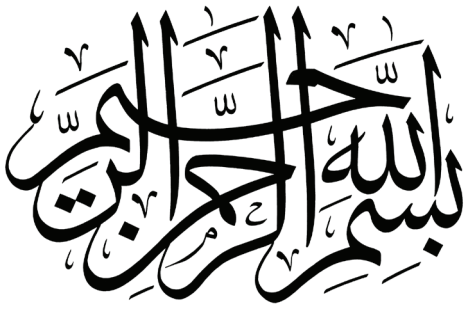
بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

# مجلة
# العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية محكَّمة نصف سنوية
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (١)  يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ  ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

## التعريف بالمجلة

### مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

**مجلة(علمية-محكَّمة-نصف سنوية) تعنى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر نصف سنوية ( يونيو - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.**

---

**الرؤية:**

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

**الرسالة:**

دعم النشر العلمي للبحوث المحكمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

**الأهداف:**

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

---


**للمراسلة والاشتراك**

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah

هاتف: ٠١٦٤٠٤١١٠٩/ ٠١٦٤٠٤٣٥٦١ - فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦ Tel: 0164041109 / 0164043561 - Fax: 016 4323156

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa


---


© ٢٠١٢م (١٤٣٣هـ) جامعة المجمعة.



رقم الإيداع: ٥٤٢٤/ ١٤٣٣



جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

**جميع الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة**

# مجلة العلوم الإنسانية والإدارية


## هيئة التحرير

رئيس التحرير

**د. محسن عبدالرحمن المحسن**

مدير التحرير

**د. صالح عبدالله العقيـــل**

أعضاء هيئة التحرير

**أ.د. سعود عبدالعزيز الحمد**

**أ.د. طـــارق محمـد إسماعيـــل**

**أ.د. عـلاء علـــــي الحمـــزاوي**

**د. مسلم محمـد الدوسـري**

**د. الصـادق عبـدالله الصـادق**

## الهيئة الاستشارية

**أ.د. أحمد محمد كشك**
جامعة القاهرة – مصر

**أ.د. راميش شان شارما**
جامعة دلهي – الهند

**أ.د. علي أسعد وطفة**
جامعة الكويت – الكويت

**أ.د. مارك ليتورنو**
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

**أ.د. محمد قيوم**
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

**أ.د. ناصر سبير**
جامعة ملبورن – أستراليا

# مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

## مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن مركز النشر والترجمة بالجامعة تحت إشراف وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

## قواعد النشر في المجلة

**القواعد العامة:**

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًا من رسالة أو كتاب.

٣- يقدم الباحث بحثه من ثلاث نسخ مطبوعة مع ملخص لا تزيد كلماته عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الإنجليزية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٤- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Lotus Linotype) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيسي للعربي مقاس (١٥) عريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي مقاس (١٣) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Lotus Linotype)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠)، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.

٥- يلزم إقرار الباحث الخطي عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له النشر، ولا يجوز له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء أخر.

٦- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٧- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٨- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

٩- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مُستلَّات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

**القواعد الفنية:**

١- ينبغي أن يرفق بالعمل المراد نشره خطاب من صاحبه يطلب فيه نشر العمل، وأن يشتمل على تعريف مختصر بالباحث من حيث: المؤهل، التخصص، العمل، العنوان البريدي والإلكتروني.

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢×١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: ..... (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أن .....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر) عنوان الكتاب، الطبعة، مكان النشر، دار النشر، مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ) سياسة التعليم والتنمية في المملكة، ط٢، الرياض، دار المريخ.

- أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول، (سنة النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، العدد، صفحات النشر. مثل: العبدالقادر، علي، (١٤١٣هـ)، التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية، مجلة الاقتصاد، العدد ٢٣٤ من ص ٧-٢٠.

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

# افتتاحية العدد

بحمد الله وتوفيقه ، يصدر العدد الاول من مجلة العلوم الإنسانية والإدارية ليرسم اتجاها آخر من اتجاهات الإنجاز وحلقة أخرى من حلقات التطوير في هذا الصرح العلمي الذي ننتمي إليه.

لقد جاءت هذه المجلة لتلبي حاجة الباحثين وأعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الجامعة في توفير نافذة علمية أو بلغة اللوائح الأكاديمية مجلة علمية نصف سنوية محكمة لنشر الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بتخصصات وأنساق العلوم الإنسانية والإدارية وفق قواعد وشروط وإجراءات تعارف عليها المختصون وطلاب العلم والمعرفة وتنشرها المجلة بشكل دوري على صفحاتها .

ولعل نظرة سريعة على واقع النشر العلمي في مؤسسات التعليم العالي تبرز بوضوح توافر عدد من الدوريات والمجلات العلمية لكنها لا تزال عاجزة عن استيعاب كل الراغبين في نشر أبحاثهم ودراساتهم ، ولئن كان الهدف هو توفير وعاء بحثي آخر في العلوم الإنسانية والإدارية فإن الإحترافية في العمل ، وأخلاقيات البحث العلمي تفرض علينا الالتزام في إصدارها بموعدها المحدد ، والحفاظ على المستوى العلمي في موضوعاتها، ومراعاة التنوع في محتواها متى ما توافرت المادة المناسبة للنشر .

يأتي العدد الأول وقد حرصنا على إثرائه بموضوعات عن التعصب وخلفياته الثقافية في المجتمع الكويتي ، ودراسة أخرى في استكشاف أبعاد التعصب داخل البيئة الإدارية العربية ، وفي مجال الإدارة التربوية دراسة عن الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية في المملكة العربية السعودية ، وأخرى عن الخدمات المقترحة لذوي صعوبات التعلم في الأردن ، أما في الدراسات الأدبية فهناك دراسة فنية للشعر في العصر المملوكي ، وختام هذا العدد في دراسة متخصصة عن القراءة الواسعة يستعرض الباحث فيها خصائص القراءة وفوائدها .

بقي أن أتقدم بعظيم الشكر وأجزله لهيئة التحرير لجهودهم في تحرير ومتابعة هذا العدد الافتتاحي ، والشكر موصول لكافة الزملاء في الهيئة الاستشارية على موافقتهم للانضمام لهذه المجلة أعضاءً فاعلين وداعمين بمقترحاتهم وآرائهم في تطوير هذا الجهد العلمي .

وأخيراً لنبدأ ، فذواتنا البحثية متعطشة لهذا اللون من التطوير العلمي في هذه الجامعة الناشئة ، والأمل والعزيمة في التجديد والتقويم لكل ما يسدد الوجهة ويحقق الرضا والمبتغى وبالله التوفيق ،،،

رئيس التحرير

**د . محسن بن عبدالرحمن المحسن**

## محتويات العدد

افتتاحية العدد..... ز

## الأبحاث


- تحديات التعصب وخلفياته الثقافية في المجتمع الكويتي آراء عينة من طلاب جامعة الكويت
**أ.د.علي أسعد وطفة – د. سعد رغيان الشريع** ..... ١

- استكشاف بعض أبعاد التعصب باعتباره ظاهرة مسكوتاً عنها في البيئة الإدارية العربية
**د. عبدالله عبدالرحمن البريدي** ..... ٤١

- الإحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
**د. عبدالرحمن بن حمد الداود** ..... ٧٤

- مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر في مدينة عمان الأردنية
**د. واصف محمد العايد** ..... ١٠٦

- نحو دراسة فنية للشعر في العصر المملوكي
**د. وئام محمد أنس** ..... ١٤١

- القراءة الواسعة: خصائصها وفوائدها
**د. فيصل عبدالله الحمود** ..... ١٧٦

# تحديات التعصب وخلفياته الثقافية في المجتمع الكويتي
# آراء عينة من طلاب جامعة الكويت

**أ.د.علي أسعد وطفة**
جامعة الكويت – كلية التربية

**د. سعد رغيان الشريع**
جامعة الكويت – كلية التربية

**المستخلص**

تشكل هذه الدراسة محاولة علمية للكشف عن مظاهر التعصب القبلي والطائفي ومدى انتشاره في المجتمع الكويتي من وجهة نظر الطلاب. وقد أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١ على عينة بلغت ١١٩٤ طالبا وطالبة من طلاب جامعة ، وقد روعي في العينة تمثيلها للجنس والكليات الجامعية والأقسام العلمية والسنوات الدراسية المختلفة. وحاولت الدراسة الإجابة عن أسئلة كاشفة لرأي الطلاب في مدى حضور التعصب الطائفي والقبلي في المجتمع والكشف عن خلفياته الثقافية ودور الدولة في مواجهته وتعد هذه الدراسة من الدراسات الاستطلاعية حيث اعتمد منهج البحث الوصفي التحليلي في دراسة الإشكالية المطروحة.

وقد بينت الدراسة في نتائجها حضورا كبيرا للتعصب بمختلف تجلياته الطائفية والعشائرية والدينية وبينت أن المثقفين ورجال الدين يمارسون دورا كبيرا في إزكاء جذوته في المجتمع الكويتي . وبين الطلاب أفراد العينة أنه يجب على الدولة مواجهة تحديات هذا التعصب وإزالته ، كما بينت الدراسة أن أفراد العينة ينزعون إلى رفض التعصب بمختلف إشكاله ويتمنون إزالته واجتثاث جذوته من الحياة الاجتماعي .

وبينت الدراسة تأثير متغيري الكلية والسنة الدراسية في موقف الطلاب من مدى حضور هذه الظاهرة وتناميها في المجتمع . وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات الهامة التي تتعلق ببناء استراتيجيات وخطط وطنية لمواجهة هذه الظاهرة واستئصال شأفتها.

**Abstract**

This study represents a scientific attempt to reveal aspects of tribal and sectarian fanaticism and the extent of its prevalence at the Kuwaiti society from the point of view of Kuwait University students.

The study was conducted during the academic year 2010- 2011 on a sample of 1194 students at the University, taking into account a correct representation of both sex, university faculties, scientific departments and the different years of college.

The study aims at identifying students´ views regarding to the extent of presence of tribal and sectarian fanaticism in the society, as well disclosing the cultural backgrounds of this phenomenon and the role of the state at facing it, using a descriptive and analytical research method to study the issue in question.

The results of this survey study show a large presence of fanaticism in its various sectarian, tribal and religious manifestations. Furthermore, it shows that intellectuals and clergy play a major role in reviving the flame of fanaticism in the Kuwaiti society. While is also reveals that students consider that the state must meet the challenges of fanaticism and eliminate it.

In addition, the study shows that members of study sample tend to reject fanaticism in all its forms, and also reflects their wishes to eradicate this phenomenon from social life. As well as it shows a significant impact of year of college and specialty variables in students' attitude of the presence of this phenomenon and its proliferation in the Kuwaiti society.

Finally, the study comes out with several recommendations and proposals regarding the construction of strategies and plans to address this phenomenon and to eradicate it from Kuwaiti society.

## ١ – مقدمة

يفرض التعصب المذهبي والقبلي حضوره الكبير في مختلف تجليات الحياة الاجتماعية في المجتمعات العربية المعاصرة ، وتأتي موجة هذا التعصب بلورة لأحداث سياسية واجتماعية متواترة بدأت مع الأحداث السياسية الجسام المتواترة في المنطقة التي أدت إلى إيقاظ المشاعر الطائفية المذهبية حينا والقبلية حينا آخر إلى درجة أصبح التعصب اليومي ملمحا من ملامح الحياة الاجتماعية والثقافية فيها، وتشهد اليوم هذه المشاعر التعصبية تكاثفا مريبا بتأثير نسق من العوامل التربوية

والاجتماعية والثقافية التي خرجت من سياقها الوطني والإنساني إلى مسارات الانغلاق والتقوقع والتعصب، فمشكلة التعصب والتمييز تشكل إحدى أخطر المشكلات التي تواجه المجتمعات العربية المعاصرة ( أحمد ، ١٩٩١، ٧٨).

ويمكن القول في هذا السياق: إن التعصب يشكل أحد أهم التحديات التي تواجه الحياة السياسية والاجتماعية في العالم العربي وهو يستشري كالنار في هشيم الثقافة العربية ليقتل أحلام الأمة العربية الإسلامية وأمانيها في تحقيق طموحاتها الإنسانية والحضارية.

ويعتبر المجتمع الكويتي المعاصر أحد المجتمعات العربية الخليجية التي تعاني من تنامي مشاعر التعصب وحضورها في مختلف فعاليات الحياة الاجتماعية اليومية بطابعها السياسي والثقافي والاجتماعي . فالتعصب يفرض نفسه في لغة الخطاب الكلام والاتهام في الصحف والمجلات ووسائل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية والثقافية. وليس غريبا أن نجد جائحة هذا التعصب تجتاح أرقى المؤسسات الفكرية والثقافية كما هو الحال في المؤسسات الجامعية والأكاديمية وفي مؤسسات الصحافة والإعلام والدعوى. ومما لا شك فيه أن المجتمع الكويتي كغيره من المجتمعات العربية يحمل في ذاته وفي تكويناته الاجتماعية بذور هذا التعصب الذي يأخذ أشكالا قبلية وطائفية وسياسية ومذهبية .

ويمكن القول في هذا السياق بأن التعصب بأشكاله المختلفة يشكل اليوم واحدا من أهم التحديات التي تواجه المجتمعات العربية المعاصرة في هذه المرحلة الصعبة من تاريخ أمتنا العربية التي تتميز بطابع الخصوصية والتعقيد . ويأخذ مشاعر هذا التعصب طابع أزمة وجودية في بعض دول الخليج العربي وهي أزمة فرضتها عوامل ومتغيرات سياسية واجتماعية معقدة في طبيعتها متداخلة في وظائفها وديناميات وجودها.

فالتعصب ظاهرة تاريخية تضرب جذورها في عمق التاريخ الإنساني وهو يتشكل عبر مسارات سياسية وثقافية واجتماعية ولكن هذا التعصب يأخذ في المجتمعات العربية صورة معقدة يتداخل فيها الطائفي بالمذهبي والقبلي بالعشائري والسياسي بالاجتماعي حيث يصعب على الباحث في كثير من الأحيان أن يفكك خيوط هذا التعصب ويرسم مساراته ويحدد هويته وطبائعه.

ومن الخطورة بمكان اليوم أن نعرف أن هذا النزع التعصبي يترافق مع الأحداث الطائفية والدينية التي تجري في مختلف أنحاء العالم ولاسيما في العراق البلد العربي المجاور الذي بلغ فيه التعصب والتطرف مبلغا يفوق حدود التوقعات والتصورات، فهناك الآلاف المؤلفة من الإخوة في العراق من النساء والأطفال الذين يسقطون ضحايا التعصب الطائفي والمذهبي والديني، وهذا بدوره يشكل دورة لمخاطر كبيرة يمكن أن تعمّ المنطقة ما لم ترسم الاستراتيجيات الكبرى لحماية المجتمعات الخليجية من هذا الداء العضال الذي يهدد الوجود والكينونة في مجتمعاتنا.

ومهما يكن الأمر فإن التعصب يشكل في مختلف تجلياته خطرا على الوجود والهوية والمجتمع. كما يشكل تحديا سياسيا وثقافيا كبيرا يجب على شعوب المنطقة مواجهته وتفكيك عناصر وجوه وتحديد أبعاده وسيروراته وآلياته وديناميات وبناء الاستراتيجيات الثقافية التي يمكنها أن تصدّه وأن تحدّ من غلوائه وتلجم هيجانه.

فالتعصب ظاهرة اجتماعية وهي بوصفها ظاهرة رهينة بمتغيراتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ومن هذا المنطلق يمكن العمل على مواجهتها والتأثير عليها من خلال التأثير في مكونات وجودها الاجتماعية والثقافية والسياسية.

فالتعصب في أي شكل وفي أي صورة ليس قدرا لا يمكن تغييره، بل هو واقع يمكن للمجتمعات التي ابتليت به أن تغير مساراته وتجفف ينابيع تدفقه بنسق من الفعاليات الثقافية والعلمية والفكرية والسياسية. وهنا يجب علينا أن نعترف بأن التعصب داء فتاك ومع ذلك يمكن استكشاف العناصر الأساسية لهذا الداء ومواجهتها ومن ثم التغلب عليها.

وتأسيسا على هذه الرؤية فإن الخطوة الأولى في مواجهة هذا الداء تكمن في الكشف عن مواطن حضوره وعن أماكن انبعاثه ومن ثم تحديد العناصر الأساسية الكامنة فيه لتفكيكه ومواجهته. وهذا يعني أن الدراسة العلمية لهذه الظاهرة تشكل أولوية في عملية المواجهة كما تشكل حجر الزاوية التي يؤسس عليها في بناء الاستراتيجيات الحقيقية التي تضمن للمجتمع سلامته ووحدته وتكامله في مواجهة عوامل التفكك والسقوط والانحدار إلى مستنقعات التعصب الطائفي والقبلي والسياسي والمذهبي في مجتمعاتنا العربية. وفي ضوء هذه الرؤية تأتي هذه المحاولة العلمية لاستكشاف أبعاد هذا الداء في المجتمع الكويتي المعاصر عبر رؤية عينة من طلاب جامعة الكويت يؤمل لها أن تشكل حلقة أساسية في التنبه لخطورة هذا الداء الذي يكاد يفتك بالوحدة الوطنية للمجتمع الكويتي المعاصر كما هو الحال في سائر دول الخليج والعالم العربي.

## ٢- إشكالية الدراسة

ليس خافيا على أحد اليوم كبارا وصغارا شيوخا وشبابا نساء ورجالا بأننا نعيش في مناخ تعصبي ينخر العقول وينهب القلوب ويتلف النفوس، تعصب مذهبي تارة وقبلي تارة وعائلي تارة أخرى ، وقد يتداخل التعصب المذهبي بالتعصب السياسي بالتعصب القبلي في متوالية هندسية بلغت غاية تعقيدها . ويأخذ هذا التعصب مساره ومداراته في وسائل الإعلام المكتوبة والمقروءة والمسموعة، كما يتأجج في المواقع الإليكترونية، ويستفحل في الصراعات السياسية ويحتدم في المجالس الأدبية، ويأخذ صولته وجولته في دورة الانتخابات ويتكاثف حضوره في مختلف المؤسسات السياسية سواء في مجلس الأمة أو في الدوائر الانتخابية أو في عمق الممارسات السياسية بكافة أشكالها وتجلياتها.

وتتجلى إشكالية التعصب الطائفي والقبلي في إشارات صريحة من قبل صاحب السمو أمير البلاد الشيخ صباح أحمد الجابر الصباح حفظه الله ورعاه في خطابه الأخير بمناسبة افتتاح الفصل التشريعي لمجلس الأمة بتاريخ ٢٥/ ١٠/ ٢٠١١ حيث يقول "إن الممارسات والظواهر الغريبة التي يتعرض لها مجتمعنا الكويتي مؤخرا قد تجاوزت كل الحدود ومست ثوابتنا الوطنية حيث غدت العصبيات القبلية والطائفية والفئوية البغيضة تقود التوجهات السياسية وأصبح العزف على أوتارها جسرا سريعا لتحقيق المكاسب الضيقة على حساب مصلحة الوطن والمواطنين". ويتابع سموه قوله و"من المؤسف أن نرى من يسعى جاهدا لأن تكون مؤسساتنا التعليمية والاجتماعية والرياضية مرتعا لهذه العصبيات وتغذية الشباب بهذه

المفاهيم المدمرة وهم من نعول عليهم في بناء كويت الحاضر والمستقبل" [١] .

ويزيد الأمر تعقيدا أن الأحداث التي تجري في المجتمع ترتجع تعصبيا فيجري تفسير كل الأحداث والفعاليات السياسية والإدارية على نحو طائفي أو قبلي أو عشائري . فكل الوقائع اليومية والسياسية تحتمل تفسيرات من نوع تعصبي طائفي أو قبلي علماني أو ديني وهذا يشمل أعظم الأمور وأصغرها من تعيين وزير إلى تغيير سفير إلى نقل موظف في دائرة حكومية. والأحاديث في المجالس ترتسم على هذا الإيقاع حيث خرجت الأمور في كثير من الأحيان من دائرة السر إلى دائرة العلن وبدأت التسميات الطائفية القبلية تأخذ طابعا علنيا وكيف لا والصحف تفيض بموضوعات صريحة تسمى فيها الأشياء بأسمائها دون خجل أو وجل ، وكيف لا والخطاب الديني عبر المواقع الإليكترونية قد ألف طنين هذه اللغة ورنينها فلا يخجل الخطباء ولا يتوانى المتكلمون من تدبيج الخطب التي تفوح برائحة المذهبية وتنضح بطابع التعصب الديني الأرعن .

فالتعصب ظاهرة لا يحتاج معها الباحث إلى كثير من التبصر ليستكشف حضورها المدوي في المجتمع عبر القول والممارسة والفعل في الإعلام والصحافة والتلفزة والشبكات العنكبوتية في أقوالنا وحياتنا وممارساتنا اليومية. وتكاد مشاعر التعصب تصبح لازمة للحياة الاجتماعية والثقافية.

وليس غريبا أن نتحدث عن وجود هذه الظاهرة فهي ضاربة الجذور في تاريخنا وثقافتنا، فالناس فيما مضى كانوا يتحدثون عن الطائفية والقبلية همسا وعلى نحو خجل فلا ترتفع الأصوات ولا تجأر الحناجر بها علنا، ولكن الغريب اليوم هو أنه قد أصبح للمذهبية منابر وللقبلية مراجل تنادي إليها وتبعث على إيقاظها وتأجيج مشاعرها بلهيب الحقد والكراهية .

تبدأ إشكالية الدراسة في أمر يفيض بالتناقض الظاهري فعندما كنا نسأل طلابنا: من منكم يكره الطائفية؟ من منكم يكره القبلية؟ من منكم يكره التعصب؟ كانوا دائما يصبون اللعنة على الطائفية والقبلية والعنصرية والتعصب ، ويرون في كل أشكال التعصب لعنة ضد الإنسان والإنسانية؟ ولكننا عندما كنا نسألهم من منكم يتنزه عن أي سلوك تعصبي طائفي أو قبلي أو مذهبي؟ وهنا تبدأ نظراتهم الحائرة ويجفلون من هذا السؤال الصاعق . فنحن نكره الطائفية ولكننا نمارسها ! نكره المذهبية ونهتدي بها! نكره التعصب ونرفضه ولكنه يتجلى في سلوكنا وحياتنا شئنا أم أبينا. فالتعصب ظاهرة والظاهرة تفوق قدرة الأفراد في المجتمع على تجاوزها ! فنحن نكره الفقر وقد نكون فقراء؟ ونكره الألم ولكننا نتألم على مبدأ الإكراه .

وهكذا نحن نكره الطائفية والقبلية ولكننا نقع في فخهما. وحال التعصب الطائفي كحال الورم الخبيث الذي نكرهه ولا نتمناه لأعدائنا ولكنه قد يسكن فينا رغم أنوفنا، فالتعصب داء سرطان ابتلت به الأمة وهي كارهة له وهذا يعني أننا جميعا نتمنى أن يزول التعصب الذي يسكن بين جوانحنا ولكننا نقع في أسره ويفتك بنا كضحايا له .

التعصب موجود في المجتمع كما يرى الناظرون والملاحظون ، ولكن هذا الافتراض لا يستقيم علميا ما لم نبحث في عمق المجتمع ونستجلي آراء أفراده والمنتسبين إليه . ودراسة التعصب ومدى حضوره

(١) النطق السامي لسمو أمير البلاد في افتتاح الفصل التشريعي لمجلس الامة بتاريخ ٢٥/ ١٠/ ٢٠١١ وكالة كونا ٢٥/ ١٠/ ٢٠١١ .

في المجتمع وآليات اشتغاله توجب علينا تقصي الحياة الاجتماعية ممثلة بأفرادها عبر نسق من الفعاليات المنهجية والعلمية. ومن أجل هذه الغاية وقع خيارنا على المؤسسة الجامعية لاختبار فرضيتنا هذه في حضور التعصب، أو لنقل في استكشاف رؤية طلاب الجامعة لمدى حضور هذا التعصب وانتشاره في المجتمع الكويت. فالطلاب في الجامعة يمتلكون تجربتهم الخاصة في استكشاف أوضاع المجتمع الذي ينتسبون إليه، ويشكلون طليعة واعية متمرسة بقضايا المجتمع وحياته، وينبني على ذلك أن الطلاب يمتلكون القدرة على تقديم صورة حقيقية لأوضاع المجتمع وتجلياته. ومهما يكن الأمر فإنه لمن الأهمية بمكان استكشاف رأي طلاب جامعة الكويت بأبعاد وحدود ظاهرة التعصب الطائفي والقبلي في المجتمع عبر خبرتهم وحياتهم الاجتماعية والثقافية عبر نسق من الأسئلة المنهجية التي تتحرى هذه الظاهرة بأبعادها وتجلياته المختلفة.

### ٣- أسئلة الدراسة

تتوزع أسئلة الدراسة في أربعة محاور أساسية:

١- يتمثل المحور الأول في استكشاف مدى انتشار ظاهرة التعصب بأشكاله الطائفية والقبلية والدينية والعائلية من وجهة نظر الطلاب .

٢- يتمثل المحور الثاني في الكشف عن الخلفيات الثقافية للتعصب والمتمثل في دور رجال الدين والإعلام والثقافة .

٣- يعالج المحور الثالث دور الدولة في إزالة التعصب ومحاربته .

٤ - يتمثل المحور الرابع في اتجاهات الطلاب نحو الصيغ المختلفة للتعصب

والأسئلة التي تطرح نفسها في هذا المجال عديدة وإن كانت في جوهرها تنتمي إلى أرومة واحدة: هل يعاني المجتمع الكويتي من مظاهر التعصب وممارساته؟ وإلى أي حدّ ينتشر هذا التعصب في المجتمع؟ وما الخلفيات الثقافية لهذا التعصب؟ وما اتجاهات طلاب الجامعة إزاء هذا التعصب بخلفياته المتنوعة؟

ومن أجل صياغة علمية إجرائية لإشكالية الدراسة تمّ صوغ التساؤلات الإجرائية التالية:

١ - هل يعاني المجتمع الكويتي من التعصب القبلي والطائفي والديني والعائلي؟

٢- هل يمارس المثقفون ورجال الدين والإعلام دورا في نشر التعصب في المجتمع؟

٣- هل يجب على الدولة إلغاء التعصب القبلي والطائفي وكل أشكال التعصب المضادة للوطن؟

٤ - ما اتجاهات الطلاب إزاء التعصب الطائفي والولاءات المضادة للوطن ؟

٥ - هل تتأثر آراء الطلاب بمتغيرات الجنس والكلية العلمية والسنة الدراسية والانتماء الاجتماعي، وهل هناك من فروق دالة إحصائيا بين إجاباتهم وفقا لهذه المتغيرات المستقلة؟

### ٤ - أهمية الدراسة

يستمد البحث أهميته من أهمية الظاهرة التي يدرسها في المجتمع الكويتي. فالتعصب يعد بحق واحدا من أهم وأخطر التحديات التي تواجه المنطقة ودول الخليج العربي. كما تستمد الدراسة أهميتها من الضرورة الحيوية التي يقتضيها البحث في هذه الظاهرة من أجل تحديدها والكشف عن أبعادها وملابساتها وهذا يمكنه أن يؤسس لرؤية استراتيجية تمكن أصحاب القرار من السيطرة على

مداخل هذه الظاهرة وتجفيف مصادرها ووضع الخطط التربوية والاجتماعية والسياسية لمواجهتها. وتعد هذه الدراسة من الدراسات الطليعية في الكويت وفي الخليج العربي التي تعالج موضوع التعصب من خلال رؤية طلاب الجامعة وروادها وهي بذلك تفتح الباب على مصراعيه للبحث العلمي في هذا المجال الصعب وفي المجالات المحاورة له أي كل الأبحاث التي يمكن أن تتقصى أبعاد هذه الظاهرة وتجلياتها في المجتمع العربي والكويتي على وجه التحديد. فالدراسة تكشف النقاب عن واحدة من المشكلات الكبرى التي يواجهها المجتمع الكويتي وتفتح آفاق الاهتمام السياسي والاجتماعي بهذه المسألة لمعالجتها والتصدي لنتائجها الخطرة في المجتمع.

**٥- أهداف الدراسة**

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

- الكشف عن حدود وأبعاد ظاهرة التعصب في المجتمع الكويتي .
- الكشف عن مصادر هذه الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها .
- تحديد اتجاهات الطلاب نحو هذه الظاهرة .
- تحديد دور الدولة في معالجة هذه الظاهرة ومواجهتها.
- إثارة هذه قضية التعصب على المستوى العلمي ووضعها في أولويات البحوث الاجتماعية والتقصيات الميدانية الجادة.
- إثارة الرأي العام السياسي والاجتماعي بهذه القضية في اتجاه التوعية بخطورتها وأهميتها وإيجاد السبل الكفيلة بالتأثير على عناصر وجودها ومولداتها الاجتماعية والثقافية.

**٦- حدود الدراسة**

- الحدود المكانية جامعة الكويت
- الحدود الزمانية العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.
- يقتصر البحث على آراء الطلاب في ظاهرة التعصب ومدى انتشاره ومؤثراته؟
- يتناول البحث عينة من طلاب الجامعة في مختلف السنوات الدراسية.
- تتناول الدراسة تأثير متغيرات الجنس والكلية والسنة الدراسية والمحافظة بوصفها المتغيرات المستقلة.

**٧- مفهوم التعصب وإشكاليته**

يعد مفهوم التعصب من المفاهيم الإشكالية التي تنسج حضورها الكبير في أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويمكن لنا في هذا السياق أن نميز في التعصب أشكالا مختلفة ومتباينة، فهناك التعصب العرقي، والتعصب الثقافي، والتعصب الديني، والتعصب الطائفي. ومع ذلك كله فإن التعصب في مختلف صوره وتجلياته يؤكد على جوهر واحد قوامه الانقياد العاطفي لأفكار وتصورات تتعارض مع الحقيقة الموضوعية.

يعود مفهوم التعصب إلى الممارسات الخرافية للكهنة والعرافين في بلاد الإغريق القديمة، حيث كان الكهنة يمارسون أفعالا مخيفة في الطقوس الدينية التي يمارسونها، إذ يقومون بتقطيع بعض أعضائهم الجسدية، ويفجرون دماء أجسادهم في نسق ابتهالات وممارسات مرعبة ومجنونة. واستمرت هذه الظاهرة في عهد الرومان ووظف هذا المفهوم للتعبير عن الطاقات الأسطورية الخارقة التي تكمن في أعماق البشر، ولاسيما

هـذه الأفعـال السـحرية والممارسـات الأسـطورية التي تتجاوز حدود تصورات العقل في هذه المراحل السحيقة من التاريخ الإنساني .

جاء في لسـان العـرب لابن منظـور أن التعصب من العصبيـة، والعصبيـة أن يدعو الرجـل إلى نصرة عصبته والتألـب معهـم عـلى مـن يناوئهـم ، ظالمـين كانـوا أو مظلومين[٢]. (ابن منظور، ١٩٨٠، ص٢٩٦).

والتعصـب ترجمـة للكلمـة الفرنسـية Fanatisme وهي مشـتقة من كلمة لاتينية Fanum والتي تعني كلمة (ضريح) Temple وهي كلمة سماوية مشبعة بتفسيرات العرّافيـين والكهنة، وهـي كلمة غالبا ما تعزى إلى كاهن بيلون Bellone الذي شـعر بتأجج هذيـان قدسي دفعه إلى أن يبـتر بعـض أجزاء جسـده وأن يريق دمه بسـخاء لإرضاء هذا الهذيان القدسي .

يلاحـظ الباحث في قضايا التعصب وجود عدد كبير من التعريفات التي قدمها علماء الاجتماع وعلماء النفس ويمكن الإشـارة إلى عدد من هذه التعريفات ومن أهمها تعريف البـورت (Allport, 1954, p.10) الذي يعرف التعصـب بأنـه شـعور الفرد بكراهيـة مبنية عـلى تعميم خاطـئ وجامد قد يوجـه نحو جماعة معينة ككل أو نحو أفـراد معينـين لأنهـم أعضـاء في تلـك الجماعـة. ويعرفه سـتيفان (Stephan, 1991) بأنه: "اتجاهات سلبية نحو أفـراد ينتمون إلى جماعة معينة سـواء قامـت هذه الجماعة عـلى أسـاس دينـي أو سـياسي، أو أنهـا تنتمـي إلى طبقة اجتماعية معينة أو لكونها تتسم بخصائص معينة".

فالتعصـب Fanatisme قد يأخذ صورة عقيدة دينية أو سياسـية متطرفـة تتميـز بدرجـة عالية مـن الانغلاق والتصلـب، حيـث تحتـل إرادة التغلـب، وإرادة الإقناع (البعلبكي، ١٩٩٤) . ولقد ظهر هذا المفهوم مع مفاهيم التعدديـة السياسـية وترافق مـع مفهوم التسـامح الذي يتعارض مع مفهوم التعصب (Crawitz ,1983:155) .

ويعـرف قامـوس العلـوم الاجتماعيـة التعصب بأنه «غلـو في التعلـق بشـخص أو فكـرة أو مبـدأ أو عقيـدة بحيـث لا يـدع مكانا للتسـامح، وقد يـؤدي إلى العنف والاستماتة" (بدوي،١٩٨٧: ١٥٤).

والتعصـب كـما تشـير أدبيـات العلـوم الاجتماعيـة المعـاصرة يشـكل موقفـا أو اتجاهـا ينطـوي عـلى التهيؤ الفـردي أو الجماعـي للتفكـير أو الإدراك أو الشـعور والسلوك بشكل إيجابي أو سلبي تجاه جماعة أخرى أو أي من أفرادها.

يعرف التعصب بأنه: تشكيل رأي ما دون أخذ وقت كاف أو عنايـة للحكـم عليـه بإنصاف، وقـد يكون هذا الرأي إيجابيا أو سلبيا، ويتم اعتناقه دون اعتبار للدلائل المتاحـة. ويأخـذ التعصب صورة رأي سـلبي تجاه أفراد ينتمون إلى مجموعة اجتماعية معينة . فقد يحكم الشخص المتعصـب مثلا بأن جميع الأفراد المنتمون إلى جماعة معينة ، أو أصل قومي، أو عرق ، أو دين ، أو جنس ، أو منطقة في بلد ما ، بأنهم أشرار وقتلة وسـفاحين دون أن يسـتند إلى أي برهان على ذلك .

وقـد عرّفـه قامـوس لاروس الفرنـسي بأنه "حماس أعمى لعقيدة أو رأي أو مشاعر جارفة نحو شيء ما(٣) . وفي هـذا الصدد تبين الأبحاث الجارية حول التعصب أن الأشـخاص الذين لديهـم أحكام مسـبقة تجاه جماعة مـا يصدرون مثـل هذه الأحكام تجـاه أي جماعة أخرى، ويعـبرون عن هـذه العـداوة ضـد مختلف الفئـات التي يتباينون عنها. ويلاحظ أيضا أن الأشـخاص المتعصبين غالبا ما تكون لديهم أحكام مسبقة عن الآخرين مصحوبة بسـوء طوية عميقة وحقد شـديد تجاههم. وتعرف هذه

(٢) (ابن منظور، لسان العرب ، ١٩٨٠، ص٢٩٦).

(٣) لاروس الفرنسي، اسطوانية الكترونية C D. ROM. .

الشخصيات بأنها شخصيات تعصبية سلطوية. وتتميز بأنها كارهة، ومؤمنة بالقدر، وذات رؤية كونية عنيفة،، عدوانية، ومعارضة للفنطازيا، ولديها تصور مثالي للسلطة، وفكرها متجسد( Adorno,1950)

ويشير «التعصب إلى اتجاهات نحو أفراد جماعة أو طائفة معينة ، الأمر الذي يؤدي إلى تقسمهم في إطار خاص وهو إطار سلبي عادة، على أساس انتمائهم فقط إلى تلك الجماعة أو الطائفة، بعبارة أخرى يعني التعصب حالة من تنظيم وتفسير معلومات حول جماعة أو طائفة معينة، يتم اتخاذ حالة من التعصب تجاهها» (اسماعيل،١٩٩٦: ٣٠) .

فالتعصب حالة خاصة من التصلب الفكري أو الجمود العقائدي، حيث يجسد اتجاهات الفرد أو الجماعة نحو جماعات أو طوائف أخرى. ويكشف المتعصب عن خضوع كبير لسلطة الجماعة التي ينتمي إليها، مع نبذ للجماعات الأخرى. ويرتبط بذلك ميل إلى رؤية العالم في إطار جامد من الأبيض إلى الأسود، مع ميل إلى استخدام العنف في التعامل مع الآخرين (Taylor&Ryan,1988).

ويعرف قاموس العلوم الاجتماعية التعصب بأنه "غلو في التعلق بشخص أو فكرة أو مبدأ أو عقيدة بحيث لا يدع مكانا للتسامح، وقد يؤدي إلى العنف والاستماتة (بدوي،١٩٧٨: ١٥٤) .

والتعصب كما تشير أدبيات العلوم الاجتماعية المعاصرة يشكل موقفا أو اتجاها ينطوي على التهيؤ الفردي أو الجماعي للتفكير أو الإدراك أو الشعور والسلوك بشكل إيجابي أو سلبي تجاه جماعة أخرى أو أي من أفرادها.

ومن أبرز وأهم المعاني التي ينطوي عليها هذا المفهوم هو أنه يستخدم للإشارة إلى حال الأفراد الذين يقعون تحت سيطرة عمياء لعقيدة ما سياسية أو دينية أو أيديولوجية، كما أنه يشير إلى حال هؤلاء الذين تأخذهم انفعالات مجنونة يستثيرها ولاؤهم وإيمانهم بعقيدة سياسية أو دينية. فمفهوم التعصب يأخذ اليوم طابع حكم سلبي يطلق على بعض الأنماط السلوكية الانفعالية المفرطة التي تضع المتعصب في حالة خضوع مطلق لفكرة أو عقيدة قد تكون خاطئة أو صحيحة.

والأساس في التعصب، وفقا للمصطلح الغربي: هو الحكم المسبق Pre -judging دون التحقيق في أسباب هذا الحكم تجاه جماعة أخرى ككل، أو تجاه كل فرد من أفرادها منفصلين (إبراهيم ،١٩٨٩: ٢٥).

وفي هذا السياق يرى كل من "جورج سمبسون" و"ميلتون ينجر" G. E. Simson and J. M. Yinger أن التعصب ، سواء أكان سلبيا أم إيجابيا ، هو « موقف عاطفي وصارم تجاه جماعة من الناس »، وبالتالي فإن التعصب لا ينطوي على حكم مسبق فحسب ، وإنما ينطوي أيضا على سوء هذا الحكم (راغب،١٩٩٤: ٢٠٠).

والسؤال الجوهري الذي يطرح نفسه في هذا السياق حول طبيعة التعصب هل يعد التعصب ماهية فطرية أم مكتسبة؟ وفي معرض الإجابة عن هذا التساؤل الكبير يمكن الإشارة إلى بعض الحقائق التي تتعلق بالتعصب وتعتبر بمثابة إجابة واضحة عن ماهية التعصب ويمكن تلخيصها على النحو التالي ( راغب ،١٩٩٤: ٢٠٠):

١- التعصب سلوك متعلم وليس فطريا، فليس هناك من يولد متحيزا ضد الآخرين، لأن الأطفال الصغار لا يظهرون أي تحيز إلا بعد ملاحظته لدى الكبار في ممارستهم له واقعيا.

٢- يأخذ التعصب حلة لا شعورية إلى حد كبير.

٣- التعصب يكتسب من خلال الاحتكاك بثقافة التعصب ومن الممارسة الفعلية، وليس من خلال الاحتكاك أو الاتصال بجماعات أخرى.

٤- التعصب يرتبط بالجماعات، ولا يرتبط ضرورةً بالأفراد.

٥- يوجد التعصب ليشبع حاجات أو رغبات عاطفية (كالشعور بالتفوق، وتبرير الفشل أو كمخرج للاعتداء والعداوة.

وهناك بعض الباحثين الذين يشددون على العلاقة بين العنف والتعصب، حيث تعرف السيدة نجاح محمد القمع: بأنه كل نظرة دونية لأي إنسان، وكل تعصب قبلي أو عائلي أو ديني أو قومي أو طائفي أو مذهبي أو سياسي، وكل تزوير وتضليل في كل الميادين الحياتية، وكل نقد تجريبي غير موضوعي، وكل رفض للحوار والتعاون والتنسيق والتوحيد، وكل استهتار بالأخلاق والحريات والقوانين، الخادمة للإنسان، وهذه المظاهر ما هي إلا بعض معطيات ومظاهر قمع الآخر (محمد،١٩٧٤: ٤) . وهذا التعريف يتوافق مع مفهوم التسلط ويعبر عنه أيضا .

وفي هذا السياق يمكن القول باختصار أن العنف هو ممارسة البطش والقوة والإكراه والإرهاب والقمع والعدوان في السيطرة على الآخرين . وقد ينتقل التعصب من جيل إلى جيل. إذ يتعلم الكثير من الأبناء التعصب من آبائهم وأساتذتهم. وتبقي المؤسسات والقوانين والعادات التي تنطوي على تمييز إزاء مجموعات معينة من الناس على التعصب، بيد أنه لا يتقبل جميع الناس مشاعر التعصب التي تكنها مجتمعاتهم، وقد أدرك علماء الاجتماع احتمال أن يكون بعض الناس أكثر تعصبا من أناس آخرين. ويعتمد هذا الاختلاف على التباينات في خلفية الفرد ، نفسه وتجاربه.

وقد يساعد التعلم وبعض أنماط الاتصال بين المجموعات وتغيير المؤسسات في التقليل من وحدة التعصب. ويرجح أن يؤدي الاتصال بين المجموعات إلى التقليل من وحدة التعصب إلى حد كبير عندما تعمل المجموعات معا لنصرة قضية مشتركة، فإحداث تغيرات في المؤسسات والقوانين والعادات، للتخفيف من وحدة التميز قد يؤدي إلى إزالة شيء من التعصب.

**٧/ ١ - التعصب الديني**

حارب الإسلام العصبية والتعصب، وفي هذا يقول النبي الأكرم الله صلى الله عليه وسلم: "ليس منا من دعا إلى عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية، وليس منا من مات على عصبية "(رواه أبو داود) (الزحيلي،١٩٩٧: ١٥٨). يقول عليه أفضل الصلاة والتسليم: "من نصر قومه على غير الحق فهو كالبعير الذي ردّي فهو ينزع بذنبه" (رواه أبو داؤود) (الزحيلي،١٩٩٧: ١٥٨). ويقول النبي صلى الله عليه وسلم:"من تعصب أو تُعصب له فقد خلع ربقة الإيمان من عنقه". ثم يقول عليه أفضل الصلاة والتسليم: "من نصر قومه على غير الحق فهو كالبعير الذي ردّي فهو ينزع بذنبه" (رواه أبو داوود). ويزيدنا في التسامح صلى الله عليه وسلم قولا: "من كان في قلبه حبة من خردل من عصبية بعثه الله يوم القيامة مع أعراب الجاهلية" (ميزان الحكمة، ج٣، طبعة دار الحديث باب المعرفة) . هذا ويسجل للنبي عليه الصلاة والسلام حكمة قوله في التسامح والحب بين المسلمين كافة حيث يرفع إعلانه القدسي حول التسامح بين المسلمين قائلا: "لا تحاسدوا، ولا تناجشوا، ولا تباغضوا، ولا تدابروا، ولا يبع بعضكم على بيع بعض، وكونوا عباد الله إخوانا" (رواه مسلم). وفي مسند أحمد، عَنْ أَبِي نَضْرَةَ رضي الله

عنه أنه سَمِعَ من حدثه بخطبة النبي صلى الله عليه وسلم فِي وَسَطِ أَيَّامِ التَّشْرِيقِ، قَالَ: (**يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى أَعْجَمِيٍّ وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لِأَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ إِلَّا بِالتَّقْوَى، أَبَلَّغْتُ**) ؟ قَالُوا: بَلَّغَ رَسُولُ اللهَّ صَلَّى اللهُّ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.

وجاء في التنزيل الكريم قوله تعالى: ﴿**ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ**﴾(النحل: ١٢٥). ويقول المولى عزّ وجلّ: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ**﴾ (الحجرات: ١٣).

ووردت آيات كريمة في القرآن الكريم ترفض التعصب وتحض على التسامح ومنها: (من شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر)، (أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين)، (لا إكراه في الدين)، (ولا تزر وازرة وزر أخرى)، (كل نفس بما كسبت رهينة).

فالدين الإسلامي وسائر الأديان السماوية تشكل ينابيع الرحمة والحب والتسامح والأنسنة ومصادر المشاعر الإنسانية الخلاقة، وعلى خلاف ذلك فإن التعصب الديني يصادر هذا الإحساس ويطفئ جذوته. فالتعصب الديني "حالة من التزمت والغلو في الحماس والتمسك الضيق الأفق بعقيدة أو فكرة دينية مما يؤدي إلى الاستخفاف بآراء ومعتقدات الآخرين، ومحاربتها والصراع ضدها وضد الذين يحملونها، وهي حالة مرضية على المستوى الفردي والجماعي تدفع إلى سلوكية تتصف بالرعونة والتطرف والبعد عن العقل والاستهانة بالآخرين ومعتقداتهم، وكثيرا ما يؤدي التعصب الديني إلى شق وحدة الأمة وإنكار الحقوق الاجتماعية والسياسية للفئات الأخرى، وهدم البنى الاجتماعية، ولعل في تعصب الصهاينة مثال على ما يتضمنه التعصب الديني من افتئات وعدوان، وفي تعصب الكاثوليك والبروتستانت في أيرلندة ما يشير إلى كونه عامل هدام، وقد اتجهت جميع التيارات التحررية في العصر الحديث إلى إدانة التعصب الديني ومحاربته (الكيالي،١٩٨٥: ٧٦٨ ).

ومن أجمل ما قيل في رفض التعصب قول علي بن أبي طالب رضي الله عنه "ما تعصب إنسان إلا لعلة في عقله "ويقول الفيلسوف الألماني كانط في رفض التعصب: « التعصب إثم دائم، وفي هذا يقول الميرزا حسين علي النوري في التعصب "التعصب الديني والكراهية هما عبارة عن نار تلتهم العالم والتي لا يستطيع أحد إخمادها" ويقول فولتير: "التعصب ديني داء رهيب كئيب وهو مرض يصيب العقل ويعدي كما يعدي الجدري، وتنقله الكتب أقل مما تنقله الاجتماعات والخطب، إذ من النادر أن يحتدَّ المرء وهو يقرأ لأن أعصابه تكون هادئة، ولكن حينما يخطب رجل متحمس ذو خيال قوي في أناس ذوي مخيلات ضعيفة فإن عينيه تقذفان النار وتدب هذه النار في السامعين وتؤثر حركاته ونبراته في أعصابهم (كريسون،١٩٨٤: ١٢٣) .

ويتابع فولتير:" لا القوانين ولا الدين تكفي لمكافحة هذا الطاعون الذي يصيب الأنفس. والدين ينقلب سما في الأدمغة المصابة بالتعصب عوضا عن أن يكون بلسما لها. والقوانين عاجزة كل العجز إزاء هذا السعار (...) فالمتعصبون مقتنعون بأن روح القدس قد تجسدت فيهم، وهم فوق القوانين وليس من قانون إلا حماسهم واندفاعهم. فمن ذا الذي يقول لرجل أنه يفضل طاعة

الله على طاعة البشر، فهو إذن واثق من دخول الجنة حين يذبحك ويذبحني "(كريسون،١٩٨٤: ١٢٤) .

فالمؤمن يضحي ويكرس نفسه إيمانا بالله فالله عزّ وجلّ يكون غاية المؤمن المطلقة أما المتعصب فيجعل من الله أداة لخدمته لا غاية سامية من الغايات التي يكرس نفسه من أجلها، والمؤمن يعبد الله ويبتهل إليه ويحاول أن يهتدي إليه أما المتعصب فيعبد نفسه ويجعل من الله وسيلة وذريعة لأغراضه الدنيئة. وبعبارة أخرى المؤمن يؤمن بالله ويخشاه ويتوسل إليه أما المتعصب فهو الذي يضع نفسه وكيلا قطعيا لله ويحكم باسمه ويهدد الآخرين بقدرة الله وإرادته فيضع إرادته في مكان إرادة الله، وباختصار المؤمن رمز لخير الإنسانية للحب والخير والعطاء والجمال والتسامح، أما المتعصب فهو لعنة ضد الإنسانية إذ يجسد الشر والموت والقتل والدمار وكل فنون القهر ضد الإنسان والإنسانية، والتعصب هو طريقة ومنهج يرفض فيه الإنسان الله والإنسان في الوقت نفسه، فالتعصب يحيل طاقة الإيمان والحب إلى طاقة كراهية وحقد، و"المتعصب يعتقد أن يعبد الله عندما يهاجم هؤلاء الذين يختلفون عنه بالدين والعرق واللغة واللون أو بالانتماء إلى وطن آخر".

ويمكن أن تسهم عدة عناصر في تشكيل مشاعر التعصب. وتشمل هذه العناصر: التنافس، الأفكار الدينية، الخوف من الغرباء، التشدد في القومية. وقد ينشأ التعصب عندما تخشى مجموعة ما أن يحرمها تنافس مجموعة أخرى، من الهيبة والمزايا والقوة والسياسة، أو الفرص الاقتصادية. وقد أسهمت الأفكار الدينية، ولاسيما عدم التسامح مع الجماعات التي تعتنق دينا مغايرا، في تأسيس التعصب العرقي والقومي(الموسوعة العربية العالمية،١٩٩٦: ١٢).

وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى طبيعة الترابط العميق بين التعصب وفكرة "التابو" التي تشكل منطلقا لنزعة التعصب كما يعتقد بعض المفكرين.

لقد ابتكر الإنسان البدائي فكرة التابو، والتابو يعني أن ثمة أشخاصاً أو أشياء غير حية قد "عزلت" عن العالم وأصبحت "مقدسة" أي غير قابلة للنقاش أو اللمس وإلا فالموت والتعذيب لمن يجرؤ على ذلك. ومن هذه الوجهة فإن التابو ينطوي على أمر مطلق بالمعنى السلبي أي "لا تقل" ومن ثم فأساس التابو هو الفعل الممنوع (وهبة،١٩٨٧: ١٥٥). وإذا طرحنا هذه الأفكار في إطار التاريخ البشري نحصل على الآتي: التعصب هو النتيجة الحتمية لمفهوم التابو و" ثمة محاولات للتغلب على هذا التعصب بلا حدود وذلك بنقده في مستوى الوعي وذلك ببيان أنه نظام اعتقادي مغلق وخاطئ، بيد أن هذه المحاولات محكوم عليها بالفشل في أغلب الأحوال لأنها لا تكشف عن الأرضية الحقيقية للتعصب. فالأرضية الحقيقية هي القوى اللامعقولة الخفية، وهي "التابو "أو الممنوع لمسه، غير القابل للنقد، والمتجذر في اللاوعي الجمعي"(وهبة،١٩٨٧: ١٥٧).

وغني عن البيان أن الأيديولوجيا تقوم على منظومات من التابو وفي قلب هذه الأيديولوجيات ينبعث التعصب. أن الأيديولوجيا هي التي تحدد الفعل الاجتماعي، وتحبذ التعصب الثقافي والديني. وإذا حدث يوما "العبور من الموقف الزائف" "أنا وأنت" إلى ال"نحن" الأصيل والواعي (على حد تعبير جولدمان) فهذا ليس إلا صوت النبوة (شبرياني،١٩٨٧: ٧١).

فالتباينات الثقافية في ظل غياب الروح النقدية قد تشكل مهدا لنماء التعصب وغياب التسامح. إن التعصب الناشئ من التباينات الثقافية قد يؤثر على

العلاقات الشخصية بسبب تناقض قيم الثقافات المتباينة. ولهذا ينبغي ملاحظة العلاقات المتبادلة بين أفراد ذي تباينات ثقافية. وعندئذ نرى أن النزاع لا ينشأ من التباينات الثقافية فحسب، بل من بنية العلاقات الاجتماعية.

**٢/٧ - التعصب الطائفي**

الطائفة جماعة من البشر، يجمعهم جامع مشترك مثل المهنة والعرق أو الانتماء الديني أو الموقف"(النفيس،٢٠٠٨).. وتعرّف الطائفة بأنها "مفهوم مشتق من جذر متحرك، هو (طاف يطوف طوافا، فهو طائف ) فالبناء اللفظي يحمل معنى تحرك الجزء من الكل دون أن ينفصل عنه بل يتحرك في إطاره وربنا لصالحه، وبالتالي فإن المفهوم يتضمن فكرة الأقلية في حد ذاته أي الأقلية العددية المتحركة في إطار الكل المشدود. يعرف الماركسيون الطائفة "بأنها حالة من الانقسام والتشتت داخل الدين الواحد وهي مؤشر على الصراع القائم في داخله "(النفيس،٢٠٠٨).

ويجب التمييز هنا ما بين الطائفة كبينة اجتماعية وما بين الطائفية بوصفها حالة تعصبية حيث تتجلى الطائفية بوصفها "فعل تفتتي، لا يتوقف عن ممارسة فعالته عند نقطة محددة، قد تبدأ من نقطة ما، لكنها تنفجر ما لم تتم محاصرتها بأسرع وسيلة "(النفيس،٢٠٠٨:٥٥) . "إنها تمارس تفتيتها لكل ما هو بنّاء حتى تصل إلى الفرد نفسه فتشطره. وكما تنشطر الذرة فينفصل الإليكترون عن النواة مولدا طاقة مرعبة إذا خرجت عن حدود التحكم، فإن الطائفية تشطر الإنسان نصفين، قوتين متقاتلتين تنتجان تبادل للسيطرة والعنف في علاقة يهيمن فيها الذكر على الأنثى (الأقوى على الضعيف هيمنة تكون مطلقة» (أبو زيد،١٩٩٩:٥٦). إنها كالنار التي تنطلق في الهشيم فهي تجتاح بلهبها كل شيء وتستفحل دون انقطاع إن لم تحاصر ويغمر لهيبها في الحال قبل أن تستفحل وتحدث الكارثة.

ويتجسد التعصب الطائفي في صورة فكر مغلق ذاتي التوليد والاكتفاء، مصدره مسلمات موروثة تعلو بنظر أصحابها فوق النقد والنقض والتشكيك والتجريب. والفكر لا يتطور وفق المتغيرات الثقافية، والمؤثرات الاجتماعية الاقتصادية والمعطيات العلمية لأنه فكر الجمود والوثوق واليقين والتصلب والتجمد. إنه صيغة رفض لكل ما إنساني وأخلاقي حيث يضع العقيدة الفكرية التي ينافح عنها في مقام الدين ويجعل المساس بها مساسا لا يغتفر بالمقدس والمتعالي(قمبر،١٩٨٠:١٥).

ويقوم التعصب الطائفي في النهاية على ولاء الفرد الكلى أو الجزئي للقيم والتصورات الطائفية أو المذهبية، وهو ينبثق من صلب التعصب الديني ويمتزج معه. ففي أحيان كثيرة تكون المذاهب هي أساس تصنيف البشر في المجتمع الواحد إلى طوائف عديدة متصارعة ومتناحرة (وطفة ،٢٠٠٢:١٠٢).

وقد عرف التاريخ الإسلامي صورا محزنة من التعصب المذهبي والطائفي ويمكن أن نورد الشواهد التاريخية على مثل هذا التعصب فيما رواه ابن حزم عن قصة الصحابي عبد الله بن خباب رضي الله عنه الذي مضى مع زوجته في طريق به جماعة من الخوارج معلقا المصحف في عنقه. وعندما مرّ بالخوارج قالوا له عندما شاهدوه وكتاب الله في عنقه: إن الذي في عنقك يأمرنا بقتلك، ثم أخذوه إلى ضفة النهر وذبحوه ذبح النعاج. ويمضي ابن حزم أيضا في الحديث عن هؤلاء الخوارج الذين قتلوا الصحابي بن خباب "وكانت إلى جوارهم

ضيعة صغيرة لأحد النصارى وذهبوا إلى صاحبها طالبين أن يبيعهم تمرا. فقال خذوه بلا ثمن، فرفضوا قائلين: إن الله أوصانا بكم خيرا. فقال النصراني: عجبا أتقتلون الصحابي بن خباب وتقولون أنكم تعملون بما أوصي إليكم؟" (السعيد،٢٠٠١:٣٨).

ومن القصص الغريب في شأن التعصب المذهبي الطائفي الرهيب وهو الأكثر درامية وإدهاشا ما خبره واصل بن عطاء من أعمالهم وسيرتهم. لقد قدرّ لواصل بن عطاء المعتزلي المشهور أنه مرّ مع رهط من أصحابه في طريق فداهمهم الخوارج وأيقنوا بأن ساعتهم الأخيرة قد زفّت ولكن واصل قال لرفقته دعوني وإياهم .ولما سأله الخوارج من أنت وأصحابك؟ قال لهم: مشركون مستجيرون .. فطلبوا منه الرجوع ... فقال لهم ألم تسمعوا بالآية الكريمة التي تقول "وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله "وعندها قرأ الخوارج من كلام الله ثم ساروا مع واصل بن عطاء وأصحابه حتى أوصلوهم إلى مأمنهم .

وهنا تكمن غرابة ما بعدها غرابة وهي غرابة محزنة: إذ كيف يقتل صحابي جليل يحمل كتاب الله في عنقه؟ وبالمقابل كيف تتم معاملة المشركين الذي يصحبون إلى أمنهم!؟ " (السعيد،٢٠٠١:٣٨). وليس غريبا أن تشهد الساحة العربية فنونا للتعصب والقتل على الطائفة والمذهب كما يحدث في العراق وكما حدث في لبنان، والقادم قد يكون أعظم، أجار الله أمة المسلمين من كل ضير وفتنة.

### ٧/ ٣- التعصب القبلي

عرف العرب بانتمائهم القبلي وعصبيتهم القبلية التي صارت مضرب الأمثال. ويتضمن الشعر العربي صورا للتعصب القبلي يفوق حدود كل وصف لمعنى التعصب ودلالته في صيغته القبلية. وأوضح معنى للتعصب القبلي وأكثره صفاء ووضوحا نجده في أبيات من الشعر وردت في معلقة عمرو بن كلثوم الشهيرة حيث يهدر فيها قولا يفوق كل بيان في وصف العصبية القبلية إذ يقول:

**بِشُبَّانٍ يَرَوْنَ القَتْلَ مَجْداً**
**وشِيبٍ في الحُرُوبِ مُجَرَّبِينا**
**ألا لا يجهلن أحد علينا**
**فنجهل فوق جهل الجاهلين**

واستطاع الشاعر العربي قُريظ بن أُنيف أن يسجل ملحمة شعرية في وصف التعصب القبلي بقوله:

**لو كنت من مازن لم تستبح إبلي**
**بنو اللقيطة من ذهل بن شيبانا**
**قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم**
**طاروا إليه زرافاتٌ ووحدانا**
**لا يسألون أخاهم حين يندبهم**
**في اللائمات على ما قال برهانا**
**لكن قومي وإن كانوا ذوي عدد**
**ليسوا من الشر في شيء وإن هانا**

وفي هذه الأبيات وصف عميق بليغ لمعنى التعصب القبلي في المجتمعات العربية الجاهلية .

والأمثلة الشعرية التي تستكشف معاني التعصب ودلالاته كثيرة في الأدب العربي ومن أجمل الوصوف التي قيلت فيه قول الشاعر:

**وما أنا إلا من غزية إن غوت**
**غويت وإن ترشد غزية أرشد**

وفي هـذا القـول منتهـى الإبانـة عـن الجهـل مكونا للعصبية وعن العماء ركيزة لها. وإذا كان في الشعر العربي وصفا للداء ففي بعضه وصف للدواء حيث يقول عنترة العبسي فارس عبس وشاعرها:

**لا يحمل الحقد مـن تعلو به الرتب**
**ولا ينـال العـلا مـن طبعـه الغضـب**

ويقـول جميل صدقـي الزهاوي في رفـض التعصب والتحذير من بلائه:

**ويحسب قوم في التعصب رشدهم**
**مـا أهلـك الأقـوام غـير التعصـب**

وخير تعبير عن التعصب القبلي ما ورد في المثل العربية حيث تقول العرب "كذاب ربيعة خير من صادق مضر، ولأن يحكم فينا الحكمان ببعض الحق وأحدهما من ربيعة خـير لنا من أن يحكما بكل الحـق وكلاهما من مضر "وفي هذا القول مثال صارخ عن طبيعة التعصب القبلي الذي أخـذ مجـده في حيـاة العـرب الجاهليين. ويقـول العرب "انـصر أخـاك ظالمـا أو مظلومـا "وفي هذا القـول دلالة مطلقـة على التعصب الجاهلي الأعمـى في الجاهلية. وقد عـدل النبي صلى الله عليه وسـلم هـذا المثل وقال انصره ظالمـا أي امنعـه عـن الظلـم وانـصره مظلومـا دافع عن حقوقه. وعن واثلة بن الأسـقع قال: "قلت: يا رسـول، مـا العصبية؟ قال: أن تعين قومـك على الظلم". فالظلم هو أس العصبية ومنهجها وديدنها.

وسـئل علي بن الحسـين عن العصبية فقال: العصبية التـي يأثم عليهـا صاحبها أن يـرى شرار قومه خيرا من خيـار قـوم آخريـن. وليسـت العصبية أن يحـب الرجل قومـه ولكن من العصبية أن يعين قومـه على الظلم"[٤].

فالتعصـب القبـلي يمثل أحد أشـكال التعصـب المميزة للمجتمع العـربي منذ فترات طويلـة. فقد حفل التراث العـربي بالحديث عن التعصب القبلي في العصر الجاهلي. فالقبيلـة نسـق مـن التنظيـم الاجتماعـي يتضمـن عـدة جماعـات محليـة مثل القـرى والعشـائر. وتقطـن القبيلة عادة إقليماً معيناً وتسـود فيها ثقافة مشتركة ولغة واحدة وشـعور قوى بالتضامن والوحدة يستند إلى مجموعة من العواطف الأولي(غيث، ١٩٨٨).

وعلينـا أن نفـرق القبيلـة والقبليـة، فالقبيلـة كيـان اجتماعـي حاضر في وجودنا الاجتماعـي أما القبلية فهي عقلية وسلوك تعصبي وسم مجتمعاتنا منذ مئات السنين ولايـزال، والقبليـة رابطـة موحـدة الغـرض مبنيـة على التحالـف بقدر ما هي مبنية على النسـب والقرابة وتمثل عقلية عامة مستمدة من الانتماءات والولاءات المنغرسة في وجدان الجماعة، وبالتالي فإن نزعتها نحو إثارة قبليتها هـو تعبير عن هويتهـا. وتمثل هذه الخصائص الأسـاس المـادي للتعصـب القبـلي . فقـد أشـار ابـن خلـدون في مقدمته إلى مفهومي التفكير والحركة الناجم عن الصراع بين البدو والحضر باعتبار أنهما نمطا معيشـة متعارضان. وعلى أسـاس هذه القاعدة تحاول كل قبيلة أن تقوى من شـأنها لتملك الحكم والهيمنة والسـيطرة على الآخرين. ويـرى ابن خلـدون في هذا السـياق "أن القبيلة إذا قوي سـلطانها، ضعـف سـلطان الدولـة، وإذا قوي سـلطان الدولة، ضعف سلطان القبيلة".

فالانتماء القبـلي في المجتمعات العربيـة كان ولايزال يشـكل أقوى الانتـماءات وأثبتها عبر العصـور التاريخية منـذ الجاهليـة وحتـى الآن (ديـري،٢٠٠٤). فالدولـة العربية الإسلامية – كما يرى الجابري – بنيت على أساس قبلي وكانت بمثابة "نظام كونفدرالي" وحّد القبائل تحت

(٤) الكافي – جزء ٢– ص ٣٠٨)

رايتـه دون أن يفككها. واسـتمرت القبلية بطبيعة الحال لتكـون الانتـماء الأقوى رغم تقلب الأحـوال والأزمان ولم تتغير الأحوال حتى مع ظهور الدولة العربية الحديثة فمعظـم الدول العربية تقوم على أسـاس قبلي عشـائري كما هو الحال في دول الخليج والأردن والمغرب وسـوريا والعراق وليبيا والسودان وغيرها(ديري،٢٠٠٤) .

هناك مناطق عديـدة في العالم العربي محكومة بالطابع القبـلي حيـث تشـكل القبيلـة الوحـدة الاجتماعيـة في الكويـت وفي شـمال العـراق وجنوبـه، وفى بادية الشـام وغـور الأردن. والقبيلـة تكـون متماسـكة بحكـم قرابة الدم، وجميع أفرادها متماسكون في إطار واحد، وتفرض عليهم تبعات وواجبات مشـتركة. ويشـعر كل رجل في القبيلة أنه مسـؤول عن جماعته يقابله شعور القبيلة كلها عمـن ينتمـي إليها. وبسـبب اعتقـاد العـرب وقناعتهم بالنسـب والحسـب وتفاخرهم بالانتـماء والانحدار من رجل يسـمى جـد القبيلـة والعشـيرة. ولهذه الأسـباب تعصـب الفرد لقبيلتـه أي لأهله وأسرتـه كلها دون أي تمييز بين إنسـان وآخر. هـذا في مقابل تعصبـه ضد أبناء القبائـل الأخـرى وما ينطـوي عليها من مشـاعر بغض وكراهيـة وتمييز . وبالطبع فإن هـذا التعصب والعصبية يتنافى والشـعور القومـي وهو أحد أسـباب تجزئة الأمة العربي(نصر، ١٩٩٧: ٣٠).

وفي المجتمـع الكويتـي تعـد القبيلـة أسـاس الحيـاة الاجتماعية فيه،فالتنظيم القبلي يشكل نسيجه الاجتماعي الحيوي ومنطلق الحياة السياسية فيه. وقد قدّر للقبيلة في الكويـت أن تحافظ عـلى تقاليدها وسـماتها وخصائصها ودورها فبقيـت القبلية قوية كوحـدة اجتماعية بنيوية في المجتمـع تتميز بقوتهـا وهيبتها ونفوذها . فشـيخ القبيلة يحظـى باحترام الجميـع وطاعتهم، ويحـرص جميع أفراد القبليـة عـلى التعاضـد الاجتماعي وعلى الوحـدة القبلية في السراء والـضراء، وهذه الأمور أعطـت القبيلة قوتها وأصالتهـا وقدرتها على الثبات رغـم التغيرات الهائلة في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية .

فالتنظيـم القبـلي قائـم وحـاضر الوجـود في مختلف جوانـب الحيـاة الاجتماعيـة وقد نجمّ عن هـذا الحضور تنامـي التعصب القبلي بصورة كبيرة وذلك تأسيسـا على عقلية القبيلة وثقافتها التي تركز على أهمية الفزعة القبلية والشعور بالانتماء للقبيلة شعورا يتجاوز حدود الشعور بالانتماء للوطن والمواطنة.

## ٨- الدراسات السابقة

ظهـر التعصـب باعتبـاره مشـكلة بحثيـة تسـتحق الدراسـة مـن قِبـل علـماء الاجتـماع وعلـماء النفـس في العشرينيـات من القـرن العشريـن (Vaughan, 1988؛ Sherif, 1967). وتـدرج تيـار البحـوث ببـطء خـلال الثلاثينيات وبداية الأربعينيات، ثم شـهد عدد البحوث تصاعـداً فجائيـاً بعـد الحـرب العالميـة الثانيـة، حتى أنه عندمـا نشر جوردون البـورت Allport دراسـته المهمة عـام ١٩٥٤ بعنوان طبيعة التعصـب كان عدد البحوث التي اسـتعرضها كبيراً بدرجة ملحوظة، وأشـارت هذه الدراسـة إلى أهمية تلك الظاهرة والتي تتصف بالشمول والتعقيد (دكـت،٢٠٠٠: ٨٣). ومنذ هذا التاريخ ظهر كم هائل من الدراسـات التي تجرى لسـبر غـور ظاهرة التعصب ومعرفة أشكاله وأسبابه ودواعيه.

ويمكن القول في هذا السياق بأن الدراسات العربية ما زالت في مخاض الولادة حيث تشهد الساحة بين الحين والآخر بعض الدراسـات التي تتقصى هـذه الظاهرة في المسـتويات الأكاديميـة والجامعيـة بـين الحـين والآخر،

وما زالت المجتمعات العربية تشكل مرتعا خصبا وبكرا للدراسات في مجال التعصب بأشكاله المختلفة. وفي هذا السياق يمكن لنا استعراض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول هذه الظاهرة في المجتمعات الغربية والعربية.

**١/٨ - دراسات أجنبية**

دراسة بوجاردس( Bogardus Bogardus,1925).

وتعد دراسة بوجاردس Bogardus من أهم وأشهر الدراسات التي تناولت قضية التعصب والعلاقات بين الشعوب. حيث قام بوجاردس بتطبيق مقياسه التعصبي المشهور على عينة كبيرة بلغت ١٧٢٥ من الأمريكيين وبينت النتائج ما يلي:

| عبارات المقياس | الإنجليز ٪ | الألمان ٪ | يهود ٪ | زنوج ٪ |
|---|---|---|---|---|
| أتزوج منهم | ٩٤ | ٥٤ | ٨ | ١ |
| أصادقهم | ٩٧ | ٦٧ | ٢٢ | ٩ |
| أسكن معهم | ٩٧ | ٧٩ | ٢٦ | ١٢ |
| أقبلهم كمواطنين | ٩٦ | ٨٧ | ٥٤ | ٥٧ |

ومن الطريف أن بوكاردس أعاد تطبيق هذا المقياس في عام ١٩٥٠ بعد عشرين عاما، ولم يجد أي تغيير في اتجاهات الأمريكيين نحو هذه الشعوب .

دراسة كاتس Kats وبرالي BRALY (Katz & Braly 1933) .

تناولت دراسة كاتس Kats وبرالي BRALY اتجاهات طلاب جامعة برنستون نحو بعض الشعوب. هدفت الدراسة إلى معرفة الصفات والخصائص التي يختارها الطلاب والتي تناسب كل مجموعة من المجموعات البشرية التالية: الأمريكيين، الصينيين، الإنجليز، الألمان، الإيرلنديين، الإيطاليين، اليابانيين، اليهود، الزنوج، الأتراك. استخدم الباحثان المنهج الوصفي والمقابلة الشخصية وطبق مقياس بوجاردس التعصبي المشهور، وشكلت الدراسة عينة بلغت مئة طالب وطالبة من طلاب جامعة برنستون. ومما يلفت النظر في هذه الدراسة الاتفاق شبه الكامل بين آراء الطلاب المائة لأوصاف هذه المجموعات البشرية العشر، رغم أن الطلاب لم يسبق لهم الاحتكاك المباشر بمعظم هذه الجماعات، والواضح أن هذه الفكرة النمطية المنقولة هي أساس المكون المعرفي لاتجاهات هؤلاء الطلاب ضد أو مع هذه الجماعات. وطلب منهم تحديد السمات التي تناسب بعض الشعوب ولاسيما الأمريكيين والصينيين والإنكليز.

وخرجت الدراسة بعدد من النتائج التالية:

- الألمان: علميون - مجدون .
- اليهود مرتزقة - مجدون .
- الزنوج: كسالى - خرافيون - مرحون .
- الإيطاليون: فنانون - مندفعون .
- الإنجليز: أذكياء - تقليديون .

والمهم في هذا النتائج تجانس آراء الطلاب في إطلاق هذه الصفات وهذا يعني أن هذه الآراء نابعة من صورة نموذجية سائدة في المجتمع حول هذه الصور والآراء النموذجية حول شعوب العالم.

**دراسة سنها Sinha وأوباد هيا (Upadhya Sinha & Upadhya, 1960)**

ومن الدراسات الهامة في هذا المجال دراسة سينها Sinha وأوباد هيا Upadhya حول الاتجاهات العنصرية

للشباب الهندي نحو الصين قبل وفي أثناء النزاع الهندي الصيني المسلح حول الحدود المشتركة بينها. ومن نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات الشباب الهندي نحو الصينيين كانت إيجابية قبل الصراع المسلح ومن ثم تحولت إلى سلبية بعده.

**دراسة بيتيجرو: الشخصية وعوامل بناء اتجاهات الجماعات نحو بعضها (Pettigrew. 1958).**

قام بيتيجرو في عام ١٩٥٨ بدراسة العوامل الاجتماعية الثقافية في بناء اتجاهات الجماعات نحو بعضها البعض". وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العناصر الاجتماعية الثقافية التي تحدد اتجاهات الجماعات نحو بعضها .

وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (١٢٠) طالباً من طلاب جامعات جنوب إفريقيا واستخدم مقياسا خاصا بالاتجاهات العنصرية بين السود والبيض. وقام الباحث بتقسيم عينة البيض إلى فئتين شديدة التعصب ضد السود وفئة قليلة التعصب ثم طبق معيارا للطاعة الاجتماعية واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي. وقد أظهرت النتائج أن الجماعات شديدة الطاعة للأعراف الاجتماعية هي شديدة التعصب.

**دراسة باتريك هيفن: الاتجاهات نحو تحرير جنوب افريقيا " (Heaven. 1986)**

هدفت دراسة هيفن إلى استكشاف الاتجاهات التنبؤية نحو حركة تحرير جنوب إفريقيا من خلال جماعتين من طلاب الجامعات: جماعة من البيض، وجماعة من السود. وأجريت هذه الدراسة على ثلاث عينات من طلاب ثلاث جامعات مختلفة عرقيا: تكونت العينة الأولى من (١٣٠) طالبا من الأفارقة البيض الملتحقين بجامعات إفريقية. وتكونت العينة الثانية من (٧٥) طالبا من الطلاب البيض من جامعة تتحدث الإنجليزية، وتكونت العينة الثالثة من (٥٦) طالبا من الطلاب السود .

وبينت الدراسة في نتائجها أن الطلاب البيض الناطقين يتسمون بالتعصب العنصري ، وأشارت الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية عند الطلبة البيض، من الفئتين ، نحو الطلاب السود كما ظهرت اتجاهات تعصبية وعنصرية بين البيض نحو السود .

**دراسة منصور الجياد: التصورات النمطية السائدة عند الطلاب الأمريكيين نحو العرب" ( الجياد، ١٩٨٦).**

أجرى الجياد دراسته حول "التصورات النمطية السائدة عند الطلاب الأمريكيين في جامعة ميتشجان نحو العرب". هدفت الدراسة إلى معرفة التصورات النمطية السائدة وأجريت الدراسة على عينة بلغت ٢٩٦ طالب من الطلاب الأمريكيين نحو العرب واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وطبق مقياس التعصب الذي أعده (جاف) H.G.Gough.

وبينت النتائج أن الطلاب الأمريكيين ينظرون إلى العرب على أنهم أثرياء ومتطرفون ومعادون للغرب. وقد وجد الباحث فروقا جوهرية بين تصورات الطلاب السود والبيض للعرب، فالسود يحملون تصورات ايجابية أكثر من البيض عن العرب، وهذا ينسحب على الخريجين وأظهرت الدراسة أن التلفزيون هو مصدر المعلومات الأساسية عند الطلاب ذوي التصورات السلبية في حين أن الاتصال الشخصي هو مصدر الاتجاهات الايجابية .

**دراسة صفاء الأعسر اتجاهات عينة من الطلاب الأمريكيين نحو الآخر (الأعسر،١٩٨٧)**

قامت صفاء الأعسر(١٩٨٧) بدراسة بعنوان "اتجاهات عينة من الطلاب الأمريكيين نحو أنفسهم ونحو كل من الأوروبيين والروس والعرب". وهدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات وإدراكات الطلاب الأمريكيين للشعوب الأخرى. أجريت هذه الدراسة على عينة من (٧٧) طالبا من طلاب جامعة نيفادا واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في منهجيتها ومقياس التمايز الذي تضمن (٢١) بعدا من الأبعاد الثنائية: أحدهما موجب والأخر سالب مثل: (جيد- سيء، رحيم – قاس). وبينت الدراسة في نتائجها إيجابية اتجاهات الأمريكيين نحو أنفسهم في تسع صفات، وإيجابية اتجاهاتهم نحو الأوروبيين في صفات أربع.

**دراسة سيرجنت وودز اتجاهات طالب الجامعة نحو العرب" (Sergent & WoodS 1992).**

تناولت الدراسة اتجاهات طالب الجامعة نحو العرب في الجامعات الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي واستندا إلى فرضية مؤداها أن الطلاب العرب في الجامعات الأمريكية يعانون بشده من التعصب ومن الصورة التقليدية التي رسمتها وسائل الإعلام عن العرب . أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت (١١٢) طالبا جامعيا من طلاب السنة الأولى (٥٨٪ إناث و ٤٢٪ ذكور ) وزعت عليهم صيغتان من قياس APS , SAS للاتجاهات الآنية، وتتكون كل صيغة من عشر حالات اجتماعية وشخصية، كل حالة تمثل هيئة يكون العرق فيها عاملا مهما في ردود فعل الفرد، يتبعها مقياس من عشر حالات لمعاني مختلفة يدخل فيها كلمة يوحي معناها بتحديد اتجاه نحو الفئة المستهدفة.

وقد استخدم المقياس الثاني لتقدير اتجاهات الطالب نحو العرب. وللمقياس صورتان: صورة حيادية، وصورة يذكر فيها اسم العربي كمثير للاتجاه. من نتائج هذه الدراسة أن (٧) إجابات من عشرة من المقياس كانت تختلف جوهريا وسلبيا حين توضع كلمة العربي في الصورة (ب) من المقياس مما يبرهن صدق فرضية الدراسة التي تقول بوجود اتجاهات تعصبية شديدة تجاه الطلاب العرب في هذه الجامعات. وأوضحت الدراسة أن الإعلام يشكل العامل الأساسي في تشويه صورة العرب وتنمية التعصب العرقي تجاههم في الجامعات الأمريكية.

**دراسة يانغ جوليا YANG Julia 1992 (Yang, 1992) .**

تبين دراسة يانغ جوليا YANG Julia التي أجريت حول التعصب في جامعة تشيلي وظاهرة انتشار التحيز للجنس الأبيض عام ١٩٩٢ أن ظاهرة العنصرية تأخذ اتجاها متناميا في جميع الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في تشيلي. ومن أجل استقصاء هذه الظاهرة بصورة علمية يتناول الباحث عينة قوامها ٣٩ مبحوثا حيث شملت هذه العينة ١٣ أستاذا جامعيا، و ١٣ موظفا بالجامعة، و ١٣ طالبا جامعيا، وقام الباحث إضافة إلى ذلك بإجراء مقابلات مباشرة، مشاهدة، وتسجيل للمقابلات الشخصية لدى شخصيات عديدة من أساتذة الجامعة وموظفيها وطلابها.

من أهم النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة وجود اتجاهات تعصبية وعنصرية عند الطلاب تجاه الجماعات المخالفين لهم في المستوى الثقافي والعرقي.

وفي هذا السياق فإن الطلاب البيض يعانون من رؤية تعصبية ومن مشاعر الكراهية والاحتقار ضد الطلاب السود. ومع أن بعض الطلاب البيض لا يأخذون اتجاها تعصبيا ضد السود إلا أنهم لا يمتلكون مشاعر إيجابية تجاه الملونين بصورة عامة .

**دراسة يانغي أحمد (Djangi,1993) Djangi Ahmad**

أجريت هذه الدراسة حول العنصرية في التعليم العالي في كندا عام ١٩٩٣ على عينة واسعة من طلبة علم النفس بجامعة تورنتو الكندية، وتناولت أبعاد التعصب العنصري الموجودة في مؤسسات التعليم العالي. وقد بينت هذه الدراسة أن المؤسسات التربوية تعاني من أشكال مختلفة من التعصب التي عززتها التراكمات الثقافية و التاريخية وغياب القيم الديمقراطية. وقد بينت الدراسة مخاطر الاتجاهات التعصبية في الجامعة والمؤسسات التربوية، فالتعصب يؤدي إلى التفرقة بين الطلبة أنفسهم، ويتجلى هذا التعصب في نوعية الاهتمام الذي يتلقاه الطلبة من المدرسيين، بالإضافة إلى التحيز التعليمي الذي يتجلى في العناية ببعض الطلاب دون الآخرين وبينت الدراسة أن هذه المواقف الانحيازية لطلبة دون آخرين تؤدي إلى إضعاف تفاعل الطلبة الذين يتم تجاهلهم أو عدم الاهتمام بهم. فالمؤسسة التربوية التي يبرز فيها الاتجاه التعصبي تلجأ إلى اختيار أعضاء هيئة التدريس من جنس معين أو فئة معينه ومن ثم تنتقل هذه النظرة التعصبية إلى إدارة المؤسسة التربوية نفسها (Djangi,1993:1)

وقدمت الدراسة عددا من الاقتراحات والحلول التي تحد من أشكال العنصرية في السياسة التعليمية للمؤسسة التربوية، والتي يمكنها أن تخفف من أشكال التعصب الموجودة لدي أعضاء هيئة التدريس، والطلبة أنفسهم. يقول الباحث في هذا الصدد: "إن قضايا التعصب بأشكاله المختلفة أصبحت ظاهرة خطرة في الكليات والجامعات الغربية، فالتعصب أصبح مشكلة تتضح معالمها بدرجة أكبر مما كانت عليه في فتره الستينات من هذا العصر، ومن المؤسف أن المدارس والتعليم لم يستطيعا حتى الآن إزالة أثار التعصب " (Djangi,1993:5) .

ويضيف الباحث: « إن التعصب الذي تتنامى مظاهره في المدارس والمؤسسات التربوية يأتي انعكاسا لطبيعة المجتمع الذي يكرس مظاهر العنصرية والتمييز العنصري » (Djangi,1993:10) .

ومن الحلول التي ناقشتها الدراسة يمكن أن يشار إلى التالي:

١- تدريب أعضاء هيئة التدريس وتوجيههم نحو تشجيع الطلبة على قبول بعضهم البعض، وتأكيد أهمية المشاركة والاحترام مهما تكن درجة التباين الثقافي أو العرقي

٢- توليد اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه القضية وتأكيد دورهم الحيوي في السيطرة على مخاطرها.

٣- وضع سياسة واضحة للمؤسسة التربوية تعمل بموجبها على محاربة مختلف أشكال التعصب والتمييز العنصري والثقافي بين الطلاب.

٤- التشجيع على تصفية المناهج المدرسية وتنقيتها من مختلف الإشارات التي تعزز القيم التعصبية .

**٨/ ٢- دراسات عربية**

دراسة سعد عبد الرحمن: عملية التطبيع الاجتماعي وأزمات التحامل والتعصب في مجتمعاتنا العربية المعاصرة (عبد الرحمن، ١٩٧٠).

يستجوب الباحث قضية التعصب وماهية دوره في ضوء الخلفيات النفسية والاجتماعية لهذه الظاهرة. وفي نسق هذه الدراسة يحاول الباحث أن يفصل بين ظاهرة التعصب وبين مجموعة من الظواهر الاجتماعية التي تجانسها مثل: التطرف والنزعة العرقية والإرهاب والعنف والعدوان .

