمها لنا المؤرخون والفلاسفة والأدباء والفنانون .

(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 . وهذا الأمر تفتقده البحوث الحالية ، مما يجعل التفسيريين غير متفائلين حول امكانية التوفيق بين المداخل التفسيرية التى تنشده معانى الأفعال من وجهة نظر الذين قاموا بأدائها وبين المداخل الحالية التى تنشده الموضوعية . ويرجع سبب ذلك التشاؤم الى أن الباحثين الحاليين يهتمون بتفسيرات المعلمين والتلاميذ حيث يركزون فقط على السلوك وليس على السلوك ومعناه (الذاتان يشكلان الفعل (action) .

والباحثون التفسيريون يختلفون عن أولئك الباحثين النمطيين (standard) فى تصوراتهم حول طبيعة المدارس والتدريس والأطفال والحياة داخل حجرات الدراسة وحول طبيعة السببية فى حياة البشر بصفة عامة . 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 . كما أنهم يرفضون أيضا افتراض الاتساق فى الطبيعة ، وهذا الافتراض أن الظواهر تحدث بنفس الكيفية فى أماكن وتوقيتات مختلفة . وبالإضافة 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 معان ثابتة محددة وواضحة لأنواع معينة من الأفعال التى يقوم بها المعلمون .

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

على اتساق جوهرى يشكل أساس كينونات معينة ، ولكن كبنية اجتماعية خادعة أو مضللة .

وفى ضوء ذلك ، فإن 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 . 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 بالمعنى ، لأنهم حاولوا ملاحظة السلوك (وليس الفعل (action) الذى يعرف على أنه سلوك + معنى أو مغزى) موضوعيا .

(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 . فهى - أى البحوث - تظهر فيها نزعة نحو قياس أى شىء يتغير أو يتحرك moves ، مع اهمال للمتعهدات السياسية الكامنة فى التساؤلات والتصميمات البحثية . مثل هذه النزعة أقرب الى محاولة تقديم خبرة فنية للايجار .

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

ومع ذلك ، فإن هؤلاء المنظرين قد أكدوا على أن البشر يمكن أن يغيروا أبنيتهم الاجتماعية ، فليس هناك ما يستدعى أن يكونوا محكومين بتلك البنية . فإذا ما قمنا بتربية الناس بشكل جيد وحفزناهم بصورة ملائمة ، فانهم عندئذ يمكن أن يباشروا عملية تغيير المجتمع الى الشكل الأفضل والصورة الأمثل . وهكذا ، فانهم يرون أن البحوث التربوية ينبغى أن تكون على وعى بإمكانية حدوث صراعات معينة وبإمكانية احداث تغييرات فى البشر .

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

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

من المثير فى مقالة جيج أنه حاول أن يتصور تأثيرات تلك الرؤى النقدية فى عام ٢٠٠٩ ، ووضع لذلك ثلاث ثلاثة أو بدائل متوقعة . فى البديل الأول يتصور جيج Gage أن الناقدون للصيغ الحالية قد انتصروا فى معركتهم . وكنتيجة لذلك ، لم نعد نرى دراسات من النوع الموضوعى - الكمى أو العلمى ، فلم تصبح هناك دراسات ارتباطية أو تجريبية فى مجالات التدريس . وترتب على ذلك اختفاء اختبارات الدلالة الاحصائية ومعاملات الارتباط وغير ذلك كنتيجة لعدم استخدام أدوات ومقاييس من النوع المستخدم حاليا . وبدلا من ذلك ، تبدأ الدراسات الأتوجرافية 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 وإعادة تركيب المجتمع بالشكل الذى يقلل من عدم تكافؤ الفرص ومن التقسيم الطبقي للمجتمع . وبذلك يتحقق هدف المنظرين .

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

وهكذا تحقق للمنظرين والتفسيريين ما يريدونه ، ونحيت المنهجية العلمية من البحوث التربوية والنفسية بحيث أصبحت ذكرى وتاريخاً .

فى البديل المحتمل الثانى الذى يتصوره جيح تختلف النظرة نحو 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 . فلقد أصبح من الواضح ، عندئذ، أن البرامج البحثية التى كان ينظر اليها على أنها مضادة لبعضها كانت تهتم بقضايا ومشكلات مختلفة ولكنها هامة . فليس هناك عدم تجانس بين ، مثلا ، بحوث العمليات - المنهج Process-Product research الخاصة بالتدريس (وهى تلك التى تبحث فى العلاقات بين عمليات حجرة الدراسة وبين الانجازات والاتجاهات لدى التلاميذ التى تعقب تلك العمليات) والبحوث التى ركزت على عمليات التفكير لدى المدرسين والتلاميذ وعلى التصورات الخاصة بالمعاني . فلقد ركز كل نوع من الباحثين على قضايا تختلف عن تلك التى اهتم بها الآخر . ويعنى ذلك ، أنه لاشيء يوجد فى البحوث الموضوعية - الكمية يمكن أن يؤدى الى تعويق عمليات وصف وتحليل أحداث حجرة الدراسة باستخدام الطرق التفسيرية - الكيفية .

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

بناء على ذلك ، فان العلوم الاجتماعية ليست فى حاجة الى أن تبنى وفق افتراضات خاصة بالاتساق *uniformity* أو التماثل فى الطبيعة . فالاتساق لاينبغي أن يفهم على أنه أما كل الشئ أو اللاشئ *all-or-none matter* . 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 حجرات الدراسة ، قد بقيت كما هى لعقود عديدة ، وربما لقرون ، ومع ذلك فقد وجدناها تحدث بنفس الكيفية فى العديد من البلاد . ويعنى ذلك أنها 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 تتبعب ذلك التغيير . والحقيقة أن معظم ترتيبات التدريس لم يحدث فيها تغييرات عشوائية أو سريعة مع مرور الوقت وتغير المكان كذلك التى 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 والظواهر الاجتماعية ، فطالما أنها كانت أكبر من الصفر بدرجة ملموسة ، فان ذلك يعد كافيا لجعل طرق العلم قابلة للاستخدام عند التعامل مع الظواهر الاجتماعية .

يتضح من ذلك ، وفقا للبديل المحتمل الثانى ، أن بحوث العمليات - المنتج يمكن أن يستمر تأثيرها فى ٢٠٠٩ . فالعمليات فى التدريس يتم استقصاؤها على أسس تفسيرية ومعرفية ، بالإضافة 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 بالإضافة 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 - الكمى صامدا ، ويستمر دعاة الكيفية - التفسيرية فى دعوتهم . أما المنظرون الناقدون فيواصلون حملتهم على كلا النوعين من المداخل ، باعتبارهما مجرد ممارسات فنية أو أسلوبية تتصل بالتفاصيل التربوية والتدريسية لاتأخذ فى اعتبارها - أى تلك الممارسات - النظام الاجتماعى المهيمن على التربية .

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 مفتوح عقليا ، علمى مقابل انسانى ، احصائى مقابل كلينىكى . وتنعكس هذه الاختلافات على توجهات الباحثين الذين يجدون أنفسهم فى معسكرات متصارعة مع بعضها .

وإذا 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 القارئ 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 القارئ 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 يناون بأنفسهم عن اجتياز المناطق البحثية التي تتصف بالجدل 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 محدودة عددها ، قد أسهمت فى إثراء الفكر التربوى 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 ذلك 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 ، كالمقدرة 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 لايقصر 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 التي نحن بصدددها ، وهى قضية التطبيق الصارم للمنهجية العلمية فى البحوث التربوية والنفسية . فذلك التطبيق الصارم له سلبياته التي 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 أغصاب المنهجية العلمية . ومن ثم ، تتسم معالجته للقضية بالانمطية 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 ما يطلق 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 بياجيه عن النمو العقلى فى مجتمعات وبيئات مختلفة • وكما نعرف ، فإن تلك المحاولات البحثية أوضحت أن تصورات بياجيه عن مراحل النمو العقلية (فى ضوء المهام التى تبناها والتى تستخدم فى البحوث المختلفة) صحيحة ، إلا 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 البحثية 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 ، فإنهم يكونون مستقرئين للمناخ العام الذى يحكم حركة البحث التربوى والنفسى ويوجهها ويعلمون - من طرف خفى - أنه راض ، فى عمومه ، عن تلك التوجهات التى تهيم على الممارسات البحثية •

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

النتيجة المتوقعة والحادثة بالفعل لممارسة هذا النوع من الاستعلام الجامد المرتبط بالالتزام الصارم لشكليات المنهجية العلمية هى التوصل الى مخرجات بحثية تبدو وكأننا كنا متأكدين منها قبل إجراء البحث ، ولكنها كانت فى حاجة الى تغليف علمى !! وبالإضافة الى ذلك ، فإن 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 .

رابعا : البحوث الانطلاقية ودورها فى علاج تلك المشكلات :

ان علاج مثل هذه المشكلات يتطلب منا الانطلاق نحو ما أسماه شواب Schwab (أخذين جوهر مايقال وليس الترجمة الحرفية) «الاستعلام الانطلاقى» Fluid inquiry . 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 تغييرها .

ولنأخذ نظرية بياجيه ، التى سبق الاشارة اليها عند الحديث عن الاستعلام الجامد ، كمثال يوضح لنا اختلاف دور المستعلم الانطلاقى عن المستعلم الروتينى عند التعامل مع تلك النظرية . فكما أوضحنا ، فان الباحث فى الممارسات الاستعلامية الروتينية يحاول التحقق مما اذا كانت النظرية صحيحة فى مجتمعات مختلفة وتحت شروط مختلفة أم غير ذلك . أما فى حالة الباحث الذى يعمل فى اطار من رؤية استعلامية انطلاقية فانه قد يتساءل ناقدا النظرية : هل المهام التى استخدمها بياجيه فى أبحاثه لتحديد مراحل النمو العقلى تمثل (اذا ما استطاع الفرد التعامل معها بكفاءة من المنظور البياجيى) 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 discouraging النظرية ، وذلك بنقد البنية الأساسية التى شيدت فى ضوءها النظرية . ولكى يتحقق له ذلك، فان عليه أن يعمل عند مستويات مفاهيمية وتنظيرية أكثر تعقيدا مما هو مطلوب فى الممارسات البحثية النمطية . كما أنه يستخدم التفكير الابتكارى بدرجة أكبر مما هو الحال فى العمليات الاستعلامية الروتينية . (دراسات تربوية)

لعل ذلك يوضح لنا أن الباحث ، فى العمليات الاستعلامية الانطلاقية، قد لا يستطيع 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 لا تتطور ولاتنمو الا باطلاق الأفكار الجريئة (وربما الشاذة والغريبة) التى تستثير العقول وتستنفرها . ولقد تناول كـون 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 المنجزات وسلبياتها ؟ أم أنه من الضرورى توعية الطلاب ببعض أوجه الخلل القيمي التى يمكن أن يسببها التبنى المطلق لتلك المنجزات ؟

ان الاجابة على مثل هذه التساؤلات تحتاج الى باحث جريء 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 كاقترح برامج معينة تدرس للطلاب . وحتى تلك التى حاولت تناول الأبعاد القيمية لتدريس الهندسة 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 أحداث انهيارات قيمية خطيرة لدى أبنائنا ؟ ألم يكونوا يتوقعون حدوث مثل هذه الانهيارات فإذا لم يكونوا قد توقعوا فتلك مصيبة وإذا توقعوا ولم 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 ما فى تلك الأمة هم صانعو سياساتها وأصحاب القرار فيها . والنتيجة التى نعرفها جميعا هى تمزق أوصال الأمة وتفنيتها 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 توحداً . وعندما يحدث ذلك ، فاننا نكون قد رفعنا الحرج عن بعض المؤسسات التربوية العربية والاسلامية والتي تعمل داخل اطر رسمية معينة تضع لها حداً لاتستطيع تجاوزها . ولكن ذلك الهدف لن يتحقق الا بشرط أساسى ، هو أن يتجاوز الباحث حدود المعالجات النمطية المعتادة الى رؤى أكثر رحابة واتساعاً تشمل النظم السياسية والاجتماعية بالنقد والتحليل ومحاولة اعادة البناء .

ولناخذ مثالا بسيطا يوضح لنا أهمية التعامل مع مثل هذه القضايا الحساسة والساخنة فى نفس الوقت . انه مما لاشك فيه أن عملية غزو العراق للكويت قد خلفت وراءها كوارث لا حد لها على الأمة العربية 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 الشئ 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 يمكن للممارسات البحثية التى تتم فى اطار انطلاقى أن تتعامل معها بدرجة أكبر من الكفاءة والفاعلية . وكسل 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 تذبذب 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 إذا كان ذلك فى صالح أهداف البحث . بمعنى آخر ، فإننا ينبغى أن نظل مدركين أن «المنهجية» وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها ، وأنه ينبغى علينا أن نتعامل معها فى ظل ذلك الاطار ، فلا نتجاوزها الى النظر اليها على أنها غاية .

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

١ - 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 تطويرية 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 ، فإنه قد مر بمراحل تطويرية معينة كان التركيز فيها منصبا على وصف الظواهر موضع الاهتمام 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 - وثانى هذه الدروس ، وهو لايبعد كثيرا عن الأول ، هو أننا فى حاجة الى اعطاء مزيد من الاهتمام للتصورات المكبرة عند التعامل مع 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) ، فإننا فى حاجة الى معالجة المشكلات التربوية والنفسية فى سياقاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية الأشمل . ونحن لانغالى إذا قلنا أننا إذا فعلنا ذلك فإننا نحاكى (محاكاة مرغوبة) بعض العلوم مثل الفيزياء التى تهتم بدراسة الكون من الذرة (مصغر) الى المجرة (مكبر) .

٣ - 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 ، فإننا نتوقع أن تعطى بحوثنا درجة أكبر من الاهتمام للدلالة التربوية لنتائج الأبحاث بدلا من التركيز فقط على الدلالة الاحصائية . الا أن تطوير مثل هذه البنى المفاهيمية والنظريات التربوية يتطلب معايشة أكثر عمقا لأحداث العملية التعليمية ، وفي القلب منها أحداث حجرة الدراسة .

٤ - 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 ، كتربيين ، 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 يضيفون على تدريسهم أبعادا تجعل عملية التعلم «بهيجة وسارة» . فاذا ما انتقلنا الى التقارير البحثية ، فان وجود مثل هذه المصطلحات والعبارات يوصم عادة بـ «اللاعلمية» !!

٥ - وأخيرا ، فان علينا ألا نتجاهل تلك المشكلات الهامة فى المجالات التربوية والنفسية ، لاشيء الا لأنها غير قابلة للتكمية . فعلىنا 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 يقين من أهمية تلك المشكلة .

« قائمة المراجع »

- 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 - ٥٠ .

- أحمد المهدي عبد الحلیم : «نحو صيغة اسلامية للبحث الاجتماعى والتربوى» ، رسالة الخليج العربى ، العدد الثالث والعشرون ، السنة الثامنة ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧ م ، ص ٢١ - 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, Massachussts, Harvard University Press, 1966.

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

التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى

(دراسة تحليلية نقدية)

د . مصطفى عبد القادر عبد الله (*)

اطار الدراسة

مقدمة :

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 الموضوعية . ويأتى جانب «الاعداد التربوى» بصفة خاصة كأهم جوانب الاعداد ، حيث يكتسب من خلاله المعلم الوعى التربوى ، ويتزود بالمعتقدات الفلسفية التربوية ، وتنمو قدراته ومهاراته التدريسية .

والمفروض أن يحتل المعلم العربى مركز الصدارة فى فكر أية استراتيجية تستهدف تحديث مجتمعا ، 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 .

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 القطاع التربوى تسمح لنا - دون تحفظات كثيرة - بأن نتحدث عن التربية العربية كنشاط عام يكاد لا تختلف 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) .

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

(*) أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

رمزا للموحدة 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 العالمية ٠٠

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 والنوعى 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 - المعلم بدون التزود بفلسفة هادية ، لايمكنه أن يتقدم فى عمله التربوى ٠

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

٣ - 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 والاعتراب 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 لأوداره ، وانجاز مسؤولياته 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 - وهى احدى الدعائم الرئيسية فى التكوين الفلسفى للمعلم - 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 - وخاصة طلاب العلوم والطبيعة والرياضيات - ويثيرون تساؤلات حول المغزى من تدريسها ، ومن كونها تركز على فلسفات معينة قد تتناقض أو تبعد عن مصادر الفكر ومعطيات الثقافة العربية .

إضافة الى ذلك ، فإن المتفحص لمحتوى التكوين الفلسفى التربوى الراهن للمعلم العربى - شأن كثير من مقررات العلوم الاجتماعىة فى جامعاتنا - يجد هذا المحتوى يعج بمقولات ومسلمات مرتبطة بالفكر الغربى ، هذا الفكر الذى تشكل فى ظروف تاريخية وحضارية مختلفة تماما عن ظروفنا فى المنطقة العربىة ، وهذا الوضع يعكس خطورة على شخصية المعلم العربى ، وهوية التربية العربىة !! فمسألة استيراد نتائج العلم الاجتماعى والتربوى الغربى بما ينطوى عليه من قيم ومواقف اخلاقىة وفلسفىة ، كانه علم (محايد) يتجاوز حدود الزمان والمكان أو الثقافة ، انما يعنى خطر التبعية الفكرىة لأمتنا وحضارتنا (٦) .

تساؤلات الدراسة :

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

- ١ - ما المقصود بالتكوين الفلسفى التربوى للمعلم ؟
- ٢ - ما واقع هذا التكوين بالنسبة للمعلم العربى ؟
- ٣ - وهل يمكن القول بوجود أزمة تعترض هذا التكوين فى الأونة الحاضرة ؟
- ٤ - 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 تربوىة وأيدىولوجىة تهتم النظام التربوى بل والنظام الاجتماعى العربى بأسره .

ثانيا : تلقى الدراسة بالضوء على التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى الوقت الراهن وحقيقة الأزمة التى تعترض هذا التكوين وتداعياتها على واقع التربية العربىة .

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

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 .

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

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 :

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

- (أ) استخلاص معانى كل من الفلسفة والتربية .
- (ب) من الربط بين المصطلحين السابقين ، نصل الى معنى فلسفة التربية ، واتجاهات البحث فيها فى الآونة الحاضرة .
- (ج) من فهم معنى فلسفة التربية نصل الى تحديد ماهية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم .

ثانيا : استقرار 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 هذا الجانب .

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) .

القسم 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 المعلم ، وفى الموقف التربوى عموما وقبل ذلك يجدر أن نلقى بالضوء على معنى كل من الفلسفة والتربية ثم معنى فلسفة التربية

الفلسفة ووظائفها فى الاطار المعاصر :

ربما كانت كلمة «فلسفة» من أكثر الكلمات التى يحيط بها الغموض، وتتعدد فى معانيها وبالتالي فى وظائفها ، ومن ثم تتباين المواقف حول 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 (التيولوجى) ، أم أن لها موقعها المستقل فى حياة العقل .

والفكر ؟ وهل الفلسفة تعبير عن وجهة نظر المرء أو المجتمع تجاه قضايا ومشكلات الوجود والحياة والمصير ، فهي مساوية للميتافيزيقا ، أم تتناول الواقع الحياتى للبشر والمجتمعات 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 « ٠٠٠ ان من أفدح الكوارث التى يشقى بها المشتغلون بالفلسفة ، أنها - فى العصر الواحد - لاتستقر لنفسها على معنى واحد ، حتى لقد ينظر الرأى 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 تشبعا ، وأوشكنا أن نبلغ حدا يستحيل معه الاجماع على رأى واحد فيما عسى أن يكون مجالا للبحث ، عندما نسمى هذا البحث (فلسفى) والباحث (فيلسوفنا) ، 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 فلانسان 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 «محببة الحكمة» ميدانها هو البحث فى الميتافيزيقا تلك التى تعلو على الواقع الطبيعى ، وهى تثير فى ذلك تساؤلات تدور حول 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 . هناك من يرى - من أمثال راسل - 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) .

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

ويشيع فى كثير من الكتابات الفلسفية - المتأثرة بحياة العلم - وظائف جديدة عليها 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 مجالات أربعة : العلم ،

الشيولوجى ، 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 موجبات (منارات ارشاد) للتخصصات والميادين الأخرى كميدان التربية مثلا (١٦) . وعن الوظيفة النقدية للفلسفة ، نجد أكثر من اتجاه يؤكد عليها - وفى مقدمتها الماركسية - حيث لا يقتصر 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) . ومن المنطقى أن جهد الفلسفة العلمية لا يقف عند حد النقد ، وانما محاولة تصحيح الأوضاع والمفاهيم السائدة أيضا ، وفى ذلك يقول زكى نجيب محمود (١٨) : ان الفكر لا يستحق 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 » .

وإذا كان ماتقدم تعبيراً 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 ... الخ .

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

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

مجتمعه ؟ ، وتؤكد هذه العملية بصفة خاصة فى تعليم الأفراد الأذوار الاجتماعية والحقوق والواجبات .

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

- التغيير والتحديث ، ويتم ذلك من خلال تعلم مختلف القيم المطلوبة لحياة المجتمع ، واكتساب المهارات التى من شأنها أن تجعل المرء عضوا اجتماعيا منتجا .

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

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

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

(أ) مجموعة من الأساليب الفنية التى تهدف الى إعطاء معارف واتجاهات .

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

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

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

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

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

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

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

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 . . فهذه كلها أمور يأمل الكثير تحقيقها من خلال تعليمها فى المدارس . ولكن التربويين يتداولونها بغموض لا يودى 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 تنشأ تفسيرها ، ثم انها تضع الضوابط لما يناط بتلك المفاهيم التى تسرف فى استخدامها فى أحيان كثيرة (٢٥) . . وفى ذات الاتجاه يطرح (دى جى . كونور) تحديدا لفلسفة التربية على أنها (٢٦) : «مجموعة القضايا الفلسفية التى لها علاقة بالمنظرية 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 .

اثن 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 . 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 .

ثانيا : الاتجاه العلمى التجريبي لفلسفة التربية (٢٨) ويعد هذا الاتجاه الأكثر حداثة ، والأكثر شيوعا على ساحة الفكر الفلسفى التربوى المعاصر، وهز اتجاه ينكر الصلة بين الفلسفة بمعناها الميتافيزيقى السابق وبين التربية، ان لا يبرهان على تلك الصلة ، ولا بد من اتباع الأساليب العلمية فى بحث العلاقة بين الفلسفة والتربية .

ومن الأفضل وفقا لرؤية أصحاب هذا الاتجاه - أن تستمد فلسفة التربية من معطيات علم النفس ونتائجه ، وكذا العلوم الاجتماعية الأخرى، وهذا ما أقر به أمثال (ديوى) ، (وراسل) و (فلكس أدلر) ، ثم (البرت تايلور) الذى خلص بوجوب بلورة فلسفة التربية بالطرق العلمية التجريبية وليس بمنطق الفلاسفة ، ودعا الى اجراء البحوث المتعلقة بذلك - كذلك (س.د. هاردى) الذى ذكر أن الفلسفة لا يجب 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) .

ورفقا 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 . ان فلسفة التربية هنا ذات

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

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

- تشتق فلسفة التربية من الخبرة ، وهذه بدورها تتسع لتشمل تصورات عن العلم والغيبيات والأخلاق والفنون ، لأن فلسفة التربية اذا اقتصرت على ميدان المحسوس فقط فستكون باردة جافة كتلج القطب الشمالى .

- أن تكون فلسفة التربية شاملة فى نظرتها عن الفرد والمجتمع والحياة .

- أن تكون فلسفة التربية متماسكة تتميز بالتناسق وعدم التناقض .
- أن تكون فلسفة التربية قابلة للتطبيق وصالحة لمدى زمنى طويل لمقابلة التطور السريع الذى يعترى الثقافة فى البلد الواحد .
- أن تكون فلسفة التربية مشبعة لحاجات اتباعها ، فالانسان لسه حاجات نفسية متعددة .

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 الميتافيزيقا الى واقع الحياة المحسوس استنادا الى الدارونية الاجتماعية . ولقد تبلور ذلك الى بروز فرع بديل للفلسفة وهو «علم الاجتماع التربوى» ويقدم فلسفة التربية باعتبارها «فلسفة اجتماعية» تبحث فى المجتمع المحسوس ولاتخرج خارجه الى عالم الغيب . وهذا هو النمط الغالب على اتجاهات فلسفة التربية المعاصرة (٣١) .

وثمة اتجاه ناقد لفلسفة التربية المعاصرة وأصولها وتطبيقاتها تبلور

فيما أطلق عليه «مدرسة المراجعين» وأصحاب هذا الاتجاه ينتشرون في عدد غير قليل من الجامعات الأمريكية والأوروبية من أمثال : (هربارت جنتز)، و(صمويل بولز) ، (ومارتن كارنوى) ، و(كارير) ، و(بريغمان) ، و(جول 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 ، ننتقد الآن لمعرفة المقصود من التكوين الفلسفى التربوى للمعلم .

القسم الثانى

«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 نسق المعتقدات الفلسفية التربوية ، والتى فى ضوءها يتخذ قراراته المتعلقة بالمحتوى الذى يضطلع بتدريسه ، والطرائق التى يتبعها ، والعائد الذى يبيغى 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 احيان كثيرة (٣٣) .

ولكن كيف تتم هذه العملية ؟ وما مضمونها التربوى بالنسبة لشخص المعلم ، وفى الموقف التربوى عموما ؟

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

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

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

اولهما : 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 - أيا كان تخصصه - سوف تتوقف على فلسفته التربوية ، وتتحدد بنوعية التكوين الفلسفى التربوى الذى تشكل بواسطته .

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

اولهما : 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 والمبادئ الفلسفية والاجتماعية والسيكلوجية فى الحقل التربوى .

ومن الأهمية أن نعطي تفاصيل لكلا النوعين السابقين :

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

(أ) **معتقدات ميتافيزيقية** : وهى تلك التى تتعلق 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 مهيم له ارادة ومشية ؟ 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 .

وبصرف النظر عن صحة أو خطأ المعتقدات الفلسفية ، فان لها أثارا
هائلة على أهداف وأساليب التربية ، فاذا اعتقدنا : « أن كل كائن انسانى
حتى 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 لتأيينه
والدفاع عنه (٣٩) .

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

(ج) **معتقدات منطقية** : وهى تلك المعتقدات التى يبرر بواسطتها المعلم
ما يتخذه من قرارات فى المجال التربوى ، والتى يستقيها بطريق الاستدلال
المنطقى (الأسباب - المقدمات - النتائج) . وقد تبدو مثل هذه المعتقدات
بالذات فيما يستخدمه المعلم من طرق بعينها ، وفى تصميم أساليب مسن
الامتحانات والتقييم لطلابه . 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 .

(د) **معتقدات معيارية** : وهى تلك المعتقدات التى تنصب على تقييم الأفكار والأشياء . 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 للنظام تعليمى معين قد لا يكونون 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) . ومن الواضح أن كل من له صلة بالتربية سوف يحوز مثل هذه المعتقدات المعيارية والتى تتعلق بطرق ومحتوى التربية والغاية منها .

ثانيا : المعتقدات الإمبيريقية ، وهذه على نوعين طبقا لمصدرها :

(أ) **تجارب بعض المصلحين والمربين** : (٤١) فقد تكون توصيات بعض المصلحين أو المربين وانجازاتهم العلمية منبعها لمعتقدات امبيريقية ، 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 . واذ استطاعت مدرسة ما أن تستخدم طريقة المشروع فى التدريس ، وأن تحقق نتائج أفضل من غيرها من المدارس المماثلة التى تستخدم أساليب أخرى ، فإن هذا سيكون فى صالح نظريات ديوى التربوية .

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

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

وبفحص الجوانب السابقة يتضح امكانية ملاحظة كل منها فى المحيط الاجتماعى أو التربوى ، وكذلك امكانية اجراء التجريب الإمبيريقى الذى يتيح الحكم عليها . وعلى ذلك فالمعتقدات الإمبيريقية 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 الأمبريقي 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 لا يكتب لها النجاح فى مدارسنا القائمة اليوم ، وذلك نظرا لاختلاف ظروف الموضوعات الاجتماعية، ولارتباطها بمن وضعوها أصلا (٤٣) .

وتعقبيا على أنواع المعتقدات السابقة ، فيمكن الربط بين نوعى هذه المعتقدات ، وماسبق ايضا عند تحليل معنى فلسفة التربية من وجود اتجاهين فكريين : الاتجاه الفلسفى الميتافيزيقى ، والاتجاه العلمى التجريبي (الأمبريقي) ، 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 مدارس مقرر 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 ، إذ 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) وإنما 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 لا يتمكن 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) .

على أن حقيقة التكوين الفلسفى التربوى الموسوعى هذه يجب ألا تجعلنا غافلين عما تقدمه كليات اعداد المعلم فى سبيل دعم هذا التكوين وتعزيزه : 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 اداءه لأدواره داخل العملية التعليمية ، وان دراسة فلسفة التربية لاشك عاملا رئيسيا فى تزويد المعلم بالعقلانية التى تؤهله لصنع قراراته التربوية (٤٧) .

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 .

وإذا 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 .

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 الفلسفية والاجتماعية والثقافية والتاريخية .

(ب) مجال دراسة العملية التدريسية والطرق والمهارات اللازمة لها وكذا الوسائل التعليمية المرتبطة بها .
(ج) مجال دراسة علوم النفس .

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

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

ولاشك أن هذا سؤال كبير ، وبحاجة الى دراسة أو أكثر تتقصى نظام اعداد المعلم العربى فى الآونة الحاضرة ، على أننا - ولأغراض الدراسة الحالية - 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 .

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 ما يوظف به من أدوار داخل مهنة التعليم وخارجها ، وتحاول كليات اعداد المعلم استيفاء هذا التكوين الفلسفى عن طريق ماتقدمه من مقررات فى هذا الجانب ، التى تتخذ غالبا مسمى أو آخر مما يلى :

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

- التربية والمجتمع العربى .
- الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية .

وقد تتداخل المسميات وتختلط موضوعات مقررین 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 .

ويشير واقع الاعداد التربوى للمعلم العربى الى تعدد مسميات مقررات التكوين الفلسفى التربوى ، حتى ان احدى الدراسات (٥٠) قد اوضحت مسميات لتسعة عشر مقرا 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 ، وبالتالي يتوجب علينا ، اذا أردنا أن نلم بمحتوى التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى، أن نتبين الاتجاهات العامة لهذا التكوين فيما يلى :

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

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 الإسلامية لسياسات المجتمع وتوجهاته .

واتجاه الفكر التربوى الاسلامى ، يعد اتجاها أصيلا فى تاريخ الفكر والثقافة العربية ، حيث الدين الاسلامى عنصرا ثقافيا بارزا . ولكن من 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 اعتمدها النهضة الأوروبية (٥٢) ، وبالطبع لم تسلم الساحة التربوية من السجال بين الطرفين .

ثانيا : الاتجاه التغريبي فى الفكر التربوى العربى (النموذج الليبرالى

الأوروبى والأمريكى) : نما هذا الاتجاه فى الشرق العربى منذ أخريات القرن الماضى حينما حاول محمد على استلهم 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 بأراء ومذاهب الفلسفة فى أوروبا من مثالية وواقعية ووجودية وتحليلية ثم البرجماتية الأمريكية .

هذا وقد ابتعث عدد من الرواد لنيل درجاتهم العلمية الى أوروبا 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 أواسط 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 ، فإن البرجماتية - كما وضعها أصحابها - ما تزال 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) .

يقول ساطع الحصرى أحد أبرز دعاة هذا الاتجاه : ان 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) ٠ 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 ، وتتنظر 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 ، وبالمطبع خرجت كتابات هؤلاء مشبعة بأفكار التربية الاشتراكية ، ولم تعد البرجماتية وحدها هى التى تشكل فكر المعلم العربى ، وشاعت مفاهيم : الصراع الطبقي ، المادية الجدلية ، المادية التاريخية ، الطبيعة الطبقيّة للتربية ، الجمع بين التعليم والعمل المنتج ،

التعلم البولتكنيكي ، 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 «فلسفة 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 تجاوزت 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 للجانس 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 بعامه وتاريخ الفكر التربوى بخاصة ، ويركز على عرض لأراء الفلاسفة المبرزين بدءا من سقراط الى وقتنا الراهن ٠٠ ومن هؤلاء الفلاسفة ممن اهتم بإبراز الصفة بين فلسفته العامة وفلسفته التربوية ، ومنهم من كان صاحب فكر تربوى خالص ٠٠

وثانيها : مدخل المدارس الفلسفية :

والذى يهتم بإبراز 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

وأتباع أيا من المدخلين السابقين فى اعداد المعلم العربى يثير قضية جديدة 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 الدائم بالمزيد من المعرفة ، والسعى الحديث الى الكشف عن العلل والأسباب ، ومن ثم تقديم 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 لا يخرج 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 للطلاب 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 .

وإذا 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 للمعملية 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 تعاني من ازدواجية على صعيد المناهج والبرامج : فى المسواد 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 (دراسات تربوية)

التي تلقن ، سواء منها ما ينتمى الى التراث أو ينقل من العلم الحديث ، معارف غير مبنية عربيا غير معدة للغرس والاستنبات فى المجتمع العربى ، وهكذا يظل نظام التعليم فى الأقطار العربية نظاما غربيا ، يطفو على سطح المجتمع ويزيد من تعقد مشاكله ، وواضح أن تعليما هذا شأنه لا يمكن أن ينتج الا ما يعانىه نفسه : الازدواجية الثقافية وانفصام الشخصية الفكرية وضعفها ، (٦٧) .

وبطبيعة الحال لا يمكن 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 .

القسم الرابع

التكوين الفلسفى التربوى للمعلم واشكاليات الثقافة العربية الراهنة

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 - انطلاقا من منهجية الدراسة - انما هى العوامل المرتبطة بالواقع الحضارى والمجتمعى لأمتنا العربية . معنى ذلك أن يتسع منهج التحليل - للأزمة موضوع الدراسة - ليمتد الى الدائرة الاجتماعية والثقافية الأوسع .

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 ، والتي تعود فى معظمها الى موقع التراث فى فكرنا العربى ، والى تفسى عدد من المفاهيم الجامدة بشأن فهم الذات العربية ، والعلاقة مع الآخر .

