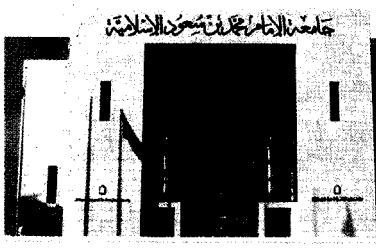


مجلة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع
شوال ١٤٢٩هـ

- تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي المستنير في ضوء المنهج الإسلامي والفكر التربوي المعاصر .
  د. علي ناصر شتوي زاهر .
- تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية. نموذج لإنشاء قسم لتعليم الكبار فيها .
  د. خليل إبراهيم السعادات
- أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلُّم اللغوي .
  د. صالح بن ناصر الشويرخ
- مظاهر وأسباب تخريب الطلاب للممتلكات المدرسية وإستراتيجيات العلاج من وجهة نظر المربين .
  د. إبراهيم الحسن الحكمي .
- التغطية الصحفية العربية لقضايا الإعاقة .
  د. سحر أحمد الخشرمي

www.imamu.edu.sa
E.mail : journal@imamu.edu.sa

مجلة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع
شوال ١٤٢٩هـ

www.imamu.edu.sa
E.mail : journalimam@yahoo.com

رقم الإيداع ١٤٢٧/٤٨٨٨ بتاريخ ١٤٢٧/٩/٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦- ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور/ سليمان بن عبدالله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور/ عبدالله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور/ فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

- **أ.د. فهد بن محمد السدحان**

  الأستاذ بقسم أصول الفقه ـ كلية الشريعة

- **أ.د. إبراهيم بن سعيد الدوسري**

  الأستاذ بقسم القرآن وعلومه ـ كلية أصول الدين

- **أ.د. عبدالرحمن بن محمد العمار**

  الأستاذ بقسم النحو والصرف وفقه اللغة ـ كلية اللغة العربية

- **أ.د. إبراهيم بن سليمان الأحيدب**

  الأستاذ بقسم الجغرافيا ـ كلية العلوم الاجتماعية

- **د. عبدالله بن صالح الحقيل**

  الأستاذ المشارك بقسم الإعلام ـ كلية الدعوة والإعلام

- **د. أحمد بن عبدالله البنيان**

  الأستاذ المشارك بقسم اللغة الإنجليزية ـ كلية اللغات والترجمة

- **د. خالد بن سعد المقرن**

  الأستاذ المشارك بقسم الاقتصاد ـ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

- **د. عبد الله بن عبد العزيز التميم**

  الأستاذ المشارك بقسم نظم المعلومات ـ كلية علوم الحاسب والمعلومات

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أوكتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤١٥- ص ب ١٨٠١١

هاتف : ٢٥٨٢٢٣٠ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتوى

الموضوع **الصفحة**

١- **تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي المستنير في ضوء المنهج الإسلامي والفكر التربوي المعاصر .** ١٣

د. علي ناصر شتوي زاهر .....

٢- **تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية - نموذج لإنشاء قسم لتعليم الكبار فيها .** ١١٩

د. خليل إبراهيم السعادات.....

٣- **أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلُّم اللغوي.** ١٩٧

د. صالح بن ناصر الشويرخ .....

٤- **مظاهر وأسباب تخريب الطلاب للممتلكات المدرسية وإستراتيجيات العلاج من وجهة نظر المربين .** ٢٥٣

د. إبراهيم الحسن الحكمي .....

٥- **التغطية الصحفية العربية لقضايا الإعاقة .** ٣٣١

د. سحر أحمد الخشرمي .....

تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي المستنير في ضوء المنهج الإسلامي والفكر التربوي المعاصر

د. علي ناصر شتوي زاهر
قسم التربية ـ كلية التربية
جامعة الملك خالد بأبها

ملخص البحث :

إن التطوير في المؤسسات يتطلب وجود قيادة واعية، ومدركة للتحولات، والتغيرات المحلية، والإقليمية، والعالمية، ووجود القيادة التربوية الداعمة مطلبٌ مهم في جهود المؤسسة التربوية ونشاطاتها، إذ أن القائد الناجح هو الذي يدرك الحاجة المستمرة للتطوير، والتغيير الهادف في كافة جوانب عمل المؤسسة التربوية. وحيث إن البيئة الإسلامية ليست بمعزل عما يدور في الساحة العالمية من تغيرات لا يمكن تجاهلها، والقائد التربوي الذي يمارس مهامه التربوية في مجتمع مسلم يجب أن يتميز عن غيره ؛ بانتمائه للمنهج الإسلامي الرباني في القيادة وما يلزم منه من عدم إغفال التطورات العالمية في المجال الإداري، والقيادي المعاصر ؛ وهذا يتطلب من القائد التربوي مراعاة حاجة بيئته التعليمية والتربوية. من هذا المنطلق تبرز فكرة هذا البحث لتحاول وضع تصور لتطوير قدرات القائد التربوي المستنير الذي ينطلق من الأصول الإسلامية في إدارته وقيادته، ويستفيد مما تقدمه علوم الإدارة التربوية الحديثة نظريةً وتطبيقاً في التعامل مع قضايا العصر الحديث. وعليه تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية : ما الأسس التي يجب أن ينطلق منها القائد التربوي المستنير في قيادته التعليمية والتربوية؟ ما الأخلاقيات القيادية التربوية التي تسهم في توجيه سلوك القائد التربوي المستنير وتطويره؟ ما أبرز المهارات القيادية التربوية المعاصرة التي يتطلب من القائد التربوي المستنير معرفتها، ومراعاتها، والإلمام بأساليب تطويرها؟

مقدمة البحث:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وآله، أما بعد:

فإن القيادة، والعمل الجماعي قديمان قدم الاجتماع الإنساني، ومتغيران بتغيره، فكلما تغيرت المجتمعات، واتسعت رقعتها، تطورت تبعاً لذلك المؤسسات التي تخدم تلك المجتمعات، ومن ذلك ظهور الإدارة من حيث هي فعالية أساسية في تحقيق الأهداف والمهام، وتعتبر القيادة إحدى وظائف الإدارة الفاعلة، وأحد عناصرها، بل أهمها، لارتباطها بجوانب تطوير السلوك الإداري المحفز للآخرين وترقيته، والمتمعن في التطور الذي مر به الفكر الإداري الحديث يجد أن ذلك التطور أفرز عدداً من النظريات التي تتفاوت في نظرتها لفعالية القيادة الإدارية، سواء أكان ذلك فيما يتعلق بالسمات الشخصية، أم فيما يربط بين الوقت والقيادة، أم فيما يهتم بأنماط سلوك القائد، وعلاقتها بفعالية القيادة، أم فيما يركز على النظرية الوظيفية، والأسلوب الانتقائي للقيادة [1]. ولكل اتجاه من هذه الاتجاهات جوانب تميز، وأوجه نقص، كعادة المنظور البشري الذي لا يتحقق الكمال في أعماله، نظراً لتطور هذه النظريات، والنماذج في بيئات، ونظم مختلفة، ولأسباب متعددة، من ذلك نظر الفكر القيادي الحديث لأهمية الدمج والتفاعل بين الكثير من العناصر السابقة.

إن التطوير في المؤسسات يتطلب وجود قيادة واعية، ومدركة للتحولات، والتغيرات المحلية، والإقليمية، والعالمية، ووجود القيادة التربوية الداعمة مطلب مهم في جهود المؤسسة التربوية ونشاطاتها، إذ أن القائد الناجح هو الذي يدرك الحاجة المستمرة للتطوير، والتغيير الهادف في كافة جوانب عمل المؤسسة التربوية.

وحيث إن البيئة الإسلامية ليست بمعزل عما يدور في الساحة العالمية من تغيرات لا

(١) حافظ فرج أحمد، ومحمد صبري حافظ، إدارة المؤسسات التربوية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م، ص٦٣.

يمكن تجاهلها، والقائد التربوي الذي يمارس مهامه التربوية في مجتمع مسلم يجب أن يتميز عن غيره؛ بانتمائه للمنهج الإسلامي الرباني في القيادة وما يلزم منه من عدم إغفال التطورات العالمية في المجال الإداري، والقيادي المعاصر؛ وهذا يتطلب من القائد التربوي مراعاة حاجة بيئته التعليمية والتربوية.

إن أفضل توجيه على الإطلاق يمكن للقائد التربوي أن يقتدي به هو توجيه الله - عز وجل - لرسوله ﷺ وللمسلمين على وجه العموم وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾[1].

والمتمعن في هذا التوجيه الرباني القيادي الكريم يجد أنه يتضمن توصيات، وتوجيهات، يتطلب مراعاتها لكل من يتولى منصباً قيادياً، وخصوصاً في مجال التربية، ومن تلك التوصيات: اللين، وعدم الغلظة، والعفو، والاستغفار، والدعاء لأصحابه، والمشاورة في كافة الأمور، والتوكل على الله بعد العزم؛ هذه قيم إيجابية أساسية للتربية الناجحة، وأي عمل لا يتضمن قيماً إيجابية لا يمكن تسميته "تربية"، هذا القول يتفق مع رؤية أحد الباحثين إذ يذكر أن التصورات المختلفة للتربية التي عُبِّر عنها في الأزمنة المختلفة تجسد قيماً مختلفة، وأي تغيير يسير في القيم يؤدي إلى تغيير كبير في التربية، وبيئتنا الإسلامية بيئة تحكمها قيم سماوية راسخة؛ ومن ثم فإن إهمال هذه الحقيقة، وإهمال التراث، وما يمثله من عمق ثقافي له أثر في أنماط التفكير، والسلوك السائدة، والتركيز فقط على المفاهيم والنظريات الوافدة دون النظر إلى ملاءمتها للمجتمع؛ قد يؤدي إلى الرفض القاطع لها، ومن ثم الانغلاق، وعرقلة عملية التطوير، أو القبول غير الواعي الذي يؤدي إلى الاستلاب ومسخ قدرة الإنسان على الإبداع، وكلا

(١) سورة آل عمران، آية: ١٥٩.

الاتجاهين خطأ، إذ يجب على القائد التربوي أن يعرف ذاته، وأفكاره، ومصدرها، ويتفهم حاضره، ويتعامل معه من غير حاجة إلى الابتعاد عن ثقافته، وعن المكونات الأساسية لشخصيته وتفكيره [1].

من هذا المنطلق تبرز فكرة هذا البحث لتحاول وضع تصور لتطوير قدرات القائد التربوي المستنير الذي ينطلق من الأصول الإسلامية في إدارته وقيادته، ويستفيد مما تقدمه علوم الإدارة التربوية الحديثة نظريةً وتطبيقاً في التعامل مع قضايا العصر الحديث.

مشكلة البحث:

يقع على عاتق القيادة التربوية - أياً كان موقعها - مسؤولية نهج الأسلوب القيادي الأصلح الذي يرقى ببرامج المؤسسة التربوية وفعالياتها إلى المعالي، ويحقق التميز في أنشطتها، ومنهج الله هو الأصلح، والأسمى؛ نظراً لأن المناهج البشرية يعتريها النقص، والتناقض النابع من طبيعة النفس البشرية.

والمتأمل في واقع البحوث العلمية ذات العلاقة بالإدارة التربوية على وجه العموم والقيادة التربوية على وجه الخصوص يجد تردداً عند المتخصصين في هذه المجالات؛ حول تقديم نموذج الإداري والقيادي العالمي الذي تبرز فيه شخصية القيادة التربوية الإسلامية التي تستوعب تطورات العصر، وتتمثلها في إطار قيمها الإدارية والقيادية النابعة من منهج الإسلام الشامل.

ولقد أشار أحد الباحثين (التركي د.ت)[2] في مقدمته لمشروع التأصيل الإسلامي إلى أهمية الاتصال بالشعوب والحضارات الأخرى، وأهمية بناء منظومة من المفاهيم الواضحة، والمتماسكة المتكاملة؛ لأن العلوم الاجتماعية، والإنسانية كلما اقتربت من

---

(١) مفيدة محمد إبراهيم، القيادة التربوية في الإسلام، الأردن: دار مجدلاوي، ط١، ١٤١٧هـ، ص ١٢.

(٢) عبد الله التركي، التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية: عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، د.ت، ص٥.

ضياء الكتاب، والسنة، اهتدت، واستقامت، ونأت عن الزيغ والالتباس، ويستشهد (التركي د.ت) بأمثلة من المفكرين المسلمين الذين استفادوا من علوم غيرهم من الأمم خصوصاً في مجالي السياسة، والإدارة، مثل: الماوردي، وأبي يعلى، وابن تيمية، إذ ظهرت مؤلفاتهم، وهي مدعومة بهدي الإسلام، وقائمة على أصوله، ومتوخية مقاصده.

ويرجع (المطيري: ١٤١٢هـ)[1] الإشكالية إلى ظهور اتجاهات الإدارة المعاصرة في المجتمعات الغربية ذات الظروف، والقيم، والبيئة الخاصة بها، ويلاحظ أنها تدرس في المجتمعات الإسلامية كما هي، على أنها حقائق علمية ثابتة، ينبغي تبنيها، والعمل بموجبها، مما يتطلب ضرورة "أسلمة" هذا النوع من المعرفة.

من هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى وضع تصور للقدرات التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي المستنير الذي ينطلق من المنهج الإسلامي، ويستفيد من العلوم الإدارية العصرية، وعليه تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١ - ما الأسس التي يجب أن ينطلق منها القائد التربوي المستنير في قيادته التعليمية والتربوية؟

٢ - ما الأخلاقيات القيادية التربوية التي تسهم في توجيه سلوك القائد التربوي المستنير وتطويره؟

٣ - ما أبرز المهارات القيادية التربوية المعاصرة التي يتطلب من القائد التربوي المستنير معرفتها، ومراعاتها، والإلمام بأساليب تطويرها؟

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في وضع تصور مقترح لتطوير القدرات القيادية التي يجب أن تتوافر في القائد التربوي المستنير الذي ينطلق من المنهج الإسلامي في

(١) حزام ماطر المطيري، مبادئ وأسس الإدارة العامة ومدى أهمية أسلمتها: دراسة استطلاعية، جامعة الملك سعود: كلية العلوم الإدارية، ١٤١٢هـ، ص١.

ممارساته القيادية مع مراعاة الاستفادة من الاتجاهات، والتطورات المعاصرة في القيادة الإدارية، والتربوية، أما الأهداف الفرعية للبحث فهي:

١ - تحديد الأسس، والمنطلقات الأساسية التي يجب أن ينطلق منها القائد التربوي المستنير في قيادته التربوية.

٢ - مناقشة أبرز القيم والأخلاقيات التي تسهم في الارتقاء بفعالية العمل القيادي التربوي، سواء أكانت على المستوى المحلي، أم الأجنبي.

٣ - التعرف على أبرز المهارات القيادية الحديثة ذات الأولوية في أعمال القائد التربوي في العصر الحاضر.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في محاولته وضع تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي العالمي المستنير في قيادته المؤسسية والتعليمية، حيث يركز ذلك التصور على مداخل رئيسة، يتوقع أنها جوهر عمل القائد التربوي من حيث أسس انطلاقه في قيادته التربوية، والأخلاقيات الإدارية القيادية التي توجه سلوكه، والمهارات التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي المستنير من حيث أسسها، وأهميتها، والإلمام بإستراتيجيات استخدامها في العمل القيادي التربوي، والإلمام بتقنيات القيادة الإدارية الحديثة ومهاراتها على وجه العموم.

كما تنبع أهمية البحث من أنه محاولة للدمج، والمزج بين قيم سلوكية، وأخلاقية يجب أن يتمتع بها القائد التربوي المسلم حواها المنهج الإسلامي، وبين توجه حديث، يبرز تجارب واتجاهات عالمية مستمرة تبحث، وتنقب عن كيفية التميز في العملية القيادية على وجه العموم، والقيادة العلمية، والتربوية على وجه الخصوص.

السعي لإبراز العظمة والتميز في القيادة الإسلامية التي تستمد قدراتها وإمكاناتها من الوحي، ووجوب استثماره لإبراز شخصية القائد التربوي المستنير.

وتزداد أهمية البحث في أنه أسلوب استرشادي للقيادات العلمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي (قيادة جامعة – قيادة كلية – قيادة قسم – قيادة مركز ...إلخ) كما أنه أسلوب استرشادي، يمكن أن تستفيد منه مؤسسات التعليم العام، وإدارات التربية، والتعليم، وكل من يتحمل مسؤولية قيادية بهذه المؤسسات.

حدود البحث:

يتحدد موضوع البحث في وضع تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي، تبرز فيه شخصية القائد التربوي المسلم المستنير الذي ينطلق من الأصول الإسلامية في قيادته، ويستفيد مما يطرحه الفكر الإداري التربوي الحديث نظرية، وتطبيقاً؛ ومن ثم فإن البحث يركز على العناصر الرئيسة التي أشير إليها في أسئلة البحث دون التطرق إلى عناصر أخرى مثل:

- تطور الفكر القيادي الإداري في العصور القديمة والوسطى.
- تطور الفكر القيادي في العصر الإسلامي.
- تطور الفكر القيادي في العصر الحديث.
- أساليب القيادة الإدارية والتربوية وأنماطها.
- نظريات القيادة الإدارية والتربوية.
- أركان القيادة الإدارية والتربوية.

منهج البحث:

يتطلب الأسلوب العلمي الذي يجب اتباعه في عرض البحوث العلمية من الباحث عرض أسئلة بحثه من أجل دراستها بعناية، وذلك باستخدام منهج معين، لذا سوف أتبع في بحثي المنهج الاستقرائي التحليلي (Analytical Inductive Approach)[1]، وسبب اختيار هذا المنهج هو الحاجة إلى فحص بعض جزئيات الأفكار الحديثة لموضوع البحث، وتحليلها للوصول إلى رؤية معينة، وهذا يتطلب

(١) أحمد المزجاجي، الإدارة الإسلامية: المفهوم والخصائص، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة) مجلد١٢، عدد٢ ص ص ٦١- ٩٣.

مناقشة سؤال البحث مناقشة وافية من خلال الإطار المعرفي الذي سيضم مناقشة أفكار وآراء مستقاة من الفكر القيادي الحديث، وإبراز المنظور الإسلامي الذي يستوعب الرؤية الحديثة، ومن ثم محاولة المزج العلمي في طرح تلك الآراء، ليبرز لنا القائد التربوي الذي يستنير بقيم الإسلام الخالدة ويستثمر اتجاهات الفكر القيادي المعاصر بما لا يتعارض مع منهج الإسلام.

مصطلحات البحث:

تم إيراد المصطلحات ذات العلاقة بعنوان البحث وأسئلته وهي على النحو التالي:

- **القدرات:** هي ما يتطلب من القائد التربوي المستنير الإلمام بمكوناتها؛ سواء أكانت تلك القدرات مرتبطة بالأسس الرئيسة التي يجب أن ينطلق منها القائد التربوي المستنير؛ كالأساس العقدي، والتشريعي، والخلقي، والتنظيمي، والمصلحي، أم كانت مرتبطة بالموجهات، والقيم الخلقية في الإدارة، والقيادة التربوية، وانعكاسها على ترقية أداء القائد، والمؤسسة التربوية، أم تلك القدرات المرتبطة بالاتجاهات، والمهارات القيادية الحديثة التي تحتم على القائد التربوي معرفتها، واستثمارها بما يتناسب وموقف المؤسسة التربوية.
- **القائد التربوي المستنير:** هو الشخص الذي ينطلق في قيادته التعليمية، والتربوية من الأصول، والثوابت الإسلامية، ويستفيد مما تقدمه تقنية الإدارة، والقيادة التربوية الحديثة من إستراتيجيات، وجوانب تطوير، لا تتعارض مع أسس الإسلام الخالدة ومبادئه التي تشجع التغيير، والتطوير المستمر، والهادف، ويتسم بالوعي بالتحولات والتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية، ويعي انعكاساتها على العمل التربوي.
- **أسس انطلاق القائد التربوي:** يقصد بها في هذا البحث تلك الموجهات النابعة من المنظور الإسلامي، وتلك الموجهات الحديثة التي تناولها الفكر الإداري،

والتنظيمي التي لا غنى للقائد التربوي عن الإلمام بمتطلباتها. وتتمثل في الأسس التالية: العقدي، والتشريعي، والخلقي، والتنظيمي، والمصلحي.

- **الأخلاقيات القيادية:** يقصد به البعد الأخلاقي بما يحويه من قيم إيجابية منها: (تحديد الوظائف، وتفعيل المسؤولية الفردية والجماعية، وقيم التفكير العلمي وأخلاقياته، والاهتمام بالعاملين، وتقوية العلاقة بينهم لتكون علاقات محبة، وأخوة متبادلة، وبث روح الولاء، وتفعيل قنوات اتصال جيدة، ووحدة الصف، والهدف، ونوعية القرارات التربوية ومدى رشدها، وتفعيل التطوير المؤسسي، والذاتي للقيادات التربوية، وتعويد الأفراد على طلب المعرفة المفيدة بشكل مستمر وغيرها). ومحاولة استثمار المدخل الأخلاقي، ليكون أداة فاعلة في تطوير النظام المؤسسي التربوي، وتطوير ثقافته التنظيمية، والتربوية.
- **المهارات القيادية:** يقصد بها الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في الفكر الإداري والقيادي الحديث من حيث هي مداخل للتطوير والتغيير، وتطويعها، ليكون تطبيقها مناسباً في المؤسسات التربوية، بامتلاك المعرفة، والقدرة على تطبيقها مع الاهتمام بالنموذج الإسلامي في كل مهارة من هذه المهارات، وتحديداً فقد تم التركيز على ما يتوقع أنها مهارات ذات أولوية في عمل المؤسسات التربوية، ويحركها القائد التربوي والمهارات التي تم التطرق لها تتمثل في إدارة الوقت لدى القائد التربوي، وإدارة التغيير المؤسسي، وإدارة الصراع والخلاف، وإدارة التحولات المعرفية، وتم تكييف تلك المهارات؛ لتكون مناسبة مع الأثر القيادي والتربوي.

الدراسات السابقة:

على حد علم الباحث لا توجد دراسة علمية تناولت موضوع البحث بالعنوان نفسه "تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي في ضوء الإسلام والفكر التربوي المعاصر"

ومن خلال البحث والتنقيب العلمي في مجالات الإدارة التربوية والتعليمية لم يعثر الباحث إلا على دراستين، تناولت القيادة التربوية في الإسلام، أما ما عدا ذلك فلدينا الكثير من الكتب، والدراسات التأصيلية التي تناولت موضوع القيادة على وجه العموم، والقيادة الإدارية وخصوصاً في مجال الإدارة العامة والحكومية من حيث هي وظيفة من وظائف الإدارة، أو دراسات، وكتب أيضاً في مجال الإدارة العامة، ولكن تهتم بقضايا التأصيل الإسلامي لعلم الإدارة العامة. ومن خلال فحص هذه الكتابات والدراسات فإن الباحث استفاد منها كثيراً، وأعطته إطاراً مرجعياً واسعاً، وشعوراً بأهمية تقديم رؤية مغايرة لما لاحظه، تركز على المزج بين فكر قيادي إسلامي نابع من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والتطبيقات الإسلامية الناجحة، وبين نماذج ومداخل حديثة، ظهرت في الحقب المعاصرة، لا يستغني عنها أي قائد تعليمي، أو تربوي. ويمكن تناول نماذج من تلك الدراسات دون التعرض لتفصيلاتها، أو التعمق فيما تناقشه، أو سرد الفوائد منها، فمجال البحث لا يتسع لذلك، ولعل أبرز تلك الدراسات يتمثل في التالي:

١ - **دراسة (زهاء الدين عبيدات: ١٤٢٢هـ):** عنوانها: (القيادة والإدارة التربوية في الإسلام) وهي دراسة نظرية وميدانية، ففي الجانب النظري ركزت الدراسة على مفاهيم عامة عن القيادة العامة والقيادة التربوية، وصفات القائد الإداري التربوي المسلم، ومقومات القيادة الإدارية التربوية في ضوء الفكر الإسلامي، وتأصيل مهام القيادة التربوية في الأردن وعواملها وصفاتها، أما الجانب الميداني فكان انعكاساً وتطبيقاً للجانب النظري، وطبق على مجتمع، شمل جميع القادة الإداريين التربويين في وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي، على مستوى القيادتين العليا والوسطى.

وقد أشارت النتائج إلى وجود خمسين مهمة، وعامل، وصفة، تمس القيادة الإدارية التربوية بشكل مباشر، حيث استطاع الباحث استخلاصهما، كما أشار في

نتائجه من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، واعتبار تلك النتائج مؤشرات على اهتمام الفكر الإسلامي بالجانب القيادي الإداري التربوي خاصة، والجانب الإداري بشكل عام. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أبرزها: إعادة النظر في توصيف وظائف القيادتين العليا والوسطى، لتوسيع صلاحيات القيادة الوسطى، وجعل التعاون بين القيادتين أقرب للمرونة، ووضع دستور إداري تربوي إسلامي يبين المبادئ الإدارية التربوية الإسلامية، ومهمات القيادة الإدارية التربوية، وعوامل نجاحها، وصفات القائد الإداري التربوي تعتمد على قوانين التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي.

٢ - **دراسة (مفيدة محمد إبراهيم: ١٤١٧هـ):** عنوانها: (القيادة التربوية في الإسلام) وقد تناولت هذه الدراسة المنظور الفكري الذي تستند إليه القيادة في الإسلام من حيث نظرة الإسلام إلى الإنسان، والطبيعة الإنسانية، والإطار القيمي الذي يحكم سلوك الإنسان، ويحدد توجهاته، كما ركزت الدراسة على مبادئ الفكر القيادي في الإسلام من حيث عدة تساؤلات عن القائد، وما سبب اختياره، وطبيعة العلاقة بينه وبين العاملين، وتناولت الدراسة خصائص المهمة التربوية التي تحدد إطار عمل القائد والعاملين. واستنتجت الباحثة مجموعة من المبادئ، ترى أنها تمثل إطاراً لنظرية في القيادة في الإسلام، وتلك المبادئ تتمثل في الحتمية، والأساس الخلقي، ووحدة القيادة، والاعتدال والتوازن، والإنسانية، والأمانة، والمسؤولية، والعزم، والالتزام وغيرها حيث حددت الباحثة سبعة عشر مبدأ.

٣ - **دراسة (أحمد المزجاجي: ١٤١٩هـ):** عنوانها: (الإدارة الإسلامية: المفهوم والخصائص) وانطلق الباحث من أن فكرة الإدارة الإسلامية أصبحت مثار جدل واستفسار عالمي، ومجالاً للمناقشة في الأوساط العلمية، وخاصة في المؤسسات التعليمية والجامعات بقصد تحديد مفهومها، وخصائصها الفكرية والعلمية، وأن التطور الذي حصل في الدولة الإسلامية كان يرجع إلى تنفيذ سياساتها بوسائل إدارية، كانت في غاية

الكفاءة والفاعلية، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مفاهيم إدارية بمنظور إسلامي، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم خصائص الإدارة، ينبع من المقاصد الضرورية التي فرضها الشرع الحنيف وتتمثل في حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال. مما يجعل الفكر والتطبيق في الإدارة الإسلامية، تربطها علاقة قوية مباشرة بالعقيدة الصحيحة القائمة على قاعدة عبادة الله عز وجل.

٤ - **دراسة (حزام المطيري: ١٤١٢هـ):** عنوانها: (مبادئ وأسس الإدارة العامة ومدى أهمية أسلمتها) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء ذوي الاختصاص بهذا الحقل في وضعه الراهن وما إذا كان هناك أهمية لأسلمته أم لا. وركزت الدراسة في جانبها النظري على نظرية المعرفة، ومفهوم الأسلمة، وكيف تتم في العلوم الاجتماعية والإنسانية، أما الجانب العملي فقد ركز على الإطار التطبيقي على المجتمع المختار من جامعات المملكة العربية السعودية التي فيها أقسام للإدارة، ومتخصصون في مجال الإدارة العامة، وكذلك آراء بعض أعضاء هيئة التدريس المهتمين في معهد الإدارة العامة، وقد أبرزت نتائج الدراسة واقع الكتب والمراجع التي تدرس في مجال الإدارة العامة، وأن هذه الكتب تجاهلت بيان المنظور الإسلامي في الإدارة بنسبة ٨٠٪، وأن ذلك يدل على التأثير الشديد للتبعية الفكرية، وأن تدريس الإدارة العامة الحديثة بوضعها الحالي بعيد عن التصور الإسلامي، مما يؤثر على شخصيات الطلاب المسلمين وأفكارهم، وقد أيد ٩٢٪ من عينة الدراسة إضافة المنظور الإسلامي في المقررات، ويرى ٧٥٪ ضرورة المعرفة العامة بالسياسة الشرعية لدى من يدرِّس أسس الإدارة العامة الحديثة حتى يتمكن من بيان التصور الإصلاحي الصحيح للطلاب. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات حول إعادة النظر في منهجية أسس الإدارة العامة، وأسلمة الأصول، والأسس في هذا الحقل لكي تلائم المجتمعات المسلمة، وتميزها عن غيرها من المجتمعات.

٥ - **دراسة (محمد ياغي، وتوفيق مرعي: ١٤١٠هـ):** عنوانها: (نحو صياغة نظرية إدارية إسلامية تستخلص من القرآن الكريم) وقد تناولت الدراسة مراجعة النظريات التقليدية ذات العلاقة بالنظريات الإدارية التي نمت في الغرب، وإبراز العناصر الأساسية المكونة للنظرية الإدارية الإسلامية، وتدعو إلى مراجعة المفاهيم الأساسية لفهم الإدارة في التنظيمات الحديثة الكبيرة والصغيرة، وقد تم التحليل والمراجعة للنظريات التي طورت في حقل الإدارة العامة، وتم اكتشاف عيوب تلك النظريات مقارنة بالمستويات القرآنية، وقد تناولت الدراسة أهمية إيجاد بحوث ودراسات في هذا المجال، وتم تصوير النظريات الإدارية الإسلامية المبنية على الإطار المقتبس من القرآن الكريم، ومراجعة هذه النظرية وتقييمها، وأكدت تدريس النظرية الإدارية الإسلامية في الجامعات مطلباً أساسياً ضمن مقررات الدراسة ومناهجها.

٦ - **دراسة (محمد القريوتي: ١٤٠٩هـ):** عنوانها: (دور الإدارة العامة في التنمية بين الإسلام والنظم الوضعية: دراسة مقارنة) وقد ركز البحث على أثر الإدارة العامة في التنمية بين المذاهب الوضعية الرأسمالية منها والاشتراكية، وأثر الإدارة العامة في الإسلام، وقد أظهر التحليل المستند للدراسات الاجتماعية، والفكرية، والتنموية أن المذاهب الوضعية جزئية، ومحدودة في فهمها للتنمية. وقد أبرز الباحث البديل الإسلامي بديلاً له أثر إيجابي يسهم في تحقيق التنمية المتوازنة التي تقوم على مراعاة الفطرة الإنسانية، وتشمل مختلف نواحي الحياة الإنسانية.

بعد عرض الدراسات السابقة يتضح أن أغلب هذه الدراسات كانت في مجال الإدارة العامة عدا دراسة كل من: (زهاء الدين عبيدات، ١٤٢٢هـ) و (مفيدة أحمد إبراهيم، ١٤١٧هـ)، حيث إن هاتين الدراستين ذات علاقة أكثر بهذه الدراسة من الناحية التربوية، وقد ركزتا على القيادة التربوية في الإسلام من حيث مفاهيمها، وصفاتها، ومقوماتها، ومبادئها، ومهمات القائد التربوي، وهذا يبرز لنا أن هاتين الدراستين كانتا

مركزتين بتعمق على النظرة الإسلامية للقيادة، وتلك الممارسات القيادية التي تمت خلال بعض مراحل تطور الدولة الإسلامية. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من خلال الانطلاق في وضع تصور مقترح لتطوير قدرات القائد التربوي في ضوء الإسلام والفكر التربوي المعاصر، وهذا التصور يهتم بتطوير الناحية العملية والإجرائية لقدرات القائد التربوي المتفقة مع رؤية العصر الحديث التي تتطلب قيادة تربوية مستنيرة بالجوانب التالية:

١ - أسس انطلاق القائد التربوي المستنير التي تبرز فيها شخصيته إدارياً مسلماً ينطلق من الثوابت المهمة، ويدرك التغيرات، والتطورات العالمية المعاصرة في مجالي القيادة التربوية، والإدارية، مع محاولة بيان أثر تلك الأسس على شخصية القائد، وتتمثل تلك الأسس في الأساس العقدي، والتشريعي، والخلقي، والتنظيمي، والمصلحي.

٢ - الأخلاقيات القيادية التربوية المسهمة في توجيه سلوك القائد التربوي المستنير وتطويره؛ من خلال تلمس تلك القيادة التربوية المستنيرة لمؤسستها، والعاملين بها، المزايا، والمصالح التي ترتقي ببرامجها ولو كان ذلك منطلقاً من نظريات أو نماذج ظهرت في بيئات غير إسلامية، ليحاول الاسترشاد بما حققته تلك النماذج من نجاحات في بيئاتها في إطار القواعد العامة للتشريع الإسلامي.

٣ - أبرز المهارات القيادية التربوية المعاصر التي ينبغي للقائد التربوي المستنير معرفتها ومراعاتها والإلمام بأسسها وإستراتيجياتها لاسيما ذات الأولوية.

وعموماً، فإن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة وخصوصاً في المجال التربوي؛ سواء في نوعية التصور، أم في الدمج والمزج بين الفكر القيادي المعاصر والفكر التربوي الإسلامي، وهذا يسهم في إبراز قيادة تربوية مستنيرة بهدي الكتاب، والسنة

المطهرة، والممارسات الإسلامية الراقية، مع عدم إغفال الاتجاهات الإدارية والقيادية المعاصرة التي لا يستغني عنها القائد التربوي ويستثمرها بما يتوافق والبيئة التربوية والتنظيمية الإسلامية.

المبحث الأول: أسس انطلاق القائد التربوي المستنير في قيادته التربوية:

يمكن تصنيف الأسس المهمة التي ينطلق منها القائد التربوي المستنير، وتبرز فيها شخصيته إدارياً مسلماً، ينطلق من الثوابت المهمة، ويدرك التغيرات، والتطورات العالمية المعاصرة في مجالي القيادة التربوية، والقيادة الإدارية على وجه الخصوص إلى الأسس التالية:

أولاً: الأساس العقدي. ثانياً: الأساس التشريعي.

ثالثاً: الأساس الخلقي. رابعاً: الأساس التنظيمي.

خامساً: الأساس المصلحي.

وفيما يأتي تفصيل هذه الأسس:

أولاً: الأساس العقدي:

لكي تكون القيادة التربوية المسلمة أكثر فعالية في العملية العلمية والتربوية فإن عليها أن تنطلق في عملها من أركان الإيمان الستة المتمثلة في: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره. والإيمان أساس جميع الأقوال والأعمال ولا ينتفع الناس بأعمالهم إلا إذا كانوا مؤمنين حقاً، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾[1].

كما أن أفعال المؤمن في ذاته ومع غيره موجهة دائماً نحو التقوى، والإيمان، قال

(١) سورة النحل، آية: ٩٧.

تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ۚ وَلَقَدْ وَصَّيْنَا ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكُمْ وَإِيَّاكُمْ أَنِ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ﴾ (١)، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا تَنَٰجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَٰجَوْا۟ بِٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ وَمَعْصِيَتِ ٱلرَّسُولِ وَتَنَٰجَوْا۟ بِٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ﴾ (٢)، وقال تعالى: ﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مَخْرَجًا ۝ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ ۚ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمْرِهِۦ ۚ قَدْ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَىْءٍ قَدْرًا ﴾ (٣).

وتبرز أهمية العقيدة الإسلامية في حياة القيادة التربوية من أوجه متعددة يتأكد بها أهمية العناية بتربية سلوك القائد من جوانب متعددة لعل من أهمها:

١ - الإيمان بوحدانية الله تعالى في كل عمل قيادي وأكاديمي مستنداً إلى قول الله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِىٓ إِلَيْهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدُونِ ﴾ (٤).

٢ - إتباع الإيمان بالعمل في كل عمل يؤديه، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ ﴾ (٥).

٣ - قبول العمل حيث إن كل جهد وعمل لا يُقبل من الإنسان ما لم يكن قائماً على الإيمان الصحيح، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أُوحِىَ إِلَيْكَ وَإِلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكَ لَئِنْ أَشْرَكْتَ لَيَحْبَطَنَّ عَمَلُكَ وَلَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾ (٦).

---

(١) سورة النساء، آية: ١٣١.

(٢) سورة المجادلة، آية: ٩.

(٣) سورة الطلاق، آية: ٢، ٣.

(٤) سورة الأنبياء، آية: ٢٥.

(٥) سورة فصلت، آية: ٨.

(٦) سورة الزمر، آية: ٦٥.

٤ - الاستعانة بالله في جميع أعماله، قال تعالى: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾ (١).

٥ - دعوة الله - عز وجل - في سراء وضراء الأعمال القيادية، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا غَشِيَهُم مَّوْجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ فَلَمَّا نَجَّاهُمْ إِلَى الْبَرِّ فَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا كُلُّ خَتَّارٍ كَفُورٍ ﴾ (٢).

٦ - الثبات الخلقي، إذ إن ثبات الأخلاق، وعموم تصرفات الأفراد تتفاوت بينهم بحسب قوة الإيمان الذي لديهم، والإيمان الصحيح أساس قوي لتربية ثابتة، مضمونة النتائج، بعكس التربية التي لا تقوم على ترسيخ الإيمان، فإنها تربية عشوائية.

فإذا علمنا أن أركان الإيمان هي الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وبالقدر خيره وشره. وحاجة القيادة التربوية إلى موجهات، فإن أركان الإيمان هي التي توجه ذلك السلوك، وتسيره؛ ويأتي الإقرار لله - عز وجل- بالربوبية والألوهية، والأسماء والصفات في مقدمة الموجهات والحوافز لإيمان القلب، وعمل الجوارح، وقول اللسان، فالله - سبحانه وتعالى- صاحب المنة والفضل فهو الخالق، الرازق، العزيز، الجبار، وهو القادر على كل شيء، وهو الذي بيده مقاليد الأمور. قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونُ ﴾ (٣). فهو المستحق للعبادة وحده، لا شريك له، فلا يصرف شيء من أعمال الإنسان، أو أهدافه لغيره -عز وجل- ومعرفة رجل القيادة التربوية بأن الله - عز وجل- يسمع ما

(١) سورة الفاتحة، آية: ٥.

(٢) سورة لقمان، آية: ٣٢.

(٣) سورة يس، آية: ٨٢.

يقول، ويرى ما يفعل، ويعلم ما ينويه، ويخطط له، وأنه حكيم فيما يقدر ويقرر، كل ذلك يجعله أكثر اتزاناً واستنارة، وخشية، ومراقبة لله عز وجل، وإتقاناً للعمل، وإنصافاً للآخرين.

والإيمان بالملائكة يشمل التصديق بهم، وتعرف صفاتهم، ومهامهم، ومن أبرزها إنفاذ إرادة الخالق - عز وجل - وحفظ المؤمنين، ونصرتهم، والرقابة؛ وهذه لها رابطة بالسلوك البشري. قال تعالى: ﴿ وَإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَٰفِظِينَ ۝ كِرَامًا كَٰتِبِينَ ۝ يَعْلَمُونَ مَا تَفْعَلُونَ ﴾ [1].

والإيمان بالرسل، قال تعالى: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ﴾ [2] وهذا فيه ضرورة لا يتوقف على نظر أو استدلال بالنسبة إلى المؤمنين بالله تعالى؛ لأن الله تعالى هو الذي نبأهم، وأرسلهم، وأخبر عنهم، وأمر بالإيمان بهم، وتصديقهم، والإيمان بالله تعالى مستلزم للإيمان بكل ما أمر به من الإيمان بالملائكة، والكتب، والرسل، والبعث، والقدر، والقضاء[3]، وهذا يتطلب ممن يتولى القيادة أن يراعي القيم الإيجابية التي حوتها سير الأنبياء وما مر بهم من المشكلات، وكيفية مقابلة الإساءة بالإحسان، وسمو الهدف، والرأفة والرحمة بالناس عند القدرة على عقابهم، وأساليبهم في الدعوة والإصلاح.

كما يمكن ملاحظة أن الأمر بالعدل موجه لأنبياء الله، فكيف بسائر الخلق. قال تعالى: ﴿ يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلْنَٰكَ خَلِيفَةً فِى ٱلْأَرْضِ فَٱحْكُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ بِٱلْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾ [4]. والأمر لرسول الله ﷺ: ﴿ وَأَنِ ٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَلَا

(١) سورة الانفطار، الآيات: ١٠ - ١٢.

(٢) سورة البقرة، من الآية: ٢٨٥.

(٣) أبو بكر الجزائري، عقيدة المؤمن، دار الشروق، ط٤، ١٤٠٤هـ، ص ٢٨١.

(٤) سورة ص، آية: ٢٦.

تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ وَٱحْذَرْهُمْ أَن يَفْتِنُوكَ عَنۢ بَعْضِ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ﴾ [1]. ولذلك فالأمر ينسحب على عامة الناس ممن تولى سلطة أو قيادة. قال تعالى: ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ ٱعْدِلُوا۟ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ [2].

إن معرفة هذه القصص تزود القائد التربوي بأساليب متنوعة لمواجهة، وحل المشكلات، والقيام بالمهمات، واستخدام أساليب متنوعة من القيادة حسب الموقف التعليمي والإداري.

والإيمان بالكتب واجباً شرعاً وعقلاً، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ ءَامِنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِى نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِن قَبْلُ ۚ وَمَن يَكْفُرْ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَٰلًۢا بَعِيدًا ﴾ [3]، ومعرفة أن القرآن الكريم ناسخ لهذه الكتب لفظاً وحكماً[4]، مما يتطلب من القائد التربوي معرفة أن القرآن الكريم أتى بما يصلح للبشرية في كل جوانب الحياة ومنها مهارة العمل التربوي وفق منهج الله الذي نزل من فوق سبع سماوات، قال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَكِتَٰبٌ عَزِيزٌ ۝٤١ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ [5]، وهذا يبرز قيادة تربوية فاعلة تقوم على أساس متين ليس من صنع البشر وإنما ممن خلق الأرض والسماوات العلى قيادة عالمية راسخة رسوخ الجبال مراعيةً لظروف التغير والتطوير الذي يتفق مع توجيهات القرآن الكريم.

والإيمان باليوم الآخر ركن مهم، ولا تتم عقيدة المؤمن إلا به، ولا تصح إلا عليه،

---

(١) سورة المائدة، آية: ٤٩.

(٢) سورة المائدة، آية: ٨.

(٣) سورة النساء، آية: ١٣٦.

(٤) أبو بكر الجزائري، المصدر السابق، ص ٢٤٥، ٢٤٨.

(٥) سورة فصلت، الآيتان: ٤١، ٤٢.

قال تعالى: ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ ﴾ [1] وهو من الأمور الغيبية، والمؤثرة في حياة الإنسان، حيث إن فيه تدريباً على التخطيط للمستقبل. والمؤمن باليوم الآخر يعمل له، ويستعد بتخطيط بعيد المدى إلا أنه يعلم أنه لن يضيع جهده، فإذا ترسخ هذا المبدأ في ذهن القائد التربوي فإنه يعلم، ويُعلم مرؤوسيه أن جهودهم مجتمعة أو فردية لن تضيع.

والإيمان بالقضاء والقدر في العقيدة الإسلامية هما: "علم الله تعالى الأزلي بكل ما أراد إيجاده من العوالم والخلائق والأحداث والأشياء، وتقدير ذلك الخلق وكتابته في الذكر الذي هو اللوح المحفوظ، وعدم تأخر شيء عن الوقت والزمن الذي حدد له[2]، فالعزيز الحكيم جل وعلا يخبر عن قدرته وحكمته بقوله تعالى: ﴿ مَآ أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَآ ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ [3]، فالقائد التربوي وهو يخطط، ويصمم، ويتخذ القرارات، ويشرف، ويحرص على الجودة والتميز إلا أن اختلاف النتيجة ومجيء القرار غير محقق للهدف لا يؤدي إلى الجزع لإيمانه بالقضاء والقدر، وأنه لا راد لما أراد الله - عز وجل - الذي له حكمه في كل تقدير، إلا أنه مأجور على فعل الأسباب، واتباع الأسلوب العلمي، والقيام بالأمانة.

ثانياً: الأساس التشريعي:

يرتبط الأساس التشريعي في النشاطات سواء كانت عامة أو تربوية – بالأساس العقدي إذ لا يتم الإيمان الصادق بالأساس العقدي ولا يظهر أثره إلا باتباع الأساس

---

(١) سورة البقرة، آية: ١٧٧.

(٢) أبو بكر الجزائري، المرجع السابق، ص ٤٣٢ – ٤٣٣.

(٣) سورة الحديد، آية: ٢٢.

التشريعي والرضا بذلك. قال تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَمْرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ ٱلْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ ﴾[1]. وقال عز وجل: ﴿ فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا۟ فِىٓ أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا۟ تَسْلِيمًا ﴾[2].

فالأساس التشريعي كما ذكر (الحربي: ١٤٢٢هـ)[3] يمثل النظم التي شرعها الله، أو شرع أصولها، ليأخذ الإنسان بها نفسه في علاقته بربه، وعلاقته بأخيه المسلم، وعلاقته بأخيه الإنسان، وعلاقته بالكون والحياة.

وقد جاءت الشريعة لتبين أحكام الحياة للعباد في شؤون العبادات والمعاملات، وشؤون الفرد والأسرة والمجتمع والاقتصاد والسياسة، والسلم والحرب، والأمن والخوف، فلا حاجة للبشر إلا وقد وضحت الشريعة حكمه، والموقف منه تصريحاً، أو تلميحاً، تفصيلاً وإجمالاً، وتنوعت أحكامها وتدرجت من التحريم إلى الكراهية، إلى الحل، والإباحة، إلى الحث، والندب، إلى الوجوب، والفرض.

لذلك فالرؤية القيادية المستنيرة تنفرد في مرجعيتها عن غيرها، إذ أن الأساس التشريعي للممارسات يرتكز على أن المشرع هو الله - عز وجل - وأن المرجع في التشريع إلى القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وأن أدلة التشريع المتفق عليها هي: القرآن الكريم، والسنة الشريفة، والإجماع، والقياس.

فالقيادة التربوية المستنيرة تعتبر القرآن الكريم المصدر الأول في سلوكها، وتوجيهها؛

---

(١) سورة الأحزاب، آية: ٣٦.

(٢) سورة النساء، آية: ٦٥.

(٣)حامد الحربي، الأسس الفكرية للمناهج الدراسية في التعليم العام: رؤية تربوية إسلامية، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٤٢٢هـ، ص ٢٧.

لأنه المنهاج الذي أمر الله عز وجل باتباعه، فهو شريعة ونظام وأسلوب حياة، اشتمل على القواعد الشاملة لكل الأحكام التي يحتاجها البشر، لهدايتهم إلى الصواب وتحقيق السعادة في الدنيا والآخرة وأن يقوم عليها المجتمع الإسلامي في أي وقت، فقد جاء القرآن الكريم في الحكم والإدارة بمبادئ عامة صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان، ولم يتناول التفصيلات ولا الجزئيات لأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان وذلك من أجل مراعاة المصالح الخاصة، وما يقتضيه حلها[1].

وتعتبر السنة النبوية المطهرة الأساس التشريعي الثاني وهي كل ما صدر عن النبي الكريم محمد صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير وذلك امتثالاً لأمر الله عز وجل في قوله ﴿ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمْ عَنْهُ فَٱنتَهُوا۟ ﴾[2]، وقوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴾[3].

والسنة النبوية الكريمة تحمل في طياتها الكثير من الموجهات النبوية المهمة للقائد التربوي أو غيره ممن يتولى المسؤولية، ولعل من الأمثلة على ذلك ما أشار إليه (المطيري: ١٤١٦هـ)[4]، حيث تطرق إلى أربعة أحاديث واعتبرها مرتكزات للإدارة الإسلامية في عالم الواقع. وقد تم التأكد من إسناد تلك الأحاديث الشريفة وصحتها وهي:

الحديث الأول: حديث عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – قال سمعت رسول الله ﷺ يقول: (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله

---

(١) أحمد إبراهيم أبو سن، الإدارة في الإسلام، الرياض: دار الخريجي، ط٦، ١٤١٧هـ، ص٢.

(٢) سورة الحشر، آية: ٧.

(٣) سورة النساء، آية: ٥٩.

(٤) حزام المطيري، الإدارة الإسلامية، الرياض: مطابع الفرزدق، ط١، ١٤١٧هـ، ص ٥٧ – ٦٠.

ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه)[1].

الحديث الثاني: عن سفيان بن عبد الله الثقفي – رضي الله عنه – قال: قلت يا رسول الله قل لي في الإسلام قولاً لا أسأل عنه أحداً غيرك، قال: "قل آمنت بالله ثم استقم"[2]. ويعد هذا الحديث بمثابة البرنامج العملي التطبيقي والسلوكي اللازم لسبر غور الأفكار والخطط والسياسات التي ينوي الفرد المسلم القيام بها وتنفيذها.

الحديث الثالث: وهو جزء من حديث طويل يبين أركان الإسلام والإيمان، ومرتبة الإحسان أعلى المراتب الدالة على وجوب الإتقان في كل شيء، جاء فيه السؤال عن الإحسان فكانت الإجابة "أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك"[3].

الحديث الرابع: "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان[4].

إن هذه الأحاديث تحوي مضامين مهمة للقائد وغيره من المسلمين ولعل أبرز تلك المضامين يتمثل في الآتي:

١ - ربط الجهود، والنشاطات بالهدف، والقصد، وهذا يحتم على رجل القيادة التربوية إخلاص النية، وانتهاج الأسلوب، والنمط الراقي لتحقيق المقصود.

---

(١) صحيح البخاري، كتاب بدء الوحي: باب كيف بدأ الوحي إلى رسول الله ﷺ، الجزء (١) ص٩. وكذلك ابن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري.

(٢) الإمام مسلم، كتاب الإيمان: باب جامع أوصاف الإسلام، الجزء ٢، ص ٣٨٦، رقم الحديث ٦٢. وكذلك الإمام النووي، شرح صحيح مسلم، طبعة دار القلم، بيروت، ط١، مراجعة الشيخ/ خليل المليسي.

(٣) الإمام البخاري، صحيح البخاري، كتاب الإيمان: باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان، الجزء ١، ص١١٤. وكذلك الإمام مسلم، كتاب الإيمان: باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان، جزء ١، ص ٢٥٩- ٢٧٤.

(٤) الإمام مسلم، كتاب الإيمان: باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، جزء ٢، ص ٣٨١، رقم الحديث ٧٨.

٢ - أهمية ترقية السلوكيات القيادية، والأخذ في الاعتبار الطريق الواضح المستقيم الذي لا اعوجاج فيه.

٣ - وجود علاقة قوية بين النية وطريقة التنفيذ والتقييم والرقابة الذاتية ثم وجود الرقابة والتقييم المؤسسي والخارجي.

وبجانب تلك الموجهات يستفيد القائد التربوي من الأساس التشريعي في بناء التصرفات والتوجيهات على أصل شرعي بإعمال القواعد العامة، وبخاصة فيما لا نص فيه، مما يرد على القائد أو الإداري بكثرة في عمله اليومي وعلاقته بمرؤوسيه، ويحتاج فيه إلى إجابة شرعية، من ذلك الاستناد على المقاصد الضرورية للشريعة الإسلامية، وهي حفظ (النفس – العقل – العرض – المال – الدين)، والمقاصد الأخرى وهي (الحاجيات) التي بمراعاتها يتم رفع الحرج والمشقة، وعدمها يوجب الحرج والمشقة، وتجري في العبادات والمعاملات مثل الفطر في السفر. و(التحسينات) وهي الأخذ بما يليق من محاسن العادات، وتجنب المدنسات، والتقرب بنوافل العبادات، والمحافظة على آداب الأكل والنوم والدخول والخروج وغيرها، وحث الشريعة على الاهتمام بالمكملات والمتممات التي إذا فقدت لا تخل بحكمتها الأصلية [1]. ولعل هذا التقسيم الذي سبق به علماء الإسلام يذكرنا بما ناقشه (أبراهام ماسلو) في "الفكر الإداري المعاصر" حينما حدد سلم الحاجات من خلال نظريته المعروفة في الإدارة، وتقوم على أساس أن الأفراد يتصرفون حسب أولوية حاجاتهم، وتبدأ بالحاجات الأساسية، وحاجات الأمن، والحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير والاحترام، وحاجات تحقيق الذات. واعتبر (ماسلو) أن الحافز للفرد هو تحقيق الحاجات، فكلما تحققت الحاجات الأساسية أصبحت حافزاً له لتحقيق حاجات أعلى، وهكذا كلما تحققت حاجة كانت دافعاً لتحقيق حاجات أخرى.

---

(١) أبي إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، مجلد ٢، بيروت: دار المعرفة، ص ١٠ – ١١.

ثالثاً: الأساس الخلقي:

يعد أساس أخلاقيات الإدارة مهماً جداً لما له من تأثير في رعاية القادة والعاملين وتوجيههما للإيمان والتقوى والفضيلة، والأخلاقيات في الإدارة كما ذكر (ياغي ومرعي: ١٤١٠هـ)[١] هي الإيمان بعدد من الفضائل والقول بها، وممارستها، والدعوة، والصبر على ما يصيب الفرد بسببها، قال تعالى: ﴿ وَٱلْعَصْرِ ۝ إِنَّ ٱلْإِنسَـٰنَ لَفِى خُسْرٍ ۝ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ ﴾[٢]. وفي الفضيلة تطهير للفرد، قال تعالى: ﴿ وَلَـٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُۥ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[٣]. وتحقيق منفعة للآخرين، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَـٰنِ وَإِيتَآئِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾[٤].

وتعتبر الكتابات الإدارية الحديثة أن الاهتمام بالجوانب الخلقية في الإدارة يسهم بشكل كبير في القضاء على عوامل الفساد الإداري بل إن هناك كثيراً من الدراسات الغربية تركز على البعد الأخلاقي، وأثره في تطوير النظام التربوي والتعليمي، وتتفق الكثير من المؤلفات في مجال الإدارة التربوية على تأكيد وضع القيم الأخلاقية جزءاً من إدارة التربية لا يمكن إهماله عند تحقيق التميز[٥].

---

(١) محمد ياغي وتوفيق مرعي، نحو صياغة نظرية إدارية إسلامية تستخلص من القرآن الكريم، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة) مجلد ٣، ص ص ٢٣٣ – ٢٨٣.

(٢) سورة العصر، الآيات: ١ – ٣.

(٣) سورة المائدة، الآية: ٦.

(٤) سورة النحل، الآية: ٩٠.

(٥) بدر الدين علي، أخلاقيات الإدارة التعليمية في المجتمع الأمريكي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مؤتمر أخلاقيات الإدارة التعليمية، ١٩٩٧م.

كما أن القيم الإدارية تستثمر بوجه عام كأداة تشخيصية لتقدير القيم، وعلاقتها بالفعالية الإدارية، وعلى هذا يمكن أن تقود إلى فهم أعمق بين القائد والعاملين، فيما يتعلق بالأساس المنطقي للعمل وفق أسلوب معين، ولذلك فإنه يمكن استعمال قائمة القيم الإدارية أداة لحل المشكلات، حيث تمكن المديرين والموظفين من التركيز على أوجه الاختلاف والتشابه في قيمهم، فتمكن القائد من تغيير أسلوبه الإداري بما يتلاءم مع قيم الموظفين لتحسين أدائهم[1].

من هنا فإن الأساس الخلقي يعد من أهم الأسس التي يجب أن ينطلق منها القائد المستنير، لما في ذلك من تحقيق التأثير الإيجابي في المؤسسة التربوية، وتوجيهها توجيهاً مثمراً لصالح البشرية، ورفع أدائها لتحقيق أهدافها، فالقائد الفعال هو الذي يجعل القيم الأخلاقية والإيجابية في مؤسسته حافزاً يدفع العاملين لمزيد من العطاء، وجودة الأداء.

والأساس الخلقي في المنهج الإسلامي يهدف إلى تحقيق إنسانية الإنسان، والمحافظة على هذه الإنسانية، والعمل على إنمائها وتطويرها في إطار مهمة الاستخلاف، وإذا كان التشريع الإسلامي الخلقي والتعبدي يحقق هذا الهدف؛ فإن علماء الإسلام فصلوا في ذلك تفصيلاً كبيراً بعنايتهم بمقاصد الشريعة الإسلامية الضرورية، التي إذا استهان بها القائد التربوي فإن ذلك يعتبر إخلالاً بالنظام الأخلاقي الإسلامي وإخلالاً بالكليات الخمس (الدين – النفس – النسل - العقل – المال). والمقاصد الحاجية التي يفتقر إليها للتوسعة، ورفع الضيق والمشقة، التي تلحق بالأفراد عند فواتها، والفساد فيها لا يبلغ مبلغ القدر المتوقع في المقاصد الضرورية، وهذه المقاصد الحاجية تجري في أمور كثيرة ينبغي مراعاتها فيها، وقد مثله الأصوليون بالبيوع، والإيجارات، والقراض، والمساقاة،

(١) مارك مندال ووليام جوردان، قيم الموظفين في مجتمع متغير، ترجمة محمد حامد حسنين، عمّان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٤٠١هـ، ص ٢٣.

وحفظ الأنساب، والأعراض، وسد ذرائع الفساد. وعناية الشريعة بالحاجي تقرب من عنايتها بالضروري. وبالإضافة إلى ما سبق تأتي المقاصد التحسينية التي تتمم مكارم الأخلاق، وتضبط الالتزام المسلكي بتقدير كل ما يحسن حال الفرد، ويتفق مع مقتضيات المروءة والخلق الكريم، وتجنب الأحوال التي تأنفها العقول السليمة، وهي جارية في أمور كثيرة، وقد حرم المنهج الإسلامي على الأفراد – أياً كانت مسؤوليتهم – الغش، والتدليس، والإسراف، والبخل، واللامبالاة، والإهمال، وغير ذلك لكي يمنع الفرقة والتباغض بين العاملين، ويؤصل قيم التعامل الواقعية. ولذلك فإن القيادة التربوية مطالبة بتحقيق هذه المقاصد الشرعية، وما تتضمنه من جوانب أخلاقية، وضبط المسلك الفردي والجماعي، وهذا ما اتفقت عليه مدركات العقلاء بوجوب حفظهما تحقيقاً لذات الإنسان وسعادته[1].

رابعاً: الأساس التنظيمي:

يعتبر التنظيم أهم عناصر العملية الإدارية وهو مرادف للإدارة، والمتمعن في الفكر الإداري الحديث يجد الكثير من النماذج والنظريات التي تناولت التنظيم من حيث هو وظيفة، وعملية، لعل من أبرزها نظرية النظم، والمواقف، وتصميم التنظيم. وتؤكد هذه النظريات اللجوء إلى مناهج وأساليب قيادية وإدارية، يجب أن تساير الموقف، وعالمنا المعاصر يقر بقاعدة أصبحت من الثوابت، وهي سرعة التغيير التنظيمي التي تتطلب من رجل الإدارة الإدراك لتلك التغيرات التنظيمية، والإجابة الملائمة لها والاهتمام بجوانب التطوير التنظيمي المؤسسي والذاتي، واكتساب عدد من المهارات

(١) انظر: محمد الطاهر عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ط ، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي، الأردن: دار الفجر والنفائس، ١٤٢٠هـ، ص ص ٢١٩ – ٢٢٧.

علي خليل، النموذج الأخلاقي للإدارة في الإسلام، من أبحاث المؤتمر السنوي الخامس عن أخلاقيات الإدارة التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، دار الفكر العربي، ص ص ١٨٦ – ١٨٧.

والقدرات ومنها كما ذكر (المنيف، ١٤١٤هـ)[١]:

١- قدرات الإبداع والابتكار من خلال توجيه الأسئلة الفاعلة للنفس والآخرين، ومحاولة التأثر، والفرص المتاحة لإيجاد حلول إبداعية تخرج عن النطاق المتعارف عليه.

٢- قدرات قبول الرأي بالحوار وتشكيله، والاستماع إلى الرأي الآخر، والاهتمام به لأن الحياة المعاصرة تتطلب فهم الطرف الآخر.

٣- قدرات التصور ونفاذ البصيرة لما يجب أن يكون عليه المستقبل.

٤- قدرات التفكير والتركيز الذهني في قبول التعددية في النظرة وطلاقة الفكر وتوقع التغيير.

٥- قدرات الصبر والنظر للأعمال على أنها طويلة في نتائجها وآثارها المستقبلية.

والمنهج الإسلامي يعتبر وظيفة التنظيم من العناصر الأساسية التي تقوم عليها الأفعال والممارسات، فما من عبادة من العبادات، ولا شعيرة من شعائر الله إلا وكان التنظيم شرطاً أساسياً في صحتها وقبولها من الله سبحانه وتعالى، كما أن التفاوت والتدرج خاصية من خصائص التنظيم الإداري الإسلامي، حيث يقول تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ﴾[٢].

وإذا تمعنا في العملية القيادية والإدارية في الإسلام نجد أنها ترتبط بوظيفة التنظيم التي تُعنى بإعداد الهيكل التنظيمي للمؤسسة الإسلامية وتصميمه بالشكل والمضمون الذي يفي باحتياجات العمل، ويتوافق مع ظروف ومتغيرات البيئة التشريعية والاقتصادية والاجتماعية الخاصة بالمؤسسة الإسلامية؛ ويتم ذلك من خلال إعداد هيكل أو بنيان تنظيمي، ومن خلال دليل إجراءات العمل الذي تتحدد فيه مواصفات

(١) إبراهيم المنيف، تطور الفكر الإداري المعاصر، ط١، د ن، ص ص ٥٧٢- ٥٧٣، ١٨٨- ١٨٩.

(٢) سورة الأنعام، آية: ١٦٥.

كل وظيفة، والمهام والوظائف، والعمليات الإدارية أو المهنية المطلوب أداؤها، وشروط شاغلي كل وظيفة ومواصفاتهم[1].

ويتطلب عند وضع الهيكل التنظيمي مراعاة الأسس العقدية والتشريعية والقيمية بشكل كامل امتثالاً لقوله عز وجل: ﴿ أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَٱنْهَارَ بِهِۦ فِى نَارِ جَهَنَّمَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ [2]. فالمنهج الإسلامي اهتم بالتنظيم منذ فجر الدعوة الإسلامية، واهتم بقاعدة التدرج، وبالسلطة، والمسؤولية، ونطاق الإشراف، وراعى أن لكل فرد مسلم مكانته، وموضعه الذي يجيده، والذي تؤهله له خبراته ، ومعلوماته، واستعداده الفطري الذي يبدع فيه، ومن خلاله تظهر مواهبه وإمكاناته، وتستخدم لصالح المؤسسة، أو المنظمة، أو المجتمع، والتدرج في المهام والوظائف لا يتيح للقائد أن يظلم أتباعه، أو من يعملون معه، بل إن الجميع لهم مساواة في الحقوق والواجبات، والجميع أخوة، أكدها الله عز وجل في قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾[3].

خامساً: الأساس المصلحي:

تقوم الأحكام كلها في الشريعة الإسلامية على المصلحة الإنسانية، فما من أمر شرعه الإسلام بالقرآن الكريم والسنة المطهرة إلا أثبتت المصلحة؛ حتى إن بعض الباحثين من كتاب الفقه يُقرون بأن الأحكام التكليفية في الشريعة ترتبط بالمصلحة ارتباطاً وثيقاً، ومراتب التكليف تختلف باختلاف ما فيها من مصالح. وإن كل حكم تصدى القرآن لبيانه أو السنة لتوضيحه يكون مشتملاً مصالح العباد، وإن اختفت على

(١) محسن الخضيري، الفكر الإداري في الإسلام، ضمن وقائع الندوة (٣١) عن الإدارة في الإسلام، جدة: المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، ص ١٧٨.

(٢) سورة التوبة، آية: ١٠٩.

(٣) سورة الحجرات، آية: ١٠.

بعض الناس، فإن ذلك لا يمنع وجودها، فخفاء الأمر لا يستلزم عدم وجوده[1]. وتحكيم المصلحة والاحتجاج بها مرجعه إلى الصحابة – رضي الله عنهم – ورأسهم في ذلك عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – وهو أمر متواتر عنهم، والمصلحة يجب أن تكون ذات علاقة بمقاصد الشارع، والعبارة الجامعة لمقاصد الشارع كلها هي جلب المصالح ودرء المفاسد، وهذا مقر في جميع أحكام الشريعة وظاهر في أحكام العادات والمعاملات، مما يتطلب أن يكون الاجتهاد الفقهي قائماً على أساس الاستصلاح، وأن يكون فهم النصوص والاستنباط قائم على أساس أن مقاصدها: جلب المصالح ودرء المفاسد، وأن يكون القياس عليها مراعياً لهذا الأساس[2]. وقد راعى الخلفاء الراشدون - وخاصة عمر بن الخطاب - فيما صدر عنهم من اجتهاد ورأي المصالح المرسلة، فهو رضي الله عنه، لم يستخلف أحداً، وترك أمر المسلمين شورى، وأسقط سهم المؤلفة قلوبهم، وعطل حد السرقة في عام المجاعة، وأجرى النهر في أرض محمد بن سلمة جبراً عنه، ووضع الخراج ودوَّن الدواوين[3].

وعموماً فإن القائلين بحجتها، والعمل بها حددوا شروطاً، يمكن إجمالها فيما يلي:

١ - أن تكون المصلحة من المصالح التي لم يقم دليل شرعي معين على اعتبارها أو إلغائها.

٢ - أن تكون المصلحة من المصالح العامة، فإذا كانت مصلحة خاصة فلا يعمل بها، وتعتبر المصلحة من المصالح العامة إذا كان بناء الحكم عليها يحقق منفعة لأكبر عدد من الناس، أو يدفع ضرراً محققاً، وتعتبر المصلحة خاصة

---

(١) محمد صالح عثمان، وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية والشبهات التي تثار حول تطبيقها، ضمن البحوث المقدمة لمؤتمر الفقه الإسلامي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٤هـ، ص ص ١٦١- ١٦٢.

(٢) أحمد البسيوني، نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، ط٢، ١٤١٢هـ، ص ص ٦٣ – ٦٤.

(٣) حمدي أمين عبد الهادي، الفكر الإداري الإسلامي المقارن، القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت، ط٣، ص ١٣٣.

إذا كان الحكم عليها يحقق منفعة لفرد أو أفراد قلائل.

٣ - أن تكون من المصالح المحققة أما إذا كانت من المصالح المتوهمة فلا يجوز العمل بها، بمعنى أن يتحقق من أن تشريع الحكم في القضية يجلب نفعاً، أو يدفع ضرراً، أما مجرد توهم أن التشريع يجلب نفعاً دون موازنة بين ما يجلبه من ضرر أو نفع، فهذا يعتبر بناءً على مصلحة متوهمة.

٤ - أن تكون المصلحة في ذاتها معقولة، بحيث لو عرضت على أهل العقول السليمة والفهم السمتقيم تلقوها بالقبول.

٥ - ألا يعارض التشريع لهذه المصلحة حكماً أو مبدأً ثبت بالنص أو الإجماع[١].

وقد استنبط الفقهاء قواعد فقهية من نصوص الشريعة ومواردها، وتلقاها من بعدهم بالقبول والتطبيق، فقرروا أن الضرر يزال، وأن الضرر لا يزال بالضرر، وأن الضرر الخاص يتحمل لدفع الضرر العام، وأنه يرتكب أخف الضررين، وأن درء المفسدة مقدم على جلب المصلحة، وأن الضرورات تبيح المحظورات، وأن الحاجة تنزل منزلة الضرورة، وأن الحرج مرفوع، وأن المشقة تجلب التيسير، وأن العرف الصحيح هو ما تعارفه الناس، واستقامت عليه أمورهم، وتحققت به مصلحتهم – فيما لا يعارض الشرع - مصدراً من مصادر الأحكام، وأن الذرائع هي الوسائل إلى الغايات يجب سدها ومنعها إذا أدت إلى مفاسد، ويجب فتح مجالها وطلبها إذا أدت إلى المصالح، وأن لولي الأمر إذا أمر بمباح فيه مصلحة شرعية أو نهي عن مباح منه ضرر عام يجب امتثال أمره ونهيه، ظاهراً وباطناً[٢].

---

(١) محمد سعيد البوطي، ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، ط٢، ١٣٨٧هـ، المكتبة الأموية، دمشق، ص ٣٦٧.

(٢) فؤاد عبد المنعم أحمد، أصول نظام الحكم في الإسلام، ١٤١١هـ، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ص٨٥.

لذلك فالقائد التربوي المستنير يجب أن يتلمس للمؤسسة التربوية والعاملين بها تلك المزايا والمصالح التي ترتقي ببرامجها ولو كان ذلك منطلقاً من نظريات أو نماذج ظهرت في بيئات غير إسلامية ليحاول الاسترشاد بما حققته تلك النماذج من نجاحات في بيئاتها، في إطار القواعد العامة للتشريع المشار إليها فيما سبق، ومن ثم الاستفادة منها في إطار المؤسسة التربوية التي يقع على هرمها؛ آخذاً في الاعتبار تحقيق المصالح العامة في العمل التربوي لا تلك المصالح الشخصية الوقتية، ويجب أن تنبع قراراته من عقلانية منظمة ويوازن بين البدائل المطروحة أمامه وخصوصاً تلك البدائل التي تتطلب اتخاذ قرارات جريئة أو تحويلية لينقل المؤسسة التربوية من تخلفها ومشكلاتها إلى حالة من التطوير والتغيير الهادف والمثمر في كل جانب من جوانبها.

المبحث الثاني: الأخلاقيات القيادية التربوية:

يحاول المبحث الثاني الإجابة على السؤال الثاني عن الأخلاقيات القيادية التربوية التي تسهم في توجيه سلوك القائد التربوي المستنير وتطويره، وقد تم دراسة الكثير من الآراء والاهتمامات التي تؤكد أثر القيم الأخلاقية في الارتقاء بفعالية العمل القيادي التربوي سواء كانت تلك الآراء محلية أو أجنبية، وفي ضوء ذلك فقد ركز هذا المبحث على الجوانب التالية:

أولاً: آراء بعض الباحثين الغربيين عن أخلاقيات الإدارة التربوية.

ثانياً: سمات النموذج الخلقي للقائد التربوي المستنير.

ثالثاً: ملامح النموذج الخلقي في بعض جوانب العمل القيادي التربوي.

رابعاً: أبرز القيم الأخلاقية المسهمة في توجيه السلوك القيادي التربوي.

وفيما يأتي بيان ذلك:

أولاً: آراء بعض الباحثين الغربيين عن أخلاقيات الإدارة التربوية:

تناولت بعض الدراسات الغربية، وخصوصاً في المجتمع الأمريكي، البعد الخلقي؛

وأثره في تطوير النظام التعليمي، وتتفق بعض الكتابات في مجال الإدارة التربوية على تأكيد وضع القيم الخلقية جزءاً تكاملياً في إدارة المدرسة لا يمكن إهماله عند تحقيق التميز العلمي. والتنشئة الخلقية السليمة ينبغي أن يقدمها من يتولى زمام القيادة المدرسية، ويجب أن ترتكز على المبادئ الخلقية التي ترشد الإداريين، وتحدد مدى مسؤولية المعلمين في تحمل مهام تنمية القواعد الخلقية بالمدرسة وتنفيذها، لذلك يرى (ويليام جرينفلد)[١] أن القيادة المدرسية ملزمة أخلاقياً برعاية مصالح الطلاب وحاجاتهم، وتحسين قدراتهم. ويؤكد (ويليام) على أن القيادة المدرسية الجيدة تتضمن خمسة مستويات هي: (وجود وجهة نظر، ودعوة الآخرين للمشاركة في إبدائها، والتعرف على الممارسات التعليمية الجيدة، وتطوير عادات التفكير التأملي، والتركيز على ما يراه الطلاب عند اتخاذ القرارات). ويبرز (كينيث) وزملاؤه[٢] أهمية وجود الأخلاق لدى الإداريين التعليميين، وقد ركز على عدد من الموضوعات الأخلاقية من أهمها: الإدارة والتفكير الأخلاقي، والحرية الفردية، والمصلحة العامة، وتحقيق المساواة في الفرص التعليمية، والسلطة التعليمية، والأمانة والكمال. ويقترح (رالف كيمبروج)[٣] برنامجاً تعليمياً للقادة التربويين يعتمد على:

١ - التزام قادة التربية والتعليم من الناحية القانونية والمالية بأخلاقيات الالتزام المهني، وتجنب الصراع، وتضارب المصالح، والعدالة، والرسمية، والولاء، والبصيرة، والكشف عن الفساد.

٢ - العناصر المتضاربة في الفكر الأخلاقي، ومن بينها تأسيس الفلسفات

---

(١)William Greenfield, Five standards of good practice for the ethical administration, NASS Bulletin, Vol., 74, October, 1990, pp. 32-38.

(٢)Strik, Kennth, et. Al., The ethics of school administration teachers leaders, College Press, New York, 1988.

(٣)Ralph, Kimbourgh, Ethics a course of study for education leaders, American Association of School Administrations: Aplington, 1985, p.14.

الأخلاقية، وقبولها، والممارسة العقلانية، والإلهام والوحي، مصدراً للأخلاق، والفلسفات الطبيعية للأخلاق، والنظم الأخلاقية المعتمدة على الدراسة العملية للمجتمع، وبعض الفلسفات الأخلاقية.

وتناول كل من (كارلوتا وروناالد)[1] عدداً من القضايا الأخلاقية الرئيسة التي تواجه التعليم العالي، إلا أنه ركز على المعايير والأحكام الأخلاقية التي تؤثر على اتخاذ القرار العلمي، وحل الصعوبات من خلال تحديد الحقوق والمسؤوليات المتعلقة بالحرية الأكاديمية، والمسؤولية الأخلاقية لهيئة التدريس، وتعليم الأخلاقيات. ومن أبرز القضايا التي ناقشها الباحثون ما يلي: تناقص عدد المسجلين للدراسة، ومشكلات التعليم العالي الدولي، والتورط في قبول المسجونين المفرج عنهم، والأخلاقيات المتعلقة بالرياضة، واستخدام الحاسب، وتضارب مصالح أعضاء هيئة التدريس، وأثر الصناعة والتقنية، والمساومة الجماعية، والشبهات الأخلاقية التي تمس هيئة التدريس والإدارة الأكاديمية.

ويذكر كل من (ديف ومايك)[2] أن هناك اتجاهاً جديداً أسمياه بالإدارة الراعية أو الطراز الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ توصل بعض القادة الإداريين إلى أن المنظمات في حاجة لأن يكون لها قلوب، وتعبر عن القيم الإنسانية، وتهتم بشؤون العاملين بها، ويشير الباحثان (ديف ومايك) إلى أن المديرين الذين يتخلون عن المبادئ في إدارتهم هم في الواقع يعملون بدون مبادئ مما ينقص قدراتهم وتضعف الثقة فيهم. ومن ثم فإن وجود القيم والأخلاقيات يعتبر مصدر قوة للمؤسسة الأكاديمية إذ أنها:

---

(١) Carloota & Ronald, Ethical principles practices and problems in higher education, Choles Thomas, Spring File, 1983, p. 272.

(٢) Francis, Dave & Woodcok, Mike, Unblocking organizational values, Foreman Company, 1990.

١ - تساعد على قوة القرار التعليمي وتيسر اتخاذه.

٢ - تساعد على إمكانية الحكم على الأمور بطريقة أسرع.

٣ - تساعد على إمكانية التعرف بسرعة على النقاط البارزة في العمل.

٤ - تؤدي بالآخرين إلى احترام الموقف المنطلق من المبادئ والقيم الأخلاقية.

٥ - تساعد على بناء الثقة التنظيمية والمؤسسية.

من العرض السابق لبعض التوجهات الغربية حول أهمية الأخلاق والقيم في توجيه السلوك المنظمي والفردي **يمكن القول**: بأن ذلك يبرز للقيادة التربوية والتعليمية المستنيرة أهمية المدخل الأخلاقي، والقيمي، على الرغم من تفاوت أولويات تلك الأخلاق والقيم من مناخ بيئي وتنظيمي إلى مناخ بيئي وتنظيمي آخر. بناءً على المنظور الغربي الذي ينظر للأخلاقيات من جوانبها السلبية والإيجابية فعلى القائد التربوي أن يأخذ بالجانب الإيجابي ويتجنب السلبية خصوصاً في البيئة الإسلامية، حيث إن منهج الإسلام في أسسه وانطلاقاته ينهى عن القيم والأخلاقيات السلبية، وإذا نظرنا في الجانب الإيجابي من هذه الرؤى والتوجهات التي طرحها بعض الباحثين الغربيين نرى أنها ركزت على عدد من الجوانب المهمة للقائد التربوي وهي:

١ - دعم القيم الأخلاقية التي تحفز وتدعم العمل الأكاديمي والتعليمي.

٢ - أهمية الإدراك لتأصيل قيم التنشئة الصالحة في المنظومة المؤسسية التربوية.

٣ - الاهتمام بتحديد الوظائف لدى القادة والعاملين في الميدان التربوي، حتى يمكن تفعيل المسؤولية الفردية والجماعية.

٤ - تجويد حاجات الطلاب والدارسين ومصالحهم وتحسين قدراتهم ورعاية ذلك.

٥ - الاهتمام بتشكيل ثقافة حب المشاركة الفعلية من كافة أطراف المنظومة المؤسسية التربوية.

٦ - تشكيل قيم التفكير العلمي والذاتي وأخلاقياته.

٧ - تحقيق العدالة والمساواة والاهتمام بالمصالح العامة.

٨ - إدراك أهمية انعكاس القيم والأخلاقيات التي يحبذها المسؤول والقائد التربوي مما ينعكس كذلك على نوعية القرارات الأكاديمية.

٩ - تنمية المسؤولية الأخلاقية لدى أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية.

١٠ - اعتبار العمل القيادي التربوي أسلوب رعاية وليس سلطة.

١١ - أهمية تطوير العلاقات المؤسسية والقيادية على وجه العموم.

إن هذا يدعو الباحث إلى إبراز ملامح النموذج الخلقي للقائد التربوي المستنير وسماته، وخصوصاً عندما تعتمد على قيم المنهج القيادي الإسلامي، وهذا ماستتناوله الفقرة التالية.

ثانياً: سمات النموذج الخلقي للقائد التربوي المستنير :

يلاحظ المتمعن في الآراء والأفكار التي طرحها كتاب الإدارة الغربيون عن أهمية القيم التربوية والأخلاقية أن تلك القيم موجهات إيجابية، تسهم في تحقيق جودة الأداء التعليمي، وتبرز العلاقة بين الإيمان بالمبادئ والقيم الأخلاقية وتحقيق الفعالية، مما يوجب على من يتولى زمام القيادة التربوية مراعاة تلك الموجهات ووعيها.

إذا عرف ذلك فإن المنهج القيادي في المنظور الإسلامي يستند على أساس القيم والأخلاق النبيلة، وهي في المنظور الإسلامي كما يذكر (محمد: ١٤١٤هـ)[١] القيم الإيجابية التي توجه سلوك القائد التربوي إلى تحقيق المعالي، لأن القيم والأخلاق السلبية لا تتفق مع روح الإسلام، ولا تتلاءم مع دعوته ومبادئه السامية النبيلة، والأخلاق الإسلامية بحكم توافقها مع النفس البشرية تلائم طبيعة الإنسان فرداً، كما تنمي في الوقت نفسه مشاعره نحو المجتمع عضواً فاعلاً في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، وهي ليست معاني مجردة، وإنما أخلاق إيجابية ذات فاعلية في واقع المجتمع، وتتصل بالإنسان

(١) أحمد عبد العظيم محمد، أصول الفكر الإداري في الإسلام، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، ١٤١٤هـ، ص ٣٨.

في صميم حياته، وفي عمله، وحركته في الحياة.

ولقد امتدح الله سبحانه وتعالى قائد هذه الأمة ورائدها محمد ﷺ بقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [1]. وفي هذا دلالة على أهمية الموجهات الأخلاقية وضرورتها للقائد التربوي بصفته قدوة للعاملين وسياجاً وقائياً يمنع الفرد أو القائد من الانزلاق في الفساد أو التفريط في مصالح الفرد والمنظمة والمجتمع، لذلك فإن من المهم هنا الإشارة إلى بعض الأسس والمبادئ التي يجب أن لاتغيب عن نظرة القائد التربوي المستنير قبل الخوض في مناقشة بعض ملامح النموذج الأخلاقي في القيادة، وتلك الأسس كما أشار (خليل: ١٤١٧هـ)[2] تتمثل في الآتي:

١ - إن البشر متساوون تماماً في نظر الشريعة الإسلامية من حيث الحقوق والواجبات والمسؤولية، فلا امتياز لأحد على أحد من حيث الأصل الإنساني، وكل مسؤول عن عمله.

٢ - إن التمايز في العمل الدنيوي يأتي نتيجة للفروق الفردية في القدرات والمهارات وفي الفضل بالتقوى.

٣ - الخضوع في التشريع لله وحده، ومن ثم فإن العلاقة بين الفرد والسلطة، وبين المواطنين والمؤسسة علاقة تنظيم، فهي طاعة في حدود الشريعة ومقاصدها وهي مقيدة بحدود نظام محدد.

٤ - القائد أو أي مسؤول ليس مشرعاً تشريعاً مطلقاً، وإنما مجتهد في التعرف على الحكم الشرعي وتطبيقه وفق الأدلة والقواعد الشرعية.

٥ - إن البشر استخلفهم الله عز وجل في الأرض، والمسلمون على وجه

---

(١) سورة القلم، آية: ٤.

(٢) علي خليل، النموذج الأخلاقي للإدارة في الإسلام، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، أخلاقيات الإدارة التعليمية، ١٩٩٧م، ص ١٨٦.

الخصوص مستخلفون لتحقيق رسالة الإسلام، ومن ثم فإن القيادة وكافة ما يتصل بها تهتم بإسعاد الإنسانية، وإرضاء الله بتحقيق هذا الإسعاد.

٦ - إن صلة البشر بعضهم ببعض – في العقيدة الإسلامية - صلة أخوة، فهم جميعاً عباد الله، وهذا الاعتقاد يتعلق بالعمل ومن ثم تكون صلتهم بالدولة انتماءً اختيارياً إلى عقيدة إيمانية، وإلى شريعة منزلة وليست صلة رحم أو عرق قبلي أو عنصرية قومية.

٧ - حفظ حياة الإنسان وتحقيق كرامته، فليس في الإسلام أعظم حرمة من الحياة الإنسانية فردية، وجماعية.

في ضوء التمهيد السابق يمكن تناول سمات النموذج الخلقي للقائد التربوي المستنير من خلال مناقشة بعض ملامح ذلك النموذج التي نرى ضرورتها للقائد التربوي، وسيتم التركيز على العلاقات المؤسسية، وتنمية القيادات التربوية، واتخاذ القرار باعتبار هذه الجوانب من صميم عمل القائد.

أ - سمات النموذج الخلقي في العلاقات المؤسسية:

يهتم المنهج الإسلامي بتنمية العلاقات الإنسانية، ولقد كرم الإسلام الإنسان حيث نظر إليه على أنه كائن، يتميز عن سائر المخلوقات، فهو مميز بالعقل والاستخلاف، والأمانة وغير ذلك. يقول عز وجل: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾[1]، فالمنهج الإسلامي يعطي اهتماماً بالغاً بالإنسان ويبرز ذلك الاهتمام من خلال:

١ - أن الإنسان مخلوق ذو بعدين، ويشكل نسقاً ذا نهايتين يبدأ بتكوينه المادي وينتهي بتكوينه الروحي.

٢ - الإنسان له إرادة تمكنه من الاختيار، وذلك بالاعتماد على قدرات فكرية ومعرفية وهبها الله له؛ أعطته التفوق على بقية المخلوقات مما يجعله

(١) سورة الإسراء، آية: ٧٠.

مسؤولاً مسؤولية كاملة ليس فقط عن مصيره، وإنما تحمل تبعات الأمانة الإلهية في هذا العالم. قال تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾[1].

٣ - أن المجتمع الإسلامي يقوم على أساس التعاون والمحبة، والوئام، والإيثار والإخاء الإيماني. قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[2].

لذلك فإن التعاون المنشود بين الأفراد يتمثل في القيادة والإدارة عن طريق تنسيق جهودهم البشرية، وحل مشكلاتهم، كما أن هذه الإدارة تنظر إلى جميع النشاطات البشرية نظرة شاملة، تعمل على تسخير تلك النشاطات لصالح الناس كافة. قال تعالى: ﴿ أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ ۚ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ﴾[3].

ويمكن القول بأن العلاقات الإنسانية في الإسلام بين القائد ومن تحت يده تقوم على أسس مهمة يمكن إبرازها في الآتي:

١ - العقيدة تؤثر على نوعية العلاقات، حيث إن العقيدة الإسلامية أوثق ارتباط بين العبد وخالقه، ورسوخها في النفس البشرية ينقيها من الفساد والانحراف، ويدفعها إلى حب الفضائل والكرم والشجاعة، والتزام السلوك الصحيح. قال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ

(١) سورة الأحزاب، آية: ٧٢.

(٢) سورة الحجرات، آية: ١٠.

(٣) سورة الزخرف، آية ٣٢.

مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[1]. وقال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُوا۟ فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا ۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلْمُحْسِنِينَ﴾[2].

٢ - أن العلاقات الإنسانية الإسلامية ترتبط بتهيئة النفس أولاً لقبول الأوامر والتوجيهات، ولعل هذا يبرز في التدرج في دعوة الرسول ﷺ إذ كان لذلك التدرج الأثر العظيم، حيث ظهر هذا الأثر في نفوس كثير من المدعوين بقبول الحق وسرعة الاستجابة.

٣ - مشاركة القائد لمرؤوسيه في العمل يبعث روح الولاء، ولعل ذلك يتجلى في موقف الرسول ﷺ في بناء المسجد النبوي إذ شارك مشاركة فعلية مع أصحابه فكان ينقل اللبن والحجارة[3].

٤ - تقوية المعنويات لدى الأفراد من خلال الاستشارات، ويبرز ذلك في استشارة الرسول صلى الله عليه وسلم مع عامة جيشه وقادته، وقد قام كبار قادته من المهاجرين، فأحسنوا ومع ذلك كان يهمه معرفة آراء الفئات، وخصوصاً قادة الأنصار[4].

٥ - تعزيز قنوات الاتصال الجيدة ومحاولة القضاء على المشكلات؛ إذ طبق - عليه الصلاة والسلام - ذلك منذ أن وصل المدينة المنورة، وكانت معالمها تتمثل في صلة الأمة بالله، وصلتها ببعضها، وصلتها بالأجانب ممن لا يدينون بدينها، حتى يخلق قوة واحدة متماسكة ضد العدو[5].

---

(١) سورة النحل، آية: ٩٧.

(٢) سورة العنكبوت، آية: ٦٩.

(٣) صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم، مكتبة العبيكان، ط ، ١٤١٨هـ، ص ١٦٦.

(٤) ابن هشام، السيرة النبوية، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، الجزء الأول، ط٢، مكة المكرمة: مكتبة الباز، ١٤١٦هـ، ص١٩٤.

(٥) صفي الرحمن المباركفوري، المرجع السابق، ص ص ١٦٨ ، ١٧٣.