وفي سياق النتائج يؤكد الباحث على الأصول الاجتماعية لهذه الظاهرة مؤكداً أن التعصب ليس فطرياً بل اجتماعياً ، ومن ثم يتأمل الباحث في العوامل التربوية التي تعزز هذه الظاهرة وتنتجها في الآن الواحد وبهذا الخصوص يعلن الباحث أن الأسرة في الوطن العربي تلعب دوراً في إنتاج هذه المظاهر التعصبية مبيناً خطرها وعلى المجتمع والحياة الاجتماعية .

**دراسة ذياب ومليكان: الانتماءات والولاءات في المجتمع اللبناني (ذياب ومليكان،١٩٧٢) .**

درس ذياب ومليكان "الانتماءات والولاءات للجماعات في المجتمع اللبناني والعلاقات الداخلية بين هذه الجماعات"، وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر التغير الاجتماعي والسياسي في نسق الانتماءات لدى الطلاب العرب في الجامعة الأمريكية في بيروت في فترتين متباعدتين: ١٩٧٠،١٩٥٧.

ومن أجل هذه الغاية رصد الباحثان نسق الولاء عند الطلبة العرب عام (١٩٥٧) وأعيد رصده في عام (١٩٧٠) وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة تقيس فقراتها تسلسل الولاء عند الطلاب لواحدة من خمس جماعات رئيسية هي: العائلة، الأصل القومي، الدين، الجنسية، والحزب السياسي. وافترض الباحثان أن الأحداث السياسية والاجتماعية التي حدثت مابين الفترتين قد غيرت أولويات الانتماء عند فئتي الطلاب .

وقد بينت الدراسة ثبات الانتماء لبعض الطلاب ورصدت تغيرا لدى بعضهم الآخر حيث احتفظ الانتماء إلى العائلة بالمرتبة الأولى واتسم ولاء الطلاب للعائلة بالثبات بينما حدث تغير ملحوظ في نسق الانتماء إلى الجنسية والحزب السياسي والدين والقومية .

**دراسة سعد الدين إبراهيم: التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي( إبراهيم، ١٩٨٩).**

تناولت دراسة إبراهيم إشكالية العلاقة بين التربية والتعصب، وبينت أن التربية في الوطن العربي تعزز الاتجاهات التعصبية، فالتربية العربية ولاسيما في مستوى الأسرة العربية تعزز القيم السلبية والأفكار الخاصة عن الفئات الاجتماعية والطائفية والعرقية وتعزز تصورات نمطية سلبية عن الآخر بصورة غير عقلانية. وبينت الدراسة جملة من العوامل الثقافية التي تغذي التعصب في الوطن العربي ولاسيما مؤسسات الدولة القطرية التي تعمل على تغذية الروح التعصبية في المجتمعات العربية. وقد خلصت الدراسة إلى التأكيد على أهمية مواجهة التعصب وتحديده ومحاصرته وإطفاء جذوته في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية .

**دراسة معتز سيد عبد الله: الاتجاهات التعصبية لطلاب جامعة القاهرة (عبد الله، ١٩٩٠).**

أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت ٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب جامعات القاهرة وعين شمس عام ١٩٩٠ ومن النتائج التي وصلت إليها هي:

- أكدت عمومية مجال الاتجاهات التعصيبية عند طلاب الجامعة .
- إن اتجاه المحافظة يمثل محكا جيدا للاتجاهات التعصبية في إطار الثقافة المصرية .

**دراسة معتز سيد عبد الله: الاتجاهات التعصبية بين الذكور والإناث (عبد الله، ١٩٩٠).**

وقام سيد عبد الله (١٩٩٧) بدراسة تحت عنوان "الاتجاهات التعصبية بين الذكور والإناث في المجتمع المصري" وتناولت الدراسة الأبعاد المميزة للاتجاهات التعصبية للجنس عند عينتين متماثلتين من الذكور والاناث؟ وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن الاتجاهات التعصبية وأجريت الدراسة على عينة بلغت ٨٠٠ طالبا وطالبة من طلاب الثانوية العامة والجامعة مناصفة. وصمم مقياسا للاتجاهات التعصبية بين الجنسين أحدهما للذكور والآخر للإناث. وقد بينت الدراسة أن الذكور يؤمنون بضرورة لزوم المرأة للبيت، ولا يثقون بقدرتها وقيمتها الأخلاقية ويرفضون المساواة بين الجنسين، ويشككون في قدرات المرأة الفعلية. في حين آمنت الإناث بالمساواة وفقدان الثقة في أخلاق الرجل، وعدم تقبل وجود الرجل وحده في السلطة، وتقدير المجتمع للرجال أكثر مما يجب، كما أشرن إلى غرور الرجل وتسلطه.

**دراسة عبد السميع سيد أحمد حول التعصب الفكري والديني في مصر ( أحمد، ١٩٩١).**

يبين أحمد في دراسته هذه مدى انتشار التعصب الفكري و الديني في المجتمع العربي في مصر ولاسيما عند فئة الشباب ، ويرى الباحث أن مشكلة التعصب والتطرف في مجتمعاتنا العربية الإسلامية بعامة إنما تكتشف عن قصور وعجز الأنظمة التربوية والتعليمية قبل غيرها من الأنظمة المجتمعة الأخرى. ومن ثم يحدد عدة نقاط وعوامل أساسية تدخل في تكوين ظاهرة التعصب في مصر وهي:

- الحجر على تفكير الآخرين وفرض الوصايا عليهم باسم الدين وفرض العفوية عليهم.
- انتشار ظاهرة العنف الديني وتكفير الآخرين.
- شيوع أنماط سلوكية تتسم بالعنف في مجال الأسرة و المدرسة.
- التطرف مظهر من مظاهر التعصب للرأي وفي النيابة يقترح الباحث مشروعا تربوياً يؤكد فيه التسامح و يرفض التعصب والتطرف .

**دراسة السيد سلامة الخميسي حول تربية التسامح الفكري أو نحو صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف ( الخميسي، ١٩٩١) .**

تبين هذه الدراسة أن التعصب يشكل إحدى أخطر المشكلات التي تواجه الشباب العربي وهذه المشكلة تحتاج إلى جهود تربوية حضارية بعيدة المدى تربط بالجهود الإنمائية العامة للمجتمع.

والباحث ينطلق من ملاحظاته الخاصة بانتشار التعصب الفكري و الديني في المجتمع العربي و لاسيما عند فئة الشباب وعبر التحليل يبين الباحث أن مشكلة التعصب و التطرف في مجتمعاتنا العربية الإسلامية بعامة إنما تكشف عن قصور وعجز الأنظمة التربوية والتعليمية قبل غيرها من الأنظمة المجتمعة الأخرى .

وعدد الباحث عدة نقاط وعوامل أساسية تدخل في تكوين ظاهرة التعصب في مصر وهي:

- الحجر على تفكير الآخرين وفرض الوصايا عليهم باسم الدين وفرض العفوية عليهم .
- انتشار ظاهرة العنف الديني وتكفير الآخرين .
- شيوع أنماط سلوكية تتسم بالعنف في مجال الأسرة و المدرسة .
- التطرف مظهر من مظاهر التعصب للرأي وفي النيابة يقترح الباحث مشروعا تربويا يؤكد فيه التسامح و يرفض التعصب و التطرف.

**دراسة عبد الله خليفة والحسين عبد المنعم ، اتجاهات الطلبة السودانيين نحو بعض شعوب العالم (خليفة وعبد المنعم ، ١٩٩٥ ).**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلاب الجامعة من السودانيين والمصريين نحو بعض شعوب العالم، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت ٦٥٤ طالبا وطالبة بمرحلة التعليم الجامعي من الطلاب السودانيين والمصريين الذين يدرسون بكلية الآداب في جامعة القاهرة ومن النتائج التي خرجت بها الدراسة:

- عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة والطالبات من حيث الاتجاه نحو ٦١ شعبا من الشعوب العالمية.
- أغلبية الطلاب السودانيين ٨٢٪ يوجد لديهم اتجاه إيجابي نحو الشعب المصري.
- اتصف اتجاه أفراد العينة نحو الشعوب الإفريقية بالحياد دون السلب أو الإيجاب.
- اتسم اتجاه أفراد العينة بالإيجابية نحو الشعوب العربية والإسلامية.
- إن أكثر الشعوب كراهية بالنسبة لأفراد العينة هو الشعب الإسرائيلي وأثرها حب هو الشعب الفلسطيني والياباني .

**دراسة حسين سرمك حسن ومفيد محمد سعيد رؤوف: التعصب لدى طلاب جامعة القاهرة (حسن وسعيد ، ١٩٩٨ ).**

تناولت دراسة حسن ورؤوف مظاهر التعصب لدى طلاب جامعة القاهرة وعملت على قياس درجة التعصب لدى عينة من طلبة الجامعة باستخدام مقياس التعصب المستنبط من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه. وأجريت الدراسة على عينة بلغت ١٢٢ طالبا وطالبة في جامعة القاهرة تراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٣ سنة، وبينت هذه الدراسة ارتفاع درجة التعصب بين طلاب جامعة القاهرة واتضح أن ٥١٪ من الإناث و٤٨٪ من الذكور في العينة يأخذون موقعهم في أعلى مراتب التعصب في المقياس المذكور.

**دراسة محمد حسن غانم: رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف ( غانم ، ١٩٩٨ ) .**

تعد دراسة غانم من الدراسات الهامة التي تتناول قضية التعصب ، إذ يتناول رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف . يرى الباحث في سياق دراسته هذه أن التعصب والعنف والإرهاب ظاهر تفرض نفسها في المجتمع المصري المعاصر.

وانطلاقا من هذه الملاحظة انبثقت بعض التساؤلات المنهجية حول أسباب وخلفيات هذه الظواهر المدمرة في المجتمع . ومن أجل الوصول إلى إجابات علمية حول هذه القضية حاول الباحث استجواب مواقف المفكرين والمثقفين في المجتمع المصري واستطلاع اتجاهاتهم نحو هذه القضية. ومن المهم في هذه الدراسة أن العينة في أغلبها من أساتذة الجامعة والمفكرين من سياسيين وقادة أحزاب سياسية

ومؤرخين وصحفيين . وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج بالغة الأهمية ومنها:

- أكد المستفتون أفراد العينة على أهمية التمييز المنهجي بين مفاهيم الإرهاب والعنف والتعصب والعدوان وتحديد محاور الاتصال والتجانس والانفصال بين هذه المفاهيم
- ميّز المستفتون بين نوعين من العنف: العنف المشروع الذي تمارسه السلطة والمؤسسات المجتمعية وبين العنف غير المشروع الذي تمارسه الجماعات الدينية والمنظمات والأحزاب.
- يرى أغلب المستفتين أن العنف في مصر لا يعود ولا يفسر بعوامل خارجية، بل يعبر عن الروح الداخلية للحياة الاجتماعية والسياسية في مصر .وهذا يعني أن العنف يولد في رحم المجتمع وينشأ بين ظهرانيه ويفسر بمنظومة من العوامل الداخلية لا الخارجية .
- أكد المستفتون على أهمية المشكلات الاجتماعية في توليد ظاهرة العنف مثل: الارتفاع في الأسعار والتضخم والبطالة وغياب الديمقراطية .
- وأعلن المستفتون عن أهمية التجربة الديمقراطية وإيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية المزمنة في محاصرة ظاهرة العنف وتصفية وجودها.

**دراسة معتز سيد عبد الله حول التعصب وعلاقته ببعض الأنماط السلوكية (عبد الله ،١٩٩٨) .**

أجريت هذه الدراسة على عينة من ٤١٩ من الدراسيين بكلية الآداب جامعة القاهرة واعتمدت الدراسة مقياسا للتعصب أعده الباحث ويتكون من ٤٠ بندا، وبينت الدراسة وجود عوامل وأبعاد نوعية لسمة التعصب كما كشفت عن تجانس كبير بين عوامل مجموعة الذكور والإناث. وبينت بالتالي وجود ارتباط كبير موجب بين سمة التعصب وبين نمط السلوك الانفعالي عند أفراد العينة .

**دراسة المجلة الدولية للمعلومات: التعصب الطائفي في أوساط طلابية لبنانية (عدرة، ٢٠٠٦) .**

بين استطلاع للرأي في أوساط طلاب لبنان أجرته المجلة الدولية للمعلومات في فبراير ٢٠٠٥، أن غالبية الطلاب الجامعيين اللبنانيين ما زالت متمسكة بمفهوم المواطنة على رغم موجة طائفية ومذهبية فعلت فعلها بشكل عام ولم ينج منها حتى الجسم الطلابي. لقد أعلن ٥٧,٨ ٪ من أفراد العينة البالغة ٦٧٥ طالبا وطالبة من تسع جامعات لبنانية أنهم يفضلون العيش في منطقة متعددة الطوائف الدينية إذا أعطوا حرية اختيار منطقة سكنهم لكن بشرط أن تبقى ظروف معيشتهم في المستوى نفسه الذي كانت عليه في المكان السابق.كما أعلن ٤٠,٦٪ منهم أنهم يفضلون المنطقة التي تشكل طائفتهم الغالبية فيها. وقد أعلن ١٠,٥ في المائة أن الانتماء الديني مهم وشديد التأثير في اختيار أصدقائهم بينما ذكر ٤٥,٦ في المائة أن الانتماء الديني ليس بذي أهمية في اختيارهم أصدقاءهم. وقال ٤٠ في المائة إن للانتماء الديني أهمية محدودة في انتقائهم أصدقاءهم.

**٨/ ٣- دراسات كويتية:**

**دراسة البغدادي و المديريس:اتجاهات الرأي العام الكويتي (البغدادي و المديريس، ١٩٩٣).**

وفي الكويت تحظى دراسة أحمد البغدادي وفلاح المديريس حول اتجاهات الرأي العام الكويتي حول

مختلف القضايا السياسية عام ١٩٩٣ بأهمية خاصة نابعة من أهمية القضايا التي تعالجها ولاسيما الجوانب التعصبية في سلوك واتجاهات أفراد العينة. أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية بلغت ٣٠٠٠ فرد من الكويتيين، حيث بلغت نسبة الذكور في العينة ٦٩,٧٪ مقابل ٣٠,٣٪ للإناث، وطبقت في الديوانيات وكانت نسبة الحاصلين على شهادات عليا ٧٢,٦٪ من أفراد العينة، وقد تطرقت الدراسة إلى موضوعات عدة تتعلق بالقضايا السياسية نختار منها ما يتعلق ببحثنا، حيث أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- هل تؤيد تجنيس البدون: أجاب ٤٥,٧٪ بالموافقة و٥٨٪ بالمعارضة
- هل تؤيد إلغاء الجنسية الثانية: أجاب بالموافقة ٦٦,٧٪ مقابل ٣٣,٣٪ من المعارضين.
- هل تؤيد إعطاء المرأة حق الانتخاب: أجاب ٤٨٪ من أفراد العينة بالإيجاب بينما بلغ عدد المعارضين ٥١,٧٪ من أفراد العينة.
- هو تؤيد إعطاء المرأة حق الانتخاب والترشيح: أجاب ٢٥,٣٪ بالإيجاب مقابل ٧٣,٧٪ بالرفض[٥].

هذه الصورة السوسيولوجية التي تقدمها هذه الدراسة تبين بكل وضوح اتجاهات تعصبية ضد المرأة والبدون وهذا يعني أن الوعي الديمقراطي يعاني إشكالية كبيرة ولاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار أن أغلب أفراد العينة يحملون شهادات جامعية وعليا. فتجنيس البدون، وإلغاء تمايز الجنسيات وإعطاء المرأة حقوقها السياسية تشكل القضايا المحورية الساخنة للمسالة الديمقراطية المعاصرة في المجتمع الكويتي. ومع ذلك فإن الوعي الديمقراطي يمر بمفازات عريضة وما زال المجتمع الكويتي يواجه عددا من التحديات الديمقراطية التي تواجه مسار نمائه وتطوره في مستوى تشكل الوعي الديمقراطي.

**دراسة الصراف، المفاهيم التربوية المتعلقة بالتسامح في مناهج المرحلة الابتدائية (الصراف،١٩٩٥).**

يكرس بحث قاسم الصراف نفسه لاستقصاء قيم التسامح في مناهج المرحلة الابتدائية بدولة الكويت عام ١٩٩٥. وقد اعتمد الباحث منهج تحليل المضمون حيث شمل التحليل مقررات اللغة العربية والتربية الإسلامية والمواد الاجتماعية. وتم استقصاء مفاهيم التسامح، والتعاون، والصداقة، والاحترام والود. وقد بينت الدراسة في النهاية أن قيم التسامح ما زالت دون المستوى المطلوب لحضورها حيث جاءت في المرتبة الخامسة بينما احتلت كلمة المحبة المرتبة الأولى تلتها الصداقة ثم التعاون ثم الود في المرتبة الرابعة .

**دراسة عزت سيد إسماعيل حول سيكولوجيا التطرف والإرهاب (إسماعيل، ١٩٩٦).**

هدفت دراسة إسماعيل حول سيكولوجيا التطرف والإرهاب التي أجريت في المجتمع الكويتي عام ١٩٩٦ إلى استجلاء آراء عينة من المواطنين حول قضايا التطرف والتعصب. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت ٣٢٧ فردا من الراشدين ومن مستويات ثقافية متنوعة ومن مختلف شرائح المجتمع الكويتي. وهذه الدراسة تقرأ واقع التعصب بدقة متناهية مع أنها تستخدم مفهوم

(٥) أحمد البغدادي، أحمد المديريس ، دراسة تحليلية لاتجاهات الرأس العام الكويتي حول مختلف القضايا السياسية المحلية مجلة المستقبل العربي، السنة ١٥، العدد ١٦٩، آذار ١٩٩٣ (ص٨٧ -١٠٥)

التطـرف الـذي يكافئ مفهـوم التعصب ويعـبر عنه كما سـيتضح من خلال النتائج التي أظهرتها الدراسة. ومن النتائج الهامة التي أفرزتها الدراسة:

- ٨١٪ مـن أفـراد العينة يـرون أن الرغبة في التدمير والقتل من دوافع المتطرفين والإرهابيين.
- ٦٤٪ يعتقـدون بـأن المتطـرف شـخص مريـض نفسيا.
- ٧٣٪ يـرون أن المتطرفين ينسـاقون لقياداتهم دون تفكير.
- ٥٨٪ يرون أن المتطرف يحمل عقلية قديمة بالية.
- ٨٤٪ يرون أن الإسـلام ليـس بحاجة إلى التطرف والتعصب .
- ٨٩٪ يـرون أن التطـرف والتعصـب يتعارض مع الطبيعة السمحاء للإسلام.
- ٧٦٪ منهم يرون أن التطرف الديني ظاهرة تتخفى وراء الدين .

وهـذه النتائج تبـين موقفـا رافضا للتعصـب وقيمه واتجاهاتـه وخلفياتـه مـن قبل أفـراد العينـة في المجتمع الكويتي المعاصر.

**دراسـة وطفة والأحمـد، التعصب ماهية وانتشـارا في الوطن العربي. (وطفة والأحمد،٢٠٠٢) .**

أجريت هذه الدراسـة في الكويـت عام ١٩٩٩ على عينـة مـن طـلاب جامعـة الكويـت بلغت لغـت ٧١٤ طالبـا وطالبـة مـن الطـلاب الكويتيـين، وهدفـت إلى استكشـاف أبعاد وحدود التعصب وانتشـاره في الوطن العربي. وقد أعلن الطلاب في هذه الدراسـة عن انتشـار التعصـب بأنواعه المختلفة في الوطـن العربي، وقد أعلن ٩٤,٧٪ مـن الطـلاب أفـراد العينـة انتشـار التعصـب الدينـي في الوطـن العـربي، وأبـدى ٩١٪ منهـم وجود التعصـب الطائفـي وانتشـاره في هـذه البلـدان، ومـن ثـم أعلـن ٨٨,٦٪ منهـم انتشـار التعصـب القبلي تلاه التعصب العائلي بنسـبة ٨٦٪. وباختصار يعلن الطلاب أن التعصـب الديني يأخذ المرتبـة الأولى، يليه التعصب الطائفـي في المرتبـة الثانية، ثم التعصب القبـلي في المرتبة الثالثة، وأخيرا التعصب والعائلي في المرتبة الأخيرة. وقد أعلن الطـلاب أن التعصب بمختلف أشـكاله ينتشر في العالم العربي بدرجة أكبر منها في المجتمع الكويتي.

## تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من اسـتعراضنا للدراسـات السـابقة العربية والأجنبيـة أن الدراسـات الأجنبيـة تركـز عـلى قضايـا التعصب العرقي بالدرجة الأولى وعلى دراسـة اتجاهات أفـراد المجتمع نحو الأجانـب والمهاجريـن والعلاقات التعصبيـة القائمة على أسـاس تباين الشـعوب والأمم. وهذا ناجـم بطبيعة الحال عن غيـاب التعصب الطائفي والديني في المجتمعات الغربية بصورة عامة.

أمـا الدراسـات العربيـة فتركـز عـلى الاتجاهـات السـيكولوجية التعصبيـة في مجتمعاتهـا. وتركـز هـذه الدراسـات أيضا على دراسة التعصب الذي يأخذ طابعا دينيـا وطائفيـا وذلك على خـلاف الدراسـات الأجنبية الجارية في هذا الميدان.

وقـد تبين لنا أيضا أن الدراسـات التـي أجريت على ظاهـرة التعصـب قليلـة نسـبيا في العـالم العـربي وهـذا ناجـم عن صعوبة تقـصي أبعاد هـذه الظاهرة والخوض فيهـا لاعتبـارات سياسـية ودينية وأخلاقيـة. فمثل هذه الأبحـاث تحتـاج إلى الجـرأة والإمكانيـة والإطـار العام

الثقافي والاجتماعي لا يسمح بإجراء دراسات تتناول البعد الطائفي والديني في المجتمعات العربية .

وبالنسبة للدول الخليجية فإن الدراسات نادرة جدا وشبه معدومة في بلدان الخليج للاعتبارات نفسها التي ذكرناها حول خصوصية هذه الظاهرة وصعوبة الخوض في غمارها. ولأن الأجواء الديمقراطية في الكويت تسمح نوعا ما بمثل هذا التناول لأغراض علمية فإن بعض الدراسات الخجولة ظهرت في هذا الميدان واتخذت لبوسا تربوية تركز فيها على المضامين التربوية دون غيرها.

وفي هذا السياق يمكن القول بأن التناول الصحفي لهذه الظاهرة في الكويت يتميز بغزارته حيث تطرح هذه القضية بقوة أفضت إلى وجود بعض الدراسات التي تأخذ طابعا استطلاعيا بالدرجة الأولى كالدراسة التي أجريناها عام ١٩٩٩ حول التعصب ماهية وانتشارا في العالم العربي .

وتأتي الدراسة الحالية تطويرا لأطروحاتنا الفكرية حول التعصب عام ١٩٩٩ ففي هذه الدراسة بدأنا بطرح قضايا جديدة لها طابع سياسي وأيديولوجي يتعلق بمصادر التعصب ومؤثراته الثقافية ودور الدولة في محاربته القضاء عليه واتجاهات الطلاب نحو هذا التعصب. ومن الجوانب الجديدة في هذه الدراسة أننا بدأنا ندرس وبجرأة تأثير بعض العوامل والمتغيرات التي يصعب تناولها في مثل هذه الدراسات مثل تأثير الانتماء القبلي والحضري على الطلاب واتجاهاتهم نحو قضية التعصب بمختلف تجلياتها الإنسانية. ونعتقد أن دراستنا هذه ستؤسس لدراسات مستقبلية تبحث في جوهر قضايا التعصب وهي تفتح الباب على مصراعيه لتحري قضية التعصب في سياق مواجهة صريحة تتميز بالجرأة والمبادرة والأصالة العلمية.

## ٩- منهج الدراسة

تجري الدراسة وفقا لمنهج البحث الوصفي بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية ومنهجية. وغني عن البيان أن هذا المنهج يستجيب لطبيعة القضية المطروحة التي تحتاج إلى خطة ميدانية يتم وفقا لها تحديد الفرضيات ويمكّن من اختبار الفرضيات والتساؤلات وفقا لمعطيات البحث وعلى أساس الاختبارات الإحصائية القادرة على الفصل بين مختلف الجوانب الإشكالية للقضية المدروسة.

## ١٠- أداة الدراسة

أعدت استبانة البحث بناء على عدد من القراءات المنهجية حول قضايا التعصب والنزعات العرقية وحقوق الإنسان، اشتملت أداة الدراسة على صحيفة المعلومات الأساسية وعلى عدد من الأسئلة الأساسية المتعلقة بمواقف الطلاب وآرائهم حول التعصب في الكويت. واشتمل المقياس على أربعة محاور تغطي قضية التعصب من حيث انتشاره ومصادره ودور الدولة في مواجهته ومن ثم اتجاهات الطلاب أنفسهم نحو هذا التعصب [٦] .

## ١١- صدق الأداة وثباتها

تم حساب الصدق الخارجي وفقا لآراء عدد من المحكمين في كلية التربية وفي كلية الآداب قسم علم الاجتماع في جامعة الكويت وتم تعديلها وفقا للملاحظات التي أبداها السادة المحكمون.

ومن ثم تم حساب صدق المضمون أو صدق المحتوى Content Validity وفقا لمصفوفة الارتباط

(٦) تضمنت الأداة نسقا من الأسئلة التي تتعلق بالهوية والمواطنة والتي تمت معالجتها في دراسة أخرى

والاتساق الداخلي للفقرات. وقد بينت مصفوفة الارتباط الخاصة بالأداة أن الارتباط بين مختلف العبارات دال بصورة كاملة ٩٩٪ واتضح أن الارتباط قد تحقق في مستوى ٠,٠١ بصورة كلية في مستوى المقياس الخاص بالمجتمع الكويتي والمجتمعات العربية. وهذه النتيجة تدل على درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس .

ثم تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا Gronbach Alpha لحساب الثبات، وتعد هذه الطريقة هي الأفضل والأكثر شيوعا لحساب الثبات(الحارثي،١٩٩٢:٢٢٥). ويعرف معامل الثبات:

$$\text{ألفا} = \frac{\text{ن مجع}^2\text{ر}}{(\text{ن}-1)\,\text{ع}^2\text{ن}} \times \left(1 - \frac{\quad}{\quad}\right)$$

وقد بلغ معامل الثبات للأداة بصورتها الكلية ٠,٦٧٨٣ وهذه النتيجة تشير إلى معامل ثبات عال مناسب. ثانيا: ومن جهة ثانية تم حساب الثبات وفقا لمنهجية التجزئة Split -half، وتنطلق هذه المنهجية من تقسيم مفردات المقياس إلى نصفين ومن ثم إجراء قياس معامل الترابط بينهما، وقد تم تقسيم المفردات إلى مجموعتين إحداهما تتوافق مع الأرقام الفردية والثانية مع الأرقام الزوجية، ومن هذا المنطلق تم حساب معامل الترابط بين بنود النصف الأول والثاني للمقياس حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٥٥٦ وفقا لمقياس سبيرمان براون، وهذا يمثل ارتباطا عاليا يدل على ثبات الأداة المستخدمة بدرجة عالية .

**١٢- عينة الدراسة**

بلغ عدد الكليات الجامعية في جامعة الكويت ١٤ كلية ومركز منها ست كليات للعلوم الإنسانية وسبع كليات للعلوم التطبيقية ويضاف إلى ذلك كلية البنات التي تشكل خليطا من الاختصاصات العلمية والنظرية، وبلغ مجموع الطلاب المسجلين في هذه الكليات ٢٩١٢٤ طالبا وطالبة في العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١.

بلغ عدد طلاب الكليات الإنسانية ١٨٨٣٤ وهم يمثلون ٦٤,٦٪ من عدد طلاب الجامعة المصنفين إلى علوم إنسانية وعلوم تطبيقية (من غير كلية البنات)، وبالمقابل بلغ عدد طلاب الكليات العلمية (علوم تطبيقية) ١٠١٠٥ طالبا بنسبة ٣٥,٤٪ من مجموع عدد طلاب الكليات العلمية والنظرية.

تم سحب العينة على مرحلتين: تم في المرحلة الأولى سحب خمس كليات من أصل ١٣ كلية بطريقة السحب العشوائي البسيط، وتم الحصول على خمس كليات، هي: التربية، والآداب، والشريعة، والعلوم، والهندسة، وتمثل هذه الكليات نسبة ٣٨٪ من عدد كليات الجامعة.

وفي المرحلة الثانية تمّ سحب عينة ميدانية مقصودة وفقا لمبدأ المحاصصة روعي فيها الحصول على نسبة لا تقل ٥٪ من عدد طلاب المجتمع الأصلي للعينة كما روعي فيها تحقيق نسب واقعية من التمثيل لمتغيرات الدراسة التي تتعلق بالجنس والمحافظة والاختصاصات العلمية، وفي إطار هذا التوجه حاول الباحث تطبيق الاستبانة على أكبر عدد ممكن من الطلاب في مختلف الكليات المعنية بعملية السحب وكان الهدف الحصول على عينة ممثلة ما أمكن ذلك تعتمد على حجمها ومراعاة النسب الإحصائية الممكنة لمتغيراتها، لأنه من الصعوبة بمكان تطبيق عينة عشوائية ممثلة. وقد تمكن الباحثون

المساعدون من تطبيق الاستبانة على عينة بلغت ١١٩٤ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة في كليات التربية والآداب والشريعة والعلوم والهندسة وبلغت نسبة العينة ٦,٦٨ ٪ من مجموع الكليات الخمسة التي سحبت منها (١١٩٤/ ١٧٨٧٢*١٠٠ = ٦,٦٨٪). وبلغت نسبة السحب من المجتمع الإحصائي ٤,١ ٪، ونعني بالمجتمع الإحصائي مجموع طلاب الجامعة في مختلف الكليات في العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ البالغ ٢٩١٢٤ طالبا وطالبة، وتم حساب نسبة السحب وفق المعادلة الحسابية التالية (١١٩٤/ ٢٩١٢٤*١٠٠ = ٤,١٠٪) وهي نسبة جيدة ممثلة إلى حدّ كبير للمجتمع الإحصائي وفقا الاستشارات الإحصائية التي أجريناها مع بعض المتخصصين في مجال سحب العينات ( الجدول رقم١) .

الجدول رقم (١) توزع أفراد العينة وفقا للكليات الجامعية بالمقارنة مع المجتمع الإحصائي

| الكليات | عينة الدراسة | ٪ | المجتمع الإحصائي | ٪ | نسبة السحب |
|---|---|---|---|---|---|
| التربية | ٥٧٤ | ٤٨,١ | ٤٥٦٤ | ٢٥,٥٣ | ١٢,٥٨٪ |
| الآداب | ١٥٨ | ١٣,٢ | ٢٩٦٣ | ١٦,٥٧ | ٥,٣٣٪ |
| الشريعة | ١٤٠ | ١١,٧ | ٢٢٠٨ | ١٢,٣٥ | ٦,٣٤٪ |
| العلوم | ١٦٢ | ١٣,٦ | ٣٩٠٠ | ٢١,٨٢ | ٤,١٥٪ |
| الهندسة والطب | ١٦٠ | ١٣,٤ | ٤٢٣٧ | ٢٣,٧٠ | ٣,٧٨٪ |
| المجموع | ١١٩٤ | ١٠٠,٠ | ١٧٨٧٢ | ١٠٠ | ٦,٦٨٪ |

ويتبين من الجدول رقم (١) ارتفاع نسبة طلاب كلية التربية بين أفراد العينة حيث بلغت ١٢,٥٧ ٪ وهي أعلى نسبة سحب في العينة بينما بلغت أدنى نسبة ٣,٧٨ ٪ لطلاب كلية الهندسة، ويعود هذا الأمر إلى الصعوبات الكبيرة التي واجهت الباحث في تطبيق الاستبانة في الكليات العلمية حيث رفض عدد كبير من الأساتذة تطبيق الاستبانة لديهم نظرا لطبيعة الدروس المخبرية والعلمية في هذه الكليات، كما يعود ذلك إلى طبيعة المختبرات وإلى رؤية سلبية للبحث التربوي والاجتماعي في منظور عدد من المدرسين في هذه الكليات .

**١٣ - نتائج الدراسة**

تضمنت إشكالية البحث مجموعة من التساؤلات المنهجية حول رأي الطلاب في مدى وجود التعصب بشقيه الطائفي والقبلي في الجامعة. ولقد آثرنا منذ البداية أن ننطلق من دائرة المجتمع لأن الجامعة مؤسسة أكاديمية تنتمي إلى حاضنها الاجتماعي، وبالتالي، فإن حضور التعصب في الجامعة هو امتداد طبيعي لحضوره في المجتمع الحاضن. قد آثر الباحث في معرض الإجابة عن أسئلة الدراسة أن يعتمد منهجا تكامليا يبدأ من العام إلى الخاص ومن الكل إلى أجزائه وعلى هذا المنهج تم تحديد رأي الطلاب في حضور ظاهرة التعصب في المجتمع ككل

، ومـن ثم في الجامعة بعامة، ومـن الجامعة إلى تحديد أبعاد هـذه الظاهـرة لدى المدرسـين، ثـم لدى الطـلاب، ثم في الممارسات الانتخابية للطلاب، انتهاء بطموحات الطلاب في إزالة هذه الظاهرة واستئصال شأفتها في المجتمع.

### ١٣/١- المحـور الأول: المحـور الأول حضـور التعصب في المجتمع

يشـكل النظام القبلي بنية اجتماعيـة قائمة في المجتمع الكويتـي فالقبائـل العربية ما زالت حـاضرة في المجتمع بأسـمائها وعاداتهـا وتقاليدهـا ومفاهيمهـا، وهنـا يجب علينـا التمييز بين القبليـة والتعصب القبلي أو بين القبيلة والقبليـة. فالقبيلـة تنظيـم اجتماعي والقبليـة صيغة من صيـغ التعصـب الاجتماعـي. ومـن الطبيعـي أن يكون التنظيـم القبلي الاجتماعي مصـدرا من مصادر التعصب لأن بنيـة التنظيـم القبـلي تقتـضي بالضرورة وجـود نوع مـن التعصب تحت اسـم الفزعة القبلية. وهـذا يعني أن التعصـب القبلي قد يكـون قائما وحـاضرا بحضور بنيته الأساسـية وهو القبلية. فالمجتمـع الكويتي ينطوي على بنيـة اجتماعية قبلية واضحة للعيان وممارسـاتها قائمة في مختلف المستويات السياسية والاجتماعية ومن هنا يمكن الافـتراض بـأن التعصب حـاضر في المجتمـع وقائم في مختلف تجلياته ومستوياته.

ومـن أجـل تقـصي حـدود وأبعـاد هـذا التعصـب تضمنـت الاسـتبانة أربعـة بنـود حـول مـدى انتشـار التعصـب في المجتمـع الكويتي من وجهـة نظر الطلاب وقد وضعت نتائج هذا المحور في الجدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٢) مدى انتشار التعصب في المجتمع الكويتي من وجهة نظر الطلاب

| تسلسل | بنود التعصب | موافق ٪ | محايد٪ | معارض٪ | المجموع ن = ١١٩٤ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يعاني المجتمع الكويتي من التعصب القبلي | ٩٣,٠ | ٠,٧ | ٦,٤ | ١٠٠ |
| ٣ | يعاني المجتمع الكويتي من التعصب الطائفي | ٩١,٥ | ٠,٧ | ٧,٩ | ١٠٠ |
| ٢ | يعاني المجتمع الكويتي من التعصب العائلي | ٧٩,٦ | ١,٢ | ١٩,٣ | ١٠٠ |
| ٤ | يعاني المجتمع الكويتي من التعصب الديني | ٧٨,١ | ٠,٨ | ٢١,١ | ١٠٠ |
| | **المجموع** | **٨٥,٥** | **٠,٩** | **١٣,٦** | **١٠٠** |

يبـين الجـدول (٢) أن التعصـب القبلي يحتـل المرتبة الأولى في مسـتوى حضـوره وانتشـاره في المجتمع حيث يعلـن ٠,٩٣٪ مـن الطـلاب انتشـار هـذا التعصـب، يليـه التعصـب الطائفي في المرتبـة الثانية وبنسـبة بلغت ٩١,٥٪ ثـم التعصـب العائـلي ٧٩,٦٪ في المرتبـة الثالثـة ليأتي التعصب الدينـي ٧٨,١٪ في المرتبة الرابعة والأخيرة.

ويبـين الجـدول في صـورة إجماليـة أن ٨٥,٥٪ مـن الطـلاب يـرون أن التعصب بأشـكاله المختلفة ينتشر في المجتمـع الكويتي. وهـذه النتائج تؤكد خطورة انتشـار هذه الظاهرة في المجتمع وتأصلها فيه.

ومـن أجل اختبار الفرضيات الصفرية حول تأثير المتغيرات المسـتقلة أجري الاختبـار التائي (T.Test) عـلى متغـيري الانتـماء الاجتماعـي (بـدو وحـضر) والجنـس ووضعـت نتائـج الاختبار في الجـدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٣) الاختبار التائي (T-Test ) لقياس الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات الجنس و(البدو والحضر) والاختصاص العلمي في إجابات الطلاب عن بنود المحور الأول: انتشار التعصب الطائفي والقبلي والعائلي والديني

| المتغير المستقل | فروع المتغير | عدد | المتوسط | القيمة التائية قيمة (ت) | درجات الحرية | (Sig. 2-tailed) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٥٧٨ | ١١,٠٠٠٠ | ٢,٣٣٣ | ١١٨٢ | ٠,٠٢ | دالة |
| | إناث | ٦٠٦ | ١٠,٧٣٦٠ | | | | |
| البدو والحضر | بدو | ٦٨٦ | ١٠,٧٢٠١ | ٣,٤٠٩ | ١١٥٤ | ٠,٠٠١ | دالة |
| | حضر | ٤٧٠ | ١١,١١٠٦ | | | | |

يبين الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على المحور وفق متغيري الجنس والانتماء الاجتماعي. وتبين المتوسطات أن هذه الفروق تعود لصالح الذكور من جهة والحضر من جهة ثانية حيث يبدي الطرفان الذكور والحضر موافقة كبرى على حضور التعصب (الطائفي والديني والعائلي والقبلي) في المجتمع وذلك بالمقارنة مع الإناث والطلاب البدو.

وفيما يتعلق بالمتغيرات ذات الاتجاهات المتعددة (الكلية والسنوات الجامعية والمحافظة) أجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق الإحصائية ونظمت نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤) تحليل التباين البسيط (ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول (حضور التعصب في المجتمع ) وفقا لمتغيرات: الكليات العلمية والسنوات الدراسية

| م | بنود المحور | اتجاه التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | متغير الكليات العلمية | بين المجموعات | ٢٢,٥٧١ | ٤ | ٥,٦٤٣ | ١,٤٩٥ | ٠,٢٠١ |
| | | داخل المجموعات | ٤٤٨٨,٥٨٥ | ١١٨٩ | ٣,٧٧٥ | | |
| ٢ | متغير السنوات لدراسية | بين المجموعات | ٢٥,٢٧٦ | ٢ | ١٢,٦٣٨ | ٣,٤١٠ | **٠,٠٣٣ |
| | | داخل المجموعات | ٤٣٦٢,١١٤ | ١١٧٧ | ٣,٧٠٦ | | |

** دالة إحصائيا

يبين الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيري السنوات الدراسية والمحافظة. وتشير الإحصائيات أن الفروق الإحصائية الملاحظة وفق متغير السنوات الجامعية تعود لصالح طلاب السنوات العليا الذين استشعروا وجود التعصب في المجتمع أكثر من زملائهم في السنوات الأدنى: بلغ متوسط طلاب السنة الثالثة وما فوق ١١,١، وبلغ هذا المتوسط ١٠,٨٢ بالنسبة لطلاب السنة الثانية، بينما بلغ ١٠,٧ بالنسبة لطلاب السنة الأولى.

**١٣/ ٢- المحور الثاني - الخلفيات الثقافية للتعصب**

أفادت نتائج المحور الأول أن التعصب حاضر وقائم في المجتمع الكويتي بمختلف أشكاله .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: من يغذي هذا التعصب ويحييه؟ ومن هي الفئات التي تبث هذا التعصب وتشجع على ممارسته وتنميه؟ فهناك كثير من الشكوك تدور حول مؤثرات ثقافية مصدرها رجال السياسة والفكر والدين والثقافة. ومن أجل اختبار هذه الرؤية حول مؤثرات التعصب ثقافيا تضمنت الاستبانة ثلاثة بنود كاشفة حول تأثير المثقفين ورجال الدين ورجال الإعلام في تغذية التعصب وبثه في المجتمع.

ومن أجل تقديم صورة شاملة مقارنة لهذا المحور ينبي الجدول المقارن رقم (٥) حول مصادر التعصب ثقافيا ودينياً وإعلامياً.

الجدول رقم (٥) الخلفيات الثقافية التعصب في المجتمع الكويتي من وجهة نظر الطلاب

| تسلسل | بنود التعصب | موافق ٪ | محايد٪ | معارض٪ | المجموع ن = ١١٩٤ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | بعض المثقفين ينشر التعصب في لمجتمع | ٨٨,٨ | ٣,٢ | ٨,٠ | ١٠٠ |
| ٢ | بعض رجال الإعلام ينشر التعصب في لمجتمع | ٨٥,١ | ٣,٢ | ١١,٧ | ١٠٠ |
| ٣ | بعض رجال الدين ينشر التعصب في لمجتمع | ٨٣,٤ | ٣,٢ | ١٣,٤ | ١٠٠ |
| | المجموع | ٨٥,٨ | ٣,٢ | ١١,٠ | ١٠٠ |

يبين الجدول (٥) أن المثقفين هم أكثر من ينشر التعصب في المجتمع ٨٨,٨٪، يليهم رجال الإعلام ٨٥,١٪ في المرتبة الثانية ويأتي رجال الدين في المرتبة الثالثة ٨٣,٤٪. وبصورة عامة يعلن ٨٥,٨٪ من الطلاب بأن رجال الدين والمثقفين والإعلاميين يبثون التعصب في المجتمع ويتحملون مسؤوليته .

ومن أجل اختبار الفرضيات الصفرية حول تأثير المتغيرات المستقلة أجري الاختبار التائي (T.Test) على متغيري الانتماء الاجتماعي (بدو وحضر) والجنس ووضعت نتائج الاختبار في الجدول رقم (٦) .

الجدول رقم (٦) الاختبار التائي (T-Test) لقياس الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات الجنس و(البدو والحضر) والاختصاص العلمي في إجابات الطلاب عن بنود المحور الثاني: الخلفيات الثقافية للتعصب

| المتغير المستقل | فروع المتغير | عدد | المتوسط | القيمة التائية قيمة (ت) | درجات الحرية | (Sig. 2-tailed) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٥٧٨ | ٨,٢٨٧٢ | ٧٨٠. | ١١٨٢ | ٠,٤٣ | غيردالة |
| | إناث | ٦٠٦ | ٨,٢٢٤٤ | | | | |
| البدو والحضر | بدو | ٦٨٦ | ٨,١٠٢٠ | ٤,٤١٣ | ١١٥٤ | ٠,٠٠ | دالة |
| | حضر | ٤٧٠ | ٨,٤٦٣٨ | | | | |

يبين الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على المحور وفق متغير البدو والحضر، وتبين المتوسطات أن هذه الفروق تعود لصالح الطلاب الحضر مقارنة بالطلاب البدو: بلغ متوسط الطلاب الحضر ٨,٤٦ مقابل ٨,١٠ للطلاب البدو .

وهذا يعني أن الطلاب الحضر يحملون المثقفين ورجال الدين مسؤولية نشر التعصب بدرجة أكبر من الطلاب البدو.

وفيما يتعلق بالمتغيرات ذات الاتجاهات المتعددة (الكلية والسنوات الجامعية) أجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق الإحصائية ونظمت نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) تحليل التباين البسيط (ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني (الخلفيات الثقافية للتعصب ) وفقا لمتغيرات: الكليات العلمية والسنوات الدراسية

| م | بنود المحور | اتجاه التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | متغير الكليات العلمية | بين المجموعات | ٢٧,٣٥٦ | ٤ | ٦,٨٣٩ | ٣,٥٢٤ | ٠,٠٠٧** |
| | | داخل المجموعات | ٢٣٠٧,١٧٧ | ١١٨٩ | ١,٩٤٠ | | |
| ٢ | متغير السنوات لدراسية | بين المجموعات | ٠,١٠٨ | ٢ | .٠٥٤ | .٠٢٨ | ٠,٩٧٢ |
| | | داخل المجموعات | ٢٢٥١,٦٢١ | ١١٧٧ | ١,٩١٣ | | |

** دالة إحصائيا

يبين الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الكليات العلمية . وتشير الإحصائيات أن الفروق الإحصائية الملاحظة وفق متغير الكليات العلمية تعود لصالح طلاب كلية الآداب في المرتبة الأولى بلغ متوسط إجابتهم ٨٫٤٣ تلاهم طلاب الهندسة والطب ٨,٣١ في المرتبة الثانية ثم طلاب التربية في المرتبة الثالثة ٨,٢٦ وفي المرتبة الرابعة جاء طلاب العلوم وأخيرا في المرتبة الخامسة جاء طلاب كلية الشريعة ٧٫٨٥ ويدل هذا الترتيب على أن طلاب الآداب والهندسة يؤكدون البعد الثقافي الديني والإعلامي للتعصب بدرجة أكبر من زملائهم في الكليات الأخرى ولاسيما في كلية الشريعة.

**٣/١٣- المحور الثالث: الدولة إزاء التعصب الطائفي والقبلي**

كيف ينظر الطلاب الجامعيون إلى دور الدولة إزاء التعصب الطائفي والقبلي؟ هل يجب على الدولة إزالة الطائفية والقبلية؟ من أجل الكشف عن أبعاد هذه القضية تضمنت استبانة الدراسة سؤالين: أولهما: هل يجب على الدولة محاربة القبلية؟ وثانيهما:هل يجب عليها محاربة التعصب الطائفي؟ . تضمن المحور الثالث بندين أساسيين حول دور الدولة في محاربة التعصب الطائفي والقبلي . ومن أجل تقديم الصورة الإجمالية لإجابة الطلاب تمّ بناء الجدول (٨).

الجدول رقم (٨) دور الدولة إزاء التعصب الطائفي والقبلي من وجهة نظر الطلاب

| تسلسل | بنود التعصب | موافق ٪ | محايد٪ | معارض٪ | المجموع ن = ١١٩٤ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يجب على الدولة محاربة القبلية والتعصب القبلي | ٨, ٥٥٪ | ٥, ١٪ | ٧, ٤٢٪ | ١٠٠ |
| ٢ | يجب على الدولة محاربة الطائفية والتعصب الطائفي | ٩, ٧٥٪ | ٧, ٢٪ | ٤, ٢١٪ | ١٠٠ |
| | المجموع | ٨, ٦٥ | ١, ٢٪ | ١, ٣٢ | ١٠٠ |

يبين الجدول (٨) أن الطلاب يركزون على دور الدولة في محاربة الطائفية بدرجة أكبر من القبلية: أعلن ٩ , ٧٥٪ من الطلاب أنه يجب على الدولة أن تحارب الطائفية ولكن هذه النسبة تدنت إلى ٨ , ٥٥٪ عندما تعلق الأمر بالمسألة القبلية. وبصورة عامة ومع دمج السؤالين يعلن ٨ , ٦٥٪ من الطلاب أنه على الدولة محاربة القبلية والطائفية في آن واحد.

ومن أجل اختبار الفرضيات الصفرية حول تأثير المتغيرات المستقلة أجري الاختبار التائي (T.Test) على متغيري الانتماء الاجتماعي (بدو وحضر) والجنس ووضعت نتائج الاختبار في الجدول رقم (٩) .

الجدول رقم (٩) الاختبار التائي (T-Test ) لقياس الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات الجنس و(البدو والحضر) والاختصاص العلمي في إجابات الطلاب عن بنود المحور الثالث: دور الدولة إزاء التعصب الطائفي والقبلي

| المتغير المستقل | فروع المتغير | عدد | المتوسط | القيمة التائية قيمة (ت) | درجات الحرية | (Sig. 2-tailed) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٥٧٨ | ٤, ٨٢٣٥ | ٣, ٠٥٤ | ١١٨٢ | ٠, ٠٠ | دالة |
| | إناث | ٦٠٦ | ٤, ٥٥١٢ | | | | |
| البدو والحضر | بدو | ٦٨٦ | ٤, ٢٨٨٦ | ١٠, ٢٩٦ | ١١٥٤ | ٠, ٠٠ | دالة |
| | حضر | ٤٧٠ | ٥, ٢٠٤٣ | | | | |

يبين الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على المحور وفق متغيري البدو والحضر والجنس .

متغير الانتماء الاجتماعي: وتبين المتوسطات أن هذه الفروق تعود لصالح الطلاب الحضر مقارنة بالطلاب البدو: بلغ متوسط الطلاب الحضر ٢ , ٥ مقابل ٢ , ٤ للطلاب البدو . وهذا يعني أن الطلاب الحضر يتشددون في إعطاء الدولة أهمية أكبر في مجال الحرب ضد التعصب القبلي والطائفي في آن واحد.

متغير الجنس: وفيما يتعلق بمتغير الجنس تبين المعطيات الإحصائية أن الفروق الإحصائية لصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم ٨ , ٤ مقابل ٥ , ٤ للإناث وهذا يعني أيضا أن الذكور يولون الدولة أهمية أكبر بالمقارنة مع الإناث في عملية إزالة التعصب الطائفي والقبلي.

وفيما يتعلق بالمتغيرات ذات الاتجاهات المتعددة (الكلية والسنوات الجامعية) أجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق الإحصائية ونظمت نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠) تحليل التباين البسيط (ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث (دور الدولة إزاء التعصب) وفقا لمتغيرات: الكليات العلمية والسنوات الدراسية

| تسلسل | بنود المحور | اتجاه التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | متغير الكليات العلمية | بين المجموعات | ٥٤,٨٧٩ | ٤ | ١٣,٧٢٠ | ٥,٨٢٨ | ٠,٠٠٠** |
| | | داخل المجموعات | ٢٧٩٩,٠٣٧ | ١١٨٩ | ٢,٣٥٤ | | |
| ٢ | متغير السنوات لدراسية | بين المجموعات | ٢١,٨٨٩ | ٢ | ١٠,٩٤٤ | ٤,٥٨٤ | ٠,٠١٠** |
| | | داخل المجموعات | ٢٨٠٩,٨٧١ | ١١٧٧ | ٢,٣٨٧ | | |

** دالة إحصائيا

يبين الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا في مختلف الاتجاهات والمتغيرات المستقلة: متغير الكليات العلمية ومتغير السنوات الدراسية.

وتشير الإحصائيات أن الفروق الإحصائية الملاحظة وفق متغير الكليات العلمية تعود لصالح طلاب الكليات العلمية الهندسة والطب والعلوم ضد طلاب الآداب والتربية والشريعة: بلغ متوسط الهندسة والطب ٥,٠٣ متربعا على هرم متوسطات الكليات يليه متوسط العلوم ٤,٨ ويقابل هذه المتوسطات متوسط التربية الآداب ٤,٧ ثم التربية ٤,٥ وأخيرا الشريعة ٤,٢. وتدل هذه لنتائج على أن طلاب الكليات العلمية يطالبون الدولة بتدخل أكبر من طلاب الكليات الإنسانية لاستئصال التعصب الطائفي والقبلي .

وبعبارة أخرى يمكن القول أن طلاب الكليات العلمية أكثر ميلا إلى محاربة التعصب الطائفي والقبلي عن طريق الدولة وذلك بالمقارنة مع طلاب العلوم الإنسانية.

وفيما يتعلق بالفروق الإحصائية الملاحظة وفق متغير السنوات الجامعية تبين الإحصائيات أن هذه الفروق تعود لصالح طلاب السنوات العليا (السنة الثالثة وما فوق) حيث بلغ متوسط السنوات العليا ٤,٨ مقابل ٤,٧ لطلاب السنة الأولى و٤,٤ لطلاب السنة الثانية وهذا يعني أن طلاب السنوات الأخيرة أكثر قبولا لتدخل الدولة ضد التعصب الطائفي والقبلي من طلاب السنوات الأولى والثانية.

### ١٣/ ٤- المحور الرابع: اتجاهات الطلاب نحو التعصب

يتضمن المحور الرابع استكشافا لاتجاهات الطلاب من التعصب بمختلف أشكاله وتجلياته. وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة بنود لقياس موقف الطلاب سيكولوجيا من التعصب الطائفي والقبلي ومختلف أشكال التعصب والولاءات المضادة للوطن. وبعبارة أخرى يتضمن هذا

المحـور ثلاث أمنيـات للطلاب تتعلق بـزوال التعصب الطائفـي والقبلي وكل أشـكال التعصب المضادة للدولة والوطـن. ومـن أجل تقديم صـورة إجماليـة مقارنة لهذا المحور تم بناء الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١) اتجاهات الطلاب إزاء التعصب الطائفي والقبلي

| تسلسل | بنود التعصب | موافق ٪ | محايد٪ | معارض٪ | المجموع ن = ١١٩٤ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أتمنى زوال التعصب القبلي دون رجعة | ٨٦,٤ | ٢,٨ | ١٠,٧ | ١٠٠ |
| ٢ | أتمنى زوال التعصب الطائفي إلى الأبد | ٨٩,١ | ٢,٧ | ٨,٢ | ١٠٠ |
| ٣ | أتمنى زوال كل الولاءات المضادة للدولة والوطن | ٩٠,٨ | ٣,٠ | ٦,٢ | ١٠٠ |
| | المجموع | ٨٨,٩ | ٢,٨ | ٨,٣ | ١٠٠ |

يبـين الجـدول أن ٨٨,٩٪ مـن الطـلاب يرغبون في زوال التعصـب في مختلـف مسـتوياته الطائفيـة والقبلية وكل الـولاءات المضـادة للدولـة ويقابـل ذلـك وجود ٨,٣٪ مـن الطـلاب الذيـن يرفضـون هـذا التوجـه. ويتضـح من الجـدول أن الطلاب يركـزون على ضرورة زوال التعصب الطائفي بدرجة أكبر من التعصب القبلي، يعلـن ٨٩,١٪ مـن الطـلاب تمنياتهـم زوال التعصـب الطائفي مقابـل ٨٦,٤٪ للتعصب القبلي، وترتفع حدة هـذا التمني لتصـل إلى ٩٠,٨٪ لكل أشـكال التعصب المضادة للدولة والوطن.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هل تؤثر المتغيرات المسـتقلة للدراسـة في اتجاهات الطلاب نحو التعصب. ومـن أجـل اختبـار الفرضيـات الصفريـة حـول تأثـير المتغيرات المسـتقلة أجـري الاختبار التائـي (T.Test) على متغيري الانتـماء الاجتماعي (بدو وحضر) والجنس ووضعت نتائج الاختبار في الجدول رقم (١٢)

الجدول رقم (١٢) الاختبار التائي (T-Test) لقياس الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات الجنس و(البدو والحضر) والاختصاص العلمي في إجابات الطلاب عن بنود المحور الرابع: اتجاهات الطلاب نحو التعصب

| المتغير المستقل | فروع المتغير | عدد | المتوسط | القيمة التائية قيمة (ت) | درجات الحرية | (Sig. 2-tailed) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ٥٧٨ | ٨,٤٣٢٥ | .٢٥٨ | ١١٨٢ | ٠,٧٩ | غير دالة |
| | إناث | ٦٠٦ | ٨,٤١٢٥ | | | | |
| البدو والحضر | بدو | ٦٨٦ | ٨,٣٤١١ | -٢,٦١٤ | ١١٥٤ | ٠,٠٠ | دالة |
| | حضر | ٤٧٠ | ٨,٥٤٨٩ | | | | |

يبين الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة في متغير الانتماء الاجتماعي (البدو والحضر) وتبين المتوسطات أن هذه الفروق تعود لصالح الطلاب الحضر مقارنة بالطلاب البدو: بلغ متوسط الطلاب الحضر ٨,٥ مقابل ٨,٣ للطلاب البدو. وهذا يعني أن اتجاهات الطلاب الحضر أكثر شدة إزاء تمنياتهم بزوال التعصب بمختلف أشكاله وتجلياته.

وفيما يتعلق بالمتغيرات ذات الاتجاهات المتعددة (الكلية والسنوات الجامعية) أجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق الإحصائية ونظمت نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣) تحليل التباين البسيط (ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الرابع (اتجاهات الطلاب نحو التعصب) وفقا لمتغيرات: الكليات العلمية والسنوات الدراسية

| م | بنود المحور | اتجاه التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | متغير الكليات العلمية | بين المجموعات | ٣,٨٣٦ | ٤ | ٩٥٩. | ٠,٥٢٧ | ٧١٦. |
| | | داخل المجموعات | ٢١٦٥,٤٣١ | ١١٨٩ | ١,٨٢١ | | |
| ٢ | متغير السنوات الدراسية | بين المجموعات | ٣٢,١١٤ | ٢ | ١٦,٠٥٧ | ٩,١٢٥ | **٠,٠٠ |
| | | داخل المجموعات | ٢٠٧١,٠٧٦ | ١١٧٧ | ١,٧٦٠ | | |

** دالة إحصائيا

يبين الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا في متغيري السنوات الجامعية . وتشير البيانات أن الفروق الإحصائية الملاحظة وفق متغير السنوات الجامعية تعود لصالح طلاب السنوات العليا (السنة الثالثة وما فوق) حيث بلغ متوسط السنوات العليا ٨,٦ مقابل ٨,٤ لطلاب السنة الأولى و٨,٢ لطلاب السنة الثانية وهذا يعني أن اتجاهات طلاب السنوات الأخيرة نحو إزالة التعصب أكبر منها لدى طلاب السنوات الأولى والثانية.

## ١٤ - خلاصة الدراسة

استجوبت الدراسة آراء الطلاب واتجاهاتهم نحو التعصب بتجلياته المختلفة في المجتمع الكويتي. واستطاعت أن تقدم إجابات عن مختلف الأسئلة التي طرحتها واختبار الفرضيات التي قدمتها في مجال العلاقة بين متغيرات الدراسة وآراء الطلاب في التعصب .

ويمكن تقديم صورة مختصرة لنتائج الدراسة في الآتي:

١- يعاني المجتمع الكويتي من التعصب القبلي والعائلي والطائفي والديني أكما يعلن ٨٥,٥٪ من الطلاب أفراد العينة .

٢- يساهم المثقفون كما هو حال رجال الدين، والإعلاميون في نشر التعصب بأشكاله المختلفة كما يعلن ٨٥,٨٪ من الطلاب .

٣- يبدي الطلاب اتجاها إيجابيا نسبيا فيما يتعلق بدور الدولة في إزالة التعصب ومحاربته حيث يعلن ٦٥,٨٪ منهم أنه يجب على الدولة إزالة

التعصب ومحاربته بمختلف أشكاله الطائفية والقبلية .

٤- وفيما يتعلق باتجاهات الطلاب أنفسهم إزاء التعصب يعلن ٨٨,٩٪ منهم تمنياتهم زوال التعصب واجتثاثه من المجتمع .

وقد بينت الدراسة تأثير متغير الانتماء الاجتماعي والسنوات الدراسية في مواقفهم من التعصب حيث أفرزت الدراسة فروقا إحصائية وفق هذين المتغيرين: فاتجاهات الطلاب الحضر ضد التعصب أكبر منها لدى البدو، وطلاب السنوات العليا أشد توجها نحو إزالة التعصب من طلاب السنوات الدنيا (الأولى والثانية).

**١٥- توصيات الدراسة**

بناء على النتائج التي تمّ التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن بناء التوصيات التالية:

- توصي الدراسة بأن تقوم الدولة بجهود إستراتيجية في مختلف مستويات الحياة السياسية والاجتماعية في اتجاه الحدّ من ظاهرة التعصب في المجتمع.
- توصي الدراسة بتبني استراتيجيات تربوية متكاملة للحد من ظاهرة التعصب في المجتمع بمختلف أشكاله وتجلياته .
- بناء استراتيجيات إعلامية تضع حدودا للممارسات الصحافية في مجال نشر التعصب والكراهية .
- توصي الدراسة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بترسيخ فكر ديني مضاد للطائفية والمذهبية في المجتمع ووضع حدود لممارسات رجال الدين التعصبية في هذا المجال.
- إجراء دراسات معمقة حول إشكالية التعصب في المجتمع الكويتي وغيره من المجتمعات الخليجية . وإجراء دراسات مقارنة بين المجتمعات الخليجية والعربية في هذا الخصوص .
- ولأن ظاهرة التعصب خطرة ومنافية لكل موجبات الحياة الوطنية توصي الدراسة بالعمل على الدعوة لمؤتمر وطني يتناول فيها أبعاد هذه الظاهرة ويرسم الاستراتيجيات الممكنة لاستئصال شأفتها والتأثير على عوامل وجودها.
- توصي الدراسة إدارة الجامعة باتخاذ إجراءات أدبية وأكاديمية للحد من الممارسات ذات الطابع التعصبي في الجامعة سواء عند أعضاء الهيئة التدريسية أو لدى الطلاب واحتواء هذه الممارسات في مختلف جوانب الحياة الأكاديمية.
- توصي الدراسة بتأصيل قيم حقوق الإنسان وقيم المواطنة والتسامح ونبذ العصبية في المقررات الدراسية وفي مختلف أوجه ونشاطات العمل الأكاديمي والعلمي والاجتماعي في الجامعة.

## مراجع الدراسة

### أولاً: المراجع العربية


- إبراهيم، سعد الدين، (١٩٨٩). التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، ضمن: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: الأطفال والتعصب والتربية:احتمالات الانهيار الداخلي للثقافة العربية المعاصرة، الكتاب السنوي السادس، الكويت، ١٩-٧١.
- أبو زيد ،نصر حامد (١٩٩٩) .دوائر الخوف: قراءة في خطاب المرأة ، بيروت:المركز الثقافي العربي.
- أحمد، عبد السميع سيد (١٩٩١). النرجسية الثقافية قراءة في إربك فردم، التربية المعاصرة ، عدد٢٦ ،سنة ١٠، مارس.
- إسماعيل عزت سيد(١٩٩٦) سيكولوجيا التطرف والإرهاب أ حوليات كلية الآداب بجامعة الكويت، الحولية ١٦،٨-٨٩.
- الأعسر، صفاء (١٩٨٧): اتجاهات عينه من الأمريكيين نحو بعض الشعوب الأخرى: بحث ميداني، القاهرة، مكتبة الانجلو.
- بدوي، أحمد زكي (١٩٧٨) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت: مكتبة لبنان.
- البعلبكي، منير (١٩٩٤) المورد: قاموس إنكليزي عربي ،ط.٢٨، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٤.
- البغدادي، أحمد، المديريس، أحمد (١٩٩٣). دراسة تحليلية لاتجاهات الرأي العام الكويتي حول مختلف القضايا السياسية المحلية مجلة المستقبل العربي، السنة ١٥، العدد ،٨٧ .
- الحارثي، زايد، (١٩٩٢) بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات، دار الفنون للطباعة والنشر، جدة.
- حسن، حسين سرمك، رؤوف، مفيد محمد سعيد (١٩٩٨). قياس التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس، (٢٢)، ٦١-٦٥. القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- خليفة، عبد الله، الحسين، عبد المنعم (١٩٩٥). اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض شعوب العالم، دراسة مقارنة بين الطلاب السودانيين والمصريين، مجلة علم النفس، الهيئة العامة المصرية للكتاب، السنة ٩، عدد ٣٦، ١٩٩٥، ١٠٦-١٣١.
- الخميسي، السيد سلامة (١٩٩١) تربية التسامح الفكري (صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف) التربية المعاصرة، عدد ٢٦، مارس / آذار، ٧٧-١٠٩.
- دكت، جون (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي والتعصب. (ترجمة: عبد الحميد صفوت إبراهيم) القاهرة: دار الفكر العربي.
- ديري، مروان (٢٠٠٤) التعددية الثقافية القومية: الداخلي (العربي) والخارجي (الدستوري) ، مجلة عدالة الإلكترونية، العدد السابع، تشرين ثاني.
- راغب، علي عيد (١٩٩٤) مشكلات اجتماعية معاصرة: نماذج مختارة من مجتمعات عربية معاصرة، ط٢، الكويت: مجموعة دلتا.
- الزحيلي، محمد (١٩٩٧). حقوق الإنسان في الإسلام.، دمشق: دار الكلم الطيب.
- السعيد، رفعت (٢٠٠١). العلمانية بين الإسلام والعقل والتأسلم، دمشق:الأهالي.
- شابي، ليليا (١٩٨٧) التباينات والمعايشى، ضمن مراد وهبة(تحرير): التسامح الثقافي: أبحاث المؤتمر الإقليمي الأول للمجموعة الأوروبية العربية للبحوث الاجتماعية المنعقد في ٢١-٢٤ نوفمبر عام ١٩٨١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٧٣-٧٦.
- شبرياني، روبيرتو (١٩٨٧)، الأيديولوجيا والتسامح الثقافي، ضمن مراد وهبة: التسامح الثقافي: أبحاث المؤتمر الإقليمي الأول للمجموعة الأوروبية العربية للبحوث الاجتماعية المنعقد في ٢١-٢٤ نوفمبر عام ١٩٨١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٦١-٧١.

- الصراف، قاسم (١٩٩٥). المفاهيم التربوية المتعلقة بالتسامح في مناهج المرحلة الابتدائية، مجلة التربية، عدد ١٣، إبريل / نيسان ٦-١٤.
- صليبا، جميل صليبا(١٩٩٤) المعجم الفلسفي، جزء١، بيروت: الشركة العالمية للكتاب.
- عبد الباقى، سلوى (١٩٩٢). العصبيات القبلية في دولة حديثة: دراسة في التعصب. دراسات نفسية. ١، (٢)، ٢٠٣-٢٢٨.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٧٠). عملية التطبيع الاجتماعي وأزمات التحامل والتعصب في مجتمعاتنا العربية المعاصرة، عالم الفكر الكويتية، عدد ١، أبريل/ مايو / يونيو، ٨٣ - ١٣٢.
- عبد الله، معتز سيد (١٩٩٧): الاتجاهات التعصبية بين الذكور والاناث المفهوم والابعاد. مجلة علم النفس ،اكتوبر، نوفمبر .
- عبد الله، معتز (١٩٩٧). التعصب:دراسة نفسية اجتماعية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الله، معتز سيد (١٩٩٠) الاتجاهات التعصبية، أهم أشكالها ومدى عموميتها، ضمن لويس كامل مليكة، قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد الخامس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣ - ٣٩ .
- عبد الله، معتز سيد (١٩٩٨) سمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك ومركز التحكم، دراسات نفسية ، المجلد ٨، العدد ٢، إبريل / نيسان، ٢٤٦ - ٢٨٨.
- عدرة، جواد (٢٠٠٦). المجلة الدولية للمعلومات، استطلاع للرأي في أوساط طلابية لبنانية ، الشرق الأوسط، العدد ٩٩٤١، الأربعاء ١٥ فبراير .
- غانم ، محمد حسن(١٩٩٨). رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف، دراسة سيكولوجية"، مجلة علم النفس، (٤٥)، يناير/ فبراير/ مارس ٧٨-٩٠، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب .
- غيث، عاطف (١٩٨٨). قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- قمبر، أحمد (١٩٨٠) التربية بين الأيديولوجيا والإبيستيمولوجيا، حولية كلية التربية، العدد ١٢، جامعة قطر.
- كريسون، أندريه (١٩٨٤) .فولتير حياته أثاره فلسفته، ترجمة صباح محي الدين ، دمشق، عويدات.
- الكيالي ، عبد الوهاب (١٩٨٥). الموسوعة السياسية،الجزء١، بيروت: دار الهدى للنشر والطباعة.
- محمد ، نجاح (١٩٧٤)، العقل العربي والقمع، المعرفة السورية، ٣٣، العدد ٣٦٦، آذار/ مارس.
- مراجع الدراسة
- الموسوعة العربية العالمية (١٩٩٦). الطبعة الأولى، الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.
- نصر ،عبد الغفار (١٩٩٧). صفحات من التراث العربي الإسلامي: العصبية القبلية ، مفهومها وآفاتها. مجلة المعرفة، (٣٦)، ٢٩-٤٨.
- النفيس، أحمد راسم (٢٠٠٨).، الطائفية العنصرية، شؤون مشرقية، صيف.
- وطفة، علي (٢٠٠٢). إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة. المستقبل العربي. العدد ٢٨٢، آب / أغسطس، ٩٦-١١٣.
- وطفة، علي . الأحمد، عبد الرحمن (٢٠٠٢). التعصب ماهية وانتشارا في الوطن العربي، مجلة عالم الفكر الكويتية: المجلد ٣٠، العدد ٣، يناير/ مارس، ٧٩-١٢٥.
- وهبة مراد (١٩٨٧). التسامح والدوجماطيقية: ضمن أبحاث المؤتمر الإقليمي الأول للمجموعة الأوروبية العربية للبحوث الاجتماعية المنعقد في ٢١-٢٤ نوفمبر عام ١٩٨١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٥٥-١٥٨.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


- Adorno, T.w. (1950). the Authoritarian personality, , new York, Harper.
- Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Banton, M (1971) Sociologie des relations raciales, Paris , Payot.
- Bogardus,E.S.(1925) Measuring Social Distance J.App. Social, 45,PP.22-36.
- Crawitz ,Madelein (1983). Lexique des sciences sociales. Paris, P.U.F.
- Djangi, Ahmad R(1993). Racism In Higher Education, Paper presented at the annual meeting of the American psychological association , Toranto-Canada.
- Heavean. p.(1986): Attitudes towards a south african liberation movement , Journal of corflict resolution, september.
- Katz, d, & Braly, k(1933) Racial Stereotypes, New York: J. Abn. Soc. Psy Chol., 22, PP-12-32.
- Pettigrew, T. (Ed.). The Sociology of race relation: Reflections and reform. New York: The Free Press.
- Rillaer. Jaques Van (1988) L'agressivité humaine , Bruxelles: Ed.Pierre Mardaga.
- Sergent , Marie T:& Woods. Paula A (1992): Unversity Student Attitudes Towards Arabs: Intervention Implication. Journal of Multi -Cultural counseling & Development, July .
- Sherif, M. (1967). Group Conflict and Cooperation. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Sinha, A, & Upadhya, Ya,(1960) "Stereotypes of mal and female students, London, J. Soc. Psychol., 62,PP-70-99.
- Vaughan, G. (1988). The psychology of intergroup discrimination. Journal of Psychology. 17,PP. 1-14.
- Yang, Julia (1992) Chilly campus climate. Qualitative study on white racial identity development attitudes , University of Pennstlvania (Researsh report) , Pennsylvania.

# استكشاف بعض أبعاد التعصب باعتباره ظاهرة مسكوتاً عنها في البيئة الإدارية العربية

**د. عبدالله عبدالرحمن البريدي**
جامعة القصيم - كلية الإقتصاد والإدارة

**المستخلص**

تنبثق مشكلة الدراسة من عدم استكشاف ظاهرة التعصب في البيئة الإدارية العربية تطبيقياً، مما تسبّب في عدم فهمنا لتلك الظاهرة، فضلاً عن عدم رفع قدراتنا الإدارية لمعالجتها وفق منظور إداري فعال، الأمر الذي يعني إمكانية استفحالها وزيادة آثارها السلبية على الفعالية والكفاءة والجودة الإدارية.

وقد تمت صياغة المشكلة البحثية في سؤال رئيس مركب يتمثل في الآتي: ما طبيعة التعصب في المنظمة المبحوثة؟ وما أبرز أسبابه وانعكاساته وعلاجاته، وفق آراء عينة من منسوبيها ؟ وتستهدف هذه الدارسة الإسهام في تعميق فهمنا لظاهرة التعصب وفق منظور إداري، عبر دراسة بعض أبعاد تلك الظاهرة، ومحاولة استكشاف مدى تواجدها باعتبارها ظاهرة «مسكوتاً عنها» في بيئتنا الإدارية العربية عموماً والبيئة الإدارية السعودية تحديداً. وتنبع أهمية الدراسة من إسهامها في سد جزء من الفجوة البحثية التطبيقية في الفكر الإداري وتحديداً في مجال السلوك التنظيمي، وتعد هذه الدراسة طليعة تلك الدراسات التطبيقية في الفضاء الإداري السعودي. وقد تم استخدام المنهج المختلط أو المهجّن وذلك باستخدام أسلوبي البحث الكيفي والبحث الكمي. وقد بلغت العينة في الدراسة الكمية ٩٢٩ مفردة في المنظمة المبحوثة (إحدى الجامعات السعودية).

أما أسلوب البحث الكيفي، فقد تم فيه إجراء إحدى عشرة مقابلة شبة مهيكلة. وقد توصلت الدراسة إلى إثبات وجود ظاهرة التعصب في المنظمة المبحوثة لأسباب متنوعة وبأشكال متعددة ، على نحو يُوجب عدم التقليل من شأن وجود تلك الظاهرة ولا التغافل عن آثارها السلبية المتعددة في المنظمات الحديثة ، بما يؤكد ضرورة معالجتها بأسلوب علمي محكم، مع وضع تلك الظاهرة ضمن الأجندة البحثية للفكر الإداري، بما يمكّنه من المعالجة الشاملة لداء التعصب وتخفيضه بطريقة مؤسسية مقننة وفق المنظور الإداري.

**الكلمات المفتاحية:** التعصب - التعصب الاجتماعي - التعصب المناطقي - التعصب الاقتصادي - الفكر الإداري - السلوك التنظيمي.

**Abstract**

The research problem stems from the fact that there is no exploration of the prejudice phenomenon in the Arab Administrative Environment, resulting in a lack of understanding of this phenomenon, as well as not to develop administrative capabilities to deal with it effectively. This may lead to escalate the prejudice problem and increase its negative effects on the efficiency, effectiveness and quality management in contemporary organizations. The research problem has been precisely formulated as following: What is the nature of prejudice in the investigated organization (a Saudi Arabian university) and what are the most prominent causes, treatments and implications, according to the opinions of its employees?. The key aim of the study is to contribute to gain a deeper understanding of the prejudice phenomenon, from a managerial perspective، through exploring some of its dimensions in Arab administrative organizations in general, and Saudi Arabian administrative organizations in particular. The importance of the study is in its empirical contribution via bridging a part of the gap in the literature, specifically in the field of organizational behavior. This study employed a mixed or hybrid research, using qualitative and quantitative approaches. In the quantitative research, the sample was 929 male and female students. In the qualitative research, eleven semi-structured interviews were conducted. The study indicated the existence of the prejudice phenomenon in the organization examined in various forms. Such a finding confirmed the significance of not underestimating the existence of the phenomenon in order to avoid, as possible, its negative effects in organizations. Therefore, the study highlighted the need to address this phenomenon in a scientific manner and to include it within the agenda of research in management, to develop a comprehensive treatment of the prejudice disease and to reduce it institutionally and systematically from a managerial perspective.

**Key Words**: Prejudice - Social Prejudice – Regional Prejudice – Economic Prejudice - Managerial Thought – Organizational Behaviour.

**١ - مقدمة**

تتأثر البيئة الإدارية بعوامل عديدةٍ متصفةٍ بالتجدد والتعقيد والتشابك، مما يوجب على المنظمات المعاصرة رصد تلك العوامل، واستيعاب خارطة علاقاتها التشابكية، وتحديد تأثيراتها على مجمل الأداء في المنظمات، والتعرف على أسبابها، وكيفية التقليل من الآثار السلبية، وتعظيم الآثار الإيجابية، وفق منظور استراتيجي شمولي. وما سبق يحيلنا إلى حقيقة أن البيئة الإدارية متغيرة متجددة، الأمر الذي يوجب على الفكر الإداري أن يكون ديناميكياً في رصده للظواهر وفي استكشافه لها واستيعابه إياها، ولعل ظاهرة التعصب هي إحدى الظواهر غير المُستكشفة في البيئة الإدارية المعاصرة على الرغم من خطورتها الكبرى على المنظمات في مجالات عديدة، خاصة أن بعض الدراسات تقرر حتمية وقوع التعصب Inevitability of Prejudice، إتكاءً على حتمية السبب الموصل إليه وهو التنميط (القولبة) Stereotyping أو التصنيف Categorization، غير أن دراسات أخرى تقرر صعوبة تجنب التعصب في كثير من الحالات غير أنها لا تذهب إلى القول بالحتمية، لأنه ليس ضرورياً أن يقود التنميط أو التصنيف إلى شكل أو آخر من التعصب (Devine, 1989؛ Hugenberg and Bodenhausen, 2004).

وجدير بالإشارة إلى أن التعصب ظاهرة غير مبحوثة ليس في البيئة الإدارية في عالمنا العربي فحسب بل في مجمل المشهد العربي (وطفة والأحمد، ٢٠٠٢، الأنصاري، ٢٠١٠) .

ولقد جهدت دراسة وطفة والأحمد (٢٠٠٢) والتي جاءت بعنوان «التعصب ماهية وانتشاراً في الوطن العربي» إلى تقرير أن التعصب في العالم العربي من ضمن «التابوهات» التي تثير حساسية مفرطة، أي أن التعصب بات قضية مسكوتاً عنها، مما أبعدها عن دوائر البحث العلمي، فأصبحت قضية غامضة مع أنها تمثل خطراً كبيراً يتهدد المجتمعات، وقد عددت تلك الدراسة بعض الأسباب التي تدفع البعض إلى عدم مدارستها، ومن ذلك رغبة البعض بإظهار المجتمع بشكل مثالي، والخوف من أن بحثها سيعمل على إثارة التعصب وتأجيج النعرات العنصرية، بالإضافة إلى التوظيف السياسي من قبل البعض للتناقضات الاجتماعية وأشكال التعصب، ويشدد الباحثان وطفة والأحمد على أن البحث العلمي هو «السبيل الأهم والأكثر ضرورة في محاربة هذه المظاهر وفي محاصرة آثارها السلبية في المجتمع والحياة» (وطفة والأحمد، ٢٠٠٢: ٨١).

ومؤدى ما سبق أن ظاهرة التعصب غير خاضعة لتحليل وتشخيص مباشرين فضلاً عن المعالجة العلمية داخل البيئة الإدارية - وهو ما يهمنا في الدراسة الحالية-، وتزداد خطورة تلك الظاهرة إذا استحضرنا أن بعض الدراسات تؤكد أن التعصب يكون مصحوباً في العادة بنوع من القبول الاجتماعي الذي قد يشرعن لسلوكيات سلبية كالتمييز العنصري وأعمال العنف (Tajfel, 1981 )، ولذلك فإنه يمكننا القول بأن دراسة التعصب وما يرتبط به من ظواهر وعوامل ومصطلحات ليس ترفاً بحثياً أو فكرياً، بل يجيء لتلبية احتياجات واقعية تتجسد في حتمية وجود أشكال من التعصب الذي يحمل آثاراً سلبية وربما مدمرة في بعض الأحايين، يشبهها البعض بأمراض الإيدز والسرطان (aluck and Green, 2009) .

وثمة بعد آخر يؤكد على أهمية استكشاف ظاهرة التعصب في البيئة الإدارية، ويتمثل ذلك البعد في أن

تلك الظاهرة قد تأخذ البعد الضمني في تلك البيئة، سواء أكانت في شكل تحيزات ضمنية أو تمييز ضمني مع أو ضد أفراد ينتمون إلى جماعات معينة، وكل ما قد يترتب على ذلك من قرارات تفضيلية أو غير تفضيلية للأفراد الذين ينتمون إلى نفس الجماعة كقرارات التعيين والترقية في الوظائف أو النجاح ومنح درجات عالية في المؤسسات التعليمية ونحو ذلك ( البريدي، ٢٠١١)، وتعود أسباب كونها ضمنية إلى عدم تقبل التعصب وما يرتبط به اجتماعياً وقانونياً ( Zarate, 2009 ) .

ويعد التنوع الاجتماعي حقيقة ثابتة في المجتمعات المعاصرة ( Stangor, 2000) وهو آخذ بالازدياد من جراء العولمة التي أوصلت ذلك التنوع إلى السياقات المهنية في الكثير من المنظمات المختلفة (البريدي، ٢٠١١). وتتعين الإشارة إلى أن بعض الأدبيات في السلوك التنظيمي تقرر بأن التعصب وما يمكن أن يترتب عليه كالتمييز العنصري يعيق المنظمات في مجال إدارة التنوع، ويُضعِف الأداءَ والشعورَ بعدم العدالة، كما أنه يُخفّض مستويات الالتزام التنظيمي، ويُزيد من حجم الضغوط، وينضاف إلى ذلك أن التعصب والتمييز يقللان من قدرة المنظمة على خلق بيئة عمل محفزة ومشجعة على الاندماج والاستمتاع في العمل، بالإضافة إلى تشويه الصورة الذهنية للمنظمة والتأثير سلباً على شبكة علاقاتها، ومن ذلك مقاطعة العملاء وانخفاض معدلات التقدم على الوظائف وتحمل تكاليف وخسائر باهظة بسبب القضايا القانونية (McKenna, 1994, Hitt, Miller and Colella, 2009)، فمثلاً نجد أن شركة «كوكا كولا» تكبدت ١٩٢,٥ مليون دولار من جراء الشكاوى والقضايا القانونية المرفوعة ضدها بسبب التعصب المصحوب بالتمييز العنصري، وقد تحملت شركة «تكساكو» ١٧٦ مليون لذات السبب السابق، أما شركة «كول بيرس» فقد دفعت ٢٥٠ مليون بسبب التعصب للعمر، وقد وصل المبلغ الذي تحملته «وكالة المعلومات وصوت أمريكا» ٥٠٨ مليون (Hitt , Miller and Colella, 2009) . وكل ما سبق يؤكد على ضرورة العناية البحثية بظاهرة التعصب في البيئة الإدارية واستكشاف أبعادها وتأثيراتها المحتملة .

## ٢- المشكلة البحثية

على الرغم من خطورة بعض الظواهر وسلبية آثارها فإن بعضها لا يحظى بعناية بحثية كافية في الأدبيات العربية، ولاسيما الدراسات التطبيقية التي تستهدف فهم الواقع وتوصيفه بغية تشخيص الداء ووصف العلاج الملائم، وتعد ظاهرة التعصب إحدى تلك الظواهر المسكوت عنها في تلك الأدبيات، وبالذات في الأدبيات الإدارية، وأدبيات السلوك التنظيمي على وجه التحديد، الأمر الذي جعل ظاهرة التعصب مغيّبة عن المشهد الإداري، مما يعني عدم معالجة تلك الظاهرة في المنظمات العربية المعاصرة، بما في ذلك العوامل المسببة للتعصب وما يرتبط به من ظواهر سلبية أخرى كالتنميط (القولبة) والتمييز والعرقية. ولقد أكدت دراسة عربية حديثة (البريدي، ٢٠١١) على ضرورة إدخال ظاهرة التعصب ضمن الأجندة البحثية في البيئة الإدارية، وعمدت إلى تحديد ماهية التعصب وأشكاله واتجاهاته والمصطلحات المتقاطعة مع مصطلح التعصب وتحديد أهم العوامل ذات العلاقة بظاهرة التعصب لاستكشاف مستويات التأثير المحتمل للعوامل الشخصية والمعرفية والديموغرافية في إيجاد أو تكريس التعصب في مختلف المنظمات، في سعي لتمهيد الطريق لبلورة إطار نظري

لدراسات تطبيقية للتعصب على نحو يشجع الحركة البحثية في علم الإدارة عموماً ومجال السلوك التنظيمي على وجه الخصوص.