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

النزعة والميول ، بمعنى انشغاله بالتراث ، وحيائه واستثماره انطلاقا من أن « ماتم في الماضي يمكن تحقيقه في المستقبل » ، وأن التجارب السابقة تحوى معينا لا ينضب بحلول لمسائل ومشكلات الحاضر ، وكما يقول الجابري : « أن هذا الاسقاط على الماضي 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 لا يتحرك ولا يتموج ، عبارة عن (زمان راكم) ٠٠٠ 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 ما يستطيعه هنا أن يرجع اليه ليساعدنا على فهم حاضرنا كيف جاء ، وفهم مستقبلنا كيف ينبغى له أن يجيء (٧١) .

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

«الفكر العربى فكر نقلى لاعقلى ، فهو ضد التحليل أو التعليل ، النقد أو النقض أنه يأخذ بمعطيات فكرية جاهزة ، ويسلم بها دون نظر عقلسى 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 العربي خرافات أحلتها الأجيال محل الحقائق ، وتناقلتها خالفا عن سالف ، وهو فكر ائتلافى لا اختلافى ، يرى فيه الكثيرون أن الجدة فى رأى 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 تجسدى لاتجريدى ، وتجسيدية الفكر مسئولة عن ظاهرة (الجمود الفكرى) ، حيث الأخذ بالعينيات الحسية دون أدنى ارتباط نقدى بالمحيط الاجتماعى الذى تتشكل به هذه العينيات ٠٠» .

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 ٠٠ ومن هنا كان تفهمنا لمواقفنا تفهما يرتكز على الوهم والعاطفة لا على العقل والحقيقة العلمية » (٧٣) .

وإذا كانت السلبيات السابقة يتسم بها الفكر العربى فنمة سلبيات وتناقضات تبرز فى علاقة الفكر العربى بالفكر الغربى «فموقف العرب من الغرب - كما طرح نفسه طوال المائة سنة الماضية - هو موقف الاعجاب والكراهية فى الوقت نفسه . الاعجاب بالمغرب ، بعلمه وصناعته وأفكاره التحررية والدعوة الى اقتفاء آثاره والأخذ بأسباب تقدمه ، والكراهية للمغرب نفسه الغازى التوسعى الاستعمارى والدعوة الى مقاومة نفوذه والتحرر من هيمنته » (٧٤) . نفس هذا التناقض يبرزه كاتب آخر بقوله : « ٠٠ 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 ٠٠ » (٧٥) .

وهكذا تظل ثنائية (الأنا العربية ، الغرب الأوروبى) مسيطرة على العقل العربى وبجاجة 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 . وثانيتهما : نزعة الاعجاب والزهو بفكر العرب وفلسفته ، واقتفاء أثره ، دونما أية اعتبارات لخصوصية الانسان العربى ، ولمراحل تطوره الحضارى .

ثانيا : ضعف الموازنة 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 القومية أو الذاتية ، ويتسم بالطابع القومى ، وعنصر العالمية ويعبر عن مضمون انسانى عام ، قوامه العقل الذى هو عنصر التوحيد فى حياة البشر . ولا بد لكل فهم سليم للفلسفة من أن يتضمن هذين العنصرين معا . . . فالفلسفة 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) وهذه الفلسفة اصطبغت بصبغة محلية وقومية لاشك فيها ، ومع ذلك فان القوة 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 العقلية والعلمية التى تميزت بها أوروبا منذ أوائل العصر الحديث . . .» (٧٧) .

والمأمل لواقعنا الفلسفى الراهن ، لايجد هذا التفاعل الخلاق بين

عناصر القومية والذاتية العربية ، وبين الفكر الفلسفى العالمى ، فاما القبول وأما الرفض للفلسفات العالمية ، ولمسألة التفاعل ذاتها ٠٠ يعير عن هذا الموقف زكى نجيب محمود قائلاً : «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 أتباعا 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 ، وإنما المائدة بكل ما عليها أعدها طهارة غيرنا ، ولم يكن منّا إلا أن استويينا على المائدة الممدودة لتأكل ، كل من الطبق الذى يشتهيهِ» (٧٨) .

إن صيغة التوفيق بين الذاتية العربية ، وبين الثقافة العالمية ، أو ما عرف في فكرنا الحديث بمعادلة (الأصالة - المعاصرة) ، ماتزال غائبة ، على الرغم من بعض المحاولات المتفرقة في مجالات الفكر والأدب والفن منذ بدايات هذا القرن (٧٩) ٠٠٠

وربما كان موقف ضعف المواثمة هذا له انعكاساته السلبية بصفة خاصة على توجهات التربية العربية الحاضرة ، وبخاصة فيما يتصل ببلورة فكر فلسفى عربى قادر على توجيه التربية العربية ٠ يقول سعيد اسماعيل : «إذا قلبت في مواقع التعليم فسوف تجد أن هذا يعكس اتجاهها اسلاميا واضحا ، وذلك يعكس اتجاهها اشتراكيا ، وهذه تعكس اتجاهها برجماتيا ، أما الأخرى فهى تعكس وجودية ٠٠ وهكذا نوع من الفسيفساء الفكرية البارزة الواضحة » (٨٠) .

وكمثال على هذا الشتات الفلسفى تطور ظاهرة تزاخم المصطلحات والمفاهيم التربوية ، أو ما يطلق عليها «بأزمة المصطلح التربوى» ٠ حيث تتعدد المفاهيم وتستخدم بأكثر من معنى ، وفى أكثر من مناسبة ٠ خذ مفهوما كالديمقراطية مثلا ٠٠ فالفكر التربوى الغربى الحديث وبالاجماع يعلى من الديمقراطية كقيمة عليا توجه العملية التعليمية ، ومبحث الديمقراطية هذا تجده فى الأغلبية العظمى من كتابات فلسفة التربية 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 الموازنة بين القومية والعالمية فى فكرنا التربوى .

ثالثا : الافتقار الى فلسفة تربوية محددة المعالم :

ثمة أيديولوجيات متعددة تلمحها على الساحة الفكرية العربية ، فمن مجتمعات تتخذ من الاسلام فلسفة ودستورا لمحياتها ، الى أخرى تؤمن بالأيديولوجية الاشتراكية وأخرى الليبرالية الرأسمالية ، وبعضها الآخر بالأيديولوجية الماركسية اللينينية . 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 أيديولوجية عربية موحدة تركز على التراث العربى وتستفيد من التجربة الانسانية بجميع أبعادها (٨١) .

«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 ينبغي تجاوزها بعد حين . 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 قبة غربية ، تكبت تفكيرهم ، ولا تلائم أسلوب حياتهم » (٨٢) .

ولعل المقدمات السابقة عن غياب فلسفة عربية للتربية ، والارتداء فى أحضان التبعية الفكرية للغرب الحديث بالذات ، تفضى بالضرورة الى سلسلة من المشكلات الفكرية التى تؤرق الجسد التربوى العربى . وأخصها افتقار المعلم العربى لمنارة الارشاد والتوجيه لعمله التربوى فى الوقت الحاضر . ونسوق مثلا 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 . .
فالمعلم العربى لا يحوز فكرا واضحا بازاء مفهوم الضبط . . 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 . . خذ مقولة
أخرى مستمدة من علم النفس الحديث تقول بأهمية (التعزيز بنوعيه السلبي
والايجابى) أو من يحدثك عن نظرية (الجزء من جنس العمل) . . الى غير
ذلك من نظرات يعج بها الميدان . .

اذن لا يمكن 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 ، ولا يدرى من
أمر تطبيقها شيئا . . لأنها مجرد صور ذهنية لصقت بعقله من هنا ومن هناك ،
ثم يضطر الى تجاوزها بعد حين . .

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 السلبي لأدواره واحجامه عن المبادرات والتجديدات الواجب عليه
اتخاذها فى عمله . . ولقد يزداد الأمر سوءا ببزوغ بعض الاتجاهات الراضية

لما يدرس المعلم من مقررات فى فلسفة التربية ، والتي تشكك فى جدوى التكوين الفلسفى برمته ، كما سوف يتضح من النقطة التالية ٠٠

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 ٠٠ ويرى آخرون أن الفلسفة تقرر أحكامها على أساس العقل الخالص ، على حين أن الطريقة المجدية للوصول الى الحقيقة هى الاستعانة بالتجربة 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 بدأ فيلسوفا الا أنه كما هو معروف قد هاجم الفلسفة والفلاسفة فى كثير من كتاباته ، ومنها «تهافت الفلاسفة» ثم أثر هو نفسه أن يكون فى عداد أهل التصوف خيرا من أن يكون فى عداد أهل الفلسفة (٨٤٤) .

والى وقتنا هذا هناك من يرى أنه ليس للفلسفة مكان بيننا ، وأن ايجاد حلول لمشكلات الحياة من حولنا ، لا يستأهل تبديد الوقت والطاقة الفكرية فى التفلسف بشأنها ، حتى لكأن كلمة «فلسفة» حينما تذكر لدى البعض ، انما تعنى الجدل حول أشياء لا طائل منها ولا نفع فيها ٠٠ وفى هذا الاطار يتصور البعض أن المعلم العربى فى حاجة الى مادة علمية ، والى طريقة تساعد على توصيل مادته بدون فلسفة تحدد معالم الطريق وترسم له منهج العمل .

وهذا بعد خطير من أبعاد أزمة التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى .

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 استطاعت أن تحقق الأهداف الموضوعة لها ، ومدى مصداقيتها لأن تكون جزءا أساسيا من برنامج اعداد المعلم (٨٥) .

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

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 بحتة ، وهؤلاء من منظرى اللايديولوجية يرون أن العلم موضوعى غير متحيز وأن الأيديولوجية غير موضوعية ومتحيزة . 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 وهايتمكبر من ألمانيا الغربية) . ولعل هذا الاتجاه اللايديولوجى فى معالجة القضايا الاجتماعية بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة ، يعد اتجاه رجعيا محافظا . . يعمل على استمرار الوضع الراهن ، ويطمس أو يتجاهل العلاقة بين الفكر التربوى والتعليم وبين الأساس الاقتصادى الاجتماعى . وكما ينادى بعض المفكرين التربويين بتحرير الفكر التربوى من تأثير «الأيديولوجية» ينادى آخرون بتحريره من تأثير «الفلسفة» ويتبعهم فى ذلك أيضا - عن وعى أو عن غير وعى - بعض المفكرين العرب ، فهم يقولون ان وضع التربية تحت تأثير الفلسفة - من وجهة نظرهم - يضعف من موضوعيتها وعلميتها ، ويساعد على وقوعها فى مزلق التحيز (٨٧) .

وإذا كان اتجاه الرفض أو التشكيك فى جدوى فلسفة التربية للمعلم ، يبرز لدى بعض المفكرين التربويين والاجتماعيين ، فى محاولة منهم لتحديد 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 . أن ما تجدر الإشارة إليه أن «التربية العربية لن تكون (علمية) عندما تتخلص من الفلسفة بل هى قد تحتاج الى قدر من التفلسف لكى تكون أكثر علمية ووظيفية» (٨٨) ونحن نثنى على هذا الرأى الأخير ، ولكن مع ضرورة المناقشة العلمية لأصحاب هذه الاتجاهات الراضة ودوافعهم فى المنطقة العربية .

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 ما هى جزء من أزمة حضارية ثقافية شاملة لأمتنا ، تتمثل فى تعثر الخطى نحو التوصل الى هوية عربية محددة المعالم ، واضحة القسمات .

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

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 ، ان بعض عواملها يرتبط بجسد التربية العربية ، ولكن أغلبها يأتى من الواقع الحضارى والمجتمعى الذى تعيشه أمتنا ، ومن خلل فى بنية الفكر والثقافة العربية المعاصرة .

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 .

ثانيا : التبعية فى الفكر الفلسفى التربوى :

فما يقدم للطالب العربى فى غالبية 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 . . ان هذا التناقض يوقع المعلم العربى فى حيرة شديدة ويربكه من الناحية العقلية والنفسية بل قد يفضى الى تشككه فى عقيدته وعروبه . 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 . . 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 .

رابعا : الوظيفية المتفتدة :

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

وبالمطبع تقدم له التبريرات المختلفة ، ولكن قناعته تظل واهية بما يدرس ، لأن واحدة من قواعد التعلم الرئيسية هي 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 ، ولايكثر كثيرا بتنمية جوانب التفكير الفلسفى أو التدريب على التفلسف .

وبعد ٠٠٠ 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 - ومنها القضية موضوع الدراسة - 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 فلا بد 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 لا يستهان 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 اللائم للمناهج والمقررات المعنية بهذا التكوين .

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

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

رابعا : هناك ضرورة ماسة لمراجعة عملية التكوين الفلسفى التربوى للمعلم العربى فى ضوء المتغيرات العربية والعالمية ، والأمر بحاجة الى اللقاء 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 .

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

المصادر والهوامش :

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

- ٢ - سعيد التل : دراسات فى التعليم الجامعى ، عمان ، دار اللواء
للصحافة والنشر ، ١٩٨٦ م ص ١٥ ، ١٦ .
- ٣ - صائب الألوسى : «التعليم الجامعى فى دول الخليج العربى ،
مؤشراته المستقبلية» فى : وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء
ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء ، الرياض ، مكتب التربية
العربى لدول الخليج ، ابريل ، ١٩٨٥ م ، ص ٧١ .
- ٤ - محمد السيد سليم : «الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية» ،
المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة ، العدد ٤٠ ،
١٩٨٢ م ، ص ٩٤ .
- 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 .
- ٦ - جلال أمين : «بعض مظاهر التبعية الفكرية فى الدراسات الاجتماعية
فى العالم الثالث ، فى : اشكالية العلوم الاجتماعية فى الوطن
العربى ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ،
دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ م ص ٢٣٦ ، ٢٣٧ .
- ٧ - عن هذه المنهجية انظر :
- فؤاد زكريا : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ،
الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥ م ، ص ١٨٥ .
- حامد عمار : «حول التعليم العالى العربى والتنمية» ، المستقبل
العربى بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ م ، ص
١١٩ .
- ٨ - رجعنا فى بلورة هذه التساؤلات الى :
- عادل ضاهر : نقد الفلسفة الغربية (الأخلاق والعقل) ، عمان ، دار
الشروق للنشر ، ١٩٩٠ م ص ١١ .
- 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 .

١١ - عباس محمود العقاد : دين وفن وفلسفة ، (بدون توضيح للنشر ،
أو التاريخ ، ص ١٠ ، ١١ .

H. Schofield, op. cit., p. 1, 7. - ١٢

H. Schofield, Pid, p. 2. - ١٣

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

١٥ - انظر : توضيح لموظيفة الفلسفة «كخادمة للعلم» في :
- حسان حمد حسان : فلسفة التربية ، معناها ، ميدانها ، وظائفها في :
سعيد اسماعيل على وآخرون : دراسات في فلسفة التربية ، القاهرة ،
عالم الكتب ، ١٩٨١ م ، ص ص ٩ - ١٧ .

H. Schofield, Op. cit., p. 9. - ١٦

١٧ - عادل ضاهر ، مصدر سابق ، ص ١٢ ، ١٣ .

١٨ - زكى نجيب محمود : ثقافتنا في مواجهة العصر ، مصدر سابق ،
ص ٥٠ ، ٥١ .

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

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

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

٢٢ - دى . جى . أوكونور : مصدر سابق ، ص ص ١٣ - ١٥ .

٢٣ - الأصول الفكرية لهذا الاتجاه تتمثل في مبحث الميتافيزيقا ، وترتبط
أكثر بالنزعة المثالية عبر تطورها وصولا إلى كانت ثم الرومانتيكية
المحدثة ثم أصحاب المذهب العقلي الهيجلي ، انظر :

- ٢٠١ م. بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، ترجمة / عزت
قرنى ، عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون
والأدب ، ١٩٩٢م ، صص ٢٣ - ٣٥ .
- ٢٤ - ماجد عرسان الكيلانى : فلسفة التربية الاسلامية ، دراسة مقارنة
بين فلسفة التربية الاسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة ، جدة ،
دار المنارة ، ١٩٨٧ م صص ٢٩ - ٣١ .
- ٢٥ - ج. ف. نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسى
وأخرون ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ م ، ص ٣٨ ، ٤٠ .
- ٢٦ - دى . جى . أكونور : مصدر سابق ، ص ٢٥ .
- ٢٧ - نفس المصدر السابق ، وبالذات فى الفصل الثالث بعنوان : تبرير
الأحكام القيمية ، حيث يعرض المؤلف بالتفصيل لأهم قضايا البحث
التربوى الفلسفى .
- 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 الجدليون . انظر : -
- ٢٠١ م. بوشنسكى ، مصدر سابق ، صص ٩٣ - ١٠٣ .
- ٢٩ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، صص ٣١ - ٣٣ .
- ٣٠ - ماجد عرسان الكيلانى ، مصدر سابق ، صص ٣٥ - ٣٦ .
وانظر المصدر الأسمى 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 .
- ٣٢ - نفس المصدر السابق ، ص ٦١ .
- ٣٣ - Robert E. Fitzgibbons, 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 مكونات
الخبرة الداخلية فى الموقف التربوى ، وبين العوامل والظروف
(دراسات تربوية)

الخارجية الثقافية والاجتماعية ، انظر :

- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رفعت رمضان وآخر ،
القاهرة ، الأنجلو المصرية ، بدون تاريخ ، ص ٤٣ - ٤٦ .
- ٣٥ - R.S. Peters, The Place of Philosophy in the Training of
Teachers, "Paedagogica Europa 3, 1967, pp. 152-153.
- ٣٦ - Charles E. Silberman, Crisis in the Classroom, New
York, Rondon Hous, Vintage Book, 1971, p. 380.
- ٣٧ - Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., pp. 24-28.
- ٣٨ - Robert E. Fitzgibbons, Op. cit., pp. 28-31.
- ومن المصادر العربية التى أشارت الى أنواع المعتقدات الفلسفية
وصلتها بتكوين المعلم ، انظر :
- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ،
القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م ، صص ١٣ - ١٧ .
- ٣٩ - دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٠ - ١٣١ .
- ٤٠ - دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٢ .
- ٤١ - نفس المصدر السابق ، صص ١٣٣ ، ١٣٤ .
- ٤٢ - Robert E. Fitzgibbons, Op. Cit., p. 27.
- ٤٣ - دى ٠ جى ٠ أكونور ، مصدر سابق ، ص ١٣٤ .
- ٤٤ - فؤاد زكريا : «الفلسفة والتخصص العلمى» فى : آراء نقدية فى
مشكلات الفكر والثقافة مصدر سابق ، صص ٢٤٣ - ٢٤٤ .
- ٤٥ - فؤاد زكريا : المصدر السابق ، صص ٢٤٦ - ٢٤٧ .
- ٤٦ - متطلبات التخرج Graduation Requirements المقصود منها تعيين
مواصفات الاعداد العلمى والتربوى والتأهيلى الضرورى لضمان
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 » .
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 .

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

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 الخريجين ، 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 أكتوبر ، 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 ١٩٩٠ م .

- ٥٠ - محمد اسماعيل ظافر ، مصدر سابق ، ص ٣٠٧ ، ٣٠٨ .
- ٥١ - من الكتابات التربوية المعبرة عن هذا الاتجاه فى الآونة الحاضرة :
- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام ، القاهرة ، دار احياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ م .
- محمد عطية الابراشى : التربية الاسلامية وفلاسفتها ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٧٦ م .
- عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الاسلام ، القاهرة ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان ، ١٩٧٧ م .
- عبد الغنى عبود : التربية الاسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧ م .
- سعيد اسماعيل على : اتجاهات الفكر التربوى الاسلامى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩١ م .
- سعيد اسماعيل : الأصول الاسلامية للتربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ١٩٩٢ .
- ٥٢ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٩ م ، ص ١٠٨ .
- ٥٣ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، القاهرة ، الأنجلو ، ١٩٨٥ م ص ٢١ .
- ٥٤ - انظر بعض الكتابات العربية المتأثرة بفلسفة التربية البرجماتية :
- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ م .
- محمد لبيب النجیحى : مقدمة فى فلسفة التربية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧ م .
- سعيد اسماعيل على (وآخرون) : دراسات فى فلسفة التربية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١ م .

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 .
- جون ديوى : البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، وآخر ، القاهرة ، مطبعة عيسى البابى ، ١٩٦٠ م .
- جون ديوى : تجديد فى الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل ، القاهرة ، الأنجلو ، بدون تاريخ .
- جون ديوى : الخبرة والتربية ، ترجمة نجيب اسكندر وآخر ، القاهرة ، الأنجلو ، بدون تاريخ .
- جون ديوى : الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى ، ترجمة محمد لبيب النجى ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، ١٩٦٢ م .
- ٥٥ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر سابق ، ص ١٠٤ .
- ٥٦ - ساطع الحصرى : «ضرورة الوحدة» فى : آراء ودراسات فى الفكر القومى ، الكويت ، كتاب العربى ، العدد (٨) ، ١٩٨٥ م ، ص ٣١ .
- ٥٧ - كأمثلة لكتابات فلسفة التربية العربية المنطلقة من فكرة القومية العربية ، انظر :
- عبد العزيز القوصى : الأسس التربوية للقومية العربية ، القاهرة ، صحيفة التربية ، ١٩٦٠ م .
- 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 .
- أبو الفتوح رضوان : القومية العربية ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٦٣ م .
- يوسف خليل : القومية العربية ودور التربية فى تحقيقها ، القاهرة ، ١٩٦٧ م .
- ٥٨ - من الكتابات التى عنيت بنقل الفكر التربوى الماركسى الى التربية العربية ، انظر :

- محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق .
- محمد نبيل نوفل : «فلسفة التربية الماركسية» فى دراسات فى فلسفة التربية ، مصدر سابق .
- ٥٩ — ومن الكتابات التى عنيت بمحاولة تعصير وتعريب فلسفة التربية الاشتراكية انظر :
- ابراهيم الشافعى : الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٧٠ م .
- لطفى بركات أحمد : فى فلسفة التربية ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، بدون تاريخ .
- محمد لبيب النجى : التربية وبناء المجتمع العربى ، مصدر سابق .
- ٦٠ — محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى (١٩٣٠ - ١٩٧٠) ط ٢ ، نيقوسيا ، دلون للنشر ، ص ٢١٢ .
- ٦١ — كتعبير عن الاتجاه التوفيقى فى عرض موضوعات فلسفة التربية ، انظر :
- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ١ ، ١٩٩٢ م .
- سعيد اسماعيل على (وآخرون) : دراسات فى فلسفة التربية ، مصدر سابق .
- 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) .
- ٦٣ — محمد سيف الدين فهمى : مصدر سابق ، صص ٣٠ - ٣١ .
- ٦٤ — سعيد اسماعيل على : المنهج الفلسفى فى دراسة التربية ، (بدون ناشر أو تاريخ ، ص ١) .
- ٦٥ — سعيد اسماعيل على : «تعليم الفلسفة فى مدارسنا» فى : هموم

- التعليم المصرى ، القاهرة ، (بدون توضيح للنشر) ، ١٩٨٩ م ،
صص ٢٩١ - ٢٩٣ .
- ٦٦ - سعيد التل : مصدر سابق ، ص ١٨٨ .
- ٦٧ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر
سابق ، ص ٧٠ .
- ٦٨ - محمد عابد الجابرى : نحن والتراث ، قراءات معاصرة فى تراثنا
الفلسفى ، الدار البيضاء ، المركز الثقافى العربى ، ط ٥ ، ١٩٨٦ م ،
ص ١٦ .
- ٦٩ - نفس المصدر السابق ، صص ١٧ - ٢٠ .
- ٧٠ - حامد عمار : من قضايا الأزمة التربوية ، وجهة نظر ، القاهرة ، دار
سعاد الصباح ، ١٩٩٢ م ، ص ٥٤ .
- ٧١ - زكى نجيب محمود : الفكر العربى وتحديات العصر ، فى : «تحديث
الثقافة العربية» بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٧ م ص ٢٧٥ .
- ٧٢ - محمود قمبر : التربية وترقية المجتمع ، القاهرة ، دار سعاد الصباح ،
١٩٩٢ م ، ص ٦٠ .
- ٧٣ - هشام شرابى : مقدمات لدراسة المجتمع العربى ، بيروت ، الأهلية
للنشر والتوزيع ، ١٩٨١ م ، ص ٦٩ .
- ٧٤ - محمد عابد الجابرى : اشكاليات الفكر العربى المعاصر ، مصدر
سابق ، ص ١٣٠ .
- ٧٥ - هشام شرابى ، مصدر سابق ، ص ٦٨ .
- ٧٦ - فى فحص هذه الثنائىة لابد أيضا من الوعى بحقيقة المشاعر والأفكار
التي يعتنقها كثير من مفكرى الغرب والمستشرقين حيال العرب والاسلام ،
انظر فى ذلك :
- مروان بحيرى : «الفكر الاستعمارى والأحياء الاسلامى عام ١٩٠٠ م»
مجلة المستقبل العربى ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد
٤٠ ، ١٩٨٢ م صص ٣٢ - ٣٥ .
- ٧٧ - فؤاد زكريا : «القومية والعالمية فى الفكر الفلسفى» فى : آراء نقدية فى
مشكلات الفكر والثقافة ، مصدر سابق ، صص ٢٢٩ - ٢٣٣ .

- ٧٨ - زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، مصدر سابق ، ص ٣٩ ، ٥٠ .
- ٧٩ - يرى البعض أن التوفيقية المحدثه فى أشكالها المعاصرة المتعدده تمثل أيدولوجية اللاحسم الحضارى فى المنطقه العربيه بين مختلف النقائض والاضداد الاجتماعيه والفكرية والسياسية التى تعتمل فيها وتتصارع فوقها . . . وعلينا أن ننتظر لنرى ان كانت هذه التوفيقية المحدثه ستصل الى صيغة جديدة جامعة فاعلة وصالحة للعصر تتجاوز التناقضات وتصهرها ، أم أنها ستتحول الى صيغة تليفقيه . . . انظر :
- محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى (١٩٣٠ - ١٩٧٠) مصدر سابق ، ص ٧ .
- ٨٠ - سعيد اسماعيل على : نظرات فى الفكر التربوى المصرى ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٢ .
- ٨١ - سعيد التل : مصدر سابق ، ص ١٩٠ .
- ٨٢ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق ، صص ١٥ - ١٨ .
- ٨٣ - 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 .
- ٨٤ - محمود أبو الفيض المنوفى : تهافت الفلسفة ، بيروت ، دار الكتاب العربى ، ١٩٦٧ م ص ١٥٧ ، ١٥٨ .
- ٨٥ - محمد سيف الدين فهمى ، مصدر سابق ص ٢٣ .
- ٨٦ - عبد الرحمن صالح عبد الله : لمنهاج الدراسى ، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الاسلامية ، الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الاسلامية ، ١٩٨٦ م ، صص ٤٩ ، ٥٤ .
- ٨٧ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مصدر سابق ، صص ٢٢ - ٢٥ .
- ٨٨ - نفس المصدر السابق ، ص ٢٦ .

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

د . مصطفى رجب (**)

مقدمة :

على الرغم من الكثرة النسبية للبحوث فى مجال 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 .

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 - المحدثين : الذين أصبحت منهجيتهم البحثية مثالا يحتذى من حيث طرق نقدهم للروايات متنا وسندا ، وأساليبهم الدقيقة فى دراسة الأسانيد والتحقق من سلامتها من التدليس والضعف .

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

٣ - الفقهاء والأصوليين : الذين غلب عليهم الاتجاه المنطقى الصارم من حيث تطبيق القواعد الكليال على الحوادث الجزئية . أو اخضاع ما لانصفيه

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

(*) هذه دراسة للقضايا التى تضمنتها مخطوطة (تحرير المقال فى آداب وأحكام وفوائدها) يحتاج إليها مؤدبو الاطفال والتى قام الباحث بتحقيقها وهى قيد النشر .

للقياس على ما فيه نص • أو الاستناد الى قواعد علم أصول الفقه متمثلة فيما سمي 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 المرسله ، عمل الصحابى - العرف - عمل أهل المدينة • الخ •

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

وكانت البذور الأولى للتربية الإسلامية فى الأغلب والأعم ذات طابع «وعظى» أخلاقى وهو الشائع فى كثير من تراثنا التربوى الإسلامى 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 التى تشمل الوجوب والتحريم والندب والكراهة والتخيير •

وهذا هو منهج ابن حجر الهيتمى فى تناوله لقضايا التربية فى مخطوطته التى نحن بصدها • 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 - انه يمثل نوعا نادر الوجود فى الكتابات التربوية القديمة وهذا النوع المقصود يعنى بتفاصيل العملية التعليمية كواقع منظم له تقاليده وأدابه .

٣ - انه يلقى الضوء على مسألتين شغلنا بال مفكرى التربية المسلمين عصورا طويلة وهما :

(أ) أجور المعلمين بين الجواز والمنع .
(ب) أحكام الوقف الخيرى (يوصفه مصدرا من مصادر تمويل التعليم) .

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

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

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

٦ - ان المخطوط يعطى معلومات جانبية ذات أهمية فيما يتعلق بالتنظيم الداخلى للمدارس فى القرن العاشر الهجرى (الاسكان - التغذية - القيد والتسجيل - الطرد - غياب التلاميذ . الخ) .

٧ - ان الكتاب برمته اضافة جديدة تطبع لأول مرة محققة لتأخذ مكانها اللائق على رفوف المكتبة التربوية الاسلامية وتصبح فيما بعد مصدرا للدراسات التالية .

أسباب اختيار هذا المخطوط :

اختار الكاتب هذا المخطوط للأسباب التالية :

أولا : وجود طبعة لبنانية أدمى صاحبها على غلاف الكتاب أنها محققة . وهى فى الحقيقة ليست محققة - بأدى مفهوم من مفاهيم التحقيق - بل على العكس :

- هي مشوهة (بسبب اسقاط الناشر لعدد كبير من سطور النص) .
- مناقصة (لأن النسخة التي نشرها ذلك الناشر تنقص عددة صفحات) .
- ومختلفة (لأنه نشرها غير مرتبة الصفحات فجاءت الصفحات - في موضع الاختلال - مضطربة ولاتفيد القارئ شيئا) .

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

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

منهج البحث :

اتبع الباحث منهج البحث التاريخى لأن «الوثائق التاريخية من 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) . وفى الفقرة الخاصة بمنهج التحقيق سيوضح الباحث خطوات تطبيق منهج البحث التاريخى المناسب لهذا العمل التحقيقى وفقا لما هو معروف فى دراسات تحقيق التراث .

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 كالتالى :

١ - نسخة رقم ٦٥ ورمزها تعليم تيمور ورقم شريط الميكروفيلم ٢٠٣٦١ .

٢ - نسخة رقم ٩٧٩ ورمزها تصوف ورقم شريط الميكروفيلم ٣٩٩١١ .

- ٣ - نسخة رقم ٤٣٥ ورمزها فقه تيمور ورقم شريط الميكروفيلم
٠ ٢٠٩٤٦
- ٤ - نسخة رقم ٣١٨٢ ورمزها أدب ورقم شريط الميكروفيلم ٠١٦٥٢٢
- ٥ - نسخة رقم ٢٥٥ ورمزها فقه شافعى طلعت ورقم شريط الميكروفيلم
٠ ٤٩٠٧

هذه هى النسخ الموجودة فى مصر ، وقد صنفت كما هو واضح من رموزها فى مجالات مختلفة هى : التعليم ، والتصوف ، والفقه ، والأدب ، والفقه الشافعى . وواضح أن تصنيفها تحت رمز التصوف خطأ لأن المخطوطة تخلو من أى إشارة الى التصوف أو الصوفية . كما أن تصنيفها تحت رمز (أدب) ان قصد به الأدب الأخلاقى (أو الأدب بمعنى التربية والتهديب) فلا بأس ، أما ان قصد به الأدب بمعناها العلمى المستخدم (دراسة الشعر والنثر) فيكون التصنيف خاطئاً . أما النسخة التى نشرها د. 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 .

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

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 تقريباً مما يجعلنا نتوقع أن تكون أدق النسخ وأصحها لقربها من حياة المؤلف . وبالتالي فقد اعتبرنا هذه النسخة أصلاً ورمزنا لها بالرمز (أ) واعتبرنا نسخة هشام نشابة نسخة ثانية ورمزنا لها بالرمز (ب) .

وصف المخطوطة المحققة :

تقع هذه المخطوطة (النسخة الأصلية أ) في ثمان وخمسين ورقة (كل ورقتين مصورتان على صفحة واحدة) من حجم متوسط ومساحة الورقة من ١١ - ١٣ سم عرضا × من ٢٠ - ٢٢ طولاً . وتتكون كل صفحة من ثلاثة وعشرين سطراً . يحتوى كل سطر على كلمات أقلها ثمان وأكثرها اثنتا عشرة كلمة .

وأول صفحة في المخطوطة تبدأ بقول المؤلف (بسم الله الرحمن الرحيم وبه ثقفتي . الحمد لله الذي 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 الأجمدى غفر الله له ولوالديه ولجميع المسلمين أمين) 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 - للتأكد من صحة نسبة المخطوط الى مؤلفه راجعنا ترجمة ابن حجر فى عدة مصادر تاريخية موثوق بها كشذرات الذهب والأعلام ، والنور السافر فتبين لنا أن هذا الكتاب من ضمن مؤلفاته . كما تأكدنا من ذلك بالرجوع الى فهارس المخطوطات بدار الكتب المصرية والجامعة الأردنية .

٢ - من أجل ضبط النص الأصيل اعتبرنا أقدم النسخ وأقربها الى حياة المؤلف أصلاً كما اعتبرنا النسخة اللبنانية المطبوعة (دون تحقيق) نسخة ثانية .

٣ - قمنا بالترجمة لجميع أسماء الأعلام الواردة فى الكتاب ترجمة موجزة ركزنا فيها على اثبات سنة الوفاة بوصفه مفتاحاً يوصل القارئ الى مايريد من تفاصيل عن حياة هذا العلم المترجم له اذا شاء . وذلك برجوعه الى الكتب التاريخية التى يسير ترتيب مادتها العلمية وفقاً لترتيب السنوات

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

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

٥ - كما قمنا بتخريج الآيات القرآنية التى وردت فى السياق .

٦ - عقبنا بالشرح والتحليل على كل عبارة لاحظنا فيها غموضا على القارئ العصري .

٧ - أشرنا الى ما فى النسخة المطبوعة من أخطاء : كل فى موضعه مع بيان الصواب .

٨ - أثبتنا ضبط بعض الكلمات التى تحتمل أكثر من صورة من صور الضبط حين توقعنا أن يوقع الضبط الخاطيء فى لبس يخل بالمعنى المقصود .

٩ - أثبتنا درجة كل حديث صحة وضعفا كلما تيسر لنا ذلك .