٦ - مراعاة الفروق الفردية والحاجات المختلفة، فشخصية الرسول ﷺ نموذج تربوي كامل للإنسان، وهو مربٍ عظيم ذو أسلوب تربوي فذ، يراعي حاجات الطفولة وطبيعتها، ومخاطبة الناس على قدر عقولهم، يجود بالمال لمن يحب المال ليتآلف قلبه، ويقرب إليه من يحب المكانة لأنه في قومه ذو مكانة، ومن أمثلة ذلك يوم فتح مكة – وأعطى قريشاً – فتعجب الأنصار وقالوا إن سيوفنا تقطر من دماء قريش، وغنائمنا ترد عليهم، فبلغ ذلك النبي ﷺ فدعا الأنصار فقال: ما الذي بلغني عنكم؟ قالوا هو الذي بلغك، قال: أو لا ترضون أن يرجع الناس بالغنائم إلى بيوتهم وترجعون برسول الله ﷺ إلى بيوتكم؟ لو سلكت الأنصار وادياً أو شعباً سلكت وادي الأنصار أو شعبهم[١].

٧ - العمل بروح الفريق، حيث إن ذلك يسهم في تحقيق الفاعلية ويتجلى ذلك في موقف الرسول ﷺ في هجرته، حيث قسم الأعمال ليعرف كل وظيفته وتجلت تلك المهام في: الإعداد، والتجهيز، والتموين، والاستطلاع والتخابر، والإرشاد واقتفاء الأثر. وقد نجحت هذه الخطة؛ لأن كافة الأفراد المكلفين بأعمال محددة يعملون في تناسق تام، فكان النجاح الرائع الذي حققه ذلك التنسيق، وانعكس على بناء دولة الإسلام، وإظهارها كياناً عالمياً بل نقطة تحول في تاريخ الإنسانية[٢].

هذه بعض الموجهات التي يمكن أن يسترشد بها القائد التربوي، وخصوصاً في جوانب العلاقات المؤسسية والتنظيمية، إذ أن تلك العلاقات يجب أن تسود على أساس من الاحترام المتبادل، والثقة بالنفس. فالقائد التربوي يتحمل عبئاً ليس باليسير، فهو

---

(١) محمد إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، الجزء الثالث، القاهرة: المكتبة السلفية، ط١، ١٤٠١هـ ص ٣٧.

(٢) أحمد عبد العظيم المنفلوطي، نحو منهج إسلامي في الفكر الإداري، القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة، د.ت، ص ١١٢.

المسؤول الأول في المؤسسة التربوية التي تؤتمن على تشكيل الأجيال وتربيتها على تحقيق المعالي والتميز، وتفصل القيم الأخلاقية التي تقوم على أساس حسن العلاقة مع الآخرين، واتخاذ القرارات العقلانية، وتقوية روح الإخاء والمحبة، وتوزيع الأعمال. وهذا يبرز عدداً من الواجبات التي يجب أن يعيها رجل القيادة التربوية تتمثل في:

١ - أن يكون قدوة للآخرين في تصرفاته وسلوكه أمام المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين.

٢ - النظر إلى العلاقات المؤسسية بين القائد التربوي والآخرين على أساس أنها علاقات محبة، وأخوة متبادلة، أساسها الإيمان الصادق بالله - عز وجل - استناداً إلى قوله تبارك وتعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا۟ بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾[1].

٣ - العمل على ترقية روح التعاون ووحدة الصف وتماسك الفريق، حيث إن ذلك سيسهم في تميز المؤسسة الأكاديمية والتربوية.

٤ - الحزم في اتخاذ القرارات الرشيدة، وعدم التردد بعد بذل كل الأسباب استناداً لقوله عز وجل: ﴿ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾[2].

ب - سمات النموذج الخلقي في تنمية القيادات التربوية:

تطوير القيادات الإدارية والأكاديمية وتنميتها ضرورة ملحة لضمان نجاح النشاطات، لذلك فقد تضمن النموذج الأخلاقي الإسلامي الاهتمام بالقيادات، وتنمية كل قدراتها في كافة الأعمال، ومن جوانب تنمية القيادات ما يأتي:

الجانب الأول: تطوير القدرات العقلية.

---

(١) سورة الحجرات، آية: ١٠.

(٢) سورة آل عمران، آية: ١٥٩.

الجانب الثاني: تطوير القدرات التسخيرية.

الجانب الثالث: تطوير الخبرات المختلفة.

ويمكن إعطاء بعض التطبيقات العملية لهذه الجوانب وذلك على النحو التالي:

الجانب الأول: تطوير القدرات العقلية:

إن تطوير هذه القدرات يتطلب تدريب القائد على التفكير العلمي بديلاً عن الظن والهوى، قال تعالى: ﴿ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ﴾ [1]. لذلك فإن قدرات العقل في المنهج القيادي الإسلامي تنطلق من جوانب مهمة تتمثل في:

١ - التفكير الواعي: يقول الرسول ﷺ "لا يكن أحكم إمعة يقول إن أحسن الناس أحسنت، وإن أساءوا أسأت، بل وطنوا النفس إن أحسن الناس تحسنوا وإن أساءوا تتجنبوا الإساءة"[2].

٢ - التفكير الشامل: وهو من أخص سمات المؤمنين، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَـٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَـٰذَا بَـٰطِلًا سُبْحَـٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾ [3].

٣ - التفكير الواقعي: قال تعالى: ﴿ قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَآ أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلْخَـٰسِرِينَ ﴾ [4]. فهذه الآية تعبر عن التفكير الواقعي الذي يعترف بالخطأ ويبحث عن الحل الصحيح، وهو المنهج الذي يقره الإسلام في التفكير.

---

(١) سورة النجم، آية: ٢٨.

(٢) سنن الترمذي، كتاب البر والصلة، الجزء (٦)، ص ١١٣.

(٣) سورة آل عمران، آية: ١٩١.

(٤) سورة الأعراف، آية: ٢٣.

٤ - التفكير الجماعي: وهذا يعني عدم تفرد القائد التربوي بالرأي، واستشارة المتخصصين وأهل العلم، ويبرز ذلك في الممارسات القيادية للنبي ﷺ وخلفائه الراشدين – رضي الله عنهم – ومن ذلك ما سبقت الإشارة إليه، وكذلك حينما ولى عمر بن الخطاب – رضي الله عنه - شريحاً قضاء الكوفة قال له: "اقض بما استبان لك من قضاء رسول الله، فإن لم تعلم كل أقضية رسول الله فاقض بما استبان لك من قضاء الأئمة المجتهدين، فإن لم تعلم كل ما قضت به الأئمة المجتهدون فاجتهد رأيك، واستشر أهل العلم والصلاح [١].

الجانب الثاني: تطوير القدرات التسخيرية:

يحث القرآن الكريم على تطوير القدرات التسخيرية، حيث يقول تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ [٢].

لذلك فالقدرة على التأمل في الكون وتدبر آياته واستلهام معانيه، واكتشاف قوانينه، وتسخير موارده لخير المجتمع، مطلب ينبغي أن يدركه كل فرد مسلم، وتزاد المسؤولية بحسب مكانته الإدارية أو القيادية في المؤسسة، فالقائد المتعقل والمتفكر يستطيع بتصرفاته الحكيمة وسلوكه المستقيم أن يكسب مودة أو محبة العاملين، ويميز بين الحق والباطل، والنافع والضار، وبعد النظر، حيث إن القائد المفكر ينظر إلى الآثار البعيدة المدى، وبالتالي فالقائد الناجح هو الذي دربته عباداته المختلفة من صلاة وصيام وحج على

(١) أحمد عبد العظيم محمد، أصول الفكر الإداري في الإسلام، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤١٤هـ، ص ١٢٤.

(٢) سورة البقرة، آية: ١٦٤.

النظام والانتظام في أدائه لتلك الشعائر مع جماعة المسلمين الآخرين في أوقات محددة، لذلك فهو جدير بهذه العقلية المنظمة أن يطبقها في أداء عمله القيادي التربوي ليحقق أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها.

الجانب الثالث: تطوير الخبرات المختلفة

يتمثل ذلك فيما اكتسبه القائد من معارف وقدرات خلال حياته، وتوجيهها التوجيه المفيد، وهذه الخبرات بما تتضمنه من جوانب عقلية، ومادية لها أثر مهم في تنمية القيادات؛ لأنها تركز على جوانب عملية وحيوية تمت معايشتها، وسبقت تجربتها والاطمئنان إلى نتائجها، حيث إن الخبرة عمل وأثر يتركه هذا العمل في نفس الإنسان. ولذلك يذكر (محمد، ١٤١٤هـ)[1] أن الخبرات قد تكون:

- كونية تبحث في العلاقة بين الكون والإنسان.
- دينية توجه مسيرة الإنسان وفق إرادة الخالق.
- اجتماعية مكتسبة من المعاملات والعلاقات اليومية في المجتمع.

وهي تتضافر جميعاً في تحديد أطر الشخصية واتجاهاتها، والاهتمام بها جميعاً ضرورة لنجاح عملية التطوير الإداري للقائد، وتنمية وتطوير القيادات في المفهوم الإسلامي ترتكز على قاعدة أساسية وهي توجيه نظر القائد إلى أنه يتخذ قرارات تتعلق بالمستقبل، ونجاح هذه القرارات يتوقف على توفيق الله تعالى، وهذا التوفيق يتطلب من القائد التقوى والعمل الصالح.

لذلك فالقيادة التربوية في حاجة إلى تطوير عدد من الخبرات يمكن إجمالها فيما يلي:

- تطوير المبادرة في اتخاذ القرار: إذ إنها من مستلزمات القيادة للتدريب على

(١) أحمد عبد العظيم محمد، المرجع السابق، ص ١٢٧.

تحليل الأشياء بهدوء ومدارستها باهتمام، وذلك للموازنة بين المحاسن والمساوئ قبل اتخاذ القرار.

- تطوير فعالية التنفيذ لدى العاملين من خلال ما يقوم به القائد من نقلها بنفس قوية لا تفقدها الانفعالات والاضطرابات توازنها.
- الاهتمام بالسنن الكونية والشرعية من خلال استخدام العقل والاستفادة منه، والأخذ من الساسة دهاؤهم، ومن القادة قوتهم، ومن العلماء حجتهم وأدلتهم، ومن الزهاد روحانياتهم وصفاؤهم، أضف إلى ذلك يقين القائد بتحقيق الهدف المأمول.
- العمل على قرن القول بالعمل دائماً ويبدأ الضبط في موافقة القول للعمل من داخل الإنسان، فإذا استطاع النقد الذاتي، وإنكار المنكر على نفسه، فإنه سيقدر الإنكار على غيره.
- التدريب على التخطيط ورسم السياسات، حيث إن التعود والممارسة يحتاجان إلى صبر ومثابرة وتأني.
- التعود على حل المشكلات في العمل من خلال الاهتمام بالنظرة الكلية دون التفاصيل الجزئية، ويضع المشكلات في حجمها الطبيعي، ويقوم بواجب المسؤولية تجاهها، واتخاذ الخطوات والقرارات اللازمة حسب الموقف.
- تهيئة المناخ الوظيفي للعمل والعطاء لأن ذلك سيدفع العاملين ويمكنهم من تحقيق التوازن بين كمية الأداء والاستمرار في تنمية القدرات.
- الاتصال بالقرآن والسنة، حيث جاء القرآن الكريم بتوجيهات وأسس تهتم بتنمية القيادات البشرية، وقد رسمت الأمة الإسلامية وساد رجالها عندما انطلقت من كتاب ربها وسنة نبيها كما تم الإشارة إليه سابقاً[1].

(١) حزام المطيري، الإدارة الإسلامية: المنهج والممارسة، الرياض، ط١، ص ص ٢٥٨ – ٢٦٦.

ج - سمات النموذج الخلقي في اتخاذ القرار:

القرار في المنظور الإداري بأيسر معانيه يعني اختيار البديل المناسب، والأفضل من بين عدة بدائل مطروحة، ويعتبر اتخاذ القرار جوهر عمل الإداري والقيادي التربوي، مما يتطلب منه أن تكون قراراته مقبولة ومدروسة بعيدة عن العشوائية والذاتية. والقرارات التربوية في المنهج الإسلامي تنطلق من أهداف التربية الإسلامية المتمثلة في الإيمان بالله والتوكل عليه، ودعوة الرسول صلى الله عليه وسلم، مع الأخذ بالأسباب، والاستعداد للآخرة بالأعمال الصالحة، والاستعداد لمقابلة أي ظروف مستقبلية، والاستفادة من عبر الماضي منعاً لتكرار أخطاء السابقين، والتعود على التفكير الراقي عند أداء الأعمال المختلفة، والتعود على قوة النفس في العلاقات بين الأفراد، وعند تعاملهم مع الآخر، والتعود على تحمل المسؤولية تجاه كل ما يقوم به الفرد من أعمال، والتعود على الأخوة والولاية.

إذاً المنهج الإسلامي يقوم على النظرة المتكاملة للتنظيم القيادي ويؤسس عدداً من الأخلاقيات تحكم عملية اتخاذ القرار، ومنها:

١ - ليست هناك قرارات بشرية مؤكدة تماماً، والسبب أن ظروف عدم التأكد التي تحيط بمتخذ القرارات لا يمكن تجاهلها؛ وإنما يمكن القول بأن هناك قرارات مقبولة أو معقولة وفق الإمكانات والظروف المتاحة. قال تعالى: ﴿ وَمَا تَدْرِى نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا ۖ وَمَا تَدْرِى نَفْسٌ بِأَىِّ أَرْضٍ تَمُوتُ ﴾[1].

٢ - القرارات المبرمجة أو الثابتة لا تصلح لكل الظروف والأحوال، لأن الظروف متغيرة والأيام متداولة، وهذا يتطلب من المسؤول المرونة في القرارات لمواجهة التغيرات الداخلية والخارجية. قال تعالى: ﴿ وَتِلْكَ

(١) سورة لقمان، آية: ٣٤.

﴿ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ﴾[1].

٣ - يجب أن تكون القرارات لمعالجة مشكلة ليست على حساب العاملين في المؤسسة أياً كانت تلك المؤسسة انطلاقاً من القاعدة الفقهية (لا ضرر ولا ضرار).

٤ - المعلومات أداة مهمة لاتخاذ القرار إلا أن هناك جوانب إلهام لا يمكن تغافلها يضعها الله في نفس متخذ القرار، والإلهام بشروطه ومنها: استنفاذ الأسباب الظاهرة من المعلومات وغيرها، ومعرفة القائد الربانية، والطهارة، والسمو، والتجرد من الأهواء، ومنها بيان التعليل للقرار في عمله والبحث له عن مستند شرعي من كتاب الله وسنة رسوله ﷺ حيث يقول الرسول ﷺ "اتقّوا فراسة المؤمن فإنه يرى بنور الله"[2].

٥ - النشاطات التي يستهدف القرار تحقيقها يجب أن يراعى أن تكون في استطاعة الفرد العامل، ويمكن أن ينفذ دون مشقة، إذ إنه يجب مراعاة اختلاف القدرات البشرية وأن لا تكلف النفس فوق طاقتها استناداً لقول المولى عز وجل: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾[3].

٦ - التروي والتأني في اتخاذ القرار، وخصوصاً عند استثارته واستفزازه من قبل العاملين معه، أو من قبل المجتمع المحلي، وأن يقابل الحسن بالحسن، والتصرف السيء بالعفو والصفح، ومن الأمثلة على ذلك موقف الرسول ﷺ من ذلك اليهودي الذي قال له: (أعطني حقي يا محمد، أنتم يا بني عبد المطلب قوم مطل (تماطلون بدفع الحق) وثارت

(١) سورة آل عمران، آية: ١٤٠.

(٢) سنن الترمذي، كتاب تفسير القرآن عن رسول الله ﷺ، الجزء ١٣، ص٣٩.

(٣) سورة البقرة، آية: ٢٨٦.

حمية عمر - رضي الله عنه - وكاد يبطش باليهودي، ولكن الرسول ﷺ قابل هذا التصرف بحكمة فقال: "يا عمر كان عليك أن تأمره بحسن القضاء وتأمرني بحسن الأداء، أعطه دينه قبل أن يحين أجله، وزده لقاء ما روعته"[1]. لذلك فقد تميزت قرارات الرسول ﷺ المتعلقة بالسياسة التعليمية بالغرضية، والمعقولية، والاختيار الأفضل لأنسب الاحتمالات الممكنة؛ كما أنها مبنية على حقائق، لا على رؤى شخصية أو تعصبية وبعيدة عن التعقيد الأمر الذي سهل التنبؤ السليم بمخرجات السياسة التربوية ونتائجها وقدرتها على تحقيق الأهداف[2].

ولعل من أبرز القرارات التي قامت عليها سياسته التعليمية تربية الفرد المسلم على الطاعة لله - سبحانه وتعالى-، ولرسوله ﷺ، لتعويده على حسن الاستجابة لشعائر المنهج الإسلامي وأحكامه ونواهيه. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسْتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ ۖ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَقَلْبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴾[3].

إن هذه القيم المرتبطة بالقرار تؤصل لدى القيادة التربوية عدداً من القيم الأخلاقية ذات العلاقة بصنع القرار التربوي واتخاذه، ومن أبرزها ما يلي:

١ - تعويد العاملين على الإخلاص في الطاعة استناداً لقوله تعالى: ﴿ قُلِ ٱللَّهَ أَعْبُدُ مُخْلِصًا لَّهُۥ دِينِى ﴾[4]. وقد تمثل عمل الرسول ﷺ في تذكير المسلمين

(١) زهاء الدين عبيدات، القيادة والإدارة التربوية في الإسلام، عمّان: دار البيارق، ط١، ١٤٢٢هـ، ص ١٨٧.

(٢) سالمة أحمد خليل، أخلاقيات الإدارة التعليمية: رؤية إسلامية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المؤتمر السنوي الخامس عن أخلاقيات الإدارة التعليمية، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م، ص ٣٤١.

(٣) سورة الأنفال، آية: ٢٤.

(٤) سورة الزمر، آية: ١٤.

المستمر بالمتطلبات الأخلاقية والدينية والتربوية، التي يجب أن يتميز بها المسلم، مما أدى إلى تحويل هذه المتطلبات إلى خبرات تربوية، تمارس بشكل آلي.

٢ - تعويد الأفراد على طلب العلم والمعرفة المتعلقين بقواعد الدين الإسلامي وأحكامه، وقد تمثل عمل الرسول ﷺ في اشتراكه مع عدد من الصحابة في تعليم المسلمين الآيات القرآنية على قدر استطاعتهم، مع مراعاة الفروق الفردية – حفظاً وأحكاماً وتعاليم – لا يتم الانتقال لغيرها إلا بعد أن يتدربوا على ممارستها، ويتأكد الرسول ﷺ من قدرتهم وصحة تطبيقهم لها. يقول تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ [1] بياناً لمكانة العلم وأهله.

٣ - تعويد الأفراد على جودة العمل وإتقانه، والمقصود بالأعمال ممارسة العبادات، وتطبيق أحكام القرآن والسنة وشعائرهما، وتم تنفيذ هذا من خلال ملاحظة الرسول ﷺ لسلوكيات المسلمين وتوجيههم وتقويمهم، وتذكيرهم المستمر في رفق ورحمة ولين. قال تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ﴾ [2].

٤ - تزكية نفوس المسلمين وأرواحهم وعقولهم وأجسامهم وتطهيرها من السلوكيات المكتسبة من الجاهلية، قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ

(١) سورة الزمر، آية ٩.

(٢) سورة آل عمران، آية: ١٥٩.

وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴾[1].

٥ - تعليم المسلمين الكتاب والحكمة والتفقه في الدين وفي علومه. قال تعالى: ﴿ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴾[2].

هذه الجوانب من القيم الأخلاقية تعطي القائد التربوي عظمة المنهج القيادي الإسلامي وأنه منهج يشجع التغيير الإيجابي، والتطوير الهادف الذي يستغل كافة الإمكانات والقدرات لدى الفرد والمجتمع. فإذا استغل القائد تفكيره فإن ذلك سينعكس على تنمية مهارات التفكير والإبداع لدى من تحت يده، وذلك يتطلب النظر لكل الأبعاد والمتغيرات المحيطة بالمؤسسة التعليمية، وأن لا تكون القرارات ارتجالية، بل تنطلق من عقلانية واقعية، وهذا ما ينادي به الفكر القيادي والإداري الحديث، حيث أشار إلى ذلك (هيربرت سايمون Herbert Saimon) أحد رواد المناهج الإدارية الحديثة.

إن هذا العرض لبعض تلك الأخلاقيات في قدرة واحدة من القدرات التي يجب أن يتحلى بها القائد التربوي تظهر لنا وجود الكثير من الطرق والأساليب التي يهتم بها المنهج الإسلامي القيادي كما أشار إليها (المطيري، ١٤١٧هـ)[3] وجاءت بعد إجمالها وتكييفها لتناسب موقف القيادة التربوية فيما يلي:

- تطوير قدرات المبادرة، والإبداع لدى العاملين.
- عدم إغفال تنمية قدرات التنفيذ لدى الممارسين في مختلف المستويات التربوية.

---

(١) سورة الجمعة، آية: ٢.

(٢) سورة التوبة، آية: ١٢٢. انظر أيضاً: سالمة أحمد خليل، مرجع سابق، ص ٣٤٩.

(٣) حزام المطيري، مرجع سابق، ص ص ٢٥٨ – ٢٦٦.

- الاهتمام بالسنن الكونية والشرعية في تطوير الأداء، وعدم إغفال تلك السنن.
- استخدام السؤال لتحريك القدرات الكامنة لدى الأفراد.
- أن تكون أقوال القائد مطابقة لأفعاله، مما يسهم في تطوير الأداء.
- عدم الاكتفاء بما لديه من خبرة، بل لابد أن يهتم بتطوير قدراته التخطيطية من خلال التدريب المستمر والاطلاع على أحدث تقنيات التخطيط التربوي.
- الاهتمام بإيجاد مناخ تنظيمي وعلمي، يسهم في جوانب التطوير الذاتي وتحقيق الجودة والإتقان.
- تنمية القدرات اللغوية والاتصالية حيث إنها ذات تأثير مباشر على العاملين والاستجابة السريعة.

ثالثاً: أبرز القيم الأخلاقية المساهمة في توجيه العمل القيادي التربوي:

اهتم المنهج الإسلامي بالقيم بمفهومها الإيجابي، كما أن الدراسات الحديثة – كما تم ملاحظته في الفقرات السابقة – اهتمت بترقية القيم وتحصيلها في العمل الإداري والتربوي، ويمكن إعطاء لمحة موجزة عن أبرز القيم الأخلاقية التي ينبغي أن يتبعها من يتولى منصباً قيادياً تربوياً، وتتمثل في الآتي:

١ - الرؤية وأثرها في تفعيل القيم الخلقية: ويتمثل ذلك في:

أ - تحديد الرؤية: صورة المستقبل المنشود: إذ أنه يوضح للعاملين الحلم، ويحدد في صورة جميلة المستقبل المأمول، وهذا يساعد على التفاؤل، والصمود، والتماسك، والتحمس لأداء الأعمال المطلوبة منهم، ولا يعني ذلك أن القائد التربوي قد ينفرد بصياغة الرؤية، ولكن قد يشاركه الأتباع، وقد تتشكل لهم من المنهج الذي يحملونه، أو ورثوه ممن سبقهم. والتاريخ الإسلامي يسطر لنا سيرة الرسول ﷺ الذي دائماً يركز على رؤية نهائية،

وهي التذكير بالآخرة، ولذلك عندما كان الهدف الذي يقاتل من أجله الفرد المسلم واضحاً انعكس ذلك على رفع الروح المعنوية لديه، وإقدامه على القتال صابراً محتسباً. فقد خاطب الله نبيه محمد ﷺ في سورة التوبة بقوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ تَرَبَّصُونَ بِنَآ إِلَّآ إِحْدَى ٱلْحُسْنَيَيْنِ ﴾[1] والمراد بالحسنيين هنا: النصر في الدنيا، أو الفوز بالشهادة. كما أن الرسول ﷺ يحث أصحابه على الجهاد بقوله: "قوموا إلى جنةٍ عرضها السماوات والأرض"[2].

ب - إيصال الرؤية للأفراد العاملين: فالقائد الفعال هو القادر على إيصال الرؤية للعاملين بصورة واضحة تجعلهم يرونها كما يرون واقعهم فيتحمسون لها، وتزداد دوافعهم وتضحياتهم من أجل إنجازها، لأنه لا قيمة للرؤية مهما كانت رائعة وجميلة إذا لم يفهمها العاملون.

ج - تطبيق الرؤية: القائد الفعال لا يكتفي بإيصال الرؤية للعاملين بل يعايش مرؤوسيه، إذ يجب أن تكون علاقته ذات صلة بالرؤية المنشودة، حيث يتأكد من تطابق كافة الأعمال مع هذه الرؤية والقيم والمبادئ التي شكلت عليها، وإذا لاحظ المرؤوسون والعاملون إصرار القائد وصبره وثباته وإرادته العالية فإن ذلك سيزيد من تماسكهم وثقتهم بهذه الرؤية، فهذا عمر ابن الخطاب – رضي الله عنه – عندما لاحظ بيت الرسول ﷺ قال: فوالله ما رأيت فيه شيئاً يرد البصر إلا أُهبة ثلاثة، فقلت ادع الله أن يوسع على أمتك فإن فارس والروم وسع عليهم وأعطوا الدنيا وهم لا يعبدون الله، وكان متكئاً فقال: أو في شكٍ أنت يا ابن الخطاب، أولئك قوم عجلت لهم

(١) سورة التوبة، آية: ٥٢.

(٢) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإمارة، باب ثبوت الجنة للشهيد، الجزء ١٣، ص٣٩.

طيباتهم في الحياة الدنيا.[1].

د - رفع التزام العاملين تجاه هذه الرؤية: إن القائد الفعال هو الذي يعتبر أن هذه المرحلة لا تغيب عن فكره، ويعلم أن من أعماله الرئيسة زيادة التزام العاملين بها ويمكن أن يتبنى الكثير من الطرق مثل: التشجيع والإشعار المستمر بالقصص، وأخبار السابقين، كقصص الأنبياء والصالحين، ومشاركة العاملين في بناء الرؤية واتخاذ القرار، والقدوة الصالحة، والمصداقية في القول والعمل والتطبيق [2].

٢ - **القوة والأمانة**: إذ يجب عند إسناد المهام إرساء قاعدتي القوة والأمانة استناداً لقوله تعالى: ﴿ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ ﴾ [3]، والقوة هنا تعني الإحاطة الشاملة بمهارات أداء الوظيفة ومتطلباتها، كما أن الأمانة تعني الخشية والخوف من الله، وأداء الشعائر التعبدية؛ حتى يطمئن المسؤول بأن مصالح العاملين تؤدى كما ينبغي. ولقد حث القرآن الكريم على أداء الأمانة وأوجد شعوراً وحساً لدى كل فرد مسلم – سواء كان قائداً أو معلماً أو موظفاً – بأن يحترم ويؤدي الأمانات التي كُلِّف بها لأنها في ميزان الله ثقيلة، قال تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ [4].

٣ - **التواضع**: وهي صفة أخلاقية حري بالقائد التربوي الاتصاف بها، لأنها تبعث في العاملين القرب منه، والبوح له بأسرارهم واستشارته في شؤونهم وذلك عندما

---

(١) صحيح البخاري، كتاب المظالم، الجزء ٥، ص ٤٠٧، وصحيح مسلم، كتاب الطلاق، الجزء ١٠، ص ٧٤.

(٢) انظر أيضاً في موضوع الرؤية وأثرها في تفصيل القيم الخلقية: طارق السويدان، وفيصل باشراحيل، صناعة القائد، دار إبداع، ١٤٢٣هـ، ص ص ١٠٨ – ١١٠.

(٣) سورة القصص، آية: ٢٦.

(٤) سورة الأحزاب، آية: ٧٢.

يشعرون بتواضعه لهم، وعدم تعاليه، وتكبره عليهم، وقد أمر الرسول صلى الله عليه وسلم بخفض الجناح والتواضع لمن هو معه من المؤمنين فقال تعالى: ﴿ وَٱخۡفِضۡ جَنَاحَكَ لِمَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ (١).

٤ - **الرفق:** إن الرفق بالآخرين مطلب مهم للقائد التربوي، لأنه ما كان في شيء إلا زانه وما نزع من شيء إلا شانه، وأن يكون له في رسول الله ﷺ أسوة حسنة فعندما دخل الأعرابي، وبال في المسجد قام الناس ليقعوا فيه، فقال النبي ﷺ "دعوه وأريقوا على بوله سجلاً من الماء" (٢).

٥ - **الانتماء:** ويعني الشراكة في العمل والإنتاج والنماء، وهو ضرورة للقائد التربوي لأنه محور هام للارتقاء بالعمل وبناء العقول، وخصوصاً عندما يستقيم القائد على الطريقة المتزنة، كما أنه يسهم في تبني الثقافة التنظيمية الجماعية في العمل المؤسسي.

٦ - **الابتكار:** فالإنسان كما خلقه الله - سبحانه وتعالى - مزود بكل الإمكانات والطاقات التي تجعله قادراً على التغيير والتطوير والانطلاق نحو التقدم والابتكار، يقول تعالى: ﴿ لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ ﴾ (٣) ولهذه القدرة على العمل والانطلاق في الحياة كرم الله الإنسان وأمره بالعقل ودعاه للسير في الأرض والعمل من أجل إعلاء شأن الحياة، وهذا يجب أن ينطبق على القائد الأكاديمي والتربوي من حيث مجاراة ظروف التطور والاستفادة من الأفكار الحديثة الإدارية في إطار قيم الإسلام الخالدة للظهور بقيادة نموذجية.

٧- **الرقابة الذاتية:** إن وجود الرقابة الذاتية مطلب مهم يجب أن يطبقها القائد

---

(١) سورة الشعراء، آية: ٢١٥.

(٢) صحيح البخاري، كتاب: باب صب الماء على البول في المسجد، الجزء ١ ، ص ٣٢٣ من حديث أبي هريرة، رقم الحديث ٢٢٠.

(٣) سورة التين، آية: ٤.

التربوي على نفسه، إذا وجدت لديه فستنعكس على العاملين في المؤسسة التربوية، ووجودها يحقق للمؤسسة التربوية كثيراً من الإيجابيات والإنجاز والتفوق العلمي، يقول تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّكُم مُّلَٰقُوهُ ۗ وَبَشِّرِ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾[1].

وفي الحديث الشريف "اعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك".[2]. فهذا النوع من أنواع الرقابة الوقائية التي تحول دون وقوع الخلل والانحراف هي صمام الأمان ضد الفساد والحيلولة دون وقوعه.

المبحث الثالث: أبرز مهارات القائد التربوي المستنير:

يتناول هذا المبحث الإجابة عن أبرز المهارات القيادية التربوية المعاصرة التي ينبغي للقائد التربوي المستنير معرفتها ومراعاتها والإلمام بأسسها وإستراتيجياتها، لاسيما المهارات ذات الأولوية، لذا كان التركيز على أربع مهارات وهي كما يلي:

١ - مهارة إدارة الوقت التربوي.

٢ - مهارة إدارة التغيير المؤسسي.

٣ - مهارة إدارة الصراع التنظيمي.

٤ - مهارة إدارة التحولات المعرفية.

وفيما يأتي تفصيل لكل واحدة منها:

١ - مهارة إدارة الوقت التربوي:

أ - مفهوم إدارة الوقت:

المؤسسة التربوية (مدرسة – كلية – جامعة) مقيدة بالوقت والوعي بأهميته في كافة

---

(١) سورة البقرة، آية: ٢٢٣.

(٢) صحيح البخاري، وصحيح مسلم، مصدر سابق، ص ١١٤ ، ٢٥٩.

انظر في ذلك أيضاً: علي ناصر آل زاهر، ومنصور القحطاني، تطور الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية، ١٤٢٥هـ، ص ١٤.

أعمالها ونشاطاتها التدريسية والعلمية والأكاديمية، ومن ثم فإن إدارة الوقت التربوي أو التعليمي تتمثل في عملية الاستفادة من الوقت المتاح، وتحريك المواهب الشخصية المتوافرة لدى العاملين، والقادة التربويين لتحقيق الأهداف التربوية على وجه الخصوص، والأهداف التي يسعى لها كل فرد صالح في حياته؛ مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة، وبين حاجات الجسد والروح والعقل. ويعتبر الوقت من أهم الموارد فالقائد أو المدير الذي لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع إدارة أي شيء آخر، وتعني إدارة الوقت "الاستخدام الفعال للموارد المتاحة بما فيها الوقت، وإذا أراد القائد تحسين إدارته للوقت فإن ذلك يفرض عليه الالتزام، والتحليل، والربط، والمتابعة، وإعادة التحليل" (١).

ب - أهمية إدارة الوقت وتخطيطه:

يعتبر استثمار الوقت وإدارته من أبرز مؤشرات التقدم والتخلف، حيث إن للوقت قيمة فهو ثروة، والتزام، وحرية، ومسؤولية، وفرصة للتغيير، وقابل للهدر. وقد أولى الإسلام الوقت أهمية واضحة، فحياة الفرد المسلم تدور وفقاً لمعايير زمنية محددة؛ فالصلاة، والصيام، والزكاة، والحج، والدعاء تؤدى في أوقات معينة لا تتجاوزها.

وترتبط القيادة التربوية بتحقيق الأهداف في المؤسسة التربوية، وهذه الأهداف تحتاج إلى وقت؛ لذلك فالوقت مرتبط بكل عملية من عمليات القيادة الإدارية والتربوية، وكل عمل قيادي يحتاج إلى وقت لإنجازه وتوقيت مناسب لتحقيق الأهداف المتوقعة. وقد تناول القرآن الكريم في آياته العظيمة مواقف ترتبط بوظائف الإدارة، وأشار إليها في أكثر من موقع، ففي تحديد الأهداف يقول تعالى: ﴿ أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجْهِهِۦٓ

(١) Jack Ferner (1980), Successful time management, N. Y: John Wily and Sons, p. 12.

﴿أَهْدَىٰٓ أَمَّن يَمْشِى سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾[1] وهذا فيه إشارة إلى أن القائد الذي يحدد الهدف ويبذل الجهود لتحقيقه أهدى ممن يتخبط بطريقة عشوائية وبدون أهداف واضحة.

وفي بذل الأسباب والوسائل المشروعة يقول تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ﴾ [2] وهذا يوجب على القائد التربوي التحري في مشروعية الوسائل التي يستخدمها في تحقيق الأهداف، حيث إن الغاية في المنهج الإسلامي لا تبرر الوسيلة.

وفي تقسيم العمل وتحديد الصلاحيات نلحظ ذلك من قول المولى عز وجل على لسان نبيه يوسف – عليه السلام – حيث قال تعالى: ﴿قَالَ ٱجْعَلْنِى عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلْأَرْضِ إِنِّى حَفِيظٌ عَلِيمٌ﴾[3] إذ يمكن ملاحظة يوسف – عليه السلام – يرى أن لديه قدرة على إدارة الجوانب المالية. وهذا أمر ينسحب على إدارة المؤسسة التربوية إذ لابد لها من قيادة إدارية تربوية، تخطط، وتنظم، وتوجه، وتراقب، ويمكن إعطاء نموذج في التخطيط يبرز من خلاله موضوع إدارة الوقت؛ حيث استوعب التخطيط كل مقومات التخطيط العلمي السليم، وقد أعطى القرآن الكريم للبشرية أمثلة واقعية تبين أن الذين لا يعتمدون على الحقائق، ويستندون إلى الظن يضلون عن أهدافهم، قال تعالى: ﴿وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا ۚ إِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا﴾[4]. فأي عمل يستهدف المستقبل لابد أن يعتمد على العلم بحقيقة الأمور قبل القيام به، وهذا يحتاج إلى وقت حتى تتوافر المعرفة التامة عن تلك الأهداف المستقبلية، ويقول عز وجل: ﴿قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ

(١) سورة الملك، آية: ٢٢.

(٢) سورة الأنفال، آية: ٦٠.

(٣) سورة يوسف، آية: ٥٥.

(٤) سورة يونس، آية: ٣٦.

دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴾ [1]. وهذه الآيات تدل على أن يوسف – عليه السلام – قد وضع خطة زمنية للسنوات المقبلة، ومن ثم يتضح عنصر الوقت من عدد سنوات القحط وسنوات الرخاء، إذ تم إعداد خطتين قد تسمى سبعية ومن ثم برز كسب الوقت في سنوات الرخاء بمضاعفة الإنتاج، وتخزينه بأسلوب علمي للاستفادة منه في سنوات الجدب.

وقد قامت الدعوة الإسلامية على أساس من التخطيط الذي لا ارتجال فيه، تخطيط إلهي عن طريق الوحي، وتخطيط بشري يأخذ في الحسبان الأحوال المتباينة للمجتمع وفقاً لظروف الزمان والمكان مع تحديد الأهداف وحسن اختيارها، والقدرة على توصيفها التوصيف الدقيق، وهذا ما طبقه الرسول ﷺ في سيرته العطرة، فعند تخطيطه لدعوته في المراحل الأولى وهو التخطيط لنشر الدعوة الذي جاء محكماً بعناية من الله تعالى، وقد راعى ﷺ كافة الإمكانات المتاحة فبدأت الخطة متسلسلة محكمة من خلال: البدء بالدعوة سراً، ثم الجهر بالدعوة، والدعوة بالإقناع والموعظة الحسنة، ورد الاعتداء دون الابتداء به، والفتوح الإسلامية[2]. ولعل هذا التخطيط يعطي القائد التربوي نموذجاً في التخطيط الذي يراعي المرحلية، ويحدد الأهداف بدقة، وطرح جميع البدائل التي تناسب الموقف.

وقد أولت نظريات الإدارة الوقت أهمية في أسس بنائها من منطلق أن الإدارة

---

(١) سورة يوسف، الآيات: ٤٧ – ٤٩.

(٢) محمد نجيب المطيعي، كتاب المجموع: شرح المهذب للشيرازي، مصر: المكتبة العلمية، الجزء ١٨، ط١، د.ت، ص ٣٣٨، ٣٣٩.

انظر أيضاً: محمد عساف، المنهج الإسلامي في إدارة الأعمال، القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٤٠٧هـ، ص٨١.

حركة، وزمن، أو عمل، ووقت، إذ ما من عمل يؤدى إلا في وقت، وما من حركة تؤدى إلا ضمن وقت محدد، وقد برزت أهمية الوقت في نظريات الإدارة بشكل واضح في أوائل القرن العشرين، فاهتمت نظرية الإدارة العلمية بدراسة الحركة والزمن، وتلا ذلك نظرية العلاقات الإنسانية التي ركزت على بناء المؤسسة من الجانب الاجتماعي والإنساني المركز على علاقات الأفراد مع بعضهم ومع رؤسائهم ومع غيرهم داخل المؤسسة وخارجها، وقد أخذ الوقت أهمية في هذه النظرية من خلال ضرورة إعطاء العاملين فترات للراحة، وأخرى للعمل مما ينعكس إيجاباً على معنويات العاملين، وأتت النظريات الحديثة في التنظيم كنظرية اتخاذ القرارات التي استعانت بالوقت في حل مشكلات التخطيط والإنتاج، والنظرية البيولوجية التي ترى أن المؤسسة كائن حي يولد ثم يتطور ثم يبلغ من الكبر عتياً ثم يموت[1].

مما سبق يمكن القول إن إدارة الوقت مهمة في عمل القائد التربوي، وأن أي عملية من العمليات القيادية التي يمارسها القائد تحتاج إلى عنصر الوقت، واستثماره الاستثمار الأمثل، وإذا كانت القيادة كما يذكر علماء الإدارة وظيفة من وظائف الإدارة فإن التعرف على إستراتيجيات إدارة الوقت في الإدارة التربوية من الأولويات لتلك القيادة، وفيما يلي بيانها:

ج - إستراتيجيات إدارة الوقت التربوي:

لكي يتطور نشاط إدارة الوقت لدى القائد التربوي فإنه يجب أن يأخذ في الاعتبار عدداً من الطرق والإستراتيجيات التي تمكنه من تحقيق فعالية إدارة المؤسسة التربوية، وقد تناول بعض الباحثين بعض هذه الإستراتيجيات على وجه العموم (الجريسي: ١٤٢٠هـ، و أحمد: ١٤٢٣هـ)[2]، وقد تم تصنيفها – من وجهة نظر الباحث - لتناسب واقع المؤسسات التربوية مع إبراز التطبيقات الإسلامية لها، وأبرز تلك

(١) نادر أبو شيخة، إدارة الوقت، الأردن: دار مجدلاوي، ١٤١١هـ، ص ٣٣ – ٣٤.

(٢) أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، ١٤٢٣هـ، ص ١٩٢- ١٩٤.

خالد الجريسي، إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والإداري، الرياض: مطابع الحميضي، ص ٧٥- ٧٦.

الإستراتيجيات يتمثل فيما يلي:

١ - تحديد الأهداف وترتيب الأولويات: من المهم تحديد الأهداف جيداً، وترتيبها حسب أولوياتها، بحيث تصبح الأهداف واضحة، وهذا يجعل القائد التربوي قادراً على تبسيط عملية القرارات وصنعها، إذ إن الذي يحدد أهدافه وفقاً لأولوياتها أفضل وأهدى ممن يتخبط عشوائياً، وهذا مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجْهِهِۦٓ أَهْدَىٰٓ أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ (١). كما أن الله سبحانه وتعالى حدد دعوة الأقربين أولوية يبدأ بها الرسول ﷺ في برنامج دعوته، قال تعالى: ﴿ وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ ٱلْأَقْرَبِينَ ﴾ (٢).

٢ - وضع مدة وبرنامج عمل: ويتم ذلك من خلال تحديد أوقات الأعمال والمهام والمسؤوليات أولاً بأول، وقد أشار (أحمد) وفقاً لآلن لايكن (Alan Lekine) إلى أن ترتيب المهام حسب مراتب (أ) و (ب) و (ج)، فالمهام (أ) لا يمكن تأخيرها، وينبغي تنفيذها أولاً لأنها أهم المهام، وهكذا في بقية المهام حيث إن أي برنامج عمل تربوي يجب أن يكون محدداً بوقت وكذلك النشاطات الداخلة ضمن إطار هذا البرنامج حتى يكون التنفيذ دقيقاً. والمتأمل في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾ (٣) يجد أن هذه الآية تدل على مدة أو وقت محدد، ويعتبر الوقت قريباً في علم الله - عز وجل - وقدرته وهو واضح كالغد القريب لمن ينتظر الصباح.

---

(١) سورة الملك، آية: ٢٢.

(٢) سورة الشعراء، آية: ٢١٤.

(٣) سورة الحشر، آية: ١٨.

٣ - بذل الأسباب والوسائل المشروعة وسد منافذ الهروب: إذ إنَّ تحقيق الأهداف لابد أن يقابلها وقت وجهد عملي، وبذل الأسباب لاستثمار كافة الإمكانات المتاحة، قال تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ﴾[١]، وهذا يتطلب من القائد التربوي على اختلاف الموقع التحري في مشروعية الطرق والوسائل التي ينتهجها في تحقيق الأهداف، وتتطلب وقتاً زمنياً معيناً، فالغاية في تحقيق الأهداف في منظور الإسلام لا تبرر الوسيلة، كما أنه يجب سد منافذ الهروب التي تبتعد منها النفس عندما تواجه أعمالها ومسؤولياتها، وخاصة تلك الصعبة أو الثقيلة، فالنجاح دائماً يرتبط بمهاجمة المسؤوليات الثقيلة والصعبة مع التوكل على الله والعزم، لأن النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح. وقد حث النبي ﷺ على طلب العون من الله والتوكل عليه، ونهى عن العجز، لأن فيه إهدار للوقت، حيث قال: "المؤمن القوي خيرٌ وأحبُ إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كلٍ خير، احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز"[٢].

٤ - تعلم التفويض: يعتبر التفويض من مبادئ إدارة الوقت، والسبب أن الفرد (القائد) مهما أوتي من قدرة فإنه لا يستطيع القيام بجميع المسؤوليات، وتحقيق جميع الأهداف بنفسه، مما يتطلب من القائد تفويض المسؤوليات، وتوكيل بعض المهام إلى العاملين ومنحهم الصلاحيات اللازمة لتنفيذ تلك المهام، كتفويض بعض القرارات التي تتكرر دائماً عند وضوح الأهداف والخطط، والجوانب التي لا يجد القائد نفسه مؤهلاً للقيام بها أو التي تزيد على مستوى تخصصه، ولا يمتلك مهاراتها. ولقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك في قصة موسى – عليه السلام – حين كلفه بمهمة الرسالة، وأمره

---

(١) سورة الأنفال، آية: ٦٠.

(٢) صحيح مسلم، كتاب القدر، باب الأمر بالقوة وترك العجز، الجزء (٤)، ص ٢٠٥٢، رقم الحديث ٢٦٦٤. وكذلك مسند الإمام أحمد، مسند أبي هريرة، الجزء (٣)، ص ٦٢.

بدعوة فرعون، فعندما شعر – عليه السلام – بأن تلك المهمة صعبة طلب من المولى عز وجل أن يشد عضده بأخيه هارون، وأن يشركه معه في هذه المهمة. قال تعالى: ﴿ وَٱجْعَل لِّى وَزِيرًا مِّنْ أَهْلِى ۝٢٩ هَـٰرُونَ أَخِى ۝٣٠ ٱشْدُدْ بِهِۦٓ أَزْرِى ۝٣١ وَأَشْرِكْهُ فِىٓ أَمْرِى ﴾ [١].

ونبينا محمد ﷺ يفوض أمته في التبليغ بقوله: "بلّغوا عني ولو آية" [٢]. وقد مارس عليه الصلاة والسلام التفويض في دعوته لأجل نشر الإسلام وتعليمه للناس، وإقامة دولة ذات دعائم إيمان راسخة، وبذلك صنع أمة استطاعت أن تخرج في فترة زمنية وجيزة من أمة مشرذمة إلى أمة امتدت في أصقاع المعمورة.

٥ - عدم الاستسلام للأمور العاجلة غير الضرورية: إذ يجب على القائد أن لا يستسلم لأي أمر غير ضروري؛ لأن هذا الاستسلام يسلبه قدراته وفعاليته، ويجعل وقته ملكاً لغيره، فكلما قل تنظيم القائد لنفسه، وفشل في إدارته لذاته، ولم يحدد أهدافه أصبح ضحية للمهام والأعمال العاجلة وغير الضرورية؛ وهذا ينعكس سلبياً على قدرات إنتاج المؤسسة التربوية.

٦ - تعليق النتائج بمشيئة الله: فالله سبحانه وتعالى هو المصرف للجهود، والقائد التربوي المستنير يجب أن يتوكل على الله بعد بذل كل الأسباب المشروعة، وقد وجه الله عز وجل الخطاب لنبيه ﷺ ومن ثم فهو خطاب شامل كل المسلمين وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقُولَنَّ لِشَاْىْءٍ إِنِّى فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا ۝٢٣ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ ﴾ [٣]، وهذه الآية الكريمة تدل على أنه مهما كان الوقت قصير في أي نشاط من الأنشطة لبلوغ الهدف فإنه لابد من ربطها

---

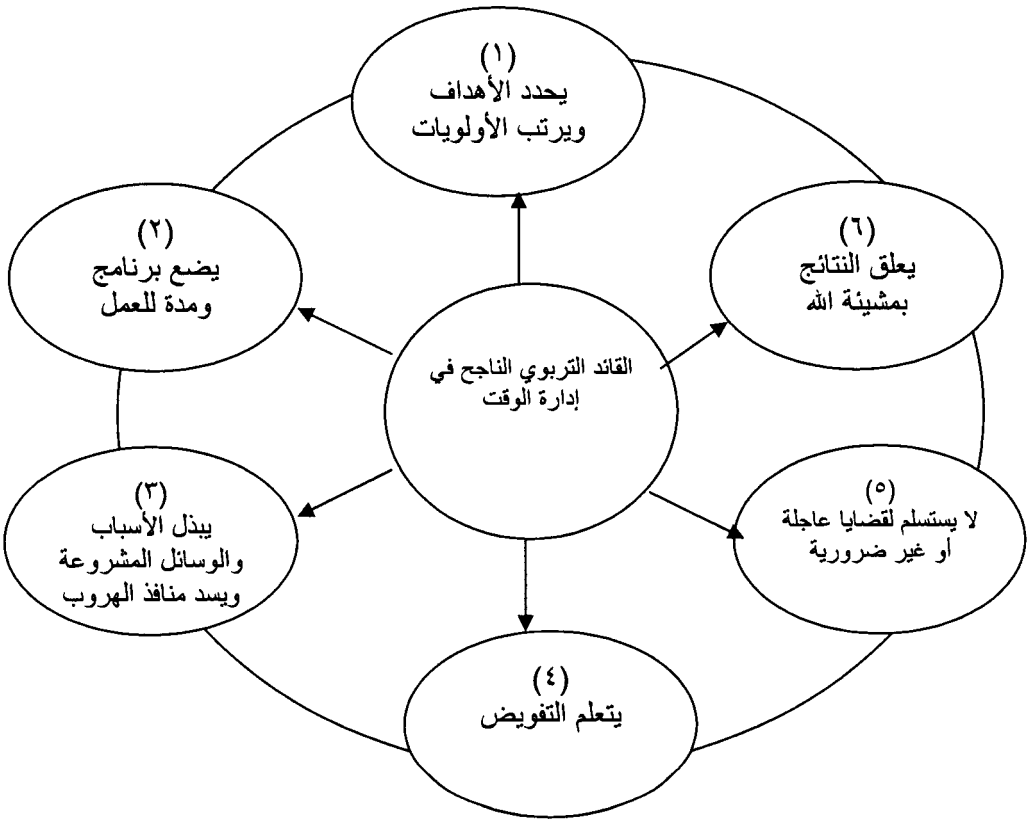
(١) سورة طه، آية: ٢٩- ٣٢.

(٢) صحيح البخاري، كتاب الأنبياء، الجزء (٧)، ص ١٧٢.

(٣) سورة الكهف، آية: ٢٣- ٢٤.

بمشيئة الله سبحانه وتعالى قولاً وفعلاً.

ويوجز الشكل التالي إستراتيجيات نجاح القائد التربوي المستنير في إدارة وقته.



شكل رقم (١)

القائد التربوي الناجح في إدارة الوقت

٢ - مهارة إدارة التغيير المؤسسي :

أ - طبيعته وأهميته :

يتطلب من القائد التربوي معرفة المداخل والأساليب الإدارية الحديثة، وكيفية تعامله معها، والعمل على الاستفادة منها في تطوير المؤسسة التربوية، وبناء فرق العمل المساعدة على إحداث التغيير، وتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها تلك المؤسسات.

ويهدف التغيير والتطوير التنظيمي إلى تنمية قدرات الأفراد وتحسينها وفق عملية متكاملة، تأخذ في الاعتبار عدداً من العمليات ذات العلاقة بالجوانب البشرية، والمؤسسية، والبيئية، التي تتكامل مع بعضها، لتشكل التوجه المقصود من التطوير والتغيير.

وقد تناول عدد من الباحثين مفهوم التغيير والتطوير التنظيمي (المؤسسي)، ويقصد به "تنمية البناء التنظيمي وتطويره بأسلوب مخطط ويركز على عدد من الجوانب تتمثل في:

- تطوير المؤسسات سلوكياً من خلال العمل الجماعي، والعلاقات الإنسانية والمواجهة لإدارة التغيير المطلوب، وأساليب حل المشكلات.
- تطوير المؤسسات وترشيدها من خلال القرارات الحكيمة، والنماذج وتطبيقات بحوث العمليات، ونظم المعلومات والحاسبات الإلكترونية.
- تطوير الهياكل التنظيمية وإعادة تصميم الوظائف والعمليات.
- تطوير المؤسسات من خلال دمج التقنية بأساليب العمل وتدفقه [1].

ويقصد بالتغيير المؤسسي أيضاً التدخل المقصود الذي يهدف إلى تصحيح مسار المؤسسة، وتوجيهها نحو الأهداف والغايات المرجوة، بتغيير مجموعة القيم، والأفكار، والعادات، وقدرات الأفراد، وأساليب تعاملهم، وعلاقاتهم، وأهدافهم، وتشكيلهم، والعوامل التنظيمية، لتتناسب مع المتغيرات المحيطة، وتوفير متطلبات ذلك من نظم وأساليب وبرامج توضع موضع التنفيذ، ومن ثم إحداث التواؤم بين المنظمة وبين المتغيرات المحيطة[2].

---

(١) فريد راغب النجار، المديرون والمنظمات: مدخل تجريبي لتنمية المهارات، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ١٤١٩هـ، ص ١١٠.

(٢) فؤاد القاضي، إدارة التغيير، المطبعة العثمانية، ط١، ١٤١٧هـ، ص ٩٨.

والتغيير المخطط للمؤسسة التربوية تعديل هادف ومقصود سواء في سلوك أفرادها، أم في بنيتها التنظيمية أم فيهما معاً، وهذا التعديل قد يكون جزئياً أو كلياً، أو متدرجاً أو جذرياً، ويقسم التطوير التنظيمي في المؤسسات التربوية إلى عدة أنواع:

- التطوير والتغيير باعتبار شموليته وهو نوعان (تغيير جذري – تغيير كلي).
- التغيير باعتبار أسلوبه (التغيير المتدرج – التغيير الجذري).
- التغيير باعتبار المدى الزمني الذي يتطلبه التغيير (قصير المدى – طويل المدى).
- التغيير باعتبار مصدره (تغيير داخلي – تغيير خارجي).
- التغيير باعتبار صلته بأبعاد المؤسسة (تغيير في الأهداف – التغيير في البنيةالتنظيمية – التغيير في سلوك العاملين – التغيير في التقنية والوسائل المستخدمة)[1].

والمنهج الإسلامي يقر بالتغيير والتطوير المنظمي المخطط الذي لا يخالف الثوابت الإيمانية، ويعتبر التغيير في الفكر الإسلامي ظاهرة طبيعية، فالنمو والتطور والاندثار حكمة إلهية، وسنة سنها الخالق لخلقه، فالفرد ينمو، ويتطور، ويتغير عبر مراحل حياته ثم يموت، ولكن الإنسان لا يقف جامداً سلبياً أمام كل ما يحدث له، ويحدث حوله من تغيرات، بل يؤثر فيها ويتأثر بها، وللتفكير والتدبر أثر كبير في مسألة التطوير، فالله خلق الإنسان وميزه بالعقل والإرادة، وأمره أن يستعمل عقله ويتدبر أمره، ونهاه عن إهمال العقل والانسياق وراء الأوهام والخرافات والموروثات التي لا تستند على العقل، والمنطق، وتقليدها بغير سند، ولا حجة. وقد استنكر المولى عز وجل التقليد والمقلدين في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ

(١) سعد الزهراني، تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي، مجلة جامعة أم القرى، السنة التاسعة، عدد١٢ ١٤١٦هـ، ص ٢٥٩.

أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾[1].

والتغيير لا يقتصر على الإنسان وحده، بل يشمل كل شيء من حوله من الموجودات، وهذا يحفزه إلى إحداث تغيير جديد. ولقد أشار الرسول ﷺ إلى سنة التغيير حيث قال: "يأتي على الناس زمان الصابر منهم على دينه كالقابض على الجمر"[2]. وقال أيضاً: "أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة فإنه من يعش منكم فسيرى اختلافاً كثيراً ..."[3]. كما حث ﷺ على إحداث التغيير النافع، حيث قال: "من سن في الإسلام سنة حسنة فعمل بها بعده كتب له أجر من عمل بها ولا ينقص من أجورهم شيئاً، ومن سن في الإسلام سنة سيئة فعمل بها بعده كتب عليه مثل وزر من عمل بها ولا ينقص من أوزارهم شيئاً"[4]. بالإضافة إلى ذلك فكما ذكرت (مفيدة: ١٤١٧هـ)[5] إلى أن المنهج الإسلامي يراعي عناصر جوهرية ثابتة لا تتغير، والثبات والتغيير قانونان متلازمان في الكون والحياة، ويجمع الإسلام بين عناصر الثبات والمرونة في تناسق مبدع واضعاً كلاً منهما في موضعه الصحيح، الثبات فيما يجب أن يبقى، والمرونة فيما ينبغي أن يتغير، ويتطور، ومجال الثبات هو الثبات على الأهداف والغايات، ومجال المرونة هو في الوسائل والأساليب، الثبات على الأصول والكليات، والمرونة في الفروع والجزئيات، فمثلاً وجود القيادة وولاية الأمر أمر ثابت؛ يؤكد عليه في القرآن والسنة، ولكن نوعية نظام الاختيار فيه مرونة.

مما سبق يمكن القول إن المنهج الإسلامي يشجع على التعليم والتطوير المستمر،

---

(١) سورة البقرة، آية ١٧٠.

(٢) سنن الترمذي، كتاب الفتن، باب ٧٣، الجزء ٦، ص ٤٠٤، وأبو داود في الملاحم، باب ١٧.

(٣) أبو داود، كتاب السنة، باب لزوم السنة، رقم الحديث ٤٦٠٧، والترمذي، كتاب العلم، رقم الحديث ٢٦٧٨، والدارمي، كتاب النبي ﷺ، الجزء ١، ص ٤٤.

(٤) صحيح مسلم، كتاب العلم، الجزء ١٦، ص ١٩٤، ومسند الإمام أحمد، من حديث جرير، الجزء ٥، ص ٤٧٧.

(٥) مفيدة محمد إبراهيم، القيادة التربوية في الإسلام، مرجع سابق، ص ٣٦٧.

ويحث على الاستزادة من العلم، إذ أن التعليم لا حد له في الزمان، وطلب العلم مستمر في حياة الأفراد امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[1].

ولذلك فإن من يتولى زمام مسؤولية قيادة المؤسسات لابد أن يطور حس التغيير والتطوير الهادف والرغبة فيه في مؤسسته، وأن يمتلك قدرات التحفيز والتشجيع، والطرق والمداخل التي يمكن أن يتم من خلالها التطوير التنظيمي، وأن يأخذ في الاعتبار حاجات الأفراد، والعاملين المهنية والتخصصية ورغباتهم، وظروف المؤسسة التربوية وما يقابلها من تحديات، مع التأسيس على الرؤية الواضحة واستخدام الإستراتيجيات المناسبة لإحداث التغيير.

مقاومة التغيير المؤسسي:

تعتبر مقاومة التغيير في المؤسسات أياً كانت طبيعة نشاطها أمراً طبيعياً قائماً، وتختلف المقاومة من مؤسسة إلى أخرى وفقاً لعدة عوامل منها: طبيعة التغيير المقترح ونوعه، وبيئة المؤسسة، والثقافة التنظيمية، والبناء التنظيمي، وأسلوب توجه القيم وأهميتها لدى القائد الإداري، والبعد أو التباين الإداري بين القائد والفرد الذي اقترح التغيير، والتكاليف أو الاستثمارات سواء أكانت مالية أم نفسية[2].

ويحمل العطيات (١٤٢٥هـ) قادة التغيير القصور في قبول التغيير بسبب عدد من الأخطاء يقعون فيها تتمثل في:

- الإحساس الضعيف بضرورة التغيير.
- عدم وجود فريق متميز يقود التغيير.
- ضعف الرؤية والمشاركة في بنائها.

---

(١) سورة طه، آية: ١١٤.

(٢) Gohen Steven, Brand, Ronald, Total management in government, Jassey Bess Publisher, Administration series, San Francisco, U.S.A., 1993, 112

- عدم نقل الرؤية للمتأثرين بها.
- عدم إزالة العوائق التي تعترض الرؤيا الجديدة.
- التخطيط غير المنظم لإيجاد نجاحات سريعة.
- عدم ترسيخ التغييرات في ثقافة المؤسسة[١].

أما (سكوت وويكس Scott & Weekes)[٢] فيشيران إلى الحواجز التي تواجه رجل التطوير والتغيير في مؤسسات التعليم العالي وهي :

- المفاهيم المسبقة والتقليدية الموجودة لدى عضو هيئة التدريس عن التدريس والتعلم على أنه محاولة ذاتية وشخصية.
- النظرة للتدريس على أنه أقل أهمية من البحث العلمي.
- خطر التطوير والتغيير الذي يهدد – كما يرى البعض – الحرية والاستقلال الأكاديميين.
- انشغال أعضاء هيئة التدريس بالمحتوى التدريسي على أنه سلعة يمكن نقلها للطلاب بأي طريقة تبدو ملائمة.
- قبول الطلاب للوضع الراهن والوضع الأجوف لطريقة تقديم المحاضرات التقليدية.

لذلك فإنه يجب على القيادة التربوية المستنيرة أن تعلم أن مقاومة التغيير تأتي من جهات متعددة منها الأفراد والمعلمون، ومنها ما هو تنظيمي ذو علاقة بنمط القيادة السائد، ومنها ما يرجع إلى نقص الدعائم والحوافز الداعمة للتغيير. وذلك يتطلب من القيادة التربوية التنبه لهذه الأسباب، ومحاولة التعرف على آثارها ومسبباتها، وتخفيف حدتها، وإيجاد الإستراتيجيات الملائمة لمعالجتها.

---

(١) محمد العطيات، إدارة التغيير بفعالية، الجمعية السعودية للإدارة، الملتقى الإداري الثالث، ١٤٢٥هـ، ص ٥.

(٢) Scott Denis, Weaks Patricia, Collaborative staff development innovative higher education, Vol. (21) No.: 2 Winter, 1996..

كما يجب أن يأخذ القائد التربوي في الاعتبار أن الفرد كما خلقه الله سبحانه وتعالى مزود بكل الإمكانات والطاقات التي يمكن أن تستثمر وتحول من مقاومة إلى داعمة للتغيير، وقادرة على عمارة الأرض والانطلاق نحو التقدم والتطوير. يقول تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ (١). ولهذه القدرة على العمل والانطلاق في الحياة كرَّم الله الإنسان وأمده بالعقل، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (٢).

وقد عني المنهج الإسلامي عناية فائقة بتنمية الفكر، قال تعالى: ﴿ وَفِى ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ۝ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ (٣). إلا أن المنهج الإسلامي وهو يدعو إلى التغيير والابتكار يضع بعض القيم الضرورية لحماية المؤسسات والأفراد منها كما يذكر (محمد، ١٤١٤هـ)(٤):

١ - النظر إلى كل جديد على أنه نظريات، تقبل الصواب والخطأ، حتى تتم تجربتها على أرض الواقع، وهذه النظريات إذا اختلفت مع مبدأ أو أساس من الأسس الإسلامية فهي مرفوضة لأن ما جاء به المنهج الإسلامي هو منزل من عند الله عز وجل، ولا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؛ أما إذا اتفقت مع حقائق الإسلام وشريعته، فليس هناك ما يمنع من تجربتها في المجتمعات الإسلامية.

٢ - معرفة أن القرآن الكريم يحمل في طياته كنوزاً من المعرفة لم تكتشف بعد،

---

(١) سورة التين، آية ٤.

(٢) سورة الإسراء، آية: ٧٠.

(٣) سورة الذاريات، الآيات: ٢٠ – ٢١.

(٤) أحمد عبد العظيم محمد، مرجع سابق، ص ١٠٢ – ١٠٤.

وسيظهر الله آياته للناس، حيث يطلب الاستفادة منها، ويوم يعود الأفراد للقرآن، ويجعلونه همهم، ويتدبرون آياته ومعانيه، فسيفتح الله عليهم آفاق المعرفة وحب التغيير الإيجابي، ويهديهم إلى اكتشاف أسرار الكون.

٣ - استخدام المبتكرات والتغييرات في مجالات الخير والبر، وليس لترويع الآمنين أو زرع الخوف في نفوس الأفراد، قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾[1].

أما ياالجن (١٤١٨هـ)[2] فيشير إلى شروط تربوية يمكن أن تدعم التغيير وتخفف مقاومته، ويركز تلك الشروط في شخصية:

- المعلم أو المسؤول عن التربية وتتمثل في الآتي:

١ - وجوب معرفة المربي أو القائد الحقائق الطبيعية من الغرائز والدوافع ومدى قابليتها للتكييف والتعديل.

٢ - وجوب الاعتراف بأن تلك الغرائز الفطرية ليست إلا استعدادات أولية قابلة للتوجيه والتغيير.

٣ - وجوب تبصير الأفراد والدارسين بقوانين التغيير لأن تلك المعرفة تساعد على تغيير الذات لأن الذي لا يعرف نفسه لا يستطيع توجيهها وتعديل سلوكها.

٤ - تكوين إرادة التغيير بالرغبة والعزم، وتكوين روح التضحية من أجل النجاح في التنفيذ.

ج - إستراتيجيات تعامل القائد مع التغيير:

(١) سورة المائدة، آية: ٢.

(٢) مقداد ياالجن، التربية الإسلامية والطبيعة الإنسانية، ط١، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

يرى آبس (Apps, 1988)[1] أن التغيير في الكليات والجامعات يتطلب إيجاد قيادات إدارية قوية وتخطيطاً مؤسسياً يستجيب لحاجات المجتمع المتعلم، ويؤكد:

١ - تنمية الوعي بواقع المؤسسة الحالي وعلاقاتها بالمجتمع وكيفية استجابتها لحاجاته.

٢ - البحث عن بدائل لتقديم الخدمات للمجتمع المتعلم.

٣ - تحقيق التكامل بين الأجزاء المتناثرة.

٤ - التحول من الأفكار القديمة إلى الأفكار الجديدة التي ينبغي تغييرها وتطويرها.

٥ - إيجاد برامج تهتم بتطوير العاملين في الميدان التربوي.

وهناك عدداً من الإستراتيجيات يمكن أن يستخدمها القائد التربوي في دعم التغيير وتنفيذه وهذه الإستراتيجيات هي كما يذكرها (الزهراني)[2]:

١ - الإستراتيجية العقلانية: وهي الإستراتيجية العقلية العملية، وتفترض أن الأفراد عقلانيون بطبعهم وقادرون على تمييز الحقيقة وتكييف سلوكهم، والحافز في هذه الإستراتيجية يتمثل في نوعية التغيير ذاته، وتهتم هذه الإستراتيجية بقنوات الاتصال وأنشطته لتوصيل أفكار التغيير إلى الأفراد من خلال عدد من الآليات مثل إعادة التربية والتعليم، والتدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وإنتاج المعرفة ونشر المعلومات، وتقديم البراهين العلمية.

---

(١) Jerold, W. Apps, Higher education: A learning society, copyright by Jossey Boss Inc. Publishers, 1988, p. 138 ترجمة شحدة فارع، ١٤١٢هـ

(٢) سعد الزهراني، نماذج وإستراتيجيات تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٤١٦هـ، ص ص ٣٣ – ٤٢.

٢ - إستراتيجية المناورة والإقناع، وتقوم على شيء من التحكم في بيئة التغيير عن طريق إظهاره في صورة تجعل الأفراد والجماعات المستهدفة بالتغيير تميل إلى تفضيل جهود التغيير والاقتناع بأن التغيير شيء جيد. ومن الأساليب المستخدمة في هذه الإستراتيجية بتوفير بعض المواد المهمة للتغيير، والاتصالات الإقناعية المتحيزة للتغيير، والدعاية، والتدريب اللازم لتوفير المهارات المطلوبة للتغيير أو تسهيل حدوثه، وتقديم حوافز للمسهمين في التغيير تتفاوت وفقاً لجهودهم في دعم ومناصرة التغيير.

٣ - إستراتيجيات التسهيل، وتقوم على فكرة المساعدة اللازمة للأفراد حول تطبيق التغيير وجعلها متاحة لهم وقت الطلب مما يتطلب نظاماً فعالاً للمعلومات والعلاقات، وتفترض هذه الإستراتيجية:

- أن العاملين بالمؤسسة على درجة من الإدراك للمشكلة ولديهم القبول والاستعداد لتلقي المساعدة.
- أن الأفراد العاملين على درجة عالية من الاستعداد والتهيؤ والرغبة في التغيير.
- أن هناك دعماً قوياً للتغيير من القيادات العليا بالمؤسسة.

٤ - إستراتيجيات النفوذ (القوة)، إذ أن قائد التغيير يمتلك السلطة الكافية لتوجيه المصادر المالية للمؤسسة، وإصدار القوانين، ومنح الحوافز، وفرض العقوبات، بما يعمل على تبني التغيير وتطبيقه، وتعد هذه الإستراتيجية مفيدة في الحالات التي تتطلب الإسراع في إحداث التغيير والتغلب على القوى المقاومة لعمليات التغيير.

٥ - الدمج بين عدد من الإستراتيجيات، إذ قد يتطلب الأمر من قائد التغيير العمل على تصميم خطة التغيير بصورة فيها نوع من الإبداع والبراعة في

تنويع الإستراتيجيات حيث يمكن نهج أكثر من إستراتيجية في كل مرحلة من مراحل التغيير المتتالية.

ويمكن القول إنه يتطلب من القائد التربوي التعامل مع عمليات التغيير ببراعة والانطلاق من الأهداف والسياسات، ودواعي التغيير عند الشروع في بناء خطط التغيير وتنفيذها مع مراعاة ما قد يقابله من مقاومة ورفض في صفوف المعلمين أو العاملين أو الإداريين، وهذا يفرض مسؤولية كبيرة على قيادة المؤسسة التربوية، ويتطلب مهارة في إنجاز التغيير.

٣ - مهارة إدارة الصراع التنظيمي:

يزداد أثر القائد في التعامل مع ظاهرة الصراع أو الخلاف كلما زاد حجم المؤسسة التربوية التي يمارس مهام قيادتها، إذ أن تلك المؤسسة تتنوع مؤهلات أفرادها ومهاراتهم، وتتباين خلفياتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وتختلف إدراكاتهم وآرائهم، ومن ثم تتمايز سلوكياتهم الفردية والجماعية مما يؤدي إلى التنافر وعدم الانسجام.

ولذلك يبرز التعرف على ظاهرة الصراع وخصوصاً أنها ترتبط بأحد جوانب السلوك الإنساني في بيئة العمل، وتوضح الأسباب التي تحكمه مما ييسر فهمه وتحليله، ومن ثم القدرة على التعامل معه بطريقة إيجابية وإدارته إدارة علمية ناجحة.

أ - طبيعة الصراع التنظيمي:

تقدير ظاهرة الصراع في المؤسسات الحديثة من الظواهر السلوكية المهمة التي لا يمكن لأي قائد تجاهلها أو الوقوف موقف المتفرج منها بأي حال من الأحوال، فالتعامل معها وإدارتها جزء لا يتجزأ من صميم مهمات القائد التربوي، ويشير (الطجم)[1] إلى رؤية (مارش وسايمون March & Simon) حول النظرة للصراع في المجال التنظيمي على أنه التغيير أو الاختلاف الذي يطرأ على السلوك المعتاد مما يؤدي إلى تعطيل ديناميكية اتخاذ

(١) عبد الله الطجم وطلق السواط، السلوك التنظيمي، ط١، جدة: دار النوابغ، ١٤١٥هـ، ص٢٠٨.

القرارات.

وإدارة الخلاف الناتج من تعارض رغبات فرد أو تعارض أهداف فردين أو مجموعات من الأفراد وأدائهم، بحسب المنهج الإسلامي، تستمد من الفهم السليم للقرآن الكريم وسنة الرسول ﷺ وسيرته ومنهجه في علاج الخلافات التي حصلت في حياته، مع الاستفادة من التجارب البشرية في هذا المجال بما في ذلك الطرق التي أنتجها الفكر الإداري القيادي العالمي طالما أنها لا تتعارض مع نص قرآني أو حديث شريف أو مع روح الإسلام وطبيعته.

ب - أسباب الصراع التنظيمي:

إن القيادة الفاعلة هي التي تأخذ في اعتبارها بأن التناقضات سمة مميزة للسلوك في كثير من التنظيمات، وأن هناك أسباباً متعددة يجب أخذها في الاعتبار منها:

١ - وجود مواقف يتحتم فيها اتخاذ قرارات مشتركة.

٢ - اختلاف أهداف وقيم العاملين.

٣ - اختلاف فهم الأفراد للمواقف واستيعابهم لها.

٤ - التداخل بين أنشطة المؤسسة.

٥ - عدم وجود نظام اتصالي فعال.

٦ - التركيب النفسي للأفراد.

٧ - ضعف الرضا الوظيفي للأفراد أو انعدامه.

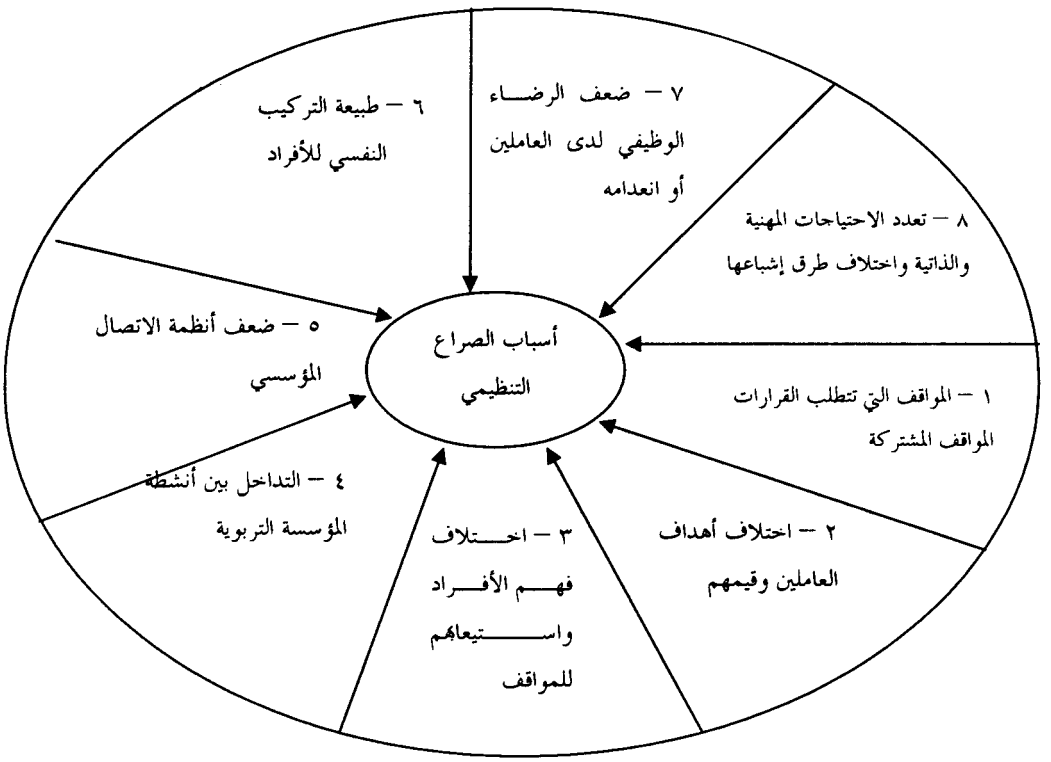
٨ - تعدد الاحتياجات واختلاف طرق إشباعها[1].

---

(١) انظر في أسباب الصراع:

- محمد القريوتي، السلوك التنظيمي، الأردن: عمان، ١٤٠٩هـ، ص ١٤٢.
- اندرودي سيزلاتي، ومارك جي والاس، السلوك التنظيمي، الرياض: معهد الإدارة العامة، ترجمة جعفر أبو القاسم، ١٤١٢هـ، ص ٢٧٢.
- عبد الله الطجم وطلق السواط، المرجع السابق، ص ٩٤.

ويمكن أن نوجز أسباب الخلاف والصراع في الشكل التالي :



شكل رقم (٢)

أسباب الصراع التنظيمي

بناءً على ما سبق فإن على القائد التربوي الأخذ بالمنهج الوقائي بتوخي حدوث هذه الأسباب قبل وقوعها ، والمنهج العلاجي بالتخفيف منها قدر الإمكان حسب وقوعها ، والاسترشاد بالقيم القيادية التي جاء بها المنهج الإسلامي ، حتى لا تستفحل هذه الأسباب ، فمنهج القائد التربوي يجب أن يهتم بتوخي الظواهر السيئة في شخصية الفرد ، وينمي روح الألفة ، والمحبة ، والتعاون بين العاملين بدلاً من قيم الشقاق ، والخلاف ، ومن أهم تلك القيم السلبية التي نهى عنها الإسلام :

١ - سوء الظن بالغير. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ﴾(١).

٢ - احتقار الفرد لأخيه الفرد، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَآءٌ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ﴾(٢).

٣ - التكبر على الغير، قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ إِذَآ أَنتُم بَشَرٌ تَنتَشِرُونَ ﴾(٣).

٤ - البعد عن الظلم، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱللَّهَ غَٰفِلًا عَمَّا يَعْمَلُ ٱلظَّٰلِمُونَ ۚ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ ٱلْأَبْصَٰرُ ﴾(٤).

٥ - البعد عن الغش والخداع، قال تعالى: ﴿ وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ ۝ ٱلَّذِينَ إِذَا ٱكْتَالُواْ عَلَى ٱلنَّاسِ يَسْتَوْفُونَ ۝ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَو وَّزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ ﴾(٥).

ج - إيجابيات وفوائد الاختلاف:

إذا كان اختلاف الألسنة والألوان ومظاهر الخلق آية من آيات الله، فإن اختلاف المدارك والعقول وما تنتجه تلك المدارك والعقول آية من آيات الله تعالى كذلك، ودليل من أدلة قدرته البالغة، وأن إعمار الكون وازدهار الوجود، وقيام الحياة

(١) سورة الحجرات، آية: ١٢.

(٢) سورة الحجرات، آية: ١١.

(٣) سورة الروم، آية: ٢٠.

(٤) سورة إبراهيم، آية: ٤٢.

(٥) سورة المطففين، الآيات: ١ — ٣.

لا يتحقق أي منها لو أن البشر خلقوا سواسية في كل شيء، وكلٌ ميسر لما خلق له. قال تعالى: ﴿ وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ﴾[1].

وذلك يقودنا إلى أن هناك فوائد وإيجابيات للاختلاف الذي ينشأ في المؤسسات ويمكن إيجاز تلك الإيجابيات فيما يلي:

١ - أنه قد يكون مدعاة لإشباع رغبات الفرد النفسية وحاجاته.

٢ - يؤدي إلى حدوث تغيير في الوضع القائم في التنظيم.

٣ - يساعد القيادة المؤسسية على اكتشاف بعض الطرق التي يمكنه استخدامها في حل مشكلات الخلاف أو الصراع.

٤ - يعتبر رياضة للأذهان وتلاقح الآراء وفتح مجالات التفكير.

٥ - يوجد حلولاً متعددة أمام متخذ القرار لكل واقعة ليهتدي إلى الحل المناسب[2].

د - طرق إدارة الصراع التنظيمي:

سبقت الإشارة إلى أن المنهج الإسلامي يهتم بالوقاية من الوقوع في المشكلات والأسباب التي تؤدي إلى الصراع، إلا أن طبيعة البشر واختلاف مدركاتهم وحاجاتهم وتوجهاتهم تجعل القائد الإداري والتربوي يأخذ في الاعتبار بعض الوسائل التي يمكن أن تسهم في الحد من استفحال جوانب الخلاف أو الصراع المنظمي، ويمكن تناول بعض الطرق المهمة التي أشار لبعض منها كتاب الإدارة ومنهم (الطجم)[3] والتي يمكن أن تستخدم على اختلاف المواقف، إلا أننا حاولنا تكييف تلك الطرق، وتأييدها

---

(١) سورة هود، الآيات: ١١٨ – ١١٩.

(٢) سعود النمر، السلوك الإداري، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ، ص ٢٦.

(٣) عبد الله الطجم وطلعت السواط، مرجع سابق، ص ص ٢٢١ – ٢٢٤.

بالتطبيقات، والأحاديث التي حواها المنهج الإداري والقيادي الإسلامي وهذه الطرق تتمثل فيما يلي:

١ - حل الخلاف بالرجوع إلى القرآن والسنة، فلو حدث خلاف بين مجموعتين أو بين الأفراد أو بين منظمات، فإنه ينبغي إرجاع ذلك الخلاف إلى القرآن الكريم والسنة استناداً لقوله تعالى: ﴿ وَمَا ٱخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِن شَىْءٍ فَحُكْمُهُۥٓ إِلَى ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبِّى عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾ (١). وقال تعالى: ﴿ قُلِ ٱللَّهُمَّ فَاطِرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ عَٰلِمَ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ أَنتَ تَحْكُمُ بَيْنَ عِبَادِكَ فِى مَا كَانُوا۟ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾ (٢). فإذا وجد نص يعالج الخلاف فإنه يجب على المسؤولين أفراداً أو جماعات استخدامه أساساً للحل، ولقد اختلف صحابة رسول الله ﷺ ومن ذلك اختلافهم بعد وفاته، وقد أصر عمر – رضي الله عنه - على أن الرسول ﷺ لم يمت حتى جاء أبي بكر – رضي الله عنه – وقرأ على الناس قوله تعالى: ﴿ وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ ٱلرُّسُلُ ۚ أَفَإِين مَّاتَ أَوْ قُتِلَ ٱنقَلَبْتُمْ عَلَىٰٓ أَعْقَٰبِكُمْ ۚ وَمَن يَنقَلِبْ عَلَىٰ عَقِبَيْهِ فَلَن يَضُرَّ ٱللَّهَ شَيْـًٔا ۗ وَسَيَجْزِى ٱللَّهُ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴾ (٣).

٢ - جلسات المواجهة، وتتمثل في أن يلتقي الأفراد المختلفون في مكان ما وجهاً لوجه لمناقشة موضوع الخلاف لأجل اتخاذ قرار يقتنع به الجميع دون فرض وفيه مصلحة عامة للمؤسسة والأفراد، وهذه الطريقة لها تسميات في الفكر الإداري القيادي المعاصر مثل طريقة المواجهة أو طريقة حل

---

(١) سورة الشورى، آية: ١٠.

(٢) سورة الزمر، آية: ٤٦.

(٣) صفي الرحمن المباركفوري، الرحيق المختوم، مرجع سابق، ص ص ٤٣١ – ٤٣٢.

المشكلة، وقد استخدم الصحابة - رضوان الله عليهم أجمعين - هذه الطريقة عندما حدث خلاف فيمن يخلف رسول الله ﷺ بعد وفاته، وكذلك في قضية مانعي الزكاة بعد وفاته ﷺ[1].

٣ - استخدام أهداف علمية مشتركة، حيث يتم توجيه جهود الأفراد أو المجموعات المختلفة إلى تحقيق أهداف مشتركة لهم، وتحقيقها فيه مصلحة مشتركة لا تتحقق إلا بتعاونهم، إذ أنه أثناء التعاون لتحقيق تلك الأهداف سيزداد الاتصال والتفاهم والثقة بين الأفراد، ومن ثم تؤدي إلى وجود علاقات مشتركة، وقد استخدم رسول الله ﷺ هذه الطريقة لحل الخلاف الذي نشأ بين قبائل قريش على من يضع الحجر الأسود مكانه عند إعادة بناء جدران الكعبة قبل بعثته ﷺ حيث جعل القبائل جميعها يحققون هدفاً مشتركاً ومصلحة مشتركة عن طريق وضع الحجر الأسود في ثوبه ثم طلب من كل قبيلة أن تأخذ بناحية من الثوب ثم رفعوه جميعاً حتى بلغ مكانه ثم وضعه في مكانه وبنى هو عليه بيده الشريفة[2].

٤ - استخدام وسيط، حيث يكون الوسيط طرفاً محايداً يرضى عنه ذوو الخلاف، ويكون مؤهلاً لحل الخلاف بينهم، قال تعالى: ﴿ لَّا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾[3].

٥ - استخدام أسلوب القوة، وهذا يتم من السلطة الرسمية، من قبل القائد أو

---

(١) ابن هشام، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرين، الجزء الرابع، ط٢، بيروت، دار الخير، ١٤١٦هـ، ص ص ٢٢٨ – ٢٣٢.

(٢) ابن هشام، السيرة النبوية، الجزء الأول، مرجع سابق، ص ١٦٠.

(٣) سورة النساء، آية: ١١٤.

الرئيس، وهذه الطريقة لا تكون مقبولة إذا كانت تقوم على أساس الظلم وغبن أفراد أو فرد لصالح آخرين، ولكن يمكن انتهاجها إذا كانت قائمة على العدل والحق وتحقيق المصلحة العامة بما يؤدي إلى حسم الخلاف، ويقر المنهج الإسلامي هذا المبدأ لمنع البغي والظلم وإنهاء الخلاف إذا لم تصلح الطرق الأخرى، قال تعالى: ﴿ وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱقْتَتَلُواْ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَهُمَاۖ فَإِنۢ بَغَتْ إِحْدَىٰهُمَا عَلَى ٱلْأُخْرَىٰ فَقَٰتِلُواْ ٱلَّتِى تَبْغِى حَتَّىٰ تَفِىٓءَ إِلَىٰٓ أَمْرِ ٱللَّهِۚ فَإِن فَآءَتْ فَأَصْلِحُواْ بَيْنَهُمَا بِٱلْعَدْلِ وَأَقْسِطُوٓاْۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴾[1]. وهذه الطريقة في علاج الخلاف تصلح إذا كان الخلاف قائماً لرغبة مجموعة في استغلال أخرى فيجب على قيادة المؤسسة في هذه الحالة إنهاء الخلاف باستخدام سلطاتها في إطار ما يسمح به النظام، وبما لديها من وسائل القوة، وفرض الحل على الأفراد حتى تتحقق العدالة في المؤسسة.

٦ - طريقة تهدئة الموقف، وهذا ما فعله الرسول ﷺ حيث قام بتهدئة الموقف عندما حدث خلاف بين الأنصار بسبب نعرات قبلية أيام الجاهلية حيث قضى على هذا الخلاف بتذكيرهم بأنهم ينبغي أن يعتصموا بحبل الله جميعاً لأنهم فئة مؤمنة، ولا ينبغي أن تسود بينهم نعرات الجاهلية، وقام وتلا عليهم قوله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْۚ وَٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَآءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِۦٓ إِخْوَٰنًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَاۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ

(١) سورة الحجرات، آية: ٩.

لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٠٣﴾ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ ... ﴾ [1].

٧ - التطوير والتغيير في البناء التنظيمي، إذ أنه في بعض الأحيان يكون تعديل الهيكل التنظيمي للمؤسسة هو الوسيلة المناسبة لمعالجة بعض أنواع التناقضات[2]، والمنهج الإسلامي يقرر أن الخلاف يمكن أن يحسم ويحل إذا فوض اتخاذ القرار إلى ذوي الاختصاص ومن له الحق في حله، وفي ذلك يقول تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴾ [3].

٨ - الاهتمام بالأفراد وإشباع حاجاتهم وتطلعاتهم، وبناء الفرد، وإبراز أهميته للمؤسسة وأهدافها مع إيجاد نوع من التوافق بين توقعات الفرد، وما يمليه عليه الواقع وتحديد الواجبات والمسؤوليات لكل فرد في حدود قدراته.

٩ - تفعيل القيم الاجتماعية، ويتم من خلال تدعيم العلاقات الاجتماعية، وتنمية روح الانتماء، والحب، والتضحية لدى العاملين بالمؤسسات، وأن توجد موضوعية وعدالة في الأوامر والقوانين التي تحكم العلاقة بين الأفراد العاملين والقيادة.

٤ - مهارة إدارة التحولات المعرفية:

---

(١) سورة آل عمران، الآيات: ١٠٣ – ١٠٥.

(٢) فؤاد القاضي، إدارة التغيير، مرجع سابق، ص ١٤٧.

(٣) سورة النساء، آية: ٥٩.