وتتأكد أهمية استكشاف تلك الظاهرة بشكل تطبيقي في البيئة الإدارية العربية حين نضع في الاعتبار أن المنظومة الثقافية للمجتمع العربي بقيمها وتقاليدها ورموزها وطبيعة تركيبتها الاجتماعية تؤثر بشكل جوهري على المنطلقات الفكرية للإدارة العربية وأساليبها وفعاليتها، سواءً أكان ذلك في أطرها الرسمية أم غير الرسمية، وينظر السلوك التنظيمي إلى المنظمة باعتبارها نظاماً ثقافياً فرعياً منبثقا من الإطار الثقافي العام للمجتمع (عبدالهادي، ١٩٩١، الرشيد، ٢٠٠٣، البريدي، ٢٠٠٨، حريم، ٢٠٠٩) . ولتأكيد تأثير المنظومة الثقافية العامة على الفضاء الإداري العربي ظهرت في الأدبيات العربية مصطلحات عديدة تعكس ذلك كـ «البدوقراطية» و«الشيخوقراطية» (الرميحي، ١٩٧٧، عبدالرحمن، ١٩٨٢)، ودلالة تلك المصطلحات تتركز حول التمسك بالأطر البيروقراطية مع مزجها بالأطر الاجتماعية والثقافية التقليدية (الرميحي، ١٩٧٧)، وفي سياق مشابه دعا بعض الباحثين العرب إلى تأسيس «علم اجتماع البداوة» (صابر، ١٩٨٦ نقلاً عن: مليكة، ١٩٨٦)، لفهم الظواهر الاجتماعية في سياقاتها الطبيعية . وحين نسلط الضوء على المجتمع السعودي باعتباره البيئة المبحوثة في هذه الدراسة فإننا نجد تأكيداً على ضرورة دراسة الأطر الاجتماعية والثقافية التقليدية المؤثرة في تشكيل التمايز الاجتماعي والعصبية الوظيفية ونحو ذلك ومن أهمها القبيلة والاعتبارات المرتبطة بها (بن صنيتان، ٢٠٠٨ ).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن المشكلة البحثية تنبثق من عدم استكشاف ظاهرة التعصب في البيئة الإدارية العربية بشكل تطبيقي، مما تسبب في عدم فهمنا لتلك الظاهرة في سياقها الثقافي والاجتماعي، فضلاً عن عدم رفع قدراتنا الإدارية لمواجهتها والحد منها وفق منظور إداري فعال، الأمر الذي يعني إمكانية استفحالها وزيادة آثارها السلبية على الفعالية والكفاءة والجودة الإدارية في المنظمات العربية. وفي ضوء ما سبق يمكن لنا صياغة المشكلة البحثية في سؤال رئيس مركب يتمثل في الآتي: ما طبيعة التعصب في المنظمة المبحوثة؟ وما أبرز أسبابه وانعكاساته وعلاجاته، وفق آراء عينة من منسوبيها؟

وينبثق من ذلك السؤال عدد من الأسئلة الفرعية تتمثل في الآتي:

- كيف ينظر منسوبو المنظمة المبحوثة إلى التعصب، من حيث ماهيته وأنواعه؟
- ما علاقة الارتباط بين أنواع التعصب؟ وما دلالة ذلك؟
- ما تأثير متغيرات العوامل الديموغرافية (الكلية والعمر والتقدير والمستوى الاقتصادي) على أنواع التعصب لدى عينة من الطلاب والطالبات في الجامعة محل الدراسة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بأنواع التعصب؟
- ما أسباب التعصب وما أبرز الانعكاسات التي يخلّفها في المنظمة المبحوثة بوصفها كياناً إدارياً؟
- ما أبرز الحلول المقترحة لمعالجة التعصب من وجهة نظر المبحوثين؟

### ٣- أهداف الدراسة وأهميتها

تجهد الدارسة الحالية إلى الإسهام في تعميق فهمنا لظاهرة التعصب في سياق المنظمات العربية من منظور إداري، عبر دراسة بعض أبعاد تلك الظاهرة ومحاولة استكشاف مدى تواجدها ومسبباتها ومظاهرها وآثارها، باعتبارها ظاهرة «مسكوتاً عنها» في بيئتنا الإدارية العربية عموماً والبيئة الإدارية السعودية على وجه التحديد، الأمر الذي يوسّع الآفاق البحثية في العلوم الإدارية بما يجعلها أكثر فعالية في إدارة مثل تلك الظواهر السلبية، ويعينها للوصول إلى مرحلة الاعتراف بتلك الظواهر والإيمان بحتمية مواجهتها بشكل علمي وبأسلوب إداري مؤسسي مقنن. وفي ضوء ذلك الهدف العام، تسعى هذه الدراسة إلى فهم بعض أبعاد ظاهرة التعصب في المنظمات العربية المعاصرة من منظور إداري، وخصوصاً في منظمات التعليم العالي بالتطبيق على إحدى الجامعات في السعودية، مع ما يقتضيه ذلك من:

- استعراض الدراسات التطبيقية لظاهرة التعصب مع التركيز على الدراسات العربية لاعتبار المكون الثقافي المؤثر.
- التعرف على مستوى الوعي لدى منسوبي المنظمة المبحوثة إزاء خطورة ظاهرة التعصب وتأثيراتها السلبية على الأداء والجودة والإنجاز والفعالية.
- تحديد أهم أنواع التعصب ومسبباته في المنظمات المعاصرة من وجهة نظر عينة من منسوبي المنظمة المبحوثة.
- بلورة توصيات واقتراحات من شأنها معاونة الفكر الإداري على مواجهة ظاهرة التعصب والحد من آثارها الخطيرة.

وتنبع أهمية الدراسة من إسهامها في سد جزء من الفجوة البحثية في الفكر الإداري وتحديداً في مجال السلوك التنظيمي في حقل الدراسات التطبيقية للظواهر المُغيّبة في المشهد الإداري العربي، عبر الإسهام التطبيقي في فهم بعض أبعاد تلك الظاهرة داخل البيئة الإدارية العربية وتحديداً في المنظمات المعاصرة في العالم العربي باعتبارها كياناً أو تنظيماً إدارياً، وقد وقع التطبيق على إحدى الجامعات السعودية، وتعد هذه الدراسة طليعة تلك الدراسات التطبيقية لظاهرة التعصب في الفضاء الإداري السعودي.

### ٤- منهجية الدراسة وأدواتها

خلصت دراسة عربية متخصصة في بحث ظاهرة التعصب في الفكر الإداري إلى أن طبيعة الدراسة التطبيقية لتلك الظاهرة تقتضي استخدام المنهج المختلط أو المهجّن Hybrid /Mixed Method (البريدي، ٢٠١١)، وذلك باستخدام الأسلوب الكيفي (النوعي) والأسلوب الكمي في بحث واحد (زيتون، ٢٠٠٤، Tashakkori, and Teddlie , 1998)، فالأسلوب الكمي يبتدئ بأسئلة محددة تستهدف وصف العلاقات بين العوامل وذلك بقياس المتغيرات الخاصة بالظاهرة المبحوثة، اعتماداً على التحليل الإحصائي لبيانات كمية (أرقام) يتم الحصول عليها باستخدام عينة تؤخذ بشكل عشوائي كي تمثل مجتمع البحث بغية تعميم النتائج. أما الأسلوب الكيفي فهو يبتدئ بأسئلة عامة تسعى إلى فهم جوهر الأشياء في الظاهرة المبحوثة واستكشاف العلاقات التشابكية المعقدة، ويتم بلورة تلك الأسئلة في ضوء نتائج تحليل البيانات الكيفية (كلمات وصور وليست أرقاماً) التي يقوم الباحث بتجميعها وتحليلها،

مع التركيز على تفسير المعاني والدلالات التي يتم تكوينها في السياقات الثقافية لتلك الظاهرة.

وفي هذه الدراسة تم استخدام الأسلوب المتتالي، وذلك بإجراء البحث الكيفي عقب البحث الكمي، من أجل الحصول على بيانات كيفية ثرية تعيننا على تفهم النتائج الكمية وتفسيرها، والأهم من ذلك لمعاونتنا على استيعاب بعض أبعاد الظاهرة المبحوثة ( زيتون، ٢٠٠٦، Tashakkori, and Teddlie , 1998)، في سياق يراعي الثقافة العامة للمجتمع والثقافة التنظيمية للمنظمة محل الدراسة .

وبخصوص أسلوب البحث الكمي فقد تم تحليل الدراسات العلمية لتحديد أهم أشكال التعصب في البيئة المبحوثة متمثلاً في المجتمع السعودي (بن صنيتان، ٢٠٠٨، الغذامي، ٢٠٠٩) والبيئات المشابهة كدول الخليج العربي (وطفة والأحمد، ٢٠٠٢، الأنصاري، ٢٠١٠)، وتعضيد ذلك التحليل بمسح ميداني في بيئة المنظمة تحت الدراسة بإجراء مقابلات غير مهيكلة وتنظيم ومراكمة الملاحظات حول التعصب داخل تلك المنظمة، وقد تم الخلوص إلى أشكال التعصب الأكثر أهمية في المجتمع السعودي، وقد تم تضمينها في الاستبيان الذي أعد بشكل مختصر نظراً لحساسية تلك المشكلة مما يستدعي الاختصار والتركيز على الأبعاد الأكثر أهمية، ولاسيما أنه يستهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من الاستبيانات بغرض استكشاف أهم أشكال التعصب الذي قد يتعرض له الطلاب والطالبات في المنظمة المبحوثة (الجامعة محل الدراسة) .

وقد تضمن الاستبيان ثلاثة أشكال للتعصب: التعصب الاجتماعي (بسبب الفئة الاجتماعية)، والتعصب الاقتصادي (بسبب الوضع الاقتصادي)، والتعصب المناطقي (بسبب المنطقة/ المدينة/ المحافظة/ القرية)، ولعله من المهم الإشارة إلى أنه وعلى الرغم من الاختصار في الاستبيان واقتصاره على أشكال التعصب إلا أن الباحث وجد صعوبات في جمع البيانات . وقد تم توزيعه على عينة من الطلاب والطالبات بلغت ٩٢٩، وبعد جمع البيانات تم التأكد من مدى دقتها وإدخالها وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة والتي شملت التكرارات، واختبار «ت»، وكروسكال واليز، ومتوسط الرتب ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار .

وقد تم اختبار الصدق للاستبيان بفحص مستوى الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان والمجموع الكلي للعبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Oppenheim, 1996،Bryman and Cramer, 1999)، وفيما يلي نتائج معاملات الارتباط .

جدول ( ١) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان مع المجموع الكلي للعبارات

| أنواع التعصب | معامل الارتباط |
|---|---|
| التعصب الاجتماعي | ٠,٨٧** |
| التعصب المناطقي | ٠,٨٧** |
| التعصب الاقتصادي | ٠,٨٨** |

** دال عند مستوي دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط قوية وذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على أن عبارات الاستبيان تحظى بتجانس داخلي كبير، مما يؤكد على أن الاستبيان يتمتع

بقدر كافٍ من الصدق. وقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة الكمية بحساب معاملات ألفا كرونباخ حيث أظهرت النتائج الإحصائية ما يلي:

جدول ( ٢ ) معاملات ألفا كرونباخ للثبات

| أنواع التعصب | معامل الارتباط |
|---|---|
| التعصب الاجتماعي | ٠,٩٣ |
| التعصب المناطقي | ٠,٩٢ |
| التعصب الاقتصادي | ٠,٩٣ |
| الكلي (الثبات الإجمالي للاستبيان) | ٠,٩٢ |

يظهر الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ قريبة من الواحد الصحيح، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بقدر كبير ومطمئن من الثبات (Nunnally, 1978, Bryman and Cramer, 1999) .

أما أسلوب البحث الكيفي، فقد تم إجراء إحدى عشرة مقابلة شبة مهيكلة Semi-Structured مع عينة من منسوبي المنظمة التعليمية: أعضاء هيئة التدريس (مقابلتين)، والطلاب (سبع مقابلات)، والموظفين (مقابلتين). وبخصوص عينة أعضاء هيئة التدريس والموظفين فقد تم الاعتماد على العينة القصدية، فطبيعة الدراسة تستلزم إجراء المقابلات مع عدد ممن يرتبط الباحث بعلاقات جيدة معهم، وذلك أنه يصعب ـ إن لم يكن يستحيل ـ الحصول على معلومات ذات مصداقية من أفراد لا تربطهم علاقات مع الباحث نظراً لحساسية الموضوع في العالم العربي خصوصاً في البيئة السعودية، وقد بلغ متوسط الوقت للمقابلة ساعة، أما عينة الطلاب فقد كانت باستخدام العينة المتيسرة (زيتون، ٢٠٠٦)، حيث شجع الباحث مجموعة من الطلاب على الإدلاء بآرائهم بخصوص الموضوع. ولضمان توفير بيئة مشجعة على الحديث بشفافية فقد تم إجراء جميع المقابلات في مكان خاص مع التدوين الكتابي لما يُقال في المقابلة، حيث أنه يتعذر استخدام أسلوب التسجيل – بواسطة المسجل – نظراً لحساسية الموضوع وعدم رغبة المبحوثين في ذلك.

وسوف نشير إلى المنهجية العلمية التي تم استخدامها لتحليل البيانات الكيفية وذلك في الجزء الخاص بالنتائج الكيفية.

## ٥- الإطار النظري والدراسات السابقة:

دراسة ظاهرة التعصب تتكثف بشكل رئيس في حقل علم النفس الاجتماعي (عبدالله، ١٩٨٩، دكت، ٢٠٠٠، مكلفين وغروس، Hewstone et . ,2002 al 1996)، بجانب دراسات في بعض الفروع المعرفية ومنها علم الاجتماع والتربية باستخدام مناهج بحثية متعددة يغلب عليها الأسلوب الكمي (Quantitative) . (Paluck and Green , 2009

أما العلوم الإدارية (متمثلة في السلوك التنظيمي) فلم تولِ التعصب عناية بحثية كافية، وقد جاءت أغلب معالجات التعصب كمسائل جزئية ضمن موضوعات متعددة في السلوك التنظيمي في بيئة العمل، كموضوع الاتجاهات (McKenna, 1994، Greenberg and Baron, 2007)، والتنوع في العمل (Arnold, et al., 1995، Greenberg and Baron, 2007، Hitt, Miller and Colella, 2009 )، والإدراك (العطية، 2003، Arnold, et al., 1995 McKenna, 1994)، وإجراءات الاختبار و المقابلات الاختيار والتعيين

McCormick and Ilgen, 1992، Arnold, et) (al., 1995)، والتعصب بسبب العمر Ageism (McKenna, 1994 )، وأصحاب الأوزان الثقيلة Anti-fat Fikkan and، Rothblum, 2005، cited (in: Crandall and Hebl, 2009)).

ولقد انعكست عناية علم النفس الاجتماعي بظاهرة التعصب في الكثير من الأبعاد التنظيرية والبحثية التطبيقية لتلك الظاهرة ومن أهمها تعريف التعصب، ولقد أنجز علم النفس الاجتماعي الكثير من التعريفات، ولقد أفادت تلك التعريفات مما طرحه الباحث "ألبورت"، حيث إنه يذهب إلى أن مصطلح التعصب خضع للتطور الدلالي في ثلاث مراحل: (١) الحكم المسبق الذي يتشكّل بناء على القرارات والخبرات الفعلية للشخص، (٢) الحكم المستعجل المبتسر Premature وهو المعنى الذي يميل إليه القاموس الإنجليزي، (٣) وفي مرحلة ثالثة اكتسب الخاصية الانفعالية – بالتفضيل أو عدم التفضيل – المُصاحبة للحكم المسبق الذي لا يكون مستنداً على أساس واضح ( Allport , 1954) . ولم يكتفِ "ألبورت" بهذا الرصد الدلالي لمصطلح التعصب بل وضع تعريفاً شهيراً في الأدبيات، ويتمثل في أن التعصب هو: "التفكير السيئ عن الآخرين دون وجود دلائل كافية" (Allport, 1954:6 )، أما " أيرليك" فيقرر بأنه "اتجاه عرقي يتسم بعدم التفضيل" (Ehrilck, 1973:8 )، وفي تعريف ثالث يذهب كل من «ماردن» و«مير» إلى أن التعصب « اتجاه يتسم بعدم التفضيل ضد جماعة معينة يحط من قدرها ومن قدر كل أعضائها" ( Marden and Meyer, 1962).

وغيرها من التعريفات، مع الإشارة إلى أن ثمة إشكاليات اصطلاحية عديدة كالاشتباك المصطلحي مع عدد من المصطلحات كالتحيز Bias والعرقية Racism والتمييز Discrimination والمحسوبية Favouritism، وغيرها من الإشكاليات التي لا يسعنا في الدراسة الحالية استعراضها بشكل موسع (انظر: البريدي، ٢٠١١)

ومن أهم المسائل التي يتعين علينا التفطن لها أن التعريفات السابقة للتعصب قدُ بُنيت على البعد السلبي في التعصب أو ما يسمى بـ «التعصب السلبي» (القائم على عدم التفضيل )، وتجاهلت البعد الآخر المكمل له، أي « التعصب الإيجابي» القائم على التفضيل (Stangor, 2000)، وقد انحازت أدبيات السلوك التنظيمي إلى البعد السلبي في التعصب، حيث ركزت كثيراً على الاتجاهات السلبية نحو الأشياء والأشخاص، كالاتجاهات السلبية لأفراد شركة معينة حيال تطبيق أسلوب تقني جديد، وتشير تلك الأدبيات إلى إمكانية تحول التعصب إلى سلوك يتجسد بعدم المساواة Inequality والتمييز Discrimination) (McKenna, 1994 غير أن انحياز تلك الأدبيات في السلوك التنظيمي غير مبرر نظراً لاستبعاده أو تهميشه للبعد الإيجابي للتعصب، مما يدعو إلى بلورة تعريفات تعالج بعدي التعصب: السلبي والإيجابي .

ولقد اقترح كل من «بريور» و«كرامر» مثل ذلك التعريف بالقول بأن التعصب هو «مشاعر مشتركة من القبول والرفض والثقة واللاثقة والحب والكراهية التي تصبغ الاتجاهات نحو جماعات معينة في المنظومة الاجتماعية» (Brewer and Kramer, 1985: 230).

ونظراً للتعقيد الشديد لظاهرة التعصب من جهة، ولكثرة التعريفات المقترحة للتعصب من جهة ثانية ولعدم وجود تعريف للتعصب من منظور إداري من

جهة ثالثة، فإنه يحسن بنا استدعاء السمات الأساسية للتعصب والتي تم استخلاصها من تعريفات التعصب: (عبدالله، ١٩٨٩، Augoustino ، Ashmore, 1970 and Reynolds, 2006):

التعصب يمثل اتجاه Attitude، بمكوناته الثلاثة: معرفية ووجدانية ونزوعية، وغالباً ما يكون توجهاً سلبياً Negative.

- التعصب اتجاهات غير مبررة.
- التعصب اتجاهات خاطئة وغير عقلانية.
- التعصب اتجاهات جامدة.
- التعصب ظاهرة تنشأ فيما بين الجماعات Intergroup
- التعصب شيء سيء Bad.
- التعصب يتضمن نوعي التحيزات: تحيزات مع (تعصب مع)، وتحيزات ضد (تعصب ضد).
- التعصب السلبي يؤدي إلى الاحتفاظ بمسافات اجتماعية Social Distance مع أفراد الجماعة الأخرى مع وجود نزعة إلى إيذائها، بدلاً من الاقتراب والميل لمساعدتهم كما في التعصب الإيجابي.
- التعصب يعد غير عقلاني في التفكير والسلوك.
- تعد القابلية للانصياع أو ( المجاراة ) Conformity بعداً هاماً في التعصب .

وقبل استعراضنا للدراسات العربية التطبيقية في مجال استكشاف ظاهرة التعصب وهو الأمر الذي يهمنا أكثر في هذه الدراسة، نعرض نتائج بعض الدراسات لاستكمال أبعاد الإطار النظري للدراسة الحالية في ضوء أهدافها ومنهجيتها. تشير الأدبيات العلمية إلى وجود ارتباط قوي بين التعصب والتنميط (القولبة) لدرجة أن دراسات عديدة تقرر بأن التعصب هو نتيجة حتمية للتنميط (أنظر مثلا: Allport, 1954، Ehrlich, 1973، Tajfel, 1981)، ولكن ثمة دراسات أخرى تنفي تلك الحتمية ولا تقول بها وإن كانت تقرر صعوبة الانفكاك من صورة أو أخرى من التعصب في بعض المواقف الحياتية أو المهنية (Devine, 1989).

ومن أهم أنواع الاتجاهات التعصبية ما تعرف بـ «الاتجاهات بين الجماعات» Intergroup Attitudes والتي تشير إلى الاتجاهات التي يحملها أفراد جماعة معينة تجاه جماعة أخرى، بناء على معلومات مفترضة عن تلك الجماعة، ويعدها البعض اتجاهات عرقية Ethnic Attitudes، أي أنها قائمة على البعد العرقي في تلك الجماعات (عبدالله، ١٩٨٩).

كما سعت دراسات متعددة إلى التعرف على الروابط بين مثل تلك الاتجاهات التعصبية والسمات الشخصية للأفراد، وقد خلصت بعض الدراسات إلى وجود اختلافات في النتائج فيما يخص تلك الروابط في الثقافات المختلفة (مورفي وآخرون،١٩٣٧، نقلاً عن: عبدالله، ١٩٨٩ ) .

وقد أكد عدد من الدراسات إلى أن هنالك بناءً رئيساً في شخصية الفرد يساعد على ظهور الاتجاهات التعصبية ونموها متمثلاً في سمات شخصية معينة ومن أهمها: التسلطية، والعدوان، والمحافظة، والغلظة، والدوغمايئة (الجمود) Dogmatism ، والقلق، وعدم تحمل الغموض، والمجاراة أو القابلية للانصياع Conformity، ونمط السلوك أ (ومن خصائصه: المبالغة وربما التطرف في المنافسة والدافع للانجاز والشعور بالمسئولية، والتعجل والتيقظ الحاد)، ومركز التحكم (أنظر مثلاً: عبدالله، ١٩٨٩، ٢٠٠٠، مكلفين وغروس، ٢٠٠١).

ونظراً لأن الدراسة الحالية تستكشف التعصب الاجتماعي فإنه من الضروري التعرف على كيفية تطوير التعصب في مراحل العمر المختلفة. والأدبيات العلمية تفصح أن الأبعاد العاطفية والانفعالية تؤثر على إكساب الأطفال لبذور التعصب في مرحلة مبكرة جداً (عبدالله، ١٩٨٩، Bergmann, 1994)،

وقد خلصت دراسة "قودمان" إلى أن الاتجاهات التعصبية تنشأ لدى الأطفال في ثلاث مراحل (Goodman, 1952):

الأولى: تبدأ في عمر ٣-٤ سنوات ويكتسب فيها الطفل نوعاً من الوعي العنصري حيث يستطيع التعرف على الأفراد الذين ينتمون إلى الجماعات المختلفة ويمايز بينها.

والثانية في عمر ٤-٧ سنوات ويكوّن فيها الطفل نوعاً من الربط بين الوعي العنصري والاتجاهات السلبية أو الإيجابية حيال الجماعات المختلفة.

المرحلة الثالثة تتكامل التوجهات العنصرية وتتحول إلى اتجاهات عنصرية، وقد توصل « برغمان » إلى نتائج مشابهة مع تأكيده على أنه في المرحلة الثالثة (٨ سنوات) قد يتكون لدى الأطفال صور متكاملة من التنميط والعدوان السلوكي(Bergmann, 1994)، وتعكس الأدبيات العلمية أن الاتجاهات التعصبية الضمنية – القابعة في اللاشعور – لدى الأطفال يتم تكوينها جزئياً أثناء التربية الوالدية ( Devine, 1989).

وقد أثبتت دراسات عديدة وجود علاقة بين الاتجاهات العرقية والاتجاهات التعصبية لدى الأبناء وذلك بحسب ميول ورغبات الأبناء في محاكاة والديهم (Teichman, 2001، Sinclair et. al. , 2005)، وهذا يعني أن الأطفال لا يولدون وهم يحملون الاتجاهات التعصبية وما يرتبط بها من تنميط وتعصب وتمييز وعدوان بل يتعلمونه من محيطهم الاجتماعي وبالذات من والديهم وأصدقائهم ومعلميهم (عبدالله، ١٩٨٩، زايد، ٢٠٠٦)، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن التعصب لدى الأطفال لا يتشكّل بالضرورة من خبراتهم الفعلية بقدر ما ينتج من تعايشهم مع الاتجاهات التعصبية في سياقهم الاجتماعي (عبدالله، ١٩٨٩) .

إزاء البيئة المبحوثة في هذه الدراسة وهي البيئة الأكاديمية، انتهت دراسة أمريكية إلى أن الفئة الأكاديمية التي تنتمي إلى أقلية عادة ما تشعر بأنهامُستهدَفة بالنقد والسخرية، ولا تشعر برضا وظيفي مقارنة مع الفئة الأكاديمية التي تنتمي إلى الأكثرية – وهي العرقية البيضاء –، مما يؤثر سلباً على أداء الأفراد المنتمين إلى الأقلية (Niemann-Flores and Dovido, 1998 مقتبس من: Zarate, 2009 ).

وبعد الاستعراض السابق لبعض الأدبيات العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث، نخصص الجزء التالي لعرض النتائج الرئيسية لبعض الدراسات العربية التطبيقية في مجال التعصب وذلك في ضوء مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها ومنهجيتها وذلك كما يلي:

- دراسة وطفة والأحمد (٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود استكشاف بحثي لظاهرة التعصب في في عالمنا العربي، وشددت على ضرورة دراستها بمنهجية علمية نقدية. وفي جانبها التطبيقي سعت تلك الدراسة إلى بحث تلك الظاهرة في المجتمع الكويتي وتحديداً في جامعة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧١٤ طالباً وطالبة، وقد خلصت تلك الدراسة إلى أن التعصب في العالم العربي يأخذ شكلاً ضمنياً،

كما أن التعصب يعتبر أكبر ثاني تحدٍ اجتماعي يهدد العالم العربي وذلك بعد التحدي الأول المتمثل في الميل للترف والمظهر والإسراف، وقد جاء التحدي الثالث مكملاً لبعض أبعاد التعصب حيث تمثل في الواسطة والرشوة والمحسوبية وذلك بحسب وجهة نظر المبحوثين، وقد تأرجحت نسبة موافقتهم على وجود أشكال التعصب المختلفة (طائفي ودِيني وإقليمي وقبلي وعائلي) في العالم العربي بين ٦ , ٨٨٪ إلى ٦ , ٩٤٪، وقد حل التعصب القبلي والتعصب العائلي في المرتبتين الأولى والثانية في المجتمع الكويتي. كما انتهت الدارسة إلى أن الطلبة في السنوات الأخيرة قد أفادوا بوجود ظاهرة التعصب بشكل أكبر من نظرائهم في السنوات الأولى مما يومئ إلى أهمية التعليم الجامعي في التقليل من التعصب، في حين أن طلبة الكليات العلمية (الطب والصيدلة والهندسة) أقل من نظرائهم في الكليات النظرية الأخرى، ولم يظهر متغير الجنس (ذكور إناث) أي فروق في ذلك المجال. وقد أكدت الدراسة على ضرورة ترسيخ قيم التسامح والسلام والديموقراطية والحق والخير والجمال مع العمل على التوظيف الثقافي والتربوي للإعلام للإفادة منه في إشاعة تلك القيم.

- دراسة الأنصاري (٢٠١٠) وقد استهدفت مدارسة قضية التعصب بشكل علمي ودفعها لأن تكون ضمن أولويات المعالجة العلمية، كما استهدفت تعريض الرأي العام لهذه القضية كنوع من التوعية بخطورتها والتأكيد على ضرورة معالجتها في السياقات الاجتماعية والثقافية. وقد تكونت العينة من ١٧٩١ طالباً وطالبة في جامعة الكويت، وقد خلصت الدراسة إلى أن التعصب القبلي (باعتباره شكلاً من أشكال التعصب الاجتماعي) أكبر من التعصب الطائفي، وبشكل أكثر تحديداً أظهرت نتائج الدراسة بأن قرابة ٧٠٪ من الطلبة يرون بأن المجتمع الكويتي يعاني من التعصب القبلي وأن ١ , ٦١٪ منهم يرون وجود التعصب الطائفي، وبخصوص التعصب القبلي الذي يعنينا أكثر في دراستنا الحالية فقد أفادت النتائج بأن متغيرات الدراسة (الجنس والكلية والمنطقة) غير مؤثرة في حين أن متغير السنة الدراسية مؤثر.

وقد أوضحت الدراسة بأن طلبة السنوات الأخيرة أكثر اقتناعا بأن التعصب موجود في المجتمع،

وقد فسرت الدراسة ذلك بأن الممارسات العملية للطلبة على المدى البعيد يجعلهم يقتنعون بوجوده، كما أفاد ٣ , ٦٦٪ من الطلبة بوجود التعصب في بيئة الجامعة وقد أظهرت النتائج أن متغير الجنس والسنة الدراسية مؤثران في تلك الاتجاهات (لصالح الإناث وطلبة السنوات الأخيرة)، وقد أظهر ٢ , ٥٥٪ من الطلبة وجود تعصب قبلي من قبل الأساتذة، أم الطلبة فلديهم سلوكيات قبلية أكبر حيث أفاد ٦ , ٧٢٪ بوجود تلك السلوكيات والإناث أكثر استشعاراً لهذا التعصب القبلي. ويعتقد ٣ , ٥١٪ من الطلبة أن الانتخابات الطلابية تقوم على أسس قبلية،

وقد أوضحت الدراسة أن التعصب يظهر بشكل أكبر في الكليات النظرية مقارنة بالكليات التطبيقية والعلمية. وقد أكد الباحث الأنصاري على أنه «لو تطابق رأي الطلاب مع الواقع فإن المجتمع الكويتي يعيش حالة تعصب خطره

تهـدد كينونته وهويتـه الاجتماعية» (الأنصـاري، ٢٠١٠: ٢٩). وفي مـؤشر إيجـابي انتهت تلك الدراسـة إلى أن قرابة ٨٥٪ مـن الطلبة أبدوا رغبتهم في اسـتئصال داء التعصب مـن الجامعـة في دلالـة تؤكـد عـلى استشـعارهم لخطـورة التعصب وآثاره السـلبية، وقد شـددت الدراسة على أهمية تبنـي إدارة المنظمات التعليمية لإجـراءات كافية للحد من ظاهرة التعصب، مع ضرورة ترسـيخ قيم حقوق الإنسان والمواطنة والتسـامح ونبذ العصبية في المقررات الدراسـية وفي مختلـف الأنشـطة الأكاديميـة والعلميـة والاجتماعيـة داخـل تلك المنظمات، وبذل جهود ثقافيـة وإعلامية كافية لمجابهة داء التعصب والتحذير من مغبة الوقوع فيه.

- دراسـة عـلي (٢٠٠٦) التي جهـدت للتعرف على أهـم المشـاكل المترتبـة عـلى التعصـب القبـلي في المجـالات الاجتماعيـة والاقتصاديـة والسياسـية والثقافيـة وتحديد العوامل والمتغـيرات التي تؤثر عـلى ذلك التعصب، بالتطبيـق على بعض القبائل في مـصر (قبائـل النوبـة والعبابـدة الجعافـرة في محافظة أسـوان)، مع السعي لوضع تصور نظري مقـترح لمعالجتهـا والوقايـة منهـا. وقـد عـددت الدراسـة ثلاثة عوامل للتعصب القبلي شـملت: عوامل خاصة بالبناء الاجتماعي، وعوامل خاصة بدينامية شخصية الفرد، وعوامل خاصة بالثقافة.

وقـد تكونـت العينة من ٣٢٥ شـخصاً ينتمون لتلـك القبائـل، وقـد خلصـت الدراسـة إلى أن الاعتـزاز بالقبيلة مـن أهم عوامـل التعصب القبلي مـع وجود تأثير كبـير للتنشـئة الاجتماعية وبالذات مـن قبل الآبـاء وكبار رجـال القبيلة، كـما توصلت الدراسـة إلى أن تحقيق العدالة في التمثيل السـياسي لكل قبيلة يخفف من حدة التعصب الذي قد يصل إلى التصفية الجسـدية، وقد أشـارت الدراسة إلى أن التعصـب يضعف الشـعورَ بالمصلحـة العامة، وقد شـددت الدراسـة على ضرورة تفعيل الدور الثقافي والإعلامي في مواجهة التعصب والتوعية بخطورته على كافة المسـتويات. وقد انحاز التصور المقترح في تلك الدراسـة لمعالجة التعصـب للأطر الاجتماعية والتربويـة والثقافية، وذاك شيء متوقع نظراً لطبيعة تلك الدراسـة، الأمر الذي يؤكد عـلى ضرورة بناء أطر نظرية منبثقة من منظور الفكر الإداري.

- دراسة عبدالنبي (٢٠٠٧) التي استهدفت استكشاف العلاقة بين التعصب والتوافق كأحد معالم الصحة النفسـية، وقـد تـم اسـتخدام مقيـاس التعصـب وهـو أحد مقاييس الرياض-مينسـوتا للشـخصية (تعريـب وتقنـين ربيـع شـحاته، ١٩٨٨)، وقـد تكونـت العينة من ٣٢٠ طالبـاً في إحدى الكليات الجامعيـة السـعودية (كلية المعلمـين بحائل)، وقد توصلـت الدراسـة إلى أن ٥٨٪ مـن الطلبـة لديهم مسـتويات عاليـة ومتوسـطة مـن التعصـب، وقد أوضحـت الدراسـة خطـورة مثـل تلـك النتيجـة خاصـة أن أولئـك الطـلاب يهيئـون كمعلمـين مما يعنـي توسـيع نطاق تأثيرهم في أوسـاط عملهم في المسـتقبل، كما أشارت الدراسة إلى ضعف الشفافية في تعامـل المسـئولين معهـم، وعدم وجـود أجواء الحرية للتعبير عـن آرائهم حول الأنظمة الجامعية، مع وجود سمات تعضد التعصب كالمجاراة وعدم تحمـل الغمـوض والنظـرة السـلبية للـذات. كـما خلصـت الدراسـة إلى أن التعصب يرتبـط ارتباطاً سلبياً مع التوافق الاجتماعي والانفعالي والمنزلي.

وقد أوصت الدراسـة بزيـادة هوامش الحرية للطـلاب في إدارة بعـض الشـئون الخاصـة بهم، وضرورة تدعيـم الثقـة الذاتيـة، وتنشـيط الفعل الثقافي الذي ينبذ التعصـب، والإفادة من الطاقة

الإعلامية في التوعية، ومجابهة الممارسات الرديئة كالمحسوبية وعدم تطبيق المساواة بين الطلاب في القبول والتوظيف ونحو ذلك.

## ٦- نتائج الدراسة

في هذا الجزء سوف يتم عرض أبرز النتائج التي تم الخلوص إليها في هذه الدراسة، مع البدء بالنتائج الكمية، ثم يصار إلى عرض النتائج الكيفية، على أننا في هذا الجزء سوف نعرض للنتائج دون مناقشة، حيث أننا أرجأنا مناقشة النتائج إلى جزء تالٍ .

### ٦-١ النتائج الكمية:

#### ٦-١-١ وصف العينة

تكوّنت العينة من ٩٢٩ مفردة، تمثل مجموعة من الطلاب والطالبات الذين يدرسون في أربع كليات في الجامعة المبحوثة والذين أمكن الوصول إليهم في عملية المسح الميداني داخل الجامعة، وقد كان عدد الطلاب ٤٢٥ بينما بلغ عدد الطالبات ٥٠٤، مع مراعاة حجم الكليات، فقد كانت كلية الاقتصاد والإدارة هي أكبر تلك الكليات، وفيما يلي بيان بتقسيم العينة حسب كل من الكلية، العمر، التقدير، المستوى الاقتصادي:

جدول (٣) تقسيم العينة حسب نوع الكلية

| الكلية | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| اقتصاد وإدارة | ٦٢٧ | ٦٧,٨ |
| حاسب آلي | ١٢٥ | ١٣,٥ |
| علوم | ٩٢ | ١٠ |
| طب | ٨١ | ٨,٧ |
| المجموع | ٩٢٥ | ١٠٠ |

جدول (٤) تقسيم العينة حسب العمر

| العمر | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| ١٩-٢٠ | ٤٠٢ | ٤٣,٣ |
| ٢١-٢٢ | ٣٧٥ | ٤٠,٤ |
| ٢٣ فأكثر | ١٥١ | ١٦,٣ |
| المجموع | ٩٢٨ | ١٠٠ |

جدول (٥) تقسيم العينة حسب تقدير الطالب

| التقدير | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| مقبول | ١٣٢ | ١٤,٥ |
| جيد | ٣٦٣ | ٣٩ |
| جيد جداً | ٢٧٧ | ٢٩,٨ |
| ممتاز | ١٥٥ | ١٦,٧ |
| المجموع | ٩٢٧ | ١٠٠ |

جدول (٦) تقسيم العينة حسب المستوى الاقتصادي

| المستوى الاقتصادي | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| ضعيف | ٢٤ | ٥ |
| متوسط | ٣٦١ | ٦٧ |
| ممتاز | ١٥١ | ٢٨ |
| المجموع | ٥٣٦ | ١٠٠ |

وتجدر الملاحظة إلى أن عدداً كبيراً من المبحوثين لم يجب على السؤال الخاص بالمستوى الاقتصادي وبالذات لدى الطالبات، مما يعني حساسية ذلك الموضوع في المجتمع السعودي.

٦-١-٢ الارتباط بين أنواع التعصب

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول المتمحور حول استكشاف طبيعة العلاقة بين أنواع التعصب، فإنه يلزمنا الحصول على معامل الارتباط (بيرسون) بين تلك الأنواع، وقد تم حساب معامل الارتباط وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أنواع التعصب

| أنواع التعصب | التعصب الاجتماعي | التعصب المناطقي | التعصب الاقتصادي |
|---|---|---|---|
| التعصب الاجتماعي | ١ | ٠,٦٣** | ٠,٦٧** |
| التعصب المناطقي | | ١ | ٠,٦٤** |
| التعصب الاقتصادي | | | ١ |

** دال عند مستوي دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن هنالك ارتباطاً مرتفعاً بين أنواع التعصب عند مستوى معنوية ٠,٠١، مع وجود تقارب في مستويات الارتباط، وكل ذلك يومئ إلى إمكانية وجود نمط من الاتجاهات التعصبية لدى الأفراد، وتلك فرضية تتطلب التحقق منها في الأبحاث المستقبلية، وقد بلغ الارتباط بين التعصب الاجتماعي والتعصب الاقتصادي أعلى مستويات الارتباط حيث بلغ ٠,٦٧.

٦-١-٣ قياس تأثير متغيرات الدراسة على أنواع التعصب

من أجل الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي يختص باستكشاف ما إذا كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة (الكلية والعمر والتقدير والمستوى الاقتصادي) على أنواع التعصب، فقد تم استخدام علاقة الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بين كل نوع من أنواع التعصب كمتغير تابع وبين متغيرات الدراسة كمتغيرات مستقلة .

وفيما يلي نقدم ملخصاً للنتائج التي تم الحصول عليها، متمثلاً في قيم بيتا Beta لكل متغير من متغيرات الدراسة مع بيان الأوزان النسبية لتلك المتغيرات لتحديد أي من المتغيرات أكثر تأثيراً على أنواع التعصب، كما تم حساب معامل التحديد R2، وإخراج قيمة F المحسوبة (Bryman and Cramer, 1999، Field, 2000).

ويظهر الجدول أدناه ملخص النتائج الخاصة بتحديد تأثير متغيرات الدراسة على أنواع التعصب: الاجتماعي والمناطقي والاقتصادي.

جدول (٨) ملخص نتائج تحليل الانحدار لمتغير الدراسة على أنواع التعصب

| متغيرات دراسة | التعصب الاجتماعي | | | التعصب المناطقي | | | التعصب الاقتصادي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قيم بيتا | الوزن النسبي للمتغير | الدلالة الإحصائية للمتغير | قيم بيتا | الوزن النسبي للمتغير | الدلالة الإحصائية للمتغير | قيم بيتا | الوزن النسبي للمتغير | الدلالة الإحصائية للمتغير |
| الكلية | ٠,٠٥٥ | ٣ | دال | ٠,٠٥٣ | ٣ | دال | ٠,٠٣٨ | ٣ | دال |
| العمر | ٠,١٦١ | ١ | دال | ٠,١٣٣ | ١ | دال | ٠,١٤٥ | ٢ | دال |
| التقدير | ٠,٠٠٣ | ٤ | غير دال | ٠,٠٠٨ | ٤ | غير دال | ٠,٠٠٥ | ٤ | غير دال |
| المستوى الاقتصادي | ٠,١١٦ | ٢ | دال | ٠,٠٨٣ | ٢ | دال | ٠,١٦٦ | ١ | دال |
| معامل التحديد $R^2$ | ٠,٦٣ | | | ٠,٥٧ | | | ٠,٥٥ | | |
| قيمة F المحسوبة | ١١ (p< ٠,٠٥) | | | ٧ (p< ٠,٠٥) | | | ١٣ (p< ٠,٠٥) | | |

تكشف لنا النتائج أن جميع متغيرات الدراسة لها تأثير على أنواع التعصب عدا متغير التقدير حيث أنه لم يكن له دلالة إحصائية. ويمكن تلخيص أبرز النتائج وبيان دلالاتها الإحصائية كما يلي:

- بخصوص التعصب الاجتماعي: تظهر لنا النتائج أن معامل التحديد ٠,٦٣ وهذا يعني أن متغيرات الدراسة (الكلية – العمر – التقدير المستوى الاقتصادي) تؤثر على التعصب الاجتماعي بنسبة ٦٣ ٪ والباقي يرجع إلى متغيرات أخرى يتوجب استكشافها في دراسات مستقبلية. وللتأكد من ما إذا كان تأثير متغيرات الدراسة على التعصب الاجتماعي ذا دلالة إحصائية فقد تم حساب قيمة F، وتبين أن لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى تأثير تلك المتغيرات. وقد جاء العمر في المرتبة الأولى في التأثير على التعصب الاجتماعي، ويليه المستوى الاقتصادي، ثم الكلية.
- بخصوص التعصب المناطقي: تبين النتائج الإحصائية أن معامل التحديد بلغ ٠,٥٧، مما يشير إلى أن متغيرات الدراسة تؤثر على ذلك النوع من التعصب بنسبة ٥٧ ٪، وهذا يعني أن النسبة المتبقية تعود إلى عوامل أخرى. وقد حظيت قيمة F بدلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥)، ومؤدى ذلك أن متغيرات الدراسة لها تأثير على التعصب الاقتصادي، وقد جاء العمر والمستوى الاقتصادي أيضاً في المرتبتين الأولى والثانية، كما حلت الكلية في المرتبة الثالثة في نمط مشابه لما وجدناه في التعصب الاجتماعي، وفي هذا مؤشر على وجود نوع من التقارب بين هذين

النوعين من التعصب فيما يخص العوامل المؤثرة في التعصب داخل البيئة المبحوثة .

- بخصوص التعصب الاقتصادي: لم تختلف النتائج كثيراً حول التعصب الاقتصادي مقارنة بالنوعين السابقين فيما يخص معامل التحديد حيث بلغ معامل التحديد ٠,٥٥، كما حظيت قيمة F بذات الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، مما يشير إلى تأثير متغيرات الدراسة بنسبة ٥٥٪، ويكمن الفارق الواضح في النتائج في أن المستوى الاقتصادي حل في المرتبة الأولى في التأثير والعمر في المرتبة الثانية والكلية ثالثاً، وهذا منطقي إذا أخذنا في الاعتبار أن هذه النتيجة تخص التعصب الاقتصادي.

اتضح لنا من نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن متغيرات العمر والمستوى الاقتصادي لها التأثير الأكبر على أنواع التعصب، ولتحديد المتسبب في هذا التأثير تم إجراء اختبار كروسكال واليز (Bryman and Cramer, 1999) لكل من العمر والمستوى الاقتصادي . ويظهر الجدول أدناه ملخصاً بالنتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٩) قيم كا ٢ المحسوبة

| متغيرات الدراسة / نوع التعصب | متغير العمر | | | متغير المستوى الاقتصادي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التعصب الاجتماعي | التعصب المناطقي | التعصب الاقتصادي | التعصب الاجتماعي | التعصب المناطقي | التعصب الاقتصادي |
| كا٢ المحسوبة | ٢٨ | ١٧ | ٢٣ | ٣١ | ٢٢ | ٣٣ |
| الدلالة الإحصائية | (p< ٠,٠٥) | (p< ٠,٠٥) | (p< ٠,٠٥) | (p< ٠,٠٥) | (p< ٠,٠٥) | (p< ٠,٠٥) |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم كا٢ المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ لكل أنواع التعصب، مما يدل على أن هنالك فروقات جوهرية بين الفئات المختلفة لمتغيرات العمر والمستوى الاقتصادي، ولتحديد ترتيب كل فئة من تلك الفئات فقد تم حساب متوسط الرتب (Bryman and Cramer, 1999 )، وقد ظهرت النتائج كما يلي:

جدول (١٢ ) ترتيب فئات العمر والمستوى الاقتصادي لكل نوع من أنواع التعصب

| فئات العمر/ نوع التعصب | متوسط الرتب لأنواع التعصب | | | فئات المستوى الاقتصادي | متوسط الرتب لأنواع التعصب | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | اجتماعي | مناطقي | اقتصادي | | اجتماعي | مناطقي | اقتصادي |
| ١٩-٢٠ | ٤٤٢ | ٤٣٩ | ٤٣٨ | ضعيف | ٤٠٢ | ٣٩٣ | ٥٥٩ |
| ٢١-٢٢ | ٤٥٥ | ٤٦٦ | ٤٦٧ | متوسط | ٤٨١ | ٤٨٠ | ٤٧٥ |
| ٢٣ فأكثر | ٥٤٣ | ٥٢٧ | ٥٢٦ | ممتاز | ٣٨٤ | ٣٩١ | ٣٨٥ |

يتضح من الجدول السابق أن الفئة العمرية الأكبر (٢٣ سنة فأكثر) قد جاءت في المرتبة الأولى لكل أنواع التعصب، يليها الفئة العمرية الوسطى (٢١-٢٢)، وأخيراً الفئة العمرية الأصغر (١٩-٢٠).

وإزاء فئات متغير المستوى الاقتصادي، فإن النتائج تبين لنا أن الوضع الاقتصادي المتوسط جاء في المرتبة الأولى فيما يخص التعصب الاجتماعي والمناطقي، أما التعصب الاقتصادي فقد جاء الوضع الاقتصادي الضعيف في المرتبة الأولى.

٦-١-٤ استكشاف الفروق بين الطلاب والطالبات لأنواع التعصب

السؤال الفرعي الثالث يستكشف ما إذا كان هناك فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات إزاء أنواع التعصب، وللإجابة عليه فقد تم إجراء اختبار «ت» T Test لاستكشاف مدى وجود تلك الفروق (Bryman and Cramer, 1999، Field 2000) ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

جدول (١٣) استكشاف الفروق بين الطلاب والطالبات إزاء التعصب

| نوع التعصب | العينة | متوسط | الانحراف المعياري | قيمة «ت» المحسوبة | الدلالة واتجاهها |
|---|---|---|---|---|---|
| الاجتماعي | طلاب | ١,١٢ | ٠,٣٥٧ | -٨,٢١٢ | توجد فروق لصالح الطالبات |
| | طالبات | ١,٤٥٦ | ٠,٧٢٣ | | |
| المناطقي | طلاب | ١,٢٧٥ | ٠,٥٥ | -٥,٨ | توجد فروق لصالح الطالبات |
| | طالبات | ١,٥٤ | ٠,٧٤٤ | | |
| الاقتصادي | طلاب | ١,٢ | ٠,٤٠ | -٦ | توجد فروق لصالح الطالبات |
| | طالبات | ١,٤ | ٠,٧١ | | |

تظهر النتائج السابقة أن هنالك فروقاً جوهرية لصالح الطالبات بالنسبة لأنواع التعصب كلها، مما يعني أن الطالبات أكثر تحسساً لظاهرة التعصب في البيئة المبحوثة.

**٦-٢ النتائج الكيفية**

في هذا الجزء سوف نعرض لأبرز نتائج البحث الكيفي التي تم التوصل إليها عبر المقابلات التي أجريت مع عينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب في الجامعة المبحوثة، بغية الحصول على إجابات معمقة وذات طبيعة تفسيرية للأسئلة الفرعية للدراسة، مع ملاحظة أن البحث الكمي قد سعى إلى إعطائنا بعض النتائج المبدئية حيال الأسئلة الفرعية الثانية والثالثة والرابعة، والتي يفترض تعميقها عبر نتائج البحث الكيفي، أما بقية الأسئلة الفرعية (١، ٥، ٦) فإن البحث الكيفي سيجهد لإمدادنا ببعض النتائج المبدئية إزاءها، والتي يُرجى أن تعيننا على التوصل إلى نتائج وتوصيات من شأنها دفع الحركة البحثية الإدارية في مجال تشخيص التعصب ومجابهته في المنظمات العربية.

وفيما يخص المنهجية العلمية المتبعة في تحليل النتائج الكيفية وطريقة عرضها في هذه الدراسة، نشير إلى أن الوثائق المكتوبة للمقابلات قد خضعت للتحليل في ضوء محاور الدراسة عبر عدة قراءات تحليلية من قبل الباحث، وتحديد الأفكار الجوهرية والقصص ذات الدلالة والكلمات المفتاحية في كل محور بما يغذي فهمنا للموضوع المبحوث في أبعاده المختلفة، بما في ذلك الخلوص إلى المعاني الخاصة التي يكوّنها المبحوثون تجاه المفاهيم والأبعاد المتعلقة بالموضوع المبحوث، مع وضع بعض الاقتباسات ذات الدلالة الجوهرية من كلام المبحوثين أنفسهِم، وتمييز تلك الاقتباسات باستخدام علامات الاقتباس « » والخط المائل (زيتون، ٢٠٠٦، Mason, 1998 Silverman, 2001)، وعند الحاجة إلى توضيح معنى أو مسألة قد وردت في الاقتباس فإن الباحث يضع شرحاً مختصراً ويستخدم الأقواس المعكوفة [ ] بدون استخدام الخط المائل، مع الحرص على عرض النتائج بأسلوب سلس وبشكل منطقي، مما يعين على استخلاص النتائج بشكل ميسر ومدعوم بالأدلة على نحو يقلل من الحاجة إلى التعليق على تلك النتائج . ويمكن عرض أسئلة المقابلات شبه المهيكلة وذلك كما يلي:

أولاً: أسئلة المقابلة شبة المهيكلة مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين:

- كيف تنظر إلى موضوع التعصب في الجامعة باعتبارها منظمة (كياناً إدارياً)؟
- هل واجهتَ أي نوع من التعصب/ التحيز في الجامعة؟ هل لك أن تذكر أمثلة؟
- ما أشكال التعصب التي تعتقد بوجودها في الجامعة ؟
- ما أبرز أسباب التعصب من وجهة نظرك؟
- هل يزداد التعصب بتقدم العمر أم لا، ولماذا؟
- ماذا عن الوعي بأهمية معالجة التعصب لدى إدارة الجامعة؟ وما أبرز الحلول المقترحة لمعالجته؟

ثانياً: أسئلة المقابلة شبة المهيكلة مع الطلاب:

- هل واجهتَ أي نوع من التعصب/ التحيز في الجامعة ؟
- ما هي أبرز أسباب التعصب من وجهة نظرك؟
- من الذي يتسبب بإيجاد التعصب لديك؟
- هل يزداد التعصب بتقدم العمر أم لا، ولماذا؟
- ما هي أبرز العوامل المعاصرة التي تغذي التعصب؟

وفيما يلي نقدم ملخصاً بأبرز نتائج البحث الكيفي، وذلك عبر عدة محاور مع توخينا للمنطق والسلاسة في عرض تلك النتائج، مع الإشارة إلى أسئلة البحث التي يُراد الإجابة عليها في بداية كل محور:

### ٦-٢-١ ماهية التعصب وأنواعه من وجهة نظر عينة الدراسة:

يجهد السؤالان الفرعيان الأولان لاستكشاف كيفية النظر إلى التعصب من قبل منسوبي المنظمة المبحوثة وطبيعة العلاقة بين أنواع التعصب، وسوف نعرض لأهم إجابات المبحوثين إزاء ماهية التعصب وأنواعه من وجهة نظرهم، وتحديد ما إذا كانوا قد واجهوا تعصباً في محيط الجامعة أم لا، وما نوع ذلك التعصب الذي واجهوه.

يرى أحد الطلاب بأن التعصب شيء مكتسب، ويؤكد ذلك طالب أخر بالقول «هو مكتسب أي

أنـه يتعلمه الفـرد» من الآخريـن، ويعتقـد طالب ثالث بـأن «التعصـب موجود لـدى كل إنسـان ولكن تختلف أشـكاله» وأنه «يحدث بسـبب انتمائك إلى جماعة معينة»، ويشـير طالب رابـع إلى أن بعـض المناطق التـي يتواجد فيهـا القبائل يكون فيهـا التعصب أكبر تجاه من لا ينتمي إلى قبيلـة معينة. يـرى أحد الموظفين بـأن «التعصب هو النعرات القبلية والاجتماعية والتعصب للمدن كذلك».

ويعتقـد موظـف آخر بـأن «التعصب هـو العنصرية الاجتماعيـة»، وعـلى نحـو مشـابه تذهـب طالبـة إلى أن التعصـب هـو «العنصريـة»، أي أن يكون متحيـزاً «للي زيـه... جنـس، مذهـب، عـرق» وتـرى بـأن الطالبات اللـواتي يمتلكـن ثقافة جيـدة لا يقعـن في التعصب ولا يجلسـن بالـضرورة مع بنـات نفـس المدينة التـي ينتمين إليها، بل بحسب «ثقافة البنت».

وبخصـوص مـدى وجـود التعصـب ومـا إذا كان أفـراد العينـة قـد واجهـوا فعـلاً تعصبـاً في محيـط الجامعـة، يعتقـد عضـو هيئـة تدريس بـأن "التعصب في الجامعـة أنواع: فهنـاك تعصب اجتماعـي ومناطقي وأيدولوجي، وأخطر الأنـواع الاجتماعي ثم المناطقي ثم الأيدولوجي»، وذكر بأن التعصب المناطقي يتلبس به بعـضُ القياديين، ويـرى أحد أعضـاء هيئة تدريس بـأن هنـاك تعصبـا اجتماعيـا مـن منطلقـات اجتماعية صرفـة كالفخر الزائد بالفئة الاجتماعية، وقد أشـار إلى وجـود تنميـط (قولبة) في بيئـة العمل، من بـاب: «إذا كان الإنسـان مـن هـذه الفئـة الاجتماعية فـلا تثق به» كما أن هناك – بحسـب رأيـه – تعصباً مناطقياً لعوامل براغماتيـة لتحقيق مصالـح معينة وحمايتها، وقد أشـار إلى انعـكاس مثـل ذلـك التعصب في بعـض وحدات الجامعة حيث أنها مقسّـمة بحسـب المدن وكأنها تعمل عـلى «نظام الكوته». ويقر عضو هيئة تدريس آخر بأن «التعصب ينخر في جسـد الجامعة...»، ويسوق القصة التاليـة: «زار طلاب ثانوية [مـن مدينة معينة] الجامعة وخصوصاً كلية [وذكر كلية معينة] وقد كانوا يعتقدون أنهم سـوف يعاملون نفـس المعاملة التي تلقاها طلاب ثانويـة أخـرى مـن [مدينة أخـرى]، إلا أنهـم فوجئوا بأنه لم يسـتقبلهم سـوى عضو هيئة تدريـس واحد مع برنامج ضعيف وسـطحي واسـتقبال بـارد لا ينم على أنهم حريصون عليهم [أي على الطلاب]».

يـرى أغلبيـة الطـلاب بـأن التعصب الأكـبر يكون بسبب الوضع الاجتماعي «الفئة الاجتماعية» التي ينتمي إليها الإنسـان، وقد تأكد للباحث وجـود نظرات دونية متبادلـة لـدى بعـض الأفـراد الذيـن ينتمـون إلى فئات الاجتماعيـة معينة تجـاه فئـات اجتماعية أخـرى. وتؤيد طالبة أن التعصـب الاجتماعي هو الأكثر تأثيراً ووجوداً في الجامعـة، ولكن التعصب المناطقـي موجود أيضاً من وجهـة نظرها، وذكرت بـأن هناك محاولات لـ «عرقلة بعـض الطالبات» اللـواتي لا ينتمين لنفـس المدينة، وقد وصل الحـال ببعض الطالبات إلى مقاطعة بعض المعاهد التـي تقدم بعـض الخدمات التعليمية بسـبب وجوده في مدن معينة. وقد ذكر أحد الطلاب بعض الشـواهد على التعصـب المناطقي في بعـض المسـائل الأكاديمية، ومن ذلـك أن «الدكاترة [من مدينة معينة يميلون إلى الطلاب الذيـن ينتمـون إلى مدينتهـم] ويتعاملون معهـم بطريقة أكثـر لباقة ... بما في ذلك تعامل الأسـتاذ مع مداخلات الطـلاب أو حتـى النكت التي يقولونهـا في المحاضرة»، ومضى الطالب بالقول بأن بعض الأسـاتذة قد ينحازون في الدرجـات والتقييـم لطلاب مدينتهـم، وذكر طالب صوراً أخرى من التعصب المناطقي في المجالات الإدارية داخل الجامعة حيث يقول: «لو تعرف السكرتير ويكون

من نفس المدينة فإنك سوف تحصل على خدمات لا تحصل عليها لو كنت من مدينة أخرى». وفيما يتعلق بأنواع التعصب المتواجد داخل الجامعة، فإنه يمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول (١٤) ترتيب أنواع التعصب في المنظمة المبحوثة وفق آراء عينة الدراسة (مقابلات)

| أنواع التعصب | ترتيب أنواع التعصب | ملاحظات حول أنواع التعصب |
|---|---|---|
| اجتماعي | الأول | وفق المقابلات اتضح بأن هنالك تقارباً شديداً بين التعصب الاجتماعي والمناطقي، مما يدل على انتشار هذين النوعين واستفحالهما في بيئة الجامعة المبحوثة. |
| مناطقي | الثاني | |
| اقتصادي | الثالث | |

ومن المهم الإشارة إلى أن التعصب الاقتصادي لم يكن حاضراً بشكل مباشر في إجابات المبحوثين، سوى بعض الإشارات غير المباشرة، خاصة فيما يتعلق باختلاف مستوى التنمية والخدمات في المدن المختلفة، وما يخلّفه ذلك من زيادة حدة «المنافسة بين المدن» على حد قول بعض المبحوثين. وهنالك إجابة تحمل دلالة عميقة قال بها أحد الموظفين حيث أشار إلى أن «التعصب الاقتصادي غير ظاهر لأن المظاهر غلبت على المجتمع السعودي » وقد عبر موظف آخر عن ذلك بالقول «تقارب الجانب المعيشي» ولو ظاهريا ً، فالأقل دخلاً يقترضون للظهور بشكل مقارب للأغنياء، لا سيما في الملبس والسيارة وأجهزة المحمول ونحوها، وهذه مسألة تحتاج إلى بحث مستقبلي معمقاً وبخصوص مواجهة التعصب، يقر أحد الموظفين بأنه قد واجه تعصباً اجتماعياً داخل الجامعة لدرجة يقول معها أن «بعض الموظفين [من الفئة الاجتماعية الأخرى] تستعبدنا »، في حين يلفت أنظارنا موظف آخر إلى مسألة مهمة ومبحوثة في الأدبيات العلمية حيث يقول: «من الصعب القول بأنني واجهت تعصباً لأن التعصب مغلّف، فالتعصب دائماً يكون خفياً »، ويمضي قائلاً « قد تُمنَع من شيء معين بداعي النظام ونحو ذلك ».

وفي اقتباس له دلالته، يقول أحد الطلاب «لا أعاني من التحيزات لأنني أنتمي إلى قبيلة»، وكأن المنتميَ إلى قبيلة محصّنٌ من التعصب، وتذهب طالبة إلى وجود التعصب، كما تقر بأنها قد واجهت تعصباً في الجامعة، وتعترف بأن «مجتمع النساء» يعاني من التعصب بشكل واضح مع «وجود تحزب بين الطالبات وشللية»، وترى بأن التعصب في ازدياد بسبب «القنوات الإعلامية ومنتديات الإنترنت ومهرجانات القبائل» التي تسعى – بحسب الطالبة – إلى إعلاء شأن القبيلة والمفاخرة بالأنساب و« بعض المسائل التافهة » .

ويقول عضو هيئة تدريس « بحكم أنني جديد لم أواجه أي تحيز حتى الآن، ولكنني سمعت قصصاً كثيرة أبطالها منسوبو الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وموظفين » .

### ٦-٢-٢ أسباب التعصب وعلاقته بالعمر وأبرز انعكاساته في المنظمة المبحوثة

يسعى السؤال الفرعي الخامس إلى التعرف على أهم الأسباب التي تؤدي إلى إيجاد التعصب لدى الأفراد في المنظمة المبحوثة، بما في ذلك مسألة علاقة التعصب بالعمر على اعتبار أنها تعيننا على تعميق فهمنا لظاهرة

التعصب ونشوئها، كما يجهد ذلك السؤال إلى تحديد أبرز الانعكاسات التي تترتب على وجود التعصب في المنظمة المبحوثة بوصفها كياناً إدارياً .

ويمكن تلخيص أبرز النتائج الكيفية حيال ذلك السؤال كما يلي:

**٦-٢-٢-١ أبرز أسباب التعصب**

يجمع الطلاب والطالبات على أن القصص والروايات التي يرويها الكبار هي من أهم أسباب إيجاد التعصب لديهم، ويرى أحد الطلاب بأن الوالدين وخاصة الأب هما المصدر الرئيس لتغذية التعصب لدى الأبناء، ويعتقد ذلك الطالب بأن الوالدين مسئولان عن «٩٠٪ من وجود التعصب»، ويقول طالب آخر بأنها «لا تقل عن ٧٠٪»، ونحن في البحث الكيفي لا تعنينا النسبة بحد ذاتها بقدر ما يهمنا تفسيرها كمؤشر كيفي، يؤمئ إلى ضخامة تأثير الوالدين في ترسيخ التعصب لدى الأبناء، ومضى أحدهم يقول: «والجد إن كان موجوداً، وكذلك الأعمام من خلال مدح القبيلة وذم القبائل الأخرى» وأوضح أن ذلك يتم أحياناً بشكل غير مباشر من خلال القصص « التي فيها تمجيد للذات وتحقير للآخر »، وبالذات المنافس اجتماعياً، ويشير أحد الطلاب إلى تأثير النكت الساخرة في هذا المجال، حيث يقول: «تأتي رسائل بالجوال تحتوي على نكت كثيرة» عن فئات اجتماعية معينة. ويؤكد أحد الموظفين على أن «التنشئة الاجتماعية من عوامل تغذية التعصب »، ويضيف: « عدم تقبل الآخر... وعدم الشفافية بين الفئات الاجتماعية المختلفة ».

ويرى بعض الطلاب أن هنالك تأثيراً للتقليد والمحاكاة لدى الأطفال في مجال تغذية التعصب، ويؤكد أغلبية الطلاب على وجود تأثير قوي للأصدقاء في تغذية التعصب، فأحدهم يقول "اكتسبت العصبية من أبوي [أي والدي]، وبعض الأصدقاء لا يهتمون بمثل هذه المسائل [أي التعصب] مما يجعلني أذكر لهم قصصاً معينة تعمل على تذكيرهم بالتفكير بتلك المسائل». كما أن المعلمين لهم تأثير في تغذية التعصب من وجهة نظر بعض الطلاب، حيث يقول أحدهم: «أذكر عندما كنت طالباً في الثانوية أن معلماً ذكر شيئاً [سيئاً] عن قبلتي مما جعلني أعود إلى الوالد [لكي أخبره بما دار بيننا] فأخبرني بشيء سيء عن قبيلة المعلم، فذكرتها للمعلم، مما جعل المعلم يقول: «فينا وفيكم»، وفي ذات الاتجاه ترى طالبة أن من أهم أسباب التعصب أن «الوالدين يحكون عن مزايا القبيلة ويذكرون عيوب [الفئات الاجتماعية الأخرى ]»، وكذلك الأجداد، والمعلمات أيضاً في مراحل التعليم العام وذلك من وجهة نظرها.

ويشير طالب إلى أن السبب الرئيس في تغذية التعصب هي «النظرة الدونية» لكل فئة اجتماعية تجاه الفئة الأخرى. وتؤكد طالبة أخرى على دور الوالدين في إيجاد التعصب، كما أنها تعتقد بأن وجود فوارق اقتصادية وتنموية بين المدن يتسبب في التعصب المناطقي. ويذهب أحد الموظفين إلى وجود تأثير للقولبة أو التنميط في إيجاد التعصب.

وحول تأثير الدراسة على التعصب، يذكر أحد الطلاب أنه يعرف طالباً وكان عنصرياً إلا أنه حين سافر في بعثة خارجية «رجع بعقلية منفتحة وأقل تعصباً»، ويشير طالب بنبرة استغراب أن له قريباً «درس شريعة إسلامية إلا أنه عنصري»، متسائلاً عن سبب إخفاق الدراسة الشرعية في تخفيف حدة التعصب لديه، وعلى الرغم من أننا لا نتوجه بالقول بأن ذلك يمثل حكماً عاماً على ذلك النوع من الدراسة، إلا أن هذه الإشارة لها دلالتها الواضحة في ضرورة تقييم فعالية البرامج التعليمية في تعزيز التسامح ونبذ التعصب والعنصرية بكافة أشكالها، خاصة أن الإسلام يدين بصرامة كافة أنواع التعصب والتمييز العنصري .

ويـرى طالب آخر بـأن التصنيف الاجتماعي ليس له انعـكاس كبير عـلى تشـكيل الصداقات داخـل الجامعة خاصـة مـع الدراسـة في قاعـات مختلفـة، إلا أن أغلـب العلاقـات تكـون زمالـة أكثر مـن كونها صداقـة، وهذا يعنـي أن فكرة الدراسـة في تلـك القاعات تعـزز التنوع وتعين على الامتزاج بين الفئات المختلفة.

وقـد اسـتهدفت المقابـلات استكشـاف تأثير بعض العوامـل في الحياة المعـاصرة في تغذية التعصب، ويمكن تلخيـص النتائـج التي تم الخلوص إليهـا كما في الجدول التالي:

جدول (١٥) تأثير بعض العوامل المعاصرة في إيجاد التعصب وفق آراء عينة الدراسة (مقابلات)

| العوامل | ترتيب العوامل | ملاحظات حول تأثير العوامل المعاصرة على التعصب |
|---|---|---|
| برامج تلفزيونية | الأول | ترى الأكثرية أن برامج التلفزيون هي الأكثر تأثيراً ثم منتديات الإنترنت، مع وجود قدر من التأثير للمجلات الشعبية ومنها مجلات الشعر الشعبي، كما أكد البعض على خطورة بعض البرامج – كبرنامج شاعر المليون – في زيادة حدة التعصب خصوصاً لدى الشباب وكذلك البنات. وقد أشار أحد الطلاب إلى وجود مقاطع – مثلاً في اليوتيوب – تحتوي على تعصب وعنصرية ويذكر بأنها عادة ما تكون مصحوبة بتهكم شديد على بعض الفئات الاجتماعية، مما يكون لها تأثير سلبي. |
| المنتديات في الإنترنت | الثاني | |
| المجلات الشعبية | الثالث | |

وفي الفضـاء الإداري يـرى عضـو هيئـة تدريس أن التعصـب له أسـباب كثيرة، من أهمها ضعـف القيادة في الجامعـة وسـوء اختيـار القيـادات وندرة الكفـاءات مما يجعـل أولئـك لا يعتمدون عـلى الكفاءة، وأشـار إلى أن من الأسـباب «الاعتماد عـلى مجموعة صغيرة من أعضاء هيئـة التدريـس لصناعة القـرار» بالإضافـة إلى التمديد للقياديـين في مناصبهم و»غياب مفهوم التدوير»، وذكر بأن ذلك يعني أننا أمام «نظرية الديناصورات» في إشارة إلى الاسـتمرار في تكليـف بعـض القيـادات الإداريـة الكبيرة في السن.

**٦-٢-٢-٢ علاقة التعصب بالعمر**

فيـما يتعلـق بمسـألة ارتبـاط التعصب بالعمـر، فإن النتائـج الكيفيـة انتهـت إلى وجـود اختـلاف في الآراء، على أن الأكثرية تذهب إلى أن التعصب يزداد مع العمر، فأحـد الطـلاب يرى بـأن التعصب يـزداد بتقـدم العمر لأن الإنسـان يكتسـب خلفية أكبر عن الواقع، مما يحشد ذهنـه بوقائع وأحداث تتسـبب في إيجـاد التعصب لديه، في حين يرى طالب آخر بأن «الأصغر هو الأكثر تحيزاً»، وذكـر بأنه حينما كبر بـدأ بالتخلص مـن التحيزات التي غرسـت لديه وقت الطفولة، وتـرى طالبة بأن التعصب يزداد مع العمر لأن الوالدين يحكون أكثر عن مزايا الفئة الاجتماعيـة التي ينتمي إليها الإنسـان مع ذكر «العيوب للقبائل الأخرى والفئات الأخرى». ويتفق أحد أعضاء هيئة التدريس مع هذا الرأي ويمضي بالقول: «أعتقد بأنه كلـما زاد العمر زاد التعصب للأسـف، لأسـباب كثيرة، من أهمها مقاومة التغيير وزيادة الضغوط الاجتماعية من نفس الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الموظف».

ويذهـب موظـف إلى الـرأي ذاته ويقـول: «كلما كبر الإنسـان يزداد التعصـب لأنه جرّب في بعـض المواقف

ووجد بعض التعصب من قبل الآخرين [وهذا قد يجعله متعصباً] ... وقد ينقله [أي التعصب] إلى أولاده».

وفي المقابل نجد أن عضو هيئة تدريس يقر بصعوبة الإجابة على سؤال علاقة التعصب بالعمر، إلا أنه يرى بأنه قد يقل بمرور الوقت، نظراً لأن التعصب يحدث لعوامل نفعية في أغلب الأحوال – بحسب رأيه –، ومع التقدم بالعمر تقل حاجة الإنسان إلى تحقيق مصالح معينة. وفي رأي مشابه، يذهب أحد الموظفين إلى القول بأنه من الصعب الحكم العام ويستطرد «وأنا أعتقد أن من لديه بذرة تعصب» فإنه معرض لتغذية التعصب بمرور الوقت.

ويتجه البعض إلى التمييز بين أوضاع مختلفة، فيفرق أحد الطلاب بين أنواع التعصب، ويقول بأن التعصب الاجتماعي يقل مع العمر لأن الإنسان حينما يكبر تزداد قدرته على الخروج من قبضة « الجماعات المرجعية »، أما التعصب المناطقي فيزداد مع العمر بسبب الحشد المتزايد والمنافسة على المشاريع بين المدن وتحقيق المصالح، وفي اتجاه مشابه يذهب بعض الطلاب إلى أن « أن الناس يختلفون في ذلك، فأنا أشاهد أن بعض الناس يتعصبون أكثر إذا تقدم بهم العمر من أجل تحصيل بعض المكاسب ... مثل شخص التصق بالقبيلة من أجل أن يحصل على مكاسب معينة من القبيلة... وبعض الناس يقل لديهم التعصب بسبب الوعي ».

وترى طالبة أخرى بأن المسألة تتعلق بمستوى الثقافة لدى الإنسان، فإن كان مرتفعاً فإن التعصب يقل والعكس صحيح، وتقرر أن «الإنسان السطحي يشغّل رأسه في أشياء تافهة مثل التعصب».

**٦-٢-٢-٣ أبرز انعكاسات التعصب وتأثيراته**

يقر جميع أفراد العينة بالجوانب السلبية الخطيرة المترتبة على التعصب في السياقات الاجتماعية والإدارية، وقد سبق التعرض إلى جملة من تلك السلبيات في الأجزاء السابقة للنتائج الكيفية، ومن ذلك أن أحد الطلاب ضمن تعدداه لبعض تلك الجوانب السلبية، أفاد بأن « التفكير في الوضع القبلي يجعلني أكثر حساسية » عند النظر في الموضوعات والتعامل مع الآخرين، مما يجعله لا يتعامل بموضوعية مع الأشخاص والأحداث والمواقف .

ويعدد عضو هيئة تدريس بعض السلبيات للتعصب ومنها: أن الإنسان لايعيّنُ بناءً على الكفاءة وإنما وفق معيار المدينة أو الفئة الاجتماعية، كما أن التعصب يسبّب عدم الرضا، ويؤدي إلى تخفيض الانتماء وزيادة الصراعات، إلا أنه في الوقت نفسه يقول أن نظام التوزيع بحسب المدن أو الفئات الاجتماعية قد يجعل البعض يشعر بالعدالة، ومن ثم تقليل حدة الصراعات، مع تشديده على أن ذلك لا يجوز أن يكون على حساب الكفاءة، فهي المعيار الأساسي. ويقر عضو هيئة تدريس آخر بأن « التعصب ينخر في جسد الجامعة، ويصعب علاجه لأنه أصبح طرفاً ثالثاً في أي موضوع ... ولذلك فالتعصب ينخر في جسد الجودة ». ويرى أحد الموظفين أن التعصب يؤدي إلى «خلل في الأداء العام، فتقل الإنتاجية ويبدأ الموظف يركز على أشياء تافهة... مع وجود تكتل [من الموظفين] بحسب المدن وهذا يوجد الانتماء للشخص وليس للجامعة». ويؤكد موظف آخر على أن التعصب يؤثر سلباً على عدة مجالات، ومن ذلك « الاختيار والتعيين بسبب التعصب الاجتماعي أو التعصب للمدن ».

وفي المقابل يشير أحد الطلاب إلى أن هنالك بعض الجوانب الإيجابية للتعصب تتمثل في المعرفة التفصيلية عن الفئة الاجتماعية/ الوضع الاجتماعي «بما يعين

على تكوين معارف وصداقات» لتلبية الاحتياجات والإشباعات الاجتماعية، ويذكر أحد الطلاب أن هنالك «تعصباً إيجابياً» مثل «الشفاعة الحسنة، بشرط ألا تضر الآخرين»، ويرى طالب ثالث بأن التعصب «إرث قبلي قديم بسبب الاقتتال على الموارد المحدودة، مما يوجد حاجة ماسة إلى انتماء قوي وتعصب للقبيلة لتحصيل الفوائد».

٦-٢-٣ حلول مقترحة للتعصب من وجهة نظر عينة الدراسة:

يختص السؤال الفرعي السادس بالحلول المقترحة لمعالجة التعصب من وجهة نظر المبحوثين، نظراً لكون أي حل مقترح لمعالجة ظاهرة التعصب في أي منظمة يتطلب التعرف على مستوى الوعي بوجود تلك الظاهرة.

وفي ضوء ذلك تم توجيه بعض الأسئلة التي تستهدف التعرف على درجة الوعي بوجود التعصب في المنظمة المبحوثة . يعتقد عضو هيئة تدريس بأن « الناس في الجامعة» تستشعر وجود التعصب وبأنه «ليس سراً»، إلا أنه نظراً لشيوعه فهو مقبول اجتماعياً أو شبه مقبول «غير ميالين لمقاومته»، وذلك من وجهة نظره . ويقر عضو هيئة تدريس آخر بأنه ليس هنالك اهتمام يُذكر بموضوع التعصب « بدليل عدم وجود أي طروحات حول الموضوع »، ويعتقد بعدم وجود عناية من قبل القيادة في الجامعة وللتدليل على أهمية وعي القيادة بخطورة التعصب ذكر قصة حدثت في جامعة سعودية أخرى كان قد حصل فيها على البكالوريوس مع الماجستير والدكتوراه، ومضى يقول « في الجامعة كان المدير في السابق [وذكر اسمه] من منطقة معينة وكان الوكلاء والكثير من القياديين [في الجامعة] من نفس المنطقة التي ينتمي إليها المدير، وبعد أن جاء مدير آخر [وذكر اسمه] من منطقة أخرى وضع قياديين من منطقته، ولكن عندما جاء المدير الأخير [وذكر اسمه ويقصد به المدير الحالي لتلك الجامعة إبان إعداد هذا البحث] أزال هذا الأمر لأنه يعتمد على الكفاءة ويؤمن بالجودة»، ثم ذكر كيف تحسنت أوضاع تلك الجامعة وحققت درجات عالية من الأداء العالي والجودة في مجالات عديدة. ويقر أحد الموظفين بوجود «سكوت تام وكأن مشكلة التعصب غير موجودة والمجتمع متعايش معها... ولذلك أعتقد أنه لا أمل في حلها» داخل الجامعة. ويتفق معه موظف آخر حيث يقول بعدم وجود وعي لحل المشكلة مع غياب تام لأي معالجة إدارية.

وبخصوص الحلول المقترحة للتعصب، يقرر الأغلبية بصعوبة إيجاد حلول فعالة، ومن ذلك أن عضو هيئة تدريس يذهب إلى أنه «ليس من السهل إيجاد حلول للتعصب»، ويوافقه على ذلك عضو هيئة تدريس آخر، ويعتبر أحد أعضاء هيئة التدريس أن «القيادة الإدارية القوية» من أهم العوامل لمعالجة التعصب في المنظمات، فالقيادة القوية – في نظره – قادرة على «بناء معايير للاستقطاب والاختيار»، وقد نبه ذلك الأكاديمي إلى أهمية وجود «دعم من المجتمع» لكي تكون تلك القيادة قادرة على تحمل الضغوط في هذا الاتجاه.

ويرى عضو هيئة تدريس بأن « التشريعات من أهم العوامل لمعالجة التعصب» ويمضي بالقول « قد لاحظت أن الأنظمة واللوائح للجامعات السعودية لم تعالج

التعصب »، مشيراً إلى أنها تحتوي على « ثغرات واضحة » « ويمكن استغلالها من قبل بعض المتعصبين »، وقد أكد على ضرورة وجود تشريعات تخص الاستقطاب والاختيار والتعيين، لا سيما للوظائف القيادية لضمان اختيار الأفضل. وقد شدد على أهمية وجود « آليات واضحة للتطبيق » أي لتلك التشريعات، كما أشار إلى وجود فشل كبير في تفعيل المكون الديني في المجتمع السعودي لمجابهة التعصب.

ويضع عضو هيئة تدريس آخر بعض الحلول التي تشمل: تخصيص عمود قي صحيفة الجامعة تعالج أبعاد التعصب مع التأكيد على أهمية الكفاءة كعامل أساسي في الاختيار والتعيين، وإعادة تدوير المناصب القيادية، وإعداد برامج تدريبية وتربوية حول التعصب والتمييز، على أن تشمل الطلاب والطالبات والأطفال في عموم المجتمع للحد من ظاهرة التعصب، وقد شدد على ضرورة رصد تجارب مؤسسات مشابهة في مجال معالجة التعصب.

ويشدد أحد الموظفين على ضرورة «توزيع المناصب بحسب الكفاءة... وزيادة التواصل البنّاء بين المدن».

وتشدد إحدى الطالبات على أن «إدارة الجامعة عليها مسئولية كبيرة بالتوعية والتثقيف ورفع شعارات ضد التعصب»، وقد أكدت على أن إدارة الجامعة ليس لها أي دور يُذكر في معالجة التعصب، وترى طالبة أخرى بأن من أهم حلول معالجة التعصب «الامتزاج بين الأفراد» الذين ينتمون إلى فئات مختلفة. ويعتقد أحد الطلاب أن الوعي له أهمية كبيرة تفوق أهمية التشريعات، ويطالب بإيجاد آليات واضحة للتوعية والتثقيف بخطورة التعصب.

## ٧- مناقشة النتائج

في ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة – الكمية والكيفية – يمكننا مناقشة أبرز النتائج مع ربطها بنتائج الدراسات السابقة وبعض النظريات العلمية التي وضعها العلماء لتفسير ظاهرة التعصب وذلك كما يلي:

٧-١/ تفيد النتائج الكيفية أن التعصب غير ظاهر في المنظمة المبحوثة بل هو خفي في كثير من الأحوال، كما انتهت تلك النتائج إلى أن التعصب حين يُغفلُ عنه من قبل إدارة المنظمة ومنسوبيها فإن ذلك قد يكون مؤشراً على وجود نوع من القبول الاجتماعي للاتجاهات التعصبية وما قد يترتب عليها من تصرفات عملية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات المبكرة في الأدبيات العلمية، كدراسة «تاجفيل» التي أكدت على أن التعصب يُصحب عادةً بشكل من القبول الاجتماعي، الذي قد يشرعن بدوره لبعض السلوكيات السلبية كالتمييز العنصري وأعمال العنف (Tajfel, 1981)، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى ما يفيد ذلك، وقد كان واضحاً أن البعض في المنظمة المبحوثة بات يبرر ما يصدر عنه من تعصب بحجج شتى، ومنها أن ذلك التعصب هو من قبيل ردود الفعل على تعصب آخر، أي أننا بصدد تعصب وتعصب مضاد، من جراء المنافسة الشديدة على بعض الوظائف والموارد لدرجة تصل إلى الصراع وربما التعصب، وهنا نستدعي «نظرية الصراع الواقعي» التي تقوم على أساس تفسير ظاهرة التعصب وأنه يحدث بسبب الصراعات الواقعية والمدركة Real and Perceived على بعض الموارد والمصالح المشتركة بين جماعة وأخرى منافسة لها (زايد، ٢٠٠٦).

٧-٢/ توصلت النتائج الكيفية إلى هنالك العديد من أسباب تواجد التعصب وانتشاره، ويتفق ذلك مع ما خلصت إليه بعض الأدبيات العلمية حول صعوبة تفسير ظاهرة التعصب بناء على سبب وحيد (زايد، ٢٠٠٦)، وقد كان من أبرز الأسباب التي انتهت إليها النتائج الكيفية أن التعصب يحدث من جراء تأثير الوالدين والمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التطبيقية الأخرى مثل دراسة علي (٢٠٠٦) التي أكدت على التأثير الجوهري للتنشئة الاجتماعية وبالذات من قبل الآباء وكبار رجال القبيلة على ترسيخ التعصب لدى الأبناء، وقد تمت الإشارة عند استعراض الدراسات السابقة إلى أن بعض الأبحاث قد خلصت إلى أن الاتجاهات التعصبية الضمنية لدى شريحة الأطفال يتم تكوينها جزئياً أثناء التربية الوالدية (عبدالله، ١٩٨٩، زايد، ٢٠٠٦، Devine, 1989)، كما أوضحت دراسات أخرى أن هناك ارتباطاً بين الاتجاهات العرقية للآباء والاتجاهات التعصبية لدى الأبناء ويخضع مقدار التأثير والارتباط وفق مستوى المحاكاة والتقليد لدى الأبناء (Teichman, 2001، Sinclair et al., 2005) .