هذا وقد التزمنا فى كل خطوة مما سبق بالمصادر الأولية فى الغالب الأعم .

شخصية المؤلف (٦ مجلد : ٢٣٤ ، ٢ ، ١ : ٣٧٠ - ٣٧١) .

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 ماتزال مخطوطة كما سنشير فيما بعد وهو كتاب (الاجازة فى علم الحديث) . ولقبه: شهاب الدين ، وكنيته أبو العباس . وقد زعم ابن العماد أن جده (حجر) سمي بهذا الاسم لأنه كان ملازما للمصمت . ولانرى مسوغا لهذا التكلف لأن اسم (حجر) من الأسماء المسموعة من قديم فى التراث العربى كما أن قوله هذا لم نجد من يؤيده .

وقد غلبت عليه ألقاب تبعية مثل السعدى نسبة الى بنى سعد وهم قوم من عرب محافظة الشرقية ، والأنصارى : ولم نجد أصلاً 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 حياً - 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 مبادئ 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 - الطبلوى .
- ٨ - أبى 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 معجماً ذكر فيه أسماء شيوخه واجازتهم له . الا أننا باستعراض مؤلفاته من عدة مصادر لم نجد ذكراً لهذا المعجم الذى يضم اجازات شيوخه له فاما أن يكون الكتاب مفقوداً . أو أن يكون الأمر التبس على ابن العماد .

ولعل منشأ هذا اللبس عند ابن العماد - ان كان ذلك لبساً - 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 مخطوطاً ومنه نسخة موجودة بالجامعة الأردنية مصورة عن نسخة بجامعة برنستون (٥) .

٢ - وجود «ثبت (قائمة) اجازة» لمؤلف آخر يدعى : عبد الباسط بن أحمد الهيثمى 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» ونظراً لأن ابن حجر التحق بالجامع الأزهر عام ٩٢٤ هـ ، كما أوضحنا سابقاً ، 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 طلبه 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 طالت اقامته بمكة يدرس ويفتى ويؤلف وقد أخذ العلم على يديه لفيف من العلماء من أشهرهم البرهان بن الأحذب ، والشيخ شهاب الدين الدولى . وقد قيل فى سبب انتقاله من مصر واقامته فى مكة المكرمة أنه كان قد اختصر كتاب «الروض» للمقرئ وشرع فى شرحه فأخذه بعض حساده وأتلفه تماماً فعظم عليه هذا الأمر واشتد حزنه ، وترك مصر بعد هذه الحادثة ، حتى غلب عليه (دراسات تربوية)

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

وابن حجر الهيثمي من فقهاء المذهب الشافعى المعدودين ، ومركزه فى ترتيب فقهاء هذا المذهب مركز متقدم حيث يرجع الى فتواه بعد كلام الرافعى والنوى والقاضى زكريا .

مؤلفاته :

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

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

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

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

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

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

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

★ 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» .

لم يرد له ذكر أيضا فى هذه القائمة .

★ وكتاب «تحرير المواعظ والنصائح لأرباب الولايات والمصالح» فى

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

- القضايا التربوية التي تضمنها الكتاب (دراسة تحليلية)

مقدمة :

هذا الكتاب وضعه ابن حجر الهيتمي - رحمه الله - جوابا على عشرة
أسئلة وجهها اليه قاض ورع اعتزل القضاء . واتخذ تعليم الصبية القرآن
في أحد المكاتب مهنة له . ولعله فعل ذلك من منطلقين :

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

الثاني : الفتن التي يتعرض لها القضاة حين تصطم أحكامهم برغبات
الحكام ، تلك الفتن التي جعلت كبار الأئمة كأبي حنيفة ومالك وغيرهما
يتحملون الضرب الشديد والسجن والتعذيب ويفضلونه على قبول منصب
القاضي .

وفيما يلي هذه الأسئلة وقد صاغها الباحث بلغة ميسرة وأوردناها
بنصها عند التحقيق :

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

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

٣ - وهل يجوز له ارسال متعلم آخر لاحضار زميله الغائب ؟

٤ - هل من واجبات المعلم اخبار الناظر بمن يتغيب من الأطفال ؟

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

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

٧ - هل يميز المعلم حين يعاقب بالضرب بين الطفل الصغير والمراهق ؟ .

٨ - وهل الضرب - كعقاب - له مقدار محدد يكتفى فيه بالقدر الذي يراه المعلم كافيا لتحقيق الهدف ؟ .

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

١٠ - هل يجوز للمعلم أن يستخدم أنذكياء التلاميذ فى تعليم أغبيائهم مع ما فى ذلك من مصلحة للأذكياء فى مراجعة مايحفظونه ؟ .

١١ - هل يجوز للمعلم التصرف فى الأموال المخصصة للطلاب الغائبين ؟ .

١٢ - وإذا جاز له ذلك أيجوز له أن ينفق منها على نفسه ؟ .

١٣ - وإذا كان التصرف فى أموال الغائبين من حق ناظر الوقف : أينفقها على زملائهم أم يعيدها الى المال العام ؟ .

١٤ - وإذا أعطى الناظر المعلم بعض مال الغائبين أيقبله أم لا ؟ .

١٥ - وإذا أعطى أهل الطفل للمعلم هبة - غير راتبه - أيقبلها أم لا ؟ .

١٦ - هل يجوز للمعلم اضافة طفل أو أكثر من غير المسجلين فى الكتاب ؟ .

١٧ - وهل اذا جاز ذلك له يشترط علم ناظر الوقف .

١٨ - وإذا كان هناك طفل سيدفع ولى أمره أجر المعلم وهو يريد فقط ملازمة طفل للكتاب دون أن يتكلف صاحب الوقف نفقة فهل يجوز للمعلم قبول هذا الطفل ؟ .

١٩ - وإذا كان صاحب الوقف لم يحدد شرطا معيننا بعدم قبول أطفال زائدين على المقررين (= المسجلين) فى المكتب (سواء على نفقتهم الخاصة أو على نفقة الوقف) فما رأى فى قبولهم وبخاصة أن الفقهاء لم يتكلموا فى هذه الحالة بعينها ؟ .

ومن ثنانيا اجابيات 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 التي 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 .

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

★ كما يتحدث عما يسميه بـ «غرض المسأجر» . 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) . حيث يربط ربطا واضحا بين استحقاق المعلم لأجره وقيامه بواجبه كاملا من أجل تحقيق غرض المحسن الذى ينفق على المكتب .

★ 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 قيده . فهذا أيضا جانب مهم من جوانب الأمانة المهنية .

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 . ومن الطبيعى أن من يسعى لنوال مثل هذا الفضل لابد له من أن يكون أميناً ورعاً بطبعه .

والثانية : عندما أجب عن سؤال عما اذا كان من الجائز للمعلم أن يعتمد على بعض أنكباء التلاميذ فى مراجعة دروس ضعفائهم حيث تكون هذه المراجعة مفيدة للطرفين : للحاظق بتمكينه مما يحفظ ، وللبليد بمساعدته على التعلم . فقد أجب 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 عاتقه .

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 :

الشيء 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 المرء 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 المرء الذين يعلمهم وفى بيان حل نظر المعلم الى الأمر المتعلم لحاجة التعليم من غير شهوة ولا خوف فتنة) .

ولعل سر تفرد به بتناول هذه القضية يرجع الى الأسباب التالية :

١ - 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 - وهو بطبيعته - كما يظهر من مؤلفاته الأخرى مثل «كف الرعاع عن آلات السماع» و«الزواج عن اقتراف الكبائر» وغيرهما - من الذين يميلون الى التشدد فى مقاومة أى بوادر فساد فردى أو اجتماعى .

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

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

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

والجواب يسير ، وهو أنه انطلق من مذهبى الفقهى ، الشافعى ، الذى يعتمد فى هذا الجانب على القاعدة الأصولية (سد الذرائع) ومعناها : تحريم ما يؤدى الى الحرام •

ومثل هذه القاعدة تطبق فى حالة عدم وجود نصوص قاطعة واضحة فى التحريم • 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 بالمغلمان فى العصر العباسى وما تلاه •

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

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

أولا : أن الأحاديث التى أوردها كلها تتحدث عن غض البصر كفضيلة أخلاقية وإيراد 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 •

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

ثانيا : أن هناك رواية ذكرها مؤداها أن النبي صلى الله عليه وسلم حين جاءه وفد عبد القيس ، كان فيهم غلام وسيم فأجلسه النبي 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 أثرا . وتعقبنا هذه القصة فى كتب السيرة المختلفة فلم نجد لها أثرا . بل وجدنا - على العكس - أن المؤرخين لم يستطيعوا ذكر أسماء كل أفراد وفد عبد القيس .

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

رابعا : أنه ذكر قولاً لابن زكوان 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 - لا يؤتمن على حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فكيف يؤخذ رأيه فى غير الحديث ؟ وكيف يكون من أكابر السلف ؟ .

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 . وفى رأينا ، أن قبوله الجواب على الأسئلة الواردة اليه ، يدل - ضمنا - على موافقته على اختلاط المعلم بطلابه وترك مسألة العلاقة الأخلاقية الى مدى تدين المعلم وحسن خلقه وورعه .

ولا يمكن القول بأن طرح مثل هذه القضية الآن غير مناسب ، فما 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 الفواش في 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 الوجة الاحصائية في العصر الحاضر - لاتمثل ظاهرة • فربما كانت في ذلك العصر أكثر انتشارا •

(ج) الحدود الخلقية للعقاب :

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

ذلك أنه اشترط - مسائرا في ذلك فقهاء الشافعية - أن يكون المعلم مفوضا من ولي أمر التلميذ في اجراء العقاب • وذلك اذا كان سبب العقاب **تعلينا بحتا** • أما ان كان سبب العقاب سوء خلق الطفل ، فان المعلم في هذه الحالة لا يحتاج الى اذن ولي الأمر لايقاع العقاب •

ومما يتصل بهذه الناحية - أعنى أخلاقية العقاب البدني - ماذكره ابن حجر في قوله :

«ويلزم الفقيه أن يتقى - في ضربه - الوجه والمقاتل (جمع مقتل بفتح الميم) لخبر مسلم أنه - صلى الله عليه وسلم - قال : «اذا ضرب أحدكم فليتق الوجه» • ولأن القصد رده 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 بشئ مملوك للغير» .

وحتى تتضح أبعاد القضية لابد من اللقاء الضوء على الأسس التسى
تبنى عليها :

أولا : الأساس الشرعى / الفقهى :

تتشابه الاجارة مع البيع من جهة أن كلا منهما معاوضة . 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 . لذلك
نجد الفقهاء يلحقون مباحث الاجارة بمباحث البيوع دائما .

والأساس الشرعى للاجارة مأخوذ من القرآن والسنة :

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

★ 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 .

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

أما فى السنة النبوية فالأدلة كثيرة فقد ورد أن النبى صلى الله عليه
وسلم أمر بالموأجرة (٣ : ٢) كما روى عنه أنه دعا غلاما فحجه فأمر له
بصاع أو صاعين (٣ : ١٨) . فضلا عن السنة القولية التى شملت أحاديث
كثيرة تبيح الاجارة سيرد بعضها بعد قليل (٣ : ١٨) .

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

وقد أورد ابن حجر في هذا المجال مبحثا مستقلا من المباحث العشرة التي تضمنها كتابه وأسماءه :

«المقصد الخامس : في بيان اختلاف العلماء في الأخذ بالأحاديث السابقة» ويشير بهذا العنوان الى المبحثين السابقين اللذين خصص أحدهما للأحاديث التي أجازت أخذ أجره على تعليم القرآن ، بينما خصص الثاني للأحاديث المانعة لأخذ الأجرة .

وقد تعرض ابن حجر في 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 يلي مناقشة لهذه النقاط :

(أ) أخذ الأجرة على الرقية بالقرآن : وهذه النقطة لاتتصل بمبحثنا الحالي وخلصتها أن هناك اجماعا بين فقهاء المذاهب - في حدود علمنا - حول جواز ذلك لعدم وجود أدلة تعارض الأحاديث الصحيحة الواردة في ذلك والتي أثبتتها ابن حجر وذكر موافقة الأئمة الأربعة أياها .

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

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

١ - أقرأوا القرآن ولا تأكلوا به .

٢ - سئل عن المعلمين فقال (ص) : «درهم حرام» .

وهذان الحديثان رواهما ابن حجر فى المقصد الثالث . وقد قمنا

بتخريجهما وتبين منه أن بهما ضعفاً .

٣ - حديث أخذ القوس الذى رواه المغير بن زياد . وهو ضعيف أيضا

ونقل ابن حجر عن ابن بطلال 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 .

وقد رجعنا الى «المبسوط» (٧ : ٢٧) 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 - حديث عبد الرحمن بن شبل المذكور سابقا : «أقرأوا القرآن

ولا تأكلوا به» .

٢ - حديث ذكره صاحب المبسوط بغير اسناد وهو أن الرسول صلى

الله عليه وسلم قال لعلم «اياك والخبز الرقاق والشرط على كتاب الله» .

٣ - حديث أبى بن كعب حين أخذ قوسا وهو يشبه حديث المغيرة .

ويبنون رأيهم - الى جانب ذلك - 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 . وما كان عليه السلام يطمع

فى أجر . فكنذك من يخلفه . وعمله ذلك قربه ومنفعة ينتفع بها فلا يجوز له

أخذ الأجر عليها .

ولكن يبدو أن متأخرى المذاهب قد تراجعوا عن هذا الرأى تحت ضغط

التغير الذى حدث فى المجتمع الاسلامى . يدل على هذا قول السرخسى .

«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

الحسبية ومروءة المتعلمين فى مجازاة الاحسان بالاحسان من غير شرط .
١٠ فى زماننا قد انعدم المعنيان جميعا . فنقول : يجوز الاستئجار لئلا
يتعطل هذا الباب . ولايبعد أن يختلف الحكم باختلاف الأوقات .

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

- ١ - عدم ورود نهى عن أخذ هذه الأجرة .
- ٢ - ورود اباحة ذلك بحديث صحيح رواه البخارى هو حديث «أن نفرا
من أصحاب رسول الله صلى عليه وسلم مروا بقوم . . وفى آخره : «ان
أحق ما أخذتم عليه أجرا كتاب الله » .
- ٣ - الخبر المشهور «أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - زوج
امراة من رجل بما معه من القرآن «أى ليعلمها آياه . وهذا قول مالك
والشافعى وغيرهما .
- ٤ - 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 .
- (ب) ما روى عن عطاء وأبى قلابة من اباحة الأجر على تعليم القرآن .
- (ج) ما روى عن الحكم بن عتيبة من قوله : «ما علمت أحدا كره أجر
المعلم » وهذه المقولة تنسب أحيانا الى مالك نفسه» (٢ : ١٨ - ٢١ ، ١٠ جزء
١٠ : ٤٠) .
- (د) ما روى عن سعد بن أبى وقاص من أنه أعطى أجرا على تعليم
أبنائه .

موازنة : وقد قام الامام ابن حزم الظاهرى بموازنة أدلة الطرفين
موازنة تفصيلية انتهى منها الى جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن وتعليم
العلم وضعف آراء مانعى ذلك بأدلة ترجيحية أهمها :

- ١ - ضعف الأحاديث التى تدل على المنع .
- ٢ - عدم اتفاق الصحابة على حكم واحد .
- ٣ - وجود حديثين صحيحين يدلان على الاباحة .

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 فقهما / أصوليا .

★ وخلاصة آراء ابن حجر فى الموازنة هى :

- ١ - أن أحاديث المنع ضعيفة ، وأحاديث الإباحة صحيحة .
- ٢ - وعلى فرض أن الأحاديث - المتعارضة - على درجة واحدة من الصحة ، فحينئذ يجب الجمع بينها وفقا للقاعدة الأصولية «أن الجمع بين الأحاديث واجب ما أمكن وإذا أمكن الجمع فلا داعى لادعاء وجود ناسخ ومنسوخ» .
- ٣ - 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 - جواز الاهداء للمعلم توددا 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 .
- (ج) 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 : الأساس 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 شافعيًا فان حديثه فى هذا الكتاب يوحى

بعدم انكاره للمعرف أساسا اجتماعيا يستند اليه (بضم الياء) عند مناقشة قضية أجور المعلمين .

فقد تحدث فى مواطن مختلفة من كتابه عن «الوكالة» التى يعنى بها توكيل ولى أمر الطالب للمعلم فى تأديبة وتعليمه . كما تحدث عن أهمية قيام المعلم بمهامه بالصورة التى تجعل كسبه حلالا .

كما تحدث عن الأجور التى تدفع للطلاب من أصحاب الأوقاف الخيرية، ومدى أحقية المعلم فى التصرف فى أجور الطلاب المتغيبين .

وفى كثير من هذه المسائل «المالية» كان يشير الى أساسين من أسس التصرف أو الانفاق :

الأول : اذا كان لهذا التصرف أصل فى عقد الاتفاق .

الثانى : اذا كان لهذا التصرف أصل يتميل فى (عادة مطردة) أو (جرى به العرف) فى أيام كتابة العقد .

وفى هذا دليل على أنه اعتبر العرف أساسا اجتماعيا يمكن الاستناد اليه الى جانب الأساس الشرعى / الفقهى السابق - فى اجازة أخذ الأجرة على التعليم بوصفه مهنة أفرزتها ظروف اجتماعية منها :

- ١ - حاجة الناس الى التعلم .
- ٢ - خطر التلقى المباشر عن الكتب .
- ٣ - أهمية المعلم كقدوة .
- ٤ - التطور الادارى للمجتمع .

ويستند العرف - بوصفه أساسا اجتماعيا يمكن الاستناد اليه - الى مبادئ عامة تنبع من الدين الاسلامى الذى يمثل قاعدة الأسس المعرفية والاجتماعية والعقائدية للحضارة الاسلامية بوجه عام .

ومن هذه المبادئ مبدأ «التعزيز» وهو يعنى فى اصطلاح الفقهاء «معاينة المجرم بعقاب مفوض شرعا الى رأى ولى الأمر نوعا ومقدارا» ١١ جزء ١ (٦٢٦) .

وقد توسع الفقهاء فى تعداد المخالفات التى يستحق صاحبها التعزيز فلم يقفوا بها عند حدود «الاخلال بالنظام العام للمجتمع» . بل ادخلوا فيها أيضاً اهمال الواجبات الدينية فقالوا :

«ويدخل أيضاً فى ارتكاب المنكر اهمال الواجبات الدينية ، وممن جعلتها التعليم والتعلم فاذا قصر العالم فى واجب التعليم ، أو قصر الجاهل فى تعليم القدر الواجب شرعاً من المعلم استحقاق عقوبة التعزيز على التقصير» (١١ جزء ٢ : ٦٣٢) .

وهذا دليل على أن مهنة التعليم أساساً اجتماعياً لم يقف به الفقهاء عند حدود المسؤولية الشخصية . بل وضعوا له أطراً اجتماعياً .

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 بالمعرف ثابت بدليل شرعى» - «العادة محكمة» (بفتح الكاف وتشديدها) «التعيين بالمعرف كالتعيين بالنص» - «استعمال الناس حجة يجب العمل بها» وهى مبنوثة 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 للمعرف كدليل شرعى للحكم الا اذا لم يجد فى موضوع القضية دليلاً من كتاب أو سنة أو اجماع أو اجتهاد سابق .

٣ - 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 الذى يتبرع ببناء مدرسة ويؤثثها ويعين لها مدرسين ويحدد لها النظام الذى تسير عليه . ثم يعين ناظراً للوقف (دراسات تربوية)

أى شخصا مسئولاً عن استثمار المال الموقوف والاتفاق منه على دار العلم .
ويتم الوقف دائماً بوازع ديني ابتغاء الأجر والثواب من الله تعالى .

ويذكر أحمد شلبي أن الأوقاف وجدت من أجل التعليم في مصر في نحو سنة ٣٧٨ هـ حين أصبح الأزهر معهداً علمياً أكثر منه مسجداً ، وكان ذلك في عهد العزيز بالله الفاطمي ، ولما جاء الحاكم بأمر الله الفاطمي طور فكرة الوقف التي كان العزيز بالله ينفذها بصورة أقل تعقيداً بحيث بدأ الأمر كما لو كان تصدقاً من ماله الخاص على المعلمين . أما الحاكم فقد أوقف على الجامع الأزهر وغيره من دور العلم أوقافاً عظيمة وذكر ذلك في سجل أشهد على نفسه في كتابته قاضي القضاة آنذاك (٤ : ٣٧٦) .

وقد استمر هذا التقليد بعد ذلك في مصر واتسع باتساع مساحة العمل الخيري التطوعي في نفوس الأغنياء عصراً بعد عصر .

ومن كلام ابن حجر عن الواقف يتضح لنا أنه كان مصدر التشريع والتمويل للمكاتب أو الكتاتيب التي يتحدث عنها ابن حجر . وهو لا يقدم لنا صورة واضحة للأوقاف في عصره لأنه لم يكتب كتابه تأريخاً للعصر ، وإنما قدم لنا صورة الواقف وغيره في ثنايا سطورهِ التي أجاب فيها على الأسئلة التي وجهت إليه .

بمعنى أنه يتحدث عن الواقف في «أطراف فقهي» من حيث الزامية الشروط التي يضعها عند انشاء المدرسة «المكتب» أو عند تعيين المدرسين «الفقهاء» .
ويذكر ابن حجر أن ما جرى عليه الاتفاق بين الفقهاء السابقين واجب التنفيذ إلا إذا تصادم مع شرط من شروط الواقف . وعلى سبيل المثال : هل يستحق التلميذ أجراً عن يوم البطالة (العطلة) الأسبوعية ؟

فقد أجاب ابن حجر عن هذا السؤال بقوله :

«الذي مر عن ابن الصلاح وابن عبد السلام الاتفاق على أن يسوم البطالة (= العطلة) لا يستحق اليتيم (= المتعلم المقيد بالمدرسة فيه شيئاً .
مالم يكن للواقف شرط يخالف ذلك » . فهذا يدل على أن شروط الواقف ذات قوة قانونية تجعلها أحياناً تربو على اجتهادات الفقهاء السابقين . وتأتي هذه القوة من مفهوم «العقد» أو «الشرط» وكونه ملزماً في الفقه الإسلامي

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 ويقيده 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 فقهاء الشافعية - نصا «لوشترط 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 ما يخالفه . فاذا حدد الواقف عددا معيناً للمقيد جازت الزيادة على هذا 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 للمقيدى 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 ربيع عائد الموارد الموقوفة .

- أنه صاحب التشريع المختص أى أنه المستوى الأول فى السلطة التعليمية .

- أن سلطاته تشمل :

- (أ) تحديد أعداد المقبولين
- (ب) توقيع الجزاءات
- (ج) تحديد الأجور
- (د) تحديد مواعيد الدراسة زمنيا (البدء والانتهاء)

- ولاتوجد قيود على السلطة التشريعية للمواقف الا من خلال العرف الذى يعد مصدرا من مصادر الأحكام

- تكون أحكام الواقف ملزمة لمن يعمل فى الوقف

- عند التنازع القضائى يلتزم القاضى فى أحكامه بشروط الواقف بوصفها السند القانونى للإجراءات المتنازع عليها • 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 •

(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 •

ولم يوضح لنا ابن حجر طريقة اختيار ناظر الوقف ولا اختصاصاته بوضوح • 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 •

٢ - أن للمعلم أن يزيد عدد طلاب المكتب - فى حدود عدم الاضرار بالعدد الأصلى المقيد - «سواء أأذن له الناظر أم لا» • وهذا النص يسدل على ضالة سلطة الناظر الادارية •

٣ - انا 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 - يختص الناظر ببحث حالة الطلاب المتغييين وتقرير مايتخذ بشأنهم
من إجراءات وله سلطة الغاء قيدهم عند الاقتضاء •

٥ - والضابط العام لاختصاصات الناظر يجمله ابن حجر فى أن على
الناظر «تحقيق مصالح الوقف والواقف» ومن هذه المصالح التى ينص عليها
تحديداً :

- (أ) تفرقة معلوم الأولاد •
- (ب) البحث عن المستحق من غيره •
- (ج) رد المال الباقي 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 •

(ج) المعلم (المستوى التنفيذى) :

من الواضح أن ابن حجر يكرس كتابه كاملا - تقريبا - 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 :

- أخلاقياته •
- واجباته التدريسية •
- حقوقه المالية •
- سلطته داخل الكتاب (المكتب) •
- استخدامه للعقوبات •
- علاقته ببقية الأطراف المعنية •

والاطار العام لهذا التناول محكوم بمعياريين هما :

- ١ - الأخلاق الدينية للمعلم بوصفه مسلما ملتزما بأصول دينه .
- ٢ - العرف المهني السائد فى عصره .

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 . أى أنه راعى مستويات التسلسل الادارى فى المسئولية عن :

- حسن تنفيذ شروط الوقف .
- حسن التصرف المالى من منطلق الأمانة والورع .
- مراعاة عدم الظلم دائما وفى جميع الجوانب .

والى جانب ذلك ، أوضح ابن حجر أن للمعلم قدرا من الحرية يتمثل فى:

- جواز معاقبته للتلميذ المخطيء فى حقه شخصا .
- جواز أخذ هبة من أولياء أمور التلاميذ فى مناسبات معينة وبقا للمعرف وفى حدود الضوابط الشرعية التى ذكرها تفصيلا .
- جواز قبول تلاميذ جدد بغير أجر ، أو بأجر ، على النحو المفصل فى النقطة السابقة الخاصة باختصاصات الناظر .
- جواز أن يعمل المعلم فى مدرستين فى وقت واحد بمعنى أن ينتدب للتدريس فى مكتب آخر بعد انتهاء عمله الأسمى . وهذا الجواز مقيد بما يشترطه صاحب الوقف . فلو اشترط تفرغ المعلم لمكتبه لزم المعلم التنفيذ ولم يجز له الانتداب .

وراضح من كلام ابن حجر أن أجر المعلم كان يتحدد تبعا لعدد الطلاب الذين يعلمهم وبالتالي فلا يستحق أجرا عنم يغيب منهم .

٤ - أوضاع الطلاب فى المدارس الداخلية :

(أ) الإسكان : 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 ٠٠٠ الخ ٠ يدل على وجود هذا النوع من المدارس لأنه نقل في ذلك فتوى النووى - وهى خاصة بمدينة دمشق حيث عاش النووى كما أشار ابن حجر نفسه - وعقب عليها بما يفيد تأييده لها ٠

(ب) التغذية : وما قلناه عن الاسكان ينطبق على التغذية فلم يشير فى هذا الصدد الى مايدل على وجودها أو عدم وجودها ٠ ولكن اشارة واحدة وردت منه حول «استخدام الماء الذى يكون بالمدارس فى الطبخ ونحوه» ٠ تدل دلالة ما على وجود نوع من التغذية لكننا لانستطيع القطع بتفصيلات ذلك طبقا لكتاب ابن حجر ٠ أما فى غير كتابه فان هذه الأمور مفصلة ٠

(ج) القيد والتسجيل : يبدو من كلام ابن حجر أن القيد والتسجيل عند قبول الطلاب من صميم عمل ناظر الوقف ٠ حيث ينص عقد الوقف أو الواقف نفسه على العدد المطلوب قيده ، ومواصفاتهم أيتاما أو فقراء أو غير ذلك ٠ ويتولى ناظر الوقف تدبير أمر القيد ٠

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 ٠ ويكون رأى الناظر فيها استشاريا غير ملزم للمعلم ٠ لكن على الناظر أن يتأكد من أن هذه الزيادة - ان وجدت - لاتضر بيقية المقيدىن الأصليين كما تحدث عن امكانية الغاء القيد كسلطة من سلطات ناظر الوقف ٠ ويستحق الطلاب المقيدون أجرا يوميا عن حضورهم طبقا لشروط الوقف ٠

(د) الغياب والحضور : يلتزم المعلم بابلاغ الناظر بالغايبين من الطلاب حتى لو أدى ذلك الى الغاء قيدهم وقد توسع ابن حجر فى هذه النقطة ٠ فنذكر أن لاعبرة بخوف المعلم من فصل الناظر للطلاب الغائبين لأن مسؤولية المعلم الدينية والادارية تحتم عليه الابلاغ عن الغائبين منهم لسببين :

- الأول دينى : حتى لا يأخذ أجرا عن غاب كما هو العرف ٠
- 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 ٠

كما تحدث ابن حجر عن مسئولية المعلم نحو الحاضرين من الطلاب من حيث رعايتهم خلقيا وعلميا واحسان تعليمهم بقدر ما يستطيع .

وتناوله مسألة : هل يجوز له ارسال أحد الحاضرين ليحضر المتغييبين؟
ونذكر فى جوابها قولين للفقهاء :

— أنه يجوز ذلك له اذا أعطى من يقوم بذلك أجرا على نهابه من ماله الخاص .

— أنه يجب عليه ذلك ولا أجره لمن يذهب .

وانتهى الى أن ذلك جائز للمعلم بعد أخذ اذن ولى أمر التلميذ .

٥ - العقوبات التأديبية :

(١) العقاب البدنى كما يتضح من كتاب ابن حجر :

أسبابه :

- ١ - تعدى التلميذ على المعلم شخصيا بالسب أو الغمز أو ماشابه ذلك .
- ٢ - عدم استظهار الدرس .
- ٣ - الشغب مع الزملاء واذاؤهم .
- ٤ - الهرب من الدرس .
- ٥ - التلفظ بما لا يليق .

اجراءاته وكيفيته :

المعلم هو سلطة ايقاع العقاب البدنى وهو الضرب . ولكن فى حدود الضوابط الشرعية الآتية :

- ١ - أن يكون بين كل ضربتين وقت يسمح بزوال أثر الأولى .
- ٢ - ألا يكون مبرحا (أى يخشى منه تلف عضو أو تلف النفس) .
- ٣ - ألا يكون فى موضع واحد بل متفرقا .
- ٤ - ألا يكون فى مكان حساس قد يسبب الموت أو الألم الشديد .
- ٥ - ألا يزيد عن عشرة أسواط .
- ٦ - ألا يكون الضرب مدميا .

الا أن ابن حجر فى مجال حديثه عن اجراءات تنفيذ العقاب البدنى وضع بعض الضوابط التى تنم عن فكره الاسلامى كفقيه وهى :

١ - **البيئـة** : 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 - **وعدم التجاوز** : بمعنى أن يكون العقاب على قدر الخطأ فلا يسرف فى عقاب مرتكب الخطأ اليسير بعقوبة تناسب خطأ أكبر .

٣ - **مراعاة قبح الذنب** : فان تحديده لعدد عشرة أسواط كحد أقصى للعقاب ليس مطلقا بل ان للمعلم أن يزيد على ذلك اذا كان الذنب قبيحا - كسب المعلم مثلا - 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 - أن يكون معتدل الحجم (بين القضيب والعصا) .
- ٢ - أن يكون معتدل الرطوبة فلا يكون رطبا فيشق الجلد لثقله ولايابسا فيؤلم لخفته .

(ب) الطرد والغاء القيد :

أسبابه :

- ارتكاب عمل فاحش لم يردعه عنه الضرب .
- الغياب عن المكتب اذا تكرر .

اجراءاته وكيفيته :

يقوم المعلم بابلاغ الناظر بغياب المتغييبين - 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 - ويتولى ناظر الوقف شطب قيد هؤلاء الطلاب وتسجيل غيرهم من المستحقين .

المراجع :

- ١ - ابن العماد الحنبلي ، شذرات الذهب في أخبار من ذهب (بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر ، د٠ت) .
- ٢ - ابن حجر الهيتمي ، الخيرات الحسان في مناقب الامام الأعظم أبي حنيفة النعمان ، مقدمة بقلم الشيخ خليل الميس مدير أزهر لبنان (بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٨٣م) .
- ٢ - ابن حزم ، المحلى بالآثار ، تحقيق عبد الغفار البندارى (ط ٧ ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٩٨٨م) .
- ٤ - أحمد شلبي ، التربية والتعليم في الفكر الاسلامي (ط ٩ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٧م) .
- ٥ - جامعة الأردن ، فهرس مخطوطات الجامعة الأردنية .
- ٦ - خير الدين الزركلى ، الأعلام (ط ٦ ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٤) .
- ٧ - شمس الدين السرخسى ، المبسوط ، مجلد ٨ ، جزء ١٦ (بيروت : دار المعرفة د٠ت) .
- ٨ - على سامى النشار ، مناهج البحث عند مفكرى الاسلام واكتشاف المنهج العلمى فى العالم الاسلامى (ط ٣ ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٤م) .
- ٩ - عمر الشيبانى ، مناهج البحث الاجتماعى (بيروت : دار الثقافة ، ١٩٧١) .
- ١٠ - محمد بن يوسف أطفيش ، شرح كتاب النيل وشفاء العليل ، ج١ (ط ٣ ، جدة مكتبة الارشاد ، ١٩٨٥م) .
- ١١ - مصطفى أحمد الزرقاء ، المدخل الفقهي العام ، ج٢ ، (ط ١٠ ، بيروت : دار الفكر ، د٠ت) .

تعقيب عام

يلاحظ من عرض القضايا السابقة مايلي :

- ١ - ان ابن حجر متأثر متأثرا واضحا بأيديولوجيته كمسلم أولا وكفقيه ثانيا .
- ٢ - ان ابن حجر فى عرض قضاياها لم يكن مؤرخا وبالتالي فليس لنا أن نلومه على عدم التوسع فى بعض النقاط والتوسع فى بعضها الآخر .
- ٣ - أنه فى كل ما عرضه يعلق أهمية كبرى على الجانب الشخصى فى القائمين على أمور التعليم من حيث التزامهم اسلاميا بمفاهيم الورع والأمانة والصدق والعدالة .
- ٤ - أنه التزم باجابة الأسئلة التى وجهت اليه ، فما عرضه من قضايا محكوم بهذا الاطار .
- ٥ - أنه التزم بمناهج المحدثين فى :
 - نسبة كل حديث الى مصدره (من الذى أخرجه) . وأحيانا الى راويه .
 - نكر درجة كل حديث وفقا لمعايير المحدثين المتعارف عليها (صحيح - حسن - ضعيف) مع اشارته أحيانا للتقسيمات الداخلية لنوع الضعيف (كالمعلق ، والمرسل وغيرهما) .
 - التعرض لما قد يكون بالأحاديث من نسخ .
 - الجمع بين ما يوهم التعارض متى أمكن الجمع .
- ٦ - أنه قدم صورة لما كانت عليه الأوقاف الخيرية على التعليم فى عصره . ولما كانت عليه الأحكام الفقهية المتعلقة بها بشكل علمى متكامل .
- ٧ - أنه اقتصر فى تناولاته على مذهبه الشافعى فى الغالب الأعم .

تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف

د • يعقوب حسين نشوان (*)

المشكلة وأهميتها

مقدمة :

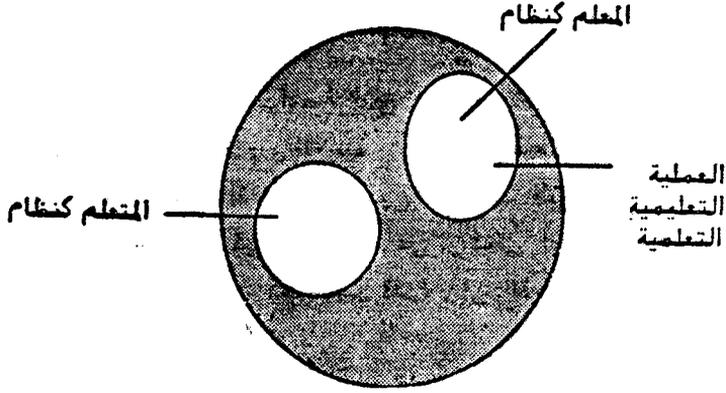
تؤكد الاتجاهات الحديثة فى التربية على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية وعلى أهمية التعلم ومايتطلبه من توفير للامكانيات اللازمة لزيادة فاعليته فى نمو المتعلم نموا متكاملا • ويحتاج الموقف التعليمى التعليمى داخل غرفة الصف حدوث تفاعل بين كل من المعلم والمتعلم بهدف اكتساب المتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم ليصبح نافعاً لنفسه ولمجتمعه فى المستقبل •

فالتفاعل بين المعلم والمتعلم يشكل الركيزة الأساسية فى العملية التعليمية التعليمية ، لأنه يودى ليس فقط الى بلوغ المتعلم مايمكن - ضمن امكانياته وقدراته - 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 التعليمية نظاما ، وأن هذا النظام هو كل متكامل تتفاعل عناصره المختلفة لتحقيق أهدافه ، فان العملية التعليمية تحتاج الى تفاعل بين عناصرها والتي تعتبر أنظمة فرعية من النظام الرئيسى • ويقصد بالأنظمة الفرعية هنا،

(*) جامعة القدس المفتوحة •

المعلم كنظام ، والمتعلم كنظام ، والشكل رقم (١) يبين نظام العملية التعليمية التعليمية داخل غرفة الصف ومكونات هذا النظام .



شكل رقم (١) العملية التعليمية التعليمية كنظام

فلكي يحقق نظام العملية التعليمية أهدافه لابد أن يتم التفاعل بين أنظمتها الفرعية ، المعلم ، والمتعلم . وعليه ، فيقدر ما يكون هذا التفاعل ايجابيا بقدر ما يمكن النظام الرئيسي من تحقيق الأهداف .

ولكي يصل التفاعل بين المعلم والمتعلم الى أقصى ما يمكن من الفعالية في تحقيق أهداف العملية التعليمية لابد أن يسود جو اجتماعي ايجابي داخل غرفة الصف حتى يحدث التفاعل ضمن هذا الجو الذي من شأنه أن يستمر بفعالية ويحفز التفاعل على نحو مستمر . ويمكن لنا الاستفادة من علم الكيمياء في توضيح هذه الفكرة . إذ انه من المعلوم أن العناصر تتفاعل مع بعضها البعض اذا توفرت الظروف المناسبة للتفاعل ، وقد تحتاج بعض العناصر الى عوامل مساعدة تضمن استمرارية حدوث التفاعل . وبهذا يمكن النظر الى التفاعل الصفى على أنه يحدث اذا توفرت الظروف المناسبة له . ولعل من أهم هذه الظروف توفر الجو الاجتماعى والنفسى الايجابى ، والذي يشكله نوع ونمط التفاعل ويتأثر به كذلك .

فاذا كان الجو الاجتماعى والنفسى السائد فى غرفة الصف ايجابيا انعكس ذلك بالضرورة على طبيعة التفاعل الصفى والذي يؤدي بدوره الى

تقوية الجو السائد ويضمن استمراريته . ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا الشأن أن وجود التفاعل الايجابي بين المعلم والتلاميذ يؤدي 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 في جو اجتماعي ونفسي ايجابي ، وبتفاعل صفي ايجابي ، وبدافعية عالية ، هم الأكثر قدرة على التعلم .

ولا يقتصر أثر التفاعل الايجابي على التلاميذ فحسب ، بل يؤثر كذلك على المعلم الذي تتنامى مشاعره الايجابية نحو تلاميذه وتصبح دافعيته للعمل عالية ، اضافة الى أن انتماءه نحو المهنة يتعاظم ، ولهذا نجد أن تطبيق التفاعل الصفي ، المعلم والتلاميذ يكونان في أفضل الظروف المتاحة لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعليمية .

ونظرا لأهمية التفاعل الصفي ، فقد اهتم التربويون بهذا التفاعل ، تحليلا وتصنيفا ، ودرس سلوك كل من المعلم والتلاميذ ، والعوامل المؤثرة على أنماط التفاعل الصفي . وحيث أنه من الصعوبة بمكان دراسة السلوك بوجه عام باعتبار أن السلوك هو كل ما يصدر عن الفرد قولاً وعملاً ، ولما كان السلوك اللفظي يمثل السلوك بوجه عام ، فقد تم التركيز على دراسة السلوك اللفظي لكل من المعلم والمتعلم . ولهذا ، فقد خضع التفاعل اللفظي للعديد من المحاولات للتصنيف والتحليل بغية التعرف على أنماطه وأثرها على العملية التعليمية التعليمية .

أنظمة تحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف :

١ - نظام تف (Joan Tough) (١)

قامت جوان تف في بريطانيا بتصنيف السلوك اللفظي للتلاميذ ، وقامت بتجريبه على أطفال تراوحت أعمارهم ما بين ٣ - ٧ سنة ، وتم تصديق هذا النظام من قبل ستاب (Staab) في 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 ، و اظهار حاجاته ورغباته ، وتبرير سلوكه ، أو لتحدى الآخرين وتهديدهم من مثل : على أن أقوم بالدورة الأولى على الكمبيوتر اليوم - وإذا 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 ، للإشارة الى تسلسل الأحداث ، ولإجراء مقارنات ، ولتعريف أنماط توجد بينها علاقات ، وتحليل لأنماط مختلفة من المعرفة ، لمعرفة 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 مبادئ بسيطة ، وتكوين المفاهيم والمبادئ ، 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 ريالاً 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 مدارسنا اليوم يمكن استخلاص أن الناس لديهم عدد غير محدود من الحاجات مقابل عدد محدود من المصادر .

٥ - كلام من أجل التنبؤ For Prediction يكون الكلام هنا بهدف التنبؤ بالأحداث ، وتفصيل هذه الأحداث ، وشرح نتائجها ، وفى التنبؤ بالمشكلات والحلول المحتملة ، والتنبؤ بالأفعال ، والأساس فى التنبؤ هنا التفكير فى المجهول . ومع أن التنبؤ يتضمن استخدام الأسباب المنطقية والتبرير المنطقى فى توقع ما يمكن أن يحدث ، فإن التنبؤ يتضمن التخمين أيضا ، مثل : أعتقد أننا سنواجه مشكلة النقص فى الأرض الزراعية .

٦ - كلام من أجل الاسقاط For Projection يستخدم الكلام هنا فى التعبير عما يعتقد الآخرون ، أو عن مشاعرهم أو عما يجب القيام به ، أو عما يجب أن يفكروا أى يعملوا به .

٧ - كلام من أجل التخيل In Imagining ويستخدم الكلام هنا فى سرد موقف خيالى أو قصة خيالية ، ولا يكون الكلام مرتبطا بالواقع بقدر ما يكون فى خيال التلميذ ، ويدل هذا على الإبداع والابتكار .

٢ - نظام فلاندرز العشرى : (٢)

Flanders Interaction categories (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 . 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 . ولقد اشتهر هذا النظام على نطاق واسع واستخدمه العديد من الباحثين لوصف التفاعل اللفظى الصفى . والنظام المذكور جاء على النحو التالى :

نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي

- ١ - تقبل المشاعر : يتقبل شعور التلميذ ويوضحه بأسلوب غير مخيف ، ويمكن أن يكون شعور المعلم ايجابيا أو سلبيا .
- ٢ - المديح والتشجيع : يدخل هنا تشجيع لكلام المعلم أو لسلوكه ويمكن أن يكون بنكتة تزيل حالة توتر حالة التفاعل اللفظي ، ولكن يجب أن لا تكون النكتة على حساب الغير . ويدخل هنا أيضا ، الموافقة والطلب بالاستمرارية .
- ٣ - قبول أفكار التلميذ واستعمالها : يأخذ المعلم هنا مقترحات التلميذ وأفكاره ثم يبني ويزيد عليها أشياء من عنده .
- ٤ - طرح الأسئلة : تكون الأسئلة من النوع الذى يمكن الاجابة عليه . وليست تساؤلات .
- ٥ - الشرح واعطاء المعلومات : يطرح المعلم آراءه وأفكاره ويوضح ذلك للتلميذ .
- ٦ - اعطاء توجيهات وتعليمات وأوامر : اعطاء تعليمات وأوامر ويتوقع من التلميذ الالتزام بها والانصياع اليها .
- ٧ - 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 .
- ٨ - كلام التلميذ استجابة لسؤال من المعلم أو لطلب من المعلم .
- ٩ - كلام التلميذ كمبادرة منه .
- ١٠ - السكوت أو التشويش .

كلام المعلم غير المباشر

كلام المعلم

كلام التلميذ
السكوت

مزايا نظام فلاندرز :

١ - يعتبر نظام فلاندرز من أهم أنظمة التصنيف التى تناولت التفاعل اللفظي الحادث بين المعلم والتلميذ لأنه يحدد أنماط السلوك اللفظي للمعلم وبيان ما اذا كان المعلم مباشرا فى سلوكه اللفظي بما فى ذلك استخدام أنماط من الكلام تتصف بالسلطة والتحدى لمشاعر التلاميذ ، وبالتالي اكتشاف طبيعة الجو الاجتماعى والنفسى السائد فى غرفة الصف الذى يتسم هنا بالسلبية ، أو ما اذا كان المعلم غير مباشر وبالتالي يكون الجو الاجتماعى والنفسى ايجابيا يسمح بمشاركة التلاميذ ويثير دافعيتهم نحو التعلم .

(دراسات تربوية)

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 .

٣ - يبين النظام النسب المئوية لكلام كل من المعلم والتلميذ ، وذلك من خلال تحديد التكرارات فى أنماط السلوك اللفظى كتحليل الأفكار ، والمديح والتشجيع ، وتقبل المشاعر ، والشرح واعطاء المعلومات ، والتوجيهات والأوامر ، وتبرير السلطة أو كلام التلميذ كاستجابة للمعلم أو كلام التلميذ كمبادرة منه . ويمكن الاستفادة من ذلك فى بيان شذويع أنماط معينة من السلوك اللفظى للمعلم ومن ثم تقديمها وتطويرها بما يتلاءم ومقتضيات الموقف التعليمى التعللى .

عيوب نظام فلاندرز :

١ - يصلح نظام فلاندرز فى تصنيف السلوك اللفظى وتحليله وتقويمه ولكن هناك بعض المواقف التعليمية التعلمية يصعب فيها استخدام هذا النظام . فاذا قام التلاميذ بإجراء تجربة مخبرية ، أو بحل مسألة حسابية ، أو بقراءة قطعة أدبية أو غيرها ، فان السلوك اللفظى يتوقف هنا ، وبالتالي لا يستخدم النظام فى رصد وتحليل السلوك اللفظى .

٢ - لا يظهر النظام موقع السلوك اللفظى ووظيفته فى الموقف التعليمى ، فالنظام لا يكشف ما اذا كان كلام المعلم يقصد به التمهيد للمدرس ، أو بيان مفاهيم أو حقائق ، أو بقصد التقويم التكوينى أو التقويم الختامى أو غيرها من عناصر الدرس . وفى طرح الأسئلة - على سبيل المثال - يعتبر نظام فلاندرز هذا النوع من الكلام نمطا واحدا فى حين تكون الأسئلة اما بقصد اشارة اهتمام التلاميذ نحو قطعة معينة ، أو من أجل التفكير فى مشكلة تحتاج الى حل أو بهدف التأكد من حدوث التعلم وبلوغ الأهداف .

٣ - نظام أميدون وهنتر (٣) Amidon & Hunter

ينطلق نظام أميدون وهنتر من نظام فلاندرز بقصد تقديم معلومات أكثر

فائدة من نظام فلاندرز • وينقسم السلوك اللفظي الى سلوك لفظي للمعلم ، وسلوك لفظي للتلميذ ، والهدوء أو الفوضى على النحو التالي (٤) :

سلوك المعلم اللفظي المباشر :

- ١ - اعطاء المعلومات والآراء •
- ٢ - اعطاء التعليمات والأوامر والتوجيهات •
- ٣ - توجيه أسئلة التذکر •
- ٤ - توجيه الأسئلة العامة •

سلوك المعلم اللفظي استجابة للتلاميذ :

- ٥ - قبول ما يبيديه التلاميذ •
- قبول أفكار وآراء التلاميذ •
- قبول سلوك وأعمال التلاميذ •
- قبول مشاعر التلاميذ •
- ٦ - رفض ما يبيديه التلاميذ •
- رفض أفكار وآراء التلاميذ •
- رفض سلوك وأعمال التلاميذ •
- رفض مشاعر التلاميذ •

السلوك اللفظي للتلميذ :

- ٧ - استجابات التلاميذ •
- الاستجابات القصيرة •
- الاستجابات الطويلة •
- ٨ - استجابات التلاميذ لبعضهم •
- ٩ - كلام التلاميذ كمبادرة لبعضهم •
- ١٠ - كلام التلاميذ كمبادرة لبعضهم البعض :

الهدوء والفوضى للتلاميذ :

- ١١ - هدوء التلاميذ البناء •
- ١٢ - 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 ، فإن نظام أميدون - هنتر يظل قاصرا على وصف السلوك اللفظى بغض النظر عن موقع هذا السلوك فى الموقف التعليمى التعللى .

٤ - نظام روبرت هوللى (٤) (Robert Hawley)

قام روبرت هوللى بتطوير نظامى فلاندرز وأميدون - هنتر بحيث يشار الى السلوك الحادث كل خمس ثوان . والنظام المذكور على النحو التالى : (٦) .

أولا : مبادرة المعلم

- ١ - اعطاء المعلم .
- ٢ - اعطاء الآراء والأفكار .
- ٣ - اعطاء التوجيهات .
- ٤ - اعطاء الأسئلة البسيطة .
- ٥ - اعطاء الأسئلة المركبة .

ثانيا : استجابة التلاميذ

- ١ - الاستجابة للمعلم .
- ٢ - الاستجابة لزميل فى الفصل .

ثالثا : مبادرة التلاميذ

- ١ - حديث مع المعلم بخصوص الدرس .
- ٢ - حديث مع المعلم فى موضوع خارج الدرس .
- ٣ - حديث مع زميل بخصوص الدرس .
- ٤ - حديث مع زميل فى موضوع خارج الدرس .

رابعاً : استجابة المعلم

- ١ - قبول آراء وسلوك ومشاعر التلاميذ .
- ٢ - رفض آراء وسلوك ومشاعر التلاميذ .

خامساً : هديء وفوضى التلاميذ

- ١ - هديء التلاميذ للتفكير .
- ٢ - هديء التلاميذ لقيامهم بنشاط صفى .
- ٣ - هديء التلاميذ انتظارا لسؤال .
- ٤ - فوضى التلاميذ .

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 .

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 . 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 بعسدين رئيسيين هما : السلوك اللفظى ، وعناصر الموقف التعليمى التعلمى .

أدبيات الدراسة :

يتناول هذا الجزء استعراض مايمكن من أفكار ودراسات تتصل بالمتفاعل اللفظى الصفى بوجه عام ، وبنظام فلاندرز وتوظيفه بوجه خاص ، بالإضافة 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 غرفة الصف . ولهذا فإن 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 لميتلاءم 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 يودى الى تواصل مفتوح بين المشرف والمعلم الأمر الذى يودى 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 التي تناولتها المؤتمرات الفردية . وقد توصلت هذه الدراسة الى أن (١٠٪) فقط من المشرفين كانوا ايجابيين فى سلوكهم اللفظى ، وأن ثلثى كلام المشرفين تقريبا (٧٣.٥٪) كان كلاما مباشرا ، وأن المشرفين نادرا ما كانوا يتناولون الأهداف التربوية فى مؤتمراتهم الفردية مع 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 للطلاب المعلم هو السلوك السائد فى معظم المواقف التعليمية وأن نسبة كلام الطالب المعلم بلغت (٧٢.٤٣٪) ، وأن نسبة السلوك اللفظى غير المباشر للطلاب المعلم بلغت (٢٧.٨٪) ، كما أن النسبة المئوية لسلوك التلميذ اللفظى بلغت (٢٢.٣٪) . وقد خلصت الدراسة الى أن السلوك اللفظى فى دروس الطلبة المعلمين لا يوفر الجو الاجتماعى النفسى المناسب للتعلم الفعال .

وفى الأردن قام «أنمار الكيلانى» (٨) بدراسة تأثير عملية التفاعل اللفظى على تحصيل الطلبة وأرائهم حيث تناولت الدراسة عينة من طلبة المرحلة الاعدادية ، وقد استخدم الباحث نظام فلاندرز فى تحليل سلوك 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 مباشر 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 تحسّن سلوكهم اللفظى داخل غرفة الصف ، وأصبحوا غير مباشرين فى تفاعلهم مع تلاميذهم .

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 عديمها ، كما أن تحصيل التلاميذ كان أفضل من ذى قبل .

وقام «محمد سليم الرايى» (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 . وقد وجد الباحث وجود علاقة ايجابية بين هذا النمط من الاشراف والسلوك اللفظى غير المباشر حيث تطور سلوك المعلمين من المباشرة الى عدم المباشرة .

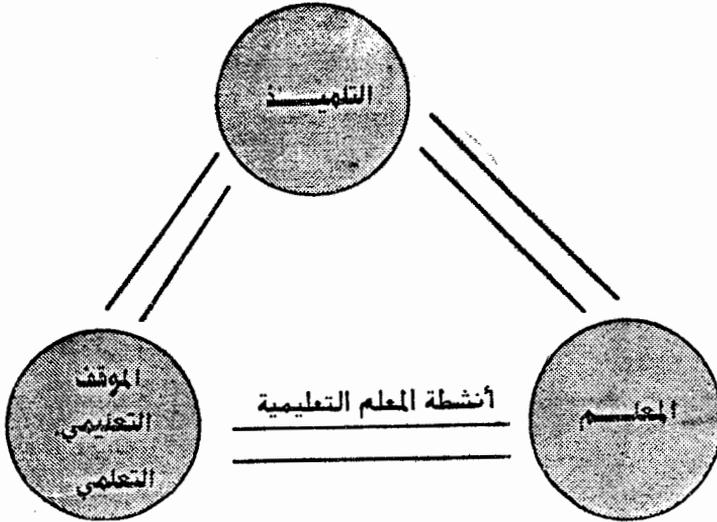
وفى مصر قام «أحمد اللقانى» (١٢) بدراسة التفاعل اللفظى الصفى لدى عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية باستخدام نظام فلاندرز وقد توصل الباحث الى وجود علاقة موجبة بين سلوك المعلم اللفظى غير المباشر وتحصيل التلاميذ فى الدراسات الاجتماعية .

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 وبالتالي على تفاعل التلاميذ مع كل من المعلم والمادة الدراسية الأمر الذى يؤثر على تحصيلهم لهذه المادة .

ثانيا - عناصر الموقف التعليمى التعلمى :

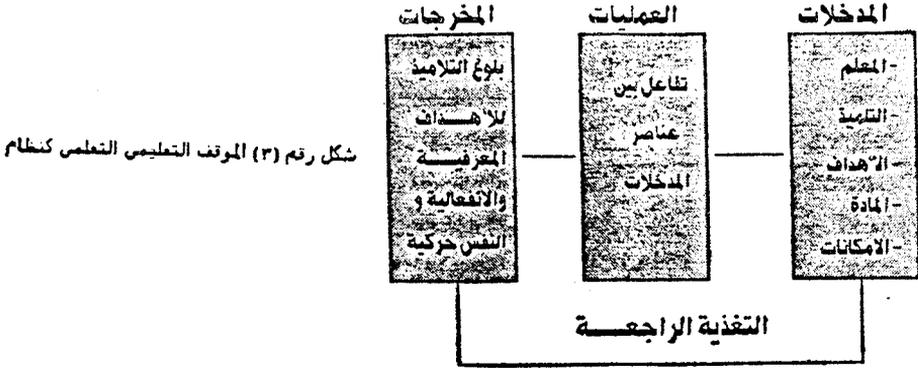
لكى ندرك عناصر الموقف التعليمى التعلمى فلابد من النظر الى هذا الموقف كنظام تتفاعل عناصره لتحقيق أهدافه - أى أهداف الدرس . والنظام بوجه عام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته والشكل رقم (٢) يبين العلاقة بين المعلم والتلميذ والموقف التعليمى التعلمى .



الشكل رقم (٢)

ويتضح من هذا الشكل أن التلميذ يتفاعل مع المعلم وينتج عن ذلك نوعان من النشاط التعليمى التعلمى ، النشاط استجابة لطلب من المعلم ، والنشاط كمبادرة من التلميذ ، وينتج عن التفاعل بين التلميذ والموقف للتعليمى التعلمى أنشطة التلميذ التعليمية وتحدد الموقف التعليمى طبيعة الأهداف السلوكية التى ينبغى على المتعلم بلوغها . أما التفاعل بين المعلم والموقف التعليمى التعلمى فينتج عنه أنشطة المعلم التعليمية ، ويحدد الموقف التعليمى التعلمى عملية تنظيم الموقف التعليمى لتحقيق الأهداف .

أما الموقف التعليمي التعلمى كنظام فيتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة . والشكل رقم (٣) يبين مكونات الموقف التعليمي التعلمى :



(أ) المدخلات : تتكون مدخلات النظام (الموقف التعليمي التعلمى)

مما يلى :

- ١ - المعلم بخصائصه الشخصية ، وكفاياته التعليمية والمتضمنة الجانبين المعرفى والمهارى .
- ٢ - التلميذ بخصائصه الشخصية وبخبراته السابقة عن موضوع الدرس ، وقدراته واستعداداته للتعلم .
- ٣ الأهداف السلوكية والتي تمثل جوانب النمو المختلفة ، الجانب المعرفى والجانب الانفعالى ، والجانب النفسى حركى .
- ٤ - المادة الدراسية بما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات .

٥ - الامكانيات المادية وتشتمل على الوسائل والمواد التعليمية ، والكتاب المدرسى ، والكتب الاضافية ، والسيبورة ، 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 . وتمثل الأنشطة التعليمية التعلمية فيما يلى :

أولاً - 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 والمبادئ التى يتضمنها موضوع الدرس .
- ٣ - توظيف الكتاب المدرسى والمصادر المعرفية الأخرى كالمقراءات الاضافية من كتب المكتبة أو المقالات أو البحوث وغيرها .
- ٤ - توظيف الرسائل والمواد التعليمية ، وهنا يستعين المعلم فى نشاطه التعليمى بالوسائل والمواد التعليمية لتوضيح الأفكار لدى التلاميذ .
- ٥ - العمل الكتابى الصفى ، وفى هذا النشاط يقوم المعلم باستخدام السبورة لبيان أهم الأفكار والاستنتاجات التى يتوصل إليها مع تلاميذه ، بالاضافة الى مايقوم به التلاميذ من أعمال كتابية .
- ٦ - العمل الكتابى اللاصقى ، 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 .

ثانياً - نشاطات التلميذ التعليمية وتقسّم الى :

- ٩ - نشاطات تعليمية استجابة لطلب المعلم ، وتتضمن كافة ما يقوم به المتعلم من أعمال وأقوال بهدف التعلم المرغوب وذلك بناء على طلب من المعلم .
- ١٠ - نشاطات تعليمية 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 التربوي على أن الأنشطة التي يقوم بها المعلم تتمثل بوجه عام فيما سبق من أنشطة تعليمية بقصد توفير الفرص المناسبة لكي يقوم التلاميذ بممارسة مجموعة من الأنشطة التعليمية .

النموذج المقترح لتحليل التفاعل الصفى :

يتكون النموذج المقترح لتحليل التفاعل الصفى من بعدين هما : أنماط السلوك اللفظى الواردة فى نظام فلاندرز العشرى ، والأنشطة التعليمية التعليمية التى سبقت الاشارة اليها ، كما فى الشكل رقم (٤) .

الشكل رقم (٤)

١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
السكوت والتشويش	كلام التلميذ كمبادرة منه	كلام التلميذ استجابة للمعلم	الانتقادات وتبرير السلطة	التوجيهات والأوامر	الشرح وإعطاء المعلومات	طرح الأسئلة	تقبل أفكار التلميذ	المدح والتشجيع	تقبل مشاعر التلميذ
أنماط السلوك اللفظى									
الأنشطة التعليمية التعليمية									

مقدمة الدرس

تناول المحتوى المدرسى

توظيف الكتاب المدرسى

توظيف الوسائل التعليمية

العمل الكتابى الصفى

العمل الكتابى اللاصفى

التقويم التكوينى

التقويم النهائى

نشاط التلميذ استجابة للمعلم

• نشاط التلميذ كمبادرة منه

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 .
- ٢ - يرصد السلوك اللفظى الحادث فى غرفة الصف كل (٢) ثوان .
- ٣ - يبدأ الراصد أفقياً، أى بالنشاط التعليمى التعلمى، ويحدد نمط السلوك اللفظى بحسب الخانة الدالة عليه ابتداء من تقبل مشاعر التلميذ وانتهاء بالمسكوت والتشويش .
- ٤ - عندما ينتقل المعلم من نشاط الى آخر ينتقل الراصد الى النشاط الجديد ويبدأ برصد السلوك اللفظى لكل من المعلم والمتعلم .
- 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 .
- ٦ - تحسب التكرارات أفقياً لتمتد على الأحداث لكل نشاط تعليمى، ورأسياً لتمتد على أنماط السلوك .
- ٧ - ان مجموع الأحداث أفقياً وللأنشطة من المقدمة وحتى التقويم النهائى يدل على دور المعلم ، ومجموع الأحداث أفقياً للأنشطة الخاصة بالتلميذ يدل على دور المتعلم .
- ٨ - ان مجموع الأحداث رأسياً ابتداء من تقبل مشاعر التلميذ وحتى طرح الأسئلة يدل على سلوك المعلم اللفظى غير المباشر ، فى حين يدل مجموع الأحداث رأسياً لكل من الشرح واعطاء المعلومات ، والتوجيهات ، والانتقادات على سلوك المعلم المباشر .
- ٩ - ان توزيع التكرارات فى خلايا النظام المئة يشير الى كل من شيوع الأنشطة التعليمية التعلمية وأنماط السلوك اللفظى .

منهجية الدراسة

تسعى هذه الدراسة الى تطوير نظام لتحليل التفاعل الصفى مبنياً على نظام فلاندرز العشرى لتحليل التفاعل اللفظى ، ولذلك فان هدف هذا

الجزء هو بيان الطريقة التي أتبعته من أجل التأكد من صدق وثبات النظام المقترح .

الصدق :

١ - **صدق المحتوى :** استمد النظام المقترح صدق المحتوى من الاجراءات التي أتبعته فى بناء النظام . فالنظام المقترح بنى على نظام فلاندرز المشهور والذي تم استخدامه من قبل العديد من الباحثين والذي يمثل أحد البعدين الذى يتكون منهما النظام المقترح وهو البعد اللفظى . أما البعد الثانى وهو الأنشطة التعليمية التعليمية التى تحدث فى الموقف التعليمى العلمى والذي تم استخلاصه باستخدام المنحى النظامى فى الموقف التعليمى العلمى .

٢ - **الصدق الظاهرى :** تم توزيع النظام المقترح على لجنة من المحكمين من أساتذة كلية التربية المهتمين بالتفاعل الصفى (ملحق رقم ١) . وقد أكدت التغذية الراجعة التى حصل عليها الباحث على أن النظام المقترح يصلح لتحليل التفاعل الصفى ، وتحديد موقع أنماط السلوك اللفظى لكل من المعلم والمتعلم ضمن كل نشاط من الأنشطة التعليمية .

الثبات :

لتحقيق الثبات تمت الاجراءات التالية :

١ - تم اختيار خمسة من طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود الذين يشرف عليهم الباحث فى أثناء تدريسهم الميدانى .

٢ - تم تدريب الطلبة على ضبط الفترة الزمنية (٣ ثوان) ذهنياً حتى بلغوا أفضل مستوى ممكن .

٣ - جرى تدريب الطلبة الراصدين على النظام المقترح حيث قام كل راصد بتجريب النظام على درس واحد تم اختياره عشوائياً .

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 التعليمية 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 الإحصائية :

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 التعليمية) ، بالإضافة 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 .

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 احصائية . ويفهم من ذلك مقدرته على تحليل التفاعل اللفظى بحسب نظام فلاندرز ، والنظام المقترح .

جدول رقم (١)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الدرجة الكلية للبعد الأول

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٩٠٣٨	٠.٩١١٢	٠.٩١٢٩	٠.٩٤٠٧	١	١
٠.٩٦٦٧	٠.٩٧٤٠	٠.٩٧٩٦	١		٢
٠.٩٨٢٨	٠.٩٨٧١	١			٣
٠.٩٩٢٧	١				٤
١					٥

جدول رقم (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بتقبل المشاعر

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٤٩١	٠٩٤٤٧	٠٩٩٤٤	٠٩٨٩٢	را	١
٠٩٦٧٩	٠٩٧١٩	٠٩٨٩٨	را		٢
٠٩٥٤٢	٠٩٤٦١	را			٣
٠٩٩٠٣	را				٤
را					٥

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالمديح والتشجيع

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٢٢٤	٠٩٦٤٩	٠٩٦٥٥	٠٩٦٠٤	را	١
٠٩٧٨٠	٠٩٨٥١	٠٩٩٦٧	را		٢
٠٩٨٤١	٠٩٩٤٢	را			٣
٠٩٨٢٢	را				٤
را					٥

جدول رقم (٤)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بتقبل أفكار التلميذ

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٥٨٥	٠٩٧٤١	٠٩٥٦٧	٠٩٦٦٤	را	١
٠٩٤١٧	٠٩٥٨٤	٠٩٦٩١	را		٢
٠٩٤٩٠	٠٩٧٧٩	را			٣
٠٩٦٧٩	را				٤
را					٥

(دراسات تربوية)

جدول رقم (٥)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بطرح الأسئلة

٥	٤	٣	٢	١	
٠٤٩٤٢ر	٠٥١٩٨ر	٠٥٣٦٨ر	٦١٨٨	را	١
٠٩١٥١ر	٠٩٣٩٣ر	٠٩٥٨٥ر	را		٢
٠٩٧٠٢ر	٠٩٨٤١ر	را			٣
٠٩٩٢٨ر	را				٤
را					٥

جدول رقم (٦)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالشرح

٥	٤	٣	٢	١	
٠٢٨١٧ر	٠٢٩٧٢ر	٠١٩٢٨ر	٠٥٩٩٣ر	را	١
٠٨٩٨٧ر	٠٨٩٤٦ر	٠٨٦٢٧ر	را		٢
٠٩٨٩٦ر	٠٩٥٨٢ر	را			٣
٠٩٧٨٠ر	را				٤
را					٥

جدول رقم (٧)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالأوامر

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٦٧٦	٠٩٨٦٧	٠٩٧١٨	٠٩٩٣٥	سرا	١
٠٩٥٥٦	٠٩٨٦٥	٠٩٨٢٤	سرا		٢
٠٩٦٠١	٠٩٨٢٩	سرا			٣
٠٩٧٧٠	سرا				٤
سرا					٥

جدول رقم (٨)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالانتقادات

٥	٤	٣	٢	١	
٠٨٦٥٧	٠٩٠٢٢	٠٧٤٩٣	٠٩٨٦٨	سرا	١
٠٩٠٣٤	٠٩٣٤٠	٠٧٨٧٢	سرا		٢
٠٨٨٢٦	٠٨٨٨٤	سرا			٣
٠٩٩٣٤	سرا				٤
سرا					٥

جدول رقم (٩)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بكلام التلميذ استجابة للمعلم

٥	٤	٣	٢	١	
٠٫٩٠٣٤	٠٫٩٤٥٠	٠٫٩٧١٩	٠٫٩٣٣٥	را	١
٠٫٩٠٣٠	٠٫٩٢٩٤	٠٫٩٦٨٧	را		٢
٠٫٩١٥٤	٠٫٩٥٤٨	را			٣
٠٫٩٦٧٧	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٠)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بكلام التلميذ كمبادرة منه

٥	٤	٣	٢	١	
٠٫٧٨٢١	٠٫٧٨٦٠	٠٫٨٩٣٩	٠٫٧٩٤٤	را	١
٠٫٩٠٦٦	٠٫٩١٩٠	٠٫٩٦٤٩	را		٢
٠٫٩٢١١	٠٫٩٣٦٨	را			٣
٠٫٩٨٢٢	را				٤
را					٥

جدول رقم (١١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالسكوت أو التشويش

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٨٦٦٥	٠.٨٥٢٠	٠.٨٣٩٥	٠.٩٨٣٤	١	١
٠.٨٦٥٣	٠.٨٤٢٢	٠.٨١٨٠	١		٢
٠.٩٦٠٧	٠.٩٨٠٢	١			٣
٠.٩٧٩٥	١				٤
١					٥

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 - ٢٢ تظهر مصفوفات معاملات الارتباط للدرجة الكلية وللخاليا العشرة على الترتيب . ومن هذه الجداول يتبين أن معاملات الارتباط عالية ودالة احصائياً 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 ثابتاً 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

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٩٢٢٦	٠.٩٥٨٢	٠.٩٤٧٩	٠.٩٦٤٣	را	١
٠.٩٧٠٣	٠.٩٨٢٠	٠.٩٨٠٥	را		٢
٠.٩٧٥٧	٠.٩٨٣٠	را			٣
٠.٩٨١١	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٣)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بمقدمة الدرس

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٨٧٠٤	٠.٩٦٠٤	٠.٩٤٢٢	٠.٩٧٣٩	را	١
٠.٩٣٩٧	٠.٩٧٨٣	٠.٩٧٧٩	را		٢
٠.٩٧٧٢	٠.٩٩٥٨	را			٣
٠.٩٦٢٥	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٤)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بمحتوى الدرس

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٧٢٣ر	٠٩٧١٨ر	٠٩٥٨٧ر	٠٩٩١٩ر	را	١
٠٩٧٦١ر	٠٩٦٧٧ر	٠٩٦٧٧ر	را		٢
٠٩٤٢٠ر	٠٩٥٣١ر	را			٣
٠٩٩٣٤ر	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٥)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالكتاب المدرسي

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٩٢٦ر	٠٩٩٥٩ر	٠٩٨٤٩ر	٠٩٩٢٩ر	را	١
٠٩٩٧٤ر	٠٩٩٩١ر	٠٩٩٥٦ر	را		٢
٠٩٩٨٠ر	٠٩٩٥٤ر	را			٣
٠٩٩٨٢ر	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالوسائل التعليمية

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٩٠٢ر	٠٩٩٥٠ر	٠٩٩٦١ر	٠٩٩٥٨ر	را	١
٠٩٩٦١ر	٠٩٩٩٠ر	٠٩٩٩٥ر	را		٢
٠٩٩٦٩ر	٠٩٩٩٦ر	را			٣
٠٩٩٨٠ر	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالعمل الكتابي الصفي

٥	٤	٣	٢	١	
٠٩٩٦١ر	٠٩٩٧٤ر	٠٩٩٣٩ر	٠٩٩٥٧ر	را	١
٠٩٩٧٠ر	٠٩٩٧٠ر	٠٩٩٦٥ر	را		٢
٠٩٩٣٤ر	٠٩٩١١ر	را			٣
٠٩٩٧١ر	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٨)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالعمل الكتابي اللاصفي

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٩٦٤٨	٠.٩٧٣٠	٠.٩٧٧٦	٠.٩٧١٦	را	١
٠.٩٩٦٢	٠.٩٩٢٠	٠.٩٣٤٨	را		٢
٠.٩٢٨٥	٠.٩٣١٥	را			٣
٠.٩٩٥٥	را				٤
را					٥

جدول رقم (١٩)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالتقويم التكويني

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٩٤٣٧	٠.٩٢٦١	٠.٩١٨٧	٠.٨٩٣١	را	١
٠.٩٥٩١	٠.٩٦١٤	٠.٩٦٤٨	را		٢
٠.٩٨٤٢	٠.٩٩٤٩	را			٣
٠.٩٩٤٤	را				٤
را					٥

جدول رقم (٢٠)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بالتقويم النهائي

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٩٨٠٦	٠.٩٥٢٣	٠.٩٦٧٩	٠.٩٨٥٠	رأ	١
٠.٩٩٥١	٠.٩٦٩٠	٠.٩٩١٢	رأ		٢
٠.٩٨٥٠	٠.٩٧٩٤	رأ			٣
٠.٩٨٠٣	رأ				٤
رأ					٥

جدول رقم (٢١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على الأحداث الخاصة بنشاط التلميذ استجابة للمعلم

٥	٤	٣	٢	١	
٠.٩٧٦٠	٠.٩٩١٢	٠.٩٩٥٤	٠.٩٩٧٨	رأ	١
٠.٩٧٢٢	٠.٩٩٠٣	٠.٩٩٣٨	رأ		٢
٠.٩٨٥٧	٠.٩٩٨٤	رأ			٣
٠.٩٩٠٩	رأ				٤
رأ					٥

جدول رقم (٢٢)
مصنوفة معاملات الارتباط بين الراصدين
على نشاط التلميذ كمبادرة منه

٥	٤	٣	٢	١	
٠٫٩٥٨٢	٠٫٩٨٧٢	٠٫٩٩٠٢	٠٫٩٦٥٢	١	١
٠٫٩٩٧١	٠٫٩٧٥٦	٠٫٩٧٧٥	١		٢
٠٫٩٧٧١	٠٫٩٩٨٥	١			٣
٠٫٩٧٦٧	١				٤
١					٥

ملاحظات الباحث والراصدين :

من خلال استخدام نظام تحليل التفاعل المقترح ، فقد لاحظ الباحث والراصدين الملاحظات التالية :

١ - توجد بعض الصعوبات فى تحديد أنماط الأنشطة التعليمية التعليمية. 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 - ولما كان البعد الثانى من بعدى النظام المقترح يتناول الأنشطة التعليمية التعليمية ، فلا بد 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 ما يحدث داخل غرفة الصف .