أ - إدراك أهمية التحولات المعرفية والتقنية:

يشهد العالم ثورة هائلة في التقنية والمعلومات، والتقدم العلمي، بحيث أصبح التنافس بين القوى في العالم يرتكز على القوة الاقتصادية والقدرات والإمكانات العلمية والتكنولوجية، وأصبح العالم يتجه نحو نظام عالمي يتغير فيه نمط الحياة تماماً فرض نوعية جديدة من التكنولوجيا المتقدمة، والحاجة إلى أفراد عاملين على مستوى عالٍ من التعليم والتدريب، والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى[1]. ولم تعد مقومات الإنتاج قاصرة على العوامل الاقتصادية التقليدية (الأرض – العاملين – رأس المال) بل ظهر مقوم رابع، يتقدم العوامل جميعاً، وهو ما أطلق عليه: المعلم المعرفي (Knowledge) وفي نتائج لبحث نشرته مجلة الإدارة (Management Review) شمل عدداً من المؤسسات توصل ذلك البحث إلى عدة نتائج من أهمها أن (٧٩٪) من عينة البحث يؤمنون بأن إدارة التحول السريع أو إدارة المعرفة عامل أساس للنجاح والتميز المستقبلي للمؤسسات[2].

ويؤكد (والدروب وسكوت Waldrop & Scott, 2000)[3] في نتائج بحث نشر بمجلة الدراسات التكنولوجية "The Journal of Technology" أهمية الإدارة التقنية، وأهمية إدراك أثرها وتضمينها في أي نظام لضمان النجاح على المدى الطويل، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار التركيز على عملية التقنية وإستراتيجيات إدارة المعرفة، وأهمية التحول في قوة العمل وامتلاك الأفراد قدرات جديدة تسهم في القدرة على مقابلة التنافس الذي يقابل الأفراد والمؤسسات في عصر التحولات السريعة.

---

(١) زاهر المسعري، فن الإدارة المدرسية، مكتبة المتنبي، ١٤٢٤هـ، ص٥١.

(٢) فهد السلطان، التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين، الرياض: مطابع الخالد، ١٤٢٥هـ، ص ١١٢.

(٣)S., Woldrop & Tomas Scott, Making total quality management just – in time manufacturing work, The Journal of Technology, JTS-Summer, jots@bgnet.bgu, 2000, p 5.

إن ثورة المعلومات المتسارعة تتطلب من المؤسسات التربوية إدراك أهمية المعرفة، والقدرة على الإسهام في هذه الثورة المعرفية بما يخدم مصالح المؤسسة التربوية، وحل مشكلاتها، وتقرير جودتها، وذلك بتعزيز المعرفة في المناخ المؤسسي وإبراز أهميتها، ومعرفة مصادرها، وكيفية التعامل معها، وهذا يستدعي أن تكون المؤسسة التربوية، بمختلف مستوياتها، موفرة لقنوات اتصال مفتوحة تسمح بتدفق المعلومات وانسيابها بين كل أعضاء المؤسسة، وإيجاد بيئة متكيفة وحافزة تؤدي إلى إطلاق الطاقات البشرية، وتحقيق الانتماء للمؤسسة.

وقد أثبتت الدراسات أن الرغبة هي إحدى العوامل التي تحدد إنتاج الأفراد مما يتطلب من القيادة التربوية مراعاة الآتي:

- تكوين بيئة تعليمية وبحثية إبداعية تسمح بالتمايز والتفكير المستقبلي، وتقديم الأفكار والآراء الجديدة.
- التعامل مع تطوير المعرفة على أنه عملية مستمرة وليست عملية وقتية.
- اعتماد مبدأ المشاركة بالإبداع والمقترحات، وتنظيم صيغ العمل الجماعي، والتوجيه نحو تطوير جودة العمل التعليمي.
- تبني إستراتيجيات التغيير التحويلي التي تؤكد إطلاق الطاقات الكامنة في المؤسسات التربوية حتى يصبح أفرادها أكثر قوة وقدرة على إنتاج علمي وفكري أعلى.
- الاهتمام بفئات النخبة الذين لهم قدرة على الابتكار وإنتاج الأفكار الجديدة[1].
- امتلاك مهارات القيادة القادرة على التحويل في المؤسسة التربوية أو ما يسمى القيادة التحويلية.

---

(١) علي ناصر آل زاهر، ومنصور القحطاني، مرجع سابق، ص ٣٩.

- أن يجعل هم المؤسسة التربوية هو التحول والتغيير المستمر، وأن يهيئ جواً من التغيير، مع وجود الاستعداد لهذا التغيير[1].

من هذا المنطلق فإن القيادة التربوية المستنيرة مطالبة بأن تكون قيادة عصرية على مستوى المسؤولية وقادرة على إدارة التحولات الحديثة، وتحقيق الاستمرار في التطوير، وخصوصاً أن طبيعة المعرفة الحالية ينتابها تغييرات سريعة بسبب مجموعة من العوامل المحيطة بالمؤسسة التربوية، كما أن المعرفة النظرية بعمله مطلب مهم، فالذي لا علم له ولا خبرة لا يستطيع تنفيذ الأعمال المطلوبة منه، والشارع الكريم أشار إلى نصوص قرآنية تدل على فضل اكتساب المعرفة بصفة عامة، ويلزم من ذلك أن يكون أهل العلم هم قادة الأمة، وإليهم المرجع بما يرد عليها من مشكلات وقضايا، فالمنهج الإسلامي يشجع دائماً على التعلم والمعرفة فهو يؤكد:

١ - أن التعلم المستمر سبيل للبصيرة والسلامة من الوقوع في الضلال، فطلب المعرفة والاستزادة منها لا حد لها في الزمان، حتى الأنبياء الذين ينزل عليهم الوحي من المولى عز وجل أمروا بالتوجه دائماً في الطلب المستمر للمعرفة والاستزادة تحقيقاً لقوله تعالى مخاطباً الرسول صلى الله عليه وسلم: ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾[2].

٢ - تعلم العلم والنجاح في اكتساب المعرفة: حيث أشار القرآن الكريم في قصة نبي من أنبياء الله وكليم الله موسى - عليه السلام - الذي يعتبر قائد رسالة عظيمة، ومع ذلك لم يكتف بما لديه وإنما استشعر أهمية الاستزادة من المعرفة. يقول عز وجل: ﴿ قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ

(١) فؤاد أبو حطب، إدارة التعليم الجامعي في مصر: رؤية مستقبلية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المؤتمر العلمي السابع: الإدارة الجامعية في الوطن العربي، دار الفكر العربي بمصر، ١٤١٩هـ، ص٤٤.

(٢) سورة طه، آية: ١٢٤.

أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴾ [1]. وقد قال رسول الله ﷺ "الحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها"[2].

٣ - الصبر وتحمل الأعباء المصاحبة لاكتساب المعرفة: فالفرد المسلم يجب أن يصبر ويتحمل ما قد يصاحب ترقية الأداء المعرفي من صعوبات، فقد صبر نبي الله موسى – عليه السلام - على ما قابله أثناء طلب المعرفة من الخضر – عليه السلام. قال تعالى: ﴿ قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا ۝٧٧ وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ خُبْرًا ۝٧٨ قَالَ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا وَلَآ أَعْصِى لَكَ أَمْرًا ﴾ [3].

٤ - تنوع خبرات القائد: فقد ذكر الله عز وجل ذي القرنين بما يمتلكه من قدرات في سورة الكهف عندما قال عز وجل: ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَن ذِى ٱلْقَرْنَيْنِ ۖ قُلْ سَأَتْلُوا۟ عَلَيْكُم مِّنْهُ ذِكْرًا ۝٨٣ إِنَّا مَكَّنَّا لَهُۥ فِى ٱلْأَرْضِ وَءَاتَيْنَٰهُ مِن كُلِّ شَىْءٍ سَبَبًا ﴾ [4].

٥ - تشجيع العمل الجماعي: إذ يجب مزج صفات القيادة والإدارة الذاتية والعمل الجماعي، ولعل ذلك من مقومات نجاح القيادة التحويلية، حيث يتعاون القائد والموارد البشرية في المؤسسة التربوية من أجل إرساء ثقافة جديدة تشجع العمل الفريقي، ويستفاد من خبرات الكبار والصغار، والاعتراف بالأخطاء من أجل الإصلاح والتطوير لا من أجل العقاب

(١) سورة الكهف، آية: ٦٦.

(٢) سنن الترمذي، كتاب العلم، الجزء السابع، ص ٤٢٧.

(٣) سورة الكهف، الآيات: ٦٧ – ٦٩.

(٤) سورة الكهف، الآيات: ٨٣ – ٨٤.

والتأنيب، ويؤكد ذلك حديث الرسول صلى الله عليه وسلم حيث قال: "يد الله مع الجماعة"[1].

ب - عناصر مقومات إدارة التحولات المعرفية:

لكي يكون القائد التربوي مدركاً للتحولات المعرفية فإنه يجب أن يأخذ في اعتباره بعض العناصر والمقومات التي تدعم الاستفادة من نوعية المعرفة ومنها:

١ - الاستفادة من التقدم العلمي، وقد أشاد المنهج الإسلامي بالمعرفة وأهميتها حيث تكرر لفظها ومعناها في أكثر من (٨٨٠) مرة في آيات القرآن الكريم، واعتبرت المعيار الأساسي والمؤهل الحقيقي لتولي المسؤولية، وتصدر الأولوية، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا ۚ قَالُوٓا۟ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ ٱلْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِٱلْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ ٱلْمَالِ ۚ قَالَ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِى ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِ ﴾[2].

٢ - المعرفة المستمرة: فالرسول صلى الله عليه وسلم هو القائد والمعلم والمربي لأصحابه، ومن مقومات المعلم والمربي الناجح أن يكون ملماً ومتمكناً في الأمور والمعارف التي يقدمها للمتعلمين، وقد توفرت تلك المقومات في النبي القائد المعلم، حيث كانت حياته رحلة للمعرفة يتعلم ويعلم، قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ

---

(١) سنن الترمذي، كتاب الفتن: باب ما جاء في لزوم الجماعة، الجزء (٦) ص ٣٢٣، وكذلك سنن النسائي في تحريم الدم، باب قتل من فارق الجماعة.

(٢) سورة البقرة، آية: ٢٤٧.

مُّبِينٍ ﴾ [1]. وقد حث الرسول صلى الله عليه وسلم على التعلم من التجارب وعدم إعادة الخطأ، حيث قال: "لا يُلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين"[2].

٣ - تنمية أعضاء المعرفة وإيجادها[3]: إذ يتطلب من القائد التربوي التخلي عن القيم والعادات السلبية، والمعارف البالية وذلك من أجل اكتساب المعرفة الجديدة، وقيمها الفعالة، والتحلي بها، وتعليم الأفراد العاملين في المؤسسة التربوية كيف يتعلمون، وماذا يتعلمون، لأن المعرفة بطبيعتها متقادمة ولا يبقى إلا المهارات التي يستنتجها الأفراد من تلك المعارف، فإذا عرف الإداري، والقائد، والفرد التربوي أين يجد المعرفة وكيف يستثمرها، أمكنه التأقلم مع التغييرات الجديدة، ومواكبة عصر المعرفة، ومواصلة التعلم، والاعتماد على الذات من أجل ترقية وتطوير ذاته.

٤ - الاحتفاظ بالمعرفة داخل المؤسسة: فالمعرفة إذا رسخت في عقول الأفراد فإن سحبها من تلك العقول قد يكون أمراً مستحيلاً؛ وخصوصاً عند مغادرتهم وتركهم للمؤسسة، وهذا يتطلب إيلاء الحفاظ على المعرفة أهمية كبيرة، وتدعيم مفاهيم التعلم، فالقائد أو المسؤول ليس هو الوحيد الذي يعلم، بل إن المؤسسات والمنظمات اليوم منظمات تعلم، فقد أصبحت المعرفة في جميع الاتجاهات بحيث يتعلم الكبار من الصغار، ويستفيد الصغار من خبرات الكبار، ويحدث التفاعل والمزج لتخرج

---

(١) سورة الجمعة، آية: ٢.

(٢) صحيح البخاري، كتاب الأدب: باب لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين، الجزء (١٠) ص ٥٢٩، رقم الحديث ٦١٣٣ من حديث أبي هريرة وكذلك مسلم في كتاب الزهد، رقم الحديث ٦٣.

(٣) إيمان الغراب، التعليم الإلكتروني: مدخل إلى التدريب غير التقليدي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ١٤٢٣هـ، ص ١٧.

المعارف الجديدة التي تعتبر الرأسمال الفكري للمؤسسة.

٥ - قيادة العقول: فالقائد أو الرئيس في ظل إدارة المعرفة يجب أن يتحول من فرد أو قائد يملي نظامه على مرؤوسيه إلى فرد مرشد يدعم إستراتيجيات روح الفريق، ويشجع التجديد، ويؤمن بالتجربة والخطأ، ويدير عقولاً لديها إبداعات وابتكارات؛ تختلف في طموحاتها، ودوافعها وتستثمر في رأسمالها (رأس المال الفكري) عن طريق تأسيس التعلم المستمر مدى الحياة، لذلك فهذه النوعيات والقدرات تحتاج إلى معاملة مختلفة تستدعي من القائد التربوي المستنير أن يعرف مواطن القوة منها ويستثمرها أفضل استثمار؛ عن طريق جعلها أمام مسؤولياتها في حالات من التحدي الذي يحرك القدرات والطاقات والمعرفة الكاملة في العقول إضافة إلى المعرفة الظاهرة مما ينعكس على تحقيق المؤسسات التربوية لذاتها وأهدافها.

٦ - مواكبة التغييرات ومواجهة التحديات: إذ يجب أن يغرس القائد التربوي في الأفراد والشخصيات العلمية والتربوية حب التغيير والسبق في التطور وفق الحكمة، فالمنهج الإسلامي ينبذ الجمود الفكري استناداً لقوله عز وجل: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[1].

* * *

(١) سورة الجاثية، آية: ١٣.

نتائج البحث :

في ضوء أهداف البحث وأسئلته ومحاولة استقراء العديد من الآراء والقيم والإستراتيجيات التي طرحها اتجاه الفكر القيادي الإسلامي التربوي وكذلك المعاصر وتحليلها فقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

١ - أن القيادة التربوية المستنيرة تعتبر القرآن الكريم المصدر الأول في سلوكها وتوجيهها، فهو شريعة، ونظام، وأسلوب عمل في الحياة على اختلاف نشاطاتها، وقد جاء القرآن الكريم في الحكم والإدارة بمبادئ عامة صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان، ولم يتناول التفصيلات، ولا الجزئيات لأنها تختلف باختلاف الزمان والمكان. كما أن القائد التربوي ليس مُشرِّعاً وإنما مجتهد ومنفذ لأسس وأحكام الشريعة الإسلامية، ويتحمل تبعات الأمانة الإلهية في العالم.

٢ - القيادة التربوية المستنيرة عمل له تأثيره على السلوك التعليمي والتربوي، ومن ثم يبرز أثر قوة العقيدة التي يؤمن بها القائد التربوي ؛ حيث توجه سلوكه التربوي والقيادي، ويظهر أثر العقيدة الإسلامية في اتزان تصرفات القيادة وسلوكها، ومراقبته، وإتقان العمل، وإنصاف الآخرين. والعلم بأن البشر استخلفهم المولى عز وجل لتحقيق رسالة خالدة شرعها الله مما يجعل القيادة التربوية المستنيرة تهدف إلى إسعاد الفرد العامل في المؤسسة التربوية، وإرضاء الله بتحقيق هذا الإسعاد.

٣ - وجود الكثير من الأساليب والطرق التي وضحها القرآن الكريم عن الأنبياء – عليهم السلام – وتلك الوسائل كانت مرتبطة بالمشكلات التي مرت بهم، وطرق مقابلة الإساءة بالإحسان، ونبل الهدف، والرأفة والرحمة بالأفراد عند القدرة على عقابهم، وأساليب الدعوة والإصلاح

التي اتبعت؛ كل ذلك يعطي القائد التربوي المستنير رؤية واضحة، ويزوده بأساليب متنوعة لمواجهة المشكلات وحلها، وتنفيذ الأعمال القيادية التربوية أو الإدارية، كما أنها تخلق لديه انطباعاً يشحذ فيه الهمم للمضي في تبني الإستراتيجيات والبرامج التي تسهم في جودة قدرات الموارد البشرية والمؤسسية التربوية على وجه العموم دون الاستسلام للمثبطات التي قد تقابل جهود العمل المؤسسي التربوي.

٤ - أهمية إدراك القيادة التربوية المستنيرة للأسس التي يقوم عليها تنظيم العمل المؤسسي التربوي، من حيث بناء الهياكل التنظيمية التي تحقق أهداف المؤسسة التربوية ومراعاة أسس التنظيم العلمي، وأن لكل فرد مكانه وموضعه الذي يتناسب مع إمكاناته وقدراته، واستعداده الفطري الذي يبدع فيه، وعدم النظر للتدرج من منظار ظلم القائد التربوي للعاملين، بل الجميع لهم مساواة في الحقوق والواجبات، مع ضرورة إدراك أهمية سرعة التغيير التنظيمي في النظام القيادي التربوي والإداري.

٥ - تعتبر القيم والأخلاقيات الإيجابية التي يتمتع بها القائد التربوي جوانب وقائية تمنعه من الانزلاق في الفساد والمشكلات الإدارية والتربوية بل تعتبر أداة وقائية لحماية مصالح المعلم والطالب والمؤسسة والمجتمع.

٦ - اتفاق النموذج الإداري الإسلامي مع الرؤية الإدارية الحديثة حول دور الأخلاقيات في القضاء على عوامل التخلف والفساد الإداري والإسهام في تطوير النظام التعليمي إذ إن تلك الأخلاقيات موجهات مهمة، تتكامل مع إدارة التربية وتسهم في حل مشكلاتها ومساعدة القائد التربوي وتمكينه من تشكيل ثقافة حب التطوير الإيجابي.

٧ - أهمية التزام النظام التربوي بتحقيق الاحتياجات والمقاصد الضرورية،

وما تتضمنه من جوانب أخلاقية، تضبط السلوك الفردي والجماعي مع أهمية محافظتها على إنسانية الفرد وتطويرها، ومراعاة أن تلك الحاجات والمقاصد الضرورية تراعي الجانب الدنيوي والأخروي حيث لا تستقيم مصالح العاملين والأفراد إلا بها فإذا فقدت فقد اختل النظام الحياتي والمؤسسي والأخلاقي.

٨ - أكدت الاتجاهات الإدارية والقيادية الحديثة نمط القيادة الرعوية بالمؤسسات التربوية والتعليمية، وما يحققه من رعاية لحاجات الدارسين ومصالحهم وتحسين لقدراتهم، وهذا التوجه الحديث معمول به في النموذج القيادي الإسلامي منذ أن سطع نور الإسلام ومنهجه، وقد عبر النموذج الإسلامي عن المسؤولية بمسؤولية الرعاية حيث نمّى روح المسؤولية من أعلى فرد في المجتمع إلى أقلهم مسؤولية "كلكم راعٍ وكلكم مسؤولٌ عن رعيته ..... الحديث" كما أن العلاقات القائمة بين المستويات الرئاسية ومستويات المرؤوسين (العلاقات الرسمية) ليست علاقات تسلطية بل ترتكز على مفهوم الرعاية التي يجب أن يمارسها كل مسؤول مع رعيته ولعل ذلك يرسخ الاحترام المتبادل والتعاون على البر والتقوى.

٩ - إن تطوير قدرات القائد التربوي المستنير يجب أن ينطلق من التفكير (التطويري – الشامل – الواقعي – الجماعي) مما ينعكس إيجاباً على تنمية مهارات التفكير والإبداع لدى الطلاب والدارسين والنسق القيمي التربوي.

١٠ - إن تخطيط الوقت وإدارته لدى القائد التربوي المستنير ليست عشوائية وإنما تنطلق من عدد من الأسس والإستراتيجيات التي تؤكد عليها النظرية الإدارية القيادية الحديثة، وتفعيل الاهتمام الدقيق بالوقت

وإدارته، والاهتمام بالوقت وحسن استثماره، مما أكد عليه المنهج الإسلامي في كل تصرف وسلوك يأتيه الفرد.

١١ - انطلاق القائد التربوي المستنير من الجمع بين عناصر الثبات والمرونة في تناسق مبدع؛ الثبات على الأهداف والأسس والغايات التي ينطلق منها، والمرونة في الفروع والجزئيات.

١٢ - إن مقاومة التغيير في المؤسسات التربوية أمر طبيعي يجب أن يدركه القائد التربوي المستنير، فتلك المقاومة مرتبطة بعدد من الأسباب التي لا ينبغي إغفالها، وتلك الأسباب قد تكون مرتبطة بالجوانب الذاتية والتنظيمية، وقد تكون نابعة من نمط القيادة السائد، وقد تكون بسبب ضعف الدعائم والحوافز التي تدعم التغيير. ووجود تلك المقاومة قد يؤدي إلى الصراع التنظيمي الذي لا يخدم أهداف التربية والتعليم.

١٣ - أهمية إيمان القائد التربوي المستنير بالقدرات والإمكانات والطاقات التربوية الموجودة بالمؤسسة التعليمية التي تشكل نظاماً متكاملاً لتحقيق أهداف الجهود والنشاطات العلمية والبحثية والإدارية وفاعليتها.

١٤ - إن القيادة التربوية المستنيرة قيادة عصرية على مستوى المسؤولية ولديها القدرة على إدارة التحولات الحديثة، وتمتلك عدداً من العناصر والمقومات التي تسهم في الاستفادة من التقدم العلمي والاستمرارية والمحافظة على المعرفة المؤسسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يلي:

١ - إيجاد برامج حفز وتشجيع للجهود والدراسات التي تهتم بربط الممارسات القيادية الحالية في المؤسسات التربوية بالأسس والمنطلقات والأخلاقيات النابعة من النموذج القيادي التربوي الإسلامي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم جوائز داعمة نقدية ومعنوية على مستوى المؤسسات التربوية وعلى اختلاف مسؤولياتها (وزارات – جامعات – معاهد – كليات) وتوجه تلك الجوائز لدعم البحوث والدراسات التي تهتم بالتأصيل وإبراز النموذج الإسلامي في القيادة التربوية، مع أهمية تحمل مراكز البحث في الدول الإسلامية مسؤولياتها تجاه تخصيص جزء ولو صغير من ميزانياتها لتشجيع البحوث والدراسات في هذا الصدد؛ على غرار تلك المنح البحثية التي تتبناها مؤسسات القطاع العام أو الخاص في مختلف الدول.

٢ - تصميم برامج للتطوير المهني هدفها الارتقاء والتطوير لقدرات القيادات التربوية ومهاراتها ويمكن أن تركز تلك البرامج على المجالات التالية:

- أسس تنمية المسؤولية الأخلاقية لدى أعضاء الهيئة التعليمية.
- إستراتيجيات بناء الثقة المؤسسية ونماذجها، وثقافة المشاركة.
- العقلانية والرشد في اتخاذ القرار التربوي والتعليمي.
- إدارة الوقت في المؤسسات التعليمية وتخطيطه.
- أساليب التحفيز والإبداع ومهاراته.
- طرق الخلاف المؤسسي وإستراتيجياته وسبل استغلالها.
- أساسيات إدارة التحول المعرفي على المستوى المؤسسي والفردي.

٣ - أن يدرك القائد التربوي أهمية التغيير المؤسسي والتنظيمي وسرعته مما يتطلب امتلاك قدرات التطوير التنظيمي المؤسسي، وقدرات التطوير الذاتي، وقدرات الإبداع والتصور والصبر، وهذا يؤهله للتميز في تحقيق الأهداف المؤسسية والتعليمية والرقي ببرامج النظام التعليمي، والمؤسسة التعليمية، والأخذ في الاعتبار تحقيق أكبر قدر ممكن من المصالح المشتركة للمؤسسة التعليمية، والقوى البشرية من معلمين وأعضاء هيئة تدريس، والبناء التنظيمي على وجه العموم.

٤ - تشكيل الأخلاقيات التعلمية والمؤسسية التي تدعم نشاطات العمل التربوي وقراراته وتدعيمها وذلك من خلال:

- رعاية حاجات الدارسين ومصالحهم والحرص على تحسين قدراتهم المعرفية والعلمية.
- دعم قيم التفكير العلمي والتعلم الذاتي وأخلاقياته.
- تحقيق العدالة والمساواة بين الدارسين والاهتمام بمصالحهم العلمية والمهنية.
- إدراك أهمية انعكاس الأخلاقيات الإيجابية على نوعية القرارات الأكاديمية والمدرسية وأهمية استثمار تلك الأخلاقيات.
- اعتبار العمل القيادي التربوي أسلوباً ونمطاً يهتم بالنمط القيادي الرعوي وليس النمط التسلطي.
- تفعيل تحديد الأثر لدى كل من القيادة والعاملين في الميدان التربوي.

٥ - أن يستشعر القائد التربوي المستنير تلك الموجهات والمؤشرات الإرشادية والتنظيمية التي حواها النموذج الإسلامي في جوانب العلاقات المؤسسية والبشرية

ومنها :

- تطبيق أسلوب القيادة ونمطها بالقدوة التي تؤصل في عقول العاملين الاقتداء الواعي بالقائد وخصوصاً في سلوكه وتصرفاته أمام مجتمع المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس وجمهور الدارسين على اختلاف مستوياتهم.
- النظر للعلاقات المؤسسية بينه وبين الآخرين على أساس أنها علاقات محبة وأخوة متبادلة أساسها الإيمان الصادق بالله عز وجل والعمل على ترقية فعاليات التعاون، ووحدة الهدف والصف، وتماسك الفريق في البيئة التعليمية.

٦ - اختيار القيادات التربوية التي تهتم بقيم التطوير والإصلاح التربوي والتعليمي الهادف، وهذا يتطلب امتلاك القائد التربوي عدداً من المهارات تتمثل في مهارات التحفيز والتشجيع، وطرق تطوير النشاطات التربوية ومداخلها، والاهتمام بالرؤية الإستراتيجية المناسبة لإحداث التغيير. ولعل من أبرز إستراتيجيات التغيير (العقلانية – الإقناع – التسهيل – السلطة) وكذلك امتلاك مهارة الدمج بين عدد من هذه الطرق والإستراتيجيات، واستثمار قدرات الأفراد المعارضين للتطوير من قوى مقاومة إلى قوى داعمة للنشاطات التربوية والتطويرية المستمرة التي تتطلبها ظروف العصر.

٧ - يجب على القائد التربوي مراعاة عدد من الموجهات عند الشروع في تبني مداخل وطرق التغيير المعاصر، ولعل من تلك الموجهات :

- النظر إلى كل جديد على أنه نظريات فيها الصواب والخطأ، ولذلك فسرعة الحكم عليها لا تتم إلا بعد فحصها وتجربتها في الواقع، ومدى

الاستفادة منها مع مراعاة أن لا تتعارض مع قيم النموذج الإسلامي وأسسه.

- وضع تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة نصب عيني القائد المستنير إذ إنها تدعم آفاق المعرفة، وتساعد على إظهار أسرار القيادة المتميزة.

٨ - تعزيز قدرات الحصول على المعرفة ونشاطاتها في المناخ التعليمي والتربوي، وإبراز أهميتها، وكيفية التعامل معها، ومصادرها، ويجب في هذا الصدد مراعاة الآتي:

- تكوين بيئة تعليمية ومدرسية وبحثية إبداعية تسمح بالتمايز والتفكير المستقبلي، وتقديم الرؤى والأفكار الجديدة.
- التعامل مع تطوير المعرفة على أنه عملية مستمرة وليست وقتية.
- تبني إستراتيجيات التغيير التحويلي التي تؤكد على إطلاق الطاقات الكامنة في المؤسسات التربوية وإعادة الهيكلة التعليمية والتدريسية بما يضمن إيجاد البيئة المناسبة لتلك الطاقات.
- الاهتمام بالأفراد والموارد البشرية التي يلاحظ قدرتها على الابتكار وإنتاج الأفكار الجديدة.

٩ - طرح أكثر من مساق في الدراسات العليا بكليات التربية في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، والبلاد الإسلامية على وجه العموم، تنقب وتبحث في الجوانب المرتبطة بالقيادة المستنيرة عموماً، والفكر القيادي الإسلامي على وجه الخصوص، مع مراعاة تنويع تلك المساقات على اختلاف كل مرحلة من مراحل التعليم العام والعالي والأهلي وأهدافها.

قائمة المراجع :

أولاً : القرآن الكريم

ثانياً : الحديث الشريف :

١ - الإمام البخاري، **كتاب بدء الوحي**: باب كيف كان بدء الوحي إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، الجزء(١).

٢ - ابن حجر العسقلاني، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، المتوفى سنة ٨٥٢هـ.

٣ - الإمام مسلم، **كتاب الإيمان**: باب جامع أوصاف الإسلام، الجزء(٢).

٤ - الإمام النووي، **شرح صحيح مسلم**، بيروت، طبعة دار القلم، الطبعة الأولى، مراجعة الشيخ/ خليل الميس.

٥ - الإمام البخاري، **كتاب الإيمان**: باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان، الجزء(١).

٦ - الإمام مسلم، **كتاب الإيمان**، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان، الجزء (١).

٧ - الإمام مسلم، **كتاب الإيمان**: باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، الجزء(٢).

٨ - الترمذي، **سنن الترمذي**: كتاب البر والصلة، الجزء(٦).

٩ - الترمذي، **سنن الترمذي**: كتاب تفسير القرآن عن رسول الله ﷺ، الجزء(٨).

١٠ - الإمام مسلم، **كتاب الإمارة**: باب ثبوت الجنة للشهيد، الجزء(١٣).

١١ - الإمام البخاري، **كتاب المظالم**، الجزء(٥).

١٢ - الإمام مسلم، **كتاب الطلاق**، الجزء (١٠).

١٣ - الإمام البخاري، **كتاب الوضوء**: باب صب الماء على البول في المسجد، الجزء(١).

١٤ - الإمام مسلم، **كتاب القدر**: باب الأمر بالقوة وترك العجز، الجزء (٤).

١٥ - الإمام البخاري، **كتاب الأنبياء**، الجزء(٧).

١٦ - الترمذي، **سنن الترمذي**، كتاب الفتن: باب ٧٣ الجزء(٦).

١٧ - أبو داود، **كتاب السنة**: باب لزوم السنة.

١٨ - الترمذي، **كتاب العلم**.

١٩ - الدارمي، **كتاب النبي ﷺ**: الجزء(١).

٢٠ - الإمام مسلم، **كتاب العلم**: الجزء(١٦).

٢١ - الإمام أحمد، **مسند الإمام أحمد**، الجزء (٥).

٢٢ - الترمذي، **سنن الترمذي**: كتاب الفتن، باب ما جاء في لزوم الجماعة، الجزء (٦).

٢٣ - النسائي، **تحريم الدم**: باب من قتل من فارق الجماعة.

٢٤ - الإمام البخاري، **كتاب الأدب**: باب لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين، الجزء (١٠).

ثالثاً: المراجع العربية :

١ - إبراهيم، مفيدة محمد (١٤١٧هـ)، **القيادة التربوية في الإسلام**، ط١، الأردن: دار مجدلاوي.

٢ - ابن هشام (١٤١٦هـ)، **السيرة النبوية**، بيروت، دار الخير، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، الجزء الرابع.

٣ - ابن هشام (١٤١٦هـ)، **السيرة النبوية**، مكة المكرمة: مكتبة الباز، تحقيق مصطفى السقا وآخرون، الجزء الأول، ط٢.

٤ - أبو حطب، فؤاد (١٤١٩هـ)، إدارة التعليم الجامعي في مصر: رؤية مستقبلية، ضمن **لقاءات المؤتمر السنوي السابع عن الإدارة الجامعية في الوطن العربي**، دار الفكر العربي.

٥ - أبو سن، أحمد (١٤١٧هـ)، **الإدارة في الإسلام**، ط١، الرياض: دار الخريجي للنشر.

٦ - أبو شيخة، نادر (١٤١١هـ)، **إدارة الوقت**، الأردن: دار مجدلاوي.

٧ - أحمد، أحمد إبراهيم (١٤٢٣هـ)، **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر العربي.

٨ - أحمد، حافظ، حافظ، محمد (١٤٢٣هـ)، **إدارة المؤسسات التربوية**، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.

٩ - أحمد، فؤاد(١٤١١هـ)، **أصول نظام الحكم في الإسلام**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

١٠ - آل زاهر، علي والقحطاني، منصور (١٤٢٥هـ)، **تطوير الممارسات القيادية لرؤساء**

الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

١١ - البوطي، محمد سعيد (١٣٨٧هـ)، **ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية**، دمشق، المكتبة الأموية.

١٢ - التركي، عبد الله (بدون تاريخ)، **التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

١٣ - الجريس، خالد (١٤٢٢هـ)، **إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والإداري**، الرياض: مطابع الحميضي.

١٤ - الجزائري، أبو بكر (١٤٠٤هـ)، **عقيدة المؤمن**، دار الشروق، ط١.

١٥ - الحازمي، خالد (١٤٢٦هـ)، **أصول التربية الإسلامية**، ط٢، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

١٦ - الحربي، حامد (١٤٢٢هـ)، **الأسس الفكرية للمناهج الدراسية في التعليم العام: رؤية تربوية إسلامية**، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية.

١٧ - الخضيري، محسن (١٤١١هـ) الفكر الإداري في الإسلام، ضمن **وقائع الندوة (٣١) عن الإدارة في الإسلام**، جدة: المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب.

١٨ - خليل، سالمة أحمد (١٩٩٧م)، أخلاقيات الإدارة التعليمية: رؤية إسلامية، **ضمن بحوث المؤتمر السنوي الخامس عن أخلاقيات الإدارة التعليمية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

١٩ - خليل، علي (١٩٩٧م) النموذج الأخلاقي للإدارة في الإسلام، في **أبحاث المؤتمر السنوي الخامس عن أخلاقيات الإدارة التعليمية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، دار الفكر العربي.

٢٠ - الريسوني، أحمد (١٤١٢هـ)، **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**، ط٢.

٢١ - الزهراني، سعد (١٤١٦هـ)، تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي، **مجلة جامعة أم القرى**، السنة التاسعة، عدد (١٢)، ص ص ٢٤٨ – ٣٠٨.

٢٢ - الزهراني، سعد (١٤١٦هـ)، **نماذج وإستراتيجيات تخطيط التغيير وإدارته في مؤسسات التعليم العالي**، جامعة أم القرى: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية.

٢٣ - السلطان، فهد (١٤٢٥هـ)، **التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين**، الرياض: مطابع الخالد للأوفست.

٢٤ - السويدان، طارق، باشراحيل (١٤٢٣هـ)، **صناعة القائد**، ط١، دار إبداع.

٢٥ - سيزلاقي، أندرودي، ووالاس، مارك جي (١٤١٢هـ)، **السلوك التنظيمي**، الرياض: معهد الإدارة العامة، ترجمة جعفر أبو القاسم.

٢٦ - الشاطبي، أبو إسحاق، **الموافقات في أصول الشريعة**، مجلد (٢) بيروت، دار المعرفة.

٢٧ - الطجم، عبد الله، والسواط، طلق (١٤١٥هـ)، **السلوك التنظيمي**، ط١، جدة: دار النوابغ.

٢٨ - عاشور، محمد الطاهر (١٤٢٠هـ)، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، ط١، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي، الأردن: دار الفجر والنفائس.

٢٩ - عبد الهادي، حمدي (١٣٩٥هـ)، **الفكر الإداري الإسلامي المقارن**، القاهرة: دار الفكر العربية.

٣٠ - عبيدات، زهاء الدين (١٤٢٢هـ)، **القيادة والإدارة التربوية في الإسلام**، ط١، الأردن: دار البيارق.

٣١ - عساف، محمود (١٤٠٧هـ)، **المنهج الإسلامي في إدارة الأعمال**، القاهرة: مكتبة القصر العيني.

٣٢ - العطيات، محمد (١٤٢٥هـ)، إدارة التغيير بفعالية، **ورشة عمل مقدمة إلى الملتقى الإداري الثالث**، الجمعية السعودية للإدارة.

٣٣ - علي، بدر الدين (١٤١٧هـ)، أخلاقيات الإدارة التعليمية في المجتمع الأمريكي، ضمن **أبحاث المؤتمر السنوي عن أخلاقيات الإدارة التعليمية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٣٤ - عنان، محمد صالح (١٤٠٤هـ)، وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية والشبهات التي تثار

حول تطبيقها، ضمن البحوث المقدمة **لمؤتمر الفقه الإسلامي**، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٥ - الغراب، إيمان (١٤٢٣هـ)، **التعليم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٣٦ - القاضي، فؤاد (١٤١٧هـ)، **إدارة التغيير**، ط١، المطبعة العثمانية.

٣٧ - القريوتي، محمد (١٤٠٩هـ)، دور الإدارة العامة في التنمية بين الإسلام والنظم الوضعية: دراسة مقارنة، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز(الاقتصاد والإدارة)**، مجلد(٢).

٣٨ - المباركفوري، صفي الرحمن (١٤١٨هـ)، **الرحيق المختوم**، الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٩ - محمد، أحمد عبد العظيم (١٤١٨هـ)، **أصول الفكر الإداري في الإسلام**، ط١، القاهرة: مكتبة وهبة.

٤٠ - المزجاجي، أحمد (١٤١٩هـ)، الإدارة الإسلامية: المفهوم والخصائص، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز** (الاقتصاد والإدارة) مجلد (١٢ عدد (٢).

٤١ - المسعري، زاهر (١٤٢٤هـ)، **فن الإدارة المدرسية**، مكتبة المتنبي.

٤٢ - المطيري، حزام (١٤١٢هـ)، **مبادئ وأسس الإدارة العامة ومدى أهمية أسلمتها: دراسة استطلاعية تحليلية**، جامعة الملك سعود، مركز البحوث بكلية العلوم الإدارية.

٤٣ - المطيري، حزام (١٤١٧هـ)، **الإدارة الإسلامية: المنهج والممارسة**، ط١، الرياض: مطابع الفرزدق.

٤٤ - المطيعي، محمد نجيب (د.ت)، **كتاب المجموع: شرح المهذب للشيرازي**، مصر: المكتبة العلمية، الجزء (١٨) ط١.

٤٥ - مندال، مارك، وجوردان، وليام (١٤٠١هـ)، **قيم الموظفين في مجتمع متغير**، ترجمة محمد حامد حسنين، عمّان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية.

٤٦ - المنفلوطي، أحمد عبد العظيم (د.ت)، **نحو منهج إسلامي في الفكر الإداري**، القاهرة، المؤسسة الحديثة.

٤٧ - المنيف، إبراهيم (١٤١٤هـ)، **تطور الفكر الإداري المعاصر**، ط١، د.ت.

٤٨ - موسى، صافي إمام (١٣٩٧هـ)، ظاهرة النزاع في المنظمات، **مجلة الإدارة العامة**،

الرياض: معهد الإدارة العامة.

٤٩ - موسى، محمد منير (١٤١٦هـ)، **الإدارة التعليمية – أصولها وتطبيقاتها**، القاهرة: عالم الكتب.

٥٠ - النجار، فريد راغب (١٤١٩هـ)، **المديرون والمنظمات: مدخل تجريبي لتنمية المهارات**، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.

٥١ - النمر، سعود (١٤١٠هـ)، **السلوك الإداري**، الرياض: جامعة الملك سعود.

٥٢ - ياغي، محمد، مرعي، توفيق (١٤١٠هـ)، نحو صياغة نظرية إدارية إسلامية تستخلص من القرآن الكريم، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة)**، مجلد (٣).

٥٣ - يالجن، مقداد (١٤١٨هـ)، **التربية الإسلامية والطبيعة الإنسانية**، ط١، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.

رابعاً: المراجع الأجنبية:

أ – مراجع مترجمة:

1- Cohen, Steven, Brand, Ronald (1993), **Total quality management in government**, Jossey Bass Publisher, Administration Series, San Francisco, USA.
ترجمة د. عبد الرحمن هيجان، معهد الإدارة العامة (١٤١٨هـ)

2- Dave, Francis, Mike Woodcock (1990), **Unblocking organizational values**, Foresman and Company.
ترجمة د. عبد الرحمن هيجان، معهد الإدارة العامة (١٤١٦هـ)

3- Jerold, W. Apps (1988), Higher education: A learning society, Copyright by Jossey Boss Inc. Publishers.
ترجمة د. شحدة فارع، الأردن: دار البشير (١٤١٢هـ).

ب – مراجع غير مترجمة:

1- Carloota and Ronald (1983), **Ethical principles parctices and Problems in higher education**, Chales Thomas, Spring File.

2- Greenfild, William (1990), **Five standards of good practice for the ethical administration**, NASSP Bulletin, Vol. 74, October, P. 32.

3- Jack Ferner (1980), **Successful time management**, N. Y.: John Wiley and Sons.

4- Kenneth, Strike, et al. (1988), **The ethics of school administration teachers college**, Press New York.

5- Kimbrough Rolph, (1985), **Ethics a course of study for education leaders**, American Association of School Administrators: Aplington.

6- Scott Denis Weaks Patricia (1996), **Collaborative staff development innovative higher education**, Vol. (21) No. 2 Winter.

7. Woldrop, s & Scott, Tomas (2000), Making total quality management + just-in-time manufacturing work, The Journal of Technology, JTS-Summer, jots@bgnet.bgsu.edu. P.5

* * *

تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية نموذج لإنشاء قسم لتعليم الكبار فيها

أ.د. خليل إبراهيم السعادات
قسم التربية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى رصد واقع تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية وإنشاء قسم لتعليم الكبار في هذه الكليات والمعاهد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستفادت من أدبيات تعليم الكبار والتعليم المستمر في الدول العربية للوقوف على واقع تعليم الكبار وإعداد نموذج لإنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية فيها . وناقشت الدراسة الحاجة إلى إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية . وقدمت الدراسة بعض النماذج العالمية في مجال تعليم الكبار وتحدثت عن تعليم الكبار والتعليم المستمر في الجامعات العربية ، وتطرقت إلى أساليب تدريس تعليم الكبار وطرائقه ووسائله في كليات التربية والتخصصات المتاحة . وقدمت الدراسة نموذجاً لإنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية في البلاد العربية يتضمن مهام القسم وأهدافه ، هيكليته وتنظيمه الإداري ، الدارسين والمتدربين ، محتويات التعليم والتدريب ، والوسائل والطرق المستخدمة ، نظام التقويم المعتمد، الاعتمادات المالية . وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات حول تطوير واقع تعليم الكبار في كليات التربية في البلاد العربية وإنشاء قسم لتعليم الكبار فيها .

مقدمة :

يشغل التعليم الجامعي مكاناً مهماً بين المراحل المختلفة للنظام التعليمي كله باعتباره سبيلاً لمساعدة المجتمعات المختلفة للحاق بركب الحضارة، عن طريق ما يسهم به في مجال التعليم والبحث العلمي والإسهام الفعلي في خدمة المجتمع وإعداد القوى العاملة بما يتمشى مع حاجات سوق العمل ويضمن للتنمية في شتى جوانبها ركائز قوية ورصينة. وعلى ذلك يتعين ألا تنعزل الجامعة عن حركة الحياة في المجتمع وعن واقع الحياة ومشكلاتها لأن التعليم الجامعي الناجح هو الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم وتطلعاتهم ومشكلاتهم ويكون قادراً على إحداث التنمية الشاملة . وبالتالي فإن الجامعة لزاماً عليها أن تلتحم بالمجتمع وتسعى إلى تنمية الموارد البشرية خاصة الكبار باعتبارهم يمثلون القوى العاملة التي يمكن أن تحمل مسؤولية العمل والإنتاج . ويمكن أن تلعب الجامعة دوراً ملموساً في مجال النهوض بتعليم الكبار من خلال ما تقوم به من وظيفة خدمة المجتمع كالأنشطة والبرامج والخبرات التي تتهيأ للكبار، عن طريق الوحدات ذات الطابع الخاص والمكاتب الاستشارية والإسهام في حملات التوعية والقوافل الثقافية والندوات واللقاءات الفكرية وغيرها من الأنشطة التي تسهم في تعليم الكبار وتنمية قدراتهم ومهاراتهم بما يجعلهم قادرين على التكيف و مواجهة مشكلات الحياة ومواكبة التطور العلمي والاستفادة منه (حجاج ، ١٩٩٤ ، ص٧١). والظاهرة الهامة في مجال التجديد في تعليم الكبار في السنوات الأخيرة هي التطور الذي مرت به الجامعات في كثير من دول العالم فلم تعد الجامعات بمنأى عن المجتمع بل فتحت أبوابها لتلعب دوراً هاماً في تعليم الكبار مثال ذلك الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة وكليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها.

ويختلف دور الجامعات بين بلد وآخر ، فبعض الجامعات قد فتحت قاعاتها للكبار الذين يرغبون في الانتساب والحصول على شهادة جامعية وبعضها أنشأ دراسات متخصصة في تعليم الكبار. وبعضها يعطي درجات جامعية في تعليم الكبار وهي كلها اتجاهات ظهرت في الجامعات بعد مؤتمر مونتريال عام ١٩٦٠م. غير أن الدور الذي تلعبه الجامعات في مجال التجديد في مناهج وطرائق تعليم الكبار يتوقف على الكيفية التي تنظر الجامعات بها إلى مسؤولياتها ككل وبمدى ما تتكلفه المؤسسات الأخرى لتعليم الكبار. وفي بعض الدول تعتبر الجامعات إمداد خدماتها إلى المجتمع جزءاً من المسؤوليات الملقاة على عاتقها (صبيح ، ١٩٩٤ ، ص١١٢) .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

- التعرف على واقع تدريس علم تعليم الكبار ووسائله في كليات التربية في البلاد العربية .
- معرفة مدى الحاجات إلى إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية .
- مناقشة بعض خطوات إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية .

- **أهمية الدراسة : تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي :**

- جمعت الدراسة معلومات كثيرة ومتنوعة ومفيدة فيما يتعلق بأوضاع تعليم الكبار والتعليم المستمر في كليات التربية في الجامعات العربية وسبل إنشاء قسم لتعليم الكبار فيها مما يعد مرجعاً للباحثين والمهتمين بهذا المجال .

- توضح هذه الدراسة أهمية إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية في الدول العربية والدواعي والأسباب التي تحتم على كليات التربية الأخذ بهذا المقترح .
- تقدم الدراسة بعض الخطوات الهامة لإنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية في الدول العربية والتي قد يستفيد منها المسؤولون والمخططون التربويون والأكاديميون في هذه الكليات عند التفكير بإنشاء مثل هذا القسم .
- قد تحفز هذه الدراسة وزارات التربية والتعليم في الدول العربية لزيادة تعاونها مع كليات التربية لتطوير واقع تعليم الكبار والتعليم المستمر في هذه الدول .

- **مشكلة الدراسة :**

الجامعات وكليات التربية بما تملكه من معارف حديثة وخبرات واسعة وكوادر معدة إعداداً رفيعاً يجعلها أدرى بما يطرأ من تغيرات وما يلزم التدريب عليه من المواد المهنية وغيرها لمعلمي الكبار وكافة العاملين في قطاع التعليم غير النظامي . فالجامعات قادرة بإمكاناتها على تحقيق أهداف تدريب معلمي الكبار والتي من بين أهمها رفع أداء معلم الكبار بخصائصهم وخبراتهم المنفردة ودفعه نحو التعليم الذاتي بما يكفل له مواصلة متابعة التطورات العلمية التربوية الحديثة مما يمكنه من اكتساب المزيد من المعارف الحديثة في مجال تخصصه وتعديل اتجاهاته نحو المهنة ورفع مستوى تكيفه معها إلى جانب تبصيره بمغزى القضايا والمسائل القومية والتربوية والتعليمية ووضعه أمام مسؤولياته تجاهها (زاهر، ١٩٩٣ ، ص١٥٧) .

ويكتسب تأهيل الأطر العاملة في مجال تعليم الكبار أهمية خاصة تتأتى في

النقص الواضح في الأطر المدربة في هذا الميدان فضلاً عن عدم وجود كليات أو معاهد أو مؤسسات تربوية متخصصة في إعداد وتدريب مثل هذه الأطر . ومن هنا تتجلى ضرورة الاهتمام المتزايد بتأهيل الأطر العاملة في تعليم الكبار من خلال برامج معدة لهذا الغرض (العبيدي، ٢٠٠٤م، ص١٥٨). ولهذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في رصد واقع تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية وإعداد نموذج لإنشاء قسم لتعليم الكبار فيها.

- **أسئلة الدراسة :**

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما واقع تدريس علم تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية والتخصصات المتاحة ؟

٢- ما الحاجة لإنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية ؟

٣- ما خطوات إنشاء قسم تعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية من حيث :

- مهام القسم وأهدافه .
- هيكلته وتنظيمه الإداري وتسييره .
- الدارسون والمتدربون .
- محتويات التعليم والتدريب .
- الوسائل والطرائق المستخدمة .
- نظام التقويم المعتمد .
- الاعتمادات المالية .

- **منهجية الدراسة :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك بالرجوع إلى أدبيات تعليم الكبار والتعليم المستمر وما تحتويه من وصف للواقع ومناقشتها لدور الجامعات وكليات التربية في مجال تعليم الكبار والاستفادة منها في الإجابة عن أسئلة الدراسة وإعداد نموذج لقسم تعليم الكبار .

- **مصطلحات الدراسة :**

تعليم الكبار : يقصد به في هذه الدراسة جميع البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة لأفراد المجتمع بما في ذلك برامج محو الأمية وبرامج التعليم المستمرالمقدمة في الجامعات على اختلاف مستوياتها .

قسم تعليم الكبار : قسم أكاديمي يقدم مساقات تخصصية في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر ويحصل الطالب بعد إنهائه لهذه المساقات على الشهادة الجامعية في تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر.

الدراسات السابقة :

- دراسة حبيب وهنودي (١٩٨٩) حول تطور مؤسسات التعليم العالي ودورها في تعليم الكبار والتربية المستمرة في الوطن العربي . وقدمت الدراسة صورة شاملة عن حركة تعليم الكبار والتعليم المستمر كاتجاه ظهر بدرجات متفاوتة من القوة والوضوح على صعيد السياسة التربوية والأهداف الجامعية ، كما قدمت الدراسة صيغاً مقترحة لبرامج تعليم الكبار والتعليم المستمر في الجامعات والكليات في الوطن العربي .

- دراسة السعيد (١٩٩٠) عن دور الجامعات العربية في محو الأمية وتعليم الكبار وأشارت إلى أن الجامعات العربية تتباين في مقدار الخدمات التي تقدمها إلى مجتمعها ومحيطها ونوعية تلك الخدمات وأن بعض جامعاتنا العربية لا تزال في بداية

التجربة ولم يتبلور لديها مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار بالشكل المطلوب .

- دراسة توق(١٩٩٠) حول دور كليات التربية في الوطن العربي في تنفيذ الخطط الوطنية لمحو الأمية . وتحدثت عن الأدوار المختلفة التي يمكن أن تلعبها كليات التربية في الوطن العربي ، وبينت الدراسة موقع محو الأمية في وظائف كليات التربية من خلال مساقات في محو الأمية وتعليم الكبار وإعداد مدرسي الكبار ومحو الأمية وتدريب قيادات تعليم الكبار والأدوار المباشرة وغير المباشرة لكليات التربية في برامج محو الأمية .

- دراسة محمود (١٩٩٣) بعنوان معلم محو الأمية في دول الخليج العربية : اختياره ، إعداده ، تدريبه ، وهدفت إلى التعرف على واقع معلم محو الأمية في دول الخليج العربية واقترحت الدراسة أن تتولى الجامعات الخليجية إنشاء قسم خاص بتعليم الكبار يتبع كلية التربية بها أو معهد لتعليم الكبار يتبع الجامعة مباشرةً يمكن أن يحصل الطلاب من خلاله على بكالوريوس في تعليم الكبار ودبلوم وماجستير ودكتوراه في تعليم الكبار .

- دراسة اللقاني (١٩٩٤) حول المحتوى التعليمي لمناهج إعداد معلمي الكبار في كليات إعداد المعلمين بالجامعات العربية . وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لمفردات محتوى مناهج إعداد معلمي الكبار في كليات التربية بالجامعات العربية على مستوى المساقات الدراسية مثل : الأمية مفهومها ومظاهرها ومصادرها . الأساليب العلمية في تعليم الكبار. وعلى مستوى برنامج دبلوم مثل : مجالات ووظائف تعليم الكبار وطرق وأساليب تعليم الكبار . وعلى مستوى برنامج ماجستير مثل : فلسفة وأصول تعليم الكبار . وعلى مستوى برنامج دكتوراه مثل : تقويم مشروعات تعليم الكبار في البلاد العربية .

- دراسة حجاج (١٩٩٤) بعنوان الجذع المشترك كمدخل لتعليم الكبار ، وأشارت الدراسة إلى دور الجامعات وكليات التربية في مجال تعليم الكبار من خلال إعداد كوادر فنية متخصصة للعمل في ميدان تعليم الكبار والإسهام في أنشطة تعليم الكبار .

- دراسة صبيح (١٩٩٤) حول التجارب العالمية في تدريس مناهج تعليم الكبار في الجامعات و متضمناتها للجامعات العربية . وقدمت الدراسة بعض مظاهر التجديد التي يمكن أن تأخذ بها البلاد العربية فيما يتصل بتدريس مناهج تعليم الكبار، منها تقديم برامج تعليم جامعي بعض الوقت إلى كبار الموظفين ، وإنشاء كليات التربية في الجامعات العربية أقساماً لتعليم الكبار ، وإضافة مقررات دراسية في تعليم الكبار في الأقسام ذات الصلة كأقسام التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وفي الدراسات العليا .

- دراسة الشرقاوي(١٩٩٧) حول وضع تصور مقترح لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء الاتجاهات الحديثة ،وذكرت الدراسة أن كليات التربية لا يوجد لها دور بارز في مجال إعداد وتدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار وإعداد قياداته وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار . وأوصت بأن يكون للجامعات دور رائد للاهتمام بإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار وبالأخص كليات التربية .

- دراسة السعادات (٢٠٠٤) وهدفت لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو إنشاء قسم لتعليم الكبار بالكلية. وأوضحت نتائج الدراسة موافقة أعضاء هيئة التدريس على إنشاء قسم لتعليم الكبار في الكلية ، حيث رأى أفراد عينة الدراسة أن إنشاء قسم لتعليم الكبار سيؤدي إلى

تطوير برامج الدراسات العليا في تخصص تعليم الكبار وسيؤدي إلى تطوير تعليم الكبار بما يساير الاتجاهات العالمية الحديثة وسيطور إدارة برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر بطريقة علمية .

- دراسة سيد (٢٠٠٥) وهي دراسة تقويمية لمقررات قسم تعليم الكبار لمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة على ضوء مبادئ التربية المستمرة التي ينبغي تضمينها في مقررات قسم تعليم الكبار بالمعهد. وأوضحت الدراسة أن هناك ضعفاً في مدى تناول مقررات قسم تعليم الكبار بالمعهد لمبادئ التربية المستمرة تخصص تعليم الكبار ، نظراً لشدة الحاجة إليها .

يتضح من الدراسات السابقة عدم وجود قسم لتعليم الكبار في كليات التربية بالبلاد العربية حيث قدمت هذه الدراسات بعض التوصيات والمقترحات لإنشاء مثل هذا القسم وتقديم مقررات تعليم الكبار في برامج كليات التربية .وبينت الدراسات ندرة المتخصصين في مجال تعليم الكبار وضرورة الاهتمام بطرق ومناهج تدريس الكبار والحاجة لبرامج الدراسات العليا في هذا التخصص . كما اتضح من الدراسات السابقة عدم تحديد هوية ومعالم برامج تعليم الكبار المقدمة من بعض الكليات واتضحت الحاجة لإنشاء قسم لتعليم الكبار يجمع هذه البرامج والمقررات تحت مظلته ويقدم شهادة جامعية في تخصص تعليم الكبار .

بعض النماذج العالمية :

تولي الدول المتقدمة أهمية خاصة بتعليم الكبار والتعليم المستمر وتخصص له الميزانيات الضخمة والكوادر البشرية المؤهلة للقيام بعمليات التعليم والتدريب والتأهيل . وتهدف برامج تعليم الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مساعدة الفرد على أن يؤدي دوره داخل نطاق عائلته وفي الدائرة الأوسع مع سائر أفراد

مجتمعه كما تهدف إلى تحسين أدائه في عمله وإلى تمتعه بأوقات الفراغ وتفهمه لأمور مجتمعه من النواحي السياسية والاقتصادية وتنويره كمستهلك للسلع وجعله مواطناً عالمياً (صبيح، ١٩٩٤، ص١١٥).

وتقدم الكثير من الجامعات الأمريكية درجات الماجستير والدكتوراه في مجال تعليم الكبار، وتهتم الجامعات القائمة على شؤون التعليم المستمر في الولايات المتحدة الأمريكية بتقديم نوعية جيدة من البرامج. وهناك حرص شديد على تحديث هذه البرامج بالقدر الذي يواكب ما تدفع إليه التكنولوجيا من ضرورة الإسراع في معدل التغيير في الاقتصاد والقدرات والمعارف والعلوم وترى هذه الجهات أن هذا التعليم قد أصبح العامل الرئيس والمحفز للبحث عن تعليم أكثر فعالية (الحميدي، ١٩٩٧، ص٢٥١). ففي جامعة فلوريدا على سبيل المثال تصمم البرامج الرئيسة لإعداد الأفراد مهنياً من خلال برامج للإعداد المهني يشمل الوظائف التالية :

- الإداريون في مجال تعليم الكبار الذين يتحملون مسؤولية تطوير الكوادر العاملة و المتقدمة والمسؤولة عن برنامج تعليم الكبار في المؤسسات المختلفة.
- الاختصاصيون في برامج تعليم الكبار – مثل المتخصصين في تقديم برامج الدراسة الممتدة وتنمية المجتمع وأقسام التعليم المستمر ومسؤولو المكتبات المتخصصة في تعليم الكبار.
- الموجهون والمدربون في مجال تعليم الكبار.
- المشرفون على برامج تعليم الكبار والمعلمون وغيرهم ممن يعملون في هذا المجال.

- الباحثون العلميون والأساتذة اللذين يعملون في مجال الكبار . (صبيح، ١٩٩٤، ص١٨٨) .

أما في إنجلترا فقد اهتمت العديد من الجامعات الإنجليزية منذ القرن الماضي بتعليم الكبار وإعداد قياداته على المستوى التدريبي والإشرافي والإداري والتخصصي ومن هذه الجامعات ، جامعة ليفربول وأكسفورد وكمبردج وغيرها . وتمنح هذه الجامعات شهادة في تعليم الكبار للمعلمين الذين يدرسون لبعض الوقت والذين هم أصلاً مؤهلون للتدريس وإن كانت فرصة الدراسة تتاح أيضاً لغيرهم من المهتمين بمجال تعليم الكبار . ويشمل برنامج الدراسة موضوعات في علم النفس وعلم الاجتماع وتاريخ وتنظيم تعليم الكبار واستخدام الوسائل السمعية والبصرية المعينة والأسس العامة لطرق التدريس والدراسات المقارنة في تعليم الكبار ودراسة عملية تشمل مناقشات وزيارات لفصول الكبار والمؤسسات المختلفة التي تقدم في إطار تعليم الكبار (الحميدي، ١٩٩٧، ص١٨٦) .

وفي هولندا تتعدد مراكز تعليم الكبار وتعنى بتعليم الكبار الأساسي الذي يضم نشاطات تعليمية مثل برامج محو الأمية وبرامج تعليم الأقليات من السكان وتجربة المدارس المفتوحة (jarvis,1992,p27). وتعليم الكبار الثقافي الاجتماعي ويوجد مركز من هذا النوع في كل حي مما يقارب ألف مركز كما يوجد مائة وعشرون جامعة شعبية ومائة مركز للمهارات والإبداع وخمسة وسبعون مركزاً لأنواع مختلفة من الأعمال والنشاطات الثقافية الاجتماعية المحلية وخمسة وثلاثون مدرسة ثانوية شعبية ثقافية سكنية، وتعليم الكبار الثانوي والعالي ويشارك قرابة ٢مليون من الناس في هولندا في برامج تعليم الكبار كل سنه وهذا يمثل ٢٠٪من مجموع السكان الكلي (jarvis,1992,p28).

وفي السويد يعتبر تعليم الكبار من النماذج الجيدة في أوروبا حيث إن ٢٥٪على الأقل من سكان السويد يعملون في شكل من أشكال تعليم الكبار ، وأن ما يزيد عن ٩٠٪ من ميزانية التعليم في السويد مخصصة للتعليم المهني المرتبط بتعليم الكبار، ويوجد في السويد التزام يدعو إلى توجيه الموارد وتكريس الجهود لتعليم الكبار في إطار فلسفة واضحة وسياسة هادفة . ويمثل مفهوم التعليم المتناوب سمة أساسية لهذا الإلتزام ويشكل هذا المفهوم محوراً لتخطيط مستقبل تعليم الكبار خاصة فيما يتصل بالأدوار الجيدة التي تقوم بها الجامعات السويدية حيال توفير هذا النوع من التعليم (الحميدي، ١٩٩٧م، ص٢٩٠) .

وتشمل نشاطات تعليم الكبار في السويد ما يلي :

١- حلقات الدراسة المقدمة من الهيئات التعليمية .

٢- مدارس الكبار التي تشرف عليها الدولة .

٣- تدريب العاملين .

٤- الفترات الدراسية المقدمة من الوزارات الحكومية والشركات الخاصة للعاملين بها .

٥- برامج التدريب للهيئات النقابية وتوابعها من الاتحادات الوطنية.

٦- الفترات الدراسية في الإذاعة والتلفاز ومدارس التعليم بالمراسلة (تعليم الجماهير، ١٩٧٦ ، ص١٤٢) .

ومن مؤسسات تعليم الكبار في السويد المدارس الشعبية حيث بلغ عدد هذه المدارس عام ١٩٩١م ١٢٨مدرسة شعبية تدار بواسطة الروابط العامة أو مجالس المقاطعات وبها ما يقرب من ٢٥٠,٠٠٠طالب في برامج طويلة وقصيرة المدى (jarvis,1992,p323).

وفي النمسا يعتمد تدريب الكبار على النشاطات التطوعية ويقوم العمال المتطوعين بمهمة التدريب وهناك ٩٥٪من العاملين في تعليم الكبار قد وظفوا على أساس أنهم متطوعون أو عاملون غير متفرغين . ويعد تدريب معلمي الكبار من المهام الأساسية لتعليم الكبار في النمسا . وتتحمل مؤسسات تعليم الكبار مسؤولية تدريب وتأهيل المتطوعين أو العاملين غير المتفرغين وقد قام هؤلاء بتطوير برامج خاصة بهم أثناء الخدمة ومن المراكز المعروفة في هذا المجال مركز هاس ريف في سالزبورج (jarvis,1992,p132) .

وفي روسيا توجد الجامعات المفتوحة التي استقطبت ١٠٠,٠٠٠ طالب عام ١٩٩١م ومن كلياتها كلية تعليم الكبار وهذه الكلية هي الأولى في التعليم العالي التي أسست من أجل تحقيق الأهداف التالية :

* القيام ببحوث مقارنة حول تعليم الكبار .
* نشر وتطبيق طرائق جديدة لتعليم الكبار .
* إعداد وتدريب أفراد متخصصين في تعليم الكبار .

وتتكون الكلية من مراكز للبحث المقارن وقسم تعليم الكبار وقسم تدريب معلمي الكبار (السعادات، ١٩٩٨ ، ص٢٨) .

وفي بلغاريا يتضمن تعليم الكبار النشاطات التعليمية التالية :

١- التعليم الأساسي والمستمر لمن هم فوق سن السادسة عشرة ممن لم يكملوا تعليمهم المدرسي لأسباب مختلفة ويبدؤون دراستهم إما في المدارس المسائية أو بواسطة التعليم بالمراسلة وهذه المناهج تعطى في مدارس مسائية خاصة وفي مدارس التعليم العام .

٢- أنماط مختلفة لتأهيل الكبار : وتشمل برامج تأهيلية لمن تخرجوا من

المدارس الثانوية وليس لديهم وظائف ، وبرامج للتدريب أثناء الخدمة .

وبهذا يتكون تعليم وتدريب الكبار في بلغاريا مما يلي :

- برامج مدرسية لرفع مستوى التعليم لدى الكبار .
- برامج للتدريب أثناء الخدمة التي تقدم إما في المدارس أو المصانع وبرامج تأهيلية وثقافية خارج الإطار المدرسي .

ومن أنواع مدارس تعليم الكبار في بلغاريا مدارس تعليم الكبار المسائية ، والمدارس الثانوية العامة لتعليم الكبار. والمدارس الثانوية المسائية للتعليم المهني ، والمدارس المسائية الثانوية التقنية ، والدراسة عن طريق المراسلة للعاملين (السعادات ، ١٩٩٨م ، ص٣٤) .

أما في ألمانيا فإنها تعد من الدول الرائدة في مجال التعليم المستمر ويمتاز التعليم المستمر في ألمانيا بمشاركة جهات حكومية رسمية في نشاطه مما يعطيه نوعاً من الجدية والنظام الدقيق والقدرة الفعلية على تحقيق تطلعات المواطنين .وقوة النظام الألماني تتمثل في الاتفاق بين كل من الحكومة الفيدرالية والمحلية وأصحاب الأعمال واتحادات العمال على أهمية تعليم الكبار والتعليم المستمر وتدريب العمال في أماكن العمل مع إكمال الدراسة الأكاديمية . وتقوم الجامعات بتدريس التعليم المستمر على أسس علمية ويعد هذا من وظائف الجامعات الأساسية بالإضافة إلى التعليم الحر والمهني وإجراءات البحوث كما تهتم الجامعات بدراسات الكبار وبرامج جامعة العمر الثالث التي تهتم بدراسات الكبار (السعادات ، ١٩٩٨ ، ص٢٠) .

يتضح من تجارب الدول المتقدمة في مجال تعليم الكبار أنها تعنى عناية فائقة ببرامج تعليم الكبار والتعليم المستمر وأنها تعتمد عليها اعتماداً كبيراً في تنمية

وتأهيل الكوادر البشرية. كما أن الجامعات تولي هذا الجانب اهتماماً كبيراً وتجعله من مهامها الرئيسة كما أن هناك الكثير من المؤسسات والجمعيات والروابط تشترك في تقديم برامج تعليم الكبار وتحث وأحياناً تحتم على منسوبيها الاشتراك في مثل هذه البرامج . أما على مستوى الدراسات الجامعية فإن الجامعات تمنح الدرجات العليا في هذا المجال وذلك إيماناً منها بأهمية المجال وأهمية التخصص فيه وتوفير التعليم المستمر مدى الحياة لأفراد المجتمع .

تعليم الكبار والتعليم المستمر في الجامعات العربية :

تعليم الكبار والتعليم المستمر في مؤسسات التعليم العالي العربية بمفهومه الواسع الذي يشمل كل الأنشطة التعليمية والتربوية والتدريبية ليس بالشيء الجديد. فقد أسهمت جامعات ومعاهد الدول العربية في نشر الثقافة بين صفوف الجماهير وعن طريق وسائل الاتصال المختلفة وكذلك تقديم المشورة لواقع العمل والإنتاج و تأسيس الجمعيات والنوادي العلمية والكليات المسائية ومن هذه المؤسسات ما عمل بشكل مباشر أو غير مباشر ضمن مفهوم تعليم الكبار والتعليم المستمر (حبيب وهنودي، ١٩٨٩ ، ص١١٢) .

ويمكن أن نذكر مجموعة من العوامل التي دفعت رجال التربية إلى الاهتمام المتزايد بالتعليم المستمر وبدور الجامعات في هذا المجال وهي :

١- التطور السريع في مجال الكشف والاختراع وتزايد حجم المعلومات وظهور فروع جديدة للعلم وهذا التطور يستدعي أن يظل التعليم العالي والجامعات بوجه خاص على معرفة بالجديد في مجالات العلوم المختلفة ، بل إن عليه أن يبتكر من الوسائل والأساليب ما يجعل هذه المعرفة بين أيدي القادرين على فهمها .

٢- التكنولوجيا الحديثة والنظام الآلي ، فلقد أدى استخدام الآلات الحاسبة والعقول الإلكترونية إلى الحاجة الماسة للمتخصصين والباحثين والعمال المهرة و بالتالي الاستغناء عن عدد كبير من العمال ولا يرجع ذلك إلى نقص في إمكاناتهم البشرية بل إلى عجز نظم التعليم وأساليبه وربما يكون التعليم المستمر خير علاج لهذا الوضع .

٣- زيادة تعقد المجتمع بحيث أصبحت حياة الإنسان الاجتماعية والسياسية والاقتصادية أكثر تعقداً مما كانت عليه في الماضي .

٤- حماية المجتمع ، ذلك أن بعض الظروف التي تطرأ على المجتمع تحتاج إلى حكم سليم مستند إلى المعلومات الصحيحة ، لذا فإن توفر المعلومات الصحيحة لدى المواطن يعد أمراً هاماً .

٥- التغيرات السكانية وزيادة معدلات العمر فالسكان يتزايدون باطراد ومع التقدم الطبي تزداد أعداد الكبار وهذه الزيادة في نسبة الكبار في المجتمع من شأنها أن تؤثر على العلاقات الاجتماعية وقد تنتج عنها توترات مختلفة الأمر الذي يصبح معه التعليم المستمر أمراً حيوياً .

٦- زيادة وقت الفراغ وذلك نتيجة للتقسيم الدقيق للعمل واستخدام الآلات الحديثة هذا بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بتعليم ما قبل المرحلة الابتدائية مما يزيد وقت فراغ الوالدين الذي يجب أن يشغل فيما يعود على الفرد والمجتمع بالخير ومن أهم وسائل ذلك التعليم المستمر .

٧- ترك الكثير من الكبار المدرسة دون الحصول على شهادة التخرج لأسباب متعددة مما يبرز الحاجة إلى التعليم المستمر الذي يمكن الذين تخلفوا لظروف طارئة خارجة عن إرادتهم من مواصلة تعليمهم (عبد

الجواد، ١٩٨٣، ص ص٩، ١١) .

ودور الجامعات العربية يمكن حصره في مهمات أربع رئيسة :

١- التعليم .

٢- البحث .

٣- نقد المجتمع من أجل التغيير .

٤- التأهيل الاجتماعي . (الجابر، ١٩٨٧م، ص١١٦) .

وتتعدد الأدوار المطلوبة من الجامعات في مجال المجتمع بتعدد حاجات ونشاطات المجتمع ذاته وخاصة بعد أن أصبح الهدف الاجتماعي – خدمة المجتمع- يأتي في صدر أهداف الجامعات بعد أن هبطت الجامعات من برجها العاجي لتعايش مشكلات مجتمعها. وبعد أن تغيرت أهدافها ووظائفها

وأصبحت مركزاً لإعداد المهنيين في شتى المجالات إلى جانب كونها مراكز علمية في شتى التخصصات . ويمثل اهتمام الجامعات بخدمة مجتمعها ودراسة حاجاتها والعمل على تحقيقها أهم مبرر للإنفاق عليها ومساندة المجتمع لحاجاتها . كما يعد اهتمام الجامعات بخدمة مجتمعاتها عاملاً مهماً من عوامل اهتمام الرأي العام وتقديره لجهودها . ولتحقيق هدف خدمة المجتمع كان على الجامعات أن تعيد النظر في خططها وبرامجها وتنظيماتها فأنشأت بعض الجامعات وحدات خاصة لخدمة المجتمع فهي في بعض الجامعات قسم أو وحدة للدراسات الإضافية أو قسم أو وحدة للخدمات التعليمية الممتدة أو عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر. وقد تخصص بعض الجامعات كلية خاصة لهذا الغرض ، بينما يترك بعضها هذه الوظيفة لقسم تعليم الكبار والتعليم المستمر ليقوم بها . وجامعات أخرى تجعل تحقيق هذا الهدف وظيفة لكل الكليات تقوم كل منها بالعمل على تحقيقه وفق إمكاناتها

(صبيح، ١٩٩٤، ص ص١٧، ١٨).

ولا تكاد تخلو أهداف الجامعات العربية من الإشارة إلى ربط الجامعة بالمجتمع وتسخير إمكاناتها المادية والبشرية في عملية التطوير والبناء والنهوض بالمجتمع وبالجمهور الذي تتعامل معه وتنبثق عنه . ولكن الأمر يرتبط بمدى ترجمة هذه الأهداف إلى أسلوب عمل وقيام الأجهزة التنفيذية في الجامعة بخطوات عملية نحو التطبيق . ومن هنا فإن الجامعات العربية تتباين في مقدار الخدمات التي تقدمها إلى مجتمعها ومحيطها ونوعية تلك الخدمات وهناك من يعتقد أن بعض الجامعات لا تزال في بدايات التجربة ، ولم يتبلور لديها مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار بالشكل المطلوب . ولا تزال فعالياتها وأنشطتها في هذا الميدان غير منظمة ولا مبرمجة بشكل علمي ، ولم يتم إدراجها ضمن سياسات الجامعة أو فلسفتها وإذا كان ثمة من قصور لدى بعض الجامعات عن القيام بهذه المهمة الوطنية فمرده نقصان الخبرة والقدرة على دخول هذا المجال أو افتقاد الجامعة إلى المسوغ التشريعي وعدم امتلاكها الأجهزة التنفيذية والأكاديمية المتخصصة التي بإمكانها النهوض بهذه الأعباء وما قد يترتب على ذلك من تمويل لا تستطيع الجامعة تحمله أو مرده إلى أمور أخرى إدارية أو تنظيمية (السعيد، ١٩٩٠، ص٨٥). وعلى الجامعة أن تحتفظ بمكانتها واحترامها في المجتمع ذلك الاحترام الذي فقدته خلال عصور سابقة من عزلتها واهتمامها بطلابها دون غيرهم من أبناء المجتمع وبحاجاتها ومشكلاتها وفرص نموها دون مشكلات وفرص نمو مجتمعاتها. وعلى الجامعة أن تعبر الفجوة الفاصلة بين مجتمعها الأكاديمي وبين المجتمع المحيط بها لأنه إذا ما سمح لهذه الفجوة بالبقاء أو إذا ما قدر لها أن تتسع فإن مجتمع الجامعة الأكاديمي سوف يحرم من مساندة المجتمع لحاجات الجامعة ، كما أن الجامعة ستحرم من مساندة المجتمع لها .

(الجابر ، ١٩٨٧م ، ص١٧) .

وهناك من ينتقد الجامعات العربية ويقول إن وظائف الجامعات تنحصر في التعليم والبحث ونقد المجتمع من أجل التغير وعملية التأهيل الاجتماعي ، وقد خطت جامعاتنا خطوة غير قصيرة في التعليم وخطوة أقصر في البحث وخطوة أكثر منها في نقد المجتمع وخصوصاً السلطة القائمة في القطر أو في الأقطار العربية ، وقصرت كثيراً في مواضيع عملية التأهيل الاجتماعي ، وبقيت تلك الجامعات التي لا تتجاوز حدود التلقين والتحفيظ ولن تنطلق إلى أن تكون جامعات ريادية (الجابر، ١٩٨٧ ، ص١٧) . وإذا كانت الجامعات العربية قد سارت خطوات في مجال التعليم ، وضمن إطار الظروف المادية والعلمية المتاحة وإذا كانت هذه الجامعات قد حققت مدة قصيرة في ميدان البحث في حدود لم تصل إلى الابتكار الخلاق ، فإنها في مجال النقد والتغيير وتأهيل الطلبة لعملية المواطنة العربية الموحدة لم تتحول إلى جامعات ريادية تقدم للمجتمع رؤية لغده وتشارك في التخطيط للغد الأفضل . وتصبح بذلك رائدة المعارف والاختبارات الجديدة بدل أن تكون الوصية على المعارف والاختبارات القديمة ، وتكون معلمة المنهج أكثر مما هي ملقنة المحتوى . وتكون المعلمة المحاورة لا المحفظة المكررة (الجابر، ١٩٨٧ ، ص١١٦).

ولكن الأمر لم يكن بهذه الصورة من القصور أو عدم الاهتمام بجوانب البحث والبناء المجتمعي وإحجام الجامعة عن مد أذرعها إلى أعماق المجتمع ، وبسط قدراتها العلمية والفنية لخدمته وتطويره . فالجامعة العربية وليدة هذا المجتمع النامي وابنته التي شكلها ورسم ملامحها وفق تصوراته واحتياجاته وعلى الجامعة تقع مسؤولية كبيرة تتمثل في بذل كل جهودها وإمكاناتها العلمية من أجل ردم الهوة التي تفصل بين مجتمع نام ومجتمعات أخرى نالت قسطاً وافراً من التقدم

والتطور العلمي والتكنولوجي . ومن أجل اللحاق بركب الحضارة المعاصرة وما يتطلبه ذلك من حشد كل الطاقات والقوى لدفع العجلة وتيسير سبل التقدم والرقي . والجامعة كمؤسسة علمية حضارية لابد أن تكون في ريادة المسيرة وفي مقدمة المؤسسات التي تقع عليها مثل تلك الأعباء والمهمات الوطنية والقومية ، وبذلك انعطف مسار الجامعات وانفتحت أبوابها ونوافذها على مصراعيها تجاه المجتمع في علاقة بناءة وشيجة . ما دامت هذه العلاقات لا تباعد بين الجامعة وبين بحوثها ولا تخفف من التزامات الجامعة إزاء طلابها النظاميين وأصبحت العلاقة في العصر الحديث بين الجامعة والمجتمع أن يجد أستاذ الجامعة نفسه مسؤولاً عن كل مواطن مهما كان وضعه فيبحث ظروفه وأحواله وشؤونه السكانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والبيئية والحضارية ويخرج إلى المواطن بخبرته وعلمه وتسجيلاته وكتبه ، بل على أستاذ الجامعة أن يستمد مادة دراسته الأولية من المجتمع الواقعي ومن واقعه وهذه هي مورد بحوثه التي يعيش بها حياته العلمية (السعيد ، ١٩٩٠ ، ص٨٦) .

إن الجامعة تعد أعداداً كبيرة من الشباب ، إما للبحث العلمي أو للمهن المتخصصة ليس ذلك فحسب ، بل ينبغي عليها بالإضافة إلى ذلك أن تستمر منبعاً رئيسياً تجد فيه الأعداد المتزايد من الناس ما يشبع حبهم من الاستطلاع وما يروي ظمأهم للمعرفة وما يضفي معنى على حياتهم . وينبغي أن تفهم الثقافة هنا بأوسع معانيها وأن يتراوح هذا من أكثر العلوم تشبعاً بالرياضيات إلى الشعر أى أن تضم جميع مجالات العقل والخيال . وللجامعات فيما يتعلق بهذه النقطة ملامح محددة نوعية تجعلها بيئات مفضلة على وجه الخصوص . إنها تمثل المستودع الحي للتراث الإنساني وهو تراث يكتسب حياة جديدة وعزماً جديداً باستخدامه على يد

المعلمين والباحثين . والجامعات عادةً ما تكون متعددة العلوم والفنون والآداب ، مما يجعل في الإمكان لكل فرد أن يتعدى حدود بيئته الثقافية المبدئية والجامعات عادةً أكثر احتكاكاً مع العالم الدولي عن أي من البيئات التعليمية الأخرى (ديلور، ١٩٩٨ ، ص١٦٨) .

وينبغي أن تكون كل جامعة مفتوحة ، وأن توفر إمكانات للتعلم عن بعد وللتعلم عند نقاط أو فترات زمنية مختلفة . ولقد أظهرت الخبرة في التدريس عن بعد لطلاب التعليم العالي أن توفر خليط مناسب يقوم على حسن التميز من وسائل الإعلام ومقررات المراسلة وتكنولوجيا اتصالات الكمبيوتر والاحتكاك الشخصي يمكن أن يزيد ويوسع البدائل المتاحة لتعليم الطلاب وتعلمهم بتكلفة منخفضة نسبياً . وهذه ينبغي أن تشمل مقررات التدريب المهني ومقررات أو برامج التنمية الشخصية وفضلاً عن ذلك ، فإنه مع الحفاظ على فكرة أن كل شخص ينبغي أن يكون متعلماً ومعلماً معاً وينبغي أن يقاد بدرجة أكبر من أخصائيين آخرين غير أعضاء الهيئة التدريسية ومن عمل الفريق ومن التعاون مع المجتمع المحلي المحيط ، ومن خدمات المجتمع المحلي من قبل الطلاب وهذه بعض العوامل التي يمكن أن تثري الدور الثقافي لمؤسسات ومعاهد التعليم العالي (ديلور١٩٩٨ ، ص١٦٨) .

وتستطيع الجامعات أن تلعب الدور الهام في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار فلقد تطورت وأصبحت تتصدر مركز القيادة وأصبحت مراكز لتدريب المهنيين وتطوير المهن المختلفة ، كما أنها منذ أن ظهرت وهي تقوم بمهنة التدريس أو البحث ، ولذا فهي في موقع يمكنها من القيام بالبحوث العلمية في مجال تعليم الكبار وتطوير برامجه في ضوء ما تسفر عنه الدراسات العلمية . وأنها تجاوزت في عالمنا المعاصر مرحلة إعداد الاختصاصيين والفنيين والقيام بالبحوث الأكاديمية إلى

مرحلة تجمع فيها بين هذه الوظائف وبين الاهتمام بالبيئة ومشكلات المجتمع الذي توجد فيه ، موجهة جزءاً كبيراً منها نحو الإسهام في إيجاد الحلول العلمية للمشكلات التي تعترض التنمية الاقتصادية والاجتماعية لهذا المجتمع . فجامعة اليوم أصبحت توجه جهودها لخدمة مجتمعها ونشر الثقافة العامة والمساهمة في تثقيف أبناء المجتمع باعتبار الجامعة مركزاً ضخماً للإشعاع العلمي وأداة من أدوات المجتمع وأكثرها ثراء في مجال التثقيف العام .(عبد الجواد ، ١٩٨٣ ، ص١٢)

فما عاد للجامعة تحفظ على الانفتاح على المجتمع أو تقديم المشورة والخدمة والمعرفة إلى أبنائه الذين يحتاجونها ويطلبونها وأصبحت تلك سمة من سمات الجامعة العصرية ووظيفة من وظائفها الأساسية التي يقاس في ضوئها نجاح الجامعة في مجال العمل المجتمعي والجماهيري . وفي عودة إلى الجامعات العربية والوقوف عند مساراتها العلمية في محو الأمية وتعليم الكبار نجد أن الجامعات العربية تنوعت في أساليب العمل وطرائقه وعبرت عن اهتمامها وعنايتها بالموضوع ضمن صيغ تتوافق مع طبيعة ظروفها (السعيد، ١٩٩٠ ، ص٨٦) .

ولتعليم الكبار مكان هام في التنظيم الجماعي سواء في صورة دراسة نظامية أو غير نظامية ، وقد أشار التقرير النهائي للجنة الدولية لخبراء تعليم الكبار والتنمية لعام (١٩٧٥ – سرس الليان) إلى ما كان عليه حال الفكر الجامعي العربي في ذلك الحين بالنسبة لتعليم الكبار ، فأشار إلى أن قليلاً من الجامعات في العالم العربي بدا منها بعض الاهتمام بالتعليم المستمر للكبار وحتى تلك الجامعات التي كانت قد بدأت بعض الأنشطة نجد أنها قد اضطرت إلى التقليل منها أو إنهائها بسبب العقبات المالية وضعف التقدير من قبل المسؤولين في بعض الاحيان ، وعدم هذا التقدير في أحيان أخرى. وأساتذة الجامعات والمحاضرون يشتركون بقدر متواضع في

برامج منتظمة تنشر المعرفة بين فئات مختلفة من الكبار وكذلك فإن معاهد التعليم العالي تفتح أبوابها في أضيق الحدود للطلاب المنتسبين غير النظاميين أو الطلبة الموظفين. وفي المجتمعات السريعة التقدم تقوم الحاجة الملحة إلى فتح أبواب الجامعات أمام فئات جديدة من الطلبة وربما اتخذت خطوات عملية لإدخال سياسة قبول مرنة تمكن كل طالب كبير قادر عقلياً على الدراسة بالجامعة أن يفعل ذلك بدون عقبات لا ضرورة لها ، واتباع نظام مرن في منح الدرجات يمكن الطلبة كباراً أو شباناً من أن يدرسوا على قدر ما تسمح خطواتهم وأن يناوبوا بين العمل والدراسة وهو أسلوب تعليم من شأنه أن يستفيد من كل إمكانيات التعليم في المجتمع (مشروع إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، ١٩٩٦ ، ص١٩٦) .

ونخلص إلى أن هناك عدداً من الحقائق المعاصرة تحتم أن يحتل تعليم الكبار مكانة مرموقة في التنظيم الجامعي العربي منها :

أ- تتجاوز الجامعات اليوم مرحلة إعداد الأخصائيين والفنيين والقيام بالبحوث الأكاديمية إلى مرحلة تجمع فيها بين هذه الوظائف وبين الاهتمام بالبيئة ومشكلات المجتمع الذي توجد فيه .

ب- من المسلم به أن التعليم عملية استثمارية تتوقف عليها إلى حد كبير عمليات التنمية في جميع مجالاتها ولهذا فإن للجامعات – تحقيقاً لوظائفها الاجتماعية – دوراً هاماً في مواجهة مشكلات التعليم .

جـ- لا يقتصر دور الجامعات في التربية والتعليم على فئة معينة أو مرحلة محدودة في السلم التعليمي ، وإنما تمتد رسالتها طولاً وعرضاً. ويقصد بالامتداد الطولي امتداد رسالاتها إلى تعليم المواطنين في جميع مراحل الحياة تعليماً ممتداً بامتداد العمر وبذلك تتحقق ديمقراطية التعليم ،

ويقصد بالبعد العرضي امتداد رسالاتها إلى جميع قطاعات المجتمع مبشرة بالعلم وتطبيقاته الحديثة وبذلك يتحقق فعلاً مبدأ أن العلم للمجتمع .

د- أن تعليم الكبار وتزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على مواجهة مشكلات التنمية في بيئاتها وتجعلهم أكثر قدرة على التكيف لمقتضيات التغير الاجتماعي والاقتصادي هو من المهام التي تدخل في إطار وظائف الجامعة في مفهومها الحديث (مشروع إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي ، ١٩٩٦ ، ص٢١٦) .

واقع تدريس علم تعليم الكبار وطرائقه ووسائله في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية والتخصصات المتاحة :

أصبح التعليم المستمر ضرورة من أجل أن نكون وأن نعيش معاً في كوكب يفترض أن نستفيد من ثرواته غير المتجددة وأن نضع في الاعتبار حق الأجيال القادمة في الاستفادة من هذه الثروات ، هذا بالإضافة إلى ضرورة التعليم المستمر في التجهيز الدائم لسوق العمل المتغير واستيعاب وتطوير المعارف التي تتسم بالتفجر الكمي والكيفي السريع (عبد الحميد ، ٢٠٠٤ ، ص١١) .

ومن خلال دراسات سابقة اتضح ضآلة دور مؤسسات التعليم العالي في توسيع الفرص التعليمية لمن هم في حاجة لها من أفراد المجتمع تحقيقاً لمفهوم التربية المستمرة (السعادات ، ١٩٩٨ ، ص٢١٦) وبما أن سرعة التغير والتطور التي يشهدها عالمنا المعاصر قد أثرت على مؤسسات المجتمع بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة. ففي الوقت الذي تقوم فيه مؤسسات التعليم العالي بإنتاج المعرفة وتطويرها يتحول ذلك إلى قوة ضاغطة عليها فيما بعد (الخنكاوي ،

١٩٩٦ ، ص١٨٨) الأمر الذي يستدعي أن تنشط هذه المؤسسات في دعمها لبرامج ومشروعات تعليم الكبار وتوفير جميع الإمكانات المادية والبشرية عن طريق حفزها للمؤسسات والهيئات العامة والخاصة في الداخل والخارج للمساهمة الفاعلة في هذا النشاط بما يحقق طموحات التنمية وأهدافها .