وكل ما سبق يمكن استيعابه من خلال «نظريات التعلم الاجتماعي» والتي تتأسس على أن الفرد لا يُولَد متعصباً، وإنما يتعلم الفردُ التعصبَ كاتجاه نفسي تحدده المعايير الاجتماعية Social Norms كما في جماعته المرجعية (البريدي، ٢٠١١).

٧-٣/ أشارت النتائج الكمية في الدراسة الحالية إلى وجود درجة عالية من الارتباط بين أنواع التعصب: الاجتماعي والمناطقي والاقتصادي، حيث تَراوح الارتباط بين ٠,٦٣-٠,٦٧ عند مستوي دلالة ٠,٠١، وقد أبانت النتائج الكيفية أن التعصب الأكثر حضوراً هو التعصب الاجتماعي ويليه في القوة التعصب المناطقي، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة وطفة والأحمد (٢٠٠٢) في المجتمع الكويتي حيث جاء التعصب القبلي والتعصب العائلي (باعتبارهما شكلاً من أشكال التعصب الاجتماعي) في المرتبتين الأولى والثانية، كما تتفق مع دراسة الأنصاري (٢٠١٠) في المجتمع الكويتي أيضاً حيث خلصت تلك الدراسة إلى أن التعصب القبلي أكبر من التعصب الطائفي (باعتباره شكلاً من أشكال التعصب الديني)، كما تتفق تلك النتيجة بشكل عام مع دراسة علي (٢٠٠٦) التي أكدت على ترسخ التعصب القبلي في المجتمع المصري الذي خضع للدارسة.

٧-٤/ خلصت النتائج الكمية إلى وجود تأثير جوهري لمتغيرات الدراسة المتعلقة بالطلاب - شملت الكلية والعمر والمستوى الاقتصادي - على أنواع التعصب، في حين لم يكن لمتغير التقدير تأثير جوهري، كما أبانت أن الفئات العمرية الأكبر قد احتلت المراتب الأولى لكل أنواع التعصب، مما يومئ - إيماءً فقط - إلى أن الفئة العمرية الأكبر هي الأكثر تحسساً للتعصب وربما الأكثر تعصباً، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي وطفة والأحمد (٢٠٠٢) والأنصاري (٢٠١٠) اللتين انتهتا إلى أن طلاب السنوات الأخيرة أكثر اقتناعا بأن التعصب موجود في المجتمع، وتجدر الإشارة إلى ما توصلت إليه النتائج الكيفية حول مسألة ارتباط التعصب بالعمر، حيث رأى أغلبية أفراد العينة أن التعصب يزداد بمرور العمر، كما أن دراسات «قودمان» و«بيرغمان» تشير إلى أنه بمرور العمر تتكامل وتتقوّى

الاتجاهات التعصبية لدى الطفل وتتحول إلى صور متكاملة من التنميط والعدوان السلوكي (Goodman, 1952، Bergmann, 1994)، وفي كل هذا تعضيد غير مباشر للنتائج السابقة التي خلصت إليها الدراسة الحالية فيما يخص علاقة التعصب بالفئات العمرية الأكبر، غير أنه يلزمنا التشديد على أن تلك النتائج مبدئية وتتطلب فحصاً في الأبحاث المستقبلية.

٧-٥/ أوضحت النتائج الكمية وجود فروق جوهرية لصالح الطالبات بالنسبة لأنواع التعصب كلها، مما يعني أن الطالبات أكثر تحسساً لظاهرة التعصب في البيئة المبحوثة، ولا تتفق هذه النتيجة المبدئية مع دراسة وطفة والأحمد (٢٠٠٢)، حيث لم تظهر فروقاً جوهرية بين الطلاب والطالبات، في حين تتناغم تلك النتيجة مع دراسة الأنصاري (٢٠١٠) التي انتهت إلى وجود فروق جوهرية لصالح الطالبات، وبأنهن أكثر استشعاراً للتعصب من الطلاب، وتعجز النتائج الكمية - بحسب طبيعتها - عن تفسير مثل تلك النتيجة، الأمر الذي يدفعنا إلى تلمس تفسيرات محتملة عبر البحث الكيفي في الدراسة الحالية، حيث أفصحت النتائج الكيفية عن طبيعة المجتمع النسائي وبأنه أكثر حساسية فيما يخص الشعور بالتعصب خاصة التعصب الاجتماعي والمناطقي، ولم تظهر إشارات واضحة للتعصب الاقتصادي، مما يعني أهمية مراعاتها في دراسات مستقبلية.

٧-٦/ أكدت النتائج الكيفية أن للتعصب - بالذات الاجتماعي والمناطقي - آثاراً سلبية عديدة في المنظمة المبحوثة بوصفها كياناً إدارياً داخل الفضاء الإداري السعودي، وقد عدّدت تلك النتائج بعض الآثار والانعكاسات السلبية اجتماعياً وأكاديمياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي وطفة والأحمد (٢٠٠٢) والأنصاري (٢٠١٠)، حيث خلصتا إلى وجود العديد من الآثار السلبية للتعصب على الأطر الاجتماعية والأكاديمية داخل المجتمع الكويتي. كما خلصت النتائج الكيفية للدراسة الحالية إلى أن من ضمن الانعكاسات والآثار السلبية ما يتعلق بالسياق الإداري، حيث تم الخلوص إلى أن التعصب من شأنه التأثير بشكل جوهري على الجودة والفعالية والكفاءة ومجمل الأداء الكلي للمنظمة بسبب تأثيره السلبي على الرضا الوظيفي والانتماء المؤسسي وعمليات الاستقطاب والاختيار والتعيين للكفاءات المؤهلة والقيادات الإدارية بالإضافة إلى زيادة حدة الصراعات.

٧-٧/ إزاء مسألة معالجة ظاهرة التعصب، توصلت النتائج الكيفية إلى وجود قدر من الصعوبة في معالجة تلك الظاهرة وذلك بحسب آراء العينة، ويُفهم من ذلك ترسّخ التعصب وتجذّره في المنظمة المبحوثة، غير أن بعض المبحوثين اقترحوا مجموعة من الحلول لمعالجة داء التعصب، ولعل من أهمها التأكيد على الدور الإداري للقياديين في المنظمة في مجابهة ذلك الداء، ووجوب عدم التغافل عنها، حيث أشارات النتائج إلى أن التغافل يؤدي إلى استفحالها، خاصة أن أدبيات السلوك التنظيمي تقيدنا بأن النمط القيادي المتساهل أو المتسيّب Laissez-faire Leadership يؤدي إلى تفاقم المشاكل والسلبيات، نظراً لعدم اتسامه بروح المبادرة وسرعة الاستجابة لحل المشاكل والسلبيات وعدم اتخاذ القرارات اللازمة والاكتفاء بردود الأفعال والتدخل فقط في حالات الفشل والمشاكل والأزمات (Hitt, Miller and Colella, 2009). وقد رأى بعض

أفـراد العينـة أنه يتوجب البدء بوضـع تشريعات لمعالجة التعصـب ومجابهتـه في المنظـمات، مع التركيـز على عامل التوعية والتثقيف.

وقد أكدت دراسة وطفة والأحمد (٢٠٠٢) على العناية بحزمـة مـن القيـم كالتسـامح والسـلام والديموقراطية والحـق والخير والجـمال، مع رفع فعاليـة توظيف الإعلام ثقافيـاً وتربويـاً. وقد خلصت دراسـة عـلي (٢٠٠٦) إلى ضرورة تنشيط الدور الثقافي والإعلامي للتوعية والوقاية مـن داء التعصـب كما أنهـا توصلت إلى أن تحقيـق العدالة في تمثيـل الفئـات المختلفـة من شـأنه الحد مـن التعصب. وقد شـددت دراسـة عبدالنبي (٢٠٠٧) عـلى أهمية تبني الشـفافية والعدالة ومحاربة المحسـوبية من قبل القياديين، مع تخفيض بعض السمات التي ترسّخ التعصب كالمجاراة وعدم تحمل الغموض والنظرة السلبية للذات، كما شددت على أهمية توسـيع هوامش الحرية وتفعيل الآلة الإعلامية والثقافية. وقد أشـارت دراسـة الأنصـاري (٢٠١٠) إلى أهميـة اتخاذ إجراءات صريحة مـن قبل المنظمات مع تفعيل الـدور الثقافي والإعلامي وذلك لمعالجـة التعصب ونشر قيم التسـامح ونبذ التعصب وحقوق الإنسـان والمواطنة والتحذيـر مـن خطورة آثاره وانعكاسـاته. وفي الدراسـة الحاليـة اقـترح بعض أفـراد العينـة العمل عـلى الامتزاج بـين الفئـات المختلفـة لتخفيـض التعصب، ويتفـق هذا الاقـتراح مـع بعض الدراسـات التـي تؤكد عـلى أن من عوامـل مقاومـة التعصـب ومجابهته الاتصـال المباشر بين تلـك الفئات وتقوية الروابط فيما بينهـا، حيث يفيد ذلك في تخفيـض القولبـة ومـن ثـم التعصـب (Gergen, and Gergen, 1981).

كـما تضمنت النتائج الكيفية إشـارات عديدة لأهمية البعد التربوي والتدريس الجامعي في تخفيض التعصب، وقد تناولت بعض الدراسـات مثل تلك الأبعاد لمعالجة التعصب وتخفيضه (عبدالله، ١٩٨٩، زايد، ٢٠٠٦).

## ٨- خلاصة وتوصيات لمعالجة ظاهرة التعصب

خلصـت هـذه الدراسـة التطبيقيـة إلى نتيجـة بالغـة الأهميـة تتمثـل في إثبـات وجـود ظاهـرة التعصـب في المنظمة المبحوثة بأشـكال متعـددة، على نحو يجعلنا نقرر بأنـه لا يسـعنا بعـد الآن التقليـل من شـأن وجود تلك الظاهـرة، ولا التغافـل عـن آثارهـا السـلبية المتعددة في المنظمات العربية بشـكل عـام والمنظمات السـعودية على وجه الخصوص، ومن المأمـول أن يُنظر إلى تلك النتيجة المحورية كنقطة تحول تدفعنا إلى تجاوز منطقة التعامل مع ظاهـرة التعصب ضمن التابوهات أو المسـائل المُهمَّشـة أو غـير المعـترف بها، فهـي حقيقة قائمة وأثرها السـلبي حتمي وهو متفاقم إن تم الاسـتمرار على عدم معالجتها وتـرك التصدي لهـا، وفق منهجية علميـة محكمة، مع ما يتطلبـه ذلك من وضع ظاهـرة التعصب ضمن الأجندة البحثيـة للفكـر الإداري ومن ثم الاسـتفادة من العملية البحثيـة التراكمية في تلـك الظاهرة، والتـي يتوجب أن تسـهم في إثراء الفكر الإداري من حيـث الأطر النظرية والممارسـات العملية بما يمكّنه من المعالجة الشـاملة لداء التعصـب وتخفيضـه بأسـلوب علمي مقنـن في منظماتنا العربيـة بمختلف مجالاتها وتنوع أنشـطتها. ومع الأخذ في الحسـبان كل مـا سـبق، فإنه يحسـن بنا إثبـات بعض التوصيات التي نتوخى أن تكون مفيدة في ذلك المجال:

٨-١/ بلـورة تعريـف علمي للتعصب مـن منظور إداري، خاصـة أن الأدبيـات العلميـة تخلـو مـن ذلـك التعريـف الذي يعد ركيزةً منهجيةً لأي إطار نظري يُراد

بناؤه لمعالجة أي ظاهرة، فتعريف المصطلحات الأساسية لَبِنةُ مفاهيمية محورية في ذلك الإطار.

٨-٢/ بناء إطار نظري متكامل يستهدف إدماج ظاهرة التعصب ضمن المنظومة المفاهيمية والبحثية في الفكر الإداري على وجه العموم، والسلوك التنظيمي على وجه الخصوص، نظراً لاشتغاله المكثّف على المسائل ذات العلاقة بظاهرة التعصب كالدوافع والاتجاهات وأنماط الشخصية والتفكير والصراع والثقافة التنظيمية والقيادة ونحوها، على أن يتضمن ذلك الإطار البعد المفاهيمي والتشريعي والإجرائي والتطبيقي.

٨-٣/ تنفيذ دراسات نظرية وتطبيقية تستهدف تفعيل النظريات والمداخل العلمية المقترحة لتخفيض التعصب، مع التشديد على حتمية التلبس بالإبداع في هذا المجال بما يضمن مراعاة الإطار الثقافي الحضاري لمجتمعاتنا العربية.

٨-٤/ تطوير الكتب والمراجع العربية المتخصصة في السلوك التنظيمي بما يجعلها تتضمن فصولاً ومباحث متكاملة لعرض موضوع التعصب وأشكاله وأسبابه وآثاره وأساليب تخفيضه ومجابهته.

٨-٥/ تشجيع الحركة البحثية لظاهرة التعصب داخل الفضاء الإداري بوسائل متعددة ومنها منح جوائز علمية مخصصة للدراسات النظرية والتطبيقية، بالإضافة إلى تشجيع طلاب الدراسات العليا المتخصصين في مجال السلوك التنظيمي على إعداد رسائل علمية لدراسة تلك ظاهرة التعصب وما يرتبط بها من ظواهر وعوامل، وتيسير المهمة لهم، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار حساسية موضوع التعصب في المجتمعات العربية.

٨-٦/ تنظيم حلقات نقاش وورش عمل تستهدف توعية القياديين في المنظمات العربية بخطورة التعصب والتأكيد على حقيقة وجوده بأشكال وأقدار مختلفة والتحذير من مغبة الوقوع فيه.

٨-٧/ تنظيم برامج تدريبية من شأنها إكساب الإداريين مهارات تشخيص التعصب واستكشافه أنواعه ومستوياته وبلورة حلول عملية لتخفيضه والحد من مسبباته وآثاره.

## مراجع الدراسة

### أولاً: المراجع العربية


- الأنصاري، عيسى (٢٠١٠)، التعصب القبلي والطائفي في جامعة الكويت، مؤتمر المواطنة الأول في الكويت: الواقع و المستقبل.
- بدوي، أحمد (١٩٨٤)، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، القاهرة: دار الكتاب المصري.
- البريدي، عبدالله (٢٠٠٨)، دراسة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي والصورة الانطباعية: تطبيقاً على الكليات التقنية في السعودية، المجلة العلمية للإدارة، المجلد ١، العدد ٢.
- البريدي، عبدالله (٢٠١١)، نحو دراسة ظاهرة التعصب في السلوك التنظيمي، المجلة العربية للإدارة، العدد ٢، ٢٠١١.
- بن صنيتان، محمد (٢٠٠٨)، السعودية – السياسي والقبيلة، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والتشر، ط١.
- دكت، جون (١٤٢٠هـ) علم النفس الاجتماعي والتعصب، ترجمة: عبدالحميد صفوت، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الرشيد، عادل (٢٠٠٣)، الإدارة والثقافة – المواءمة بين البرادايم والسياق، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة بعنوان: القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي، دمشق.
- الرميحي، محمد (١٩٧٧)، معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة، الكويت: كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع.
- زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤)، منهجية البحث التربوي من المنظور الكمي والكيفي، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٦)، تصميم البحوث الكيفية –ومعالجة بياناتها إلكترونياً، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- صابر، محي الدين (١٩٨٦)، نحو علم اجتماع بدوي، في: لويس كامل مليكة (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج ١، ص ٦٥٤-٦٧٠.
- عبدالرحمن، أسامة (١٩٨٢)،البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٥٧.
- عبدالله، معتز سيد (١٩٨٩)، الاتجاهات التعصبية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، عدد ١٣٧.
- عبدالله، معتز سيد (١٩٩٠)، الاتجاهات التعصبية: أهم أشكالها ومدى عموميتها، في: لويس مليكة (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج ٥، ص ١٣-٣٩.
- عبدالنبي، محمد (٢٠٠٧)، التعصب وعلاقته ببعض أبعاد التوافق لدى عينة من الطلاب السعوديين، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد ٥، ص ٢٢٢-٢٥٩.
- عبدالهادي، أحمد (١٩٩١)، القيم الثقافية البيروقراطية وتأثيرها على أنماط سلوك العاملين بالأجهزة الحكومية، المجلة المصرية للدراسات

التجارية، مج ١٥، ع ١.

- علي، عبدالسلام (٢٠٠٦)، التعصب كأحد مظاهر الانتماء في صعيد مصر، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد ٤، ص ٧٥-١٢١.
- الغذامي، عبدالله ( ٢٠٠٩)، القبيلة والقبائلية أو هويات ما بعد الحداثة، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١.
- مكلفين، بروبت، وغروس، رتشارد (٢٠٠٢)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ترجمة: ياسمين حداد، موفق الحمداني وفارس حلمي، ط١، عمّان: دار وائل للنشر.
- وطفة، علي، والأحمد، عبد الرحمن (٢٠٠٢). التعصب ماهية وانتشارا في الوطن العربي، مجلة عالم الفكر الكويتية: المجلد ٣٠، العدد ٣، يناير/ مارس، ٧٩-١٢٥.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- Allport, G. (1954), The nature of prejudice, Cambridge: Perseus, 3rd ed.
- Arnold, J. , Cooper, C. and Robertson, I. (1995), Work psychology – understanding human behaviour in the workplace, London: Pitman.
- Ashmore, R. (1970), The problem of intergroup prejudice, In B. E. Collins 9Ed.), Social Psychology (pp. 245-296), Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bergmann, W. (1994), Prejudice and stereotypes, Encyclopedia of Human Behavior, Academic Press, 3, p. 575-586.
- Brewer, M. and Kramer, R. (1985), The psychology of Intergroup attitudes and behaviours. Annual Review of Psychology, vol. 36, p 219-244.
- Bryman, A. and Cramer, D. (1999), Quantitative data analysis with SPSS release 8 for windows: A guide for social scientists, London: Routledge.
- Crandall, C. and Hebl, M. . (2009), Anti-fat prejudice, in: Nelson, T. (ed.), Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination, NY: Taylor and Francis, p. 387-406.
- Devine, P. (1989), Serotypes and prejudice: their automatic and controlled components, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 56, p. 5 -18.

- Mason, J. (1998), Qualitative researching, London: Sage.
- McCormick, E. and Ilgen, D. (1992), Industrial and organizational psychology, London: Routledge.
- McKenna, E. (1994), Business psychology and organizational behavhiour, Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.
- Niemann-Flores, Y. and Dovidio, J. (1998), Relationship of solo status, academic rank, and perceived distinctiveness to job satisfaction of racial/ethnic minorities, Journal of Applied Psychology, vol. 83 (1), p. 55-71.
- Nunnally, J. (1978), Psychometric theory, NY: McGraw-Hill.
- Oppenheim, A. (1996), Questionnaire design, interviewing and attitude measurement, London and Washington: Pinter.
- Paluck, E. and Green, D. (2009), Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice, Annual Review Psychology, vol. 60K p. 339-367.
- Silverman, D. (2001), Interpreting qqualitative, London: Sage.
- Sinclair, S. , Dunn, E. and Lowery, B. (2005), The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice, Journal of Experimental Social Psychology, vol. 41 , p. 283-289.
- Ehrilck, H. (1973), The social psychology of prejudice, London: John Wiley and Sons.
- Field, A. (2000), Discovering statistics using SPSS for window, London: Sage.
- Fikkan, J. and Rothblum, E. (2005), Weight bias in employment, in: Brownell K., Puhl, M., Schwartz, M. and Rudd (eds.), Weight bias: nature, consequences and remedies, NY: Guilford, p. 15-28.
- Gergen, J. and Gergen, M. 1981, Social Psychology, NY: Harcourt Brace Jovanvich.
- Goodman, M. (1952), Race awareness in young children, Reading, Massachustts: Addison-Wesley.
- Greenberg, J. and Baron, R. (2007), Behavior in Organizations, NJ: Prentice Hall
- Hewstone, M. , Stroebe, W. and Stephenson, G. (eds.) (1996), Introduction to social psychology, Oxford: Blackwell.
- Hitt, M. , Miller, C. and Colella, A. (2009), Organizational behavhiour, NY: John Wiley and Sons.
- Hugenberg, K and Bodenhauen, G. (2004), Ambiguity in social categorization – The role of prejudice and facial affect in race categorization, American Psychological Society, vol. 15 (5), p. 442-445.
- Marden , C. and Meyer, G. (1962), Minorities in American society, NY: American Book Company.

- Stangor, C. (2000), Stereotypes and prejudice, Philadelphia: Taylor and Francis.
- Tajfel, H. (1981), Human groups and social categories: studies in social psychology, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998), Mixed methodology, Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Teichman, Y. (2001), The development of Israeli children's images of Jews and Arabs and their expression in human figure drawings, Development Psychology, vol. 37, p. 749-761.
- Zarate, M. (2009), Racism in the 21st century, in: Nelson, T. (ed.), Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination, NY: Taylor and Francis, p. 387-406.
- Exploring Some Dimensions of Prejudice as a Neglected Phenomenon in the Arab Administrative Environment
- Abdullah Al-Beraidi
- Associate Professor of Management and Organizational Behaviour
- Business Department, College of Economics and Business, Qassim University
- Abstract

# الإحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. عبدالرحمن بن حمد الداود**

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض - كلية العلوم الإجتماعية

**المستخلص**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع مستوى أداء مديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم والمشرفين العاملين معهم، ومعرفة أثر بعض المتغيرات مثل: (طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية) على وجهة نظر أفراد الدراسة. واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتم توزيعها على جميع مجتمع الدراسة وعددهم (١٢٠) فرد ما بين (٣٠) مدير و(٩٠) مشرف نشاط، استجاب لها جميع المديرين و(٧٢) مشرفاً، يمثلون ما نسبته (٨٥٪) من كامل مجتمع الدراسة. وقام الباحث بتحليل المعلومات بواسطة برنامج (SPSS) مستخرجا التكرارات والنسب المئوية، واختبار ت (t-test)، وتحليل التباين (One-way ANOVA). وتوصل إلى نتائج من أهمها: أن أعلى تلك الاحتياجات التدريبية طلباً من وجهة نظر أفراد الدراسة قد تمثلت في: دور النادي الصيفي في تعزيز الانتماء الوطني، وإدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية ووسائل تحقيقها، وفهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية، ودور النادي الصيفي في تعزيز الأمن الفكري، والعلاقات الإنسانية بين العاملين والمشاركين، وأساليب ترغيب المشاركين للاستمرار في النادي الصيفي. كما أظهرت النتائج أن أقل الاحتياجات التدريبية طلبا قد تمثل في: إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة المتبعة، والإجراءات النظامية اللازمة لحفظ السلامة الصحية بين المشاركين، وتقييم الاحتياجات المهنية للعاملين. كما تبين أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية. وفي ضوء تلك النتائج دون الباحث عدد من التوصيات.

**Abstract**

Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, College of Social Science, Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

This study aimed to identify the training needs necessary to enhance the performance of summer clubs' superintendents, at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University from their point of view and the view of the supervisors working with them, and to find out the impact of some variables, such as nature of work, qualifications, years of experience, and the number of training courses they had in the field of student activities, on the point of view of the participants. The study employed a descriptive methodology (asurvey) . A questionnaire to collect the study data, was distributed to all the study population (120) comprising (30) superintendents, and (90) activity supervisors. All the superintendents responded to the questionnaire while only (72) supervisors did. All responses represented (85 %) of the entire population of the study. The researcher analyzed the data using the (SPSS) software to extract frequencies and percentages, to apply the t-test, and to do the analysis of variance (One-way ANOVA). The results showed that the most important training needs from the point of view of the participants were the role of summer clubs in promoting nationalism, recognizing the summer clubs' goals and mission and the means to achieve these goals, understand the regulations and bylaws of the summer clubs, realizing the role of summer clubs in promoting intellectual security and human relations between staff and students, and knowing how to encourage the youth to continue participating in summer clubs. The results also indicated that the least important training needs may be having the ability to prepare periodic reports in accordance with established regulations, knowing the procedures necessary to maintain health and safety among participants, and realizing how to assess the professional needs of the staff. The results also showed that there were no differences between the participants' views with regard to identifying the training needs in relation to nature of work, academic qualifications, years of experience, and the number of training courses in the area of student activities. In light of these results, the researcher provided a number of recommendations .

**مقدمة**

يؤدي النشاط الطلابي دوراً بارزاً في بناء وتكوين شخصية الطالب، من خلال ممارسته وتفاعله مع مختلف الأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية والكشفية والرياضية وغيرها، كما أن للنشاط أثرا فاعلا في العمليتين التربوية والتعليمية، وقد يفوق أثر الموقف التعليمي في حجرة الدراسة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى خصائص النشاط التي لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية، حيث إن للطالب الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغب الاشتراك فيه، مما يجعل الإقبال عليه متميزاً بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية الأمر الذي يؤدي إلى إيجاد فرص تنمية الهوايات الموجودة لدى الطلاب وتوسيع آفاقهم الفكرية والعلمية، وإكسابهم مزيدا من الخبرات والمهارات المتنوعة .

وقد أدركت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كإحدى المؤسسات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية الدور الأساس الذي يؤديه النشاط الطلابي، خاصة عندما تتوفر أوقات الفراغ لدى الناشئة، وبالتحديد في فترة الإجازة الصيفية، نظراً لطول مدتها التي قد تصل في بعض المراحل إلى ما يقرب من ثلاثة أشهر، فحرصت على افتتاح أندية صيفية يمارس من خلالها العديد من الأنشطة المختلفة .

وهنا يشير خياط (١٤١٦هـ) إلى أن الفراغ يعد من أكبر أسباب انحراف الشباب وولوجهم إلى عالم الجريمة وبخاصة في فترة المراهقة، ومن المناشط التي لها دورٌ كبير في سبيل تحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي هي الأندية الصيفية التي انتشرت على نطاق واسع في المملكة العربية السعودية.

لذا حرصت الجامعة على نشر تلك النوادي من خلال مدينتها الجامعية بالرياض وفرع الطالبات في النفل ومعاهدها العلمية المنتشرة في مدن ومحافظات المملكة، ويأتي ذلك إيماناً منها بدورها في خدمة المجتمع وشغل أوقات الطلاب والطالبات فيما ينفعهم ويكسبهم الكثير من المعارف والمهارات من خلال تلك الأندية التي تعد نموذجاً رائعاً لصقل مواهبهم وتنمية مهاراتهم وأداة عمل وبناء وتصحيح للآراء والمفاهيم والأفكار الخاطئة التي قد يتعرض لها الشباب في مقتبل العمر .

وتلك النوادي لها أهمية كبيرة فيما ما يؤمل منها أن تقدمه للناشئة في أوقات فراغهم، فهي كغيرها من المحاضن التربوية والتعليمية التي تحتاج إلى تجديد وتطوير، سواء في برامجها ومناشطها المختلفة أو في إدارتها والقائمين عليها، وعلى الخصوص مديريها كونهم المعنيين بالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة .

ويؤكد ذلك وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ) عندما أشارت إلى أن «القائمين على الأندية الصيفية يحتاجون إلى تطويرٍ يواكب المتغيرات المستجدة وذلك بعقد الدورات التدريبية لجميع العاملين فيها لتأهيلهم وصقلهم في هذا المجال".

وحتى يكون التدريب محققاً للأهداف المرسومة لابد أن تكون الاحتياجات التدريبية للمستهدفين بالتدريب والذين وضع البرنامج التدريبي من أجلهم واضحة ومحددة، ذلك لأن الاحتياجات التدريبية تمثل الفرق بين الأعمال التي يمارسها المتدرب بشكل روتيني وعادي، والأعمال التي يستطيع أن يقوم بها فعلاً وبدرجة عالية من الكفاءة، أو هي الفجوة بين الواقع والمطلوب في تنفيذ الأعمال التي يمارسها المتدرب (الحديدي ١٩٩٨).

ونظراً لأن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تولي اهتماماً كبيراً بالنوادي الصيفية حيث شكلت لجنة عليا برئاسة مديرها للإشراف على تلك النوادي ومتابعة أعمالها ومناشطها، فهي حريصة على رفع مستوى أداء مديري النوادي الفني والإداري. وتأكيداً لدورهم القيادي، وإيماناً بضرورة إعدادهم وتدريبهم من خلال إعداد البرامج التدريبية المنظمة والهادفة، فقد جاءت هذه الدراسة من أجل مساعدة القائمين على تلك النوادي لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهدت السنوات الأخيرة في المملكة العربية السعودية وبالتحديد في المؤسسات التربوية والتعليمية اهتماما واضحاً بالتوسع في افتتاح النوادي الصيفية بأسلوب وآلية تختلف عما كانت عليه في العقود الماضية من حيث تنوع مناشطها وأهدافها وتوسعها في التركيز على صقل المواهب وتنمية المهارات .

وبما أن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واحدة من تلك المؤسسات التي اهتمت بهذا النوع من المحاضن التربوية، فقد بذلت جهداً مشهوداً في الإعداد والإشراف عليها ووضع آلية لمتابعة أعمالها وبرامجها ومناشطها، وإصدار تنظيم يبين الرؤية والرسالة والأهداف وآليات العمل الإدارية والفنية، وطرق وأساليب اختيار مديري تلك النوادي .

ومع مرور السنوات يزداد الاهتمام والقناعة بالدور الرئيس الذي تؤديه تلك الأندية والقائمين عليها خاصة مديريها كونهم يُعدون من القيادات التربوية المشاركة في عملية تنمية المجتمع ودفعه قدماً، وما يجب أن يتصفوا به من قدرات معينة تمكنهم من مواجهة كثير من الأزمات والمشكلات الإدارية والسلوكية، والقدرة على ابتكار الحلول المناسبة وتنفيذها في الوقت المناسب، وتعزيز الانتماء الوطني والأمن الفكري. وقد أدركت الجامعة ذلك حيث تنوي عقد دورات تدريبية لمديري تلك الأندية الصيفية لمساعدتهم في تحقيق المطلوبة منهم وفق تطلعات المسؤولين عنها والمشاركين فيها وأولياء أمورهم، وهذا ما شهده الباحث من خلال عضويته في اللجنة العليا المشرفة على النوادي الصيفية بالجامعة. نظراً لما تؤديه البرامج التدريبية من تطوير في القدرات وتحسين في الأداء، وهذا ما أكد عليه نادلر (Naddler, 1970: 39) عندما ذكر أن «التدريب يهدف إلى مساعدة الفرد على ممارسة وظيفته بكفاءة أكثر وفاعلية من خلال المهارات المكتسبة » .

وفي المقابل فإن نجاح البرامج التدريبية تقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتحديدها بشكل دقيق، عدا ذلك لا يمكن أن نحقق الأهداف المرجوة من التدريب في أي برنامج ( السيد ومصطفى، ٢٠٠٢).

كما كشف عدد من الدراسات أن واقع البرامج التدريبية يشوبها الكثير من القصور وذلك بسبب عدم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لها كما في دراسة بقمي (١٤٢٩هـ: ٢٨) والتي أشار فيها إلى « أن الدراسات المحلية أثبتت أن سبب فشل معظم البرامج التدريبية يعود إلى عدم التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية قبل تصميم تلك البرامج ». ويؤكد ذلك الطعاني (٢٠٠٧م: ٣٠) بقوله أن « عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعد الخطوة الأولى والأساسية التي تنطلق منها العملية التدريبية » .

لذا فمن الواجب أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري تلك الأندية لكي تساعد الجهة المعنية بالتدريب في الجامعة على بناء برامج تدريبيه هادفه، تحقق رؤوية ورسالة تلك الأندية. ومن ذلك كله يمكن أن تتبلور مشكلة هذه الدراسة في السؤالين التاليين:

١- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع مستوى أداء مديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٢- هل تختلف درجة مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري تلك الأندية الصيفية باختلاف المتغيرات الأساسية لأفراد الدراسة مثل: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية؟

**هدف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع مستوى أداء مديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم والمشرفين العاملين معهم. ومعرفة أثر بعض المتغيرات مثل: (طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية) على وجهة نظر أفراد الدراسة، من أجل مساعدة المسؤولين عن تلك النوادي في رفع مستوى أدائها وتحقيق الأهداف المرسومة لها.

**أهمية الدراسة**

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية التدريب باعتباره مدخل تطوير قدرات الموارد البشرية في كافة المؤسسات، ومن أهمية النوادي الصيفية والدور المؤمل منها في استغلال أوقات فراغ الناشئة فيما يفيد، ودعم القيم الايجابية في نفوسهم لبناء الشخصية المعتدلة، وإكسابهم المهارات والخبرات والمعلومات التي تعينهم على أن يكونوا أفراد فاعلين في مجتمعهم ودولتهم، وتوجيه طاقاتهم الوجهة السليمة. مما يتوجب معه رفع مستوى أداء مديري تلك الأندية ليصبحوا قادرين على تحقيق رسالة ورؤية وأهداف النوادي الصيفية كما هو مخطط لها. كما يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بشكل عام والسعودية على وجه الخصوص في ظل ندرة الدراسات الميدانية حول الأندية الصيفية.

**حدود الدراسة**

تمثلت حدود هذه الدراسة في الآتي:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع مستوى أداء مديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومشرفي الأنشطة العاملين معهم، وأثر بعض المتغيرات مثل: (طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية) على وجهة نظرهم .
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على الأندية الصيفية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددها (٣٠) نادياً، (أمانة اللجنة العليا المشرفة على النوادي الصيفية بجامعة الإمام، ١٤٣٢هـ).
- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الصيفي من العام الجامعي ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ.

**مصطلحات الدراسة**

الاحتياجات التدريبية: عرفها الشامي (١٤٢٧هـ:٢٣٥) بأنها: «مجموع المتغيرات المطلوب إحداثها كماً وكيفاً في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين بغرض الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة وتهيئة بيئة العمل المرغوب فيها داخل المنظمة». وعرفها دينس وجريفين (Denisi &Griffin, 2002) بأنها تقييم حاجات ومتطلبات الوظائف في أي منظمة وتقييم قدرات الموظفين الحاليين الذين يشغلون هذه الوظائف. ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات وسلوك مديري الأندية الصيفية التابعة لجامعة الإمام والتي ينبغي أن تتضمنها البرامج التدريبية الموجهة لهم ليصبحوا أكثر كفاءة في أداء مهامهم الموكلة إليهم.

الأندية الصيفية: هي محاضن تربوية تقام فيها مجموعة من المناشط والبرامج المتنوعة في مباني المدارس أو المنشآت الحكومية ذات المواقع المناسبة والإمكانات المتوفرة، وهي موجهة لاستثمار أوقات الطلاب وخدمة المجتمع في الإجازة الصيفية تحت إشراف قيادات تربوية مؤهلة (وزارة التربية والتعليم،١٤٣١هـ).

ويقصد بها الباحث في هذه الدراسة النوادي الصيفية التي تفتتحها جامعة الإمام في فترة الإجازة الصيفية ومقرها المدينة الجامعية بالرياض ومراكز دراسة الطالبات ومعاهدها العلمية المنتشرة في مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية بهدف استثمار أوقات فراغ الشباب والشابات فيما يعود عليهم بالنافع والمفيد.

مدير النادي الصيفي: لم يجد الباحث تعريفاً علمياً لهذا المصطلح، ومع ذلك يمكن تعريفه بأنه المسؤول الأول في النادي والمشرف على جميع شؤونه الإدارية والمالية والفنية، والمسؤول بصفة رسمية أمام الجهات المعنية عن جميع الفعاليات والبرامج المنفذة.

ويقصد به في هذه الدراسة من تكلفه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بإدارة وقيادة النادي وفق السياسات والأنظمة التي رسمتها لتلك الأندية.

مشرف النادي الصيفي: ويقصد به في هذه الدراسة من يتم تكليفه بالإشراف على الأنشطة المختلفة داخل النادي مثل: مشرف النشاط الثقافي، ومشرف النشاط الاجتماعي، ومشرف النشاط العلمي، ومشرف النشاط الرياضي، ومشرف النشاط الكشفي، ومشرف النشاط المسرحي، وغيرها من الأنشطة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

تُعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية جزءا من التخطيط المتكامل للبرامج التدريبية، بل هي العنصر الرئيس والأساس في نجاح العملية التدريبية بأكملها. فكلما كانت الاحتياجات واضحة ومستمدة من الواقع الفعلي لعمل المستهدفين بالتدريب، كلما تحققت الأهداف ونجحت البرامج التدريبية، وجعلتهم قادرين على أداء مهامهم الوظيفية بأعلى درجات الكفاءة والفعالية.

وليس هناك شك في أن نجاح أي برنامج تدريبي من ناحية التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة يعتمد في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمتدربين حيث إن الاحتياجات التدريبية تعني الفجوة بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى الأداء الذي يجب أن يكون عليه هذا المستوى، ومن ثم فهي تعد عملية ديناميكية مستمرة، لأنها تؤدي إلى تحقيق العديد من

الأهداف مثل المساعدة في تحديد المشكلة والتخطيط لحلها، ومدى استحقاق تنفيذ البرنامج التدريبي من عدمه (Stufflebean, 1985).

مما يؤدي بدوره إلى زيادة الكفاءة، وتحقيق الأداء، وتوفير الوقت، والجهد، والمال، والكشف عن مستوى ونوعية المطلوب تدريبهم . ولمزيد من الإيضاح في هذا الجزء سوف يتناول الباحث – وبشكل مختصر – مفهوم الاحتياجات التدريبية وخطوات تحديدها ومجالاتها، ثم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة.

**مفهوم الاحتياجات التدريبية**

تعددت التعريفات لمصطلح الاحتياجات التدريبية، إلا أنها تدور حول تحديد ما هو مطلوب تغييره أو تطويره أو إحداثه. لذا يمكن القول بأنها «مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، واتجاهاته، لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية» (درويش وتكلا، ١٩٨٠م: ٦٠٣).

وهناك من يعرفها بأنها «جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما – لأي سبب من الأسباب – والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء» (الصباغ، ١٩٩٤م: ١٤٧).

وعرفها الخطيب والخطيب (٢٠٠٣) بأنها معلومات أو اتجاهات أو مهارات، أو قدرات معينة فنية، أو سلوكية يراد تنميتها، أو تعديلها، إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية، أو لمقابلة تطورات مستجدة لحل مشكلات متوقعة. أما براون (Brown, 2002) فقد عرفها بأنها عملية مستمرة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادر على مساعدة المنظمات في تحقيق أهدافها.

وهناك من يرى أن الاحتياجات التدريبية انعكاس لمتطلبات العاملين المطلوب تدريبهم عليها لمواجهة أي من المواقف التي تشير المؤشرات التدريبية إلى احتمال حدوثها ويمكن تركيز هذه المواقف في خمسة أنواع هي (السلمي، ١٩٨٥):

أ. الموقف الذي يتضح فيه أن الأداء الفعلي لبعض الأفراد لا يرقى إلى المستوى المرغوب لأسباب تعود إلى نقص في مهاراتهم أو معلوماتهم.

ب. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة تغيير وصف الوظيفة من حيث المسؤوليات أو الواجبات أو الصلاحيات.

ت. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة تغيير الظروف والإمكانيات التي يتم فيها أداء العمل أو يتم العمل بواسطتها.

ث. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة إحداث وظائف جديدة أو البدء في أنشطة جديدة لم يسبق لأفراد المنشأة ممارستها من قبل.

ج. الموقف الذي تقرر فيه الإدارة تعيين أفراد جدد ونقل وترقية أفراد حاليين إلى وظائف مختلفة عن وظائفهم الحالية.

وخلاصة القول أن مفهوم الاحتياجات التدريبية يتركز حول تحديد ما هو مطلوب تغييره أو تطويره أو إحداثه من معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة أو مشكلات محددة يراد حلها سواء أكانت حالية أو محتملة. كما يمكن وصفها بأنها عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغيرات المادية والبشرية التي لا تتوقف عند حد معين.

وتتميز عملية الاحتياجات التدريبية بأنها تساعد على المراجعة المستمرة للواقع للوصول إلى ما هو أفضل . بالإضافة إلى أنها تُعد الركيزة الأساسية لنجاح أي برنامج تدريبي، فلا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح ما لم تكن هناك احتياجات تدريبية محددة وواضحة تسعى المنظمة إلى تحقيقها.

**أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية**

تعتمد فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية على مختلف مستوياتها وموضوعاتها على فعالية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وذلك لكونها تحدد الإدارة أو القسم الذي يلزم أن يقع فيه التدريب، ونوع التدريب، ومن هو المحتاج إلى تدريب من الأفراد العاملين.

وبصورة عامة فإن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على تحديد أهداف البرامج التدريبية، والكفايات اللازم اكتسابها.

إن أي قصور أو تساهل في تحديد الاحتياجات التدريبية بأسلوب علمي سوف ينعكس سلبياً على الجهد التدريبي، ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في تحديد الاحتياجات التدريبية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها .

كما يرى كثير من العلماء والباحثين أنه من الأخطاء الجسيمة التي تقع فيها بعض الجهات المسؤولة عن التدريب أن تقوم بتصميم البرامج التدريبية وتحديد أهدافها ومضمونها بمعزل عن الاحتياجات التدريبية وذلك بالاعتماد على تصورات وانطباعات وملاحظات عارضة يحددون بناءً عليها احتياجات المنظمة (زاهر، ١٩٩٠)، (درويش وتكلا، ١٩٩٥).

ويشير العبد (١٩٩٢) إلى أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن تحديدها في النقاط التالية:

أ . أنها أساس التدريب ومنطلقه الرئيس، حيث يجب أن تضع كل منظمة نظاماً سليماً لجميع الاحتياجات التدريبية وحصرها.

ب . أنها تعمل على مسايرة التغيرات المتوقعة في المنظمة، سواء أكانت تغيرات في الأهداف والسياسات التي يعمل التنظيم من أجلها، أو تغيير في طبيعة العمل، أو تغيير في نوعية الأفراد العاملين.

جـ . إن البداية الفعلية لأي برنامج تدريبي لا يمكن تنفيذها إلا بوجود احتياجات تدريبية محددة ترسم لنظام التدريب أهدافه، ويتقرر على ضوئها محتوى الأنشطة التدريبية ومستلزماتها.

وخلاصة القول أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تكمن في كونها الخطوة الأساسية في العملية التدريبية بأكملها، فاتمامها بالصورة المطلوبة يؤدي – بلا شك – إلى نجاح البرنامج التدريبي، لأنها تساعد في معرفة: من الأفراد المحتاجون إلى تدريب؟ وفي أي إدارة؟ وما الموضوعات اللازم تنفيذها؟ بالإضافة إلى أنها تساعد مخططي البرامج التدريبية في استشراف المستقبل التدريبي لأقسام وإدارات المنظمة وتحديد التكاليف المالية للتدريب.

**طرق تحديد الاحتياجات التدريبية**

يذهب كثير من المهتمين بدراسة الاحتياجات التدريبية إلى أن هناك ثلاثة طرق لتحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في الآتي:

**تحليل التنظيم (Organization Analysis)**

ويقصد به دراسة الهياكل والأوضاع والأنماط التنظيمية والإدارية لتحديد المواقع التي يكون فيها التدريب ضرورياً، ونوع التدريب الذي يلزمها، من أجل تحديد مدى توافق التنظيم القائم مع متطلبات العمل، وقياس مدى فاعليته من خلال تقويم النتائج والإنجازات المحققة، ومقارنتها بالنفقات والموارد المستخدمة (ياغي، ١٤١٧هـ).

كما أن هذا التحليل يتمثل في تحديد التعديلات اللازمة لزيادة فعالية التنظيم، وذلك بدراسة وتحليل أهداف المنظمة، وبنائها التنظيمي، وسياستها ولوائحها، وهيكلها الوظيفي، وخصائص القوى العاملة بها، ودرجات الكفاءة، واستغلال الموارد المتاحة، والفاعلية (تحقيق النتائج المطلوبة)، والمناخ التنظيمي والذي يتضمن عوامل مثل: الحوافز، الأجور، الاتصالات، علاقات الرؤساء والزملاء والثقة والمسؤولية، ثم نوع التغيرات التي حدثت لكل من العناصر السابقة (ساعاتي، ١٩٩٨).

وعند تحليل التنظيم بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية فإن التركيز ينصب على معرفة الجهة التي تحتاج إلى تدريب وماهية هذا التدريب لمعالجة المشاكل التي تعاني منها . وعند تحليل التنظيم فإنه يلزم التفرقة بين تحليل الهيكل التنظيمي، والمناخ التنظيمي، وفيما يلي بعض المؤشرات التدريبية لكل منهما (خبراء بميك، ٢٠٠٦ م: ٢٢-٢٣):

أ- تحليل الهيكل التنظيمي (Organizational Structure)

- استحداث أو إلغاء وظائف قائمة.
- تعديل واجبات ومسؤوليات بعض الوظائف، وبالتالي وصف هذه الوظائف ومواصفات شاغليها، أو تغيير موقعها التنظيمي.
- استحداث أو إلغاء أو دمج تقسيمات تنظيمية.
- تفويض صلاحيات بعض الوظائف العليا إلى وظائف أدنى.
- استحداث أو توقف أنشطة.
- اختلال الهيكل الوظيفي إما بزيادة أو نقص الأفراد عن الوظائف.
- عدم فاعلية اللجان وطول الوقت المستغرق في بحث الموضوعات.
- إصدار قرارات دون وجود أساس من السلطة المفوضة.
- قصور المعلومات المتبادلة بين الأقسام والإدارات.

ب - تحليل المناخ التنظيمي (Organizational Climate)

- ارتفاع شكاوى العاملين أو العملاء.
- ارتفاع معدل دوران العاملين.
- ارتفاع معدلات الغياب والتأخر عن مواعيد العمل.
- ارتفاع معدل الحوادث وإصابات العمل.
- انخفاض المعنويات.
- ضعف الانتماء والولاء للمنظمة.

**تحليل الوظيفة (العمل) (Job Analysis)**

ويهدف هذا التحليل إلى دراسة الأدوار المختلفة التي يقوم بها أفراد المنظمة من حيث واجباتهم ومسؤولياتهم، وظروف أدائها، وعلاقتها بالوظائف الأخرى، والمهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة لأدائها، ومعايير الأداء المطلوب تحقيقها من شاغليها،

وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها إشغال وظيفة محددة (أبوشيخة، ٢٠٠١)، لذلك فإن تحليل الوظيفة يعتمد على عدة عوامل من أهمها:

**تحديد العمل**: تحديد الواجبات على مستوى المهمة أو الدور الوظيفي.

**وصف الأداء**: تحديد كيفية وطرق أداء الواجبات والتقنيات المستخدمة.

**ظروف العمل**: تحديد البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بإنجاز العمل.

**المؤهلات المطلوبة**: تحديد المهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأداء العمل وكذلك اتجاهات السلوك المطلوب للأداء.

**معايير الأداء**: تحديد نوعية ناتج العمل وكميته لفترة زمنية معينة .

ويتضح من ذلك أهمية تحليل الوظيفة، كون هذه العملية تساعد في الوصول إلى تصور شامل عن جوانب القصور في إنجاز المهام أو الأدوار الوظيفية من خلال المقارنة بين المعايير المحددة للأداء للوصول إلى أسباب الانحرافات في مستوى الإنجاز وبالتالي تقرير سبل معالجتها من حيث سد النقص في المؤهلات، وتغيير تقنيات الأداء، وتحسين ظروفه أو تغيير العمل، وتغيير معايير الأداء ذاتها، وكل ذلك يعني تحديداً دقيقا للاحتياجات التدريبية المطلوبة لتحسين كفاءة الأداء (ياغي، ١٤١٧هـ).

### تحليل الفرد (Individual Analysis)

ويهدف هذا التحليل إلى تحديد نوع المعارف والمهارات والاتجاهات وسلوكيات العمل اللازمة لتطوير أداء شاغل الوظيفة ورفع إنتاجيته وإشباع دوافعه الوظيفية والشخصية، للقيام بواجبات ومسؤوليات وظيفته على الوجه المطلوب، وبناء عليه فإن عملية التحليل هنا تنصب على الموظف نفسه لا على الوظيفة، كما أن التحليل لا ينصب على أداء الموظف لوظيفته الحالية، بل يمتد للوظائف الأخرى المستقبلية المتوقع أن يشغلها الفرد (أبو شيخة، ٢٠٠١ م: ٢٧٣).

ويمكن القول – باختصار – أن طريقة تحليل التنظيم تساعد مخططي ومصممي ومنفذي البرامج التدريبية في تحديد الإجابة عن: أين نحتاج التدريب؟ (في أي إدارة أو في أي قسم)، في حين تساعد طريقة تحليل الوظيفة (العمل) على معرفة نوع التدريب المطلوب، بينما تساعد طريقة تحليل الفرد على معرفة الموظف الذي يحتاج إلى تدريب.

## الدراسات السابقة

تزخر المكتبة العربية والأجنبية بالعديد من الدراسات حول مجال الاحتياجات التدريبية، ولكن سيحاول الباحث في هذا الجزء استعراض الدراسات السابقة القريبة من موضوع هذه الدراسة، وخاصة تلك الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية في مجال الإدارة التربوية والتعليمية، والدراسات ذات الصلة بالنوادي الصيفية، وجاءت المحصلة كما يلي:

أجرى ياغي (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى استقصاء بعض الطرق والوسائل العلمية والنماذج المنهجية التي تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية. واستخدم فيها المنهج الوثائقي وناقش خمس قضايا رئيسة تبرز العلاقة بين أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية وفعالية البرامج التدريبية تمثلت في مفهوم تحديد الاحتياجات التدريبية، وأهميتها، وأساليب تحديد الاحتياجات

التدريبية، وطرق ووسائل تحديد تلك الاحتياجات، والمشكلات التي تواجه عملية تحديد الاحتياجات التدريبية. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن فعالية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية تعتمد أساساً على فعالية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وأن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة تمثل نقطة البداية لسلسلة الحلقات المترابطة التي تكون في مجموعها العملية التدريبية، وأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد على تحسين الأداء وتحقيق الأهداف الرئيسة للعملية التدريبية، وأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تساعد إدارات التدريب على التخطيط الجيد على المدى القريب والمدى البعيد، وأن أهم الطرق والوسائل التي يمكن استخدامها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في تحليل التنظيم، وتحليل المهام التنظيمية، وتحليل الفرد من حيث قدراته ومهاراته واتجاهاته مقارنة بما تتطلبه الوظيفة التي يشغلها حالياً أو مستقبلاً، وأن أهم المشكلات التي تعترض عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تتمثل في قلة الإحصاءات، وقلة الكفاءات والخبرات، وعدم تشخيص نواحي الضعف والقوة في البرامج التدريبية.

ودراسة لكارتر (Carter,1990) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمراقبي التعليم في ولاية واشنطن من وجهة نظرهم، وتحديد أولوية ثلاث مهارات أساسية يشعرون بالحاجة إلى التدريب عليها. وتكونت عينتها من (٢١٠) مراقب تعليم . فقد كان من أبرز نتائجها أن المهارات الأكثر أهمية هي المتعلقة بمستوى المعرفة، والمهارات اللازمة لإنجاز العمل، والمهارات المهتمة بالشؤون المالية.

أما دراسة كاسك (Kask, 1991) فقد هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء المجالس المدرسية من خلال تحديد المهارات والمعلومات التي يعتقدون بضرورة التدريب عليها لتحقيق فعالية أكثر لدور المديرين والمعلمين في ولاية أوهايو الأمريكية . وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) مدير و(٨٧) من أعضاء المجالس المدرسية. وكانت الاستبانة هي الأداة الرئيسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في مدى إدراك المهارات التي تحتاج إلى التدريب عليها يعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمستوى التعليمي والدخل، كما بينت النتائج أن الإناث والأفراد ذوي الدخل المحدود والمستوى التعليمي الأقل هم الأكثر حاجة إلى التدريب.

كما أجرى سعد (١٩٩١) دراسة حول الأندية الصيفية المدرسية بين الواقع المتاح والمستقبل الطموح في مصر، هدف من خلالها إلى التعرف على واقعها المتاح ودراسة اشكالاتها وامكانية وضع مستقبل طموح يتناسب مع امكاناتها المادية والبشرية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في تحليله لأهداف الأندية الصيفية وبرامجها ومشروعاتها، والأنشطة التي تمارسها، ومدى خدمتها للبيئة المدرسية، هذا بجانب تجديده لماهية الأندية الصيفية وأهميتها التربوية للطلاب. وقام بتصميم نموذج لحصر جميع البيانات والاحصائيات عن الأندية الصيفية في مراحل التعليم المختلفة، وكان عدد الأندية التي تم تنظيمها في إجازة العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠م، (٥٨٧) نادياً ممثلة في (٢٦) مديرية تعليم، تضم (٨٣) إدارة تعليم، منها (٧٠) إدارة تعليم أرسلت تقاريرها عن الأندية، وتخدم هذه الأندية (٣ ,٢٣٣ ,٧٦٥) طالبا، ثم قام الباحث بتصنيف هذه التقارير في جداول خاصة حتى يمكن التعرف من خلالها

على الواقع المتاح للأندية الصيفية ويستطيع أن يبني على أساسها المستقبل في ضوء إمكاناتها المادية والبشرية. وقد توصل الباحث من تحليله لواقع تلك الأندية أن عدد الطلاب لا يتناسب مع عدد الأندية الصيفية، كما أن مشرفي الأندية لا يتناسب مع عدد الطلاب، وهناك عجز في عدد المشرفين، وأن الميزانية المخصصة للأندية لا تتناسب مع احتياجاتها من الأجهزة والأدوات واحتياجات الطلاب، وأن المشكلة الرئيسية أمام عدم تحقيق الأندية لأهدافها وأنشطتها ومجالاتها التربوية هي عدم التخطيط السليم لهذه الأندية، مما جعل الباحث يرسم خطة مستقبلية تنفيذية تحقق الأهداف التربوية من الأندية الصيفية تطبقها الإدارات والمديريات التعليمية، خلال عمل هذه الأندية في الاجازة الصيفية للطلاب.

ودراسة كاردر (Carder, 1993) التي هدفت إلى فحص العوامل التي تؤثر على القرار المشترك لمنظمات الأعمال في الولايات المختلفة لتدريب العاملين في هذه المنظمات للوصول إلى أهم احتياجات التدريب المستقبلية. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها. وتوصلت إلى جملة من النتائج من أبرزها أن أهم ما يؤثر في القرار المشترك لتدريب العاملين وفق استجابات عينة البحث هو تحسين النوعية، والتنافس، والتحولات التكنولوجية، والمتطلبات الوظيفية، والتعليمات الحكومية، والمشكلات الإنتاجية، والتوسع في المنتج، واقتراحات العاملين، ووسائل الأمن والسلامة، وأن أهم ما تضمنته الاحتياجات التدريبية المستقبلية لتدريب العاملين هي النواحي التكنولوجية، وإدارة الجودة، وكيفية الإشراف، والحاسب الآلي، ووسائل الاتصال البسيطة، كما توصلت إلى أن هناك العديد من الأساليب التدريبية التي يمكن لمصممي البرامج الإدارية تضمينها في خطط برامجهم التدريبية، ويمكن للمدرب استخدامها كاستراتيجيات تعليم وتعلم متكاملة تجمع بين الأسلوب التدريبي والوسائل التكنولوجية المعقدة أو البسيطة.

وفي دراسة لمفتاح (٢٠٠٣) هدف منها إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الإدارات ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الليبية. واستخدم فيها الاستبانة أداة لدراسته. وطبقها على عينة من (٣٣٠) إداريًّا ورئيس قسم، توصل فيها إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود حاجة لتدريب مديري الإدارات ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الليبية على المهارات الإدارية والفنية والإنسانية والتصويرية، وضرورة تدريب رؤساء الأقسام على اتخاذ القرار ومهارة الرقابة والاتصال الفعال والقيادة والتنظيم والتنسيق والعلاقات الإنسانية وإدارة التغير والإبداع وإدارة الوقت والتخطيط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقدار الحاجة للتدريب تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة واختلاف الجامعة.

أما دراسة سندار (Sndar,1994) فقد هدفت إلى تحديد أهم المهارات التي تلزم عمل مديري المدارس العامة كخطوة أولى نحو تصميم برامج تدريبية لهم. واعتمد على أسلوب المقابلة المنظمة كأداة لجمع البيانات اللازمة لدراسته. وتكونت العينة من (٢٠٠) مدير ومديرة . وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية الأكثر أهمية لدى المديرين هي مهارات التعامل الإنساني، ومهارات العمل الإداري.

كما أجرى درة (١٩٩٥) دراسة هدف من خلالها إلى إلقاء الضوء على عدة جوانب أساسية في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية وبصفة خاصة مفهوم

الاحتياجات التدريبية، وأهميتها، ومستوياتها، وتصنيفها، ومدخل تحديدها، مع التركيز على المدخل المتكامل في تحليل مشكلات النقص في الأداء وتحديد الاحتياجات التدريبية وغير التدريبية لتحسين مستويت الأداء . واستخدم فيها المنهج الوثائقي الذي من خلاله قام بتحليل أدبيات التدريب، وأدبيات الفكر الإداري

وتوصل إلى عدد من النتائج من أهمها: أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعد أساس عناصر العملية التدريبية، وأحد الأدوار الرئيسة التي تقوم بها إدارات التدريب، وأن مستويات الاحتياجات التدريبية تتبلور على مستوى الأفراد والجماعات والتنظيم والقطاع والدولة والإقليم والمستوى الدولي، وأنه يمكن التمييز بين أصناف الاحتياجات التدريبية من خلال الشمول والتركيز والمدى الزمني، وأن المدخل المتكامل لتحديد الاحتياجات التدريبية يقوم على عدة خطوات تتمثل في تحديد المشكلة وتحليلها، واختيار وتصميم الحل لمواجهة النقص في الأداء وتنفيذ الحل والتقييم والمتابعة.

وفي دراسة للجابر (١٩٩٦) هدفت من خلالها إلى تحديد حاجات مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) إدارياً و(٦٠) مدير مدرسة، و(١٠٠٠) معلم، واستخدمت فيها الاستبانة. فقد توصلت إلى نتائج من أهمها: أن الاحتياجات التدريبية للمديرين وللمديرات فيما يتعلق بالتطوير الإداري توزعت في الجوانب الفنية والفكرية والتربوية والنفسية والاجتماعية، وأظهر المديرون والمديرات احتياجاتهم للتدريب في المجالين الاجتماعي والسياسي، وتباينت احتياجات المديرين والمديرات التدريبية وفقاً لمتغير الجنس، فكان لصالح المديرين في المجال الاجتماعي ولصالح المديرات في المجال السياسي، أما متغير الخدمة فقد كانت الحاجة لصالح ذوي الخدمة الأقل.

وفي دراسة لخياط (١٤١٦) كان الهدف منها التعرف على أبرز العوامل الإدارية المؤدية إلى قلة إقبال الطلاب على الالتحاق بالمراكز الصيفية من وجهة نظر مسئولي المراكز الصيفية والطلاب الملتحقين بالمراكز الصيفية بمنطقة مكة المكرمة، توصلت إلى أن أبرز تلك العوامل تتمثل في انخفاض قيمة الجوائز التي تقدم للفائزين في المسابقات الثقافية، وقلة العناية بالأفلام العلمية، وضعف العلاقة بين أولياء الأمور والمركز الصيفي، وقلة الاهتمام برحلات وزيارات المركز الصيفي، ونقص مستلزمات النشاط المهني والفني (أجهزة – أدوات – مواد خام)، وعدم وجود ألعاب فردية ومائية وألعاب الدفاع عن النفس، وافتقار المركز الصيفي لحديقة جميلة، وعدم توفر وسائل النقل المجانية، وعدم انتظام بعض الأساتذة العاملين بالحضور اليومي والمبكر للمركز الصيفيأ واقتصار التوعية الإعلامية عن المراكز الصيفية في وسائل الإعلام المختلفة على نقل أخبار المركز مجردة من الحديث عن أهميتها، وسفر بعض الأسر للخارج في وقت عمل المراكز الصيفية. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى اختلاف وجهات نظر المسؤولين والطلاب حول (إمكانيات المركز الصيفي- وسائل وأساليب التوعية الإعلامية للمركز الصيفي- أسر الطلاب) وذلك لصالح المسئولين.

كما أجرى النوري (١٩٩٧) دراسة كان الهدف منها تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية، ودرجة توافرها، وأثرها على عملية اتخاذ القرار . وتكونت عينة الدراسة من (٨١) مديراً

ومديرة، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصل إلى نتائج عدة كان من أبرزها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٫٠٥) على الاحتياجات التدريبية ودرجة توافرها تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة، والدخل الشهري، وعدد الطلاب أو المعلمين في المدرسة، وموقع المدرسة، وسنوات الخبرة في الإدارة.

كما أجرى بفاو ( Pfau , 1997 ) دراسة هدف منها إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس أوغندا، وتكونت عينتها من (٤٧) مديراً، واستخدام استبانة مكونة من (١٥٥) مهمة من مهام المدير موزعة على ثلاثة عشر مجالاً هي: الإدارة العامة، وإدارة الموظفين، وتنمية وتطوير العاملين، والإدارة المالية، وإدارة السجلات، وإدارة المواد والتجهيزات المدرسية، والاتصال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وإدارة تطوير المناهج، والتسهيلات المدرسية، والمهام المرتبطة بالطلاب، ومهام أخرى لمدير المدرسة. وتوصلت إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري المدارس في أوغندا.

أما دراسة الحديدي (١٩٩٨) فقد هدف منها إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان كما يراها مديرو المدارس المستهدفون أنفسهم، ووضع قائمة بمتطلبات التدريب لهؤلاء المديرين والمديرات وفق أولوياتها لديهم، وتقديم مقترحات عملية للمسؤولين عن التدريب في السلطنة لتحسين البرامج التدريبية لمديري ومديرات المدارس .

وتكونت عينتها من (١٥٠) مدير ومديرة، واستخدم استبانة مكونة من (٦٣) فقرة تمثل كل منها مهارة تدريبية لمديري المدارس. فقد توصل فيها إلى أن جميع المهارات التدريبية اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لمديري ومديرات المدارس، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٫٠٥) تعزى لمتغيري الخبرة الإدارية والمؤهل

وأجرت العطاوي (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمديرين والمديرين المساعدين في مجالات المعرفة والتطبيق والإشراف والتقويم من وجهة نظرهم في مدارس البحرين الحكومية، واستخدموا فيها المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة متضمنه (١٩) احتياجاً تدريبياً فعلياً موزعة على أربعة مجالات، وطبقت على (١٨٨) مدير ومديرة و(١٦٧) مدير مساعد ومديرة مساعدة في مدارس دولة البحرين الحكومية بالمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) . وتوصلوا فيها إلى أن (٨٨٪) من المديرين والمديرين المساعدين أبدوا حاجتهم إلى التدريب في الكفايات التي ترتبط بالإدارة المدرسية المستقبلية في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وأن حاجاتهم الأخرى مرتبة حسب الأهمية وهي: فن التعامل مع الآخرين، وإدارة الاجتماعات، والتقويم التربوي، وأساليب رعاية الموهوبين والمتفوقين وذوي الحاجات الخاصة، وإدارة الوقت، وإدارة الشؤون المالية، وأساليب الإشراف والتوجيه والتخطيط المدرسي.

أما دراسة السحيمي (٢٠٠٢) فقد هدف منها إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم . واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة رئيسة.

وتكونت العينة من (١٥٠) مديراً يمثلون ٧٠٪ من مجتمع الدراسة. فقد أظهرت الدراسة عددا من النتائج من أبرزها:

أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية جاءت مرتبة حسب مجالات الدراسة وهي: مجال التقنيات التربوية الحديثة، ومجال شؤون الطلبة، ومجال تطوير المنهاج، ومجال تحسين العملية التربوية، ومجال التواصل مع المعلمين، والمجال الإداري، ومجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ومجال الشؤون المالية، كما توصل الباحث إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال الشؤون المالية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة عند المجال الإداري، ومجال تحسين العملية التربوية، ومجال التقنيات التربوية الحديثة، ومجال تطوير المنهاج، ومجال شؤون الطلبة، تعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الثانوية، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة عند مجال التقنيات التربوية الحديثة، ومجال تطوير المنهاج ومجال تحسين العملية التربوية، ومجال التواصل مع المعلمين، والمجال الإداري، تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الأدنى عدا مجال التقنيات فقد كانت لصالح ذوي الخبرة العليا.

وأجرى كل من السيد ومصطفى (٢٠٠٢) دراسة هدفا من خلالها إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الاقسام الاكاديمية بالجامعات المصرية باعتبارهم الفئة المستفيدة والقادرة على تحديد هذه الاحتياجات، والوقوف على أهم الموضوعات المتضمنة في برنامج التدريب والتنمية المهنية لرؤساء مجالس الأقسام في بعض الدول المتقدمة، وإثراء الميدان التربوي بدراسة عن رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية . واستخدما الاستبانة أداة لدراستهما، وتم توزيعها على جميع مجتمع الدراسة، وعاد منها (٧٠) استبانة من رؤساء الأقسام بالكليات العملية، و(٢٥) استبانة من رؤساء الأقسام بالكليات النظرية. وتوصلا إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن هناك اتفاقا بين فئتي العينة على أكثر المهام إلحاحا للتدريب والمتمثلة في تحديد احتياجات القسم (العلمية، الإدارية، الفنية، المالية)، وفض المنازعات بين أعضاء القسم، وتخطيط سياسة القسم الحالية والمستقبلية، وفهم طبيعة وأسس السلطة في الحياة الأكاديمية، وتفويض السلطة، وتجديد تطوير مناهج القسم، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس بالقسم، والاقناع والتفاوض، وتوجيه بعض بحوث القسم لتنمية البيئة وخدمة المجتمع، وفهم مهارات الاتصال الاجتماعي.

كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافا بين وجهات نظر فئتي الدراسة نحو بعض الاحتياجات التدريبية.

أما دراسة لأبوكته (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومديراتها في محافظة الخليل وإدارة الوقت من وجهة نظرهم . وتكونت عينتها من (٣٠٥) مدير ومديرة منهم (١٠٦) مدير، و(١٩٩) مديرة. واستخدمت الباحثة فيها استبانتين كأدوات للدراسة، الأولى للاحتياجات التدريبية للمديرين، وتكونت من (٥٢) فقرة موزعة على (٧) مجالات هي: الإداري، والفني، وشؤون الطلاب، والشؤون المالية، واللوازم، والبناء المدرسي، والمجتمع المحلي، والتخطيط المستقبلي، والثانية لإدارة الوقت وتكونت من (٣١) فقرة.

فقد توصلت إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها أن المديرين والمديرات أظهروا احتياجاً تدريبياً بدرجة متوسطة في المجالات السبعة التي اشتملت عليها الدراسة، وأن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف الجنس حيث كانت لدى المديرات أعلى من المديرين، وهناك فروق في الاحتياجات التدريبية للمديرين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية حيث أظهر مديرو المرحلة الثانوية احتياجاً تدريبياً أعلى منها لدى مديري المرحلة الأساسية، وأن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف المؤهل العلمي، حيث أنها لدى حملة البكالوريوس أعلى منها لدى حملة الدبلوم والدراسات العليا، وأن الاحتياجات التدريبية للمديرين تختلف باختلاف الخبرة، حيث إن أصحاب الخبرة الأقل كانت الاحتياجات التدريبية لديهم أعلى منها لدى أصحاب الخبرة الأعلى.

وأما دراسة الغامدي (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في هذه الاحتياجات تعود لمتغيرات المؤهل والخبرة وفرصة التدريب. واستخدم فيها الاستبانة كأداة رئيسة، وتكونت عينتها من (١٥٣) مديراً . فقد توصل من خلالها إلى عدد من النتائج من أهمها: أن جميع الكفايات المتضمنة في الاستبانة تعتبر احتياجات ضرورية ينبغي إكسابها لمديري المدارس الابتدائية، وأن عدد الكفايات الإدارية والفنية التي بلغت حاجة المديرين التدريبية إليها بدرجة كبيرة كانت (٥٨) فقرة، وبنسبة (٨٧٪) من مجموع فقرات الاستبيان البالغة (٦٧) فقرة، وأن جميع الكفايات الفنية وعددها (٣٨) كفاية بلغت الحاجة التدريبية إليها درجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية تعود لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للاحتياجات التدريبية لهم تعود لمتغير التدريب وعدم التدريب.

وأجرى منصور (٢٠٠٥) دراسة هدف من خلالها إلى التعرف على الدور التربوي للمخيمات الصيفية بمحافظات غزة من وجهة نظر القائمين عليها والمشاركين فيها، والكشف عن أثر الاختلاف بين بعض المتغيرات مثل: «الجنس، عدد مرات المشاركة، سنوات الخبرة، مكان المخيم» على درجات تقدير هذه الفئات للدور التربوي الذي تقوم به المخيمات الصيفية، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة لقياس الدور التربوي للمخيمات الصيفية اشتملت على أربع مجالات هي: النفسي والاجتماعي والثقافي والجسمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشاركين في المخيمات الصيفية بمحافظة غزة وكل القائمين عليها. وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٨) مشارك وكل القائمين على المخيمات وعددهم (٦٠) مشرفا.

وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن نسبة تمثل الدور التربوي في المخيمات الصيفية بمحافظات غزة وصلت (٧٨,٨٥٪) من وجهة نظر القائمين، و(٦٤,٨٥٪) من وجهة نظر المشاركين، وأن أكثر الأبعاد شيوعا في الأدوار التربوية للمخيمات الصيفية كان يتمثل في البعد النفسي، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث لصالح الذكور على البعد الجسمي والدرجة الكلية

للمقياس، في حين لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في باقي الأبعاد، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير القائمين على المخيمات الصيفية لأدوارها التربوية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المشاركين في المخيمات الصيفية لأدوارها التربوية تعزى لمتغير الجنس في البعدين الثقافي والجسمي، ولا توجد فروق في باقي الأبعاد، وكان البعد الثقافي لصالح الإناث، والجسمي لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المشاركين في المخيمات الصيفية لأدوارها التربوية تعزى لمتغير عدد مرات المشاركة في المجال الاجتماعي والثقافي والجسمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد النفسي والدرجة الكلية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المشاركين في المخيمات الصيفية لأدوارها التربوية تعزى لمتغير مكان المخيم (بحري، بري) في المجال الاجتماعي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المجالات، والدرجة الكلية.

وفي دراسة للمهوس (٢٠٠٥) هدف منها إلى معرفة مدى تحقق الجوانب التربوية في الأندية الصيفية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليها وبالتحديد الجوانب الشرعية، والاخلاقية، والثقافية، والمهارية، والأمنية، والرياضية، والعامة استخدم فيها الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم توزيعها على (١٨٨) مشرف وطالب في نادي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الصيفي . وقد توصل إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن (١ , ٨٦٪) من المشاركين قد استفادوا في الجوانب التربوية الشرعية، وأن (٢ , ٩٥٪) قد استفادوا في الجوانب التربوية والأخلاقية، وأن (٩٣٪) قد استفادوا فائدة كبيرة من الجوانب الثقافية، وأن (١ , ٨٧٪) قد استفادوا في الجوانب التربوية المهارية، وأن (٦ , ٩٠٪) قد استفادوا فائدة كبيرة في الجوانب التربوية الأمنية، وأن (٤ , ٨٩٪) قد استفادوا فائدة كبيرة في الجوانب التربوية الرياضية، وأن (١ , ٩٤٪) قد استفادوا فائدة كبيرة في الجوانب التربوية المجتمعية.

أما دراسة البقمي (١٤٢٩) فقد هدف من خلالها إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية بجوازات مكة المكرمة عن طريق معرفة درجة مستوى توافر المهارات القيادية (الفنية، الإنسانية، الإدارية) لديهم، وكذلك معرفة درجة أهمية الاحتياج التدريبي على كل مهارة من تلك المهارات لكل مستوى من المستويات القيادية (التنفيذية، الوسطى، العليا) من وجهة نظر جميع الضباط العاملين بجوازات منطقة مكة المكرمة . وتكون مجتمع الدراسة من (٢٦٢) قائداً يعملون في سبع عشرة إدارة، واستخدم الاستبانة لتكون أداة لدراسته . فقد توصل إلى عدد من النتائج من أبرزها: انخفاض مستوى المهارات القيادية لدى ضباط الجوازات بمكة المكرمة، وتوسط المهارات القيادية الإنسانية لدى نفس الضباط، وأن هناك قصورا في مستوى المهارات القيادية لديهم، وكذلك ارتفاع درجة أهمية الحاجة التدريبية على أبعاد المهارات القيادية (الفنية، والإنسانية، والإدارية) لجميع المستويات القيادية مع التفاوت النسبي لدرجة أهمية بعض المهارات تبعاً لاختلاف المستوى القيادي، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول المهارات القيادية (الفنية والإنسانية والإدارية) لدى ضباط الجوازات بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لمتغير الرتبة العسكرية لصالح ذوي الرتبة الأعلى، ومتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل الأعلى، ومتغير عدد

سنوات الخبرة، والدورات التدريبية لصالح ذوي الخبرة والتدريب الأعلى، ولمتغير نوع الإدارة التابع لها لصالح إدارات الجوازات بالمحافظات والمطار والميناء على إدارة التزوير والدوريات ومكتب الجوازات بالسجون.

وقد أجرى المحلسي (١٤٢٩) دراسة هدف منها إلى معرفة واقع الأندية الصيفية ودورها في الوقاية من الجريمة من خلال التعرف على حجم اسهامات هذه النوادي في التعريف بالجريمة ومؤثراتها، والأسباب الوقائية والعلاجية التي تنتهجها النوادي في حماية الطلاب من الوقوع في الجريمة، وحجم استفادة الطلاب من اسهامات الأندية الصيفية في حماية مرتاديه من الوقوع في الجريمة، وقوة الصلة بين ما تسهم به برامج الأندية، وحاجة الطلاب الفعلية للوقاية من الوقوع في الجريمة.

واستخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات اللازمة لدراسته، والتي طبقها على عينة عشوائية غير منتظمة من الطلاب المشاركين في الأندية الصيفية بمدينة الرياض بلغ عددهم (٤٠٩) طالب.

وتوصل إلى عدد من النتائج من أبرزها أن للأندية الصيفية دورا فاعلا في تعريف الطلاب بالجرائم المتعددة ومؤثراتها، وأن الأسباب الوقتية التي تنتهجها الأندية الصيفية في حماية مرتاديها من الوقوع في الجريمة فاعلة، وأن حجم استفادة طلاب الأندية الصيفية من اسهاماتها في الحماية من الوقوع في الجريمة كان كبيراً، وهناك قوة صلة بين ما تسهم به برامج الأندية الصيفية والحاجة الفعلية للوقاية من الوقوع في الجريمة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (العمر، المرحلة الدراسية، عدد مرات الانضمام للأندية الصيفية، الوسيلة التي تعرف من خلالها الطالب على النادي الصيفي) والتفاعلات الثنائية مثل: (التفاعل بين المرحلة الدراسية وعدد مرات الانضمام للنوادي، والتفاعل بين المرحلة الدراسية والوسيلة التي تعرف من خلالها الطالب على النادي الصيفي) على جميع محاور وعبارات الاستبانة بالنسبة لتقدير عينة الدراسة، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف بين أفراد العينة على أهمية الأندية الصيفية ومدى جدواها.

وقد أجرى العنزي (٢٠١٠) دراسة هدف منها إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات التعليمية في وزارة التربية والمنطق التعليمية البالغ عددهم (٤٠٠) مدير إدارة ومراقب ورئيس قسم، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ عددها (٢٣٤) فرداً، موزعين على (٢١) مدير إدارة و(٧٦) مراقب، و(١٣٧) رئيس قسم، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة.

وتوصل إلى عدد من النتائج من أهمها: أن مجال العمليات القيادية الإدارية جاء في المرتبة الأولى ضمن الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بوزارة التربية في دولة الكويت، ثم مجال السياسات والاستراتيجيات والتشريعات والأهداف، فمجال الرقابة والتقويم في المرتبة الثالثة، ثم مجال التنظيم والتطوير الإداري في المرتبة الرابعة، وأخيرا جاء مجال الأنماط والنماذج القيادية في المرتبة الخامسة، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة، حسب متغير مكان العمل ولصالح من يعملون في

المناطق التعليمية مقارنة بمن يعلمون في وزارة التربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على مجال الأنماط والنماذج القيادية تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا مقارنة مع حملة البكالوريوس.

وأجرى الخميس (١٤٣٠) دراسة هدف منها إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في المجال الاداري والتربوي والشخصي لمديري المدارس الابتدائية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، والتعرف على أثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي على آراء أفراد الدراسة حيال تحديد الاحتياجات التدريبية . وطبق الدراسة على عينة مكونة من (١٥٠) مديراً، واستخدم الاستبانة أداة لدراسته، وتوصل إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أهم الاحتياجات التدريبية في المجال التربوي هي كيفية جعل المدرسة بيئة تربوية جاذبة للطلاب، ومهارات وأساليب غرس القيم في الطلاب، والتعرف على أساليب التقويم المستمر للطلاب وكيفية تطبيقها. وفي المجال الإداري تمثلت الاحتياجات في دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، ومهارات وأساليب حل المشكلات، وكيفية وأساليب تقويم العاملين. وفي المجال الشخصي تمثلت في مهارات الحوار، ومهارات التعامل مع الناس وكسب الأصدقاء، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه. كما توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية (في المجال التربوي والشخصي) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

وفي دراسة للسويدان (١٤٣٠) هدف منها إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض في مجال (المعارف، والمهارات، والاتجاهات)، والتعرف على المعوقات التي تحد من تحديد تلك الاحتياجات التدريبية، وطبقها على (٧٤) مشرف يمثلون (٦٧ ٩٣٪) من المجتمع الكلي. فقد توصل فيها إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن أكثر تلك الاحتياجات التدريبية في مجال المعرفة هي الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، وفي مجال المهارات كان أكثر تلك الاحتياجات هو تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية التي تكشف عن قدرات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وفي مجال الاتجاهات كان أكثر تلك الاحتياجات تطوير العمل الإشرافي، وكان ابرز المعوقات قلة الكوادر البشرية المؤهلة في إدارة التدريب. كما توصل إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول الاحتياجات التدريبية في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات، ومعوقات تحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة في الإشراف، والجنس.

كما أجرى الغامدي (١٤٣١) دراسة هدف منها إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الأكاديمية والإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم، واستخدم الاستبانة أداة لدراسته. وتوصل إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن جميع المهارات التدريبية الواردة بالاستبانة اعتبرت احتياجات تدريبية مهمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود، ورتبت مجالات الدراسة وأهميتها تنازليًّا لدى أفراد عينة الدراسة وتتمثل في: (المقررات الأكاديمية والأساليب

التدريسية في المرحلة الجامعية، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتقوية نتائج التعلم الجامعي، والقيادة الإدارية، وإدارة القسم)، وأن برنامج التدريب المفضل لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود يجب أن يعقد خارج القسم وداخل الجامعة، وأن تكون مدة البرنامج (قصيرة المدى) أسبوعًا مثلاً، وأن يتم التدريب بواسطة أساتذة زائرين من خلال عقد ورش تدريبية. وأن معظمهم يفضلون الحوافز المادية، وأسلوب التقويم التكويني.

ويمكن القول هنا أن هذه الدراسة تتفق مع تلك الدراسات السابقة في التوكيد على أن نجاح البرامج التدريبية يعتمد أساساً على فعالية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وأن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة تمثل مؤشر قوي لنجاح الدورات التدريبية، وتحسين الأداء وتحقيق الأهداف الرئيسة للعملية التدريبية، وتساعد القائمين على التدريب في التخطيط والتنظيم الجيد الذي يكفل معه نجاح التدريب. وتختلف هذه الدراسة مع أغلب تلك الدراسات في أنه لم يتضح من خلالها أثر لبعض المتغيرات الشخصية في رأي المبحوثين تجاه مستوى ونوع الاحتياجات التدريبية. كما تختلف في كونها طبقت على مديري الأندية الصيفية ومشرفي النشاط فيها لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري النوادي الصيفية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

## منهج الدراسة وإجراءاتها

أ- منهج الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يسعى إلى كشف الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وتحليل البيانات وتفسيرها للوصول إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري تلك الأندية، حيث أن هذا المنهج «لا يقف عند حد الوصف فقط وإنما يمتد أيضاً لتفسير البيانات وتحليلها واستنباط دلالات ذات مغزى منها وتفسير ما يجب أن يكون وتحديد أفضل الظروف المرغوب فيها وذلك في ضوء معايير محددة» (عبدالحميد وكاظم، ١٩٧٨م: ١٣٨)

ب- مجتمع وعينة الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة على جميع مديري الأندية الصيفية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومشرفي الأنشطة العاملين معهم، حيث بلغ عدد الأندية التي تم افتتاحها في إجازة صيف عام ١٤٣٢هـ ثلاثين نادياً، ليصبح عدد المديرين (٣٠)، ويعمل في تلك الأندية (٩٠) مشرف نشاط (أمانة اللجنة العليا المشرفة على النوادي الصيفية بجامعة الإمام، ١٤٣٢هـ). وقام الباحث بتوزيع (١٢٠) استبانة على المديرين والمشرفين، واستجاب منهم (٣٠) مديراً، و(٧٢) مشرفاً، يمثلون ما نسبته (٨٥٪) من كامل مجتمع الدراسة.

ت- خصائص أفراد الدراسة

جدول رقم (١):توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل

| طبيعة العمل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مدير | ٣٠ | ٢٩,٤ |
| مشرف أنشطة | ٧٢ | ٧٠,٦ |
| المجموع | ١٠٢ | ١٠٠٪ |

جدول رقم (٢):توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| بكالوريوس | مدير | ٢٤ | ٢٣,٥٣ |
| | مشرف | ٧٠ | ٦٨,٦٣ |
| | المجموع | ٩٤ | ٩٢,١٦ |
| دبلوم عالي | مدير | ٢ | ١,٩٦ |
| | مشرف | ١ | ٠,٩٨ |
| | المجموع | ٣ | ٢,٩٤ |
| ماجستير | مدير | ٤ | ٣,٩٢ |
| | مشرف | ١ | ٠,٩٨ |
| | المجموع | ٥ | ٤,٩٠ |
| المجموع | | ١٠٢ | ٪١٠٠ |

جدول رقم (٣):توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

| فئة الخبرة | الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| أقل من (٥) سنوات | مدير | ١٤ | ١٣,٧٣ |
| | مشرف | ٥١ | ٥٠ |
| | المجموع | ٦٥ | ٦٣,٧٣ |
| من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات | مدير | ٨ | ٧,٨٤ |
| | مشرف | ١٨ | ١٧,٦٥ |
| | المجموع | ٢٦ | ٢٥,٤٩ |
| من (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة | مدير | ٥ | ٤,٩٠ |
| | مشرف | ٣ | ٢,٩٤ |
| | المجموع | ٨ | ٧,٨٤ |
| من (١٥) سنة فأكثر | مدير | ٣ | ٢,٩٤ |
| | مشرف | ٠ | ٠ |
| | المجموع | ٣ | ٢,٩٤ |
| المجموع | | ١٠٢ | ٪١٠٠ |

جدول رقم (٤):توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

| الدورات التدريبية | الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| لم أحصل على أي دورة تدريبية | مدير | ٢٢ | ٢١,٥٧ |
| | مشرف | ٤٧ | ٤٦,٠٨ |
| | المجموع | ٦٩ | ٦٧,٦٥ |
| أقل من (٣) دورات تدريبية | مدير | ٣ | ٢,٩٤ |
| | مشرف | ١١ | ١٠,٧٨ |
| | المجموع | ١٤ | ١٣,٧٣ |
| من (٣) دورات إلى أقل من (٧) دورات تدريبية | مدير | ٣ | ٢,٩٤ |
| | مشرف | ١١ | ١٠,٧٨ |
| | المجموع | ١٤ | ١٣,٧٣ |
| من (٧) دورات تدريبية فأكثر | مدير | ٢ | ١,٩٦ |
| | مشرف | ٣ | ٢,٩٤ |
| | المجموع | ٥ | ٤,٩٠ |
| المجموع | | ١٠٢ | ٪١٠٠ |

ث- أداة الدراسة وصدقها وثباتها

من خلال اطلاع الباحث على أدبيات الدراسة قام بإعداد أداة لدراسته تمثلت في استبانة تكونت من قسمين: الأول تضمن البيانات الأولية (طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية)، والثاني تضمن (٣٦) عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية الضرورية لمديري الأندية الصيفية، تم قياس وجهة نظر أفراد الدراسة نحوها بخمس عبارات هي: (عالي جدا، عالي، متوسط، منخض، منخفض جدا). ولضمان الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الإدارة التربوية، وتم تنفيذ ما يلزم من تعديلات لازمة في ضوء ما وصل من مقترحات. وللتأكد من

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وزع الباحث الاستبانة على عينة عشوائية تكونت من (١٠) مديرين ومشرفي نشاط، ثم أعيد توزيعها مرة أخرى على العينة نفسها بعد اسبوع، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون فبلغ (٠,٩٦). كما تم التأكد من ثبات الأداة باستخدم معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٣)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية تجعلها قابلة للتطبيق.

ج- المعالجة الاحصائية

بعد جمع الاستبانات وفرزها للتأكد من صلاحيتها للتحليل، استخدم الباحث برنامج (SPSS) لتحليل البيانات إحصائياً مما يساعد على تحقيق أهداف الدراسة، فتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن مستوى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واختبار «ت» (t-test) لمعرفة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية في إجاباتهم عن درجة مستوى تحديد الاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير طبيعة العمل، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات افراد الدراسة عن الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية تبعاً لكل من متغير الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء استعراض أسئلة الدراسة منفردة والطريقة التي استخدمت في إجابة السؤال ثم نتائج البحث بشأنه، وذلك بناء على تحليل البيانات التي قام بها الباحث.

### نتيجة السؤال الأول

نص السؤال: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع مستوى أداء مديري الأندية الصيفية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة في ضوء العينة التي حصل عليها الباحث عن العبارات الخاصة بالاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية، والتي تمثلت في (٣٦) عبارة في استبانة الدراسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن درجة مستوى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمدير الأندية الصيفية من وجهة نظر أفراد الدراسة

| العبارات | | عالي جدا | عالي | متوسط | منخفض | منخفض جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١. فهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية | ك | ٤٢ | ٣٣ | ٢١ | ٤ | ٢ | ٤,٠٧ | ٠,٩٨ |
| | ٪ | ٤١,٢ | ٣٢,٤ | ٢٠,٦ | ٣,٩ | ٢ | | |
| ٢. إدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية ووسائل تحقيقها | ك | ٥٥ | ٢٤ | ١٢ | ٥ | ٦ | ٤,١٥ | ١,١٧ |
| | ٪ | ٥٣,٩ | ٢٣,٥ | ١١,٨ | ٤,٩ | ٥,٩ | | |

| العبارات | | عالي جدا | عالي | متوسط | منخفض | منخفض جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣. الاتجاهات الحديثة في التربية | ك | ٢٧ | ٣٧ | ٢٧ | ٨ | ٣ | ٣,٧٥ | ١,٠٣ |
| | ٪ | ٢٦,٥ | ٣٦,٣ | ٢٦,٥ | ٧,٨ | ٢,٩ | | |
| ٤. دور النادي الصيفي في تعزيز الأمن الفكري | ك | ٤٧ | ٢٨ | ١٥ | ٨ | ٤ | ٤,٠٤ | ١,١٣ |
| | ٪ | ٤٦,١ | ٢٧,٥ | ١٤,٧ | ٧,٨ | ٣,٩ | | |
| ٥. دور النادي الصيفي في تعزيز الانتماء الوطني | ك | ٥٣ | ٢٨ | ١٤ | ٢ | ٥ | ٤,٢٠ | ١,٠٧ |
| | ٪ | ٥٢ | ٢٧,٥ | ١٣,٧ | ٢ | ٤,٩ | | |
| ٦. التطورات الحديثة في مجال العمل الاداري | ك | ٢٣ | ٤٥ | ٢٢ | ٨ | ٤ | ٣,٧٤ | ١,٠٢ |
| | ٪ | ٢٢,٥ | ٤٤,١ | ٢١,٦ | ٧,٨ | ٣,٩ | | |
| ٧. مهارات اختيار المشرفين على الأنشطة وفق أدوارهم ومهامهم | ك | ٢٦ | ٤٢ | ٢٧ | ٣ | ٤ | ٣,٨١ | ٠,٩٨ |
| | ٪ | ٢٥,٥ | ٤١,٢ | ٢٦,٥ | ٢,٩ | ٣,٩ | | |
| ٨. الأساليب التربوية في تنمية المهارات الإبداعية للمشاركين | ك | ٢٥ | ٤٠ | ٢٩ | ٥ | ٣ | ٣,٧٧ | ٠,٩٧ |
| | ٪ | ٢٤,٥ | ٣٩,٢ | ٢٨,٤ | ٤,٩ | ٢,٩ | | |
| ٩. أدوار مدير النادي الصيفي القيادية والإدارية والتربوية والمالية | ك | ٤٣ | ٣٢ | ١٥ | ٥ | ٧ | ٣,٩٧ | ١,١٨ |
| | ٪ | ٤٢,٢ | ٣١,٤ | ١٤,٧ | ٤,٩ | ٦,٩ | | |
| ١٠. أساليب حفز العاملين لإظهار ما لديهم من ابداعات وابتكارات | ك | ٣٥ | ٣٠ | ٢٧ | ٤ | ٦ | ٣,٨٢ | ١,١٣ |
| | ٪ | ٣٤,٣ | ٢٩,٤ | ٢٦,٥ | ٣,٩ | ٥,٩ | | |
| ١١. توثيق علاقة النادي الصيفي بالمجتمع المحيط به | ك | ٢٢ | ٤٠ | ٣٠ | ٩ | ١ | ٣,٧٢ | ٠,٩٤ |
| | ٪ | ٢١,٦ | ٣٩,٢ | ٢٩,٤ | ٨,٨ | ١ | | |
| ١٢. آلية إدارة (حفظ، تنظيم، استخدام) السجلات وملفات المشاركين | ك | ٢٧ | ٣٢ | ٣٤ | ٤ | ٥ | ٣,٧١ | ١,٠٦ |
| | ٪ | ٢٦,٥ | ٣١,٤ | ٣٣,٣ | ٣,٩ | ٤,٩ | | |
| ١٣. معرفة الأنظمة والإجراءات والتشريعات المالية وإعداد موازنة النادي (الإيرادات/ المصروفات) | ك | ٣٥ | ٣٣ | ٢١ | ٨ | ٥ | ٣,٨٣ | ١,١٤ |
| | ٪ | ٣٤,٣ | ٣٢,٤ | ٢٠,٦ | ٧,٨ | ٤,٩ | | |

| العبارات | | عالي جدا | عالي | متوسط | منخفض | منخفض جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤. أسس إدارة الاجتماعات | ك | ٢٨ | ٣٤ | ٢٦ | ٩ | ٥ | ٣,٧٠ | ١,١٢ |
| | ٪ | ٢٧,٥ | ٣٣,٣ | ٢٥,٥ | ٨,٨ | ٤,٩ | | |
| ١٥. أساليب صناعة واتخاذ القرارات | ك | ٢٩ | ٤٥ | ١٧ | ٧ | ٤ | ٣,٨٦ | ١,٠٣ |
| | ٪ | ٢٨,٤ | ٤٤,١ | ١٦,٧ | ٦,٩ | ٣,٩ | | |
| ١٦. وسائل وأساليب استثمار الإمكانات الفردية للعاملين | ك | ٢٧ | ٣٥ | ٢٧ | ٩ | ٤ | ٣,٧١ | ١,٠٨ |
| | ٪ | ٢٦,٥ | ٣٤,٥ | ٢٦,٥ | ٨,٨ | ٣,٩ | | |
| ١٧. طرق إدارة الوقت في تنفيذ اعمال النادي | ك | ٣٠ | ٤٠ | ٢١ | ٨ | ٣ | ٣,٨٤ | ١,٠٣ |
| | ٪ | ٢٩,٤ | ٣٩,٢ | ٢٠,٦ | ٧,٨ | ٢,٩ | | |
| ١٨. إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة المتبعة | ك | ٢٢ | ٣٨ | ٣٠ | ٦ | ٦ | ٣,٦٣ | ١,٠٧ |
| | ٪ | ٢١,٦ | ٣٧,٣ | ٢٩,٤ | ٥,٩ | ٥,٩ | | |
| ١٩. مهارات التوجيه والإقناع والتفاوض | ك | ٢٥ | ٤١ | ٢٥ | ٣ | ٨ | ٣,٧١ | ١,١١ |
| | ٪ | ٢٤,٥ | ٤٠,٢ | ٢٤,٥ | ٢,٩ | ٧,٨ | | |
| ٢٠. التوزيع الكفؤ للمهام (المسؤوليات) بين العاملين | ك | ٢٦ | ٤٢ | ٢٥ | ٧ | ٢ | ٣,٨١ | ٠,٩٦ |
| | ٪ | ٢٥,٥ | ٤١,٢ | ٢٤,٥ | ٦,٩ | ٢ | | |
| ٢١. الإجراءات النظامية اللازمة لحفظ السلامة الصحية بين المشاركين | ك | ٣٢ | ٢٦ | ٢٥ | ١٣ | ٦ | ٣,٦٤ | ١,٢٢ |
| | ٪ | ٣١,٤ | ٢٥,٥ | ٢٤,٥ | ١٢,٧ | ٥,٩ | | |
| ٢٢. تفويض السلطة | ك | ٢٧ | ٣٧ | ٢٥ | ٩ | ٤ | ٣,٧٣ | ١,٠٧ |
| | ٪ | ٢٦,٥ | ٣٦,٣ | ٢٤,٥ | ٨,٨ | ٣,٩ | | |
| ٢٣. مهارات التوجيه والإقناع والتفاوض | ك | ٢٥ | ٤١ | ٢٥ | ٣ | ٨ | ٣,٧١ | ١,١١ |
| | ٪ | ٢٤,٥ | ٤٠,٢ | ٢٤,٥ | ٢,٩ | ٧,٨ | | |
| ٢٤. العلاقات الإنسانية بين العاملين والمشاركين في النادي | ك | ٢٧ | ٤٢ | ٢٥ | ٥ | ٣ | ٤,٠٤ | ١,١٢ |
| | ٪ | ٢٦,٥ | ٤١,٢ | ٢٤,٥ | ٤,٩ | ٢,٩ | | |
| ٢٥. إشراك العاملين في تحديد معايير الأداء لأعمالهم | ك | ٢٧ | ٤٢ | ٢٥ | ٥ | ٣ | ٣,٨٣ | ٠,٩٨ |
| | ٪ | ٢٦,٥ | ٤١,٢ | ٢٤,٥ | ٤,٩ | ٢,٩ | | |

| العبارات | | عالي جدا | عالي | متوسط | منخفض | منخفض جدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٦. تقييم الاحتياجات المهنية للعاملين | ك | ١٨ | ٤٢ | ٣٤ | ٧ | ١ | ٣,٦٨ | ٠,٨٨ |
| | ٪ | ١٧,٦ | ٤١,٢ | ٣٣,٣ | ٦,٩ | ١ | | |
| ٢٧. أساليب وطرق التواصل مع أولياء الأمور | ك | ٣٠ | ٣٦ | ٢٩ | ٧ | ٠ | ٣,٨٧ | ٠,٩٢ |
| | ٪ | ٢٩,٤ | ٣٥,٣ | ٢٨,٤ | ٦,٩ | ٠ | | |
| ٢٨. الاستفادة من امكانيات المجتمع المحلي لخدمة أنشطة وبرامج النادي | ك | ٣١ | ٣٥ | ٢٤ | ١٠ | ٢ | ٣,٨١ | ١,٠٤ |
| | ٪ | ٣٠,٤ | ٣٤,٣ | ٢٣,٥ | ٩,٨ | ٢ | | |
| ٢٩. توظيف الإمكانيات والطاقات المتوفرة بالنادي لخدمة المجتمع المحلي | ك | ٣٠ | ٣٣ | ٢٨ | ١٠ | ١ | ٣,٧٩ | ١,٠١ |
| | ٪ | ٢٩,٤ | ٣٢,٤ | ٢٧,٥ | ٩,٨ | ١ | | |
| ٣٠. تصميم البرامج والأنشطة وفق الأهداف العامة للنادي الصيفي | ك | ٣٧ | ٣٦ | ٢٣ | ٣ | ٣ | ٣,٩٩ | ٠,٩٩ |
| | ٪ | ٣٦,٣ | ٣٥,٣ | ٢٢,٥ | ٢,٩ | ٢,٩ | | |
| ٣١. الأساليب التربوية لتنفيذ الأنشطة المختلفة (الثقافية، والعلمية، والاجتماعية، والفنية، والرياضية، الخ) | ك | ٤١ | ٣٠ | ٢٠ | ٧ | ٤ | ٣,٩٥ | ١,١١ |
| | ٪ | ٤٠,٢ | ٢٩,٤ | ١٧,٦ | ٦,٩ | ٣,٩ | | |
| ٣٢. أساليب تخطيط الرحلات والزيارات | ك | ٣٣ | ٢٦ | ٢٨ | ١٠ | ٥ | ٣,٧١ | ١,١٧ |
| | ٪ | ٣٢,٤ | ٢٥,٥ | ٢٧,٥ | ٩,٨ | ٤,٩ | | |
| ٣٣. تنظيم الحفلات (الافتتاح والاختتام) والمناسبات العامة والمعارض | ك | ٣٤ | ٣٧ | ١٨ | ٦ | ٧ | ٣,٨٣ | ١,١٦ |
| | ٪ | ٣٣,٣ | ٣٦,٣ | ١٧,٦ | ٥,٩ | ٦,٩ | | |
| ٣٤. أساليب ترغيب المشاركين للاستمرار في النادي الصيفي | ك | ٤٤ | ٣٤ | ١٢ | ٨ | ٤ | ٤,٠٤ | ١,١١ |
| | ٪ | ٤٣,١ | ٣٣,٣ | ١١,٨ | ٧,٨ | ٣,٩ | | |
| ٣٥. أساليب حل المشكلات | ك | ٣٦ | ٤٤ | ١٣ | ٣ | ٦ | ٣,٩٩ | ١,٠٧ |
| | ٪ | ٣٥,٣ | ٤٣,١ | ١٢,٧ | ٢,٩ | ٥,٩ | | |
| ٣٦. آليات تقويم العمل الإداري | ك | ٣٢ | ٣٦ | ١٩ | ٨ | ٧ | ٣,٧٦ | ١,١٨ |
| | ٪ | ٣١,٤ | ٣٥,٣ | ١٨,٦ | ٧,٨ | ٦,٩ | | |

يتبين من الجدول رقم (٥) أن عموم الاحتياجات التدريبية التي تضمنتها استبانة الدراسة جاءت بمتوسطات عاليه ما بين (٣,٦٣) و (٢٠,٤)، وقد كان أعلى تلك الاحتياجات التدريبية طلباً من وجهة نظر أفراد الدراسة هي: دور النادي الصيفي في تعزيز الانتماء الوطني بمتوسط حسابي مقداره (٢٠,٤)، وإدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية ووسائل تحقيقها بمتوسط (١٥,٤)، وفهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية بمتوسط (٤٠٧)، ودور النادي الصيفي في تعزيز الأمن الفكري بمتوسط (٠٤,٤)، والعلاقات الإنسانية بين العاملين والمشاركين في النادي، وأساليب ترغيب المشاركين للاستمرار في النادي الصيفي بمتوسط (٠٤,٤).

وفي المقابل كان أقل الاحتياجات التدريبية طلباً من وجهة نظر أفراد الدراسة قد تمثل في: إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة المتبعة بمتوسط حسابي مقداره (٣٦٣)، والإجراءات النظامية اللازمة لحفظ السلامة الصحية بين المشاركين بمتوسط (٦٤,٣)، وتقييم الاحتياجات المهنية للعاملين بمتوسط (٦٨,٣).

وقد يعزى ارتفاع درجة الطلب على تلك الاحتياجات التدريبية إلى عدم عقد دورات تدريبية سابقة خاصة بمديري تلك الأندية الصيفية، كما أن الجامعة لا تشترط الحصول على دورات تدريبية لمن يتم ترشيحهم لادارة النادي الصيفي. وتتفق عموم نتيجة هذا السؤال مع دراسة كل من كارتر (Carter,1990)، ودراسة سندر (Sndar,1994)، ودراسة بفاو ((Pfau,1997، ودراسة الحديدي (١٩٩٨)، ودراسة العطاوي وآخرون (١٩٩٨)، ودراسة السحيمي (٢٠٠٢)، و دراسة السيد ومصطفى (٢٠٠٢)، ودراسة للغامدي (٢٠٠٤)، ودراسة للبقمي (١٤٢٩هـ)، ودراسة العنزي (٢٠١٠).

### نتيجة السؤال الثاني

نص السؤال: هل تختلف درجة مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري تلك الأندية الصيفية باختلاف المتغيرات الأساسية لأفراد الدراسة مثل: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج قيمة «ت» ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات آراء أفراد الدراسة نحو درجة مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية وفقاً لمتغير طبيعة العمل. وتحليل التباين للفروق وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية. والجداول من رقم (٦) إلى رقم (٩) توضح ذلك.

جدول رقم (٦):قيمة «ت» ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات آراء أفراد الدراسة نحو درجة مستوى الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية وفقاً لمتغير طبيعة العمل

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاحتياجات التدريبية | مدير | ٣٠ | ٣,٩٧ | ٠,٤٣ | ١,١٠ | ١٠٠ | ٠,٢٧ |
| | مشرف نشاط | ٧٢ | ٣,٧٩ | ٠,٨٤ | | | |

ويشير الجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طبيعة عمل أفراد الدراسة (مدير، مشرف نشاط) في تحديدهم لمستوى الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بمعنى أنه لا أثر لمتغير طبيعة العمل على وجهة نظر أفراد الدراسة في تحديدهم لمستوى تلك الاحتياجات. وقد يعزى ذلك إلى أنه لا فرق بين المدير ومشرف النشاط من حيث شروط تكليف كل منهما، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف في آلية ترشيحهما. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البقمي (١٤٢٩).

جدول رقم (٧)تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد الدراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المتغير | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | القيمة | الدلالة |
| الاحتياجات التدريبية | بين المجموعات | ٥٦ | ٩,٠١ | ٠,١٦ | ٠,٥٩ | ٠,٩٧ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ١٢,٣٣ | ٠,٢٧ | | |

ويتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير) تجاه الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية .

وقد يعزى ذلك في كون هذه الفئات لم يسبق لها أن التحقت بدورات تدريبية تغطي تلك الاحتياجات التي تم تحديدها في استبانة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من كاسك (Kask, 1991)، ومفتاح (٢٠٠٣)، والحديدي (١٩٩٨)، والسحيمي (٢٠٠٢)، وأبوكته (٢٠٠٢)، والبقمي (١٤٢٩)، والعنزي (٢٠١٠)، والخميس (١٤٣٠) . وتختلف مع دراسة كل من النوري (١٩٩٧)، والغامدي (٢٠٠٤)، والسويدان (١٤٣٠) .

جدول رقم (٨) تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد الدراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

| المتغير | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | القيمة | الدلالة |
| الاحتياجات التدريبية | بين المجموعات | ٥٦ | ٣٠,٦٤ | ٠,٥٥ | ٠,٨٥ | ٠,٧٢ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ٢٨,٨٦ | ٠,٦٤ | | |

ويتبين من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات متغير سنوات الخبرة الأربع وهي: (أقل من (٥) سنوات، ومن (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات، ومن (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة، ومن (١٥) سنة فأكثر) تجاه الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم وجود دورات تدريبية خاصة للقائمين على تلك النوادي، بمعنى أنه لم يسبق للمديرين أو مشرفي النشاط الالتحاق بدورات تدريبية تسد ولو جزءا من احتياجاتهم التدريبية في مجال أعمال ومهام النوادي الصيفية . حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل كاسك (Kask 1991)، ومفتاح (٢٠٠٣)، وعائشة الجابر (١٩٩٦)، والحديدي (١٩٩٨)، والسحيمي (٢٠٠٢)، وأبوكته (٢٠٠٢)، والبقمي (١٤٢٩). وتختلف مع دراسة كل من النوري (١٩٩٧)، والغامدي (٢٠٠٤)،والخميس (١٤٣٠)، والسويدان (١٤٣٠).

جدول رقم (٩)تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد الدراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

| المتغير | مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | القيمة | الدلالة |
| الاحتياجات التدريبية | بين المجموعات | ٥٦ | ٤٥,٩٧ | ٠,٨٢ | ٠,٩٩ | ٠,٥١ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٤٥ | ٣٧,١٨ | ٠,٨٣ | | |

ويتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات متغير سنوات الخبرة الأربع وهي: (لم أحصل على أي دورة تدريبية، وأقل من (٣) دورات تدريبية، ومن (٣) دورات إلى أقل من (٧) دورات تدريبية، ومن (٧) دورات تدريبية فأكثر) تجاه الاحتياجات التدريبية لمديري الأندية الصيفية، حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الغامدي (٢٠٠٤)، والبقمي (١٤٢٩).

**ملخص النتائج والتوصيات**

من خلال الاجابة عن سؤالي الدراسة فقد تبين أن هناك احتياجات تدريبية عدة لمديري النوادي الصيفية كان من أبرزها:

١- دور النادي الصيفي في تعزيز الانتماء الوطني.

٢- إدراك أهداف ورسالة النوادي الصيفية ووسائل تحقيقها.

٣- فهم اللوائح والقوانين الخاصة بالنوادي الصيفية.

٤- دور النادي الصيفي في تعزيز الأمن الفكري.

٥- العلاقات الإنسانية بين العاملين والمشاركين.

٦- أساليب ترغيب المشاركين للاستمرار في النادي الصيفي.

كما أظهرت النتائج أن أقل الاحتياجات التدريبية طلبا قد تمثل في:

١ - إعداد التقارير الدورية وفق الأنظمة المتبعة.

٢ - الإجراءات النظامية اللازمة لحفظ السلامة الصحية بين المشاركين.

٣- تقييم الاحتياجات المهنية للعاملين .

وتبين من تلك النتائج أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر أفراد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى إلى طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الأنشطة الطلابية.

وفي ضوء تلك النتائج يوصي الباحث بما يلي:

١ - أن تتولى الجهة المختصة بالتدريب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تصميم برامج تدريبية لمن يتم ترشيحهم لادارة النوادي الصيفية وفقاً للاحتياجات المتطلبه.

٢ - أن يكون حضور الدورات التدريبية المتخصصة من الشروط الأساسية للترشح لادارة تلك الأندية.

٣- العمل على استمرار وتحديث البرامج التدريبية ذات العلاقة بمهام ووظائف مدير الأندية الصيفية.

## مراجع الدراسة

### أولاً: المراجع العربية


- أبـو شـيخة، نـادر أحمـد (٢٠٠١). إدارة المـوارد البشرية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- أبوكتـه، فاطمة محمد علي (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبيـة لمديري المـدارس الأساسـية والثانوية الحكوميـة ومديراتهـا في محافظـة الخليـل وإدارة الوقت من وجهة نظر المديرين، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- أمانـة اللجنـة العليا المشرفة على النـوادي الصيفية (١٤٣٢هـ)، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسلامية، الرياض.
- بقمي، محمد بن عبدالله (١٤٢٩هـ) الاحتياجات التدريبيـة للقيادات الإدارية دراسـة تطبيقية على ضباط جوازات مكة المكرمة، رسـالة ماجسـتير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الجابـر، عائشـة خليـل (١٩٩٦). تحديد حاجات مديـري المـدارس الثانوية بدولـة الكويت، مجلة جامعـة الكويت للعلـوم الاجتماعيـة، ٨ (١٧)، من ص ٦٥ – ٩٧.
- الحديـدي، محمد بن راشـد بن سـعيد (١٩٩٨). الاحتياجـات التدريبيـة لمديـري ومديـرات المـدارس الإعداديـة والثانوية بمـدارس التعليم العـام في سـلطنة عـمان، رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- الصبـاغ، حمـدي عبدالعزيـز (١٩٩٤) . برنامـج لتدريـب معلمي العلوم بالمرحلـة الثانوية العامة في ضـوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة كلية التربية، جامعـة عـين شـمس، ع ١٨، الجـزء الثالـث، القاهرة، ص ١٤٧.
- الخطيـب، رداح وأحمـد الخطيـب (٢٠٠٣). التدريـب، المدخـلات، العمليـات، المخرجات، مؤسسة حمادة، اربد، الأردن.
- الخميـس، إبراهيـم بن عبد العزيـز (١٤٣٠هـ). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الإبتدائية في منطقـة القصيـم بالمملكـة العربية السـعودية، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- خيـاط، سـامي حمـزة عبـده (١٤١٦هـ). أبـرز العوامـل الإداريـة المؤدية إلى قلـة إقبال الطلاب على الالتحـاق بالمراكز الصيفيـة (من وجهة نظر مسـئولي المراكـز الصيفيـة والطـلاب الملتحقـين بالمراكـز الصيفيـة بمنطقة مكـة المكرمة، رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعة أم القـرى، مكة المكرمة.
- درة، عبدالبـاري (١٩٩٥). تحديـد الاحتياجات التدريبية في المؤسسات الشرطية العربية: المفاهيم والمداخـل، الفكـر الشرطـي، شرطـة الشـارقة، الإمارات العربية المتحدة، المجلد٤، العدد٣.
- درويـش، عبـد الكريـم وليـلى تـكلا (١٩٩٥). أصـول الإدارة العامة، القاهـرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- درويـش، عبـد الكريـم وليـلى تـكلا (١٩٨٠). أصـول الإدارة العامة، القاهـرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٦٠٣.
- زاهـر، ضيـاء الديـن (١٩٩٠). تدريـب الكوادر الإدارية والتدريبيـة لتعليم الكبار:إطار تخطيطي مقـترح، مركز البحـوث التربويـة، جامعة قطر، الدوحة.

- ساعاتي، أمين (١٩٩٨). إدارة الموارد البشرية من النظرية إلى التطبيق، دار الفكر العربي، القاهره.
- السحيمي، صلاح ملهي (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- سعد، عبدالمنعم فهمي (أغسطس، ١٩٩١). الأندية الصيفية المدرسية بين الواقع المتاح والمستقبل الطموح، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مجلد٢، من ص ٣٧ – ٦٠.
- السلمي، علي (١٩٨٥). إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية، ط٣، القاهرة، مكتبة غريب .
- السويدان، أحمد بن عبدالله (١٤٣٠هـ). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
- السيد، هدى سعد ومصطفى، أميمة حلمي (مارس، ٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة التربية، مصر، مجلد ٥، العدد ٧، من ص ٢٠٣ – ٢٨٠.
- الشامي، رفعت عبد الحميد (١٤٢٧هـ). موسوعة العلم والفن في التعليم والتدريب منهج نظري ودليل عملي، الرياض، دار قرطبة.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧).التدريب مفهومه وفعالية بناء البرامج التدريبية وتقويمها، الأردن، دار الشروق.
- العبد، جعفر محمد (١٩٩٢). تعريف التدريب وتحديد الاحتياجات التدريبية، القاهرة، إدارة البحوث والدراسات بمركز «إبروماك».
- عبدالحميد، جابر وكاظم، أحمد خيري (١٩٧٨). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة٢، القاهرة، دار النهضة العربية.
- العطاوي، شريفة (١٩٩٨). الاحتياجات التدريبية للمديرين والمديرين المساعدين بالمدارس الحكومية في دولة البحرين، لجنة الاحتياجات التدريبية، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- العنزي، عبدالله زامل (يناير، ٢٠١٠). الاحتياجات التدريبية للقيادة التربويين في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، مصر، جامعة بنها، مجلد ٢٠، العدد٨١، من ص ١٣٦– ١٨٢.
- الغامدي، حمدان أحمد (١٤٣١هـ). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الغامدي، عبد الخالق سعيد عبد الله (٢٠٠٤). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الوطنية، اليمن.
- المحلسي، عبدالعزيز عبدالله (١٤٢٩هـ). دور الأندية الصيفية في الوقاية من الجريمة: دراسة مسحية من وجهة نظر الطلاب المشاركين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- مركز الخبرات المهنية (خبراء بميك) (٢٠٠٦). منهج تنمية الموارد البشرية:دراسات الوصف الوظيفي، الطبعة ٤، القاهرة.

- مفتاح، أحمد (٢٠٠٣) الاحتياجات التدريبية لمديري الإدارات ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الليبية، بحث غير منشور، جامعة اليرموك.
- منصور، أكرم عبدالقادر محمد (٢٠٠٥). الدور التربوي للمخيمات الصيفية بمحافظات غزة وسبل تطويره من وجهة نظر القائمين عليها والمشاركين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المهوس، وليد بن ابراهيم (٢٠٠٥). مدى تحقق الجوانب التربوية في الأندية الصيفية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليها: نادي جامعة الإمام محمد بن سعود الصيفي أنموذجا، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، مصر، العدد ١٠٦، من ص ١٩٨ – ٢٥٠.
- النوري، إبراهيم عبدالله (١٩٩٧). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية وأثرها على عملية اتخاذ القرارات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدرسات العيل، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم(١٤٢٧هـ). دليل الأندية الصيفية، المملكة العربية السعودية.وزارة التربية والتعليم(١٤٣٠هـ). دليل الأندية الصيفية، المملكة العربية السعودية.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (١٤١٧هـ). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة٢.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (١٩٨٨). أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية، المجلة العربية للتدريب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المجلد ٢، العدد ٤.


**ثانياً: المراجع الأجنبية**


- Brown, J. (2002). Training Needs Assessment, A must For Developing an Effective Training program.
- Carder, Sarah Ann (1993). A study of Factors Influencing the Corporate Decision to Participate in Employee Training and Identification of future Training Needs , PhD, University of Arkansas, Dissert-Abst, Int., Vol, 54-07 A,P,2490.
- Carter, R. B. (1990). A study of future training needs for dissertation abstract international, vol 51, no 6, p. 1841-A small district superintend in state of Washington.
- Dinisi, A. & Griffin, R. (2002). Human Resource Management. Hoyghton Mifflin Company, New York, USA.
- Kask, K. M. (1991). Training and development needs of school board members as perceived by school board members and superintendents in Ohio (Doctoral dissertation, the Ohio state university, 1990), Dissertation abstracts international, 51(9),2244A.
- Naddler, L. (1970). Developing human resources, Texas: Gulf Pullishing Company, p.39.

- Pfau, R.II. (1997) Training need of head teachers in Uganda,(Eric Digest Series No Sp 037,150) From Educational resources information Center (document reproduction service No, ED 405293).
- Sndar, J. (1994). Analysis of the Training Needs of the Public School Business Manager , Dissertation Abstracts International Vol,54, No, 07, p, 2421-A.
- Stufflebean, D. (1985). Conducting educational needs assessment, Boston, NewJersay: kluawer Nijhoff publishing.

# مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر في مدينة عمان الأردنية

**د. واصف محمد العايد**
جامعة المجمعة – كلية التربية بالمجمعة

**المستخلص**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر في مدينة عمان الأردنية. وتكونت عينة الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مديريات مدينة عمان للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م والذين يقدر عددهم بـ (٢٠٠٠) طالبا وطالبة. .وتكونت الأداة من استبانة معدة لهذا الغرض مكونة من ٥٩ فقرة موزعه على عشرة أبعاد يقابلها سلم تقديري مكون من أربعة درجات.وتوصلت نتائج الدراسة فيما يخص السؤال الأول. إن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية. وبشكل عام يلاحظ وجود مستوى من الرضا بدرجة متوسطة بدلالة سلّم الإجابة حيث بلغ متوسط أداء العينة على الأداة ككل (٢,٩٥) . وفيما يخص السؤال الثاني كانت النتيجة؟ تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى( $\alpha \leq$ ٠,٠٥ ) في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ضمن كافة الأبعاد تبعا لمتغيرات صف الطفل ونوع المدرسة وعدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة والمستوى الأكاديمي لولي الأمر.

**Abstract**

The study aimed to find out the degree of satisfaction the parents of students, with learning disabilities , have about the size of services provided to their sons in the resources rooms in Amman city. The sample consisted of all students parents who benefit from the resources rooms in educational directorates in Amman city for the year(20102011/) both males & females. The tool used for this mission was the questionnaire specially prepared for this purpose, it included 59 paragraphs distributed among 10 dimensions'.There are 4 scales(degrees) of estimation in the opposite direction of each. The results for the first question proved that the services satisfied the parents most are those provided by the teachers of the resources rooms, followed by the services of class environment of the resources rooms: while the least accepted services by parents were the noncurriculum ones. Generally speaking, a medium degree of satisfaction was noticeable about the scale of answers, the average performance of the whole sample was(2.95).As far as the second question, the result was .? the result of this current study indicates that there are no differences with statistical value at level(a0.05>),as far as the satisfaction of the parents about the services provided by the resources rooms for their sons with learning disabilities within all the diminutions along the changes and the number of sons suffering from learning disabilities within the same family, or- disabilities and educational level of the parent.

## الخلفية النظرية والدراسات السابقة

يعتبر موضوع الخدمات في التربية الخاصة من الموضوعات المحورية التي أخذت مساحة واسعة من اهتمام الباحثين والتربويين،وذلك بسبب انتشار نسب لا يستهان بها في مجال الإعاقة مما أدى إلى تغيير نظرة المجتمعات نحو الأفراد ذوي الحاجات الخاصة،وأحدث ذلك تغييرا واضحاً وملموساً على مر العصور تمثل في الانتقال من الرفض وعدم القبول إلى العزل ومن ثم

القبـول والاعـتراف بالحقـوق الاجتماعيـة، والتربويـة، والصحية،والتاهيلية والطبية(الروسان،٢٠٠١).

لـذا تمثـل الاهتـمام في هـذا الموضـوع بـأن تعريف التربيـة الخاصة ركز عليه تركيزاً محورياً حيث عرفها كل مـن تولتا وتومبكنـس (tulatta&tompkinsm,1999) بأنهـا مجموعـة الخدمـات والبرامج التربويـة المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد ذوي الحاجات الخاصة من أجل مسـاعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى ما تسـمح به طاقاتهم وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف .

ممـا جعل ميـدان التربية الخاصـة من الميادين المهمة في الـدول الناميـة والمتقدمة،ويتضـح ذلـك مـن اهتـمام تلـك الدول بـذوي الحاجات الخاصة مـن خلال ظهور الجمعيـات والمنظـمات والهيئـات والمؤسسـات التـي تعنـى بوسـائل تشـخيصهم،ووضع البرامـج العلاجية والتشخيصية المناسـبة لهم وعقد المؤتمرات، والندوات، والعديد من الدورات التدريبية للعاملين في هذا المجال، وفتـح أعداد كبيرة مـن مراكز ومـدارس التربية الخاصة التي تعنى بذوي الحاجات الخاصة( القريوتي وآخرون، ١٩٩٥).

ونتيجـة لهذا الاهتـمام في ميدان التربيـة الخاصة ظهر مصطلح صعوبـات التعلم على يـد صموئيل كيرك عام ١٩٦٣ والذي أخذ جدلاً واسـعاً خلص بوجود الميدان والاعـتراف بـه رسـمياً في الولايات المتحـدة الأمريكية وأقرت التشريعات أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من ذوي الاحتياجـات الخاصـة يجب أن تقـدم لهم خدمات تتناسب وحاجاتهم(wong,1998).

مما جعل مصطلح صعوبـات التعلم وغرف المصادر يمثـلان وجهين لعملة واحدة وذلك لعدم قبول الصف الخـاص كبديل للتربية العادية لـذوي الحاجات الخاصة وحتى يسمح للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة والذي تعتـبر فئـة ذوي صعوبـات التعلـم مـن أكثرها انتشـارا لتلقي تعليمهم مع اقرأنهم في الصف العادي جاء مفهوم غرف المصـادر وكانت فئة صعوبـات التعلم من أكثرها تواجداً في غرف المصادر(الـسر طاويوابونيان، ١٩٩٨) حيـث تم إدماجهم في هذه الغرف في أوائل السـبعينات مـن نفـس القـرن،(Weiderhalt,1983) وتعتـبر غرف المصادر حاليا من أكثر أنواع البدائل التربوية المستخدمة في التدريس والتدريب والتعليم لذوي صعوبات التعلم . (Frend, &Bursuck, 2002) وعـلى الرغـم من ذلك فـإن برامجها تحتاج إلى التطوير بما ينسـجم مع خصائص هؤلاء الطلبة وينسجم مع تفاؤل المناصرين الأوائل لهذا النموذج لكي تسـتمر النظرة إليها أنهـا بديل حيوي من بدائـل التربية الخاصـة McNamar,1998) ممـا أدى إلى إدمـاج عـدد كبير من الطلبـة ذوي صعوبـات التعلم في التعليم العـام مع تقديم الخدمـات التربوية الخاصة عبر ما يسمى بغرف المصادر .

ويتصـدر الأولوية في عمليـة التطوير لغرف المصادر تشـجيع الاتصـال مابـين معلم غرفـة المصـادر وأولياء أمـور الطلبـة ذوي صعوبـات التعلم،ويؤكـد ذلـك العايـد(٢٠٠٣) في دراسـته التـي هدفـت إلى معرفـة المشـكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في الأردن والتي أظهرت نتائجها أن المشكلات التي تتعلق بأولياء أمـور الطلبة، والمجتمع الخارجي، وكانت هذه المشـكلة هـي الأولى مـن بـين مشـكلات مختلفـة تصدرت سـلم الأولويـة في المشـكلات التـي يعـاني منهـا المعلمـون في الأردن،وقـد تجلت هذه المشـكلات في توقعـات أولياء أمـور الطلبـة نتائـج سريعـة مـن غرفـة المصـادر وعدم تعاونهم مع المدرسة والإنكار لمشكلة ابنهم. وانسجمت مـع هـذه النتيجة دراسـة الحديـدي (٢٠٠٣) الحديدي

التـي أظهرت بأن هناك مشـكلات تواجه معلمي غرف المصـادر تتعلـق بأوليـاء أمـور الطلبـة ذوي صعوبـات التعلم.

وأشـارت (Mercer,1997) إلى أنـه يمكن تصنيف غرف المصادر إلى ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

- غـرف المصـادر الفئويـة (Categorical) وهـي الغـرف التـي يحـول إليهـا الطلبـة مـن ذوي الحاجـات الخاصة حسـب فئة محددة مثل الطلبـة ذوي الصعوبات التعليمية.

- غـرف مصـادر متعـددة الفئـات(Cross-Categorical) وهـي غـرف يحـول إليهـا الطلبـة ذوي الحاجـات الخاصة بنـاء على احتياجاتهـم الخاصة لا على تصنيف محدد.

- غـرف مصـادر اللافئويـة(Non-Categorical) وهـي غرف يحـول إليها الطلبـة ذوو الحاجـات الخاصة دون تحديد فئاتهم.

وحتـى تنجح غرف المصادر في تأديـة واجبها وبلوغ أهدافها لابد أن تتعاون مع البيئة المحيطة بها من معلمين ومديريـن وأوليـاء أمور، لأن العمـل التربوي هو عمل متكامل ولا سـيما مع ذوي الاحتياجات الخاصة ويؤكد (Mc Namar,1998) على أن علاقة العمل التعاونية مع المعلمين العاديين، والتعرف على حاجاتهم في مدارسهم باسـتخدام الاسـتبيانات، والتعريـف بأهـداف غـرف المصـادر والتأكيد على الاستشـارة وجهـا لوجه وتنظيم الوقت يؤدي إلى تحسين الطبيعة التعاونية للعلاقة.

ويشـير( الخطيـب ٢٠٠٣) إلى أن ثمـة دورا لمعلمي التربيـة الخاصـة في تشـجيع التعـاون مـع زملائهـم في المدرسـة. هـذا فيما يخـص المعلمين أما فيما يخـص الدور المحـوري لأوليـاء أمـور الطلبـة ذوي الاحتياجـات الخاصة فإن ثمـة إجماعا من قبـل الأخصائيينوالتربويين في حقـل العناية بالطلبـة ذوي الاحتياجات الخاصة على أن مشـاركة الآبـاء في البرامـج والنشـاطات التعليميـة والتربويـة لأبنائهـم الطلبة داخـل المؤسسـات والمراكز وخارجها ضرورية في صنع القرارات المتعلقة بهم.

وقد أظهرت الدراسات أن مشاركة الآباء في الأنشطة التربوية والتعليمية يساعد على تحسين العلاقة بين المعلم وأوليـاء أمـور الطلبة وزيادة فهم الآبـاء لموضوع التربية الخاصـة وزيـادة المعلومـات حـول التقـدم الأكاديمـي للطالـب ووضوح أهداف البرنامـج وتوجيهاته للآباء. (Gallagher,1995).

وتؤكد دراسـة كل من نتيزال وستريت (Neitzal & Stright, 2004) أن الأم التـي كان لديها وعي عال على مشاركتها في البرامج المقدمة لطفلها من ذوي صعوبات التعلـم كانت أكثر فاعلية ونجاحاً مـن الأم غير الواعية باحتياجـات طفلهـا. ويأخـذ التواصـل مـع الوالديـن أشـكالاً عدة من أهمها تبادل المعلومـات معهم حول ما ينجـزه الطالـب من تقدم كـما ويعتبر الأهـل من أفضل المصـادر في تقييم الطلبة والتعرف على احتياجاتهم (Mc Namar,1998)

وتركز هذه الدراسـة عـلى الخدمات المقدمـة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومـدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبـات التعلـم عنها لذا لا بد مـن التطرق لهذه للخدمات الرئيسـة المقدمة لهذه الفئة ولاسـيما أن الطلبة ذوي صعوبـات التعلـم هـم الأكثر انتشـاراً بـين فئات التربيـة الخاصـة عمومـا وأكثـر الفئـات دمجاً بـين ذوي الاحتياجات الخاصة (lerner,2000) .

ويمكـن النظر إلى الخدمات المقدمة في غرف المصادر لهـذه الفئة من خلال المحاور الرئيسـة التي اسـتخدمت

عالمياً ومن أهمها خدمات مباشرة وغير مباشرة وتشتمل الخدمات المباشرة على الخدمات المتعلقة بالطالب بوجه مباشر متمثله في التشخيص والخطة التربوية وخدمات تعديل السلوك وتعليم المهارات الأكاديمية وأساليب التعليم المقدمة للطالب والوسائل والأنشطة المستخدمة في بلوغ الأهداف التربوية.

أما الخدمات غير المباشرة فتتمثل بالخدمات المقدمة للطالب لكنها تتعلق بالبيئة التربوية المحيطة المتمثلة بالمعلمين العاديين ومتابعتهم والتعاون ما بين معلم غرفة المصادر، وأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء أكان ذلك التعاون متعلقاً بعمل الفريق متعدد التخصصات أو الخطة التربوية، أو تقديم الاستشارات أو تعليم أساليب التدريس لأولياء أمور الطلبة ومتابعتهم (Mercer,1997)

ولما كانت الأسر هي حجر الأساس ضمن منظومة غرف المصادر، ولما لهم من أهمية بالغة لا ينكرها أي من الأخصائيين جاءت هذه الدراسة لتحاول رصد الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم،ومدى رضا أولياء أمورهم عنها،لذا يمكن النظر لهذه الخدمات من خلال مايقدم من خدمات تتمثل في خدمات التشخيص:إن حصول ذوي صعوبات التعلم على تشخيص دقيق هو أهم الخدمات المقدمة لهم في إطار غرف المصادر لأن التشخيص الصحيح مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخدمات العلاجية التي توضع في ضوء التشخيص والحرمان من التشخيص يحرم الفرد من تلقي ما يناسب حاجاته التربوية والأكاديمية، مما جعل الدول الغربية تسن القوانين الصارمة حول هذه الخدمات ( salvia &Ysseldyke, 2004 ) وأن ثمة حاجة للتشخيص الدقيق لكون ذلك يساعد الآباء في التعرف على طبيعة مشكلة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم ويزيد من احتمالية فهم الآباء التي تظهر كنتيجة لمشكلة الطفل من ذوي الحاجات الخاصة سيما وأن ذلك يساعد في وضع برامج تربوية وخطط مستقبلية فعالة للأطفال ( الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥ ).

كما أن الخطة التربوية الفردية، (Individualized Education Program IEP) تعتبر من الخدمات المحورية والتي ترتكز على الخدمة السابقة حيث أشارت الدراسات إلى أهمية تفعيل تلك الخطة وأيدت استخدام البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص في تعليم وتدريب ذوي الحاجات الخاصة، كما أن تلك البرامج تأثرت تأثيراً كبيراً في تنظيم أوضاع الأطفال من حيث تحديدها لدور العاملين مع تلك الفئات وضمان حقوقهم وكذلك ضمان تعليمهم في ضوء احتياجاتهم واستمرار عملية التقويم لديهم وضمان العاملين وأسرة الطفل في تعليمهم (Espin , Deno , & Albayrak , 1998)، والخشرمي، ١٩٩٨، الخطيب والحديدي، ١٩٩٦)

أما فيما يتعلق بخدمات وعلاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيمكن إجمالها بالمحاور التالية:البحث العلمي الدقيق لشخصيات التلاميذ بكافة جوانبها الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية .والتحليل والتشخيص المستمر لواقع التلميذ الشخصي والتربوي والاجتماعي والمسح الشامل العميق لحاجات التلاميذ التربوية ويقوم على تقديم خدمات تربوية آنية ومستقبليه تعالج واقع التلميذ وتلبي طموحاتهم ويقوم على تقديم خدمات تربويه متكاملة لتلاميذ تمس مختلف جوانب شخصياتهم ويقوم على تقديم خدمات تربويه فرديه تعالج خصوصيات شخصيات التلاميذ (wong1998 lerner,2000)،Mercer, 1997).

ومن الخدمات المحورية والضرورية ما يتعلق بالبرامج السلوكية والتي تتمثل بالاستراتيجيات الملائمة لضبط وتعديل السلوك ومراقبة سلوكيات الطلبة وتحديد طرق ضبط السلوك داخل الصف وخارجه واستثمار الوقت التعليمي وضبط إدارة الصف بفاعلية واستخدام أساليب التعزيز المناسبة وتنظيم تفاعل الطلبة بطريقة تسهل عملية الاتصال وتنظيم تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض( Fagg,et al 1992, lerner,2000,Mercer, 1997) .

ولقد أشارت الدراسات إلى مجموعة من الممارسات التي تساهم في خفض السلوكيات الغير مرغوبة وتعزز من السلوكيات المرغوبة وهي: وضع مستويات لسلوك الطلبة،والسعي لتحقيق هذه المستويات، ومراقبة سلوكيات الطلبة،وتعزيز السلوكيات المرغوبة باستمرار وبشكل ايجابي وتحديد أثار السلوكيات الغير مرغوبة ونمذجة السلوكيات المرغوبة المؤثرة ايجابياً في عمليات التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي (Mandrell&Shank,2004).

إن مجموع هذه الخدمات المذكورة وغيرها من الخدمات تشكل وحدة متكاملة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم،وتسهل عملية التعلم، وتختصر الوقت والجهد في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتساعد الأسر في مواصلة تعليم أبنائهم عندما تتوفر في غرفة المصادر لذا فان هذه الخدمات تعطي طمأنة صحيحة للوالدين مما يكون له الأثر في زيادة دافعية الوالدين في تعليم أبنائهم ومردود نفسي له الأثر الأكبر على الأسرة والمجتمع على حد سواء. وإن رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة في غرف المصادر تؤدي إلى تطوير الوعي ويؤثر في المهنة والإدراكات الذاتية للطلبة والوالدين(Phillips,1990)

**الدراسات السابقة**

لقد تناولت دراسات عديدة هذا الموضوع من زويا مختلفة حول رضا الوالدين عن الخدمات المقدمة لأطفالهم في غرف المصادر ومن تلك الدراسات:

دراسة قام بها لارتر (Larter , 1986) حول مدى رضا أولياء أمور الطلبة عن الخدمات المقدمة لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم،حيث عبروا عن مستويات عالية من الرضا عما يقدم لأبنائهم من خدمات مع وجود بعض المشكلات مثل طول مدة التدريب .

ودراسة أفليك (Afflek ,1988) والتي هدفت إلى معرفة مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة في غرفة المصادر والتي أظهرت نتائجها أن الخدمات المقدمة في غرفة المصادر كانت فعالة في مهارات القراءة والحساب.

ودراسة قام بها ستيفن سون (Stephenson,1992) عن مدى رضا الأمهات عن الخدمات المقدمة لأطفالهن في غرف المصادر والتي أظهرت نتائجها أن الأمهات أظهرن مستويات عالية من الإحباط وعدم الرضا بالخدمات المقدمة لأطفالهن من ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة لوفيت وكوشينج (, lovitt&cushing 1999 ) التي هدفت لمعرفة تصورات والدي الشباب المعوقين حول الخدمات والبرامج المقدمة لأبنائهم حيث أظهرت نتائج الدراسة عدداً من المعيقات والمشكلات التي واجهها أولياء الأمور أبرزها المشكلات التي تتعلق بجانب التنقل، والحوار مع المختصين، وعدم فهم النظام المدرسي، والشعور بعدم الرضا والحيرة التي تكتنف إعاقة أبنائهم .

وفي مراجعة جاريك وسالاند (& garrick salend,2000) للأدب فيما يتعلق بتصورات وآراء

والـدي الأطفـال المعاقـين وغـير المعوقين حـول برامج دمج المعاقين في المدارس العادية تبيّن أن المواقف وردود أفعـال الأسر متباينـة ومختلفـة ومتعـددة الأبعـاد وهـي كذلـك متأثرة بتفاعل عـدد كبير من المتغـيرات، إلا أن النتيجـة الأهم في هذه الدراسـة هي التأكيـد على الدور الفعال والهام في عملية دمج أطفال المعوقين حيث تسهم في نجاح عملية الدمج هذه.

وفي دراسـة مسـحية في مدينة تكسـاس قام بها مركز ريغـن(Education service (2004 لمعرفة مدى رضا أولياء أمور الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة أشـارت الدراسـة إلى معدلات منخفضة من الرضا فيما يتعلق بالخدمات التعليمية.

وفي دراسـة لسبسـوآخرون (,2006Siebes et al) هدفت الدراسـة لمعرفة المشـاركة والرضا عن الخدمات المقدمـة لأبنائهـم مـن ذوي الحاجـات الخاصـة حيـث أظهـرت الدراسـة أن الآباء يشـتركون في جميـع مراحل تأهيـل أطفالهم كما أن الرضا عـن الخدمات المقدمة كان عاليا.

وتناولـت دراسـة شـوا و فتزجيرلـد و كليمنتـين وجرانت(Shuwa,Fitzgerald, Clement, & Grant 2006 ,). معرفـة مسـتوى رضـا أوليـاء امـور الطلبـة ذوي صعوبـات التعلـم عن مسـتوى الخدمـات المقدمة لأبنائهم. حيث قـام الباحثون بمقابلة (٧٠)ولي أمر من ذوي صعوبـات التعلم. وخلصت نتائج تلك الدراسـة إلى أن(٩٠٪) من أولياء الأمور يشـعرون برضا عام عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم

وفيما يخص الخدمـات المقدمة لابنائهم كانت النتائج أن(١٤٪)، مـن أوليـاء الأمـور عبروا عـن مجموعة من المشـاكل تمثلت في نقص وجـود أخصائي مؤهل للعمل مع أبنائهم و(٥٤٪)، عدم الرضا عن إجراءات التقويم تأخر في عملية التشـخيص و (٤٩٪)مـن أولياء الأمور عبروا عن نقص المعلومات و(٣٧٪)، من اولياء الأمور عبروا عن ضعف التواصل و(١٣٪)، من أولياء الأمور عـبروا عنعـدم مقابلـة احتياجاتهم و خاصة فيـم يرتبط بالضغوط النفسية و(١١٪) من أولياء الأمور عبروا عن وأخيرا نقص تقديم العناية ما بعد المدرسة .

وفي دراسة شانغ وهيسـو (Chang & Hcu,2007) التـي هدفـت إلى معرفة تصـورات العائـلات في تايوان حول الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية حيث أظهرت الدراسـة أن هنـاك مجموعـة مـن الضغوطـات الأسرية يواجههـا الآباء تتعلق بالنواحـي الاقتصادية والتعليمية والجسمية ناتجة عن الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم.

ومـن الدراسـات العربيـة التـي أُجريـت في هـذا الموضـوع دراسـة العايـد (٢٠٠٣) دراسـة هدفـت إلى معرفة المشـكلات التي تواجـه معلمي غرف المصادر في الأردن، التي أظهرت نتائجها أن من بين تلك المشكلات المشـكلات المرتبطة بأوليـاء أمور الطلبـة التي تمثلت في توقـع أوليـاء الأمـور لتحقيـق نتائـج سريعة مـن غرفة المصادر مع أطفالهم بالإضافة إلى مشكلات أخرى، مثل إنكار أولياء أمور الطلبة لمشـكلة أطفالهم وعدم التعاون الفعال مع المدرسـة. وانسجمت مع هذه النتيجة دراسة الحديـدي (٢٠٠٣) التـي أظهـرت أن هناك مشـكلات تواجه معلمي غرف المصـادر تتعلق بأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسـة قـام بهـا بعـيرات (٢٠٠٥) هدفـت إلى معرفـة مدى رضـا أولياء أمـور الطلبـة ذوي صعوبات التعلـم المدمجين في المدارس العادية أشـارت نتائجها إلى إظهار مسـتوى عـالي من الرضـا عن الخدمـات المقدمة

للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك بينت أن رضا الأمهات كان أعلى من الآباء.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

ازداد الاهتمام بالخدمات والبرامج التربوية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص في الآونة الأخيرة، نتيجة للاهتمام المباشر من قبل أصحاب القرار والمختصين والباحثين وأولياء الأمور، وكذلك ما صدر من تشريعات وقوانين تلزم المجتمعات بتقديم الرعاية التربوية والاجتماعية والصحية الملائمة لهؤلاء الأفراد وصولا بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم من أجل تحقيق الرضا لدى جميع المهتمين بتربية ورعاية هذه الفئة من المجتمع بما فيهم أولياء الأمور، إلا أن هناك العديد من التساؤلات تُطرح حول مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية تحقيقه. وعلى وجه التحديد ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ؟

هل يختلف مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم باختلاف صف الطفل، أو نوع المدرسة، أو المستوى الأكاديمي لولي الأمر، أو معدل دخل الأسرة، أو عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة؟

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى رضا أولياءأمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة إليأبنائهم في غرف المصادر،وهل يختلف هذا الرضا باختلاف بعض المتغيرات المرتبطة بالموضوع ؟

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كون نتائجها ستكشف لنا عن مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم . مما سيساعد المهتمين بهذه الفئة من مختصين وباحثين وأصحاب قرار في الوقوف على ذلك بهدف تحسين مستوى الخدمات المقدمة لهذه الفئة من الأطفال، وكذلك مستوى الرضا عن هذه الخدمات، من أجل الحصول على المزيد من الدعم والتأييد لهذه البرامج والخدمات.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما وفرته من ظروف خاصة بالعينة من حيث حجمها وخصائصها وطريقة اختيارها، وأداة الدراسة من حيث إجراءات تطويرها وخصائصها السيكومترية، وأسلوب جمع المعلومات، والتحليل الإحصائي .

**تعريف المصطلحات**

الطلبة ذوو الصعوبات التعلمية: هم أولئك الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلمية في غرف المصادر في عمان، بناءً على أسس التصنيف المتبعة فيها.

رضا أولياء الأمور: هو مستوى الرضا الذي يحققه أولياء الأمور عن أداة الدراسة.

## الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مدينة عمان للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، الذين يقدر عددهم بـ (٢٠٠٠) طالبا وطالبة.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكونت من (٧٨) وليا للأمر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في المدارس العادية الحكومية والخاصة في مدينة عمان .

وقد روعي في اختيار العينة تمثيلها لمتغيرات الدراسة (صف الطفل، نوع المدرسة، المستوى الأكاديمي لولي الأمر، معدل دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة، عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة، عدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

| المتغيرات ومستوياته | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| صف الطفل | من الأول إلى الثالث | ٣٥ | ٤٤,٩ |
| | من الرابع إلى السابع | ٣٣ | ٤٢,٣ |
| | الذين لم يستجيبوا | ١٠ | ١٢,٨ |
| نوع المدرسة | حكومية | ٦٣ | ٨٠,٨ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٥ | ١٩,٢ |
| طبيعة العلاقة بالطفل | أب | ٤٧ | ٦٠,٣ |
| | أم | ٢٧ | ٣٤,٦ |
| | أخرى | ٢ | ٢,٦ |
| | الذين لم يستجيبوا | ٢ | ٢,٦ |
| عدد أفراد الأسرة | ١- ٤ أفراد | ٧ | ٩ |
| | ٥- ٨ أفراد | ٤٢ | ٥٣,٨ |
| | أكثر من ٨ أفراد | ٢٧ | ٣٤,٦ |
| | الذين لم يستجيبوا | ٢ | ٢,٦ |

| المتغيرات ومستوياته | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المستوى الأكاديمي لولي الأمر | ابتدائي فأقل | ١٦ | ٢٠,٥ |
| | إعدادي | ٢٦ | ٣٣,٣ |
| | ثانوي | ٢١ | ٢٦,٩ |
| | أعلى من ثانوي | ١٤ | ١٧,٩ |
| | الذين لم يستجيبوا | ١ | ١,٣ |
| عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة | طفل واحد | ٥٤ | ٦٩,٢ |
| | أكثر من واحد | ٢٤ | ٣٠,٨ |
| معدل دخل الأسرة | أقل من ٣٠٠ دينار | ٥٩ | ٧٥,٦ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١٨ | ٢٣,١ |
| | الذين لم يستجيبوا | ١ | ١,٣ |
| عدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر | سنة إلى سنتين | ٧١ | ٩١ |
| | أكثر من سنتين | ٧ | ٩ |
| المجموع الكلي للعينة | | ٧٨ | ١٠٠ |

**أداة الدراسة**

للتعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادرتم إعداد أداة لأغراض هذه الدراسة على النحو الآتي:

١- مسح الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، من أجل اشتقاق الأبعادوالفقرات المعبرة عن رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر

٢- بناءً على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية تم التوصل إلى ٦٠ فقرة موزعة على ١٠ أبعاد شكلت المقياس بصورته الأولية.

٣- تم عرض المقياس بصورته الأولية على ٤ محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الخاصة والقياس النفسي، حيث أوصى المحكمون بإجراء التعديلات التالية:

- توضيح عدد من الفقرات .
- حذف إحدى الفقرات.
- تعديل صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.

٤- تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتضمن ٥٩

فقرة موزعة على ١٠ أبعاد يقابلها سلم تقديري مكون من أربع درجات هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وقد أصبحت الأبعاد على النحو الآتي:

أ - خدمات التدخل والإحالة، وتمثلت في ٥ فقرات.

ب - التقييم والتشخيص، وتمثلت في ٨ فقرات .

جـ - خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، وتمثلت في ٦ فقرات .

د - خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية، وتمثلت في ٦ فقرات .

هـ - الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، وتمثلت في ٧ فقرات .

و - خدمات المتابعة مع أولياء الأمور، وتمثلت في ١٠ فقرات .

ز - الخدمات اللامنهجية، وتمثلت في ٥ فقرات .

ح - الخدمات التدريبية، وتمثلت في ٤ فقرات .

ط - خدمات العلاج السلوكي، وتمثلت في ٤ فقرات.

ي - الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة، وتمثلت في ٤ فقرات .

٥- تم عرض الصورة النهائية من المقياس على المحكمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، وعددهم عشرة من أساتذة في الجامعات الأردنية والسعودية، حيث أجمعوا على ملاءمة المقياس بصورته النهائية لغايات الدراسة الحالية .

## صدق وثبات أداة الدراسة

فيما يتعلق بدلالات صدق أداة الدراسة، فقد تم تحقيقها من خلال إجراءات إعدادها، التي حققت الصدق المنطقي أو العيني المتمثل بتمثيل الأداة لمنطقة السلوك المراد قياسها والمحددة بالأبعاد الرئيسة التي تم ذكرها سابقاً. حيث أجمع المحكمون على ملاءمة الفقرات للأبعاد التي تقيسها بنسبة اتفاق تزيد عن (٩٠٪). كما تم استخراج دلالات ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي ، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٨) ، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على الأبعاد الرئيسة ما بين (٠,٧٢) و (٠,٩٤)

والجدول رقم (٢) يبين قيم معاملات الثبات التي تم التوصل إليها باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا لكل بعد بالإضافة للثبات الكلي .

جدول (٢) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا

| البعد | معامل الثبات |
|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | ٠,٧٢ |
| خدمات التقييم والتشخيص | ٠,٩١ |
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | ٠,٩٣ |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | ٠,٨٢ |
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | ٠,٩٢ |
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | ٠,٩٤ |
| الخدمات اللامنهجية | ٠,٩٣ |
| الخدمات التدريبية | ٠,٨٦ |
| خدمات العلاج السلوكي | ٠,٩٠ |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | ٠,٨٦ |
| الأداة ككل | ٠,٩٨ |

وبالنظر إلى الثبات الكلي للمقياس ، يتضح أنه ذو قيمة مرتفعة نسبياً تجعل منه أداة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أغراض الدراسة .

وبناءً على ما تجمع لدى الباحث من دلالات الثبات، وما تحقق للمقياس من صدق المحتوى المتمثل بإجراءات بناء المقياس وتمثيله لمنطقة السلوك المقاس (رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر) فإن أداة الدراسة بصورتها النهائية تُعد مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة وأصبحت جاهزة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة .

## إجراءات التطبيق

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة بصورتها النهائية، تم وضع رسالة خاصة توضح الغرض من الدراسة وهدفها، وتطمئن المستجيب حول سرية المعلومات التي سيدلي بها، وتوضح كيفية الإجابة على الأداة.

ثم قام الباحثون بأخذ الموافقات الرسمية، وكذلك الكشوفات الخاصة بغرف المصادر التي تمثل مجتمع الدراسة، ثم تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد ذلك تم التوجه إلى أولياء الأمور الذين مثلوا عينة الدراسة، ومقابلتهم، وتطبيق الأداة عليهم، وذلك بعد أن تم توضيح الهدف من الدراسة، وقد استغرقت عملية جمع البيانات شهرين تقريباً. وبعد الانتهاء من جمع البيانات تم تفريغها وعمل التحليلات الإحصائية المناسبة.

## استخراج الدرجات

بعد تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، تم إعطاء درجة لكل فقرة، حيث تم ترجمة سلم الإجابة اللفظي الرباعي إلى سلم رقمي وذلك بإعطاء فئة الإجابة (أوافق بشدة) أربع درجات، وفئة (أوافق) ثلاث درجات، وفئة (لا أوافق) درجتين، وفئة (لا أوافق بشدة) درجة واحدة.

ثم استخرجت درجة كلية لكل ولي أمر، عن طريق جمع الدرجات المتحققة على جميع فقرات الأداة، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الأداة هي ٢٣٦ درجة وتعكس مستوى الرضا بصورته القصوى وأدنى درجة هي ٥٩ درجة وتعكس مستوى الرضا بصورته الدنيا.

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، فقد تم استخراج متوسطات درجات الأفراد على كل فقرة بدلالة سلم الإجابة، ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية على جميع الفقرات وذلك للعينة ككل. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات في حالة المتغيرات التي تحتوي على مستويين (صف الطفل، نوع المدرسة، معدل دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة، عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة، عدد سنوات الالتحاق بغرفة المصادر)، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) متبوعاً باختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق تبعاً للمتغيرات التي تحتوي على أكثر من مستويين (المستوى الأكاديمي لولي الأمر).

## النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر، وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذا الرضا تبعا لمتغيرات صف الطفل، نوع المدرسة، المستوى الأكاديمي لولي الأمر، معدل دخل الأسرة، عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة.

وللإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ؟ تم استخراج متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة بدلالة سلم الإجابة وانحرافاتها المعيارية ، كما تم استخراج متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة بدلالة سلم الإجابة على كل بعد من أبعاد الأداة والأداة ككل، بالإضافة لانحرافاتها المعيارية، والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

جدول (٢ أ) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الأداة والأداة ككل*

| البعد | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | ٣,٠٢ | ٠,٥٨ |
| خدمات التقييم والتشخيص | ٢,٨٤ | ٠,٦٨ |
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | ٣,١٥ | ٠,٥٤ |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | ٢,٩٤ | ٠,٥٩ |
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | ٣,١٨ | ٠,٦١ |
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | ٢,٩١ | ٠,٦٧ |
| الخدمات اللامنهجية | ٢,٦٥ | ٠,٨١ |
| الخدمات التدريبية | ٢,٨٤ | ٠,٧١ |
| خدمات العلاج السلوكي | ٣,٠٢ | ٠,٧٠ |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | ٢,٩٨ | ٠,٧٣ |
| الأداة ككل | ٢,٩٥ | ٠,٥٢ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ ب): متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد خدمات التدخل والإحالة

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٣ | أعتقد أن إجراءات تحويل طفلي إلى غرفة المصادر جاءت في الوقت المناسب | ٣,٢٠ | ٠,٨٠ |
| ٤ | لقد شاركت في إحالة طفلي مع معلم غرفة المصادر | ٣,٠٩ | ٠,٨١ |
| ٢ | أعتقد أن اكتشاف حالة طفلي كانت على يد معلم غرفة المصادر | ٢,٩٦ | ٠,٨٠ |
| ١ | أعتقد أن إجراءات ما قبل تحويل طفلي إلى غرفة المصادر كانت مناسبة | ٢,٩٣ | ٠,٨٤ |
| ٥ | تم استخدام اختبارات مناسبة لكشف حالة طفلي | ٢,٩٣ | ٠,٨٩ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ ج) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد خدمات التقييم والتشخيص

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٧ | إن تنوع الاختبارات أعطى صورة حقيقية لحالة طفلي | ٣,١٠ | ٠,٧٧ |
| ٦ | الاختبارات التي طبقت على طفلي كانت دقيقة ومناسبة | ٣,٠٣ | ٠,٨٧ |
| ٩ | مساهمتي في التقييم كانت محوراً أساسياً في عملية تقييمه | ٢,٩٧ | ٠,٩١ |
| ١٠ | تم توضيح جميع الاختبارات المراد تطبيقها على طفلي من حيث محتواها ومعنى نتائجها | ٢,٩٠ | ٠,٨٨ |
| ١٣ | ارتبطت الخطة التربوية الفردية بنتائج التقييم | ٢,٨٥ | ٠,٨٩ |
| ١١ | اطلعت على جميع الاختبارات التي طبقت على طفلي | ٢,٦٩ | ٠,٨٣ |
| ٨ | اشتركت في عملية التقييم التي تلقاها طفلي | ٢,٦٧ | ٠,٩٦ |
| ١٢ | نتائج الاختبارات كانت مرضية بالنسبة لي | ٢,٥٩ | ٠,٩٢ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ د) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١٤ | أرى أن غرفة المصادر ذات سعة كافيةً للطلبة المتواجدين فيها | ٣,٢٤ | ٠,٦٣ |
| ١٥ | إنارة غرفة المصادر مناسبة | ٣,٢٠ | ٠,٥٩ |
| ١٩ | تتوفر شروط الأمن والسلامة في غرفة المصادر | ٣,١٦ | ٠,٦٤ |
| ١٨ | أرى أن ترتيب أثاث غرفة المصادر سهل الاستخدام من قبل طفلي | ٣,١١ | ٠,٦٧ |
| ١٧ | أعتقد أن أثاث غرفة المصادر مناسب لتعليم طفيل | ٣,٠٩ | ٠,٦٢ |
| ١٦ | أرى أن غرفة المصادر ذات تهوية جيدة | ٣,٠٨ | ٠,٦٩ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ هـ) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٢١ | أعرف مستوى الأداء الحالي لطفلي | ٣,٠٨ | ٠,٧٧ |
| ٢٤ | تم توجيهي من قبل معلم غرفة المصادر لمتابعة الأهداف المقررة داخل الخطة داخل المنزل | ٢,٩٧ | ٠,٨١ |
| ٢٣ | أتابع أولاً بأول مدى تحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية | ٢,٩٦ | ٠,٨٨ |
| ٢٥ | ارتبطت الخطة التربوية الفردية لطفلي بالمنهاج المدرسي | ٢,٩٥ | ٠,٧٧ |
| ٢٢ | ارتبطت الخطة التربوية الفردية بالمنهاج الدراسي | ٢,٩٣ | ٠,٨١ |
| ٢٠ | ساهمت في إعداد الخطة التربوية لطفلي | ٢,٧٤ | ٠,٨٨ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ و) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٣١ | أرى أن تعليم طفلي من قبل معلم غرفة المصادر زاد من دافعيته للتعلم | ٣,٢٤ | ٠,٧٤ |
| ٣٢ | أشعر بالرضا عن معلم غرفة المصادر | ٣,٢٤ | ٠,٧٩ |
| ٣٠ | طفلي يستجيب مع معلم غرفة المصادر أكثر من معلم الصف العادي | ٣,٢٤ | ٠,٧٧ |
| ٢٩ | أعتقد أن معلم غرفة المصادر لديه أسلوب محبب في تعليم طفلي | ٣,٢١ | ٠,٧٨ |
| ٢٧ | معلم غرفة المصادر قادر على مساعدة طفلي في القراءة والكتابة | ٣,١٦ | ٠,٧٤ |
| ٢٨ | معلم غرفة المصادر لبق في تعامله مع الأسر | ٣,١٢ | ٠,٦٩ |
| ٢٦ | معلم غرفة المصادر متجدد في معلوماته | ٣,٠٧ | ٠,٦٩ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ز) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد خدمات المتابعة مع أولياء الأمور *

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٤٢ | أشعر بأن دوري مكمل لدور معلم غرفة المصادر | ٣,١١ | ٠,٨٤ |
| ٤١ | يعززني معلم غرفة المصادر عندما أنجح مع طفلي | ٣,٠٨ | ٠,٨١ |
| ٣٤ | أشعر بفائدة الاجتماعات المعقودة من قبل معلم غرفة المصادر | ٣,٠٣ | ٠,٧٦ |
| ٣٩ | يوجهني معلم غرفة المصادر إلى الأساليب العلمية المتبعة في تدريس طفلي | ٣,٠١ | ٠,٧٩ |
| ٣٧ | يقوم معلم غرفة المصادر من خلال هذه الاجتماعات ببناء حلقة الاتصال ما بين أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم | ٢,٨٩ | ٠,٩٢ |
| ٣٣ | يقوم معلم غرفة المصادر بعقد لقاءات دورية مع الأسر | ٢,٨٨ | ٠,٨٦ |
| ٤٠ | يقوم معلم غرفة المصادر من خلال هذه الاجتماعات ببناء حلقة الاتصال ما بين أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعلمي الصفوف | ٢,٨٦ | ٠,٩٠ |
| ٣٨ | أشعر بأن هذه الاجتماعات قد زادت من علاقاتي الاجتماعية والتي تنعكس على طفلي | ٢,٨٥ | ٠,٩١ |
| ٣٦ | يخبرني معلم غرفة المصادر عن نقاط القوة ونقاط الضعف عند طفلي أولاً بأول | ٢,٨٣ | ٠,٩٢ |
| ٣٥ | يتصل معي معلم غرفة المصادر هاتفياً بشكل دوري | ٢,٥٦ | ٠,٩١ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول رقم (٢ ح) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد الخدمات اللامنهجية

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٤٥ | معلم غرفة المصادر يعد حفلات ترفيهية للطلبة تزيد من رغبتهم في التعلم داخل الغرفة | ٢,٧٧ | ٠,٩٥ |
| ٤٤ | يقوم معلم غرفة المصادر بتوفير الأفلام الترفيهية | ٢,٧١ | ٠,٩٠ |
| ٤٧ | يزودني معلم غرفة المصادر بأنشطة لامنهجية يمكن استخدامها مع طفلي أثناء الإجازات | ٢,٦٧ | ٠,٩٣ |
| ٤٦ | يشرك معلم غرفة المصادر أولياء الأمور في إعداد الأنشطة اللامنهجية | ٢,٦٠ | ٠,٨٨ |
| ٤٣ | معلم غرفة المصادر يقوم بإعداد رحلات علمية | ٢,٥١ | ٠,٩٥ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ ط) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد الخدمات التدريبية

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٤٩ | أشعر بأن خدمات التدريب المقدمة في غرفة المصادر تساعدني في فهم طفلي والتعامل معه | ٣,٠٧ | ٠,٧٣ |
| ٥١ | أشعر بالرضا عن الخدمات الإرشادية المقدمة لأولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم | ٢,٩٢ | ٠,٨٦ |
| ٥٠ | يقوم المعلم بتوزيع نشرات تثقيفية على الأسر | ٢,٧٤ | ٠,٨٣ |
| ٤٨ | يعقد معلم غرفة المصادر ورشات تدريبية لأولياء الأمور | ٢,٦٣ | ٠,٩٤ |

* نقطة القطع (٢,٥)

جدول (٢ ي) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد خدمات العلاج السلوكي

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٥٢ | أشعر بأن معلم غرفة المصادر مدرك لمشكلات طفلي السلوكية | ٣,٠٣ | ٠,٨٢ |
| ٥٣ | أشعر بأن معلم غرفة المصادر أسهم في حل المشكلات السلوكية لدى طفلي بشكل إيجابي وفعال | ٣,٠٣ | ٠,٨١ |
| ٥٥ | إن خدمات المعالجة السلوكية المقدمة في غرفة المصادر انعكست على إنجاز ودافعية طفلي | ٣,٠٣ | ٠,٧٦ |
| ٥٤ | أرى أن إرشادي من قبل معلم غرفة المصادر بكيفية معالجة طفلي من الناحية السلوكية كان له الأثر الأكبر في حل مشكلاته السلوكية | ٢,٩٩ | ٠,٨١ |

* نقطة القطع (٥ , ٢)

جدول (٢ ك) متوسط الدرجات والانحرافات المعيارية التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة في بعد الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٥٦ | تتنوع الوسائل التعليمة في غرفة المصادر بشكل يمكن طفلي من التعلم | ٣,١٩ | ٠,٧٩ |
| ٥٩ | يعتمد معلم غرفة المصادر على أساليب تختلف عن أساليب المعلمين الآخرين | ٣,١٦ | ٠,٨١ |
| ٥٨ | يستخدم معلم غرفة المصادر التعليم الفردي مع طفلي | ٢,٩٢ | ٠,٩٢ |
| ٥٧ | يستخدم معلم غرفة المصادر الحاسوب في التعليم | ٢,٦٥ | ٠,٩٤ |

* نقطة القطع (٥ , ٢)

يتضح من الجدول رقم(٢أ) ، وبالمقارنة بين متوسطات الدرجات على الأبعاد المختلفة بدلالة سلّم الإجابة ، أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية. وبشكل عام يلاحظ وجود مستوى من الرضا بدرجة متوسطة بدلالة سلّم الإجابة ، حيث بلغ متوسط أداء العينة على الأداة ككل (٢,٩٥) .