٣ - يمكن استخدام النظام المذكور من قبل المشرفين التربويين بفعالية لأنهم أكثر قدرة على تحديد أنماط الأنشطة التعليمية التعليمية الحادثة فى غرفة الصف بحكم ما يمتلكونه من خبرة فى الزيارات الصفية . ويمكن للمشرف استخدام النظام المقترح كأداة من أدوات الاشراف التربوى .

التوصيات :

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 التعليمية . 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 ، وفى الاشراف التربوى كأداة للزيارة الصفية وتقييم دروس الطلبة المعلمين والمعلمين لاسيما وأن هذه الأداة تقوم على استخدام الوسائل الاحصائية بحيث يمكن بيان جوانب القوة والضعف فى الموقف التعليمى .

الهوامش

1. Woolever, Roberta M., "A New Framework For Developing Classroom Questions". Social Education, Oct. 1987, p. 407.
- ٢ - يعقوب نشوان ، الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق ، (عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦) ص ٢٦٢ .
- ٣ - محمد زياد حمدان ، أنظمة تحليل التفاعل الصفى ، عمان ، سلسلة التربية الحديثة ، (١٩٨٦) .
- ٤ - محمد زياد حمدان ، نفس المصدر ، ص ١٢١ .
- ٥ - يعقوب نشوان ، مصدر سابق ، ص ٢٦٢ .
- ٦ - يعقوب نشوان ، «تحليل التفاعل اللفظى بين المشرف والمعلم ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، ١٩٧٨ .
- ٧ - يعقوب نشوان ، تحليل التفاعل اللفظى فى دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود» ، مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية» ، ص ٧٩ - ١٠٧ .
- ٨ - أنمار الكيلانى ، «تأثير عملية التفاعل اللفظى فى تحليل الطلبة الأردنيين وآرائهم فى عينة من طلبة المرحلة الاعيادية» ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان ١٩٧٦ .
- ٩ - محمد فهمى الدويك ، «تأثير استخدام أسلوب الاشراف الاكلينيكي فى السلوك الصفى للمعلمين ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٨٠ .
- ١٠ - محمد أكرم الدويك ، «أثر مشاركة المعلمين التربوي فى القيام ببحوث اجرائية تعاونية فى سلوكهم التعليمى الصفى وفى اتجاهاتهم نحو الاشراف التربوي» ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٨٠ .
- ١١ - محمد سليم الراوى ، «أثر استخدام المنحى النظامى فى الاشراف التربوي على سلوك المعلمين التعليمى» ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨١ .
- ١٢ - أحمد اللقانى «تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية» (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨) .

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء المحكمين

- ١ - د. إبراهيم محمد الشافعي : أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٢ - د. خالد فهد الحذيفي : أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٣ - د. سلام سيد أحمد سلام : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٤ - د. علي أحمد مذكور : أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٥ - د. عبد العزيز عبد الوهاب البابطين : أستاذ مساعد بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٦ - د. مصطفى محمد متولى : أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٧ - د. نور الدين محمد عبد الجواد : أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٨ - د. علي سعد القرني : أستاذ مساعد بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .
- ٩ - د. عبد العزيز عبد الله السنبل : أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة بدولة الامارات العربية المتحدة

د . نجاته عبد الله النباهه (*)

المقدمة :

التربية فى مفهومها المعاصر ، عبارة عن عملية للتغيير والتطوير الاجتماعى ولها من الآثار والنتائج ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائل الاصلاح والتقدم فى أى بلد من البلدان . ونتائج هذه العملية - التربية - منوطة الى حد كبير بإدارتها التى تمثل المحور الأساسى فى نجاح وسير 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 .

فالادارة التربوية هى التى تتولى مسئولية وضع السياسات والبرامج الى جانب ترجمة الأهداف الى واقع ملموس ، تنعكس آثاره على الحياة بصفة عامة والتربوية بصفة خاصة (٢) .

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 الإدارى فى مجال التعليم أصبح عملاً معقداً متعدد الأبعاد ويحتاج الى استخدام المنهج العلمى فى تشخيص واقعه والتعرف على مشكلاته وقضاياها ، ووضع البدائل التى يمكن الاستفادة منها فى تطوير الواقع بما يجعله قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها (٤) .

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هى جوهر العملية الادارية فى مستوياتها

(*) كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة .

العليا والتنفيذية باعتبار أن أى عمل ادارى يحتاج الى اتخاذ قرار ونجاحه - أى العمل الادارى - يتوقف على حسن اتخاذ القرار . ومن ثم 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 لا تقل أهمية عن عملية التنفيذ وترتبط ارتباطا وثيقا فى العملية الادارية ينبغى أن يركز على أساليب اتخاذ القرار كما يركز على أسس واجراءات تنفيذه (٦) . ولأجل أن يتم تكوين القرار واصداره يلزم اتباع المراحل التالية : -

(أ) المرحلة الأولى : مرحلة تشخيص المشكلة . تعتبر الخطوة التفكيرية الأولى لاتخاذ القرارات تشخيصا للمشكلة وتحديد ابعادها ، وخلال هذه المرحلة يتم تشخيص المشكلة وتميزها عن غيرها ورسم حدودها وبيان ابعادها 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 بالمشكلة وبالتحديد الذى تم فى المرحلة الأولى . وتعتبر هذه المعلومات الدعامة 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 هذه المرحلة عملية معقدة وشاقة وفيها يتم معرفة واستقصاء الحلول البديلة 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 الرأئنة والمتوقعة واجراء المقارنة الصحيحة بين جميع الحلول البديلة .

(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 بالشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية القائمة والمتوقعة التى تكون عناصر البيئة التى يصنع فيها القرار .

(هـ) المرحلة الخامسة : اتخاذ واصدار القرار . وبعد اختيار البديل الأمثل يتم تهيئة المناخ والبيئة الملائمين لتنفيذه حيث يتم توقيت اصدار القرار من المدير المسئول فيختار الوقت المناسب لاتخاذ واصدار القرار وذلك بعد صياغته بالأسلوب الأمثل . ثم اعلانه أو تبليغه الى الرؤسين كافة ثم يعمل على شحن همهم ورفع روحهم المعنوية لتنفيذ القرار (V) .

وقد شهدت الادارة المدرسية فى نولة 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 ومروسيهم واشراكهم فى اتخاذ القرارات وممارسة مهامهم ، وبمعنى آخر اشراكهم فى الادارة المدرسية .

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 . 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 . ولهذا فانه من المهم أن تحدد طبيعة عملية اتخاذ القرار والأطراف المشاركة فيه وما يحتاجه متخذ القرار من مهارات معينة على اتخاذ القرار بطريقة صحيحة .

(دراسات تربوية)

مشكلة الدراسة : -

يمر التعليم فى دولة الامارات بمرحلة من مراحل التطور الكمى والكيفى حيث تزايد عدد الطلاب من ٣٢٨٦٢ فى عام ١٩٧١ - ١٩٧٢ م الى ٢٤٥٩٥٣ طالبا فى ١٩٩٠ م ، وكذلك تزايد عدد المعلمين والاداريين من ١٥٨٥ عام ٧١ - ١٩٧٢ م الى ١٨٣٢٨ فى عام ١٩٩٠ - ١٩٩١ م (٨) .

وقد تطلبت هذه الزيادة تزايدا فى أعداد الاداريين فى مختلف مستويات الادارة العليا والوسطى التنفيذية وأصبحت الادارة المدرسية ذات أهمية خاصة فى نجاح وتسهيل عملية التعليم والتعلم واستخدام الموارد والامكانيات المادية والبشرية الاستخدام الأمثل بما يتفق والأهداف التعليمية المرغوب تحقيقها .

ومن هنا أصبح على الادارة المدرسية القيام بالعديد من الوظائف 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 المبادئ والأسس العلمية التى يستند اليها (٩) .

كما أن عملية اتخاذ القرارات تتم بموجب عملية تفكير تنظيمية قوامها تنظيم رسمى وقنوات اتصال وتدريب مستديم ويمارسها المديرون بحكم مراكزهم فى المنظومة . هذا وان تكتيكات اتخاذ القرار فى المنظومات لاتسير على نمط واحد ولكنها تختلف باختلاف أنواع وطبيعة المنظومات العامة السياسية والصناعية والزراعية والتعليمية (١٠) .

ولاعتبر 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 المسئولية 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 ، وبالتالي لا يكون قرارا ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لايمكن أن يقال أن الفرد يختار بديلا واحدا

من بين البدائل الموجودة حيث لا يمكن للفرد أن يحيط علماً بجميع البدائل المتاحة كما أن الفرد ليس بمقدوره أن يعرف جميع البدائل ليختار أحسنها (١١) .
وتزداد عملية اتخاذ القرار تعقيداً وتكون آثارها أعظم كلما تزايد حجم الإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة وتكاثرت عناصر شبكة الاتصال بالمستفيدين من العملية التربوية (١٢) .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق مايلي :

- 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 .
- 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 .

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 .

وتعتبر الدراسة الحالية خطوة أساسية وركيزة هامة يمكن فى ضوءها 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 .

مخضطلحات الدراسة :

تتعامل الدراسة الحالية ، مع مصطلح أساسى هو :

مفهوم القرار : يتضح معنى القرار الإدارى من خلال التعريفات التى وضعها له المختصون فى الإدارة ، التى يمكن من استعراض بعض هذه التعريفات أن نستخلص عناصر ومقومات القرار الإدارى ، الذى يعنى عند البعض «الاختيار الحذر والدقيق لأحد البدائل بين اثنين أو أكثر من مجموعة البدائل» (١٣) ويعرفه (محمد يس ، إبراهيم درويس) (١٤) بأنه مسار فعل يختاره متخذ القرار باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لإنجاز الهدف أو الأهداف التى يتبعها وتستخلص من هذه التعريفات أن مفهوم القرار الإدارى ينسحب على العملية المعتمدة التى تتم لاختيار البديل المناسب لمشكلة إدارية معينة مهما كانت طبيعتها ، وهى عملية تؤثر فيها عوامل عديدة اجتماعية وتنظيمية وفنية وبيئية .

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود التالية :

١ - 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 .

٢ - عينة من المديرين والمعلمين فى بعض المدارس التى تم اختيارها بطريقة عشوائية .

٣ - أجريت هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٩٢/٩١ م .

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 : -

دراسة محمد يوسف حسن (١٥) ، وموضوعها : «الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس فى اتخاذ القرارات » . وقد كانت مشكلة الدراسة محدودة فى التعرف على المهارات الانسانية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار والتي ينبغى أن يكتسبها مديرو المدارس وما مدى توفر تلك المهارات لدى مديري المدارس ، وما تصور المديرين لأساليب تنمية تلك المهارات . وقد استخدم الباحث استبانة تتكون من ثلاثين فقرة تتصل بالمهارات اللازمة لاتخاذ القرار واستبقتى فيها عينة من مديري مدارس التعليم العام الحكومى التابعة للمنطقة الغربية (مكة المكرمة - جدة - الطائف) وبالمراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والاعدادية ، والثانوية ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى وانتهت بمجموعة من النتائج من أهمها : -

وجود مجموعة من المهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار وما ينبغى أن يكتسبها مديرو المدارس وكانت هناك مجموعة من المهارات ذات المستوى المرتفع لدى المديرين وتراوحت متوسطاتها ما بين ٤٢٦٪ و ٥٩٪ و ٢٠٪ ومهارات ذات مستوى متوسط تراوحت متوسطاتها بين ٤٧٪ و ٨٢٪ و ٢٠٪ .

وقد بينت النتائج أن احتياج مديري 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 الى استخلاص تصور المديرين لدى أهمية بعض أساليب تنمية المهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار . وقد حظيت الاجتماعات والمناقشات والدورات التدريبية بأعلى متوسط .

أما البحوث وحلقات النقاش واللجان فقد حظيت بأقل متوسط .

أما دراسة : «Pffifer» (١٦) فقد أشارت الى أن مهارات اشراك الأفراد الآخرين فى اتخاذ القرار تعتبر بمثابة أهم المهارات التى ينبغى للمديرين اكتسابها .

بينما أشارت دراسة «Bridges» (١٧) الى ضرورة تركيز

برامج مديري المدارس على عملية اتخاذ القرار ، لاسيما فيما يتعلق بتنمية المهارات الخاصة باشارك المجتمع المدرسي باتخاذ القرار .

واشارت دراسة «بيكر Beker» (١٨) الى أن معظم مديري مدارس المرحلة الابتدائية يحتاجون الى تدريب أثناء الخدمة المبني على التحديد الدقيق للمهارات الأساسية المتعلقة بعملية اتخاذ القرار والمصمم لتنمية هذه المهارات .

ويلاحظ على الدراسات السابقة أن معظمها قد تم في مجتمعات غير عربية ولم يتم العثور على دراسة عربية تتعلق بواقع اتخاذ القرار الاداري على مستوى المدرسة ، الأمر الذي يستوجب القيام بمثل هذه الدراسة الحالية .

الاطار الاميريقي للدراسة :

أولا : فروض الدراسة :

ستحاول هذه الدراسة التحقق من صدق الفروض التالية :

١ - توجد فروق ذات دلالة بين الأعمار المختلفة نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان .

٢ - توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان .

٣ - توجد فروق ذات دلالة بين التربويين وغير التربويين نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان .

٤ - توجد فروق ذات دلالة بين المؤهلات المختلفة نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان .

٥ - توجد فروق ذات دلالة بين المديرين والمعلمين نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان .

٦ - توجد فروق ذات دلالة بالنسبة للمخبرة (أقل من ١٠ سنوات) (وأكثر من ١٠ سنوات) نحو استجاباتهم على بنود الاستبيان .

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 اتحان القرار والمشاركين فيها مع استخدام الأسلوب الاحصائى (*) بما يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة ، وذلك بقصد تحديد طبيعة عملية اتحان القرار وأساليبها ونوعية المشاركين فيها .

ثالثا : عينة الدراسة :

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة المديرين والمعلمين لمنطقتى أبو ظبى والعين التعليميتين ، ويقدر عددهم ١٧٤ مديرا ومديرة و٧٨٨٥ معلما ومعلمة وقد تم اشتقاق عينة عشوائية من المجتمع الأصلي يقدر عددهم ٨٧ مديرا ومديرة و١٩٤ معلما ومعلمة وفقا لما أشارت اليه الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها فان هذه العينة تعتبر عينة مناسبة . انظر جدول رقم (١) .

الجدول رقم (١)

(جدول يبين أعداد عينة الدراسة وخصائصها (١٩))

	المرحلة الابتدائية						مدير
	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية	المجموع	ذكور	اناث	اناث	
الكلى	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	اناث	
	١٨	١٤	١٣	١٥	١٢	٨٧	
مدرس	٤٠	٢١	٣٠	٢٥	٣٨	١٩٤	
المجموع	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 كا ٢٠ .

المغلقة التي تدور حول نوعية القرارات التي تتخذ على المستوى التنفيذي والاجراءات المتخذة خلال عملية اتخاذ القرار اضافة الى نوعية الوسائط الاتصالية المتعلقة بعملية تبليغ القرار المتخذ . كذلك مدى المشاركة في اتخاذ القرار . كما تضمن الاستبيان مجموعة من المعوقات التي تفترض الباحثة انها تعرقل عملية اتخاذ القرار . كذلك تضمن الاستبيان مجموعة من الأساليب التي يمكن أن يتبع أحدها أو كلها في اتخاذ القرار .

وهناك أسئلة أخرى تتناول أهم مراحل اتخاذ القرار وفق المنهج العلمي ، اضافة الى بعض الأسئلة الأخرى التي يستدل منها على مدى توفر المهارات اللازمة لاتخاذ القرار لدى مديري المدارس وأخرى بالتعرف على مدى مشاركة المجتمع المحلي في القرارات التي تتخذها المدرسة . اضافة الى استعراض بعض الأساليب والوسائل التي يمكن أن تفيد في تنمية مهارات متخذى القرار .

وقد تضمن الاستبيان عشرين سؤالاً : بالاضافة الى سؤالين مفتوحين .

وقد تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين (*) . من بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الامارات ، وبعض مديري المدارس ومعلميها بهدف التعرف على مدى صلاحية هذه الأداة في قياس الأهداف المرتبطة بموضوع هذه الدراسة . وقد تركت لهم الحرية في اضافة بعض الأسئلة أو حذفها اذا كانت مكررة . وكذلك تعديل عبارات الاستبيان وكان ذلك في شهر سبتمبر ٩١ م .

وبعد جمع هذه الاستبانة قامت الباحثة بتعديل محتوي الاستبيان في ضوء مقترحات العينة الأولية . وبعد التعديل والحذف والاضافة أصبحت الاستبانة تتضمن ثمانية عشر سؤالاً بالاضافة الى سؤالين مفتوحين .

وبعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات عن طريق الاتصال بمسؤولي المنطقة التعليمية في أبوظبي والعين للقيام بتوزيعها على العينة العشوائية . وفي شهر أكتوبر ١٩٩١ م قامت الباحثة بالاتصال بالمنطقتين التعليميتين

(*) د / سيد خيرالله ، د / محمود الناقة ، د / صلاح عبد الحميد ، د / محمود أحمد موسى م / نهاد حموي .

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 مايلي : -

١ - نوعية القرار الإدارى على المستوى التنفيذى :

جدول رقم (١)

المتغيرات	ك	دج	الاحتمال	الملاحظات
العمر	٢٤٠٢	٢	٠.٣٠١	غ ٠.٥
الجنس	٣١٤٩	١	٠.٠٧٦	غ ٠.٥
المؤهل	٣٢٣٤	٣	٠.٣٥٧	غ ٠.٥
الوظيفة	٧٢٢٠	١	٠.٠٠٧	د ٠.٥
التخصص	١٦٤١	١	٠.٢٠٠	غ ٠.٥
الخبرة	٣١٤٤	١	٠.٠٧٦	غ ٠.٥

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 (٧٦.١٦٪) ، أما نسبة من أجابوا بأن القرار فردى فتصل الى (٢٣.٨٤٪) وتشير الدراسات الادارية الى أن القرارات الجماعية أفضل من القرارات الفردية ، كما يشيع استخدامها كلما ارتفعنا الى أعلى فى السلم الإدارى ، ويتم اتخاذ مثل هذه القرارات من خلال فقد اللجان والاجتماعات وخاصة فى القرارات التى تحتاج الى العديد من الآراء البديلة والمناقشة والتقييم ، وإبداء النصيحة .

للمدير الذى يدير اللجنة أو الاجتماع وقد ينفرد المدير بمسئولية اتخاذ القرار أو أنه يجرى اقتراح أعضاء الجماعة أو تصويتهم على هذا القرار أو أن تكون هناك أغلبية توافق على القرار النهائى أو اجماع من جانب أعضاء الجماعة (٢٠) .

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) .

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 . بينما توجد فروق دالة احصائيا بين المديرين والمعلمين وربما يرجع ذلك الى أن المعلمين يشعرون بضعف المشاركة فى اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة .

ومما يؤكد أهمية المشاركة فى اتخاذ القرار أن نسبة (٢٧٫٩٤٪) 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 بإجابة نعم (٣١٫٦٧٪) والى حد ما (٥٠٫٥٣٪) ولا (١٧٫٧٩٪) ويرجع هذا التباين فى تلك النسب الى أن أفراد العينة يدركون أن هناك بعض القرارات السريعة وغير الاستراتيجية ويحق لمدير المدرسة أن يتخذها بمفرده .

أما القرارات الاستراتيجية فهى تحتاج الى تحديد المشكلة وحصر البدائل واختيار القرار الرشيد (٢٢) .

٢ - فاعلية الوسائط الاتصالية :

جول رقم (٢)

المتغيرات	٢كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١٢١٠ر١	٢	٠٥٤٦ر٠	غ٠٥٠
الجنس	٣٩١ر٠	١	٠٥٣٢ر٠	غ٠٥٠
المؤهل	٨٣٩٠ر٨	٣	٠٣٩ر٠	د٠
الوظيفة	٤٨٩ر٠	١	٠٤٨٥ر٠	غ٠٥٠
التخصص	٤٥٣ر٠	١	٠٥٠١ر٠	غ٠٥٠
الخبرة	٦١٦ر٠	١	٠٤٣٣ر٠	غ٠٥٠

أما بالنسبة لسرعة وصول القرارات الى المنفذين فى السؤال الثانى فيتضح من البيانات الاحصائية أن (٨٦٨٣٪) من أفراد العينة يرون أن القرارات تصل فى الوقت المناسب فى حين يرى (١٣١٧٪) 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 للاهداف 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 (٥١٢٥٪) من الجامعيين يرون أن القرارات تصل فى الوقت المناسب بينما يرى (٣٢٨١٪) من حملة الدبلومات أن القرارات تصل فى الوقت المناسب و (١٤٢٪) 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 :

جدول رقم (٣)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٤٦٦٣ر٤	٤	٠٣٢٤ر٠	غ٠د٠
الجنس	١١٨٦٦ر١	٢	٠٠٠٣ر٠	د٠
المؤهل	٢٨٧١١ر٢	٦	٠٠٠٠ر٠	د٠
الوظيفة	١٠٢٢٥ر١	٢	٠٠٠٦ر٠	د٠
التخصص	٠٤٨٩ر٠	٢	٠٧٨٣ر٠	غ٠د٠
الخبرة	٥٢٥٥ر٥	٢	٠٠٧٢ر٠	غ٠د٠

أما بالنسبة لتهيئة الهيئتين الادارية والتعليمية قبل تنفيذ القرار ، فتشير البيانات والاحصاءات الى أن (٦٢ر٦٣٪) من أفراد العينة يرون أن ادارة المدرسة تبذل جهودا فى شرح وتوضيح القرارات التى تصدرها قبل تنفيذها. بينما يرى (٣٠ر٢٥٪) أن ذلك يتم أحيانا ، فى حين أشار (٧ر١٢٪) الى أنه نادرا ما تقوم ادارة المدرسة بهذه المهمة . وهذه النسب تدل على أن الادارة المدرسية فى دولة الامارات تهتم بتوضيح القرارات للعاملين فى المدرسة وذلك قبل تنفيذها وقد اتضح من التحليل الاحصائى أنه ليس هناك اختلاف دال بين فئات العمر والتخصص والخبرة فى حين يوجد اختلاف بين الذكور والاناث ، ويوجد اختلاف كذلك بسبب المؤهل والوظيفة، وكان الاختلاف لصالح الذكور ، وهذا يعنى أن مديرى المدارس فى دولة الامارات يبذلون جهودا أكثر من مديرات المدرسة فى شرح وتوضيح 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 المدارس يبذلون جهودا فى توضيح القرارات وهو اتجاه يساعد بشكل كبير على نجاح القرارات التى تتخذ من جانب السلطات التعليمية على مستوى المدرسة .

٤ - المتابعة خلال تنفيذ القرارات :

جدول رقم (٤)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٠.٥٥٦	٢	٠.٧٥٧	غ.د.
الجنس	٢.٧٢٩	١	٠.٩٩	غ.د.
المؤهل	١١.٩٩٦	٣	٠.٠٠٧	د.
الوظيفة	٠.٠٤٣	١	٠.٨٣٥	غ.د.
التخصص	٠.١٣	١	٠.٩١٠	غ.د.
الخبرة	١.٩٨١	١	٠.١٥٩	غ.د.

أما بخصوص متابعة القرارات الادارية خلال عملية التنفيذ فتشير النتائج الخاصة بالسؤال الرابع والذي يتعلق بمتابعة تنفيذ القرار بعد اتخاذه أن نسبة (٧٣٪) أشارت الى أن هناك متابعة مستمرة في مرحلة تنفيذ القرار في حين أشارت (٢٧٪) من العينة بعدم المتابعة - ونستخلص من ذلك أن هناك متابعة من جانب الإدارة المدرسية لعملية تنفيذ القرارات باعتبارها ركناً أساسياً يرتبط ارتباطاً مباشراً بعملية اتخاذ القرار ، حيث تشير بعض الدراسات الى أنه بعد أو أثناء التطبيق تأتي مرحلة المتابعة وذلك من خلال دراسة تقارير تقدم في الانجازات أو عن خلال مراجعة أنشطة معينة في تواريخ معينة للتعرف على ما اذا كانت قد تمت بنجاح أم لا . كما أن مرحلة المتابعة ترشد المديرين الى مشاكل جديدة خاصة بالتطبيق (٢٣) . ولاتوجد فروق دالة احصائياً بسبب العمر أو الجنس أو الوظيفة أو التخصص أو الخبرة . في حين كانت هناك فروق دالة بسبب المؤهل حيث كانت كا ٢.٧٢٩ ودرجة الحرية (٣) والاحتمال (٠.٠٠٧) ، وكانت الفروق لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس ، وقد يرجع ذلك الى أنهم أكثر قدرة من غيرهم على فهم عملية متابعة تنفيذ القرار بعد اتخاذه .

٥ - العلاقة بين القرار الإداري والأهداف المدرسية : -

جدول رقم (٥)

المتغيرات	ك	ح	الاحتمال	الدلالة
العمر	١٦٥٩	٤	٠٫٧٩٨	غ ٠٠٥
الجنس	٠٢٢٢	٢	٠٫٨٩٥	غ ٠٠٥
المؤهل	٥٧٠٩	٦	٠٫٤٥٧	غ ٠٠٥
الوظيفة	٤٢٥٦	٢	٠٫١١٩	غ ٠٠٥
التخصص	٣٦٣٠	٢	٠٫١٦٣	غ ٠٠٥
الخبرة	٢١٠٨	٢	٠٫٣٤٨	غ ٠٠٥

وفيما يتعلق بالسؤال الخاص بمدى العلاقة بين القرارات الإدارية وارتباطها بأهداف المدرسة فقد أشارت نسبة (٩٦٪) من العينة السلي أن القرارات المتخذة معظمها يرتبط بأهداف المدرسة بشكل مناسب ، بينما أشار (٣٢٪) بأنها تتصل بالأهداف المدرسية بدرجة مناسبة الى حد ما . في حين أشار (٢٪) بأنها لاتتصل بالأهداف المدرسية بالشكل المناسب ، وتبين من ذلك أن معظم القرارات التي تصدر بالمدرسة ترتبط بتحقيق أهداف المدرسة . ويتفق ذلك مع ما أشارت اليه الدراسات الإدارية في أن جوهر الإدارة هو عملية اتخاذ القرار وارتباطها بالأهداف المرغوب تحقيقها . أما بالنسبة للاختلاف بين أفراد العينة من حيث العمر والجنس والمؤهل والوظيفة والتخصص والخبرة ، فلا يوجد اختلاف دال بين هذه المجموعات .

٦ - المشاركة فى اتخاذ القرار :

جدول رقم (٧)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٣ر٢٥٣	٤	٠ر٥١٦	غ ٠٠٥
الجنس	٥ر٠١٩	٢	٠ر٠٨١	غ ٠٠٥
المؤهل	٦ر٤٠٨	٦	٠ر٣٧٩	غ ٠٠٥
الوظيفة	٠ر٨٩١	٢	٠ر٦٤١	غ ٠٠٥
التخصص	٢ر٥٤٥	٢	٠ر٢٨٠	غ ٠٠٥
الخبرة	٠ر٣٢٧	٢	٠ر٨٤٩	غ ٠٠٥

وفيا يتصل بمبدأ المشاركة وعلاقته باتخاذ القرار الصحيح ، فقد أشارت نسبة (٧٨٪) من العينة الى أن القرار الصحيح هو الذى يستند على مبدأ المشاركة فى حين أشار (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 واقعيًا 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 . ولا يمكن 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 فإن خير طريقة لصنع القرارات الجماعية وتكوينها، هو أن يفسح المجال لجميع أفراد الجماعة لإبداء آرائها وفقا لطريقة المناقشة المفتوحة -وتسعى- لاحتلال- 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 .

(ج) التهيؤ والاستعداد لدى الأفراد على تقبل التغييرات والتعديلات .

(د) توفر رضا العاملين عن أعمالهم وعن المشرفين وعن إدارة المنظمة

ككسل .

(هـ) زيادة فاعلية عملية الايضالات .

(و) زيادة كفاءة عملية صناعة القرارات عن طريق زيادة المعرفة بعدد

البدائل المتاحة والتى يتم حصرها ومناقشتها موضوعيا - (٢٥) .

ويمكن زيادة 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 المسؤولين 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 والعامل على اسهامهم فى

المناقشات التى تخصها وذلك بشكل تدريجى وترغيبى .

(ج) العمل على ازالة المواقف السلبية لدى بعض الرؤساء تجاه مشاركة مروضيهم فى القرارات الجماعية وافهامهم بأن ذلك سوف لا يؤثر على مراكزهم ولا يؤدي الى الانتقاص من كفاءتهم .

(د) اتباع الأساليب والاجراءات الديموقراطية فى المناقشة والتصويت واتخاذ القرارات (٢٦) .

أما فيما يختص بالاختلافات بين المجموعة فان الجدول السابق أعلاه بين عدم وجود أية اختلافات بين المجموعات .

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 لا يشاركون فى اتخاذ القرار ، كما انهم أشاروا بأن الطلاب لا يشاركون فى اتخاذ القرارات المدرسية حيث بلغت هذه النسبة (٦٣٪) فى حين أشار (٢٢٪) بأن الطلاب يشاركون الى حد ما و(١٥٪) أشاروا بأن الطلاب يشاركون فى اتخاذ القرارات وتبين هذه النتائج أن مشاركة الطلاب فى اتخاذ القرارات دون المستوى المطلوب مما يقتضى معه اتخاذ الادارة المدرسية الاجراءات الكفيلة يجعل الطلاب يشاركون فى اتخاذ القرارات المدرسية التى تتصل بهم مما يدفعهم الى المساهمة فى تنفيذها .