ونتحدث هنا عن واقع تدريس علم تعليم الكبار والتعليم المستمر في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في الدول العربية . ففي السودان يوجد معهد الدراسات الإضافية التابع لجامعة الخرطوم والذي يقوم بتعليم الكبار والتعليم المستمر عن طريق تنظيم دراسات متفرغة وغير متفرغة وتنظيم وإدارة المؤتمرات والملتقيات والمحاضرات العامة والقيام بنشر المعرفة لشرائح المجتمع وإجراء تطوير في مجالات الكبار والتعليم المستمر ومد الجسور مع الأفراد والمؤسسات والهيئات الأخرى التي تعمل في تعليم الكبار والتعليم المستمر ، وتنظيم دورات تدريبية مهنية (حجاج ، ١٩٩٤ ، ص١١٣) ، كما يمنح المعهد دبلوماً عالياً في تعليم الكبار (الخنكاوي ، ١٩٩٦ ، ص٣٦) ومن أهم مهمات المعهد :

١- تقديم مقررات متفرغة وغير متفرغة .

٢- إعداد مواد التدريس والخبرات التي يمكن للمعهد والمؤسسات والتنظيمات التعليمية التي تعمل في حقل تعليم الكبار الاستفادة منها .

٣- القيام بالبحوث والتجارب في تعليم الكبار وتطبيق ونشر نتائجها.

٤- تنظيم دورات تدريبية مهنية في حقل تعليم الكبار وتنمية المجتمع.فالمعهد منفذ لربط الجامعة بالمجتمع عن طريق برامج تدريبية وبرنامج ثقافي اجتماعي ومن خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل . (السعيد ، ١٩٩٠م ، ص٨٨). ويوجد في السودان كلية التعليم الإضافي

التابعة لمعهد الكليات التكنولوجية وتقوم بتوفير الفرص للتعليم المهني لمن فاتهم ركب العلم وللآخرين ممن يرغبون في مواصلة التعليم والتدريب في حقل الاختصاص وكذلك توفر التعليم للأفراد الراغبين في تغيير اتجاهاتهم المهنية وتغيير التخصص وفئات وشرائح أخرى في المجتمع ترغب في الحصول على شهادات تعليمية .ويذكر أن كلية التعليم الإضافي لا يوجد فيها ملاك دائم ، بل غالباً ما تستعين في الأساتذة في الجامعات وحقول التخصص المعرفية في المجتمع وهم أساتذة غير متفرغين في معظم الحالات (حبيب وهنودي ، ١١٣، ١٩٨٩) .

وفي جامعة أم درمان توجد وحدة الدراسات الإضافية وتعنى هذه الوحدة ببسط الثقافة الإسلامية والمعارف الإنسانية لمختلف فئات الشعب عبر برامج تعليمية وتثقيفية وخدمية في الأماكن المختلفة داخل الجامعة وخارجها يراعى فيها المستويات المطلوبة لتلبية احتياجات الفرد والمجتمع في ظل الشريعة الإسلامية . ومثل هذه الخدمات والبرامج تتناسق مع أهداف جامعة أم درمان الإسلامية وتنسجم مع طبيعة إنشائها . وفي معهد الكليات التكنولوجية بالسودان كلية للدراسات الإضافية ، وضمن جامعة الجزيرة " كلية العلوم الاقتصادية وتنمية المجتمع " بين كلياتها وتدل توجهات الجامعات السودانية على مقدار الاهتمام والعناية بهذه الخدمات الاجتماعية والشعبية التي تقدمها (السعيد١٩٩٠ ، ص٨٨).

وفي العراق هناك الجامعة التكنولوجية ببغداد التي تقدم دورات تخصصية راقية للمهندسين والعاملين في مجالات العلوم التطبيقية (الخنكاوي ، ١٩٩٦ ، ص٣٦) وقد استحدث مركز للتعليم المستمر فيها ، أما في جامعة البصرة والموصل وصلاح

الدين فيقوم المركز الثقافي الاجتماعي بهذه المهمة وهذه المراكز تلتقي في أهدافها وتوجهاتها والتي تتلخص في تقديم الخبرات وتجديد المعلومات والمعارف للخريجين وإكسابهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من مواجهة التطورات والتغيرات الحضارية والاجتماعية والتكنولوجية في مجالات الحياة، وكذلك مواجهة الصعوبات للمواقف المختلفة في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية وغيرها . وكذلك تطوير وتثقيف المواطنين الذين لم يتسن لهم إكمال دراستهم الجامعية أو التخصصية كالعمال والفلاحين وربات البيوت وفق برامج خاصة وذلك عن طريق دورات قصيرة الأمد أو ندوات أو محاضرات ولقاءات وحلقات وغيرها من الأنشطة الثقافية والاجتماعية التي توثق روابط التفاعل والتواصل مع المجتمع . (السعيد ، ١٩٩٠ ، ص ص٨٩، ٩٠) .

أما في جامعة بغداد فقد مارست أشكالاً متعددة في هذا المسار إلا أن عام ١٩٨٣ يعتبر عام الانطلاق بالنسبة لها فقد بادرت إلى إنشاء وحدة إدارية تشرف على تنظيم التعليم المستمر . وطلبت الجامعة من الكليات والمراكز التابعة لها إنشاء وحدات أو لجان للتعليم المستمر تتولى مهمة الإشراف على أنشطة التعليم المستمر . وفي عام ١٩٨٤ تأسس مركز التعليم المستمر في رئاسة جامعة بغداد ، وقد بادر منذ تأسيسه إلى استخدام الأسلوب التربوي في تحديد الأهداف العامة لمفهوم التعليم المستمر في جامعة بغداد ورسم لنفسه دليل عمل تربوي يتمثل في الأهداف العامة التالية :

١- مساعدة الاختصاص وحقل العمل على مواجهة التغير والتطورات الحضارية والاجتماعية والتكنولوجية في مجال الحياة .

٢- مساعدة الاختصاص وحقل العمل على اكتساب المهارات والقدرات

التي تمكنه من مواجهة الصعوبات للمواقف المختلفة في الأنشطة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية .

٣- إيصال الجديد من المعارف والمعلومات ونتائج البحوث للاختصاص وحقل العمل وربطه بخبرات العمل اليومي .

٤- تهيئة الفرص للعاملين في قطاع الدولة المختلفة للاطلاع والاستزادة والنمو المهني والوظيفي لتجديد المعلومات .

٥- تأهيل الاختصاص وحقل العمل للحصول على الشهادة والخبرة التي تمكنهم من الإرتقاء مهنياً ووظيفياً واجتماعياً لسد حاجة سوق العمل .

٦- تنشيط معلومات ومعارف الاختصاص وحقل العمل لمواكبة التقدم الحاصل على سوق العمل .

٧- إحداث التكامل بين برامج التعليم المستمر والمؤسسات الإنتاجية والاجتماعية والصحية والمهنية .

٨- تأهيل أعضاء الهيئة التدريسية الجدد في الجامعة لمتطلبات المهنة .

٩- زيادة خبرة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة من خلال مشاركتهم في برامج التعليم المستمر .

١٠- تهيئة الفرص التعليمية لأعضاء الهيئة التدريسية للاطلاع والاستزادة من المعلومات والمعارف والتجارب الحديثة والناجحة لغرض النمو الوظيفي (حبيب وهنودي ، ١٩٨٩ ، ص ص ١١٤ ، ١١٦) .

أما في جامعة الكويت فلقد أنشئ مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر عام ١٩٧٧ وأصبح هذا المركز نافذة الجامعة المطلة على المجتمع فتتعرف من خلاله على احتياجات المجتمع التعليمية والتدريبية. وأن يتولى المركز التعليم غير النظامي لسد

الحاجة الماسة لفئات المجتمع الكويتي التي لديها الرغبة والحاجة لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات والقدرات المهنية والعلمية بالقدر الذي يمكنهم من الإرتقاء والتطور الوظيفي، خاصة وأن طبيعة العصر تتسم بالسرعة والتغيير المستمر. وهذا بدوره يتطلب استحداث برامج تعليمية تتلائم مع هذه الطبيعة المتغيرة في الاحتياجات بما يسمح للفرد باكتساب المهارات الجديدة بيسر خارج إطار التعليم النظامي، لما يتسم به من انضباط وتكامل لا يتسنى لكثير ممن هم خارجه أن يستفيدوا منه. وقد تجاوب مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر مع هذه الحاجات فحدد الفترة المسائية لتقديم خدماته التعليمية والتدريبية بشكل يتيح قدراً من الحرية للدارسين والمتدربين ومن التوفيق بين التزاماتهم الوظيفية وبرامج المراكز وكذلك يوفر لهم حرية الاختيار من المقررات الدراسية المتاحة أو الدورات التدريبية بما يتناسب مع احتياجاتهم. ويهدف مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر إلى :

١- معاونة أفراد المجتمع على تحقيق النمو الذاتي المتكامل عن طريق التعليم المستمر دون التقيد بسن معين أو جنسية معينة فالبرامج مفتوحة للجميع على حد سواء.

٢- التدريب أثناء الخدمة باعتباره جانباً استثمارياً لأرباب العمل ويستهدف تحقيق النمو المهني ورفع مستوى الأداء والكفاية الإنتاجية للعاملين في مؤسسات المجتمع.

٣- دعم الصلة بين الدراسات الجامعية والمشكلات الواقعية في المجتمع والبيئة المحلية.

٤- تعميق الوعي الثقافي عن طريق إتاحة الفرصة للمواطنين والمقيمين للتعرف على ثقافة الدول المختلفة وللأجانب والزوار للتعرف على

خصائص ومقومات وقضايا العالم العربي والمجتمع المحلي (بو حمرا، ١٩٩٩، ص ص١٣، ١٤).

وفي الأردن توجد كليات المجتمع التي تقدم تدريباً يستهدف إدخال المتخرجين إلى عالم العمل وفق حاجات المجتمع ، وتشكل هذه الكليات نمطاً حديثاً من أنماط تعليم الكبار والتعليم المستمر . حيث تقدم كليات المجتمع الأردنية برامج دراسية لمدة سنتين ومدة ثلاث سنوات وبرامج في التعليم المستمر لتزويد الملتحقين بها بالمعلومات والمهارات التي يحتاجونها لمواجهة التطورات المستجدة في سوق العمل وإعداد الطاقات البشرية التي يحتاجها المجتمع في تطوره من كوادر على مستوى متوسط من التخصص بين الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية (حبيب وهنودي ، ١٩٨٩، ص١١٣).

وتمارس الجامعة الأردنية تعليم الكبار من خلال دائرة التعليم والتعليم المستمر التابعة إدارياً إلى مركز الاستشارات والخدمات الفنية والدراسات . وتتحدد واجباته في عقد وإقامة دورات تدريبية في العلوم والمهن بناء على طلب من المؤسسات العامة والخاصة بهدف تنمية وتطوير القدرات والخبرات والتأهيل العلمي والمهني ، كما تقوم الدائرة بتنظيم ندوات ومؤتمرات علمية وثقافية ضمن إمكاناتها أو بالاستعانة والتعاون مع منظمات دولية أو مؤسسات حكومية أو خاصة . وقدمت جامعة اليرموك في المملكة الأردنية الهاشمية خدماتها إلى المجتمع بشكل يترجم واقعياً مفهوم تعليم الكبار ، وذلك عن طريق دائرة التعليم المستمر وخدمة المجتمع التي تم إنشاؤها عام ١٩٧٩ ، وتقوم فلسفتها على توظيف التعليم العالي في خدمة المجتمع وتطويره بفتح الدراسات والبرامج المسائية داخل الحرم الجامعي وخارجه. وتتضمن تلك البرامج مختلف التخصصات والمهن من علوم لغوية ومحاسبية أو

إدارية ومن حرف كالخياطة ومبادئ تصفيف الشعر والتجميل والتمديدات الصحية وميكانيكا السيارات وغيرها وتعمل الجامعة على مد نشاطاتها إلى مراكز تعليمية في المحافظات والمدن النائية (السعيد ١٩٩٠ ، ص٩٢)

وفي جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية مركز مميز في توجيهاته ووظائفه وهو يختص بفئة معينة من فئات المجتمع وهي فئة المعوقين حركياً واسم المركز هو " مركز المعاقين حركياً" ويهدف إلى خدمة أولئك الأفراد ضمن إطار تربوي لرفع مستوى الدراسين فيها اجتماعياً وتعليمياً ومهنياً بما يجعل من هؤلاء المعاقين مؤهلين لإجادة مهنة تمكنهم من كسب لقمة العيش وتخفف من مشاكلهم المادية والنفسية وتيسر عملية دمجهم في المجتمع ، كما يهدف المركز إلى تشجيع الباحثين في مجال الإعاقة على إجراء الأبحاث التربوية والعلاجية . ومثل هذا المركز يعد إسهاماً فاعلاً من قبل الجامعة لخدمة المجتمع في شريحة تتميز بظروف صعبة غير اعتيادية حيث توفر الجامعة مناخاً مناسباً لتعليمهم وتوجيههم ومعالجة أوضاعهم النفسية والصحية ولتنشئ منهم أفراداً قادرين على المشاركة والعمل .

وفي جامعة مؤتة يأخذ طلبة دبلوم التربية مادة تعليم الكبار كمقرر معتمد بثلاث ساعات ، وطرحت جامعة اليرموك مقرر تنمية المجتمع على طلبتها حيث يتلقى الطلبة المسجلون بهذا المقرر محاضرات في التنمية والمظاهر الحضارية والاقتصادية والتاريخية والبيئية في الأردن ، أما على الجانب العلمي فإن الطلبة يشاركون بتقديم أعمال وخدمات تطوعية بواقع ٤٥ساعة خلال الفصل الدراسي .

وفي الجامعات الفلسطينية تتولى جامعة بيرزيت مسألة محو الأمية وتعليم الكبار باهتمام بالغ منطلقة في ذلك من طبيعة الظروف التي يعانيها الشعب العربي تحت الاحتلال وما يتعرض له من قهر واضطهاد وملاحقة ، وما ترسم له السلطة

الإسرائيلية من سياسة تجهيل وحرمان من أبسط الحقوق الإنسانية التي هي التعليم (السعيد، ١٩٩٠، ص ص٩٣، ٩٥) .

وبالنظر إلى عدم استيعاب جميع الأطفال الفلسطينيين ممن هم في سن القبول في التعليم الابتدائي وتسرب عدد كبير من صفوف التعليم الابتدائي قبل إتمام المرحلة وغالباً دون أن يتمكنوا من إتقان المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، وغياب السلطة الواحدة لإدارة المؤسسات التعليمية التي يتعلم فيها أبناء فلسطين ، بما ينعكس سلباً على مخرجات التعليم البشرية والمادية والمعنوية ويزيد نسب الهدر وغياب التعليم ما قبل الابتدائي (رياض الأطفال) من الخارطة التعليمية بين الفلسطينيين . فإن هذه الأمور وغيرها تشير إلى أن بنية التعليم يجب ألا تبقى قاصرة على التعليم النظامي في مراحله المحدودة ، لذلك فإن المؤسسات التطوعية والجامعات الفلسطينية قامت بفتح مراكز محو الأمية وتعليم الكبار (تعليم الجماهير ، ١٩٩١ ، ص ص٢٣٧ ، ٢٣٩) .

فأنشأت جامعة بيرزيت برنامج تنمية المجتمع ويتضمن هذا البرنامج ثلاثة أقسام كلها في تلبية حاجات المجتمع الفلسطيني وهذه الأقسام هي قسم مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، قسم صحة المجتمع ، قسم صحة البيئة وسلامة العمل . وتتحدد مهام قسم محو الأمية وتعليم الكبار في إجراء الدراسات عن الأمية وإقامة التعاون مع الجهات المسؤولة عن محو الأمية وتعليم الكبار في الضفة الغربية والقطاع لتوحيد الجهود والتنسيق من أجل مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، كما يقوم القسم بفتح دورات للعاملين في هذا المجال ونشر المواد التعليمية والإشراف على عدد من مراكز محو الأمية في منطقة بيرزيت . وفي جامعة بيت لحم يأخذ الطلبة مادة " خدمة المجتمع " بواقع ٢٥ ساعة تتمثل في تقديم الطلبة خدماتهم إلى المحتاجين إليها من أعضاء

المجتمع الفلسطيني المحلي . ومن خلال هذا البرنامج يتعرف الطالب على حاجات المجتمع وعلى البرامج المتنوعة التي صممت لمواجهة تلك الاحتياجات ويجري العمل على أساس فردي أو مع مجموعة صغيرة لمعالجة تلك الحاجات تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس (السعيد ، ١٩٩٠ ، ص ص٩٣ ، ٩٦) .

وفي الجزائر هناك معهد التعليم بالمراسلة وهو معهد لديه كافة الوسائل المطلوبة لإيصال المادة العلمية والمعلومات إلى الدارسين ومتابعتهم وإخضاعهم لاختبارات وفق رغباتهم وحاجات المجتمع (حبيب وهنودي ، ١٩٨٧ ، ص١١٤) .

وفي مصر فإن كلية التربية بجامعة عين شمس تمنح دبلوماً عالياً في مجال تعليم الكبار بالإضافة إلى درجات الماجستير والدكتوراه في مجالات تعليم الكبار المختلفة ، وأيضاً جامعة الأزهر التي يوجد بها قسم تنمية المجتمع ، وتعليم الكبار التي تمنح درجات الماجستير والدكتوراه ، وكلية التربية جامعة أسيوط التي تمنح دبلوماً عالياً في تعليم الكبار وكلية التربية جامعة طنطا أيضاً ، كما تقوم الجامعة الامريكية بالقاهرة بتقديم برامج خاصة بتعليم الكبار ، وهناك الكثير من المناهج التدريبية في مجال تعليم الكبار والذي قام بتنفيذها المركز الإقليمي لتعليم الكبار في سرس الليان (حبيب و هنودي ، ١٩٨٧ ، ص٣٦) .

وقامت بعض الجامعات العربية بإسناد تعليم الكبار إلى كليات التربية وهذا النمط نجده في جامعة قطر ، حيث يرى ذلك في أهداف الكلية التي يتلخص في قيام الكلية باعداد المدرسين والمعلمين وتطوير نظام التعليم في البلاد ورفع كفاءته التربوية وإجراء البحوث والدراسات التربوية ، وكذلك التعاون مع وزارة التربية القطرية في مجالات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودعم وتنشيط الحركة الثقافية والفكرية في البلاد . ونجده أيضاً في جامعة الإمارات العربية المتحدة حيث أوكل إلى

كلية التربية القيام بمهام خدمة المجتمع عن طريق المؤتمرات والندوات والإسهام الفاعل في معالجة المشكلات القائمة وكذلك تفعيل الحركة الثقافية العامة في البلاد وإغنائها بالجديد. ويشير دليل كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة إلى أنها تنوي البدء في الدراسات العليا للحصول على الدبلوم العام في التربية – تخصص التدريس- وهذا المقرر يتضمن مفهوم تعليم الكبار واتصاله بمفهوم التربية المستمرة مع العناية ببرامج محو الامية من حيث تنظيمها وتنفيذها وما يتصل بذلك من إدارة وتنظيم فصول تعليم الكبار وطرق تعليمهم وأساليبهم وإعداد المواد التعليمية ومواد المتابعة والتقويم . وطرحت كلية التربية – جامعة دمشق – مادة تعليم الكبار على طلبة كلية التربية (السعيد ، ١٩٩٠ ، ص ص٩٣ ، ٩٥) .

وفي المملكة العربية السعودية ينظم مجالات الانفتاح على المجتمع في جامعات المملكة العربية السعودية مراكز تهدف إلى القيام بهذه المهام . ففي جامعة الملك سعود كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع وفي جامعة الملك فيصل أيضاً كلية الدراسا التطبيقية وخدمة المجتمع ، أما جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ففيها المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر (السعيد ، ١٩٩٠ ، ص٩٠) ويقوم مركز التعليم المستمر والخدمات التعليمية في جامعة البترول والمعادن بتنفيذ دورات في التعليم المستمر لتطوير الكفاءات التقنية والفنية والإدارية لقطاعات التنمية والإنتاج (حبيب و هنودي، ١٩٨٧ ، ص١١٣) كما أن هناك مراكز للتعليم المستمر في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك خالد وقد تحولت بعض هذه المراكز إلى كليات تطبيقية ، ويسعى مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر سابقاً وكلية الدراسات التطبيقية حالياً بجامعة الملك سعود الذي تحول إلى عمادة عام ١٤٠٥هـ إلى :

١- توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع وتهيئة الظروف العلمية المناسبة لنشاط المواطن والمؤسسات .

٢- تنظيم الدورات التي تحتاج إليها المؤسسات والأفراد بالتنسيق مع الأجهزة المعنية .

٣- العمل على مواكبة المواطن لتطور العلوم المختلفة دون أن يحول بينه وبينها عامل السن أو قدم التخرج .

٤- التعرف من خلال تجربة المركز على احتياجات المجتمع من أجل وضع سياسة علمية تلبي تلك الاحتياجات إلى جانب استمرارها في بث الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي (السنبل، ١٤٠٦هـ، ص٢) .

أما مقررات تعليم الكبار فتقدم كلية التربية بجامعة الملك سعود مقرر تعليم الكبار لطلاب الإعداد التربوي في الكلية على مستوى البكالوريوس . كما تقدم الكلية دورات تدريبية لمديري الدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ومعلميها ودورات في الإرشاد كما تقدم دبلوم عام في التربية لغير المتخرجين من كليات التربية ليؤهلهم للقيام بعملية التدريس . ويقدم هذه الدورات التدريبية مركز الدبلوم والدورات التدريبية بكلية التربية جامعة الملك سعود وتقدم الدبلوم التربوي كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بالجامعة .

ويقدم قسم التربية بكلية التربية برنامجاً للماجستير في تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر حيث يتلقى الطالب عدداً من المقررات للدراسات العليا في مجال تعليم الكبار لمدة أربعة فصول دراسية بعدها يبدأ الطالب في إعداد رسالة الماجستير وعندما ينهيها في المدة المحددة له يتحصل على شهادة الماجستير في تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر .

أما المقررات على مستوى الدراسات العليا التي يدرسها الطالب فهي كالتالي :

الفصل الأول :

- الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية .
- طرق البحث .
- أسس المناهج .

الفصل الثاني :

- الإحصاء التربوي .
- اتجاهات معاصرة في تعليم الكبار .
- تعليم الكبار متقدم .
- واقع تعليم الكبار في الوطن العربي .

الفصل الثالث :

- ندوة وبحث في التربية .
- تعليم الكبار المقارن .
- التخطيط لبرامج التعليم المستمر .
- علم نفس الكبار .

الفصل الرابع :

- تقنيات التعليم وتطبيقاتها .
- طرق وأساليب تعليم الكبار .
- إدارة برامج تعليم الكبار .

الحاجة إلى إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية :

الجامعة مؤسسة تربوية تعليمية لا خلاف على مكانتها وأهميتها بالنسبة لإعداد الأجيال وخدمة المجتمع وأصبح من الأهداف العامة لفلسفة التعليم ربطه بالمجتمع واستخدام مؤسساته كمركز إشعاع يستهدف خدمته عن طريق إجراء البحوث والدراسات العلمية في كافة المجالات واستثمار نتائجها بما يحقق التطوير والإرتقاء بكافة الممارسات التي تساعد في خدمة المجتمع . وقد أكدت الأبحاث أنه لا مكان في الوقت الحاضر للتعلم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته وأن التعليم العالي الفعال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادر على إحداث التنمية الشاملة (عبد الحليم وعزب، ١٩٩٧، ص٦١) .

وقد ارتبط تعليم الكبار منذ نشأته الأولى بالجامعات ، ولعل سمعة الجامعات القديمة كجامعة الإسكندرية وعين شمس وجامعات الهند والصين قد ارتبطت في الأساس بقدرتها على تقديم ألوان من التعليم والتدريب المهني للكبار . كما أن الجامعات الإسلامية في البصرة والكوفة والقيروان وقرطبة والقاهرة وغيرها وجامعات العصور الوسطى في أوروبا (بولونيا و ساليرنو وباريس وأكسفورد وغيرها) قد ارتكزت أساساً على تعليم الكبار الراغبين في التعلم وكسب المعرفة . كما أنها أكدت على توثيق العلاقات بين العمل والتعلم فكأن الأصل في نشأة التعليم الجامعي أنه تعليم للكبار في مرونة تسمح بتعدد الصيغ يطلب فيه الإنسان ما يتفق مع رغبته ومع استعداده ومع ظروفه بحسب ما يقدرها هو . وقد أصابت حمى تعليم الكبار جامعات العصور الحديثة ، فقامت الجامعات الشعبية في أوروبا التي تخصصت في تثقيف وتدريب الكبار ووسعت جامعة اتسمت بالتقليدية المفرطة من وظائفها مثل جامعة أكسفورد تحت اسم " الجامعة الممتدة " وأنشئ بها قسم لتعليم الكبار عام ١٨٤٥م وتلتها جامعة كامبردج فجامعات المدن الصناعية في

إنجلترا مثل مانشستر وبرمنجهام وليدز (زاهر ، ١٩٩٣ ، ص١٥٢) ، ومن هنا برزت الحاجة إلى إنشاء أقسام لتعلم الكبار والتعليم المستمر في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين العربية ، ولأن الجامعة هي مكان لتخريج الطاقات التي تسد النواقص بالمجتمع وأن من أهم المهام الملقاة على عاتق المجتمع القضاء على مشكلة الأمية والجامعة هي المكان المناسب لإعداد وتخريج المدرس المؤهل للمساهمة في عملية القضاء على هذه المشكلة (الخلف ، ١٩٨٩ ، ص١٠٣) .

إن التغير السريع الذي تواجهه المجتمعات في شتى فروع المعرفة وما يواكب هذا التغير من مستحدثات لا يمكن لأي نظام تعليمي غير الجامعي والعالي استيعابه . فالجامعات هي المؤسسات التربوية الوحيدة التي يمكن أن تحقق فتح آفاق تعليم الكبار والتعليم المستمر أمام طالبيه ، لذا كان اهتمام كثير من المؤتمرات التي تعقد في مجال التعليم العالي واضحاً ومطالباً بتبني الجامعات لتعليم الكبار بما يتوفر فيها من إمكانات تعليمية وبحثية وكوادر أكاديمية وفنية قادرة على تفسير كثير من المفاهيم الحديثة في مجال التعليم التطبيقي (الشاعر ، ١٩٩٩ ، ص٨) .

وحيث إن الأمية أصبحت من المشكلات التي تشغل بال المهتمين بالتنمية في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، لما تعكسه من آثار على إمكانات النمو والتطور وعلى المعدلات التي يمكن تحقيقها . وبما أن هناك علاقة وثيقة بين انتشار الأمية وبين المستوى الحضاري الذي يعيش فيه المجتمع ، فكلما ارتفعت نسبة الأمية في بلد ما انخفض مستوى المعيشة بين أفراده وتخلف عن ركب الحضارة حيث إن الأمية تمثل عقبة كبيرة في سبيل نمو المجتمع وتقدمه ، ثم إنها من أكبر التحديات التي تواجه الأمم النامية وتشل حركتها نحو التقدم والوفاء بمطالب المجتمع . ومهما سعت هذه الأمم نحو إيجاد التوازن بين مواردها وبين التغلب على مشكلاتها فإنها

تصطدم بعوامل التخلف التي تحد من قدرتها على البناء والإنتاج وعدم تجاوب أفرادها مع التغيرات الإنمائية التي تحدثها الحضارة الحديثة (متولي، ١٩٩٨، ص١٣).

وبرامج محو الأمية ليست ضرورية من أجل اكتساب المهارات المهنية فقط بل من أجل تمكين الكبار من الوصول إلى فهم أعمق للعوامل الخارجية التي تشكل حياتهم ومساعدتهم على مواجهتها بصورة أكثر فعالية ، وهذا يعني ضرورة أن توجه برامج محو الأمية نحو التنمية و أن تكون جزءاً لا يتجزأ من خطط أو مشروعات التنمية (عبد الحميد، ٢٠٠٤، ص٢٩١).

ولهذا فإنه ينبغي أن تولي الجامعات اهتماماً كبيراً للبحوث العلمية المتصلة بمحو الأمية وتعليم الكبار من حيث كونها من الدعائم الأساسية في تنمية المجتمع وفي تحقيق خطط التنمية الاقتصادية . ولا يعني هذا أن تكون مساهمات الجامعة من جانب واحد بل لابد أن يكون التعاون بينها وبين إدارات تعليم الكبار ومحو الأمية أو في إطار تدريب العاملين في هذه المجالات وذلك بتنظيم برامج نوعية لهم لمن يحتاج إلى تأهيل علمي على مستوى عالٍ .

ويمكن للجامعات العربية وكليات التربية أن تسهم في الموضوعات المتصلة بالبحث العلمي وخاصة ما يتعلق منها بتقديم تقنيات التقويم أو سيكولوجية الكبار أو الأسس الاجتماعية والاقتصادية لتعليم الكبار أو الدراسات المقارنة في مجال تعليم الكبار أو غير ذلك من الموضوعات (الطنوبي، ١٩٩٤م، ص٣٨٤).

وهناك دواعٍ وأسباب تحتم على كليات التربية إنشاء قسم لتعليم الكبار منها :

١- تطور مفهوم تعليم الكبار :

مع نمو التربية ونمو المجتمعات وتعقد الحياة برزت أهمية إتاحة فرص التربية

والتعليم لكافة أفراد المجتمع دون التقيد بمرحلة عمرية محددة ومن هنا بدأ الاهتمام بتعليم الراشدين لإكسابهم المزيد من الخبرات التي تتفق وحاجاتهم . ومع تقدم المجتمعات في سلم النمو اتسع مفهوم تعليم الكبار ليشمل التعليم المدرسي ولم يعد محو الأمية سوى أحد مجالات تعليم الكبار وأصبح مفهوم الكبار في سياق التعليم يعني في المجتمعات النامية الأميين الذين فاتتهم فرص تعليم القراءة والكتابة لأسباب مختلفة ، أما في المجتمعات المتقدمة فهو يعني اكتساب المهارات والمعارف خارج نطاق التعليم المدرسي بما يعين على التقدم الاجتماعي (الشرقاوي ، ١٩٩٨م، ص١٨١). وبما أن لدى الأميين الكبار خبرات مكتسبة تساعدهم على استخلاص المعاني لاستخدامها في حل المشكلات التي تواجههم وهم يصنعون قراراتهم بأنفسهم ويرغبون في تعلم ما يحتاجون إليه ليقوموا بأدوارهم الاجتماعية (السنبل ، ٢٠٠٥ ، ص٦) فإنه ينظر إلى تعليم الكبار على أنه التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين أو الراشدين أو الكبار غير المقيدين في مدارس نظامية من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم . (الحميدي، ١٩٩٢ ، ص٢٥) .

ويمكن رصد الأنشطة التعليمية والسياسية والاجتماعية المختلفة التي يشملها تعليم الكبار وذلك فيما يلي :

- برامج تخدم الكبار تقدم بواسطة مجموعة من المؤسسات مثل المدارس العامة والكليات والمعاهد الفنية والخدمات التعاونية والمؤسسات الصناعية والهيئات المهنية وغيرها .
- برامج محو الأمية الأبجدية والوظيفية وهي تعد أحد مجالات تعليم الكبار .
- النشاطات التعليمية المتعلقة بالكبار والذين تركوا مقاعد الدراسة بعد

مرحلة الابتدائية ويودون العودة للحصول على الشهادات الثانوية وما بعدها .

- النشاطات السياسية المتصلة بتربية وتنشئة الكوادر السياسية .
- النشاطات التعليمية المتصلة بتحقيق الرفاهية الصحية والاجتماعية والأسرية والطفولة .
- النشاطات الموجهة لاستثمار أوقات الفراغ .
- النشاطات التعليمية من أجل تحقيق الذات وتتضمن كافة أنواع برامج الآداب والفنون .
- النشاطات الموجهة للفنيين المهرة وأصحاب المهن من أجل الاطلاع على آخر ما توصل إليه العلم في حقولهم المختلفة والتدريب على استخدام الآلات الحديثة في مجالات تخصصهم كالأطباء والمهندسين والعمال .

ويتضح من عرض المجالات المختلفة التي يشملها تعليم الكبار أن هناك اتجاها متزايداً نحو العمل على التكامل بين التعليم المدرسي وتعليم الكبار في نظام تعليم واحد يحقق ويترجم مفهوم التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة وأن حجر الزاوية لنجاح العمل في تعليم الكبار يكمن في توفير الأعداد الكافية من المتخصصين والقائمين على وضع وتنفيذ وتقويم برامج تعليم الكبار من معلمين ومنظمين وموجهين مع إعداد تدريبهم بشكل يمكنهم من إشباع حاجات الدارسين (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص١٨١) .

٢- الانفجار المعرفي :

من أبرز سمات عالمنا المعاصر التزايد المعرفي الهائل كماً وكيفاً نظرياً وتطبيقياً ولذا يتعين على الأفراد والمجتمعات ملاحقته ومواكبته . ولا شك أن أساس مواكبة

هذا التطور في مجال المعرفة فكراً وتطبيقاً لا يتأتى إلا عن طريق التعليم . ولا شك أن النظام المعرفي يعكس النظام التعليمي المدرسي مهما زادت عدد سنواته وتكدست مناهجه وتضخمت كتبه فلابد من إضافة إلى جانب النظام المدرسي ، نظام آخر مفتوح للتعليم يتيح التحاق الكبار به كلما طلبوا التعليم بغض النظر عن سنهم أو شهاداتهم السابقة وذلك في إطار التعليم المستمر مدى الحياة (الشرقاوي، ١٩٩٨ ، ص١٨٣) .

ولا شك أن لهذا التطور العلمي وتطبيقاته التكنولوجية أثراً حاسماً على أصحاب المهن والعاملين في مجال الإنتاج والخدمات إذ يمكن إزاء النمو المذهل في كم المعارف وتقنياتها أن تصبح معلوماتهم ومهاراتهم غير مسايرة للعصر . والحل الأمثل لذلك إنما يكمن في تربية مستمرة يجدد من خلالها أصحاب المهن معلوماتهم التخصصية ومهاراتهم التقنية ويوسعون في نفس الوقت آفاقهم في المجالات المتصلة بعملهم (عبد الحليم وعزب، ١٩٩٧ ، ص٩٢) ومن ثم فإن الاهتمام بميدان تعليم الكبار وإعداد المتخصصين والكوادر اللازمة من منظمين ومعلمين وفنيين يبدو في غاية الأهمية لتحقيق مثل هذه الأهداف ، ذلك أن المجتمعات تولي عناية فائقة لإعداد المعلم في مجال تعليم الكبار حتى يمكن أن يسهم في إعداد أجيال من الكبار قادرة على مواكبة التزايد المستمر في مجال المعرفة بما يؤدي إلى التكيف مع طبيعة العصر .

٣- التحولات التنموية الاجتماعية :

ظهرت تحولات في نظرية التنمية مفادها " وحدة التنمية " فيما يطلق عليه التنمية المجتمعية تلك التي تتضمن تغيرات اجتماعية واقتصادية تستهدف العلاقات الاجتماعية والثقافية الأساسية بما يضمن إشباع الحاجات الأساسية للبشر وتدعيم

حريتهم لذا تبلورت مفاهيم كالتوجه نحو الداخل والاعتماد الجامعي على الذات لكسر حلقات التبعية والتخلف . وبديهي أن كل هذه التضمينات المنهجية المجتمعية إنما تركز بالدرجة الأولى على الإنسان كغاية للعملية التنموية ووسيلة لها في آن واحد .(زاهر، ١٩٩٣ ، ص١٥٤) ولا شك أن تعليم الكبار يعد أحد سبل تحقيق التنمية لغاياتها وأهدافها ذلك أن تعليم الكبار من خلال برامجه المتعددة يهتم بتنمية قدرات جميع أفراد المجتمع وتطويرها ليتمكنوا من تحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية الجديدة تكيفاً يمكن الأفراد من المشاركة في فعل التنمية وفي الاستفادة من إنجازاتها ، لذا فإننا نلاحظ العلاقة الوطيدة بين تعليم الكبار وجميع برامج التنمية (الحميدي ، ١٩٩٢ ، ص٤٣) . فعملية تعليم الكبار تسعى لتحقيق تنمية متكاملة لشخصياتهم عن طريق تنمية قيمهم واتجاهاتهم وعقولهم ومهاراتهم ، وهكذا تمكنهم من المساهمة الفعالة في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية في مجتمعهم (على، ٢٠٠٥ ، ص١٠١) .وفي ضوء هذا يصير من المهم على المؤسسات الجامعية أن تتيح الفرص التعليمية والتدريبية المختلفة للإنسان لتلبية احتياجاته الأساسية بهدف تحريره من كافة أشكال وعلاقات التبعية تعليمياً وسياسياً واقتصادياً . وإذا كان للجامعات دور هام في إيجاد مناخ للتفكير متحرر من القيود فلابد أن نشد على ما يجب أن يكون عليه دورها أيضاً في تفهم المشكلات الراهنة للمجتمع وتوقعها والتنبؤ بها وبذل الجهد الممكن في تقديم حلول لها ، لذا فإن عليها مهمة تدريب الأخصائيين وإعادة تدريبهم بما يمكنهم من معالجة القضايا المركبة للتنمية . وفي هذا السياق يجب أن تعكس برامج التدريب والتعليم فيها أهداف الخطط التنموية (زاهر، ١٩٩٣ ، ص١٥٥)

٤- التخصص في العمل :

يتسم هذا العصر بتراكم المعرفة كماً وكيفاً مما كان له الأثر الكبير في اتجاه الأفراد والمجتمعات نحو التخصص في العمل الأمر الذي يدفع الأفراد والمجتمعات

إلى إجادة القيام بأدوار وأعمال مجددة وتنمية قدراتها مع مواقع ومجالات أخرى جديدة ، وهذا يستلزم الاتجاه نحو التخصص في إعداد معلمي الكبار ، ومن الملاحظ أن العاملين في مجال محو الأمية يغلب عليهم أن يكونوا في الأصل معلمين بمدارس المرحلة الأولى من التعليم حيث يوكل إليهم عادة شتى المناشط المتعلقة بتعليم الكبار من تنظيم وإشراف وتدريس وإنتاج وسائل وأدوات تعليمية، الأمر الذي يجعل من الصعب عليهم أن يؤدوا دورهم بكفاءة وفاعلية فالأمر يحتاج إلى معلم متخصص في جانب من هذه الجوانب. ولذلك ينبغي الأخذ بمبدأ التخصص في سائر جوانب العمل حتى يمكن رفع مستوى الأداء وتأسيساً على ذلك يجب أن يكون معلم الكبار معداً إعداداً خاصاً وليس ممن يعملون بالمرحلة الأولى ليؤدي دوراً مزدوجاً باعتبار أن الكبار في حاجة إلى معلم يكون متخصصاً وملماً بكل الجوانب التربوية والمهنية والثقافية التي يتطلبها إعداد معلم الكبار .(الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص١٨٢) .

٥- الانفجار السكاني :

إن التزايد الكبير في أعداد السكان في العالم يفوق الإمكانات التعليمية المتاحة للأطفال والكبار ولا شك أن تزايد السكان يؤدي إلى زيادة نسبة الصغار وهذا يمثل ضغطاً على المؤسسات التعليمية (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص١٤٨) .وصاحب هذا النمو السكاني زيادة في الوعي وزيادة في الطلب الاجتماعي على التعليم من جهة وزيادة عدد الأميين من جهة أخرى ولا قدرة للتربية التقليدية بفلسفتها النخبوية ووسائلها المدرسية المحدودة الإنتاجية أن تواجه هذا الطوفان البشري المتمسك بحقه في التعليم والمتطلع لمعايشة عصره . ويرى عدد من المفكرين أنه يمكن تحقيق ذلك من خلال تربية جديدة تمتد امتداد الحياة وتكامل بين شتى أنواع العمل وتعتمد

أدوات العصر ووسائله أدوات لها (عبد الجواد ، ١٩٩٣ ، ص٣٠) . ويظل النمو السكاني المتسارع أكثر التحديات والدواعي حضوراً وتأثيراً باعتبار أن له تداعيات وتأثيرات اقتصادية واجتماعية وبيئية وتعليمية جديدة خطيرة خاصة في مجتمعاتنا العربية الفقيرة . فالفقر وما يترتب عليه من ارتفاع معدل الوفيات الرضع وسبل العيش غير المستمرة بالنسبة للمرضى والمسنين هي التي تسهم أكثر من غيرها في ارتفاع معدلات التكاثر التي تؤدي بدورها إلى المزيد من ترسيخ حياة الفقر للأعداد المتزايدة من الفقراء. وبالتالي يتزايد الطلب على التعليم مما يؤدي إلى الضغط على المؤسسات التعليمية الحالية بإمكاناتها المحدودة ويصبح من الضروري البحث عن صيغ للتعليم غير النظامي عملية مستمرة استمرار الحياة والتي يكتسب المتعلم خلالها الاتجاهات والقيم والمهارات من مصادر مختلفة والتي يمكن أن تنظم كفعاليات تتم خارج المؤسسة التربوية والتي يمكن أن توجه لخدمة متعلمين معنيين ونشاطات تعلم جديدة (إلياس ، ١٩٩٩ ، ص٤٦) فإنه يجب أن يكون هناك اتصال مباشر بين السلطات القائمة على التعليم النظامي والسلطات القائمة على تعليم الكبار حتى تمهد الطريق أمام عملية التعليم المستمر مدى الحياة (الشرقاوي ، ١٩٩٨م ، ص١٨٤) .

٦- التكتلات الاقتصادية :

تغيرت محددات القوى التقليدية في العالم من المال والقوة إلى المعرفة والمعلومات وبدأت تظهر ابتداء من منتصف الثمانينيات في جهات عديدة من العالم تكتلات اقتصادية إستراتيجية كبرى تعتمد على القوة المعرفية والتي تتخذ من التعليم وسيلة لها (ديلور ، ١٩٩٨ ، ص٥١). وأخذت الدول المصنعة باقتصاديات السوق وعملت شركاتها على تأكيد قيام سوق عالمية واحدة تسيطر عليها وفرضت

على الدول النامية اتفاقية الجات وصندوق النقد الدولي وجدولة الديون الخارجية والمشاركة في منظمة التجارة العالمية .

وكل هذا وضع اقتصاديات الدول النامية في خيارات قاسية ومنافسة لا يقدر عليها إلا بتنمية القوى البشرية اعتماداً على تجديد النظم التربوية والعلمية للاعتماد على الذات وفي اتجاه النضج نحو السوق العالمية من توقع القوة والحرص على المصلحة الذاتية . وفي ظل هذه التحديات يصبح التعليم هو حد التنافس للنظام العالمي الجديد ونجد أن الدول التي تنفق أكثر على التعليم هي التي ستكون أكثر تنافساً ، ففي ظل مجتمع المعلومات تصبح الشهادة الجامعية على قدر كبير من الأهمية لسوق العمل بل ويصبح تعليم الكبار استثماراً يقود إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الشرقاوي، ١٩٩٨م، ص١٤٨) .

٧- التقدم التكنولوجي والمعلوماتي والثقافي :

مكن التقدم التكنولوجي والمعلوماتي والثقافي لصانعيها التفوق الاقتصادي والعسكري والإداري الذي مهد السبيل لسيطرتها على مجمل العلاقات الدولية . بل أصبحت هذه الثقافة هي المهيمنة عالمياً وتستطيع فرض الكثير من أنماط تلك القيم وما يتصل بها من سلوك وممارسات بما في ذلك النزعة الاستهلاكية (الشرقاوي، ١٩٩٨ ، ص١٤٨) .

هذا الوضع وضع المزيد من المطالب على الجامعات فيما يتصل بمجال تدريب وإعداد معلمي الكبار من أهمها ضرورة توجيه بنية الجامعات وهياكلها توجيهاً مستقلاً بالصورة التي تسمح بتلبية الاحتياجات الموضوعية للمجتمع وبالتطلعات الفردية للكبار . كما ينبغي على الجامعات أن تنظر إلى تعليم الكبار باعتباره موضوعاً مهنياً علمياً يتطلب أسلوباً عملياً وابتكارياً . ويتطلب هذا إتاحة الفرص

أمام الكبار من جميع الأعمار للتدريب وإعادة التدريب بغرض التكيف مع المطالب الحالية والمستقبلية للمهن والأنشطة المختلفة التي تطورت بفعل التقدم العلمي ولمواجهة مشكلة تآكل وتقادم المعلومات وانخفاض قيمة المعلومات المكتسبة في مؤسسات التعليم (زاهر، ١٩٩٣، ص١٥٦).

وتبرز أهمية تدريب معلمي الكبار في الجامعات حيث أثرت الثورة العلمية التكنولوجية على مكونات التعليم النظامي وغير النظامي وبدلته ابتداء من أهدافه ومناهجه وبرامجه وأنشطته إلى برمجته وتقويمه. مما يحتم تدريب المعلمين حتى يتمكنوا من التكيف مع هذه التغيرات العميقة في النظام الذين يعملون فيه، وحتى يتمكنوا من فهم الأدوار الموكلة إليهم والتي أصابها الكثير من التبديل. فقد خرجت وظيفة المعلم بفعل الثورة العلمية التكنولوجية من مجرد التلقين إلى وظائف أخرى يقوم فيها المدرس بأدوار متباينة ومتعددة كالمدرس المعين والمدرس السيد والتكنولوجي والتربوي والمبرمج والمنسق والمرشد والمستشار.

وإذا ما تم تأدية هذه الأدوار بحكمة وبصيرة فإن مستقبل الدور الذي سوف يلعبه المعلم سوف يصبح أكثر تحدياً له وأكثر مسؤولية وأكثر دلالة عن ذي قبل ومن هنا تأتي أهمية التدريب والتخصص للمعلم كعنصر حاسم في رفع مستوى الأداء (زاهر ، ١٩٩٣ ، ص ١٥٦).

تلك كانت أهم الدواعي والأسباب التي أدت إلى بروز الحاجة لإنشاء أقسام لتعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في الدول العربية .والتي تعكس طبيعة العصر الذي نعيش فيه والذي يشهد تقدماً علمياً وتكنولوجياً وثروة معلوماتية وثقافية وحضارية وانفجاراً سكانياً ونظام اقتصاد عالمي جديد. كل هذا يفرض ضرورة الاهتمام بإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم المستمر

كي نستطيع أن نواكب العولمة باعتبار أن المعلم يواجه تحديات مختلفة لا سبيل للتصدي لها إلا بالإعداد الجيد والمتخصص حتى نسلح الأمي بالعلم ليواكب التطورات التكنولوجية والثقافية والحضارية في ظل التحولات الاقتصادية التي يشهدها عالمنا اليوم (تعليم الجماهير ، ١٩٩١ ، ص١٨٤) .

دور كليات التربية في مجال تعليم الكبار :

محو الأمية في البلاد العربية قضية فردية واجتماعية وإنسانية وقومية ودينية ، فردية لأنها على مساس بشخص الإنسان ، واجتماعية لأنها تحد من حقوق الإنسان الأساسية ، ووطنية لأنها تنعكس مباشرةً على منعة الوطن وقوته ، وقومية لأنها ضرورة ملحة لمنعة الأمة بأسرها ومحاولتها مواجهة الأخطار المحدقة بها ، ودينية لأن التعلم وطلب العلم فريضة من الله (توق ، ١٩٩١م ، ص١٢١). وهناك أدوار رئيسة وغير رئيسة تؤديها كليات التربية في برامج محو الأمية وتعليم الكبار ومن الأدوار غير الرئيسة الإسهام في تطوير الأجواء الاقتصادية والاجتماعية والتربوية السليمة التي تؤدي إلى مجتمع متناسق ومتماسك ومتوازن في بنيته وملائم لمطالب الحاضر والمستقبل .

إن على كليات التربية أن تعمل مع كافة الأجهزة التربوية والمجتمعية على :

- إيجاد بنية هيكلية سليمة للاقتصاد العربي عن طريق إعداد القوى البشرية اللازمة لمختلف القطاعات الاقتصادية .
- تدريب الكوادر البشرية المنتجة لكافة مستويات العمالة وبما يتناسب مع سلم تقسيمات العمل فالإنتاجية هي المقياس النهائي للتقدم .
- المساعدة في محو أمية الفلاحين والعمال والنساء الذين يشكلون غالبية الأميين في العالم العربي لرفع إنتاجيتهم الاقتصادية .

- المساعدة في تربية أجيال راغبة في التعلم وفي الاستمرار فيه ومحبة للمدرسة وأجوائها ومحاولة إبقاء التلاميذ والطلاب في المدرسة أطول فترة ممكنة .

- المساعدة في تربية أجيال قادرة على التفكير العلمي السليم النقدي والتحليلي والمبدع الذي يستطيع أن ينتج المعلومات والأفكار الجديدة وأن يوظفها في حل المشكلات المجتمعية .

- المساهمة في تحقيق سياسات سكانية توازن الإمكانات والطاقات الحالية والكامنة للمستقبل وبين القدرة على الاحتفاظ بالعيش الكريم ومجابهة تحديات المستقبل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية .

- المساهمة في تربية جيل عربي فاهم قادر على التعاون والعمل الجماعي يؤمن بالعدل والحقوق الفردية والجماعية وبحتمية العمل العربي المشترك لمواجهة تحديات المستقبل . (توق، ١٩٩١، ص١٢٥).

والدور غير الرئيس الآخر لكليات التربية هو العمل مع كافة الأجهزة التربوية والمجتمعية الأخرى على سد منابع الأمية الأساسية في الوطن العربي والكامن في ملايين الأطفال العرب الذين لا توجد لهم أماكن دراسية في المدرسة الابتدائية. والمتسربين والراسبين في مدارسهم والمرتدين إلى الأمية من الكبار وعليه فإن الأدوار المهمة لكليات التربية في هذا المجال يمكن أن تكون :

- توجيه أفضل الطلاب في كليات التربية إلى تخصصات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية والإلزامية لتحقيق نوعية أفضل في التعليم الابتدائي .

- المساعدة على تطوير وتحديث المناهج والكتب المدرسية بحيث تكون ملائمة للأطفال وحافزة لهم على التعلم والاستمرارية فيه والبقاء في المدرسة .

- المساعدة على إيجاد طرق حديثة وإبداعية للوصول إلى ملايين الأطفال

غير الملتحقين بالمدارس في القرى والأرياف والمصانع والمناطق النائية .

- المساعدة في إيجاد برامج ملائمة لمحو أمية المرأة العربية لأن تعليم المرأة أفضل ضمان لتعليم أطفالها (توق، ١٩٩١، ص١٢٦). أما الأدوار الرئيسة لكليات التربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار فتحدد فيما يلي:

أ- إعداد الكوادر البشرية :

لاستثمار الموارد البشرية أهمية في التنمية فاكتشافها وتكوينها وتنميتها وتحويلها إلى مصادر إنتاج بواسطة التعليم وتطبيقاته العلمية . يحقق التنمية في جميع مظاهرها ويزيد في ارتقائها (أبو عمشة والقلا ، ٢٠٠٣، ص١٥١) .

إن التدريس وإعداد القوى البشرية وظيفة مهمة من وظائف كليات التربية في عصر زاد فيه الطلب الاجتماعي على التعليم عامة والتعليم العالي خاصة في جميع دول العالم . وعلى قدر جودة الجهود التي تبذل في هذه الكليات تكون جودة مخرجاتها ممثلة في خريجيها وما زودوا به من معلومات وخبرات ومهارات (زاهر، ١٩٩٣ ، ص١٢٩) ويمكن لكليات التربية أن تعمل في هذا المجال على إعداد كافة الكوادر البشرية اللازمة للعمل في برامج محو الأمية سواء كان ذلك من خلال برامج نظامية أو برامج غير نظامية . وعلى مستوى البكالوريوس فإن كليات التربية يمكن أن تقدم عدداً من المساقات التي يمكن أن تدرس في هذا المستوى والتي يمكن أن تخدم الخريج إذا أراد أن يدرس في برامج تعليم الكبار ومحو الأمية فيما بعد وأن تخدم في إثارة وعي طلاب كليات التربية عموماً بمشكلة الأمية (توق، ١٩٩١، ص١٢٦).

ب – إعداد البرامج والمناهج الدراسية :

تختلف مناهج محو الأمية اختلافاً جذرياً عن مناهج التعليم العام وكذلك

كتبهم ، حيث إنها يجب أن تكون وظيفية وملائمة لحاجاتهم وخصائصهم وموجهة نحو الأدوار المهنية التي يقومون بها أو يمكن أن يقوموا بها في المستقبل . ووجود مجموعة كبيرة من المتخصصين في كليات التربية في مجالات المناهج وطرق التدريس وعلم النفس يهيئ فرصة كبيرة لكليات التربية كي تسهم في إعداد المناهج والكتب الدراسية أو عن طريق الاستشارة أو التقويم المبدئي للكتب والمناهج الدراسية . ولإعداد منهج ملائم فلابد أن يعمل فريق من المختصين معاً يتكون من خبير في المناهج وعلم نفس الكبار والوسائل التعليمية وعلم تعليم الكبار (توق، ١٩٩١، ص١٢٩) . ولابد من أن يكون أحد الأهداف الرئيسة لمنهج تعليم الكبار بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله وبالأخوة في الله والقادر على الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله وبذلك يحقق للأمه وسطيتها وشهادتها على الناس ويحقق وحدتها وتميزها (مدكور، ١٩٩٦، ص١٩٥) . ويمكن أن تقوم كليات التربية بدور قوي في مجال تنظيم البرامج والمناهج والمواد الدراسية التي يمكن أن تستخدم في برامج محو الأمية وبرامج التعليم المستمر .

جـ- البحوث العلمية :

يعد إجراء البحوث والدراسات دوراً رئيساً من أدوار كليات التربية لأن كليات التربية تضم كوادر من الأساتذة والباحثين والمتخصصين في منهجية البحث والدراسات الميدانية . ووظيفة التدريس بالكليات لا يمكن أن تتم بمعزل عن البحث العلمي النشيط ليعطي التدريس قيمته وحيويته وأن التعليم الجيد يتطلب اتصالاً ذاتياً بمشكلات المجتمع ومحاولة بحثها وإيجاد الحلول المناسبة لها (الدخيل، ١٩٩٦، ص١٣٢) . أما مجالات البحث العلمي في نطاق محو الأمية

وتعليم الكبار فيمكن تصنيفها كما يلي :

- بحوث أولية قبل وضع الخطط مثل بحوث خصائص الأنظمة التعليمية وبحوث واقع محو الأمية .
- بحوث تتعلق بالأميين أنفسهم من حيث خصائصهم ودافعيتهم للتعلم ونظام الحوافز وديناميات سلوكهم وطرائق تعلمهم وتعليمهم وسيكولوجيتهم.
- بحوث تتعلق بتقويم الإستراتيجيات والبرامج والخطط قبل تنفيذها من حيث ملاءمتها وتوفر مستلزمات تنفيذها المادية والبشرية وموازنتها وضبط مدخلاتها ومخرجاتها .
- بحوث تتعلق بفاعلية التنفيذ سواء ما يتعلق بالتدريس والاختبارات ومدى تجاوب الدارسين مع المناهج والطرائق المستخدمة ومدى تقدمهم في عملية التعلم وتجاوبهم مع التعليم وملاءمة المناهج والكتب الدراسية لخصائص الأميين والكبار .
- بحوث التقويم التكويني والبنائي المستمر أثناء تنفيذ البرامج وبعد انتهائها أو انتهاء مراحل منها بما في ذلك التقويم المرحلي . (توق، ١٩٩١ ، ص١٣٠).

د - تقويم البرامج والخطط :

إن برامج التدريب ومحو الأمية يجب أن يتم تقويمها بدقة لتعطي أفضل النتائج وقد يقوم المشروع وقبل أن يتحول إلى خطة وتقوم الخطة أثناء التنفيذ ومن ثم تقويم عوائد ومخرجات الخطة النهائية . وكليات التربية بحكم الخبرة والتخصص تستطيع أن تقدم خبرة كبيرة لبرامج محو الأمية حيث تعدل مسارات الخطة وتحدد المشكلات وتوضع المقترحات والحلول المناسبة (توق، ١٩٩١ ، ص١٣١).

هـ- خدمة المجتمع :

خدمة المجتمع من الوظائف الرئيسة لكلية التربية وترجع أهمية الدور الذي تقوم به كليات التربية في خدمة المجتمع إلى أنها أكثر الكليات التصاقاً بالمجتمع وذلك بحكم نشاطها واهتماماتها . كما أن حقل التربية يعد من أكثر مجالات الحياة التي تمس أبناء المجتمع جميعاً خاصة إذا نظرنا إلى مفهوم التربية الواسع والشامل ليشمل النظامي منها وغير النظامي ، فهي تقوم بالبحوث التطبيقية وتقوم بمساعدة كبار الموظفين في مجال التعليم وتقدم لهم الاستشارات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية . وكذلك تقوم كليات التربية بدور واسع في تعليم الكبار ومحو أميتهم والتدريب المستمر للمعلمين بعد الخدمة وتقوم بنشر الثقافة وتطويرها والحفاظ عليها وهي تقوم بإعداد العنصر البشري القادر على البناء والتنمية وتقوم بالنقد البناء خاصة في فترات التنمية والتغيرات المتسارعة ، وتسهم في تقدم الفنون والعلوم من خلال تبسيط المعرفة ونشرها بين أبناء المجتمع وتقوم كليات التربية بإعداد القادة في المجال التعليمي والإعداد التربوي في كافة التخصصات والمجالات وتأهيلهم مهنياً (عبد الحليم وعزب، ١٩٩٧ ، ص٧٢) . وتوعية المجتمع بمشكلة الأمية وتجنيد الرأي العام نحو مكافحتها ، والقضاء عليها والعمل على إدماج طلبة كليات التربية في برامج محو الأمية بشكل مباشر وغير مباشر(توق ، ١٩٩١ ، ص١٣٢) .

إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية :

بالإضافة إلى ما ناقشته هذه الدراسة حول الحاجة إلى إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية في البلاد العربية فإننا نتطرق هنا إلى مبررات إنشاء قسم لتعليم الكبار في كليات التربية وذلك على النحو التالي :

١- التحولات الهامة التي تحدث في المجتمعات العربية والتي تنعكس على التعليم عامة وتعليم الكبار خاصة تستدعي ضرورة وأهمية التصدي للقضايا العديدة التي تثيرها تلك التحولات وبصفة خاصة ما يتعلق منها بالقضايا والموضوعات المتصلة بتعليم الكبار . وقد أظهرت الخبرات المجتمعة من حصيلة التجارب الكثيرة التي مرت بها البلاد العربية من خلال المؤسسات التربوية العديدة العامة في مجالات تعليم الكبار. ومن الدراسات الجادة عن طريق الخبراء والباحثين والدارسين وغيرهم عن أهمية وضرورة التصدي بعمق عن طريق الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية والميدانية للمشكلات والقضايا التي يثيرها تعليم الكبار في المنطقة العربية وذلك من أجل تكوين الكوادر العاملة في إطار الجامعات وكليات التربية التي يمكن تزويدها بإستراتيجية متكاملة للعمل في هذا المجال بما يتلاءم مع الأهداف المتوخاه (صبيح، ١٩٩٤، ص١٣٩) .

٢- تعقد مفهوم تعليم الكبار وتعدد الأنشطة المرتبطة به حيث يرتبط هذا المفهوم بكل محاولة تعليمية خارج إطار التعليم المدرسي النظامي ويوجه هذا النوع من التعليم إلى كل العاملين والذين لا تستوعبهم المدارس ولعجز الظروف المحيطة بهم من تمكينهم من الحصول على التعليم النظامي أو الاستفادة منه أو من يبحثون عن فرص تعليمية أعلى مما حصلوا عليه في التعليم النظامي. وبالرغم من الجهود المبذولة في مجالات تعليم الكبار إلا أن معظم الجهود تركزت بصورة أكبر على مجال محو الأمية باعتباره يمثل ركيزة العمل في تعليم الكبار، لذا فإن إعداد المعلم لمحو الأمية وتعليم الكبار يعد غاية في الأهمية (الشرقاوي، ١٩٩٨، ص١٩٦) .

٣- تظهر النظرة المتعمقة لواقع تعليم الكبار في المنطقة العربية وجود نقص كبير في الخبراء والمتخصصين والإداريين والفنيين وغيرهم من العاملين في المؤسسات

التربوية لتعليم الكبار، وبصفة خاصة المتخصصين في وضع خطط وإستراتيجيات تعليم الكبار في البلاد العربية وتطوير مناهج تعليم الكبار في الجامعات. أي ندرة الدراسات والبرامج العليا الجامعية المتخصصة في مجال تعليم الكبار لإعداد الأفراد مما يستدعي ضرورة وأهمية تنظيم مناهج دراسية عليا لإعدادهم وتدريبهم وتطوير كفاءتهم (صبيح، ١٣٩، ١٩٩٤).

٤- افتقار معظم البرامج الموجودة إلى مضمون يستند إلى أسس سليمة مستمدة من خصائص الكبار ومشكلات البيئة .(لو، ١٩٧٨، ص١٩٦).

٥- وجود نقص في الخطط الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول العربية ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة إلى أهمية وجود تخطيط تربوي يضع في اعتباره توفير الأنشطة المختلفة الموجهة لإشباع حاجات ومطالب الكبار بحيث ترتبط هذه الخطط والأنشطة بعملية التنمية الشاملة المتكاملة (صبيح، ١٩٩٤، ص١٣٩).

٦- غالبية معلمي محو الأمية وتعليم الكبار ليسوا على دراية كافية بطرق وأساليب تعليم الكبار ونظرياته كما يفتقرون للمهارات المنهجية التي تسمح لهم بمعالجة المشكلات الميدانية (الشرقاوي، ١٩٩٨، ص١٩٦).

٧- يثير ضرورة وضع مناهج لتعليم الكبار في المنطقة العربية الكثير من القضايا والمشكلات التي ما زالت مثار الكثير من الجدل في الدول العربية المهتمة بتعليم الكبار (صبيح، ١٩٩٤، ص١٣٩).

٨- تأصل مفهوم تعليم الكبار وذلك بإعطاء أوجه النشاط في مجال تعليم الكبار معنى متكاملاً في إطار مفهوم أعم وأشمل وهو مفهوم التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة الذي يوصف بأنه عملية تتم طوال حياة الفرد (الشرقاوي ،

١٩٩٨م، ص١٩٧) .كما أنه عبارة عن أنشطة مستمرة تهدف إلى تعميق الخبرات الشخصية والاجتماعية للفرد العربي وجعله أكثر إدراكاً للعملية التعليمية ومضمونه ومغزاها التربوي ، كما أنها تساعد في الإسهام بطريقة دينامية في تحقيق تقدمه الذاتي وفي التصرف بمسؤولية كاملة خلال التحولات الاجتماعية المستمرة من أجل تحسين بيئته وتنمية المجتمع العربي الذي يعيش فيه وخدمة مطالب المجتمع وحاجاته المتطورة. (صبيح، ١٩٩٤، ص١٤٠) .

أهداف قسم تعليم الكبار في كليات التربية في البلاد العربية :

يهدف قسم تعليم الكبار في كلية التربية إلى تخريج متخصصين ومعلمين وباحثين في مجال تخطيط وتدريس وتنفيذ وتقويم برامج ومشروعات تعليم الكبار . ورفع كفاءة المتدربين في هذه الأقسام المهنية والشخصية وتعميق فهمهم لمجال عملهم في النواحي النظرية والعملية والميدانية المتصلة بمجال تعليم الكبار (صبيح، ١٩٩٤، ص١٤٠) .

وتكون أهداف القسم كما يلي :

- تعميق فهم الطالب لطبيعة عمله كمعلم ومسؤولياته في مجال تعليم الكبار وتحسين اتجاهاته .
- تمكين الطالب والمتدرب من المهارات البحثية والمنهجية اللازمة لعمله وحثه للقيام ببحوث نظرية وميدانية إلى جانب تدريبه على مهارات الرؤية النقدية الجادة لعمله وممارسته .
- تدريب الطالب والمعلم على مهارات الاتصال وتعميق معرفته بسيكولوجية الكبار والتعرف على بيئاتهم ومؤثراتهم وطرق تعليمهم .
- تنمية اتجاهات الطالب نحو استمرار التعليم وتمكينه من مهارات التعليم

الذاتي المستمر .

- تبصير الطالب بالمشكلات التخصصية وتزويده باستمرار بكل جديد فيها (ديلور، ١٩٩٨، ص٢٣٤) .
- إعداد وتدريب الطلاب والعاملين في مجال تعليم الكبار ممن يشغلون مراكز ويضطلعون بمسؤوليات ويؤدون أعمالاً في مجال خدمة المجتمع بصفة عامة كالمعلمين والإداريين ومخططي البرامج وموجهي الكبار وغيرهم.
- الإسهام في الارتقاء بمستوى المتخصصين في تعليم الكبار لتمكينهم من :

أ- تحليل محتوى ومضمون مناهج تعليم الكبار في المنطقة العربية وتحديد آثار العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية على النظم التربوية العربية.

ب- تحليل نظم تعليم الكبار في المنطقة العربية من حيث الفلسفة التي تستند إليها والسياسة التي تقوم عليها والإستراتيجية الموضوعة.

جـ - تحليل خصائص برامج ومناهج الكبار في الدول العربية وربطها بمفاهيم التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة كإطار يستعان به في توجيه الأنشطة التربوية للكبار .

د- تحديد الإستراتيجيات التربوية المطلوبة لتحقيق حاجات وتطلعات الكبار في المنطقة العربية إلى مناهج تعليم في إطار التعليم المستمر .

هـ - وضع برامج ومناهج تعليم الكبار في المنطقة العربية في إطار الإستراتيجيات المطلوبة بما يحقق التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي في إطار التعليم المستمر .

و — تقييم مشروعات البحوث والتجارب المحلية والعالمية في مناهج ومجالات تعليم الكبار بما يمكن من الاستفادة منها بالشكل الذي يخدم

المنطقة العربية ودولها .

ز- وضع برامج لتأهيل وتدريب ورفع كفاءة العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول العربية المختلفة .

ح – تخطيط وتدريس مناهج لتعليم الكبار في الدول العربية المختلفة ووضعها موضع التنفيذ ومتابعتها وتقويمها .

ط – تنمية الممارسات التربوية الفكرية والنقدية لدى الطلاب والعاملين في مجالات تعليم الكبار في المنطقة العربية بما يمكن من إثراء خبرات الكوادر العاملة في هذا المجال (صبيح، ١٩٩٤، ص ص١٤٠، ١٤١).

منهجية العمل بقسم تعليم الكبار :

تستند منهجية العمل في منهج الدراسة بالقسم على الأسس التالية :

١- مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية الآخذة في الإتساع في العالم كله وأهمية انعكاس هذه التطورات على تعليم الكبار ليؤدي دوره في تطوير المجتمعات العربية عن طريق توفير مناهج عملية مدروسة في إطار التعليم المستمر .

٢- سد مطالب احتياجات المنطقة العربية والمؤسسات التربوية فيها بالاختصاصيين المؤهلين والمدربين في المجالات المختلفة لتعليم الكبار .

٣- المزاوجة بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي في منهج الدراسة في القسم بالشكل الذي يسمح بإلغاء التفرقة بين هاذين الجانبين الهامين الذي يؤدي تكاملهما إلى تحقيق إعداد طيب للكوادر التي ستعمل في هذا الميدان والعاملة فيه .

٤- المساهمة من خلال منهج الدراسة في القسم في محاولة إيجاد حلول

للمشكلات القائمة في مجال تعليم الكبار عن طريق الدراسة العملية المنهجية لهذه المشكلات ، ولا بد أن تعبر المقررات التي يتضمنها منهج الدراسة في القسم عن الجوانب المختلفة المرتبطة بمشكلات وقضايا تعليم الكبار في المنطقة العربية وأن تشكل عناصر رئيسة هامة في تدريب الدارسين بالقسم(صبيح ، ١٩٩٤ ، ص١٤٢)

هيكلية القسم وتنظيمه الإداري :

يكون قسم تعليم الكبار قسما من أقسام كلية التربية وله رئيس ويتبع القسم إدارياً لعمادة الكلية . ويوجد بالقسم سكرتير يقوم بالأعمال الكتابية وطباعة المحاضر واستلام ما يصل إلى القسم وإرسال مذكرات القسم إلى داخل الكلية وخارجها . أما أعضاء هيئة التدريس فقد يكونون عشرة أساتذة في الأقل ممن يحملون شهادة الدكتوراه في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر وسيكولوجية الكبار وتعليم الكبار المقارن ومناهج البحث في تعليم الكبار وتصميم وتخطيط البرامج وغيرها . هذا بجانب المحاضرين الذين قد ينضمون للقسم ممن يحملون شهادات الماجستير في تعليم الكبار ويشاركون في تدريس طلاب البكالوريوس في هذا التخصص ويشترط لنجاح القسم أن يكون قائماً على أسس ومبادئ إدارية وتنظيمية سليمة وأن يكون مدعماً بجهاز إداري وتنظيمي وتدريسي كفء يستطيع تأدية الواجبات والمسؤوليات الملقاة عليه بكفاءة ومقدرة (توق ، ١٩٩١ ، ص٩٢) .

الدارسون والمتدربون بالقسم :

ينضم للقسم الطلاب اللذين أنهوا المرحلة الثانوية وقبلوا في كليات التربية وطلبوا الانضمام لقسم تعليم الكبار والتخصص في هذا المجال وفي نهاية دراستهم تمنحهم الكلية بكالوريوس في تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر . وقد يكون

هناك تخصص فرعي كالإدارة التعليمية أو التربية المقارنة أو يتجه الطالب لمسار معين لتخطيط برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر أو مناهج البحث في تعليم الكبار أو تعليم الكبار المقارن أو محو الأمية . وأيضاً بإمكان القسم أن ينظم دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين والموجهين ومدراء المدارس في مجال تعليم الكبار إذا توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس وكانت طاقة القسم تسمح بذلك ، حيث إن تدريب العاملين من أهداف القسم ومهامه الرئيسة . ومدة الدراسة بالقسم أربعة أعوام جامعية وكل عام جامعي ينقسم لفصلين دراسيين ويخصص الفصل الأخير للعمل الميداني .ويمكن أن يكون عدد ساعات برنامج البكالوريوس ١٢٨ساعة أو ١٣٦ساعة حسب سياسة الكلية أو القسم .

الوسائل والطرق المستخدمة بقسم تعليم الكبار :

يعتمد القسم على مجموعة من طرق التدريس التي يمكن من خلالها تقديم وتدريس المقررات الدراسية ومنها على سبيل المثال المحاضرة والإلقاء وطرق حل المشكلات والممارسة بالمحاولة والخطأ والممارسة الموجهة وعقد الندوات وإثارة المناقشات ولعب الأدوار وألعاب المحاكاه والتعلم الذاتي ودراسة الحالة والعصف الذهبي والورش الدراسية . ويمكن الاهتمام بالطرق التي تعتمد على أوراق العمل والاستقصاء والبحوث والطرق الكشفية والتعلم بالقدرة مع الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية على مختلف أنواعها سواء كانت تعتمد على الخبرة المباشرة أم على أجهزة العروض باستخدام الحاسوب والأفلام على مختلف أنواعها وكذا عرض الملصقات والمصورات والاهتمام باللوحات التعليمية على مختلف أنواعها كاللوحات الوبرية والمغناطيسية ولوحة الإعلانات والنشرات . ولا يتم استخدام الطرق والوسائل التعليمية بمعزل عن الأنشطة التعليمية التي تعمل على إثارة

دافعية الطالب والمتدرب نحو عملية التعليم سواء كانت هذه الأنشطة نظرية أو عملية (الشرقاوي ،١٩٩٨م، ص٢٠٤) .

محتويات التعليم والتدريب بقسم تعليم الكبار :

يعتمد نجاح البرنامج على مدى قدرة المعلم المتخرج من هذا القسم على تأدية الأدوار المناطة به وأيضاً تعلم أدوار جديدة وقدرته على تجريب واختبار الأفكار الجديدة وتوظيف الكفايات المهنية التي اكتسبها . لذا فالمحتوى يتجاوز التأكيد فقط على مواد التخصص أو طرق التدريس أو الإشراف وإعداد المواد التعليمية ليشمل أبعاد متكاملة مترابطة تخلق الصفات اللازمة لهؤلاء المعلمين والتي تمكنهم من القيام بمسؤوليات أدوارهم . وتعتبر هذه النظرة الأساس الذي يمكن أن يتحول به تعليم الكبار إلى مهنة تستمد أصولها من العلوم المختلفة ويكون لها عائد في حياة الفرد والمجتمع (محمود، ١٩٩٣ ، ص٨٣) ويشمل محتوى الإعداد الجوانب التالية :

١- جانب الثقافة العامة :

حيث يركز البرنامج على موضوعات المعرفة من حيث أبعادها الأساسية الإنساني والعلمي والتقني . فالثقافة الحقيقية يجب أن تضم هذه الجوانب الثلاثة . وهذا يعني دراسة عامة في ميادين المعرفة الانسانية والقيم الحضارية والأحوال الاجتماعية وتطلعات وآمال المجتمع المحلي . والعمل على إكساب المهارات الأساسية التي تمكنه من الاستزادة من المعرفة ومواكبة التقدم العلمي وتنمية اتجاهاته نحو التسلح بأفضل الخبرات والمهارات لمواكبة التقدم التقني المتسارع (محمود، ١٩٩٣ ، ص٨٣).

ويمكن رصد الكفايات الثقافية اللازمة لإعداد المتخرج من قسم تعليم الكبار فيما يلي :

- أن يكون ملماً إلماماً كافياً بثقافة المجتمع مدركاً لعناصرها .
- تدريب الطلاب والدارسين على مواجهة المسؤوليات المختلفة .
- تنمية طرق التفكير البناء وتنمية الحس الاجتماعي والتكيف مع البيئة والتزود بالمعلومات .
- التزود بالقدرة على التفكير الناقد والتعبير عن الأفكار بوضوح وممارسة الحوار .
- التزويد بقدر من الثقافة المهنية وأخلاق مهنة التعليم .
- تنمية قدرة الطالب على تحديد فلسفة واضحة للحياة .

ويمكن أن تترجم هذه الكفايات إلى مجموعة من المواد تتمثل في :

الثقافة العامة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، العلوم ، الرياضيات ، الإجتماعيات ، اللغة الإنجليزية ، اللغة العربية ، الإعلام ، التربية السياسية ، التربية البيئية ، وسائل تعليمية ، الأنشطة التعليمية ، إدارة الصف (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص٢٠٠) .

٢- جانب التخصص الأكاديمي :

وهو الجانب الذي يركز على اكتساب المعارف وطرق التحليل الخاصة بالمادة والمواد التي سوف يقوم بتدريسها . وعملية معاودة تنظيم هذه المعرفة في إطار تواصلي . ويغلب على هذا الجانب جانب العمق والإحاطة بكافة دقائق الموضوع قدر الإمكان وبما يتناسب وإمكانات الطلاب ووجوب التجديد المستمر بما يواكب التطور في مجال المعرفة ولا سيما في هذا الجانب التخصصي (محمود ، ١٩٩٣ ، ص٨٤) .

ويمكن إجمال الكفايات التخصصية اللازمة لإعداد الطالب الذي سيصبح

معلماً في مجال تعليم الكبار فيما يلي :

- أن يكون على مستوى أكاديمي يتناسب مع ما يتطلبه العمل ببرامج محو الأمية والتعليم غير النظامي للطلاب .
- أن يكون قادراً على مواصلة البحث للوصول إلى المعرفة ومواجهة المتعلمين بالجديد .
- أن يكون ملماً بفلسفة وأصول تعليم الكبار .
- الإلمام بأساليب الإدارة والتمويل في تعليم الكبار .
- القدرة على تصميم وإنتاج الأدوات والوسائل التي تساعد على تعليم الكبار.
- الإلمام بطرق تعليم الكبار والتدريس لهم .
- التدريب على دراسة المجتمع المحلي والقومي وحاجاته ومشكلاته .
- الإلمام بالأبعاد المختلفة للمفهوم الحضاري لمحو الأمية .
- تحديث الإعداد الأكاديمي بما يواكب حركة العصر الذي نعيش فيه .
- تنمية قدرة المتعلمين الكبار على مواجهة الجديد في العلم باستمرار .
- أن يكون الإعداد الأكاديمي متناسباً مع ما يتطلبه التعليم غير النظامي للكبار .

ويمكن ترجمة هذه الكفايات إلى مواد دراسية مثل :

- الأمية مفهومها ومظاهرها ومصادرها .
- السمات والخصائص المميزة للكبار .
- إدارة تنظيم مؤسسات تعليم الكبار .
- تنمية المجتمع وخدماته .

- الإنسان والبيئة .
- ديناميات العمل مع الجماعة (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص٢٠١) .

٣- جانب الثقافة المهنية :

وهي المعرفة الصحيحة التي يحتاجها المعلم في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال في عملية التعلم . وهذا يشتمل على بعد نظري ، الذي يشتمل بدوره على الدراسات المهنية التقليدية وبعد تطبيقي ، هو ذلك التدريب الميداني على عملية التدريس ، ويعني الجانب الأخير القيام بالتجارب مهما يكن نوعها لأنها سوف تضعه في مواجهة الوقائع وتضع قدراته في محك التجربة (محمود ، ١٩٩٣ ، ص٨٤) .

ويمكن تحديد أهم الكفايات المهنية لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار وذلك من خلال إكسابه المهارات والاتجاهات التالية :

- صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية واضحة محددة قابلة للقياس والتقويم .
- تحليل المناهج والمواد التعليمية ليتمكن من تطويرها وإثرائها .
- تلبية إحتياجات الدارسين الكبار من خلال إلمامه بخصائصهم والفروق بينهم .
- الحصول على المعرفة من خلال الاستخدام الأمثل للمصادر المعلومات المتنوعة .
- نقل مهارات استخدام مهارات المعلومات للدارسين .
- التفكير العلمي وتوظيفه في تفسير الظواهر الطبيعية و الإجتماعية .
- اختيار إستراتيجيات التعلم الملائمة في ضوء ظروف وحاجات الدارسين .

- الإلمام بفنون أصول التربية والتعليم وعلم النفس التربوي وقياس الاتجاهات .
- تشجيع الدارسين على الإعتماد على أنفسهم .
- بناء الجسور بين التعليم المدرسي وغير المدرسي .
- تقويم العمل التربوي تقويماً مستمراً وموضوعياً .

ويمكن أن تترجم هذه الكفايات إلى مواد دراسية مثل :

- المنهج وطريقة بنائه للكبار .
- الأسس النفسية للكبار .
- تاريخ تعليم الكبار .
- مناهج البحث وتطبيقاته في تعليم الكبار .
- طرق تدريس الكبار .
- مهارات الاتصال .
- الأساليب العلمية في تدريس الكبار .
- الأسس الفلسفية لتعليم الكبار .
- خصائص وأنماط تعليم الكبار .
- طرق تقويم الكبار . (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص٢٠٣) .

٤- الجانب الاجتماعي :

ويتمثل في تقديم خبرات ومهارات للطلاب تمكنهم من النظر إلى عملهم من منظور اجتماعي وذلك بتنمية قدرات الطالب بما يحقق أقصى توافق لهم مع ذاتهم ومع حاجات ومتطلبات مجتمعهم باعتبار أن للمعلم دوراً بارزاً في التطبيع الاجتماعي لطلابه وفي الإرشاد والتوجيه وتشكيل شخصيات الطلاب . وهذه

العملية تتم أثناء التفاعل المتبادل بين المعلم وطلابه في المواقف المختلفة للتدريس والنشاط . ويمكن إدراج مجموعة من الكفايات الاجتماعية التي تساعد معلم الكبار على الإسهام في تنمية المجتمع المحلي وهي :

- أساليب وأدوات دراسة المجتمعات المحلية بهدف التعرف على خصائص وتحديد احتياجاتها .
- أساليب ووسائل استثارة اهتمام المواطنين للتعرف على المشكلات القائمة في مختلف المجالات .
- المعرفة التامة بالظروف البيئية التي يعيش فيها الطلاب والدارسين خاصة في المناطق الفقيرة .
- الدراية بأحداث الدراسات المتعلقة بالبيئة بمعناها الشامل كالتلوث والتصحر واستنزاف المصادر الطبيعية .
- التزود بأحدث طرق ووسائل الإنتاج والتنمية كاستخدام الآلات الزراعية والمخصبات والمبيدات الحشرية والإرشاد الزراعي .
- التزود بأكبر قدر من القيم الاجتماعية والأخلاق الحسنة .

ويمكن تضمين هذه الكفايات في المواد الدراسية الآتية :

- تعليم المرأة .
- تنمية المجتمع المحلي والتنمية الريفية .
- تعليم المحرومين في بيئات اقتصادية فقيرة .
- تنظيم الأسرة والثقافة العمالية .
- علم الاجتماع ونظمه.
- علم الاجتماع الريفي والسكاني .(الشرقاوي ،١٩٩٨م، ص٢٠٤) .

ويمكن لقسم تعليم الكبار إذا توفرت الإمكانات البشرية والمادية اللازمة أن يعطي برامج الماجستير والدكتوراه وتكون مقررات الدراسات العليا كالتالي :

على مستوى الماجستير :

- فلسفة وأصول تعليم الكبار .
- دراسات مقارنة في تعليم الكبار .
- تمويل برامج تعليم الكبار .
- التجارب العالمية في مجال تعليم الكبار .
- الجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .
- دراسة الإستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار .
- أساليب تخطيط برامج تعليم الكبار .
- علم نفس الكبار والصحة النفسية والبيئية .
- نظريات التعلم .
- الأساليب الحديثة في تعليم وتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

على مستوى الدكتوراه :

- تحديد دور الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة في تعليم الكبار .
- العوامل الاجتماعية المؤثرة في تعليم الكبار .
- تقويم مشروعات تعليم الكبار في البلاد العربية .
- تقويم إستراتيجيات محو الأمية وتعليم الكبار في البلاد العربية .
- التعرف على معوقات تعليم الكبار في الوطن العربي .
- اقتراح برامج تجديدية لتعليم الكبار في الوطن العربي .
- إمكانيات التكامل العربي في مشروعات تعليم الكبار .

- دراسات في أثر الأمية على التنمية الاقتصادية و الاجتماعية في الدول العربية .
- تصميم برامج إعداد وتدريب المعلمين .
- اقتراح أساليب ومداخل جديدة لتعليم الكبار .
- السياسات التعليمية في البلاد العربية ومكانة تعليم الكبار فيها .

وهذه المقررات إجبارية ويمكن أن يكون بعضها اختيارياً حسب سياسة القسم ويقدم الطالب في نهاية دراسته لهذه المقررات أطروحة كمتطلب لحصوله على الدرجة في هذا التخصص .

نظام التقويم المعتمد بقسم تعليم الكبار :

تستخدم أساليب التقويم المختلفة مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية والتقييم على المناقشات والعمل الجماعي والخبرة العملية والبحوث المكتبية والميدانية . ويعتبر في التقويم إنجاز المشاريع المختلفة الفردية والجماعية والقدرة على التفاعل مع الطلاب ومع مدرسي المواد .

الاعتمادات المالية بقسم تعليم الكبار :

برغم ارتفاع أصوات رجال تعليم الكبار بالشكوى فإن تمويل تعليم الكبار يواجه تجاهلاً غريباً في ميداني الدراسة والبحث (لو ، ١٩٧٨ ، ص٢٦١) .إلا أن ميزانية القسم وتمويله تخضع لأنظمة الكلية والجامعة التابع لها حيث لن يختلف في هذه الناحية عن أي قسم آخر في الكلية من حيث المخصصات المالية ومن حيث تزويده بالكوادر البشرية المؤهلة التي تقوم بعملية التدريس والتدريب ويكون مصدر التمويل إدارة الجامعة التي تتبع لها الكلية والقسم أو حسب نظام التعليم الجامعي لكل دولة . ويجب أن تتوفر الإمكانات المادية من أجهزة دروس وأدوات

ومعامل حتى يساير الطلاب طبيعة هذا العصر وما يتطلبه من أساليب تعليمية مختلفة كالتعليم المصغر والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني واستخدامات الحاسوب في التعليم وغيرها .

التوصيات

- إنشاء قسم لتعليم الكبار والتعليم المستمر بكليات التربية في البلاد العربية .
- تثبيت وتأمين الخريجين والعاملين بميدان تعليم الكبار حتى يكون تعليم الكبار مصدر جذب للكفاءات العلمية للعمل به وذلك برصد الحوافز التشجيعية للعمل بمحو الأمية وتعليم الكبار .
- أن يتكامل محو الأمية وتعليم الكبار مع مكونات النظام التعليمي كالمدارس الابتدائية والثانوية والجامعية (الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ص٢٠٦) .
- تحديد أهداف مشتركة للعملية التعليمية بهذه الأقسام .
- الاستفادة من الخبرات المتبادلة بين الكليات المشتركة في هذا المجال .
- إجراء دراسات لتحديد الموضوعات والقضايا ذات الطابع المشترك والتي تمثل أساسيات لابد من تعليمها للكبار لتكون نواة ومحوراً مشتركاً للخبرات التدريسية بأقسام تعليم الكبار .
- بحث إمكانية الاستفادة من التعاون بين القمر الصناعي والتليفزيون في تعليم بعض الموضوعات المشتركة .
- التعاون بين كليات التربية بالوطن العربي وبين بعض الجامعات في الدول المتقدمة للاستفادة من التقنيات المستخدمة في مجال تعليم الكبار بما يتماشى مع الفلسفة التي ينطلق منها .
- على الجامعات العربية ومعاهد التعليم العالي في البلاد العربية أن تعترف

بتعليم الكبار كنظام تعليمي قائم معترف به وأن تقوم بالبحوث في هذا الميدان كجانب هام وضروري من وظائفها .

- على الجامعات أن تنشئ كخطوة من خطوات التنمية المهنية لتطوير تعليم الكبار مناهج لتدريب معلمي الكبار تتضمن مناهج قصيرة الأمد في أثناء الخدمة ومناهج طويلة الأمد تؤدي إلى منح شهادات دراسية أو دبلوم أو درجات علمية .
- أن تشترك الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين في برامج تعليم الكبار بأنواع مناسبة وأن تتخذ التدابير اللازمة للتوسع في البرامج التجديدية .
- أن تنشئ في كليات التربية أو ما يساويها من وحدات مناهج لتدريب المعلمين والاختصاصيين في تعليم الكبار وكذلك وضع برامج مركزة قصيرة الأمد لتدريب عاجل لهؤلاء المعلمين والإختصاصيين .
- أن تقيم الجامعات علاقات خاصة مع المعاهد القائمة لتعليم الكبار لتبادل الأساتذة الزائرين والفنيين وتبادل الصحف والمطبوعات ، وبذلك تتعاون الجامعات تعاوناً تاماً مع المعاهد القائمة لتعليم الكبار وغيرها من الوكالات التي تعمل في مجال تعليم الكبار وخاصة غير الحكومية (صبيح ، ١٩٩٤م، ص١٠٩) .
- بإمكان الجامعات العربية أن تنظم حواراً قومياً عن تعليم الكبار لإعطائه صفة الشرعية والهيكل القابل للتجديد والوضع الأمثل والأولوية التي تجعله مهنة جذابة يطمح إليها الرجال والنساء القادرون .
- أن تقدم الجامعات وكليات التربية برامج تدريب سريعة للعاملين في تعليم الكبار والمخططون ، ورجال الإدارة ، والمنظمون ، والمعلمون وغيرهم ،

وتشجيع البحث في الجوانب المختلفة لتعليم الكبار وتاريخه ، وطرائقه وعلاقته بمشاكل التنمية وارتباطه بالنظام التعليمي المدرسي وتنظيم برامج تعليمية خاصة للنساء والزراع والعمال وغيرهم .

- الاستفادة من التجارب والخبرات الدولية في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر ومحاولة الاستفادة منها وتوظيف الأساليب والمنهجيات والطرق المستخدمة في تلك الدول بما يناسب المجتمعات العربية ويسهم في إنشاء وتطوير أقسام تعليم الكبار بها .

* * *

فهرس المصادر والمراجع:

١- أبوعمشة، عدنان والقلا ، فخر الدين. **تعليم الكبار والتربية المستمرة** ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ٢٠٠٣م .

٢- الجابر ، زكي. "دور التعليم في تجديد وتوحيد الفكر العربي " ، **دور التعليم في الوحدة العربية** ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٧م.

٣- الحميدي ، عبد الرحمن بن سعد. ، **التعليم المستمر بين النظرية والتطبيق** ، الرياض ، مطابع الفرزدق، ١٩٩٧م .

٤- الحميدي ، عبد الرحمن بن سعد ، **المدخل إلى علم تعليم الكبار** ، الرياض ، الفرزدق، ١٩٩٢م.

٥- الخلف ، عبد الله محمد ، **أفكار تربوية في مجال محو الأمية** ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٩م.

٦- الخنكاوي ، إبراهيم محمد ، **تعليم الكبار ومشكلات العصر** ، حائل ، دار الأندلس ، ١٩٩٦م.

٧- الدخيل ، محمد عبد الرحمن ، **قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار** ، الرياض ، مطبعة سفير ، ١٩٩٦م.

٨- السعادات ، خليل إبراهيم ، **دراسة لبعض التجارب والنماذج العالمية في تعليم الكبار**، الرياض ، مكتب التربية لدول الخليج العربي ، ١٩٩٨م.

٩- السعادات ، خليل إبراهيم ، **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو إنشاء قسم لتعليم الكبار في الكلية** ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، العدد٢٥ ، السنه٢٠٠٤ ، ١٣م، ص٦٧.

١٠- السعيد ، محمد مجيد"**دور الجامعات العربية في محو الأمية وتعليم الكبار** " ، رسالة الخليج العربي ، العدد٣٦ ، السنة الحادية عشرة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٠م.

١١- السنبل ، عبد العزيز بن سعد ، " **نموذج مقترح لتطوير برامج التعليم المستمر في جامعة**

الملك سعود" ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤٠٦هـ .

١٢- السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله .عبد الجواد ، نور الدين محمد . **الأدوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربي في مجال خدمة المجتمع** ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٣م .

١٣- الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم ، " **التعليم المستمر فلسفته وتطبيقاته في ظل العولمة**" ، المؤتمر الثاني للتعليم المستمر للجنة عمداء مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بدول مجلس التعاون ، الكويت ، ١٩٩٩.

١٤- الشرقاوي ، موسى علي ، . "**تصور مقترح لإعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار في ضوء الاتجاهات الحديثة** " **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، العدد٢٨ ، جامعة الزقازيق ، يناير ١٩٩٨م .

١٥- الطنوبي ، محمد عمر ، **المرجع في تعليم الكبار** ، الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٩٤م .

١٦- العبيدي ، محمد جاسم محمد ، **تفريد التعليم والتعليم المستمر** ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤م .

١٧- اللقاني ، محمد حسين ، " **المحتوى التعليمي لمناهج معلمي الكبار في كليات إعداد المعلمين بالجامعات العربية** " **تعليم الجماهير** ، العدد٤١ ، السنة الحادية والعشرون ، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، سبتمبر١٩٩٤م .

١٨- المعارق ، إبراهيم محمد ، ، **تقويم الإنجاز في مجال محو الأمية في الدول العربية دراسات ميدانية في الفترة من ١٩٧٨م – ١٩٩٣م ، تعليم الجماهير** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٤٢ ، السنة الثانية والعشرون ، سبتمبر ١٩٩٥م .

١٩- إلياس طه الحاج ، **التعليم غير النظامي تعليم الكبار** ، عمان ، مجدلاوي ، ١٩٩٩م .

٢٠- بوحمرا ، وليد صالح " **التعليم المستمر وتعليم الكبار والتعليم عن بعد** " " المؤتمر الثاني للتعليم المستمر للجنة عمداء مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بدول مجلس التعاون الخليجي " ، الكويت ، ١٩٩٩م .

٢١- **تعليم الجماهير "تعليم الفلسطينيين في إطار التربية المستمرة ."** ، العدد ٣٨ ، السنة الثامنة عشرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سبتمبر ، ١٩٩١م .

٢٢- **تعليم الجماهير" تعليم الكبار في السويد"** ، العدد٥ ، السنة الثالثة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٦م.

٢٣- توق محيي الدين شعبان . " **دور كليات التربية في الوطن العربي في تنفيذ الخطط الوطنية لمحو الأمية " تعليم الجماهير** ، العدد ٣٨ ، السنة الثامنة عشرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سبتمبر ١٩٩١ .

٢٤- حبيب ، عايف وهنودي ، عبد الجليل يونان . **تطور مؤسسات التعليم العالي ودورها في تعليم الكبار والتربية المستمرة في الوطن العربي " علم تعليم الكبار** . الجزء الثالث ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٩م .

٢٥- حجاج ، عبد الفتاح أحمد. **الجذع المشترك كمدخل لتعليم الكبار" تعليم الجماهير "** العدد٤١ ، السنة الحادية والعشرون ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سبتمبر ١٩٩٤ .

٢٦- ديلور ، جاك ، **التعلم ذلك الكنز المكنون** ، تعريب جابر عبد الحميد جابر ، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٨م .

٢٧- زاهر ، ضياء الدين ، **تعليم الكبار منظور إستراتيجي** ، الكويت ، دار سعاد الصباح ، ١٩٩٣م .

٢٨- سيد ، أسامة محمود . **دراسة تقويمية لمقررات قسم تعليم الكبار بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة على ضوء مبادئ التربية المستمرة** ، المؤتمر السنوي الثالث معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، دار الفكر ، ٢٠٠٦ م ، ص١٧٣ .

٢٩- صبيح ، نبيل أحمد عامر " **الأسس الإدارية والتنظيمية لخطط وحملات محو الأمية وتعليم الكبار ومشكلاتها الإدارية في ضوء أساليب وفنيات الإدارة الحديثة" . تعليم الجماهير** ، العدد ٤٣ ، السنة الثالثة والعشرون ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعوم

/سبتمبر ١٩٩٦م .

٣٠- صبيح ، نبيل أحمد عامر . " **التجارب العالمية في تدريس مناهج تعليم الكبار في الجامعات ومتضمناتها للجامعات العربية** " **تعليم الجماهير** ، العدد ٤١ ، السنة الحادية والعشرون ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سبتمبر ١٩٩٤م.

٣١- عبد الجواد ، نور الدين محمد . **الجامعة والتعليم المستمر** ، الرياض ، دار العلوم ، ١٩٨٣م .

٣٢- عبد الحليم ، محمد محمد و عزب محمد علي ." **دور كلية التربية جامعة الزقازيق في تنمية البيئة وخدمة المجتمع الواقع ،المعوقات وإمكانية التغلب عليها** " مجلة كلية التربية ، العدد٢٨ ، جامعة الزقازيق ، يناير٩٩٧م .

٣٣- عبد الجواد ، نور الدين محمد . " **نظرية التربية المستمرة وتطبيقاتها في التربية الإسلامية** " . **تعليم الجماهير** ، العدد ٤٠ ،السنة العشرون المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سبتمبر ١٩٩٣م .

٣٤- عبد الحميد ، طلعت وآخرون . **إشكاليات التدريب المستمر** ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع ،٢٠٠٤م .

٣٥- عبد الحميد ، طلعت. **العولمة ومستقبل تعليم الكبار في الوطن العربي** ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع ،٢٠٠٤م .

٣٦- علي ، سعيد إسماعيل . **العدل التربوي وتعليم الكبار** ،القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٥م.

٣٧- لو ، جون . **تعليم الكبار منظور عالمي** ، سرس الليان ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في الوطن العربي ،١٩٧٨م .

٣٨- متولي ، بسيوني ، **مشكلة الأمية** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ١٩٩٨م .

٣٩- مدكور ، علي أحمد ، **منهج تعليم الكبار ، النظرية والتطبيق** ، القاهرة دار الفكر العربي ،١٩٩٦م .

٤٠- محمود ، محمد مالك ، **معلم محو الأمية في دول الخليج العربية اختياره ، إعداده ، تدريبه** ،الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ،١٩٩٣ .

٤١- **مشروع إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي** ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،١٩٩٦م .

42- Jarvis , peter ,editor- Perspective of adult education and training in Europe, the national institute of adult continuing education Leicester ,1992.

* * *

أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلُّم اللغوي

د. صالح بن ناصر الشويرخ
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

إن موضوع هذه الدراسة التغذية الراجعة وعلاقتها بالتعلم اللغوي، حيث يتلخص هدفها في مسألتين: تحديد أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة، و تقصي أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي. وقد تبين أن أسباب العناية والاهتمام بالتغذية الراجعة في ميدان تعليم اللغة يعود إلى عدة عوامل: ١- منها أن التغذية الراجعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، ٢- وسيلة من وسائل التفاعل التداولي، ٣- وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية، ٤- وسيلة من وسائل إبراز الصيغ والتراكيب اللغوية، ٥- وسيلة من وسائل تحقيق المساندة للمتعلم، ٦- صورة من صور الشواهد الموجبة. أما أنواع التغذية الراجعة المسجلة في أدبيات تعليم اللغة فهي: ١- التحوير، ٢- الاستنطاق، ٣- الاستيضاح، ٤- التغذية الراجعة التقعيدية، ٥- التصحيح الصريح، ٦- التكرار، ٧- الترجمة، ٨- المصادقة. وقد تبين من خلال استعراض نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في سياقات مختلفة أن التحوير هو أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً واستعمالاً في فصول تعليم اللغة. كما اتضح أن مسألة تحديد أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي تعتمد على نوع المقياس المستخدم.

مقدمة الدراسة :

لقد كانت التغذية الراجعة Feedback – ولا تزال- بصورها وأشكالها المختلفة وعلاقتها بالتعلم اللغوي محل عناية عدد كبير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية/الأجنبية، إذ يؤكد نفر من الباحثين أن جميع أنواع التغذية الراجعة تعزز التطور اللغوي عند متعلمي اللغة (Gass, Mackey & Pica, 1998). وقد عولجت التغذية الراجعة بأشكال وصور متعددة، فقد درست بواسطة علماء اللغة باسم الشواهد السالبة Negative Evidence (White, 1989)، وبواسطة المتخصصين في تحليل الخطاب باسم إصلاح الخطأ Repair (Kasper, 1985)، وبواسطة المتخصصين في علم اللغة النفسي باسم التغذية الراجعة السالبة Negative Feedback (Annett, 1969)، وبواسطة المتخصصين في تعليم اللغة باسم التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback (Fanselow, 1977)، وبواسطة المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية باسم التركيز على الشكل (الصيغ والتراكيب) Focus-on-Form (Lightbown & Spada, 1990). والاختلاف في المصطلحات يعكس أيضاً اختلافات في الاهتمامات البحثية ويعكس مذاهب مختلفة في طرق جمع البيانات وتحليلها (Schachter, 1991).

تعريف التغذية الراجعة :

كانت الدراسات المبكرة التي أجريت في السبعينيات والثمانينيات الميلادية (Cathcart & Olsen, 1976, Fanselow, 1977, Hendrickson, 1978, Chenoweth, Day, Chun & Luppescu, 1983, Leki, 1991) تستخدم مصطلح تصحيح الأخطاء، ويقصد به الوسائل التي يعالج بها معلمو اللغة الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة، وقد كشفت نتائج تلك الدراسات أن ظاهرة تصحيح الأخطاء شائعة في فصول تعليم اللغة بصرف النظر عن هدف الدرس اللغوي والسياق الصفي،

مع أن ذلك يتم غالباً بطريقة اعتباطية تتسم بعدم الانتظام ويكتنفها شيء من الغموض.

إن التغذية الراجعة - موضوع هذه الدراسة- مصطلح أشمل من مصطلح تصحيح الأخطاء، إذ يقصد بها الإستراتيجيات التدريسية والنقاشية التي يستعملها معلم اللغة للاستجابة لمشاركات المتعلمين اللغوية والتعامل مع الأخطاء التي يرتكبونها أثناء تأديتهم للتمارين والأنشطة والمهمات التواصلية. وهدف هذه الإستراتيجيات مناقشة بعض الجوانب المتعلقة بالمعنى أو بالصيغ والتراكيب اللغوية، وتعديل ما ينتجه المتعلمون في ضوء ذلك وتصحيح أخطائهم أو تنبيههم إليها. ويقصد بها كذلك التغذية الراجعة الشفهية التي يقدمها المعلم في مقابل إنتاج المتعلمين الشفهي في فصول تعليم اللغة أثناء تأدية الأنشطة التعلمية التواصلية المنصبة بالدرجة الأولى على المعنى. والتغذية الراجعة قد تكون سالبة أو موجبة، إذ إن استجابات المعلم التي تلي ملفوظات المتعلم المطابقة للغة الهدف تدخل ضمن التغذية الراجعة حتى وإن كان هدفها التوكيد أو المصادقة لا التصحيح أو التنبيه إلى الأخطاء. علاوة على ذلك قد تكون التغذية الراجعة صريحة، تشير على نحو صريح إلى وجود خطأ ما في ملفوظ المتعلم، وقد تكون ضمنية، يفهم من خلالها المتعلم ضمناً أن ما تلفظ به يخالف اللغة الهدف. وهناك مصطلحان يستخدمان في أدبيات تعليم اللغة هما الإجراء الوقائي preemptive والإجراء العلاجي reactive (Long & Robinson, 1998)، والتغذية الراجعة تعتبر علاجية لا وقائية، فهي تقتصر على استجابات المعلم التي تلي ملفوظات المتعلم، أي أنها تمثل ردة فعل المعلم نحو ما يتلفظ بها المتعلم.

إضافة إلى ذلك يطلق على التغذية الراجعة في أدبيات تعليم اللغة ثلاثة مصطلحات رئيسية: التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback (Lyster & Ranta, 1997, Sheen, 2004)، والتغذية الراجعة السالبة Negative Feedback (Oliver, 2000, Iwashita, 2003)، والتغذية الراجعة التفاعلية Interactional

Feedback (Mackey & Oliver, 2002). والواقع أنه لا يوجد اختلاف كبير بين هذه المصطلحات، إلا أن من يستخدم المصطلح الأول يركز على الوظيفة التصحيحية للتغذية الراجعة، في حين أن من يستخدم المصطلح الثاني يسعى إلى استبعاد الشواهد الموجبة من التغذية الراجعة، أما من يستخدم المصطلح الثالث فهو يقصد التغذية الراجعة المقدمة أثناء التفاعل النقاشي.

هدف الدراسة:

هناك عدد من المناقشات العلمية المستفيضة للتغذية الراجعة قام بها مجموعة من الباحثين المتخصصين في تعليم اللغة (Allwright & Bailey, 1991, Chaudron, 1988, DeKeyser, 1993)، وقد استعار هؤلاء الباحثون الأسئلة الخمسة الرئيسة التي صاغها (Hendrickson, 1978) في واحدة من أكثر الدراسات شمولية لقضية معالجة الأخطاء في الفصول الدراسية، وهذه الأسئلة هي: أولاً: هل ينبغي تصحيح أخطاء الطلاب؟ ثانياً: متى ينبغي تصحيح أخطاء الطلاب؟ ثالثاً: أي الأخطاء التي يجب تصحيحها؟ رابعاً: كيف ينبغي تصحيح الأخطاء؟ خامساً: من الذي ينبغي أن يقوم بعملية التصحيح؟ وعلى الرغم من مرور عدة عقود على طرح هذه الأسئلة، فلازال المتخصصون في تعليم اللغة غير قادرين على تقديم إجابات علمية قاطعة على هذه الأسئلة. وبما أن موضوع هذه الدراسة هو التغذية الراجعة وليست مقصورة على تصحيح الأخطاء، فهناك مجموعة من الأسئلة أكثر عمقاً من الأسئلة التي طرحها Hendrickson تحتاج إلى أجوبة، منها: ما أنواع التغذية الراجعة وصورها المختلفة التي يستخدمها معلمو اللغة؟ هل يستجيب متعلمو اللغة للتغذية الراجعة، وكيف؟ هل تؤدي التغذية الراجعة إلى تنبيه المتعلمين إلى أخطائهم ومن ثم تصحيح تلك الأخطاء؟ هل تؤدي التغذية الراجعة إلى أثر إيجابي في التطور اللغوي؟ هل هو أثر قصير المدى أم بعيد المدى؟ إن هدف هذه الدراسة الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال الإجابة عن

السؤالين الرئيسيين التاليين:

١- ما أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة؟

٢- ما أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي؟

أسباب العناية بالتغذية الراجعة:

سبق أن أشرنا في مقدمة هذه الدراسة إلى أن التغذية الراجعة لقيت اهتماماً كبيراً على المستويين النظري والتطبيقي في ميدان تعليم اللغات الثانية/الأجنبية. وأهمية التغذية الراجعة في التعلم اللغوي نابعة من عدة نظريات ورؤى في اكتساب اللغة وعلم اللغة النفسي.

١- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة:

تؤكد نظريات اكتساب المعرفة (Fodor & Pylyshyu, 1988) أن التعلم عبارة عن صياغة فرضية معينة ومن ثم اختبار هذه الفرضية، فالمرء يستقبل المعلومات ويدركها في بيئتها بطريقة حسية، ومن ثم يتم تمثيلها عقلياً وتحليلها وتخزينها في الذاكرة. فالتعلم في هذه الحالة نوع من حل المشكلات، فهو مقصود وموجه نحو هدف معين (Miller, Galanter & Pribram, 1960). وتعتمد صياغة الفرضيات على العينات المعلوماتية التي يستقبلها المتعلم، وهي تعاني من النقص، ومن هنا فالمتعلم يحتاج دائماً إلى تغذية راجعة لمساعدته في تقليص حجم الفرضيات التي يمكن أن تفسر العينات والبيانات التي يستقبلها وتضييقها (Zock, Francopoulo & Laroui, 1989). وعليه فالتعلم الاستقرائي Inductive Learning بحاجة إلى تغذية راجعة ليحقق أهدافه[1].

٢- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل التفاعل التداولي:

(١) التعلم الاستقرائي هو تشكل المعرفة عند المتعلم من خلال العينات والأمثلة المتفرقة التي يتعرض لها.

يـرى (Long, 1981, 1983) صـاحب فرضـية التفاعـل Interaction Hypothesis أن التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلمون أثناء التفاعل التداولي Conversational Interaction تعزز التطور اللغوي عند المتعلم ؛ لأن التفاعل يربط بين الدخل اللغوي، والقدرات الداخلية للمتعلم خاصة الانتباه الانتقائي، والمنتج اللغوي بطريقة مثمرة، كما يرى أن التفاعلات التداولية التي تحدث بأشكال متعددة حين يستجيب المحاور لطلب محاوره التوضيح أو التأكيد تعزز التعلم اللغوي، حتى وإن كان الهدف الآني من هذه التعديلات في المحادثات جعل الحديث مفهوماً. وقد أظهرت المراجعات التي قامت بها (Pica, 1993, 1994a, 1994b) للدراسات المتعلقة بالتفاعل التداولي أن المتعلم يتنبه لكل من المعنى والشكل أثناء النقاش، وأن هناك ثلاث وظائف للنقاش: استيعاب الدخل اللغوي Input، وإصدار المنتج اللغوي Output، والحصول على تغذية راجعة. وفي نسخة معدلة من فرضية التفاعل يشدد (Long, 1996: 451) على الدور التسهيلي للتغذية الراجعة السالبة الضمنية Implicit Negative Feedback في التفاعل التداولي التي تتجلى من خلال ما يسمى النقاش المنصب على المعنى، لأن مثل هذه التغذية الراجعة تلفت انتباه المتعلم إلى التنافر بين الدخل اللغوي والمخرج اللغوي وتعطيه (أي المتعلم) فرصة ليتنبه للصيغ والتراكيب اللغوية. ويؤكد ذلك أيضاً كل من (Gass, 1997) و (Pica, 1994b) اللتين تشددان على التأثير الإيجابي للتغذية الراجعة التفاعلية. وهناك عدد كبير من الدراسات والبحوث حول دور التفاعل التداولي في اكتساب اللغة الثانية، خاصة فيما يتصل بالكيفية التي تعزز بها التغذية الراجعة المقدمة من المحاور التطور اللغوي عند المتعلم، وقد سعت البحوث الخاصة بالتفاعل إلى وصف الأنواع المختلفة من التعديلات التفاعلية التي تحدث، كما سعت إلى الحصول على أدلة بحثية (مبنية على الملاحظة والاختبار) تؤكد أثر التفاعل في الاستيعاب اللغوي (Loschky, 1994, Pica, Young & Doughty,

1987)، والإنتاج اللغوي (Gass & Varonis, 1994, Swain & Lapkin, 1998)، والتطور اللغوي عند متعلمي اللغة الثانية (Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994, Mackey, 1999).

٣- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم للصيغ والتراكيب اللغوية:

يرى (Schmidt, 1990) صاحب فرضية الملاحظة Noticing Hypothesis أن نجاح المتعلم في اكتساب الصيغ والتراكيب اللغوية الجديدة مرهون بقدرته على ملاحظة تلك الصيغ والتراكيب في الدخل اللغوي الذي يتعرض له. وبناء على ذلك لم يعد ينظر إلى التغذية الراجعة في بعض الدراسات الحديثة على أنها مجرد وسيلة من وسائل تصحيح الأخطاء، بقدر ما ينظر إليها على أنها وسيلة من وسائل لفت انتباه المتعلم إلى بعض الصيغ والتراكيب اللغوية في اللغة الهدف للمساعدة في اكتسابها (Doughty, 1999). كما أنها أداة تساعد المتعلم في ملاحظة الفجوة بين الصيغ والتراكيب اللغوية التي بحوزته ويجيد استعمالها والصيغ والتراكيب المستهدفة، وهناك بعض الباحثين (Schmidt & Frota, 1986) الذين يرون أن ملاحظة الفجوة Noticing the Gap تساعد في التطور اللغوي. ومن هنا فإن أصحاب فرضيتي التفاعل والملاحظة ينظرون إلى التغذية الراجعة على أنها صورة من صور الشواهد السالبة Negative Evidence[1] في الاكتساب اللغوي: فهي تغذية راجعة سالبة ضمنية Implicit Negative Feedback عند Long وأتباعه، في حين أنها تغذية راجعة سالبة صريحة Explicit Negative Feedback عند Schmidt ومؤيديه.

---

(١) الشواهد السالبة هي عبارة عن معلومات تقدم للمتعلم حول ما يخالف أنظمة اللغة الهدف. ويمكن تقديمها على نحو وقائي preemptively من خلال -مثلاً- شرح القواعد اللغوية، أو على نحو علاجي reactively من خلال تصحيح الأخطاء على سبيل المثال.

٤- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل إبراز الصيغ والتراكيب اللغوية:

أظهرت نتائج الدراسات الخاصة بالبرامج الانغماسية[١] في تعليم اللغة المطبقة في كندا أن هناك ضعفاً في التطور النحوي والدلالي لدى طلاب تلك البرامج، مما يشير إلى أن الدخل اللغوي المفهوم Comprehensible Input ليس كافياً وحده للنجاح في تعلم اللغة وإتقانها، فالمنتج اللغوي المفهوم Comprehensible Output مطلوب أيضاً لتكتمل عملية الاكتساب اللغوي، وهو يتضمن من ناحية إتاحة الفرصة لمتعلمي اللغة لإنتاج المنتج اللغوي، ويتضمن من ناحية أخرى تقديم تغذية راجعة مفيدة ومنتظمة من المعلمين والقرناء حول إنتاج الطلاب اللغوي (Allen, Swain, Harley & Cummins, 1990, Swain, 1985, 1988). كما تبين من نتائج هذه الدراسات أن تدريس المحتوى لا يقدم بذاته تدريساً لغوياً فعالاً، فاللغة المستخدمة لتدريس الموضوعات بحاجة إلى لإبرازها بطريقة تجعل الصيغ والتراكيب والمفردات اللغوية واضحة لمتعلمي اللغة (Harley, 1993, 1994). وبناء على ذلك أصبح ينظر للتغذية الراجعة على أنها وسيلة من وسائل إبراز بعض الصيغ والتراكيب وتوجيه انتباه المتعلم إليها في البرامج اللغوية القائمة على تدريس المحتوى أو تلك المنصبة على المعنى، ولا مكان فيها لتدريس القواعد، كما أنها وسيلة لتنبيه المتعلم إلى الصيغ والتراكيب اللغوية التي هو بحاجة إلى تعلمها، فبدلاً من اختيار موضوعات نحوية وصرفية معينة وتدريسها للمتعلمين دون التأكد من مدى حاجتهم إليها، يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة متصلة اتصالا وثيقاً بحاجة المتعلم من حيث إنها مرتبطة بالصيغ والتراكيب التي لا زال يخطئ فيها ولم يتمكن بعد منها تمكناً تاماً.

٥- التغذية الراجعة وسيلة من وسائل تحقيق المساندة للمتعلم:

يستمد مفهوم التغذية الراجعة أهميته كذلك من نظرية التعلم الاجتماعية/الثقافية

(١) برامج لتعليم اللغة الفرنسية للأطفال عن طريق المحتوى، تطبق في كندا.

المنسوبة للعالم الروسي (Vygotsky, 1978, 1986)، إذ إن أحد المفاهيم الأساسية في هذه النظرية مفهوم الدعم الموجه Guided Support المقدم من الشخص الخبير إلى الشخص المبتدئ. ويطلق على هذه الفكرة مصطلح المساندة Scaffolding، وهو يشير إلى موقف يقوم فيه الشخص ذو المعرفة بتكوين بيئة داعمة يستطيع فيها الشخص المبتدئ المشاركة في العملية التعلمية وتطوير مهاراته ومعارفه بهدف الوصول بها إلى مستويات أعلى (Donato, 1994). ولهذا المفهوم مضامين ذات قيمة كبيرة في تعلم اللغة الثانية/الأجنبية، فهو يعني حاجة متعلم اللغة الثانية/الأجنبية إلى المساندة والدعم عند تفاعله مع المعلم أو مع غيره من المتعلمين. ومفهوم المساندة في هذه النظرية يختلف عن الفكرة التقليدية السائدة في فصول تعليم اللغة المتمثلة في مساعدة المعلم للمتعلم (McCarthy & McMahon, 1992)، فالمساندة هنا هي عملية تشاركية تستند إلى حاجات المتعلم. وبهذا فالتغذية الراجعة شرط أساسي لحدوث التعلم في نظرية التعلم الاجتماعية/الثقافية، وإن كان ينظر للتغذية الراجعة في هذه النظرية من زاوية مختلفة، ففاعليتها تعتمد على الطريقة التي يتم بها التفاعل والنقاش بين المعلم والمتعلم. وقد قام (Aljaafreh & Lantolf, 1994) بدراسة طبيعة العملية الحوارية أثناء تقديم التغذية الراجعة في فصول تعليم اللغة، وذلك لاكتشاف أثر التغذية الراجعة، مطبقين في ذلك نظرية Vygotsky الاجتماعية/الثقافية، وذلك من خلال تصميم مقياس ضبطي Regulatory Scale مكون من ١٢ مستوى، يبدأ من أكثر صور المساعدة ضمنية بحيث يكون المتعلم مضبوطاً ذاتياً، وينتهي بأكثر صور المساعدة صراحة بحيث يكون المتعلم مضبوطاً من الآخرين. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة متعلمين يتعلمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، حيث تلقوا تغذية راجعة سالبة بطريقة تعاونية وضمن منطقة النمو التقريبي Zone of Proximal Development [1]. وقد أظهرت نتيجة

(١) منطقة النمو التقريبي هي المسافة بين مستوى النمو الحقيقي للمتعلم ومستوى النمو الذي يمكن أن يصل إليه.

الدراسة أن فائدة التغذية الراجعة تعتمد بشكل كبير على طبيعة التعامل والوساطة Mediation المقدمة من المعلم، كما تبين من تحليل التفاعل الحواري بين المعلم والمتعلم أن فاعلية معالجة الأخطاء مرتبطة بدرجة النقاش الحادث بين المعلم والمتعلم، وكذلك بالوقت الذي قدمت فيه، أي مدى تقديمها ضمن منطقة النمو التقريبي عند المتعلم. وبناء على هذه النتائج يشدد الباحثان على أهمية التغذية الراجعة السالبة بالنسبة للمعلم، لأنها في نظرهما وسيلة يتمكن من خلالها المعلم من قياس حاجات المتعلمين بشكل مستمر، مما يجعله قادراً على تقديم المساعدة المطلوبة في الوقت المناسب، ويؤكدان كذلك على أن هذه العملية لا يمكن أن تتم إلا من خلال التفاعل التشاركي بين المعلم (الخبير) والمتعلم (المبتدئ).

٦- التغذية الراجعة صورة من صور الشواهد الموجبة:

هناك من يؤمن بأن الشواهد الموجبة Positive Evidence[1] التي تتمثل في الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم كافية ليكتسب المتعلم اللغة الثانية (Krashen, 1982, Schwartz, 1993)، وأن الشواهد السالبة لا قيمة لها، بل ربما تؤدي إلى تأثيرات سلبية في التطور اللغوي (Truscott, 1996). من هنا فإن فاعلية التغذية الراجعة في نظر هؤلاء لا تعود إلى كونها شواهد سالبة، بل هي في نظرهم تقدم شواهد موجبة مناسبة بطريقة واضحة في الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم. ويعتقد أصحاب هذا الموقف أن المتعلم إذا فسر التغذية الراجعة على أنها تصحيحية، فإن أثرها في لغته سيكون سطحياً وسيقتصر التأثير على الأداء اللغوي فقط ولن يمتد إلى القدرة

(١) الشواهد الموجبة هي الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم، فهي عبارة عن عينات لغوية مطابقة لأنظمة اللغة الهدف. ويمكن تقديمها إما على شكل دخل لغوي أصيل كما يحدث في التداولات الطبيعية، أو على شكل دخل لغوي معدل كما يحدث في خطاب كلام الأجنبي Foreigner Talk Discourse أو كلام المعلم Teacher Talk.

اللغوية (Schwartz, 1993). وبناء على ذلك فهؤلاء يفرقون بين تصحيح الأخطاء والتغذية الراجعة، فهم يرون ضرورة تجنب تصحيح الأخطاء، لأنهم يؤمنون بأن تصحيح الأخطاء يؤدي إلى تغييرات سطحية أو مؤقتة في أداء المتعلم ولا تستحق المجازفة في إحداث ردة فعل وجدانية سلبية (Truscott, 1999).

وخلاصة القول أن المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية على اختلاف توجهاتهم يجمعون على فائدة وأهمية التغذية الراجعة في التطور اللغوي عند متعلمي اللغة حتى وإن اختلفوا في اعتبارها صورة من صور الشواهد السالبة أو الشواهد الموجبة، فهي تلقى دعماً نظرياً من العلماء والباحثين الذين يؤمنون بالتعلم الضمني للغة، وكذلك دعماً من أولئك الذين يؤمنون بالتعلم الصريح للغة.

أنواع التغذية الراجعة:

ليس هناك تقسيم متفق عليه لأنواع التغذية الراجعة، كما أن الباحث لم يتمكن من العثور على أي دراسة حاولت حصر جميع أنواع التغذية الراجعة الممكنة، ومع ذلك فإن أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً في أدبيات تعليم اللغة هي: التحوير، والاستنطاق، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقعيدية، والتصحيح الصريح، والتكرار، والترجمة، والمصادقة. وتعكس هذه الأنواع صور التغذية الراجعة الصريحة والضمنية، فالتصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقعيدية يمثلان أقوى صور التغذية الراجعة الصريحة، في حين يمثل التحوير والاستيضاح والتكرار أقوى صور التغذية الراجعة الضمنية، مع أن الفروق بين صور التغذية الراجعة الصريحة والضمنية عبارة عن سلسلة متصلة ولا تمثل قطبين لا يلتقيان. علاوة على ذلك تمثل هذه الأنواع الثمانية صور التغذية الراجعة السالبة والموجبة، فالتحوير والتصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقعيدية هي أكثر صور التغذية الراجعة تقديماً للشواهد السالبة، في حين أن المصادقة والترجمة والتكرار اللاتصحيحي هي أكثر صور التغذية الراجعة تقديماً للشواهد الموجبة.

وفيما يلي سوف نقوم بتعريف كل نوع من هذه الأنواع الثمانية مع ضرب أمثلة على كل نوع باللغتين العربية والإنجليزية[1].

١- التحوير :

التحوير Recast هو إعادة صياغة العبارة المشتملة على خطأ كلياً أو جزئياً دون تغيير المعنى[2]. وقد لقي التحوير اهتماماً كبيراً من الباحثين، بل لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن الاهتمام به فاق الاهتمام ببقية أنواع التغذية الراجعة بشكل كبير. ويبدو أن (Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973) هم أول من استخدم هذا المصطلح في مجال اكتساب اللغة الأولى، ثم انتقل بعد ذلك إلى ميدان اكتساب اللغة الثانية، ويقصدون به استجابة البالغ لما يتلفظ به الطفل، وهو يشمل تصحيح الأخطاء إلى جانب تقديم عناصر مفقودة فيما تلفظ به الطفل، والتحوير في نظر هؤلاء الباحثين يؤدي ثلاث وظائف: أولاً يسد بعض الفجوات فيما تلفظ به الطفل، ثانياً يقدم نماذج قواعدية صحيحة للجمل والعبارات (المشتملة على أخطاء) التي تلفظ بها الطفل، ثالثاً يقدم أنماطاً بديلة للجمل والعبارات التي تلفظ بها الطفل. ويعرّف (Farrar, 1992: 20) التحوير بأنه الملفوظات التي يقوم من خلالها الوالدان بتصحيح الجملة التي يتلفظ بها

---

(١) الأمثلة باللغة العربية هي من صنع الباحث، أما الأمثلة باللغة الإنجليزية فهي مأخوذة من الدراسات الأجنبية.

(٢) مثال على التحوير باللغة العربية:

المتعلم: سمعتُ صوتٌ غريبٌ.

المعلم: سمعتُ صوتاً غريباً.

المتعلم: سمعتُ صوتاً غريباً

مثال على التحوير باللغة الإنجليزية:

S: a woman talks.
T: she is talking.
S: is talking.

الطفل، وذلك من خلال إضافة بعض المعلومات النحوية أو الدلالية، فالمعنى المركزي للجملة يبقى، بينما يتم إحداث تغييرات في الجوانب الصرفية أو النحوية أو الدلالية. وبهذا فـFarrar يرى أن التحوير تغذية راجعة مقدمة من الوالدين تشتمل على الخصائص النحوية المستهدفة، سواء أكان الهدف تصحيح ما يتلفظ به الطفل أم لا، وهو بذلك يقسم التحوير إلى نوعين: الأول تحوير تصحيحي Corrective Recast وهدفه تصحيح خطأ وقع به الطفل، والثاني تحوير لا تصحيحي Noncorrective Recast وهدفه تقديم نموذج مستهدف، ويبدو أن التحوير اللاتصحيحي عند Farrar قريب من النمذجة Modeling[1]. وقد استخدمت (Doughty & Varela, 1998) مصطلح التحوير التصحيحي، وهو يتكون عندهما من مرحلتين: في المرحلة الأولى يقوم المعلم بإعادة ما تلفظ به المتعلم مع تغيير نغمة الصوت للفت انتباهه لوجود خطأ، وفي المرحلة الثانية يقوم المعلم بتقديم الصيغة/التركيب الصحيح[2]، وتزعم (Doughty & Varela, 1998: 124) أن هذا النوع من التحوير هو عبارة عن تغذية راجعة ضمنية، لأنه يخلو من استعمال اللغة التقعيدية ولا يتسبب في قطع العملية

---

(١) النمذجة هي تقديم عينات لغوية مطابقة للغة الهدف ليقوم المتعلم بمحاكاتها.

(٢) مثال على التحوير التصحيحي عند (Doughty & Varela, 1998) باللغة العربية:

المتعلم: سمعتُ صوتٌ غريبٌ.

المعلم: سمعتُ *صوتٌ* غريبٌ.

المتعلم: لم يرد.

المعلم: سمعتُ صوتاً غريباً.

المتعلم: سمعتُ صوتاً غريباً.

مثال على التحوير التصحيحي عند (Doughty & Varela, 1998) باللغة الإنجليزية:

S: I think that the worn will go under the soil.
T: I *think* that the worn *will* go under the soil.
S: no response.
T: I thought that the worn would go under the soil.
S: I thought that the worn would go under the soil.

التواصلية، والواقع أنه يحتوي على مكون صريح يتمثل في المرحلة الأولى، وهو بذلك يختلف عن التحوير عند كثير من الباحثين (مثل Lyster & Ranta, 1997, Iwashita, 2003, Sheen, 2004)، فالتحوير عند هؤلاء يخلو من أي مكون صريح.

ويقدم (Long, 1996: 434) تعريفاً إجرائياً شاملاً للتحوير ينطبق على اكتساب اللغة الأولى والثانية، فالتحوير عنده ملفوظات يتم فيها إعادة صياغة ما تلفظ به الطفل، وذلك من خلال تغيير أحد مكونات الجملة (فعل أو فاعل أو مفعول) مع المحافظة على المعنى الرئيسي للجملة. ويحدد Long أربعة خصائص للتحوير: ١) إعادة صياغة الملفوظات التي بها خلل في الصياغة، ٢) توسيع وإطالة الملفوظ بطريقة أو بأخرى، ٣) الإبقاء على المعنى الرئيسي للملفوظ دون تغيير، ٤) إتيان التحوير بعد الملفوظات التي تشتمل على خلل في صياغتها. من جهة أخرى تقدم (Oliver, 1995) تقسيماً مفصلاً للتحوير، حيث تشير إلى أن التحوير قد يُقدم استجابة لخطأ واحد أو أكثر، وقد يكون تحوير كلي أو جزئي للملفوظ الذي تلفظ به المتعلم.

وهناك مصطلحات أخرى تحمل المعنى نفسه، فقد استخدمت (Spada & Frohlich, 1995) مصطلح إعادة الصياغة Paraphrase ويعني إعادة صياغة الملفوظ المشتمل على خطأ، في حين يستعمل (Chaudron, 1977) مصطلح التكرار مع التغيير Repetition with change ويعرفه بأنه استجابة لخطأ وقع فيه المتعلم بحيث يصحح المعلم ذلك الخطأ ثم يستمر في مناقشة الموضوعات الأخرى، ويفرق Chaudron بين التكرار مع التغيير، والتكرار مع التغيير والتشديد Repetition with change and emphasis: فالثاني يعني استجابة يقوم المعلم من خلالها بالتشديد على موقع الخطأ والبديل الصحيح. وغالبية الباحثين إما أنهم يدمجون كلا النوعين (التغيير والتشديد) ضمن تعريف التحوير مثل (Lyster & Ranta, 1997) أو أنهم لا يأتون على ذكر عنصر التشديد.

٢- الاستنطاق :

الاستنطاق Elicitation يعني قيام المعلم بدفع المتعلم إلى إعادة صياغة ما تلفظ به ويستحثه على ذلك بطرق مباشرة وغير مباشرة، ويشير (Lyster & Ranta, 1997: 48) إلى أن للاستنطاق ثلاثة أنواع: الأول يسمى استنطاق تتمة elicit completion وفيه يطلب المعلم من المتعلم تكملة ما يتلفظ به من خلال التوقف عن الكلام ليعطي المتعلم فرصة لملء الفراغ[١]، وقد يسبقه تعليقات لغوية موازية metalinguistic comments[٢]، أو قد يسبقه تكرار الخطأ. أما إذا أكمل المعلم بنفسه ملفوظات المتعلم الناقصة، فهذا يعتبر من الشواهد الموجبة (Iwashita, 2003). والنوع الثاني يسمى سؤال استنطاقي elicitative question حيث يستخدم المعلم الأسئلة لاستنباط الصيغة الصحيحة من المتعلم[٣]، ولا يدخل ضمن الأسئلة الاستنطاقية الأسئلة التي يجاب عليها بـ: نعم أو لا. أما النوع الثالث، فيسمى طلب إعادة الصياغة reformulation request حيث يطلب المعلم من المتعلم إعادة صياغة ما تلفظ به[٤].

---

(١) مثال على استنطاق التتمة باللغة العربية:

المعلم: هو....

مثال على استنطاق التتمة باللغة الإنجليزية:

T: It is a....

(٢) مثال على التعليقات اللغوية الموازية باللغة العربية:

المعلم: لا، ليس ما تقول، بل هو...

مثال على التعليقات اللغوية الموازية باللغة الإنجليزية:

T: no, not that. It's a...

(٣) مثال على السؤال الاستنطاقي باللغة العربية:

المعلم: كيف يمكن أن نعبر عن ذلك بالعربية؟

مثال على السؤال الاستنطاقي باللغة الإنجليزية:

T: how do we say X in English?

(٤) مثال على طلب إعادة الصياغة باللغة العربية:

٣- الاستيضاح:

الاستيضاح Clarification Request هو تغذية راجعة تعطي إشارة للمتعلم بأن ما تلفظ به ليس مفهوماً أو به خلل في الصياغة (Spada & Frohlich, 1995). ويستخدم المعلم في الاستيضاح عبارات مثل عفواً؟ لم أفهم! وهي تعني أن المعلم يحتاج إلى مزيد من التوضيح، مما يدفع المتعلم إلى إعادة صياغة ما تلفظ به[١]. ويشير (Lyster & Ranta, 1997: 47) إلى أن الاستيضاح يستخدم للإشارة إلى مشكلات إما في الفهم أو السلامة اللغوية أو كلاهما معاً. ولكن من المهم التنبيه إلى أن المتعلم قد لا يفهم من الاستيضاح أنه قد ارتكب خطأ، فقد يظن أن المعلم لم يسمعه جيداً، مما قد يدفعه إلى إعادة العبارة نفسها دون تغيير، ولكن بصوت مسموع.

٤- التغذية الراجعة التقعيدية:

التغذية الراجعة التقعيدية Metalinguistic Feedback تعني تقديم المعلم معلومات تتصل بالصياغة الصحيحة لما تلفظ به المتعلم مستخدماً المصطلحات النحوية والصرفية، فهي تحتوي على معلومات لغوية نظرية دون تقديم الجواب الصحيح (Sheen, 2004)[٢]. ويشير (Lyster & Ranta, 1997: 47) إلى أن التغذية الراجعة

المعلم: هل تستطيع أن تعبر عن ذلك بطريقة أخرى؟

مثال على طلب إعادة الصياغة باللغة الإنجليزية:

T: can you say it another way?

(١) مثال على الاستيضاح باللغة العربية:

المتعلم: نريد تدريبات اليوم.

المعلم: عفواً؟

مثال على الاستيضاح باللغة الإنجليزية:

S: I want practice today, today.
T: I'm sorry?

(٢) مثال على التغذية الراجعة التقعيدية باللغة العربية:

التقعيدية تشمل إما تعليقات أو معلومات أو أسئلة. وتشير التعليقات إلى وجود خطأ ما في مكان ما[1]، أما المعلومات فهي إما أن تقدم لغة نحوية موازية تشير إلى طبيعة الخطأ[2]، أو تعريف مفردة في حالة الأخطاء الدلالية، في حين أن الأسئلة تشير إلى طبيعة الخطأ مع السعي إلى استنباط المعلومة من المتعلم[3].

٥- التصحيح الصريح:

التصحيح الصريح Explicit Correction يعني قيام المعلم بذكر الصيغة

المتعلم: جاء امرأة.

المعلم: امرأة مؤنث وليست مذكر.

المتعلم: جاءت امرأة.

مثال على التغذية الراجعة التقعيدية باللغة الإنجليزية:

S: there are influence person who..
T: influential is an adjective.
S: influential person.

(١) مثال على التعليقات باللغة العربية:

المعلم: هل تستطيع العثور على الخطأ الذي ارتكبته؟

مثال على التعليقات باللغة الإنجليزية:

T: can you find your error?

(٢) مثال على المعلومات باللغة العربية:

المعلم: إنه مذكر.

مثال على المعلومات باللغة الإنجليزية:

T: it's masculine..

(٣) مثال على الأسئلة باللغة العربية:

المعلم: هل هو مؤنث؟

مثال على الأسئلة باللغة الإنجليزية:

T: is it feminine?

الصحيحة أو التركيب الصحيح، ويشير بشكل واضح للمتعلم إلى أنه ارتكب خطأ[1]، وبذلك فالتصحيح الصريح يحتوي على ثلاثة مكونات: إخبار المتعلم بأنه ارتكب خطأ، وتحديد مكان الخطأ، وتصحيح الخطأ.

٦- التكرار:

التكرار Repetition هو إعادة المعلم للملفوظات المتعلم المشتملة على أخطاء دون أي تغيير، والهدف من ذلك تنبيه المتعلم إلى وجود خطأ ما في الملفوظ ذات الصلة، وقد يصحب ذلك تغيير في نغمة الكلام لإبراز موقع الخطأ[2]. ويطلق على هذا النوع من التكرار تكرار تصحيحي Corrective Repetition، وهناك نوع آخر من التكرار يسمى تكرار لا تصحيحي Non-Corrective Repetition، وهو يتضمن إعادة العبارات الصحيحة التي يتلفظ بها المتعلم بهدف المصادقة عليها وتوكيد المعنى ليس إلا. والتكرار اللاتصحيحي أحد صور التغذية الراجعة الموجبة، رغم أن بعض الباحثين لا يعتبره من أنواع التغذية الراجعة على اعتبار أن التغذية الراجعة تقتصر على الشواهد

---

(١) مثال على التصحيح الصريح باللغة العربية:

المتعلم: ثلاث طلاب.

المعلم: ثلاثة طلاب وليس ثلاث طلاب.

مثال على التصحيح الصريح باللغة الإنجليزية:

T: oh, you mean, you should say.

(٢) مثال على التكرار باللغة العربية:

المتعلم: لقد أنا دفع عشرة ريالات.

المعلم: أنا دفع؟

المتعلم: دفعت عشرة ريالات.

مثال على التكرار باللغة الإنجليزية:

S: it is too expensive, I pay only 10 dollars.
T: I pay?
S: I will pay.

السالبة فقط (Lyster & Ranta, 1997). وقد فصل (Lyster, 1998b: 63) في الحديث عن التكرار اللاتصحيحي، وقسمه إلى أربعة أنواع: الأول تكرار خبري معزول isolated declarative repetition وفيه يؤكد المعلم رسالة المتعلم من خلال تكرار كل أو بعض ما تلفظ به المتعلم دون إضافة معنى جديد مع انحدار في نغمة الكلام، والثاني تكرار استفهامي معزول isolated interrogative repetition وفيه يسعى المعلم إلى توكيد رسالة المتعلم من خلال تكرار كل أو بعض ما تلفظ به المتعلم دون إضافة أي معنى جديد مع ارتفاع في نغمة الكلام، والثالث تكرار خبري مدمج incorporated declarative repetition وفيه يقدم المعلم معلومات إضافية من خلال دمج كل أو بعض الملفوظ الذي تلفظ به المتعلم في عبارة أطول، والرابع تكرار استفهامي مدمج incorporated interrogative repetition وفيه يسعى المعلم إلى الحصول على معلومات إضافية من المتعلم من خلال دمج كل أو بعض الملفوظ الذي تلفظ به المتعلم في سؤال موجه للمتعلم. ويلاحظ أن التكرارين الاستفهاميين يتطلبان من المتعلم الرد على المعلم، أما التكراران الخبريان فلا يتطلبان أي رد من المتعلم، كما يلاحظ أن التكرار المعزول بنوعيه يكتفي فيه المعلم بتكرار ما تلفظ به المتعلم دون زيادة، أما التكرار المدمج بنوعيه فالمعلم يزيد فيه على ما تلفظ به المتعلم.

٧- الترجمة:

وهي ترجمة المعلم لما يتلفظ به المتعلم بلغته الأولى، وقد صنفت (Iwashita, 2003) الترجمة على أنها من الشواهد الموجبة، أما (Lyster & Ranta, 1995) فقد تعاملا معها في البداية على أنها نوع مستقل من التغذية الراجعة، ثم قاما بعد ذلك بدمجها مع التحوير لسببين: الأول قلة حدوث الترجمة في البيانات التي قاما بجمعها وتحليلها (Lyster & Ranta, 1997)، والثاني لأنها تؤدي نفس وظيفة التحوير، والواقع أنها تختلف عن التحوير، فالتحوير يعتبر استجابة للملفوظات المخالفة للغة

الهدف، أما الترجمة فهي استجابة للملفوظات المطابقة للغة الأم. وقد جعل (Panova & Lyster, 2002) الترجمة نوعاً مستقلاً من أنواع التغذية الراجعة[1].

٨- **المصادقة:**

لم يعتن الباحثون بالمصادقة Approval، ولعل (Lyster, 1998b) هو أكثر الباحثين اهتماماً بهذا النوع من التغذية الراجعة الموجبة، وقد أطلق عليها في البداية مصطلح التعزيز Reinforcement حيث لم يدخلها في التغذية الراجعة ظناً منه أن التعزيز لا يحدث إلا بعد إصلاح الخطأ من المتعلم (Lyster & Ranta, 1997)، لكنه تحول فيما بعد إلى مصطلح المصادقة وضمها إلى التغذية الراجعة، حيث تبين له بعد إعادة تحليل البيانات التي قام بجمعها (Lyster, 1998b) أن المصادقة لا تقتصر على الحالة الوحيدة التي حددها من قبل، بل هي تحدث في ثلاث حالات رئيسية. الحالة الأولى المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم مع تجاهل الخطأ اللغوي[2]، والحالة الثانية

---

(١) مثال على الترجمة باللغة العربية:

المعلم: ما أقرب الأماكن إلى مدينة الرياض؟

المتعلم: I have not finished yet

المعلم: لم تنته بعد؟ حسناً.

مثال على الترجمة باللغة الإنجليزية:

T: all right, now, which place is near the water?
S: non, j'ai pas fini.
T: you haven't finished? Okay, Bernard, have you finished?

(٢) مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة العربية:

المتعلم: لقد ناقشت الموضوع مع كثير أصدقاء.

المعلم: هذا جيد، معنى ذلك أنك تدرك جيداً أبعاد الموضوع.

مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة الإنجليزية:

S: oh, it's great! I like the special effects when the train goes speed light.
T: that's good, and they are discussing the film. Good, excellent, George. Ok, Patrick.

المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم ومن ثم تحوير الخطأ[1]، والحالة الثالثة تحوير الخطأ ومن ثم المصادقة على محتوى ما تلفظ به المتعلم[2].

وقد أشار بعض الباحثين (Sheen, 2004) إلى نوع تاسع من أنواع التغذية الراجعة وهو التغذية الراجعة المتعددة Multiple Feedback وهو يعني استخدام نوعين من أنواع التغذية الراجعة بصورة متتابعة. ويشير (Lyster, 1998b) إلى أن التكرار التصحيحي هو أكثر أنواع التغذية الراجعة الذي يقع ضمن هذه الفئة، حيث وجد أن التكرار يستخدم مع أنواع التغذية الراجعة التالية: التغذية الراجعة التقعيدية[3]،

---

(١) مثال على الحالة الثانية للمصادقة باللغة العربية:

المتعلم: يتناول الطلاب الطعام على أدراج كبيرة.

المعلم: ممتاز، على طاولات كبيرة.

مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة الإنجليزية:

S: sugar cabeen.
T: perfect. The sugar cabin.

(٢) مثال على الحالة الثالثة للمصادقة باللغة العربية:

المتعلم: أعتقد أنها تكمن في آسيا.

المعلم: تقع في آسيا، نعم، كلامك صحيح.

مثال على الحالة الأولى للمصادقة باللغة الإنجليزية:

S: is it in, I think it's inside Europe.
T: it's in Europe. Yes, you are right.

(٣) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتغذية راجعة تقعيدية باللغة العربية:

المتعلم: كتب الدرس أنا.

المعلم: لا يمكنك أن تقول: كتب الدرس أنا.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتغذية راجعة تقعيدية باللغة الإنجليزية:

S: then um, I am gone to the...
T: you can't say, I am gone.

والاستنطاق[١]، والتصحيح الصريح[٢]، والاستيضاح[٣]، والتحوير[٤]. ويبدو أن Lyster كان متردداً في اعتبار هذه الصيغة نوعاً مستقلاً من أنواع التغذية الراجعة، حيث صنفها في البداية على أنها نوع مستقل (Lyster & Ranta, 1995)، ثم قام فيما بعد بإدراجها ضمن أنواع التغذية الراجعة الخمسة على اعتبار أن التغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح والاستيضاح والتحوير هي ما يميز هذه الصور وليس

---

(١) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستنطاق باللغة العربية:

المتعلم: وجدت تقدير ممتاز

المعلم: وجدت تقدير ممتاز، كيف يمكننا أن نعبر عن ذلك بطريقة أخرى؟

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستنطاق باللغة الإنجليزية:

S: shortening?
T: a shortening. How could we say that? Another word for shortening?

(٢) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتصحيح صريح باللغة العربية:

المتعلم: النمورات.

المعلم: نحن لا نقول النمورات، بل نقول النمور.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتصحيح صريح باللغة الإنجليزية:

S: eggses.
T: eggs. We don't say eggses. We say eggs.

(٣) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستيضاح باللغة العربية:

المتعلم: صنعت جهدي.

المعلم: صنعت جهدي، لم أفهم ما تقول.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار واستيضاح باللغة الإنجليزية:

S: I succeeded my letter.
T: I don't understand, you succeeded your letter.

(٤) مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتحوير باللغة العربية:

المتعلم: بيوت مبنية من الصخور.

المعلم: من الصخور، من الحجر.

مثال على التغذية الراجعة المتعددة المكونة من تكرار وتحوير باللغة الإنجليزية:

S: there are houses built of rock.
T: of rock, of stone.

التكرار نفسه، ولهذا السبب قام بترميز هذه الصيغة على أنها أمثلة للأنواع الخمسة من التغذية الراجعة[1]. ويبدو أن من الأفضل عدم احتساب هذه الصيغة نوعاً مستقلاً، لكن ينبغي الاهتمام بها وعدم إهمالها عند تحليل البيانات في الدراسات التطبيقية.

وقبل أن نختم حديثنا عن أنواع التغذية الراجعة لابد لنا أن نقف وقفة قصيرة عند مصطلحين شائعين في أدبيات تعليم اللغة يكثر استخدامهما في دراسات التغذية الراجعة والتفاعل النقاشي هما: النقاش المنصب على الشكل Negotiation of form والنقاش المنصب على المعنى Negotiation of meaning. وهناك نوع من التداخل بين هذين المصطلحين وشيء من الغموض في استخدام الباحثين لهما. وتعرف (Pica, 1992: 200) النقاش المنصب على المعنى بأنه نشاط يحدث عندما يرسل المستمع إشارة إلى المتكلم تشير إلى أن ما تلفظ به المتكلم غير واضح، ومن ثم يعمل كلاهما (المتكلم والمستمع) على حل المشكلة الاستيعابية لغوياً، وبذلك تكون وظيفة النقاش المنصب على المعنى وظيفة تداولية تهدف إلى حل تعثر العملية التواصلية والعمل على الوصول إلى فهم متبادل (Pica, Holliday, Lewis & Morgenthalerl, 1989). أما وظيفة النقاش المنصب على الشكل فتعليمية، أي تقديم تغذية راجعة تصحيحية تساعد على الإصلاح الذاتي للخطأ متضمنة السلامة والدقة اللغوية وليس مجرد الاستيعاب (Lyster & Ranta, 1997)، وهذا ربما يعني أن النقاش المنصب على المعنى قد يحقق أهدافه المتمثلة في الفهم حتى وإن كان هناك أخطاء في الصياغة اللغوية. وهناك مجموعة من الإستراتيجيات النقاشية، حيث يقسمها (Long, 1996) إلى أربعة أنواع: إستراتيجية الاستيضاح، وإستراتيجية التحقق Comprehension Check وهي تعني

(١) من صور التغذية الراجعة المتعددة أيضاً: تحوير+ تغذية راجعة تقعيدية، استنطاق+ تحوير، استنطاق+ تصحيح صريح، استنطاق+ تغذية راجعة تقعيدية.

تحقق المحاور من أن المستمع قد فهم ما يقوله[1]، وإستراتيجية التوكيد Confirmation Check وهي تعني أن يتأكد المحاور من المعنى الذي يريد المتكلم أن يوصله[2]، وإستراتيجية الأسئلة التخييرية Or-choice questions وهي تعني أن يطرح المحاور سؤالاً ويتبعه بمجموعة من الأجوبة المحتملة مصاغة على شكل سؤال[3]. أما (Iwashita, 2003) فتقسم الإستراتيجيات النقاشية إلى ثلاثة أنواع: الاستيضاح والتوكيد والتكرار. ويمكن القول أن بعض الإستراتيجيات النقاشية تدخل ضمن أنواع التغذية الراجعة مثل الاستيضاح والتكرار، في حين أن بعضها لا يمكن أن تكون من أنواع التغذية الراجعة مثل التحقق والتوكيد والأسئلة التخييرية.

وهناك خلاف بين الباحثين في تصنيف أنواع التغذية الراجعة ضمن النقاش المنصب على الشكل، أو ضمن النقاش المنصب على المعنى، فهناك من يؤمن بأن النقاش المنصب على الشكل هو تغذية راجعة، أما النقاش المنصب على المعنى فليس كذلك (Lyster & Ranta, 1997)، بالمقابل هناك من الباحثين من يدخل النقاش المنصب

---

(١) مثال على إستراتيجية التحقق باللغة العربية:

المعلم: هل فهمت ما أقول؟

مثال على إستراتيجية التحقق باللغة الإنجليزية:

T: did you understand?

(٢) مثال على إستراتيجية التوكيد باللغة العربية:

المعلم: هل هذا ما تقصده؟

مثال على إستراتيجية التحقق باللغة الإنجليزية:

T: is this what you mean?

(٣) مثال على إستراتيجية الأسئلة التخييرية باللغة العربية:

المعلم: متى ستذهب إلى المكتبة؟ الساعة الرابعة أم الساعة الخامسة؟

مثال على إستراتيجية الأسئلة التخييرية باللغة الإنجليزية:

T: what time is your class? At 3:00 or 4:00?

على المعنى ضمن التغذية الراجعة (Oliver, 2000). ومن الباحثين الذين فصلوا في هذه القضية (Lyster, 1998a: 273) حيث صنف الاستنطاق والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية ضمن النقاش المنصب على الشكل، وهو يرى أن هذه الأنواع الأربعة تختلف عن التحوير والتصحيح الصريح لأنها تقدم للمتعلم إشارات تساعد على تحقق الإصلاح الذاتي للخطأ، وليس مجرد إعادة صياغة ملفوظات المتعلم، فهو يؤكد على أن النقاش المنصب على الشكل أقدر من النقاش المنصب على المعنى على تحديد الوسائل التي يستخدمها المعلم للتركيز على الشكل، ويزود المتعلم بفرصة لربط الصيغ/التراكيب اللغوية بوظائفها دون أن يؤثر ذلك في تدفق العملية التواصلية مع المحافظة على صفة التبادلية للنقاش، أما في حالتي التحوير والتصحيح الصريح فإن فرصة النقاش بين المعلم والمتعلم تكون محدودة، ما يعني أن أنواع التغذية الراجعة الستة عند Lyster تتفق في تركيزها على الشكل لا المعنى، لكنها تختلف في مدى توفر فرص النقاش، فالاستنطاق والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية توفر فرصاً كبيرة لحدوث النقاش اللغوي عكس التحوير والتصحيح الصريح.

وخلاصة القول أن الباحثين الذين درسوا التغذية الراجعة ضمن فرضية التفاعل يعتبرون جميع الإستراتيجيات النقاشية من أنواع التغذية الراجعة ولا يفرقون كثيراً بين النقاش المنصب على المعنى أو على الشكل. أما من درس من الباحثين التغذية الراجعة خارج إطار فرضية التفاعل وضمن مسألة تصحيح الأخطاء فهم يفرقون بين النقاش المنصب على المعنى والنقاش النصب على الشكل، فيبقون الثاني ضمن حدود التغذية الراجعة ويستبعدون الأول منها، مع أن التغذية الراجعة قد تتضمن مناقشة للمعنى أو للشكل. ويبدو أن وضع أي نوع من أنواع التغذية الراجعة ضمن النقاش المنصب على المعنى أو النقاش النصب على الشكل يعتمد على استخدام ذلك النوع في سياق محدد، فإذا كان هدف التغذية الراجعة إصلاح خطأ متصل بالمعنى فتدخل ضمن النقاش

المنصب على المعنى، أما إذا كان هدف التغذية الراجعة إصلاح خطأ متصل بالشكل فتدخل ضمن النقاش المنصب على الشكل، وقد لاحظت (Sheen, 2004) ذلك في دراستها، حيث وجدت أن التحوير يركز في بعض الحالات على المعنى، وفي حالات أخرى على الشكل، وبهذا يمكن تصنيف جميع أنواع التغذية الراجعة ضمن النقاش المنصب على المعنى أو على الشكل حسب كل حالة.

استعمال التغذية الراجعة في فصول تعليم اللغة

سنقوم في هذا الجزء من الدراسة بمناقشة مدى استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في سياقات تعليم اللغة الثانية/الأجنبية، وذلك من خلال استعراض نتائج عدد كبير من الدراسات التطبيقية التي أجريت في سياقات مختلفة، فهناك مجموعة كبيرة من الدراسات الوصفية الصفية القائمة أساساً على الملاحظة التي حاولت تقصي صور التغذية الراجعة وأنواعها التي يقوم المعلم بتوظيفها، واستجابة المتعلم لها (انظر الجدول رقم ١).

الدراسة	سياق الدراسة	أبرز أنواع التغذية الراجعة المسجلة في الدراسة
Doughty 1994	اللغة الفرنسية لغة أجنبية في أستراليا	التحوير والاستيضاح والتكرار والترجمة
Roberts 1995	اللغة اليابانية لغة أجنبية في أمريكا	التحوير
Oliver 1995	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في أستراليا	التحوير والتكرار والاستيضاح والتحقق
Lyster & Ranta 1997	اللغة الفرنسية لغة ثانية في كندا	التحوير والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح
Harvanek 1999	اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في النمسا	التحوير والتصحيح الصريح

Ohta 2000	اللغة اليابانية لغة أجنبية في أمريكا	التحوير
Mackey, Gass & McDonough 2000	اللغة الإنجليزية لغة ثانية ، واللغة الإيطالية لغة أجنبية في أمريكا	التحوير والنقاش المنصب على المعنى (الاستيضاح والتحقق والتوكيد)
Ellis, Basturkmen & Loewen 2001	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في نيوزيلندا	التحوير والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق
Panova & Lyster 2002	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في كندا	التحوير والترجمة والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح
Mackey, Oliver & Leeman 2003	اللغة الإنجليزية لغة ثانية في أستراليا	التحوير والاستيضاح
Sheen 2004	اللغة الفرنسية لغة ثانية في كندا ، واللغة الإنجليزية في كندا ونيوزيلندا وكوريا	التحوير والترجمة والاستيضاح والتكرار والتغذية الراجعة التقعيدية والاستنطاق والتصحيح الصريح

جدول رقم ١ : ملخص بدراسات التغذية الراجعة الوصفية

وينصب اهتمام الدراسات الوصفية بالدرجة الأولى على الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة للتعامل مع الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة خاصة أثناء التفاعل الشفهي في الدرس اللغوي ، ومن ثم تسجيل ردود أفعال المتعلمين واستجاباتهم لهذه الإستراتيجيات ، وذلك لمعرفة أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي. ولكن من المهم عند تفسير الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة والمقارنة والموازنة بينها التنبه إلى أن هناك اختلافات بين الفصول التي يكون تركيزها الأساسي على الصيغ والتراكيب ، وتلك التي يكون تركيزها الأساسي على المحتوى ، واختلافات أيضاً بين الدراسات القائمة على ملاحظة أنماط التغذية الراجعة الحادثة طبيعياً والدراسات المعملية التي تركز على

أنواع معينة من التغذية الراجعة وعلى خصائص لغوية محددة. فكل هذه الاختلافات تلعب دوراً محورياً في فهم نتائج كل دراسة ووضعها في موضعها الصحيح.

ومن القضايا الأساسية التي ركزت عليها هذه الدراسات مسألة شيوع التغذية الراجعة وتواترها في فصول تعليم اللغة، حيث أظهرت دراسة (Doughty, 1994) أن أكثر من ٤٠٪ من ملفوظات المتعلمين الخاطئة تلقت تغذية راجعة من طرف معلمي اللغة، في حين بينت دراسة (Oliver, 1995) أن أكثر من ٦٠٪ من ملفوظات الطلاب تلقت تغذية راجعة من طرف الناطق الأصلي، أما دراسة (Oliver, 2000) فقد أظهرت أن المعلمين يقدمون تغذية راجعة في مقابل نصف إنتاج المتعلمين المخالف للغة الهدف، وكشفت دراسة (Lyster & Ranta, 1997) أن ٦٢٪ من ملفوظات المتعلمين المشتملة على أخطاء تلقت تغذية راجعة، كما أظهرت دراسة (Sheen, 2004) أن جميع أنواع التغذية الراجعة حدثت بشكل متواتر في السياقات الأربع التي شملتها دراستها بنسب مختلفة. وهذا يعني أن المعلمين يستجيبون إلى جزء من ملفوظات المتعلمين ويهملون الجزء الآخر خاصة المشتمل على أخطاء، مما يعني أن معلمي اللغة انتقائيون في اختيارهم للملفوظات، وكذلك الأخطاء التي يتعاملون معها، ولكن على أي أساس يبني المعلم هذه الانتقائية؟ وهل هي انتقائية منتظمة أم عشوائية؟ ليس هناك في الواقع إجابات محددة على هذه الأسئلة في الدراسات التطبيقية المتصلة بالتغذية الراجعة رغم أهميتها. ولكن من المهم التنبيه إلى أن العوامل المؤثرة في استعمال التغذية الراجعة التصحيحية من قبل معلمي اللغة تم التعرض لها في الدراسات الوصفية المبكرة، حيث يقرر (Chaudron, 1988) أن تصحيح الأخطاء أو تجاهلها يعتمد على السياق (تعليم اللغة بصفتها لغة أجنبية أم لغة ثانية) وكذلك على هدف الدرس اللغوي (هل هو منصب على القواعد أم على التواصل؟)، بمعنى أنه كلما كان الاهتمام بالقواعد أكبر حدث تصحيح متكرر للأخطاء. ورغم ذلك فـ(Lyster & Ranta, 1997: 56)

يشيران إلى أن استخدام التغذية الراجعة بنسب تفوق هذه النسب قد يكون غير مرغوب فيه في فصول تعليم اللغة، بل قد يؤثر بشكل سلبي في سير الدرس اللغوي، فالاستخدام المفرط للتغذية الراجعة قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الطلاب ويتسبب في إحجامهم عن المشاركة الفاعلة في الدرس كما يشير إلى ذلك (Aston, 1986).

أما إذا انتقلنا إلى مسألة أكثر أنواع التغذية الراجعة -التي تحدثنا عنها سابقاً- شيوعاً واستعمالاً، فإننا نجد أن التحوير يحتل المرتبة الأولى في ذلك، حيث أظهرت نتيجة دراسة (Lyster & Ranta, 1997) التي شملت أربعة معلمين يعملون في برامج تعليم اللغة الفرنسية الانغماسية في المرحلة الابتدائية في كندا، ودراسة (Sheen, 2004) التي طبقت في أربعة سياقات تعليمية: البرامج الانغماسية لتدريس اللغة الفرنسية، وتدريس اللغة الإنجليزية في كندا، وتدريس اللغة الإنجليزية في نيوزيلندا، وتدريس اللغة الإنجليزية في كوريا، ودراسة (Doughty, 1994)، التي تضمنت ٦ ساعات من التفاعل الصفي في أحد فصول تعليم اللغة الفرنسية بصفتها لغة أجنبية للكبار في أستراليا، ودراسة (Roberts, 1995) التي اقتصرت على ثلاثة متعلمين كبار يتعلمون اللغة اليابانية، ودراسة (Havranek, 1999) التي طبقت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في النمسا: ٨ فصول في المرحلة الثانوية و٣ فصول في المرحلة الجامعية، ودراسة (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001) التي أجريت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية في نيوزيلندا، ودراسة (Panova & Lyster, 2002) التي أجريت في فصول تعليم اللغة الإنجليزية في كندا، أن التحوير أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً، حيث شكل ٥٥٪ من مجموع التغذية الراجعة المقدمة في دراسة (Lyster & Ranta, 1997)، ثم الاستنطاق (١٤٪)، ثم الاستيضاح (١١٪)، ثم التغذية الراجعة التقعيدية (٨٪)، ثم التصحيح الصريح (٧٪)، وأخيراً التكرار (٥٪)، وكان نسبة التحوير عند (Sheen, 2004) على النحو التالي: ٦٨٪ في السياق

النيوزيلندي، ٨٣٪ في السياق الكوري، ٥٥٪ في السياق الكندي والبرامج الانغماسية، أما نسبته في دراسة (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001) فقد بلغت ٨٢٪ من مجموع التغذية الراجعة، في حين بلغت نسبته في دراسة (Panova & Lyster, 2002) ٥٥٪ من مجموع التغذية الراجعة. أما دراسة (Oliver, 1995) التي شملت ٨ مجموعات زوجية مكونة من متعلمين صغار تتراوح أعمارهم من ٨ إلى ١٣ سنة، وأقرانهم من الناطقين الأصليين، فقد كانت نتيجتها مخالفة لنتائج الدراسات السابقة، حيث كان التحوير أقل أنواع التغذية الراجعة تواتراً من بين صور التغذية الراجعة الأخرى التي تمكنت الباحثة من استخراجها من البيانات التي حصلت عليها، حيث بلغت نسبته ٢٨، ٢٢٪ من مجموع التغذية الراجعة. إن تفضيل معلمي اللغة للتحوير ربما يعكس طبيعة فصول تعليم اللغة التواصلية التي تشدد على حرية الحديث وتركز على الطلاقة اللغوية على حساب السلامة اللغوية كما تشير إلى ذلك (Sheen, 2004: 291)، حيث يتمكن المعلم من خلال استعمال التحوير المحافظة على استمرار العملية التواصلية وتدفقها وعدم انقطاعها. وشيوع التحوير يؤكد كذلك رأي (Seedhouse, 1997) الذي يرى أن المعلمين يفضلون استخدام أنواع التغذية الراجعة الضمنية التي تخلو من أساليب الإيقاف المتكرر للمتعلم والتدخل المستمر فيما يتلفظ به.

وهناك مسألة في غاية الأهمية وهي علاقة التغذية الراجعة بنوع الخطأ المرتكب، حيث كشفت دراسة (Mackey, Gass & McDonough, 2000) التي طبقت على مجموعة من متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية من خلفيات ثقافية مختلفة، ومجموعة من طلاب الجامعة الذين يتعلمون اللغة الإيطالية بوصفها لغة أجنبية من الناطقين بالإنجليزية أثناء تأديتهم مجموعة من الأنشطة التواصلية، أن التحوير يتبع عادة الأخطاء النحوية/الصرفية (٧٥٪ من التحوير حدث مع الأخطاء النحوية/الصرفية، ١١٪ مع الأخطاء الدلالية، و١٤٪ مع الأخطاء الصوتية)، أما الأخطاء الصوتية

فيستعمل معها النقاش المنصب على المعنى (ويشمل الاستيضاح والتحقق والتوكيد)، وهي نتيجة مطابقة إلى حد كبير مع النتيجة التي توصل إليها (Lyster, 1998a)[1]، حيث تبين أن التحوير يستعمل للتعامل مع الأخطاء النحوية/الصرفية وكذلك الصوتية، في حين يستعمل أسلوب النقاش المنصب على الشكل (ويشمل عنده الاستنطاق، والاستيضاح، والتكرار، والتغذية الراجعة التقعيدية) للتعامل مع الأخطاء الدلالية، فالاختلاف يكمن في التعامل مع الأخطاء الصوتية، ففي دراسة (Mackey, Gass & McDonough, 2000) يستعمل أسلوب النقاش للتعامل مع الأخطاء الصوتية، أما في (Lyster, 1998a) فيستعمل التحوير مع الأخطاء الصوتية. ويبدو أن أسلوب النقاش هو أنسب صور التغذية الراجعة للتعامل مع الأخطاء الصوتية، لأن الأخطاء الصوتية تتداخل مع المعنى وتسبب إشكالية في الفهم، وفي هذه الحالة قد يكون من الصعب توظيف أشكال التغذية الراجعة الأخرى خاصة التحوير، لأن المحاور لا يمكن أن يقدم تحويراً لأنه غير متأكد مما يقوله المتعلم أصلاً. علاوة على ذلك يظهر أن معلمي اللغة لا يتسامحون مع الأخطاء الدلالية، ويفضلون التعامل معها من خلال أسلوب النقاش لدفع المتعلمين إلى إنتاج الصيغة الصحيحة بأنفسهم، كما أن تجنبهم للتحوير بعد

---

(١) قام (Lyster, 1998a) في ورقة أخرى بتنفيذ المزيد من التحليل للبيانات التي حصل عليها في دراسته الأولى (Lyster & Ranta, 1997)، التي شملت أربعة معلمين يعملون في برامج تعليم اللغة الفرنسية الانغماسية في المرحلة الابتدائية في كندا، حيث كان هؤلاء المعلمون يدرسون مواداً مختلفة إلى مجموعة من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٠ سنوات، مع التركيز على المادة العلمية لا على اللغة نفسها، بما في ذلك حصص المهارات اللغوية، حيث يقوم الطلاب بقراءة مواد تعليمية مختلفة دون الاهتمام بالصيغ والتراكيب اللغوية. كما أنه لم يتم توجيه المعلمين الأربعة نحو استخدام أي نوع من أنواع التغذية الراجعة أو التركيز على نوع محدد من الأخطاء، وقد تمكن الباحثان من تسجيل أكثر من ١٨ ساعة تدريسية تسجيلاً صوتياً. وقد كان الهدف من إعادة تحليل هذه البيانات استكشاف العلاقة بين أنواع الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، والتغذية الراجعة التي يقدمها المعلم، واستجابة المتعلم.

الأخطاء الدلالية قد يكون سببه أن التحوير قد يؤدي إلى سوء الفهم، بحيث قد يظن المتعلمين أن التحوير بديلاً للصيغة الصحيحة. وقد سجلت نتائج مشابهة في سياق اكتساب اللغة الأولى، حيث يؤكد (Marcus, 1993) أن المتعلم لا يستطيع في مثل هذه الحالات أن يدرك الهدف الأساسي من التحوير، فهل سبب إعادة صياغة الجملة أن ما تلفظ به المتعلم غير مقبول، أم أن المسألة مجرد تقديم أساليب بديلة لينتفع بها المتعلم؟ ومن هنا فاستخدام التحوير مع الأخطاء الدلالية يكتنفه بعض الخطورة، بسبب أن معلمي اللغة الثانية يقومون عادة بتزويد المتعلمين بمترادفات لتقديم دخل لغوي غني ومتنوع، لذا قد يظن متعلمو اللغة أن التحوير من قبيل الترادف اللغوي. وتشير نتائج دراسة (Mackey, Gass & McDonough, 2000) أيضاً إلى قلة التغذية الراجعة المتعلقة بالجانب الصوتي مع متعلمي اللغة الإيطالية عكس متعلمي اللغة الإنجليزية، وهذا ربما يعكس حقيقة أن الأخطاء الصوتية كثيرة الحدوث في سياق تعليم اللغات الثانية أكثر من اللغات الأجنبية لأن المتعلمين يأتون من خلفيات لغوية مختلفة، فالعملية التواصلية سوف تتعرض للتعثر عندما يكون نطق المتعلم خاطئاً مما يستوجب تدخل المعلم، عكس الموقف في تعليم اللغات الأجنبية عندما يكون المتعلمون من خلفية لغوية واحدة، مما يقلل من الأخطاء الصوتية التي قد تسبب إشكالات في العملية الاستيعابية.

أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي:

استخدم الباحثون أربعة مقاييس رئيسية مباشرة وغير مباشرة لقياس أثر التغذية الراجعة في التعلم اللغوي:

١- المحصول التعلمي وإصلاح الخطأ (Lyster & Ranta, 1997, Panova & Lyster, 2002).

٢- اختبارات بعدية فورية (Carrol & Swain, 1993, Long, Inagaki & Ortega, 1998).

٣- اختبارات بعدية متأخرة (Doughty & Varela, 1998, Mackey & Philp, 1998).

٤- وسائل الاستدعاء بالإثارة (Mackey, Gass & McDonough, 2000, Roberts, 1995)[1].

ويعد المحصول التعلمي Uptake أكثر هذه المقاييس استخداماً، خاصة في الدراسات الوصفية التي حاولت استكشاف أثر التغذية الراجعة من خلال قياس قدرة المتعلمين على ملاحظة أنواع التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم والاستجابة لها. وقد استخدم هذا المفهوم بمعنيين مختلفين في أدبيات تعليم اللغة (Ellis, Basturkment & Loewen, 2001). المعنى الأول يشير إلى التعلم الذي يتمكن المتعلم من تحديده خلال الدرس أو في نهايته، أي ما يزعم المتعلم أنه تعلمه أثناء الدرس اللغوي (Allwright, 1984, Slimani, 1992). أما المعنى الثاني وهو ما يهمنا في هذه الدراسة فيقصد به ما يتلفظ به المتعلم مباشرة بعد أن يصدر المعلم التغذية الراجعة، وهو يمثل ردة فعل المتعلم تجاه محاولة لفت انتباهه إلى بعض جوانب ما تلفظ به في البداية. ويشمل المحصول التعلمي

---

(١) من الأدوات التي استخدمت في قياس قدرة المتعلمين على ملاحظة التغذية الراجعة وسيلة الاستدعاء بالإثارة Stimulated Recall ولكن بنسبة أقل بكثير من استخدام المحصول التعلمي، وتعتبر هذه الوسيلة من الطرق الاستبطانية Introspective methods في جمع البيانات حيث يطلب من المبحوثين التلفظ بما يفكرون فيه أثناء تأدية مهمة معينة أو بعد الانتهاء من المهمة مباشرة (Gass & Mackey, 2000). ومن الدراسات التي استخدمت الاستدعاء بالإثارة لقياس فاعلية التغذية الراجعة دراستا (Roberts, 1995) و (Mackey, Gass & McDonough, 2000). والإجراء الذي استخدمته Mackey وزملاؤها في تطبيق هذه الأداة يتمثل في تسجيل المبحوثين تسجيلاً مرئياً وهم يؤدون مجموعة من المهمات التعلمية، وبعد الانتهاء من المهمات يتم عرض الأشرطة على المبحوثين، بحيث يقوم أي مبحوث بإيقاف الشريط أثناء العرض على أي مقطع واصفاً ماكان يدور في خلده في ذلك الوقت من الدرس، ويقوم الباحث أيضاً بإيقاف الشريط في المواضع التي تم فيها تقديم تغذية راجعة لطرح بعض الأسئلة على المبحوثين.

عدداً من الاستجابات ابتداء بقول نعم مبيناً أنه سمع ما يقوله المعلم، وانتهاءً بإصلاح الخطأ ذاتياً. ويعتبر (Lyster & Ranta, 1997)[1] أول من استخدم المحصول التعلمي بهذا المعنى في دراسات التغذية الراجعة، وقد اعتمدا في ذلك على نظرية الأحداث الكلامية Speech Act Theory المتعلقة بتسلسل معالجة الأخطاء (Levinson, 1983).

وعند التدقيق في نتائج الدراسات الوصفية التي استخدمت المحصول التعلمي لقياس أثر التغذية الراجعة نلحظ تفوق الاستنطاق والاستيضاح في المحصول التعلمي وإصلاح الخطأ الناتج منهما على بقية أنواع التغذية الراجعة، ففي دراسة (Lyster & Ranta, 1997) كانت نسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستنطاق ١٠٠٪ وإصلاح

---

(١) قام (Lyster & Ranta, 1997) بتطوير نظام ترميز تتابعي لتحليل الخطاب الصفي، يبدأ بملفوظ المتعلم المشتمل على خطأ، ثم يتبع ذلك إما تغذية راجعة من المعلم أو مواصلة الموضوع (topic continuation). في حالة تقديم التغذية الراجعة، إما أن يتبعها محصول تعلمي أو مواصلة الموضوع. إذا حدث محصول تعلمي، إما أن يتم إصلاح ملفوظ المتعلم المشتمل على خطأ، أو يترك الخطأ ويستمر الحديث. وبذلك يقسم (Lyster & Ranta, 1997) المحصول التعلمي إلى: ١) محصول تعلمي ينتج عنه إصلاح الخطأ Repair ٢) محصول تعلمي ينتج عنه ملفوظ لا زال بحاجة إلى إصلاح Needs-repair. إذاً إصلاح الخطأ هو إعادة صياغة الملفوظ صياغة صحيحة من طرف المتعلم في حدث كلامي واحد. وهنا يفرق الباحثان بين نوعين من إصلاح الخطأ: إصلاح الخطأ بمبادرة ذاتية self-initiated repair وإصلاح الخطأ المدفوع من الآخرين other-initiated repair، فالأول لا يدخل ضمن الاستجابات للتغذية الراجعة. ويقسم الباحثان إصلاح الخطأ المدفوع من الآخرين إلى أربعة أنواع: ١) التكرار، أي تكرار المتعلم للتغذية الراجعة المقدمة من المعلم عندما تتضمن الصيغة/التركيب الصحيح، ٢) الدمج، أي تكرار المتعلم للتغذية الراجعة المقدمة من المعلم، ومن ثم دمجها في ملفوظ أطول صادر من المتعلم، ٣) إصلاح ذاتي للخطأ، أي تصحيح صادر من المتعلم الذي ارتكب الخطأ، استجابة للتغذية الراجعة المقدمة من المعلم غير مشتملة على الصيغة/التركيب الصحيح، ٤) إصلاح القرين، أي تصحيح مقدم من متعلم آخر غير المتعلم الذي ارتكب الخطأ.

الخطأ ٤٦٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستيضاح ٨٨٪ وإصلاح الخطأ ٢٨٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التغذية الراجعة التقعيدية ٨٦٪ وإصلاح الخطأ ٤٥٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التكرار ٧٨٪ وإصلاح الخطأ ٣١٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التصحيح الصريح ٥٠٪ وإصلاح الخطأ ٣٦٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التحوير ٣١٪ وإصلاح الخطأ ١٨٪. أما نتيجة دراسة (Sheen, 2004) فكانت مطابقة تقريباً لنتيجة دراسة (Lyster & Ranta, 1997)، حيث كانت نسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستنطاق ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٥٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستيضاح ٩٣٪ وإصلاح الخطأ ٢٨٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التغذية الراجعة التقعيدية ٨٣٪ وإصلاح الخطأ ٥٤٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التكرار ٨٣٪ وإصلاح الخطأ ٥٢٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التصحيح الصريح ٦٣٪ وإصلاح الخطأ٦٩٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التحوير ٤٨٪ وإصلاح الخطأ ٥٧٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الترجمة ٢٠٪ وإصلاح الخطأ ٥٢٪. وهي النتيجة ذاتها تقريباً التي توصل إليها (Panova & Lyster, 2002)، حيث بلغت نسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستنطاق ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٧٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الاستيضاح ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٢٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التكرار ١٠٠٪ وإصلاح الخطأ ٨٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التغذية الراجعة التقعيدية ٧١٪ وإصلاح الخطأ ٢٩٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التحوير ٤٠٪ وإصلاح الخطأ ١٣٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من التصحيح الصريح ٣٣٪ وإصلاح الخطأ ٠٪، ونسبة المحصول التعلمي الناتج من الترجمة ٢١٪ وإصلاح الخطأ ٤٪. كل هذه النتائج تشير إلى أن قدرة متعلمي اللغة على ملاحظة الاستنطاق والاستيضاح مرتفعة، في حين أن قدرتهم على ملاحظة التحوير متدنية.

إن تفوق الاستنطاق والاستيضاح على بقية أنواع التغذية الراجعة في لفت انتباه المتعلم إلى الملفوظات التي ينطق بها قد يكون دليلاً على أن الإستراتيجيات التي يستعملها المعلم لتشجيع المتعلم على التصحيح الذاتي ربما تكون أكثر فائدة للتعلم اللغوي من إعادة المتعلم لما تلفظ به المعلم، ويقترح (Lyster, 1998b) في هذا الصدد أن التغذية الراجعة التي تهدف إلى لفت نظر المتعلم إلى الصيغ والتراكيب التي يعرفها كما يحدث في الاستيضاح والاستنطاق دون المبادرة بتزويد المتعلم بصيغ وتراكيب مستهدفة أكثر فائدة من التحوير. وهذه الفكرة متسقة مع نتائج الدراسات الأولية المتصلة بتصحيح الأخطاء، حيث يرى بعض الباحثين مثل (Allwright, 1975) و (Corder, 1967) أن دفع المتعلم إلى تعديل المنتج اللغوي الذي يصدره أكثر فائدة من تقديم الصيغ/التراكيب الصحيحة له. إضافة إلى ذلك يرى (Chaudron, 1988) أن طرق التدريس التي تشدد على الإصلاح الذاتي للخطأ مثل الاستنطاق والاستيضاح قادرة على تحسين قدرة المتعلم على مراقبة إنتاجه اللغوي. وبناء على ذلك يقرر (van Lier, 1988: 211) أن على المعلمين تأخير استخدام الأساليب التصحيحية لأنها تحرم المتكلم من فرصة تصحيح أخطائه وملفوظاته ذاتياً.

ومع أن التحوير هو أكثر أنواع التغذية الراجعة شيوعاً في فصول تعليم اللغة، إلا أنه أقلها قدرة على لفت انتباه المتعلم، وقد يكون مرد ذلك طبيعة التحوير نفسه، إذ يرى بعض المتخصصين في تعليم اللغة (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) أن التحوير أقل أنواع التغذية الراجعة وضوحاً وبروزاً، فالمتعلم قد لا يكون قادراً على إدراك أن التحوير هو بالفعل تغذية راجعة متصلة بالصيغ والتراكيب، ويشير (Schachter, 1981) في هذا الصدد إلى أن المتعلم قد يفسر التحوير على أنه استجابة تداولية تؤكد محتوى ما تلفظ به أكثر من كونه تصحيح للصيغ أو التراكيب اللغوية. وتبرز هذه المشكلة بشكل أكبر عندما يكثر استخدام التحوير من طرف المعلم، فالتواتر المرتفع

للتحوير في التفاعل الصفي القائم على المحتوى أو التواصل قد يجعل من الصعب على المتعلمين التنبه إلى أن التحوير عبارة عن تغذية راجعة متصلة بالملفوظات التي يتلفظون بها، أي أن هناك مشكلة في استيعاب وظيفة التحوير من طرف المتعلم.

إضافة إلى ذلك يتداخل التحوير مع صورة أخرى من صور التغذية الراجعة ألا وهي أسلوب التكرار، ولعل (Lyster, 1998b)[1] هو أكثر الباحثين الذين درسوا هذه المسألة بشيء من التفصيل، حيث تبين له أن شيوع التحوير المقدم في مقابل الملفوظات الخاطئة مطابق تقريباً لشيوع التكرار في مقابل الملفوظات الصحيحة في البرامج الانغماسية، فـ٣٤٪ من الملفوظات الخاطئة يتبعها تحوير، و٢٧٪ من الملفوظات الصحيحة يتبعها تكرار، مما يجعل متعلمي اللغة يخلطون بين النوعين، ويجعل وظيفة التحوير التصحيحية غامضة، مما يحد من استجابة متعلمي اللغة للتحوير المتمثلة في المحصول التعلمي وإصلاح الخطأ، رغم أن المحصول التعلمي الذي نتج عن التكرار اللاتصحيحي أقل بكثير من المحصول التعلمي الذي نتج عن التحوير (٥٪ بعد التكرار اللاتصحيحي، و٣١٪ بعد التحوير)، وهي نتيجة مقاربة للنتائج المسجلة في دراسات اكتساب اللغة الأولى (Farrar, 1992).

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات (مثل Farrar, 1992) التي تظهر نتائجها أن بعض متعلمي اللغة قادرون على التفريق بين التكرار اللاتصحيحي والتحوير التصحيحي، فهذه النتيجة قد يكون سببها الفروق الفردية، أي أن بعض المتعلمين أكثر قدرة على توجيه انتباههم نحو الصيغ اللغوية في سياق التفاعل التواصلي من قرنائهم (Ranta, 1998). كما قد يكون السبب هو توفر إشارات غير لفظية أو تشديد على موقع الخطأ يساعد على التفريق بين التحوير أو التكرارات التي يقصد بها توكيد المعنى،

---

(١) قام (Lyster, 1998b) للمرة الثانية بتنفيذ المزيد من التحليل للبيانات التي قام بجمعها في دراسته الأولى (Lyster & Ranta, 1997)، حيث ركز هذه المرة على استخدام التحوير والتكرار.

وتلك التي يقصد بها تغذية راجعة حول الأخطاء في الصيغ والتراكيب، فعلى سبيل المثال قد يستخدم المعلم التشديد أو رفع الحاجبين أو حركات أخرى للإشارة إلى أنه يقدم تغذية راجعة تصحيحية. ولسوء الحظ ليس هناك إلا معلومات محدودة في بحوث تعليم اللغة حول الإشارات غير اللفظية وتعبيرات الوجه التي قد تفسر كيف يفرق المتعلم بين التحوير التصحيحي والتكرار اللاتصحيحي. ومن هنا يرى بعض المتخصصين ضرورة أن يصاحب صور التغذية الراجعة خاصة الضمنية منها وأهمها التحوير بعض الأدوات الإضافية التي تنبه المتعلم إلى وظيفتها التصحيحية، حيث تشير (Doughty, 1999) في هذا الصدد إلى أنه يجب على المعلم توجيه المتعلم إلى الهدف الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتضيف بأن ما اصطلحت (Doughty & Varela, 1998) على تسميته التحوير التصحيحي Corrective Recast مرشح جيد لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية، لأنه يشير بوضوح إلى مكان الخطأ.

علاوة على ذلك قد يكون أثر صور التغذية الراجعة خاصة الضمنية منها بما فيها التحوير مرتبطاً بطبيعة الدرس اللغوي نفسه، فإذا كان اهتمام الدرس اللغوي منصباً على الصيغ والتراكيب اللغوية يكون أثر التغذية الراجعة في التصحيح كبيراً، كما في سياق تعليم اللغات الأجنبية حيث يكون هناك تشديد متسق على الصيغ/التراكيب اللغوية، وفي هذه الحالة قد لا يكون من الصعب على المتعلمين، خاصة الكبار منهم، تحديد هوية التحوير على أنه تغذية راجعة متصلة بالأخطاء (Ohta, 2000). أما إذا كان اهتمام الدرس اللغوي منصباً على المعنى لا على الجوانب اللغوية فيكون أثر التغذية الراجعة ضعيفاً، لأنه لا يتبادر إلى ذهن المتعلمين أن هدف التغذية الراجعة تعديل ملفوظاتهم، بل يتعاملون معها على أنها توكيد للمعنى. من ناحية أخرى يرى بعض الباحثين (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) أن من أسباب تدني المحصول التعلمي الحادث بعد التحوير أن وقت الانتظار الذي يمنحه المعلم للمتعلم بعد

التحوير غير كاف، وتؤكد ذلك (Oliver, 1995) حيث تشير إلى معدل المحصول التعلمي في التفاعل الزوجي زادت نسبته بعد التحوير عندما أخذ بالحسبان فرصة حدوث المحصول التعلمي.

تجدر الإشارة إلى أن هناك جدلاً حول صلاحية المحصول التعلمي كأداة لقياس أثر التغذية الراجعة، فعلى الرغم من أن بعض الباحثين يؤمنون بأن المحصول التعلمي مؤشر على فاعلية التغذية الراجعة، حيث تعتبر (Mackey, Gass & McDonough, 2000) أن المحصول التعلمي دليل على أن المتعلم فهم الطبيعة التصحيحية للتغذية الراجعة، مما قد يكون عاملاً مساعداً للمتعلم على ملاحظة الفجوة بين الصيغ/التراكيب المستهدفة والصيغ/التراكيب التي يستخدمها، فهناك عدد كبير من الباحثين الذين يشككون في قدرة المحصول التعلمي على قياس فاعلية التغذية الراجعة، إذ ترى (Oliver, 1995) أن فائدة المحصول التعلمي كأداة لقياس استجابة المتعلم للتغذية الراجعة محدودة، لأنه في نظرها ليس من المناسب من الناحية التداولية إصدار محصول تعلمي استجابة لبعض صور التغذية الراجعة أثناء العملية التواصلية، فالطالب قد يلحظ التغذية الراجعة دون أن يصدر محصولاً تعلمياً لأن ذلك يتنافى مع أعراف العملية التداولية. إضافة إلى ذلك يقرر (Lyster & Ranta, 1997) أن المعلم في الغالب يواصل حديثه بعد تقديم التغذية الراجعة خاصة التحوير دون أن ينتظر رد الطالب، إذ يبدو أن المعلم لا يتصور أن يستجيب الطالب للتغذية الراجعة بشكل فوري. أما ما يتعلق بإعادة ما تلفظ به المعلم فيرى بعض الباحثين (Lyster, 1998b, Oliver, 2000) أن هذا الأسلوب قد لا يكون ضرورياً من ناحية الخطاب الصفي التداولي بين المعلم والمتعلم. وتذهب (Ohta, 2000) إلى أبعد من ذلك حيث تشير إلى أن المحصول التعلمي ظاهرة خطابية discourse phenomenon لا علاقة لها بالعمليات اللغوية/النفسية ذات الصلة بالاكتساب اللغوي، ومن ثم فهي أداة غير صالحة لقياس

الاكتساب اللغوي، ومما يؤكد ذلك ما وجدته (Mackey & Philp, 1998) في دراستهما للتفاعل النقاشي الزوجي من أن التحوير أدى إلى اكتساب صيغ الاستفهام بصرف النظر عن حدوث المحصول التعلمي، مما دفعهما إلى القول بأن المحصول التعلمي ليس مقياساً صالحاً لقياس فاعلية التغذية الراجعة في التعلم. ويعترف الباحثون الذين استخدموا المحصول التعلمي بأن إصلاح الخطأ لا يضمن اكتساب الصيغ والتراكيب المصححة (Lyster & Ranta, 1997). ونستطيع القول أن المحصول التعلمي مؤشر على ملاحظة التغذية الراجعة من طرف المتعلم، لكنه ليس ضماناً على اكتساب المتعلم للصيغة/التركيب المستهدف، كما أن عدم حدوثه لا يعني بالضرورة أن المتعلم لم يلحظ التغذية الراجعة ويدرك طبيعتها التصحيحية.

وفي دراسة فريدة من نوعها تم التركيز فيها على التحوير فقط، استخدمت (Ohta, 2000) أسلوباً جديداً في قياس ملاحظة المتعلم للتحوير، يتمثل في رصد الحديث الخاص Private Speech الصادر من المتعلم. والحديث الخاص هو اللغة الشفهية التي يخاطب بها الطالب نفسه عند تلقيه تغذية راجعة من معلمه، حيث ترى الباحثة أن الحديث الخاص يعطي فكرة عن النشاط العقلي الذي ينهمك فيه المتعلم المتصل بالتغذية الراجعة التصحيحية. وقد طبقت الدراسة في فصول تعليم اللغة اليابانية بصفتها لغة أجنبية للكبار، حيث خضع ٧ طلاب في السنة الأولى و٣ في السنة الثانية للملاحظة خلال ٣٤ ساعة تدريسية طوال السنة الدراسية. وقد وضعت الباحثة مايكروفون مع كل طالب أثناء التفاعل الصفي لالتقاط الحديث الخاص. وقد أظهر تحليل البيانات أن المتعلم ينتج الحديث الخاص عند سماعه التحوير، ولكن عندما يكون التحوير موجهاً نحو طالب آخر أو للفصل ككل أكثر مما لو كان موجهاً للطالب نفسه، وقد أطلقت على هذا النوع من الاستجابة اسم الاستجابة الفاحصة للتحوير Auditor response to recast. وتزعم الباحثة أن استجابة المتعلمين للتحوير غير الموجه لهم من خلال الحديث

الخاص يقدم دليلاً على بروز التحوير وفائدته، كما ترى أن الحديث الخاص يعطي المتعلمين فرصة لتجريب ما سوف يتلفظون به قبل الجهر به. وهذه النتيجة في غاية الأهمية، لأنها تبين أن عدم ملاحظة الطالب للتحوير لا يعني أن بقية الطلاب لم يلحظوه، ولكن يجب أن نتذكر أن المبحوثين في هذه الدراسة قد يكونون على وعي بخضوعهم للمراقبة والمتابعة بسبب استخدام المايكروفون، وهذا قد يكون عاملاً أساسياً في جاهزية المتعلم للتنبه لكلام المعلم. ورغم ذلك فهذه النتيجة تشير إلى ضرورة اهتمام الباحثين في الدراسات المستقبلية بتتبع أثر صور التغذية الراجعة في المتعلمين الآخرين غير الطالب المقصود بالتغذية الراجعة.

ونظراً للمشكلات التي واجهها الباحثون الذين استخدموا المحصول التعلمي وسيلة لقياس أثر التغذية الراجعة في الدراسات الوصفية القائمة على الملاحظة، فقد أجريت مجموعة كبيرة من الدراسات التجريبية التي كان هدفها استكشاف أثر التغذية الراجعة عن طريق توظيف التصاميم التجريبية وشبه التجريبية مع اختبارات قبلية وبعدية (انظر الجدول رقم ٢)، إذ إن هناك من يرى أن المنظور البعيد المدى والاختبارات البعدية المتأخرة ضرورية لقياس الأثر الباقي للتغذية الراجعة (Mackey & Philp, 1998). وفي هذا الصدد تشير (Carroll & Swain, 1993: 362) إلى أن التغذية الراجعة إذا لم يكن لها أثر في التجارب المعملية (التي تتميز بتحديد الهدف التعلمي تحديداً دقيقاً، وتكون فيها العينات اللغوية متجانسة ومرتبة، ومن ثم تكون القاعدة اللغوية المستخلصة استقرائياً مباشرة)، فلن يكون لها أثر في المواقف الأخرى سواء الطبيعية منها (التي تتصف بعدم وجود هدف تعلمي محدد، وتكون العينات فيها غير متجانسة وغير منظمة) أو الصفية (التي يقدم المعلم فيها أحياناً العينات اللغوية على شكل تدريبات).

الدراسة	هدف الدراسة	النتيجة العامة للدراسة
Carroll & Swain 1993	مقارنة أثر ثلاثة أنواع من التغذية الراجعة: التحوير والاستنطاق والتغذية الراجعة التقعيدية	تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة، والتغذية الراجعة التقعيدية على التحوير والاستنطاق
DeKeyser 1993	مقارنة أثر التصحيح الصريح بمجموعة ضابطة	لا فرق بين الحالتين
Mito 1993	مقارنة أثر التحوير بأثر النمذجة	تفوق التحوير على النمذجة
Rabie 1996	مقارنة أثر التحوير بأثر النمذجة	نتائج متضاربة
Long, Inagaki & Ortega 1998	مقارنة أثر التحوير بأثر النمذجة	تفوق التحوير على النمذجة
Doughty & Varela 1998	مقارنة أثر التحوير التصحيحي بمجموعة ضابطة	تفوق المجموعة التجريبية (التحوير) على المجموعة الضابطة
Mackey & Philp 1998	مقارنة أثر التحوير بأثر الدخل اللغوي المعدل تفاعلياً	أثر محدود للتحوير
Leeman 2000	مقارنة أثر التحوير بأثر الشواهد الموجبة والسالبة	أثر إيجابي للتحوير
Han 2002	مقارنة أثر التحوير بمجموعة ضابطة	أثر إيجابي للتحوير
Mackey & Oliver 2002	مقارنة أثر التغذية الراجعة التفاعلية (تحوير ونقاش) بمجموعة ضابطة	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
Iwashita 2003	مقارنة أثر التغذية الراجعة السالبة الضمنية (تحوير ونقاش) بأثر الشواهد الموجبة	نتائج متضاربة

جدول رقم ٢ : ملخص بدراسات التغذية الراجعة التجريبية

والملاحظ أن غالبية الدراسات التجريبية ركزت تركيزاً كبيراً على التحوير وأهملت بقية أنواع التغذية الراجعة الأخرى، حيث قارنت بعض الدراسات بين التحوير والنمذجة (Mito, 1993, Rabie, 1996, Long, Inagaki & Ortega, 1998) وقارنت دراسات أخرى التحوير بالدخل اللغوي المعدل تفاعلياً (Mackey & Philp, 1998)، في حين قارنت مجموعة من الدراسات التحوير بحالات مختلفة من ضمنها الشواهد الموجبة وأنواع مختلفة من الشواهد السالبة (Leeman, 2000, Iwashita, 2003)، بينما قارنت دراسات أخرى بين التحوير وحالات لم يتم فيها تقديم أي نوع من التغذية الراجعة باستخدام مجموعات ضابطة (Doughty & Varela, 1998, Han, 2002, Mackey & Oliver, 2002). ومع تفاوت هذه الدراسات في تعريف التحوير، إلا أن النتيجة العامة المستخلصة من هذه الدراسات تشير إلى الآثار الإيجابية للتحوير في تعلم الصيغ/التراكيب اللغوية المستهدفة، وبذلك تكون نتيجة الدراسات التجريبية مخالفة لنتائج الدراسات الوصفية، حيث تظهر الدراسات الوصفية أن قدرة المتعلمين على ملاحظة التحوير والاستجابة له محدودة، في حين أن الدراسات التجريبية تبين أن للتحوير آثار إيجابية في التعلم اللغوي. ويعود هذا الاختلاف في آثار التحوير بين الدراسات الوصفية والتجريبية إلى طبيعة كل نوع من هذه الدراسات، إذ يبدو أن التحوير والصور الأخرى للتغذية الراجعة تقدم دخلاً لغوياً أكثر فائدة إلى المتعلمين في السياقات المعملية منها في السياقات الصفية، وهذا قد يعود إلى الطبيعة الزوجية للتفاعلات المعملية التي قد تساعد المتعلم في إدراك وظيفة التغذية الراجعة التصحيحية. إضافة إلى ذلك قد تكون فاعلية التحوير في الدراسات التجريبية مردها إلى أن التغذية الراجعة في الدراسات المعملية في اللغة الثانية تنصب على خاصية لغوية واحدة أو خاصيتين على الأكثر، حيث يشير (Nicholas, Lightbown & Spada, 2001) إلى أن التحوير يكون أكثر فاعلية عندما يتم التركيز على صيغة لغوية واحدة. ولعل قلة

المحصول التعلمي بعد التحوير الذي سجل في الدراسات الوصفية، وفاعليته في التعلم اللغوي الذي سجل في الدراسات التجريبية يؤكد رأي (Lightbown, 1994) الذي يشدد على أن التوقيت عامل مهم، فغياب حدوث الاستجابة الفورية من المتعلم للتحوير لا يعني بالضرورة غياب أثره على المدى البعيد.

التغذية الراجعة وتعليم اللغة العربية:

إن الدراسات الأجنبية التي استعرضنا نتائجها في هذه الدراسة الوصفية والتجريبية على حد سواء طبقت إما في فصول تعليم اللغة (Corroll & Swain, 1993, DeKeyser, 1993, Doughty, 1994, Roberts, 1995, Lyster & Ranta, 1997, Doughty & Varela, 1998, Mackey & Philp, 1998, Harvanek, 1999, Leeman, 2000, Ohta, 2000, Ellis, Basturkmen & Leowen, 2001, Panovas & Lyster, 2002, Sheen, 2004) أو باستخدام المجموعات الزوجية المكونة من ناطقين أصليين مع متعلمين (Oliver, 1995, Rabie, 1996, Long, Inagake & Ortega, 1998, Mackey, Gass & McDonough, 2000, Mackey & Oliver, 2002, Mckey, Oliver & Leeman, 2003, Iwashita, 2003)، وبعضها طبقت على المتعلمين الكبار (مثل Doughty, 1994, Ohta, 2000) وبعضها على المتعلمين الصغار (مثل Oliver, 1995, Lyster & Ranta, 1997). كما أن هذه الدراسات شملت عدة لغات مثل الإنجليزية والفرنسية والأسبانية واليابانية والإيطالية، أما اللغة العربية فلم تكن من بين اللغات التي طبقت عليها دراسات التغذية الراجعة. ومع أن حقل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية/أجنبية شهد اهتماماً كبيراً بقضية الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون، إلا أن معظم هذه الدراسات كان هدفها تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية (حسان وآخرون، ١٤٠٣هـ، الحمد، ١٤١٥هـ، قفيشة، ١٤٠١هـ، العقيلي، ١٤١٦هـ، العنزي، ١٤١٦هـ)، أما كيفية التعاطي مع تلك الأخطاء من خلال تقديم أنواع مختلفة من التغذية الراجعة خاصة بالمعنى التي حددناه في هذه الدراسة فهو من

الموضوعات التي لم تلق اهتماماً من الباحثين العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية.

والواقع أن ميدان تعليم اللغة العربية بحاجة إلى إجراء مجموعة من الدراسات التطبيقية المتصلة بالتغذية الراجعة، لأنه لا يمكن تعميم نتائج الدراسات التي أجريت في سياقات أخرى على سياقات تعليم اللغة العربية، نظراً لأن السياق التعلمي/التعليمي يلعب دوراً في نوع التغذية الراجعة المقدمة وفي استجابات المتعلمين لها. وهناك عدة دراسات تؤكد نتائجها أن السياق التدريسي يؤثر في استخدام التغذية الراجعة، حيث وجدت (Sheen, 2004) على سبيل المثال أن طريقة استخدام التحوير تختلف من سياق إلى آخر، حيث كان التحوير في البرامج الانغماسية منصباً على المعنى بالدرجة الأولى، في حين اتسم في السياقين النيوزيلندي والكوري بالتركيز على خاصية لغوية واحدة مع إعادة جزئية للملفوظ المتعلم. وفي دراسة أخرى أجرتها (Oliver, 2000) أظهرت نتائجها أنه على الرغم من أن المجموعات الزوجية تؤدي إلى نسبة عالية من التغذية الراجعة بشكل يفوق التدريس التقليدي، فإن تجاوب المتعلمين مع التغذية الراجعة في الفصول التقليدية كان أكبر منه في المجموعات الزوجية، وهذا قد يكون مرده إلى طبيعة فصول تعليم اللغة التقليدية وتركيزها الكبير على الصيغ والتراكيب اللغوية، مما يجعل الطلاب في حالة تحفز لاستقبال التغذية الراجعة. وهذا يعني أن طرق التدريس والتشكيلات الصفية عوامل مؤثرة في نوع التغذية الراجعة والاستجابة لها.

وبناء على ذلك فإن شيوع التحوير المسجل في الدراسات الأجنبية قد لا ينطبق على فصول تعليم اللغة العربية نظراً للفروق بين السياقات التي أجريت فيها الدراسات الأجنبية وسياقات تعليم اللغة العربية، فسياقات الدراسات الأجنبية يغلب عليها استخدام المنهج التواصلي في تدريس اللغة، والتركيز فيها ينصب على المعنى أكثر من الشكل، وهذا قد يكون مخالفاً لما هو الحال عليه في سياقات تعليم اللغة العربية. فنظراً لأن تعليم اللغة العربية يعتمد على الأساليب المباشرة في التدريس وينصب الاهتمام فيه

على الصيغ والتراكيب اللغوية، فقد يؤدي ذلك إلى شيوع أنواع أخرى من التغذية الراجعة خاصة التصحيح الصريح والتغذية الراجعة التقعيدية، بمعنى أن التغذية الراجعة الضمنية تناسب فصول تعليم اللغة التواصلية القائمة على المعنى التي تركز على الطلاقة اللغوية كما هو الحال في الدراسات الأجنبية، في حين أن التغذية الراجعة الصريحة تنسجم مع فصول تعليم اللغة التقليدية التي تشدد على السلامة اللغوية كما هو الحال في فصول تعليم اللغة العربية.

كل ما تقدم يشير إلى ضرورة قيام الباحثين العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية بإجراء عدد من الدراسات التطبيقية تأخذ بالحسبان خصائص سياقات تعليم اللغة العربية، أملاً في أن تكون الدراسة الحالية مصدراً رئيسياً لهذه الدراسات فيما يتصل بالأطر النظرية والتصاميم البحثية. وينبغي أن تكون الدراسات في مجموعتين: المجموعة الأولى دراسات وصفية هدفها إجراء ملاحظات مفصلة لفصول تعليم اللغة العربية بقصد الكشف عن أنواع التغذية الراجعة المستخدمة من طرف معلمي اللغة العربية وتصنيفها وتعريفها ومقارنتها بأنواع التغذية الراجعة المسجلة في هذه الدراسة، ومن ثم دراسة مدى استجابة متعلمي اللغة العربية لهذه الأنواع من التغذية الراجعة. أما المجموعة الثانية فينبغي أن تكون دراسات تجريبية وشبه تجريبية تهدف إلى مقارنة أثر أنواع التغذية الراجعة المختلفة التي شملتها الدراسة الحالية أو تلك الأنواع التي قد تكشفها الدراسات العربية الوصفية في تعلم الصيغ والتراكيب اللغوية في اللغة العربية.

* * *

خاتمة الدراسة:

كان هدف هذه الدراسة يتمحور حول سؤالين رئيسيين: الأول ما أنواع التغذية الراجعة المستخدمة في سياقات تعليم اللغة؟ والثاني ما أثر استعمال أنواع التغذية الراجعة المختلفة في التعلم اللغوي؟ ولقد تبين من خلال مراجعة أدبيات تعليم اللغة المتصلة بالتغذية الراجعة واستعراض نتائج عدد كبير من الدراسات التطبيقية أن أبرز أنواع التغذية الراجعة ثمانية، وهي: التحوير، والاستنطاق، والتكرار، والاستيضاح، والتغذية الراجعة التقعيدية، والتصحيح الصريح، والترجمة، والمصادقة. ويبدو أن التحوير هو أكثر هذه الأنواع شيوعاً واستخداماً من طرف معلمي اللغة في السياقات التي أجريت فيها دراسات التغذية الراجعة، مع أن قدرة متعلمي اللغة على ملاحظة التحوير والاستجابة له تعتبر متدنية إذا ما قورنت بقدرتهم على ملاحظة الأنواع الأخرى من التغذية الراجعة وخاصة الاستنطاق والاستيضاح، إلا أن هناك آثاراً إيجابية للتحوير في تعلم الصيغ/التراكيب اللغوية بشكل يفوق أنواع التغذية الراجعة الأخرى سجلت في الدراسات التجريبية.

ومع أن الدراسات الوصفية المتعلقة بالتغذية الراجعة في حقل تعليم اللغة الثانية التي استعرضناها في هذه الدراسة تظهر أن معلمي اللغة يقومون بتوظيف التغذية الراجعة الضمنية والصريحة، التصحيحية واللاتصحيحية في فصول تعليم اللغة، وأن متعلمي اللغة يلحظون هذه التغذية الراجعة ويستجيبون لها بدرجات متفاوتة، إلا أن نتائج هذه الدراسات يجب التعامل معها بحذر لأن العينات كانت صغيرة في جميع الدراسات، ولأن العلاقة بين التغذية الراجعة والتعلم اللغوي لم تدرس بطريقة مباشرة من قبل هؤلاء الباحثين. وعلى الرغم كذلك من أن غالبية الدراسات الحديثة في حقل تعليم اللغة أظهرت أن التغذية الراجعة تستخدم في تفاعلات الناطق الأصلي مع المتحدث الأجنبي، وفي التفاعل القائم على المهمات، وفي التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، فالنتائج

المتعلقة باستجابة المتعلم للتغذية الراجعة متضاربة إلى حد ما، وهذا قد يكون مرده إلى اختلاف الطريقة التي تسلكها كل دراسة عند تركيزها على استجابات المتعلم للتغذية الراجعة. أما علاقة النتائج الإيجابية التي تم الحصول عليها في الدراسات المعملية التي درست فاعلية صور التغذية الراجعة المختلفة في التعلم قصير المدى فهي محل شك بسبب الفروق الجوهرية بين السياقات الصفية الحقيقية والسياقات المعملية، كما أن هناك صعوبات تكتنف دراسة الآثار قصيرة المدى للتغذية الراجعة في اللغة الثانية، فالدراسات المقطعية قصيرة المدى غير قادرة على معالجة الصعوبات المنهجية التي قام الباحثون بتحديدها، ويبدو أن هناك حاجة إلى استخدام الاختبارات البعدية المتأخرة والتصاميم الطولية في الدراسات المستقبلية.

* * *

فهرس المراجع:

المراجع العربية:

١- الحمد، محمد، ١٤١٥هـ، **تحليل أخطاء التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتقدم من دارسي العربية غير الناطقين بها في جامعة الملك سعود**. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٢- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم، ١٤١٦هـ، **تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم**. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٣- العنزي، محمد بن نافع، ١٤١٦هـ، **أخطاء الدارسين غير الناطقين بالعربية في استخدام الضمائر الشخصية في الأداء الكتابي في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. بحث ماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٤- حسان، تمام، ١٤٠٤هـ، **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**. مكة المكرمة: سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية.

٥- قفيشة، حمدي، ١٤٠١هـ، **تحليل الأخطاء**. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المراجع الأجنبية:

1- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. 1994. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, 78: 465-483.

2- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. 1990. Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Bilingual Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

3- Allwright, D. 1975. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education: on TESOL '75*. Washington: TESOL.

4- Allwright, D. 1984. Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D. Singleton & D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL..

5- Allwright, D. & Bailey, K. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

6- Annett, J. 1969. *Feedback and Human Behaviour*. Harmondsworth, UK: Penguin.
7- Aston, G. 1986. Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics,* 7: 128-143.
8- Carroll, S. & Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 357-386.
9- Cathcart, R. & Olsen, J. 1976. Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In J. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL 76*. Washington, DC: TESOL.
10-Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27: 29-46.
11-Chaudron, C. 1988. *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
12-Chenoweth, A., Day, R., Chun, A. & Luppescu, S. 1983. Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 79-87.
13-Corder, S. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics,* 4: 161-170.
14-DeKeyser, R. 1993. The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77: 501-514.
15-Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
16-Doughty, C. 1994. Finetuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Ed.), *GURT 1993*. Washington, DC: Georgetown University Press.
17-Doughty, C. 1999. The cognitive underpinnings of focus on form. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 18: 1-69.
18-Doughty, C. & Varela, E. 1998. Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
19-Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. 2001. Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51: 281-318.
20-Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. 1994. Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meaning. *Language Learning*, 44: 449-491.
21-Fanselow, J. 1977. The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10: 583-593.
22-Farrar, M. 1992. Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28: 90-98.
23-Fodor, J. & Pylyshyu, Z. 1988. Connectionism and cognitive architecture: a critical analysis. In S. Pinker & J. Mehler (Eds.), *Connections and Symbols*. Cambridge, MA: MIT Press.
24-Gass, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25-Gass, S. & Mackey, A. 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language*

Research. Mahwah, NJ: Erlbaum.
26-Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. 1998. The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 82: 229-305.
27-Gass, S. & Varonis, E. 1994. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 283-302.
28-Han, S. 2002. A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. TESOL Quarterly, 36: 543-572.
29-Harley, B. 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 245-259.
30-Harley, B. 1994. Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review*, 11: 57-68.
31-Havranek, G. 1999. The effectiveness of corrective feedback: preliminary results of an empirical study. *Acquisition et Interaction en langue Etrangere*, 2: 189-206.
32-Hendrickson, J. 1978. Error correction in foreign language teaching: recent research and practice. *Modern Language Journal*, 62: 387-398.
33-Iwashita, N. 2003. Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25: 1-36.
34-Kasper, G. 1985. Repair in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 200-215.
35-Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
36-Leki, I. 1991. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3): 203-218.
37-Leeman, J. 2000. Towards a new classification of input: an empirical study of the effect of recasts, negative evidence, and enhanced salience on L2 development. *Unpublished Doctoral dissertation, Georgetown University, Washington, DC.*
38-Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
39-Lightbown, P. 1994. The importance of timing in focus on form. *Paper presented at the Second Language Research Forum, Montreal, Canada.*
40-Lightbown, P. & Spada, N. 1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 429-448.
41-Long, M. 1981. Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379: 259-278.
42-Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4: 126-141.
43-Long, M. 1996. The role of the linguistics environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
44-Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. 1998. The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82: 357-371.
45-Long, M. & Robinson, P. 1998. Focus on form: theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language*

Acquisition. New York: Cambridge University Press.
46-Loschky, L. 1994. Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 303-325.
47-Lyster, R. 1998a. Negotiation of form, recast, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. *Language Learning*, 48: 183-218.
48-Lyster, R. 1998b. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. . *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 51-92.
49-Lyster, R. & Ranta, L. 1995. Getting learners to notice: negotiation of form as negative evidence. *Paper presented at Second Language Research Forum '95, Cornell University, New York.*
50-Lyster, R. & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and leaner uptake: negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 37-66.
51-Mackey, A. 1999. Input, interaction, and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 557-587.
52-Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. 2000. How do learners perceive implicit negative feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 471-497.
53-Mackey, A. & Oliver, R. 2002. Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30: 459-477.
54-Mackey, A., Oliver, R. & Leeman, J. 2003. Interactional input and the incorporation of feedback: an exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53: 35-66.
55-Mackey, A. & Philp, J. 1998. Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82: 338-356.
56-Marcus, G. 1993. Negative evidence in language acquisition. *Cognition*, 46: 53-85.
57-McCarthy, S. & McMahon, S. 1992. From convention to invention: three approaches to peer interaction during writing. In R. Hertz-Lazarowitz & M. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups: the Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
58-Miller, G., Galanter, E. & Bribram, K. 1960. *Plans and the Structure of Behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
59-Mito, K. 1993. The effects of modeling and recasting on the acquisition of L2 grammar rules. *Unpublished manuscript*, University of Hawaii, Honolulu.
60-Nelson, K., Carskaddon, G. & Bonvillian, J. 1973. Syntax acquisition: impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development*, 44: 497-504.
61-Nicholas, H., Lightbown, P. & Spada, N. 2001. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51: 719-758.
62-Ohta, A. 2000. Re-thinking recasts: a learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In J. Hall & L. Verplaeste (Eds.), *The Construction of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

63-Oliver, R. 1995. Negative feedback in child NS-NNS conversations. *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 459-481.
64-Oliver, R. 2000. Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50: 119-151.
65-Panova, I. & Lyster, R. 2002. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36: 573-595.
66-Pica, T. 1992. The textual outcomes of native speaker-non-native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning? In C. Kramsch & McConnel-Ginet (Eds.), *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
67-Pica, T. 1993. Communication with second language learners: what does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning? In J. Alatis (Ed.), *Georgetown Uni-Round Table on Language and Linguiscits 1992*. Washington, DC: Georgetown University Press.
68-Pica, T. 1994a. The language learner's environment as a resource for linguistic input? A review of theory and research. *ITL Review of Applied Linguistics*, 26: 69-116.
69-Pica, T. 1994b. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning condition, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44: 493-527.
70-Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L. 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 63-90.
71-Pica, T., Young, R. & Doughty, C. 1987. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21: 737-758.
72-Rabie, S. 1996. Negative feedback, modeling, and vocabulary acquisition in task-based interaction. *Unpublished Master's thesis*, University of Hawai'i at Manoa.
73-Ranta, L. 1998. Focus on form from the inside: the significance of grammatical sensitivity for L2 learning in communicative ESL classrooms. *Unpublished Doctoral dissertation*, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
74-Roberts, M. 1995. Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
75-Schachter, J. 1981. The hand signal system. *TESOL Quarterly*, 15: 125-138.
76-Schachter, J. 1991. Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7: 89-102.
77-Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
78-Schmidt, R. & Frota, S. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House.
79-Schwartz, B. 1993. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 147-163.
80-Seedhouse, P. 1997. The case of the missing "no": the relationship between

pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47: 547-583.
81-Sheen, Y. 2004. Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8: 263-300.
82-Slimani, A. 1992. Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
83-Spada, N. & Frohlich, M. 1995. *COLT: Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
84-Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
85-Swain, M. 1988. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6: 68-83.
86-Swain, M. & Lapkin, S. 1998. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82: 320-337.
87-Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46: 327-369.
88-Truscott, J. 1999. What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55: 437-456.
89-van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
90-Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
91-Vygotsky, L. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
92-White, L. 1989. *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
93-Zock, M., Francopoulo, G. & Laroui, A. 1989. SWIM: a natural interface for the scientifically minded language learner. *Computers and the Humaninties*, 23: 411-422.

* * *

مظاهر وأسباب تخريب الطلاب للممتلكات المدرسية وإستراتيجيات العلاج من وجهة نظر المربين

د. إبراهيم الحسن الحكمي
كلية التربية ـ جامعة الطائف

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مظاهر تخريب الممتلكات المدرسية في المدارس المتوسطة والثانوية وأسباب هذه الظاهرة ، وسبل علاجها من وجهة نظر التربويين والفرق بين المرحلتين المتوسطة والثانوية في مظاهر وأسباب هذه المشكلة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨)مديرا ووكيلا ومرشدا بالمرحلة المتوسطة ، (٣٠) مديرا ووكيلا ومرشدا بالمرحلة الثانوية ، (٣٤) معلما بالمرحلة المتوسطة ، (٤٦) معلما بالمرحلة الثانوية ، (٤٩) طالبا في المرحلة المتوسطة ، (٥٠) طالبا في المرحلة الثانوية. قام الباحث بتصميم أداة الدراسة لجمع البيانات من الطلاب ومديرى المدارس والوكلاء والمرشدين . وأسفرت الدراسة عن تحديد بعض مظاهر تخريب الممتلكات في المرحلة المتوسطة والثانوية وتحديد أسباب ظاهرة تخريب الممتلكات في المرحلة المتوسطة والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من سبل وطرائق علاج مشكلة تخريب الممتلكات . كما تبين أن طلاب المرحلة المتوسطة أكثر تعرضا للممتلكات العامة بالتخريب من طلاب المرحلة الثانوية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

مقدمة:

لقد حدث في السنوات الأخيرة مجموعة من التغيرات الجذرية في الحياة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والديموجرافية لأفراد المجتمع الخليجي بشكل عام والمجتمع السعودي بشكل خاص، تلك المتغيرات ترتب عليها عدد من المشكلات وأفرزت سلوكيات العنف وتناول المخدرات أو غيرها من السلوكيات والمشكلات التي تفاقمت على مر السنين حيث يشير الخط البياني إلى الزيادة المطردة لعدد تلك المشكلات على مستوى دول العالم (مصباح الخيرو، ١٩٧٨)[١]. وتشير البيانات الرسمية في المملكة العربية السعودية إلى تزايد مستمر في أعداد مرتكبي الحوادث الجنائية خلال الأعوام من ١٤١٩- ١٤٢٣هـ للشريحة العمرية من ١٥- ١٨ سنة حيث كان عدد الجرائم لتلك الفئة (٢٠٩٤) في عام ١٤١٩هـ ووصلت إلى (٣٩١٣) في عام ١٤٢٣هـ (عبد الله اليوسف، ٢٠٠٤، ٢٥٩)[٢]. ويعد السلوك التخريبي للممتلكات المدرسية المشكلة الأولى التي يواجهها التربويون في الحقل التعليمي، وتشير الأدبيات إلى تفشي وانتشار ظاهرة العنف ليس فقط بين طلاب البيئة العربية وإنما بين طلاب غالبية بيئات العالم فالمتابع للدراسات يجد العنف بين طلاب مدارس الولايات المتحدة، فحوالي ٩٧٣٠٠٠ طالب يحمل بندقية، ٤٥٪ منهم غارقون في انحرافات جنسية، ٥١٪ يهددون المعلمين، ٦٣٪ يمثلون خطراً على أصدقائهم (حسين الغامدي، ١٤٠٤)[٣]، وأكدت البحوث والدراسات على تزايد العنف في المجتمع المعاصر، وتزايد العنف بين طلاب المدارس مع

---

(١) مصباح محمد الخيرو (١٤١٠): تفريد معاملة الأحداث الجانحين. المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد الخامس، العدد التاسع.

(٢) عبد الله عبد العزيز اليوسف (٢٠٠٤): الشباب والانحراف أرقام وحقائق وتطلعات. الفكر الشرطي، المجلد الثالث عشر، العدد (١٥).

(٣) حسين حسن عبد الفتاح الغامدي (١٤٠٤): دراسة مقارنة لسمات الشخصية المميزة للجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى.

تنوع صوره واتخاذه أساليب جديدة ومستحدثة

([١]Khattri,1997,14; [٢] Reddick, et al, 1998,8)

وتشير دراسة سميحة أبو النصر (٢٠٠٠ ، ٢٣٥)[٣] إلى أن نسبة العنف الطلابي المتمثل في تحطيم أثاث المدرسة والتعدي على الممتلكات المدرسية وممتلكات الزملاء وتخريبها يصل إلى ٥٠,٣٩٪ من سلوكيات العنف الطلابي، وأن شكل هذا النوع من العنف ينتشر بين الطلاب أكثر من انتشاره بين الطالبات. ويبقى العنف والسلوك الإجرامي و العدواني سمة يتسم بها الإنسان عبر تاريخه الطويل. وتشير نتائج دراسة عبد الغفار الدماطي، و محمد محروس الشناوي (١٩٩٠ ، ٦٢)[٤] بأن نسبة ١٠٪ من طلاب المدارس تقريباً لديهم مشكلات واضطرابات سلوكية غير تكيفية ذات صبغة شخصية واجتماعية مقرونة بمناشط زائدة في غاية التطرف والاندفاعية.

وأكد حسين محضر (١٩٧٨ ، ١٦١)[٥] أن ظاهرة العدوان تنتشر بين طلاب المدارس عامة وطلاب المدارس المتوسطة والثانوية بصفة خاصة، حيث يمر الطلاب في تلك المراحل بمنعطف خطير في العمر وهو الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة.

ولقد انتشرت المشكلات السلوكية لطلاب المدارس بالمرحلة المتوسطة والثانوية

---

(١) Khattri, N. (1997) : Statues of data on crime and violence in schools. Diss, abst. Inter. ,57 (A- 11), p 2215.

(٢)Reddick T. & Peach,L. (1998): Issues concerning school violence in Middle Tennessee schools. University Annual Leadership Conference, Cookevill, TN, June 16, Tennessee

(٣) سميحة محمد أبو النصر (٢٠٠٠): ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية. مجلة التربية والتنمية، السنة الثامنة، العدد ٢١، ص ص٢٠٥- ٢٥٦

(٤) عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، ومحمد محروس الشناوي (١٩٩٠) : التعرف على المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية باستخدام قائمة فرز المشكلات المدرسية. مجلة جامعة الملك سعود، م٢ ع١، ص ص٤٧- ٧٦.

(٥) حسين عبد الله محضر (١٩٧٨) : الجديد في الإدارة المدرسية. جدة: دار الشروق.

بشكل ملحوظ، مما جعل كثيراً من المعلمين يلوذون بالشكوى لكل من يواجهونه من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، ومن أمثلة المشكلات التي تلقاها الباحث في أثناء لقاءاته بالمعلمين والمرشدين الطلابيين: السلوك العدواني العام، والتحرش غير الأخلاقي، وتخريب الممتلكات، والكتابة على الجدران، والسرقة، التدخين والمخدرات، والتفحيط بالسيارات أمام المدارس، والكذب، والعناد، والهروب من المدرسة، وعدم احترام المعلم، والتأخر عن طابور الصباح، ورفض المشاركة في التمرينات الصباحية، حتى وصلت ذروتها في رفض المشاركة في ترديد النشيد الوطني.

مشكلة الدراسة:

بتواتر الشواهد حول ظاهرة تخريب الممتلكات في المدارس والجامعات والمساجد واللوحات المرورية الإرشادية وتناول تلك الظاهرة من خلال الصحف اليومية كصحيفة الوطن في عددها ٩٣٨ الجمعة ٢٩ أبريل ٢٠٠٣، وتناول صحيفة الرياض اليومية ظاهرة العنف والعدوان في أعداد كثيرة منها مثل: العدد ١٢٢٢٤ في ٢٧ رمضان ٢٠٠١، والعدد ١٢٥٥٢ في ٢٧ شعبان ٢٠٠٢، والعدد ١٢٦٣٠ في ١٧ ذو القعدة ٢٠٠٣م. وغيرها من الصحف والمجلات اليومية والنفسية والتربوية.

ويشير سعد آل رشود (٢٠٠٦، ٢١)[1] أن السلوك العدواني أصبح من أكثر المشكلات شيوعاً في مجتمع المملكة العربية السعودية، إذ شكلت في إحصاءات وزارة الداخلية عام ١٩٩٠م أن عدداً كبيراً من إجمالي المشكلات والتي بلغ عددها (٢٨٥٩) مشكلة، هي مشكلات عدوان. كما كشفت إحصاءات شرطة منطقة الرياض عن حجم مشكلة السلوك العدواني وتطور حجمها خلال العام ١٤١٨هـ فكانت مشكلة العدوان تمثل ٥٪ حادث اعتداء، بينما تبين الإحصاءات السنوية لعام ١٤٢٠هـ بأن حوادث

(١) سعد محمد آل رشود (٢٠٠٦): فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا.

الاعتداء بلغت ١٤٠٦ حادثة اعتداء. وأوضحت إحصائيات شرطة الرياض بأن عدد حوادث عام ١٤٢٢هـ (٢٢٠٩) ولعام ١٤٢٥هـ(٤٥٢٨) حادثة بفارق ٢٣١٧ حادثة اعتداء، مما يظهر أن السلوك العدواني في تطور مستمر وتفاقم مخيف.

وفي إطار مؤتمر التعليم والأمن في الوطن العربي (٤- ١٩٩٩/١٠/٦)[١] والذي ضم حشداً كبيراً من رجال الأمن والتعليم، حيث شاركت ستة عشرة دولة في هذا المؤتمر، تم التأكيد على عدد من النقاط لعل من أهمها أن: التعليم قادر على توجيه السلوك وتغيير المفاهيم التي نشأ عليها الإنسان في طفولته المبكرة. والعلوم الأساسية ودراستها تمثل درعاً واقياً ضد كل المهددات الأمنية الناشئة في عصرنا الحاضر. وتحضر المجتمع يقاس بالاستقرار وتنمية الموارد وانتشار التعليم بين المواطنين.

وتوظيف العملية التعليمية في مجال التوعية يؤدي إلى تأثير أقوى على السلوك. وضرورة تزويد المعلم باحتياجات المجتمع المتجددة وتوعية طلاب المدارس بأهمية العلاقة القوية بين التعليم والأمن. وتكثيف التوعية المرورية في المدارس يجعل الطالب أكثر وعياً بالأمن الوطني. ومثل هذه النقاط تلفت الانتباه إلى أن بداية الأمن هي في نشر التعليم على أسس تربوية سليمة. ومن هنا كان بحث ظاهرة التخريب للممتلكات العامة في رحاب العملية التعليمية.

وتزداد مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية والكتابة على الجدران تفاقماً عند دارسة وتحليل محتوى العبارات المكتوبة على الجدران وما تمثله من عدوان لفظي على المجتمع والقادة والمعلمين على حد سواء، وما تعبر عنه تلك العبارات من كبت وتوتر يتزايد في نفوس مرتكبي مثل هذه الظواهر التي يبغضها كل ذي عقل سليم. فالأمر قد يكون هيناً إذا كان التخريب المادي هو القصد والغاية، بل إن التخريب قد يكون الوسيط الذي من

---

(١) مؤتمر التعليم والأمن في الوطن العربي من ٤- ١٩٩٩/١٠/٦. الأمن والحياة، العدد ٢٠٦، ١٩٩٩م، ص ص١٢- ٢٣.

خلاله تصل الرسالة إلى هدفها وغايتها.

وتمثل ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية وتشويهها هاجساً كبيراً لأفراد المجتمع ممن يهتمون بتقدمه ورقيه والمحافظة على تراثه الثقافي والحضاري. وتتخذ ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية والعبث بها عدة صور تتمثل في: تشويه جدران فصول المدارس والمرافق العامة وقاعات المحاضرات بالجامعات بكتابة طلاب المدارس على تلك الجدران بالأقلام تارة والحفر عليها تارة أخرى أو بالبويات المضغوطة في عبوات خاصة تارة ثالثة. فضلا عن الحفر على المقاعد وتشويهها وتكسيرها بالوقوف عليها بالأرجل أو الجلوس عليها بالطرق الخاطئة مما يؤدي إلى التلف المؤكد لها. كما تتمثل مظاهر التخريب في نزع خراطيم المياه من دورات المياه بالمدارس والجامعات والمساجد، والكتابة بداخل دورات المياه، بالكلمات والعبارات الهجومية على المجتمع والمعلمين والزملاء من التلاميذ والطلاب. وتعد جميع هذه السلوكيات مظاهر للعنف الطلابي بالمدارس.

كما أوضحت الدراسة التي قامت بها إدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (١٤١٩هـ) إلى أن أبرز مظاهر السلوك العدواني تمثلت في: المشاجرات، السلوك العدواني لأملاك الغير، التطاول اللفظي على الغير، الاعتداء على الآخرين باستخدام أدوات حادة، والاعتداء على الآخرين باستخدام المواد الضارة (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ)[1]

كما تشير نتائج الدراسة التي أجراها قسم التوجيه والإرشاد بإدارة التربية والتعليم بجدة عام ١٤٢٠هـ إلى أن مظاهر السلوك العدواني لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية تتمثل في الاعتداء بالضرب على الآخرين خارج المدرسة، يستخدم فيها العصي والسكاكين والآلات الحادة وتأخذ طابع التعصب للأقران أو للنسيج الاجتماعي

(١) وزارة التربية والتعليم (١٤١٩هـ): أبرز الظواهر السلوكية غير المرغوبة بمدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة. إدارة التربية والتعليم في العاصمة المقدسة، قسم التوجيه والإرشاد.

الخاص (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٠هـ)[١]

وانتشار السلوك العدواني والعنف بين أفراد المجتمعات المدرسية هو كانتشار العدوى في حالة وجود مرض سريع التفشي، فالعدوى تكمن في تعلم أنماط سلوكية سيئة، وانتشارها بين الأفراد في المجتمع الواحد، وخاصة أولئك الذين لديهم تهيؤ لهذا الوضع، أو الذين أنهكتهم الحياة بمتاعبها واستنزفتهم الأيام. فبقدر ما يوجد من تعاطف ومحبة بين الناس وتواد وتآلف، توجد بنفس المقدار دوافع العدوان، وأساليب العنف والكراهية والرعب. وكثيراً ما يؤدي السلوك العدواني إلى تطوير اتجاهات تدميرية نحو المجتمع، بحيث يلجأ الفرد إلى تكوين عصابات مما يؤدي به إلى الجنوح، بالإضافة إلى أن العدوان قد يدفع صاحبه إلى تعلم سلوكيات منحرفة كالسرقة، وقلد يلجأ إلى غايات غير سوية مما يعرضه إلى تدمير ذاته، وقد يؤدي به إلى ترك المدرسة والتسكع، ومن ثم التعرض للآخرين بالأذى وتكون النتيجة النهائية الوقوع تحت طائلة القانون (يوسف أبو حميدان، ٢٠٠١، ١٠٥)[٢].

كما يتمثل هذا السلوك العدواني في مظاهر كثيرة منها: التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين، والعناد، والتحدي، وتخريب أثاث المدرسة، والفصول، ومقاعد الدراسة، ودورات المياه، وعدم الانتظام في الدراسة، والتهاون بالقوانين المدرسية (محمد محروس الشناوي، ٢٠٠٠، ١٣)[٣].

ومن ملاحظات الباحث ومقابلاته للمعلمين ومديري المدارس والمرشدين الطلابيين

---

(١) وزارة التربية والتعليم (١٤٢٠هـ) دراسة عن واقع المشكلات السلوكية في مدارس مدينة جدة. قسم التوجية والإرشاد، الرياض.

(٢) يوسف عبد الوهاب أبو حميدان (٢٠٠١): العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع.الإمارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعي.

(٣) محمد محروس الشناوي (٢٠٠٠) : دليل المرشد الطلابي. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

لمس شعورهم بالأزمة النفسية للتلاميذ والطلاب والتي على الأغلب والأعم نابعة من الهجوم الثقافي الخارجي عليهم وتقمصهم لأدوار لا يدركون حقيقتها ولا مضارها، ولجوئهم إلى تخريب ما يستخدمونه من أدوات ووسائل علمية تعليمية، وتحطيمهم للنوافذ والأبواب والمقاعد.

وفيما يتعلق بانتشار مظاهر السلوك العدواني بين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، وجد الباحث تعارضاً بين نتائج بعض الدراسات السابقة، فدراسة خالد المسعودي (٢٠٠٥)[١] ودراسة محمد العجمي (١٤٢٣) تشير بأن مستوى العنف الطلابي منخفض بين الطلاب في حين أن مختلف الدراسات مثل دراسة: يوسف أبو حميدان (٢٠٠١)[٢]، سعد آل رشود (٢٠٠٦)[٣] تشير إلى تفشي ظاهرة العنف بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، والأخيرة تدعمها ملاحظات الباحث وشكوى الإدارات المدرسية من تلك الظاهرة

ومن ثم باتت الدراسة الحالية قضية بحثية تدور تساؤلاتها حول.

١- ما مظاهر مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف؟.

٢- ما الأسباب التي تدفع الأفراد إلى تخريب الممتلكات المدرسية من وجهة

---

(١) خالد محمد المسعودي (٢٠٠٥): مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

(٢) يوسف عبد الوهاب أبو حميدان (٢٠٠١): العلاج السلوكي لمشاكل الأسرة والمجتمع.الإمارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعي.

(٣) سعد محمد آل رشود (٢٠٠٦): فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا

نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف؟ .

٣- ما سبل العلاج للتغلب على ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف؟ .

٤- هل توجد فروق بين رؤية مجموعات الدراسة من (الطلاب، والمعلمين، والوكلاء والمديرين والمرشدين) بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، لمظاهر وأسباب وسبل علاج مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية؟.

أهداف الدراسة وأهميتها:

تكمن أهداف الدراسة في:

١- الكشف عن مظاهر مشكلة تخريب الأفراد للممتلكات المدرسية من وجهة نظر طلاب المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف.

٢- الكشف عن أسباب ظاهرة تخريب الأفراد للممتلكات المدرسية من وجهة المربين بمدارس مدينة الطائف.

٣- الوصول إلى تصور علمي ميداني للتغلب على ظاهرة تخريب الأفراد للممتلكات المدرسية، في مدينة الطائف.

٤- الكشف عن الفروق بين المرحلتين المتوسطة والثانوية في مظاهر وأسباب وسبل علاج مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١- تناولها لظاهرة تخريب الأفراد للممتلكات المدرسية من وجهة نظر طلاب وطلاب المدارس المتوسطة والثانوية الذين يمرون بمرحلة المراهقة وهي أخطر مراحل عمر الإنسان إذا لم يتم التعامل معها بطرق علمية

تربوية دقيقة، وكذلك المعلمين والمرشدين ومديري المدارس، وهي الشريحة من أفراد المجتمع التي تمثل المصدر للظاهرة وتقع عليها سبل العلاج.

٢- محاولة الدراسة الحالية الوصول لحلول ميدانية تتناسب مع مجتمع محافظة الطائف وليس مجرد اقتراحات نظرية من التراث الأدبي أو الاجتماعي أو السيكولوجي تحاول التغلب على الظاهرة.

٣- تناولها لظاهرة تمس الممتلكات العامة للمجتمع فهي خاصة بجميع أفراد المجتمع وممتلكات يستفيد بها أبناء المجتمع عامة وتعمل على تربية أبنائه وتنشئتهم. وهي ظاهرة تؤرق جميع أفراد المجتمع رؤساء ومرؤوسين.

٤- ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية ظاهرة معدية إذا وجدت لدى بعض الأفراد فإنها تنتقل وتنتشر إلى الآخرين ممن يتفاعلون معهم أو يشاهدوهم وهم يمارسون هذا العمل المشين.

مصطلحات الدراسة :

ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية Destructive behavior شروع بعض طلاب المدارس المتوسطة والثانوية ومن في مرحلتهم العمرية بتخريب أو تشويه ممتلكات المجتمع المدرسي من مكيفات أو مراوح أو مقاعد دراسية أو مقابض وأبواب ونوافذ الفصول، أو الجدران بالكتابة عليها بعبارات هجومية أو ألفاظ تسيء إلى المجتمع، أو تكسيرها.

المربين: يقصد بهم في الدراسة الحالية: المعلمين والمديرين ووكلاء المدارس ومرشدي الطلاب بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الإطار النظري للدراسة :

الشريحة العمرية من الطلاب الذين هم يعتبرون منشأ الظاهرة والسبب فيها وهم يمرون بمرحلة عمرية تمثل منعطفاً خطيراً في حياتهم، في مرحلة استهواء وتقليد وقوة ونشاط جارفين، ويزيد من ضرورة فحص خصائص هذه المرحلة ما أكده عبد الله السدحان (١٤١٧)[١] بأن الانحرافات التي تحدث في هذه الشريحة العمرية انحرافات جماعية في مقابل الانحرافات الفردية في عالم الكبار. لذا وجب المرور السريع على أهم خصائص تلك المرحلة والمتعلقة بظاهرة تخريب الممتلكات، حتى يمكن التعامل معها والبحث في سبل حلها أو التغلب عليها.

الخصائص الانفعالية للمراهقين :

تنتشر ظاهرة العدوان بين طلاب المدارس عامة وطلاب المدارس المتوسطة والثانوية بصفة خاصة (حسين محضر، ١٩٧٨، ١٦١)[٢] حيث يمر الطلاب في تلك المراحل بمنعطف خطير في العمر وهو الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة.

ويقول عنها إبراهيم قشقوش (١٩٨٠، ٥)[٣] بأنها "مرحلةٌ ذات طبيعةٍ بيولوجية واجتماعية تتميز بدايتها بتغيرات بيولوجية عند الجنسين يصاحبها تضمينات اجتماعيةٌ، ومن حيث الوجهة الزمنية تضم الأفراد الذين أنهوا أو اجتازوا مرحلة الطفولة ، ومن حيث الوجهة الاجتماعية تضم الأفراد الذين يحاولون الانتقال من الاعتمادية إلى الاستقلالية" .

والتغيرات الفسيولوجية والعضوية التي تطرأ على المراهق تؤثر حتما في مشاعره

---

(١) عبد الله ناصر السدحان (١٤١٧هـ): رعاية الأحداث المنحرفين في المملكة العربية السعودية. الرياض مكتبة العبيكان.

(٢) حسين عبد الله محضر (١٩٧٨) : الجديد في الإدارة المدرسية. جدة: دار الشروق.

(٣) إبراهيم قشقوش (١٩٨٠) : سيكولوجية المراهقة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وأحاسيسه وفى سلوكه. فنراه في الغالب أميل إلى السيطرة والسيادة، والاهتمام بالأمور العاطفية. كما أن هذه التغيرات تؤثر في مشاعر اتساق الذات لدى المراهق، وهو يحتاج إلى وقت من أجل أن ينسجم ويدمج هذه التغيرات في ذاتيته الفردية. وتستمر هذه التغيرات النفسية حتى يحقق المراهق نضجه الكامل في مرحلة الشباب، وحتى يألف الفرد هذه التغيرات وتصبح عاديةً بالنسبة له.

ويوجز محمد فهد الثويني (١٩٩٦، ١٧)[١] مظاهر النمو الانفعالي لدى المراهقين فيما يلي:

- القدرة على التعبير عن الانفعالات الإيجابية وغير الإيجابية بصورةٍ واضحةٍ.
- زيادة في حدة الانفعالات بشكل عام خاصةً عند التوتر الشديد وعدم الرضا، وتتمثل تلك الانفعالات في قضم الأظافر، لعق الشفة باللسان، الرغبة في التدخين أو الشروع فيه، ...
- زيادة في القلق وهو عبارة عن نقص في الشعور بالسعادة تصل إلى الرغبة في الانتحار.
- زيادة في التحكم والسيطرة على الانفعالات، التي قد يتسبب عنها بعض الكآبة في حالة عدم التعبير عن النفس بالطريقة المناسبة.

ومن المظاهر والأنماط الانفعالية للمراهق نتيجة الاضطراب في خصائص النمو الانفعالي في فترة المراهقة. ما يشير إليه محمد مصطفى زيدان (١٩٩٤، ١٧١)[٢] فيما

(١) محمد فهد الثويني(١٩٩٦): فن التعامل مع مرحلة المراهقة فتيان وفتيات من١٢- ١٨ سنة.الكويت، السلمية: لجنة مصابيح الهدى.

(٢) محمد مصطفى زيدان (١٩٩٤): النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية (ط٤). جدة: دار الشروق للنشر والطبع والتوزيع.

يلي:

١- الرهافة: فالمراهق مرهف الحس في بعض أموره فتسيل مدامعه سراً أو جهراً ويذوب أسى وحزناً حينما يمسه الناس بنقدٍ هادئ.

٢- الكآبة: يتردد المراهق أحيانا في الإفصاح عن انفعالاته وعن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته، ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه، ويبتعد عن صحبة الناس، وقد يسترسل في كآبته حتى يجد في هواياته وميوله ما يملأ به فراغه.

٣- الانطلاق: يندفع المراهق أحياناً وراء انفعالاته متهوراً ويركب رأسه، يقدم على الأمر ثم يتراجع عنه في ضعفٍ وترددٍ ويرجع باللوم على نفسه. وسرعان ما يستجيب لسلوك الجمهرة الصاخبة في طيش قد يرمى به إلى التهلكة.

وفي تلك المرحلة يخلص المراهقين لشلتهم ويتجه عدوانهم إلى الشلل الأخرى والتي ينظرون إليها على أنها أعداء لهم، ومن الصعب التأثير على أفراد تلك المرحلة إلا من خلال الشلة التي منحوها كل ولائهم واحترامهم.

والمراهق بطبيعة الحال يكون شديد الميل للنقد واتخاذ اتجاهات عدوانية نحو الكبار، باعتبارهم مصدر السيطرة ومنعه من الاستقلالية وحرية اتخاذ قراراته بنفسة حتى ولو كانت خاطئة، ومن ثم فالمدرس الذي يفتقر إلى الفهم الصحيح لسلوكيات واتجاهات المراهق لا يمكنه أن يفسر مظاهر السلوك الشاذ والعدواني لديه ولا يمكن توجيهه الوجهة الصحيحة(حامد زهران، ١٩٩٤، ٥٠٢)[1].

وتعد خصائص تلك المرحلة هي المظلة التي تعمل في إطارها الدراسة الحالية وهي مرحلة تحمل في طياتها الكثير من الانفعالات الحادة والطاقة الجسمية الجارفة

(١) حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة): ط٥. القاهرة: عالم الكتب.

التي إذا لم تجد لها متنفسا وسبيلا لاستخدامها والاستفادة منها تحولت إلى مصدر إزعاج وتوتر للمراهق والآخرين ولا سيما أشكال وصور العدوان المختلفة والتي من أكثرها ظهوراً وتواتراً تخريب الممتلكات المدرسية بصفة خاصة.

السلوك التخريبي للممتلكات المدرسية :

السلوك التخريبي نوع من أنواع السلوك العدواني وهو ظاهرة بشرية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة، وذلك عندما قتل أحد أبناء آدم أخاه، وهي أشد صور العدوان وأكثرها تطرفاً. وقد بات العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان مقصوراً على الأفراد وإنما اتسع نطاقه ليشمل بعض الجماعات في المجتمع الواحد، وكذلك بعض المجتمعات في عمومها.

وانتشار السلوك العدواني والعنف بين أفراد المجتمعات المدرسية هو كانتشار العدوى في حالة وجود مرض سريع التفشي، فالعدوى تكمن في تعلم أنماط سلوكية سيئة وانتشارها بين الأفراد في المجتمع الواحد، وخاصة أولئك الذين لديهم تهيؤ لهذا الوضع، أو الذين أنهكتهم الحياة بمتاعبها واستنزفتهم الأيام. فبقدر ما يوجد من تعاطف ومحبة بين الناس وتواد وتآلف، توجد بنفس المقدار دوافع العدوان وأساليب العنف والكراهية والرعب.

ويتمثل هذا السلوك العدواني في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل والاحتكاك بالمعلمين والعناد والتحدي، وتخريب أثاث المدرسة والفصول ومقاعد الدراسة ودورات المياه وعدم الانتظام في الدراسة والتهاون بالقوانين المدرسية (محمد مصطفى زيدان، ١٩٩٤، ٢٦٦)[1].

والسلوك التخريبي المرضي يندفع إليه الفرد بعوامل انفعالية مكبوتة تظهر على

(١) محمد مصطفى زيدان (١٩٩٤) : النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية (ط٤). جدة: دار الشروق للنشر والطبع والتوزيع

المخرب في شكل اضطرابات سلوكية مثل تخريبه للأشياء تعبيراً عن انتقامه وثأره لذاته من السلطة الوالدية التي فشل أبواه في أن يخلقا له بها علاقة وثقة وتكاملاً. والتخريب ليس ظاهرة نفسية فحسب ؛ إذ قد تكون له أسباب عضوية مثل : اختلال إفرازات الغدة الدرقية أو النخامية ، وما يترتب على ذلك من اضطراب النشاط الجسمي والعقلي للفرد.

وفي أحيان كثيرة يرجع التخريب إلى إحساس الفرد بإهمال والديه له ، وهذا ما يفسر نزوع أطفال الشوارع لتخريب الممتلكات الخاصة والعامة ، وربما استهدف من وراء التخريب لفت الأنظار أو إظهار السخط على وضع أو شخص ما. وقد يكون هذا السلوك ناشئ عن نقص في المهارات الاجتماعية لديه تلك المهارات أو السلوكيات التي تساعده على أن يسلك بطريقة مقبولة ، حيث إن السلوك المرضي ما هو إلا عبارة عن نقص في توافر هذه المهارات أو تشوهها ، وعندما تتوافر تلك المهارات للفرد ويتدرب على إتقانها وتصبح جزءاً من حصيلته السلوكية ، فإن كثيراً من سلوكياته الاجتماعية غير المرغوبة تختفي وتزول ، ومن المهارات الاجتماعية المطلوبة : حسن التحدث ، واللباقة الاجتماعية ، ومساعدة الآخرين ، وشكر ومجاملة الآخرين .

(Greenleaf, 1982[1]; Christoff, et al,1985 [2])

كما يتمثل هذا السلوك العدواني في مظاهر كثيرة منها : التهريج في الفصل ، والاحتكاك بالمعلمين ، والعناد ، والتحدي ، وتخريب أثاث المدرسة ، والفصول ، ومقاعد الدراسة ، ودورات المياه ، وعدم الانتظام في الدراسة ، والتهاون بالقوانين

(١) Greenleaf, D.O. (1982): The use of structurd learning therapy and transfer programming with disrupitive adolescents in a school setting. Journal of the school psychology,20,122- 130.

(٢) Christoff, K.A. Owen, W., Scott,N.; Kelley,M.L; Schlunt,D.; Baer,G. & Kelly,J.A. (1985): Social skills and scoial problem solving training for young adolescents.Behavior Therapy, 16,468-477

المدرسية (محمد محروس الشناوي ، ٢٠٠٠ ، ١٣)[١].

والسلوك العدواني المرضي يندفع إليه الفرد بعوامل انفعالية مكبوتة تظهر على المخرب في شكل اضطرابات سلوكية مثل: تخريبه للأشياء تعبيراً عن انتقامه، وثأره لذاته من السلطة الوالدية التي فشل أبواه في أن يخلقا له بها علاقة وثقة وتكاملاً. والتخريب ليس ظاهرة نفسية فحسب؛ إذ قد تكون له أسباب عضوية مثل: اختلال إفرازات الغدة الدرقية أو النخامية، وما يترتب على ذلك من اضطراب النشاط الجسمي والعقلي للفرد. وفي أحيان كثيرة يرجع التخريب إلى إحساس الفرد بإهمال والديه له، وهذا ما يفسر نزوع أطفال الشوارع لتخريب الممتلكات الخاصة والعامة، وربما استهدف من وراء التخريب لفت الأنظار، أو إظهار السخط على وضع أو شخص ما(حامد زهران، ١٩٩٤)[٢]، وعندما تتوافر تلك المهارات للفرد، ويتدرب على إتقانها، وتصبح جزءاً من حصيلته السلوكية، فإن كثيراً من سلوكياته الاجتماعية غير المرغوبة تختفي وتزول.

ويعرف شوقي طريف (١٩٩٣ ، ٣٢٩)[٣] العدوان بأنه: أي سلوك يصدره الفرد أو جماعة صوب آخر، أو آخرين، أو صوب ذاته، لفظياً كان أم مادياً، إيجابياً كان أم سلبياً، مباشراً أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب والإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات، أو الرغبة في الانتقام، أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني، أو مادي، أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر.

ويعرف يحيى البشري (٢٠٠١ ، ١٧)[٤] السلوك العدواني بأنه: تصرفات من الفرد توقع الأذى بالآخرين بقصد أو بدون قصد، وتكون في صورة بدنية، أو لفظية، أو

---

(١) محمد محروس الشناوي (٢٠٠٠) : دليل المرشد الطلابي. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع

(٢) حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة): ط٥. القاهرة: عالم الكتب.

(٣) شوقي طريف (١٩٩٣): علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته.القاهرة : مطابع زمزم.

(٤) يحيى جابر البشري (٢٠٠١): دليل المدرسة الإرشادي في التعامل مع بعض المشكلات الطلابية. وزارة التربية والتعلم، قسم التوجيه والإرشاد.

صورة تخريبية للأشياء.

والسلوك العدواني يشمل أي تطاول نفسي، أو شعوري، أو اجتماعي، أو بدني من جانب أحد الأشخاص على شخص آخر، وهو يضم أنواع السلوك، والأفعال اللفظية والبدنية والاجتماعية، أو غير الاجتماعية مثل: الاستبعاد، وإطلاق الإشاعات، واستخدام لغة الجسد التي تتسم بالعدوانية، والمضايقات الجنسية (إيفلين فيلد، ٢٠٠٤، ٣١)[١].

ويعتبر السلوك العدواني استجابة غير سوية تهدف إلى إيذاء الآخرين وإلحاق الأذى بهم، سواء كان جسدياً أو نفسياً، ويأخذ أشكالا متعددة كالتلاقب بالألفاظ، أو الشتائم، أو إتلاف الأشياء، أو الضرب، ويميل الذكور إلى العدوان المادي بينما تميل الإناث إلى العدوان اللفظي (محمود عقل، ١٩٩٦، ٢٢٥)[٢]. وقد تكون السلوكيات العدوانية موجهة إلى المدرسين، أو تأخذ قنوات أخرى مثل: إتلاف ممتلكات الآخرين، أو الممتلكات العامة، مثل: المباني، والأجهزة بالمدرسة (محمد محروس الشناوي، ٢٠٠٠، ١٣)[٣].

تشير دراسة سميحة أبو النصر (٢٠٠٠، ٢٣٥)[٤] إلى أن: نسبة العنف الطلابي المتمثل في تحطيم أثاث المدرسة، والتعدي على الممتلكات المدرسية، وممتلكات الزملاء، وتخريبها يصل إلى ٥٠,٣٩٪ من سلوكيات العنف الطلابي، وأن شكل هذا النوع من

---

(١) إيفلين إم فيلد (٢٠٠٤): حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء. الرياض: مكتبة جرير.

(٢) محمود حسن إسماعيل عقل (١٩٩٦): العنف في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون واحتمالية السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. مؤتمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام، ١٨- ١٩ سبتمبر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

(٣) محمد محروس الشناوي (٢٠٠٠): دليل المرشد الطلابي. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع

(٤) سميحة محمد أبو النصر (٢٠٠٠): ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية. مجلة التربية والتنمية، السنة الثامنة، العدد ٢١، ص ص٢٠٥- ٢٥٦.

العنف ينتشر بين الطلاب أكثر من انتشاره بين الطالبات. ويبقى العنف والسلوك الإجرامي و العدواني سمة يتسم بها الإنسان عبر تاريخه الطويل. وتشير نتائج دراسة عبد الغفار الدماطي، و محمد محروس الشناوي (١٩٩٠، ٦٢)[١] بأن: نسبة ١٠٪ من طلاب المدارس تقريباً لديهم مشكلات واضطرابات سلوكية غير تكيفية ذات صبغة شخصية واجتماعية مقرونة بمناشط زائدة في غاية التطرف والاندفاعية.

وينقسم السلوك العدواني لدى المتعلمين في عمر المدرسة إلى قسمين، هما:

١- العدوان الموجه نحو الذات: يحدث هذا النوع من العدوان لدى الأطفال المضطربين سلوكيّاً حيث يوجهون عدوانهم نحو الذات، بهدف إيذاء النفس وإيقاع الأذى بها، ويأخذ هذا النوع من العدوان أشكالاً متعددة، مثل تمزيق الطفل لملابسه وكتبه، أو لطم وجهه وشد شعره، أو ضرب رأسه بالحائط، أو جرح جسمه بأظافره، أو عض أصابع يديه، أو حرق أجزاء من جسمه أو كيها بالنار.

٢- العدوان الموجه نحو الآخرين: وهو اعتداء الطفل على الآخرين المحيطين به، أو الاعتداء على ممتلكاتهم، والخروج على القوانين والنظم المعمول بها، وعدم الالتزام بالسلوك المقبول اجتماعيّاً (صلاح عبود، ١٩٩١، ١١)[٢]. ويأخذ السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين شكلين هما:

أ- العدوان الجسماني: وهو اعتداء الطفل على الآخرين بأعضاء جسمه، مثل الضرب والركل والعض، مستخدماً في ذلك يديه ورجليه وأظافره وأسنانه.

---

(١) عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، ومحمد محروس الشناوي (١٩٩٠): التعرف على المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية باستخدام قائمة فرز المشكلات المدرسية. مجلة جامعة الملك سعود، م٢ ع١، ص ص٤٧- ٧٦.

(٢) صلاح الدين عبد الغني عبود (١٩٩١): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط

ب- العدوان اللفظي : وهو السلوك العدواني الذي يقف عند حدود الكلام ، مثل السب والشتم والتوبيخ ووصف الآخرين بعيوب وصفات سيئة ، كما يشمل أيضاً الكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين.

ومن أشكال السلوك التخريبي ما يشير إلية زكريا الشربيني (٢٠٠١ ، ٥٠- ٥١)[1] ويقسمه إلى نوعين من السلوكيات التخريبية وهي :

١- التخريب البريء : وهو الغالب بين الأطفال ومن أمثلته : التخريب المندفع ، التخريب الفضولي ، والتخريب اللاواعي ، والتخريب كانعكاس للطاقة العضلية.

٢- التخريب المتعمد : والمتمثل في :

أ- تخريب الشلة : ويظهر كسلوك جماعي يصدر من مجموعة لا تخرب لمجرد التخريب ذاته ، بل إما لتفريغ الطاقة الزائدة ، أو لإشباع رغبة التقليد والمحاكاة ومسايرة الجماعة ، وتبدو مظاهر هذا النوع من التخريب في : تكسير زجاج نوافذ المدارس ، أو إفساد إضاءة الحدائق العامة أو كسر الأشجار وتحويل مجاري المياه أو لافتات الطريق أو تغيير مسار السيارات. ويمارس مثل هذا النوع من السلوك التخريبي لدى الأطفال من سن العاشرة حتى الخامسة عشرة من العمر.

ب- التخريب المرضي : وهذا النوع من السلوك التخريبي يستمتع منفذه ، ويكون الإيذاء فيه عمداً وغالباً يكون من خلال تخطيط. فقد يشعل النيران في سيارات الآخرين ويستمتع برؤية النيران وهلع الناس إليها ، ويحطم أثاث المدرسة أو يضع المسامير والأشياء الحادة في الطرقات ويسعد جداً لوقوف السيارات وتعطيلها في الشوارع ، وعادة ما يكون هؤلاء الأطفال في الفئة العمرية من تسع سنوات فأكثر.

---

(١) زكريا الشربيني (٢٠٠١) : المشكلات النفسية عند الأطفال (الطبعة الثانية). القاهرة : دار الفكر العربي.

أسباب الإقبال على السلوك التخريبي :

تتعدد أسباب السلوك التخريبي كما تتعدد مظاهره وأنواعه فمن أسباب هذا النوع من السلوك :

ما يشير إليه زكريا الشربيني (٢٠٠١ ، ٥٢)[١] من :

- النشاط والطاقة الزائدة وانخفاض مستوى الذكاء والأجسام الدفاقة بالحركة لدى البعض مع عدم توافر الطرق المنظمة لتصريف تلك الطاقة أو الأماكن المناسبة لذلك.
- ظهور مشاعر الغيرة لدى البعض ومقتهم لبعض الناس أو لفئة معينة.
- حب الاستطلاع والميل إلى تعرف طبيعة الأشياء والوقوف على القوانين الطبيعية.
- شعور الأفراد بالنقص أو بالظلم ، فيندفع إلى دروب الانتقام لإثبات الذات.

وكذلك ما يشير إليه محمود عقل (١٩٩٦ ، ٢٢٦)[٢] من :-

تناول المراهقين لبعض الأدوية والكحولات التي تستثير تصرفات العدوان لديهم.

- ملاحظة نماذج سلوكية عدوانية سواء أكانوا آباء أو رفقاء أو مشاهدة العنف المتلفز.
- عدم إشباع الحاجات والتعرض لضغوط الحياة.
- أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على النبذ والتهديد والتسيب والمفاضلة في المعاملة بين الأبناء.
- تمجيد العدوان باعتباره رمزاً للرجولة والفتوة في بعض الثقافات.

---

(١) المرجع السابق

(٢) محمود حسن إسماعيل عقل (١٩٩٦) : العنف في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون واحتمالية السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة . مؤتمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام ، ١٨ - ١٩ سبتمبر ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة

ويضيف محمد محروس الشناوي (٢٠٠٠ ، ١٤)[١] أن من أسباب السلوك العدواني : مشاعر الإحباط ، ضعف الضبط في المدرسة ، الرغبة في جذب الانتباه من الآخرين ، ضعف الإرادة ، ضعف الوازع الديني ، وجود وقت فراغ مع عدم القدرة على استثماره بصورة وظيفية. فضلا عن سوء الخلق والذي يتمثل في سلوك السرقة لممتلكات الغير ، والاشتراك في إشعال الحرائق ، والقيام بتخريب وتحطيم ممتلكات الغير كالمنزل أو السيارة ، والتعامل بقسوة مع الحيوانات.

كما أكدت دراسة عبد الحميد عبد المحسن (١٤٠٧ ، ١٣٢)[٢] على وجود علاقة ارتباطية بين أوقات الفراغ لدي الشباب وميلهم إلى الانحراف والتخريب.

ويشير صالح باقارش وعبد الله الآنسي (١٩٩٦ ، ١٢٩)[٣] إلى أنه لا يمكن إرجاع السلوك العدواني والتخريبي إلى عامل واحد بعينه ، بل يرجع غالباً إلى عوامل كثيرة متشابكة منها : -

أولاً : أسباب نفسية

١- الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي والإخفاق في حب الأبوين والمدرسين له.

٢- التدخل في الشؤون الخاصة ، وعدم ثبات السلطة مما يؤدي إلى اختلاط القيم في نظر الطالب.

٣- توتر الجو المنزلي وكثرة المشكلات المنزلية والتصدع الأسري.

---

(١) محمد محروس الشناوي (٢٠٠٠) : دليل المرشد الطلابي. الرياض : دار المسلم للنشر والتوزيع

(٢) عبد الحميد عبد المحسن (١٤٠٧هـ) : الترويح في الإسلام والوقاية من انحراف الأحداث . الندوة العلمية السابعة ، معالجة الشريعة الإسلامية لمشاكل انحراف الأحداث. الرياض : المركز العربي للدراسات الأمنية.

(٣) صالح سالم باقارش وعبد الله على الآنسي (١٩٩٦) : مشكلات وقضايا تربوية معاصرة (ط٤) . حائل : دار الأندلس للنشر والتوزيع.

ثانياً: أسباب اجتماعية

١- الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

٢- المستوى الثقافي للأسرة والحي السكني الذي يقع فيه المنزل.

٣- أسلوب التربية الأسرية المستخدم المتمثل في النبذ والتهديد أو التسيب والتدليل.

ثالثاً: أسباب جسمية

١- وجود نقص جسمي في التلميذ مما يضعف قدرته على الحياة فيلجأ إلى التعويض.

رابعاً: الأسباب المدرسية

١- اضطراب هيئة التدريس مع الهيئة الإدارية .

٢- ضعف شخصية المدير والمدرسين.

٣- تأكد التلميذ من عدم عقابه من قبل أي فرد في المدرسة.

ويرى الباحث من خلال جولاته بالمدارس أثناء الإشراف على طلاب التربية العملية أنه يضاف إلى ذلك أسباب منها: -

١- ضعف الرقابة المدرسية على دورات المياه والفصول الدراسية أثناء أوقات الفسح أو بين الحصص الدراسية.

٢- ضعف صلاحيات الردع التي تمتلكها إدارة المدرسة ومعلموها.

٣- عدم قيام المعلمين بواجباتهم التدريسية بشكل صحيح كأن يعطي للطالب عناوين للدروس وملخصات مختصرة ولا يترك الطالب يلخص ويستخرج بنفسه المعلومات حتى يكتمل فهمه لها.

٤- قلة التطبيقات المنزلية للمواد الدراسية التي يعطيها المعلم للطلاب وخاصة يومي الأربعاء والخميس وكأن التلميذ يستبيح هذين اليومين

يفعل فيهما ما يشاء فيسعى في الأرض والشوارع خراباً ودماراً للممتلكات العامة من المدارس المهجورة أو المستوصفات المغلقة يوم الجمعة.

٥- غياب دور الشرطة الجوالة في الشوارع وبين المدارس وعدم فاعلية دورها، حتى إذا رأى فرد الشرطة ما يحدث أمام عينية قد يكتفي بالحديث مع هؤلاء عبر مكبرات الصوت وقد لا يطلب منهم الانصراف إلى منازلهم.

٦- غياب الوازع الديني لدى هؤلاء الشباب ومرد ذلك إلى الأسرة أولا ثم إلى معلم الدراسات الإسلامية ثانياً وإلى جميع المعلمين ثالثاً.

٧- عدم فاعلية دور الرقابة الإدارية من إدارة التعليم والمتابعة للمعلمين وشحذ هممهم لمتابعة ما يتم تكسيره وتخريبه من أثاث المدرسة.

٨- غياب دور الإرشاد والتوجيه المدرسي للطلاب في تنمية الانتماء للمجتمع والمحافظة على ممتلكاته من خلال رعاية المناشط الصفية والمدرسية ومناشط الجوالة.

ويؤكد جمعة يوسف (٢٠٠٠، ٢٦١)[1] بأن حالة من الاضطراب في السلوك يشخصها التكرار المستمر لثلاثة أو أكثر من مظاهر السلوك الذي تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين أو المعايير أو القواعد الاجتماعية الرئيسة مثل:

أ- العدوان على الناس والحيوانات:

- يتنمر ويهدد ويرعب الآخرين غالباً ويختلق مشاجرات جسدية.
- يستخدم سلاحا يمكن أن يسبب أذى بدنياً خطيراً للآخرين، مثل

(١) جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

السكين أو الزجاج المكسور أو المسدس.....

- يقسو بدنياً على الحيوانات.
- يسرق مع مواجهة الضحية (الخطف، الابتزاز، الاغتصاب، السرقة بالإكراه) .

ب- تحطيم وتلف الممتلكات :

- المشاركة عمداً في إشعال النار بقصد إحداث إصابات .
- تحطيم ممتلكات الآخرين عن عمد.

ومن ثم يتضح أن تخريب ممتلكات الغير والممتلكات العامة تدخل في إطار اضطرابات السلوك، ومن يأتي بها بشكل متكرر يكون مضطرباً سلوكياً ويحتاج إلى إرشاد وتوجيه.

أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الاضطرابات السلوكية للأبناء :

رغم أن دور الأسرة في تشكيل شخصية الأبناء تضاءل وأصبحت تنافسها في ذلك كثير من المؤسسات الاجتماعية والثقافية مثل المدرسة والنادي ووسائل الإعلام، فما تزال أساليب المعاملة الوالدية من أهم العوامل التي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، بما في ذلك ظهور العدوانية على سلوكياتهم من عدمه (نعيم الرفاعي ١٩٨٧، ٣٨٥)[١]، ولقد ذكر محمد عبد الفتاح (١٩٩٠، ١٤٩)[٢] أن أساليب المعاملة الوالدية تتمثل في بعدين رئيسيين، هما : القبول مقابل الرفض الوالدي .

---

(١) نعيم الرفاعي (١٩٨٧): الصحة النفسية ، دراسة في سيكولوجية التكيف. الطبعة السابعة ، مطبوعات جامعة دمشق بسوريا.

(٢) محمد يوسف عبد الفتاح (١٩٩٠) : العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم. مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد الثالث عشر ص ص ١٤٦ - ١٦٤.

فالقبول الوالدي يعبر عنه بمدى الحب الذي يبديه الوالدان للطفل في المواقف المختلفة ، وهذا يؤدي إلى تكوين عدد من سمات الشخصية المرغوب فيها لدى الطفل (أرجايل ميشيل، ١٩٨٢، ١٨٧)[١] .

أما الرفض الوالدي للطفل فإنه يأخذ عدة مظاهر ، منها : الرفض الصريح ، والإهمال، والعقاب البدني (ممدوحة سلامة، ١٩٨٧، ٨)[٢]. وهذا يؤدي إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل ، كما أن سلوكه يأخذ الطابع العدواني(Crick &Grotpeter, 1995,711)[٣] .

والمجتمع الأمريكي يعتبر الأسرة مسؤولة أولاً وأخيراً عن تصرفات أبنائها دون سن ١٨ سنة، وربما كانت قضية الشاب المشاغب الذي دأب على تخريب المدرسة وضرب زملائه، والتي نظرت أمام محكمة بوسطن في شهر نوفمبر ١٩٩٧ من القضايا التي شغلت الرأي العام، إذ أصر القاضي على معاقبة الأب والأم بالحبس لمدة شهر بعد أن تكررت مشاغبات الابن والتي شغلت الأسرة عن تأديبه (رفعت فياض وآخرون، ١٩٩٨، ١٠)[٤].

ويرى العلماء أن السلوك العدواني الذي يقوم به تلاميذ المرحلة الابتدائية قد يكون، إما لتقليد الأسلوب الذي عوملوا به في الأسرة من قبل الوالدين ، مثل الضرب

---

(١) أرجايل ميشيل (١٩٨٢): علم النفس ومشكلات الحياة اليومية، ترجمة: عبد الستار إبراهيم، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مدبولي.

(٢) ممدوحة محمد سلامة(١٩٨٧): "بعد الدفء ، أسس نظرية القبول / الرفض الوالدي لرونالد . ب . رونر" مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العدد الثالث ، ص ص ٧٩ - ٨٤ .

(٣) Crick, N. R. &Grotpeter, J.K.(1995): Relation aggression, gender And social psychological adjustment, Child Development, 66, PP : 710 – 722.

(٤) Crick, N. R. &Grotpeter, J.K.(1995): Relation aggression, gender And social psychological adjustment, Child Development, 66, PP : 710 – 722.

والتهديد والوعيد والسخرية والكلام الجارح ، (Karlen, 1996,65)[١] وإما للتنفيس عن الرغبة في الانتقام من الوالدين بتحويل العدوان إلى الآخرين الذين يستطيعون الاعتداء عليهم (زكريا الشربيني ، ١٩٩٤ ، ٨٤).

هذا وقد أظهرت دراسة كيلون (Killion,1998)[٢] أن للأسرة دوراً كبيراً في زيادة السلوك العنيف لدى الأبناء ، كارتباط العنف عند الأبناء بكثرة الخلافات الأسرية. كما دلت على أن أهم أسباب زيادة العنف عند الطلاب هو عدم الرعاية الأسرية وعدم وجود رقابة أسرية كافية ، وأسلوب تعامل الوالدين للأبناء أي وجود سلطة أبوية تعسفية. وأن تعرض الأبناء لخبرات العنف الأسري في المراحل النمائية المبكرة له دور في زيادة السلوك العنيف لديهم.

في هذا السياق كانت دراسة هيرام وزملائه (Hiram, et al, 1989)[٣] حيث هدفت إلى دراسة طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبناءهم ، والاضطرابات السلوكية التي لدى هؤلاء الأبناء ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبناءهم ، والسلوك العدواني والاضطراب السلوكي لدى هؤلاء الأبناء.

---

(١)Karlen, L. R. (1996) : Attachment relationship among children with aggressive behavior problems : The role of the disorganized early attachment patterns. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(I), PP: 64-73.

(٢)Killion R. (1998): Student discipline : Methods and Resourses used by Indiana Secondary schools Administrators. Journal of N.A.S.S.P. Bullitin, 82 (596) ,44-49.

(٣)Hiram, E. F. et al (1989): Parental aggression related to behavior problems in three years old sons of alcoholics. The world congress meeting of the world association on infant psychiatry and Allied disciplines. 4th, Lugono, Switzerland, PP: 497 – 499.

وسائل الإعلام وأثرها على السلوك التخريبي للأبناء:

يشكل الإعلام في عصرنا الحاضر القوة الأكثر تأثيراً في حياتنا بسبب التطور والتقدم التكنولوجي، ولكن هذه التكنولوجيا ورغم قوتها وفعلها المؤثر وقدرتها على تسهيل حياة الإنسان وشؤونه، فإنها جلبت معها الآفات والكوارث والمآسي النفسية والاجتماعية والتربوية والتغير القيمي، فالظواهر التي كانت تتميز بها الشعوب، وتمثل خاصية تتصف بها دون غيرها مع الصعوبة في الانتقال والاتصال، باتت سهلة الانتقال بفعل التحديث السريع الذي حول العالم إلى قرية صغيرة.

لقد نقلت وسائل الإعلام كل دقائق حياة المجتمعات، وتفاصيل شؤونها السلبية والإيجابية، ومنها القتل والعنف والكراهية والسلوك العدواني، بغض النظر عن اختلاف الثقافة والأصول الحضارية وأساليب التنشئة، فبات التغير قاب قوسين أو أدنى من أن يعصف بالمجتمعات رغماً عنها، وهذا ما أطلق عليه بالعولمة الثقافية، ثم تتبعها العولمة السياسية والاقتصادية، وفي الأخير ربما تصل إلى العولمة الاجتماعية التي تشمل العولمة القيمية التي تمتد لتغير قيم الشعوب بمرور الزمن.

ويتمثل أثر الإعلام في المجتمع من خلال:

أولاً: العدوان اللفظي: والذي يظهر عبر الإكثار من الأصوات العالية والضجيج والصياح الغاضب. والشتائم المتكررة. والتهديد بالكلام والإشارات.

ثانياً: عدوان مباشر ضد الأشياء (السلوك التخريبي للممتلكات العامة منها والخاصة): ويتمثل في: ضرب الأبواب بعنف، وبعثرة الأشياء. إلقاء الأشياء ورميها بعنف، والكتابة العشوائية على الجدران. تكسير الأشياء، وتهشيم النوافذ. إشعال الحرائق.

ثالثاً: عدوان ضد الآخرين: ويتمثل في: الاندفاع نحو الآخرين بشكل عدواني. ضرب الآخرين ونتف شعرهم. مهاجمة الآخرين ومحاولة جرحهم. الهجوم على

الآخرين بشكل خطير يبلغ حد جرحهم بصورة خطرة (راشد المبارك ، ٢٠٠٠ ، ٢٢٢)[١].

ويمكن تفسير مشاهد العنف والسلوك العدواني الذي تنقله وسائل الإعلام من خلال :

١- التعلم الرصدي الذي من خلاله ترتسم السلوكيات العدوانية وتوصف في التلفاز ويتم تعلمها من قبل المشاهد.

٢- التفريغ الانفعالي الذي من خلاله يجنح المشاهد إلى الانسياق وراء دوافع السلوكيات العدوانية ويؤدي ذلك إلى تناقص هذا الدافع نتيجة مشاهدة الفاعلين وهم يتصرفون تصرفاً عدوانياً.

٣- حدوث تغيرات في الإثارة الفسيولوجية أو العاطفية وفي الاستجابة ، والتي تتجسد بمشاهدة العنف ، وبعاطفة العدوان.

٤- تبدلات الموقف التي يترتب عليها التعرض إلى مشاهد العنف و ظهور عاطفة العدوان ، أي تأثيراتها على السلوك.

٥- عمليات التبرير الصادرة عن الأولاد العدوانيين الذين يرقبون ويشاهدون أفلام العنف لأنها تزودهم بالغرض لتبرير سلوكهم العدواني على أساس كونه عادياً (محمد الحجار ١٩٩٩ :٤٦)[٢]

ويشير فيليب تايلور (٢٠٠٠ ، ٣٧١)[٣] أن التلفزيون الذي يعد الأداة الأكثر فاعلية

---

(١) راشد المبارك (٢٠٠٠) : فلسفة الكراهية. مجلة العربي ، الكويت ، يناير ، العدد (٤٩٤).

(٢) محمد حمدي الحجار (١٩٩٩) : أفلام العنف والسلوك العدواني. مجلة الثقافة النفسية ، بيروت ، العدد٣٨.

(٣) فيليب تايلور ، ترجمة سامي خشبة (٢٠٠٠) : قصف العقول. عالم المعرفة ، العدد (٢٤١) الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

في الإعلام المرئي عموماً، التي تحدث المشاجرات والانفعالات والشد العصبي بين أفراد الأسرة الواحدة، لما ينقله من أنباء وخطاب وتفاصيل مثيرة عن العالم، بعد فبركتها بقصد الإثارة، فباتت الدعاية السيئة محور التزييف والتشويه للحقائق، وبات سلوك العنف المنقول عبر الشاشة الصغيرة، هو السلوك البطولي الأكثر سيطرة على المتلقي، ونقل السمات المكتسبة للأطفال بوساطة هذا الجهاز، في الوقت الذي يكون الأب منشغلاً عن أبنائه في معظم اليوم خارج الأسرة؛ وقلة حضوره وتواجده، أدى إلى أن يصبح (التلفزيون) الأب البديل للطفل بما يقدمه من مادة إعلامية مغلفة بالحلوى والشيكولاته، بانتظار أن يطعمها الأطفال لا شعورياً مع شد نفسي غير اعتيادي، فكانت اللغة السائدة للتفاهم هي لغة حوار العنف بواسطة أفلام (الكارتون) أو عبر المسلسلات الاجتماعية الداعية إلى أن يكون البطل أكثر قسوة في القتل وتصفية أعدائه، أو إظهار التهريب والمتاجرة بالمخدرات والممنوعات بمظهر السلوك الاجتماعي الطبيعي، فالتلفزيون ينطوي على نوع فطري من التحيز كامن في داخله إزاء تصوير أي صراع فيما يتعلق بالوحشية التي يمكن إبصارها.

وأكدت دراسة (Williams,1990,973)[1] على وجود ارتباط قوى بين مشاهد العنف بالتلفزيون، واحتمالية العنف لدى الشباب.

وأكدت دراسة مرسي عطا الله (١٩٩٦)[2] والتي أجريت حول دور الإعلام في تربية سلوكيات العنف لدى الأبناء، أن مشاهدة الطفل الدائمة لأحداث الجريمة والقسوة قد تخدش بمرور الوقت أحاسيس الأبناء وتؤثر في قيمه وتجعله يتقبل سلوك العنف كجزء

---

(١)Williams, G. A. (1990): Enticing viewers : Sex and violence in television guide program advertisements. Journalism Quartrly, vol 72 (4) pp .9819-9828.

(٢) مرسي عطا الله (١٩٩٩) : قراءة في ظاهرة العنف للتسلية. القاهرة: جريدة الأهرام، العدد (٤١٠٠٢) السنة (١٢٣) بتاريخ ١١ مارس.

من حياته الطبيعية المستقبلية، وقد ينمو الطفل ويترسخ لديه ويعتقد بأن العنف وسيلة مقبولة في العلاقات الاجتماعية. وما يزيد الأمر سوءاً أن تكنولوجيا الفيديو أصبحت تتيح وبسهولة إمكانية تكرار مشاهد العنف مرات ومرات مما يساعد على ترسيخ منطق العنف في ذهن المشاهد.

ودراسة محمود حسن إسماعيل (١٩٩٦)[١] والتي استهدفت الكشف عن العلاقة بين مشاهدة طفل ما قبل المدرسة للعنف المعروض في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون واحتمالية السلوك العدواني لدى الطفل المشاهد. وباستخدام تحليل المحتوى لأفلام الرسوم والمنهج التجريبي في البحث توصلت إلى أن ٤٠٪ من مشاهد الرسوم المتحركة تحتوي على العنف، وأن الأطفال يتأثرون بمشاهد العنف في تلك الأفلام سواء أكانت بصورة مكثفة أو بصورة مخففة. ويؤكد أنه بما لا يدع مجالا للشك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مشاهدة الطفل للعنف في التلفزيون وبين سلوكياته التي تتسم بالعنف.

الوقاية من ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية:

هذا المدخل لتناول ظاهرة التخريب للممتلكات المدرسية ينطلق من القاعدة التي تقول: الوقاية خير من العلاج. بل إن الوقاية أسهل جهداً وأقل تكلفة مادية واجتماعية ولكنها تحتاج إلى مزيد من الوقت والصبر حتى تينع ثمارها. وتعرف الوقاية بأنها: عمل مخطط نقوم به تحسباً لظهور مشكلة معينة أو لظهور مضاعفات لمشكلة قائمة بالفعل، ويكون الهدف من هذا العمل هو الإعاقة الكاملة أو الجزئية لظهور المشكلة أو مضاعفاتها" (مصطفى سويف، ١٩٩٠، ١٢)[٢].

---

(١) محمود حسن إسماعيل عقل (١٩٩٦): العنف في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون واحتمالية السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. مؤتمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام، ١٨- ١٩ سبتمبر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

(٢) مصطفى سويف (١٩٩٠): الطريق الآخر لمواجهة مشكلة المخدرات. القاهرة: منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

وحيث إن ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية تدخل في إطار الاضطرابات السلوكية، فإن الوقاية منها أمر ممكن وهي فعلا تحتاج إلى كل سبل الوقاية حيث إنها تمثل مشكلة اجتماعية تؤرق جميع أفراد المجتمع بمدينة الطائف وتتعدد صورها وأشكالها بالمجتمع، وتسبب مضاعفات ليست بالقليلة، حتى أنها تؤرق قادة المجتمع بمدينة الطائف.

الإجراءات الوقائية من الاضطرابات السلوكية المتمثلة في تخريب الممتلكات:

الوقاية من الاضطرابات السلوكية وعلى رأسها تخريب الممتلكات المدرسية، أمر ممكن وهناك وسائل متعددة للنهوض بهذا الأمر، وعند التفكير في إستراتيجية شاملة للوقاية من أي اضطراب سلوكي يجب الأخذ في الاعتبار عدد من الإجراءات الوقائية العامة يعرضها (عادل الدمرداش، ١٦، ١٩٨٢ [١]؛ وبريك القرني، ١٩٩٠، ١٦٤ [٢]؛ ومحمد شمس، عدنان عقاد، ٢٥، ١٩٩٤ [٣]؛ وجمعة يوسف، ٣٥٢، ٢٠٠٠ [٤]) وتتمثل في:-

١- التوعية: ويقصد بها نشر الوعي الثقافي ليس فقط بين الأفراد المهيئين للاضطراب السلوكي، بل يشمل أيضاً الأفراد الذين يعملون في مجال الظاهرة كالمرشدين الطلابيين والمعلمين ومديري المدارس والوكلاء والعمال وأولياء الأمور والأبناء...ومن ثم ينبغي تجنيد كل الوسائل الإعلامية الممكنة المرئية منها والمسموعة

---

(١) عادل الدمرداش (١٩٨٢): الإدمان: مظاهره وعلاجه. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٥٦.

(٢) بريك عايض القرني (١٩٩٠): المخدرات. تبوك: مطابع الشمال الكبرى.

(٣) محمد محمود شمس وعدنان عبد الحميد عقاد (١٩٩٤): تأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية على معدلات الجريمة مع التركيز على السرقات، دراسة كمية وكيفية. الكتاب السنوي، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، العدد الثاني.

(٤) جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

والمقروءة والندوات، مع ضرورة العناية بإعداد المعلومات التي تقدم للتوعية إعداداً دقيقاً دون مبالغة أو تهويل.

٢- التنشئة الأسرية السليمة للأبناء: حيث تقدم الأسرة للأبناء منذ الصغر القدوة والنموذج المجسد الذي يتمتع بالصفات الحسنة المتشبعة بأخلاقيات الإسلام، لحمايتهم من مواطن الزلل مع المراقبة الدائمة والمستمرة لهم.

٣- تقوية الوازع الديني: فالدين الإسلامي يهدف إلى إعداد الفرد المتكامل الذي يتوافق مع إيمانه بالعقيدة من أجل التوافق النفسي والاجتماعي، الذي يقلل بدوره من انحرافاته السلوكية في المجتمع، حيث إن الانتماء للدين يساعد كثيراً على إزالة التوتر والقلق والإحباط. والدين الإسلامي، دين شمولي من حيث منهجه في الحياة ومن حيث تفسير وقائع وأحداث الحياة المختلفة، فهو شمولي في نظرته للكون وللإنسان، حيث لا يركز على جانب دون آخر، وهو شامل من حيث التحليل والتفسير للظواهر، وهو يضع الحلول للأزمات ويطرح الخبرات السابقة كأدلة علمية، ويدعو العقل إلى كشف الأمور واستخدام العاطفة بدلاً من العنف، كما يدعو إلى المحبة بين الشعوب والأفراد، والعيش بسلام بين الناس، ونبذ سلوك الكراهية والعدوانية.

وذلك لأن العجز عن امتلاك هذه الكفاءة يؤدي إلى فشل أو عجز في الحياة الاجتماعية أو إلى تكرار النكبات التي تحدث بين الناس، والواقع أن النقص في هذه المهارات هو سبب فشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص والمجتمعات، وهذه القدرات الاجتماعية التي يتمتع بها الإنسان هي التي تجعله قادراً على مواجهة الآخرين وتحريكهم، وعلى إقامة العلاقات الحميمة الناجحة، وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم (مصطفى محمود، ١٩٩٩، ١٦٥)[1]. لذا فالتعاطف مع الإنسان الآخر هو توضيح لمعنى وجود الحياة الإنسانية الخالية من العنف والقائمة على العدل والرحمة والمغفرة،

(١) مصطفى محمود (١٩٩٩): علم نفس قرآني جديد. مجلة الثقافة النفسية، العدد (٣٧).

وهي دعوة الجميع للعيش بأمان، وهذا يعني أن تطمئن القلوب وترتاح النفوس ويزول القلق ويسود الإحساس بالسكينة وراحة البال ولأن الخالق سبحانه وتعالى موجود.

٤- استخدام نظم ومحددات التربية والتعليم: وذلك من خلال المناهج والمقررات والمناشط الصفية واللاصفية، والجماعات المدرسية التي تعمل على استيعاب طاقة الطلاب في مناشط مفيدة وامتصاص السلوك العدواني التخريبي، وتعليم الأمانة والصدق، والانتماء والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

٥- استخدام البرامج الإرشادية كوسيلة وقائية: تلك البرامج المصممة خصيصا لتجنب حدوث الاضطرابات السلوكية أو التغلب عليها عند ظهورها وفي بدايتها، بتفعيل الدور الإرشادي للمرشد الطلابي داخل المدرسة والأخصائي النفس الاجتماعي إن أمكن ذلك لملاحظة أي تغيرات سلوكية والعمل على اختفائها أولاً بأول.

ويشير محمود عقل (١٩٩٦، ٢٢٦)[١] إلى عدد من الأساليب الإرشادية يمكن من خلالها التغلب على السلوك العدواني للطلاب منها: -

١- تحديد السلوكيات العدوانية، وتحديد السلوكيات الإيجابية البديلة وجعل الثانية هدفاً جذاباً.

٢- تعزيز السلوك المضاد للعدوان مثل التعاون وتجاهل السلوك العدواني.

٣- استخدام العقاب السلبي الذي يتراوح بين الاستنكار واللوم أو الحرمان من المناشط .

٤- أسلوب ضبط المثيرات، كالتقليل من فرص التعرض لنماذج

(١) محمود حسن إسماعيل عقل (١٩٩٦): العنف في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون واحتمالية السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة . مؤتمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام، ١٨- ١٩ سبتمبر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

عدوانية داخل الأسرة أو مشاهدة العنف في التلفزيون.

٥- حديث الذات. أي تعليم الطفل عبارات يرددها عندما يشعر بميل لمهاجمة الآخرين أو الاعتداء وتلف الممتلكات العامة مثل : لا تتهور، اتق الله، فهذه العبارات تثبط العدوان لديه.

٦- إعلاء العدوان بتصريف الطاقة العدوانية من خلال المناشط الاجتماعية المتاحة.

٧- العلاج العقلاني. الذي يقوم على استبصار الطالب بخطورة الفعل العدواني وما يجره من متاعب.

كما يؤكد صالح باقارش وعبد الله الآنسي (١٩٩٦، ١٣٠)[1] على عدد من المداخل لعلاج تلك المشكلة منها:

١- ضرورة التعاون الفعال بين المنزل والمدرسة وبخاصة لإصلاح ما يتم تخريبه من أبنائهم بالمدرسة.

٢- تشديد الرقابة والإشراف على سلوك الطلاب داخل المدرسة والبيت وخارجهما.

٣- إشراك الطلاب في المناشط المدرسية المختلفة.

٤- تشجيع التلاميذ على الاشتراك في تنظيم وتصليح أساس المدرسة.

المناشط المدرسية ودورها في مواجهة ظاهرة تخريب الممتلكات العامة:

يقصد بالمناشط المدرسية: ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة، متكاملاً مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطلاب برغبتهم، بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة داخل الفصل وخارجه، وأثناء اليوم الدراسي على أنه يؤدي ذلك إلى نموه في خبرة الطالب

(١) صالح سالم باقارش وعبد الله علي الآنسي (١٩٩٦): مشكلات وقضايا تربوية معاصرة (ط٤). حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة (وزارة المعارف، ١٤٠٦، ٥)[١].

ومن فوائد المناشط الطلابية أنها تحقق:

- مهارة تحمل المسؤولية والعمل التعاوني بين أفراد الجماعة الواحدة، مما يؤدي إلى التحلي بروح الإيثار وإنكار الذات، والاعتماد على النفس.
- الاستقلالية والثقة بالنفس واختيار الطلاب ما يناسب ميولهم.
- إشباع الحاجات الجسمية للفرد عن طريق ممارسة الرياضة البدنية، مما يؤدي إلى إزالة التوترات وتنشيط الدورة الدموية.
- إشباع الحاجات الاجتماعية، مما يساعد على اكتساب الروح الجماعية والتعاون والانسجام والقدرة على التكيف مع الآخرين. كما تكسب الفرد مكانة مقبولة لنفسه من خلال تقبل نظم الجماعة التي يشاركها، مما ينتج عنه نمو اجتماعي متوازن.
- إشباع الحاجات الانفعالية للفرد مما يسمى بالدوافع اللاشعورية، التي قد تخرج في هيئة تصرفات تخريبية وشاذة وغير مقبولة في حالة كبتها أو عدم إخراجها بشكل منضبط.
- التكيف الاجتماعي والاستقرار النفسي والرضا الذاتي، وتنمية هوية الفرد.
- اكتشاف العديد من السجايا والأخلاق والطباع التي يحملها الفرد، ومختلف الأمراض والمشكلات النفسية من خلال مراقبته وهو يمارس

(١) وزارة المعارف (١٤٠٦هـ): دليل النشاط المدرسي للمواد الدراسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، الرياض السعودية.

المناشط الطلابية(محمد المطوع، ١٤١٧هـ، ١٥٨)[١].

ومن ثم فالمناشط الطلابية تحمل مضامين تربوية ونفسية واجتماعية كبيرة، ولا نبالغ إذا قلنا إنها تحتوي بعداً أمنياً يجب ألا يستهان به حين التعامل معها، وذلك حين تحقق الانتماء للمجتمع المدرسي الصغير ومن ثم المجتمع الكبير (عبد الله السدحان، ٢٠٠٢، ٢٢٣)[٢].

ولقد كشفت نتائج دراسة محمد البشري (١٩٩٨، ٦٥)[٣] والتي أجريت بمدينة الرياض، عن ضعف استفادة طلاب المرحلة الثانوية من برامج النشاط المدرسي حيث عبر ١٧,٥٪ فقط من الطلبة عن استفادتهم من المناشط المدرسية، وعبر ٤٧,٥٪ عن استفادتهم إلى حد ما من تلك الأنشطة، وعبر ٢٠٪ من أفراد العينة عن أنهم لم يستفيدوا مطلقاً من المناشط المدرسية. وكانت أهم الأسباب التي ذكرها الطلبة ومنعتهم من ممارسة المناشط المدرسية هي:

- عدم الارتياح لبعض المشاركين في النشاط.
- كثرة الأعباء والواجبات الدراسية.
- عدم الارتياح لبعض القائمين على النشاط.
- عدم توفر أدوات الترويح والنشاطات المدرسية.
- عدم موافقة الأسرة على ممارسة النشاطات المدرسية.

---

(١) محمد بن عبد الله المطوع (١٤١٧هـ): علاقة النشاطات الطلابية ببعض متغيرات الشخصية، دراسة ميدانية على طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس.

(٢) عبد الله ناصر السدحان (٢٠٠٢): دور المناشط الطلابية في وقاية الشباب من الانحراف، مدخل وقائي. مجلة البحوث الأمنية، العدد ١٩، ص ص ٢١٥- ٢٤٥.

(٣) محمد شديد البشري (١٩٩٨): المناشط الترويحية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التوثيق التربوي، العدد ٣٩، ص ص ٥٨- ٦٧.

- عدم اقتناع الطلاب بأهميتها.
- الظروف الصحية لبعض الطلاب تمنعهم من المشاركة.

وقدم الطلاب عدداً من الاقتراحات لتطوير المناشط الترويحية لعل من أهمها: العمل على توفير الملاعب وأماكن الترفيه في كل الأحياء السكنية بمدينة الرياض، والدعوة إلى نشر المكتبات (مكتبة مسجد الحي) في جميع المساجد وخاصة المساجد التي تقام فيها صلاة الجمعة.

دراسات سابقة:

وردت الكثير من الدراسات التي تناولت العنف والعدوان والعديد من مظاهره، ولكن كان ذلك في عينات لجناح الأحداث وغيرها من العينات المختلفة عن عينة الدراسة التي تتناول أحد مظاهر العنف وأسبابه وسبل علاجه لدى الطلاب العاديين، ومن الدراسات التي تناولت مظاهر العنف ومدى انتشارها عالمياً ومحلياً ما يلي: -

دراسة مركز أبحاث مكافحة الجريمة (١٩٩٥)[1] حول ظاهرة المضاربة(العنف) في مجتمع المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى توضيح طبيعة ظاهرة العنف في المجتمع السعودي، وقد استخدم الباحثون استبيانا استقصائياً قوامه (٧٣) بنداً، ومقياساً للعدوانية يقيس مدى العنف المتضمن في ردود الفعل، وتم اختيار العينة من فئتين: فئة مكونة من الموقوفين في جرائم مضاربة عددهم (١٦٨)، وفئة طلاب أقسام التربية الإسلامية المسجلين بجامعتي الإمام محمد بن سعود، والملك سعود وعددهم (٢١٠). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- لدى بعض الأفراد استعداد شديد للرد بالضرب في المواقف التي يرونها عدائية.

(١) مركز أبحاث مكافحة الجريمة (١٩٩٥): ظاهرة المضاربة (العنف) في مجتمع المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية، وزارة الداخلية، الرياض.

- وجود فئة من الشباب لا تجد خياراً في مواقف العدوان غير استخدام أسلوب الضرب بالرغم من توفر أساليب كثيرة لمواجهة العدوان.
- انتشار الأمية ومستوى التعليم المنخفض في أواسط الموقوفين وغيرهم.
- وجود علاقة بين مشاهدة العنف وممارسته.
- نسبة ٣٪ من الموقوفين في جرائم المضاربة كانوا قد ارتكبوا جرائم وهم تحت تأثير الكحول، بينما الطلاب الذين شاركوا في حوادث المضاربة لم يذكروا الكحول ضمن أسباب المضاربة.

كما أجرى أحمد الثنيان (١٤٢١)[1] دراسة حول الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني وهدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة مصدر الضبط النفسي بالسلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣٠) طالباً من طلاب مدارس المرحلة الثانوية للبنين بالصفوف المختلفة بمدينة الرياض، موزعين على (١٠) مدارس بواقع مدرستين من كل مركز إشرافي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وموضع الضبط النفسي داخلياً أو خارجياً، لصالح الضبط الداخلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لضبط النفس والتقدير في العام السابق لصالح أصحاب التقدير الممتاز، ومستوى تعليم الأب لصالح الجامعي فما فوق، ومستوى تعليم الأم لصالح التعليم الثانوي فما دون، والمنطقة لصالح منطقة شمال الرياض.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك العدواني والجنسية لصالح الطلاب السعوديين، والتقدير العام السابق، لصالح التقدير الضعيف،

(١) أحمد عبد الله الثنيان (١٤٢١): الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

ومستوى تعليم الأب لصالح من يقرأ ويكتب ومستوى تعليم الأم لصالح من تقرأ وتكتب.

كما أجرت فايزة خليفة وآخرون (١٩٩٦)[١] دراسة حول استطلاع بعض العوامل الذاتية والبيئية والدافعية للعنف بمدارس المرحلة الثانوية بالكويت، وهدفت الدراسة إلى استطلاع آراء طلبة جميع صفوف المرحلة الثانوية (بلغ عددهم ١١٦ طالباً) حول الأسباب التي تدفعهم نحو العدوان على المستوى الذاتي والبيئي، مع تقديم مقترحاتهم والتوصيات التي يمكن أن تكون باعثاً على نشر الوعي لدى المجتمع الطلابي والمجتمع عام للحد من العوامل الباعثة للسلوك العنيف.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

- نسبة الذين يشعرون بالملل والرغبة بالمشاجرة مع الآخرين جاءت عالية عند فئة عمر (١٨) سنة مقابل انخفاضها عند فئات الأعمار الأقل. في حين تنخفض النسبة عند عمر (١٣) سنة.
- وجود علاقة إيجابية بين قلة الدخل الشهري للأسرة ومستوى العنف للأبناء.
- وجود علاقة عكسية بين استقرار الحالة الاجتماعية ومستوى العنف.

كما أجرى مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بالكويت (١٩٩٨)[٢] دراسة حول مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتمثلت أهدافها في الكشف عن مظاهر السلوك العدواني وتحديد المناطق التي يتزايد فيها هذا السلوك. وأهم العوامل النفسية والاجتماعية التي ترتبط بالسلوك العدواني لدى

---

(١) فايزة خليفة وآخرون (١٩٩٦): استطلاع بعض العوامل الذاتية والبيئية الدافعة للعنف بمدارس المرحلة الثانوية بالكويت. دراسة ميدانية، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل الكويتية. الكويت.

(٢) مركز البحوث النفسية (١٩٩٨): ظاهرة العنف في المجتمع الطلابي، دراسة ميدانية، وزارة التربية، دولة الكويت.

هؤلاء الطلبة، كما تهدف دراسة العلاقة بين العدوان والقلق.

وبتطبيق أدوات الدراسة على ٦٩٦ طالباً كشفت النتائج عن:

- وجود ارتباط دال بين السلوك العدواني وكل من العمر والإصابة بأمراض جسمية وأمراض نفسية، ومشاهدة أفلام العنف، والتدخين، وارتكاب مخالفات قانونية، وزواج الوالد بغير الوالدة، وزيادة عدد الأصدقاء المقربين، الغياب عن المدرسة، وعدم التدين، وزيادة عدد الأخوة، وتوتر العلاقات داخل الأسرة، وسوء المعاملة العوالدية، والشعور بالقلق.
- ارتفاع معدلات السلوك العدواني لدى الطلبة في المناطق التعليمية الخمس.
- يوجد ارتباط سالب دال بين السلوك العدواني وكل من: الصلاة، وارتفاع مستويات تعليم الأب، وعدم وجود خلافات بين الوالدين.
- لا توجد علاقة جوهرية بين السلوك العدواني وكل من: النشاط المدرسي، والهوايات، وجود الأب أو الأم على قيد الحياة، ومستوى تعليم الأم.

ودراسة أحمد فهمي السحمي (١٩٩٨)[1] والتي استهدفت التعرف على مستوى سلوك العنف بين طلاب المرحلتين الثانوية والإعدادية (المتوسطة) من المستويات الثقافية والاجتماعية المختلفة. وتكونت فيها عينة الدراسة من (١٢٢٤) طالباً وطالبة من مدارس التعليم العام وآبائهم وأمهاتهم بمحافظة القاهرة، وأظهرت النتائج أن:

- توجد العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لها صلة بالعنف لدي الطلاب مثل: الضغوط والصراعات بين الآباء والأبناء، عدم الاهتمام بالجانب الديني في العلاقات الأسرية، والخلافات الأسرية المستمرة، وعدم استخدام أسلوب

(١) أحمد فهمي السحمي (١٩٩٨): دراسة سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة (دراسة ميدانية مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الحوار والمناقشة في المعاملات الأسرية، وسفر الآباء والأمهات وتغيبهم عن المنزل لفترات طويلة.

- ارتفاع سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية عنه في المرحلة الإعدادية في جميع المستويات الاجتماعية الثقافية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك العنف لدى الأبناء، ولكل من الآباء والأمهات كذلك لا توجد علاقة ارتباطية بين السلوك العدواني لدى الآباء وسلوك العنف لدى الأمهات من المستوى الاجتماعي والثقافي الواحد.

دراسة محمد السيد حسونة (١٩٩٩)[١] والتي حاولت الكشف عن مظاهر العنف والأسباب الكامنة وراء تلك الظاهرة. ومن خلال عرض بعض الدراسات والتقارير استخلصت الدراسة أن مظاهر العنف عالمياً ومحلياً تتمثل أغلبها في: الاعتداء أو الهجوم على المعلمين، القيام بحرق الأشياء الثمينة داخل المدرسة، التخريب المتعمد للممتلكات العامة والخاصة، تكوين عصابات، التعدي على القوانين واللوائح، حمل الأسلحة واستخدامها، عدم حضور الدروس، التخريب المتعمد لمباني المدرسة والأثاث، وحالات الغش.

وأجرى سعد آل رشود (١٤٢١)[٢] دراسة حول اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف. كان من بين أهدافها التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مظاهر العنف داخل الأسرة وداخل المدرسة ومع الرفاق، ومدى اختلاف اتجاهات الطلاب نحو العنف باختلاف خصائصهم الديموجرافية.

---

(١) محمد السيد حسونة (١٩٩٩): ظاهرة العنف بين طلاب المرحلة الثانوية، دراسة حول بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

(٢) سعد محمد آل رشود (١٤٢١): اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

وبتطبيق الدراسة لأدواتها على عينة قوامها (١٠٨٦) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من ١٢ مدرسة ثانوية بمدينة الرياض توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: -

- وجود عوامل للمظاهر السلوكية داخل الأسرة وداخل المدرسة، ومع الزملاء وفي مشاهد التلفزيون تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.
- وجود اختلافات دالة إحصائياً بين اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مظاهر العنف تعزى إلى التقدير الدراسي، ومتوسط دخل الأسرة، ومع الرفاق تعزى إلى الصفوف الدراسية والعمر الزمني، والمستوى التعليمي للأمهات.

وقد أجرى محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠)[1] دراسة حول العلاقة بين التوجه الديني والسلوك العدواني وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجه الديني والسلوك العدواني لدى الشباب الجامعي،

وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالباً من الطلاب السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود، ومن الطلاب المصريين بجامعة الأزهر. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التوجه الديني الظاهري ومستويات السلوك العدواني المباشر وغير المباشر، وبين مستوى التوجه الديني الجوهري ومستويات السلوك العدواني اللفظي وغير المباشر والمباشر لدى الطلاب المصريين.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التوجه الديني الظاهري ومستويات السلوك

(١) محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠): دراسة ثقافية مقارنة للتوجيه الديني والسلوك العدواني لدى الشباب الجامعي، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسية.

العدواني البدني واللفظي، وبين مستوى التوجه الديني الجوهري ومستويات السلوك العدواني البدني لدى الطلاب السعوديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات المختلفة للتوجه الديني في أبعاد السلوك العدواني البدني واللفظي وغير المباشر والمباشر لدى الطلاب المصريين، وبين الطلاب السعوديين كانت الفروق فقط في العدوان البدني واللفظي.

ودراسة فائقة محمد بدر (٢٠٠١)[١] والتي استهدفت التعرف على طبيعة علاقة إدراك القبول /الرفض الوالدي بالسلوك العدواني، وفحص العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال. وذلك لدى عينة مكونة من ١٧٤ طفلة من تلميذات المرحلة الابتدائية طُبّقت عليهن استمارة القبول/ الرفض الوالدي ، ومقياس مفهوم الذات ، ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الأطفال (البنات) للرفض الوالدي من قبل الأب والأم والسلوك العدواني لديهن.
- توجد علاقة إرتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال (البنات) في المرحلة الابتدائية.
- توجد فروق دالة في مستوى السلوك العدواني بين الأطفال (البنات) صغار السن وكبار السن لصالح الأطفال (البنات) كبار السن.

---

(١) فائقة محمد بدر (٢٠٠١): أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٣، ع٢، ص ص ٣٨- ٥٩.

وفي دراسة أجراها محمد ظافر العجمي (١٤٢٣)[١] استهدفت معرفة نوع المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج، والعلاقة بين المناخ المدرسي وانتشار السلوك العدواني، كما تهدف كشف الفروق بين المدارس الحكومية والأهلية في المناخ التنظيمي، والتعرف على المتغيرات الشخصية مثل السن والتخصص والتقدير والحالة الاقتصادية ومستوى التعليم للوالدين في تأثيرها على السلوك العدواني للطلاب. وبتطبيق أدوات الدراسة على عينة الطلاب توصلت إلى عدد من النتائج منها:

- السلوك العدواني لدى الطلاب على مستوى منخفض، والمناخ المدرسي جيد، ولا يختلف المناخ المدرسي بالمدارس الحكومية عنه بالمدارس الأهلية بمحافظة الخرج.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني.
- توجد فروق في المناخ المدرسي بين التخصصات لصالح العلوم الطبيعية.
- لا توجد فروق دالة في المناخ المدرسي أو السلوك العدواني تبعاً للمتغيرات الديموجرافية موضع الدراسة.

كما أجرى عبد المنان ملا بار وآخرون (١٤٢٥هـ)[٢] دراسة استهدفت التعرف على الأسباب والمظاهر للعدوان والعنف المدرسي، والوسائل العلاجية المقترحة للتخفيف من الظاهرة أو معالجتها، والتعرف على رأي الطلاب ومديري المدارس والمعلمين والمرشدين حول أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية في ظهور هذه

(١) محمد ظافر جربوع العجمي (١٤٢٣): المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة الخرج. رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(٢) عبد المنان ملا بار وآخرون (١٤٢٥هـ): سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السلوكيات. وبتطبيق استبيانات الدراسة على الطلاب والهيئة التعليمية بالمدارس توصلت إلى عدد من النتائج منها:

- أن العوامل النفسية للطلاب تلعب دوراً رئيساً وفاعلاً في التعبئة لممارسة العنف داخل المدرسة وخارجها.
- أسباب العنف أكثر تحريكاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة عنها لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- توجد فروق في أسباب العنف تتعلق بالطالب في المنطقة الغربية والشمالية والوسطى والشرقية وبالجنوبية لصالح المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.

وأجرى الحميدي محمد الضيدان (٢٠٠٣)[١] دراسة استهدفت تحديد العلاقة بين السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وكل من: مفهوم الذات ومفهوم الذات العائلي، وتقدير الذات المدرسي، وتقدير الذات الرفاقي. وتحديد أي من أنواع تقديرات الذات مؤشراً أكثر على السلوك العدواني.

وبتطبيق أدوات الدراسة على (٥١١) طالباً من ١٤ مدرسة بواقع مدرستين من كل مركز إشرافي بمدينة الرياض توصلت الدراسة إلى عدداً من النتائج منها:

- وجود علاقة بين السلوك العدواني وكل من تقدير الذات السالب.
- تقدير الذات العائلي أكثر أنواع مفاهيم الذات إسهاماً في التنبؤ بالسلوك العدواني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني باختلاف التقدير الدراسي.

---

(١) الحميدي محمد الضيدان (٢٠٠٣): تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية

كما أجرى عبد الله السعدوي (١٤٢٤)[١] دراسة استهدفت التعرف على الخصائص النفسية والاجتماعية المميزة للطلاب ذوي الخبرة في المضاربة، والعوامل المدرسية المرتبطة بسلوك المضاربة داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

وبتطبيق أدوات الدراسة على ثلاث عينات: ١٣٠ شاركوا في حوادث مضاربة وسبق توقيفهم في مركز شرطة أو دور ملاحظة. ١٩٠ طالباً اشتركوا في حوادث مضاربة ولم يتم توقيفهم، ٢١٠ طلاب من مجموعة سوية ضابطة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- أن غالبية عينة التوقيف والمضاربة لم يشتركوا في المراكز الصفية، وحوالي ٨٠٪ من عينة التوقيف يرتادون الأسواق العامة، في مقابل أن ٥٧٪ من عينة الأسوياء لا ترتاد الأسواق العامة.
- غالبية أفراد عينة التوقيف (٦٥٪) من عينة التوقيف يتجولون حول المدرسة، وكذلك حوالي (٥٠) من عينة المضاربة.
- يغلب على آباء مجموعة التوقيف الأمية فقد بلغت نسبة الأميين (٦٠٪)، في حين بلغت نسبة ٤٣٪ من الأميين في آباء مجموعة المضاربة، ٣٨٪ من الأميين من آباء مجموعة الأسوياء.

كما أجرى ضيف الله الزايدي (٢٠٠٤)[٢] دراسة استهدفت التعرف على إستراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة من خلال

---

(١) عبد الله بن صالح السعدوي (١٤٢٤): دراسة ظاهرة السلوك العدواني (المضاربات) في المدارس الثانوية. الرياض، دراسة ميدانية، وزارة التربية والتعليم.

(٢) ضيف الله عواض الزايدي (٢٠٠٤): إستراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة، بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية جامعة أم القرى.

التعاون بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى مثل: الأسرة والمسجد ووسائل الإعلام. وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة الأصلي ٣٥ مديراً ، ٥١ وكيلاً ، ٣٨ مرشداً طلابياً بالمرحلة المتوسطة وكانت نسبة المعلمين ٢٠٪ من معلمي المدارس المتوسطة بمدينة الطائف.

وبتطبيق أدوات الدراسة وجمع بياناتها وتحليلها توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

إستراتيجية التعاون بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة والمسجد ووسائل الإعلام كانت بدرجة عالية وبلغ متوسطها (٣,٥) بينما الإرشاد الطلابي كإستراتيجية مواجهة العنف الطلابي بلغ متوسطها ٤,١٨ ، وإستراتيجية النشاط المدرسي بلغ متوسطها (٣,١٧) وأخيراً إستراتيجية تقوية العلاقات الإنسانية داخل البيئة المدرسية كان متوسطها (٣,٧٩).

ودراسة خالد المسعودي (٢٠٠٥)[1] استهدفت التعرف على مدى انتشار السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية واختلاف السلوك العدواني باختلاف بعض المتغيرات. وبتطبيق استبانة الدراسة على عينة الدراسة توصلت إلى عدد من النتائج منها:

- انخفاض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- وجود علاقة سالبة بين رضا الطلاب عن المرشد الطلابي والسلوك العدواني لهم.
- وجود فروق في السلوك العدواني ترجع إلى متغير التحصيل الدراسي والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

---

(١) خالد محمد المسعودي (٢٠٠٥): مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

أما الدراسات الأجنبية فجاءت دراسة جيري ودانا (Geri & Dana, 1993)[١] التي استهدفت فحص العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ، والاضطرابات السلوكية لدى أبنائهم، وتكونت من ٤٢ طفلاً، ممن تراوحت أعمارهم بين ٨- ١٦ سنة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتمثل في: الرفض والإهمال وعدم المبالاة. على علاقة دالة موجبة مع كل من القلق والاكتئاب والسلوك العدواني لدى الأبناء.

في حين كانت دراسة كارلين (Karlen, 1996)[٢] استطلاعية، واستهدفت التعرف على العوامل التي تكمن وراء السلوك العدواني للأبناء ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تُشعر الأبناء بأنهم مرفوضون من والديهم كانت من أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء .

ودراسة جيرالد (Gerald, 1996) [٣] كان هدفها فحص العلاقة بين الضغوط الوالدية التي يفرضها الوالدان على أبنائهم، ومدى ارتباطها بالسلوك غير الاجتماعي لديهم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الضغوط الوالدية التي يفرضونها على الأبناء تكمن وراء السلوك غير الاجتماعي بصفة عامة، والسلوك العدواني والاضطرابات السلوكية بصفة خاصة لدى الأبناء .

ودراسة بيترسن (Petersen,1996)[٤] والتي استهدفت تحليل آراء ومقترحات

---

(١) Geri, R. D. & Dana, N.(1993) : Family interactions and Child Psychopathology Child Development. New Orleans, PP : 25-28.

(٢)Karlen, L. R. (1996) : Attachment relationship among children with aggressive behavior problems : The role of the disorganized early attachment patterns. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(I), PP: 64-73.

(٣) Gerald, R. P.(1986): Performance models for antisocial boys. American Psychopathology, 41 (4), PP : 432 – 444.

(٤)Petersen, G. (1996): The enemy within a national study on school violence and prevention. Paper presented at the annul meeting of the association of teacher Educators, Ohio.

المدرسين والإدارات المدرسية فيما يتعلق بظاهرة العنف المدرسي ومدى انتشارها، وبحث الحلول الممكنة لها. واشترك في الدراسة (٢٠٢) معلماً، و(٥٩) مدير مدرسة، (٢) من المستشارين التربويين. وأسفرت الدراسة عن مخاوف وقلق العاملين بالمدارس من عواقب ظاهرة العنف الطلابي، وتكرار حوادث العنف بالمدارس، ووقوع العديد من المدرسين ضحايا لهذه الظاهرة. وأكد أكثر من ٧٠٪ من المشاركين على ضرورة الاهتمام بأمور الأمان الشخصي في المدرسة، كما أوصت الدراسة بضرورة أن يكون هناك خطة اجتماعية عامة لعلاج ومقاومة انتشار حوادث العنف بين طلاب المدارس.

ودراسة هيفيسيد وآخرين (Heaviside et al ,1998)[١] والتي أجريت في ظل الاهتمام من الحكومة الأمريكية بمشكلات العنف الطلابي وفي إطار تكليف المركز القومي للدراسات والإحصائيات التعليمية (National center educational statical) تم تجميع بيانات عن ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس ومدى خطورتها وتكرارها، واشترك في الدراسة (١٢٣٤) مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية في (٥٠) ولاية أمريكية. وبتحليل بيانات الدراسة تبين أن:

أكثر من نصف المدارس الحكومية الأمريكية تعاني من ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس. كما أن هذه الظاهرة سببت مشكلات كانت أكثر خطورة في المدارس المتوسطة، كما كشفت الدراسة عن أن غالبية المدارس لم تتخذ إجراءات أمنية كافية لمواجهة مشكلات العنف الطلابي بها. كما أكدت دراسة كيليون (Killion,1998)[٢] أن معظم المدارس الأمريكية يشترك طلابها في تنظيم عصابات وأنشطة مخدرات وأعمال

---

(١)Heaviside S. ; Rowand, W. & Farris, L (1998): Violence and discipline problems in U. S. A public schools. U.S.A : District of Columbia.

(٢)Killion R. (1998): Student discipline : Methods and Resourses used by Indiana Secondary schools Administrators. Journal of N.A.S.S.P. Bullitin, 82 (596) ,44-49.

التخريب والعنف، وأن الأسباب الرئيسة لهذه الظاهرة تعود إلى الأسرة وأسلوبها في تربية الأبناء، وكذلك تدني المستويات التعليمية للوالدين وعدم رعايتهم أبنائهم.

خلاصة وتعقيب:

بعد استعراض الباحث للإطار النظري وبعض الدراسات السابقة لظاهرة العدوان بصفة عامة، وتخريب الممتلكات المدرسية بصفة خاصة، يمكن استخلاصه للنقاط التالية.

١- مرحلة المراهقة منعطف خطير في حياة طلاب المدارس المتوسطة والثانوية يجب التعامل معها على أسس تربوية سليمة كي نجنبهم استهواء قرناء السوء لهم ونجنبهم مضار ما قد ينجرفون في تياره من المشكلات السلوكية التي قد تعرقل حياتهم كلية وحياة المجتمع معهم.

٢- إن الضغوط الوالدية التي يمارسها الوالدان على الأبناء لها الأثر الكبير على السلوك غير الاجتماعي والسلوك العدواني بصفة عامة، وظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية بصفة خاصة لدى الأطفال.

٣- هناك علاقة وثيقة بين أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتمثل في الرفض والإهمال وعدم المبالاة والعدوان على الأبناء، وبين القلق والاكتئاب والسلوك العدواني لديهم .

٤- هناك علاقة وثيقة بين مفهوم الذات السالب والاكتئاب وبين عدم المبالاة والاضطرابات السلوكية لدى الأبناء، ومن بينها سلوك العنف.

٥- وسائل الإعلام سلاح ذو حدين في تأثيرها على ظاهرة تخريب الممتلكات العامة، فلها تأثير مدمر بما تبثه وتنشره من أفلام ومظاهر العنف والسلوكيات التخريبية والتدميرية، ولها تأثير بناء بما تبثه من برامج تنهى عن السلوك التخريبي وترشد إلى السلوكيات البناءة.

٦- توجد العديد من مصادر الاضطرابات السلوكية متمثلة في المجتمع الأسري والمجتمع المدرسي تدفع الطلاب بالمدارس المتوسطة والثانوية للممارسة السلوك التخريبي للممتلكات المدرسية أو تشويهها.

٧- يمكن التخلص من ظاهرة تخريب الممتلكات العامة من خلال عدد من البرامج الإرشادية والوقائية بدعم من المرشدين الطلابيين المخلصين، وبإخلاص في تنفيذ الإدارات التعليمية العامة والمدرسية بحرص منهم على الطلاب، السبل والإجراءات التي تسفر عنها الدراسات في المجال التربوي والنفسي عدم التواني أو التكاسل عن تنفيذها أو العمل بها.

٨- ظاهرة العنف ومظاهره ظاهرة عالمية تمارس في كل بلدان العالم ولكن بأشكال مختلفة، ويختلف مظهرها باختلاف الثقافة الحاضنة لها.

٩- مختلف الدراسات التي تناولت ظاهرة العنف تشير بأن مظاهر العنف والسلوكيات العدوانية منتشرة بالمدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية، أما دراستا محمد ظافر العجمي (١٤٢٣)[١] خالد المسعودي (٢٠٠٥)[٢] تأتي بنتائج مغايرة تماماً وتشير بأن السلوك العدواني منخفض لدى الطلاب وأن المناخ المدرسي جيد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

١- عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من الطلاب بلغت(٢٤١) فرداً موزعين على (٢٥) مدرسة

---

(١) محمد ظافر جربوع العجمي (١٤٢٣): المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة الخرج. رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(٢) خالد محمد المسعودي (٢٠٠٥): مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

بالمرحلتين المتوسطة الثانوية كالتالي :

- المرحلة المتوسطة منها : (٤٩) طالباً، (٣٤) من المعلمين، (٣٨) من المرشدين والوكلاء والمديرين.
- المرحلة الثانوية : (٥٠) طالباً، (٤٦) من المعلمين، (٣٠) من المرشدين والوكلاء والمديرين.

بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والجدول التالي يوضح محددات عينة الدراسة :

جدول (١) محددات عينة الدراسة

المدارس العينة	المدارس المتوسطة	المدارس الثانوية
الطلاب	٤٩	٥٠
المعلمون	٣٤	٤٦
المديرون والوكلاء والمرشدون	٣٨	٣٠
المجموع	١٢١	١٢٠

٢- أدوات الدراسة :

تم إعداد استبانة الدراسة الحالية من خلال :

أ- استبيان مفتوح تم توزيعه على (٥٣) طالباً بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، مؤداه :

* ما مظاهر التخريب الذي تجده أو تلاحظه في مدرستك أو المدارس المجاورة لك أو في الممتلكات العامة للمجتمع، كالسيارات العامة أو المستشفيات والحدائق العامة ما شابه ذلك... ويترك لكل تلميذ أو طالب رصد خمسة مظاهر من مظاهر التخريب.

* ما أسباب مظاهر التخريب والتشويه لتلك الممتلكات من وجهة نظرك.... ويترك للتلميذ أو الطالب كتابة خمسة أسباب لمظاهر التخريب.

ب- استبيان مفتوح تم توزيعه على سبعة مرشدين طلابيين بالمدارس ورئيس الوحدة الإرشادية بمدينة الطائف، مؤداه ما سبل علاج أو التغلب على ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية أو تشويهها.

ج- رصد الظاهرة في الصحف اليومية والتراث التربوي والسيكولوجي والتعرف على مظاهرها وأسبابها وسبل علاجها، ومن خلال تدريس الباحث لمقرر الإرشاد والتوجيه بالجامعة.

ومن ثم أعدت أدوات الدراسة وتم تنظيمها في استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، أحدها لمظاهر مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية والثاني للأسباب المحتملة للمشكلة، والثالث لسبل العلاج المقترحة للمشكلة. وتم تجهيز تعليمات الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها ثم تطبيقها على عينة الدراسة.

صدق أداة الدراسة :

تم التأكد من صدق أداة الدراسة الحالية من حيث :

- صدق المحتوى : حيث إن فقراتها تم تجميعها من الطلاب بالمدارس والتراث السيكولوجي لمشكلة تخريب الممتلكات المدرسية ومشكلة العنف والسلوك العدواني. ومن ثم تكون فقراتها مطابقة للهدف منها، في كل جزء من أجزائها.

- صدق المحكمين : حيث تم عرض الأداة بأجزائها الثلاثة على (٤) من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين بقسم العلوم التربوية لفحص القائمة في ضوء الهدف منها وفحص فقراتها في ضوء التعريف الإجرائي لكل محور من محاورها. وتمت التعديلات التي أشار إليها المحكمين في الصياغة لبعض الفقرات، ومن ثم كان الاتفاق على بنودها بنسبة ١٠٠٪.

ثبات أداة الدراسة :

تم حساب ثبات أداة الدراسة الحالية بتطبيقها على (٤٣) طالباً من طلاب المرحلة

الثانوية بمدرسة ثقيف الثانوية، وتم حساب الثبات بأسلوبين:

١- التجزئة النصفية: بحساب معاملات الارتباط بين درجات نصفي فقرات كل محور من محاور أداة الدراسة مع درجات النصف الآخر (الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل محور على حدة). وأسفرت نتائج التحليل عن بيانات متضمنة بالجدول (٢)

٢- أسلوب ألفا كرونباك: وتم ذلك بحساب الارتباط بين فقرات كل محور من المحاور الثلاث بأداة الدراسة. وأسفرت نتائج التحليل عن بيانات متضمنة بالجدول (٢)

جدول (٢) معاملات الثبات بأسلوبي التجزئة النصفية وألفا كرونباك لأداة الدراسة الحالية

الأبعاد	مظاهر المشكلة	أسباب المشكلة	أساليب العلاج
الارتباط النصفي	٠,٣٦٧**	٠,٥٧٩**	٠,٧١١**
الارتباط الكلي	٠,٥٣٧**	٠,٧٣٣**	٠,٨٣١**
ألفا للنصف الأول	٠,٥٩٧**	٠,٧٦٦**	٠,٩٤٧**
ألفا للنصف الثاني	٠,٦١٢**	٠,٧٧٩**	٠,٩٤١**
ألفا للعدد الكلي	٠,٦٥٨**	٠,٨٤٧**	٠,٩٦٢**

من الجدول (١) يتضح دلالة جميع قيم معاملات الارتباط النصفية والكلية ومعامل إرتباط "ألفا كرونباك" عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات أداة الدراسة الحالية بطريقتي التجزئة النصفية "وألفا كرونباخ" في محاورها الثلاثة. مما يعول عليها في الاستخدام للتحقق من إجابة تساؤلات الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها التي قامت عليها تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في التحقق من الإجابة على تساؤلاتها.

السؤال الأول:

والذي ينص على: ما مظاهر مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف؟

تم استخدام أسلوب (كا٢) للفروق بين نسب تكرارات استجابات أفراد العينة الكلية للدراسة بالنسبة للمحور الأول من أداة الدراسة والخاص بمظاهر مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية، وأسفر التحليل عن نتائج الجدول التالي:

جدول (٣) كا٢ للفروق بين النسب المئوية لتكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مظاهر مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية

مظاهر الإتلاف	يوجد ٪	لا يوجد ٪	كا٢	الدلالة
الرسم على الجدران والطاولات والمقاعد	٩٢,٧	٧,٣	٣٩٣,٠٩	٠,٠١
الكتابة على الجدران بالفصول ودورات المياه	٩٢,٧	٧,٣	١٨٠,٢٤	٠,٠١
الكتابة على الطاولات والمقاعد الدراسية	٩١,١	٨,٩	١٦٦,٨٣	٠,٠١
تخريب السبورات والطاولات	٩٠,٣	٩,٧	١٦٠,٣٢	٠,٠١
كسر زجاج نوافذ الفصول الدراسية	٧٣,٧	٢٦,٣	٥٥,٤٢	٠,٠١
كسر أو تخريب المقاعد الدراسية	٧٣,٣	٢٦,٧	٥٣,٥٤	٠,٠١
كسر مقابض أبواب الفصول	٧٢,١	٢٧,٩	٤٨,١٠	٠,٠١
كسر مقابض أبواب دورات المياه	٦٨,٤	٣١,٦	٣٣,٥٢	٠,٠١
كسر زجاج نوافذ دورات المياه	٦٥,٦	٣٤,٤	٢٤,٠٠٤	٠,٠١
تخريب المكيفات والمراوح بالفصل	٦٥,٢	٣٤,٨	٢٢,٧٧	٠,٠١
اتلاف مفاتيح الكهرباء	٦٥,٢	٣٤,٨	٢٢,٧٦	٠,٠١
كسر أبواب الفصول الدراسية	٦٢,٣	٣٧,٦	١٤١,٦٧	٠,٠١
سرقة أشياء وممتلكات بالمدرسة	٦١,٩	٣٨,١	١٤,٠٩	٠,٠١
كسر أبواب دورات المياه	٥٩,٩	٤٠,١	٩,٧٢	٠,٠١
كسر صنابير دورات المياه	٥٧,٥	٤٢,٥	٥,٥٤	٠,٠١

تخريب أجزاء من سيارات أعضاء هيئة التدريس	٥٤,٣	٤٥,٧	١,٧٨	غير دالة
تخريب المتعلقات الشخصية للزملاء	٥١,٨	٤٨,٢	٠,٣٢٨	غير دالة
تخريب الأشجار بالمدرسة	٣٦,٨	٦٣,٢	١٧,١٠	٠,٠١

من الجدول (٣) يتضح أن جميع المظاهر التي يتضمنها الجدول متواجدة بدرجة كبيرة بالمدارس الثانوية والمتوسطة حيث كانت قيمة (كا٢) دالة عند مستوى (٠,٠١) في جميع مظاهر التخريب بالمدارس فيما عدا الفقرة الخاصة بتخريب أشجار المدرسة والتي كانت فيها الفروق لصالح لا يوجد بها تخريب، حيث إنه يبدو أن الغالبية العظمى من المدارس لا يوجد بها أشجار في الأصل. والفقرة الخاصة "بتخريب أجزاء من سيارات أعضاء هيئة التدريس" وكذلك الفقرة الخاصة " بتخريب المتعلقات الشخصية للزملاء" فلم تكن قيمة (كا٢) دالة مما يشير إلى تواجد هذين المظهرين في بعض المدارس ولا يوجدان في عموم المدارس. والمظاهر التخريبية بالجدول مرتبة حسب حدة تواجدها بالمدارس.

ولقد أضاف عدد من المعلمين والوكلاء مظاهر أخرى لتلف الممتلكات المدرسية متمثلة في:

- تخريب برادات المياه بالمدرسة.
- كسر أقفال الأبواب الرسمية بالمدرسة.
- تخريب الوسائل التعليمية بالكتابة عليها وتمزيق الورقية منها.
- العبث بالحاسبات الآلية وتخريب أجزاء منها.

ولقد جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع نتائج الدراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بالكويت (١٩٩٨)[1] وكذلك مع نتائج دراسة محمد السيد

(١) مركز البحوث النفسية (١٩٩٨): ظاهرة العنف في المجتمع الطلابي، دراسة ميدانية، وزارة التربية، دولة الكويت.

حسونة (١٩٩٩)[١] ، ونتائج دراسة عبد المنان ملا بار وآخرين (١٤٢٥هـ)[٢] والتي أكدت على أن للسلوك العنيف عدداً من المظاهر تنعكس على الأساسات وكل ما يحيط بهم في المدرسة ، وخارج المدرسة.

ومن ثم يمكن القول بأن مظاهر تخريب الممتلكات العامة بالمدارس تنتشر بدرجة كبيرة جداً تثير القلق على تلك الممتلكات وتستدعي ضرورة الحرص على إيجاد السبل الكفيلة بحماية تلك الممتلكات وعلاج المشكلة أو اجتثاثها من جذورها.

السؤال الثاني :

والذي ينص على : ما الأسباب التي تدفع الأفراد إلى تخريب الممتلكات المدرسية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف؟ .

للتحقق من إجابة السؤال الثاني تم استخدام أسلوب (كا٢) للفروق بين نسب تكرارات استجابات أفراد العينة الكلية للدراسة بالنسبة للمحور الثاني من أداة الدراسة والخاص بأسباب مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية ، وأسفر التحليل عن نتائج الجدول التالي :

---

(٢) محمد السيد حسونة (١٩٩٩) : ظاهرة العنف بين طلاب المرحلة الثانوية ، دراسة حول بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة.

(٣) عبد المنان ملا بار وآخرون (١٤٢٥هـ) : سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

جدول (٤) كا٢ للفروق بين النسب المئوية لتكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور أسباب مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية

أسباب الإتلاف	موافق بشدة ٪	موافق ٪	غير موافق ٪	كا٢	الدلالة
لفت انتباه الآخرين	٦٩.٦	٢٦.٣	٤.٠	١٦٤.٨٥	٠.٠١
كره الطالب للمدرسة بصفة عامة	٦٨.٠	٢٢.٧	٩.٣	١٤٠.٣١	٠.٠١
اللامبالاة من الطالب بعواقب ما يفعله	٦٥.٦	٢٩.١	٥.٣	١٣٦.٧٦	٠.٠١
عدم وجود الردع الكافي لهذه السلوكيات بالمدرسة	٦٠.٧	٣٤.٠	٥.٣	١١٤.٠٣	٠.٠١
شعور الطالب بالإحباط وخيبة الأمل	٥٨.٧	٣٣.٦	٧.٧	٩٦.٤٢	٠.٠١
قلة البرامج المناسبة لشغل أوقات الفراغ	٥٥.٩	٣٨.٥	٥.٧	٩٦.٣٠	٠.٠١
تدني المستوى الخلقي للطالب	٥٥.١	٣٢.٨	١٢.١	٦٨.٢٦	٠.٠١
تقليد السلوك السيئ للآخرين	٥٤.٣	٣٩.٧	٦.١	٩٠.٤٧	٠.٠١
سرعة الاستثارة الانفعالية للطالب	٥٣.٤	٣٦.٤	١٠.١	٧٠.٥٩	٠.٠١
شعور الطالب بالظلم والاضطهاد	٥٣.٤	٣٥.٢	١١.٣	٦٦.٠٨	٠.٠١
عدم شعور الطالب باحترام الآخرين له.	٥٣.٠	٣٨.١	٨.٩	٧٤.٦٣	٠.٠١
تقصير الأسرة في محاسبة وردع الأبناء	٥٢.٦	٣٩.٣	٨.١	٧٧.٤٠	٠.٠١
ضعف الرقابة على سلوك الطلاب بالمدرسة	٥٢.٢	٤٢.١	٥.٧	٨٨.٨٦	٠.٠١
تقصير في الإرشاد التربوي للطلاب	٥٠.٦	٤٠.٥	٨.٩	٧٠.١١	٠.٠١
تدني الوازع الديني للطالب	٤٨.٦	٤٣.٣	٨.١	٧١.٨١	٠.٠١
ضعف احترام الطالب للمعلم	٤٨.٦	٤١.٧	٩.٧	٦٣.٧٤	٠.٠١
ضعف مستوى الكفاءات المهنية لبعض المعلمين بالمدرسة	٤٨.٦	٤١.٧	٩.٧	٦٣.٧٤	٠.٠١
قلة الواجبات الدراسية التي يكلف بها الطالب.	٤٨.٦	٣٠.٠	٢١.٥	٢٨.٥٢	٠.٠١
عدم توافر القدوة الصالحة للطالب داخل الأسرة	٤٧.٤	٤٣.٣	٩.٣	٦٤.٧٤	٠.٠١
الخلافات الأسرية أو التصدع الأسري	٤٧.٠	٤٢.٩	١٠.١	٦٠.٤٩	٠.٠١
تفريغ الانفعالات المكبوتة لدى الطالب	٤٦.٢	٤٦.٢	٧.٧	٧٣.٠٧	٠.٠١
انخفاض مستوى الطموح لدي الطلاب.	٤٤.٩	٤٤.١	١٠.٩	٥٥.٨٠	٠.٠١
تشبع ما تقدمه وسائل الإعلام بسلوكيات العنف والشغب	٤٤.١	٤٠.١	١٥.٨	٣٤.٨١	٠.٠١
أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من تسيب وتدليل وإهمال	٤٠.١	٤٥.٣	١٤.٦	١٣٣.٦٤	٠.٠١
تدني المستويات العقلية للطلاب وتأخرهم الدراسي	٣٤.٨	٥١.٠	١٤.٢	٥٠.٥٣	٠.٠١

من الجدول (٤) يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة من الطلاب والمعلمين والهيئة الإدارية بالمدارس المتوسطة والثانوية توافق على أن الفقرات الواردة بالجدول تعد أسباباً واقعية لمشكلة تخريب الممتلكات المدرسية من جانب الطلاب بتلك المدارس، حيث كانت قيم (كا٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الموافقة. وأسباب تلك الظاهرة مرتبة بالجدول في ضوء الموافقة بشدة. والتي تتدرج من لفت انتباه الآخرين إلى أقلها سبباً وهو تدني المستويات العقلية للطلاب وتأخرهم الدراسي .

وأضاف بعض المعلمين والمرشدين ووكلاء المدارس أسباباً أخرى لتلك المشكلة منها:

- عدم وجود موضوعات بالمقررات الدراسية تناقش هذه القضية مناقشة علمية.
- عدم وجود صرامة وردع كامل من المدارس لهذا السلوك.
- مثل هذه الممتلكات وجدت بالمدارس مجاناً فلا يشعر بعض الطلاب بقيمتها.

وتؤكد هذه النتائج ما ورد بدارسة كل من فايزة خليفة وآخرين (١٩٩٦)[١] محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠)[٢] الحميدي محمد الضيدان (٢٠٠٣)[٣] كارلين (Karlen, 1996)[٤] التي جاءت نتائجها تؤكد واحدة أو أكثر من تلك الأسباب التي توصلت إليها الدراسة الحالية، مثل: الرفض الوالدي من قبل الأب أو الأم ، وكذلك الإهمال

---

(١) فايزة خليفة وآخرون (١٩٩٦): استطلاع بعض العوامل الذاتية والبيئية الدافعة للعنف بمدارس المرحلة الثانوية بالكويت. دراسة ميدانية، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل الكويتية. الكويت.

(٢) محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠): دراسة ثقافية مقارنة للتوجيه الديني والسلوك العهدواني لدى الشباب الجامعي، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسية.

(٣) الحميدي محمد الضيدان (٢٠٠٣): تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(٤)Karlen, L. R. (1996) : Attachment relationship among children with aggressive behavior problems : The role of the disorganized early attachment patterns. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(I), PP: 64-73.

للأبناء وعدم المبالاة بسلوكياتهم وتصرفاتهم داخل الأسرة وخارجها، وأن العوامل النفسية للطلاب تلعب دوراً رئيساً وفاعلاً في التعبئة لممارسة العنف داخل المدرسة وخارجها. ومفهوم الذات ومفهوم الذات العائلي، وتقدير الذات المدرسي، وتقدير الذات الرفاقي.

السؤال الثالث:

والذي ينص على: ما سبل العلاج أو التغلب على ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين ومديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف؟.

تم استخدام أسلوب (كا٢) للفروق بين نسب تكرارات استجابات أفراد العينة الكلية للدراسة بالنسبة للمحور الثالث من أداة الدراسة والخاص بسبل العلاج المقترحة لمشكلة تخريب الممتلكات المدرسية، وأسفر التحليل عن نتائج الجدول التالي: -

جدول (٥) كا٢ للفروق بين النسب المئوية لتكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور أساليب العلاج المقترحة لمشكلة تخريب الممتلكات المدرسية

سبل علاج المشكلة	موافق بشدة ٪	موافق ٪	غير موافق ٪	كا٢	الدلالة
الإرشاد الأسري إلي أساليب المعاملة الوالدية السوية للأبناء	٦٢,٣	٣٣,٢	٤,٥	١٢٤,١٨٦	٠,٠١
مراقبة الأسرة لأبنائها مراقبة جيدة ومعرفة أصدقائهم.	٨٥,٠	١٤,٢	٠,٨	٣٠٣,٥٥	٠,٠١
عدم التهاون في ردع الطلاب المتهكين والمتلفين للممتلكات العامة	٨١,٨	١٦,٢	٢,٠	٢٦٨,٣٣	٠,٠١
التعامل مع سبب المشكلة وليس مع مظهرها.	٨١,٤	١٨,٢	٠,٤	٢٦٨,٣١	٠,٠١
غرس السلوك الحضاري الإسلامي في نفوس الطلاب	٨١,٠	١٦,٦	٢,٤	٢٥٩,٦٨	٠,٠١
فتح نوادي للهوايات والورش اللازمة لها وجعلها مجانية لطلاب المدارس	٧٩,٤	١٩,٨	٠,٨	٢٤٨,٨٠	٠,٠١
رفع كفاءة المعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع الطلاب	٧٨,٩	١٩,٠	٢,٠	٢٤١,٩٧	٠,٠١
ضرورة العمل بقواعد تنظيم السلوك والمواظبة داخل المدارس	٧٨,١	١٩,٤	٢,٤	٢٣٣,٨٣	٠,٠١
توعية خطباء المساجد بمتابعة الأبناء وبيان الحكم الشرعي في	٧٧,٧	١٩,٤	٢,٨	٢٢٩,٣٢	٠,٠١

التخريب					
المحافظة على الروابط الأسرية وعدم إظهار الخلافات للأبناء	٧٦.٩	٢١.٥	١.٦	٢٢٥.٧٧	٠.٠١
عدم إهمال الإدارة المدرسية للسلوك الخاطئ واستخدام الحكمة في علاجه.	٧٦.١	٢٢.٣	١.٦	٢١٩.٢١	٠.٠١
تكوين صناديق للشكاوى والاقتراحات بالأماكن العامة وأخذها بعين الاعتبار	٧٤.٥	٢٠.٦	٤.٩	١٩٧.٥٤	٠.٠١
تنمية الحس الجمالي للطلاب بتوفير معلمين أكفاء للتربية الفنية الإسلامية.	٧٣.٧	٢٣.٩	٢.٤	١٩٨.٠٣	٠.٠١
إشعار الطالب بقيمته كإنسان وحثه لاحترام قيمة وحقوق الآخرين	٧٣.٣	٢٣.٥	٣.٢	١٩٢.٥٤	٠.٠١
تنمية الوازع الديني لطلاب المدارس للمحافظة على الممتلكات العامة	٧٢.٩	٢٥.١	٢.٠	١٩٣.٥١	٠.٠١
توفير العدد الكافي والكفء من المرشدين الطلابيين بالمدارس	٧٢.٥	٢٤.٧	٢.٨	١٨٧.٩٥	٠.٠١
تحمل الطالب نفقات إصلاح ما تم تخريبه وإتلافه أو استبداله بجيد مثله.	٧٢.١	٢١.٥	٦.٥	١٧٥.٠٥	٠.٠١
توعية الطلاب بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة وأنها حق للجميع	٧٢.١	٢٥.٩	٢.٠	١٨٧.٨٧	٠.٠١
الدقة في اختيار المعلمين الأكفاء ذوي الشخصيات المتزنة القوية	٧٠.٩	٢٤.٣	٤.٩	١٧٠.٤٣	٠.٠١
اشتراك الطلاب في برامج التوعية وإزالة أثار التلف والتخريب.	٧٠.٠	٢٥.٩	٤.٠	١٦٧.٤٧	٠.٠١
تقديم الجوائز المعنوية والمادية لأفضل فصل مدرسي في النظافة.	٧٠.٠	٢٥.٩	٤.٠	١٦٧.٤٧	٠.٠١
أن يكون المعلم بالمدرسة قدوة ونموذجاً يحتذي به الطلاب	٦٩.٢	٢٩.١	١.٦	١٧١.٣١	٠.٠١
الاهتمام بالممارسات التي تقدر إنجازات الطلاب وإبداعاتهم	٦٨.٤	٢٨.٣	٣.٢	١٦٠.١٨	٠.٠١
توعية الأسرة لتوفير القدوة الحسنة لأبنائها داخل الأسرة	٦٧.٦	٣٠.٠	٢.٤	١٥٨.٦٨	٠.٠١
توفير إشراف فاعل بالمدرسة يتمتع بأساليب ردع مناسبة للأخطاء	٦٦.٨	٢٦.٧	٦.٥	١٣٩.٦٨	٠.٠١
تسيير دوريات للشرطة الجادة بالشوارع في العطلات الأسبوعية	٦٦.٠	٢٦.٧	٧.٣	١٣٢.٥٤	٠.٠١
تنويع برامج النشاط الطلابي وضرورة اتسامها بالجاذبية للطلاب	٦٤.٨	٣٠.٤	٤.٩	١٣٤.٠٠	٠.٠١
اشتراك طلاب المدارس في حملات تجميل البيئة ورعايتها	٦٣.٦	٣٠.٤	٦.١	١٢٣.٤٣	٠.٠١
تكليف الطلاب بعمل بحث حول آثار تخريب الممتلكات العامة	٥٦.٣	٣٣.٢	١٠.٥	٧٧.٥٤	٠.٠١
إقامة المعسكرات الكشفية والجوالة واشتراك الطلاب فيها.	٥٥.١	٣٦.٤	٨.٥	٨١.٣٨	٠.٠١

من الجدول (٥) يتضح أن الغالبية العظمى من أفراد العينة توافق على أن الفقرات

التي يتضمنها الجدول تعد أساليب نافعة ومهمة لحل مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية من جانب الطلاب بالمدارس المتوسطة والثانوية، وذلك إذا ما تم تنفيذها والأخذ بها. حيث كانت جميع قيم (كا٢) دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الموافقة والموافقة بشدة. وتلك الاقتراحات للعلاج مرتبة في ضوء الموافقة بشدة على الاقتراح.

السؤال الرابع:

والذي ينص على: هل توجد فروق بين رؤية مجموعات الدراسة من (الطلاب، والمعلمين، والوكلاء والمديرين والمرشدين) بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، لمظاهر وأسباب مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية ؟.

تم استخدام أسلوب تحليل التباين (Kruskal-Wallis Test) بين تكرارات الاستجابات لفقرات المحاور الثلاث لأداة الدراسة، وأسفر التحليل عن نتائج الجدول التالي:

جدول (٦)

الفروق بين تكرارات مجموعات الدراسة (الطلاب والمعلمين والمديرين) بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف. على محور مظاهر تخريب الممتلكات المدرسية

فقرات	متوسط الرتب						كا٢	الدلالة
	طلاب ثانوي (ن= ٥٠)	طلاب متوسط (ن=٤٩)	معلمين ثانوي (ن= ٤٦)	معلمين متوسط (ن=٣٤)	مديرين ثانوي (ن= ٣٠)	مديرين متوسط (ن= ٣٨)		
١	٧٦,٧٦	١٣٧,٦٥	١٢١,٤٣	١٥٨,٧١	١٠٢,٢٨	١٥٧,٧٥	٥٧,٧٢	٠,٠١
٢	١٢٢,٩٦	١٢٦,٣٩	١٣٢,٢٠	١٤٣,٨٨	١١١,٤٣	١٠٤,٥٠	١٠,١١	٠,٠١
٣	١١١,٣٠	١١٨,٣٦	١٢٧,٩٥	١٣٦,٠٠	١١٩,٥٣	١٣٦,٠٠	١٥,٨٦	٠,٠١
٤	٩٩,٥٢	١٤٠,٦٥	١٠٥,٦٤	١٤٧,١٨	١٢٩,٩٨	١٣١,٥٠	٢١,٠٦	٠,٠١
٥	١١٢,٦٦	٩٣,٩١	١٢٦,٧٣	١٤٥,٢١	١٤٢,٣٠	١٤١,٠٠	٢٥,١٦	٠,٠١
٦	٩٢,٩٠	٧٦,٢٧	١٥٠,٨٩	١٥٢,٤٧	١٢٩,٩٥	١٦٣,٧٥	٨١,١٢	٠,٠١
٧	١٢٣,٣٧	١٢٨,٥٠	١٢٨,٣٤	١١٦,٥٩	١١٤,٦٧	١٢٧,٧٨	٦,٦٦	٠,٠١
٨	٩٩,٣٧	١٤٠,٧٦	١١٤,٦٢	١٤١,٩٤	١٠٥,١٣	١٤٥,٠٠	٢٣,٩٦	٠,٠١

٩	١٢٨,٠٦	١٢٧,٩٦	١١٩,٥٨	١٢٥,٧٤	١٢٠,٦٥	١٢٠,٠٠	٣,٤٢	غير دالة
١٠	١٢٥,١٢	١٢٧,٤٤	١٣٥,٠٠	١٢٧,٧٤	١١٤,٤٢	١٠٩,٠٠	١٤,٤٧	٠,٠١
١١	٩٠,١٠	١٠٨,٥٠	١٣٣,٨٨	١٤٦,٨٨	١٢٠,٦٢	١٥٨,٨٣	٣٨,١٩	٠,٠١
١٢	٩٩,٤٠	١٠٧,٩٧	١٢٢,٤٩	١٤٤,٤٤	١١٥,٨٧	١٦٧,٠٠	٣٥,١٨	٠,٠١
١٣	١٠٩,٨١	١٠٨,٤٥	١٢٥,٤٩	١٤٠,١٨	١١٠,٦٣	١٥٧,٠٠	٢٠,٧٥	٠,٠١
١٤	٩٢,٤٠	١١٦,٠٩	١٢٠,٨٦	١٤٤,٧١	١١٧,١٠	١٦٦,٥٠	٣٩,٩٥	٠,٠١
١٥	٦٩,٧٥	١٢٥,٧٣	١٢٠,٩١	١٤٣,٩٧	١٢١,٤٥	١٤٥,٥٠	٢٢,٣٩	٠,٠١
١٦	١٠١,٢٥	١٢٢,٦٧	١٢٨,١٠	١٣٣,٩٤	١٢١,٨٣	١٤٣,٥٠	١٣,٥٠	٠,٠١
١٧	١٠٧,٦٠	١٠١,٥٥	١٣٢,٨٤	١٢٧,٩٤	١٢٨,١٨	١٥٧,٠٠	٢٨,٠٦	٠,٠١
١٨	٩٩,٦٩	١٢٣,٧٣	١٢١,٦٠	١٣٤,٧١	١١٩,٤٥	١٥٣,٢٥	٢٢,٥١	٠,٠١

من الجدول (٦) يتبين أن :

أعلى مجموعتين من مجموعات عينة الدراسة الست إدراكاً لمظاهر تخريب الممتلكات المدرسية هم مجموعة معلمي المرحلة المتوسطة ومجموعة مديري المرحلة المتوسطة. حيث كانت قيمة (كا٢) دالة لصالح متوسطات الرتب للمجموعتين في ست عشرة فقرة من بين الثماني عشرة فقرة باستبيان مظاهر تخريب الممتلكات المدرسية.

مما يشير إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة أكثر تعرضاً للممتلكات العامة بالتلف أو تشويهها من طلاب المرحلة الثانوية. وهذا ما أكدته دراسة عبد المنان ملا بار وآخرين (١٤٢٥هـ)[1] بأن أسباب العنف أكثر تحريكاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة عنها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(١) عبد المنان ملا بار وآخرون (١٤٢٥هـ): سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جدول (٧) الفروق بين تكرارات مجموعات الدراسة (الطلاب والمعلمين والمديرين) بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الطائف. على محور أسباب تخريب الممتلكات المدرسية

فقرات	متوسط الرتب						كا٢	الدلالة
	طلاب ثانوي (ن= ٥٠)	طلاب متوسط (ن=٤٩)	معلمين ثانوي (ن= ٤٦)	معلمين متوسط (ن=٣٤)	مديرين ثانوي (ن= ٣٠)	مديرين متوسط (ن= ٣٨)		
١	٩٢,٩٣	١٠٥,٤٣	١٣٣,٦١	١٤٨,٣٥	١١٩,٢٨	١٥٩,١٣	٣١,٩٩	٠,٠١
٢	١٢٠,٣٦	١٠٤,٩٠	١٢٠,٦١	١٢٩,٧٦	١٣٢,٤٧	١٤٥,٦٨	٩,٥٨	غير دالة
٣	١٢٢,٦٨	١١٧,٨١	٩٨,٨٨	١٢٩,٦٨	١٣١,٨٧	١٥٢,٨٤	١٦,٦٢	٠,٠١
٤	١٠٤,٣٦	١٠٨,٢٩	١٢٩,٩١	١٣٤,٨٢	١٢٥,١٧	١٥٢,٣٤	١٥,٦١	٠,٠١
٥	١٠٨,٥١	١٠٠,٤٢	١٤٣,٨٨	١٢٣,٦٨	١٣٨,٣٢	١٣٩,٧١	١٧,٧٨	٠,٠١
٦	١٠١,٦٠	١١٩,٤٧	١٢٦,٧٤	١٢٥,٧٦	١٢٧,١٣	١٥١,٩٥	١٣,٠٩	٠,٠١
٧	١٠٥,٥٧	١١٢,١٧	١٣١,٠٢	١٥٠,٢٦	١١٧,٦٧	١٣٦,٥٠	١٣,٨٣	٠,٠٥
٨	١١٢,٩٥	١٠٦,٩٠	١٤٥,٤٩	١٢٩,٠٩	١٠٦,٧٢	١٤٣,٦٧	١٦,٣٥	٠,٠١
٩	١٢٢,٦٥	١١٥,٥٤	١١٣,٦٦	١٢٧,٩١	١٢١,٢٥	١٤٧,٨٧	٧,٥٣	غير دالة
١٠	١٠٧,٥٧	١٠٨,٣٩	١٢٠,٠٤	١٤٩,٨٨	١٣٨,٠٧	١٣٦,٢٨	١٥,٢٦	٠,٠١
١١	٨٧,٢٠	١١١,٢٦	١٤٠,٨٠	١٣٧,٢٦	١٣٧,٠٣	١٤٦,٣٦	٢٨,٤٩	٠,٠١
١٢	١٠٩,٠٧	٩٥,٠١	١٢٧,٠٨	١٤٨,٨٥	١٢٥,٨٧	١٥٣,٥٩	٢٦,٣٠	٠,٠١
١٣	١٠٧,٨٠	١٠٩,٠٦	١٢٠,٧٤	١٣١,٧٦	١٣٣,٦٠	١٥٤,٠٠	١٦,٣٩	٠,٠١
١٤	١٠١,٠٧	١١١,٨٩	١١٣,٠٠	١١٣,٧١	١٤٨,٦٥	١٧٢,٨٦	٣٧,٠١	٠,٠١
١٥	١٠٠,٩٠	١١٠,١٦	١١٠,٦٤	١٤٤,٤١	١٤٦,٦٢	١٥٢,٢٩	٢٥,١٤	٠,٠١
١٦	١٠١,٣٣	١١٩,٩٥	١١٠,٨٠	١٢٤,٧١	١٤٠,٢٨	١٦١,٥٤	٢٤,٠٣	٠,٠١
١٧	٩٩,٦٣	١٠٦,٩١	١٣٠,٠٣	١٢٤,٧٤	١٣١,٧٥	١٦٤,٠٣	٢٦,١٥	٠,٠١
١٨	٧٠,٩٤	١٣٢,٠٨	١١١,٧٢	١٣٦,٢٩	١٤٤,٢٠	١٧١,٣٢	٦١,١٥	٠,٠١
١٩	٧٩,١٠	١١٨,٦٨	١٢٣,٢٣	١٣٥,٦٨	١٤٤,٥٠	١٦٤,٢٤	٤٤,٥٩	٠,٠١
٢٠	٨٩,٢٩	١٣٦,٦٨	١٢٤,٦١	١١٠,٥٦	١٢١,٨٠	١٦٦,٣٤	٣٧,٩١	٠,٠١
٢١	١٠٥,٩٣	١٢٢,٨٦	١٣٠,٣٨	١٣٠,٥٣	١١٢,٤٨	١٤٤,٧٨	١٠,٢٢	غير دالة
٢٢	٨٥,١٧	١٣٨,٧٧	٩٣,١٤	١٤٩,٥٣	١٤٧,٧٠	١٥١,٨٦	٤٥,٧٩	٠,٠١
٢٣	٨٨,١٤	١٢١,٥٥	١١٩,٥٣	١٥٦,٩١	١٣٣,٦٣	١٤٢,٧٠	٣٤,٤٧	٠,٠١
٢٤	٩٩,٧١	٩٩,٢١	١٣٠,٨٩	١٣٢,٠٩	١٤٣,١٠	١٥٧,٢٦	٣٣,٠٧	٠,٠١
٢٥	١٠١,٦٢	١٢٢,١٦	١٢٩,٧٧	١١٩,٦٨	١٣٣,٨٥	١٤٤,٩٢	١٤,٢٧	٠,٠١

من الجدول (٧) يتبين : الإجماع بين مجموعات الدراسة على أن الأسباب الواردة باستبانة أسباب ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية هي أسباب واقعية، ويتضح ذلك من التقارب بين متوسطات الرتب لمجموعات معلمي المرحلة المتوسطة ومعلمي المرحلة الثانوية ومديري المرحلة المتوسطة ومديري المرحلة الثانوية، وعدم دلالة الفروق بين فقرات ثلاث من فقرات الاستبانة، وهي الفقرات رقم (٢، ٩، ٢١).

- تركيز المديرين بالمرحلة المتوسطة (مديري المدارس والوكلاء والمرشدين) على الأسباب المؤدية لظاهرة تخريب ألممتلكات العامة، حيث كانت قيمة (كا٢) دالة لصالح متوسطات الرتب لمديري المرحلة المتوسطة في (٢٠ فقرة) ولصالح معلمي المرحلة الثانوية في فقرتين، ولصالح معلمي المرحلة المتوسطة في فقرتين.

وهذا يدعم نتيجة المحور الأول في أن مظاهر التلف للممتلكات العامة بالمدارس في المرحلة المتوسطة أكبر من المرحلة الثانوية، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يصبحون أكثر وعياً بقيمة تلك الممتلكات، وكذلك انخراطهم في الدراسة بشكل أكبر ليحصلوا على درجات أعلى بالمرحلة الثانوية تؤهلهم لدخول الجامعة، مما يستهلك الكثير من طاقتهم ووقت فراغهم.

كما يدعم ذلك من الإطار النظري للدراسة الحالية بأن مرحلة المراهقة المبكرة (طلاب المرحلة المتوسطة) لديهم طاقة عالية لا يعرفون مكاناً لاستغلالها، حيث يشير حسين محضر (١٩٧٨، ١٦١)[1] أن ظاهرة العدوان تنتشر بين طلاب المدارس عامة وطلاب المدارس المتوسطة والثانوية بصفة خاصة. حيث يمر الطلاب في تلك المراحل بمنعطف خطير في العمر هو الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. وهذا ينطبق على طلاب المرحلة المتوسطة أكثر مما ينطبق على طلاب المرحلة الثانوية.

(١) حسين عبد الله محضر (١٩٧٨) : الجديد في الإدارة المدرسية. جدة: دار الشروق.

وتدعم هذه النتيجة أيضا بما أشار إلية محمد مصطفى زيدان (١٩٩٤ ، ١٧٠)[١] بأن الطلاب في فترة المراهقة تميزهم خصائص انفعالية عامة تتمثل في: أن المراهقة فترة قلق انفعالي نتيجة التغيرات النفسية والجسمية التي تحدث بها، والتأرجح الواضح بين حالةٍ انفعاليةٍ وحالةٍ انفعاليةٍ مضادةٍ، والصراع النفسي الناتج عن الصراع بين اعتداده بذاته وبين الخضوع للمجتمع الخارجي العنيف، وعدم الاتزان الموجود بين قوة الدافع الانفعالي وبين نموه العقلي الذي لم يكتمل بعد حتى يكتسب القوة التي تمكنه من السيطرة على هذا النشاط الانفعالي.

التصور العلمي للتغلب على ظاهرة تخريب الممتلكات المدرسية:

على ضوء ما أسفرت عنة الدراسة الحالية من أن مشكلة تخريب الممتلكات المدرسية أضحت ظاهرة منتشرة بغالبية مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية بشكل ملفت للنظر من حيث المظاهر الدالة عليها فإن الدراسة الحالية تقترح التصور التالي: -

- ضرورة بحث هذه الظاهرة في قطاعات أخري كالمستشفيات، وقطاعات النقل الجماعي، والمتنزهات والحدائق العامة.

- ضرورة وضع آلية أكثر صرامة للتحكم في السلوكيات العدوانية لبعض الطلاب ومنع انتشارها بين الطلاب، ولا يكون تغيير المسمى لوزارة المعارف بوزارة التربية والتعليم بالمسمى فقط ولكن يجب أن يتبع ذلك آلية في تطبيق المسمى عملياً وهذه خطوة على الطريق السليم للسيطرة على الكثير من المخالفات، وليس فقط تخريب الممتلكات المدرسية.

- وضع آليات صارمة لتنفيذ سبل العلاج والتغلب على تلك الظاهرة، والتي وردت في الدراسة الحالية واتفق عليها غالبية قطاعات المجتمع وهم المعلمون ومديرو

(١) محمد مصطفى زيدان (١٩٩٤) : النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية (ط٤). جدة: دار الشروق للنشر والطبع والتوزيع.

المدارس والوكلاء والمرشدون الطلابيون وذلك في المجالات الاجتماعية المختلفة كما يلي:

١- في المجال الإعلامي المسموع والمقروء والمشاهد يجب:

* العمل على زيادة البرامج الدينية التي تحث الشباب على المحافظة على الممتلكات العامة وعدم تشويهها، وعرض تلك البرامج بأسلوب شيق يجذب الانتباه ليكتسب الشباب القيم الدينية ويزداد وعيهم الديني، والتربية السلوكية السليمة.

* العمل على الإكثار من البرامج التي تزيد من روح الانتماء للأسرة والوطن، وبيان أهمية الممتلكات العامة.

* استحداث البرامج التي تتيح الفرصة للشباب للتعبير عن أفكاره وطموحاته ومشكلاته ومناقشة تلك الجوانب مع المختصين ومحاولة وضع الحلول لها.

٢- في المجال الأسري يجب:

* أن يكون الآباء والأمهات المثل الصالح والقدوة الحسنة في القول والفعل أمام أبنائهم فيما يتعلق بالمحافظة على الممتلكات العامة، فيكون السلوك الصحيح هو السلوك التلقائي لهم.

* توعية الآباء والأمهات بأهمية التربية الدينية الصحيحة، وذلك عن طريق أئمة المساجد والبرامج الإذاعية والمتلفزة.

* ضرورة الحد من اتخاذ القرارات الأسرية التسلطية، وتشجيع لغة الحوار بين أفراد الأسرة حول حل المشكلات التي يواجهونها.

* ضرورة تجنب المشاجرات والخلافات الأسرية أمام الأبناء حتى لا يكونوا عرضة للضغوط والصراعات النفسية التي قد تولد العنف.

* حث الآباء لأبنائهم على الصلاة وارتياد دور العبادة والاستماع إلى خطب

الجمعة والدروس في المساجد.

* تنمية روح التسامح بين أفراد الأسرة وإبرازها كقيمة تحث عليها جميع الأديان السماوية.

* زيادة اهتمام الآباء بأبنائهم خاصة في مرحلة المراهقة ويكونوا قريبين منهم نفسياً وانفعالياً وجسدياً.

٣- في مجال المدرسة يجب :

* توفير المناخ الصحي بالمدارس بتوفير أكبر قدر من المساحات الخضراء من الأشجار والزهور لتنمية الحس الجمالي وترقية قيمة الجمال لدى الطلاب، ولا يقتصر ذلك على الشوارع العامة والميادين الأساسية وواجهة المدينة.

* الاهتمام بالمناشط المدرسية بصورة جدية وتخصيص وقت محدد لها أسبوعياً، وزيادة مجال المناشط الترويحية والمناشط التي يجد فيها الطالب متنفساً لما يدور بخاطرة، مع المراقبة التربوية عليها.

* الاهتمام الكافي والملائم للمناشط التربوية في مادة التربية الوطنية والمتمثلة في : الرحلات والزيارات الميدانية، المحاضرات والندوات التي تتناول موضوعات وطنية، الصحافة المدرسية، نشاطات المكتبات المدرسية، الإذاعة المدرسية، نشاط المسرح المدرسي.

* اختيار نوعيات المعلمين الأكفاء وتدريب القائمين بالتدريس على أساليب التدريس الجديدة والجيدة ورفع مستوى كفاءتهم العلمية حتى يقتنع الطالب بالمعلم ويتخذه قدوة بدلا من اتخاذه سخرية.

* ضرورة التعاون التام بين المدرسة والأسرة في تربية الأبناء والأسرة التي لا تتعاون مع المدرسة تكون هناك آلية لزيارات مكثفة من قبل المرشد الطلابي لهذه الأسر حتى تبدى تعاونها التام مع مدارسهم.

*أن تشتمل المناهج الدراسية موضوعات تناقش سلوك التخريب وتشويه الممتلكات العامة وتدعوا للحرص عليها وعدم إتلافها.

* الاهتمام بمادة التربية الرياضية كوسيلة إعلائية تحويلية للدوافع الإنسانية وكمادة أساسية في المناهج الدراسية وليس كمادة ترفيهية يشترك فيها من يريد، وضرورة توفير الساحات بالمدارس المناسبة لممارسة المناشط الرياضية تحت إشراف تربوي واعي.

دراسات مقترحة:

يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات انطلاقا من الدراسة الحالية مثل:

* فاعلية برنامج إرشادي تدريبي تدريسي لخفض سلوكيات تخريب الممتلكات العامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

* فاعلية برنامج إرشادي تدريبي تدريسي لخفض سلوكيات تخريب الممتلكات العامة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

* * *

مراجع الدراسة :

- إبراهيم قشقوش (١٩٨٠) : **سيكولوجية المراهقة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد زكى صالح (١٩٧٢) : **الأسس النفسية للتعليم الثانوي. القاهرة** : دار النهضة العربية.
- أحمد عبد الله الثنيان (١٤٢١): **الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- أحمد فهمي السحمي (١٩٩٨): **دراسة سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة (دراسة ميدانية مقارنة)**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أحمد محمد الزايدي، وهشام إبراهيم الخطيب (١٩٩٠): **الصحة النفسية للطفل**. الأردن، عمان: المكتبة الأهلية للنشر والتوزيع.
- أرجايل ، ميشيل (١٩٨٢): **علم النفس ومشكلات الحياة اليومية**، ترجمة: عبد الستار إبراهيم، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مدبولى.
- إيفلين إم فيلد (٢٠٠٤): **حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء**. الرياض: مكتبة جرير.
- بريك عايض القرني (١٩٩٠) : **المخدرات**. تبوك: مطابع الشمال الكبرى.
- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠): **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٤): **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**: ط٥. القاهرة: عالم الكتب.
- حسين حسن عبد الفتاح الغامدي (١٤٠٤): **دراسة مقارنة لسمات الشخصية المميزة للجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى.
- حسين عبد الله محضر (١٩٧٨) : **الجديد في الإدارة المدرسية**. جدة: دار الشروق.
- الحميدي محمد الضيدان (٢٠٠٣): **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية

- خالد محمد المسعودي (٢٠٠٥): **مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- دانييل جولمان (٢٠٠٠): **الذكاء العاطفي** (ترجمة: ليلى الجبالي). عالم المعرفة، الكويت، العدد، ٢٦٢
- دليل النشاط المدرسي للمواد الدراسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية (١٤٠٦هـ)، الرياض: وزارة المعارف السعودية.
- دوريس إيه جريبر، ترجمة أسعد أبو لبدة (١٩٩٩) : **سلطة وسائل الإعلام في السياسة**، عمان الأردن: دار البشير للنشر والتوزيع.
- راشد المبارك (٢٠٠٠) : **فلسفة الكراهية**. مجلة العربي، الكويت، يناير ، العدد (٤٩٤).
- رفعت فياض وآخرون (١٩٩٨): **عنف الأبناء على مائدة الحوار في أخبار اليوم**. القاهرة: جريدة أخبار اليوم، العدد (٢٧٩٠) السنة (٥٤) السبت ٢٥ أبريل.
- زكريا الشربيني (٢٠٠١): **المشكلات النفسية عند الأطفال (الطبعة الثانية)**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زكريا الشربيني (١٩٩٤): **المشكلات النفسية عند الأطفال (الطبعة الأولى)**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سعد محمد آل رشود (١٤٢١): **اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية، مدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سعد محمد آل رشود (٢٠٠٦): **فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا.
- سميحة محمد أبو النصر (٢٠٠٠): **ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية. مجلة التربية والتنمية**، السنة الثامنة، العدد ٢١، ص ص٢٠٥- ٢٥٦.
- السيد محمد الحسيني الشيرازي (١٩٩٢) :**الاجتماع ج١** ، بيروت: دار العلوم.
- شوقي طريف (١٩٩٣): **علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته**.القاهرة : مطابع زمزم.

- صالح سالم باقارش وعبد الله على الآنسي (١٩٩٦): مشكلات وقضايا تربوية معاصرة (ط٤). حائل : دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين عبد الغني عبود (١٩٩١): **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ضيف الله عواض الزايدي (٢٠٠٤): **إستراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة**، بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية جامعة أم القرى.
- عادل الدمرداش (١٩٨٢): **الإدمان : مظاهره وعلاجه**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٥٦.
- عبد الحميد عبد المحسن (١٤٠٧هـ): **الترويح في الإسلام والوقاية من انحراف الأحداث . الندوة العلمية السابعة، معالجة الشريعة الإسلامية لمشاكل انحراف الأحداث**. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية.
- عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، ومحمد محروس الشناوي (١٩٩٠) : **التعرف على المشكلات المدرسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية باستخدام قائمة فرز المشكلات المدرسية.** مجلة جامعة الملك سعود، م٢ ع١، ص ص٤٧- ٧٦.
- عبد الله بن صالح السعدوي (١٤٢٤): **دراسة ظاهرة السلوك العدواني (المضاربات) في المدارس الثانوية.** الرياض، دراسة ميدانية، وزارة التربية والتعليم.
- عبد الله عبد العزيز اليوسف (٢٠٠٤): **الشباب والانحراف أرقام وحقائق وتطلعات**. الفكر الشرطي، المجلد الثالث عشر، العدد (١٥).
- عبد الله ناصر السدحان (١٤١٧هـ): **رعاية الأحداث المنحرفين في المملكة العربية السعودية.** الرياض مكتبة العبيكان.
- عبد الله ناصر السدحان (٢٠٠٢): **دور المناشط الطلابية في وقاية الشباب من الانحراف ، مدخل وقائي.** مجلة البحوث الأمنية، العدد ١٩ ، ص ص ٢١٥- ٢٤٥.
- عبد المنان ملا بار وآخرون (١٤٢٥هـ): **سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة**

والثانوية، دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- فائقة محمد بدر (٢٠٠١): **أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٣، ع٢، ص ص ٣٨- ٥٩.
- فايزة خليفة وآخرون (١٩٩٦): **استطلاع بعض العوامل الذاتية والبيئية الدافعة للعنف بمدارس المرحلة الثانوية** بالكويت. دراسة ميدانية، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل الكويتية. الكويت.
- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٧): **مشكلات المراهقة والشباب (التفسيرات، المشكلات، الدراسات)**. دمشق : دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.
- فيليب تايلور، ترجمة سامي خشبة (٢٠٠٠) : **قصف العقول**. عالم المعرفة، العدد (٢٤١) الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- مؤتمر التعليم والأمن في الوطن العربي من ٤- ١٩٩٩/١٠/٦. **الأمن والحياة**، العدد ٢٠٦، ١٩٩٩م، ص ص١٢- ٢٣ .
- ماري وين (١٩٩٩) :**الأطفال والإدمان التلفزيوني**، (ترجمة :عبد الفتاح الصبحي) عالم المعرفة العدد (٢٤٧)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- محمد السيد حسونة (١٩٩٩): **ظاهرة العنف بين طلاب المرحلة الثانوية، دراسة حول بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- محمد بن عبد الله المطوع (١٤١٧هـ): **علاقة النشاطات الطلابية ببعض متغيرات الشخصية، دراسة ميدانية على طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس.
- محمد حمدي الحجار (١٩٩٩) : **أفلام العنف والسلوك العدواني**. مجلة الثقافة النفسية، بيروت، العدد٣٨.
- محمد شحاته ربيع وجمعة سيد يوسف ومعتز سيد عبد الله (١٩٩٥): **علم النفس الجنائي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- محمد شديد البشري (١٩٩٨): **المناشط الترويحية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. مجلة التوثيق

التربوي، العدد ٣٩، ص ص ٥٨- ٦٧.

- محمد عاطف زعتر (٢٠٠٠): **دراسة ثقافية مقارنة للتوجيه الديني والسلوك العدواني لدى الشباب الجامعي**، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسية.
- محمد فهد الثويني (١٩٩٦): **فن التعامل مع مرحلة المراهقة فتيان وفتيات من ١٢- ١٨ سنة.** الكويت، السلمية: لجنة مصابيح الهدى.
- محمد محروس الشناوي (٢٠٠٠) : **دليل المرشد الطلابي**. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- محمد محمود شمس وعدنان عبد الحميد عقاد (١٩٩٤) : **تأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية على معدلات الجريمة مع التركيز على السرقات، دراسة كمية وكيفية.** الكتاب السنوي، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، العدد الثاني.
- محمد مصطفى زيدان (١٩٩٤) : **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية** (ط٤). جدة: دار الشروق للنشر والطبع والتوزيع.
- محمد يوسف عبد الفتاح (١٩٩٠) : **العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم. مجلة علم النفس** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد الثالث عشر ص ص ١٤٦ - ١٦٤.
- محمود حسن إسماعيل عقل (١٩٩٦): **العنف في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون واحتمالية السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة** . مؤتمر ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام، ١٨- ١٩ سبتمبر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- محمود عبد الرحمن حمودة (١٩٩١) : **الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج.** القاهرة: الأنجلو المصرية.
- مرسي عطا الله (١٩٩٩) : **قراءة في ظاهرة العنف للتسلية.** القاهرة: جريدة الأهرام، العدد (٤١٠٠٢) السنة (١٢٣) بتاريخ ١١ مارس.
- مركز أبحاث مكافحة الجريمة (١٩٩٥): **ظاهرة المضاربة (العنف) في مجتمع المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية**، وزارة الداخلية، الرياض.
- مركز البحوث النفسية (١٩٩٨): **ظاهرة العنف في المجتمع الطلابي، دراسة ميدانية**، وزارة التربية، دولة الكويت.

- مركز البحوث النفسية (١٩٩٨): **ظاهرة العنف في المجتمع الطلابي**، دراسة ميدانية، وزارة التربية، دولة الكويت.
- مصباح محمد الخيرو (١٤١٠): **تفريد معاملة الأحداث الجانحين**. المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد الخامس، العدد التاسع.
- مصطفى سويف (١٩٩٠): **الطريق الآخر لمواجهة مشكلة المخدرات**. القاهرة: منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- مصطفى محمود (١٩٩٩): **علم نفس قرآني جديد**. مجلة الثقافة النفسية، العدد (٣٧).
- ممدوح محمد سلامة(١٩٨٧): " **بعد الدفء ، أسس نظرية القبول / الرفض الوالدي** لرونالد . ب . رونر " مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، العدد الثالث ، ص ص ٧٩ - ٨٤ .
- ميخائيل إبراهيم أسعد(١٩٩٨) : **مشكلات الطفولة والمراهقة**. بيروت: دار الجيل.
- نعيم الرفاعي (١٩٨٧): **الصحة النفسية ، دراسة في سيكولوجية التكيف**. الطبعة السابعة ، مطبوعات جامعة دمشق بسوريا.
- وزارة التربية والتعليم (١٤١٩هـ): **أبرز الظواهر السلوكية غير المرغوبة بمدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة**. إدارة التربية والتعليم في العاصمة المقدسة، قسم التوجيه والإرشاد.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٠هـ) **دراسة عن واقع المشكلات السلوكية في مدارس مدينة جدة**. قسم التوجية والإرشاد، الرياض.

- Borba, M.(1999) : *Parents do make a deference: How to Raise Kids with solid character, strong minds, and caring hearts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borba, M.(2001): *Building moral intelligence : The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. New York: Jossey-Bass
- Christoff, K.A. Owen, W., Scott,N.; Kelley,M.L; Schlunt,D.; Baer,G. & Kelly,J.A. (1985): Social skills and scoial problem solving training for young adolescents .*Behavior Therapy,* 16,468-477
- Crick, N. R. &Grotpeter, J.K.(1995): Relation aggression, gender And social psychological adjustment, *Child Development*, 66, PP : 710 – 722.
- Gerald, R. P.(1986): Performance models for antisocial boys. *American Psychopathology,* 41 (4), PP : 432 – 444.
- Geri, R. D. & Dana, N.(1993) : Family interactions and Child Psychopathology Child Development. *New Orleans*, PP : 25-28.

- Greenleaf, D.O. (1982): The use of structure learning therapy and transfer programming with disrupitive adolescents in a school setting. *Journal of the school psychology,*20,122- 130.
- Heaviside S. ; Rowand, W. & Farris, L (1998): Violence and discipline problems in U. S. A public schools. U.S.A : *District of Columbia.*
- Hiram, E. F. et al (1989): *Parental aggression related to behavior problems in three years old sons of alcoholics. The world congress meeting of the world association on infant psychiatry and Allied disciplines.* 4th, Lugono, Switzerland, PP: 497 – 499.
- Karlen, L. R. (1996) : Attachment relationship among children with aggressive behavior problems : The role of the disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 64(I), PP: 64-73.
- Khattri, N. (1997) : Statues of data on crime and violence in schools. *Diss, abst. Inter.* ,57 (A- 11), p 2215.
- Kibruz, C,S, Millre,S.R.& Morrow,L.W (1985): structured learning using self-monitoring to promote maintenanc and generalization of social skills across settings for a behaviorally disordered adolescent. *Behavioral disorders,* 10, pp. 47-55
- Killion R. (1998): Student discipline : Methods and Recourses used by Indiana Secondary schools Administrators. *Journal of N.A.S.S.P. Bullitin,* 82 (596) ,44- 49.
- Lake, E. S. (1990) : Cognitive Factors and social control influencing the intergenerational transmission of violent behavior. *Diss Abst. Inter.,* 50 (A-10) p. 3368.
- Petersen, G. (1996): The enemy within a national study on school violence and prevention. *Paper presented at the annul meeting of the association of teacher Educators, Ohio.*
- Reddick T. & Peach,L. (1998): Issues concerning school violence in Middle Tennessee schools. *University Annual Leadership Conference, Cookevill, TN, June 16, Tennessee.*
- Walker D., (1995): School Violence prevention, *Eric clearing house on Educational Management , University of oregon college of Education, U. S. A. Oregon.*
- Williams, G. A. (1990): Enticing viewers : Sex and violence in television guide program advertisements. *Journalism Quartrly,* vol 72 (4) pp .9819-9828.

* * *

التغطية الصحفية العربية لقضايا الإعاقة

د. سحر أحمد الخشرمي
قسم التربية الخاصة ـ كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل لمحتوى الموضوعات المرتبطة بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام في الصحافة العربية وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بمناسبة اليوم العالمي للمعاق (٣ ديسمبر ٢٠٠٦م) ، ومدى اهتمام الصحافة السعودية والخليجية والعربية بإبراز هذه المناسبة كإحدى المناسبات الهامة المتعلقة بالإعاقة . ولتحقيق غرض الدراسة ، عمدت الباحثة إلى تحليل ١٥ صحيفة عربية ، تمثلت في ٤ صحف سعودية من المناطق الرئيسة في المملكة العربية السعودية ، ٥ صحف خليجية من باقي دول مجلس التعاون الخليجي ، ٤ صحف عربية من دول الشام وأفريقيا ، وصحيفتين عربيتين تصدران من لندن ، وذلك على مدى أسبوع كامل بدءاً من يوم يسبق مناسبة اليوم العالمي وحتى نهاية الأسبوع. وقد كشفت الدراسة عن اهتمام عام محدود لدى الصحافة العربية بقضايا الإعاقة حتى في المناسبات الهامة مثل اليوم العالمي للمعاق. كما خرجت الدراسة بما يدل على وجود فجوة بين الإعلاميين والتربويين المتخصصين في مجال التربية الخاصة من حيث تبادل الآراء فيما يتعلق بموضوعات الإعاقة ، وما ظهر من المسميات السلبية والمصطلحات النمطية عن ذوي الاحتياجات الخاصة في الصحافة العربية. وأوضحت الدراسة محدودية الاهتمام بالمقالة الصحفية في إبراز قضايا الإعاقة مما يعكس ضعف مبادرة الصحف في توجيه الرأي العام العربي بما يدعم أهداف القائمين على شؤون المعاقين.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي توجهات وجهوداً مكثفة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة لدمج الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة العادية للأفراد العاديين، وتعد وسائل الإعلام مصدرا هاما من مصادر تغيير الاتجاهات وإقناع أفراد المجتمع بقبول الأشخاص المعاقين كأعضاء فاعلين كبقية أفراد المجتمع.

وعلى الرغم من الأهمية التي تحتلها وسائل الإعلام المختلفة في التأثير على الرأي العام، إلا أن الاهتمام الذي يجب أن يوجه لتفعيل تلك الوسائل لخدمة قضايا الإعاقة وتسهيل دمج الأشخاص المعاقين لم يؤخذ بمأخذ علمي جاد ومدروس، مما قد يكون له أثر سلبي على الصورة الذهنية المرسومة لذوي الاحتياجات الخاصة في وسائل الإعلام، وشكل عائقا أمام فرص نجاح إدماجهم.

وقد تكون هنالك بعض الاعتقادات الخاطئة لدى بعض وسائل الإعلام بأن إدراج معلومات أو صور لأفراد لديهم إعاقة قد يكون فيه نوع من لفت النظر لإعاقتهم أو استغلالهم بشكل غير مناسب دون قصد منهم[1]. إلا أن ما قدمته وسائل الإعلام الأمريكية للرئيس الراحل روزفلت والذي قاد المجتمع الأمريكي لسنوات عديدة في أحلك ظروف الحرب العالمية الثانية وخلال مرحلة الكساد الاقتصادي في ذلك المجتمع، لهو صورة مشرقة لوسائل الإعلام في القيام بدورها الريادي في التركيز على جوانب القوة للأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة وتجنب التعرض لنقاط الضعف، فلعل الكثيرين من أفراد المجتمع الأمريكي

(١)Kolucki,Barbara(2001)A Review of Research about Media & Disability; Does it make a difference? Disability World, Issue No.9July-August.

والمجتمعات الأخرى اعتقدوا بأن الرئيس روزفلت قد شفي من شلل الأطفال الذي أصيب به منذ الطفولة، حيث لم تظهره وسائل الإعلام على الإطلاق مستخدما للكرسي المتحرك أو مستندا على ساندات الحركة. كما أن وسائل الإعلام لم تطرح موضوع إعاقته مجالا للمناقشة أو التعليق طوال فترة رئاسته بل ركزت على دوره كقائد ناجح ومتميز لمجتمعه، وهو ما سعى له البيت الأبيض في قيادته لما يبث في وسائل الإعلام[١].

ولعل حقل الصحافة يعتبر من الحقول الإعلامية الهامة التي تستقى منه المعلومات والتفاصيل والتي يمكن أن تؤثر سلبا أو إيجابا في الصور الذهنية لأفراد المجتمع نحو الأشخاص المعاقين[٢] ومع هذا فإن استثمار هذه الوسيلة الهامة لخدمة قضايا الإعاقة لم يكن بالشكل المناسب. وقد يكون مرد ذلك التجاهل للأشخاص المعاقين في الصحافة إلى النظرة التاريخية لهؤلاء الأشخاص كأقليات في المجتمع كما صورتهم كيسلر[٣] في نظريتها المشهورة منذ عدة سنوات، والتي حددت من خلالها بأن تلك المجموعات من الأقليات في المجتمع بمن فيهم من الأشخاص المعاقين قد مروا بثلاثة أنماط تقليدية من أنماط التقديم في الصحافة:

النمط الأول: التركيز على استبعادهم كليا من الصحف الرئيسة.

النمط الثاني: تغطية الجوانب السلبية من نشاطاتهم، مثل الاحتجاجات والمظاهرات.

---

(١) Nelson. J(1994) The Disabled, the Media, and the Information Age, Greenwood Press Westport. Westport, CT: Praeger.

(٢) Meeks, N. N. (1994) Model Opportunity – Advertising is Reaching Out to Put People with Disabilities in the Picture. The Dallas Morning News, (July 5), C1-3.

(٣) Kessler, Lauren, (1984) The Dissident Press: Alternative Journalism in American History, Beverly Hills, CA: Sage Publication

النمط الثالث: تقديم تغطيات نمطية عنهم، وعادة ما تكون سلبية.

وعلى ضوء هذه النظرية فإن الصحافة الحديثة و على الأخص في العالم العربي كما تبدو للقائمين على التربية الخاصة تتفاعل بنفس النمط من الاستبعاد والوصم وعدم الفهم للأشخاص المعاقين. بل إن الصحافة الحديثة تدفع بذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين لتكوين مجموعات خاصة بهم تعبر عن أهدافهم المشتركة وآرائهم المتشابهة كما جاء في نظرية جوفمان[1] والتي ذكر من خلالها بأن الأشخاص الذين يتم وصمهم في المجتمع يشكلون غالبا صحفهم ونشراتهم الخاصة بهم والتي تتيح لهم فرصة مناقشة وطرح قضاياهم التي لا تلقى اهتماما من الصحف الرئيسة، كما أنها تتيح لهم التعبير عن توقعاتهم حول أفراد المجتمع كأشخاص مساندين أو معيقين لتقدمهم، وهو ما يعمق الصور السلبية عند كلا الطرفين المجتمع العام والأشخاص المعاقين تجاه بعضهم البعض و يكون على حساب تحسين فرص إدماج الأشخاص المعاقين في الحياة الطبيعية.

وقد أكد نلسون[2] على أن وسائل الإعلام تقوم في كثير من الأحيان بتغييب الأشخاص المعاقين وكأنهم ليسوا جزءا من المجتمع، وحين يظهرون في تلك الوسائل، فإنهم غالبا يعانون من الصور النمطية غير الواقعية التي يقدمون من خلالها، فهم يصورون للجمهور على أنهم أحيانا أبطال وأحيانا أخرى مرضى ومنبوذون من أفراد الأسرة والأصدقاء، أو ناجون من الحوادث كان من الأفضل

(١) Goffman, Erving. The Presentation of Self in Everyday Life. Doubleday: Garden City, New York, 1959. Goffman, Erving. Stigma. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, New Jersey, 1963.

(٢)Nelson, J.(1996). The Invisible Cultural Group: Images Disability. In P.Lester Ed, Images That Injure: Pictorial Stereotypes in the Media. Pp. 119- 125. Westport, CT: Praeger.

موتهم. ويغلب على وسائل الإعلام عادة إظهار الأشخاص المعاقين كأفراد غير سعداء ولديهم مشكلات اجتماعية ومادية تؤثر على رضاهم عن أنفسهم، كما تعمل تلك الوسائل غالبا على التحدث عن الأشخاص المعاقين بإعطاء مسميات للشخص المعاق ترتبط بإعاقته بدلا من ذكر اسم الشخص كأن يتم تلقيبه بالأصم أو التوحدي أو الكفيف أو غيره... مما يوجه جمهور القراء عادة للنظر للشخص المتحدث عنه من خلال إعاقته وليس من خلال ما يمكنه القيام به.

وهذا ما أكده أحمد[١] حين أشار إلى أنه وعلى الرغم من قدرة وسائل الإعلام على تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو قضية ما، إلا أنها لم تقم بدورها في تحسين صورة ذوي الاحتياجات الخاصة لدى جمهور القراء. و قد أتفق كلوجستون[٢] مع الرأي السابق، حيث أشار من خلال عدد من الدراسات التي أجراها حول ما يعرض من أخبار عن الأشخاص المعاقين إلى أن العديد من الموضوعات أو المقالات التي كانت تتحدث عن الأشخاص المعاقين على مر التاريخ حين يتم عرضها في الصحف فإنها تقدم في الغالب بشكل يقود إلى وصم الشخص المعاق ولا تمثل أفكار تلك الموضوعات المعروضة في الصحف الرأي الحقيقي للمشاركين بالموضوع أو المقالة.

ولعل ما تقوم به وسائل الإعلام من استخدام لغوي غير مدروس لمصطلحات ترتبط بذوي الاحتياجات الخاصة، قد ترك انطباعا سلبيا عن تلك الشريحة الهامة

---

(١) أحمد، السيد علي سيد(٢٠٠٦).دور وسائل الإعلام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعاقين، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، العدد ،التاسع، الرياض.

(٢) Clogston, John,(1992). Fifty Years of Disability Coverage in the New York Times, 1941-1991. Paper presented at the Association for Educational in Journalism and Mass Communication annual meeting : Montréal, Quebec.

من المجتمع، فقد أشار سميث [1] إلى أن التغطيات الصحفية في الولايات المتحدة تتضمن استخدام لغة غير مناسبة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، كأن تشير لهم في كثير من الأحيان من خلال إعاقتهم، أو أن ينزع مضمون تلك الصحف إلى تقديم قصص تعاطفية عن ذوي الاحتياجات الخاصة بدلا من التغطيات الواقعية لقضايا الإعاقة، مما يؤثر سلبا على حياة الأشخاص المعاقين أنفسهم.

وتؤثر اللغة المستخدمة عن المعاقين في المطبوعات الصحفية أو حتى الصفحات الإلكترونية عبر الإنترنت على مرئيات و أفكار أفراد المجتمع نحو الأشخاص المعاقين، كذلك تؤثر على حياة المعاقين أنفسهم. فالاتصال السريع مع المجتمع العام من خلال الكلمات المكتوبة يصل غالبا إلى عدد كبير من الناس، مما يعني أن وسائل الإعلام لها مركز قوي لتغيير الاتجاهات والمعتقدات نحو الأشخاص المعاقين. فمن خلال استخدام كلمات ومصطلحات محددة تؤدي تلك الرسائل إلى اتخاذ القراء لمواقف وسلوكيات نحو مجموعة من الناس ومن ضمنهم ذوو الاحتياجات الخاصة. فحين تتحدث الصحافة عن شخص معاق جسدياً يستخدم الكرسي المتحرك بعبارات مثل "مقيد بمقعده" "محدود بحركته" فإن القارئ العادي سيتبادر لذهنه أن هذا الشخص سيعيق تحركاته لو تعامل معه، فوسائل الإعلام تعمق بتلك المصطلحات صورة الإعاقة السلبية بدلا من التقليص منها. كما أن استخدام تلك اللغة السلبية وغيرها، هي التي تجعل الأشخاص المعاقين يشعرون بالذنب والخجل من إعاقتهم وليست الإعاقة ذاتها، فالرأي العام حينما يتغذى يوميا بصور سلبية تكون ضمنها اللغة السلبية المستخدمة في المطبوعات والصحف

(١)Smith, M.R.(1991). Language Use Affect Coverage of People with Disabilities. Journalism Educator, 45, pp. 4-11.

فإنه حتما سيتأثر بذلك الرأي سلبا، وسينظر للأشخاص المعاقين كمرضى بحاجة للرعاية، وقد يتم الاستنتاج بأن الأماكن المناسبة لتواجدهم هي المستشفيات والمراكز الداخلية، مما يؤثر وبشكل كبير على فرص إدماجهم في المجتمع[١] .

كذلك فإن استخدام الصور الفوتوغرافية التي توحي بالعجز والضعف والانكسار عن الأشخاص المعاقين في الأخبار والإعلانات والمقالات أو حتى إدراجها في صور الكاريكاتير الساخرة، تقود غالبا إلى النظرة السلبية التي تعطل فرص قبول ودمج الأشخاص المعاقين في المجتمعات، فالصور الفوتوغرافية تعد مصدرا قويا من مصادر التأثير في التعلم الاجتماعي، واستخدامها الخاطئ سيتسبب في إرسال رسائل سلبية للقراء تقود إلى مزيد من السلبية والرفض للأشخاص المعاقين[٢] .

و على الرغم من أن دمج الأشخاص المعاقين في المجتمع وإيجاد المكان التربوي المناسب لهم في المدارس العادية قد اعتبر أحد أهم الموضوعات التي تداولتها الصحف الغربية عن الأشخاص المعاقين، إلا أن إشراكهم حتى في الموضوعات المتعلقة بهم كمصدر للمعلومات كان محدودا جدا، فقد تم تجاهلهم كمصدر هام يمكن الاستعانة به في تزويد الصحف بالأخبار[٣]، وهذا بطبيعة الحال قد يكون ناجما عن نقص الخبرة والمعرفة بكيفية التعامل مع موضوعات الإعاقة ومع

---

(١) Lagadien, Fadia (1997). Presentation for National Women's Day 1997. Independent living institute.' USA

(٢)Dorr, A. 1986. Television an Beverly Hills d Children . A Special Medium for a Special Audience , CA. Sage

(٣) Haller, Beth,(1999). News Coverage of Disability Issues: Final Report for The Center for an Accessible Society, National Institute on Disability and Rehabilitation research. USA

الأشخاص المعاقين في وسائل الإعلام والذي قد يكون ناتجا عن الفجوة القائمة بين المتخصصين في التربية الخاصة والعاملين في المجال الإعلامي.

وحتى يسهل تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو الأشخاص المعاقين من السلبية إلى الإيجابية، وتقديم فهم أفضل لهم من خلال الصحف، فقد اقترحت انترم[1] أن تتضافر جهود الجهات والإدارات ذات العلاقة بالإعاقة والإعلام للمبادرة بتقديم وعرض أخبار إيجابية حول الأشخاص المعاقين في كافة الصحف، كما اقترحت أن يهتم المختصون في مجال التربية الخاصة بعدد من الإستراتيجيات من بينها:

١- الاتصال بالصحف لمعرفة المسؤول عن طرح أخبار وموضوعات الإعاقة.
٢- بناء علاقة إيجابية مع محرري الصحف.
٣- الحصول على أنظمة الصحف لنشر الأخبار والمقالات.
٤- التأكد من إمكانية حضور المحررين والمصورين من الصحيفة لتغطية أخبار عن الإعاقة خارج الصحيفة.
٥- تبليغ المحررين بكل ما هو جديد في البرامج والأبحاث الخاصة بالإعاقة لأخذ ذلك في الاعتبار عند طرح موضوعات في الصحف عن الإعاقة.

مشكلة الدراسة:

تبدو مشكلة الدراسة الحالية في نقص الدراسات العلمية في العالم العربي التي تستعرض وجهات نظر متخصصة في التربية الخاصة حول ما تقدمه وسائل الإعلام

(١)Antrim, Debra, 1997. Newspaper Coverage of Learning Disabilities, Journal of Education, Volume 118.

من تغطيات لقضايا الإعاقة ، فعلى الرغم من أهمية وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات وتكوين الصور الذهنية التي تؤثر بالرأي العام نحو القضايا المطروحة ، إلا أن الدراسات التربوية لم توجه اهتماما كافياً بتحليل أنماط التفاعل القائمة في وسائل الإعلام مع قضايا الإعاقة للتعرف على توجهاتها ونقاط الضعف في إستراتيجيات تقديمها لتلك القضايا لكي يتم التخطيط الجيد لاستثمارها كأداة تساهم في تحسين الاتجاهات لذوي الاحتياجات الخاصة ، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على حجم ونوعية الاهتمام لدى الإعلاميين في العالم العربي بتغطية قضايا الإعاقة ، من خلال متابعة التغطيات الصحفية لمناسبة دولية مثل اليوم العالمي للمعاقين ، كمؤشر عام على هذا الاهتمام .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة للتعرف على مستوى وطبيعة التغطية الإعلامية الصحفية لقضايا الإعاقة من خلال متابعة ١٥ صحيفة من الصحف العربية في مناسبة اليوم العالمي للمعاقين (الذي يصادف الثالث من ديسمبر من كل عام) ، كما تبحث الدراسة في طبيعة عدد من المتغيرات الصحفية والقوالب الفنية المستخدمة في تلك الصحف لقضايا الإعاقة.

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

١- أن هذه الدراسة توضح جوانب القوة والضعف في الإعلام العربي المقروء تجاه قضايا الإعاقة.

٢- تبرز الدراسة الجوانب الهامة في الخطاب الصحفي العربي وطبيعة الرسائل التي يرسلها لجمهور القراء فيما يتعلق بذوي الاحتياجات

الخاصة مما يعين العاملين في الميدان الإعلامي لاتخاذ التدابير اللازمة لتقديم رسائل واضحة تخدم قضايا الإعاقة.

٣- توضيح القوالب الفنية المستخدمة في الصحف العربية لعرض موضوعات عن ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تفعيلها لتقديم صور إيجابية عن الأشخاص المعاقين.

٤- نظرا لمحدودية الدراسات العربية في مجال الإعلام والإعاقة، فإن الدراسة الحالية ستعمل على تقديم وجهة نظر تربوية متخصصة في مجال التربية الخاصة عن كيفية تفعيل دور الإعلام الصحفي لخدمة قضايا الإعاقة.

تساؤلات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذا البحث تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الدول العربية والخليجية الأكثر اهتماما بقضايا الإعاقة في إعلامها الصحفي؟ وما أكثر الصحف العربية والخليجية طرحا لقضايا الإعاقة؟

٢- ما الشكل الفني الأكثر استخداما في عرض قضايا الإعاقة في الصحافة العربية ؟

٣- كيف يتم عرض وإبراز قضايا الإعاقة في الصحافة العربية؟

٤- ما مصادر المعلومات الخاصة بقضايا الإعاقة في الصحافة العربية ؟

٥- ما أهم القضايا العامة والخاصة في مجال الإعاقة التي يتم طرحها في الصحافة العربية؟

٦- ما أكثر أنواع الإعاقات التي تتناولها الصحافة العربية ؟

٧- ما طبيعة اللغة والمصطلحات المستخدمة عن المعاقين في الصحافة العربية والخليجية وما هي اتجاهات المواد الصحفية نحو قضايا الإعاقة؟

٨- ما البعد الجغرافي للتغطية الصحفية لموضوعات الإعاقة في الصحافة العربية؟

٩- ما مدى ارتباط القضايا المطروحة عن الإعاقة في الصحافة العربية والخليجية باليوم العالمي للمعاقين؟

مصطلحات الدراسة:

قضايا الإعاقة: كل ما يطرح من موضوعات حول قضايا المعوقين واحتياجاتهم الخاصة.

اليوم العالمي للمعاقين: هو مناسبة عالمية تخص المعاقين يتم الاحتفال بها سنويا في جميع أنحاء العالم بتاريخ ٣ ديسمبر من كل عام.

ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الأشخاص الذين تختلف قدراتهم عن بقية الأفراد العاديين إما بزيادة أو بنقصان في تلك القدرات، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على الأشخاص المعاقين من ذوي الإعاقات المختلفة كالعقلية والسمعية والبصرية والحركية والتوحد وصعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية وتعدد الإعاقات واضطرابات التواصل...

الصحافة: هي وسائل الإعلام المقروءة وتركز الدراسة الحالية على بعض الصحف اليومية في العالم العربي.

الدراسات السابقة:

لم يكن تغييب الأشخاص المعاقين في وسائل الإعلام مقتصرا فقط على تجاهل

قضاياهم، بل إن مكانتهم أيضا في المجتمعات وبالأخص الغربية كانت تعتبر من ضمن مجموعة الأقليات والتي لا تحظى بالكثير من الاهتمام ويتم التعامل مع قضاياهم بكل تحفظ. ففي دراسة أجراها كل من هندمان، ليتل فيلد، برستون ونيومان[1] لمعرفة تأثير توجهات أفراد المجتمع على تصورات محرري الصحف في التغطية الصحفية لقضايا الأقليات في المجتمع ومن ضمنهم ذوو الاحتياجات الخاصة، أجريت على شكل مقابلات مع محرري ٥٢ صحيفة من ولاية شمال داكوتا في الولايات المتحدة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن النسبة الكبرى من محرري الصحف الذين أجريت معهم مقابلات قد طرحوا موضوعات صحفية عن أفراد الأقليات المستبعدين في المجتمع الأمريكي باستثناء الأشخاص المعاقين، حيث لم يدرجوا موضوعات تخصهم. وأن المحررين القلة الذين تحدثوا عن الأشخاص المعوقين كانوا في الغالب يركزون على المعاقين من المسنين، أو أنهم كانوا يطرحون موضوعات تمثل قصصا وصفية لبعض حالات الإعاقة التي تم التغلب فيها على ظروف العجز.

وتنزع كثير من الصحف عند طرح قضايا مرتبطة بالإعاقة للتركيز على فئات محددة من الأشخاص المعوقين متجاهلة العديد من الإعاقات والتي تشكل نسبة كبيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يؤثر سلبا في فرص تقديم خدمات مناسبة لتلك الفئات أو تسهيل قبولهم وفهمهم اجتماعيا.

ففي دراسة تحليلية لخمسة صحف أمريكية قام بها كل من يوشيدا،

---

(١)Hindman, D.B., Littlefield, R. L., Preston, A.E., & Neumann, D.J. (1999). Structural pluralism, ethnic pluralism, and community newspapers. Journalism and Mass Communication Quarterly, 76, 250-263

واسيلوسكي و فردمان [١] درسوا من خلالها نسبة المقالات التي كتبت في تلك الصحف لكل نوع من أنواع الإعاقة، أشارت النتائج إلى أن ١٠٪ من المقالات تحدثت عن ٥ إعاقات فقط، حيث كانت نسبة المقالات التي تحدثت عن الإعاقة العقلية ٢٨,٢٪ وعن الأشخاص ذوي الاضطرابات الانفعالية ٢٣,٩٪، وذوي الإعاقات الجسدية ٢٠,٧٪ وإعاقات أخرى غير محددة ١٧٪ وضعف السمع ١١,٢٪. أما حالات صعوبات التعلم فقد كانت نسبة المقالات التي كتبت عنهم ضئيلة جدا ٢,١٪ رغم انتشار هذه الفئة بين طلاب المدارس العادية. كما أن المعاقين بصريا وسمعيا احتلت مقالاتهم مرتبة ضعيفة جدا حيث بلغت نسبة المقالات ١,١٪ و الأشخاص من ذوي الإعاقات المزدوجة كانت نسبة المقالات عنهم لا تتجاوز ٢٪.

وقد سبق الإشارة في الإطار النظري إلى أهمية إدراج الصور الفوتوغرافية مع الموضوعات التي تطرح عن الإعاقة كمصدر للتأثير في جمهور القراء لزيادة التعلم الاجتماعي حول قضايا الإعاقة، ولكن الاستخدام الخاطئ للصور أو استخدامها ضمن موضوعات معينة قد يلعب دورا معاكسا يقود إلى توجهات سلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

ففي الدراسة التي أجراها كل من هاردن، هادرن، لاين، و والزدروف [٢]

---

(١) Yoshilda, Roland, Wasilewski, Lynn, Douglas ,Friedman (1990).Recent News Papers Coverage About Persons with Disabilities. Journal of exceptional children, Volume.56.Issue(5),418-23.

(٢)Hardin, Brent. Hardin Marie. Lynn, Susan. Walsdrof, Kristi.(2001). Missing In Action: Images of Disability in Sports Illustrated for Kids. Disabilities Studies Quarterly: 2.(1)

والتي تضمنت دراسة لعدد ونوع الصور المرفقة عن الأشخاص المعاقين في المقالات والإعلانات الخاصة بمجلة رياضية أمريكية، شملت العينة ٣٦ عدداً من أعداد المجلة تتضمن ٧٠٩٢ صورة متنوعة داخل العدد، منها ١٥٢٧ صورة إعلانية و ٥٥٦٥ صورة مرفقة بموضوعات صحفية. وقد دلت النتائج على أن ذوي الاحتياجات الخاصة غالبا لا يحظون بفرص الظهور في الإعلانات، وأن ٢٤ صورة لهم فقط ظهرت برفقة موضوعات ضمن مجموعة المجلات التي تم تحليلها. وعلى الرغم من أهمية الصور في حث الأقران العاديين للنظر لذوي الاحتياجات الخاصة كجزء من منظومة المجتمع، إلا أن ٤ صور فقط من ٢٤ أظهرتهم كأشخاص فاعلين ويعملون ضمن فريق من الأشخاص العاديين، وبقية الصور العشرين كانت تبرزهم بشكل فردي يمارسون أنشطة فردية. ومن الجدير بالذكر أن كافة الصور كانت تظهر الأشخاص المعاقين كتابعين للآخرين، لا يقومون بأدوار قيادية مما يعمق الإحساس لدى المشاهد بالضعف في إمكانيات الشخص المعاق ومحدودية عطائه. ويتضح من نتائج هذه الدراسة التركيز على الأنشطة والألعاب البسيطة والتقليدية التي لا تتطلب مجهودا، والتي ارتبطت بالأشخاص المعاقين كمسابقة الكراسي وكرة السلة المنخفضة، أما الأنشطة الصعبة كالمصارعة وكرة القدم والتسلق فلم تظهر الصور أية مشاركات لأشخاص معوقين، مما يساهم في نقل رسائل للآخرين عما يستطيع ولا يستطيع الأشخاص المعاقون القيام به، وهي رسائل مشوشة تقود إلى عزل الأشخاص المعاقين وتدفعهم خارج إطار المجتمع[١].

(١) Ibid..

وقد لا تكون الحال بهذا السوء في كل المطبوعات الصحفية، ففي صحف أجنبية أخرى تضمنت أعدادها إعلانات تحمل صوراً إيجابية لأشخاص لديهم إعاقات، كإعلانات الشركات الكبرى كشركة كوكاكولا ومطاعم ماكدونالد وشركة ملابس الجينز ليفايس وغيرها من الشركات مما ترك انطباعات إيجابية عن الأشخاص المعاقين لدى جمهور المشاهدين. ويبدو أن الصور ليست وحدها عاملا مؤثرا في أهمية الموضوع أو الخبر الصحفي، بل إن موقع الخبر في الصحف يدلل بشكل كبير أيضا على أهمية الموضوع أو الخبر[١].

وتؤكد الدراسة التي أجراها باركر[٢] لتحليل مضمون ٥٢٤ صحيفة ومجلة أمريكية تناقلت خبر موضوع قانون المعاقين الأمريكي لعام ١٩٩٥، بأن الأخبار التي وردت في تلك الصحف عن قانون المعاقين قد شغلت ٢١٪ فقط من الصفحات الأولى، و٢٥٪من الأخبار كان في صفحات الأقسام الداخلية المحلية، و ١٥٪ من أخبار الإعاقة جاء في صفحات الأقسام الاقتصادية لدى بعض الصحف، وهو مؤشر واضح على التقليل من شأن قضايا الإعاقة لدى بعض الصحف وإن كانت في غاية الأهمية.

وتعد الدراسة التي أجراها المقوشي[٣] لتحليل مضمون أعداد من جميع الصحف السعودية التي تصدر باللغة العربية والتي تمثل عينة خلال مدة ١٢ أسبوعا، من الدراسات الرائدة في مجال الإعلام والإعاقة في السعودية، حيث

---

(١)Ibid.

(٢) Parker, Elliott(1996). . Balancing Acts: Government , Business, And Disability Sources In News Representations Of The ADA.

(٣) المقوشي، عبد العزيز(2000) قضايا الإعاقة في الصحافة السعودية، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة: الرياض.

أشارت هذه الدراسة لعدد من النتائج الهامة، كان منها:

١- خصصت الصحافة السعودية مساحات مناسبة لطرح قضايا الإعاقة والمعوقين في أعدادها خلال عام ١٩٩٦ -- تاريخ تطبيق الدراسة - وقد تصدرت صحيفة الجزيرة بقية الصحف السعودية اليومية في حجم الاهتمام بقضايا الإعاقة، وحلت صحيفة الرياض ثانيا وعكاظ ثالثا في هذه التغطية، ثم تلت صحف المدينة والبلاد واليوم والمسائية(التي توقفت فيما بعد) وأخيرا الندوة.

٢- ركزت الصحافة السعودية في تلك الفترة على الجوانب الخبرية والتقارير والتغطيات الصحفية عن قضايا الإعاقة، مع ضعف الاهتمام بالمقالات المختصة أو الحوارات مع المختصين والتحقيقات الصحفية والتي تعد جميعها مصدر هام للمعلومات وتغيير الاتجاهات. ويبدو بأن معظم الأخبار التي تم نشرها عن قضايا الإعاقة تكون مرسلة من جهات لها علاقة بالتربية الخاصة ولا تكون باجتهادات شخصية من المؤسسات الصحفية.

٣- معظم المعلومات التي ترد في الصحافة السعودية حول قضايا الإعاقة تكون دعائية لجهات الإعاقة كالمراكز والمؤسسات والجمعيات، أو أنها تكون حول جوانب العلاج من الإعاقة مع اهتمام متدني بقضية الوقاية من الإعاقة ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.

٤- أكدت الدراسة على ضعف التواصل بين الجهات المرتبطة بالإعاقة وبين المؤسسات الإعلامية واستثمارها كوسائل جماهيرية داعمة

لقضايا الإعاقة.

٥- يبدو أن الاهتمام الأكبر لدى العاملين في الصحف السعودية في استقاء المعلومات حول قضايا الإعاقة، قد كان معتمدا على الجهات الإدارية مع تجاهل كبير للعاملين في القطاعات الصحية والاجتماعية والتعليمية في تقديم معلومات توعوية وعلمية تصب في إطار خدمة فكرة قبول المعاقين وتسريع فكرة دمجهم في المجتمع.

و في دراسة حديثة في السعودية أجراها الخميس وصلوي (٢٠٠٧) للتعرف على احتياجات الأشخاص المعاقين الإعلامية ومدى إشباع وسائل الإعلام لها، حيث استطلعت آراء ١٠٠ شخص من المعاقين من الطلاب والمعلمين، كشفت نتائج الدراسة أن وسائل الإعلام سواء أكانت مقروءة أم إلكترونية تحظى باهتمام واسع من قبل المعاقين رغم وجود التفاوت الواضح في درجة المتابعة. كما أظهرت النتائج أن الأشخاص المعاقين يتعرضون للتلفزيون أكثر من بقية وسائل الإعلام الأخرى وأنهم يتعرضون للقنوات التلفزيونية الفضائية العربية أكثر من القنوات المحلية أو المتخصصة، كما أنهم يتعرضون للصحف والمجلات العامة أكثر من المتخصصة، وأنهم يستمعون إلى المحطات الإذاعية المحلية أكثر من المحطات العربية أو الدولية.

أما ما يتعلق بالموضوعات التي يتعرض لها المعاقون فقد كشفت الدراسة أن المعاقين لا يختلفون كثيرا عن غيرهم إلا أن ما يلفت الانتباه هو تأخر المواضيع المتعلقة بالإعاقة في قائمة ترتيبهم للقضايا التي يهتمون بها. كما كشفت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين التعرض للتلفزيون ودرجة الإشباع المتحققة للأشخاص المعاقين.

أما دراسة القرني(٢٠٠٧) والتي أجريت أيضا في السعودية، للتعرف على

اتجاهات الإعلاميين السعوديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، ، وعلاقة هذه الاتجاهات بالصورة التي ترسمها وسائل الإعلام عن هذه الفئة. حيث اشتملت هذه الدراسة على عينة من منسوبي وسائل الإعلام المقروء والمسموع والمرئي في المملكة بلغت ١٤١ فردا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإعلاميين السعوديين يرون أن اهتمام وسائل الإعلام بذوي الاحتياجات الخاصة محدود، ويأتي التلفزيون في مقدمة الوسائل التي تعطي اهتماما بهذه الفئات، تليها الصحافة، ثم الإنترنت. وتقدمت الإعاقة الحركية (الجسدية) على باقي الإعاقات في مستوى الاهتمام، كما تقدمت موضوعات الوقاية من الإعاقة على باقي الموضوعات الأخرى في اهتمامات وسائل الإعلام السعودية. وبينت نتائج الدراسة أن الصورة الإعلامية لذوي الاحتياجات الخاصة تتسم بشكل عام بالإيجابية عند الإعلاميين.

من خلال استعراض الدراسات السابقة الأجنبية والعربية، يتضح أن وسائل الإعلام الصحفية تواجه مشكلة حقيقية فيما يتعلق بجانبين: الأول: كيفية طرح قضايا الإعاقة وتقديم موضوعات عن الأشخاص المعاقين بشكل موضوعي بعيد عن التحيز ومن خلال خطاب إعلامي مناسب. و الثاني: هو الآلية التي من خلالها يتم طرح قضايا الإعاقة والدور الذي تلعبه تلك الآلية كمصدر مؤثر في جذب جمهور القراء لقضايا الإعاقة أو في التأثير على اتجاهات الجمهور نحو الأشخاص المعاقين.

ونظرا للتغير الحاصل في الخطاب الإعلامي الصحفي السعودي خلال السنوات الأخيرة، حيث تناقصت أهمية المادة الإخبارية في الصحف السعودية مقابل زيادة الاهتمام بالمادة الإعلانية، كما ارتفع رصيد الموضوعات الثقافية والتعليمية مقارنة ببقية الموضوعات، و أصبح الخطاب الشوري والحواري يحتل حيزا في الموضوعات

المطروحة[1] بعد أن كان مغيبا في فترات زمنية سابقة، فإن الخطاب الإعلامي العربي الخاص بالإعاقة يتوقع أيضا، حسب رأي الباحثة، أن يكون قد أصبح أكثر اتساعا وتطورا عما كان عليه، وأن الآليات التي يقدم من خلالها ذلك الخطاب تكون أكثر موضوعية وتخصصية عما سبق، وهو ما ستعمل هذه الدراسة على استكشافه.

منهج الدراسة:

إجراءات الدراسة:

١- أعدت الباحثة استمارة تحليل مضمون خاصة بالدراسة على ضوء مراجعة عدد من الدراسات والأدبيات الإعلامية السابقة والدراسات المتعلقة بالتربية الخاصة.

٢- جمعت أعداد الصحف الخليجية والعربية التي تم تحديدها لأغراض الدراسة من خلال الشراء أو مراسلة بعض الصحف العربية لتزويد الباحثة بالأعداد التي لم تتوفر للشراء.

٣- استعانت الباحثة بأحد مساعدي الباحثين (coder) من حملة الدكتوراه في الإعلام، ومن الممارسين في العمل اليومي في الصحافة للمساعدة في تحليل المضمون للصحف في عينة الدراسة.

٤- تم تفريغ البيانات الخاصة بالدراسة وإعداد الجداول المناسبة.

٥- استخدم منهج تحليل المضمون content analysis والذي يعد

(١) القرني، علي شويل(٢٠٠٢). الخطاب الإعلامي: العربي والسعودي نموذجا، الرياض: مطابع الجريد.

من الأساليب الفعالة المستخدمة في البحوث والدراسات الإعلامية والتربوية، حيث عرفه برلسون [1]، على أنه أسلوب البحث الذي يهدف إلى الوصف الكمي و الموضوعي والمنهجي للمحتوى الظاهر، والذي يعتمد على الموضوعية في التحليل وتنظيم المعلومات في فئات منظمة واستخدام البيانات الكمية التي تحدد عدد التكرارات وأخيرا تحليل المعنى الظاهر وليس ما وراء الكلمات.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع دول مجلس التعاون الخليجي وبعض الدول العربية، حيث تم اختيار ١٥ صحيفة من ١٠ دول عربية و خليجية، من الصحف الرسمية الأكثر توزيعا في العالم العربي، بواقع صحيفة واحدة لكل دولة باستثناء السعودية والتي شملت ٤ صحف رسمية من مناطق المملكة المختلفة، باعتبارها مركز الدراسة الحالية. إضافة إلى صحيفتين(٢) دوليتين تصدران من لندن، واختيرت ٧ أعداد من كل صحيفة أدرجت في هذه الدراسة بدءا من تاريخ ٢ ديسمبر وحتى ٨ ديسمبر ٢٠٠٧م.

وقد استبعدت صحيفة اليوم القطرية لعدم استكمال أعدادها المحددة لهذه الدراسة، لتصبح أعداد الصحف التي أدرجت في عينة الدراسة ١٤ صحيفة، مع ملاحظة أن الدراسة لم تشتمل على صحف من المغرب العربي، لصعوبة الحصول على أعداد منها.

---

(١)Berelson, Bernard (1952) Content Analysis in Communication Research, New York: The Free press.

ويوضح الجدول رقم (١)عينة الدول المشاركة في هذه الدراسة وعدد الصحف في كل دولة.

جدول (١)

الدول المشاركة في الدراسة وعدد الصحف في كل دولة

م	الدولة	الصحف
١	السعودية	الجزيرة- عكاظ- الوطن -اليوم
٢	الإمارات	الاتحاد
٣	البحرين	الأيام
٤	الكويت	القبس
٥	سلطنة عمان	عمان
٦	مصر	الأخبار
٧	السودان	الخرطوم
٨	الأردن	الرأي
٩	لبنان	المستقبل
١٠	لندن	الشرق الأوسط- الحياة
المجموع		١٤ صحيفة

أداة الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة استمارة تحليل مضمون أعدتها الباحثة بعد استشارة عدد من المتخصصين في الصحافة، حيث تعمل هذه الاستمارة على تجميع وفرز المعلومات المتعلقة بطريقة تقديم الصحف لقضايا الإعاقة في جداول خاصة تسهل عملية التصنيف والتحليل.

فئات التحليل:

الدول: واشتملت على الدول العربية التالية:

١- السعودية

٢- الإمارات

٣- البحرين

٤- الكويت

٥- عمان

٦- مصر

٧- السودان

٨- الأردن

٩- لبنان

١٠- صحف عربية تصدر من خارج الوطن العربي.

الصحف : اختيرت أربعة عشر صحيفة عربية من الصحف الرسمية الأكثر تداولا في العالم العربي على النحو التالي:

١- الجزيرة

٢- عكاظ

٣- الوطن

٤- اليوم

٥- الاتحاد

٦- القبس

٧- الأيام

٨- الخرطوم

٩- الرأي

١٠- المستقبل

١١- الأخبار

١٢- الشرق الأوسط

١٣- الحياة

١٤- عمان

مواقع المواد في الصحيفة:

١- صفحة أولى

٢- صفحة داخلية

٣- صفحة أخيرة

الألوان: انقسمت إلى فئتين، هما:

١- صفحات ملونة

٢- صفحات غير ملونة

مصادر المعلومات: وقسمت كما يلي:

١- ذاتي (من خلال مصادر الصحيفة من مندوبين ومراسلين وكتاب)

٢- وكالة أنباء وطنية

٣- غير ذلك

أشكال المواد الصحفية: وقسمت كالتالي:

١- خبر

٢- تقرير

٣- تحقيق

٤- مقال

٥- غير ذلك

اتجاهات المواد الصحفية:

١- إيجابية نحو المعاقين

٢- سلبية نحو المعاقين

٣- محايدة

النطاق الجغرافي: ويشمل ما يلي:

١- محلي

٢- عربي

٣- دولي

العلاقة بمناسبة اليوم العالمي للمعاقين:

١- له علاقة باليوم العالمي

٢- ليس له علاقة باليوم العالمي

درجة إبراز الموضوع:

عدد الصور: - - - - - - - - - -

أنواع الإعاقات: وحددت كالتالي:

١- إعاقة عقلية

٢- صعوبات تعلم

٣- توحد

٤- إعاقة سمعية

٥- إعاقة بصرية

٦- اضطرابات تواصل

٧- إعاقات جسدية

٨- اضطرابات سلوكية

٩- تشتت انتباه ونشاط زائد

١٠- إعاقات متعددة

١١- عام

١٢- غير ذلك

القضايا العامة في مجال الإعاقة:

١- طبي /صحي

٢- تشريع /نظم /حقوق

٣- تربوي /تدريس

٤- توظيف/ تأهيل

٥- اجتماعي

٦- نفسي

٧- توعوي/ إعلامي

٨- غير ذلك

القضايا الخاصة في التربية الخاصة:

١- الدمج

٢- التدخل المبكر

٣- التشخيص والقياس

٤- وقاية

٥- علاج

٦- تبرعات

٧- حقوق

٨- زواج المعاقين

٩- اتجاهات أفراد المجتمع

تاريخ النشر: وتم فيه تحديد تاريخ النشر ابتداء من ٢ ديسمبر ٢٠٠٧ إلى ٨ ديسمبر ٢٠٠٧م .

الصدق:

الصدق الظاهري:

تم اعتماد نتائج المحكمين الذين قاموا بتحكيم استمارة الدراسة وعددهم ستة أشخاص من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ٣ من قسم الإعلام و ٣ من قسم التربية الخاصة كصدق لأداة الدراسة، حيث اتفق المحكمون على معظم بيانات الاستمارة بنسبة لا تقل عن ٩٠٪.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة عينة أولية تكونت من ٤ صحف(الرياض، والوطن السعودية، وصحيفة الأيام من البحرين، والأهرام من مصر) ليتم مقارنة نتائج تحليلها بنتائج المحلل المساعد وقد أفضت المقارنة إلى اتفاق عالٍ بين الباحثة والمحلل وصلت النسبة إلى٨٥٪. مما يطمئن إلى نتائج تحليل هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن عشرة أسئلة للدراسة، وجاءت على النحو التالي:

السؤال الأول: ما هي الدول العربية والخليجية الأكثر اهتماما بقضايا الإعاقة

في إعلامها الصحفي؟

يشير الجدول رقم (٢) إلى أن مملكة البحرين وبالرغم من أنها تعتبر من أصغر المناطق العربية مساحة إلا أنها كانت في هذه الدراسة الأكثر تغطية لأخبار الإعاقة، حيث تكررت تغطيات قضايا الإعاقة بها بمعدل (١٢)مرة، تليها السعودية بمتوسط تكرار (١٠,٧٥) ثم الكويت. كما يشير الجدول إلى أن السودان تليها الأردن ولبنان كانوا من أقل الدول العربية اهتماما في طرح قضايا الإعاقة في صحافتهم، حيث كانت التغطية الصحفية لا تزيد عن خبر إلى خبرين في كل صحيفة. ولا ترتفع كثيرا بيانات صحف الإمارات وعمان حيث كانت تغطيتهم لا تتعدى (٣)أخبار فقط عن الإعاقة، وكذلك مصر (٤) أخبار، وهو ما يشير إلى ضعف الاهتمام بشكل عام بقضايا الإعاقة في مجمل الدول العربية.

جدول رقم (٢)

تكرار المادة الصحفية في دول العينة

الدولة	تكرار
السعودية	١٠,٧٥*
الإمارات	٣
البحرين	١٢
الكويت	٩
مصر	٤
السودان	١
الأردن	٢
لبنان	٢
عمان	٣

***تم وضع متوسط الصحف السعودية الأربع بهدف المقارنة مع باقي الصحف**

وللإجابة على الجزء الثاني من السؤال الأول : ما هي أكثر الصحف العربية والخليجية طرحا لقضايا الإعاقة؟ نجد من خلال الجدول رقم (٣)، بأن صحيفة الأيام البحرينية كانت الأكثر تغطية لأخبار الإعاقة مقارنة بالصحف العربية الأخرى(١٥٪) تليها الصحف السعودية التالية الجزيرة (١٣,٩ ٪)، التي تمثل الصحيفة الأولى المتصدرة لاهتمامات الإعاقة، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة المقوشي[١] ، ثم تأتي صحيفة الوطن السعودية أيضا ضمن الصحف المتقدمة (١١,٥ ٪) ، حيث يظهر اهتمام واضح بأخبار الإعاقة في هذه الصحف خلال أسبوع مناسبة اليوم العالمي للإعاقة. و تأتي القبس الكويتية بعد هذه الصحف في الاهتمام بأخبار الإعاقة(١١,٥٪)، تليها صحيفة عكاظ السعودية(١٠٪)ثم الحياة الدولية(٨,٩ ٪). أما أقل الصحف طرحا لأخبار الإعاقة فقد كانت الخرطوم السودانية(١,٣٪)، ثم المستقبل اللبنانية(٢,٦ ٪)، والرأي الأردنية (٢,٦٪).

ويبدو بشكل عام من هذا الجدول أن قضايا الإعاقة لم تلق اهتماما كافيا في معظم الصحف العربية، و أن الصحف التي أظهرت اهتماما بموضوعات الإعاقة كانت مرتبطة بمناسبة خاصة هي اليوم العالمي للمعاقين، حيث أصبح ذلك جليا في الفترة التي أعقبت هذه المناسبة.

جدول رقم (٣)

توزيع المادة الصحفية في صحف العينة

الصحيفة	التكرار	٪
الأيام البحرينية	١٢	١٥
الجزيرة	١١	١٣,٩
عكاظ	٨	١٠
الوطن	٩	١١,٥

(١) المقوشي، مرجع سابق

اليوم	٥	٦,٣
الاتحاد	٣	٣,٨
القبس	٩	١١,٥
الخرطوم	١	١,٣
الرأي	٢	٢,٦
المستقبل	٢	٢,٦
الأخبار	٤	٥
الشرق	٢	٢,٦
الحياة	٧	٨,٩
عمان	٤	٥
المجموع	٧٩	٪١٠٠

السؤال الثاني: ما الشكل الفني الأكثر استخداما في عرض قضايا الإعاقة في الصحافة العربية ؟

كما أشير مسبقا في أدبيات الصحافة فإن الشكل الفني للمادة الصحفية يؤثر في طبيعة وشكل المادة المعروضة، حيث يعد التحقيق والمقال أفضل الأشكال الصحفية في تقديم حقائق ومعلومات مفصلة عن موضوعات الإعاقة المطروحة مما يؤثر أكثر في اتجاهات جمهور القراء. ويبدو من خلال نتائج الجدول رقم (٤) أن معظم موضوعات الإعاقة قدمت في الصحف العربية على شكل إخباري (٥٨٪) أو تقريري(٢٥٪)، وهما أقل الأشكال الصحفية في تقديم تفاصيل وحقائق عن الإعاقة، في حين أن التحقيق والمقال لم يوظفا بشكل فعال لتقديم قضايا الإعاقة ، وهي إستراتيجيات هامة في الأشكال الصحفية تستخدم لإبراز القضايا ذات الأهمية الخاصة. حيث بلغت نسبة الموضوعات التي قدمت عن الإعاقة باستخدام التحقيق (٤٪)، وباستخدام المقال(٤٪)، وهي نسب ضئيلة تدل على ضعف

الاهتمام باستخدام تلك الأشكال الفنية. وتتفق نتيجة هذا الجانب من البحث مع دراسة المقوشي[1] التي أجراها في المملكة العربية السعودية والتي أشار فيها إلى أن قضايا الإعاقة في الصحف السعودية تأتي على شكل خبر وتقرير، وتبتعد كثيرا عن التحقيق والمقال الصحفي، وهو أمر هام لابد أن توليه الصحف العربية اهتماما خاصا، كما ينبغي على القائمين على التربية الخاصة تداركه من خلال المشاركة الصحفية في تقديم المقالات والتحقيقات بشكل دوري.

جدول رقم (٤)

الشكل الفني للمادة الصحفية الخاصة بموضوعات الإعاقة

في مجمل الصحف العربية

شكل المادة	التكرار	٪
خبر	٤٦	٥٨
تقرير	٢٠	٢٥
تحقيق	٣	٤
مقال	٣	٤
غير ذلك	٧	٩
المجموع	٧٩	١٠٠٪

السؤال الثالث: كيف يتم عرض وإبراز قضايا الإعاقة في الصحافة العربية؟

أشارت العديد من البحوث السابقة في الصحافة إلى أن موقع المادة الصحفية في الصحيفة يؤثر في ترتيب اهتمام القراء بهذه الموضوعات، حيث يعكس الاهتمام الذي توليه الصحيفة لموضوعات معينة اهتماما موازيا لدى جمهور القراء بهذه الموضوعات. ولا شك أن الصفحات الأولى والأخيرة هي أهم المواقع التي يمكن

(١) المقوشي، مرجع سابق

أن تحتوى على موضوعات الصحيفة. ويوضح الجدول رقم (٥) أن موضوعات الإعاقة في الصحافة العربية لم تكن بتلك الأهمية لكي تدرج في الصفحات الأولى و الأخيرة من تلك الصحف، حيث بلغت نسبة ظهور موضوعات عن الإعاقة في الصفحات الداخلية (٩٧,٥٪)، مما يؤكد على أن الصحف العربية لا تجد في موضوعات الإعاقة ما يستدعي وضعها في مكان بارز كالصفحة الأولى أو الصفحة الأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي أجراها باركر[١] في نفس السياق، والتي أكدت على أن أخبار الإعاقة تهمش غالبا ولا تلقى حظا وافرا في الإعلام المقروء.

جدول رقم (٥)

موقع المادة الصحفية الخاصة بالإعاقة في الصحافة العربية

الصفحة	التكرار	٪
صفحة أولى	١	١,٣
صفحة أخيرة	١	١,٣
صفحة داخلية	٧٧	٩٧,٥
المجموع	٧٩	٪١٠٠

وتؤكد الدراسات أيضا أن إدراج ألوان في الخبر الصحفي يدلل على أهمية الخبر ويلفت الانتباه له، والجدول رقم (٦) يشير إلى أن استخدام الألوان في موضوعات الإعاقة في الصحف العربية قد كان ضعيفا، حيث كانت مجمل الموضوعات غير ملونه (٨١٪)، فنسبة تلوين موضوعات الإعاقة لم تتجاوز (١٩٪)، مما يشير إلى ضعف دور الصحافة في تركيز الانتباه لقضايا الإعاقة .

(١)Parker,Op.Cit

جدول رقم (٦)

استخدام الألوان في موضوعات الإعاقة في الصحافة العربية

الألوان	التكرار	٪
موضوع ملون	١٥	١٩
موضوع غير ملون	٦٤	٨١
المجموع	٧٩	١٠٠٪

و يعتبر أيضا استخدام الصور مع الموضوعات المدرجة بالصحف عاملا مثيرا للانتباه لدى القراء ويؤثر في تصوراتهم عن أي قضية تطرح، وعلى الرغم من أن الصحف العربية، عينة الدراسة، قد جمعت في مناسبة هامة وعالمية عن المعاقين إلا أن استخدام الصور مع موضوعات الإعاقة جاء بتحفظ كبير فالجدول رقم (٧) يشير إلى أن نسبة استخدام الصور في الصحف العربية بهذه المناسبة لم تتجاوز (٤٣٪)وهو ما يتفق مع الدراسة التي أجراها هاردن ورفاقه[١]، في أن تفعيل الصور لخدمة قضايا الإعاقة لا يتم بشكل مناسب، وإذا ما تم فغالبا ما يقدم الأشخاص المعاقين من منظور سلبي يؤثر سلبا في رأي الجمهور.

جدول رقم (٧)

نسبة استخدام الصورة في موضوعات الإعاقة في الصحافة العربية

الصورة	التكرار	٪
صورة	٣٤	٤٣
بدون صورة	٤٥	٥٧
المجموع	٧٩	١٠٠٪

السؤال الرابع: ما هي مصادر المعلومات الخاصة بقضايا الإعاقة في الصحافة العربية ؟

(١)Hardin, et al,Op.Cit. 2.(1).

يشير الجدول رقم (٨) إلى أن أغلب مصادر المعلومات عن موضوعات الإعاقة للصحف العربية هي المصادر الذاتية أي عن طريق الصحف نفسها(٦٦٪) والتي تستقي معلوماتها من جهات متعددة، أما الأخبار التي وردت عن موضوعات الإعاقة في عينة الدراسة الحالية عن طريق وكالات الأنباء الوطنية فقد كانت محدودة جدا (٤٪) وهذا لا يتناسب مع أهمية المناسبة التي اختصت بالمعاقين في فترة تطبيق الدراسة، مما يشير إلى الاهتمام المحدود لدى الوكالات الرسمية الإعلامية بموضوعات الإعاقة.

جدول رقم (٨)

توزيع المادة الصحفية الخاصة بالإعاقة حسب المصادر في الصحافة العربية

الناقل	التكرار	٪
ذاتي	٥٢	٦٦
وكالة إنباء وطنية	٣	٤
غير محدد	٢٤	٣٠
المجموع	٧٩	٪١٠٠

السؤال الخامس: ما هي أهم القضايا العامة والخاصة في مجال الإعاقة التي يتم طرحها في الصحافة العربية؟

يشير الجدول رقم (٩) إلى أن أبرز القضايا العامة في مجال الإعاقة التي تداولتها الصحافة العربية أثناء مناسبة اليوم العالمي للمعاقين هي القضايا الاجتماعية (٢١٪)، تلتها قضية الإعلام والتوعية بقضايا الإعاقة(١٨٪)، ثم القضايا الصحية وقضايا تشغيل المعاقين بنفس المستوى من الاهتمام(١٤٪)، كما حازت القوانين والأنظمة الخاصة بالمعاقين على بعض الاهتمام (١٣٪)، إلا أن القضايا التربوية والتدريبية للأشخاص المعاقين لم تلق اهتماما كبيرا في الصحافة العربية

(١٢٪)، مما يدلل على أن موضوعات الإعاقة التي طرحت كانت في غالبها مرتبطة بمناسبة اليوم العالمي للإعاقة، وقد لا يكون مصدر تلك المعلومات جهات أكاديمية متخصصة وإنما جهات إدارية أو أولياء أمور.

جدول رقم (٩)

توزيع القضايا العامة في مجال الإعاقة في الصحافة العربية

القضايا	التكرار	٪
طبي/ صحي	١٩	١٤
تشريع/ نظم/ حقوق	١٨	١٣
تربوي/ تدريب	١٦	١٢
توظيف/ تأهيل	١٩	١٤
اجتماعي	٢٩	٢١
نفسي	١٣	٩
توعوية/ إعلام	٢٥	١٨
المجموع	١٣٩	١٠٠

أما عن القضايا التخصصية المرتبطة بالإعاقة فالجدول رقم (١٠) يبدو مثيرا للاهتمام، حيث يبرز اهتمام الصحافة العربية بموضوع الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام(٣١٪)، وهو من الموضوعات الهامة في مجال الإعاقة والذي تناقلته الصحف الغربية لسنوات عديدة، فدراسة هولر[١] أشارت أيضا إلى أن موضوع الدمج كان من أهم الموضوعات التي حصلت على اهتمام واضح من الصحف الغربية. ويتضح في الدراسة الحالية أيضا تركيز الصحف العربية الكبير على التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين(١٨٪)، ثم يأتي العلاج

(١)Haller, Op.Cit

(١١٪)ثم جمع التبرعات والمساعدات(١٠٪). ويبدو أن أقل القضايا المرتبطة بالإعاقة التي لم تلق تركيزا كبيرا في الصحف العربية هو موضوع زواج المعاقين و اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعاقين، حيث كانت نسبة الموضوعات التي تناولتها لا تتعدى (١٪)، كذلك الحال مع قضية التشخيص والتقييم لقدرات الأشخاص المعاقين فقد كان مستوى الاهتمام محدودا (٥٪)وموضوع التدخل المبكر في مجال الإعاقة لا يزيد عن (٦٪) و هو ما يؤكد أن القضايا المطروحة كانت لخدمة مناسبة خاصة بالمعاقين، لا لمناقشة مشكلاتهم ومعوقاتهم الاجتماعية والتي بلا شك لا تحظى باهتمام الصحافة العربية.

جدول رقم (١٠)

توزيع القضايا الخاصة بمجال الإعاقة في الصحافة العربية

القضايا	التكرار	٪
وقاية	١٢	٩
تدخل مبكر	٨	٦
تشخيص وتقييم	٦	٥
علاج	١٤	١١
دمج	٤٠	٣١
تبرعات/ مساعدات	١٣	١٠
زواج المعاقين	١	١
حقوق وتشريعات	٢٣	١٨
اتجاهات الفرد، المجتمع	١٤	١
المجموع	١٣١	١٠٠

السؤال السادس: ما هي أكثر أنواع الإعاقات التي تتناولها الصحافة العربية ؟

أما عن فئات الإعاقة التي تداولتها الصحف العربية خلال أسبوع اليوم العالمي

للإعاقة، فيبدو أن (٨٢٪) من موضوعات الصحف كان يتركز في التحدث عن ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام باعتبار أنها مناسبة عامة بالإعاقة، إلا أن (٧,٢ ٪) من موضوعات الصحف التي خصصت فئات معينة من الإعاقة لتتحدث عنها قد ركز على الإعاقات الجسدية، و(٤,٨٪) من موضوعات الصحف عن الإعاقات البصرية، و(٣,٦ ٪) من الموضوعات عن الإعاقة السمعية، و أخيرا التوحد جاء موضوعه في (٢ ٪) من الصحف العربية. أما الإعاقات الأخرى كالعقلية والسلوكية وصعوبات التعلم وتعدد الإعاقة وضعف الانتباه والنشاط الزائد، فلم ترد أية موضوعات عنهم وهو ما يلفت الانتباه في الدراسة الحالية، فدراسة يوشيدا وآخرين[1] للصحافة الأمريكية أكدت على اهتمام الصحف الغربية بالإعاقة العقلية والإعاقات الجسدية والاضطرابات السلوكية، حيث يحتلان غالبا أهمية خاصة في الصحف الغربية، مع تجاهل كبير للإعاقات الحسية.

ويبدو أن مشكلة صعوبات التعلم يتم تجاهلها في معظم الأحيان في الموضوعات المطروحة في الصحف الغربية والعربية عن ذوي الاحتياجات الخاصة، رغم انتشار هذه المشكلة في كافة المدارس العادية. ومن البديهي أن يتم التحدث عن الإعاقات الظاهرة والبسيطة في الصحف العربية، حيث إن الإعاقات التي لم يتم التحدث عنها في هذه الدراسة هي الإعاقات الشديدة أو غير الظاهرة وهي التي تتطلب تخصصا ومعرفة دقيقة مما قد يكون مؤشرا على أن الكثير من الموضوعات قد كان مصدرها من غير المتخصصين.

(١)Yoshida, et al, Op.Cit.423

جدول رقم (١١)

توزيع المادة الصحفية حسب نوع الإعاقة في الصحافة العربية

نوع الإعاقة	التكرار	٪
توحد	٢	٢
إعاقة سمعية	٣	٣,٦
إعاقة بصرية	٤	٤,٨
إعاقة جسدية	٦	٧,٢
عام (دون تحديد فئة إعاقة)	٦٨	٨٢
المجموع	٨٣	٪١٠٠

السؤال السابع: ما طبيعة اللغة والمصطلحات المستخدمة عن المعاقين في الصحافة العربية والخليجية وما هي اتجاهات المواد الصحفية نحو قضايا الإعاقة؟

تعتبر لغة المادة الصحفية عنصرا هاما في توجيه جمهور القراء ويشير الجدول رقم (١٢) إلى أن غالبية مسميات الإعاقة المستخدمة في الصحافة العربية تتجه للسلبية(٦٨,٤ ٪) وأن المسميات الإيجابية لا تزيد عن (٣١,٦٪) في تلك الصحف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سميث [١] في دراسته التي تؤكد على أن المسميات السلبية والتي قد لا تكون مقصودة من محرري الصحف، قد تنتج عن نقص المعرفة بالإعاقة، وقد تكون وسيلة لتحويل أو بناء اتجاهات سلبية نحو المعاقين.

(١)Smith,Op.Cit

جدول رقم (١٢)

توزيع المادة الصحفية لموضوعات الإعاقة حسب اللغة المستخدمة

اللغة	التكرار	٪
مسميات إيجابية	٢٥	٣١,٦
مسميات سلبية	٥٤	٦٨,٤
المجموع	٧٩	١٠٠

أما الجدول رقم (١٣) والذي يشير إلى نتائج تحليل مضمون الخطاب الصحفي العربي لموضوعات الإعاقة فإنه يؤكد على التوجهات الإيجابية لمعظم تلك الخطابات(٨٥٪) بالرغم من المسميات السلبية التي قد ترد في الخطاب الصحفي، مما يوحي بأن الصور السلبية التي ترتسم في إعلامنا العربي قد تكون في غالبها غير مقصودة تجاه الأشخاص المعاقين، كما تم الإشارة مسبقا وإنما نتاج لنقص المعرفة في مجال الإعاقة.

جدول رقم (١٣)

توزيع المادة الصحفية لموضوعات الإعاقة حسب الاتجاه

القضايا	التكرار	٪
سلبي	١١	١٤
محايد	١	١
ايجابي	٦٧	٨٥
المجموع	٧٩	١٠٠

السؤال الثامن: ما البعد الجغرافي للتغطية الصحفية لموضوعات الإعاقة في الصحافة العربية؟

يشير الجدول رقم (١٤) إلى أن معظم التغطيات لأخبار الإعاقة في الصحافة العربية تدور في نطاق محلي(٩٢٪) داخل حدود الدولة، مع عدم اهتمام واضح بما

يدور حول الإعاقة في المجتمعات العربية الأخرى (٤٪)، أو حتى المجتمعات الدولية(٤٪)، وهو ما يدلل على الاهتمام الضيق بهذه الفئات في الدول العربية وضمن نطاق المجتمع العربي، حيث يفترض أن يتم تبادل المعلومات والأخبار حول القضايا المشتركة كقضية الإعاقة، لتفعيل الخبرات وتبادل الآراء أسوة بالقضايا الأخرى التي تحتل اهتمام الصحف العربية.

جدول رقم (١٤)

توزيع التغطية لموضوعات الإعاقة حسب النطاق الجغرافي في الصحافة العربية

النطاق الجغرافي	التكرار	٪
تغطية محلية	٧٣	٩٢
تغطية عربية	٣	٤
تغطية دولية	٣	٤
المجموع	٧٩	١٠٠٪

السؤال التاسع: ما علاقة القضايا المطروحة عن الإعاقة في الصحافة العربية والخليجية باليوم العالمي للطفل المعاق؟

يبدو من خلال الجدول رقم (١٥) أن الإعلام الصحفي العربي يبدي اهتماما واضحا بمناسبة اليوم العالمي للمعاقين، حيث كانت أغلب الموضوعات التي تتحدث عن الإعاقة في هذه الدراسة تركز على هذه المناسبة(٧٧٪) بالرغم من ظهور بعض الموضوعات ذات العلاقة بالإعاقة والتي لا تتحدث عن هذه المناسبة(٢٣٪). مما يشير إلى اهتمام صحفي عربي بموضوعات الإعاقة يقتصر كما يبدو على المناسبات التي ترتبط بالأشخاص المعاقين.

جدول رقم (١٥)

نسبة ارتباط الموضوعات المطروحة عن الإعاقة في الصحافة العربية

بمناسبة اليوم العالمي للطفل المعاق

المناسبة	التكرار	٪
له علاقة باليوم العالمي	٦١	٧٧
ليس له علاقة	١٨	٢٣
المجموع	٧٩	١٠٠٪

* * *

الخلاصة:

موضوع الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة من الموضوعات التي لا تقل أهمية عن أي موضوع اجتماعي آخر في المجتمع، بل قد تفوقه أهمية لما يرتبط بهذه القضية من تبعات تترك أثرها على الشخص المعاق و أسرته ومجتمعه، ويلعب الإعلام بكافة وسائله بما فيها وسائل الإعلام المقروءة دورا هاما في تسليط الانتباه على القضايا الهامة فيخرجها من دائرة التعتيم إلى دائرة الحوار والمعالجة، وقد يفعل العكس حين يتجاهل تلك القضايا أو حين يتحدث عنها دون أن يأخذ في الاعتبار المتغيرات التي تزيد من أهميتها أو تقلل من شأنها كموضوع الإعاقة محور هذه الدراسة. وقد هدفت الدراسة الحالية للتعرف على طبيعة التغطية الصحفية العربية لقضايا الإعاقة، لذا فقد تم اختيار مناسبة هامة بالإعاقة وهو اليوم العالمي للمعاقين، وذلك لمتابعة التغطية الصحفية للصحف العربية لهذه المناسبة الهامة على مدار أسبوع.

وقد أشارت النتائج من خلال العرض السابق إلى وجود اهتمام عربي محدود بموضوع الإعاقة منوط بالمناسبات، كما أكدت النتائج إلى افتقار محرري الصحف للمعرفة الواضحة بمسميات ومصطلحات الإعاقة مما قد يؤثر سلبا في اتجاهات جمهور القراء نحو الأشخاص المعاقين، كما خرجت الدراسة بما يدل على وجود فجوة بين الإعلاميين والتربويين المتخصصين في مجال التربية الخاصة من حيث تبادل الآراء والخبرات. وأوضحت النتائج أيضا تقصيرا من الصحف والجهات الإعلامية العربية في إبراز قضايا الإعاقة وتسليط الضوء عليها بما يساهم بتغيير الاتجاهات إيجابا لتفعيل قبول المعاقين في المجتمع وحل وتجاوز مشكلاتهم.

التوصيات:

بناء على ما جاء في هذه الدراسة من نتائج ومن مراجعات لأدبيات الإعلام والإعاقة، توصي الباحثة بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات المتخصصة في مجال الإعلام والإعاقة لدراسة دور وسائل الإعلام الأخرى في تغطية قضايا الإعاقة.

٢- تأسيس مجموعة خاصة بإعلام الإعاقة في الجمعيات المتخصصة بالإعلام في العالم العربي، يشترك فيها إعلاميون ومتخصصون في التربية الخاصة.

٣- إقامة دورات تدريبية وورش عمل مشتركة للعاملين في قطاعي الإعلام والتربية الخاصة بما يساهم في تطوير خبراتهم في مجالي الإعلام والإعاقة.

٤- إقامة ملتقيات دورية للعاملين في مجال الإعلام والإعاقة لتبادل الأفكار حول المستجدات في مجال الإعاقة.

٥- إعداد دليل عربي بالمسميات والمصطلحات اللغوية التي يستوجب استخدامها من الإعلاميين فيما يتعلق بمجال الإعاقة.

* * *

المراجع:

١- أحمد، السيد علي سيد(٢٠٠٦).**دور وسائل الإعلام في تغيير اتجاهات أفراد المجتمع نحو المعاقين**، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، العدد ،التاسع، الرياض.

٢- الخميس، حمود ،و صلوي، عبد الحافظ(٢٠٠٧). **احتياجات المعاقين الإعلامية ومدى إشباع وسائل الإعلام لها**، بحث مقدم لندوة الإعلام وقضايا الإعاقة، الجمعية الخليجية للإعاقة، البحرين.

٣- القرني، علي شويل(٢٠٠٧). **اتجاهات الإعلاميين السعوديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة مسحية عن الصورة والاهتمامات في وسائل الإعلام السعودية**، بحث مقدم لندوة الإعلام وقضايا الإعاقة، الجمعية الخليجية للإعاقة، البحرين.

٤- - - - - - - - - - - (٢٠٠٢). **الخطاب الإعلامي: العربي والسعودي نموذجا**، الرياض: مطابع الجريد.

٥- المقوشي، عبد العزيز(٢٠٠٠) **قضايا الإعاقة في الصحافة السعودية**، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.

1- Antrim, Debra, 1997. Newspaper Coverage of Learning Disabilities, Journal of Education, Volume 118.

2- Berelson, Bernard (1952) Content Analysis in Communication Research, New York: The Free press.

3- Clogston, John,(1992). Fifty Years of Disability Coverage in the New York Times, 1941-1991. Paper presented at the Association for Educational in Journalism and Mass Communication annual meeting : Montréal, Quebec.

4- Dorr, A. 1986. Television and Children . A Special Medium for a Special Audience . Beverly Hills, CA. Sage.

5- Goffman, Erving. Stigma. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, New Jersey, 1963.

6- Haller, Beth,(1999). News Coverage of Disability Issues: Final Report for The Center for an Accessible Society, National Institute on Disability and Rehabilitation research. USA.

7- ----------, (2000). Content and Character Disability Publications in the Late 1990s. Journal of Magazine New Media Researches, vol. 2, no.1.

8- Hardin, Brent. Hardin Marie. Lynn, Susan. Walsdrof, Kristi.(2001). Missing In Action: Images of Disability in Sports Illustrated for Kids. Disabilities Studies Quarterly: 2.(1).

9- Hindman, D.B., Littlefield, R. L., Preston, A.E., & Neumann, D.J. (1999). Structural pluralism, ethnic pluralism, and community newspapers. Journalism and

Mass Communication Quarterly, 76, 250-263
10-Kessler, Lauren, (1984) The Dissident Press: Alternative Journalism in American History, Beverly Hills, CA: Sage Publication
11-Kolucki,Barbara(2001)A Review of Research about Media & Disability; Does it make a difference? Disability World, Issue No.9July-August.
12-Lagadien, Fadia (1997). Presentation for National Women's Day 1997. Independent living institute.' USA.
13-Meeks, N. N. (1994) Model Opportunity – Advertising is Reaching Out to Put People with Disabilities in the Picture. The Dallas Morning News, (July 5), C1-3.
14-Nelson, J.(1996). The Invisible Cultural Group: Images Disability. In P.Lester Ed, Images That Injure: Pictorial Stereotypes in the Media. Pp. 119- 125. Westport, CT: Praeger.
15----------. (1994) The Disabled, the Media, and the Information Age, Greenwood Press Westport,CT:Praeger.
16-Parker, Elliott(1996). . Balancing Acts: Government , Business, And Disability Sources In News Representations Of The ADA.
17-Smith, M.R.(1991). Language Use Affect Coverage of People with Disabilities. Journalism Educator, 45, pp. 4-11.
18-Yoshilda, Roland, Wasilewski, Lynn, Douglas ,Friedman (1990).Recent News Papers Coverage About Persons with Disabilities. Journal of exceptional children, Volume.56.Issue(5)418-23.

* * *

IN THE NAME OF ALLAH,

THE COMPASSIONATE, THE MERCIFUL

JOURNAL OF

AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD

ISLAMIC UNIVERSITY

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
DEANERY OF ACADEMIC RESEARCH

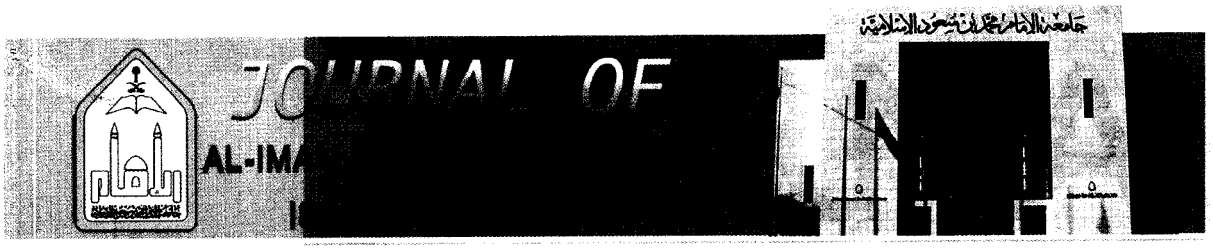
VOLUME 9. Oct. 2008

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR

JOURNAL OF

AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD ISLAMIC UNIVERSITY



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
NISTRY OF HIGHER EDUCATION
L-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY
INERY OF ACADEMIC RESEARCH

VOLUME 9. Oct. 2008

السعر : ١٠ ريالات

PRICE : 10 SR