كما يلاحظ أن متوسطات الدرجات على الفقرات تراوحت ما بين (٣,٢٤) درجة للفقرة رقم (١٤) ضمن بعد خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر (أرى أن غرفة المصادر ذات سعة كافيةً للطلبة المتواجدين فيها) ، و(٢,٥١) درجة للفقرة رقم (٤٣) ضمن بعد

الخدمـات اللامنهجية (معلم غرفة المصادر يقوم بإعداد رحـلات علمية) ، علـماً بأن أعلى قيمة ممكنة للمتوسـط هـي أربع درجـات ، وأقـل قيمـة ممكنة للمتوسـط هي درجـة واحدة . كذلك تبين أن قيم الانحرافات المعيارية للفقـرات تراوحت مـا بين(٠,٩٦) درجـة للفقرة (٨) ضمـن بعد خدمات التقييم والتشـخيص (اشـتركت في عمليـة التقييـم التي تلقاهـا طفـلي) ، و(٠,٥٩) درجة للفقـرة رقـم (١٥) ضمـن بعد خدمـات البيئـة الصفية لغرفة المصادر (إنارة غرفة المصادر مناسـبة) مما يدل على الانسجام والاتفاق بين المستجيبين في الأداء على الأداة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف مستوى رضا أوليـاء الأمور عن الخدمـات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبـات التعلم باختلاف صف الطفل ، أو نوع المدرسـة، أو المستوى الأكاديمي لولي الأمر، أو معدل دخـل الأسرة، أو عدد الأفـراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة ؟ تم استخدام اختبـار (ت) للعينات المسـتقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات في حالة المتغيرات التي تحتوي على مستويين (صف الطفل، نوع المدرسة ، معدل دخل الأسرة ، عدد الأفـراد الذيـن يعانون مـن صعوبات تعلـم أو إعاقات داخـل الأسرة) والجـدول رقـم (٤) يبـين ذلـك، وتـم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) متبوعاً باختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق تبعاً للمتغير المسـتوى الأكاديمي لولي الأمر كونه يحتوي على أكثر من مستويين، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

جدول (٣أ) متوسط درجات الأفراد على أداة الدراسة ونتائج إختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعاً لمتغير صف الطفل

| الأبعاد | صف الطفل | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | من الأول إلى الثالث | ١٤,٩١ | ١,١٣٦ | ٠,٢٦٠ |
| | من الرابع إلى السابع | ١٤,٠٠ | | |
| خدمات التقييم والتشخيص | من الأول إلى الثالث | ٢١,٨٣ | ٠,٥٠٠ | ٠,٦١٩ |
| | من الرابع إلى السابع | ٢١,٠٠ | | |
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | من الأول إلى الثالث | ١٨,٩٧ | ٠,٦٢٤ | ٠,٥٣٥ |
| | من الرابع إلى السابع | ١٨,٤٤ | | |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | من الأول إلى الثالث | ١٧,٩٤ | ١,٠١١ | ٠,٣١٦ |
| | من الرابع إلى السابع | ١٧,٠٣ | | |
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | من الأول إلى الثالث | ٢٢,٨٩ | ١,٦٩٤ | ٠,٠٩٥ |
| | من الرابع إلى السابع | ٢٠,٩٧ | | |
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | من الأول إلى الثالث | ٢٩,٣١ | ٠,٦٣٢ | ٠,٥٣٠ |
| | من الرابع إلى السابع | ٢٨,٢١ | | |

| الأبعاد | صف الطفل | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الخدمات اللامنهجية | من الأول إلى الثالث | ١٢,٦٦ | ٠,٦٨٦ | ٠,٤٩٥ |
| | من الرابع إلى السابع | ١٣,٣٨ | | |
| الخدمات التدريبية | من الأول إلى الثالث | ١١,٢٦ | ٠,٢٥٢ | ٠,٨٠٢ |
| | من الرابع إلى السابع | ١١,٠٧ | | |
| خدمات العلاج السلوكي | من الأول إلى الثالث | ١١,٨٩ | ٠,٢٩٧ | ٠,٧٦٨ |
| | من الرابع إلى السابع | ١٢,١٠ | | |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | من الأول إلى الثالث | ١٢,٠٠ | ٠,٤١٤ | ٠,٦٨٠ |
| | من الرابع إلى السابع | ١١,٦٩ | | |
| الأداة ككل | من الأول إلى الثالث | ١٧٣,١١ | ١,٨٢٩ | ٠,٠٧٢ |
| | من الرابع إلى السابع | ١٥٣,٩٧ | | |

جدول (٣ب) متوسط درجات الأفراد على أداة الدراسة ونتائج إختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعاً لمتغير نوع المدرسة

| الأبعاد | نوع المدرسة | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | حكومية | ١٤,٥١ | ٠,٦٠٠ | ٠,٥٥٠ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٥,٠٧ | | |
| خدمات التقييم والتشخيص | حكومية | ٢١,٥٩ | ٠,٢١٦ | ٠,٨٢٩ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ٢٢,٠٠ | | |
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | حكومية | ١٨,٤٠ | ١,٤٦ | ٠,١٤٩ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٩,٨٦ | | |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | حكومية | ١٧,٤٢ | ٠,٣١١ | ٠,٧٥٦ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٧,٤٣ | | |
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | حكومية | ٢١,٦٢ | ١,٠٩٢ | ٠,٢٧٨ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ٢٣,٠٧ | | |

| الأبعاد | نوع المدرسة | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | حكومية | ٢٨,٤٧ | ٠,٧٤٧ | ٠,٤٥٨ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ٢٩,٩٣ | | |
| الخدمات اللامنهجية | حكومية | ١٣,٠٧ | ٠,٠٥٤ | ٠,٩٥٧ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٣,١٣ | | |
| الخدمات التدريبية | حكومية | ١١,٠٠ | ١,١٧٣ | ٠,٢٤٥ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٢,٠٠ | | |
| خدمات العلاج السلوكي | حكومية | ١١,٩٣ | ٠,٠٨١ | ٠,٩٣٦ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٢,٠٠ | | |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | حكومية | ١١,٩٥ | ٠,٤٠٩ | ٠,٦٨٤ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١١,٦٠ | | |
| الأداة ككل | حكومية | ١٦٢,٦٢ | ١,٠١٩ | ٠,٣١٢ |
| | خاصة وأهلية وتطوعية | ١٧٥,٠٧ | | |

جدول (٣ج) متوسط درجات الأفراد على أداة الدراسة ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعاً لمتغير معدل دخل الأسرة

| الأبعاد | معدل دخل الأسرة | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | أقل من ٣٠٠ دينار | ١٤,٤٧ | ٠,٣٥١ | ٠,٧٢٧ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١٤,٧٨ | | |
| خدمات التقييم والتشخيص | أقل من ٣٠٠ دينار | ٢١,٨٢ | ٠,٦٩٢ | ٠,٤٩١ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ٢٠,٦١ | | |
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | أقل من ٣٠٠ دينار | ١٨,٧٩ | ٠,٩١٨ | ٠,٣٦٢ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١٧,٩٤ | | |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | أقل من ٣٠٠ دينار | ١٧,٧٩ | ١,٨٥١ | ٠,٠٦٨ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١٦,٠٦ | | |

| الأبعاد | معدل دخل الأسرة | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | أقل من ٣٠٠ دينار | ٢١,٩٧ | ٠,٤٨٤ | ٠,٦٣٠ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ٢١,٣٥ | | |
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | أقل من ٣٠٠ دينار | ٢٩,٣٦ | ١,٧٥٢ | ٠,٠٨٤ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ٢٦,١٨ | | |
| الخدمات اللامنهجية | أقل من ٣٠٠ دينار | ١٣,٥٩ | ٢,٣٦١* | ٠,٠٢١ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١١,٠٠ | | |
| الخدمات التدريبية | أقل من ٣٠٠ دينار | ١١,٤١ | ١,٤٦٤ | ٠,١٤٨ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١٠,٢٤ | | |
| خدمات العلاج السلوكي | أقل من ٣٠٠ دينار | ١٢,٠٧ | ٠,٩٨٤ | ٠,٣٢٨ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١١,٢٩ | | |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | أقل من ٣٠٠ دينار | ١١,٩٦ | ٠,٧٥٥ | ٠,٤٥٣ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١١,٣٥ | | |
| الأداة ككل | أقل من ٣٠٠ دينار | ١٦٧,٢٢ | ١,١٨٦ | ٠,٢٣٩ |
| | ٣٠٠ دينار فأكثر | ١٥٣,٨٣ | | |

( * دالة إحصائياً عند≤ α ٠,٠٥ )

جدول (٣د) متوسط درجات الأفراد على أداة الدراسة ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبعاً لمتغير عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة

| الأبعاد | عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | طفل واحد | ١٤,٥٤ | ٠,٣٢٠ | ٠,٧٥٠ |
| | أكثر من واحد | ١٤,٧٩ | | |
| خدمات التقييم والتشخيص | طفل واحد | ٢٠,٩٤ | ١,٤٨٧ | ٠,١٤١ |
| | أكثر من واحد | ٢٣,٣٥ | | |

| الأبعاد | عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة | المتوسطات | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | طفل واحد | ١٨,٨٧ | ٠,٧٣٢ | ٠,٤٦٦ |
| | أكثر من واحد | ١٨,٢٥ | | |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | طفل واحد | ١٧,٥٤ | ٠,٢١٦ | ٠,٨٣٠ |
| | أكثر من واحد | ١٧,٣٥ | | |
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | طفل واحد | ٢١,٩٠ | ٠,٠١١ | ٠,٩٩١ |
| | أكثر من واحد | ٢١,٩٢ | | |
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | طفل واحد | ٢٨,٨٢ | ٠,١٠١ | ٠,٩٢٠ |
| | أكثر من واحد | ٢٨,٦٥ | | |
| الخدمات اللامنهجية | طفل واحد | ١٣,١٢ | ٠,١١٢ | ٠,٩١١ |
| | أكثر من واحد | ١٣,٠٠ | | |
| الخدمات التدريبية | طفل واحد | ١١,٢٢ | ٠,٠٥٦ | ٠,٩٥٦ |
| | أكثر من واحد | ١١,١٧ | | |
| خدمات العلاج السلوكي | طفل واحد | ١١,٨٨ | ٠,٢٨٢ | ٠,٧٧٩ |
| | أكثر من واحد | ١٢,٠٩ | | |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | طفل واحد | ١١,٥١ | ١,٦٢٥ | ٠,١٠٨ |
| | أكثر من واحد | ١٢,٧٠ | | |
| الأداة ككل | طفل واحد | ١٦٣,٥٤ | ٠,٤٥٧ | ٠,٦٤٩ |
| | أكثر من واحد | ١٦٨,٣٣ | | |

جدول (٤) ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المستوى الأكاديمي لولي الأمر

| الأبعاد | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع مربع التباين | متوسط مربع التباين | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| خدمات التدخل والإحالة | بين المجموعات | ٣ | ٣٣,٧٦٩ | ١١,٢٥٦ | ١,١١١ | ٠,٣٥٠ |
| | داخل المجموعات | ٧٣ | ٧٣٩,٣٢٢ | ١٠,١٢٨ | | |
| خدمات التقييم والتشخيص | بين المجموعات | ٣ | ٢٣١,٧٦٥ | ٧٧,٢٥٥ | ١,٩٢٠ | ٠,١٣٤ |
| | داخل المجموعات | ٧١ | ٢٨٥٦,٩٠٢ | ٤٠,٢٣٨ | | |
| خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | بين المجموعات | ٣ | ١٠,٩٧٧ | ٣,٦٥٩ | ٠,٣١٥ | ٠,٨١٥ |
| | داخل المجموعات | ٧١ | ٨٢٥,٠٢٣ | ١١,٦٢٠ | | |
| خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | بين المجموعات | ٣ | ٣١,١٢٥ | ١٠,٣٧٥ | ٠,٨٧٢ | ٠,٤٦٠ |
| | داخل المجموعات | ٧٠ | ٨٣٢,٥١٠ | ١١,٨٩٣ | | |
| الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | بين المجموعات | ٣ | ٥٦,٩٥٥ | ١٨,٩٨٥ | ٠,٩٠٦ | ٠,٤٤٣ |
| | داخل المجموعات | ٧١ | ١٤٨٧,٧٩١ | ٢٠,٩٥٥ | | |
| خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | بين المجموعات | ٣ | ٥٩,٤٢٣ | ١٩,٨٠٨ | ٠,٤٣٨ | ٠,٧٢٧ |
| | داخل المجموعات | ٦٩ | ٣١٢٣,٨٣٧ | ٤٥,٢٧٣ | | |
| الخدمات اللامنهجية | بين المجموعات | ٣ | ٤١,٧٥٦ | ١٣,٩١٩ | ٠,٨٢٨ | ٠,٤٨٣ |
| | داخل المجموعات | ٦٩ | ١١٥٩,٢٣١ | ١٦,٨٠٠ | | |
| الخدمات التدريبية | بين المجموعات | ٣ | ٢٨,٣٦٤ | ٩,٤٥٥ | ١,١١٣ | ٠,٣٥٠ |
| | داخل المجموعات | ٦٩ | ٥٨٦,٢٦٦ | ٨,٤٩٧ | | |
| خدمات العلاج السلوكي | بين المجموعات | ٣ | ٢,٩٠٧ | ٠,٩٦٩ | ٠,١١٥ | ٠,٩٥١ |
| | داخل المجموعات | ٦٩ | ٥٨٢,٢١٦ | ٨,٤٣٨ | | |
| الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | بين المجموعات | ٣ | ١٠,٨١٩ | ٣,٦٠٦ | ٠,٤١٣ | ٠,٧٤٤ |
| | داخل المجموعات | ٦٩ | ٦٠١,٨٦٦ | ٨,٧٢٣ | | |
| الأداة ككل | بين المجموعات | ٣ | ٣١٨٦,٥٨٩ | ١٠٦٢,١٩٦ | ٠,٥٩٢ | ٠,٦٢٢ |
| | داخل المجموعات | ٧٣ | ١٣١٠٤٥,٧٧٤ | ١٧٩٥,١٤٨ | | |

يتضح من الجدول رقم ٣ والجدول رقم ٤، أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(≤ α ٠,٠٥ ) في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ضمن كافة الأبعاد تبعا لمتغيرات صف الطفل، ونوع المدرسة، وعدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة، والمستوى الأكاديمي لولي الأمر.

كما يتضح من الجدول رقم ٣ أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم في مجالا لخدمات اللامنهجية تبعا لمتغير معدل دخل الأسرة (ت = ٢,٣٦١a = ٠,٠٢١)٠ وقد أظهرت المتوسطات أن مستوى رضا أولياء الأمور ذوي الدخل الأقل من ٣٠٠ دينار (المتوسط = ١٣,٥٩) أعلى منه لدى أولياء الأمور من ذوي مستوى الدخل ٣٠٠ دينار فأكثر (المتوسط = ١١,٠٠) . في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(≤ α ٠,٠٥ ) في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ضمن الأبعاد الأخرى تبعا لمتغير معدل دخل الأسرة.

## مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان وقد دلت نتائج الدراسة فيما يخص السؤال الأول (ما مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم؟) على أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية. وبشكل عام يلاحظ وجود مستوى من الرضا بدرجة متوسطة بدلالة سلّم الإجابة ، حيث بلغ متوسط أداء العينة على الأداة ككل (٢,٩٥). ومن خلال هذه النتيجة يتبين أن مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم كان متفاوتا لكنه مقبول بدرجة متوسطه وهذا ما يجعل إجابة السؤال الأول واقعية فيما يخص البعد المتمثل في أن مستوى الرضا كان عاليا في الخدمات المقدمة من معلم غرفة المصادر وفقا للفقرات التي تندرج تحت هذا البعد، حيث إن وجهة نظر الآباء كانت مقبولة فيما يخص هذا البعد ويعزى ذلك إلى أن الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر تختلف عن الخدمات المقدمة من المعلم العادي، وفي غالب الأحيان تكون ملموسة لولي الأمر أكثر منها للمعلم العادي مما جعل أولياء الأمور يجيبون بطريقه متشابهة على هذا البعد من جهة ومن جهة أخرى فإن الطفل نفسه حدث فيه تغير ملموس من حيث دافعيته للدراسة واستجابته للتعلم، كذلك مراجعة ولي الأمر المباشرة للمعلمين في غرفة المصادر لها أثر كبير في الاستجابة بهذه الشاكلة عن الخدمات لما لدى المعلمين من قدرة على التعامل مع أولياء الأمور والمعرفة الدقيقة والعالية بسلوكيات الطفل وإعطاء فكره واضحة عن الطفل والاهتمام الزائد في حل مشكلة الطفل، لأن ذلك يعتبر نجاحا للمعلم نفسه في حين أن المعلم العادي يعجز عن كل هذا وخاصة إذا كان الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لما لديهم من عدد كبير من الطلبة، كل هذه العوامل مجتمعة أعطت هذه النتيجة الواقعية بأن تصدرت الخدمات المقدمة من معلم غرفة المصادر مستوى عاليا من الرضا.

أمـا فيما يخص البعـد الثاني المتمثـل في خدمات البيئة الصفية والتي تصدرت الترتيب الثاني في مستوى الرضا أيضا فإن له علاقـة بالزيارات المتتابعة من أولياء الأمور لغرفـة المصادر والاطلاع على مدى الاختلاف بين غرفة الصـف العاديـة وغرفة المصـادر من حيث سـعة الغرفة وإنارتها وشروط الأمن والسـلامة وترتيب أثاث الغرفة ومناسـبة الأثـاث والتهويـة الجيدة، كـما أن حب الطفل لغرفـة المصـادر والرغبة في التخلص من الجـو الروتيني القاتـل في غرفة الصف العادي والذي يشـعر فيه الطفل بأنـه يهدر الوقت دون أن يلقى الاهتمام المطلوب ولدت لديه رغبة وحب للمعلم وللغرفة مما جعل ذلك ينعكس على أفكار أولياء الأمور في الاستجابة على فقرات الأداة بشـكل متشـابه، كل هـذه العوامل مجتمعـة جعلت من إجابـات أولياء الأمور إجابات واقعية، وتنمّ عن صدق في الاسـتجابة على أداة الدراسة بشكل دقيق وهذا يرفع من مصداقية الدراسة.

أما فيما يخص بعد الخدمات اللامنهجية والذي حظي على أقل الأبعاد رضا من قبل أولياء الأمور ولكنه لم ينزل عن المتوسـط للرضا فهو يعتبر نتيجة واقعية وذلك وفقا للفقـرات التي اندرجـت تحت هذا البعـد والتي هي في الغالـب ما تكون متفاوتة لدى المعلمين في غرفة المصادر لما يقف من عوائق أمامها وأول هذه العوائق الجانب المالي الـذي يحد من القيام بمثل هذه الخدمات والتي تمثلت في أداة الدراسـة بإعداد الحفـلات وتوفير الأفلام الترفيهية والنشـاطات اللامنهجية أثناء الإجازات وإشراك أولياء الأمور في هذه النشـاطات والقيـام بالرحلات العلمية . والمتفحص لهذه الخدمات يرى أن جميعها تتطلب ميزانية ولاسـيما أن الميزانية مأخوذة من ميزانية المدرسـة والتي تواجه ضغوطـا كبيرة في النفقات والمتطلبات مما يحد من القيام بهذه الخدمات بشكل أو بآخر وهذا التفسير يعتبر واقعيـا مـن هذه الجهة، ومـن جهة أخـرى كان الباحث أحـد المعلمـين السـابقين في المديريـات والمـدارس التي طبقـت فيها العينة وكان يشـعر بهذه المعوقات حين اتجاه تنفيـذ الخدمات اللامنهجية ويواجه صعوبة في تنفيذها؛ ولهذا كانت النتيجة واقعية جدا في هذه الدراسة.

أما فيما يخص مسـتوى الرضا بعامـة فإنه كان بدرجة متوسـطة (٢,٩٥)، في حين كانت نقطة القطع (٢,٥)، فهذا منسـجم فعلا مع الخدمات المقدمة بغرف المصادر، حيـث إن وزارة التربية والتعليم في الأردن مهتمة بغرف المصادر من حيث التجهيـز وإعداد المعلمين والإشراف على هذه الغرف وزيـادة عددها وهذا واضح من خلال الزيـارة التـي قـام بها الباحـث للمسـؤولين مباشرة عن غـرف المصـادر أثناء تطبيـق أداة الدراسـة في مديريات التعليم ؛ مما جعل النتائج تخرج بهذا الشـكل في الدراسة الحالية، وتتفق إجابة السؤال الأول في الدراسة الحالية مع دراسة كل من(Larter,1986) ودراسة (Afflek,1988 ومن الدراسـات الحديثة دراسـة (Siebes etal2006) ومـن الدراسـات العربيـة الحديثة التي تتفـق في الإجابة عن هذا السؤال دراسة بعيرات(٢٠٠٥)

أمـا فيما يخـص مناقشـة نتيجـة السـؤال الثـاني (هل يختلف مسـتوى رضـا أولياء الأمور عـن الخدمات التي تقدمها غـرف المصادر لأبنائهـم ذوي صعوبات التعلم باختـلاف صـف الطفـل أو نـوع المدرسـة أو المسـتوى الأكاديمـي لـولي الأمـر أو معدل دخـل الأسرة أو عدد الأفـراد الذيـن يعانون مـن صعوبات تعلـم أو إعاقات داخل الأسرة ؟) فإن نتائج الدراسـة الحالية تشير إلى أنه لا يوجـد فروق ذات دلالة إحصائية على مسـتوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥ ) في مسـتوى رضـا أولياء الأمـور عن الخدمات التـي تقدمها غـرف المصـادر لأبنائهـم ذوي صعوبات

التعلـم ضمن كافة الأبعـاد تبعا لمتغـيرات صف الطفل ونوع المدرسة وعدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلـم أو إعاقـات داخـل الأسرة والمسـتوى الأكاديمي لـولي الأمر . وهـذه النتيجة تعتـبر نتيجـة واقعية وذلك لعدة أسـباب، فمن حيث صف الطفل لم يظهر اختلاف في مسـتوى الرضـا لأوليـاء الأمـور يفسر بـأن صفوف الأطفـال كانت متقاربة وهـي المرحلـة الابتدائية والتي تـم تحليلها من الصف الأول حتـى الثالث ومن الصف الرابع حتى السـابع وهذا يؤشر على أن المشـكلات التي يواجههـا هؤلاء الطلبة هي متشـابهة وأن الخدمات التي يتلقاها الطلبة أيضا متشابهة مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهـم تعود إلى صف الطفل؛ لـذا يعتبر الباحث أن هذه الإجابـة واقعية، كذلك في متغير نوع المدرسـة والذي لم تظهـر فيه فروق بـين أولياء الأمور لمسـتوى الرضا عن الخدمات قد يعود ذلك إلى أن الفلسـفة التي تنطلق منها المدارس الخاصة والحكومية هي فلسـفة واحدة وكذلك وتقـارب الخدمات التي تقدمها، كما يمكن تفسـير عدم وجـود الفروق بين مجموع المتغيرات بأن تجهيزات غرف المصادر متشـابهة بدرجة تكاد تكون واحدة والسبب في ذلـك أن معظـم التجهيـزات هـي منح مـن دول داعمة لـوزارة التربية والتعليـم في الأردن في هذا المجال حيث كانت هذه المنح موادا عينية وليسـت دعما ماليا مما جعل هـذه الغـرف تتشـابه في تجهيزاتهـا وخدماتهـا وبالتـالي انعكسـت على اسـتجابة أولياء أمور الطلبة في الدراسـة الحاليـة، كـما أن القوانـين والأنظمـة السـائدة في غـرف المصـادر تعتـبر واحـدة، أما فيما يخـص تأهيـل المعلمين فـإن جميع المعلمين المتواجديـن في غرف المصادر هم من حملـة الدبلوم العـالي وبكالوريوس التربيـة الخاصة، كما أأن المسـتوى الأكاديمـي لم يظهـر أية فـروق في الرضا، وقد يرجع هـذا لعدم المعرفة الكافيـة بصعوبات التعلم بالنسـبة لأولياء الأمور والخدمـات التي يمكن أن تقدم لهـم مما جعل أوليـاء الأمور يعتقـدون أن هذه الخدمات المتواجـدة داخل المدرسـة تمثل جميع الخدمـات المطلوبة وبالتالي أظهروا الرضا من الخدمات المقدمة لأبنائهم مما لعب دورا في عدم وجود الفروق بين المتغيرات المذكورة في السؤال الذي حاولت الدراسة الإجابة عنه.

أما فيما يخص متغير دخل الأسرة فقد أظهرت الدراسة الحالية أن مسـتوى رضا أوليـاء الأمور ذوي الدخل الأقل من ٣٠٠ دينار (المتوسط = ١٣,٥٩) أعلى منه لدى أولياء الأمـور من ذوي مسـتوى الدخل الأعلى مـن ٣٠٠ دينار، (المتوسط = ١١,٠٠)، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التـي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبـات التعلم ضمن الأبعاد الأخـرى تبعا لمتغير معـدل دخل الأسرة، وهنا يـرى الباحث أن هـذه النتيجة واقعية لأن الأمر متعلق بالناحية الاقتصادية والتي تنعكس على النواحـي الاجتماعيـة والتعليميـة والترفيهية، فالأسر التـي يقل دخلها عن ٣٠٠ دينار تلائم حاجتها وفقا لمعدل الدخل، لذا كانت هذه الأسر راضية عن الخدمات المقدمة لأبنائهـم بدرجـة أكثر مـن الأسر التي تعيـش في بحبوحة مـن العيـش وفقا للمسـتوى المعيشي لكل منهـا؛ لذا تعتبر الأسرة الفقـيرة أن كل ما يقدم لأبنائهـا من خدمات يعتبر مسـاعدة لهـا لأن طموحاتها أقل مـن الأسرة التي ترى أن هذه الخدمات هي من مقدورها وأنها لا تشكل أهمية كبيرة بالنسـبة لها، لذا جاءت هذه النتيجة والتي يعتبرها الباحث نتيجـة دقيقـة وواقعية. وتتفق إجابة السـؤال الثاني في هذه الدراسـة مع دراسـة كل من (garrick& salend,2000) ودراسـة العايد (٢٠٠٣)ودراسـة (٢٠٠٤) Education service ودراسـة Shuwa, Fitzgerald, Clement, & Grant, 2006) ودراسـة (Chang & Hcu,2007) ودراسة الحديدي (٢٠٠٣)

## توصيات الدراسة

في ضوء النتائج الحالية توصي الدراسة بما يلي:

١- زيادة الخدمات المقدمة في غرف المصادر في مدينة في الأردن بشكل عام

٢- إشراك أولياء الأمور في طبيعة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

٣- تبني فلسفة توعية شاملة لأولياء الأمور حول الخدمات المقدمة في غرف المصادر.

٤- تبني فلسفة تعتبر أولياء الأمور ضمن دائرة الخدمات المقدمة لأبنائهم بحيث يلعبون الدورالمطلوب في إكمال ما تقدمه المدرسة وذلك بإشراكهم في البرامج التربوية المقدمة لأبنائهم .

## مراجع الدراسة

### أولاً: المراجع العربية


- الروسان، فاروق(٢٠٠١)، سيكولوجية الاطفال غير العاديين، ط٥،عمان:، دار الفكر للطباعة والنشر.
- العايد،واصف(٢٠٠٣) مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية،جامعة عمان العربية للدراسات العليا، رسالة ماجستير (غير منشورة)،عمان .
- القريوتي، يوسف والسرطاوي،عبد العزيز والصمادي،جميل(١٩٩٥) المدخل الى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى ( ٢٠٠٥ ) التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة . ط٢، عمان: دار الفكر .
- السرطاوي،زيدان،ابونيان،ابراهيم،(١٩٩٨)،غرفة المصادر،دليل المعلم التربية الخاصة(مترجم). جامعة الملك سعود،الرياض،المملكة العربية السعودية.
- الخطيب،جمال، الحديدي،منى،(٢٠٠٣)،قضايا معاصرة في التربية الخاصة،ط١،اكاديمية التربية الخاصة،الرياض..
- الخطيب،جمال،(٢٠٠٤)، تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية، ط١دار وائل للنشر،عمان.
- الخطيب،جمال، والحديدي،منى.(١٩٩٦).مناهج واساليب التدريس في التربية الخاصة.عمان، دار وائل للنشر

- الخشرمي،سحر(١٩٨٨) فاعلية الخطة التربيوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعوقين عقليا رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنيةعمان .
- الحديدي،منى(٢٠٠٣) المشكلات التي يواجهها معلمي ومعلمات غرف المصادر في الاردن.مجلة اكاديمية التربية الخاصة.
- بعيرات،محمد(٢٠٠٥). مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية، رسالة ماجستير غير منشورة،عمان الأردن،الجامعة الأردنية.


**ثانياً: المراجع الأجنبية**


- Affleck ,j.(1988) integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness . exceptional children V.54 .4, )p.48-339( .
- Chang, RN Mei-Ying,,& Hsu, RN. Li-Ling, (2007). The perceptions of Taiwanese families who have children with learning disability, Journal of Clinical Nursing , Blackwell Publishing Ltd.
- EducationServiceCenter region . (2004 ) . State wide survey of Parents of students receiving Spcial Education Services .Austin , TX
- Espin , C. A., Deno, S., &Albayrak K. D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How individualized are they? The Journal of Special Education, 32 (2), 164-174.
- Fagg,S ; Ahere ,D .,Skelton, S &Thornber , A;(1990),Entitlement for all in proactive: Abroad, balanced and relevant curriculum for Pupils with Severe and Complex Learning Difficulties in the'. David Fulton, London.
- Frend, Marilyn&Bursuck, William(2002) .Including Students With Special Needs. Allyn and Bacon. USA.
- Gallagher,j.(1995).Lesson Learned From the Implementation of the IEP: Application to the IFSP, Topic in Early Children Special Education, 15(3);p.353-379
- garrick, laurel. m. duhaney and spencer

journals/pp/01650254.html

- Phillips , p. (1990)A Self Advocacy plan for high school student with learning disabilities: A comparative case study Analysis of students , teacher and parents , perceptions of program effects . handicapped and Gifted Children , 23 , (8) ,466 -471
- Salvia, J.&ysseldyke,J. (2004)Assessment in special and an inclusive education . ninth edition .Boston . newYork. Houghton Mifflin company.
- Siebes ,R.C ., Wijnros , L. ,ketelaar ,M .,van Schie , P.E. M., Gorter,J ,W .and varmeer, A.(2006).Parent participation in pediatric rehabilitation treatment centers in the Netherlands: A parents' Viewpoint. child:Care,health and development,33 (2) ,196_ 205.
- Stephenson (1992) , perspectives of mother Whose Children Are in special day classes for learning disabilities . Journal of learning disabilities ,25 (8) , 539 -543
- Tulatta , R ; & Tompkins ; (1999) . Fundamentals of Specialeducation . prentic -Hall ,. New jersey .
- Weiderhalt,j;(1983)Adolescents With Learning Disabilities. The Problem in perspective inMann, Goodman,l. and Weiderhalt,j.(Eds): Teaching the Learnibg-Disabled Adolescent.Boston, Hughton Mifflin Company.
- Wong, B (1998) Learning about Learning Disabilities .Academic Press, Inc.

j.salend,(2000)parental perceptions of inclusive educational placements, remedial and special education, . 2. 2. pp: 121-128

- Latter ,(1986) Identification, placement and review process Parent Guardians Options Handicapped a gifted children code , from: http //: bibioline .nisc. com/scripts/ login dii/ 082004065301-29
- Lerner, J.W. (2000-).Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies , ( 8Th ed). New York: by Houghton Mifflin Company Boston .
- lovitt , thomas and suzanne, cushing,( 1999), parents of youth with disabilities their perceptions of school programs, remedial and special education . 20. 3. pp. 134-142
- Mandrell, C.& Shank , k,(2004) .Teacher Effectiveness in Special Education .Reports Research, EasternIllinoisUniversity.
- McNamar, B.E. (1998),Teacher Consultation: The Key to A Successful Resource room Program .perceptions.l.5.p120- 340
- Mercer, C.D.(1997).Students With Learning Disabilities,(5th Ed), Merrill New Jersey ,An Imprint Saddle River,
- Neitzel ; Carin ; Anne; Dopkins&Stright , (2004). Parenting behaviors during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and problem-solving context , International Journal of Behavioral Development , http://www.tandf.co.uk/

## الملاحق

### أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي ولي الأمر تحية طيبة وبعد ..

تهدف الأداة الحالية إلى معرفة مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر، ونحن إذ نأخذ من وقتك الثمين فإننا نتقدم لك بالشكر الجزيل آملين منك الإجابة عما ورد في هذه الأداة، علماً بأن كل ما تتضمنه سيستخدم لأغراض البحث العلمي ..

أرجو تعبئة هذه المعلومات للأهمية البالغة وذلك بوضع إشارة ( x) في المكان المناسب، مع ملاحظة أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة:

صف الطفل: .....

- نوع المدرسة:

خاصة حكومية أهلية تطوعية

- طبيعة العلاقة بالطفل:

أب أم غيرها ( )

- المستوى الأكاديمي لولي الأمر:

ابتدائية فأقل إعدادية ثانوية دبلوم بكالوريوس دراسات عليا .

- معدل دخل الأسرة:

أقل من ٣٠٠ دينار ٣٠٠ – ٥٠٠ أكثر من ٥٠٠

- عدد أفراد الأسرة:

أقل من خمسة خمسة فأكثر

- طبيعة الأسرة:

أسرة لديها طفل عادي أسرة لديها حالة صعوبات تعلم

- عدد أفراد الأسرة:

من ١-٤ أفراد من ٥ – ٨ أفراد أكثر من ٨ أفراد

- عدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة:

١ ٢ ٣ ٤ أو أكثر

- الفترة الزمنية التي مكث فيها الطفل في غرفة المصادر:

سنة واحدة سنتان ثلاث سنوات أكثر من ذلك

مثال:للإجابة عن فقرات الاستبانة ضع إشارة (x) في المربع الذي تراه أكثر مناسبة بالنسبة لك

| الرقم | الفقرات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الخدمة التي يتلقاها ولدي في غرفة المصادر ترفع عني كاهل تعليمه مطلقاً | | | | X |

| الرقم | الفقرات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| | خدمات التدخل والإحالة | | | | |
| ١ | أعتقد أن إجراءات ما قبل تحويل طفلي إلى غرفة المصادر كانت مناسبة | | | | |
| ٢ | أعتقد أن اكتشاف حالة طفلي كانت على يد معلم غرفة المصادر | | | | |
| ٣ | أعتقد أن إجراءات تحويل طفلي إلى غرفة المصادر جاءت في الوقت المناسب | | | | |
| ٤ | لقد شاركت في إحالة طفلي مع معلم غرفة المصادر | | | | |
| ٥ | تم استخدام اختبارات مناسبة لكشف حالة طفلي | | | | |
| | خدمات التقييم والتشخيص | | | | |
| ٦ | الاختبارات التي طبقت على طفلي كانت دقيقة ومناسبة | | | | |
| ٧ | إن تنوع الاختبارات أعطى صورة حقيقية لحالة طفلي | | | | |
| ٨ | اشتركت في عملية التقييم التي تلقاها طفلي | | | | |
| ٩ | مساهمتي في التقييم كانت محوراً أساسياً في عملية تقييمه | | | | |
| ١٠ | تم توضيح جميع الاختبارات المراد تطبيقها على طفلي من حيث محتواها ومعنى نتائجها | | | | |
| ١١ | اطلعت على جميع الاختبارات التي طبقت على طفلي | | | | |
| ١٢ | نتائج الاختبارات كانت مرضية بالنسبة لي | | | | |
| ١٣ | ارتبطت الخطة التربوية الفردية بنتائج التقييم | | | | |
| | خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر | | | | |
| ١٤ | أرى أن غرفة المصادر ذات سعة كافيةً للطلبة المتواجدين فيها | | | | |
| ١٥ | إنارة غرفة المصادر مناسبة | | | | |

| الرقم | الفقرات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٦ | أرى أن غرفة المصادر ذات تهوية جيدة | | | | |
| ١٧ | أعتقد أن أثاث غرفة المصادر مناسب لتعليم طفيل | | | | |
| ١٨ | أرى أن ترتيب أثاث غرفة المصادر سهل الاستخدام من قبل طفلي | | | | |
| ١٩ | تتوفر شروط الأمن والسلامة في غرفة المصادر | | | | |
| | خدمات إعداد الخطة التربوية الفردية | | | | |
| ٢٠ | ساهمت في إعداد الخطة التربوية لطفلي | | | | |
| ٢١ | أعرف مستوى الأداء الحالي لطفلي | | | | |
| ٢٢ | ارتبطت الخطة التربوية الفردية بالمنهاج الدراسي | | | | |
| ٢٣ | أتابع أولاً بأول مدى تحقيق الأهداف الواردة في الخطة التربوية الفردية | | | | |
| ٢٤ | تم توجيهي من قبل معلم غرفة المصادر لمتابعة الأهداف المقررة داخل الخطة داخل المنزل | | | | |
| ٢٥ | ارتبطت الخطة التربوية الفردية لطفلي بالمنهاج المدرسي | | | | |
| | الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر | | | | |
| ٢٦ | معلم غرفة المصادر متجدد في معلوماته | | | | |
| ٢٧ | معلم غرفة المصادر قادر على مساعدة طفلي في القراءة والكتابة . | | | | |
| ٢٨ | معلم غرفة المصادر لبق في تعامله مع الأسر | | | | |
| ٢٩ | أعتقد أن معلم غرفة المصادر لديه أسلوب محبب في تعليم طفلي | | | | |
| ٣٠ | طفلي يستجيب مع معلم غرفة المصادر أكثر من استجابته مع معلم الصف العادي | | | | |
| ٣١ | أرى أن تعليم طفلي من قبل معلم غرفة المصادر زاد من دافعيته للتعلم | | | | |
| ٣٢ | أشعر بالرضا عن معلم غرفة المصادر | | | | |

| الرقم | الفقرات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| | خدمات المتابعة مع أولياء الأمور | | | | |
| ٣٣ | يقوم معلم غرفة المصادر بعقد لقاءات دورية مع الأسر | | | | |
| ٣٤ | أشعر بفائدة الاجتماعات المعقودة من قبل معلم غرفة المصادر | | | | |
| ٣٥ | يتصل معي معلم غرفة المصادر هاتفياً بشكل دوري | | | | |
| ٣٦ | يخبرني معلم غرفة المصادر عن نقاط القوة ونقاط الضعف عند طفلي أولاً بأول | | | | |
| ٣٧ | يقوم معلم غرفة المصادر من خلال هذه الاجتماعات ببناء حلقة الاتصال ما بين أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم | | | | |
| ٣٨ | أشعر بأن هذه الاجتماعات قد زادت من علاقاتي الاجتماعية والتي تنعكس على طفلي | | | | |
| ٣٩ | يوجهني معلم غرفة المصادر إلى الأساليب العلمية المتبعة في تدريس طفلي | | | | |
| ٤٠ | يقوم معلم غرفة المصادر من خلال هذه الاجتماعات ببناء حلقة الاتصال ما بين أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومعلمي الصفوف | | | | |
| ٤٢ | يعززني معلم غرفة المصادر عندما أنجح مع طفلي | | | | |
| | الخدمات اللامنهجية | | | | |
| ٤٣ | معلم غرفة المصادر يقوم بإعداد رحلات علمية | | | | |
| ٤٤ | يقوم معلم غرفة المصادر بتوفير الأفلام الترفيهية | | | | |
| ٤٥ | معلم غرفة المصادر يعد حفلات ترفيهية للطلبة تزيد من رغبتهم في التعلم داخل الغرفة | | | | |
| ٤٦ | يشرك معلم غرفة المصادر أولياء الأمور في إعداد الأنشطة اللامنهجية | | | | |
| ٤٧ | يزودني معلم غرفة المصادر بأنشطة لامنهجية يمكن استخدامها مع طفلي أثناء الإجازات | | | | |

| الرقم | الفقرات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| | خدمات العلاج السلوكي | | | | |
| ٥٢ | أشعر بأن معلم غرفة المصادر مدرك لمشكلات طفلي السلوكية. | | | | |
| ٥٣ | أشعر بأن معلم غرفة المصادر ساهم في حل المشكلات السلوكية لدى طفلي بشكل إيجابي وفعال | | | | |
| | خدمات العلاج السلوكي | | | | |
| ٥٢ | أشعر بأن معلم غرفة المصادر مدرك لمشكلات طفلي السلوكية. | | | | |
| ٥٣ | أشعر بأن معلم غرفة المصادر ساهم في حل المشكلات السلوكية لدى طفلي بشكل إيجابي وفعال | | | | |
| ٥٤ | أرى أن إرشادي من قبل معلم غرفة المصادر بكيفية معالجة طفلي من الناحية السلوكية كان له الأثر الأكبر في حل مشكلاته السلوكية | | | | |
| ٥٥ | إن خدمات المعالجة السلوكية المقدمة في غرفة المصادر انعكست على إنجاز ودافعية طفلي | | | | |
| | الخدمات المتعلقة بالوسائل والأساليب المستخدمة | | | | |
| ٥٦ | تتنوع الوسائل التعليمة في غرفة المصادر بشكل يمكن طفلي من التعلم | | | | |
| ٥٧ | يستخدم معلم غرفة المصادر الحاسوب في التعليم | | | | |
| ٥٨ | يستخدم معلم غرفة المصادر التعليم الفردي مع طفلي | | | | |
| ٥٩ | يعتمد معلم غرفة المصادر على أساليب تختلف عن أساليب المعلمين الآخرين | | | | |

# نحو دراسة فنية للشعر في العصر المملوكي

**د. وئام محمد أنس**
جامعة المجمعة – كلية التربية بالمجمعة

**المستخلص**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ضرورة رد مظاهر التفكير النقدي إلى أصولها ، والوقوف على مدى شرعية الأسس والمعايير التي تقوم عليها تلك المظاهر متخذة من الشعر في العصر المملوكي مثالاً تطبيقيًا على مدى نجاعة الدراسات النقدية ، في رصد الظواهر الفنية وتحليلها تحليلاً مبنيًّا على أسس علمية وموضوعية في الوقت نفسه .

وإذا ما كانت هناك أُلفة لتوجيه الاتهامات لأدب هذه الحقبة عامة والشعر خاصة ، كان لزامًا علينا أن نضع أيدينا على مواطن الخلل التي أدت إلى تجريد أدب هذا العصر من الشعرية، ووسمه بسمات الضمور والجفاف والاضمحلال ، ولذا فستكون دراستي على ثلاثة محاور، أولاً: سأستعرض المناهج التي درست شعر هذا العصر ، وثانيًا: سأبين مرجعية هذه الدراسات وثالثًا: سأدلل على ما توصلتُ إليه من خلال التطبيق على إحدى الظواهر الشعرية .

**Abstract**

Importance of this study stems from the need to stand in front of a monetary phenomenon, related to the Mamluky era literature in general and especially the hair of it, namely, the habit of many researchers and scholars prior to the issuance of the provisions of the hair, without addressing the analysis and study texts, and other technical values held accountable. And if so where is the home of the fault? Is the Code of poetry of this age? Or in the way of criticism, and theories of treatment for the blog?

This study raises several questions, including: What are the approaches that have dealt with poetry Mamluky study? And reference these approaches? What is the impact of such reference in the production of poetry critic of the code in the Mamluky era? This research assumes that the disorder may lie in the application of approaches that have dealt with the study poetry the Mamalek. When subjecting this hypothesis for observation and testing, we found that most of these approaches is going on in three districts, including:

1 - the historical method.

2 - Social approach (sociological).

3 - tutorial rhetorical.

The study stands over the fulcrum poetic experience on the facts and events, and the nature of the relationship circumstance creative poetic text (culture Circumstantial - an event). Stopsin front of question then it see a very necessary: if the elements of history and society (events - facts - Culture Circumstantial) had melted in the poetic text, is correct in his analysis that the resort to the historical method alone? Is the text a reflection of class consciousness? Does the recipient's role in determining the pattern of the text?

The study of the most prominent modern curriculum, which addressed the study of poetry in the Mamluky era, and pursues in this axis approach descriptive procedural to identify the most important tools that begged them to extrapolate the poetic texts and analysis it - the study attempts to stand on the reference methods, and it seems that the authorities place on several contexts, most notably the following:
1 - the text (of the circumstances surrounding: conditions and events ...).

2 - creator (its origins and how it relates to the text and the surrounding environment).

3 - receiver (types of readers, the public historical, and forecast horizons).

4 - Critical (background ideology).

The study investigates the efficacy of monetary authorities in production.

**أولاً: المناهج الحديثة التي تناولت الشعر المملوكي بالدراسة**

ورد في لسان العرب: طريق نَهْجٌ بَيِّنٌ واضحٌ، ومنهج الطريق وضحُه والمنهاج كالمنهج. وفي التنزيل « لكلٍ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجًا ». وأنهج الطريقُ وضح واستبان [١].

وفي الاصطلاح المنهج هو الخطة التي يتبناها الباحث، وهو بصدد التصدي لحل إشكالية علمية لموضوع ما، وذلك بمساءلة قيمه واقتراح بعض الفرضيات المناسبة، بغرض الوصول إلى القاعدة التي تحكم ظواهر هذا الموضوع.

والمنهج إضافة إلى كونه قواعد مؤكدة تقي من الزلل، وتقود الباحث إلى السبيل هو أيضًا بالضرورة منظومة من الأدوات والمفاهيم بها تتقعد القواعد وتتضح المفاوز والمسالك، كما أنه محكوم بفضاء نظري وأبستمي يشكِّل رحمه ومجاله الحيوي[٢].

إذن فلكل منهج أدواته ووسائله التي يتوسل بها الباحث إلى تفتيت الظاهرة المدروسة إلى عناصر، واستحضار الأدلة المنطقية على ما وصل من فرضيات، ثم استنباط القاعدة التي تحكم سيرورة هذه العناصر وتلك الأدلة والفرضيات، وطبيعة العلاقات التي تحكمها.

إن المتفحص للدراسات النقدية الحديثة التي تصدتْ لدراسة الشعر في العصر المملوكي، يجد أن جلها قد دار على ثلاث دوائر، أهمها:

١- المنهج التاريخي.

٢- المنهج الاجتماعي.

٣- المنهج البلاغي.

ولا أستطيع أن أجزم بأن هذه المناهج الثلاثة، قد حُدَّتْ بحدود ومُيِّزتْ بفواصل في جميع الدراسات التي تناولت الشعر المملوكي، فإنه كثيرًا ما نجد الناقد يخلط ما بين المنهجين التاريخي والاجتماعي، أو الجمع بين الثلاثة: التاريخي والاجتماعي والبلاغي.

من أمثلة هذه الدراسات دراسة موسومة باسم « شعر الصراع مع الفرنجة – دراسة تاريخية معمّقة » للدكتور فيصل أصلان ». جاءت هذه الدراسة في بابين، جاء الباب الأول في أربعة فصول:

- الفصل الأول: بدايات شعر الصراع مع الفرنجة.
- الفصل الثاني: الشعر وعماد الدين زنكي.
- الفصل الثالث: الشعر والدولة النورية.
- الفصل الرابع: الشعر والدولة الصلاحية.

وجاء الباب الثاني في خمسة فصول:

- الفصل الأول: أعقاب الأيوبيين وانقطاع المسيرة.
- الفصل الثاني: الشعر المباشر في الصراع مع الفرنجة زمن أعقاب الأيوبيين
- الفصل الثالث: صدر دولة المماليك وإعادة التأسيس والإنجاز.
- الفصل الرابع: الشعر المباشر في الصراع مع الفرنجة زمن المماليك.
- الفصل الخامس: النسق غير المباشر من شعر الصراع مع الفرنجة زمن أعقاب الأيوبيين والمماليك.

(١) انظر لسان العرب، مادة « نهج »، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار المعارف، مصر.

(٢) ظواهر نصية، نجيب العوفي ص ٧، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، سنة ١٩٩٢م. من كتاب «النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية»، محمد الناصر العجيمي ص ٤٨٨، كلية الآداب – سوسة، دار محمد علي الحامي – صفاقس، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٨م، تونس.

وقد أعلن الباحث في مقدمته أنّ هناك أهدافًا علمية لهذه الدراسة، وأهدافًا تربوية. من أهم هذه الأهداف الآتي:

١- إثبات أن الشعر في تلك الفترة شارك في صناعة الأحداث، ولم يكتف بمواكبتها

٢- رصد ارتقاء مكانة الشاعر وتغير خطابه، وبالتالي تقويمه بشكل مختلف عن تقويم شاعر المدح الواقف بأبواب السلاطين.

٣- رصد تدرج الشعراء في فتح آفاق حركة الإصلاح والتوحيد والتحرير، وتجاوز تلك الآفاق ساعة الإنجاز إلى ما هو أبعد منها.

٤- رصد الدلالات النفسية والفكرية المصاحبة لتطور الشعر على مستوى الشعراء أنفسهم والمستوى العام اجتماعيًّا وسياسيًّا.

٥- الإسهام في جلاء صفحات تُضاف إلى مقدمات الوعي والالتزام في تراثنا بما ينصف ذلك التراث.

٦- خلخلة ما ران على الأذهان من وصف أدب الفترة المعنية بالضعف والتقليد.

وأما الأهداف التربوية فتدور في مجملها حول إيقاظ الشباب،وإرشادهم إلى

٧- ضرورة اعتماد العلم، ووحدة الصف، والتفاؤل، والانتماء. ثم ذكر أنَّ من وسائل الإقناع بهذه الغايات أمرين:

الأول أنّ هذه النصوص تجلو للناظرين حقائق موثقة من تاريخنا ( في إشارة إلى وعده باستخدام المنهج التاريخي).

والثاني ما يختص به الفنان من أساليب تأثيرية في المتلقين، تحملهم على الأخذ بما يريد، معروضًا بمعارض الجمال ( في إشارة إلى وعده باستخدام التحليل الفني ).

في الفصل الأول من الباب الأول تحت عنوان « بدايات شعر الصراع مع الفرنجة» نرى الباحث يقسم الشعراء ثلاثة أقسام:

الأول ما كان في استباق الأحداث.

والثاني من لم يملك غير النحيب.

والثالث مزيج من هذا وذاك. وفي استعراضه للنماذج الشعرية في سياق حديثه عن هذه الأنواع الثلاثة نراه أولاً يستند على الوثائق التاريخية المتعلقة بالنموذج الشعري فيذكرها في الحاشية لكنه في تعليقه على تلك النماذج لم يوضح لنا مدى انعكاس الأحداث التاريخية على النص، وما إذا كان النص نقلاً حرفيًّا لتلك الأحداث أو كان تأويلاً لها.

وقد كنت أتوقع أن يتصدى الباحث لتلك النصوص بالتحليل والدراسة الفنية، والكشف عن الأدوات الفنية التي تشكَّلت من خلالها رؤية الشاعر للحدث التاريخي لكن الباحث اكتفى باستخراج مضامين النصوص، من أمثال قوله: «إنه يحض على النهوض إلى مواجهة طلائع الفرنج وصيانة الثغور » [٣].

وقوله: « يغلب على النص وصف الحدث، ومعاني البكاء على الإسلام وحرماته»[٤]

وكذلك التعليقات العامة مثل: « فهذه معان تقليدية قد يكون فيها من المبالغة ما يفيض عن حقيقة الممدوح من حيث السلطة والسطوة واستطارة الذكر [٥] عدا بعض الإشارات الفنية الخافتة مثل قوله: « الشاعر بدأ بضمير المخاطَب المفرد ـ على الرغم من مقام التعظيم والمعاني

(٣) شعر الصراع مع الفرنجة – دراسة تاريخية تحليلية معمقة، فيصل أصلان، دار التوحيدي للنشر، الطبعة الأولى، سنة ١٤٢٦هـ، سنة ٢٠٠٥م، حمص، سورية.
(٤) المرجع نفسه ص ٢٦.
(٥) نفسه ص ٢٢.

الفضفاضة ـ ثم عدل عنه إلى جماعة المخاطبين » [٦].

ثـم نجـده بعد ذلك يركز على سـيرة القادة الثلاثة: عماد الديـن زنكي، ونور الدين محمـود، وصلاح الدين الأيـوبي في الفصـول الثلاثـة: الثـاني والثالـث والرابع، ويأخـذ في سرد النـماذج الشـعرية المتعلقـة بهـم، سـواء منهـا مـا ارتبط بتخليـد أعمالهم، أو حثهم عـلى عمل فيه مصلحـة الأمـة، أو تهنئتهم عـلى انتصار مـا. لكن عمل الباحـث في هـذه الفصـول قد اقتـصر على الاستشـهاد بالشـعر واسـتخراج المضامـين، فهو لم يصـل إلى مرحلة الوصف فضلاً عنه التفسـير، فلم يبين علاقة هذه السير بالنصـوص، ومـا مـدى تأثـر مبدعيها بأصحـاب تلك السير ؟ وما هي الأدوات الفنية التي تشكَّلت من خلالها ملامح هذه الشخصيات ؟

إن هناك سؤالين غاية في الأهمية أرى ضرورة طرحهما في هـذا السـياق ألا وهمـا « كـم يحـق لكاتـب السـيرة أن يستخدم مضمون الأعمال الأدبية لغرضه؟ وما هي نتائج السيرة الأدبية ومدى ملاءمتها لفهم الأعمال ذاتها؟» [٧]

إنّ السـيرة الذاتيـة فيـما أرى لايجـب أن تـأتي لمجرد العـرض، ولغـرض الوصـف فقـط، إنـما ليستكشـف الدارس مدى انعكاسها على النص، وإسهامها في ضبط الاختيارات اللغوية عند المبدع.

غير أنـه مما يُحسـب للباحث في تلك الفصـول، أنه ـ أحيانًا ـ كان يشير إلى تأثير النص على مجريات الأحداث وقـرارات القائـد، مـن ذلك تعقيبـه على قصيـدة العماد الأصفهاني في أسد الدين شيركوه لمّا وزر للعاضد الخليفة الفاطمي: « غـير أنّ أهم ما يميز النص خوض العماد في تقريـر مصـير الخلافـة الفاطميـة المتهافتـة، والدعوة إلى إلغائهـا وتوحيد مرجعية الأمة حول الخلافة العباسـية. ويحسن أن نشير إلى أنه دعا هذه الدعوة سنة ٥٦٤هـ، أي قبـل أن يقطع صلاح الدين الخطبة عن العاضد ويعيدها للعباسـيين بزمن مديد ( قطعها سـنة ٥٦٧ ). وقد يكون هذا مما نستشـهد به على انتقال الشـعراء من التعلق بذيل الحدث، أو السـير في ظله، أو الانقياد لتياره، إلى استباق الأحداث ومحاولة التأثير فيها [٨].

بعد ذلك يأتي الباب الثاني بعنوان « شعر الصراع مع الفرنجـة زمـن أعقـاب الأيوبيين وصد دولـة المماليك » فيسـتغرق الباحث الفصل الأول منه « أعقاب الأيوبيين وانقطـاع المسـيرة في الأحـداث والتطـورات التاريخيـة التـي أعقبـت مـوت صـلاح الديـن الأيـوبي، دون أي استشهادات شعرية» .

وفي الفصل الثاني رصد الباحث نسقين لشعر الصراع مـع الفرنجة في زمـن أعقاب الأيوبيـين: الأول مباشر ( شعر الحروب والفتوحات ) والثاني تأسيسي غير مباشر. لكنه يطلـق حكمًا عامًا على النـوع الأول بالضعف. ولا أعلـم مـاذا يقصد بالضعـف ؟ وفي أي ناحية يكمن هذا الضعـف ؟ هل من ناحيـة الكم ؟ أم الخصائص الفنية ؟ وإلى أي شيء استند في حكمه ؟

وفي تعليـق الباحـث عـلى النـماذج الشـعرية، نـراه يكتفي إضافة إلى اسـتخراج المضامين باستخراج الجمل الركيكـة المتصنعـة من أمثـال: « طهرها بالسـيف والملة الطهر «سـيطلب منها عفو حلمك واليسر [٩]. وقد خلا الفصل من الوثائق التاريخية التي كانت أهم ما يميز هذه الدراسـة في الفصول السـابقة، مما أخلَّ بأهم مقتضيات المنهـج التاريخـي، الـذي وعـد الباحـث أن يتوسـل بـه لدراسة المدونة الشعرية

(٦) نفسه ص ٢٣،٢٤.
(٧) نظريـة الأدب، رينيـه ويليـك ص ٧٨ ن ترجمة / محيي الدين صبحي، المؤسسـة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الثانية، سنة ١٩٨١م، بيروت.
(٨) شعر الصراع مع الفرنجة ص ٥١، ٥٢.
(٩) المرجع نفسه ص ١٠٢.

وفي الفصل الثالث « صدرُ دولة المماليك وإعادة التأسيس « نسي الباحث أنه بصدد دراسة في الشعر، فأخذ يفصل الحديث في الأحداث والوقائع التاريخية المتعلقة بقيام دولة المماليك وصراعها مع التتار، والأكثر من ذلك أنه تصدى لمناقشة بعض الآراء التاريخية وتفنيدها، وترجيح بعضها على الآخر [١٠].

بل بلغ الأمر إلى أن تنعكس المسألة ويستأنس الباحث بالنصوص الشعرية ليستدل بها على صحة الوثائق التاريخية، والأعجب من ذلك أن تأتي هذه النصوص في الحاشية [١١].

ثم يأتي الفصل الرابع « الشعر المباشر في الصراع مع الفرنجة زمن المماليك «فيصدره الباحث بقوله»: على الرغم من جلالة ما أُنجز في الصراع مع الفرنجة في صدر دولة المماليك، وجدنا الشعر المباشر يقصِّر عما كان عليه في زمن الزنكيين وصلاح الدين، إذ تميز بقلة في الكم وضعف في النوع، ونكوص في الدور وخصائص النوع... ولكنه يظل في عمومه أحسن حالاً مما كان عليه زمن أعقاب الأيوبيين، لتوفّر مادة القول أمام الشعراء، وهي الإنجازات العظيمة لسلاطين المماليك الثلاثة [١٢]

لكن الباحث بدلاً من أن يحاول تفسير هذه الظاهرة من خلال البحث والاستقصاء نراه يركن إلى المقولات والأحكام العامة التي يرددها كثير من الباحثين دون الاستناد إلى أدلة علمية موضوعية.

فمن الأسباب التي استجدت زمن المماليك وكانت وراء تخلف هذا الشعر عمّا كان عليه في زمن الزنكيين وصلاح الدين - في رأيه- أولاً: أن المماليك لم يكونوا يقدرون الشعر في الصراع إذ عولوا على العسكر في الغالب، وقد يصح التعبير عن هذا السبب بضعف تواصل فئة المماليك الحاكمة مع الجمهور العربي المحكوم، ومنه فئة الشعراء، وأما السبب الثاني فهو استمرار المماليك على العجمة في صدر دولتهم

ولا نعلم من أين أتى الباحث بهذين الادعاءين، وليس لهما أساس من الصحة. فأما عن التواصل فقد روي عن الأتابك جنكلي بن محمد المتوفى سنة ٧٤٦هـ، أنه «كان ينفع العلماء والصلحاء والفقراء حتى كان مبلغ صدقته بعد إخراج زكاة ماله في السنة: ثمانية آلاف أردب قمح وأربعة آلاف درهم فضة ».

قال ابن حجر: رأيت بخط تقي الدين السبكي بعد أن أرخه: وكان قد جمع العقل والدين والدنيا والرتبة العلية، ليس في الأمراء أكبر منه ولا أنفذ كلمة، وامتنع من الحكم بعد أن عرضت عليه النيابة مرات، وكان لا يدخل إلا في خير، وكان يحبنا ونحبه [١٣]. وفي النجوم الزاهرة يروى أنه « كانت أيام الملك الأشرف شعبان بهجة وأحوال الناس في أيامه هادئة ومطمئنة، والخيرات كثيرة، ومشى سوق أرباب الكمالات في زمانه من كل علم وفن، ونفقت في أيامه البضائع الكاسدة من الفنون والملح وقصدته أربابها من الأقطار، وهو لا يكلّ عن الإحسان إليهم في شيء يريده وشيء لا يريده حتى كلّمه بعض خواصه في ذلك فقال - رحمه الله - أفعلُ هذا لئلا تموت الفنون في دولتي وأيامي [١٤].

وأما عن العجمة فبم نفسر حبهم للعلماء وتقديرهم للعلماء، من ذلك ما ورد عن الناصر من أنه قرّب إليه

(١٠) انظر المرجع نفسه ص ١٠٩، ١١٠.
(١١) انظر المرجع نفسه ص ١٢٠، ١٢١، ١٢٤، ١٢٥.
(١٢) نفسه ص ١٣٩.

(١٣) انظر الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني ٢ / ٧٧، تحقيق / محمد سيد جاد الحق، دار الكتب الحديثة، الطبعة الثانية، سنة ١٣٨٥هـ، سنة ١٩٦٦م.
(١٤) انظر النجوم الزاهرة، ابن تغري بردي ١١/ ٨١، ٨٢، طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر.

شـهاب الديـن بـن أبي حجلة المغـربي حتى كأنـه أصبح شـاعره الأثير عنده، وكذلك احتفـل بابن نباتة وردّ إليه اعتباره [١٥]

وبـم نفـسر مـا روي مـن أن السـلطان المؤيد شـيخ المحمـودي يحمل إجـازة بروايـة صحيح البخـاري من حافظ زمانـه سراج الدين البلقيني لم تكن تفارقه سـفرًا ولا حـضرًا، وقـد قيل عنه إنـه كان يفهم الشـعر العربي وينظمه ويقرب أرباب الفنون[١٦].

وكذلك الأمير بيبرس الفارقاني كانت له مشاركة في العلم والأدب، قالوا: كان يزن الشعر بالطباع وينظم منه ما لا تمجه الأسماع [١٧].

وبالرغم من حكم الباحث على شعر الصراع في تلك الحقبة بالضعف، فإننا نجده يناقض هذا الحكم بعد ذلك بقوله عن الشعر الذي قيل في فتوح المنصور قلاوون إنه «أغزر في الكم مما قيل في فتوح الظاهر الكثيرة، واشتمل على ارتقاء في الكيف والنوع » [١٨].

لكنه في تعليقه على قصيدة للشـهاب محمود يقول: « ولكنا مع ذلك نلاحظ غياب ما كان يلهج به السـابقون مـن مطالب الإصلاح والتوحيد... ولا نجد اسـتشرافًا للمسـتقبل » [١٩]. ولعـل الباحث لم ينتبـه إلى بعض هذه الإشارات مثل قول الشاعر:[٢٠].

**فانهـض وسر واملـك الدنيا فقـد نحلتْ**

**شـوقًا منابرُهـا وارتاحـت السُّـرُرُ**

أرى أن المسـألة كانـت تحتـاج إلى كثـير مـن التحري والتروي قبل إطلاق هـذه التعميمات، ودليلنا على ذلك أننـا لا نجد تلـك الكثرة من الوثائق التاريخية في القسـم الخاص بشعر الصراع في عصر المماليك، كما وجدنا سابقًا في الأقسـام الأخرى، ولعل الباحث قد عوّل في أحكامه هذه على الشائع والمتداول بين كثير من الدارسين.

وفي هذا الفصل نجد اهتمام الباحث أيضًا باستخراج المضامـين من النصوص بالإضافـة إلى بعض التعليقات العامـة من أمثال « نحن هنا أمـام لوحة فنية جميلة تؤدي معنـى واحدًا من طـرق مختلفة «، وقولـه: « تظهر براعة الشـهاب الفنية في هذه الأبيات فهو يصور وقائع حصار الحصـن والمعركـة والتحريـر تصويـرًا دقيقًـا « وقولـه كذلـك: « والقصيدة لا تحاكي بائيات أبي تمام والبائيات الأخرى من شـعر الصراع مع الفرنجـة إبَّان ازدهاره في الـوزن والقافية فحسـب، بل تحاكيها بجملـة من المعاني أيضًا مع بعض التحولات » [٢١].

وأخـيرًا يـأتي الفصل الخامـس بعنوان « النسـق غير المبـاشر مـن شـعر الـصراع مـع الفرنجـة زمـن أعقاب الأيوبيين والمماليك »

والحق أن هذا الفصل وإن كان امتدادًا لسلسلة المآخذ التي بيّناها سابقًا، إلا أنه يُحسب للباحث مناقشتُه للرأي القائـل بارتباط المدائح النبوية بالتصـوف وتفنيدُه والردُّ عليـه ردًا موضوعيًّا، وكذلك ربطُه بين الإصلاح الذاتي والإصلاح العام من خلال النصوص الشعرية. لكن ما يؤخـذ عليه في هـذا الفصل هو الإطالـة في الحديث عن المؤلفات النثرية، التي ألَّفها أصحابها للرد على الشبهات التـي يثيرها اليهود والنصارى. وقـد كان من الممكن أن تتحقق الفائدة العلمية من التفصيل في الحديث عن هذه المؤلفـات، إذا أقـام الباحث مقارنة بينها وبين الأشـعار

(١٥) انظر عصر سـلاطين المماليك، محمود رزق سـليم ٣/ ٨١، ٨٢، دون تاريخ، ٨/ ٩، سنة ١٣٨٤هـ، سنة ١٩٦٥م، مكتبة الآداب، القاهرة.
(١٦) انظـر النقد الأدبي في العصر المملوكي، عبده قلقيلة ص ٣٥، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، سنة ١٩٧٢م، القاهرة.
(١٧) انظر عصر سلاطين المماليك ٨/ ١٣٦.
(١٨) شعر الصراع مع الفرنجة ص ١٤٣.
(١٩) نفسه ص ١٤٥.
(٢٠) نفسه ص ١٤٣.
(٢١) نفسه ص ١٤٤، ١٤٥، ١٥٥.

التـي قيلت لنفس الغرض، لكنه اكتفى بقوله في النهاية: « وهـي بذلـك أشـبهت المدائـح النبويـة، مـع ملاحظة اختلاف خصائص الأسلوب ما بين نثر يسود فيه الجدل بنزعـة عقلية،ونَظـم يقبل الأسـاليب الأدبية الإنشـائية المشحونة بالانفعالات إلى جانب الجدل » (٢٢).

وبعـد، فقـد وعـد الباحـث بـأن يرتكز عـلى المنهج التاريخـي في معالجـة موضوع بحثـه لكننـا وجدنا خللاً في تطبيـق هذا المنهـج على المدونة الشـعرية التي حددها الباحـث، فالمنهج التاريخي يروم الكشـف عن الأصول وظروف النشـأة، وكذلك يروم أن يحـدد العلاقات بين الظاهـرة وعوامـل نشـأتها. وكذلـك وعـد الباحث بأن يهتم بالتحليل الفني للنصوص الشعرية لإبراز جماليتها، والوقوف على مفاتيح التجربة عند المبدع، لكنه لم يف بما وعد واقتصر على التعليقات العامة المبتسرة.

وقـد كانـت مناقشـة الباحـث لكثـير مـن قضايـا هذه الدراسة تفتقر إلى الموضوعية في كثير من الأحيان، فقد وقع فيـما وقع فيه غيره مـن إطلاق الأحكام العامـة البعيدة عن المنطقية والتقصي العلمي. إذن فهذه الدراسة تُعدّ أقرب إلى الوصف منها إلى التفسير وهو غاية البحث العلمي

ومـن الأطروحـات التي تناولت شـعر هـذه الحقبة بالدراسـة، دراسة موسومة باسم « الحركة الشعرية زمن المماليك في حلب الشهباء « للدكتور أحمد فوزي الهيب.

جاءت الدراسة في ثلاثة أبواب كالآتي:

الباب الأول حلب في العصر المملوكي

- الفصل الأول: التيارات السياسية والاقتصادية في حلب.
- الفصـل الثـاني: عناصر الحيـاة الاجتماعية في زمن المماليك.
- الفصل الثالث: الاتجاهات الفكرية في حلب.

الباب الثاني شـعر الصراع مـع الفرنجة زمن أعقاب الأيوبيين وصدر دولة المماليك

- الفصل الأول: آثار العصر والبيئة.
- الفصل الثـاني: الموضوعـات التقليدية واتجاهات التجديد.

الباب الثالث دراسة تحليلية لعناصر الشكل

- الفصل الأول: لغة الشعر وموسيقاه.
- الفصل الثاني: بناء القصيدة.
- الفصـل الثالـث: الصـورة الشـعرية والصنعـة البديعية.

إنّ عنوان الدراسـة يـشي منذ البدايـة برغبة الباحث في تحكيم عنصر البيئة كعنصر مؤثر في شـعر هذه الحقبة، وقد تبدت هـذه الرغبة أيضًا في المقدمـة، حيث وجدناه يطيـل في أهمية عامل البيئة وأنّ الشـاعر لا يكتب منفردًا في فضائـه ـ وإن كانت المقدمة ليسـت محلاً لمناقشـة هذه المسـألة ـ لكنـه اقتصر في حديثه عـلى المتلقي والجمهور، وممارسـة سـلطته الجمالية على المبدع والقيمة الفنية لأثره الفنـي. وكذلـك أشـار إلى دور السـلطة السياسـية في تشجيع الشعراء وانتشار آثارهم.

إنّ هـذه الإشـارات لتدل دلالة واضحـة على اعتزام الباحث التوسـل بالمنهج الاجتماعـي في معالجة الظاهرة الشعرية في حلب في تلك الحقبة

إنّ ما يُحسب للباحث هنا هو وعيه بحقيقة جوهرية، ألا وهـي أنّ « الخلـق الأدبي لا يُصـور وكأنـه يـدور في حلقة باطنية منطوية على ذاتها، بل ينبثق عن ذات عاقلة شـاعرة ليتوجـه إلى الآخرين بما تفيض بـه هذه الذات، ويعمم عليهم هذا الفيض الفكري الشعوري، ويجعلهم شركاء به.

(٢٢) نفسه ص ١٨٦.

مـن هنا إنَّ صفة « الاجتماعيـة » ملازمًا حتمًا للأدب كما أنها تلازم الإنسان انطلاقًا من طبيعته [٢٣].

وقـد تتبع الباحث هذه الفكرة « أثر البيئة الاجتماعية عـلى شـعر تلـك الحقبـة » فأخـذ يعـدد عنـاصر الحيـاة الاجتماعيـة في حلـب زمـن المماليـك، ومـن أبـرز هـذه العنـاصر « الديـن » وقـد تتبـع الباحـث أثـره في الأبنية التحتية للمجتمع، واستشـهد على ذلك ببعض الأبيات الشعرية.

ثم أخذ بعد ذلك يرصد أثر البيئة على الشـعر في هذا العصر من حيـث المضمون وقد ظهر ذلك الأثر بصورة بـارزة في هيئـة بعـض المفـردات، مثـل: المديـح النبوي – التغـزل النبـوي – البديعيات – الزهـد والتصوف – الدعاء – التحدث بآلاء الله – يقظة دينية.

وهنـاك مفردات أخرى أخذ الباحث يرصد الأسـباب الاجتماعيـة التـي أدت إلى ظهورها منفصلـة عن الأخرى، مثـل: « النصـح والشـكوى » وإن كان يُحسـب لـه بيان أثر البيئـة عـلى الظاهرة، مثل الفخـر الذي بيَّن أسـباب ضعفه من الناحية الاجتماعية ولماذا كان موسـومًا بسـمة الفردية؟ وكذلـك توضيـح مـبررات اسـتمرارية الموضوعـات والأغراض التقليدية من الناحية الاجتماعية في تلك الحقبة، إلا أنّه قد وقع في بعض الإشكالات، أهمها ما يلي:

الخلـط أحيانًا في بيـان العوامل الاجتماعيـة للظاهرة الشـعرية، فمثلاً في حديثه عن المديح النبوي نجده يقول في البدايـة: « وفي هـذا العـصر المملوكـي نجـد تعاظـم الروح الدينية تعاظمًا شـديدًا لأسـباب عدة... « ثم أخذ يسرد الأسباب.

لكننـا رأيناه في فقرة أخرى يقول: « وهناك أسـباب غير شعورية لنشأة المديح النبوي... » ( ٢٤ ).

فلا نعـرف هل يتحدث عن عوامل الروح الدينية أم المديح النبوي ؟

لم يطـرح الباحـث بعـض الأسـئلة المتصلـة بجوهر الدراسة، وبالتالي لم يجب عليها، مثل:

٢-١ كيـف انعكس المضمون الاجتماعي على النص ؟ ومـا مدى هذا الانعكاس؟ وهل النص في هذا العصر كان يُعدُّ وثيقة اجتماعية أم لا ؟ ( ٢٥ ).

٢-٢ هل كان النص يُعد شـكلاً من أشـكال الوعي الطبقـي ؟ وهـل هناك علاقة بين الأبنيـة الذهنية / نتاج الوعـي الجماعـي والأبنيـة الجمالية / نتاج الأثـر الفنيّ ؟ فالأبنية الذهنية وقائع تجريبية تتبلور في تاريخية الطبقات الاجتماعية، وهذا يعني أنَّ الآثار الفنية لا تعكس الوعي الاجتماعي ولا تقرُّ له بالسـبق، وإنما هي تتشكل تشكّلاً تفاعليًّا في غير ما سبق زمني ( ٢٦ ).

٢-٣ أيـن موضع المبدع من هـذه القراءة الاجتماعية ؟ وما هي علاقته بالبيئة ؟ وهل انعكسـت تلك العلاقة على النص ؟ وما مدى انعكاسها ؟

٢-٤ إذا ما كانت رؤية اسـكاربيت السوسيولوجية إلى الأدب لها أربع زوايا أهمها: الأثر، والمبدع، والتوزيع، والاستهلاك [٢٧]، ومعنى ذلك أنّ سوسيولوجيا الأدب

(٢٣) سوسـيولوجيا الأدب، روبـير اسـكاربيت ص ٦، ترجمـة / آمـال عرموني، منشـورات عويـدات، الطبعة الثانية، سـنة ١٩٨٣م، بـيروت، باريس. هناك خطـأ لغوي في النص يجب أن نشـير إليـه وهو قـول المترجمـة: «شركاء به – مـن هنا إن» والصواب: شركاء فيه – من هنا فإن.

(٢٤) الحركـة الشـعرية زمـن المماليـك في حلـب الشـهباء، أحمد فوزي الهيب ص ١٠٠، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، سنة ١٤٠٦هـ، سنة ١٩٨٦م، بيروت.

(٢٥) universalis /socio – critique.

(٢٦) ibid.

(٢٧) انظر المرجع نفسه ص ٥٨، ٧٣، ٩٠، ١٣٨.

تُعنى بظـروف الإنتاج والعوامل الفاعلـة فيه، فهي فرع من علم الاجتماع تُعمل أدواته في تقصِّي النشر والتوزيع، وكل المجموعات الحِرَفية التي تكتنف أحوال الإنتاج في معـزل عن النـص الأدبي ذاته [٢٨] ـ فإنـه كان ينبغي على الباحث أن يطرح أسئلة، مثل:

مـا هي أهم وسـائل النـشر والذيوع للشـعر في هذا العصر ؟ وهل هنـاك عائدات، مداخيل من هذا الإنتاج الأدبي ؟ ومـا هـي أهم أنـواع القرّاء ؟ ومـا هي كيفيات القـراءة والاسـتقبال للنـص الشـعري ؟ فـإنَّ كل قراءة محكومـة بتاريخية جماعية وذاتية، ومحكومة أيضًا بأنسـاق علامية وخِطابية سـابقة لها. وكل قـارئ منتم إلى مجتمع وإلى نسق اجتماعي، يحددان قراءته وكيفيات التفاعل مع الأثر [٢٩].

أمـا عن القيمـة الفنية لشـعر هذا العـصر، فقد دافع الباحـث عنه وعن العـصر في مقدمته، ونفـى أن يكون عصر انحطـاط وهو عصر الفنون والانتصارات الحربية والموسـوعات العلمية،لكن الغريب أننا وجدناه يناقض هذا الرأي قائلاً في المقدمة نفسها:

وأما بالنسـبة إلى شـعر العصر، فقـد كان غزيرًا جدًا لأن رجالاته ساروا في فهمهم له على أنه الكلام الموزون المقفَّى ». وكذلك يقول في موضع آخر منها عن الشعراء في هـذا العصر: « وكثـيرٌ منهم جعل الصنعة والغلو فيها منتهى غايته فتفنن فيها حتى نسي غيرها أو كاد » ( ٣٠).

لكـن الخطأ الفادح الـذي وقع فيه الباحث هو فصله بـين الشـكل والمضمـون فقـد درس في القسـم الخاص بالمضمـون الأغراض الشـعرية التي تأثـرت بالبيئة تأثرًا مباشرًا وغير مباشر، سـواء كانت تقليدية أم جديدة، ثم في القسـم الخاص بالشـكل تناول بعض الظواهر الفنية بالدراسـة، مثل: لغة الشعر وموسيقاه – بناء القصيدة – الصورة – الصنعة.

« إنَّ العلـم بالنسـبة للباحث تحليلي جزئـي، فكل شيء نريد أن نخضعه للعلم بالنسـبة لـه علينا إخضاعه للتحليل الجزئـي، فالنـص عنـده عبارة عـن مجموعة أجـزاء... بينما النظـرة العلمية تقـوم على فلسـفة أخرى تعتـبر النص كلاً عضوًا متكاملاً، وليس وحدات منفصلة قائمة بذاتها » [٣١].

فكيف يتسنى له الحكم على النص فنيًّا ؟ وكيف يكون الحكم موضوعيًّا ومنطقيًّـا؟ إن تجزيء العمل الفني يُعد جنايـة على الشـعر وقتـلاً للقصيـدة وتفتيتًا لهـا، وبذلك تتلاشى صفة الشعرية من النص ويقترب من النثرية.

جـاء الباب الثالـث بعنوان « دراسـة تحليلية لعناصر الشـكل « وقـد توقعـتُ أن أجـد في هـذا البـاب تحليلاً فنيًّا لعناصر الشـكل من خـلال النماذج الشـعرية، لكن ذلـك لم يحـدث فكانت معالجة الباحث لهـذا الباب مجرد عـرض للأبيـات ثـم تعليقـات عليهـا فمثـلاً في « لغـة الشـعر وموسيقاه » نراه يقول بعد عرض النماذج: « ومما مـضى نجـد أنّ مذهب الجزالة يقوم عـلى جزالة الألفاظ والتراكيب معًا، وعلى تقليد الأسلوب القديم الفصيح» [٣٢]. فلـم يحـاول حتى الوقوف عند الوحـدات اللغوية مبينًا خصائصهـا فضلاً عن ربطها بالبنيـة الكلية للنص أو البنية الخارجة.

وإن كان يُحسب له إجادته طرح الأسئلة من أمثال: « ولكن مع ذلك، فهل اسـتطاع الشعراء أن ينجحوا فيه ـ أي تقليد الأسلوب القديم الفصيح ـ وإلى أي مدى كان نجاحهم هذا ؟ [٣٣]

(٢٨) ibid.
(٢٩) ibid.
(٣٠) نفسه ص ١٧، ١٨.
(٣١) إشـكالية المنهـج في النقـد العـربي المعـاصر، سـمير سـعيد حجازي ص ١٢٧، دار طيبة للنشر والتوزيع، سنة ٢٠٠٤م، القاهرة.
(٣٢) الحركة الشعرية زمن المماليك في حلب ص ٣٧٦.
(٣٣) نفسه ص ٣٧٧.

إلا أنه ـ أحيانًا ـ يجيب عن هذا الأسئلة إجابات مستقاة من الشائع المتداول بين الدارسين، دون تدخل منه أو تحليل أو مناقشة، ومثال ذلك إجابته عن السؤال السابق بما نقله عن الدكتور الأهواني في دراسته الموسومة بـ « ابن سناء الملك ومشكلة العقم والابتكار في الشعر » (٣٤).

وفي أوزان الشعر، أخذ الباحث يسرد المحاولات التجديدية التي قام بها الشعراء في تلك الحقبة، ويستشهد على ذلك بالنصوص الشعرية، لكن كل ذلك دون إبراز دلالات هذه المحاولات من خلال النصوص، وكذلك كان الأمر بالنسبة للقافية.

في حديثه عن بناء القصيدة اهتم بدراسة المقدمة ووحدة القصيدة، لكنه قد غلب عليه الاستعراض بالإضافة إلى الاستشهاد بأبيات الشعر دون تحليلها فنيًّا. وكذلك كان حديثه عن الصورة، والصنعة البديعية عدا شاهد واحد ذكر ـ معلقًا عليه ـ وجود علاقة بين الطباق والصورة الفنية، وكذلك بين الصنعة البديعية وبين موسيقى الشعر (٣٥).

ماذا أراد الباحث من هذه الدراسة ؟ هل أراد السير على خطوات المنهج العلمي الذي يرتكز على الملاحظة ثم فرض الفروض ثم اختبار هذه الفروض ثم الاستنتاج، أم أنه أراد الوصف والتحليل فقط، ليته أراد ذلك ! لقد كان الباحث صادقًا مع نفسه حين صرَّح في مقدمة هذه الدراسة فقال: « أردت أن أتابع رحلتي مع الشعر في حلب الشهباء أيضًا زمن المماليك، وذلك لأرصد حياته واتجاهاته في هذه البيئة » (٣٦).

إذن فغاية الباحث الرصد فقط، لكنه كان رصدًا شكليًّا وسطحيًّا سواء في تناوله للجانب الاجتماعي أو الجانب الفني، فلا نستطيع أن نسم عمل الباحث هنا بالوصف ناهيك عن التحليل ثم التفسير. فقد كان الباحث مدعوًّا لأن يسبر أغوار النصوص، فيستخرج بنياتها ووسائل التعبير التي عوَّل عليها الشاعر، ثم يفسِّر النص في سياق محيطه وإطاره الموضوعي الذي يكتنفه.

وهناك دراسة أخرى بعنوان « مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني « للدكتور بكري شيخ أمين. جاءت الدراسة في أربعة أبواب على النحو التالي:

- الباب الأول: البيئة العامة في العصرين المملوكي والعثماني.
- الباب الثاني: الفنون الشعرية التقليدية.
- الباب الثالث: الفنون الشعرية المستحدثة.
- الباب الرابع: الطوابع العامة للشعر في عصري المماليك والعثمانيين.

صدَّر الباحث هذه الأبواب بمقدمة وعد فيها بالآتي:

ـ تقويم شعر هذه الحقبة تقويمًا جديدًا، يعتمد على الدراسة الموضوعية، والرصانة العلمية، والاجتهاد الشخصي.

ـ الابتعاد عن التأثر السابق أو النظرة السريعة.

ـ اتِّباع طريقتي العرض والتحليل معًا في دراسة النصوص.

فهل وفَّى الباحث بما وعد ؟ وهل تحقق له ما أراد ؟ إنَّ النظرة الأولى لتلك الدراسة تعكس كنه الرؤية وماهية التصور عند الباحث، فهو يتبع الطريقة التقليدية في بناء خطة بحثه، حيث نراه في الباب الأول يتناول البيئة

(٣٤) انظر ابن سناء الملك ومشكلة العقم والابتكار في الشعر، عبد العزيز الأهواني ص ٦، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، الطبعة الثانية، سنة ١٩٨٦م، العراق.
(٣٥) انظر الحركة الشعرية في زمن المماليك ص ٤٤٤.
(٣٦) نفسه ص ١٨.

التاريخية والاجتماعية والثقافية، في ثلاثة فصول طويلة جدًا بما يتعدى الحد [٣٧].

وقد كان الأجدر أن يقتصر في الحديث عن هذه البيئات على القضايا التي لها تأثير مباشر على الشعر في هذه الحقبة، أو إدماجها في التحليل الفني للنصوص بما يحقق غرضي الوصف والتفسير معًا.

ومن توابع التقليد أيضًا فصل الباحث الشكل عن المضمون وذلك حينما جعل الأشكال الشعرية المستحدثة في القسم الأول من الباب الثالث، ويندرج تحتها التاريخ الشعري والألغاز والأحاجي، والتشجير...، والمعاني الشعرية المستحدثة في القسم الثاني وتشمل الشعر الصوفي، والمدائح النبوية...

ثم هل كانت الدراسة موضوعية تستند إلى الرصانة العلمية ـ كما أعلن الباحث في مقدمته ـ بمعنى أنها بدأت بفرضيات وانتهت باستنباط النتائج ؟ حقيقة خالف الباحث ذلك المنهج الذي خطَّه لدراسته أثناء التطبيق، بل وقع فيما حذَّر منه في مقدمته من تأثر بالسابق ونظرة غير متأنية، وذلك على النحو التالي:

ـ إصدار الأحكام المسبقة قبل بدء الدراسة مثل قول الباحث: السطحية والسهولة، بل الركاكة التي انحدر إليها الشعر « حتى نراه يقول: « فنحن لا نجد بين تلك الأسماء اللامتناهية شاعرًا مثل قمة من القمم، كما نجد في العصور السالفة، بل ما أشبه تلك الكثرة بالسفح تنتشر فوقه آلاف من الحصى،تتشابه في جوهرها،كما تتماثل في شكلها وحجمها » [٣٨].

ولا شك أن ذلك يتنافى مع الموضوعية التي ألزم الباحث بها نفسه منذ البداية وقد كان الأحرى به أن يتمهل حتى ينتهي من الدراسة ثم يصدر أحكامه.

ومن أمثلة ذلك أيضًا حكمه على الشاعر ابن الفارض بعد استعراض آراء القدامى في شعره، الذين يرون أنه شاعر فذٌّ لا يُشقُّ له غبار، فقد قال عنه: « قد يكون ابن الفارض سيد شعراء عصره الذي انحدر فيه المستوى الشعري فكرًا وصياغة... إنَّ شعره – في رأينا – يترجح بين الفطرة والتكلف » [٣٩].

وقد كان جديرًا بالباحث أن يدرس نصوص ابن الفارض ويحللها تحليلاً فنيًّا، ثم ينتهي إلى حكم من خلال تلك الدراسة لكنه صنع العكس.

ـ إطلاق الأحكام العامة التي تتنافى ودفاعه عن هذا العصر في مقدمته فمثلاً نجده يقول في فصل الهجاء: « إن العصر الذي عاش فيه القوم من أفراح الانتصارات والحماسة للحروب، والإبداع في العلوم والآداب، والربح في تجارة أو صناعة أو زراعة، ولم يبق فيه سوى مملوك تركي أو جركسي يقتل مملوكًا... ومثل هذه الحياة الفارغة تسودها القشور، وتملأها التفاهات، ويستلذ أهلها الخوض في الفحش وما يتصل به » [٤٠].

إنَّ هذه الأحكام بالإضافة إلى أنها ليست في موضعها، إذ المقام مقام تحليل لنصوص الهجاء وتقصِّي للأدوات الفنية التي عوَّل عليها الشعراء في ذلك الوقت – فإنها تتسم بالعمومية التي تخالف المنطق بل والحقائق التاريخية لهذه الحقبة.

ومثل ذلك قول الباحث في سياق المقارنة بين شعراء العباسيين وشعراء المماليك من حيث السبب في التلوين في نهج القصيدة: « أما أبناء هذه العصور فجنوحهم ليس صادرًا عن مبدأ، ولا منبثقًا عن عقيدة، وإنما هو تقليد محض، واتِّباع صرف ولحاق عشوائي بالقدماء أصابوا أو أخطؤوا اهتدوا أو ضلوا، آمنوا أو كفروا، ولعل هذا

(٣٧) مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، بكري شيخ أمين ص ١١: ٧٦، دار الشروق، الطبعة الأولى، سنة ١٣٩٢هـ، سنة ١٩٧٢م، بيروت، لبنان.
(٣٨) نفسه ص ٨١.
(٣٩) نفسه ص ٢٤٦.
(٤٠) نفسه ص ١٤٢.

التقليد جانب من جوانب الضعف في العصر الذي قلنا: إن أبناءه ارتبطوا بالماضي أكثر مما ارتبطوا بواقعهم » [٤١].

إنّ هذه الأحكام المطلقة التعميمية لا تمت إلى الموضوعية بصلة، لأنها لم تأت نتاجًا طبيعيًّا لاتباع خطوات المنهج العلمي، ولم تأت نتيجة للتصدي للنصوص الشعرية بغرض تحليلها والوقوف على أهم الأدوات الإجرائية التي توسل بها الشاعر

ـ المضي وراء الآخرين في نقدهم، دون تحقق أو مناقشة لآرائهم، وذلك مثل ترديد الباحث لآراء الدكتور الأهواني حول ما أطلق عليه بـ « الازدواج اللغوي »[٤٢]

أما عن وعده باتباع طريقتي العرض والتحليل معًا في دراسة النصوص، فقد فهمتُ- خطأ – أنَّ المقصود بالعرض هو الوصف، أي وصف البنى النصية داخل النصوص الشعرية ثم تحليلها فإذا بالمقصود به – من خلال التطبيق – سرد النصوص والاستشهاد بها على سبيل التدليل على الظواهر الأدبية، وإذا كان هذا ما عناه الباحث فقد وفَّى بما وعد بما يتعلق بذلك الجانب « العرض » وبخصوص التحليل الفني فلم يتحقق على مستوى التطبيق، بل كانت معالجة الباحث للنصوص كالآتي

ـ استعراض النماذج الشعرية التي تدلل على الظاهرة دون تحليل، بل حتى – أحيانًا – دون تعليق، وذلك مثل تناوله للفنون الشعرية المستحدثة في الباب الثالث[٤٣].

ـ استعراض النماذج الشعرية مع التركيز على المضمون فقط، وذلك مثل الذي جاء في سياق دراسته لغرض المديح [٤٤]، وكذلك الوصف [٤٥].

ـ اتخاذ النقد الانطباعي – أحيانًا – كمنهج للتحليل الفني إن صح التعبير وذلك مثل قول الباحث مقدِّمًا لإحدى النماذج الشعرية: « فيظهر الضعف، والعجز، والخور والركاكة في معانيه » [٤٦].

بهذه العمومية والسطحية يتناول الباحث نموذجًا شعريًّا بدلاً من أن يسبر أغواره ليبرز أهم التكنيكات الفنية، التي عوَّل عليها الشاعر ويتخذها خطوة لتفسير النص من خلال سياقه والظرف المحيط به.

ـ قصر رؤية الباحث على التكنيك البلاغي، سواء على مستوى التقسيم أو على مستوى المعالجة الفنية للنصوص الشعرية. ومثال الأول ما أورده الباحث في الباب الثالث تحت عنوان « الفنون الشعرية المستحدثة « فجاءت ثمانية أشكال شعرية، وفي البند التاسع من هذه الأشكال « ألوان أخرى من البديع « فجاء ستة عشر لونًا بلاغيًّا،منها على سبيل المثال: القصيدة المهملة – القصيدة المعجمة – إهمال كلمة وإعجام أخرى – إهمال حرف وإعجام آخر – النثر شعر – الجناس الغريب... وقد استشهد الباحث لكل لون من هذه الألوان بنموذج شعري دون تحليل فني أو حتى مجرد تعليق.

ومثال الثاني جاء في سياق الحديث عن ابن الفارض وشعره، والتأكيد على تكلفه، فنرى الباحث يقدم لنموذج شعري بقوله: « ومن أمثلة الجناس الناقص الذي يربك المعنى، ويذهب بجمال الشعر قوله في التائية الصغرى...»وبعد استعراض الأبيات الشعرية يعلق قائلاً: « ومثل هذه الأبيات لا تعدو مجرد رصف للألفاظ، وتلاعب بالكلمات، ومطاردة لفنون البديع »[٤٧]

« لقد بلغ المنهج البلاغي كما هو معلوم حدًّا أقصى من التهذيب حتى استحال إلى مجموعة من القواعد

(٤١) نفسه ص ٣١٦، ٣١٧.
(٤٢) انظر هذا البحث ص ١١.
(٤٣) انظر مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ١٨٤: ٢٢٩، ص ٢٨٦: ٢٩١.
(٤٤) انظر المرجع نفسه ص ٩٠.
(٤٥) انظر المرجع نفسه ص ١٥٨.
(٤٦) مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ١٤٣.
(٤٧) نفسه ص ٢٤٦، ٢٤٧.

والقيود ترهق المبدع أيما إرهاق، ويستخدمها القارئ استخدامًا أصبح مع تطاول الأيام آليًّا لكثرة ما يعيد بعضه بعضًا أيًّا كان النص المدروس » (٤٨).

إنَّ تركيز الباحث على التكنيك البلاغي جعله يهمل بقية التكنيكات في النص وكذلك السياق الملابس له، مما جعله يستنبط أحكامًا متعجلة وبالتالي ناقصة.

ورغم ذلك فإنه يُحسب للباحث مناقشته لبعض القضايا الحيوية مثل: السبب في كثرة المؤلفات الدينية، ومشكلات التقويم المتمثلة في تحديد العصر، والتباين في الفنون والأغراض، والتباين بين الشعراء، وإن كان ديدن الباحث في تلك المناقشة هو طرح الأسئلة دون إجابة محددة عليها، إلا أن هذه الأسئلة تطرق مسائل بحثية غاية في الأهمية، وتثير أذهان الدارسين المهتمين بإشكاليات الشعر في هذه الحقبة لطرح حلول منطقية وموضوعية لتلك الأسئلة.

## ثانيًا: مرجعية المناهج

إذا حاولنا التنقيب عن منطلقات هذه المناهج، التي توسل بها أصحابها في هذه الدراسات الثلاث، وجدنا أنها تكمن في الآتي:

### ١- النقد الجُملي (٤٩):

وهو أن يصدر الناقد أحكامًا إجمالية على النص كله، دون أن يحلل أو يفصل في هذه الأحكام.

ومثال ذلك قول الباحث في تحليله لنص للأبيوردي: « وحسب الأبيوردي أنه جعل ما بين المقدمةِ والخاتمةِ العاطفيتين أساليبَ إقناعيةً جوهرها الدفع إلى الاتحاد في مواجهة الأعداء » (٥٠)، وقول الثاني في وصف قصيدة فنيًّا إنها« ذات ألفاظ سهلة جميلة بعيدة عن السوقية والغرابة وأسلوبها رائق سلق لين محكم» (٥١).

وقول الثالث في الحكم على نص لابن الفارض: «ومثل هذه الأبيات لا تعدو مجرد رصف للألفاظ، وتلاعب بالكلمات، ومطاردة لفنون البديع » (٥٢).

إننا لن نذهب بعيدًا إذا وسمنا هذه الرؤية النقدية بالمغالطة، لأنها لم تستطع تمثّل النص تمثّلاً كليًّا فضلاً عن الجزئي. إن هذا اللون من التحليل يتغاضى عن مفردات غاية في الأهمية بالنسبة إلى الناقد المتصدي للعمل الفني منها: بنيات النص، والعلاقات القائمة بينها، وكيفية اشتغال هذه العلاقات والأدوات الفنية التي عوَّل عليها الشاعر وكيفية تشكلها.

### ٢- المقارنة بالنموذج:

وتأتي في سياق محاولة الباحث في هذه الدراسات إبراز الهوة السحيقة بين الآني والسابق، وتأكيد السبق والتفوق لصاحب النموذج على الشاعر المملوكي. فمن ذلك تعليق الدكتور فيصل أصلان على نص لابن الخياط قائلاً: « فهذه معان تقليدية قد يكون فيها من المبالغة ما يفيض عن حقيقة الممدوح من حيث السلطة والسطوة واستطارة الذكر (حتى بلغ الخافقين!)، ولو اكتفى الشاعر بها لكان من جنس ما عهدنا في ديوان المديح العربي التقليدي، يزاد عليه معرة التقليد والاستنساخ»(٥٣)

وجاء في التعقيب على نص لابن الوردي: « ثم يقرر الحقيقة التي كان المعري قد قررها من قبل، وهي: إنّ

(٤٨) في مناهج الدراسات الأدبية، حسين الواد ص ٣٩، سراس للنشر، سنة ١٩٨٥م، تونس.
(٤٩) نقلتُ هذا المصطلح عن كتاب النقد الأدبي في العصر المملوكي ص ٢٦٢.
(٥٠) شعر الصراع مع الفرنجة ص ٣٠.
(٥١) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ١٥١.
(٥٢) مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ٢٤٧.
(٥٣) شعر الصراع مع الفرنجة ص ٢٢.

الحياة نصب كلها... كما أنه قد تأثر بالمعري أيضًا في البيت الثالث » (٥٤).

ومن ذلك أيضًا ما جاء في تحليل نص لصفي الدين الحلي، إذ أراد الباحث أن يقارن فكرة الشجاعة عنده بقرينتها عند النابغة الذبياني فأخذ يسرد ما أراد النابغة أن يقوله، مبينًا عمق المضمون عنده بخلاف الحلي الذي يرى أنه لا تستوقفنا في قصيدته صفة معينة، وإنما تتقاذفنا مجموعة من الصفات، فالممدوح مرة كالغيث، ومرة كالليث ثم يصل الباحث إلى نتيجة مفادها أنَّ لُبابَ عمل الحلي جزئي ومحدود وأن شعراء هذه الحقبة لم تكن صلتهم بالتراث صلة تأثر وتفاعل وإنما صلة تقليد وتجميع (٥٥)

ونتساءل عن جدوى إقامة هذه المقارنات بهذه الكيفية ؟ وما إذا كانت ممثلة لوعي فني موضوعي ؟ وهل يصح أن يكتفي الناقد بالوصف العام ليبين مدى الفارق بين القديم والحديث؟

أرى أن هذه المقارنات كانت ستؤتي ثمارها لو وقفت على وجوه الالتقاء بين النص المحدث والنص النموذج ووجوه الافتراق بينهما، بل مساءلة النص المحدث عن مدى الإضافة التي حققها على المستوى الصوتي أو اللفظي أو التركيب أو على مستوى الصورة...، وذلك كله من خلال الوصف والتحليل معًا.

**٣- الملازمة:**

وأعني بها ملازمة الشاعر لحوادث عصره، متخذًا تجاهها موقفًا إيجابيًّا، فنراه تارةً مساندًا مهمومًا، وذلك نلمسه في صدى التعليق على نصين أحدهما لطلائع بن رزيك والآخر لأسامة بن منقذ: « لعلنا نلاحظ كيف شغلت هموم الأمة العامة الرجلين في مراسلاتهما الشعرية بدلاً من الشؤون الخاصة » (٥٦). وكذلك في تقديم نص لابن الوردي: « فقال ابن الوردي معبرًا عن ضمير الأمة ومصالحها » (٥٧) .

وتارة منبِّهًا ومحرضًا، نرى ذلك في قول الباحث: « يمثل ابن الخياط الفريق الأول إذ ينبه حاكم دمشق مجد الدين أبق بن عبد الرزاق ( ت ٥٠٢ ) على خطر الفرنجة حينما بلغه خبرهم يداهمون أطراف الشام » (٥٨).

وقد يتقدم خطوة على ذلك حيث نجد « في شعره بداية واعدة لاتخاذ الشاعر مقام المبادر إلى وضع اليد على مواطن الداء – وأهمها التفرق والفساد الداخلي – والتقدم نحو اقتراح الدواء » (٥٩).

حتى نرى بلوغ الشاعر الذروة عندما يكون مؤثرًا في أحداث عصره، ومتسببًا في تغيير مسارها. نرى ذلك في تعليق الباحث على نص للعماد الأصبهاني « غير أن أهم ما يميز النص خوض العماد في تقرير مصير الخلافة الفاطمية المتهافتة والدعوة إلى إلغائها، وتوحيد مرجعية الأمة حول الخلافة العباسية.

ويحسن أن نشير إلى أنه دعا هذه الدعوة سنة ٥٦٤، أي قبل أن يقطع صلاح الدين الخطبة عن العاضد ويعيدها للعباسيين بزمن مديد ( قطعها سنة ٥٦٧ ). وقد يكون هذا مما نستشهد به على انتقال الشعراء من التعلق بذيل الحدث، أو السير في ظله، أو الانقياد لتياره، على استباق الأحداث ومحاولة التأثير فيها » (٦٠).

إن ارتباط الشاعر بقضايا أمته واجتهاده ليصبح عنصرًا فعالاً في مجتمعه لا شك أنه من صميم العمل

(٥٤) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ١٦١.
(٥٥) انظر مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ٩٣، ٩٤.
(٥٦) شعر الصراع مع الفرنجة ص ٦٠.
(٥٧) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ١٦٥.
(٥٨) شعر الصراع مع الفرنجة ص ٢١.
(٥٩) نفسه ص ٣٢.
(٦٠) نفسه ص ٥١، ٥٢.

الفنـي، وأنـه يكاد يسـهم في تحقيـق المعادلة بـين الواقع والخيـال، فليـس مـن شروط التجربـة الشـعرية انعزال الشـاعر وانطوائه بعيدًا عن عالمـه واجتثاثه من جذوره، لكنـه رغم ذلك فليس مـن الصواب أن نحتكم في تقييم النـص إلى تلـك الملازمـة وحدهـا دون سـواها، فهناك عنـاصر أخـرى تتضام لتكـون عمـلاً فنيًّـا لا يجب على الناقـد أن يتغـاضى عنها وإلا سـتصير أحكامـه مبتسرة غير واضحة المعالم. إنَّ النص »نسـقٌ لغوي يشـتمل على دلالات ورموز وتخييل،ومسـتقل بمكوناته وخصائصه عـن بقيـة الخطابـات الأخرى،وعـن العـالم الخارجـي العادي،ولكنـه يحيلنـا عـبر العلائـق اللغويـة والدلالية والتخيلية إلى المجتمع والإنسان والكون »[٦١].

لـذا فإنه مـن الأصوب ألا تقتـصر رؤيـة الناقد على الاحتـكام إلى معيار الملازمة وحده، إنـما لابد أن تراعى بقية المكونات الأساسية للنص.

**٤- الومضة:**

وتـأتي في سـياق انشـغال الناقد بمرجعيـات النص الخارجيـة، متجاهلاً مرجعياتـه الداخلية، فبدلاً من أن ينطلق من النص ويرتكز على مكوناته ومكنوناته، يحلِّق في آفاق عالمه الخارجي، مكتفيًا في تحليل النص بإشـارة خاطفـة إلى قيمـة مـن قيمـه الفنيـة. فالدكتـور فيصـل أصـلان يقول في سـياق تحليلـه لنص للبهـاء زهير، في خضـم تناول مضمون القصيـدة ومرجعيتها التاريخية: « وبلـغ الشـاعر حـدَّ الإسراف والمبالغـة الممجوجـة والإحالة أحيانًا »[٦٢].

ومثـل ذلـك في موضع آخـر يقول في تحليـل قصيدة لابن عبد الظاهر: « وقد شُغل عن ذلك ببعض المبالغات الممجوجة المثقلة بالصنعة »[٦٣].

وفي تعليقـه عـلى نصه لابن منـير الطرابلـسي يقول: « فالرجـل اتكأ عـلى المعاني الدينية، واغـترف من ديوان المديح التقليدي بعض معاني التهويل »[٦٤].

وفي تعقيـب الدكتـور أحمـد الهيب عـلى قصيدة لابن الوردي يقول: « وواضح أثر الجمال الذي تركه الشـاعر على أبياته في ذلك التشخيص »[٦٥].

إنَّ السـؤال الـذي يطـرح نفسـه هو: هـل يُعدّ هذا تحليلاً فنيًّا ؟ وإذا أجاب أصحاب هذه الدراسـات بنعم فهل يكون هذا التحليل كافيًا لفك شـفرات النص ؟ ثم لمـاذا اكتفى الناقدان بتلـك الومضات ؟ ألأنها أبرزُ ما في النـص ؟ أم لأنها جميعُ مـا في النص ؟ إن هذه الومضات تعكس عزوف الناقديـن عن التعامل مع النص كعالم له لغتـه وديناميته الخاصـة به، وهو ليس عالمًا سـاذجًا لهذه الدرجـة التـي يكفـي معها مجـرد الإشـارة الخاطفة التي لا تسـهم في الكشـف عن قيمه الفنيـة، ولا عن علاقاته المتفاعلة بين وحداته وبنياته الداخلية.

**٥- الشرح والتحليل قبل النص**

إن المتعـارف عليه بين الأدبـاء والنقاد عند التصدي لتحليـل النـص، أن يُعـرض النص أولاً ثـم يأتي الشرح والتحليـل ثانيًـا، لكن مـا رأيناه بعـد اسـتقراء كثير من الدراسـات التـي قامت حول الشـعر المملوكـي، هو أنَّ الـدارس لهـذا الشـعر يبـدأ أولاً بالـشرح والتحليـل ثم يعرض النص المعني بذلك. من أمثلة ذلك قول الباحث

(٦١) اللغـة الثانيـة في إشـكالية المنهـج والنظريـة والمصطلـح في الخطـاب النقـدي العـربي الحديـث، فاضل ثامـر ص ٢٤٦، المركـز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، سـنة ١٩٩٤م، بيروت، الدار البيضاء.

(٦٢) شعر الصراع مع الفرنجة ص ١٠٢.

(٦٣) نفسه ص ١٤٢.

(٦٤) نفسه ص ٤١.

(٦٥) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ١٤١.

مقدمًا لبعض الأبيات بالشرح: « ولقد تميزت الأبيات بأدب العلماء الذين يزدادون تواضعًا كلما ازدادوا علمًا، كما تميزت أيضًا بالجهد العقلي الذي يبدو في توجيه المعاني وتسييرها لتؤدي ما يريده ابن الوردي من معان » (٦٦).

وقول الآخر في سياق تقديمه لقصيدة لأبي يوسف شهاب الدين يعقوب بن المجاور في سقوط المسجد الأقصى: « وتذهب العاطفة الكاوية في الشاعر كل مذهب فيستغيث ببلاد الإسلام جميعها، ويدعوها إلى أن تشاركه البكاء، فينادي: يا بلاد الإسلام نوحي على القدس، ويا مكة محمد، ويا كعبة الله » (٦٧).

إن سلوك هذا المنهج في التحليل إضافة إلى غرابته وعدم منطقيته لأنه « من المهم أن يتم الاطلاع على النص قبل الانتقال لمطالعة التحليل الخاص به » (٦٨) فإن فيه حجرًا من الناقد على ذائقته النقدية، وذلك لأنه يحرم ذاته من معايشة النص الشعري والتفاعل معه من جهة، ويحكِّم مقولات جاهزة في النص بدلاً من أن يصنع العكس فيحكِّم النص في المقولات من جهة أخرى.

ولا شك أن في ذلك من المخاطر ما فيه، من ذلك أنه يؤطر النص في نطاق ضيق ويحدُّ من مرونته وتمدده. ثم إن ارتياد تلك الطريقة يُلغي دور القارئ، لأنه يفرض عليه قالبًا جاهزًا من المعنى والقيم الفنية، ويحول بيننا وبين « دراسة أبنية النصوص الأدبية ذاتها لرصد استراتيجيات المرسل الذي يتخذها كي يلفت انتباه المرسَل إليه مما يجعله يترك في النص فراغات كافية، تسمح بتنشيط عملية القراءة في التعامل البنَّاء للخلق الفني للعمل » (٦٩).

(٦٦) نفسه ص ٢٢٥.
(٦٧) مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ١٠٠.
(٦٨) تحليل النصوص الأدبية، عبد الله إبراهيم، وصالح هويدي ص ٩، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٨م، بيروت.
(٦٩) مناهج النقد المعاصر، صلاح فضل ص ١٤٩، دار الآفاق العربية، الطبعة الأولى، سنة ١٤١٧هـ، سنة ١٩٩٧م، القاهرة.

إن تقديم التحليل على النص يُجهز على أفق التوقعات لدى المتلقي، ويحول بينه وبين التفاعل مع النص الشعري ومحاولة بناء علاقات جديدة عبر الحوار مع بنياته.

### ٦- التجربة بين القول الفعل

درج بعض دارسي الشعر المملوكي على إصدار أحكام سلبية على القيمة الفنية لذلك الشعر من منطلق مقارنة قول الشاعر بفعله، فيقيسون جودة النص الشعري بمدى حسية التجربة، وتحقق دوافعها في الواقع الملموس، فإذا لم تطابق مرتكزات التجربة الفنية الأفعال الحياتية خارج النص جرَّدوه من كل قيمة فنية، وحكموا عليه بالضعف ووسموه بسمة التقليد والاتباع الأعمى. وإذا أردنا أن نضرب أمثلة لذلك وجدنا أبرزها تحليل الدكتور أحمد الهيب لغرضي الغزل - ولاسيما الغزل العذري - والخمريات. فأما بالنسبة للأول فيقول: « ينبغي أن نشير إلى أن الشعراء فيه (أي في الغزل العذري) قد قلَّدوا العذريين في أقوالهم فحسب، ولم يقلدوهم في أفعالهم، الأمر الذي أبعد هذا الشعر التقليدي عن التجربة الحقيقية والعاطفة الصادقة، وحوَّله إلى نسخة ممسوخة عن الأصل » (٧٠).

وأما بالنسبة للثاني فقد تبين للباحث أن هناك تيارين قويين يتجاذبان شعر الخمر أحدهما يدفعه ويقويه، ويزيد من ضراوته، ويكثر من عدده وعدد شعرائه، وثانيهما يخفف من غلوائه وشدته ويقلل من كثرته

وبعد أن يرصد مظاهر التيارين يرى أن التيار الثاني يُعدّ أقوى تأثيرًا على الشعر الأمر الذي أدى إلى تدني الخط البياني للشعر الخمري من حيث القوة والعدد

(٧٠) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ٢٩٨.

إذا مـا قارناه بمثيله في القرون السـابقة، وأدى بالتالي إلى طغيان الروح التقليدية عليه طغيانًا شديدًا [٧١].

ونتسـاءل بعـد ذلك، هـل يُشـترط لنجـاح التجربة الشـعرية تطابق القول مـع الفعل؟ وما مفهـوم التجربة الحقيقيـة في عُـرف الشـاعر ؟ وهل مـن شروط العاطفة الصادقة أن تكون التجربة الشعرية واقعية ؟

إن التجربة الشعرية ليست تجربة واقعية إنما هي تجربة فنية، فلا يشترط في الشعر أن يتوازى الفعل الشعري مع الواقعي، بل ربما جاءت التجربة الشـعرية برمتها مخالفة لواقع الشاعر، ولذا قيل إنَّ « أحسن الشعر أكذبه » [٧٢].

فلا يُشـترط لوسـم قصيدة ما « بالصدق « أن تتماهى مـع التجربـة المعيشـة، وأن تمثِّـل التقـاء القـول بالفعل، فالصـدق الـذي ينبغـي تحققـه في التجربة صـدق فني، ينتج عن تلبس الشـاعر بتجربتـه والتماهي مع مفرداتها. إن معيار الجودة في النص الشـعري يُقاس بمدى تفاعل ذات الشـاعر مـع تجربتـه، وبمقـدار تجنـب الحرفية عند انطلاقة الشاعر الأولى.

### ٧- التكرار

يُعد التكرار من أهم الأدوات الفنية، وأبرزها تأثيرًا في الأدب سـواء كان شـعرًا أم نثرًا، فهو من الأسـاليب التـي يعـوِّل عليها الأديـب في التدليل عـلى مركزية لفظ أو معنى أو صورة. بينما على مسـتوى الدراسات النقدية تتراجع تلك المكانة الأسلوبية إلا إذا كانت الحاجة ماسة للاستعانة بهذا التكنيك. من أمثلة ذلك ما أورده الدكتور أحمد الهيب في سـياق حديثه عـن المقطعات، ودور النقد في إكثـار الشـعراء من النظم في قالبهـا، إذ يقول: « ولقد كان للنقـد دور رئيـسي في تفوق المقطعـات هذا، وذلك لأنه في كثير من الأحيان تميَّز بالشـكلية والاهتمام بظاهر النظـم وثوبه الخارجي، والسـطحية وعـدم الغوص مع القريض، وعدم نقده على أسـاس الفكـرة الناظمة بكل أبعادهـا، بل بمناقشـة المعنـى الفرد وتشريحـه بعيدًا عن كيـان القصيـدة وبنائها الكلي، ثم لمسـنا انسـياقهم نحو اللفظية في نقدهم فلا يحكمون على الألفاظ أو التراكيب أو التشـبيهات مـن زاويـة التجربـة الكليـة، أو في الجـو الشـعوري الغامر كلها، الأمر الذي جعلهم يسهمون في اهتمام الشعراء بها وانسياقهم وراءها » [٧٣].

لقـد وجدنا هذا النص بحذافيره متكررًا بعد ذلك في موضع آخر من الدراسة[٧٤]

إنه إذا افترضنا توافر ضرورة لذلك التكرار، فلا أقل مـن أن تتبلور الفكرة في ثوب آخر أو بطريقة أخرى، أو يحـاول الباحث أن يطورها ويضيـف عليها لكن أن تأتي هكذا منسوخة من سابقتها، فهذا ما لا تقبله منهجية ولا موضوعيـة، ولا أجد تفسـيرًا لذلك إلا أن الباحث لديه أفكار مسبقة يروم أن يسقطها على الشعر في هذه الحقبة، ومـا يعضِّد هذا الزعـم أن ذلك النص ليس منسـوبًا إلى الباحث، إنما إلى مرجع آخر وهو « النقد الأدبي في القرن الثامن الهجري بين الصفدي ومعاصريه « للدكتور محمد علي سلطاني.

### ٨- تتبع السقطات

جاء في لسان العرب: النقد تمييز الدراهم، وناقدتُ فلانًا إذا ناقشته[٧٥].

(٧١) المرجع نفسه ص ٣١٨.
(٧٢) العمدة، ابن رشيق ٢/ ٧٧، تحقيق / عبد الحميد الهنداوي، المكتبـة العصريـة، الطبعـة الأولى، سـنة ١٤٢٢هـ، سـنة ٢٠٠١م، بيروت.
(٧٣) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ٤٠٩.
(٧٤) انظر المرجع نفسه ص ٤٣٦.
(٧٥) لسان العرب، مادة « نَقَدَ «.

وموضوع النقد الأدبي يتضمن عنصرًا واحدًا هو دراسة الأعمال الأدبية وطرق تلقيها وتذوقها » (٧٦).

إذن فليس من معاني النقد الأدبي تسليط الضوء على الأخطاء، وتصيد العثرات وإنما يُعنى النقد بالدراسة الموضوعية التي تقوم على مناقشة الحقائق، وتفنيدها بغرض عرضها على المنهج العلمي، متوخيًا في ذلك ضبط المعايير، وسرد الحجج والبراهين التي تستند إليها النتائج.

والأمثلة على ذلك كثيرة تستعصي على الإحصاء في الدراسات الثلاث ( عينة الدراسة )لكني أكتفي ببعضها، من ذلك ما جاء في معرض استدلال الدكتور بكري شيخ أمين على تخلف شعر الهجاء في العصر المملوكي عنه في العصور الغابرة، حيث يقول في التقديم لنص شعري: « هذا شاعر مكي يُدعى محمد سعيد باقُشير يهجو بعض أهل عصره فيظهر الضعف، والعجز، والخور، والركاكة في معانيه » (٧٧).

ثم يأتي ببضع أبيات تحتوي على بعض الألفاظ العامية والركيكة.وفي سياق المدح نراه يقول: « أما انحدار الشعر فحدِّث عن الركاكة ولا حرج، لقد غدا ألفاظًا تُرصف رصفًا، لا معنى من ورائها، ولا روح فيها، ولا بهاء ولا غناء » (٧٨).

ثم يستشهد على ذلك ببيتين يفتقدان الانسجام في التراكيب والصور.

ولستُ أبالغ إذا قلتُ إن هذا الأمر يكاد يشكل منهجًا عند الباحث في هذه الدراسة. ألا يجد الباحثُ نصوصًا أفضل من هذه النصوص التي اختارها لتشكل مدونة الدراسة؟

وهل يُعقل أن يخلو العصر المملوكي، الذي دام قرابة ثلاثة قرون، من النماذج الشعرية الجيدة ؟ إن المسألة – لا شك – كانت تحتاج من الباحث إلى شيء من الروية وعناء الاختيار، ورحابة الفكر وعمق في الرؤية

ليس النقد إذن وجهًا واحدًا سلبيًّا إنما هو وجهان: إيجابي وسلبي، لذا فقد كان حري بالباحث أن يعرض الصورة كاملة دون اجتزاء أو تشويه.

### ٩- المعيارية الذاتية

إن من المتعارف عليه في النقد الأدبي وعند النقاد، أنَّ هناك معاييرَ يحتكم إليها الناقد حين يتصدى لدراسة نص أدبي، هذه المعايير وضعها النقاد قديمًا وحديثًا وأصبح الشعراء بمقتضى ذلك ملزمون بالسير على نهج تلك المعايير، وكذلك النقاد عليهم مراعاتها عند دراسة أي نص أدبي. من أمثلة ذلك قول الدكتور بكري شيخ أمين في سياق الحديث عن غرض الغزل: « ترسَّم شعراء هذه العصور أسلافهم في التعبير عن هواهم وحدهم دون هوى فتياتهم، وأعرضوا عن ذكر ما يكابدنه بالحب وما يلقين من تباريحه. الرجل – دائمًا – وحده العاشق، والفتاة – دائمًا هي المعشوقة الرجل وحده هو الذي ينفعل ويضطرب ويمور فيه الإحساس، وتغلي فيه العواطف عند اللقاء، أو الوداع، أو الوصال، أو الهجران، وفي كل المواقف والحالات... ».

وبعد أن يستعرض بعض النماذج الشعرية الدالة على ذلك يقول: « لقد اتفق السابقون واللاحقون على هذا، حتى يصعب التمييز بين الفريقين. فالخلف صورة – تكاد تتفق كل الاتفاق – عن السلف. فالأبناء – كالآباء – هم الذين يعشقون، وهم الذين لا ترقأ لهم دمعة، ولا يجد السلوان إلى قلوبهم سبيلاً... » (٧٩).

(٧٦) مقال بعنوان « نقد النقد أم الميتانقد، باقر جاسم محمد ص ١١٨، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٧، العدد ٣،سنة ٢٠٠٩م، الكويت.
(٧٧) مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ١٤٣.
(٧٨) نفسه ص ٩٥.
(٧٩) نفسه ص ١٢٢: ١٢٤.

وبالرغم من أنه اعترف بعد ذلك أن هناك من الشعراء مَن صوَّر مشاعر محبوبته ورصد ملامح التعبير عن عاطفتها، فإنّ هناك سؤالاً ملحًّا أرى أنه لا بد من طرحه في هذا السياق، ألا وهو: إلى أي حد يجوز للناقد أن يحكِّم ذاته في المعايير النقدية؟.

وإذا افترضنا أن ذلك جائز ألا يستحق الفرض الذي يطرحه الناقد أن يُختبر أو يُناقش على سبيل التفصيل

فهذه المسألة التي طرحها الناقد، لم يحتجَّ لها، ولم يفصل القول فيها ولم يبين الأسباب والعلل والظروف والملابسات.

إنَّ الأمر يتعلق بالمرأة في المجتمع الإسلامي من حيث طبيعة شخصيتها، وحدودِها التي رسمها لها المجتمعُ، ودورِها هل هو مركزيٌّ أم ثانوي ؟ والعجيب أن الباحث قد أشار إلى ذلك من خلال النماذج الشعرية التي استشهد بها، لكنه وقع في التناقض والمغالطة.

ففي سياق حديثه عن الشعراء القلائل الذين أشاروا إلى محبوباتهم، يقول: «عدد قليل من الشعراء التفت إلى حبيبته، فأشار إلى حبها، ونقل صورة خاطفة من عاطفتها، وألمح إلماحة خفيفة إلى غرامها، وبيَّن أنها لا تستطيع أن تفعل أكثر من هذا خشية العيون الراصدة، والوشاة الحاضرة، والعذال والحساد. من هؤلاء الشاعر الأرّجاني حين وصف ساعة وداعها فقال:

**ومقسومة العينين من دَهَش النوى**
**وقد راعها بالعيس رجْعُ حُداءِ**
**تُجيبُ بإحدى مقلتيها تحيتي**
**وأخرى تراعي أعين الرقباءِ**

ومنهم البهاء زهير في إحدى قصائده:

**جاءت تودعني والدمع يغلبها**
**يوم الرحيل وحادي البين منصلتُ**
**وأقبلتْ وهي في خوف وفي دهش**
**مثل الغزال من الأشراك ينفلتُ**
**فلم تطق خيفة الواشي تودعني**
**ويحَ الوشاة لقد قالوا وقد شمتوا** (٨٠)

فالأمر إذن يتعلق بوضعية المرأة الاجتماعية، لاسيما في تلك الحقبة، فهي تخشى لومَ اللائمين، وعقابَ الأهل، وتداولَ الشائعات التي تمس شرفها وكرامتها. ثم إنَّ المسألة فيها مندوحة، إذ إن الشاعر يعبر عن ذاته ويطلق لمشاعره العنان، فلِمَ نخطِّئه ونؤاخذه بشيء قد فعله وسار على نهجه أسلافه الذين تمثل أشعارهم النموذج الأوحد ؟ وهل ينقص الشعرَ في هذا العصر اتهاماتٌ ليضيف إليها الباحث اتِّهامًا آخر ؟

### ١٠ - الخلفية الإيديولوجية للناقد

كلمة إيديولوجيا دخيلة على جميع اللغات الحية، تُعيِّنُ لغويًا في أصلها الفرنسي علمَ الأفكار، لكنها لم تحتفظ بالمعنى اللغوي، إذ استعارها الألمان وضمنوها معنى آخر، ثم رجعت إلى الفرنسية فأصبحت دخيلة حتى في لغتها الأصلية. إنَّ العبارات التي تقابلها - منظومة فكرية، عقيدة، ذهنية. وقد حاول أحد الباحثين تعريب الكلمة فاقترح أن تُحول إلى « أدلوجة ». نقول إن الحزب الفلاني يحمل أدلوجة ونعني بها مجموع القيم والأخلاق والأهداف التي ينوي تحقيقها. وهي كذلك نظرة الإنسان إلى الكون والمجتمع والفرد التي يندرج تحت قواعدها العامة كل تقرير أو حكم (٨٠)

(٨٠)انظر مفهوم الإيديولوجية، عبد الله العروي ص ٩، ١٠، المركز الثقافي العربي، الطبعة السابعة، سنة ٢٠٠٣م،الدار البيضاء.

ولا شك أن تلك المعاني التي تدور عليها كلمة «إيديولوجية» تدعونا لنتساءل عن مدى علاقة النص الأدبي بها ؟ ومن ثم بالمبدع والناقد ؟ إذا سلمنا جدلاً أن النص يحمل رؤية مبدعه للكون والمجتمع، وذلك منبثق عن منظومة فكرية أو أفق ذهني يمتلكه المبدع، فليس معنى ذلك أن النص انعكاس للإيديولوجيا إنما هو بالإضافة إلى تأثره بها وبتشكلاتها فهو يعيد إنتاجها، وبالتالي فلا يصح بأي حال من الأحوال أن يسبر الناقد أغوار النص، وهو مُحَمَّل بتشكلات إيديولوجية جاهزة، يحاول فرضها على النص لأن في ذلك قضاءً على موضوعية النص ونقده.

تمثَّلت هذه الخلفية الإيديولوجية عند الدكتور فيصل أصلان، في تبني رؤية فكرية جزئية أثَّرت بدورها على معالجة نصوص هذه المرحلة، وقد برزت هذه الرؤية من خلال أهدافه من الدراسة التي رصدها في المقدمة، وكان من أهمها ما يلي:

- إظهار تفاعل الأدب مع الأحداث الجليلة.
- تدرج الشعراء في فتح حركة الإصلاح والتوحيد والتحرير، وتجاوز تلك الآفاق ساعة الإنجاز إلى ما هو أبعد منها.
- عرض تجربة واقعية لهذه الأمة في كيفية ردها العدوان الخارجي.
- تنبيه الشبان على ضرورة الاهتمام بقضايا الأمة والوطن[٨١].

وتلك أهداف – بلا شك – جليلة القدر يرنو إليها كل أديب، لكن الإشكالية في اقتصار الباحث عليها دون غيرها من أجزاء العمل الفني، وقد وضح أثر تبني الباحث لذلك الموقف الفكري على تحليله للنصوص، من خلال تركيزه على مسألة المشاركة في الصراع وتفاعل الشاعر معه، واشتراط الرؤية الاستشرافية للمستقبل عند كل شاعر في تلك الدائرة (دائرة الصراع)،مثل قوله في سياق تحليل قصيدة البهاء زهير التي يمدح فيها الملك الكامل » ولو كان منفعلاً حقًا لأبدى في هذه المطولة اقتراحًا أو توجيهًا، والظرف قابل، لكنه لم يفعل» [٨٢]. وأخيرًا كان لذلك أثر في التغاضي عن التحليل الفني للنصوص الشعرية.

وتمثلت هذه الخلفية عند الدكتور أحمد الهيب في حكمه المتكرر على شعر تلك الحقبة بالضعف، وذلك بالرغم من رصده لكثير من المحاولات التجديدية ضمن دراسته الفنية في الباب الثالث. فمن ذلك تعقيبه في نهاية الباب: « إننا إن استطعنا أن نجد الفكرة نجدها أتت خادمة لتلك المحسنات حينًا، مع أنَّ المفروض خلاف ذلك وقد يكون هناك انفصام بين الشكل والمضمون حينًا آخر، الأمر الذي أبعد هذه الأشعار عن دائرة المعاناة والصدق الفني » [٨٣]

إنَّ إصدار مثل هذه الأحكام، يجعل منها أحكامًا تاريخية لا فنية. ومثل ذلك ما وجدناه في دراسة الدكتور بكري شيخ أمين، حيث رأيناه ينطلق من عدة مسلمات قوامها ضعف الشعر في هذا العصر، وخموده وتقليده. فمثلاً نجده في بداية الفصل الثالث المعنون بـ « الجانب الفكري والفني » وقبل أن يدرس هذه الجانب يقول: «ونتساءل عن سر الضعف في أدب هذه العصور، والسبب الذي أدى إلى أن يصوغ الأدباء إنتاجهم على صورة تختلف عما كان يصوغه القدماء؟ » [٨٤].

فمن أين جاءت هذه الأحكام ؟ وكيف يتبناها الباحثون قبل استقراء النصوص وتحليلها ؟ ولماذا

(٨١) انظر شعر الصراع مع الفرنجة ص ٦، ٧.

(٨٢) نفسه ص ١٠٢.
(٨٣) الحركة الشعرية زمن المماليك ص ٤٥٢.
(٨٤) مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني ص ٣١٧.

نجدهـا متداولة بين أكثر من باحث، حتى الذين يدَّعون أنهم يدافعون عن شعر هذه الحقبة ؟

« إنَّ الإيديولوجيـة ليسـت طقـمًا مـن المعتقـدات المذهبيـة، بـل إنهـا تشـير إلى الطرائق التي يحيـا بها البشر أدوارهـم في المجتمـع الطبقـي، وإلى القيـم والأفـكار والصـور التي تربطهـم بوظائفهـم الاجتماعية، وتمنعهم من المعرفة الحقيقية لمجتمعهم ككل » (٨٥).

وكذلـك الناقـد الـذي يحـصر رؤيتـه الفنيـة داخـل عـدة تصـورات، معتقدًا أنها الأصوب وما سـواها دون ذلـك، يحجب عـن رؤيته حدودًا ومعـالم أخرى، ربما لو أتـاح لذاته فرصـة التطلع إليها والتفاعـل معها بمنطقية وموضوعية لتغيرت تصوراته ومن ثمَّ أحكامه.

**ثالثًا: نحو دراسة فنية لشعر العصر**

بعد استعراضنا المناهج التي درست شعر هذه الحقبة ومرجعياتها، من خلال الدراسات النقدية التي ارتكزت عليهـا، تبين لنـا أن هناك قصورًا في تطبيـق تلك المناهج عـلى النصوص الشـعرية لذلك العصر، وهـذا القصور ربما يكمن في الآتي:

هـذه المناهـج تبحـث « مسـلماتٍ جاهـزةً غـيرَ قابلةٍ للتغيير مهما تعددت فضاءات النصوص المحللة » (٨٦).

ولـذا وجدنا تكرارًا في إسـقاط الأحكام السـلبية عـلى النصوص الشـعرية في تلك الحقبـة، التي لم تأت وليـدة التحليـل والدراسـة، إنما أتـت وليـدة القولبة والتسييج.

تسرّع هذه المناهج في الاسـتنتاج، واكتفاؤها بالحكم عـلى النص الأدبي مـن خلال الحكم على جـزء منه، وفي ذلك ابتسار كبير لحقيقة النص (٨٧).

فالمنهج دائمًا لا يرتد إلا إلى أصول نظريته، ولا يشرع في معالجـة النصـوص إلا من خـلال ثوابته التي يسـتند عليها، وبالتالي تُحجب عنه رؤية بقية الأجزاء في النص.

عدم انسـجام المناهج المصاحبـة للمنهج المحوري / منطَلق الدراسـة، فربـما يجتهد الناقد ويصنـع توليفة من المناهج لدراسـة النصوص الشـعرية، لكنهـا في الحقيقة غـير متكافئـة وغير مناسـبة لإضـاءة النص، فمثـلاً ربما يجمـع الناقـد بـين المنهجـين التاريخـي والاجتماعـي، أو الاجتماعـي والبلاغي، أو يجمـع بينهم جميعًا، لكن هناك احتمال أن يتنافر النص مع هذه التوليفات، وأن يسـتنفر مناهج أخرى تفي بغرض الكشف وتحقق الموضوعية.

الاكتفاء بهذه المناهج وجعلها المنطلق الوحيد لدراسة النص، دون محاولة استغلال الطاقات اللغوية لدراسته، واستقراء بنياته الداخلية، والبحث عن العناصر الموظفة في التعبير والوسائل / التقنيات التي يُتوسل بها. فالنص الأدبي في عرف هـذه المناهج وثيقة من بين وثائق أخرى تحيل على شخصية الأديب أو على وسطه الاجتماعي (٨٨).

ولا شـك أن في ذلـك تغافـلاً عـن حقيقـة النـص وجوهـره، وأهـم معطياتـه « اللغـة « بـما تمتلكـه مـن إمكانـات لا حـصر لهـا. إذن فـلا فـكاك مـن البـدء من النص، والانطلاق من فضاءاته،ثم الاسـتعانة بعد ذلك بما يناسـبه من مناهج خارجيـة. ولعلنا ندلل على نجاعة هـذا المسـلك، إذا تناولنا جزئيـة بسـيطة ولتكن غرض الوصـف، واخترنا له مدونة ولتكـن ديوان صفي الدين الحلي.

(٨٥) النقد والأيديولوجيـة، تيري إيجلتون، ترجمة فخري صالح ص ١٠، المكتب الوطنية، عمان.
(٨٦) النص والمنهج، محمد أديوان ص ١٢٠، دار الأمان، الطبعة الأولى، سنة ١٤٢٧هـ، سنة ٢٠٠٦م، الرباط.
(٨٧) انظر المرجع نفسه ص ١٢١.
(٨٨) انظر في مناهج الدراسات الأدبية ص ٤٣.

الوصف في شعر صفي الدين الحلي:

وقع اختياري على هذا الغرض خاصة،لأنه يُعد عنصرًا أساسيًّا من عناصر معينات الذات،التي تحيل مباشرة على وضعية التواصل التي تتحول فيها اللغة إلى خطاب يشتغل،وتقوم هذه الوضعية على طرف أساسي محور هذه العملية وهو المتلفظ وما يرتبط به من أطراف أخرى كالمتلفظ إليه والإطارين الزماني والمكاني (٨٩).

إنَّ الذات المتلفظة هنا تقوم بدور الواصف، الذي يخزِّن في ذهنه رصيدًا من النعوت التي تتشكل من خلالها معالم الكائنات والأشياء في الكون، ثم يتحول هذا المخزون إلى خطاب وصفي له ملامح وخصائص تحيل إلى الذات المتلفظة / الواصفة. وكذلك فإنَّ « الشعر إلا أقله راجع إلى باب الوصف، ولا سبيل إلى حصره واستقصائه » (٩٠).

فالمدح وصف للمدوح وما يتميز به من أخلاقيات ومواطن القوة، والغزل وصف لمحاسن المحبوبة الحسية والمعنوية،والفخر وصف لمآثر الذات ومواهبها،هذا بالإضافة إلى شعر الطبيعة الذي يُعد أساس هذا الغرض وعليه مناطه...

سأتناول شعر الوصف عند صفي الدين الحلي من زاويتين، الأولى: مرجعية الوصف، والثانية: بنية العبارة الواصفة.

**١ - مرجعية الوصف**

من خلال استقرائنا لشعر صفي الدين الحلي، وجدنا أن الوصف عنده يرتد إلى مصادر عدة، أبرزها الآتي:

١-١ الثقافة الدينية

مثَّل الدين المنهل الأول والرافد الأساسي لشعر صفي الدين الحلي، وقد تمثَّلت هذه الثقافة في عدة مناحٍ، أهمها:

١-١-١ القرآن الكريم:

لا شك أن القرآن الكريم مثَّل لشعراء العربية منذ صدر الإسلام النموذج الأول، الذي يجب أن يُحتذى ويُتفاعل معه، ولاسيما في العصر المملوكي الذي تكالبت عليه عدة عوامل أهمها الغارات الصليبية والمغولية المتكررة، التي أسهمت في نمو الوعي الديني عند أفراد المجتمع الإسلامي - ومنهم الشعراء - وضرورة الارتداد إلى الأصل الأول والمنبع الصافي / القرآن الكريم. ومن أكثر الشعراء حرصًا على تضمين آيات القرآن الكريم شعره صفي الدين الحلي، نرى ذلك في قوله:(٩١)

**وبات لي بمغاني أهلها، وبها**
**شغلان عن أهل شعلانٍ وبَغراصِ**
**والريح تجري رخاء فوق جدولها**
**والطير ما بين بنَّاءٍ وغواصِ**

يبدو تأثر الشاعر بقول الله تعالى في كتابه الكريم: « فسخرنا له الريح تجري بأمره رخاء حيث أصاب. والشياطين كلّ بَنَّاء وغوَّاص » (٩٢).

يأتي هذا الوصف القرآني في سياق قصة النبي سليمان - عليه السلام - وما حباه الله من نعم وخوارق. فقد ورد في تفسير ابن كثير أنه لما عقر سليمان الخيل غضبًا لله - عز وجل - عوَّضه الله ما هو خير منها وأسرع، الريح

(٨٩) انظر تجربة الذات المتلفظة في ديوان أبي تمام، رسالة دكتوراة، محمد معز جعفورة ص ٣٥ جامعة سوسة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سنة ٢٠٠٧م، سنة ٢٠٠٨م، تونس.
(٩٠) العمدة، ابن رشيق ٢ / ٢٩٤.

(٩١) ديوان صفي الدين الحلي ص٢٩٠، دار صادر للطباعة والنشر، سنة ١٣٨٢هـ، سنة ١٩٦٢م، بيروت.
(٩٢) سورة ص، آية ٣٦، ٣٧.

التي غدوها شهر ورواحها شهر حيث أراد من البلاد. وجعل الشياطين في خدمته فمنهم من هو مستعمل في الأبنية الهائلة، ومنهم غوَّاصون في البحار يستخرجون ما فيها من اللآلئ والجواهر والأشياء النفيسة [٩٣].

إنَّ الشاعر في وصفه للمكان يتفاعل مع النص القرآني ويحاوره، وذلك عن طريق النقل والاستبدال فبينما تأتي هذه الهبات والخوارق في الآية الكريمة منَّة من الله لنبيه، تأتي في نص الشاعر هبة من الله له ولغيره من الناس فهي عامة وليست خاصة، وبينما تأتي في الآية الكريمة لقضاء حوائج النبي الكريم الخاصة والعامة ( أي للدولة الإسلامية )، فهي تأتي في النص الشعري في سياق الترف والرفاهية.

والاستبدال نراه جليًّا على مستوى الوحدات اللغوية، فالشاعر يستبدل لفظة «الشياطين » بلفظة « الطير »، ورغم أن النص الشعري بذلك يتقاطع مع النص القرآني في الإحالة إلى ما هو خارق، فإن هذا الاستبدال في الوحدات تبعه تبدُّل في الوظائف وانحراف في الدلالة تصل إلى حد « الأسطرة »، إذ كيف تحل الطير محل الشياطين فتصبح ما بين بناء وغواص ؟! ومن ذلك قول الشاعر:[٩٤]

**بكيتُ لفقد الأربُع الخضر منكمُ**
**على الرملة الفيحاء بالأربع الحُمرِ**
**فكيف بقي إنسان عيني وقد مضى**
**على ذلك الإنسان حينٌ من الدهرِ**

ضمن الشاعر في البيت الثاني قوله تعالى: « هل أتى على الإنسان حينٌ من الدهر لم يكن شيئًا مذكورًا » [٩٥].

إن الشاعر أراد أن يوهمنا عن طريق استخدام التورية والإشارة في « ذلك » أن « الإنسان » في الشطر الثاني هو نفسه « إنسان عيني » في الشطر الأول، بينما يرمي الشاعر إلى ذاته التي تأثرت بالفقد والبعاد.

إنَّ توظيف الشاعر لهذا التضمين القرآني ضمن سياقه الشعري الحاضر، جعله يتنزه عن كونه قد أتى « تكميليًّا » يكمل به الشاعر تجربته. ثم إن ارتكاز الشاعر على بعض الأدوات الفنية، مثل: الاستفهام « كيف » التي دلَّت على التعجب، و « قد » التي أكدت الحدث، والإشارة « ذلك »، وكذلك التورية قد أسهمت في خلق نسق فني متحاور مع النسق القرآني، لكن يحيل على ذات الواصف.

١-١-٢ الحديث الشريف:

يأتي الحديث الشريف في المرتبة الثانية بعد القرآن الكريم، كرافد ثقافي للوصف في نص الحلي الشعري، فالشاعر نتيجة لنشأته الدينية ككثير من شعراء عصره يعول على تضمين شعره الحديث النبوي. ومن أمثلة ذلك قوله من قصيدة يمدح النبي صلى الله عليه وسلم: [٩٦]

**ماذا تقول إذا رمنا المديح وقد**
**شرَّفتْنَا بمديح منك متفقِ**
**إنْ قلتَ في الشعر حِكَمٌ والبيان به**
**سحرٌ فرغَّبت فيه كلَّ ذي فَرَقِ**
**فكنتَ بالمدح والإنعام مبتدئًا**
**فلو أردنا جزاء البعض لم نُطقِ**

ضمَّن الشاعر نصه ما رواه أبو بكرة – رضي الله عنه – عن النبي صلى الله عليه وسلم: « إنَّ من البيان لسحرًا، وإنَّ من الشعر لحكمًا » [٩٧].

(٩٣) تفسير ابن كثير ٧/ ٧٣، تحقيق / سامي السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، سنة ١٤٢٠هـ، سنة ١٩٩٩م، السعودية.
(٩٤) ديوانه ص ٢٨٥.
(٩٥) سورة الإنسان، آية (١).
(٩٦) ديوانه ص ٨٥، ٨٦.
(٩٧) المستدرك على الصحيحين، الحاكم النيسابوري ٣/ ٦١٣، كتاب معرفة الصحابة، إشراف / يوسف المرعشلي، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

ورد هذا الحديث في سياق تعقيب النبي على المفاخرة التي كانت بين الزبرقان بن بدر وعمرو بن الأهتم،واستحسانه لفصاحتهما [٩٨].

وقد وظَّف الشاعر نص الحديث من خلال محاورته للنبي، واستحضاره لشخصه صلى الله عليه وسلم، ويأتي الحوار كاستطلاع لرأي النبي في رغبة الشاعر بمديحه ولذا استخدم الشاعر بعض الوحدات اللغوية التي تحقق ذلك الغرض، مثل: أداة الاستفهام « ماذا»، ومادة القول « تقول »، ثم فعل الشرط « إذا » الذي يفيد التحقق المستقبلي. وفي البيت الثاني تصدَّرت « إن » الشرطية الافتراضية الاحتمالية – وهذا يتَّسق مع مسألة استحضار ذات النبي التي تقوم بدورها على الافتراض – وقد أعقبها مادة القول المنتهية بتاء الخطاب « قلتَ » التي تطلَّبت جوابًا في البيت الثالث « فكنتَ ».

ورغم أنَّ وصف الشعر بالحكمة والبيان بالسحر يأتي في سياق مدح النبي صلى الله عليه وسلم، فإن ذات الشاعر تريد أن تنزع اعترافًا افتراضيًّا على لسان النبي بفصاحة شعرها، وإبداعه وتفوقه في ساحة البيان، ولا شك أنَّ هذا الخطاب سيكتسب مصداقية كبيرة ما دام قد أتى على لسان أصدق البشر وأبلغهم. وكذلك يقول في مدح النبي: [٩٩]

**مدينة علمٍ وابنُ عمِّكَ بابها**
**فمِن غير ذاك الباب لم يؤتَ سورها**

والبيت مرتكز على ما رواه ابن عباس – رضي الله عنه – عن النبي صلى الله عليه وسلم: « أنا مدينة العلم وعليٌّ بابها، فمن أراد المدينة فليأت الباب » [١٠٠]

ولا نستطيع فهم هذا البيت دون أن نتعرف على مذهب الشاعر، الذي عُرف عنه أنه كان شيعيًّا. وإن كان الشاعر لم يخلص لمذهبه كل الإخلاص، أو لم يكن شيعيًّا متعصبًا [١٠١].

والشاعر في حواره مع نص الحديث الشريف لم يقف عند مجرد النقل والنسخ إنما كان متصرفًا في الصياغة، فمن جهة وجدناه يومئ إلى الإمام علي – كرم الله وجهه – ولا يصرح، ومن جهة أخرى أراد أن يبين أنه لا يوجد طريق يوصل إلى النبي إلا طريق عليّ، فنفى كل الأبواب دون باب عليّ – رضي الله عنه – وذلك عن طريق الاستثناء « غير » والنفي « لم »، ثم جعل للمدينة سورًا ليشير إلى عظمة النبي صلى الله عليه وسلم، وسمو علمه وأخلاقه وأنَّ ولوجها ليس بالأمر الهين.

١-١-٣ الفقه:

استعان الشاعر بالمعجم الفقهي في كثير من أوصافه، والوصف يأتي تارة مستمدًا من المصطلحات الفقهية، وتارة من الفتاوى، وتارة أخرى من القواعد الفقهية. من أمثلة الأول قول الشاعر: [١٠٢]

**طُبع الأنام على الخلاف وجودُهُ**
**في الناس مسألةٌ بغير خلافِ**

فوصف الشاعر للمسألة أنها « بغير خلاف » هو مصطلح فقهي متداول بين الفقهاء وقد يكون الوصف طبيعيًّا لكون الشاعر يمدح قاضي الحلة تاج الدين بن وشاح [١٠٣].

(٩٨) انظر المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(٩٩) ديوانه ص ٧٧.
(١٠٠) المستدرك على الصحيحين ٣/ ١٢٧، كتاب معرفة الصحابة.
(١٠١) انظر الدرر الكامنة ٢/ ٤٧٩
(١٠٢) ديوانه ص ٦٠١.
(١٠٣) انظر المصدر نفسه ص ٥٩٩.

ومن أمثلة الثاني قوله: (١٠٤)

**حـــلَّـــت بـمـــزجـهـا المـــدامُ**
**فالمـــزج لـنـقـصـــهـــا تمـــــامُ**
**لا أشـــربـهـــا بـغـيـر مـــــاء**
**فـــالخـمـــر بـعـيـنـهـا حـــرامُ**

« فالخمر حرام » فتوى فقهية عامة، لكن حوار الشاعر مع النص الفقهي هنا حوار مخالفة، فلا يُعد تقاطعًا وترادفًا معه، إنما ارتكز عليه الشاعر ليناقضه فبينما يقرر أن الخمر حرام نراه في الوقت ذاته ينفي شربها بغير ماء، فهو إذن يحلُّ شربها إذا كانت بماء، وربما أسهم التوكيد المعنوي « بعينها » خلق تلك المراوغة الفنية من الشاعر.

ومن أمثلة الثالث قوله: (١٠٥)

**جميلـــكـم كان في رقـي لكـم سببًا**
**لا يوجـد الحكـم حتـى يوجـدَ السببُ**

يُعد الشطر الثاني من القواعد الفقهية التي يكاد يُجمع عليها الفقهاء، فأبو زيد الدبوسي يقول: « الحكم يتبع السبب » (١٠٦).

وتأتي هذه القاعدة في سياق مدح الشاعر للملك الصالح، والقصيدة بأكملها تمثل اعتذارية من اعتذاريات الحلي، ولذا فهذه القاعدة تُعد حالة من حالات الذات لكنها حالة حجاجية تبرهن الذات فيها على مدى وفائها وولائها للممدوح، وكذا حفظها للجميل لدرجة تصل إلى الرق والاستعباد، ولذا وجدنا الشاعر يعوِّل على أداة النفي « لا » ثم أتبعها بـ « حتى » للغاية، وفي ذلك خير تمثيل للحجاج الوصفي.

١-٢ العبارة اليومية

بالرغم من أن صفي الدين الحلي يُعد من الشعراء الذين يؤثرون اللغة الجزلة، التي تمتاح من معين التراث الشعري، وهو ليس بدعًا في ذلك، فهذا يمثل اتجاهًا عامًا عند شعراء هذه الحقبة – فإنه يُعد من الشعراء القلائل الذين طوَّعوا اللغة الفصحى لتعبر عن مشاعر البسطاء من الناس دون ركاكة أو ابتذال.

وقد حاول محمد حُوَّر أن يعلل ذلك فقال: « ونحن نعلم أن الحلي لم يقطن في هذه البيئة البدوية الشيعية إلا عقدين ونيف من عمره، ثم بارحها إلى غير رجعة وقضى نصف قرن تقريبًا في بيئات أخرى تختلف عن تلك البيئة في اللغة والثقافة، وكان لا بد من أن ينهل منها وينعكس أثرها على شعره، وتظهر تباينًا واضحًا في هذه اللغة الشعرية التي اشتمل عليها ديوانه، وتكاد تكون لشاعرين مختلفين » (١٠٧)

وربما يكون ذلك سببًا في أن أغلب شعر الوصف قد اتَّخذ من العبارة اليومية السلسة قالبًا، يلتقط من خلاله خصائص الأشياء ومعالم الصور. من ذلك قول الشاعر: (١٠٨).

**مَـن رأى علَّتـي وقـد لاح للمـــو**
**تِ عليهـا أدلـــــةٌ وشـهـــــودٌ**
**جسَّ نبضي وقال: ما أنت شاكٍ؟**
**قلتُ: نـارًا لم يطفهـا التبريـــــد**

(١٠٤) نفسه ص ٥٠٣.
(١٠٥) نفسه ص ٢٩٥.
(١٠٦) المستصفى في علم الأصول، الغزالي ٢/ ٤٢٣: ٤٢٨، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، سنة ١٤٠٣هـ، سنة ١٩٨٣م، بيروت، لبنان.
(١٠٧) صفي الدين الحلي، محمد إبراهيم حوَّر ص ١٤٢، دار الفكر المعاصر، الطبعة الثانية، سنة ١٤١٠هـ، سنة ١٩٩٠م، بيروت.
(١٠٨) ديوانه ص ٣٩٠.

إذا تأملنا الألفاظ في البيتين وجدنا كلها عربية فصحى، ليس ثمة ما يعيبها ولاسيما ذلك التعبير اليومي المتداول « جسَّ نبضي » فالجسّ: اللمس باليد [١٠٩].

إنَّ الذات تحاول أن تتماهى مع واقع الحياة في بساطته ومرونته وأن تتحسس نبض العلاقة الجدلية بين الإنسان وبيئته [١١٠]

إن الذات لا تروم أن تنفرد بهذه الأحداث: « جسَّ – شاك – لم يطفها » إنما تروم أن يتفاعل المتلقي معها ويشعر بما تشعر به، لتتخفف من هذا العبء النفسي الذي يثقلها. وكذلك قوله: [١١١]

**أنت سؤلي، وإنْ بخلتَ بسؤلي**
**ورجائي، وإنْ قطعتَ رجائي**
**وحياتي، وإنْ تعمَّدتَ قتلي**
**ونعيمي، وإن قصدتَ شفائي**
**منيتي، بغيتي، حبيبي، نصيبي**
**مالك الرِّق، سيدي، مولائي**

قد تكون هذه الصفات المتوالية سلسة ملتصقة بواقع الحياة اليومي، إلا أنها أوحت بذلك الدفق الشعوري الذي امتلأ به قلب الذات، وكذلك فقد عكست تلك الكلمات في بساطتها وانسيابيتها بساطتها وصدقها، وإن كانت الذات الواصفة قد أضافت إلى ذلك صورًا من المد والجزر في تلك العلاقة التي تجمع بينها وبين المحبوبة من خلال تلك الجمل الشرطية الاعتراضية: « وإن بخلت – وإن قطعت – وإن تعمدت– وإن قصدت ». وربما تشعرنا هذه الأبيات أننا أمام نص من نصوص الشعر الحديث أو المعاصر، مما يوحي بأن شعر هذه الفترة كان بمثابة الوسيط أو الممهد لبزوغ فجر النهضة والحداثة.

١-٣ النص الشعري

يمثل النص الشعري التراثي مصدرًا أساسيًّا ومرجعية ثقافية لأغلب شعراء ذلك العصر، وأبرزهم صفي الدين الحلي الذي تنوعت لديه أشكال توظيف هذا التراث، لكننا في هذا المقام لا نملك الخوض في جميع هذه الأشكال، إنما سنقتصر في حديثنا على شكلين رئيسين ارتكز عليهما شعر الوصف في تفاعله مع التراث، أولهما: الوصف النمطي، وثانيهما: وصف التعالق.

١-٣-١ الوصف النمطي:

يُعد هذا اللون من الوصف تقليديًّا، ليس لذات الشاعر فضل فيه سوى الاختيار ثم النقل، فالشاعر هنا يستعير بعض الصفات الشائعة في تراثنا الشعري كتقنية تكميلية سواء على مستوى البيت أو النص.

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أنَّ هذه الصفات / الصور، قد حققت ذيوعًا ووقعًا لدى المتلقي، ولذا فهي تصبح جزءًا من الرصيد الشعري المميز. وهذا ما يدفع الشعراء اللاحقين إلى استعارتها طلبًا للذيوع الذي حققته أو رغبة في محاكاتها، أو تثبيتًا لدلالتها وحضورها الشعري [١١٢].

ولذا حرص صفي الدين الحلي أن يرصع شعره بتلك الصور النمطية، من ذلك قوله: [١١٣].

**ويا سيوف لحظ مَن أحببته**
**جهدَكِ عن سفك دمي لا تغمدي**

(١٠٩) انظر لسان العرب، مادة « جسس ».
(١١٠) انظر مقال « الذات وأحوالها في شعر البهاء زهير »، وئام أنس ص ١٥، مجلة جامعة الملك سعود، الآداب (١)، المجلد (٢١)، سنة ٢٠٠٩م، سنة ١٤٣٠هـ.
(١١١) ديوانه ص ٤٣٢.
(١١٢) انظر بناء القصيدة العربية في العصر المملوكي، يوسف أحمد إسماعيل ص ١٠٢، ١٠٣، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة ٢٢٠، الحولية ( ٢٥ )، سنة ١٤٢٥، سنة ١٤٢٦هـ، سنة ٢٠٠٤، سنة ٢٠٠٥م، الكويت.
(١١٣) ديوانه ص ٢٢٢.

فـ « سيوف اللحظ » من الصفات النمطية المتداولة في تراثنا الشعري، إلا أن الشاعر قد أبى إلا أن يسلك مسلكًا آخر في تكملة المشهد، فبينما يطلب الشعراء من المحبوبة الكف عن سفك دماء الهوى والصبابة، والإمساك عن التأثير المضني الذي يصيب عواطفهم الجياشة، يطلب الحلِّي مزيدًا من سفك الدماء فهو ينشد اللذة في ذلك، ولذا لا يريد أن يضع نهاية له.

فإذا كان الحلِّي لم يتصرَّف في الوصف نفسه، فإن له بصمة في السياق المقابل.

ومن ذلك قوله: (١١٤)

**عزائمُ كالنجوم الشهب ثاقبةٌ**
**ما زال يُحرقُ منهنَّ الشياطينا**

إنَّ صفة « النجوم الشهب » واستخدامها في الوصف الشعري تُعد صورة تراثية نمطية، لكن الشاعر في المقابل أضاف لها تلك الصورة المستمدة من النص القرآني في قوله تعالى: « إنَّا زينَّا السماء الدنيا بزينةٍ الكواكب... إلى قوله تعالى: شهاب ثاقب » (١١٥)، التي أضفت على الممدوح / الموصوف بعدًا آخر غير العلو والطموح إلى القمة، ألا وهو القوة والسطوة والقدرة على البطش بالأعداء. فالحلِّي حتى في الصورة النمطية يحاول خلق معادل إيحائي يعوِّض ذلك النسخ الوصفي.

١-٣-٢ وصف التعالق:

وفيه يتم تعالق الوصف في النص اللاحق مع الوصف في النص السابق فيلتقيان ويتقاطعان في زاوية ما من الزوايا النصية، لكن يصاحب ذلك محاولات حثيثة من اللاحق لتجاوز السابق أو الإضافة إليه أو تنميته وتطويره

(١١٤) نفسه ص ٢١.
(١١٥) سورة الصافات، من الآية ٦: ١٠.

ويأتي هذا التعالق في ديوان الحلي على عدة مستويات، أبرزها الآتي:

١-٣-٢-١ تعالق المعنى

يمثل ذلك التعالق قول الحلِّي: (١١٦)

**فإذا سرتُ أحسبُ الأرض ملكي**
**وجميع الأقطار طوع قيادي**
**وإذا أقمتُ فالناس أهلي**
**أينما كنتُ والبلاد بلادي**

ويقول البحتري: (١١٧)

**وطني حيث حطَّت العيسُ رحلي**
**وذراعي الوسادُ وهو مهادي**

فبينما يعدُّ البحتري كل محل ألقت دابته الرحل فيه وطنًا له، فالحلِّي قد قسَّم هذه الرؤية قسمين:

الأول / السير، وفيه يرى نفسه مالكًا للأرض التي يسير عليها ليس ذلك فحسب، بل جميع البلاد تحت وطأته وسلطته.

والثاني / الإقامة، وفيها لا يقتصر الشاعر على أن ينسب البلاد إليه، بل إنه يجعل من الأشخاص المقيمين عليها عشيرته وأقاربه وأحبابه. وإذا كان البحتري قد قدَّم المكان / الوطن، وجعله اسمًا دلالة على الثبوت، فإنَّ الحلِّي قد استخدم أداة الشرط « إذا » التي تفيد التحقق في المستقبل، وعضَّد ذلك بتكرارها في البيتين.

وإذا كان البحتري قد نسب الحدث في الفعل « حطت » للعيس، فإن الحلِّي قد نسب الحدث في الأفعال « سرتُ – أحسب – أقمتُ – كنتُ » إلى ذاته، هذا

(١١٦) ديوانه ص ٣٤.
(١١٧) ديوان البحتري ١/ ٦٢، تحقيق / حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، سنة ١٩٦٣م، مصر.

بالإضافة إلى تساوي الضمائر التي تحيل إلى الذات مقابل ضمائر البحتري: « ملكي – قيادي – أهلي – بلادي » / « وطني – رحلي – ذراعي – مهادي ».

« وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى الدراسات الحديثة، التي تؤكد أن الضمائر محلات شاغرة فارغة، يمكن أن يتداول عليها أشخاص كثر، وضمير الأنا واحد منها على ذمة كل مخاطِب يتوسل بنظام اللغة لتبليغ أمر ما يتعلق بالعالم، فهو العنصر الأول من عناصر الكلام يشير إلى وظيفة المخاطِب الحاسمة وإلى موقعة في عملية التبادل القولي... إنَّ ضمير الأنا لا يحيل على شيء خارج النص ولا يتحدد إلا في الخطاب الموجود فيه » (١١٨).

ولذا فإنَّ الذات الواصفة في نص الحلِّي تحيل على نفسها، وتشكِّل من خلال ذلك عالمها الخاص المنتسب إليها وحدها، فهي ذات تسعى دائمًا إلى التفرد، وترى أنَّ لها حقًّا في التملك والاستحواذ.

١-٣-٢-٢ تعالق السياق

ويمثله قول الشاعر: (١١٩)

**صوتُ الصهيل والصليل عندهُ**
**أطيبُ من شدو الحسان الخُرَّدِ**
**يلهيه صدرُ النَّهدِ في يوم الوغى**
**بالكرِّ عن صدر الحسان النُّهَّدِ**
**ويغتني بالمُلد من سمر القنا**
**عن كل مَجدول القوام أملَدِ**
**خلائقٌ تُعدي النسيم رقةً**
**وسطوةٌ تُذيبُ قلب الجلمدِ**

يأتي وصف الممدوح – في الأبيات الثلاثة الأولى – في سياق المقارنة بين الحرب وأدواتها من جهة، والعشق ومسالكه من جهة أخرى، فالممدوح يطربه صوت الخيل والسيف أكثر من صوت النساء البكر الحسان، ويشغله ركوب الخيل في ساحة المعركة عن التفكير في صدور الفتيات، ويفضل القسي على كل فتاة ناعمة مفتولة القوام استقدم الشاعر هذه الصفات المستمدة من التراث الشعري، لكننا وجدنا السياق الإنشائي يطغى على الموصوف / الممدوح في البيت الرابع، إذ إنَّ إدخال الوحدات الدلالية التي تدور على وصف المرأة ضمن سياق وصف الممدوح قد تناثرت شظاياه على وصف الممدوح « خلائق تُعدي النسيم رقة » الذي يُفترض أن تغلب عليه صفات الفحولة والقوة والشجاعة...

إنه بالرغم من ارتداد الذات الواصفة إلى الذاكرة، والتقاطها مفردات التجربة من معينها، فإنَّ لديها القدرة على التلون والتحول لتصبح ذاتًا منشئةً تستطيع إجراء تفاعلات بين عالمين مختلفين من حيث الصفات والأفعال: المرأة ( الأنوثة ) / الرجل (الفحولة )، الحب / الحرب، لتُسقطَ متعلقات ( الصفات والأفعال) أحدهما: المرأة ( الأنوثة ) على الآخر: الرجل (الفحولة).

إنَّ هذه القدرة على إحداث تلك التحولات السياقية، لَتؤكد نجاعة الذات المتلفظة في اختيار أدواتها الفنية وإعادة صياغتها من جديد، لتشكل عالمًا وصفيًّا يحيل إليها عبر حدث التلفظ.

**٢- بنية العبارة الواصفة**

نروم في هذا المجال أن نتدبر آثار الذات الواصفة فيما أنتجته من خطاب، ونستجلي أبرز الخصائص الفنية لمكونات ذلك الخطاب، وذلك من خلال تتبع ثلاث وسائل فنية للوصف في شعر الحلِّي: التشبيه – المركب النعتي – الجناس الاشتقاقي

(١١٨) تجربة الذات المتلفظة في ديوان أبي تمام ص ١٩٤.
(١١٩) ديوانه ص ٢٢٤.

٢-١ التشبيه

اخترت ظاهرة « التشبيه » باعتبارها الوسيلة الفنية الغالبة على إجراء الوصف في شعر الحلِّي. والمتتبع لشعر الحلِّي في ديوانه يجد أن أداة التشبيه المحورية هي «الكاف» أو « كأنَّ ».

نرى استخدام « الكاف » في قوله: (١٢٠)

**فإذا سطا ملأ القلوب مهابةً**
**وإذا سخا ملأ العيون مواهبا**
**كالغيث يبعث مِن عطاه وابلاً**
**سبطًا ويرسل من سطاه حاصبا**
**كالليث يحمي غابه بزئيره**
**طورًا ويُنشب في القنيص مخالبا**
**كالسيف يُبدي للنواظر منظرًا**
**طلقًا ويمضي في الهياج مضاربا**
**كالسيل يُحمد منه عذبًا واصلاً**
**ويعدُّه قومٌ عذابًا واصبًا**
**كالبحر يُهدي للنفوس نفائسا**
**منه ويُبدي للعيون عجائبا**

تمثل « كاف التشبيه » في الأبيات رابطًا لفظيًّا بين الموصوف والصفة، وقد مثَّل تصدُّرُها البنيةَ الوصفيةَ افتراقًا عن غيرها من أشكال التشبيه الأخرى.

وقد التفت عبد القاهر الجرجاني لذلك فعدَّ كلَّ الأشكال الأخرى غفلاً ساذجًا،وبين هذا التصدُّر والتشكلات الأخرى بونٌ شاسع، لأنك – على حدِّ قوله – ترى له صورة خاصة، وتجدكَ قد فخَّمتَ المعنى وزدتَ فيه. فتلك الصورة من التشبيه قد أفادت المبالغة، لكن صورة أحسن، وصفة أخص (١٢١).

إنَّ تصدُّر أداة التشبيه « الكاف » قد استدعى صورًا من التوازي والتشاكل النحوي، فالأداة في الأبيات الخمسة يعقبها اسم / المشبه به « الغيث – الليث – السيف – السيل – البحر »، يتبعه الشاعر بفعل مضارع « يبعث – يحمي – يبدي – يحمد – يهدي » يتعلق به جار ومجرور عدا البيت الثالث « من عطاه – للنواظر – منه – للنفوس »، ينصب هذا الفعل مفعولاً به « وابلاً – غابه – منظرًا – عذبًا – نفائسًا »، هذا المفعول يُعد منعوتًا يأتي نعته في الشطر الثاني من الأبيات الثاني والثالث والرابع على وزن « فَعْلاً » « سبطًا – طورًا – طلقًا »، ثم يتبع هذا النعت بجملة فعلية معطوفة بأداة العطف « الواو »، تتكون من فعل مضارع متعلق بجار ومجرور ثم مفعول به عدا البيت الخامس، فقد جاء الفعل المضارع يتبعه الفاعل اسم ظاهر ثم المفعول كمنعوت ثم النعت.

إذن فقد نهضت أداة التشبيه « الكاف » بدور حيوي في النص، وجاءت « لتشدَّ لحمته شكليًّا » ولتكون بمثابة رجع الصدى لمثيلاتها في مقاطع أخرى من القصيدة، فيجري جماع ذلك مجرى « النوتات » المتشاكلة النغمة، والمنبعثة في فترات مختلفة لكن مستجيبة إلى ضرب من التوازي من قطعة موسيقية لتكسبها هويتها، أو نسقها المميز. (١٢٢)

ثم إنَّ تصدُّر الأداة « كاف التشبيه » قد صنع تشجيرًا دلاليًّا متفرِّعًا عن الوحدة الدلالية المركزية / البيت الأول، فصفات الممدوح تنقسم في البيت الأول إلى قسمين:

في الشطر الأول القوة والسطوة، وفي الشطر الثاني الكرم والسماحة ولذا فقد قامت أداة التشبيه « الكاف »

(١٢٠) نفسه ص ٩٦.
(١٢١) انظر دلائل الإعجاز ( بتصرف )، عبد القاهر الجرجاني ص ٤٢٥، تحقيق / محمود شاكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، سنة ٢٠٠٠م.
(١٢٢) الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم – الشعر الجاهلي أنموذجًا، محمد الناصر العجيمي ص ٣٤٣، مركز النشر الجامعي، منشورات سعيدان، سنة ٢٠٠٣م، تونس.

بدور المنسِّق لتنمية كل صفة على حدها لكن دون نظام مقنن صارم، فليست كل الأشطر الأولى المصاحبة للأداة « الكاف » تدور على صفتي القوة والسطوة، وليست كل الأشطر الثانية تدور على صفتي الكرم والسماحة.

٢-٢ المركب النعتي

هو ما تكوَّن على المستوى التركيبي من نعت ومنعوت، وقد أتى النعت في الديوان بصوره الثلاثة: المفرد – الجملة – شبه الجملة. من أمثلة ذلك قول الحلِّي يصف ممدوحه الملك الأفضل: (١٢٣).

**مليكٌ إذا هطلتْ كفُّهُ**
**تصاغر قدر الحيا المسبلِ**
**يشيدُ العلى باليراع القصير**
**ويفخر بالطرف الأطولِ**
**تلاقيه في الحرب صعب المراسِ**
**وفي السلم ذا الخُلُق الأسهلِ**
**أخفُّ إلى الحرب من ذابلٍ**
**وأثقلُ في الحِلم من يذبلِ**
**يضيء لنا في ظلام الخطوبِ**
**ويشرق في حندس القسطلِ**

اشتملتْ الأبيات على نوعين من النعت: نعت الجملة الفعلية في البيت الأول والثاني والثالث والخامس، والنعت المفرد في البيت الرابع.

إنَّ ما يميز اشتغال الوصف من خلال ذلك المسلك/ المركب النعتي هو تلاشي الفواصل بين عالم الموصوف وعالم الصفة، فيبدو الطرفان شيئًا واحدًا، تذوب الصفة في الموصوف، والموصوف في الصفة فلا يُرى أحدهما بدون الآخر.

(١٢٣) ديوانه ص ٢٢٦.

وبما أنَّ الصفة المتجددة تفضُل الثابت منها، فإن الذات الواصفة في النص تعي ذلك جيدًا، ولذا أتت الجمل الواصفة – في مجملها – تدل على التجدد والاستمرار، وذلك إما بواسطة الفعل المضارع « يشيد – يفخر – تلاقيه – يضيء – يشرق » أو بواسطة أداة الشرط « إذا » المستقبلية في البيت الأول.

ولم يأت الوصف بالاسم إلا في موضعين في البيت الرابع « أخف – أثقل » ولعل ما يجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو أن وصف الممدوح بالخفة في مقام الحرب يُعد نادرًا في الشعر العربي، مما يعضد موقف الذات التي تسعى إلى التفرد، وذلك من خلال اختيار صفات للممدوح لا تُنسب إلا إليها.

إن الذات الواصفة تروم من خلال الاتكاء على تلك الأداة الفنية / المركب النعتي أن تبرز مدى قربها من حدث الوصف، وتؤكد على معرفتها الوثيقة بخصائص الموصوف / الممدوح، وبالتالي تقترب الصورة من المتلقي.

٢-٣ الجناس الاشتقاقي

هو الذي يقتصر الشاعر فيه على طرفين متجانسين أو أكثر من جذر واحد ملمحًا إلى العلاقة المعنوية في ثنايا العلاقة الصوتية، ويعمد الشاعر إلى أن يورد الألفاظ متقاربة متصلة أو متباعدة منفصلة (١٢٤).

ويُعد الاشتقاق من الآليات التوازنية التي حظيت باهتمام كبير في الشعر العربي القديم (١٢٥).

وقد حرص الحلي على استخدام تلك التقنية الإيقاعية، مراوحًا بين أشكالها في القصيدة الواحدة أحيانًا، متخذًا منها متكأ لتعميق الوصف في شعره.

(١٢٤) انظر التجربة المتلفظة في ديوان أبي تمام ص ١٠١، ١٠٥.
(١٢٥) انظر الموازنات الصوتية، محمد العمري ص ٢٠٥، أفريقيا الشرق، سنة ٢٠٠١م، المغرب

وأبرز ما يمثل ذلك ما جاء في قصيدة كتبها الحلِّي إلى قاضي القضاة ابن المهذَّب عند قدومه من مكة المكرمة: (١٢٦).

**فقصدتَ البيتَ الحرام فأقصدتَ بسهم الردى قلوب العداةِ**
**ولَكَمْ قد حرمتَ في يوم أحرمتَ لذيذ الكرى عيون البُغاةِ**
**ثم لبَّيتَ مُنعمًا، حين لبَّيتَ نِدا مَن دعاكَ للمكرماتِ**
**وتقدَّمتَ للطواف فأطفأتَ لهيبَ الهموم بالخطواتِ**
**واستلمتَ الركن العتيقَ فأسلمتَ قلوب العُداة للحسراتِ**
**وسعيتَ السعيَ الحنيفَ وكم قد جُزتَ في المكرمات سعي السعاةِ**
**ولَكَمْ قد قصرتَ ساعة قصَّرْتَ على الخوف أنفسًا قاصراتِ**
**ومُنى النفس في نزول منىً نلتَ برُغم الاعداء والشمَّاتِ**
**ورميتَ الجمار في كبد الأعداءِ، لمَّا رميتَ بالجمراتِ**
**ولَكَمْ قد أفضتَ من فيض إنعامكَ، لمَّا أفضتَ من عرفاتِ**

تنوعت أشكال الجناس الاشتقاقي في الأبيات، ففي الأبيات: ١ – ٢ – ٣ – ٥ – ٨ جاء الجناس بين لفظتين متباعدتين، وتفرَّع هذا الشكل على فروع عدَّة، ففي الأبيات: ١ – ٢ – ٥ أتى الجناس بين الفعل والفعل المزيد بالهمزة. وفي: ٣– ٨ جاء الجناس تامًا مع اختلاف الحركات في البيت: ٨ « مُنى – مِنى ». وفي الأبيات: ٦ – ٧ – ٩ – ١٠ جاء الجناس بين أكثر من لفظين، وتفرع هذا الشكل إلى فروع عدة كذلك، ففي البيتين: ٦ – ٩ جاء الجناس رباعيًّا بين الفعل والمصدر، وبين المصدر والجمع في: ٦، وبين الفعل وما يطابقه، وجمع التكسير والمؤنث السالم في: ٩، وفي: ٧– ١٠ جاء ثلاثيًّا بين الفعل والفعل المشدد وجمع المؤنث السالم في: ٧ وبين الفعل والمصدر والفعل في العاشر.

اتَّسمت الذات الواصفة في النص بحرية الحركة، حيث حاولت أن تقيم ائتلافًا ومزاوجة بين البنية الخارجية / المحايثة للنص والبنية الداخلية / الفنية، فالممدوح / الموصوف قد رجع من مكة بعد قضاء مناسك الحج، وفي الوقت ذاته يتَّسم بسمات القوة والشجاعة والسخاء، ولذا رأينا الذات الواصفة تحاول الجمع بين الظرفين من خلال البنية الإيقاعية / الاشتقاقية. فوظيفة الجناس الاشتقاقي ليست إيقاعية فحسب، إنما دلالية كذلك فالذات تروم اختزال مكونات الوحدتين الدلاليتين:

العبادة / السمات الأخلاقية، وتؤكد على ما يجمع بينهما من رباط وثيق وعلاقة واعية، وهكذا يتبين لنا من خلال تناول الوصف في شعر صفي الدين الحلِّي، أن الذات الواصفة تمتلك عالمًا خاصًا بها، يشكِّل رؤيتها لمفردات الكون، وكذلك فهي ذات لا تتشكَّل إلا من خلال حدث التلفظ، ولا تحيل إلا على نفسها، وهي ذات لا تمتاح من رحيق السابقين إلا لتتجاوزه أو تنمِّيه، وكذلك فهي تتسم بحرية التجوال في الزمان والمكان، تحاول تحقيق التشاكل والتوازن بين عالمها الفني من جهة وعالمها الواقعي من جهة أخرى.

(١٢٦) ديوانه ص ٢٩٥.

وبعد، فقد حاولت من خلال تلك الدراسة الإجابة على سؤال: أين يكمن الخلل في تجريد أدب العصر المملوكي من الشعرية، ووسمه بالضعف والعقم ؟ ولذا فقد استعرضت مناهج بعض الدراسات ( عينة البحث) التي تصدت لدراسة شعر هذه الحقبة، ثم تناولت مرجعية هذه الدراسات، ثم حاولت التطبيق من خلال تناول جزئية الوصف في شعر صفي الدين الحلِّي.

**وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:**

• وقعت الدراسة الأولى في بعض الإشكالات، أهمها الآتي:

١- لم يوضح لنا الباحث مدى انعكاس الأحداث التاريخية على النص، وما إذا كان النص نقلاً حرفيًّا لتلك الأحداث أم كان تأويلاً لها.

٢- لم يبين علاقة السير الذاتية بالنصوص، وما مدى تأثر مبدعيها بأصحاب تلك السير ؟ وما هي الأدوات الفنية التي تشكَّلت من خلالها ملامح هذه الشخصيات؟

٣- لم يجب عن سؤالين، هما: كم يحق لكاتب السيرة أن يستخدم مضمون الأعمال الأدبية لغرضه ؟ وما هي نتائج السيرة الأدبية ومدى ملاءمتها لفهم الأعمال ذاتها؟

٤- ارتكز على المقولات والأحكام العامة التي يرددها كثير من الباحثين، دون الاستناد إلى أدلة علمية موضوعية.