جدول رقم (٨)

الدولة	الطلاب			الدولة	المعلمون			فئات العينة التغير
	الاحتفال	دج	٢كا		الاحتفال	دج	٢كا	
د	٠.٠٠٠	٦	٢٥٠٧٧٦	د.غ.د.	٠.٩٠٠	٤	١٠.٦٢	العمر
د	٠.٠٠٥	٣	١٢٠٧٥٢	د	٠.٠٨٨	٢	٨٠.٤٢	الجنس
د.غ.د.	٠.١٩٤	٩	١٢٠٣٤٧	د.غ.د.	٠.٦٥٤	٦	٤١.٦٥	الزومل
د.غ.د.	٠.٣٥٤	٣	٣٠٢٥١	د	٠.٥٤٥	٢	٦.١٨٦	الوظيفة
د	٠.٠٣٨	٣	٨٤٤٩	د.غ.د.	٠.٤٢٥	٢	١.٧١٢	التخصص
د	٠.٠٠١	٣	١٥٠٥٥١	د.غ.د.	٠.١٩١	٢	٨.٠١	الخبرة

٧ - مرحلة اقتراح البدائل : -

جدول رقم (٩)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١١٥٤٣ر	٤	٢٠٢١ر	د
الجنس	٤٣٢٧ر	٢	٠١١٥ر	د.غ
المؤهل	٣٤٠٨ر	٦	٠٧٥٦ر	د.غ
الوظيفة	٢٤١٦ر	٢	٠٢٩٩ر	د.غ
التخصص	٠٦٤٢ر	٢	٠٧٢٥ر	د.غ
الخبرة	٤٦٥٥ر	٢	٠٠٩٨ر	د.غ

وفيما يتعلق بالسؤال الثامن والذي يتصل بوجود صعوبات عند ايجاد البدائل قبل اتخاذ القرار فقد أشارت نسبة (١٠٪) الى وجود صعوبات بينما أشارت (٥٦٪) الى وجود صعوبات الى حد ما ، فى حين أشار (٣٤٪) الى عدم وجود صعوبات .

ويمكن تفسير هذه النتائج كما أشارت بعض الدراسات الادارية الى أن أغلب المديرين يلجأون فى معظم الأحيان الى رصد خبراتهم السابقة كمصدر وحيد لاقتراح بدائل الحل الا أن الوضع الأمثل هو محاولة تشجيع هؤلاء المديرين على البحث عن بدائل أخرى للحل قد يساعد فيها الزملاء والمرؤسون بدور كبير (٢٧) .

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 كا (١١٥٤٣) ودرجة الحرية (٤) والاحتمال (٠.٢١) . 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 .

٨ - معوقات عملية اتخاذ القرار :

جدول رقم (١٠ - ١)

نتائج اختبار فريد مان لتساوي ترتيب معوقات عملية اتخاذ القرار حسب فئات العمر .

الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)			المعوقات
٧٥ = ن	١٣٦ = ن	٧٠ = ن	
٣٥-٢٥ سنة	٤٥-٣٥ سنة	أكثر من ٤٥ سنة	
٢٢٥	٢٢٥	١٧٥	قصور البيانات والمعلومات
٢٧٥	٢٧٥	٢٧٥	التردد (عدم الحسم)
٣٢٥	٣٢٤٥	٣٢٥	ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤسين
١٧٥	١٧٥	٢٢٥	وقت القرار
١٥٧٥	١٩٢٤	١٨٥٨	قيمة كا ^٢
٠.٠٠١	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	الدلالة «دال»

يبين الجدول رقم (١٠ - ١) نتائج اختبار فريدمان لتساوي ترتيب معوقات عملية اتخاذ القرار لكل فئة من فئات العمر على حده . ويتضح من هذا الجدول أن المعوقات تختلف بصورة دالة من حيث الأهمية من وجهة نظر جميع فئات العمر . كذلك يتضح من الجدول أن فئتي العمر الأصغر (٢٥ - ٣٥ سنة) و (٣٥ - ٤٥ سنة) تتفق في 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 ، فإن أهم المعوقات هي قصور البيانات ، يليه وقت اتخاذ القرار ثم التردد وضعف الثقة بين الرؤساء والمرؤسين .

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر .

جدول رقم (١٠ - ٢)

الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)		
ن = ١٨٠	ن = ١٠١	المعوقات
ذكور	اناث	
٢١٢٥٠	٢٠٠٠	قصور البيانات والمعلومات
٢٨٧٥٠	٢٧٥٠٠	التردد (عدم الحسم)
٣٣٧٥٠	٣٢٥٠٠	ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين
٠١٢٥٠	٢٠٠٠	وقت القرار
٢١٩٢	٣١١٤	قيمة كا ^٢
٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠	الدلالة «دال»

يبين الجدول رقم (١٠ - ٢) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات عملية اتخاذ القرار حسب الجنس . ويتضح من خلال الجدول أن المعوقات تختلف بصورة دالة من وجهة نظر الجنسين (الذكور والاناث) . ويتضح من خلال الجدول أن الجنسين يتفقان في ترتيب المعوقات من حيث الأهمية فيتفقان على أن قصور البيانات والمعلومات ووقت القرار هما في الدرجة الأولى من حيث الأهمية ، يليها التردد (عدم الحسم) ، فضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر .

جدول رقم (١٠ - ٣)

الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)				المعوقات
٢ = ن	١٦٢ = ن	١١٠ = ن	٧٠ = ن	
ماجستير	بكالوريوس	دبلوم	ثانوية عامة	
٢ر٥٠٠٠	٢ر١٢٥٠	٢ر٥٧٠	١ر٦٢٥	قصور البيانات والمعلومات
١ر٥٠٠٠	٢ر٨٧٥٠	٢ر٦٢٥٠	٢ر٨٧٥	التردد (عدم الحسم)
٢ر٥٠٠٠	٣ر٣٧٥٠	٢ر٢٥٠٠	٢ر١٢٥	ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين
٢ر٠٠٠	٢ر١٢٥٠	١ر٧٥٠٠	٣ر٨٧٥	وقت القرار
١ر٠٠٥	٤٥ر٥١	١٣ر٢٣	٦ر٦٠	قيمة كا٢
٠ر٠٧٨٩	٠٠ر٠٠٠	٠ر٠٠٤	٠ر٠٨٦	الدلالة «دال»

يبين الجدول رقم (١٠ - ٣) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار المستخدمة في 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 فإن نتائج الاختبار تشير الى أن معوقات اتخاذ القرار تختلف في ترتيبها بصورة دالة .

فمن وجهة نظر حملة الثانوية العامة يأتي قصور البيانات والمعلومات في الدرجة الأولى من الأهمية ثم ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين فالتردد (عدم الحسم) وأخيراً وقت القرار .

أما من وجهة نظر حملة الدبلوم فإن وقت القرار يأتي بالدرجة الأولى، فقصور البيانات والمعلومات ، فالتردد (عدم الحسم) . وأخيراً ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر .

أما حملة البكالوريوس فيرون أن وقت القرار وقصور البيانات والمعلومات هي المعلومات الأهم ثم التردد (عدم الحسم) وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

وحملة الماجستير يرون أن التردد (عدم الحسم) يأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم وقت القرار . وأخيرا قصور البيانات فضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

جدول رقم (١٠ - ٤)

الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)		
مدير	مدرس	المعوقات
١٦٢٥ر	٢٠٠٠	قصور البيانات والمعلومات
٢٨٧٥	٢٧٥٠٠	التردد (عدم الحسم)
٣٨٧٥	٣٢٥٠٠	ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين
٢١٢٥	٢٠٠٠	وقت القرار
١٨٩٤	٣٣٢٩	قيمة كا ^٢
٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠	الدلالة « دال »

يبين الجدول رقم (١٠ - ٤) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار حسب الوظيفة ، ان يتضح من خلال الجدول أن معوقات اتخاذ القرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر المدراء والمدرسين ، حيث يرى مدراء المدارس أن قصور البيانات والمعلومات تأتي في الدرجة الأولى من الأهمية، ثم التردد (عدم الحسم) ، ثم وقت القرار وضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين . أما المدرسون فيرون أن المعوقين : وقت القرار وقصور البيانات والمعلومات يأتيان في الدرجة الأولى من الأهمية ثم التردد (عدم الحسم) ، وأخيرا ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر .

جدول رقم (١٠ - ٥)

الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)		
غير تربوى	تربوى	المعوقات
٢٠١٢٥٠	٢٠٠٠٠٠	قصور البيانات والمعلومات
٢٠٨٧٥٠	٢٠٧٥٠٠	التردد (عدم الحسم)
٣٠٨٧٥٠	٣٠٢٥٠٠	ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين
٢٠١٢٥٠	٢٠٠٠٠٠	وقت القرار
٣٢	٢٠.٠٩	قيمة كا٢
٠٠.٠٠٠	٠٠.٠٠٠	الدلالة «دال»

يبين الجدول رقم (١٠ - ٥) نتائج اختبار فريدمان لترتيب معوقات اتخاذ القرار حسب التخصص . ويتضح من خلال الجدول أن المعوقات (تتفق) بصورة دالة من وجهة نظر ذوى التخصصات التربوية وغير التربوية . حيث يرون أن معوقات اتخاذ القرار تأتي وفقا لأهميتها حسب 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 - ٦)

الوسيط المقدر لترتيب المعوقات (*)		
ن = ٦٩	ن = ٢١٢	المعوقات
أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
٢٢٥٠٠	٢١٢٥٠	قصور البيانات والمعلومات
٢٧٥٠٠	٢٨٧٥٠	التردد (عدم الحسم)
٣٢٥٠٠	٣٨٧٥٠	ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين
١٧٥٠٠	٢١٢٥٠	وقت القرار
٧١٦	٤٣٨٣	قيمة كا ^٢
٠,٦٨	٠,٠٠٠	الدلالة «دال»

يبين الجدول رقم (١٠ - 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 القرار تختلف بصورة دالة من وجهة نظر أصحاب الخبرتين الأكثر والأقل من ١٠ سنوات .

ويرى من خبرتهم أقل من عشر سنوات أن وقت القرار المعيق هو الأول في عملية اتخاذ القرار ، ثم قصور البيانات والمعلومات فالتردد وأخيراً ضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

أما من خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات فإن قصور البيانات والمعلومات ووقت القرار يأتيان في الدرجة الأولى من الأهمية يليها التردد (عدم الحسم) .
فضعف الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين .

وفي السياق السابق ، فإن الأدب الإداري يشير إلى أن المعلومات

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر .

والبيانات والأرقام والاحصاءات التي تخص كل مشكلة هي الأساس الذي يبنى عليه المديرون عملية صناعة القرارات لمعالجة المشاكل التي تواجههم ، وفي الوقت نفسه تتخذ المعلومات والبيانات وسيلة لتوجيه التصرفات وذلك من خلال قنوات الاتصال التي تستعمل في الاعداد لاتخاذ القرارات حسب متطلبات الموقف ، وبهذا يعتبر القرار بحد ذاته هو الوسيلة العملية في التحليل التنظيمي للمنظمة ومن هذا الطريق تتوفر مقومات التغذية العكسية Feed Back لعملية اتخاذ القرارات في المنظمة (٢٨) .

وقد قسم «سيمون Simon» القرارات داخل المنظمة الى نوعين : أحدهما قرارات تستند الى الحقائق التي تبنى على المعلومات والبيانات والأرقام الواقعية ، ولذا يمكن الحكم بصحتها لكونها نابعة من الواقع وهذا النوع من القرارات يعنى أساسا لاختيار الوسائل التي تستخدم للوصول الى الغايات . أما القرارات التي لاتستند الى الحقائق وانما الى تقديرات ذات قيمة وتسمى التقديرات القيمة Value Estimation فهي لايمكن الحكم على صحتها لأنها لاتتعلق بما هو واقع ، وانما تتعلق بما يجب أن يقع (٢٩) .

ولذلك فان اهتمام الادارة على المستويين التخطيطي والتنفيذي يتطلب توفير البيانات والمعلومات والأرقام التي تلزم أثناء مراحل اتخاذ القرار بما يؤدي 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 الاداري واقامة نظم للمعلومات ، وتوفير الوسائل التي يمكن عن طريقها تزويد المستويات الادارية التعليمية المختلفة بالمعلومات الصحيحة من خلال عملية جمعها وتخزينها والاستفادة منها بما يخدم اتخاذ القرارات المناسبة (٣٠) .

كما يشير الأدب الاداري الى أن التردد يعد من المعوقات التي تواجه صانعي القرارات . وكثيرا ما يعرقل اتخاذ القرار في الوقت المناسب ، ويثير قلق من يهمهم أمر هذه القرارات ويقصد بالتردد ما ينتاب صانعي القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل وذلك لمجموعة من الأسباب يأتي في مقدمتها :

- (أ) عدم المقدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة .
- (ب) عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل .
- (ج) تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذى القرار .
- (د) عدم وضوح السلطات والمسئوليات (٣١) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت اليه العينة ، ولذلك يلزم الأخذ بعين الاعتبار تخليص عملية اتخاذ القرار من الأسباب التى تتصل بالتردد أو عدم الحسم والتي أشرنا إليها فيما سبق .

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 ، وإذا صدر القرار فانه يكون فى اطار مشوه يسلبه فاعليته ولايحقق النتائج المرجوة منه (٣٢) .

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 الامارات .

وفىما 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 ملائماً ، ومهما يكن فان عدم صناعة القرارات لمكوناتها غير مناسبة أمر يتعلق ببداهة وذوق المدير ذاته وهو الذى يجب أن يحسد حلول الوقت لاصدارها (٣٣) .

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 .

٩ - أساليب اتخاذ القرار على المستوى المدرسي :

جدول رقم (١١)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٣ر٤١٩	٤	٠ر٤٩٠	غ ٠٥٠
الجنس	٠ر٤٥٥	٢	٠ر٧٩٦	غ ٠٥٠
المؤهل	١٣ر٤٥٢	٦	٠ر٠٣٦	د ٠٥٠
الوظيفة	٠ر٦٦٤	٢	٠ر٧١٨	غ ٠٥٠
التخصص	١ر٤١٨	٢	٠ر٤٩٢	غ ٠٥٠
الخبرة	٠ر٧٥٨	٢	٠ر٦٨٥	غ ٠٥٠

وفيما يتعلق بأساليب اتخاذ القرار على المستوى المدرسي 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 من 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 المشاركة الجماعية لاتخاذ القرارات ولذا لم تبق سلطة اتخاذ القرارات محصورة بيد رجل القمة (٣٤) .

أما فيما يتصل بالاختلافات بين المجموعات فلا توجد فروق داللة احصائيا الا بسبب المؤهل . حيث كانت كا (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 .

جدول رقم (١٢ - ١)

الوسيط المقدر لترتيب المتبعات فى اتخاذ القرار (*)			
ألساليب المتبعة فى اتخاذ القرار	٢٥-٣٥ سنة ن = ٧٥	٣٥-٤٥ سنة ن = ١٣٦	أكثر من ٤٥ سنة ن = ٧٠
اسلوب التجربة والخطأ	٢٨٧٥	٢٥٠٠	٣٠٦٣
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣٨٧٥	٣٥٠٠	٣٨١٢
أسلوب الخبرة السابقة	١٦٢٥	١٥٠٠	١٩٣٨
أسلوب البحث فى اتخاذ القرار	٢١٢٥	١٥٠٠	١٤٣٨
قيمة كا ^٢	٤٢٩٣	١٢٩٩٤	٦٥٨٢
الدلالة «دال»	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٢ - ١) نتائج اختبار فريدمان لترتيب أساليب 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 - 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 - ٤٥ سنة) فترى أن أسلوب الخبرة السابقة والبحث فى اتخاذ القرار يأتیان فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم يأتى بعدهما أسلوبا التجربة والخطأ وأقلها أهمية من وجهة 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 ويليها أسلوب الخبرة السابقة فأسلوب التجربة والخطأ وأخيراً أسلوب التقليد والمحاكاة .

ويتبين من هذه النتائج الإحصائية أن فئات العينة حسب العمر تختلف فيما بينها حول الأساليب المتبعة في اتخاذ القرار ، إلا أنهم يتفوقون فيما بينهم على أن أكثر الأساليب استخداماً في اتخاذ القرار هي أسلوب البحث في اتخاذ القرار (الطريقة العلمية) باعتباره أكثر دقة في اتخاذ القرارات يليه أسلوب الخبرة السابقة . كما تبين النتائج أن أسلوب التجربة والخطأ والتقليد والمحاكاة من الأساليب التي تستخدم إلى حد ما في اتخاذ القرار على مستوى المدرسة في دولة الإمارات العربية .

جدول رقم (١٢ - ٢)

الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة في اتخاذ القرار (*)		
الأساليب المتبعة في اتخاذ القرار	ن = ١٨٠ ذكور	ن = ١٠١ إناث
أسلوب التجربة والخطأ	٣ر١٢٥	٢ر٨٧٥
أسلوب التقليد والمحاكاة	٣ر٨٧٥	٣ر٨٧٥
أسلوب الخبرة السابقة	١ر٦٢٥	١ر٦٢٥
أسلوب البحث في اتخاذ القرار	١ر٨٧٥	٢ر١٢٥
قيمة كا ^٢	١٥٨ر٧٧	٧٥ر٧٨
الدلالة «دال»	٠٠ر٠٠٠	٠٠ر٠٠٠

يبين الجدول رقم (١٢ - ٢) نتائج اختبار فريدمان لترتيب الأساليب المتبعة في اتخاذ القرار حسب الجنس . ويتضح من خلال هذا الجدول أن الأساليب المتبعة في اتخاذ القرار تتفق بصورة دالة من وجهة نظر الجنسين (الذكور والإناث) . ويتضح كذلك أن الجنسين يتفقان في ترتيب الأساليب من حيث الأهمية .

ويتبين من هذه النتائج الإحصائية أنه لا يوجد اختلاف بين الأساليب

(*) الرتبة الأصغر تدل على أهمية أكبر .

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 - ٣)

الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)				
ن = ٧	ن = ١١٠	ن = ١٦٢	ن = ٢	الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار
ثانوية عامة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	
٢٧٥٠	٢٨١٢	٢٩٢٨	٣٥٠٠	أسلوب التجربة والخطأ
٣٥٠٠	٣٦٨٧	٣٨١٢	٢٠٠٠	أسلوب التقليد والمحاكاة
٢٢٥٠	١٩٣٨	١٤٢٨	٢٠٠٠	أسلوب الخبرة السابقة
١٥٠٠	١٣١٢	٢٠٦٣	٢٥٠٠	أسلوب البحث فى اتخاذ القرار
٤٩٣	١٠٧٥٥	١٢٤٧٨	١٨٠	قيمة كا ٢
٠١٧٨	٠٠٠٠٠	٠٠٠٠٠	٠٦١٥	الدلالة «دال»

يبين الجدول رقم (١٢ - ٣) نتائج اختبار فريدمان لترتيب أساليب اتخاذ القرار حسب استخدامها فى المدارس كما يراها حملة مختلف المؤهلات (الثانوية العامة ، والدبلوم والبكالوريوس ، والماجستير) . ويتضح من 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 لهذين

(*) 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 واليكالوريوس فان نتائج الاختبار تشير الى أن الأساليب تختلف فى ترتيب استخدامها 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 أسلوب 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 حملة البكالوريوس ، فان أسلوب الخبرة السابقة يأتى فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، يليه أسلوب اتخاذ القرار ، فأسلوب التجربة والخطأ ، وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة .

أما حملة الماجستير فيرون أن أسلوب الخبرة السابقة واسلوب التقليد والمحاكاة يأتیان فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية يليهما أسلوب البحث فى اتخاذ القرار فاسلوب التجربة والخطأ .

جدول رقم (١٢ - ٤)

الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)		
مدير	مدرس	الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار
٣٠٢٥٠	٢٨٧٥	اسلوب التجربة والخطأ
٣٠٧٥٠	٣٨٧٥	اسلوب التقليد والمحاكاة
١٠٧٥٠	١٦٢٥	اسلوب الخبرة السابقة
١٠٢٥٠	٢٠١٢٥	اسلوب البحث فى اتخاذ القرار
٥٠٠٥١	١٨٦٠٢	قيمة كا ^٢
٠٠٠٠٠	٠٠٠٠٠	الدلالة

(*) 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 المدرء والمدرسين .

ويرى مدرء المدراس أن أسلوب البحث فى اتخاذ القرار يأتى فى المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، يليه أسلوب الخبرة السابقة ، ثم أسلوب التجربة والخطأ ، وأخيراً أسلوب التقليد والمحاكاة .

أما المدرسون فيرون أن أسلوب الخبرة السابقة هو الأهم ثم أسلوب البحث فى اتخاذ القرار فأسلوب التجربة والخطأ ، ثم أسلوب 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 للاختلاف بينهم فى مدى أهمية استخدام كلا الأسلوبين الى أن المديرين أكثر رؤية فى معرفة أساليب اتخاذ القرار باعتبار انهم هم الذين يضعون القرار أكثر من غيرهم .

جدول رقم (١٢ - ٥)

الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)		
ن = ١٤٥	ن = ١٣٦	الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار
تربوى	غير تربوى	
٢٥٠٠	٣٠٠٠	أسلوب التجربة والخطأ
٣٥٠٠	٣٧٥٠	أسلوب التقليد والمحاكاة
١٥٠٠	١٢٥٠	أسلوب الخبرة السابقة
١٥٠٠	٢٠٠٠	أسلوب البحث فى اتخاذ القرار
١١٧٠	١١٧٠٦٩	قيمة ككا
٠٠٠٠٠	٠٠٠٠٠	الدلالة

(*) الرتبة الاصغر تدل على أهمية أكبر .

(دراسات تربوية)

يبين الجدول رقم (١٢ - 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 نوى التخصصات التربوية وغير التربوية .

ويرى المتخصصون التربويون أن أسلوبى الخبرة السابقة والبحث فى اتخاذ القرار يأتیان فى المرتبة الأولى من الأهمية يليها أسلوب التجربة والخطأ ، فأسلوب التقليد والمحاكاة .

أما غير التربويين فيرون أن أسلوب الخبرة السابقة يأتى أولاً وأسلوب البحث فى اتخاذ القرار ثانياً فأسلوب التجربة والخطأ ثالثاً فأسلوب التقليد والمحاكاة رابعاً .

جدول رقم (١٢ - ٦)

الوسيط المقدر لترتيب الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار (*)		
ن = ٦٩	ن = ٢١٢	الأساليب المتبعة فى اتخاذ القرار
أقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
٢٨٧٥	٣١٢٥	أسلوب التجربة والخطأ
٣٨٧٥	٣٨٧٥	أسلوب التقليد والمحاكاة
١٦٢٥	١٨٧٥	أسلوب الخبرة السابقة
٢١٢٥	١٦٢٥	أسلوب البحث فى اتخاذ القرار
٤٢٦٠	١٩٣٨٥	قيمة كا ^٢
٠٠٠٠٠	٠٠٠٠٠	الدلالة

يبين الجدول رقم (١٢ - 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) .
حيث يرى أصحاب الخبرتين أقل وأكثر من ١٠ سنوات أن أسلوب الخبرة
السابقة يأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم أسلوب البحث في اتخاذ
القرار فأسلوب التجربة والخطأ وأخيرا أسلوب التقليد والمحاكاة .

وبصفة عامة يتبين أن متغيرات البحث من حيث العمر والجنس والمؤهل
والوظيفة والتخصص والخبرة لا تؤثر في ادراك أهم الأساليب المستخدمة في
اتخاذ القرار ، حيث أن هناك اجماعا على أن أسلوب البحث وأسلوب الخبرة
يأتيان في المرتبة الأولى ، بينما يأتي أسلوب التجربة والخطأ والتقليد
والمحاكاة في المرتبة الأخيرة .

ويرى بعض كتاب الادارة في تقييمهم لأسلوب الخبرة أن الادارة - عكس
القانون - 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 . وبالرغم من المآخذ على هذا الأسلوب ،
فقد يسترشد المدير بالقرارات التي سبق اتخاذها - من قبل مديرين آخرين
في منظمة أو غيرها - لاتخاذ قرارات في مواقف مماثلة ، واذا وجد أن
نتائج القرارات السابقة غير مرضية ، يمكن دراسة الظروف والعوامل
التي أدت الى عدم نجاحها ليجنبها . 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) .

وهذا يدل على أن واقع الأساليب المستخدمة في اتخاذ القرار يتفق الى
حد كبير مع الأساليب الصحيحة التي دعت الى استخدامها الدراسات
والبحوث الادارية .

وتشير النتائج الاحصائية السابقة الى أن هناك اختلافا بين فئات
العينة من حيث المؤهل في مدى ادراكها للأساليب المستخدمة في اتخاذ القرار
حيث تشير النتائج الى أن الحاصلين على الثانوية العامة والدبلومات يرون
أن أسلوب البحث في اتخاذ القرار يأتي في آخر مرتبة الأساليب بينما يرى
الحاصلون على درجة البكالوريوس أو الماجستير يدركون أن أسلوب الخبرة

الأكثر استخداماً من أسلوب البحث ، وربما يرجع هذا الاختلاف الى أن حملة
الثانوية العامة والدبلومات أقل ادراكاً للطريقة العلمية فى اتخاذ القرار عن
غيرهم من حملة البكالوريوس أو الماجستير .

١٠ - حاجات اتخاذ القرار الرشيد :

جدول رقم (١٥)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٣٣٦٤	٤	٠.٤٩٩	غ ٠.٥٠
الجنس	٣٤٧٦	٢	٠.١٧٦	غ ٠.٥٠
المؤهل	٤٦٦٥	٦	٠.٥٨٨	غ ٠.٥٠
الوظيفة	٠.٦٣٣	٢	٠.٧٢٩	غ ٠.٥٠
التخصص	٠.١٢٠	٢	٠.٩٤٢	غ ٠.٥٠
-الخبرة-	١٤٢٤	٢	٠.٤٩١	غ ٠.٥٠

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 بالإضافة الى المهارات
العلمية . وينبى من ذلك أن العينة تدرك ادراكاً سليماً الحاجات اللازمة
لاتخاذ القرار الصحيح أما بالنسبة للاختلافات بين المجموعات فلا توجد فروق
كما هو مبين فى الجدول رقم (١٥) .

١١ - تدريب متخذى القرار على المستوى المدرسى :-

جدول رقم (١٦)

المتغيرات	٢ كا :	د ج	الاحتمال	الدلالة
العمر	٢٥٦٤ر	٤	٠٦٢٣٣ر	٠٠٥ غ
الجنس	٠٤٥٧ر	٢	٠٧٩٦ر	٠٠٥ غ
المؤهل	٩٨٢٨ر	٦	٠١٣٢ر	٠٠٥ غ
الوظيفة	١٨٥٩٨ر	٢	٠٠٠٠ر	٠٠٥ غ
التخصص	٢٧٦٦ر	٢	٠٢٥١ر	٠٠٥ غ
الخبرة	٠٦٥٦ر	٢	٠٧٢٠ر	٠٠٥ غ

من استعراض النتائج الاحصائية المتعلقة بالسؤال رقم (١٦) وهو:
هل تعتقد انك بحاجة الى اكتساب مهارات اتخاذ القرار ؟ فقد اجاب (٤٣٪)
بالايجاب بينما اُضاف (٤٨٪) الى حد ما فى حين اجاب (٩٪) بالرفض .

أما بالنسبة للفروق بين المجموعات ، فلا توجد فروق بسبب (العمر والجنس والمؤهل والتخصص والخبرة) بينما توجد فروق بسبب الوظيفة حيث أن كا (١٨٥٩٨) ودرجة الحرية (٢) والاحتمال (٠٠٠٠ر) وتفسير ذلك أن مهارات اتخاذ القرار والخبرة التى يستند عليها عملية اتخاذ القرار تتأثر بوظائف أفراد العينة أن المديرين يعتقدون أنهم فى حاجة الى هذه المهارات أكثر من المعلمين .

وفيما يتعلق بمشاركة المجتمع المحلى فى بعض القرارات الادارية التى تتخذ على مستوى المدرسة فى دولة الامارات ، فقد اجاب (٢٢٪) بالايجاب، بينما اجاب (١٩٪) الى حد ما ، فى حين اجاب (٥٨٪) بالنفى . 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 والتى تسهم فى تحقيق أهداف التعليم فى دولة الامارات .

١٢ - مشاركة المجتمع المحلي فى اتخاذ القرار :

جدول رقم (١٧)

المتغيرات	كا	دج	الاحتمال	الدلالة
العمر	١٩٣١	٤	٠٫٧٤٨	غ٠د٠
الجنس	٠٨٢١	٢	٠٫٦٦٣	غ٠د٠
المؤهل	٥٨٣١	٦	٠٫٤٤٢	د٠
الوظيفة	٤١١٣	٢	٠٫١٢٨	غ٠د٠
التخصص	٦٠٥٨	٢	٠٫٠٤٨	د٠
الخبرة	٠٩٢٢	٢	٠٫٦٣١	غ٠د٠

أما بالنسبة للاختلافات بين أفراد المجموعات ، فتبين نتائج الجدول عدم وجود فروق بسبب (العمر والجنس والمؤهل والوظيفة والجنس) ، بينما يوجد اختلاف دال بين المجموعتين بسبب التخصص (تربوى وغير تربوى) حيث كانت كا (٦٠٥٨) ودرجة الحرية (٢) والاحتمال (٠٫٠٤٨) .

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 .

١٣ - المشكلات التى تواجه عملية اتخاذ القرار : -

وقدما يتعلق بأهم المشكلات التى تواجه عملية اتخاذ القرار وتنفيذه فى مدارس دولة الامارات مرتبة وفق أهميتها التكرارية من وجهة نظر العينة .

التكرار

- ١ - وقت اصدار القرار ٥٣
- ٢ - عدم التزام بعض المعلمين بالقرار المتخذ ٢٩
- ٣ - عدم اقتناع بعض المعلمين بجدوى القرار والوقوف موقف 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 للمقرارات 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 المقرارات 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 بأسلوب 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 لا يخضع للأساليب العلمية التى أجمع عليها المتخصصون فى مجال الادارة

وهى سمة من السمات التي يتصف بها اتخاذ القرار في الدول النامية بصفة عامة وفي مختلف حقول الإدارة (٣٦) .

١٤ - المقترحات التي تساعد في اتخاذ القرار الرشيد : -

أما فيما يتعلق بأهم المقترحات التي يمكن أن تساعد في اتخاذ القرار الإداري السليم على مستوى المدرسة بدولة الامارات من وجهة نظر العينة .

التكرار

- ١ - الأخذ بمبدأ المشاركة ١٩٤
- ٢ - تحديد المشكلة ودراستها بشكل مستفيض وبموضوعية ١٣٨
- ٣ - استشارة الرؤساء وذوى الاختصاص والعمل بمبدأ الشورى ١٣٣
- ٤ - عقد اجتماعات مستمرة بين الهيئة الادارية والتدريسية لأخذ القرارات المناسبة ومناقشتها ١٢٨
- ٥ - اشراك المجتمع المحلى فى اتخاذ القرارات التي تساعد على ربط المدرسة بالمجتمع ١٢٤
- ٦ - متابعة القرار وتأثيره أثناء عملية التنفيذ ١٢٤
- ٧ - اصدار القرار فى الوقت المناسب ١١٨
- ٨ - توفير الامكانيات المادية والبشرية لتطبيق القرار ١١٧
- ٩ - اشراك التلاميذ فى اتخاذ القرار المتصل بأوضاعهم التربوية ١١٢
- ١٠ - الأخذ برأى الأغلبية عند اعتراض البعض على اتخاذ القرار ١١٢
- ١١ - اعطاء صلاحيات أوسع لمديرى المدارس ومعلميها ١١٠
- ١٢ - اعطاء الفرصة والوقت الكافى لتنفيذ القرار ٦٨
- ١٣ - شرح القرار والقيام بالتوعية المناسبة للمشاركة فى تنفيذ القرار ٤٨
- ١٤ - العمل بروح الفريق وتعاون الادارة مع الهيئة التدريسية والأباء ٣٦
- ١٥ - الادارة الجيدة المتمتعة بالحزم وعدم التردد والتنظيم الجيد ٢٦
- ١٦ - وضوح الأهداف المرجوة من القرار للمنفذين واقناعهم بأهميته ٢٤
- ١٧ - جمع البيانات والمعلومات الضرورية عن المشكلة ٢٤
- ١٨ - تدعيم العلاقات الانسانية بين العاملين وإيجاد الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين ١٤
- ١٩ - اعلان القرار باستخدام وسائل الاتصال المناسبة ١٣
- ٢٠ - اختيار عناصر متخذى القرار بشكل صحيح ١٢
- ٢١ - اشعار متخذى القرار بالأمن والتشجيع ١٢

- ٢٢ - احترام الحل والالتزام به بغض النظر عن متخذ القرار مدرسا
١٢ كان أم اداريا
- ٢٣ - تشكيل هيئة ذات خبرة تتحمل مسؤولية اتخاذ القرار السليم
١٢
- ٢٤ - الشمولية فى اتخاذ القرار
١٢
- ٢٥ - اشراك عدد كبير من المدرسين فى مجلس الضبط
١٢
- ٢٦ - الصبر والتأنى فى اتخاذ القرار
١٢
- ٢٧ - اجراء البحوث والدراسات المرتبطة بواقع العمل التعليمي
١١ بالمدرسة
- ٢٨ - عدم عرض القرار فى حالة وجود اعتراضات كثيرة
١١
- ٢٩ - تحديد قصور ومعوقات القرار
١١
- ٣٠ - الشعور المبكر بوجوب اتخاذ قرار معين
١١
- ٣١ - التأكيد على مبدأ تفويض السلطة
١١
- ٣٢ - تهيئة للجو المناسب داخل المدرسة
١١
- ٣٣ - وجود اللوائح المنظمة على مستوى الوزارة فى جميع المجالات
١١
- ٣٤ - عدم تدخل جهات عليا لالغاء القرار بسبب ضغوط خارجية أو
١١ أهواء خاصة رغم أهمية وسلامة القرار

ويتبين لنا من دراسة هذه المقترحات أنها تتمشى بشكل كبير مع
المبادئ 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 وفعاليتها ينعكس أثره على تحقيق المدرسة
للأهداف المنشودة منها .