٥- التركيز على استخراج المضامين من النصوص، بالإضافة إلى بعض التعليقات العامة.

٦- إطلاقه التعميمات، والتعويل في أحكامه على الشائع والمتداول بين كثير من الدارسين.

• وفي الدراسة الثانية تبين لنا الآتي:

١- لم يطرح الباحث بعض الأسئلة المتصلة بجوهر الدراسة، وبالتالي لم يجب عليها مثل:

١-١ كيف انعكس المضمون الاجتماعي على النص؟ وما مدى هذا الانعكاس؟ وهل النص في هذا العصر كان يُعدُّ وثيقة اجتماعية أم لا ؟

١-٢ هل كان النص يُعد شكلاً من أشكال الوعي الطبقي ؟ وهل هناك علاقة بين الأبنية الذهنية / نتاج الوعي الجماعي والأبنية الجمالية / نتاج الأثر الفنيّ ؟

١-٣ أين موضع المبدع من هذه القراءة الاجتماعية ؟ وما هي علاقته بالبيئة ؟ وهل انعكست تلك العلاقة على النص ؟ وما مدى انعكاسها ؟

١-٤ كان ينبغي على الباحث أن يطرح أسئلة، مثل: ما هي أهم وسائل النشر والذيوع للشعر في هذا العصر ؟ وهل هناك عائدات / مداخيل من هذا الإنتاج الأدبي؟ وما هي أهم أنواع القرّاء ؟ وما هي كيفيات القراءة والاستقبال للنص الشعري ؟

٢- فصل الباحث في دراسته بين الشكل والمضمون، مما أضر بوحدة العمل الأدبي والحكم عليه فنيًّا.

• وفي الدراسة الثالثة كذلك وجدنا الآتي:

١- تناول الباحث في الباب الأول البيئة التاريخية والاجتماعية والثقافية، في ثلاثة فصول طويلة جدًا بما يتعدى الحد.

٢- إصدار الأحكام المسبقة قبل بدء الدراسة.

٣- إطلاق الأحكام العامة التي تتنافى ودفاعه عن هذا العصر.

٤- استعراض النماذج الشعرية التي تدلل على الظاهرة دون تحليل، بل حتى - أحيانًا - دون تعليق.

٥- استعراض النماذج الشعرية مع التركيز على المضمون فقط.

٦- اتخاذ النقد الانطباعي - أحيانًا - كمنهج للتحليل الفني إن صح التعبير.

٧- قصر رؤية الباحث على التكنيك البلاغي، سواء على مستوى التقسيم أم على مستوى المعالجة الفنية للنصوص الشعرية. إنَّ تركيز الباحث على التكنيك البلاغي جعله يهمل بقية التكنيكات في النص وكذلك السياق الملابس له، مما جعله يستنبط أحكامًا متعجلة وبالتالي ناقصة.

• اشتركت الدراسات الثلاث في بعض المآخذ، أبرزها:

١- مناهج هذه الدراسات تبحث مسلمات جاهزة غير قابلة للتغيير مهما تعددت فضاءات النصوص المحللة، ولذا وجدنا تكرارًا في إسقاط الأحكام السلبية على النصوص الشعرية في تلك الحقبة، التي لم تأت وليدة التحليل والدراسة، إنما أتت وليدة القولبة التسييج.

٢- تسرّع هذه المناهج في الاستنتاج، واكتفاؤها بالحكم على النص الأدبي من خلال الحكم على جزء منه، وفي ذلك ابتسار كبير لحقيقة النص.

٣- عدم انسجام المناهج المصاحبة للمنهج المحوري / منطَلق الدراسة.

٤- الاكتفاء بهذه المناهج وجعلها المنطلق الوحيد لدراسة النص، دون محاولة استغلال الطاقات اللغوية لدراسته، واستقراء بنياته الداخلية، والبحث عن العناصر الموظفة في التعبير والوسائل / التقنيات التي يُتوسل بها.

• ترتد هذه الدراسات إلى عدة قيم نقدية، أهمها:

النقد الجُملي - المقارنة بالنموذج - الملازمة - الومضة - الشرح والتحليل قبل النص - التجربة بين القول الفعل - التكرار - تتبع السقطات - المعيارية الذاتية - الخلفية الإيديولوجية للناقد.

• يتبين لنا من خلال تناول الوصف في شعر صفي الدين الحلِّي، أن الذات الواصفة تمتلك عالمًا خاصًا بها، يشكِّل رؤيتها لمفردات الكون، وكذلك فهي ذات لا تتشكَّل إلا من خلال حدث التلفظ، ولا تحيل إلا على نفسها، وهي ذات لا تمتاح من رحيق السابقين إلا لتتجاوزه أو تنمِّيه.

• لا مناص من الانطلاق من النص، والتحليق في فضاءاته، ثم الاستعانة بعد ذلك بما يناسبه من مناهج خارجية.

## مراجع الدراسة

**أولاً: المطبوعات:**


• ١- القرآن الكريم.

• إشكالية المنهج في النقد العربي المعاصر، سمير سعيد حجازي، دار طيبة للنشر والتوزيع، سنة ٢٠٠٤م، القاهرة.

• تحليل النصوص الأدبية، عبد الله إبراهيم، وصالح هويدي،دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٨م، بيروت.

• تفسير ابن كثير، تحقيق / سامي السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، سنة ١٤٢٠هـ، سنة ١٩٩٩م، السعودية.

• الحركة الشعرية زمن المماليك في حلب الشهباء، أحمد فوزي الهيب، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، سنة ١٤٠٦هـ، سنة ١٩٨٦م، بيروت.

• الخطاب الوصفي في الأدب العربي القديم – الشعر الجاهلي أنموذجًا، محمد الناصر العجيمي، مركز النشر الجامعي، منشورات سعيدان، سنة ٢٠٠٣م، تونس

• الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني، تحقيق / محمد سيد جاد الحق، دار الكتب الحديثة، الطبعة الثانية، سنة ١٣٨٥هـ، سنة ١٩٦٦م

• دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق / محمود شاكر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، سنة ٢٠٠٠م.

• ديوان البحتري، تحقيق / حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، سنة ١٩٦٣م،مصر.

• ديوان صفي الدين الحلي، دار صادر للطباعة والنشر، سنة ١٣٨٢هـ،سنة ١٩٦٢م، بيروت.

• ابن سناء الملك ومشكلة العقم والابتكار في الشعر، عبد العزيز الأهواني، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، الطبعة الثانية، سنة ١٩٨٦م، العراق.

• شعر الصراع مع الفرنجة – دراسة تاريخية تحليلية معمقة، فيصل أصلان دار التوحيدي للنشر، الطبعة الأولى،سنة ١٤٢٦هـ، سنة ٢٠٠٥م، حمص، سورية.

• صفي الدين الحلي، محمد إبراهيم حوَّر، دار الفكر المعاصر، الطبعة الثانية سنة ١٤١٠هـ، سنة ١٩٩٠م، بيروت.

• عصر سلاطين المماليك، محمود رزق سليم ( ج ٣ ): دون تاريخ، ( ج ٨ ): سنة ١٣٨٤هـ، سنة ١٩٦٥م، مكتبة الآداب، القاهرة.

• العمدة، ابن رشيق، تحقيق / عبد الحميد الهنداوي، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، سنة ١٤٢٢هـ، سنة ٢٠٠١م، بيروت.

• في مناهج الدراسات الأدبية، حسين الواد، سراس للنشر، سنة ١٩٨٥م تونس.

• لسان العرب، مادة " نهج "، تحقيق مجموعة من الأساتذة، دار المعارف، مصر

• اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، فاضل ثامر، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٤م،بيروت،الدار البيضاء.

• المستدرك على الصحيحين، الحاكم النيسابوري، كتاب معرفة الصحابة، إشراف / يوسف المرعشلي، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

• المستصفى في علم الأصول، الغزالي، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، سنة ١٤٠٣هـ، سنة ١٩٨٣م، بيروت، لبنان.

• مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، بكري شيخ أمين، دار الشروق، الطبعة الأولى، سنة ١٣٩٢هـ، سنة ١٩٧٢م، بيروت، لبنان.

• مفهوم الإيديولوجية، عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي، الطبعة السابعة، سنة ٢٠٠٣م، الدار البيضاء.

• مناهج النقد المعاصر، صلاح فضل، دار الآفاق العربية، الطبعة الأولى، سنة ١٤١٧هـ، سنة ١٩٩٧م، القاهرة.

• الموازنات الصوتية، محمد العمري، أفريقيا الشرق، سنة ٢٠٠١م، المغرب.

• النجوم الزاهرة، ابن تغري بردي، طبعة مصورة عن طبعة دار الكتب، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر.

• النص والمنهج، محمد أديوان، دار الأمان، الطبعة الأولى، سنة ١٤٢٧هـ، سنة ٢٠٠٦م، الرباط.

• النقد الأدبي في العصر المملوكي، عبده قلقيلة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى ، سنة ١٩٧٢م، القاهرة.

• النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، محمد الناصر العجيمي، كلية الآداب – سوسة، دار محمد علي الحامي – صفاقس، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٨م، تونس.

**ثانيًا: المخطوطات:**

• * تجربة الذات المتلفظة في ديوان أبي تمام، رسالة دكتوراة، محمد معز جعفورة، جامعة سوسة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سنة ٢٠٠٧م، سنة ٢٠٠٨م، تونس.

**ثالثًا: الدوريات:**

• بناء القصيدة العربية في العصر المملوكي، يوسف أحمد إسماعيل، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة ٢٢٠، الحولية ( ٢٥ )، سنة ١٤٢٥، سنة ١٤٢٦هـ، سنة ٢٠٠٤، سنة ٢٠٠٥م، الكويت.

• الذات وأحوالها في شعر البهاء زهير، وئام أنس، مجلة جامعة الملك سعود، الآداب (١)، المجلد (٢١)، سنة ٢٠٠٩م، سنة ١٤٣٠هـ

• نقد النقد أم الميتانقد، باقر جاسم محمد، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٧، العدد ٣، سنة ٢٠٠٩م، الكويت.

**رابعًا: المراجع المترجمة:**

• سوسيولوجيا الأدب، روبير اسكاربيت، ترجمة / آمال عرموني، منشورات عويدات، الطبعة الثانية، سنة ١٩٨٣م، بيروت، باريس.

• نظرية الأدب، رينيه ويليك، ترجمة / محيي الدين صبحي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الثانية، سنة ١٩٨١م، بيروت.

• النقد والأيديولوجية، تيري إيجلتون، ترجمة فخري صالح ص ١٠، المكتب الوطنية، عمان.

# القراءة الواسعة: خصائصها وفوائدها

**د. فيصل عبدالله الحمود**
جامعة المجمعة - كلية التربية بالمجمعة

**المستخلص**

يعرف هذا البحث بالقراءة الواسعة كونها أحد أساليب القراءة المهمة في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة الثانية (الإنجليزية هنا). كما يقدم عرضا شاملا لخصائص القراءة الواسعة خصوصا التي تجعلها مختلفة عن القراءة المركزة. و فوائد هذا الأسلوب في تنمية بعض مهارات القراءة وزيادة حصيلة المفردات لدى المتعلمين متعددة كما تطرقت لها بعض الدراسات في العالم الغربي والعربي. ومن أبرز الوسائل التي توصل إلى تلك المهارات والمفردات في أسلوب القراءة الواسعة هي النصوص المدرجة والتي حظيت ببيان مفصل لها. وخلص البحث إلى أهمية أسلوب القراءة الواسعة وأنه يجب أن يكون جزء أساسيا في مقرر القراءة في برامج اللغة الإنجليزية . كما أشار البحث إلى أهمية التوازن المناسب في استخدام أسلوبي القراءة المركزة والواسعة في مقرر القراءة لأهمية كل واحد منها في تنمية مهارات القراءة، وأن التركيز على أحد الأسلوبين دون الآخر يعد إخلالا واضحا في تقديم هذا المقرر لمتعلمي اللغة الثانية.

**Abstract**

The current research introduces extensive reading as one of the important styles in developing the reading skills of second language learners (English in this case). It also provides a comprehensive review of its characteristics, especially those different from the intensive reading style. The benefits of extensive reading in developing some reading skills as well increasing learners' vocabulary repertoire are manifested and have been cited repeatedly in a good number of studies all over the world. And one prominent means to accomplish the benefits of extensive reading is through graded readers which are also discussed. The current paper concludes that extensive reading is of a paramount importance and that it must be part of any reading course. Moreover, it urges to the necessity of having a suitable balance of both intensive and extensive reading styles in the reading course, as each one has its own functions in developing certain reading skills, and if one of them is absent in any reading course it will be looked at as an imbalanced course.

## مقدمة

يُعتقَد بأن ما يقارب ٨٠٪ من سكان العالم بإمكانهم أن يقرؤوا في لغتهم الأم؛ لكن قد يكون هذا تعبيرا مضللا نوعا ما، ولذا يمكن القول وبعبارة أدق إن غالبية سكان العالم يستطيعون القراءة في لغتهم الأم وبمستويات مختلفة من القراءة (Grabe & Stoller , 2002). ويجمع الباحثون على أهمية القراءة في حياة الإنسان في كثير من المجتمعات في بناء فكره ومهاراته الحياتية اليومية. لذا لا يمكن أن يتصور شخص مثقف، فضلا عن باحث متخصص، لا يخصص أجزاء من وقته للقراءة تطور من رؤيته ونظرته للحياة.

ودور القراءة في المجتمع أمر معقد لارتباطه بقضايا شخصية واجتماعية واقتصادية ودينية وسياسية؛ ولذا فأهمية القراءة لدى المرء تختلف درجتها وأهميتها بحسب ما يضع لنفسه من أهداف مستقبلية، أو ما تضعه الحكومات من أهداف إستراتيجية لشعوبها من خلال مؤسساتها التعليمية والثقافية؛ كما أن هذه الأهمية والتعقيد يمتدان إلى القراءة في اللغة الثانية[1] .

(١) مصطلح «اللغة الثانية» يقصد به دراسة لغة أخرى في موطنها، بينما مصطلح «اللغة الأجنبية» هو أن تدرس تلك اللغة في غير موطنها. لكن من باب عدم الخلط بين المصطلحين سأستخدم مصطلح «اللغة الثانية» بطريقة تبادلية بين المصطلحين وبدون التقيد بالمعنى الأصلي له.

لكـن هـذا التعقيد يصبـح أكبر لأن القـراءة في اللغة الثانيـة (اللغـة الإنجليزيـة هنا مثـالا) لا تتطور بشـكل كامـل أو بسـهولة كما يحـدث في اللغـة الأم (Grabe & Stoller, 2002)، كـما أن القـراءة في اللغـة الثانيـة غالبـا لا يبـدأ بهـا إلا في مراحـل متأخـرة من التعلـم، مثلا في المرحلـة المتوسـطة، أو لاتفعّـل خـارج نطـاق المدرسـة . وهـذا يجعـل مراحل الاسـتفادة مـن القـراءة في اللغة الثانية أطـول وأكثر تعقيداً، ويجعل مهمـة معلمي اللغة ومتعلميهـا أكثـر صعوبـة . ولـذا فالكثـير مـن معلمي اللغة الثانية يشـتكون من ضعف حصيلة المفردات لدى طلبتهم وضعف مسـتويات القراءة لديهـم مما يؤدي إلى مشـكلات وإخفاقـات في مراحـل تعلـم اللغـة بشـكل عـام، وخصوصا في المجـال الأكاديمي. ومـن هنا دأب الباحثـون عـلى إيجاد طرق وأسـاليب لتعليـم القراءة في اللغة الثانية تسـاعد على سد النقص الذي يحدث بسبب هذا التأخـر في التعلم وتسريع عملية تفعيل دور القراءة لدى متعلمي اللغة الثانية. إلا أن بعض معلمي مقررات القـراءة لا يتجاوزون بعض الأنـماط التقليدية في تقديم مقـرر القراءة إلى متعلمي اللغة الثانية بصورة لا تسـاعد المتعلمـين على اسـتفادة كبرى من هذه المهـارة في تطوير لغتهم الثانية. وهذا مما ساعد أيضا على ضعف الاستفادة من مقررات القراءة في المراحل الجامعية بشكل عام .

## مشكلة البحث

يؤكد الكثير من الباحثـين على أهمية امتلاك متعلمي اللغـة على حصيلـة جيدة من المفردات تسـاعدهم للبدء بمهـارة القـراءة، وأن المفـردات ومهـارة القـراءة أمران متلازمـان، بـل ويتخـذان منحـى طرديا. فكلـما زادت حصيلـة المفـردات لـدى المتعلـم زادت فرصـة تمكنـه في مهـارة القـراءة، وكلـما زادت قراءتـه زادت حصيلـة مفرداتـه . بـل إن (Coady & Huckin, 1997) يريـان عدم جـدوى تقديـم نصوص قـراءة إلى متعلمـي اللغة المبتدئـين الذيـن لا يمتلكـون مخـزون مفـردات جيـدا يناسب مستوى تلك النصوص.

كـما أن الباحثـين في مجال اللغة الثانيـة يجمعون على أن مخزون المفردات لدى متعلمي اللغة أقل بدرجة كبيرة جدا مـن مخزون المفردات لدى المتحدثين الأصليين للغة، وهذا يشـكل معضلة أمام الكثير من معلمـي اللغة ومتعلميها. فالنصـوص الأصليـة المتوفـرة في لغة ما لن تكون سـهلة لمتعلمـي تلك اللغة لغة ثانية. وهذا يعني عدم اسـتفادتهم من تلك النصوص بالشـكل المطلوب، بل قد يكون سـببا أساسـيا في إخفاق الكثير منهم وإحباطهم تجاه تعلم تلك اللغة . لذا وجدت دراسات كثيرة أن قوة حصيلة المفردات من ضعفها أبرز المؤشرات في التأثير على استيعاب متعلمي اللغـة الإنجليزية لنصـوص القـراءة (Krashen, 2004, Aebersold & Field, 1997, Grabe & Stoller, 1997، Laufer, 1997, Day & Bamford, 1998، Qian, 1999، Schmitt , 2000، Nation, 2001، Al-Nujaidi, 2003، Mushait, 2003 ).

ويرى بعض علماء المفردات (Laufer, 1989, 1997, Hirsh & Nation, 1992) أن متعلمي اللغة الإنجليزية يحتاجون ما بين ٣٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ عائلة من المفردات(٢) لكـي يتمكنـوا مـن القراءة في اللغـة الإنجليزيـة. بل إن (Nation, 2006) يـرى بـأن المتعلـم يحتـاج إلى أكثر من ذلـك. ففي المحادثات قد يحتـاج إلى ما يزيد على ٤٠٠٠ عائلـة، بينما قد يحتاج إلى قرابة ٨٠٠٠ عائلة لكي يتمكن من القراءة في اللغة الإنجليزية بشكل مريح ومستقل.

(٢) العائلة من المفردات هي التي تتكون من الجذر بالإضافة إلى الاشـتقاقات التابعة لـه، مثـلا: clean, cleans, cleaned, cleaning, cleanness, cleanly,unclean.

كما أن بعض الدراسات (Al-Bogami , 1995 , Al-Homoud, 2003, Al-Nujaidi, 2003 ) قد أكدت على وجود نقص شديد في مخزون المفردات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، وفي المرحلتين المتوسطة والجامعية على وجه التحديد. ففي أفضل نتيجة من تلك الدراسات، حققت عينة الدراسة مخزونا لأقل من ٨٠٠ مفردة (وليست عائلة) . وهذا يدل على ضعف كبير في هذا الجانب مما أدى إلى ضعف في القراءة والاستماع والمحادثة لدى أولئك المتعلمين . وهذا بالطبع يشكل مشكلة خطيرة لدى التربويين ومصممي البرامج، وكذلك المتعلمين . والدليل الآخر على ذلك هو تخرج دفعات كثيرة وعلى مدى عقود عدة من كليات وأقسام تعليم اللغة الإنجليزية لا تجيد القراءة باللغة الإنجليزية بالشكل المطلوب والمرسوم لها من قبل معدي تلك البرامج، وفي سياق ارتباط المفردات بالقراءة، أشارت (Nuttall,1982: 168 ) إلى شيء من هذه المشكلة عندما تحدثت عن سلسلتين مهمتين في تعلم القراءة . أولاهما: السلسلة غير الفاعلة، وثانيهما: السلسلة الفاعلة كما هو موضح في الشكلين (٢ , ١) .

وكثير من متعلمي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية تحديدا، وفي العالم العربي عموما يقعون في السلسلة الأولى . ولا يهم من أي الجهات دخلت في هذه السلسلة لأن أيا من هذه العوامل، كما تشير Nuttall، ستنتج العوامل الأخرى. فالقارئ الذي لا يفهم النص الذي يحاول قراءته لن يستمتع بمحتواه، ولن تكون لديه الدافعية في قراءة المزيد منه. وعلى النقيض من ذلك، فالقارئ الجيد الذي يفهم (يستوعب) ما يقرؤه ستكون لديه دافعية أعلى في قراءة المزيد لأنه يستمتع بذلك. ولذا على المعلم أن يساعد طلابه على الخروج من السلسلة غير الفاعلة إلى السلسلة الفاعلة بسرعة وبطريقة سلسة.

**أهمية البحث**

أحد السبل للخروج بمتعلمي اللغة من السلسلة غير الفاعلة إلى السلسلة الفاعلة هو ما تؤكد عليه (Nuttall, 1982: 168) بقولها إن "أفضل طريقة لتحسين معرفتك بلغة ثانية هو أن تذهب وتعيش مع متحدثيها." وهذا يعني أن درجة تعرض المتعلمين للغة الإنجليزية يجب أن تكون كبيرة لكي يتعلموا اللغة. إلا أن أغلب متعلمي اللغة الإنجليزية يقطنون خارج البلدان التي يتحدث أهلها اللغة الإنجليزية كما أشار إلى ذلك (Schmitt & Marsden, 2006). كما أن حديث Nuttall يشير إلى التحدث والاستماع وليس القراءة، لكن قد يستفاد من حديثها بشكل عام في تطوير اللغة الثانية في جميع المهارات اللغوية.

لذا، من السبل الأخرى هو ما يراه البعض من أهمية زيادة مخزون مفردات متعلمي اللغة بطريقة تتناسب مع ما يستخدمونه في اللغة الهدف. ويكون ذلك بتعليم الطلاب مفردات بشكل مباشر وبصورة دورية إلى أن يصلوا إلى حد جيد من المفردات. كما أن تعليم بعض استراتيجيات تعلم المفردات مهم في هذه المرحلة لكي يوظفها المتعلمون في زيادة سرعة تعلمهم للمفردات. إلا أن هذه الطريقة المباشرة والمهمة تقف عند حد معين لا تتجاوزه كثيرا. فمثلا، يهتم المعلمون (معلمو اللغة الثانية) بتقديم الكلمات الأكثر شيوعا، لكن الكلمات الأقل شيوعا لا تلقى رواجا ونفَسا عند تقديمها للمتعلمين كما هو الحال في الأولى.

كما أن من السبل للخروج من السلسلة غير الفاعلة إلى السلسلة الفاعلة هو ما قال عنه (Smith, 1985) بأننا «نتعلم القراءة بالقراءة». وقد يرى البعض أن هذا أمر بدهي . ولكن الكثير من معلمي اللغة الثانية

قد لا يراعون هذا الأمر كثيرا. وكلام (Smith) يعني أنه كلما زاد المتعلم من قراءة النصوص بشكل مستمر تطورت مهارات القراءة لديه. ولذا تكمل (Nuttall) كلامها السابق وتؤكد على أن " الخطوة التالية هي أن تقرأ بتوسع في تلك اللغة." وهذا يعني أن الاستمرار في القراءة يساعد المتعلم على تطوير مهارات القراءة لديه ومن ثم في مستواه اللغوي بشكل عام .

لكن لو أمعنا النظر في كلام (Smith) فإننا نجد أن استمرارنا في القراءة قد لا يعطي الفائدة المرجوة خصوصا إذا أخذنا في الاعتبار أن كثيرا من النصوص التي تقدم إلى متعلمي اللغة الثانية صعبة جدا، فمهما قرأ المتعلم من نصوص فلن يخرج بالفائدة المرجوة.

كما أن أنواع القراءة كثيرة، وكل نوع له طرقه وأهدافه. والناظر إلى برامج اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية يجد أن أغلبها، إن لم يكن كلها، يركز على نوع واحد منها وهو القراءة المركزة (intensive reading) التي تركز على جعل القارئ يقرأ نصا يكون عادة أعلى من مستواه اللغوي لكي يتعلم تراكيب اللغة ومفرداتها وتقاس درجة استيعابه للنص بأسئلة تكون في آخره ويدرب أيضا على استخراج النقاط الرئيسة في النص بدرجة تجعل النص مملا للقارئ في كثير من الأحيان لأن أغلب نصوص القراءة التي تقدم في القاعات الدراسية أعلى من المستوى اللغوي للطالب بشكل كبير، ولو كانت أعلى بشكل مناسب لمستوى الطالب اللغوي لكانت أكثر فائدة.

إن هناك نوعا آخر من القراءة لا يمارس إلا في حدود ضيقة أو بجهود فردية هنا وهناك في الجامعات العربية. هذا النوع هو القراءة الواسعة (extensive reading) التي بدأت بشكل ملحوظ في العالم الغربي في شكل دراسات وتجارب منذ ما يقارب ١٠٠ عام والتي تركز على جعل القارئ يقرأ نصوصا كثيرة تناسب مستواه اللغوي والمفردات التي في حصيلته بحيث تجعله محبا للقراءة والاستفادة منها بدرجة جيدة. هذا طبعا لا يلغي حقيقة أن كثيرا من المجتمعات الغربية والشرقية والعربية يقرأ أفرادها باستخدام القراءة الواسعة لكن حديثنا هنا هو بداية إجراء الدراسات والبحوث حول هذا الأسلوب من القراءة.

ولذا، فإن برامج اللغة الإنجليزية لا بد أن تشتمل على كلا الأسلوبين: القراءة المركزة والقراءة الواسعة ليكونا مكملين بعضهما لبعض وألا يكون التعلم والتعليم مرتكزين على أسلوب واحد منهما فقط. فالمتعلم لا بد أن يعطى نصوصا أعلى من مستواه اللغوي بشيء قليل ليكون مساعدا له على إعمال ذهنه ويشكل تحديا مناسبا أمامه، وأن يقرأ النص بشكل مركز ليدرك بعض التراكيب والمفردات التي قد لا يدركها عند قراءته نصوصا طويلة يكتفى فيها بالفهم العام للنص.

لكن بما أن القراءة الواسعة ليست مطروحة كثيرا في البحوث العلمية وهي عادة الأسلوب الأقل ممارسة في القاعات الدراسية، فسيكون التركيز عليها هناك بشكل أكبر.

فأسلوب القراءة الواسعة في العالم العربي بشكل عام، والمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، ليس محط اهتمام الباحثين. بل إن عدد البحوث المنشورة التي أجريت في العالم العربي ووقع عليها ناظري حول القراءة الواسعة لا تتجاوز عشرة أبحاث منذ عام ١٩٩٨م .

والأمثلة على هذا هي( Horst, Cobb, and Meara, 1998) في سلطنة عمان و(Bell, 2001) في الجمهورية

العربيـة اليمنية، و(Al-Nujaid, 2004, Al-Homoud & Schmitt, 2009) في المملكة العربية السعودية. وهذا يعطـي أهمية بالغة للبحث الحالي لطرحه لأسـلوب مهم غير حـاضر في كثير من مؤسسـاتنا التعليميـة الحكومية منهـا والخاصة المعنية بتعليم اللغـة الإنجليزية لغة ثانية. كما أن الملاحظ أن كل هذه الدراسـات لم تكتب للمتلقي العـربي، بل كتبـت باللغة الإنجليزيـة. وهذا منحى آخر لأهمية للبحث الحالي .

## هدف البحث

يهـدف البحـث إلى تسـليط الضوء على أسـلوب من أسـاليب القـراءة في اللغـة الثانيـة (الإنجليزيـة هنـا) لا يمارس كثيرا في العـالم العربي، وإبراز خصائصه وفوائده لمعلمـي ومتعلمي اللغـة وأهمية تطبيقه في مقـرر القراءة داخل القاعات الدراسية وخارجها.

- مباحث البحث
- مباحث البحث الحالي هي كالآتي:
- المصطلح والمفهوم
- خصائص القراءة الواسعة
- الفروقات بين القراءة المركزة والقراءة الواسعة
- فوائد القراءة الواسعة
- القراءة الواسعة والنصوص المدَرَّجة
- الخاتمة .

## المصطلح والمفهوم

القـراءة الواسـعة ( extensive reading ) مصطلح ظهـر في بدايـات القـرن العشريـن حيـث أشـار إليـه ( Palmer , 1917, 1964 ) في كتاباتـه عندمـا فـرق بينها وبـين القـراءة المركزة . وأطلـق عليهـا (West , 1955) القـراءة « الإضافيـة » ( supplementary reading ) ويسـتخدم (Krashen , 1982, 1992, 2004) أسـماء أخـرى مختلفـة للقراءة الواسـعة مثل « القـراءة الصامتة المسـتمرة » ( sustained silent reading )، و « القراءة التطوعيـة الحـرة » ( free voluntary reading ) و « قراءة الاستمتاع » (pleasure reading).

أمـا في اللغة العربية، فلم أجد دراسـات تطرقت إلى هذا الاسم تحديدا بهذا المفهوم بل أشياء متناثرة وبطريقة تختلف تماما عن مفهوم القراءة الواسعة المطروحة هنا من حيث المفهوم والوسـيلة . وفي حد علمي، لم أجد كذلك ترجمة متفقا عليها لمصطلح (extensive reading) لدى المهتمـين بالقراءة الواسـعة، مع ندرتهـم في العالم العربي فالبعـض يسـميها القراءة الواسـعة، والبعض يسـميها القراءة الموسعة؛ والبعض يسـميها القراءة المكثفة. لكن عنـد رجوعنـا إلى معجم لونجـمان للإنجليزيـة الحديثة (٢٠٠٧) وبحثنـا عـن مدخـل كلمـة (extensive) لوجدناهـا ترجمت إلى «واسـع »، «شاسـع»، «متسـع»، و«ممتد». بينما يترجمها قامـوس المورد الحديث (٢٠٠٨) إلى «واسـع» «شـامل»، «طويـل» و «انتشـاري متسـع» . أمـا قامـوس أكسـفورد الحديـث (٢٠٠١) فيترجمهـا إلى «واسـع»، و«واسـع النطاق» لـذا أميل إلى تسـميتها القراءة الواسـعة لهذه الترجمـات، ولوجود بعض اللبس في ترجمتها إلى «موسـعة» أو «مكثفـة». فترجمتها بالقراءة الموسـعة توحـي بـأن القـارئ يقـرأ نصوصـا كثـيرة في موضـوع واحد فقط، بينما القراءة الواسـعة تعنى بقراءة نصوص كثيرة في مواضيع شتى.

أمـا ترجمتها إلى القـراءة المكثفة، فهي توحي بشيء مما توحيه «القراءة الموسـعة»، مع ميلي إلى استخدامها خيارا

ثانيا بعد «القراءة الواسعة»، خصوصا عندما نقارنها بمصطلح «القراءة المركزة» كما سيأتي بإذن الله.

يصف (Palmer, 1964: 111) القراءة الواسعة بأنها «قراءة عدد كبير من النصوص بسرعة وبدون تركيز على أمل أن الكمية ستعوض نقص الكيف في انتباهنا ونقص التركيز لدينا». كما يرى (Abersold & Field, 1997: 43) أن القراءة الواسعة تعتمد على الاعتقاد بأن الطلاب إذا قرؤوا نصوصا كثيرة بهدف فهم عام فإن قدرتهم على القراءة ستتطور نتيجة لذلك. ويعرف (Day & Bamford, 1998) القراءة الواسعة بأنها هي القراءة بتوسع وبمقدار كبير. بينما وصفت القراءةُ الواسعة في منتدى القراءة الواسعة في الرابطة اليابانية لتعليم اللغة (JALT, 1998) بأنها قراءة الكثير من النصوص السهلة الممتعة المنتقاة من قبل القارئ، وأنها إحدى طرق تعليم اللغة الأجنبية (بشكل عام) وطرق تعليم القراءة (بشكل خاص) . ويضيف (Waring , 2005) أن القراءة الواسعة تنمي الطلاقة بقراءة نصوص كثيرة بسرعة مريحة وبمستويات عالية من الاستيعاب. وعادة ما تكون هذه القراءة مسلية ومكافئة، وينبغي ألا تكون شاقة. ولذا يرى (Richards, Platt, & Platt, 1992: 133) بأن هدف القراءة الواسعة هو «تطوير عادة جيدة في القراءة، وبناء معرفة بالمفردات والتراكيب، وتشجيع حب القراءة».

ونرى هنا من هذه الأوصاف أن القراءة الواسعة تتمحور حول الاستمتاع بالنص، والقراءة لفترات مطولة، وهي حرة كذلك، أي ليس هناك قيود على القارئ. والكثير من متعلمي اللغة الإنجليزية ومعلميها، خصوصا في العالم العربي، لا يستخدمونها في مراحل تعليم أو تعلم اللغة الثانية . وإن أسلوب القراءة الواسعة هو انعكاس حقيقي لما نفعله كلنا عند قراءة أي نص من النصوص التي نحبها؛ فنحن نقرأ بصمت، ونستمتع بما نقرأ لأن النص من اختيارنا، وليس فرضا علينا، ونقرأ أيضا لفترات مطولة تتجاوز النصف ساعة (باعتبار أن الوقت الذي يقضى في القراءة في العالم العربي ضئيل جدا). وهذه السمات تفتقدها القراءة المركزة التقليدية التي يقوم بها أغلب معلمي اللغة الإنجليزية، ويدربون عليها طلابهم فتصبح جزءا من تركيبة معرفتهم اللغوية.

ومن هنا نجد أن الكثير من العلماء، على سبيل المثال، (Day & Bamford,) Aebersold & Field, 1997)، 1998) (Bamford & Day, 2004، (Krashen, 1982, 1993, 2004)، (Nation, 2001)، (Waring, 2005)، ينصحون متعلمي اللغة ومعلميها بتوظيف طريقة القراءة الواسعة في عملية تعلم اللغة الثانية، بحكم أنها أصبحت الآن أحد الأساليب في القراءة بالإضافة إلى القراءة السريعة والتصفح السريع والقراءة المركزة (Day & Bamford , 1998).

## خصائص القراءة الواسعة

تتمحور البرامج التي تقدم طريقة القراءة الواسعة لتعليم اللغة الإنجليزية في العالم حول عشر خصائص ذكرها إجمالا (Day & Bamford, 1998) كما يلي:

قراءة عدد أكبر من الصفحات: وهذا يعني أن المتعلم في هذه الطريقة يعطى فرصة كبيرة جدا لقراءة نصوص متنوعة ومتعددة تجعله يتجاوز عدد الصفحات التي تقرأ عادة في طريقة القراءة المركزة. طبعا هذا لا يعني أن الكم وحده هو المعيار، بل المقصود هو أن زيادة عدد صفحات القراءة مع إعمال بعض أساليب القراءة المناسبة لهذا النوع مطلوبان سوياً.

توفير نصوص متنوعة في مجالات مختلفة لتشجيع المتعلم على القراءة: وهذا ما يميز هذه الطريقة، فالمتعلم يكون أمامه خيارات كثيرة جدا ينتقي منها ما يناسب اهتماماته الشخصية حيث إن البعض يحب قصص المغامرات أو الرعب أو الجريمة أو غيرها. ولذا فإن الكثير من برامج القراءة الواسعة حول العالم تقدم عناوين متنوعة لتلبي رغبات المتعلمين المختلفة قدر الإمكان. كما أؤكد على أن هذه العناوين لا بد أن تعكس رغبات الطلبة لكي يجدوا بغيتهم في العناوين التي يريدونها. أما في حال اختيار عناوين لا تناسب رغبات المتعلمين فقد ندخل في دائرة عدم جدوى هذه العناوين لأنها أخلت بأبسط صفات القراءة الواسعة وهي حرية المتعلم في اختيار ما يقرؤوه. كما أن من المهم الاهتمام بجانب الرغبات لدى المتعلمين؛ فبعض المتعلمين قد لا يجد ما يرغب في قراءته، فعلى المعلم اكتشاف رغباتهم ومحاولة توفير عناوين تناسبهم أو الطلب منهم بإحضار ما يناسبهم وإضافته إلى العناوين الأخرى.

الطلاب يقرءون ما يريدون لا ما يريده الأستاذ، ولهم الحق في التوقف عن قراءة الكتاب إذا رغبوا في ذلك، مثلا لو كان الكتاب مملا أو صعبا. وهذا يجعل المتعلم حرا ومسؤولا في اختياراته بحيث يجد من الاختيارات ما يناسب رغباته.

أغراض القراءة الواسعة تكون عادة للمتعة والحصول على المعلومة والاستيعاب العام . أما القراءة المركزة فيكون الغرض منها التعرف على المفردات والتراكيب والقواعد الجديدة في النص مع الفهم الكامل للنص بكل أجزائه عن طريق أسئلة الاستيعاب التي تكون في نهاية النص. والقراءة الواسعة تجعل المتعلم مرتاح البال نوعا ما لعدم وجود ضغوط خارجية من قبل المعلم بأهمية معرفة تفاصيل كل نص على حدة والمقدرة على إجابة الأسئلة التي يضعها مصممو المقررات أو بعض المعلمين حول النصوص القصيرة.

العائد من القراءة هو في حد ذاته مكافأة للطالب؛ فليس هناك أي تمارين أو متابعة من قبل الأستاذ. وهذا مرتبط كثيرا بالخاصية السابقة حيث أن المتعلم عندما يستمر في القراءة لعدة أيام فإنه يرى بعضا من فوائد هذه الطريقة بشكل ملحوظ،

بل إن بعض المتعلمين يلحظ تغيرا في قراءته خلال الأسبوع الأول من البرنامج. لكن هذا لا يعني بتاتا وجود بعض التمارين أو التدريبات أو التقارير المكتوبة التي تبين فهم المتعلم للنص من عدمه، لكن لا تكون هي الأغلب أو أن تحد من استمرارية القراءة لفترات أطول.

نصوص القراءة تكون عادة مناسبة لمستوى الطلاب اللغوي من حيث المفردات والقواعد بحيث لا يحتاج المتعلم إلى التوقف عن القراءة لاستخدام المعاجم لأن الرجوع إليها يحد من الطلاقة في القراءة . وهذه الخاصية هي التي ترغب الكثير من المتعلمين في هذه الطريقة حيث أنهم يقرؤون نصوصا سهلة تناسب مستوياتهم اللغوية. فصعوبة النص ليس لها حضور كبير هنا، وهذا مما يجعل المتعلم يستمر في القراءة لفترات أطول. وهذا يذكرنا بما قاله (Smith) سابقا أننا نتعلم القراءة بالقراءة، لكن بشرط أن يكون مستوى المادة المقروءة مناسبا لمستوى المتعلم اللغوي.

تكون القراءة فردية وصامتة، وعلى سرعة الطالب نفسه. وقد تكون داخل القاعة الدراسية أو خارجها في أي مكان أو زمان يختارهما الطالب. فهي فردية من حيث اختيار المتعلم لما يقرؤه مختلفا بذلك عن زميله الذي

بجانبه، وأما في القراءة المركزة فالجميع يقرؤون النص نفسه وبطريقة مكررة حتى نهاية المحاضرة الدراسية. وهي صامتة غير جهرية بحيث لا يجد المتعلم نفسه محرجا أو خجلا بإسماع صوته أو طريقة قراءته لزملائه أو معلمه، كما أنه لا يحس بالإخفاق بسبب أخطائه في نطق الكلمات وقراءة العبارات أمام زملائه مما قد يحد من تشجعه على القراءة مرة أخرى أمام زملائه [٣].

تكون سرعة القراءة عادة أكثر وليس أقل عند قراءة الطلاب لنصوص مناسبة لمستواهم واستيعابهم . وهذه نتيجة طبعية لمثل هذه الممارسة. فكلما زادت فترات قراءة المتعلم وكثر عدد الصفحات التي يقرأها بشكل دوري، أدى ذلك إلى تغير إيجابي في سرعة قراءته وتعرف عينيه على شكل الكلمات ومعانيها وتنظيم النص مما يسهم بشكل فاعل في جعل القراءة أكثر سلاسة وسرعة، وهذا يشمل المبتدئ والمتقدم في التعلم، كل حسب مستوى المادة المقروءة. ويكون الأستاذ نموذجا لطلابه حيث يقرأ كتابا خلال الوقت المخصص للقراءة في المحاضرة.

وفي هذا اعتياد للمتعلم على الاحتذاء بالنماذج الإيجابية حوله والاستفادة من بعض إستراتيجيات التعلم لديهم وإن كانت هذه الممارسة قد لا تتم بشكل كبير في القاعة الدراسية وأن أغلب القراءة الواسعة يكون خارجها، إلا أن أسلوب القراءة الواسعة لا بد أن يمارس ولو لفترات قصيرة خلال مقرر القراءة لبيان أهميته للمتعلم، وهذه هي الطريقة الصحيحة في توظيف كلا الأسلوبين (الواسعة والمركزة) في مقرر القراءة بشكل مناسب ومتوازن.

(٣) وهنا تظهر أهمية القراءة المركزة والتي تربط كثيرا في الممارسة العملية بالقراءة الجهرية في تدريب الطالب على تحليل النص والقرب بشكل أكبر من المفردات والتراكيب وكذلك تصحيح نطق المتعلم وقراءته. وهذا مما يجعل هذه الطريقة مهمة أيضا كما سيأتي بإذن الله. كما أن القراءة المركزة.

الفروقات بين القراءة المركزة والقراءة الواسعة

ذكر بعض الباحثين (Day & Bamford, 1998, Nation, 2001, Waring, 2009) فروقات مهمة بين الأسلوبين السابقين تجعل كل واحد منهما يهدف إلى جوانب مختلفة لكنها مكملة للآخر كما هو مبين في (الجدول رقم ١)، حيث نرى من الجدول أن القراءة المركزة تغلب جانب التحليل اللغوي لدى المتعلم أكثر من أن تدربه على أن يكون ماهرا وطلقا في قراءته. ونجد هذا غالبا في المراحل المبتدئة، والمبتدئة جدا، من تعلم اللغة. وبهذا قد يحاط بعض المتعلمين بهالة من الذهول والتشتت الذهني وكثير من الإحباط عندما يطلب منه أن يحلل نصا لا يفهم مفرداته!

ومما يلحظ أيضا أن النص في القراءة المركزة يكون مستواه اللغوي في كثير من الأحيان أعلى من مستوى المتعلمين بشكل كبير . ولذلك فإن مقدار الصفحات التي يقرؤونها يعد قليلا وضعيفا مقابل المقدار الذي يقرأه المتعلم في طريقة القراءة الواسعة. ولعل من الأسباب في ذلك هو أن النص الذي يقرأه الطالب في القراءة الواسعة هو النص الذي اختاره بنفسه، وليس أستاذه، وهذا النص في الأساس كتب بطريقة بُسطت فيها المفردات والتراكيب والحبكات الدرامية وغيرها من الأمور التي قد تؤثر في جعل النص سهلا أو صعباً . ويرى الطالب نفسه في القراءة الواسعة متميزا أيضا باختياراته، فهو يقرأ نصا لا يقرؤه زميله لأنه هو الذي اختاره وأعجبه عنوان ذلك النص. وهذا عادة يكون محفزا لبعض لطلاب؛ فقد رأيت أن بعضهم يوصي الآخرين بقراءة قصة معينة لأنها جميلة وحبكتها الدرامية متميزة وأن فيها غموضاً يجعل القارئ يكمل القصة حتى آخرها. وهذا بالطبع نحتاجه في بناء فكر طلابنا وثقافتهم .

الجدول١: مقارنة بين القراءة المركزة والقراءة الواسعة (Waring, 2005, Al-Homoud & Schmitt, 2009 )

| القراءة المركزة | | القراءة الواسعة |
|---|---|---|
| تحليل اللغة | التركيز اللغوي | الطلاقة، تكوين المهارة |
| أعلى من مستوى المتعلم | مستوى نصوص القراءة | مناسبة أو أسهل من مستوى المتعلم |
| قليل | مقدار القراءة | كتاب في الأسبوع |
| الأستاذ هو الذي يختار | اختيار نصوص القراءة | الطالب هو الذي يختار |
| جميع الطلاب يقرؤون النص ذاته | نوعية النصوص المقروءة | الطلاب يقرؤون نصوصا مختلفة (نصوصا ممتعة ومناسبة لمستواهم) |
| في القاعة الدراسية | مكان القراءة | في القاعة الدراسية، وغالبا في المنزل أو أي مكان آخر |
| عن طريق أسئلة استيعاب | تقييم الاستيعاب | عن طريق تقارير/ ملخصات، أو أحيانا بدون أي قياس البتة |
| دراسة اللغة | الهدف | استيعاب عام واستمتاع بالقراءة |
| بطيئة | السرعة | سريعة وطلقة |
| دائما | تدريبات قبل القراءة | نادرا |
| دائما | تدريبات بعد القراءة | نادرا |
| أقل | تكرر المفردات | أكثر |

ومن المهم هنا ما ذكره (Krashen, 1991) في طبيعة النصوص المقروءة بأنها (i-1) في القراءة الواسعة، بينما تكون (i+1) في القراءة المركزة و(i+1)، وهذا يعني أن مستوى النص المقروء (i) أقل بدرجة واحدة من مستوى الطالب اللغوي بينما يعني (i+1) أن مستوى النص المقروء أعلى من المستوى اللغوي الحالي للطالب، وهذا الأخير طبعا ليس مرحبا به في القراءة الواسعة، إلا في حال كون الهدف إثراء حصيلة المفردات لدى المتعلمين كما أشار إليه (Nation, 2001).

لكن (i+1) هو وصف لازم للنصوص المقروءة في كثير من برامج القراءة المركزة. مع ملاحظة أن ما ذكره (Krashen) لا يمكن تطبيقه بشكل تام ودقيق لعدم توفر وسائل تساعد الأستاذ على تحديد المستوى اللغوي لكل طالب على حدة وبشكل دقيق، لكن هذا الأمر نسبي. وهذا أحد أبرز مواصفات القراءة الواسعة في جعل المتعلم يختار ما يناسبه لأنه هو الأعرف بمستواه، لكن بإمكان الأستاذ مساعدة طلابه باختيار المستوى المناسب لهم من خبرته ومعرفته بهم . وهنا يظهر دور الأستاذ بأنه مستشار للطلاب ومسهل للعملية التعليمية.

ومن الفروقات المهمة أيضا بين الطريقتين أن المتعلم يقرأ في أي مكان يريده في طريقة القراءة الواسعة . بينما يلزم الطلاب على القراءة داخل جدران القاعة الدراسية في طريقة القراءة المركزة وقد يصيبهم ذلك بالملل بكثرة الأسئلة التي يلزمون بإجابتها وكذلك التدريبات التي يطالبون بها، سواء قبل القراءة أو خلالها أو بعدها، لأن الهدف في رأي كثير من المعلمين، هو دراسة اللغة وليس الاستيعاب العام أو الاستمتاع بهذه القراءة . لذلك تجد أن كثيرا من المتعلمين قد يملون القراءة ويتوقفون عنها

عندما تقدم لهم بأسلوب القراءة المركزة، ولعل جزءا من هـذا الأمر يعود إلى أن الطالب يقابل مفردات جديدة في كل نص جديد، ويلزم بتسجيل تلك المفردات وحفظها وقـد لا يراهـا مـرة أخرى في نصـوص تالية ممـا يعرض تلك المفردات إلى النسـيان وإلى نـزع الثقة لدى الطالب في ذاكرته بأنها ضعيفة أو أنه هو لا يصلح لتعلم اللغة.

كما يلاحظ أن بعض المتعلمين ينهي النص في القراءة المركزة وهو لم يسـتوعب كثيرا مـن أجزائه، لكن هذا لا يلغـي بأي حال من الأحوال أهمية القـراءة المركزة، لأن الواضح أن هذا الضعف هو بسبب سوء ممارسة وتطبيق لدى بعض معلمي اللغة، أما في طريقة القراءة الواسعة، فـإن كثـيرا مـن المفـردات تتكـرر في سـياقات مختلفـة وباشـتقاقات متنوعة تسـهم في زيادة حصيلـة مفردات الطالـب وكذلـك عمق تلـك المعرفة. وهـذا يعيدنا مرة أخرى لما ذكره Krashen أعلاه بشأن (i-1).

ولعـلي أذكر بـأن وصفي للقـراءة المركـزة بالتقليدية هـو من باب الوصـف وليس التقليل منهـا . فجزء كبير من المشكلة يكمن في سوء الممارسة، وليس في الأسلوب نفسه؛ بل قد تعود المشكلة إلى الخطأ في اختيار النصوص أو في ضعف التحضير لها وتهيئة الجو المناسب لها . فلذلك أرى أن مـن المهم اسـتخدام الأسـلوبين في مقرر القراءة بطريقة مناسـبة تناسب مستويات الطلاب واهتماماتهم، وتناسـب كذلك عدد سـاعات المقـرر؛ فالمطلوب هو أن نوجـد موازنة جيـدة بين الأسـلوبين، فيجـب ألا تلغي القراءة الواسعة الجوانب المهمة والمهارات اللازم تعلمها مـن القـراءة المركـزة، ولا أن تكون القـراءة المركزة فقط محـور المقرر؛ بـل المطلوب هو أن نأخذ من كل أسـلوب بنسـبة تسـهم في بنـاء كفـاءة طلابنا، بالإضافـة إلى شيء مـن التركيز عـلى تعلم وتعليـم المفردات بشـكل مباشر . ويقـدم (Waring , 2005) مقترحـا لإدارة الوقـت في مقرر القراءة كما يأتي:

- القراءة المركزة ٢٠٪
- تدريبات ذاتية على المفردات ٥-١٠٪
- مهارات واستراتيجيات القراءة ١٠-١٥٪
- القراءة الواسعة ٥٥-٦٥٪

ولذلك أرى أنه يجب على الأسـتاذ أن يكون واضحا في أهدافه من طريقة القراءة الواسـعة والتي على ضوئها يكـون اختيـاره لنوعية النصـوص المذكـورة في حديث (Krashen). فبعضنـا يريد من طلابه أن تكون قراءتهم سريعة، بينما يريد البعض الآخر أن يزيد طلابه من حجم مفرداتهـم اللغويـة، وكلا الأمريـن مطلوبـان ومهـمان. ولـذا، فـإن (Nation, 2001) يفرق بـين هذين الهدفين المرتبطـين بتعلم المفـردات. فهو يرى أنـه إذا كان هدف الأسـتاذ زيادة مخزون المفردات لدى طلابه فإن مفردات النص المقروء يجب أن تكون معروفة لدى الطالب بنسبة ٩٥-٩٨٪؛ أي أن المفـردات الجديـدة على الطالب يجب ألا تتجاوز ٢-٥٪ من مفردات النص، بمعنى آخر، إذا كان هنـاك نص مكون من مئة كلمة فإن نسـبة ٩٨٪ منه معروفـة، وهذا تعني أن هنـاك كلمتين فقط غير معروفة لـدى القارئ، وإذا كان الهـدف هو زيادة طلاقة الطالب في القراءة فإن نسـبة المفردات غير المعروفة لدى الطالب في النص المقروء يجب ألا تتجاوز ١٪.

هـل مقرراتنـا التي نلـزم طلابنا بقراءتها واسـتيعابها ودراسـتها تحتـوي عـلى مفـردات جديـدة عليهـم لا تتجـاوز ٥٪ ؟ إن أغلب مقرراتنا ـــ للأسـف الشـديد ـ لا تمـتّ إلى مسـتوى طلابنا بصلة . لذا نجـد كثيراً من المتعلمـين يخفقون في قراءة النصـوص ـ حتى لو نجحوا في الاختبارات التي تقدم لهم ـ ويخفقون بشـكل أكبر في

فهمها! ولذلك لا بد أن يكون واضحا في إجابة هذه التساؤلات وغيرها عندما يقدم على تدريس مقرر القراءة.

**فوائد القراءة الواسعة**

إن الناظر إلى فوائد القراءة الواسعة ليخالجه الشعور بوجود مبالغة أو محاولة في جعل هذه الطريقة هي الأفضل. ولكن مما يجعل هذه الفوائد ذات أهمية ومصداقية هو ورودها في كتابات كبار علماء القراءة والمفردات في العالم الغربي مثل، Alderson, Nuttall, Nation, Schmitt, Krashen, Grabe, Day, Bamford, Waring، وغيرهم الذين توصلوا إلى نتائج إيجابية لهذه الطريقة إذا اكتسب برنامج القراءة الواسعة الخصائص المذكورة آنفا، مع أن هذه الخصائص ليست كثيرة ولا بعيدة عن الواقع. ومن أفضل من ذكر بعضا من تلك الفوائد هو عالم المفردات الشهير (Nation, 1997, 2001, 2008). ومن جملة هذه الفوائد ما يلي:

المساهمة في تعلم اللغة الثانية: ويمكن تفسير العلاقة بين القراءة الواسعة وتعلم المفردات بالعلاقة الطردية، فكلما زاد متعلم اللغة من قراءته واطلاعه في اللغة الهدف تعرض وتعلم مفردات وتراكيب وتعابير أكثر. وكلما زاد مخزون مفرداته سهلت عليه قراءة النصوص وفهمها. ومما لا يختلف عليه اثنان هو حاجة متعلم أي لغة إلى تعلم مفردات اللغة الهدف ليتمكن من التواصل مع متحدثيها، والقراءة الواسعة تلبي هذه الحاجة وبشكل واضح خصوصا لدى المتعلمين الذين يواصلون قراءتهم لأوقات طويلة ولمدد طويلة أيضاً.

وقد وجد (Elley & Mangubhai, 1981) و(Elley, 1991) في أكبر وأطول دراستين أجريتا باستخدام القراءة الواسعة أو ما أسمياه «الإغمار بالكتب» (book-floods)، أن هذه الطريقة ساعدت طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على تعلم اللغة الهدف وبشكل سريع وكبير. وفي دراسة أجراها (Mason , 2006) على طلاب جامعيين في اليابان يدرسون اللغة الإنجليزية قدم لهم مكتبة كبيرة تحوي ٤٠٠٠ قصة مدَرَّجة (سيأتي بيان طبيعتها لاحقا إن شاء الله) وبواقع ٧٠٠ عنوان.

وقد طلب من الطلاب أن يقرءوا في أوقات فراغهم، ولم تكن هناك أي محاضرات أو مقابلات رسمية بينهم وبين الباحث، بل كانت قراءتهم تطوعية بحتة. وقد قرأ الطلاب ـ في المتوسط ـ ما بين ٧٠-١٠٠ صفحة في الأسبوع، وهذا يعتبر أمرا متميزا بالنسبة لطلاب يقرءون في لغة جديدة. وقد وجد Mason أن القراءة الواسعة قد زادت من تعلمهم للغة الإنجليزية بشكل كبير وأنها ساعدتهم أيضا على تحقيق درجات جيدة في الاختبار العالمي TOEFL. كما وجد (Al-Homoud & Schmitt 2009) أن القراءة الواسعة، مقارنة بالقراءة المركزة، قد أثرت إيجابا في عينة الدراسة من الطلاب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث أنها زادت من معرفتهم بالمفردات والقواعد وبعض أساليب الكتابة وعلامات الترقيم.

زيادة الدافعية نحو تعلم اللغة والقراءة: وهذه نتيجة محتملة للفائدة السابقة. فكلما رأى المتعلم أنه بدأ في تعلم اللغة الهدف بشكل تدريجي منتظم زادت دافعيته للنهل مزيدا من هذه اللغة لأنه رأى نتائجها الآنية. وقد وجد (de Morgado, 2009) في دراسته التي أجراها على طلاب جامعيين في فنزويلا أن القراءة الواسعة لم تكن ذات تأثير كبير على مقدرة الطلاب على الاستيعاب

المقروء، بينما وجد أنها أثرت وبشكل إيجابي كبير على نظرة الطلاب للقراءة وأنها كانت ممتعة وزادت من حصيلة مفرداتهم وثقتهم .

وفي دراسة قامت بها (Liem, 2005) على طلاب جامعة في تخصص الحاسب الآلي في فيتنام لمدة سبعة أسابيع، طلبت من طلابها كتابة الاستراتيجيات التي استخدموها وانطباعاتهم عن هذه التجربة عن طريق نماذج أعدتها ومقابلات شخصية قامت بها. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب وجدوا فرصة كبيرة في التعرف على استراتيجيات القراءة التي يمكن أن تساعدهم في القراءة الصحيحة، كما أنها أظهرت أن القراءة الواسعة أسهمت كثيرا في جعلهم يحبون القراءة في اللغة الهدف وأن دافعيتهم قد زادت وبشكل ملحوظ جدا.

وفي دراسة (Al-Homoud & Schmitt, 2009) السابقة كان هناك فرق واضح بين عينة القراءة الواسعة وعينة القراءة المركزة من حيث الدافعية. فقد عبرت عينة القراءة الواسعة عن ارتياحها لهذه الطريقة وأنها جعلتهم بالفعل يحبون القراءة في اللغة الإنجليزية وأنهم يتمنون أن تستمر هذه الطريقة معهم في مقررات القراءة المستقبلية، وقد عبرت عينة القراءة المركزة بدرجات أقل كثيرا عن ارتياحهم للطريقة التي طبقت معهم . ومن الدراسات الأخرى التي بحثت هذا المجال: (Takase, 2005)، و(Jackson, 2007) ،(Sin, 2007) (Kane, 2008) (2009).

إثراء حصيلة المفردات لدى المتعلم: وهذه الفائدة هي من أهم فوائد هذه الطريقة فبعد مرور شهر واحد فقط من القراءة الواسعة رأى كثير من عينة القراءة الواسعة في دراسة (Al-Homoud & Schmitt) تغيرا ملحوظاً في المفردات التي تعلموها من هذه الطريقة. نعم، كان هناك بعض الصعوبات التي واجهتهم في بداية القراءة، لكن بعد الاستمرار عليها ولمدة أطول، بدؤوا يرون المفردات تتكرر معهم في النص نفسه وفي نصوص أخرى، وهذا ملحظ مهم أشرت إليه في (الجدول رقم ١) فمتعلم اللغة الإنجليزية يحتاج إلى أن يتعرض للكلمة (رؤية و/ أو سماعا) بما لا يقل عن ٦-٨ مرات لكي يتعرف عليها عندما يجدها في نص ما، بينما يحتاج أن يتعرض إليها بما لا يقل عن ١٥-٢٠ مرة لكي يستخدمها. وبالتأكيد، تختلف طبيعة الكلمات في هذا الأمر، لكن هذا بشكل عام .

كما أذكر بما أشار إليه (Nation, 2001) سابقا بأنه إذا كان الهدف من القراءة الواسعة زيادة حصيلة المفردات لدى المتعلمين، فقد يكون من المناسب توظيف (i+1) في النصوص المقروءة.

تحسين القراءة والاستيعاب: وهذا أمر مشاهد وتدعمه نتائج البحث العلمي بشكل مباشر، على سبيل المثال:

Elley & Mangubhai, 1989)، (Tudor &) Hafiz, 1989)، (Hafiz & Tudor, 1989)، (Robb & Susser, 1989)، (Elley, 1991)، (Dhaif, 1992)، (Mason & Krashen,1997)، (Bell, 2001)، (Al-Homoud & Schmitt, 2009)، (Alsalloum, 2011) .

والكثير من هذه الدراسات تؤكد بأن متعلمي اللغة الثانية يتعلمون القراءة بالقراءة مثل متعلمي اللغة الأم، لكن لا بد من قراءة بعض تلك الدراسات بحذر لعدم استخدامها للقراءة الواسعة بشكل صحيح، أو لعدم استخدام قياسات قبلية واعتمادها فقط على قياسات

بعدية، ومما تجدر الإشارة إليه هو أن القراءة الواسعة لن ينتج عنها فوائد كثيرة في تطوير مهارات القراءة إذا لم تطبق لمدة .طويلة لا تقل عن خمسة أشهر .

زيادة سرعة القراءة: وهذه أيضا من أبرز فوائد القراءة الواسعة. فالباحثون يجمعون على أن القراءة الكثيرة تساعد في الغالب على جعل سرعة ما يقرؤه المتعلم أكبر، ولذا فإن اعتياد عيني المتعلم على القراءة في لغة أجنبية ليس بالأمر السهل، خصوصا بين اللغات التي يختلف فيها اتجاه الكتابة. فالمتعلم العربي (الذي يقرأ ويكتب من اليمين إلى اليسار) يجد صعوبة عند قراءة نص باللغة الإنجليزية أكثر من المتعلم الفرنسي (الذي يقرأ ويكتب من اليسار إلى اليمين). وسرعة القراءة هنا تأتي غالبا بسبب تكرر تعرض المتعلم لكثير من المفردات التي تكررت عليه في النص الذي يقرؤوه .كما أن القراءة بشكل سريع قد تفوت الكثير من المعلومات التي ينبغي استيعابها من النص .

لذا يرى (Coady, 1979) أن الاستيعاب يحصل بعدم القراءة بشكل سريع جدا يفقد المتعلم بعض الأجزاء المهمة، ولا بطيء جدا يبعد المتعلم عن المعنى الأكبر للنص ولذا نجد أيضا دراسات رصدت نسبا متزايدة في سرعة القراءة لدى العينات التي طبقت عليها الدراسات، لكنها رصدت أيضا تدنيات واضحة في نسب الفهم. ولا بد من الانتباه إلى هذا المنحى الخطير. وهذا من الأمور التي تجعل التركيز على واحد من الأسلوبين فقط مرفوضة، ولا بد من إيجاد موازنة بين الأسلوبين وتوظيفهما التوظيف الصحيح للوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الاستفادة من مقرر القراءة، أو من القراءة نفسها . ولعلي أذكر أيضا بما أشار إليه (Waring, 2005) سابقا في إدارة وقت مقرر القراءة إلى أجزاء تلبي احتياجات المتعلم من الطريقتين بالإضافة إلى التعلم المباشر للمفردات وبعض استراتيجيات تعلمها لكي يكون مستقلا في تعلمه المستقبلي. فالقراءة بصوت مسموع أمام الآخرين مطلوب في مقرر القراءة لما له من فوائد كثيرة كتصحيح نطق الطالب وطريقة قراءته، وتعليم الآخرين كذلك النطق الصحيح وتعويدهم على الثقة بالنفس أمام الآخرين. لكن لعل هذا لا يكون في المقرر المخصص للمبتدئين. وبالرغم من أهمية هذه النتيجة للقراءة الواسعة في تعلم اللغة الإنجليزية، إلا أن الدراسات التي أجريت لقياسها قليلة جدا. فأغلب الدراسات التي عملت أثبتت جدوى القراءة الواسعة في تطوير مهارات القراءة بشكل عام، كما مر معنا في الفقرة السابقة.

ومن الدراسات التي قاست سرعة القراءة (Robb & Susser, 1989)، (Mason & Krashen, 1997)، (Al-Homoud & Schmitt, 2009)، ((Bell, 2001)، و(Alsalloum, 2011) . وجميع هذه الدراسات وجدت نتائج عالية لدى المشاركين في الدراسات بين سرعة قراءتهم قبل الدراسة وبعدها.

## القراءة الواسعة والنصوص المدَرَّجة

مشكلة القراءة والمفردات مشكلة عالمية تساءل حولها كثير من العلماء من حيث إمكانية تقديم نصوص قراءة لمتعلمين مبتدئين. فبعضهم، مثلا (Coady & Huckin, 1997)، يرى صعوبة تقديم نص لمتعلم مبتدئ لأن الغالبية الغالبة من مفردات النص غير معروفة لدى هذا المتعلم. وهذه الإشكالية وجيهة ومحترمة، لكن لو أعدنا النظر في إدارة الوقت الذي أشار إليه (Waring, 2005) سابقا لحلت بعض الإشكالات.

ومن الحلول الأخرى لهذه المشكلة هو تقديم نصوص مبسطة جدا تناسب المبتدئين في تعلم اللغة. ففي اللغة الإنجليزية هناك ما يسمى بالنصوص المدَرَّجة (graded readers) تصدرها بعض دور النشر كأكسفورد وكيمبردج وبنجُوِن وفُت برنت. وهذه النصوص المدرجة تتراوح مستوياتها وتختلف حسب دار النشر. لكن بعضها يبدأ بالمستوى «الأول» ويتدرج حتى المستوى «السادس» بحيث يكون هذا التدرج مبنيا على تبسيط النص من حيث المفردات والتراكيب وطول الجمل والحبكات الدرامية وكثرة الصور المصاحبة. فمثلا نجد بعض نصوص المستوى الأول عبارة عن قصاصات كرتونية يستخدم فيها أسلوب بالونات التحدث. وهذا الأسلوب مناسب جدا للمبتدئين لأن القصة صارت عبارة عن صور كرتونية والنصوص صارت مجزأة في بالونات المحادثة. وهذه الطريقة تأخذ بيد المبتدئ من قراءة الجمل كلمة كلمة إلى المستوى الذي يليه الذي يقرأ فيه المتعلم جملا أكثر، ثم فقرات، ثم صفحات. وقد كانت هذه النصوص المدرجة عند ظهورها في ١٩٥٠م غير مرحب بها لسوء طباعتها وإخراجها ولصعوبة تراكيبها ومفرداتها مما جعل بعض الباحثين ينتقدها ويرفضها جملة وتفصيلا.

لكن البعض الآخر رأى أن هذه خطوة إلى الأمام وأنها تحتاج إلى تطوير وتهذيب. وكان من أوائل أولئك العلماء (West) الذي بدأ بفكرة تقديم نصوص قراءة لطلابه متعلمي اللغة الإنجليزية في الهند حيث قام باستبدال بعض المفردات الصعبة بمفردات أكثر سهولة وشيوعا في اللغة. وهذا مما حدا ببعض دور النشر في أوروبا إلى تطوير هذه الطريقة وإضافة بعض التعديلات المهمة إليها. فبعض دور النشر قامت بإيجاد بنك لغوي جمعت فيه الكثير من النصوص المكتوبة في اللغة الإنجليزية وصنفت المفردات التي وردت فيه إلى مجاميع حسب شيوعها في الاستخدام، وخرجت بقوائم شيوع لكثير من هذه المفردات .

وقد تمحورت كثير من القصص المدرجة الصادرة عن كبريات دور النشر كأكسفورد وكيمبردج وبِنجُوِن حول هذه القوائم التي أصدرتها كل دار نشر على حدة. ومن العلماء الذين غيروا في مجرى هذه القصص المدرجة ملن (Milne, 1977) الذي لم ير أن تبسيط القصص المدرجة بتبسيط مفرداتها وتراكيبها كافٍ لأن تقدم لمتعلمي اللغة. بل أخذ منحى آخر وهو تقديم نصوص تشتمل على أسلوب كتابة واضح ذي محتوى متصل بمتعلم اللغة، وعن طريق ضبط دقيق للمعلومات المقدمة، مع التحكم المنضبط بالمفردات والتراكيب.

كما أن من أبرز الأمور المستخدمة في تصنيف هذه النصوص المدرجة هو توظيف الألوان على الغلاف أ فبعض الدور ترمز للمستوى الأول باللون الأصفر، وللمستوى الثاني باللون الأخضر حتى المستوى السادس من السلسلة. كما أن كل مستوى وضع رقمه على غلافي القصة الأمامي والخلفي وعلى الكعب أيضا. وبما أن بعض النصوص تكون مصحوبة بأشرطة الكاسيت أو الأقراص المدمجة، فإن كعب القصة والغلاف الخلفي لها يحتويان على رمز لهذا الشريط. والمطلع على هذه القصص ليعجب من حرص دور النشر على توظيف الكثير من الأمور في تبسيط هذه القصص للمتعلمين.

ففي المستوى الصفر كما أسلفت تكون القصة على شكل بالونات محادثات، ومليئة بالصور .

بينما اتخذت بعض الدور منهجا واضحا في المستويين الأول والثاني بوضع صورة تتحدث عن حدث مهم في القصة في موضعها في صفحة كاملة، بينما تكون الصفحة

التالية نصا كاملا . ولذا فإنك تجد نص القصة ذات العشرين صفحة لا يتجاوز العشر صفحات . وهذا أمر جميل جدا، فكلنا يعلم أن الصورة قد تغني عن ألف كلمة، وتوظيف الصورة في زيادة فهم القارئ للنص أمر مطلوب، طبعا إذا كانت الصور مرسومة باحترافية وبطريقة تعبر عن أحداث القصة، وليست مجرد عبث بريشة أو قلم رسم

ومن ناحية تعليمية بحتة، فقد وضعت كثير من دور النشر وسائل تساعد القارئ على زيادة فهمه لهذه القصص . فهناك بعض التدريبات في نهاية القصة تساعد القارئ على استخراج أو استنباط بعض المعلومات التي فهمها من النص. علما أن هذه التدريبات تركز وبشكل خاص على المعلومات المجملة التي تهم القارئ وتفيده. لكنَّ لديَّ تنبيه حول استخدام هذه التدريبات. فأنا أرى أنه يجب على الأستاذ ألا يلزم طلابه بحل هذه التدريبات لأنها ستكون، أو قد تكون، عائقا كبيرا أمام استمرارهم في القراءة. والهدف كما أسلفنا من القراءة الواسعة هو أن نجعل المتعلم طلقا في قراءته ومحبا لها . لكنني أرى أن يشير الأستاذ إلى أهمية هذه التدريبات لمن أراد أن يستفيد منها.

ومن ناحية أخرى، فبعض دور النشر وضعت مسردا لأكثر الكلمات شيوعا في النص مع شرح مبسط لها. وهذه من الأشياء التي أرى أن يبدأ بها القارئ قبل الشروع في قراءة النص. ومن نصائحي لطلابي عند استخدامي للنصوص المدرجة هو أن يترجموا كلمات هذا المسرد ويحفظوها قبل البدء في القراءة. وهذا يلبي أمرين مهمين:

الأول: هو ما أشار إليه (Coady, 1997) بأن المبتدئ لا يستطيع أن يفهم نصا لا يعرف الكثير من مفرداته . فهذه الطريقة تخفف شيئا من هذا العبء على القارئ .

الثاني: هو حاجة متعلم اللغة إلى تعلم مباشر للمفردات (Nation, 2001)، ومن ثم سيراها أو (يسمعها) عند التعرض المتكرر لنصوص اللغة . والقارئ بعد ترجمته للمفردات وحفظها، سيراها مرات عدة في ذلك النص وغيره من النصوص الأخرى، مما سيجعل فرصة تعلمها وجعلها جزءا من مخزونه اللغوي أكبر.

وأرى أن هذه النصوص المدرجة خطوة إيجابية جبارة ونقلة نوعية في تعليم اللغة الإنجليزية تستحق التقدير والثناء حيث جعلت من تعلم اللغة الإنجليزية أمرا أسهل بكثير مما سبق . والمطلع على هذه النصوص المدرجة يعجب بكثرة العناوين الواردة فيها وطريقة إخراجها وطباعتها، ومقدرة كتابها، وتوظيف الألوان على الغلاف الخارجي والرسومات الداخلية مما جعلها أكثر جاذبية وقابلية لأن تقتنى، فضلا عن أن تقرأ فحسب . كما أن القارئ يمكنه أن يتعرف على محتوى القصة بقراءة الموجز الموجود على خلفية القصة قبل الشروع في قراءتها كاملا. وجميع هذه الأمور ساعدت على جذب أنظار متعلمي اللغة الإنجليزية على اختلاف ثقافاتهم ولغاتهم إلى اقتنائها والاستفادة منها. ويا ليت بعض دور النشر في عالمنا العربي تنبري لعمل متواضع مثل هذا يخدم اللغة العربية ومتعلميها، وتجعل تعلم اللغة العربية أمرا ميسورا ومحببا إلى النفس. مع تأكيدي على أن أي محاولات جادة ستكون في نظر البعض فاشلة ومخجلة، بينما أرى أنها ستكون بإذن الله خطوة إلى الأمام تنتظرها خطوات أكثر وأكبر.

## الخاتمة

إن طرحي لموضوع القراءة الواسعة هو من باب جذب انتباه القراء الكرام إلى أسلوب مهم في مرحلة تعلم وتعليم اللغة الثانية يغفل عنها كثير من معلمي اللغة الثانية و (اللغة الإنجليزية تحديدا).

ولعلي لا أبالغ في الوصف إن قلت إن هذا العمل المتواضع قد يكون أول عمل محكم يعرف باستخدام القراءة الواسعة في تعليم اللغة الإنجليزية في العالم العربي باللغة العربية. وهذا يعني أننا بحاجة ماسة إلى تفعيل هذا الأسلوب في مقررات القراءة . لذا ينبغي على متخذي القرار في المؤسسات التعليمية والتي تعنى بتعليم اللغة الإنجليزية إضافة نصوص قراءة مدرجة، مساعدة كانت أو أساسية، تكون جزءا مهما في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية والجامعية.

كما لا يفوتني أن أذكر بنصوص القراءة الإضافية التي كانت تصاحب مقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية ذات الألوان الأصفر والأخضر والأزرق. لكن بالطبع ليست هي المرحب بها لصعوبتها ولسوء إخراجها في ذلك الوقت لفترات امتدت حتى عام ١٤١٢هـ . وحبذا لو أعيدت بتراكيب ومفردات سهلة وأسلوب جديد وتصاميم جذابة كما هو الحال في النصوص المدرجة المقدمة من كبريات دور النشر في العالم.

## مراجع الدراسة


- Abersold, J. A. and Field, M. L. (1997) From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms. New York: Cambridge University Press.
- Al-Bogami, A. (1995). Teaching English Vocabulary to EFL Male Students at Intermediate and Secondary Public Schools in Riyadh. Unpublished master's thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Homoud, F. and Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. Language Teaching Research 13: 383-401.
- Al-Nujaidi, A. (2003). The Relationship Between Vocabulary Size, Reading Strategies, and Reading Comprehension of EFL Learners in Saudi Arabia. Unpublished dissertation.
- Al-Nujaidi, A. (2004). The Impact of extensive reading on EFL vocabulary development. TESOL Arabia, Dubai, UAE.
- Alsalloum, M. (2011). The effects of extensive reading on vocabulary knowledge and reading speed among Saudi female university students. Unpublished MA dissertation, Alimam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, KSA.

- Dhaif, H. (1990). Reading aloud for comprehension: a neglected teaching aid. Reading in a Foreign Language, 7, 457-464.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. Language Learning, 41: 375-411.
- Elley, W. B. and Mangubhai, F. (1981) 'The Impact of a book flood in Fiji Primary Schools'. New Zealand Council for Educational Research, Wellington.
- Furukawa, A. (2008). Extensive reading from the first day of English learning. Extensive reading in Japan, 1(2), 11-14.
- Grabe, W. and Stoller, F.L. (2002). Teaching and Researching Reading. Harlow: Longman.
- Grundy, J. (2004). Extensive reading - a valuable language learning opportunity, ESOL Online (Ministry of Education, Wellington, New Zealand). Retrieved February 5th, 2012, from http://www.tki.org.nz/r/esol/esolonline/secondary_mainstream/research/nzresearch/jeanette_grundy/home_e.php.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. ELT Journal, 34(1), 5-13.
- Hirsh, D. & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to reading unsimplified texts for pleasure? Reading in a Foreign Language, 8, 689-696.
- Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advanced foreign language learners: An evaluation study. Foreign Language Annals, 42(2), 340-366.
- Baalbaki, M., and Baalbaki, R. (2008). Al-Mawrid Al-Hadeeth AModern English-Arabic Dictionary. Dar El-Elm Lilmalayin: Beirut, Lebanon.
- Bamford, J. & Day, R. (Eds.). (2004). Extensive Reading Activities for Teaching Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, T. (2001). Extensive Reading: Speed And Comprehension. The Reading Matrix 1(1).
- Coady, J. & T. Huckin (Eds.) (1997). Second language vocabulary acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1979). A Psycholinguistic model of the ESL reader. In MacKay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (Eds.) Reading in a Second Language, Newbury House
- Day, R. and Bamford, J. (1998) Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Morgado, N. F. (2009). Extensive reading: Students› performance and perception. The Reading Matrix, 9(1), 31-43.

- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Eds.). Special Language: Form Human Thinking to Thinking Machines (316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B. (1997) The Lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), Second Language Vocabulary Acquisition (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liem, D. H. (2005). Using extensive reading to enhance students' perceptions and their reading ability. Unpublished master's thesis, King Mongkut's University of Technology, Thonburi, Thailand.
- Mason, B. (2006). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. The International Journal of Foreign Language Teaching, 2(1), 2-5.
- Milne, J. (1977). Heinemann Guided Readers handbook. London: Heinemann.
- Mushait, S. (2003). The Relationship of L1 Reading and L2 Language Proficiency with the L2 Reading Comprehension and Strategies of Saudi EFL University Students. Unpublished PhD thesis. Essex University: Colchester, UK.
- Horst, M., Cobb, T. & Meara, P. (1998). Beyond a Clock Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. Reading in a Foreign Language, 11, 207-223.
- Jackson, K. (2005). Rewarding reading. English Teaching Professional, Issue 39, 15-18.
- Japanese Association for Language Teaching (JALT). (1998). Handout from the Extensive Reading Forum. Omiya, Japan. Retrieved February 5th, 2012, from http://extensivereading.net/docs/JALT98.html.
- Kane, E. (2008). Motivating students with SSR. Extensive Reading in Japan, 1(1), 10-12.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1991). The input hypothesis: An update. In James E. Alatis (ed.) Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 409-431.
- Krashen, S. (1992). Fundamentals of language education. Chicago, McGraw Hill.
- Krashen, S. (2004). The power of reading: Insights from the research. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Renandya, W. A. (2007). The power of extensive reading. RELC Journal, 38, 133-f149.
- Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (2nd ed.). Harlow, Essex: Longman.
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. Reading in a Foreign Language, 5, 239-251.
- Schmitt, N. and Marsden, R.C. (2006). Why is English like that?: Historical answers to hard ELT questions. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Schmitt, N., (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sin, M. (2007). An evaluation of the effectiveness of a school-based Chinese extensive reading curriculum for junior secondary students. Unpublished PhD thesis, The University of Hong Kong.
- Smith, F. (1985). Reading without nonsense (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Takase, A. (2009). The effects of different types of extensive reading materials on reading amount, attitude and motivation. In A. Cirocki (Ed.), Extensive reading in English language teaching (pp. 451-465). Munich, Germany: Lincom.
- Nation, I. S. P. (1997) The language learning benefits of extensive reading. The Language Teacher, 21, 5: 13-16.
- Nation, I. S. P. (2001) Learning vocabulary in another language. New York: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). Teaching vocabulary: strategies and techniques. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? Canadian Modern Language Review 63, 1: 59-82.
- Nuttall, C. (1982). Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann Educational Books.
- Nuttall, C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language. London. Heinemann.
- Palmer, H. E. (1964). The principles in language-study. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, H.E. (1917). The scientific study and teaching of languages. London: Harrap. Republished by Oxford University Press, 1968, D. Harper (Ed.).
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. Canadian Modern Language Review, 56, 282-238

- Tudor, I., & Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 learning. Journal of Research in Reading, 12, 164-78.
- Vidal, K. (2003). Academic listening: A source of vocabulary acquisition. Applied Linguistics, 24, 56-89.
- Waring, R. (2005). Extensive reading resources page. Retrieved February 5th , 2012, from http://www1.harenet.ne.jp/~waring/er/index.html.
- West, M. (1955). Learning to read a foreign language and other essays on language-teaching. London, Longmans, Green.

# Contents

**Editorial** ..... G

## Research Service

- Summary of the study The challenges of fanaticism and its cultural backgrounds in the Kuwaiti society Views of asample of students at the University of Kuwait
  **Prof. Ali Asad Watfah & Dr. Saad Reghian Al-Sherayee** ..... 1

- Exploring Some Dimensions of Prejudice as a Neglected Phenomenon in the Arab Administrative Environment
  **Dr. Abdullah Abdulrahman Al-Beraidi** ..... 41

- Training Needs of Summer Clubs Superintendents at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
  **Abdulrahman H. Aldawood** ..... 74

- How far the parents of students who suffer learning difficultiesare satisfied of the service provided to their sons in the resources rooms in Jordan Amman city.
  **Dr. Wasef Mohammed Al-Ayed** ..... 106

- Summary of research About a technical study of the poetry in the Mamluky period
  **Dr. Weam M. Anas** ..... 141

- Extensive reading: their characteristics and benefits
  **Dr. Faisal Abdullah Al-Homoud** ..... 176

# Journal of Human and Administrative Sciences

A biannual peer review journal of the Publishing and Translation Center at Majmaah University, under the supervision of the Vice Rectorship for Graduate Studies and Scientific Research.

## Publishing Guidelines

### I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages, books review, summaries of thesis, conference proceedings, forums as well as related scientific activities.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 30 pages; size 21/28 cm. In Arabic text, please use Lotus Linotype, with font size 14 for the main text and 15 for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Lotus Linotype, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes. Books reviews, reports and theses should not exceed five pages.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

### II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year), Title of Book, Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005), No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "Title of article",*JournalName*,volume,number,pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005), "Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72-80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

# Journal of
## Human and Administrative Sciences


### Editorial Board

Editor-in-Chief
**Dr. Mohsen Abdulrahman Almohsen**

Managing Editor
**Dr. Hamdy Badreldin Ibrahim**

Editorial Board Members
**Prof. Saud Abdul Aziz Al-Hamd**

**Prof. Tariq Mohammad Ismail**

**Dr. Muslim Mohammad Al-Dosary**

**Dr. Abdullah Ahmad Al-Dahsh**

**Dr. El-Sadig Yahya Abdullah**

### Advisory Board

**Prof. Ahmad Mohammad Kishk**
Cairo University, Egypt

**Prof. Ramesh Chand Sharma**
Delhi University, India

**Prof. Ali Asaad Watfa**
Kuwait University, Kuwait

**Prof. Mark Letourneau**
Weber State University, USA

**Prof. Mohammad Quayum**
International Islamic University, Malaysia

**Prof. Nasser Spear**
Melbourne University, Australia

## About the Journal

### Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is a biannual, refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in June and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

### Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

### Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

### Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

### Correspondence and Subscription


Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164041109 / 0164043561 - Fax: 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

المملكة العربية السعودية – مجلة العلوم الإنسانية والإدارية – ص.ب: ٦٦ المجمعة
هاتف: ٠١٦٤٠٤١١٠٩/ ٠١٦٤٠٤٣٥٦١ – فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦



### © Copyrights 2012 (1433 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

**All ideas herein this Journal are of authors and do not necessarily express about the Journal view**

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

# Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published Biannually by the Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (1) June 2012 - Rajab 1433H ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

**IN THE NAME OF ALLAH,**
**THE MOST GRACIOUS,**
**THE MOST MERCIFUL**