١٥ - أساليب تلبية الاحتياجات التدريبية :

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 ، فإن تصور المديرين لمدى أهمية بعض أساليب المهارات
المتعلقة بعملية اتخاذ القرار تمثلت فيما يلى :-

- (أ) الندوات (م = ٤٢٧)
- (ب) المناقشات (م = ٤٢٢)
- (ج) الدورات التدريبية (م = ٤٢٣)
- (د) المقابلات (م = ٤١٥)
- (هـ) البحوث (م = ٤٠٦)
- (و) المحاضرات (م = ٣٩٥)
- (ز) المنشورات (م = ٣٧٢)
- (ح) القراءات (م = ٣٦٨)
- (ط) الحلقات (م = ٣٦٥)

ويلاحظ من النتائج السابقة أن الندوات قد حظيت بأعلى مستوى تليها المناقشات ، أما الحلقات فقد احتلت المركز الأخير تسبقها القراءات ، والترتيب الموضح أعلاه يبين الأهمية النسبية التي يوليها مديرو المدارس للأساليب المختلفة لتلبية احتياجاتهم التدريبية فى اتخاذ القرار .

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 والتي 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 . الا فى الحالات الخاصة والتي تقتضى اتخاذ القرار بصفة فردية .

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 الآخر 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 الآخرين 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 .

الهوامش

- ١ - وزارة التربية والتعليم ، وثائق تطوير التعليم قبل الجامعى ، مؤتمرات المديرىات التعليمية بجمهورية مصر العربية (القاهرة ، المكتب الفنى للوزير (١٩٩٠ ص ٣٢) .
- ٢ - ابراهيم عصمت مطاوع ، أمينة أحمد حسن : **الأصول الأدارية للقربية** (القاهرة - دار المعارف ، ١٩٨٤) ، ص : ٨٧ .
- ٣ - محمد أحمد الغنام : «التنمية الادارية من أجل التجديد التربوى نحو استراتيجىة جديدة لتطوير الادارة التربوية» **الاتجاهات العالمية المعاصرة فى القيادة التربوية** (الكويت مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية ١٩٨٤) ص : ٨٢ - ٨٤ .
- ٤ - أميل فهمى : **القرار التربوى بين المركزية واللامركزية** ، دراسة مستقبلية (القاهرة - الأنجلو المصرية ١٩٧٩) ص ٤٠ .
(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 - نواف كنعان : **اتخاذ القرارات الادارية بين النظرية والتطبيق ط ٣ الرياض** . الفرزدق التجارية ٨٩ م ص ٧ .
- ٧ - نواف كنعان : **المرجع السابق ص ٢٨٩** .
- ٨ - وزارة التربية والتعليم - قسم الاحصاء . **نشرة احصائية التعليم ١٩٩٠/١٩٩١ م** ، أبو ظبى - الامارات العربية المتحدة .
- ٩ - حسن الحكاك - **نظرية المنظمة دراسة علمية وعملية فى المنظمة والتنظيم** - بيروت - دار النهضة العربية - ١٩٧٥ - ص ٣١١ .
- ١٠ - حسن الحكاك - **المرجع السابق ص ٣٠٦** .
- ١١ - عصام السيد نوفل : **اتخاذ القرار التربوى فى ضوء النتائج الاحصائية** ، مجلة التربية ، الكويت ، السنة الأولى ، العدد (٢) صفر ، ١٩٨٨ ، ص ٧١ .

(12) R. Tannenbaum, R. Wesler, and F. Massarik, Leadership and Organization : A Behavioral Approach (New York : Mageraw, Hill Book Co., 1961, p. 267).

١٣ - محمد يس ، إبراهيم درويش : المشكلة الإدارية وصناعة القرار ، القاهرة - الهيئة المصرية للكتاب ١٩٧٥ ، ص ٢٠١ .

١٤ - محمد يوسف حسن : الاحتياجات التدريبية لمديرى المدارس فى اتخاذ القرار - دراسة ميدانية فى المنطقة الغربية المملكة العربية السعودية - كلية التربية - جامعة الاسكندرية ١٩٨٩ - ص ٥٥٠ .

١٥ - إبراهيم درويش : التحليل الإدارى - القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧٣ - ص ٨١ .

(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 - وزارة التربية والتعليم - قسم الاحصاء . نشرة احصائية التعليم ١٩٩٠ - ١٩٩١ م - أبو ظبى ، دولة الامارات العربية المتحدة .

(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 - أحمد ماهر - الإدارة مدخل بناء المهارات - الاسكندرية - المكتب العربى الحديث ١٩٨٥ - ص ٧٢ - ٧٣ .

٢٠ - حسن الحكاك - مرجع سابق ص ٣٢٠ - ٣٢١ .

٢١ - المرجع السابق - ص ٣٠٧ .

٢٢ - أحمد ماهر : مرجع سابق - ص ٦٠ .

٢٣ - حسن الحكاك : مرجع سابق - ص ٣١٣ .

٢٤ - المرجع السابق - ص ٣٢١ .

٢٥ - المرجع السابق - ص ٣٢٢ .

(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 - أحمد ماهر - مرجع سابق - ص ٦٤ .
- ٢٨ - 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 - حسن الحكاك : مرجع سابق - ص ٣٣١ .
- ٣١ - د. صلاح عبد الحميد - د. نجات النابة : الادارة التربوية نظرياتها ووسائلها - دار العلم - دبي - ١٩٨٦ - ص ٨٢ - ٨٣ .
- ٣٢ - المرجع السابق - ص ٨٣ .
- ٣٣ - حسن الحكاك : مرجع سابق - ص ٣٣١ .
- ٣٤ - المرجع السابق - ص ٣١٣ .
- ٣٥ - نواف كنعان : اتخاذ القرارات الادارية بين النظرية - مرجع سابق ص ١٨٣ .
- ٣٦ - د. صلاح عبد الحميد - د. نجات النابة : مرجع سابق - ص ٨٢ - ٨٥ .

واقع الاشراف التربوى للطلاب المعلمين فى سلطنة عمان واتجاهات تطويره

دكتورة / صالحه عبد الله يوسف عيسان (*)

١ - المقدمة :

يعتبر الاشراف التربوى واحدا من الخدمات المهنية التعليمية التى يقدمها المسؤولون التربويون ويهدف الى مساعدة المعلمين - قبل وأثناء الخدمة - واكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره وتوفير البيئة التعليمية المناسبة مما يزيد من كفاءة العائد التربوى وتحقيق الأهداف العامة للنظام 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 ومعلمين 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 التى تفرضها طبيعة العمل التربوى .

ومن ثم فان الاشراف التربوى لا يقتصر على متابعة المعلمين العاملين أثناء الخدمة ، بل ويشمل الاشراف والتوجيه للطلاب المعلمين فى كليات التربية . لذا فان مهام الاشراف التربوى قبل الخدمة وخلال فترة اعداد المعلمين لا بد وأن يكون أحد المحاور الأساسية فى عملية الاشراف ، الكلية خاصة اذا وجدت القناعة بأن هذه العملية تتصف بالاستمرارية والتكامل ولا تنحصر ببعده 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 / التعليمية بعد تخرجه .

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 - فمعظم الندوات والأبحاث والدراسات التى ركزت على هذا المجال عالجتة ضمن إطار التعليم العام أثناء الخدمة . فالندوة العلمية حول «اختيار وتأهيل الكوادر التربوية بدول الخليج العربى - فى إطار 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 أجزها بستلن 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 التعليمى - وأن الأهداف التى يؤكد عليها الجميع تيسجم مع ما تؤكدته الاتجاهات الحديثة من حيث الاهتمام بالعملية التربوية بأبعادها المختلفة ، وليس الاقتصار على تقويم عملية التدريس فقط (١) .

بالاضافة الى عدد من هذه الدراسات الشاملة لكل دول المنطقة هناك بعض الدراسات النظرية والميدانية التى أجريت فى كل دولة على حدة . وسيتم التعرض لبعضها لاحقا حسب علاقتها بموضوع هذه الدراسة : ونظرا لأهمية الاشراف التربوى ودوره الهام فى نجاح العملية التربوية فى سلطنة عمان ، فان الدراسة الحالية تحاول لقاء الضوء على مفهوم الاشراف التربوى أهدافه - مكوناته - خصائص وكفايات المشرف للتربوى فى السلطنة والجهود المبذولة لتطويره . وسيكون التركيز هنا حول طبيعة الاشراف التربوى للطلاب المعلمين فى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابوس - وبيان

الجهود التي 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 :

- ما مفهوم 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 ؟

وسيقم 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 ما هو كائن وتفسيره والتعرف على الممارسات (دراسات تربوية)

الشائعة في الاشراف التربوى عامة والاشراف التربوى للطلاب المعلمين خاصة وتبيان ايجابياتها وسلبياتها واقتراح الحلول المناسبة لتطويره وجعله مساهراً للمتغيرات المستمرة نظرياً وعلمياً .

حدود الدراسة :

سيتم تحديد هذه الدراسة كما يلى :

١ - سيتم التركيز على واقع الاشراف التربوى فى سلطنة عمان منذ بداية الخطة الخمسية الأولى للتعليم ٧٥ - ١٩٨٠م وحتى نهاية الخطة الخمسية الرابعة للتعليم ٩١ - ١٩٩٥م ، نظراً لأن هذه الفترة شهدت تطورات سريعة ومتلاحقة فى العملية التعليمية بوجه عام والاشراف التربوى بوجه خاص .

٢ - سيتم التركيز على واقع الاشراف التربوى فى فترة الاعداد التربوى للمعلمين فى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابوس التى استقبلت أول وفد من طلابها بحلول العام الجامعى ١٩٨٧/٨٦م . وتمثل المؤسسة الأساسية لاعداد معلمى المرحلتين الاعدادية والثانوية بالسلطنة .

تحديد المصطلحات :

هناك العديد من المصطلحات والمفاهيم التى يتكرر نكرها فى هذه الدراسة وقد يتم توضيح المقصود بكل منها كل فى مجاله - وفيما يلى عرض موجز لبعض التعريفات الاجرائية التى قد يحدث سوء فهم لمعانيها ضمن واقع تربوى معين ، وهذه المصطلحات هى :

١ - الاشراف التربوى : مصطلح شاع استخدامه كبديل للتوجيه الفنى أو التوجيه التربوى وهو أكثر شمولاً فى معناه - حيث يتجه الى تشخيص العملية التعليمية التعلمية من أجل تطوير ورفع كفاءة المعلم - وهذا المصطلح يؤكد على مبدأ الديمقراطية والعمل التعاونى بين المشرف التربوى والمعلم من أجل تحقيق الأهداف المتفق عليها بين الطرفين .

٢ - **المشرف التربوى** : هو الشخص الذى يقوم بعملية الاشراف وتتوفر فيه الكفاءة العلمية والعملية للقيام بمهام الاشراف .

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 .

٣ - **التوجيه التربوى** : مصطلح استخدم كثيرا فى مجال الاشراف التربوى - ويعتقد المرءون أن التوجيه التربوى يؤكد على أن تكون العلاقة فى عملية الاشراف علاقة رأسية بين الرئيس والمروؤوس (المعلم والموجه) والعلاقة الرأسية - قد تحد من فاعلية المعلم وتفاعله مع المشرف لأنه يشعر أن مايوجه اليه من تعليمات وارشادات عبارة عن أوامر وعليه تنفيذها .

٤ - **الموجه التربوى** : هو من يقوم بعملية التوجيه التربوى - ويستخدم المصطلح ضمن النظام التعليمى فى سلطنة عمان للدلالة على المشرفين التربويين الذين يقومون بتوجيه المعلمين فى المرحلة الابتدائية (الأول - الرابع الابتدائى) .

٥ - **موجه المادة** : هو من يقوم بعملية التوجيه التربوى للمعلمين فى المواد الدراسية المختلفة - ويستخدم المصطلح ضمن النظام التعليمى العمانى للدلالة على المشرفين التربويين الذين يتولون عملية توجيه المعلمين فى المرحلة الاعدادية والثانوية والصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .

مفهوم الاشراف التربوى وتطوره :

ان للتطورات التى تحدث فى مجال الصناعة وادارتها لها انعكاسات جدلية ومباشرة على مفاهيم الاشراف العام ، وبالتالي فانها تتطور معها . 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 .

وقد أدت التطورات الاقتصادية والصناعية بشكل عام الى تطوّر مماثل ومتزامن فى حركة التربية والتعليم التى شهدت (ازدياد عدد المتعلمين،

وزيادة الطلب الاجتماعي 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 في مجال الاشراف التربوي تحديد تطور مفهومه بمراحل معينة منذ بداية القرن العشرين وهذه المراحل هي :

١ - **مرحلة التفتيش والمراقبة** : مع بداية القرن العشرين حيث زاد عدد المدارس والمتعلمين ، ثم الاتجاه الى تعيين مشرفين متفرغين لمهنة الاشراف التربوي ، وبدأت مهمة الاشراف لأول مرة تعنى بالدرجة الأولى بالاشراف والتفتيش (Supervision and Inspection) على المعلمين أثناء أدائهم لمهامهم . وفي تلك الفترة أصبح الاشراف التربوي جزءا من عملية ادارة التعليم العام . ويؤكد شحاته عبد الخالق زهران (١٩٩١م) على أن هذا المفهوم مرتبط بمفهوم الادارة العلمية التي اقتبست الادارة التربوية كثيرا من مبادئها وطبقتها في ادارة النظم التعليمية في تلك الفترة (٢) .

وقد تأثر الاشراف التربوي ما بين (١٩١٠ - ١٩٣٠م) بمبادئ النظرية العلمية في الادارة والنماذج التطبيقية لها . وصارت عمليات الاشراف تتم وفقا للمبادئ التالية التي استخلصت من كتابات واضعي 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 في الاشراف . وضمن النظام التعليمي يقصد بالتخصص هو تحديد الوظيفة الاشرافية ومهام المشرف التربوي ، وليس التأهيل والاعداد المسبق والمنظم لهذه الوظيفة .

- العناية بضبط اجراءات العمل واتخاذ القرارات مركزيا والعمل ضمن تسلسل هرمي في السلطة التعليمية - ويتمثل ذلك في النظام التعليمي من خلال انشاء ادارات مركزية تتولى عملية الاشراف التربوي والتخطيط له وتوجيه المعلمين لتنفيذ المناهج ومراقبة مستوى أدائهم باستمرار .

– الاعتماد على الأوامر المركزية المكتوبة والموثقة والتقارير المحددة بين الرئيس والمرؤوس (المشرف التربوى والمعلم) .

– الاعتماد على المراقبة الدقيقة للتأكد من حسن سير العمل وتحقيق الأهداف الموضوعية ومكافأة الذين يظهرون التزاما حقيقيا لأداء ما يطلب منهم ومعاينة المقصرين فى الأداء الوظيفى (٣) .

وبما أن الإدارة العلمية مهدت الطريق لنظرية البيروقراطية فى الإدارة فى الأربعينيات من هذا القرن ، فقد ركز مفهوم الاشراف التربوى على مبدأ التوجيه الذى يقدمه المسؤولون التربويون للمعلمين لتحقيق الأهداف الموضوعية . والتوجيه من منطلق النظرية البيروقراطية هو عملية تنظيمية ونظام للإدارة يشارك فيه موجهون متخصصون ينصب عملهم على تقويم سير العملية التعليمية والتأكد من وضع الأهداف الموضوعية موضع التنفيذ (٤) .

وخلص القول أن الأسس التى اعتمدها الاشراف التربوى فى تلك الفترة أهمل إقامة علاقات انسانية تمكن كافة العاملين فى قطاع التربية ، وخاصة المشرفين التربويين والمعلمين ، فى تقديم اسهاماتهم الكاملة من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسين أداء المعلم . إضافة 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 . ومع أن عملية الاشراف التربوى من منظور الإدارة 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 . وبناء على ذلك ظهرت الكثير من المحاولات الفكرية والعملية لتغيير المفهوم التقليدى للاشراف التربوى وتطبيقاته . وهذا ينقلنا الى التعرف على مضمون الاشراف التربوى فى المرحلة الثانية .

٢ – مرحلة الاشراف التربوى القائم على مبدأ العلاقات الانسانية :
ازدهرت نظرية الإدارة القائمة على العلاقات الانسانية (١٩٤٠ – ١٩٥٠) فى المجال الصناعى والاقتصادى وامتد تأثيرها على المؤسسة التربوية . وقد نادى مؤيدو هذه النظرية فى دراساتهم التجريبية «مارى باركز فوليت

وايلتون مايو وفريتز روثلسبيرجر
(1940) Fritz Roethlisberger (1923-1933), Elton Mayo (1933-1938), Mary Parker Follet

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 وعلى 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 للمنظيم الادارى أو المؤسسة الادارية التربوية (٥) وأعطى عزت جرادات (١٩٨٥م) تفسيراً أكثر وضوحاً لمضمون هذا المفهوم بقوله «ان الاشراف التربوى هو عملية انسانية ديمقراطية تعاونية تشخيصية تهدف الى تطوير العملية التعليمية / التعليمية وتحسين عمل المعلم وتنميته . وبناء على هذا المفهوم فمشراف 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 - واعترف بدوره فى تطوير عملية التعلم اذا ما قدمت 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 لا يخلو من السلبيات : فعلى سبيل المثال لا الحصر ، فقد تغلب مراعاة النواحي الانسانية عند المعلمين على مصلحة المتعلمين والعملية التعليمية التعليمية - وعدم التأكيد على تحقيق أهداف محددة يتفق عليها بين جميع الأطراف المشاركين فى عملية الاشراف التربوى . أما فيما يتعلق 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 نظرية ضمن مقررات الاعداد المهني والتأكد من مدى قدرته على تطبيقها دون تقديم التدريب والاعداد القبلى لتطبيق الكفايات والمهارات التدريسية التى يفترض فى مؤسسات الاعداد أن تقوم بتقديمه له والتى تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء داخل الصف . وللتغلب على تلك السلبيات ظهرت محاولات جديدة لتغيير هذا المفهوم وتطبيقاته فى المرحلة اللاحقة .

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 للمقياس 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 ، بالإضافة الى هذا ، فهو 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 مايلي :

(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 المشاركون وخاصة المعلمين نوعا من الحرية ، وهذه الحرية تخلق عندهم شعورا بالمسئولية والانتماء الى المهنة ومتطلباتها .

ولكن وجهة كذلك مجموعة من الانتقادات لهذا المفهوم والأسلوب القائم عليه فى عملية الاشراف التربوى منها :

(أ) يعتبره البعض نوعا من الرقابة الادارية الآلية للقيادات ، ولا يعطى المرؤوسين من معلمين ومشرفين تربويين الكثير من الحرية والتصرف والتعامل مع المتغيرات داخل البيئة التعليمية .

(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 . وهذا واضح فى النظم التربوية المركزية حيث يتم تحديد الأهداف مسبقا .

(ج) لاتؤخذ القرارات الحساسة والمصيرية للأهداف . وقد يغلب أسلوب ارضاء الأطراف المشاركة على حساب المصلحة العامة (١٠) .

ويحدد كونتر بيتر (١٩٦٤ ، ١٩٦٥م) سلبيات هذه النظرية وتطبيقاتها فى الاشراف التربوى والتي أوردها خصاونه (١٩٨٦م) كالاتى :

- تركز على المدى القريب على حساب المدى البعيد للأهداف .
- قد لاتكون مقياسا دقيقا للأداء .
- عدم ضمان وجود شبكة عمل مترابطة للأهداف والقائمين على تنفيذها .
- تركز على الجوانب الكمية دون الكيفية فيما يتعلق بمخرجات العملية التربوية .
- تفتقر الى اتباع أسلوب التقويم المستمر (١١) .

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 التعليمية وكل من لهم علاقة بها . وعليه لابد أن يركز الاشراف

التربوى على التعليم الصفى . وهذا ينقلنا الى اعطاء صورة مختصرة عن تطور هذا المفهوم .

٤ - 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 مرتبنا 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 ما يحدث 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 تمثيلهم تدريجيا تغيرات تشكل مجموعها 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 - وهو يقترب من هذه الزاوية من التعليم المصغر - ويستخدم فى هذا وسائل متعددة حسب الحاجة اليها - 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 ما قبل 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 على تطوير هذا الأداء للوصول به الى المستوى المطلوب فى هذه المهنة .

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 . وهذا الجانب تؤكد شروط التوظيف المتبعة فى معظم كليات التربية فيما يتصل بالمشرفين التربويين للتربية العملية . ولتستثنى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابوس من ذلك . اذ يشترط فى مشرف التربية العملية أن يكون حاصلا على درجة الماجستير فى تخصص محدد ، اضافة الى خبرة عملية فى مجال التدريس والتوجيه . ويعمل تحت اشراف دكتور متخصص فى طرق تدريس مادة محددة ولديه خبرة نظرية فى المناهج والادارة المدرسية ولكن ينقص هؤلاء المشرفين التربويين الاعداد القبلية فى مجال الاشراف التربوى الذى تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة فى الادارة والاشراف التربوى . . .

ان الجهود مازالت مستمرة لتطوير مفهوم الاشراف التربوى ومضمونه وتطوير عملياته منذ السبعينات ، وهناك محاولات عدة لوضع نماذج نظرية فى القيادة والاشراف التربوى . ومن أشهر هذه النماذج نموذج الاحتمالات فى القيادة والاشراف التربوى (Contingency Leadership Model)

لفريد فيدلر (F. Fielder, 1970s) يفترض فيدلر أنه لا يوجد نمط جيد للقيادة والاشراف التربوى يكون مناسباً لكل المواقف . ولكن فاعلية النمط تتحدد بمدى ملائمته للموقف . ويضيف قائلاً ، أن المشرف التربوى يكون فعالاً عندما يقوم بالاشراف وتوجيه المعلمين كأفراد - فهذا الأسلوب يساعدهم على تطوير ممارساتهم وتقبل التعليمات والتوجيهات بسهولة (١٣) ، ويكون المشرف التربوى ذا تأثير وفاعلية على المعلمين اذا استطاع أن يقنعهم بأهمية القائد ودوره الفعال فى تطوير ممارساتهم (١٤) .

ان الاشراف الفنى باستخدام أسلوب الاحتمالات ونماذج المختلفة يضع فى الاعتبار الأول خصائص المشرف التربوى وقدرته على القيادة ومدى فاعليته فى التأثير على شعور ومدارك المرؤوسين ألا وهم المعلمين .

مما سبق عرضه حول تطور مفهوم الاشراف التربوى ومضمونه ، نستخلص أنه حديث نسبيًا - 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 التعليمية 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 أثارها .

٧ - جعل المدارس ومراكز التعليم والتدريب أكثر بهجة وإنسانية من حيث الامكانيات المادية والعلاقات الانسانية .

٨ - تعزيز مفاهيم المشاركة والتعاون والتشاور والعمل الجماعى بروح الفريق .

٩ - استنفار انطاقات الكامنة لدى المعلمين وكذلك تشجيع روح التجريب والابتكار وطرح الأفكار والممارسات البديلة كما هو مألوف ومتعارف عليه .

١٠ - تحديد الصعوبات والعوائق بصورة علمية موضوعية والتصدى للتلغلب عليها دون الاعتماد الكلى على السلطات التربوية العليا فى كافة الأمور .

١١ - اشراك البيئة المحلية والوطنية فى نشاطات المدارس وشرح منجزاتها والتعريف بأنواعها .

١٢ - حماية ورعاية الهيئات التعليمية واثاحة الفرص الكامنة لأفرادها للنمو العلمى والمهنى وتوسيع آفاق الثقافة الذاتية بشتى الوسائل المتاحة (١٥) .

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 .

(ب) فهم الأهداف التربوية العامة وأهداف المناهج وأهداف مادة التخصص وربط الأنشطة والخبرات التعليمية التعلمية بها .

(ج) 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 للتلغلب عليها .

(د) ادراك أهمية العمل التعاونى وحفز الطالب المعلم على المشاركة الجماعية فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم للدروس وغيرها من الأنشطة التى توفرها المدرسة والتى يتلقى الطالب المعلم تدريبه القبلى فيها .

(هـ) اكتساب الخبرات النظرية والمهارات العلمية التى تساعده على استخدام الموارد والامكانيات بطريقة فعالة وتحقيق مزيد من الفعالية فى الأداء .

(و) تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس والاهتمام بتطوير الكفايات (Competencies) والقدرات اللازمة لتطوير هذه المهنة ورفع شأنها فى المجتمع عامة .

مجالات الاشراف التربوى :

لم يعد الاشراف التربوى مقصورا على متابعة المدرس أثناء تنفيذ الخطة الدراسية والمناهج بمفهومها الضيق أو تقويم أداءه داخل الصف - فقد أصبح الاشراف التربوى يعنى بتطوير الموقف التعليمى التعلّمى بجميع عناصره واهدائه والتغيير فيه ، وعليه ، فقد تنوعت وتعددت مجالات الاشراف . وسيتّم 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 . وأهداف المواد الدراسية كل على حدة .

٢ - التنظيم : يشمل قنوات الاتصال بين أجهزة الاشراف التربوى والهيئات التدريسية والادارية والخدمات المساعدة والتجهيز وتحديد الموارد وما الى ذلك . كما يشمل التنظيم جدولة المواعيد والفئات المطلوب تقييم أدائها والاتصال بالمدارس وتهيئة الامكانيات كاملة للمدرسين قبل عملية الحكم على أدائهم . ويشمل التنظيم كذلك الاتفاق على مضمون استمارات تقويم أداء المعلمين والبنود التى تحتويها وتجريبها وطرح البدائل ومتابعتها .

٣ - التدريب والتوجيه والحقز : التدريب والتوجيه والحقز عمليات مترابطة تبدأ بالاعداد والتدريب قبل الخدمة والتدريب والتأهيل أثناء الخدمة، للراغبين فى المهنة أو العاملين فيها ، على أسس ومبادئ العمل التربوى من نظريات ومهارات وكفايات . 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 (١٩٨٠م) .

(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 المستجدات النظرية فى مجال التخصصات الأخرى ذات العلاقة بالمادة التى يقومون بتدريسها .

(ب) الأساليب والوسائل : ويتمثل ذلك فى اطلاع المعلمين وتدريبهم على توظيف أساليب وطرق تعليمية تعلمية جديدة ومساعدتهم على البحث عن مصادر المعلومات عن المواد التعليمية - وتدريبهم على انتاج وتصميم الوسائل التعليمية المناسبة .

(ج) مجال المستجدات 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 وخاصة مايساهم منها فى رفع مستواهم النظرى والعملى (١٦) .

٤ - التقويم والمقابلة : ان عملية التقويم هى عملية مستمرة ولا تعتبر ختامية فى ذورة الاشراف التربوى ، بل بداية التخطيط للدورات الاشرافية القادمة . ويعتبر تقويم الأداء التربوى من أصعب الأمور التى يواجهها المشرف التربوى . ويؤكد بستان وطه (١٩٨٣م) ذلك بقولهما «أنها ليست عملية تعبئة استمارة وترقيم هامش من البنود ... بل هى جهد دؤوب ومتواصل لتقويم الجوانب المختلفة من أداء المعلم وتقديم طلابه وأثر التعليم فى نمو خبراتهم وشخصياتهم (١٧) .

ويشمل التقويم كذلك متابعة سلوك المعلمين داخل الصف ومساعدتهم على حل المشكلات الخاصة بإدارة الصف وتنظيمه وما الى ذلك . فالمشكلات التنظيمية والتى تتعلق بسلوك المعلم قد تقلل من تفاعل المتعلمين مع الخبرات المخططة لهم وتعيق الأداء المرغوب للمعلم . 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 أوضحتها التطبيقات الفعلية لهذه الاختبارات وأنواعها المختلفة .

٥ - تنفيذ وتطوير المنهج المدرسى : يقول محمد عبد الرحيم عدس

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 . إذ أن الاعداد التربوى يبدأ قبل الالتحاق بمهنة التدريس فى التعليم العام خاصة بعد الثمانينات من هذا القرن . وتخصص كليات التربية ما بين ٢٥٪ - ٣٥٪ من الخطة الدراسية لمقررات الاعداد التربوى والعملية . ففى الخطة الدراسية فى كلية التربية والعلوم الاسلامية - جامعة السلطان قابون ، على سبيل المثال لا الحصر ،

تشكل الساعات المعتمدة لمقررات الاعداد المهني ٣١٨٪ من اجمالي الساعات المعتمدة فى الخطة الدراسية (١٩٩٢/٩١م) والجدول التالى يوضح توزيع الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج والحصول على بكالموريوس التربية فى تخصص معين .

جدول رقم (١)
خطة الدراسة فى كلية التربية والعلوم الاسلامية
جامعة السلطان قابوس
وعدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج

م	المقررات	عدد الساعات المعتمدة	النسبة المئوية
١	متطلبات الجامعة	١٨	١٣٫٦٪
٢	مقررات التخصص	٧٢	٥٤٫٦٪
٣	مقررات الاعداد التربوى	٤٢	٣١٫٨٪
	الاجمالى	١٠٠	١٠٠٪

وروعى فى توزيع الساعات المعتمدة لمقررات الاعداد التربوى بأن يكون لمقررات الاعداد للتربية العملية النصيب الاكبر وهذا يتضح من الجدول التالى .

جدول رقم (٢) مقررات الاعداد التربوى

م	رمز المقرر ورقمه	اسم المقرر	عدد الساعات المعتمدة
١	عن ٢٢٠٠	علم نفس النمو وسيكولوجية التعليم	٣
٢	عن ٣٢٠٠	علم النفس التربوى والتقييم	٣
٣	عن ٤٣٠٠	علم النفس الاجتماعى والارشاد النفسى	٣
٤	تر ٢٠٠٤	اصول التربية	٣
٥	تر ٢٠٠٥★	الاهداف التربوية والتعليمية	٣

٦	تر	★ ٣١٠٢	نظام التعليم فى عمان والخليج	٢
٧	مط	★ ٣٠٠٨	الوسائل التعليمية	٢
٨	مط	★ ٢٠٠٩	المنهج المدرسى	٢
٩	مط	★ ٣٠١٧	طرق التدريس (١)	٢
١٠	مط	★ ٤٠١٧	طرق التدريس (٢)	٢
١١	مط	★ ٤٥٠١	التربية العملية (١)	٢
١٢	مط	★ ٤٥٠٢	التربية العملية (٢)	٦
١٣	-		مقرر اختيارى تربوى	٢

٤٢

اجمالى الساعات المعتمدة

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 ٦٦.٦٪ . 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 والتأكد على استمرارية الجوانب الايجابية فيها . ان هذا التنسيق يساعد على التغلب على مشكلة هامة ورئيسية يطرحها حديثو التخرج من كليات التربية ، ألا وهى أن مايطالبه 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 - وبالتالي 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 .

(دراسات تربوية)

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 بناء هذه العلاقات والاسهام فى التخطيط لها والعمل على تطويرها واستمراريتها . ان هذا الدور ليس مقتصرًا 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 التدريب الميدانى . . . ولكنها تحتاج الى تطوير وخاصة فى مجال التنسيق مع المشرفين التربويين فى التعليم العام . . . وتنفيذ المنهج المدرسى .

الكفايات والمهارات اللازم توافرها فى المشراف 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 واستخدام 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 ، ان يمكن أن يشكلوا عامل اعاقا 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 استراتيجة للتغيير التربوى ، فضلا عن ذلك ، فان هذا الاجراء يخفف الفروق فيما بينهم على المستويات الأكاديمية والمهنية (١٩) .

وإذا 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 ٠٠٠٠ الخ) ، بناء وتقييم وتطوير المناهج اضافة الى مجموعة من المقررات التربوية فى فلسفة التربية (اجتماعيات التربية ، تاريخ التربية ٠٠٠ 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 بالموظائف الاشرافية الفنية بوزارة التربية والتعليم ، ويساهم هؤلاء الخريجين فى عملية الاشراف التربوى فى المدارس ، بالاضافة الى بناء وتقييم وتطوير المناهج المطبقة فى التعليم العام .

وفى بعض الجامعات الأمريكية فان مكونات برنامج الاعداد فى الادارة والاشرف التربوى والذى يطرح على مستوى الماجستير هى :

(أ) مقررات فى الثقافة العامة .

(ب) مقررات تربوية فى طرق التدريس والتقنيات التربوية والتقييم ونظام التعليم فى الولايات المتحدة (أهدافه ، عملياته ، تنظيمه تاريخه ومشكلاته المعاصرة) .

(ج) مقررات عملية ميدانية - تركز على التدريب الادارى والاشرفى الميدانى والزيارات الميدانية والتحاور المباشر مع المشرفين التربويين وغيرهم . . ومعاشية 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 والاشرف التربوى ، كالخبرة السابقة فى التدريس والعمل الادارى ، فانها لم تعد مهمة . ويوجه الاهتمام الآن الى الاستعداد والرغبة الذاتية فى ممارسة العمل الادارى والاشرفى عند القبول . أن التركيز على الاستعداد والرغبة مبنى على فرضية أكدتها التجارب الميدانية ، أن ليس بالضرورة بإمكان كل مدرس ناجح أن يكون مشرفا تربويا ناجحا (٢٠) . فهناك قدرات ذات تأثير اكبر

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 .
- (ج) 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 - ونستخلص منها الكفايات التى نرى أنه من الضرورى توفرها فى المشرف التربوى لكونه يقود ويوجه المعلمين فى العملية التعليمية ومن هذه الكفايات ما يلى :

- التخطيط .
- المناهج .
- التعليم .
- النمو المهنى .
- اعداد الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة وتقويم نتائج الاختبارات وتطويرها .
- ادارة الصفوف .
- 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 .

أساليب الإشراف التربوى :

يعتمد الإشراف التربوى فى مرحلة الاعداد القبلى للطالب المعلم أساسا على مجموعة من الأساليب المتناسقة التى توظف تدريجيا فى تقويم الأداء . ولكل أسلوب من هذه الأساليب أهدافه وإجراءاته . 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) . وينطلق التدريس المصغر من فكرة أساسية فى علم نفس التعلم : وهى أن السلوك لا يتعدل بمجرد الفهم النظرى لطريقة أو مبدأ أو أسلوب ، وان تعديل السلوك هذا يستلزم ، بالإضافة الى هذا كله ، اكتساب بعض القابليات والأعمال التى تصبح فى متناول الفرد التى يكسبها كما يكسب السائق الارتكاسات والأفعال المنعكسة اللازمة لقيادة السيارة ، وكما يمتلك المتحدث الآليات اللغوية الضرورية للكلام (٢٤) . ويعتمد هذا الأسلوب على تحديد الكفايات والمهارات التعليمية (Teaching Competencies) and Skills والتدريب عليها كل على حدة . ويتم التدريب على كفاية فى فترة زمنية محددة ولعدد قليل من المتعلمين . ويقوم التدريس المصغر على التغذية الراجعة (Feedback) التى يزود بها المشرف التربوى والأستاذ المختص الطالب المعلم بعد قيامه بالتدريس . وفى الغالب يكون مصدر التغذية الراجعة المتدرب ذاته أو المشرف - فالمتدرب ، مثلا ، يشاهد تطبيق الموقف التعليمى المحدد من خلال الفيديو تيب ويقوم بإصدار أحكام معينة فى ضوء معايير ومحكات معدة لهذا الغرض . وفى الوقت ذاته يقوم المشرف بتقويم ذات الموقف ، ومن ثم اعطاء المتدرب تغذية راجعة حول تنفيذه للمهارات التعليمية موضوع البحث (٢٥) . 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 العملية الميدانية .

وقد زود معمل التدريس المصغر التابع للكلية بأحدث الوسائل والأدوات وتم توظيف الفنيين المؤهلين لتسهيل عملية توظيف التقنيات الملائمة للتطبيق .

٢ - 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 كالاتى :

- دور المنهج المدرسى ومايتصل به من وسائل تعليمية تعليمية .
- دور الأسئلة التى يطرحها المعلم من حيث أنواعها ، ومناسبتها لكل من المادة الدراسية ومستوى المتعلمين وكيفية توزيعها بينهم .
- دور المناشط الصفية فى عمليتى التعليم والتعلم كالأعمال الكتابية واجراء التجارب المختبرية وحل التمارين الحسابية .
- دور المناشط اللاصفية فى تنفيذ المنهج ، كالأجابات المنزلية وجمع العينات والنماذج ورسم الخرائط وكتابة المقالات والأبحاث العلمية والأدبية .
- دور المعلم فى تنظيم العملية التعليمية من حيث قدرته على الاستفادة من خبرات المتعلمين ، واهتمامه بمستوياتهم المختلفة وقدرته على التفاعل معهم .
- دور الطرائق المستخدمة فى التعليم وأنواعها كأساليب التعلم الفردى والجمعى ومدى ملاءمتها للمتعلمين .
- دور المادة الدراسية فى تحقيق الأهداف ومن حيث ملاءمتها لمستويات المتعلمين المختلفة وحادثة المعلومات الواردة فيها (٢٦) .

ان هذه الجوانب يأخذها المشرف التربوى والاستاذ المختص بعين الاعتبار عند زيارة الطالب المعلم فى الصف . . . ويوجهان اليها اهتماما بالغاً لأنها تتضمن مجموعة من القدرات التى تم تدريبيه عليها مسبقاً ضمن أسلوب

التدريس المصغر ٠٠٠ وبالإضافة الى مانكر ، 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 . وعلى المشرف التربوى أن يكون على دراية تامة بها .

ولتقويم الأداء الصفى بفعالية ، يقوم مشرف التربية والأستاذ المختص فى طرق تدريس مادة معينة بعدة زيارات صفية منها الزيارات الاستطلاعية والارشادية وزيارات المتابعة والتقويم .

٢ - أسلوب التدريب الميدانى : يختلف التدريب الميدانى أثناء الخدمة عن التدريب قبلها . ان أن الأخير يهدف الى اكساب المعلم الطالب المعلم الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لامتحان التدريس ، بالإضافة الى تزويده بالمعارف والمعلومات النظرية فى مجالات التربية وعلم النفس والمواد الأكاديمية . 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 ما يلى :

- متطلبات المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها من حيث فهمها واستيعابها وأدواتها وكتبها المدرسية والإضافية .
- خصائص تلاميذ المرحلة التى يدرس فيها - الجسمية والانفعالية والعقلية .
- طرائق التدريس العامة والخاصة والأساليب المناسبة لتدريس المادة التى يقوم بتعلمها .
- الأهداف التربوية العامة ، وأهداف تدريس المادة .
- الأسس النفسية والاجتماعية للمناهج الدراسية عامة والمنهاج الذى يقوم بتنفيذه خاصة .
- الامكانيات المادية المتوفرة فى البيئة المحيطة بالمدرسة .

- المستحدثات فى مجال التربية وعلم النفس وأثرها على التعليم والتعلم الصمى .
- المعارف الحديثة وتطوراتها المتصلة بموضوع المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها (٢٧) .

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 التى تظهر نتائجها على المتعلمين سلبا أو ايجابا .

٢ - أما الجانب العملى من الكفايات التعليمية فيتمثل فى بعض المهارات التعليمية التالية :

- قدرة الطالب المعلم على التخطيط للدروس .
- قدرة الطالب المعلم على ادارة الصف .
- قدرة الطالب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية التعليمية .
- قدرة الطالب المعلم على توظيف الأجهزة التعليمية ووسائل الاتصال .
- قدرة الطالب المعلم على طرح أسئلة تثير التفكير عند المتعلمين(٢٨) .

ان هذه الكفايات جزء محدود من قائمة الكفايات العملية التى يوليها التدريب عامة اهتمامه ، وقد طورت فى السنوات الأخيرة قوائم كاملة . يتم تدريب الطلاب المعلمين عليها والمجال هنا ، لايسمح للتطرق اليها بالتفصيل . 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 .
- القدرة على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية ذات العلاقة بالموضوع .
- القدرة على ربط الخبرات النظرية المعطاة بالواقع الحياتى فى البيئة العمالية والعربية .

- القدرة على استغلال السبورة بشكل منظم وفعال .
- القدرة على تحفيز المتعلمين للمشاركة فى أنشطة الدرس المختلفة .
- القدرة على طرح الأسئلة التقويمية والختامية . (التقويم التكويني والختامى) .

• القدرة على استخدام طرائق التدريس المتنوعة والملائمة لموضوع الدرس ومستويات المتعلمين وأعمارهم وخبراتهم ولاسيما (المحاضرة ، اللقاء ، المسألة ، 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 الإشراف التربوى : يقصد بالمنحى التكاملى للإشراف التربوى ، استخدام جملة من الأدوات والوسائل الإشرافية المختلفة لتحقيق الأهداف الإشرافية 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 الإشرافية 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 الإشرافية الأخرى اذا ما استخدمت منفردة - بالاضافة الى أنها تطور خبرات الطالب المعلم وتساعد على تطوير ممارساته داخل الصف .

ولتحقيق أهداف الإشراف التربوى للطلاب المعلمين فى الكلية ولتابعة 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 تدريبيه 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 . 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 تنسم 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 هى :

- 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 من الوزارة فيما يتعلق بالمنهج المدرسى وبكل مادة دراسية على حدة . 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 مدير 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 النظام 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 الوزاري رقم ٨٠/١٨ لسنة ١٩٨٠م حول اختصاصات قسم التوجيه الفني على المرحلة الاعدادية والثانوية والموجهين التربويين (موجهى الفصول) فى المرحلة الابتدائية على النحو التالى :

(أ) مهام موجهو المواد : يقوم موجهو المواد بـ :

- الاشراف على تدريس المواد كل حسب اختصاصه .
- توجيه المعلمين ومتابعة أدائهم فى الفصول .
- وضع الخطة الشهرية والفصلية المتعلقة بتوزيع محتوى المنهج ومتابعة تنفيذه .
- توفير الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة ، وتدريب المعلمين على حسن استخدامها والاشراف على وضع الوسائل بمواد يمكن العثور عليها فى البيئة .
- توجيه المعلمين فى الصفين الخامس والسادس فى المرحلة الابتدائية .
- تزويد مكاتب المدارس بالمكتب التى تناسب المادة .
- تقديم الاقتراحات الى المساعد الفنى - نخص بالذكر منها كيفية توزيع معلمى المادة فى هاتين المرحلتين على مدارس المنطقة .
- المشاركة فى اعداد الامتحانات التى تعقدها الوزارة أو المنطقة .
- تقييم حالة أداء المعلمين التابعين لهم .
- وضع تقارير فترية عن تدريس مادتهم فى المنطقة .
- الاشراف على برامج تدريب المعلمين وتطوير المناهج وتأليف الكتب .
- مساعدة موجهى الفصول فى أداء أعمالهم .

(ب) موجهو الفصول : يقوم هؤلاء بـ :

- الاشراف على توجيه معلمى المرحلة الابتدائية والمديرين .
- القيام بزيارات توجيهية لمتابعة أداء المعلمين .
- تنظيم اجتماعات للمعلمين والاشراف عليها لمناقشة وحسب بعض المشاكل التربوية .
- الاشتراك فى عملية توزيع المعلمين على المدارس الابتدائية .

- العمل على ايجاد الوسائل التعليمية المناسبة وتبصير المعلمين بجوداها وكيفية اعداد بعضها من الخامات المتوفرة فى البيئة .
- كتابة تقارير تقييم أعمال المعلمين .
- كتابة تقارير فنية عن المشاكل التى تواجه المعلمين ، وتقييم النهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية .
- المشاركة فى اعداد ومتابعة الامتحانات التى تعقدتها الوزارة أو المنطقة (٢٢) .

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 المديرية العامة للتربية والتعليم وادارات التربية والتعليم فى المحافظات والمناطق المختلفة . 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 . وهؤلاء يشكلون حلقة اتصال بين أقسام التوجيه العديدة فى المناطق وبين الوزارة (٢٣) . ان مسألة المشرف المقيم فى المدرسة غير شائعة فى مدارس سلطنة عمان ويتولى المشرف التربوى عادة مهمة الاشراف على عدد لا يقل عن (٥٠) معلما ومعلمة فى عدد من المدارس المجاورة بعضها البعض ، ولا يتم تغيير المدارس التى يشرف عليها المشرف التربوى الا عند الضرورة الطارئة (٢٤) . ومازال هذا النظام سارى المفعول منذ بداية الثمانينات سواء لوجه المادة أو للموجه التربوى .

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 . وقد تم استقطاب عدد كبير من الموجهين من مختلف الدول العربية والأجنبية عن طريق الاعارة والتعاقد . ونتيجة لذلك ظهرت بعض المشكلات الناجمة عن اختلاف خلفياتهم من حيث أسلوب العمل الممارس فى تلك الدول ، بالإضافة الى اختلاف المناهج المطبقة فى السلطنة . وللتغلب على هذه المشكلة تعقد اجتماعات دورية لهؤلاء على مستوى المناطق التعليمية وعلى المستوى المركزى

وذلك لمناقشة أسس واستراتيجية الاشراف التربوى . ويقوم بهذه المهمة الأعضاء الفنيون فى المراكز وأقسام التوجيه فى المناطق . وفى مجال التعريف بالناهج العمانية تقوم دائرة تطوير المناهج مع الأعضاء الفنيين 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 التوجيه التربوى مايلى :

١ - دبلوم معهد المعلمين نظام السنتين بعد الثانوية العامة وخبرة لاتقل عن ثمان سنوات فى التدريس فى المرحلة الابتدائية وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة ابتدائية وسنتين بوظيفة مدير مدرسة ابتدائية .

٢ - دبلوم معهد المعلمين نظام الخمس سنوات بعد الاعدادية ، خبرة لاتقل عن (٨) سنوات منها (٤) سنوات فى التدريس فى المرحلة الابتدائية ، وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة ابتدائية وسنتين بوظيفة مدير مدرسة ابتدائية .

٣ - 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 - دبلوم معهد المعلمين نظام السنة الواحدة بعد الثانوية العامة وخبرة لاتقل عن (٩) سنوات منها (٥) سنوات فى التدريس بالمرحلة الابتدائية وسنتين بوظيفة مساعد مدير مدرسة وسنتين بوظيفة مدير مدرسة ابتدائية .

- دبلوم عام فى التربية لمدة سنة واحدة بعد المؤهل الجامعى وخبرة لاتقل عن (٦) سنوات بعد المؤهل التدريسى بالمرحلة الابتدائية .

- 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 .

٢ - انعاش الخلفية التربوية للمشاركين فيما يتصل بالتربية فى المدرسة الابتدائية .

٣ - اكسابهم مهارات وكفايات أساسية تتصل بتخطيط أنواع مختلفة من الأنشطة التوجيهية ذات الأهداف الخاصة وتنفيذها وتقويمها والتقارير عنها .

٤ - رفع مستوى العملية التربوية وتعزيز العلاقات الانسانية البناءة بين مختلف العاملين التربويين .

٥ - اكساب المشتركين قدرات فى التخطيط لبرامج اشرافية وتنفيذها لتطوير العملية التربوية والنمو المهنى للعاملين فى التربية (٣٧) .

ويجرى تنفيذ برامج الدورات التدريبية فى الاشراف التربوى على ثلاث مراحل وهى :

(أ) المرحلة الأولى : مدتها ثلاثة أسابيع - يتم فيها انعاش خلفية المشاركين واكسابهم مفهوما واسعا للاشراف التربوى وفهما سليما لمسئوليات ووظيفة الموجه التربوى وأساليبه فى العمل .

(ب) المرحلة الثانية : مدتها أربعة شهور . 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 والاشرفية .

(ج) المرحلة الثالثة : ومدتها ثلاثة أسابيع وتستهدف الى تعزيز النتائج التعليمية لبرامج المرحلتين السابقتين ، وتركز على الممارسات العملية لأهم الكفايات الميدانية اللازمة للموجه التربوى (٣٨) .

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 للممسؤولين 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 يففلونها ، 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 التعليمية .
- ٤ - مجال المناهج الدراسية والأهداف التربوية (٣٩) .

وقد وظف الباحث استبياننا 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 موجهة من الصنفين - موجهون تربويون وموجهو مواد باستثناء موجهو التربية الرياضية والتربية الأسرية العاملين فى البيئات الجغرافية المختلفة .

- ٢٥٦ معلما من العاملين فى مدارس المراحل الثلاث فى المناطق المختلفة .

- ١١٣ مديرا من مدراء مدارس المراحل الثلاث (٤٠) .

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 لا يمارس المهام المطلوبة منهم فى مجال التكوين والتدريب المهنى للمعلمين وتعزيز ثقافتهم .

٢ - معظم اهتمام الموجهين ينصب على مجال الادارة المدرسية والعلاقات الانسانية وتقويم أداء المعلمين فى الصفوف .

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 .

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) .

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 التربوى . وقد شملت دراسته جميع مناطق السلطنة وبلغ عدد أفراد العينة الفعلية (دراسات تربوية)

(١٥٠ موجهة تربويا) (موجهو مواد وموجهون تربويون) • وقد طبق الباحث ثلاث أدوات أساسية - استبياننا 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 التي حددها الباحث على النحو التالي :

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المشرفين التربويين (مرتفعي الكفاءة ومنخفضي الكفاءة) في أساليب القيادة - (ديمقراطي ، فوضوي ، تسلطي) •

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المشرفين التربويين (مرتفعي الكفاءة ومنخفضي الكفاءة) في كل عامل من عوامل الشخصية التي يقيسها اختبار كاتل للعوامل الشخصية للراشدين (٤٢) •

وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج وسيتم عرض مايتصل بموضوع هذه الدراسة فقط وهي :

(أ) فيما يتعلق بالفرض الأول ، فهناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠٥ بين مجموعة المشرفين التربويين مرتفعي الكفاءة والمجموعة منخفضة الكفاءة في نمط القيادة وذلك لصالح المجموعة الأولى • فقد تبين أنهم أكثر حرصا على أن يكون لهم دور ملموس ويشاركون بايجابية في عملية الاشراف التربوي بأسلوب ديمقراطي سعيا وراء التوصل الى تحقيق الأهداف وتكوين علاقات ايجابية مع المعلمين •

(ب) فيما يتعلق بالفرض الثاني ، فهناك فروق ذات دلالة احصائية ما بين ٠١ الى مستوى ٠٠٥ بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية في سبعة عوامل من الاثنى عشر عاملا الذين يؤثرون في الشخصية وهي : السيلكلوثيميا ، العامل العام ، الاتزان الانفعالي ضد عدم الثبات الانفعالي ، الجدية في 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 .

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 والتفوييم ، بالاضافة الى تنظيم اللقاءات العلمية بينهم وخاصة مايركز على المستجدات فى مجال الاشراف التربوى وابداعاتهم الذاتية (٤٤) .

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 . ولكنه مازال يواجه بعض الصعوبات التى لا بد من أن يوليها المسئولون اهتمامهم فى التخطيط التربوى وخاصة مايتعلق منها برفع كفاءة المشرف التربوى العمانى قبل وبعد التحاقه بمهنة الاشراف التربوى . فالاشرف التربوى علم وفن ولا بد أن يكون الحد الأدنى لمن يرشحون لموظيفة الاشراف التربوى أن يكونوا حاصلين على الدرجة الجامعية الأولى بجانب التخصص فى هذا المجال . وبما أن الخطة الخمسية الرابعة للتربية والتعليم ١٩٩١م - ١٩٩٥م تولى أهمية بالغة لاعداد وتدريب جميع الفئات العاملة فى التعليم . 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 لا بد وأن يناظره اعداد المشرف التربوى العمانى على المستوى الكفاءة والعملاء الوظيفى . ولا بد من التنويه هنا من أن الاستمرار فى تخطيط البرامج التدريبية المستمرة للمشرفين التربويين العاملين له دور فعال فى تطوير كفاءتهم وقدراتهم - ولكن لا بد أن تتنوع هذه البرامج وتوجه لمعالجة السلبيات التى تظهرها الدراسات الميدانية فى مجال الاشراف التربوى فى التعليم العام .

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 المهني 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 المهني 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 الفقري لبرنامج اعداد الطالب المعلم بصفة عامة والاعداد المهني بصفة خاصة . لذا فالاهتمام بعملية الاشراف التربوى أثناء التطبيق الميدانى له ما يبرره . وليحقق الاشراف التربوى أهدافه لابد وأن يقوم بمهمة الاشراف والمتابعة مشرفون تربويون مؤهلون لذلك . وعليه فالكلية تولى اهتماما بالغاً 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 وتقييم 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 .
- (ج) اكساب المعلمين فى طور الاعداد خلفية عريضة عن المعارف العامة .
- (د) اعطاؤهم خلفية متعمقة فى التخصص الذى ينوون القيام بتدريسه مستقبلا .
- (هـ) اكسابهم المهارات والكفايات اللازمة للتدريس والمتعلقة بإدارة الصفوف والمساهمة فى الادارة المدرسية .

ان الاهتمام بتحديد الأهداف العامة للبرنامج ولكل مجال من مجالاته لاينفى توجيه اهتمام مماثل للأهداف التعليمية للمقررات المختلفة ، اذ يتم التأكيد دائما على وضع الأهداف التعليمية العامة والاجرائية لهذه المقررات موضع التنفيذ أثناء التدريس والتطبيق الميدانى . ولتوضيح ذلك سيتم التطرق الى أهداف بعض المقررات ذات العلاقة بعملية الاشراف التربوى (طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، التربية العملية) لتبيان مدى الترابط بين جوانب الخبرة النظرية والعملية معا والتعامل مع هذين الجانبين كوحدة متكاملة وبتلك بداية ذلك :

(أ) طرق التدريس : نستخلص من التوصيف العام لمقررى طرق التدريس أنهما يؤكدان على :

- اكساب الطالب المعلم الخبرة مفصلة عن المناهج والخطط الدراسية فى مجال تخصصه فى المرحلتين الاعدادية والثانوية فى سلطنة عمان .
- اكسابه القدرة على تحليل محتوى الكتب المدرسية وأدلة المعلمين وكيفية التعامل معها .
- اكسابه الكفايات الواجب توافرها فى المعلم .
- اكسابه مهارات التدريس المختلفة (باستخدام أسلوب التعليم المصغر فى التدريب) .
- 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 .

(ب) الوسائل التعليمية : نستخلص من التوصيف العام لمقرر الوسائل التعليمية أنه يؤكد على تحقيق الأهداف التالية :

- فهم التحديث والتطوير فى تكنولوجيا التربية .
- ادراك دور الوسائل التعليمية فى تعزيز واثراء العملية التعليمية التعليمية .
- انتاج الوسائل والمواد التعليمية باستخدام الخامات المتوفرة فى البيئة .
- استخدام وتوظيف التقنيات التربوية المعاصرة فى تدريس مادة التخصص .
- تقويم المواد التعليمية من منظور ملائمتها للدروس المختلفة .

(ج) التربية العملية : نستخلص من التوصيف العام لمقرر التربية العملية أنهما يؤكدان على تحقيق الأهداف التالية :

- تنمية مهارات ادارة الصفوف .
- تنمية مهارات التعامل والعلاقات الانسانية .
- اكتساب خبرة مهنية عملية تحت اشراف الكلية .
- اكتساب مهارات التدريس فى المواد الدراسية التى من المتوقع أن يقوم الطالب المعلم بتدريسها مستقبلا .
- الالمام بأهداف وتنظيم وادارة المدرسة الاعدادية والثانوية فى السلطنة .
- تنمية السمات الشخصية التى من شأنها مساعدة الطالب المعلم على أن يسهم فى نمو تلاميذه جسديا وعاطفيا واجتماعيا وعقليا .
- توفير فرصة الخبرة على المواقف الفعلية فى التدريس فى مدارس متنوعة (٤٦) .
- تطبيق الأفكار والآراء التربوية والنفسية الحديثة التى درسها الطالب المعلم فى الجامعة داخل البيئة التربوية المحلية .
- توفير الفرصة للمعلم الطالب للاحتكاك بمعلمي التخصص داخل المدارس والاستفادة من خبراتهم .
- إتاحة الفرصة له للتعامل المباشر مع النهج المدرسى المحلى (٤٧) .

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 .

أما فيما يتعلق بالمقررات التى ورد ذكرها سابقا ، فقد زودت الكلية بالمختبرات والمعامل المجهزة بالأدوات والخامات والأجهزة التى تحقق الأهداف التى تركز على النواحي العملية والتطبيقية .

ويجرى عادة تقويم اجراءات التنفيذ للتربية العملية فى نهاية كل عام جامعى لتقصى المشكلات والعقبات ووضع الحلول الملائمة بما يتمشى والسياسة العامة للكلية والجامعة . ويتم التنظيم والتنسيق باستمرار مع وزارة التربية والتعليم وادارة التعليم العام وادارات المدارس لتسهيل عمليات التطبيق والمتابعة .

مما تقدم ، نلاحظ أن كلية التربية تبنت نظاما وسطا بين التربية العملية المتقطعة والتربية العملية المتصلة . 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 .

٢ - ان الاستعانة بموجهى المواد بوزارة 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 . وهذه الصعوبة كشفتها أيضا الدراسات الميدانية التى أجريت فى السلطنة والتى تم التطرق اليها سابقا .

٣ - ان التدريب الميدانى لفصل دراسى كامل (طوال أيام الأسبوع) يتطلب عددا كبيرا من المدارس لاتاحة الفرصة لتدريب الطلاب تدريبا حقيقيا واستغلال الوقت كاملا . وهذا مالا يمكن تنفيذه حاليا ، لقله 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 للالتزامهم بالتدريس خلال الأسبوع فى الكلية ، اضافة الى عدم التواصل الكافى بين الكلية ومدارس تطبيق البرنامج خارج نطاق محافظة مسقط .

٤ - ان التدريب خلال الأسبوع فى الفصول المختلفة قد لايمكن مدرس المادة أو الصف الأسمى 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 المدرء والمعلمين وأولياء الأمور . فقد لايجبذ هؤلاء أن يقوم الطلاب المعلمون بتدريس أبنائهم (تلاميذهم) فى الصفوف والفصول الدراسية النهائية التى يهيأون فيها للامتحانات النهائية التى يتحدد فى ضوءها مصيرهم التعليمى (٤٨) .

أما فيما يتعلق بعملية الاشراف التربوى للطلاب المعلمين أثناء فترة 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 ٠٠٠ 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 النحو التالى :

(أ) **الأستاذ المتخصص فى طرق التدريس والميدان المعرفى :** يقوم الأستاذ المختص بزيارات صافية متنوعة (استطلاعية وارشادية ومتابعة وتقييمية نهائية) تتراوح ما بين ٢ الى ٣ زيارات خلال الفصل السابع وما بين ٣ - 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 صافية ومدرسية مختلفة لطلابه ، وتتراوح عدد زيارته بين ٣ - ٤ زيارات خلال الفصل السابع عادة ، وما بين ٥ - ٧ زيارات خلال الفصل الثامن - ويتحكم فى عدد الزيارات الظروف التى سبق عرضها .

(ج) **المعلم المتعاون :** يقوم المعلم المتعاون بمتابعة الطالب المعلم طوال تواجده داخل الصف وتقييمه 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 وتقييم أداء المعلم الطالب فى النواحي 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 وتقييم أدائه ويبلغ عدد زيارته ما بين ١ - ٢ زيارة .

ولابد من التنويه هنا ، أن الزيارات التقييمية 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 تقييم 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 للإشراف التربوى (على مستوى الوحدة والكلية والجامعة) ومايضعونه من اجراءات قد يواجه ببعض الصعوبات أثناء التنفيذ وهذه المواقف قد تحول دون تحقيق أهداف الإشراف التربوى بشكل مرغوب . ولكن هؤلاء يعملون كـ فريق لدراسة هذه المواقف ووضع الحلول المناسبة والواقعية للتغلب عليها .

الخلاصة :

منذ نشأتها عام ١٩٨٦ م ، وكلية التربية والعلوم الاسلامية جامعة السلطان قابوس تركز 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 المستجدات التربوية فى تنفيذ البرنامج فيما تقوم به الكلية والعاملين فيها من جهود فى مجال الإشراف 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 - فيما يتعلق بمفهوم الإشراف التربوى واتجاهاته المعاصرة وعملياته وأساليبه وأدواته ، نلاحظ أن المعنيين بالتخطيط والتنفيذ يحاولون وضعها موضع التنفيذ ضمن الامكانيات المتاحة .

٢ - ان الايمان بمبدأ العمل الجماعى يدعو الى أن يشارك فريق من أساتذة المقررات التربوية والذفسية والاعداد التخصصى ، والأساتذة المتخصصين (الذين يقومون بتدريس مقررات التخصص ولتى يرصد لها ٥٤٦٪ 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 للطلاب المعلم لكى يكون له فى الممارسة شخصيته المنفردة ، الأمر الذى يساعد على التجديد والابتكار .

٣ - 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 - ان الخصائص النفسية والسمات الشخصية لها دور فى انجاح عملية الاشراف التربوى وتحقيق أهدافه ، لذا لا بد وان تؤخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار عند تعيين المشرفين التربويين عامة .

٥ - تدعو الاتجاهات الحديثة الى تبنى نظام جديد فى الاشراف وهو متابعة خريجي 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 .٠٠ لذا يقترح متابعة الخريجين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - 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 - 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 .

٧ - 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) مقررات دراسية فى الاشراف التربوى والادارة التربوية والمدرسية والتقويم والقياس، اضافة الى المقررات التى تتعلق بطرق التدريس فى ميدان معرفى معين . ان مثل هذه المقررات تزود المشرف التربوى بالخبرات والمهارات التى تؤهله للقيام بعملية الاشراف التربوى بكفاءة واثقان .

٨ - تعاني دول الخليج عامة نقصا فى الكادر الاشرافى التربوى المتخصص على المستوى العالى ، لذا لابد وأن توجه الجهود والسياسات التربوية الى اعداد الكوادر الوطنية المتخصصة فى هذا المجال . 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 .

الهوامش والمراجع

(١) أحمد عبد الحسين بستان ، على حسين حجاج «العلاقة بين الاشراف التربوى والادارة المدرسية فى دولة الكويت» المجلة التربوية ٠ 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 ٠ ع ١٧ ، س ٨ ، أبريل 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 للتربية 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 ، صص ٢٧ - ٢٨ .

(٩) محمد عبد الرحيم عدس ، محمد فهمى الدويك وحسين ياسين ، الادارة والاشرف التربوى . عمان : مطبعة الزهراء (لاوت) صص 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 •
الادارة والاشراف التربوى • مرجع سابق • صص ١١٧ - ١١٨ •

(١٣) أحمد ابراهيم أحمد • تحديث الادارة التعليمية والنظارة
والاشراف الفنى • القاهرة : دار مطبوعات الجديدة ، ١٩٨٨م صص ١٢٩ -
١٣٢ •

(14) Way K. Hoy, Cecil G. Miskel, Ibid., p. 235.

(١٥) أحمد بستان وحسين جميل طه - مدخل الى الادارة التربوية
ط ٢ ، الكويت دار القلم ، ١٩٨٣ ، صص ٩٤ - ٩٦ •

(١٦) أحمد بستان وحسين جميل طه • مدخل الى الادارة التربوية ،
ص ١٠٠ •

(١٧) المرجع السابق ، ص ١٠١ •

(١٨) محمد عبد الرحيم عدى وآخرون ، مرجع سابق ، صص ٨٤ -
٨٥ •

(١٩) رفيقة سليم حمود «وثيقة العمل الرئيسية حول تكامل سياسات
وبرامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة» حلقة التدارس الاقليمية حول
تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة • (تونس ١٥ -
١٩ ديسمبر ١٩٨٧م) • تونس مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية فى الدول
العربية ، اللجنة التونسية للتربية والثقافة والعلوم • ١٩٨٧م ص ١٦ •

(19) R.F. Campbell, **Introduction Administration**. 6th ed. Boston,
Allyn and Bacon Inc. 1983, pp. 13-14.

(٢٠) عرفات عبد العزيز سليمان • استراتيجية الادارة فى التعليم
ط ٢ - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ م ص ٢ •

(٢١) المرجع السابق ، ص ٤ •

(٢٢) أحمد عبد الحسين بستان ، وعلى حسين حجاج (١٩٨٨م ، مرجع
سابق ، ص ١٢٩ •

(٢٣) محمد عبد الرحيم عدس وزملائه - مرجع سابق - صص ٨١ -
٨٥ •

(٢٤) عبد الله عبد الدائم . الثورة التكنولوجية فى التربية العربية
ط ٣ - 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 - ١٣٠ .

(٢٧) يعقوب نشوان (١٩٨٣م) - المرجع السابق ، ص ١٢٧ .

(٢٨) المرجع السابق ، ص ١٢٨ .

(★) 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 للمشئون
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 -
٢٢ ذى الحجة ١٤٠١ هـ - ١٧ - 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 ، ١٤٠٩ هـ / ١٩٨٩ م ، ص ١٠٢ .

(٣١) سالم عبد الله بن عبد الرحيم المخيني . دراسة لبعض الخصائص
النفسية المرتبطة بكفاءة الموجهين التربويين بسلطنة عمان . دراسة مقدمة
للحصول على درجة الماجستير فى التربية «تخصص علم نفس تعليمي» كلية
التربية بينها ، ١٩٩١ م ، ص ٢٦ .

(٣٢) حسب الطاهر الحديدي . الادارة التربوية فى سلطنة عمان .
تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ادارة البحوث التربوية ،
١٩٨٥ م ، صص ١١٣ - ١١٤ .

(٣٣) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم الحسنى (١٩٩١م) مرجع
سابق ، صص ٢٩ - ٣٠ .

(٣٤) محمد عبد الله الصانع ، عبد الجبار توفيق ، شاكر عبد الرحيم .
الإشراف التربوي بدول الخليج العربي - واقعة وتطويره . الكويت : المركز
العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي ، ١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م ، ص ٩١ .
(٣٥) «دراسة واقع التوجيه التربوي بسلطنة عمان» مرجع سابق ،
ص ٢١٤ .

(٣٦) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم الحسنى (١٩٩١) مرجع سابق،
صص ٢٩ - ٣٠ .

(٣٧) المرجع السابق ، صص ٣٠ - ٣١ .

(٣٨) المرجع السابق ، ص ٣١ .

(٣٩) حسن عبد الظاهر الحديدي . دراسة ميدانية حول دور الموجه
في النظام التعليمي العماني - النظرية والواقع الفعلي . سلطنة عمان ،
وزارة التربية والتعليم والشباب ، المديرية العامة للتنمية التربوية ، دائرة
البحوث التربوية ، يونيو ١٩٨٧ م ص ٢٨٢ .

(٤٠) المرجع السابق ، ص ٤٨٠ .

(٤١) المرجع السابق ، صص ٢٨٦ - ٢٩٩ .

(٤٢) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم المخيني ، مرجع سابق ، ص
٩ - ١٠ .

(٤٣) المرجع السابق ، صص ١٦٧ - ١٧٧ .

(٤٤) سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم المخيني ، مرجع سابق ، صص
١٧٠ - ١٧١ .

(٤٥) عبد الفتاح أحمد حجاج وسليمان الخضري الشيخ - دراسة
تقويمية لبرنامج اعداد معلمى المرحلتين الاعدادية والثانوية ، دولة قطر :
جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٢ م ص ٣١ .

(٤٦) جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية والعلوم الاسلامية - قسم
التربية وعلم النفس ، وحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية .
الدليل الأكاديمي لوحدة المناهج وطرق التدريس . العام الجامعي ١٤١٢ هـ/
١٩٩٢ ، ص ٧ .

(٤٧) جودت أحمد سعادة ، «كيف يتم اعداد المعلم فى جامعة السلطان قابوس» عمان ، ع ٣٩٨٧ ، الجمعة ٢١ شوال ١٤١٢هـ / ٢٤ ابريل ١٩٩٢ ، سلطنة عمان : مطبعة جريدة عمان للصحافة والنشر ، ١٩٩٢ م .

(٤٨) كلية التربية والعلوم الاسلامية . قسم التربية وعلم النفس ، وحدة المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية . تقرير عن برنامج التربية العملية للمعلم الجامعى ١٩٩٠/٨٩ م ، صص ٣ - ٤ .

مراجع أخرى :

(١) عبد العظيم ، نادية . كفاءة التوجيه التربوى المقدم لمعلمات المرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية «التربية المعاصرة» ع ١٧ ، س ٨ ، ابريل ١٩٩١ م ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩١ م ، صص ١٣٧ - ١٦٤ .

(٢) محمد حامد الأفندى . «الاشراف التربوى بين النظرية والتطبيق» دراسة مقدمة للحلقة الدراسية لتطوير نظم التوجيه والاشراف التربوى بدول الخليج العربى ، ج ٢ ، ١٩ - ٢٢ ذى الحجة ١٤٠١هـ / ١٧ - ٢٠ أكتوبر ١٩٨١ م ، دولة الكويت : المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج العربى ، ١٩٨١ م صص ١٤٢ - ١٥٣ .

(٣) مرسى ، محمد منير . الادارة التعليمية - أصولها وتطبيقاتها . القاهرة : عالم الكتب ، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩ م .

(٤) مرسى ، محمد منير . التعليم فى دول الخليج العربية . القاهرة : عالم الكتب ، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩ م .