كتاب وقائع

المؤتمر العلمي الدولي الإفتراضي الأول

القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل

8-9 إبريل2021م

برعاية

مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية- فرنسا

وبالتعاون مع

كلية التربية الأساسية – جامعة واسط – العراق

محور قضايا تربوية 2

محـور قضـايا دينيـة وفكرية وحضارية

الجزء الثاني

كتاب وقائع

المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول

القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل

8-9-04-2021

برعاية

مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية- فرنسا

وبالتعاون مع

كلية التربية الأساسية – جامعة واسط – العراق

الكتاب العلمي المحكم

القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل

978-2-9575217-0-8ISBN

الناشر:

Centre Al-isbaah
pour l'éducation et les études civilisationnelles et stratégiques
RÉS HAUTS DE L'HIPPODROME
RUE DES TREYTINS
33320 EYSINES
FRANCE
alisbaahcenter@gmail.com
https://www.al-isbaahcenter.com/
fixe: 0951700220
Télé: 0033-611094381

الوكيل في مصر
دار الفجر للنشر والتوزيع
4 شارع هاشم الأشقر -النزهة الجديدة- القاهرة
تلفون: 26246252 فاكس: 26246265
www.daralfajar.com info@daralfajr.com

رئاسة المؤتمر

أ.د علي عز الدين الخطيب — **د. جمال محمد الهاشمي**

عميد كلية التربية الأساسية – جامعة واسط — **رئيس مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية**

العراق — **فرنسا**

المدير التنفيذي

د. عمر زهير

مدير اللجنة العلمية وإدارة التحكيم

أ.م.د نبيلة خورشيد المعاضيدي

مدير وقائع المؤتمر وإدارة التسيير

د. الحسن بنيعيش

إدارة العلاقات العامة والتنسيق وتنظيم وقائع المؤتمر

أ. سامية الأغبري

أ. يوسف قيبارو

إدارة القناة والتقنيات الفنية والتصميم

أ. يوسف قيبارو

أ. سامية الأغبري

أ. رغد المدلل

أ.منذر أحمد عبد الله عمر

التصحيحات والمراجعة اللغوية

د. الحسن بنيعيش

د. سيدي الحسن ازروال

د. مليكة ناعيم

د. حمادي الموقت

د. جمال محمد الهاشمي

د. بوجمعة وعلي

د. عبد الرحمن الفقيه

أ.نور الرماحي

اللجنة التحضيرية

أ.د الحسن بنيعيش: مقررا	**د. إياد عبد علي الشمري: مقررا**
أ.د أحمد العمراني: عضوا	**د حذام جليل عباس: عضوا**
أ.د أسعد شريف الأمارة: عضوا	**د. حيدر فرحان عبد عضوا**
أ.د سعاد الطائي: عضوا	**د. رياض سحيب روضان: عضوا**
أ.د محمد رفيع: عضوا	**د. زينة محمد حمد: عضوا**
أ.د مراد عبد الرحمن: عضوا	**د. مالك مريم حسون: عضوا**
أ.د نسيم بلهول: عضوا	**د. سالمة صالح العمامي: عضوا**
أ.د. سعاد كلوب: عضوا	**د. سهام علي طه: عضوا**
أ.د. عبد المنعم بني خالد: عضوا	**د. نهلة الشلبي: عضوا**

اللجنة العلمية

أ.د.م نبيلة المعاضدية مديرة اللجنة العلمية

أ.د أسعد شريف الأمارة

أ.د أمينة الطيبي

أ.د عبد الله أبو الغيث

أ.د عدنان الخفاجي

أ.د قاسم المحبشي

د. عادل عبده علي محمد

د. مليكة ناعيم

د. إياد كريم الصلاحي

أ.د حبيب راضي طلفاح

أ.د سهيلة محسن كاظم

أ.د صلاح عبد الهادي حليحل

د. ستار جبار الدراجي

د. فالح عبد الله شلاهي

د. ماجد مطر الخطيب

د. مشتاق طالب منعم

تحرير وإخراج وتنسيق

د. سيدي حسن ازروال

مراجعة وتصحيح

د. محمد الطحناوي

مقدمة التحرير

د. جمال الهاشمي

رئيس مركز الإصباح للتعليم

بقدر ما يشهد العالم تطورا في مناهجه العلمية التي تتكيف مع خصوصياته وإمكانياته وقيمه وبيئته، نجد العالم العربي على العكس من ذلك تماما، فما تزال أغلب بحوثه قائمة متأصلة على جمع البيانات والنقولات والتوليفات فيما لم ترتق أغلبها إلى مستوى المعرفة التي من خلالها يمكن تحويلها إلى قيمة عملية.

وعلى الرغم من هذا البون الشاسع بين بلدان تظهر تخلفا في أدواتها البحثية وتخلفا تبعيا في قيمها التنموية والحضارية والأخلاقية، فإنه كان من الضروريات الحتمية على مركز الإصباح وغيره من الجامعات التي ترغب في إحداث تغييرات جذرية في أصول ابتناءات المعرفة الحضارية، لا سيما وأن أن الجماعات ومنذ تأسيسها تشهد تراجعا وانحدارا في سياساتها التعليمية والتنموية، وهو ما وسع الفجوة بين النظم السياسية ومؤسسات التعليم وانهدمت جسور الثقة بسبب الأطروحات الأكاديمية المتغيرة وإخفاقاتها المتواصلة في تأسيس قاعدة التعليم النهضوي.

ومع هذا فإن قيمة البحوث العلمية لا تكون صفرية خصوصا التي أجيزت للنشر لأن البيانات الرقمية مقدمة أساسية للحصول على المعرفة، وتتنوع البيانات المستقرأة عنها إلى بيانات طردية للمعرفة وأخرى انعكاسية. أما على مستوى قيمة البحث انطلاقا من المدركات البحثية فنجدها متواضعة قياسا بمدركات مراكز وجماعات العوالم المتقدمة، إذ إن بحوث العالم الإسلامي والعربية مرتبطة بمتطلباتها الوظيفية والمادية أكثر من ارتباطها بالمعرفة العملية وعمليات المعرفة إلا في القليل النادر منها.

ولا شك أن هذا الإخفاق ليس له أية ارتباطات بالعقلية البيولوجية لأن العقول تنمو بالبيئة والمعرفة والمحيط وأصوليات التعليم ولا تولد ممتثلة، وبالنظر إلى البناء فإن العلمية النقدية تتوجه نحو البنيات المؤسسية من الأسرة فالمجتمع والدولة، وتتحمل الدولة ونظمها السياسية والمؤسسية ثم المجتمع والمؤسسات المجتمعية مسؤولية الانحطاط وانحدار قيم البحث العلمي وقيمه الأخلاقية والتنموية على جميع الأصعدة. وتتحمل المؤسسات التعليمية بصفة خاصة مسؤولية هذه الإخفاقات نظرا لسياساتها العشوائية المتجردة عن مسؤوليتها الحضارية وارتباطاتها بمظاهر الحضارات التقدمية وليس بأصولياتها المنهجية.

إن العقول العربية في مجالات البحث تجاهد من أجل المعرفة وتسعى لتحقيق ذلك لولا المعوقات المؤسسية التي حولت التعليم من قيمة تنموية إلى وظيفة سياسية أو مهن آلية، ومن قيم

حضارية إلى تقاليد حداثية. وإن من أهم متطلبات بناء الحضارة التغيير في سياسات التعليم وربطه بالمجتمع ربطا تنمويا من خلال البرامج والاستراتيجيات العلمية التي ينبغي أن تكون محل تنافس معرفي في هذه البنية الحضارية وفقا للمعايير النظرية والمقاييس المادية. ولا شك أن البحوث التي في هذا السفر العلمي المحكم فيه قيمة معلوماتية تعكس طبيعة الظاهرة التعليمية بين الأخذ والرد، والموافقة والمخالفة، والتقليد والمحاولة.

كل هذه المفاهيم تستدعي منا جميعا الوقوف على هذا الثغر بتواضع وعلم ومعرفة والانتقال من مسؤولية العمل الفردي إلى مسؤولية العمل الجماعي، والإخلاص لقيمنا ومجتمعاتنا ونظمنا التي تقدم الدعم المادي سعيا منها لسد هذه الفجوات المتهاوية، ويهيب المركز بالمؤسسات التعليمية القادرة على خوض نقد الذات كفضيلة تصحيحية، أن تبدأ بمنهجية النقد الذاتي وإظهار معالم الخلل ومكامن الخطر، إذ إن أول ثمار العلم التواضع والأمانة والمسؤولية، فإن افتقدها الأستاذ والباحث والمسؤول افتقد القدرة على التغيير والتطوير والتجديد، وافتقد القدرة على السكون وحفظ الوضع السائد، مما يعرض ليس المؤسسية للانهيار فحسب بل والمجتمعات والدولة.

ونظرا لذلك فقد تحولت ظواهر إشكاليات التعليم إلى أزمات معقدة محور مشكلتها قائمة على تقليد الوافد في مظاهره، والتشيؤ وادعاء امتلاك الصواب والحقائق المطلقة. إذ إن التعليم ينحدر وينهار باستبدادية القائمين عليه، ليس لأن الاستبداد رذيلة، بل لأنه الأداة الماحقة التي ينهار بها كل شيء، فأحادية الرأي أزمة نفسية وإشكالية مجتمعية، وكارثة مؤسسية.

كلمة رئيس المؤتمر

أ.د علي عز الدين الخطيب
عميد كلية التربية الأساسية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين أبي القاسم محمد وعلى آله وصحبه الأخيار المنتجبين:

إنه من دواعي السرور والبهجة أن يقام هذا الكرنفال العلمي الأكاديمي والتربوي بين كليتنا التربية الأساسية في جامعة واسط العراقية وبين مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية/ فرنسا المتضمن إقامة الموتمر الدولي الافتراضي الأول تحت عنوان (القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل) الذي استمر ليومين متتاليين، فقد جاء انعقاده في ظل تحدي الإنسانية الأكبر للوباء الذي فتك بالإنسان في مختلف أرجاء المعمورة، فكان تحديا كبيرا نجح في لم شمل الباحثين وطلاب العلم في عالم افتراضي بهي قدمت من خلاله العديد من المشاريع البحثية التي حاولت إيجاد الحلول والمخارج من هذه الأزمة التي ضربت بمفاصل الحياة وهو هدف نبيل وسعي جليل تبنته هذه الثلة الخيرة من الذين انبروا لإقامة هذا الموتمر الذي حاول أن ينطق ولو بكلمة من شانها أن تحقق ضوءا بسيطا يُنير درب البشرية في ظل هذه الظروف.

لقد شاركت في الموتمر العديد من البحوث من مختلف البلدان العربية والغربية كانت بعضها في مستوى المسؤولية الملقاة على عاتق الباحثين وقد انصبت كلها في مصلحة المؤتمر وقيمته الأكاديمية البحثية. وقد حقق المؤتمر نجاحا كبيرا، إدارة وأبحاثا وأهدافا علمية وتربوية جاءت انعكاسا للنوايا الطيبة التي تملكت القائمين عليه ولهذا سيكون بذرة طيبة ستجني ثمارها في المستقبل إن شاء الله.

شكرا لجميع الإخوة الذين قاموا بهذه المهمة النبيلة وشكرا للإخوة الباحثين المشاركين في المؤتمر سائلين الله العلي القدير التوفيق للجميع في مقبل الأيام.

والله ولي التوفيق

كلمة رئيس المؤتمر

د. جمال محمد الهاشمي
رئيس مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله سيد الأولين والآخرين وأنبياء الله أجمعين. ثم أما بعد: يسعدني أن أكون معكم في افتتاح المؤتمر العلمي الافتراضي الأول الذي يقيمه مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية بالتعاون مع جامعة واسط في دولة العراق الشقيق، دولة الحضارة والرشيد والمدارس العلمية والأصالة والتاريخ.

وأتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الأستاذ الدكتور علي عز الدين الخطيب على مشاركته في رعاية المؤتمر والتفضل بافتتاحه. والشكر للمدير التنفيذي وأعضاء اللجان العلمية والتحضيرية والتنسيقية والإدارية والتقنية. وشكري واعتزازي بهذه النخب العلمية الأكاديمية المشاركة والسادة الكرام مسيري الجلسات. فأول مسارات التصحيح في مجتمعاتنا ودولنا وأفكارنا لا تتأتى إلا بإصلاح منظومة التعليم والتربية والأخلاق لتهذيب الأنفس المفارقةِ ولتفعيل ما لدينا من قيم ومبادئ في ألفاظنا وعلاقاتنا ومسؤولياتنا، إذ بها وعليها تُقام مفاهيم المودة والعدل والتنمية والحضارة.

إنني على ثقة بقدراتكم وقدرات الذين تخلفوا أن يشاركونا في هذا المؤتمر من المتقدمين والبالغ عددهم مئتي مشارك، وما هذا التنافس الكبير بين الباحثين، إلا دليلا على رقي هذه المجتمعات ووعيها في أن تكون حضارة بين الحضارات وأمة بين الأمم، بما تمتلكه من ضوابط إنسانية وأخلاقية وعلمية.

ولا نشك بأن دور الرجل إلى جانب المرأة وعكسه من أهم مقومات بناء الحضارات الإنسانية، وأن محور المرأة سيكون من أهم محاور المؤتمر القادم، الذي يجدد في المرأة قيمها في أهم منظومتين قامت بهما وعليهما كل الحضارات العالمية:

- **منظومةُ التربية بعلمي النفس والمجتمع.**
- **منظومةُ الأخلاق بعلمي الذات والآخر.**

ولكل منهما قيم وإدارة وعقل وقانون.

أيها السادة الكرام إن العلم وسيلة يحمل غاية، فإن كان مطلوبه لتضخيم الذات والاستظهار بها وتزكيتها، اختلفنا في أن نجتمع على الهمة الحضارية، وتعوقنا في صراعات نفسية ومجتمعية ودموية، وعققنا أصولنا وقيمنا وحضارتنا التي كانت نسبا من أنساب التقدم والنهوض والمعرف، وأعقنا أجيالنا القادمة بإدخالهم في متاهات الحيرة والتيه والتخلف والفوضوية. أما إن كان مطلوبا لغاية عظمت به النفوس وارتقت به الغايات ونيلت به المطالب. وإنه لا تقدمَ في علوم الحياة من صناعة وزراعة وفضاء وتقنية وطب وهندسة ما لم ننتظم بثلاث بنيات رئيسية:

- فوقية تسير مدركات العقول وتربطها بواقعها.
- تحتية تؤسس لقيمة العقل وإبداعاته ومنجزاته.
- نفسية تهيئ البيئة المناسبة للعقل الفاعل وتشغيل العقول الخاملة.

ولا تقدم أبدا إلا بإصلاح منظومتين:

- منظومات التربية والأخلاق والقوانين والإدارة
- منظومة الذات الفاعلة.

ولكلٍ معايير ومقاييس وموازين، وقواعد وسياسات وأنظمة، فهي لا تنشأ ذاتيا، وإنما تُنشأ، ولا تتأسس وإنما تُؤسس، وما العلم إلا دستور ممنهج للحياة ومنتج لها، وثمرة من ثمارها، وما النظام إلا عدل بنظم مسارها، ولا قيام لأحدهما إلا بقرينه ولا بقاء لأحدهما إلا بالآخر.

أيها السادة الحضور: إن هذا اللقاء على موائد العلم، يعمق فينا قيم الأخوة والتراحم والتعلم من بعضنا وتكميل بعضنا والتواضع الذي يساعدنا في التعلم، وبدوره يعمق قيم الصدق مع الذات، ومجتمعاتنا ومع الآخر. إذ إن الصدق مع الذات بنقدها، ومع المجتمع بترقيته، ومع الآخر بالتواصل الإنساني وقيم الفضيلة والأخلاق والعدل والإنصاف.

ولعل هذه التظاهرات العلمية محل أنظار مجتمعاتكم ودولكم، وقد ساهم هذا الفضاء الذي نستعمله وما صنعناه، ونستهلكه وما أنتجناه، في إضفاء الصفة العالمية لمؤتمراتكم، وهو كفيل بإظهار محاسنِكم أو بكشف عوراتكم، وما ستقدمونه من أطروحات هو ضميركم مع أمتكم.

أيها الإخوة الكرام:

إن الذاتية والموضوعية صنوان لا ينفصلان عن فضائل الصدق والعدل والأمانة والمصلحة، وهن الأركان الرباعية التي تقوم عليها البحوث العلمية، فإنْ كن من شروط البحث العلمي فهن أجدر بأن يكن صفة للباحث العلمي، القدوة بما يعمل.

هذا أملنا بكم وبغيركم وفي كل إنسان فيه شرف إنسانيته وقطرتهِ وكرامته.

كما أفيدكم علما أن هذه المؤتمر العلمي يغلبُ عليه النفحةَ الجزائرية، فهم سواد الباحثين فيه، وما تزال أرضهم منبتا للبحث منجابة، ونفوسهم للعلم والخير ولادة، وقولنا عن بعض مغربنا هو قولنا فيه كله، والمشرق والمغرب صنوان لا تشرق شمسه إلا وتتجدد في مغربه.

ولا يسعني في الختام إلا أن أكرر شكري لمن سبق شكره وأشكر السادة الحضور جميعا لما يقدمونه من اهتمام ومشاركة، وأتقدم بكل صدق وإخلاص بجزيل الشكر للمؤسسات التعليمية التي ساهمت معنا بمسؤولية في إعداد المؤتمر القادم المعنون ب (أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالات التعليم والمنهج وتحولات التنمية). والذي أجدد به دعوتي إليكم ومن خلالكم إلى غيركم إيمانا منا بالعمل الجمعوي فمسؤوليتنا واحدة، وأخلاقنا وقيمنا وحضارتنا واحدة.

وتقبلوا مني خالص دعواتي كما هي أمنياتي للجميع بالتوفيق والسداد والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كلمة مدير فعاليات المؤتمر

د. الحسن بنيعيش

بسم الله الرحمان الرحيم والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

يأتي هذا التصدير على خلفية إقامة مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية بفرنسا بتعاون مع كلية التربية الأساسية بجامعة واسط وبرئاسة كلّ من السيدين: د. جمال الهاشمي رئيس مركز الإصباح و د. علي عز الدين الخطيب عميد كلية التربية الأساسية في جامعة واسط المؤتمر العلميّ الدوليّ الافتراضيّ الأول تحت عنوان: "القضايا التربوية والإنسانية بين متغيرات الواقع وآفاق المستقبل"، خلال يومي: الخميس **08** أبريل والجمعة **09** أبريل **2021**م.

لقد تضمنت أعمال المؤتمر الجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية وجلسات علمية تجاوزت العشرين جلسة علمية افتراضية وبعدد اثنين وثمانين بحثاً علمياً من ضمن أربعين ومائة بحث، وبحضور الدارسين والمهتمين بالعمليات التعليمية والمؤسساتية ومشاركة عدد من صناع السياسات التعليمية وعمداء الجامعات ورؤساء الأقسام والأساتذة والباحثين والطلاب من مختلف البلدان العربية والإسلامية.

ركّزت المحاور العلمية للمؤتمر على مدخلين أساسين تمّ اقتراحهما من قبل اللجنة التحضيرية:

أ ــ المدخل التربوي: شملت الأوراق البحثية فيه مداخلات في وحدات علوم التربية، وعلم النفس، وطرائق التدريس، والمناهج التربوية...

ب ــ المدخل الإنساني: عالجت الأوراق البحثية فيه قضايا تهمّ وحدة اللغة العربية، والشريعة الإسلامية، وعلم التاريخ، والجغرافيا، والحضارة..

والمدخلان التربوي والإنساني متكاملان يعضّد أحدهما الآخر، لاشتراكهما في الجوانب العلمية والمعرفية والمنهجية، واعتمادهما مقاربات لدراسة المعضلات والمشكلات وطرح القضايا التربوية والإنسانية في تخصصات مختلفة ومتعدّدة، بهدف تأسيس الصرح المعرفيّ والعلميّ وتوحيد الرؤى في معالجة القضايا الإنسانية والمجتمعية بما يُحقّق التنمية البشرية واطراد الرقيّ والازدهار للأمم والشعوب التوّاقة إلى غد أفضل.

إنّ الأوراق البحثية للمؤتمر - وهي تعالج قضايا المدخلين التربوي والإنساني من جميع زوايا التخصصات العلمية والتدريسية - خلصت إلى توصيات جزئية خَتم بها كلّ باحث ورقة مشاركته، وتوصيات عامّة عُرضت في اختتام فعاليات المؤتمر على أنظار المؤتمرين والحاضرين والمتتبّعين.

ويمكن إجمال جميع هذه التوصيات في ضرورة تجاوز سلبيات وعقبات منظومة التربية والتكوين في الوطن العربيّ، وتقديم منظور شامل ودقيق لإصلاح التعليم في المدارس والجامعات، وإصلاح الإدارة قصد اتخاذ القرارات الرشيدة والسديدة، في أفق الدعوة إلى توسيع دائرة الآفاق العلمية والثقافية وتطوير التعليم وربطه بقضايا التنمية والأمن والنهوض الحضاري، من منطلق تشخيص الأزمات والإشكاليات، وطرح حلول ومعالجات واقعية جريئة وطموحة في ضوء رؤية حضارية إسلامية تدرك أهمية القيم الذاتية، و تنفتح في الوقت ذاته على التجارب الناجحة قطرياً وجهوياً وعالمياً.

وإذ يقوم مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية بطباعة بحوث هذا المؤتمر في هذا الكتاب الجماعي وفقاً للشروط العلمية والمنهجية المعتمدة، فهو يؤمن تمام الإيمان بضرورة بناء قاعدة حضارية أساسها التعليم الناجح والارتقاء بالبحث العلمي على المستوى المعرفي والمنهجي والأخلاقي والقيمي، والنهوض بقضايا التعليم عامة وتصحيح ما اختلّ في منظومة التربية والتكوين والإدارة، وتطوير البرامج والمناهج التعليمية، وتمتين أواصر القرابة ووشائج الصلة مع الجامعات ومراكز البحوث سعياً نحو ترسيخ القيم الحضارية والإنسانية والتنموية..؛ آملاً أن يُتّخذَ الكتاب إطاراً مرجعياً لكلّ باحث أو مهتمّ بقضايا التربية والتعليم في الوطن العربي أو خارجه أفراداً ومؤسسات.

والله الهادي لأقوم سبيل.

الفهرســــــــــــت

مقدمة التحرير: د محمد الهاشمي		07
كلمة رئيس المؤتمر : أ.د علي عزالدين الخطيب / عميد كلية التربية الأساسية		09
كلمة رئيس المؤتمر: د. جمال محمد الهاشمي/ رئيس مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية		10
كلمة مدير فعاليات المؤتمر: د. الحسن بنيعيش		13
محور قضايا تربوية 2		
دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة _الجزائر **The role of the motivation for learning in the realization of the university student's professional study project. Field study at Badji Mokhtar Annaba University –Algeria-**	د. منى عتيق ط. نسرين مناصري **Dr. Attik Mouna** **Menasri Nesrine**	20
دور المجتمع في تطوير العملية التعليمية: دراسة ميدانية للقادة التربويين بمدارس التعليم الأساسي في محلية كرري **The Role of Society in the development of the educational process: field study of educational leaders in basic education schools in Ka rari Locality**	د. اماني مختار عوض الله محمد **Amani Mukhtar Awad Allah**	44
دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي **The role of educational institutions in spreading health awareness among primary school students in light of the pandemic of corona from the viewpoint of primary education teachers**	ط د. ابتسام بن مني **S d. ibtissem ben menni**	68

86	إسماعيل الشقف **Smail Ech-chkaf**	تدريسية المعجم اللغوي في التعليم الثانوي: دراسة ميدانية **Teaching lexicon in Secondary Education: A Field study**
108	إلياس الهاني **Elyass Elhani**	سؤال التطوير التربوي في النظرية التربوية الإسلامية: قراءة في النسق المعرفي للمنطلقات والآفاق **The question of educational development in Islamic educational theory: A reading in the epistemological pattern for premises and prospects**
123	م.م زكاء محسن شنيار **Msc. Zakaa Mohsen Shenyar**	معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظرهم **The obstacles to teaching critical thinking among students of the College of Basic Education from their point of view**
139	د. سُليمان عبدالواحد يوسُف **Dr. Soliman abd El Wahed Yousef**	مدى انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية: دراسة تشخيصية متعددة المحكات **The Extent of the Prevalence of Social and Emotional Learning Disabilities according to the Solimaniyah Theory among Primary School Students in Ismailia Governorate in the Arab Republic of Egypt: a Multi-level Diagnostic Study"**
158	د. وسام عداد ط. بن زواي أمينة **Dr. Adad ouissam** **Benzouai amina**	مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي **The extent of the contribution of the counselor for school and vocational guidance and counseling in achieving the mental health of the third year secondary school students**

177	د. جمال خن **Dr. Khene Djamel**	مكانة الدرس الفلسفي في التعليم العالي بالجزائر **The status of the philosophical lesson in higher education in Algeria**
191	د. صليحة غنام **Dr. Saliha Ghanem**	واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة. دراسة ميدانية على عينة من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة - جامعة باتنة 1 _ الجزائر **The reality of the services provided to students with special needs at the university.** **A field study on a sample of students with special needs (University of Batna 1 _ Algeria).**
221	د. زينة شهيد علي **DR. Zinashahied Ali Al Bander**	الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد في ظل جائحة كورونا الكلمات المفتاحية : الأمن النفسي، طلبة كلية التربية المقداد، جائحة كورونا **Feeling if psychological security among students of the College of Education Al- Miqdad in the light of the C0VID-19 pandemic**
237	كريمة بن صغير مليكة العافري **Karima Benseghir** **Malika Elafri**	"اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية بين المفهوم والمقترحات العلاجية " **Attention disorder in the classroom environment between** **concept and treatments proposals**
255	سقطني مارية **Sgatni Marya**	المرافقة النفسية للطفل المتخلف عقليا بين فعالية البرامج وصعوبات التطبيق دراسة ميدانية في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا – لعمارة لعروبي- نموذجا- قسنطينة **Psychologicalaccompaniment of the**

		mentallyretardedchildbetween the effectiveness of the programs and the difficulties of implementation .Afieldstudy in the pedagogicalpsychological center for mentallyhandicappedchildren – LaamaraLaaroubi - a model in – Constantine
267	أ.د زهرة موسى جعفر السعدي م.م. علي صالح حسن **Prof. Zahra Musa Jaafar Al-Saadi** **M. Ali Saleh Hassan**	الذكاء الشخصي وعلاقته بالكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة **Personal Intelligence and its Relationship to Intellectual Competence among University Students**
302	لعياضي عصام **Layadi issam**	بعض الأنماط القيادية وعلاقتها بالتوافق النفسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس دراسة ميدانية لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية **Some leadership styles and their relationship to psychological compatibility from the point of view of faculty members at the University of Souk Ahras - A field study of the Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities**
326	م. صلاح عدنان ناصر الكرادي **Salah A. Nasser**	الشجاعة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة **Moral Courage in University Undergraduates**
محور: قضايا دينية وفكرية وحضارية		

356	د. عبد الحق حارش **Dr.AbdelhakHarche**	حوار الأديان وأثره في التفاعل الحضاري بين أتباع الديانات **Inter-religious Dialogue And its effect on Civilizational interaction between followers of religions**
374	د. نادية لعروسي **Dr. Nadia Laroussi**	حوار الحضارات وصدامها بين الإسلام والغرب **The dialogue of civilizations and their clash between Islam and the West**
395	لميس شقعار **Lamis chegar**	فكرة التعايش السلمي بين الأديان السماوية –قراءة عقدية في ضوء المتغيرات الثقافية **The idea of peaceful coexistence between the monotheistic religions - a doctrinal reading in light of cultural variables.**
417	ط د/ بوراس عبد الهادي **Bouras abd el hadi**	مدارس الاستشراق وجهودهم في الدراسات اللغوية (المدرسة ألمانيا أنموذجًا) **German School of Orientalism**
429	فاطمة الزهراء مفيد **Fatima ez-zahraa moufid**	الفكر الصوفي جوهر الديانات الثلاث ومنبع القيم الروحية **Sufi thought the core of the three religions and the source of spiritual values**
446	م. د. عبد الله محمد فهد م. د. انتصار سامیابراهیم **Abdullah Muhammad Fahd** **Intisar Sami Ibraim**	التعايش السلمي المشترك في الشرائع السماوية من منظور قرآني **Peaceful coexistence in the divine laws from a Quraninic perspective**
483	أ.م.د.سهام صائب خضير **Prof. Dr. Siham Saib Khudair**	تحولات الفكر الاستشراقي الإسباني بين الأصل والهوية **The transformations of the Spanish Orientalist thought between origin and identity**

دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي
دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة _الجزائر

The role of the motivation for learning in the realization of the university student's professional study project
Field study at Badji Mokhtar Annaba University –Algeria-

د. منى عتيق

ط. نسرين مناصري

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا،جامعة باجي مختار عنابة ــ الجزائر

Dr. Attik Mouna

Menasri Nesrine

attikmouna@ymail.com

nnesrine312@yahoo.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي، والوقوف على مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة _الجزائر_، وماإذا كان هناك اختلاف في دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي يعزى لمتغير الجنس والتخصص. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم بعد التحقق من خصائصه السيكومترية على عينة عشوائية مكونة من (119) طالبا، منها (66) طالبا و(53) طالبة، موزعين على كل أقسام كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عنابة باختلاف مستوياتهم الدراسية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بهذه الكلية منخفض، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي يعزى لمتغير التخصص عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي يعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للتعلم، المشروع الدراسي المهني، الطالب الجامعي.

Abstract :
This study aimed to find out the role of the motivation for learning in the realization of the university student's vocational study project. And standing on the level of motivation to learn among the university student at the Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences at the university of Badji Mokhtar Annaba-Algeria, and if there was difference in the role of the motivation to learn achieving the professional study project for the university student due to the variable of gender and specialization. To achieve the goal of the study, the motivation to learn scale applied after verifying the psychometric characteristics of a random sample of (119) students, of which (66) male and (53) female students were distributed among all departments of the Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences at the university of Annaba, according to their different academic levels.
The results of the study showed that the level of motivation to learn among the university student in this college is low, and there are statistically significant differences in the role of motivation to learn in achieving the professional study project of the university student due to the variable of specialization at the significance level $\alpha=0.05$. There are also statistically significant differences regarding the difference the role of the motivation to learn in the realization of the professional study project of the university student in due to the variable of sex at significance level $\alpha=0.05$ and in favour of females.
Keywords: motivation to learn, scholastic vocational project, university students.

المقدمة:

تُعرّف الدافعية للتعلم على أنها الميل والتوجه للعمل بطريقة خاصة، وهي الحاجة النوعية التي تسبب مثل هذا الميل أو التوجه، فتثير أو تدفع الفرد نحو نوع الهدف الذي يريده ويرغب فيه وتحافظ على ذلك التوجه مدة من الزمن. فهي بهذا تعتبر المحرك الأول الذي يدفع بالطالب الجامعي إلى تحقيق كل اهتمامات وحاجات مساره التكويني الجامعي ومنه إلى تحقيق مشروعه المدرسي حاليا والمهني مستقبلا. إذ يمكن النظر إلى الدافعية باعتبارها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم، بل لتطويره وتنميته عند الطلاب، وتختلف دوافع الطالب الجامعي فيما بينها من حيث كونها موروثة أو مكتسبة فحب الاستطلاع مثلا يعتبر دافعية موروثة، في حين صنفت الدافعية إلى التحصيل من الدوافع المكتسبة التي يمكن تعليمها والتدريب عليها. وبالإضافة إلى كون الدوافع موروثة أو مكتسبة إلا أنها تؤثر على العملية التعليمية للطالب، لأنها تمده بالطاقة الإيجابية نحو ما يحاول الوصول إليه، وتؤثر على الأستاذ الجامعي لأنها تصل بمستويات التدريس لمستويات أفضل فيساعد الطلبة على تعزيز العمل الدراسي بجهد وتكلفة أقل. وترشيدهم للاستغلال الأحسن لأوقات استثارة دافعيتهم. وهكذا فإن الدافعية تساعد

الطلبة على تبني توجه نحو التعلم عوض التوجه نحو الأداء، فالطالب يحتاج من أستاذه أن يبين له ويوجهه نحو المسار الأصح والأفضل، لأن عملية تعلمه هي في حد ذاتها معزز لدافعيته نحو استكمال مراحل تعليمه وتحقيق مشروعه الدراسي المهني. فحاجة الطالب الجامعي إلى تحصيل مستوى علمي أو معرفي أو نفسي أو اجتماعي معين يخلق في نفسه الشعور بالقوة والانجذاب نحو نشاطات تكوينية فعالة وهادفة وتبعث في نفسه الشعور بالمسؤولية نحو النجاح مع إمكانية الوصول إلى مستوى أفضل ومميز. وعليه فإن التحصيل الأكاديمي للطالب هو نتيجة تزاوج بين الدوافع الداخليةوالدوافع الخارجية واتحادها لإرضاء اختيارات وغايات ورغبات هذا الطالب. وإنسلوك هذا الأخير ناتج عن عملية تتفاعل فيها العوامل الحيوية والمؤثرات الاجتماعية، التي تصدر أولهما من داخل الفرد وثانيهما من المؤثرات الخارجية. فبالرغم من تنوع الدافعية من كونها دافعية داخلية ودافعية خارجية إلا أنها في كل الحالات متعلقة بعملية التعلم بكل جوانبه الملمة بالمسار الدراسي الأكاديمي للطالب وكل ما يحيط به من جوانب تؤثر على مشروعه الدراسي المهني منها الجانب النفسي والجانب الاجتماعي والجانب الإرشادي ... إلخ.

كل هذه الجوانب المتداخلة فيما بينها تسعى إلى تكوين الطالب تكوينا صلبا تقوده دافعية قوية تساعده على بناء ذاته بناء ماديا ومعنويا، هذا الأخير يساعده على تطبيق كل تعلّماته في حياته المهنية خاصة واليومية عامة.

أولا: حيثيات الدراسة

ولأن موضوع الدافعية من المواضيع التي طالما كان الخبراء والتربويون بحاجة ماسة إلى دراستها والبحث في جوانبها المختلفة كونها حاجة تربوية وتعليمية في آن واحد، إذ اهتمت بها عدة دراسات، منها دراسات عنيت بدراسة الدافعية وأثرها على التحصيل الدراسي، ودراسات اهتمت بدراسة استراتيجيات الدافعية، ودراسات انطلقت من أثر الدافعية على بعض المتغيرات المتعلقة بالمتعلم سواء كان تلميذا في المراحل الأساسية أو طالبا جامعيا، ومنها ما تطرق إلى مشكلات استثارة الدافعية التي تواجه المتعلمين. إلا أننالم نجد دراسات عنيت بربط موضوع الدافعية بدورها في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطلبة الجامعيين، وهذا ما لفت انتباهنا وجدبنا للمس هذا الموضوع والاطلاع على أهم أدوار الدافعية التي ترقى بالطالب الجامعي لتحقيق هدفه من وجوده بالجامعة بالدرجة الأولى، ومن هذا الأساس جاءت دراستنا هذه لتسليط الضوء على هذا الإشكال: ما هو دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي؟ وما هو مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة الجزائر؟ وهل يختلف دور

الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي باختلاف التخصص؟ وهل يختلف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي باختلاف الجنس؟

نتج عن هذه الإشكالية فرضيات تعالج تساؤلاتها مؤقتا أولها: مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة الجزائر مرتفع. ثانيها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي بالنسبة للتخصص عند مستوى الدلالة $\alpha= 0.05$. وآخرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي بالنسبة للجنس عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

أما عن أهمية دراستنا الحالية فتكمن في إبراز دور الدافعية للتعلم في المساهمة القوية والرائدة في تحقيق مشروع الطالب الجامعي الدراسي والمهني. فهي تلعب دورا محوريا في عملية تكوين الطالب الجامعي، إذ تلبي مجموعة من الرغبات والميولات التي تختلج الطالب تجاه حاجياته النفسية الداخلية وتجاه حاجياته التعليمية والتكوينية الخارجية التي تعبر عن مشروعه الدراسي المهني المنشود. زيادة على هذا تعدّ الدافعية للتعلم أول أهداف الأستاذ الجامعي في استثارة واستقطاب ميولات ورغبات ومستويات دافعية طلابهم باختلاف مستوياتهم الدراسية، لأنها أول استراتيجية تساعد في التعرف على ميول الطالب الجامعي ورغبته من جهة، وعلى الوقوف على أهم طرق تعلم الطالب الجامعي مراعيا خاصية الجنس وخصائص المقاييس المندرجة تحت كل تخصص من جهة أخرى.

حيث اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي كونه أنسب منهج لمثل هذا النوع من الدراسات (دراسة استكشافية)، فقد ساعدنا على تبيان دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي وكذا قياس دافعيتهم للتعلم بنوعيها (الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية) لمعرفة مدى مساهمتها في بناء مشروعهم الدراسي حاليا والمهني مستقبلا، كون المشروع الدراسي المهني يعتبر مرآة عاكسة لاحتياجات الطالب الجامعي التكوينية والمعرفية. كما ساهم في إظهار مدى دافعية ورغبة الطالب الجامعي في استكمال تعليمه العالي والتوجه نحو الحياة المهنية بكل رغبة وحب.

وسنحاول في دراستنا هذه العمل على فهم دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني من خلال فصلين نظري وتطبيقي، سنتطرق في الجانب النظري إلى إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، مفهوم الدافعية للتعلم ونظرياتها، مفهوم المشروع الدراسي المهني، أما عن الجانب الميداني للدراسة فسيحتضن قراءة نتائجها وتحليلها ومقارنتها بما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال.

ثانيا: الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي

لا يخلو الحديث عن التكوين الجامعي وحاجات الطالب الجامعي من ربطه بموضوع الدافعية سواء كانت دافعية للتعلم أو دافعية للإنجاز، وقد تبدو الدوافع واضحة في أولها إلا أنّه يشوبها الغموض والتداخل، ومنه وجب التوضيح المبدئي لكلٍّ من مفهومي الدافع والدافعية، وبعده تبيان مشتقات الدافعية للإلمام أكثر بالموضوع وإزاحة الضباب بضبط حقلها المفاهيمي.

وعليه يُعرّف الدافع على أنه: الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، هذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية (**مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، 2004، ص 143**).

كما تعرف الدافعية على أنها حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة أو حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد، وهي أيضا حالة داخلية تحدث لدى الأفراد وتتمثل في وجود نقص أو حاجة أو دافع أو وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه. فالحاجة تشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي أو السيكولوجي مثل الجوع، العطش والأمن وغيرها (**عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، 2012، ص 215**). وكثيرا ما تعرف الدافعية بأنها بمثابة حالة داخلية تستهل وتوجه وتدعم الاستجابة (**أرنوف، ويتيج، سيكولوجية التعلم، 1981، ص 256**).

وللدافع وجهان متكاملان أحدهما داخلي والآخر خارجي، يجعلان من الدافع سببا للسلوك وموجها له، وليس مجرد دفعة داخلية دون هدف، أما الوجه الداخلي للدافع فهو الحافز الذي يولد لدى الفرد نزوعا إلى النشاط والحركة مما يجعله حساسا لمنبهات معينة في بيئته. أما الوجه الآخر فهو الباعث أو المحرض وهو عبارة عن الموقف أو المنبه الخارجي الذي يلائم الدافع ويشبعه (**محمد عبد القادر، عبد المطلب القريطى، مبادئ علم النفس، 1997، ص 131**).

وقد تباينت تعريفات الدافعية للتعلم نظرا لاختلاف المدارس النفسية التي تصدت لتوضيح ماهيتها. ولدافعية التعلم مجموعة مصطلحات تعبر عن حقلها المفاهيمي المرتبط بالدرجة الأولى بدلالاتها العملية والمعرفية. وهي:

دافع حاجة غريزة باعث رغبة إثارة توتر انفعال عاطفة عادة طاقة اتزان حيوي هدف قيمة إدراك تعلم تربية تفكير شخصية ثقافة قوة موجهة إيماء إلهام خبرة اتجاه قدرة متعة إثابة حافز إحباط (**محمد بالرابح، الدافعية الإنسانية، 2011، ص 82**).

وهناك تصنيفان من أنواع الدافعية:

التصنيف الأول: صنفها إلى نوعين من الدوافع: دوافع أولية أو بيولوجية. ودوافع ثانوية أو نفسية.

التصنيف الثاني: صنفها إلى نوعين أيضا وهما: دافعية داخلية. ودافعية خارجية.

فيما يخص النوع الأول من التصنيف، فهو كالآتي:

_دوافع أولية أو بيولوجية: تسمى الدوافع الفسيولوجية المنشأ بالدوافع الأولية، وهي تلك الدوافع التي تعرف لها أسس فسيولوجية واضحة، تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والبيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس.

_دوافع ثانوية أو نفسية: وهي تلك الدوافع التي لا يعرف لها أسس فسيولوجية واضحة كالتملك والتفوق والسيطرة والفضول والإنجاز. بالنسبة للإنسان فإن الدوافع الأولية أقل أثرا في حياته، ويتوقف ذلك إلى حد بعيد على درجة إشباعها. أما في الظروف العادية فتبدو الدوافع الثانوية أكبر أثرا (**صالح محمد علي أبو جادو، 2006، ص 293).**

أما عن التصنيف الثاني، فيوضح كالتالي:

_دافعية داخلية: هي النزعة الفطرية التي تجعل الفرد ينشغل ويهتم ويمارس واحدة من عدة أشياء تظهر باستمرار من الحاجات النفسية (حاجات شخصية، حاجات فطرية أثناء النمو)، لأن الأفراد يمتلكون حاجات فطرية بداخلهم، وخبراتهم الجذابة تعطيهم رضا تلقائي عن النفس، فعندما يهتم الأفراد بالمهمات، ويشعرون بالحنين إليها، خبراتهم الداخلية كدافعية داخلية تمثل القوة التي تخلق الاتجاهات الظاهرة والضغوط. مثال ذلك: بدون مساعدة المكافآت يمكن لشخص أن يقرأ كتاب، ويمكن لآخر أن يهتم بالساعات، بشكل عام فإن الدافعية الداخلية تزودنا بقدرة التعامل مع البيئة المحيطة، والاهتمامات الشخصية وممارسة الجهد الضروري لتطوير المهارات والقابليات.

_دافعية خارجية: تأتي الدوافع الخارجية من الحوافز البيئية ونتائجها، فحينما نتصرف لنكسب شهادة أكاديمية عليا، الفوز بكأس، الوصول لخط النهاية، سلوكنا هو دافعية خارجية. والدافعية تنظم حسب الأحداث التي توجد في البيئة، فعندما يعمل الموظفين ساعة بعد ساعة لأخذ العمولة، فإن سلوكهم محفز خارجيا، والدافع الخارجي يأتي تحت منطق (افعل هذا ... واحصل على هذا ...) (وللحصول على ... مثل ...افعل ...). إنها تخلق بسبب بيئي. فالدافعية الخارجية تعني: في النهاية، تعني السلوك (النتائج). مثلا: الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ربما يظهرون فوق توقعك في الحصول على علامات مرتفعة، هذا الحافز الخارجي يعمل بجد للحصول على النتائج المرغوبة، والنتائج هي العلامات المرتفعة (**حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، 2007، ص 462)**، إذ يرى برونر (Bruner) أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية وليست مدهونة بمعززات خارجية. ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم، أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع (**تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، 2004، ص 147).**

وهناك من يصنفها مباشرة بدمج كل نوعين معا إلى: دوافع فسيولوجية ودوافع نفسية. ودوافع داخلية ودوافع خارجية.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك عدة استراتيجيات لاستثارة الدافعية للطلاب من شأنها مساعدته ودفعه لتحقيق مشروعه الدراسي المهني وتلبية احتياجاته المعرفية والتكوينية، ومنها:

_استراتيجية جذب اهتمام الطالب للمادة.

_مساعدة الطلاب على تطوير مركز الضبط الداخلي.

_استخدام المكافآت والعقاب بحذر.

_عرض نشاطات مفتوحة النهاية لتطوير الإبداع.

_التركيز على الترابط بين حاجات الطلاب وخبراتهم والمادة التي يدرسونها.

_التنويع في الاستراتيجيات التدريسية للمحافظة على الاهتمام.

_وضع خطط للمشاركة الفعالة للطالب.

_ اختيار استراتيجيات تأسر وتستهدف فضول الطالب.

_تقديم مادة تنطوي على قدر مناسب من الصعوبة والتحدي.

_توزيع الطلاب في مجموعات لحل التدريبات.

_تصميم الدرس لتأمين نجاح الطلاب.

_إعطاء الطلبة نوع من السيادة والسيطرة على الدرس.

_التعبير عن الاهتمام بالمحتوى الدراسي وإظهار الحماس تجاهه.

_ تقديم فرص للتعلم.

_دعم محاولات الطلاب على الفهم والاستيعاب.

_السقالات. (**حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، 2007، ص.ص. 465. 475)**. ويذكر الزيون وآخرون (1993) أن للدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد، هي:

1_ تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد، فتثير نشاطا معينا لديه.

2_ تجعل الفرد يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى، وتدفعه للتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف.

3_ تجعل الفرد يوجه نشاطه لوجهة معينة، حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، ويزيل التوتر الكامن لديه، أي حتى يحقق هدفه (**صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، 2014، ص 294).**

تحفل الدافعية بالكثير من النظريات التي تناولتها من مختلف جوانبها، وهذه هي النظريات التي تناولتها:

1_ نظرية الغرائز ل: ماكدوجال: «McDougall» Instincts Theory

2_ نظرية التحليل النفسي ل: فرويد: «Freid» psychoanalytic Theory

3_ النظرية الارتباطية ل: ثرندايك وهل: «Hull & Threndayek» Association Theory

4_ النظرية الإنسانية ل: ماسلو: «Maslow» Humanistic Theory

5_ النظريات المعرفية الحديثة: وتشمل:

أ_ النظرية المعرفية الاجتماعية ل: باندورا: «Bandoura» Social cognitive Theory

ب_ نظرية دافعية الإنجاز ل:اتكنسون وماكليلاند وفيشر: Theory of achievement motivation

ج_ نظرية التقرير الذاتي (نظرية العزم الذاتي) ل: ديسي وريان: «Deci & Ryan» Self -Determination Theory

د_ نظرية التوجه الدافعي الداخلي_ الخارجي ل: هيدر: «Heider» Intrinsic versus extrinsic motivational orientation

ه_ نظرية التعلم الاجتماعي ل: روتر: «Rotter» Social Learning Theory

ن_ نظرية العزو ل: فينر: Weiner

و_ نظرية الهدفل: دويك وليجيت: «Dweck &leggtt» Goal Theory **(وليد شوقي شفيق، النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، 2005، ص. ص. 25. 26).**

من بين نظريات الدافعية السالف ذكرها، اخترنا نظرية العزم الذاتي ل كل من ديسي وريان كونها النظرية التي تتماشى والأداة المعتمدة في الجانب الميداني لهذه الدراسة.

نظرية التقرير الذاتي لديسي وريان: «Dechy & Ryan» Self Determination Theory

طور كل من Dechy وRyan نظرية ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية بصفة عامة وفي الدافعية للتعلم بصفة خاصة، إذ افترض كل من ديسي Deci وريان Ryan نظرية التقرير الذاتي أو ما يعرف باسم نظرية العزم الذاتي باعتبارها منظورا متعدد الأبعاد للدافعية. وهي بديل قوى للدراسات أحادية البعد للدافعية، حيث تفترض أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد والتي ترتيبها على متصل التقرير الذاتي Self Determination Contînmes ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات التي تتضمن القيام بالسلوكيات الممتعة والرخاء المتصلة فيها والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية

ExtrinsicMotivation التي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط لأسباب خارج ذلك النشاط.

وهناك أنماط متعددة للدافعية الخارجية تتنوع في مستوى تقرير الذات وتتراوح ما بين مستوى متزن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي وأقل صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات هي:

1_ دافع التنظيم الخارجي: External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب.

2_ التنظيم غير الواعي: Interjected Regulationوالذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استنادا إلى ما تمليه البيئة من عناصر تم تدويتها بحيث أصبحت جزءا من بنية الذات في صورة مقررة بشكل غير ذاتي ومثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقوم طريقة للقيام بالسلوكيات خارج الشعور بالذنب وضرورة الالتزام، ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك.

3_ التنظيم المحرق:Identified Regulation حيث تشتد السلوكيات إلى اختيار الشخصي والأهمية، ويعتبر هذا النمط من الدافعية الخارجية تقريرا للذات ويظهر عندما يعتبر النشاط هاما ويتم اختياره من قبل الفرد.

أما غياب الدافعية Amotivation فيتضمن نقصا في احتمالية حدوث الشيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال وتعبر عن عدم وجود الدافعية.

4_ التنظيم المتكامل: Intergrated Regulationهذه الصورة الرابعة من صور التنظيم الخاص بالدافعية الخارجية أضافه سانسون وهركيز (Sansone & Harackieuiz, 2001)حيث يعتبر النشاط جزءا من الذات يتم اختياره بحرية كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته وتمثل أعلى درجات التقرير الذاتي (**نمير طالب جبوري وعبد الله خضير، الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب، 2018، ص. ص. 16. 17).**

هذا وقد أشارت عدة دراسات سابقة إلى موضوع الدافعية للتعلم، فقد تناولت دراسة محمد نوفل "الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية" 2010/ 2011، أين أظهرت نتائج دراسته التي طبقها على عينة عشوائية قوامها (803) طالبا وطالبة أن مستويات دافعية التعلم المستندة لنظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام وتبين كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05). دراسة ختام محمد الغزو "مستوى استخدام طلبة الجامعة استراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات لجامعة الحسين طلال الأردن" 2019 هي الأخرى هدفت إلى التعرف على استراتيجيات الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص

والمستوى الدراسي، فباستخدام مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم ل (أحمد 2005) على عينة مكونة من (238) طالبا وطالبة أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق أيضا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي. بالإضافة إلى دراسة نمير طالب جبوري وعبد الله خضير مشرف "الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب بجامعة القادسية العراق" 2017/ 2018، أين قام الطالبين بها للتعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب، ومعرفة مستواها وفقا لمتغير الجنس، اعتمد الباحثان على مقياس الدافعية الأكاديمية على عينة قوامها (100) طالبا وطالبة، وقد أسفرت النتائج على وجود دافعية بدرجة كبيرة لدى طلبة عينة الدراسة ووجود فروق في الدافعية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلبة تبعا لمتغير النوع (دكور_إناث).

ثالثا: المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي

قبل البدء في تقديم مفاهيم حول المشروع والمشروع المهني والمشروع الدراسي للطالب الجامعي، تجدر الإشارة إلى كون المشروع الدراسي المهني يلازم ويبدأ مع الطالب منذ سنواته الدراسية الأولى، بمعنى أنه لا يكون وليد البيئة الجامعية والدراسات العليا، وإنما يكون عبارة عن تطلع وتمني ورغبة وهدف يرافق الطالب منذ صغره، ومنه يتحقق للطالب الجامعي عبر مراحل تعليمية وتكوينية هادفة في شكل سيرورة تعلم تتشكل من المرحلة الابتدائية في شكل رغبات وطموحات وميولات وتصورات ذهنية للتلميذ تجاه مهنة مرغوبة لممارستها مستقبلا، مرورا بالمرحلة المتوسطة أو ما يعرف بالمرحلة الإكمالية أين تتم عملية اختيار تخصصه العلمي أو الأدبي والذي يعبر عن الرغبة في دراسته في المرحلة التعليمية الموالية (المرحلة الثانوية) والذي يوصله للتخصص الجامعي المنشود، هذا الأخير مرتبط بالدرجة الأولى بمشروعه المهني المستقبلي ومشروع حياته الكلي.

يُعرّف المشروع على أنه تصور وتسيير لزمن الفضاء المعاش، وعقلنة توجيه الفعل، وسيرورة دينامية، ومحرك للفعل. والفرد من خلال المشروع، لا يستهدف وضعية مستقبلية وحسب، بل يقوم أيضا بتنظيم وبشكل ملموس مجموع العمليات الضرورية المؤدية إلى هذه الوضعية. ومن ناحية أخرى، يعد المشروع سيرورة مفتوحة، كون الفعل المسبق لم يحصل بعد وبالتالي يتسم بطابع التغير، وتلك إحدى المميزات الأساسية لكل مشروع. إضافة إلى ذلك لا يحمل المشروع طابع الإكراه والإرغام، ولا يعتبر إطارا صارما مغلقا أو عقدا ملزما، بل يحتاج إلى إجماع سواء أثناء الإعداد أو التنفيذ أو التسيير أو التقييم..(Boutinet, Anthropologie du projet, 1992, p 22)

أما المشروع المهني حسب ما ذكره **(J. Charpentier De l'orientation au projet de l'élève, 1993, 35)** هو التطلع لممارسة مهنة، وظيفة، عمل، أو اهتمام محدد يلائم القدرات

والرغبات ويوفر سبل العيش، يكون غالبا بعد الدراسة ويمكن أن يكون متأخرا أي يمكن للتلميذ النجاح في الدراسة دون التوفر على هذا المشروع. (**خلف فتحي، الخدمة التوجيهية والإرشادية لمستشار التوجيه ومساهمتها في بناء المشروع المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي، 2016، ص 46)**

يقول **(Etienne A, Baldy Benedetto, Le projet personnel de l'élève, 1992, p 155)** إن الحديث عن المشروع الشخصي أو المشروع المستقبلي إذا ما كان يشمل عناصر أكثر عمومية تمس الشخصية والحياة المستقبلية للفرد، فإذا كان هدفه دراسيا فإننا نتحدث عن المشروع الدراسي، أما إذا كان أساسه مهنيا فإننا بصدد الحديث عن المشروع المهني. وبالتالي فإن المشروع الدراسي يكون على المدى القصير، أما المشروع المهني فيكون على المدى المتوسط، بينما يكون مشروع الحياة على المدى البعيد (**حياة قليدة، سعيدة داودي، محددات المشروع المهني كما يتمثله طلبة الإرشاد والتوجيه، 2015، ص 30)**.

وقد رأت الباحثة (Bernadette dumora) أن المشروع الشخصي ينتج عن علاقات قوة بين ثلاثة أقطاب:

_**القطب الدافعي**: وهو قطب التمثلات حول الذات والمبالغة فيه تغرق الفرد في الأوهام.

_**القطب المهني**: وهو قطب التمثلات حول المحيط السيسيو اقتصادي وحول المهن والمبالغة في التركيز عليه تغرق الفرد في المبالغة في الامتثالية والخضوع للطبقات السائدة اجتماعيا.

_**قطب التقويم الذاتي**: ويتعلق هذا القطب بالعالم المدرسي والمبالغة في التركيز عليه تؤدي إلى كبح جماح كل المحاولات المتعلقة بإسقاط الذات في مستقبل مهني كله دينامية وميول (**حياة قليدة، سعيدة داودي، محددات المشروع المهني كما يتمثله طلبة الإرشاد والتوجيه، 2015، ص. ص. 30. 31)**.

وللمشروع عدة خصائص منها:

1_ خاصية التنبئية: يعتمد بناء المشروع على التصور المستقبلي، من خلال إسقاط الذات في اتجاه مستقبل مرغوب فيه يعكس عليه الفرد نشاطاته أو تصرفاته في حدود نظرته للمستقبل. **(J. Guichard, 1993, p 15)**

2_ خاصية الإجرائية: يصنف المشروع ضمن الأفعال، حيث لا يقف المشروع عند مستوى تصور المستقبل، بل يجب أن يتعداه إلى الفعل والإنجاز، فالمشروع ليس تطلع نسعى إلى تحقيقه. **(J.P. Boutinet, 1993, p 94)**

3_ خاصية التمثيل المعرفي: يتشكل المشروع كعملية ذهنية معرفية موجهة نحو هدف مستقبلي، مبنية على معطيات الماضي والحاضر وتسعى إلى تحقيق المستقبل (**بوسنة فطيمة، شريفي هناء، بناء المشروع الدراسي والمهني كاستراتيجية للحد من ظاهرة التسرب المدرسي، 2018، ص 20).**

رابعا: الإطار التطبيقي

وتمثل مجتمع البحث في مجموعة من الطالبات والطلبة عددهم (119) من كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عنابة الجزائر بكل أقسامها: قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، قسم الفلسفة، قسم اللغة العربية، قسم اللغة الفرنسية، قسم اللغة الإنجليزية، قسم اللغة الإيطالية، قسم الترجمة، قسم التاريخ، علم الإعلام والاتصال، قسم علم الاجتماع، قسم المكتبات، قسم الرياضة، بالمستويات الثلاث: ليسانس، ماستر، دكتوراه، وقد أخذت الباحثة من كل قسم عدد عشوائي من الطلاب نظرا لتزامن فترة الدراسة وفترة الامتحانات بالجامعة وكذلك تفاوت الأعداد المسجلة بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث في كل تخصص. كان اختيار الطلبة والطالبات بطريقة عشوائية وذلك بهدف تحقيق أهداف البحث والمتمثلة في الوقوف عما إذا كان هناك اختلاف بين الطلبة في مستوى دافعيتهم للتعلم يعزى لمتغير التخصص ومتغير الجنس.

أجريت الدراسة بجامعة باجي مختار البوني عنابة وبالضبط على مستوى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بكل أقسامها من 24 فيفري إلى 08 مارس 2021. وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على مقياس الدافعية ل: Vallerand. R. J. Blais, M.R, Brière, N, M. L Pelletier تم تعريب المقياس وتقنينه بقياس صدقه وثباته عن طريق الأستاذة الدكتورة عتيق منى سنة 2012 في رسالتها في الدكتوراه بعنوان : الطلبة الجامعيون علاقتهم بالمعرفة وتصورهم للمستقبل.

صمم هذا المقياس لقياس دافعية متابعة تعليم جامعي، يشتمل على ثلاثة أنواع رئيسية من الدافعية (دافعية داخلية، دافعية خارجية واللادافعية). تقيس هذه الأداة سبعة أشكال من الدافعية، يمكن أن تنجم عن طالب العلم بالجامعة، وهي تنتمي بالضرورة إلى الأنواع الثلاثة الرئيسية المذكورة سابقا. ويشمل كل صنف أو نوع فرعي أربعة مفردات دالة عليه، ليكون بذلك المقياس محتويا على ثمانية وعشرين مفردة. كما سنوضحه لاحقا، بحيث يكون المفحوص ملزما بالإجابة على المفردات من خلال اختيار العبارة التي يراها مناسبة من جملة البدائل السبعة التي تقدم له بالمقياس، والتي يحتسب كل اختيار منها بنقطة واحدة. وهذه هي البدائل:

7_يتوافق بقوة كبيرة، 6_يتوافق بقوة، 5_يتوافق جدا، 4_يتوافق بنسبة متوسطة، 3_يتوافق قليلا، 2_يتوافق قليلا جدا، 1_لا يتوافق تماما.

وهذه هي أشكال الدافعية التي تحدثنا عنها سالفا، مرفقة بالمفردات الدالة عليها كما يلي:

أولا: الدافعية الداخلية: La motivation intrinsèque

1_دافعية داخلية للمعرفة، المفردات الدالة عليها هي: 2، 9، 16، 23.

2_دافعية داخلية للإثارة، المفردات الدالة عليها هي: 4، 11، 18، 25.

3_ دافعية داخلية لإكمال العمل، المفردات الدالة عليها هي: 6، 13، 20، 27.

ثانيا: الدافعية الخارجية: La motivation extrinsèque

1_دافعية خارجية-ضبط خارجي (خاضعات لمثيرات خارجية): مفرداتها الدالة عليها هي: 1، 8، 15، 22.

2_دافعية خارجية بتقمص: المفردات الدالة عليها: 3، 10، 17، 24.

3_دافعية خارجية بضبط متدخل: مفرداتها الدالة عليها هي: 7، 14، 21، 28.

ثالثا: اللادافعية: Amotivation المفردات الدالة عليها هي: 5، 12، 19، 26.

تم حساب ثبات المقياس عن طريق الأستاذة منى عتيق في دراستها بالدكتوراه المعنونة ب: الطلبة الجامعيون علاقتهم بالمعرفة وتصورهم للمستقبل سنة 2012، أين قامت بقياسه عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق، وبالتالي التأكد من ثبات هذا الاختبار بحساب معامل الارتباط بيرسون للثبات بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني، حيث تحصلت على نتيجة الثبات التالية:

حيث، n=20، ودرجة الحرية N=-2 أي تساوي 18، وجدنا R المحسوبة =0.556، و R الجدولية تساوي 0.444 عند مستوى الدلالة 0.05 وتساوي 0.561 عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه R المحسوبة أكبر من R الجدولية. وعليه R دالة إحصائيا عند 0.05 وبالتالي يمكن القول بأن، هذا الاختبار يتمتع بثبات مقنن ويمكن استعماله لأغراض البحث الحالي.

أما صدق المقياس فقد تحققت منه الأستاذة عتيق منى في دراستها كذلك بفحص الصدق الظاهري له أي صدق المحكمين، حيث تم التركيز من طرف معظم المحكمين على بندين فقط، أين بدت الترجمة غير دقيقة، هذان البندان هما: 12 و13، وأصبحت ترجمة البندين بالإجماع كما يلي:

جدول رقم 01 يوضح نتائج صدق المحكمين للبندين المعدلين

البند	البند قبل التحكيم	البند بعد التحكيم
رقم 12	لدي مبررات كافية لمزاولة الدراسات الجامعية، لكن أتساءل إذا كنت سأواصل هذا.	كانت لدي مبررات كافية لمزاولة الدراسات الجامعية، لكن أتساءل ما إذا كنت سأواصل هذا.
13	لأجل المتعة التي تنتابني وأنا أبذل مجهودات (فوق طاقتي) في إنجاز من إنجازاتي الشخصية.	لأجل المتعة التي تنتابني وأنا أبذل مجهودات كبيرة لتحقيق إنجازاتي الشخصية.

وتم الاحتفاظ بنفس الترجمة ل 26 بند المتبقية، نظرا لسلامتها وسهولة فهمها وحسن صياغتها (**منى عتيق، 2013، ص. ص. 110. 114).**

وقد قمنا بإعادة قياس خصائصه السيكومترية (قياس صدقه وثباته) مرة أخرى نظرا لمدة تطبيق هذا المقياس بين الدراستين: (دراسة الأستاذة الدكتورة عتيق منى 2012، والدراسة الحالية 2021)، وقد تحصلنا على النتائج التالية:

بعض الخصائص السيكو مترية مقياس الدافعية للتعلم

-حساب الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ:

تم حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم بهذه الطريقة وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح نتائج معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم بألفا كرو نباخ

الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفاα	معامل الصدق
مقياس الدافعية للتعلم	28	0.812	0.901

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات مقياس الدافعية للتعلم وفق معادلة ألفا كرو نباخ كان مساويا ل (α= 0.812) ومعامل الصدق (0.901) وهي قيمة دالة مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى ممتاز وعالي من الثبات.

-الأساليب الإحصائية:

تم الاستعادة بالوسائل الإحصائية التالية:

برنامج spss 25، التكرارات،النسب المئوية، اختبار ت، اختبار انوفا، معامل الثبات الفا كرو نباخ.

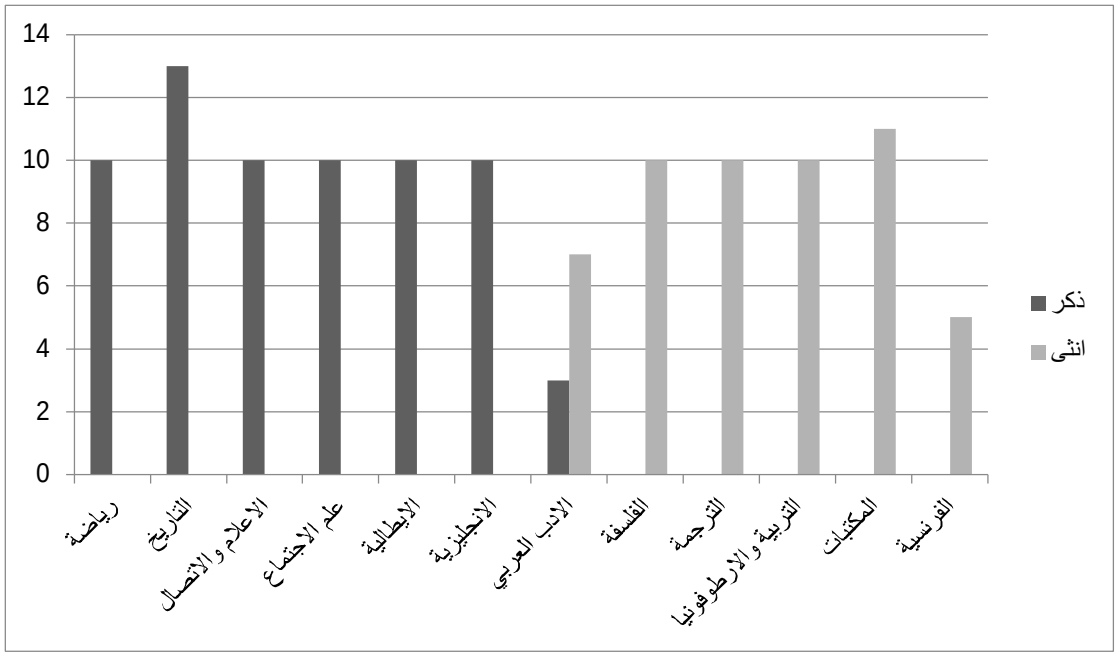
خصائص العينة:

جدول رقم (03) يوضح خصائص عينة الدراسة

التخصص * الجنس					
			الجنس		المجموع
			ذكر	انثى	
التخصصات	رياضة	التكرار	10	0	10
		النسبة	8.4%	0.0%	8.4%
	التاريخ	التكرار	13	0	13
		النسبة	10.9%	0.0%	10.9%

	الاعلام والاتصال	التكرار	10	0	10
		النسبة	8.4%	0.0%	8.4%
	علم الاجتماع	التكرار	10	0	10
		النسبة	8.4%	0.0%	8.4%
	الإطالية	التكرار	10	0	10
		النسبة	8.4%	0.0%	8.4%
	الإنجليزية	التكرار	10	0	10
		النسبة	8.4%	0.0%	8.4%
	الأدب العربي	التكرار	3	7	10
		النسبة	2.5%	5.9%	8.4%
	الفلسفة	التكرار	0	10	10
		النسبة	0.0%	8.4%	8.4%
	الترجمة	التكرار	0	10	10
		النسبة	0.0%	8.4%	8.4%
	التربية والأرطوفونيا	التكرار	0	10	10
		النسبة	0.0%	8.4%	8.4%
	المكتبات	التكرار	0	11	11
		النسبة	0.0%	9.2%	9.2%
	الفرنسية	التكرار	0	5	5
		النسبة	0.0%	4.2%	4.2%
المجموع		التكرار	66	53	119
		النسبة	55.5%	44.5%	100.0%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان اغلبية العينة من الذكور بنسبة بلغت 55.5%، بينما نسبة الاناث 44.5%، في حين كانت النسبة الغالبة لتخصص التاريخ بنسبة بلغت 10.9%.



أعمدة بيانية توضح خصائص عينة الدراسة من ناحية نسبتها المئوية

_عرض وتفسير نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى:مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة الجزائر مرتفع.

جدول رقم (04): يبين نتائج اختبار تي تست لعينة واحدة والمقارنة بين المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة

الكل	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	المتوسط النموذجي	DF	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	119	128.84	22.43	62.65	112	118	0.00	0.05	دال

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للكل بلغ 128.84 بانحراف معياري 22.43، بينما قيمة T بلغت 62.65 بدرجة حرية 118، وقيمة المتوسط النموذجي 112 وجاءت قيمة sig 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أن قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى

الدلالة 0.05، وبما أن أيضا قيمة المتوسط النموذجي أكبر من المتوسط الحسابي فإن هذا دال إحصائيا مما يعني مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة الجزائر منخفض. وهو ما يدل على عدم سعي الطلبة لتقديم أفضل النتائج في دراستهم وعلى عدم وعيهم بالمعرفة ولا بالأنشطة والممارسات العلمية اليومية الجديدة التي ترتبط بالدرجة الأولى بعملية فهمهم ومن تم بعملية نجاحهم الدراسي. بالإضافة إلى أن هذه النتيجة تدل على عدم اهتمام الطلاب الجامعيين بمحيطهم التكويني ولا بعوامل التحصيل المعرفي الذي يؤدي بهم في النهاية إلى ترقية معارفهم واكتساب مهارات علمية أصيلة من شأنها رفع مستوياتهم العلمية والدراسية على حد السواء. كما تشير هذه النتيجة إلى وجود خلل أو عطب ما متعلق بالجانب السلوكي العلائقي بين الطلبة والأساتذة، ومرتبط أيضا بالمستوى العلمي والمعرفي للأساتذة في حد ذاتهم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي بالنسبة للتخصص عند مستوى الدلالة 0.05 =α.

الجدول رقم(05): يبين نتائج تحليل التباين احادي للفروق في مستوى الدافعية للتعلم تبعا لمتغير التخصص

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	7957.5	11	724.3	1.50	0.13	0.05	غير دال
داخل المجموعات	51419.6	107	480.5				
المجموع	59387.2	118					

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ ان مجموع المربعات بين المجموعات بلغ 7957.5 بينما داخل المجموعات 51419.6 ودرجة الحرية بين المجموعات 11 وداخل المجموعات 107 ومتوسطات المربعات بين المجموعات بلغ 724.3 وداخل المجموعات 480.5 فيما أن القيمة المعنوية Sig هي 0.13 عند مستوى الدلالة 0.05. وبما ان قيمة المعنوية Sigأكبر من مستوى الدلالة 0.05 فإن هذا غير دال احصائيا وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي بالنسبة للتخصص عند مستوى الدلالة 0.05 =α.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي بالنسبة للجنس عند مستوى الدلالة 0.05 = α.

الجدول رقم (06) يمثل اختبار تي تست لعينتين مستقلتين

الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
ذكر	66	125.6	20.89	1.76	117	0.59	0.05	غير دال
انثى	53	132.8	23.79					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ 125.6 بانحراف معياري 20.89، بينما المتوسط الحسابي للإناث بلغ 132.8 بانحراف معياري 23.79، في حين قيمة T بلغت 1.76 بدرجة حرية 117، وجاءت قيمة sig 0.59 عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال إحصائيا مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي بالنسبة للجنس عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

خامسا: مناقشة نتائج الدراسة على ضوء نتائج الدراسات السابقة

بالرجوع إلى هدف هذه الدراسة تتضح نية الباحثتين في الوصول إلى التعرف على مستوى الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي، والوقوف عما إن كان هنالك اختلاف في دور الدافعية للتعلم في تحقيق مشروع الطالب الجامعي الدراسي المهني وفقا لمتغيري التخصص والجنس.

لقد كانت إجابات طلبة الدكتوراه والماستر والليسانس الذين هم عينة الدراسة على فقرات مقياس الدافعية للتعلم كفيلة بتبيان نتيجة هذه الدراسة، وتوضيح أجوبة التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة متبوع بإجابة تساؤلاتها الفرعية، وهي كالآتي:

فيما يخص السؤال الأول: ما هو مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة الجزائر؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة، الجزائر منخفض، وهذا يدل على أن الطالب الجامعي

بهذه الكلية يعاني من نقص الدافعية للتعلم، وهذا راجع لعدة عوامل من بينها: عدم تزويد الطالب الجامعي بتغذية راجعة مناسبة من شأنها أن توضح مواطن الضعف والقوة في الجانب المعرفي والتعليمي لديه، وبالتالي عدم التحقق من مدى فهمه لمقاييس تخصصه. عدم إتاحة الفرص للطلبة في مناقشة تعلماتهم والتعليق على خبراتهم المتضمنة في عملية التعلم، كذلك عدم تزويدهم بمتطلبات التعلم كتذكيرهم بتعلماتهم وإنجازاتهم ونتائجهم السابقة المميزة وما حققوه من مستويات مشرفة أوصلتهم لهذا المستوى العلمي والدراسي العالي. وعليه وجب على الأستاذ الجامعي تهيئة عدة جوانب في البيئة التعليمية بشكل عام وللموقف التعليمي بشكل خاص كترك حرية التحرك والاستعانة بموجوداتها في الاستغلال النفعي للطالب، مراعاة مبدأ الفروق الفردية، وإدخال عنصر التشويق والتنشيط داخل الموقف التعليمي في بعض الأحيان لاستقطاب عقولهم واستثارة دوافعهم. بالإضافة إلى تنويعهم في طرائق التدريس دون الاعتماد على طريقة على حساب طريقة أخرى مع مراعاة خصائص التخصص ومقاييسه، كالمزاوجة بين طرائق التدريس التقليدية وبين تقنيات التعلم الحديثة وبين الخرجات الميدانية. وهذا ما لا يتوافق مع نتائج دراسة كل من دراسة "محمد نوفل 2011 بالأردن" الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية" أين كشفت الدراسة أن مستويات دافعية التعلم المسندة لنظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة كانت متوسطة بشكل عام. كما لا تتوافق نتيجة دراستنا مع دراسة كل من "نمير طالب جبوري وعبد الله خضير مشرف 2018 بالعراق" الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب" أين أظهرت النتائج وجود دافعية بدرجة كبيرة لدى الطلبة. وهو ما لا يتوافق أيضا مع نتيجة دراسة "ختام محمد الغزو 2019 بالأردن" مستوى استخدام طلبة الجامعة استراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات" التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات الدافعية للتعلم كان بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية والأبعاد.

فيما يخص السؤال الثاني: هل يختلف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي باختلاف التخصص؟

بيّنت نتائج إجابات الطلبة حول السؤال الثاني المرتبط باختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي يعزى لمتغير التخصص عن وجود فروق ذات دلالة إحصائي ترتبط بمتغير التخصص لدى الطالب الجامعي الذي هو عينة الدراسة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ارتباطها المباشر بخصائص الطلاب الفردية من جهة وخصائص المقاييس التدريسية المسطرة تحت كل تخصص من جهة أخرى، فدرجة تكيف الطلاب مع برامجهم وتخصصاتهم لها أهمية كبيرة في نفوسهم وتؤثر بدرجة أكبر على مستوى دافعيتهم وعلى دورها في تحقيق مشروعهم الدراسي المهني باختلاف مستوياتهم الدراسية. ناهيك عن الطلبة الذين شكّلوا حالات شاذة (الذين جبروا على اتباع تخصص لم

يختاروه لأن معدلهم الأكاديمي لا يسمح به) فنجدهم يدرسون بدون دافعية في كثير من الأحيان همهم الأول النجاح ولو بأدنى تحصيل، وتغيب في أوساطهم لهفة التميز وتحقيق درجات عليا، وعلى العموم ترجع أسباب الفروق في التخصص أيضا إلى أصل المادة العلمية والأدبية وطبيعتها وطرائق تدريسها وغياب عنصر التشويق وإقحام الطلبة في العملية التعلمية، كذلك علاقاتهم بالأستاذ وبقسمهم الإداري (سوء التعامل أحيانا) مما يؤدي إلى غيابهم المكثف في فترات الدراسة وحضورهم إلا لاجتياز الامتحانات الفصلية. وهذا ما لا يتوافق مع دراسة "ختوم محمد الغزو 2019 بالأردن" مستوى استخدام طلبة الجامعة استراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات" التي أسفرت نتيجتها عن عدم وجود أثر التخصص في استراتيجيات الدافعية للتعلم. وهو ما لم تتوصل إليه دراسة كل من "محمد نوفل 2011 بالأردن" الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية" ودراسة "نمير طالب جبوري وعبد الله خضير مشرف 2018 بالعراق" الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب".

فيما يخص السؤال الثالث: هل يختلف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي باختلاف الجنس؟

أسفرت نتائج هذا السؤال والمتعلق بما إذا كان هناك اختلاف في دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي يعزى لمتغير الجنس أن هناك فرقاً في دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لطلاب عينة الدراسة الذكور والإناث، فالدافعية للتعلم لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور حسب نتائج الجدول أعلاه. وهذا راجع إلى أن الطالبات أكثر حبا للدراسة وأكثر جدية في تكوينهم العالي. بالإضافة إلى أن الإناث أكثر ميلا إلى بذل الجهد في دراستهم وحبهم الشديد للمنافسة والحصول على معدلات ومراتب عليا دون الاكتفاء بالنجاح فقط، ومن تم اجتهاد كل منهن على إظهار كل ما لديهن من طاقات داخلية ومميزات وخصائص وكفايات أو كفاءات معرفية مهمة. هذا من جانب، ومن جانب آخر نجد عدم انشغال الذكور بالدراسة إلا في بعض الأحيان واهتمامهم بأمور ومسؤوليات أخرى كالبحث عن العمل والدراسة في آن واحد، وتدبير شؤونهم بأنفسهم وحتى انشغالهم باللهو والمتعة خارج البيت مع الأقران والأصدقاء واكتفائهم بالنجاح بمعدلات رسمية فقط. وهذا يتوافق جزئيا مع دراسة "ختوم محمد الغزو 2019 بالأردن" مستوى استخدام طلبة الجامعة استراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات" أين بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كذلك يتفق جزئيا مع دراسة "محمد نوفل 2011 بالأردن" الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية" فقد كشفت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في مجال (بذل الجهد والأهمية ومجال العلاقة). كما يتفق مع نتيجة دراسة "نمير طالب

جبوري وعبد الله خضير مشرف 2018 بالعراق" الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب" أين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في الدافعية الأكاديمية.

الخاتمة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها والمعنونة ب: دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني للطالب الجامعي، توصلنا إلى أن مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة _الجزائر منخفض، وهو عكس فرضية الدراسة القائلة بأن مستوى دافعيته للتعلم مرتفع. كما توصلنا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، وهناك فروق أيضا فيما يخص اختلاف دور الدافعية للتعلم في تحقيق المشروع الدراسي المهني لدى الطالب الجامعي تعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.
واستنتجنا أن الدافعية للتعلم تعتبر مفهوما مهما جدا في العملية التعليمية والتربوية والتكوينية للطالب الجامعي بالرغم من كونها ذات مستوى منخفض لدى الطالب الجامعي عينة الدراسة الحالية، إلا أنها تبقى المحرك الأول الذي يدفع بالطالب إلى تحقيق حاجاته وطموحاته وأهدافه ورغباته وميولاته وأحلامه. وهي أيضا أحد أهم المبادئ التربوية التي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه، بالإضافة إلى تزويده بالمهارات الجديدة وإكسابه نظام معالجة المعلومات عن طريق استخدام استراتيجيات وطرائق تكوينية فعالة، ومنه فهي وسيلة وغاية في آنٍ واحد.كما توجه الدافعية للتعلم الطالبَ الجامعي لتحقيق الكفاءة الذاتية وشمل مجموعة من المهارات الضرورية التي تسهم بدرجة كبيرة في النجاح وزرع المثابرة الذاتية في نفوس الطلبة، مما يساعدهم على التقدم وإشباع حاجياتهم في كل جوانب المعرفة وعلى رأسها عملية التدريس. وبالتالي تعزيز ثقتهم بأنفسهم وقناعتهم بما حققوه من نتائج وبما يكتسبونه من ميزات وطاقات ومهارات تميز كل طالب على طالب آخر ودفعهم لتحقيق الأفضل والأحسن في شتى جوانبه التكوينية.

التوصيات والمقترحات:

1_ضرورة عمل الأستاذ الجامعي على بعث روح الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي كونها أهم أداة توصله إلى تحقيق أهدافه التعليمية والتكوينية المسطرة، وهذا بخلق استراتيجيات لاستثارة دوافعهم مثل: اختيار استراتيجيات تأسر وتستهدف فضول الطلبة، إعطائهم نوع من السيادة والسيطرة على الدرس،

مساعدتهم على تطوير مركز ضبطهم الداخلي وتقديم المواد بشكل يحتوي على التحدي ومظهر للحماس والمتعة والشغف.

2_اعتماد الأستاذ الجامعي مبدأ توفير الفرص للذكور بغية استثارة دوافعهم في العملية التعليمية الجامعية وذلك بهدف ترقية مستوى الطالب الجامعي والمساهمة في تطوير التعليم العالي وتحقيق غايات المجتمع وتنميته.

3_إجراء دورات تكوينية تدريبية للطالب الجامعي بصفة مستمرة لتطوير أدائه والحفاظ على مستويات معرفية جيدة تسهم في تطوير إمكانياته وكفاءاته العلمية والتكوينية.

4_ السير وفق مبدأ تعزيز العلاقات بين الطلبة والأستاذ الجامعي والطاقم الإداري لإرسال نوع من الطمأنينة في جو يسوده الاحترام والتقدير لضمان تحقيق الدافعية للتعلم والإنجاز.

5_الاهتمام أكثر بتنمية رغبات وميول الطالب الجامعي نحو المناهج والمقاييس التي يدرسها، ومنه العمل على تنمية اتجاهاته نحو مشروعه الدراسي حاليا والمهني مستقبلا.

6_تقديم تحفيزات مادية ومعنوية للطالب الجامعي في أدائه الدراسي وبالتالي بعث روح المنافسة والتشجيع في أوساط الطلبة.

7_إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة من مختلف المستويات الدراسية باستخدام عدة أساليب وتقنيات معرفية وتربوية وسلوكية كتمكينه من السيطرة على البيئة التعليمية والحفاظ على إمكاناته وتطويرها للوصول إلى حاجياته الدراسية، وتنويع الطرائق التعليمية لمراعاة مبدأ الفروق الفردية، وإتاحة الفرص لهم في المناقشة والتعليق على محتوى المقاييس العلمية.

8_اقحام الطالب الجامعي في عملية تعلمه لإرساء الشعور بالمسؤولية في نفسه ومنه اجتهاده على بناء مستقبله المعرفي ومستقبله المهني والحياتي بذاته.

9_عزو النجاح لجهود الطالب الجامعي وتعزيز الشعور لديه بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.

10_دعومة المحفزات المعنوية اللفظية التي تعتبر ركيزة البناء الذاتي في شخصية الطلبة ونوع مميز من المكافآت المعنوية.

المصادر والمراجع:

1) أرنوف، ويتيج (1981)، سيكولوجية التعلم، ترجمة عادل عز الدين الأشول، محمد عبد القادر عبد الغفار، عبد الفتاح حافظ وعبد العزيز السيد الشخص، ومراجعة عبد السلام الغفار، ط1، القاهرة، دار الشروق،

2) بوسنة، فطيمة وشريفي، هناء (2018)، بناء المشروع الدراسي والمهني كاستراتيجية للحد من ظاهرة التسرب المدرسي، المؤتمر الدولي الخامس للعلوم الاجتماعية اسطنبول المنعقد من 25 _ 27 ديسمبر.
3) تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة،2004، ط1، عمان، دار المسيرة.
4) حاجي، فريد (2006)، مقاربة مشروع المؤسسة تجويد للفعل التربوي وإعداد للحياة، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
5) حسين، أبو رياش، وزهرية، عبد الحق (2007)، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ط1، عمان، دار المسيرة.
6) حياة، قليدة، وسعيدة، داودي (2015)، محددات المشروع المهني كما يتمثله طلبة الإرشاد والتوجيه، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوظيف، جامعة الوادي، الجزائر.
7) ختام، محمد الغزو (2019)، مستوى استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة آداب ذي قار، العدد 32، القسم الثاني، الأردن.
8) خلف، فتحي (2016)، الخدمة التوجيهية والإرشادية لمستشار التوجيه ومساهمتها في بناء المشروع المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي، جامعة سعيدة، الجزائر،
9) صالح، محمد علي أبو جادو (2006)، علم النفس التربوي، ط 5، عمان، دار المسيرة.
10) صالح، محمد أبو جادو (2014)، علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة.
11) عماد، عبد الرحيم الزغلول (2012)، مبادئ علم النفس التربوي، ط 2، عمان، دار المسيرة.
12) محمد، بالرابح (2011)، الدافعية الإنسانية، مخبر تطبيقات علوم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر لدى جامعة وهران، الجزائر.
13) محمد، عبد القادر، عبد المطلب، القريطى (1997)، مبادئ علم النفس، القاهرة، النهضة المصرية.
14)محمد، نوفل (2011)، الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، العدد 2، مجلد 25، الأردن.
15)مروان، أبو حويج، وسمير، أبو مغلي (2004)، المدخل إلى علم النفس التربوي، الطبعة العربية، عمان، دار اليازوري العلمية.

16) منى، عتيق (2013)، الطلبة الجامعيون: تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة الجزائر.
17) نمير، طالب جبوري، وعبد الله، خضير (2018)، الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب، مذكرة لنيل شهادة البكالوريوس في علم النفس، جامعة القادسية، العراق.
18) وليد، شوقي شفيق (2005)، النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير في التربية (علم النفس التربوي)، جامعة الزقازيق، مصر.

1) Boutinet, J-P, Anthropologie du projet,(1992), P.U.F. Paris.
2) Boutinet.J.P, Anthropologie du projet, (1993), 3°E d.P.U.F, Paris.
3) Charpentier, J. Collin B. & Scheurer. E : De l'orientation au projet de l'élève, (1993), CNDP, Hachette Éducation, Paris.
4) Etienne A et Baldy Benedetto, le projet personnel de l'élève, (1992), Hachette, Paris.
5) Guichard, J, Licols et les représentations da venir des adolescents, (1993), P.U.P- Paris.

دور المجتمع في تطوير العملية التعليمية: دراسة ميدانية للقادة التربويين بمدارس التعليم الأساسي في محلية كرري

The Role of Society in the development of the educational process: field study of educational leaders in basic education schools in Ka rari Locality

د.أ مختار عوض الله محمد

أستاذ الإدارة التربوية المشارك - كلية التربية جامعة الزعيم الازهري- السودان

Amani Mukhtar Awad Allah

Email:amaniawadalla888@gmail.com

الملخص:

تهد ف الدراسة لمعرفة دور الشراكة المجتمعية في تقديم الدعم المادي والمعرفي اللازم لتطوير العملية التعليمية، بمدارس تعليم مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم . اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغ حجم عينة الدراسة (44) موجها ومديرا وهي عينة قصدية. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) اختبار ت، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة:

1/لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي لمتغيرلاختلاف المهنة.

2/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لمتغير النوع سوى في تحسين التحصيل الدراسي في محور الجمعيات الأهلية.

من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج أوصت:

1/تحفيز المؤسسات المجتمعية (حكومية او أهلية) الأكثر دعما لمدارس مرحلة الأساس بمحلية كرري والتي تسهم في تحسين جودة التعليم من قبل مؤسسات الدولة المسؤولة عن التعليم.

2/ تعزيز ثقافة الجودة بالمؤسسات الحكومية، خاصة قطاع التعليم.

الكلمات المفتاحية: الشراكة المجتمعية – العملية التعليمية - الدعم المعرفي-الدعم المادي – التعليم الأساسي.

Abstract:
The study aimed to know the role of the community partnership in giving the required materialistic and the knowledgeable support for developing the educational process for the basic level schools at Karari locality Khartoum state, the researcher followed the descriptive analytical method, the sample was (44)head teachers and directors, it was intentional sample, the questionnaire was used as a tool for collecting data, the data was analyzed statistical package for social sciences (SPSS) (T) test, the most important results that he researcher came:
1- no statistical significant differences at the function level (0.05)in the estimations of the educational leaders for the role of the community partnership in developing the educational through providing the materialistic and knowledgeable support due to he variable of different in profession.
2- no statistical significant differences at the function level (0.05)in the estimations of the educational leaders for the role of the community partnership in developing the educational through providing the materialistic and knowledgeable support due to the sex variable accept in improving the learning achievement in the axis of national organizations.
Through what the researcher came as results, recommended:
1- compensation of the community institutions (governmental or national)which more supportive for the basic level schools , at Karari locality, that contributed in improving the quality of education by the state institutions of education .
2- the reinforcement of the quality culture in the government institution specially the education.
Keywords: community partnership, educational process, knowledgeable support, materialistic support. Basic level schools.

المقدمة:

يعد التعليم من أهم المرتكزات الأساسية التي تقوم عليها عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، لذا تناول هذا البحث دور الجمعيات الأهلية والأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية في تحسين وتجويد العملية التعليمية من خلال ما تقدمه من دعم معرفي ومادي، وبدون شك نجد أنّ دورها كبير في تحقيق النمو والتطور في جميع مناحي الحياة لاسيما الجوانب التعليمية.

ومن المناسب اللجوء إلى مصادر وموارد غير حكومية للمساعدة بهذا الدور في دعم التعليم، لذا كان هناك ما يسمى بالمنظمات غير الحكومية كأحد القطاعات الرئيسة التي تساعد الدولة على تغطية أنشطتها المختلفة.. (**عادل الكسادي، 2003، ص. ص. 43. 44).**

وللجمعيات الأهلية دور كبير في التصدي للعديد من المشكلات المجتمعية والمساهمة في حلها وخاصة فيما يتعلق بالعملية التعليمة. ويلاحظ ان المؤسسات التربوية تعاني من الضعف وصارت لا تقوم

بالمسؤوليات المنوطة بها، وانعكس ذلك على نوعية الخدمة المقدمة للمواطنين، لذلك صارت هنالك ضرورة وجود شراكة ما بين الأحزاب السياسية والنقابات المهنية والعمالية والجمعيات الأهلية والكيانات العمالية والقطاعات الخيرية من أجل الوصول إلى وضع أقرب، إلى العدالة والمساواة بين الدول وأفرادها في استفادتهم من جوانب التربية والتعليم.

من هنا يتضح جليا أن هناك ضرورة ملحة لعقد هذه الشراكة المجتمعية بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني والتنظيمات الاجتماعية والمهنية والأحزاب السياسية في دعم القضايا القومية والعمل علي حلها سويا.

أولا: حيثيات البحث

مما تقدم تتمثل مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما دور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية ،الأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المعرفي والمادي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري من وجه نظر القادة التربويين (مديرو وموجّهو المدارس). تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين بمحلية كرري تتعلق بدور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية، الأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية (البيئة المدرسية ،النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، تحسين الادارة المدرسية) من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لاختلاف المهنة ؟

2/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين بمحلية كرري تتعلق بدور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية والأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية (البيئة المدرسية، النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، تحسين الادارة المدرسية) من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي للنوع ؟

3/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين بمحلية كرري تتعلق بدور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية، الأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية (البيئة المدرسية، النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، تحسين الادارة المدرسية) من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي للمؤهل العلمي؟

تكمن أهمية هذا البحث فيما يأتي:

1- العمل علي تطوير التعليم بمرحلة التعليم الأساسي من خلال توسيع نطاق الشراكة المجتمعية فيما يتعلق بتقديم الدعم المادي والمعرفي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي.

2- تبني الاتجاهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم الأساسي في السودان بعقد شراكات مع المنظمات المجتمعية لتطوير العملية التعليمية و برامجها التربوية.

3- لفت المسؤولين وصانعي القرار في مجال التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم الاتحادية بالاهتمام بالشراكة المجتمعية ودورها الداعم لمرحلة التعليم الأساسي بالسودان.

4- الخروج بنتائج وتوصيات يستفيد منها المخططون للتعليم في وزارة التربية والتعليم بالسودان.

أهداف البحث تمثلت في مايلي:

1/ معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي لمتغير لاختلاف المهنة.

2/ معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لمتغير النوع.

3/ معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي لمتغير المؤهل العلمي.

فروض البحث تتمثل فيما يأتي:

1/ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين بمحلية كرري تتعلق بدور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية، الأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية (البيئة المدرسية، النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، تحسين الإدارة المدرسية) من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لاختلاف المهنة.

2/ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين بمحلية كرري تتعلق بدور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية ،الأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية (البيئة المدرسية،النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، تحسين الادارة المدرسية) من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي للنوع.

3/ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين بمحلية كرري تتعلق بدور الشراكة المجتمعية (الجمعيات الأهلية، الأحزاب السياسية والمؤسسات الصحية) في تطوير العملية التعليمية (البيئة المدرسية ،النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، تحسين الادارة المدرسية) من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزي للمؤهل العلمي.

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، الحدود الموضوعية تتمثل في دور المجتمع في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر القادة التربويين.

الحدود المكانية: تتمثل في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محلية كرري الحدود الزمانية، للعام 2019. 2020.

مصطلحات البحث:

1/الدور: يستخدم هذا اللفظ ليشير إلى مجموعة من العناصر السلوكية المتوقعة من جميع القائمين بدور معين. وهذا الدور المحدد يضع حدود السلوك في هذا الدور المعين (**جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، بدون تاريخ، ص 2932).**

2/دور المجتمع إجرائيا: يتمثل في دور الشراكة المجتمعية وما تقدم من خدمات لقطاع التعليم وهي: مجموعة الممارسات والخدمات التي يقدمها المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة مثل الأسر والجامعات والقطاع الخاص والجمعيات الاهلية ، والاحزاب السياسية والنقابات المهنية من أموال نقدية أو عينية، أو المشاركة بالجهود البدنية أو الأفكار أو الاستشارات من أجل تطوير أداء مدارس مرحلة الأساس.

3/التعليم الأساسي: تم تحديد صيغة مفهوم التعليم الأساسي في سلطنة عمان في أنه تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن 8 سنوات في المدرسة مدته 8 سنوات (**المؤتمر الدولي للتعليم العالي بسلطنة عمان، 2002، ص 2).**

4/الدعم المادي إجرائيا: أي شكل من أشكال المساعدات العينية التي تمنح للمدارس كهبات لتحسن جودة العملية التعليمية.

5/الدعم المعرفي إجرائيا: أي شكل من أشكال المساعدات التي ترمي لتحسن العملية التعليمة من حيث تطوير قدرات المعلم مهنيا وأكاديميا واجتماعيا.

6/ القادة التربويين: يقصد به في هذه الدراسة موجهي ومديري المدراس بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محلية كرري **(أماني مختار، تعريف إجرائي).**

ثانيا : الاطار النظري والدراسات السابقة

أ) مفهوم الشراكة المجتمعية:

في ظل التطورات والتغيرات السريعة التي يشهدها العالم في كافة المجالات المعرفية والثقافية والتعليمية أصبح يعرف بعصر الثورة التقنية والانفجار المعرفي، مما جعل هناك ضرورة ملحة من أجل تجويد التعليم وتحسين نوعيته. من هنا تبرز أهمية المنافع المتبادلة ما بين المؤسسات المجتمعية (نقابات، أحزاب

سياسية، جمعيات أهلية ومؤسسات صحية) والمؤسسات التعليمية في دعم العملية التعليمية من جميع الجوانب من أجل دفع عجلة التنمية في جميع مناحي الحياة.

ونجد ان مفهوم الشراكة يتم يتناولها بأنها الارتباط الكامل للمجتمع المدني بجميع منظماته في التعليم،ويتضمن التفاوض والمشاركة المسؤولة في صنع القرار، والتخطيط المشترك، والتنفيذ ،والمتابعة ،والمساءلة عنا لأداء، والتقويم (**سلامة عبد العظيم، 2007، ص 225)**.

ب) مبادئ الشراكة المجتمعية:

في ضوء ما سبق، يتضح أن المشاركة المجتمعية في التعليم ترتكز على ثلاثة مبادئ رئيسية كما أوردها محمود كوفين (2007)وهي كما يلي:

1- أن المشاركة المجتمعية لا تعني المشاركة الأفقية فقطأو من خلال طبقة واحدة، وإنما تعني المشاركة الأفقية والرأسية بين مختلف المستويات الهيئات والمنظمات.

2- أن اتخاذ القرار من أجل التخطيط للمشاركة وأولوياتها يجب ألا يتحكم فيه مجموعة بعينها، وإنما لابد من أن تكون المشاركة المجتمعية واسعة النطاق.

3- أن عملية المشاركة المجتمعية تتضمن الضبط، والرقابة، اتخاذ القرار، بجانب تبادل الآراء بين القاعدة والقمة والعكس.

ت) أهداف وأسس الشراكة المجتمعية:

تتمثل أهداف الشراكة في قيام المؤسسات بتنفيذ المشاريع وتقديم الخدمات واشراك المجتمع المحلي في العديد من المجالس واللجان الأكاديمية التي تشرف على تنفيذ السياسة المؤسسية،ومن ضمنها تحديد البرامج التي سيتم تنفيذها،والخدمات التي سيجري تقديمها الأمر الذي يجعل المؤسسات أكثر ديمقراطية، او استجابة لرغبات وحاجات المؤسسة والتي تؤدي إلى دعم نشاطها (**محمد الأصمعي محروس، 2005، ص 38)**.

ويتمثل ذلك في توفير خدمة تعليمية جيدة ولضمان تحقيق المشاركة المجتمعية هناك أسس للمشاركة المجتمعية في التعليم يجب أن تؤخذ في الاعتبار حتى تكون مشاركة المجتمع للنهوض بالتعليم ناجحة وفاعلة، كما حددها عبيدان (**ب ت، ص 2004)** في الأسس التالية:

1- الإيمان بأن المشاركة المجتمعية ضرورة حتمية يجب تفعيلها وتواجدها في المدرسة، باعتبارها عاملاً مساعدا في إزالة المعوقات التي يتعرقل تقدم العملية التعليمية التربوية من خل الطرح الأفكار، وإبداء الآراء.

2- إتاحة الفرصة لمشاركة فعلية في تخطيط، وتنظيم البرامج والمناشط داخل المدرسة.

3- دعم الثقة والتواصل بين المجتمع والمدرسة بصورة منتظمة ومستمرة للوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية من خلال المشاركة في المنا شط والفعاليات.

4- الوعي التام لدى كل من المجتمع والمدرسة بأهمية التعاون بينهما في إعداد مخرجات تعليمية وتربوية قادرة على مواكبة متطلبات الحياة.

أشارت أماني قنديل أن هناك عدة شروط ومحددات تؤثر على مدى اعتبار المجتمع المدني قوى للتغيير الاجتماعي والسياسي والثقافي إذا توفرت، ومن ثم فهناك دلالات لمدى نضج أو تطور المجتمع المدني، وأوضحت أن الواقع يكشف عن قصور البنية المؤسسية للمجتمع المدني وعن ضعف الممارسة الديمقراطية في مؤسسات عديدة بالمجتمع المدني العربي،كما يظهر ضعف الثقافة المدنية والقيم الديمقراطية في مؤسسات المجتمع المدني في الوطن العربي (**أماني قنديل، 2003، ،سبتمبر، جريدة الاهرام**).

ث) العملية التعليمية وكيفية تحسينها:

تعريف العملية التعليمية:

يقصد بها الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي التي تهدف إلى اكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وايجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين (**ليلي سهل، 2014، ص 65**).

أما تحسين العملية التعليمية وتطويرها، فرهين بتطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم وإدارتها، أما فيما يتعلق بمفهوم إدارة الجودة الشاملة كما أوردها محمود محمد **(2005، ص. ص. 465. 467)**، فإن الإدارة تعني القدرة علي التأثير علي الاخرين البلوغ الاهداف الموضوعة سلفا، أما الجودة تعني بالوفاء بمتطلبات المستفيد وحاجاته وتجاوزها، بينما الشاملة المقصود منها البحث عن الجودة في كل جوانب العمل ابتداء من التعرف إلى حاجات المستفيد وانتهاء بتقويم رضاء المستفيد، وسميت بالشاملة لأنها تشمل كل فرق العمل وجميع مجالاته وعناصره.

ومن أهم عناصر العملية التعليمية ما يلي (**مجهول، 2017، الفقرة 1-6**):

الطالب: وهو المتعلم الذي تقوم العملية التعليمية منن أجله ،ولذلك من الضروري أن يكون لديه رغبة للتعلم واستعداد له، ويمتلك القدرات والمهارات التي تعينه علي التفاعل الإيجابي ،وبالطبع وفقا لاستعدادات الطالب وما يملكه من قدرات ومهارات تحدد الأنشطة والأساليب التي يعتمد عليها من أجل الوصول للأهداف المرجوة.

المحتوى التعليمي: وهو مجموعة من أفكار، وحقائق معبرة عن الثقافة التي تنتشر في المجتمع، وهو ذلك المحتوى الذي تحويه المقررات والمناهج الدراسية.

الطريقة: وهي الأسلوب المميز الذي يعتمد عليه المعلم لتحقيق أهداف عملية التعلم ومن الضروري أن يترك للمعلم حرية اختيار الأسلوب لابد أن يكون متفقا مع رؤية وفكر المعلم وأهداف العملية التعليمية، والمستوي الفكري للطلاب ووعيهم.

المعلم: وهو الذي يلعب دورا جوهريا في هذه العملية، وبذلك يقوم بتحديد نوع المادة الدراسية، وما تشتمل عليه من اتجاهات وافكار، ومن الضروري أن تكون المعلومات الموجودة بها هادفة للغاية، ولذلك يجب أن تتوافر مجموعة من الشروط من أبرزها أن المعلم متخصصا، ومتمكنا بكل ما يتعلق بالتدريس من مفاهيم ونظريات وأن يتمتع بشخصية قيادية تعينه على إدارة الحصة بشكا فعال، ولديه القدرة على إدراك الفروق بينهم.

البيئة التعليمية: ولابد أن تكون مناسبة ولها أثر فعال في جذب الطلاب لتلقي العلم وتشتمل البيئة التعليمية على حجرات الدراسة، التي يتم من خلالها التواصل بين المعلمين والطلاب وغير ذلك من العمليات الفعالة فيما يتعلق بعملية التعليم والتعلم.

الوسائل التعليمية ومصادر المعرفة: ولها أهمية كبيرة حيث يعتمد عليها المعلم أثناء شرح الدروس، وكذلك لها دور في تحفيز الطلاب وشد انتباههم للتعلم وجعله أكثر تفاعلا داخل حجرة الصف.

ج) الجودة الشاملة:

- ونجد أن لعناصر العملية التعليمية العديد من المعاييرتتعدد بتعدد مجالات التربية والتعليم التي كما ذكرها الخطيب فيما يأتي (**علي عبد الرحمن، 1434ه، ص 19**):

1/ معايير مرتبطة بالطالب: من حيث الانتقاء ونسبة عددهم إلى المعلمين ومتوسط تكلفة الطالب

2/معايير مرتبطة بالمعلمين: من حيث عدد المعلمين في المدرسة وكفاياتهم المهنية ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع واحترامهم للطلاب.

3/معايير مرتبطة بالمنهج المدرسي: من حيث أصالة المنهج وجودة محتواه ومدى ارتباطه بالواقع اليومي قدرته على عكس المنهج الشخصي والوطني للمجتمع.

4/معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات بالجودة وتفويض السلطات واللامركزية في العمل واختيار الإداريين وتدريبهم.

5/معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف وجودة المرافق والأجهزة والإدارات وتوفير الدعم المادي للمدرسة.

6/معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية مع المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

ويلاحظ أن هنالك العديد من المعايير التي تستخدم في قياس وضبط الجودة الشاملة في مجال التربية تتعلق بكل عنصر من عناصر العملية التعليمية للتأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقا.

- مرحلة التعليم الأساسي:

مفهوم مرحلة الأساس:

التعليم الأساسي: يقصد بالتعليم الأساسي القدر الضروري للتعليم والمعارف والقدرات الذهنية والقيم والمهارات الأساسية الضرورية للحياة الإنسانية التي تعتبرها كل دولة حقاً اجتماعيا تقدمه ضمانة لحركة أجيالها القادمة بغية أهداف مرسومة ومحسوبة (**الطيب محمد البشير، 2009، ص 5**).

بصفة عامة، لا يوجد تصنيف محدد لأهداف الإدارة المدرسية من قبل رجال الإدارة التعليمية ولذا تختلف أسس تصنيف أهداف الإدارة المدرسية، ومن التصنيفات الشائعة لأهداف الإدارة المدرسية أنها مجموعة الأهداف الثقافية والتربوية، مجموعة الأهداف الاجتماعية، مجموعة الأهداف الاقتصادية، مجموعة الأهداف الدينية والأخلاقية **(إسماعيل محمد دياب، 2000، ص 109)**.

ويتبلور الطموح للنهضة في الوطن العربي في مجال بناء رأس المال البشري راقي النوعية، في غايات ثلاث (**المؤتمر العالمي بجنيف، 2008، ص. ص. 36. 37**)، وهي :

- النشر الكامل للتعليم الأساسي مع إطالة مدته الإلزامية إلى عشر سنوات على الأقل، وتوسعة نطاق التعليم بعد الأساسي باطراد.

- استحداث نسق مؤسسي لتعليم الكبار، مستمر مدى الحياة فائق المرونة ودائم التطور، من أجل مكافحة فعالة للأمية بصنوفها من ناحية، وإعمالاً لمبدأ التعلم المستمر مدى الحياة لخريجي النظام التعليمي من ناحية أخرى.

- إيجاد وسائل داخل جميع مراحل التعليم تكفل ترقية نوعية التعليم بما يؤدي إلى تبلور مسار للحداثة والتميز والإبداع كمدخل للإمساك بناصية المعرفة والتقانة الأحدث في المجتمعات العربية.

- الأسس التربوية للتعليم الأساسي في ضوء الاستراتيجية:

أقرت الاستراتيجية القومية لجمهورية السودان على أن يقوم التعليم الأساسي على مجموعة من الأسس التربوية أوردها **(محمد الحسن أبو شنب، 1993، ص 22)** كما يلي:

اتفاق بدء التعليم الأساسي من السن المناسبة وذلك بعد أن يكون الطفل قد اكتسب قدراً من مهارات القراءة والكتابة والحساب، الاعتماد على التعليم الذاتي، حيث إن النشاط الذي يقوم به المتعلم في البيئة من خلال الدراسات الميدانية والخلقية تعد من أبرز الوسائل الناجحة في عملية التعليم، التقويم المستمر، خدمات التوجيه والإرشاد، انفتاح المدرسة على البيئة، تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق، التنويع بحيث يتم احترام ميول التلاميذ واستعداداتهم.

- خصائص التعليم الأساسي: كما وردت فيتمتع التعليم الأساسي بالخصائص الآتيـــة: **(مؤتمر سياسات التربية والتعليم، 1990، ص. 8).**

تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين النشاط التطبيقي العملي لتحقيق وتنمية مهارات يدوية وقدرات إنتاجية، تعليم شامل ومتوازي يعمل على تنمية جوانب الشخصية المتعددة. والفكرية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، تعليم متنوع يلبي حاجات المتعلم في أطوار نموه المختلفة ويراعى سلامة فطرته وتنوع بيئته الطبيعية والثقافية والاجتماعية.

ح) الدراسات السابقة

فيما يتعلق بالدراسات السابقة، لم تجد الباحثة الكثير من الدراسات السودانية،لذلك سوف نستعرض الدراسات العربية والأجنبية.

- الدراسات العربية

1/دراسة الز عفان (2005م): الكتاب دراسة بحثية تتناول قطاعاً كبيراً مما يطلق عليها مؤسســـات المجتمع المدني في مصر، والتي حددها الدراسة بالأحزاب السياسية، والمجالس الشعبية المحلية، ونقابـــة المهن التعليمية، والجمعيات الأهلية، ومجالس الآباء والمعلمين، ومجالس الأمناء، حيث تتناول أدوار كـــل منها في دعم العملية التعليمية والتعرف على مدى فعاليتها .كما سعت للكشف عن المعوقات التي تحول دون قيام تلك المؤسسات بدورها في العملية التعليمية. وكذا التعرف على آراء كـــل مـــن المـــديرين، والنظار، والوكلاء والأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الإعدادية- في فعالية أدوار مؤسسات المجتمـــع المدني في دعم العملية التعليمية...أسفرت نتائج الدراسة الميدانية على أن المؤسسات التي تقوم بدور في دعم العملية التعليمية تتركز في ثلاث فئات هي: (مجلس الآباء، وأولياء الأمور، ومجلس الأمناء) غير أن أدوارهم تكاد تكون ضعيفة في فعاليتها. كما اتضح من استجابة عينة الدراسة أن هناك فئتـــين مـــن المؤسسات لهما دور محدود في دعم العملية التعليمية وهما: رجال الأعمال والجمعيات الأهلية. كمـــا أوضحت الدراسة أن الجمعيات الأهلية تقوم بدور محو الأمية، وفي رعاية ذوي الاحتياجات الخاصـــة، وإنشاء مراكز لتأهيلهم وتقديم فرص عمل لهم، والمساهمة في إنشاء مدارس المجتمع، ودعم تكنولوجيـــا التعليم، ودعم الصلة بين المدرسة والمجتمع.

2/دراسة أماني مختار (2005): هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي،وتوصلت الى ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتطرقت لضرورة عقد الشراكة المجتمعية لتطوير العملية التعليمية.

3/لهدهد وآخرون (2006ا): هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع المشاركة المجتمعية الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت لمعرفة مدى مشاركتهم في خمسة مجالات وهي: (إدارة المدرسة،

التحصيل العلمي للطلبة، دعم ميزانية المدرسة، المنهج المدرسي، الرعاية الطلابية) بالإضافة إلى سؤالين مفتوحين حول المعوقات التي تحد من هذه المشاركات ،وكان من أهم نتائجها أن إسهامات أولياء الأمور في النظام التعليمي كانت دون المناسبة، ماعدا في مجالي التحصيل التعليمي والرعاية الطلابية ،حيث يشارك أولياء الأمور ببعض الإسهامات في هذين المجالين ولو أنها محدودة، أن هناك قصورا من الإدارة المدرسية في إفساح المجال للطلبة وأولياء الأمور للمشاركة في النظام التعليمي في دولة الكويت ،مما قد يسبب عزلة المدرسة عن السياق الاجتماعي.

4/دراسة أماني مختار (2019): هدفت الي معرفة دور منظمات المجتمع المدني في تطوير العملية التعليمية بولاية الخرطوم .بمحلية كرري واسفرت النتائج بان ضعف دور مؤسسات المجتمع المدني في تطوير العملية التعليمية .بمدارس مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين .بمحلية كرري، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المشرفين التربويين .بمحلية كرري تتعلق بالدور الذي تقوم به منظمات المجتمع المدني في تحسين البيئة التعليمية لصالح المؤسسات الصحية، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدارس مرحلة التعليم الأساسي .بمحلية كرري فيما يخص دور منظمات المجتمع المدني في تحقيق النمو المهني للمعلمين ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المشرفين التربويين .بمحلية كرري تتعلق بالدور الذي تقوم به منظمات المجتمع المدني في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ لصالح المؤسسات الصحية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المشرفين التربويين .بمحلية كرري تتعلق بالدور الذي تقوم به منظمات المجتمع المدني في تحسين أداء الإدارة المدرسية للتلاميذ لصالح الجمعيات الاهلية ، ضعف دور النقابات العمالية والمهنية في تطوير العملية التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين .بمحلية كرري.

- الدراسات الأجنبية:

1/ دراسة جر يمت (Grimmett, 1992): استهدفت هذه الدراسة معرفة دور النقابات المهنية والعمالية في كندا في تنمية مهارات الالتزام لدى المعلمين القائمين على تدريس اللغة الانجليزية .بمدارسها ،وصلت الى ان النقابات المهنية والعمالية في كندا تشارك الحكومة في مسألة إعداد معلمي اللغة الانجليزية والمهارات اللازمة لتعيينهم وسبل ترقيتهم ،كما أن هذه النقابات المهنية والعمالية تساند هؤلاء المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وترعى شئونهم وتعودهم على مبادئ الالتزام العامة في مجال التربية.

2/ دراسة تشو نلان (Chunlan, 2006): هدفت للكشف عن الدور الذي تقوم به المنظمات غير الحكومية في الصين في تنمية التعليم، وأسفرت النتائج بان هذه المنظمات والتعاون مع مؤسسات تنمية

الشباب، قد قامت في خوض تجارب ومحاولات دعا لها القرن الواحد وعشرون لاستحداث التعليم وزيادة نسبة المشاركة والالتحاق، وتبين له أن هذه المنظمات غير الحكومية واجهت استراتيجيات تعكس الصعوبات التي تقابلها في ادائها لعملها مثل نقص الأموال ،وأن تدريب المتطوعين والموظفين كان قائما دون وجود نظام مدروس.

3/ دراسة وأجرت ر ايلي (Riley, 2008): هدفت للكشف عن الدور الذي تؤديه الشركات مع المجتمعات المحلية في نجاح العملية التعليمية، وأشارت نتائج الدارسة إلى كون العمل قائم على التعاون بين المجتمعات المحلية والمدارس قادر على تحسين فرص نجاح العملية التعليمية في المدرسة.

- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات تناولت أهدافها الدور التشاركي لمؤسسات المجتمع الحكومية وغير الحكومية كمنظمات المجتمع المدني في لتطوير العملية التعليمية في جوانبها المختلفة وهذا من اهداف الدراسة الحالية ولكن نجد أن الدراسة الحالية حاولت التعرف على دورها في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في السودان، وهذا ما لم تقدمه الدراسات السابقة من خلال أهدافها، وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدارسات السابقة في مجتمع العينة، وحدود الدارسة والمنهج المستخدم، وقد استفادت الباحثة من الدارسات السابقة في إعداد الخطة، والاستبانة وفي كتابة الإطار النظري.

ثالثا: إجراءات الدراسة الميدانية

مقدمة: يشتمل هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية التي أتبعتها الباحثة حيث تتناول المنهج ومجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة و المعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة: أتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب هذا النوع من الدراسات، حيث تهدف البحوث الوصفية إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع **(أماني مختار، 2005، ص 152).**

مجتمع عينة الدراسة: يتكون مجتمع عينة الدراسة من موجهي ومديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري البالغ عددهم (44) مديراً وموجّهاً (من الذكور و الإناث).

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع العمل

نوع العمل	التكرارات	النسبة %

موجه	23	%52.3
مدير	21	% 47.7
المجموع	44	%100

يوضح الجدول رقم (1) أعلاه تقريباً أن هناك تقارب في نوع عمل أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين بمحلية كرري قد بلغ عدد التكرارات 23 فرداً بالنسبة للموجهين بنسبة **52.3%** وبلغ عدد تكرارات بالنسبة للمديرين 21 فرداً بنسبة **47.7 %** مما يشير ذلك إلي أن عدد الموجهين يفوق عدد المديرين بنسبة بسيطة مما يسهم إيجاباً في تحقيق الاستبانة لأهدافها.

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة %
ذكر	28	%56.4
أنثى	16	%43.6
المجموع	44	%100

يوضح الجدول رقم (2) أعلاه أن أغلب أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين بمحلية كرري قد بلغ عدد التكرارات 28 موجه ومدير بنسبة **56.4%** % وبلغ عدد تكرارات الموجهات والمديرات 16موجهة ومديرة بنسبة **43.6%**% مما يشير ذلك إلي أن عدد الموجهين والمديرين يفوق عدد الموجهات والمديرات وتعزي الباحثة ذلك لعدم رغبة كثير من العنصر النسائي بعدم الرغبة في الاستمرارية في مجال التعليم نسبة لظروف اجتماعية أو غيرها.

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل الأكاديمي

المؤهل الأكاديمي	التكرارات	النسبة %
بكالوريوس	14	% 31.9
دبلوم عالي	18	%40.9
ماجستير	9	% 24.5
دكتوراه	3	%2.7

المجموع	44	%100

يوضح الجدول رقم (3) أعلاه أن أغلب أفراد عينة الدراسة من حملة الدبلوم العالي وقد بلغ عدد التكرارات 18 فرداً بنسبة **%40.9** واقلهم حملة الدكتوراه وقد بلغ عدد التكرارات 3 أفراد بنسبة **%2.7**.

أداة الدراسة (الاستبانة):

القسم الأول البيانات الشخصية للمفحوصين وقد كانت (نوع العمل، الجنس، المؤهل العلمي الخبرة)

محاور الاستبانة.

اختارت الباحثة الاستبانة المقيدة كوسيلة لجمع المعلومات من عينة الدراسة وهو نوع يسمح باختيار الإجابات المناسبة من بين بدائل، مقياس لكرت الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، صغيرة جداً).

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

للتعرف على الخصائص السيكو مترية لفقرات المقياس بمجتمع البحث الحالي، قامت الباحثة بتطبيق صورة المقياس المعدلة وفقاً لتوجيهات المحكمين والمكونة من 48 فقرة بواقع 12 فقرة لكل محور. أولية حجمها (20) مفحوصاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الحالي، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسوب ومن ثم التعرف علي الخصائص التالية:

صدق وثبات الاستبانة:

للتعرف على صدق المقياس اعتمدت الباحثة على أسلوب صدق الاتساق الداخلي؛

وللتعرف علي مدي ثبات المقياس في مجتمع الدراسة في صورته النهائية المكونة من 48 فقرة، قام الباحث بتطبيق معادلتي ألفا – لكور نباخ، والتجزئة النصفية وفقاً لمعادلة سبيرمان – براون. والجدول التالي ويوضح ذلك.

جدول رقم (4): معادلات الثبات للمقياس وفقاً لطريقتي ألفا – لكرو نباخ والتجزئة النصفية وفقاً لسبيرمان – براون

رقم	المقياس	عدد البنود	معامل ألفا –لكرو نباخ	التجزئة النصفية لسبيرمان – براون
1	تحسين البيئة المدرسية	12	0.89	0.74
2	تطوير النمو المهني للمعلمين	12	0.95	0.96
3	تحسين التحصيل الدراسي	12	0.93.	0.89

	للتلاميذ			
4	تحسين الإدارة المدرسية	12	0.94	0.96
7	الكل	48	0.98	0.98

ومن الجدول أعلاه يظهر أن المقياس في صورته الكلية وفي أبعاده كل على حدة يتمتع بمعاملات ثبات عالية مما تؤيد علي استخدامه في مجتمع البحث.

رابعا: (تحليل البيانات ومناقشة النتائج)

- عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول علىوجود فروق في دور الشراكة المجتمعية في تطوير البيئة المدرسية، وتحقيق النمو المهني للمعلمين، وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، إضافة إلى تحسين الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي تختلف باختلاف المهنة (مدير، موجه) ولتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للفرق بين متوسطين مستقلين، الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5): قيم "ت" للفرق بين متوسط الدرجات الوظيفية (مدير – موجه) في دور المشاركة المجتمعية

رقم	المصدر	المهنة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
تطوير البيئة المدرسية	الجمعيات الأهلية	مدير	23	8.30	4.26	0.69	42	0.49	لا توجد فروق
		موجه	21	9.10	3.19				
	الأحزاب السياسية	مدير	23	7.00	4.09	0.37	42	0.71	لا توجد فروق
		موجه	21	7.43	3.57				
	المؤسسات الصحية	مدير	32	11.61	4.27	1.61	42	0.11	لا توجد فروق
		موجه	21	9.62	3.87				
	الدرجة الكلية	مدير	23	26.91	9.95	0.28	42	0.78	لا توجد فروق
		موجه	21	26.14	8.45				
تحقيق	الجمعيات	مدير	23	7.35	3.47	0.43	42	0.67	لا توجد فروق

النمو المهني للمعلمين	الأهلية	موجه	21	7.76	2.93				
	الأحزاب السياسية	مدير	23	7.13	4.63	0.11	42	0.92	لا توجد فروق
		موجه	21	7.00	3.48				
	المؤسسات الصحية	مدير	23	6.74	3.52	1.29	42	0.21	لا توجد فروق
		موجه	21	8.10	3.46				
	الدرجة الكلية	مدير	23	21.22	10.38	0.56	42	0.58	لا توجد فروق
		موجه	21	22.86	9.07				
تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ	الجمعيات الأهلية	مدير	23	6.30	3.46	2.17	42	0.04	توجد فروق لصالح الموجهين
		موجه	21	8.43	2.98				
	الأحزاب السياسية	مدير	23	7.61	4.40	0.43	42	0.67	لا توجد فروق
		موجه	21	8.14	3.81				
	المؤسسات الصحية	مدير	23	8.83	4.46	0.31	42	0.76	لا توجد فروق
		موجه	21	9.19	3.25				
	الدرجة الكلية	مدير	23	22.74	11.04	0.98	42	0.33	لا توجد فروق
		موجه	21	25.76	9.18				
تحسين الإدارة المدرسية	الجمعيات الأهلية	مدير	23	8.22	4.35	1.42	42	0.16	لا توجد فروق
		موجه	21	9.81	2.89				
	الأحزاب السياسية	مدير	23	7.22	4.23	0.81	42	0.42	لا توجد فروق
		موجه	21	8.19	3.72				
	المؤسسات	مدير	23	8.26	3.66	0.98	42	0.33	لا توجد فروق

	الصحية	موجه	21	9.24	2.88				
	الدرجة الكلية	مدير	23	23.70	11.73	1.15	42	0.26	لا توجد فروق
		موجه	21	27.24	8.31				

من الجدول أعلاه يظهر أن قيم "ت" للفرق بين متوسط درجات المديرين والموجهين في دور المشاركة المجتمعية تمتد من 0.11 إلى2.17 وجميعها غير دالة إحصائياً سوى في تحسين التحصيل الدراسي في محور الجمعيات الأهلية لصالح الموجهين، حيث يرون أن الجمعيات الأهلية أكثر إسهاما مقارنة بمديري المدارس. وعليه يظهر أن وجهة نظر مديري المدارس والموجهين في دور المشاركة المجتمعية بكل طوائفها جمعيات أهلية، أحزاب سياسية، مؤسسات صحية.. في كل المتغيرات تطوير البيئة التعليمية، تحقيق النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي، وتحسن الإدارة المدرسية غير مختلفة.

- عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أن هناك فروقاً في دور الشراكة المجتمعية في تطوير البيئة المدرسية، وتحقيق النمو المهني للمعلمين، وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، إضافة إلي تحسين الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي تختلف باختلاف نوع المفحوص (ذكور – إناث) وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للفرق بين متوسطين مستقلين، الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (6): قيم "ت" للفرق بين متوسط درجات الموجهون ومديرو المدارس، والموجهات ومديرات في دور المشاركة المجتمعية

رقم	المصدر	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
تطوير البيئة المدرسية	الجمعيات الأهلية	ذكر	28	9.07	3.23	0.91	42	0.37	لا توجد فروق
		أنثى	16	8.00	4.59				
	الأحزاب السياسية	ذكر	28	7.11	3.94	0.22	42	0.83	لا توجد فروق
		أنثى	16	7.38	3.70				
	المؤسسات الصحية	ذكر	28	10.29	4.34	0.78	42	0.44	لا توجد فروق
		أنثى	16	11.31	3.88				

	الدرجة الكلية	ذكر	28	26.46	9.25	0.08	42	0.94	لا توجد فروق
		أنثى	16	26.69	9.31				
تحيق النمو المهني للمعلمين	الجمعيات الأهلية	ذكر	28	7.36	3.23	0.51	42	0.61	لا توجد فروق
		أنثى	16	7.88	3.20				
	الأحزاب السياسية	ذكر	28	6.93	3.94	0.30	42	0.77	لا توجد فروق
		أنثى	16	7.31	4.42				
	المؤسسات الصحية	ذكر	28	7.68	3.60	0.73	42	0.47	لا توجد فروق
		أنثى	16	6.88	3.42				
	الدرجة الكلية	ذكر	28	21.96	9.97	0.03	42	0.98	لا توجد فروق
		أنثى	16	22.06	9.53				
تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ	الجمعيات الأهلية	ذكر	28	7.25	3.34	0.18	42	0.86	توجد فروق لصالح الموجهين
		أنثى	16	7.44	3.54				
	الأحزاب السياسية	ذكر	28	7.57	3.93	0.62	42	0.54	لا توجد فروق
		أنثى	16	8.38	4.44				
	المؤسسات الصحية	ذكر	28	8.50	3.82	1.13	42	0.26	لا توجد فروق
		أنثى	16	9.88	3.98				
	الدرجة الكلية	ذكر	28	23.32	10.30	0.74	42	0.47	لا توجد فروق
		أنثى	16	25.69	10.14				
تحسين الإدارة	الجمعيات الأهلية	ذكر	28	8.89	3.78	0.19	42	0.85	لا توجد فروق
		أنثى	16	9.13	3.86				

المدرسية	الأحزاب السياسية	ذكر	28	7.64	4.04	0.09	42	0.93	لا توجد فروق
		أنثى	16	7.75	4.01				
	المؤسسات الصحية	ذكر	28	8.61	3.49	0.32	42	0.75	لا توجد فروق
		أنثى	16	8.94	3.07				
	الدرجة الكلية	ذكر	28	25.14	10.68	0.21	42	0.84	لا توجد فروق
		أنثى	16	25.81	9.87				

من الجدول أعلاه يظهر أن قيم "ت" للفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث في دور المشاركة المجتمعية تمتد من 0.03 إلي 1.13وجميعها غير دالة إحصائياً وعليه يظهر أن وجهة نظر الذكور والإناث في دور المشاركة المجتمعية بكل طوائفها جمعيات أهلية، أحزاب سياسية، مؤسسات صحية.. في كل المتغيرات تطوير البيئة التعليمية، تحقيق النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي، وتحسن الإدارة المدرسية غير مختلفة.

- عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث علىوجود فروق في دور الإدارة المجتمعية في تطوير البيئة المدرسية وتحسين، وتحقيق النمو المهني للمعلمين، وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، إضافة إلي تحين الإدارة التعليمية بمدارس التعليم الأساسي تختلف باختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم ...) ولتحقق من صحة الفرض، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7): قيم "ف" للفرق بين متوسط درجات وفقاً للمؤهل العلمي في دور المشاركة المجتمعية

		المصدرا لتباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**النسبة الفائية**	**القيمة الاحتمالية**	**الاستنتاج**
تطوير البيئة المدرسية	الجمعيات الأهلية	البيني	12.857	3	4.286	0.29	0.83	لا توجد فروق
		الداخلي	596.688	40	14.917			
		الكلي	609.545	43				
	الأحزاب السياسية	البيني	17.212	3	5.737	0.83	0.77	لا توجد فروق
		الداخلي	607.947	40	15.199			
		الكلي	625.159	43				

	المؤسسات الصحية	البيني	92.220	3	30.740	1.89	0.15	لا توجد فروق
		الداخلي	651.667	40	16.292			
		الكلي	743.886	43				
	الدرجة الكلية	البيني	194.162	3	64.721	0.76	0.52	لا توجد فروق
		الداخلي	3416.747	40	85.419			
		الكلي	3610.909	43				
تحقيق النمو المهني للمعلمين	الجمعيات الأهلية	البيني	33.007	3	11.002	1.08	0.37	لا توجد فروق
		الداخلي	405.902	40	10.148			
		الكلي	438.909	43				
	الأحزاب السياسية	البيني	21.103	3	7.034	0.41	0.75	لا توجد فروق
		الداخلي	693.693	40	17.342			
		الكلي	714.795	43				
	المؤسسات الصحية	البيني	52.479	3	17.493	1.46	0.24	لا توجد فروق
		الداخلي	479.952	40	11.999			
		الكلي	532.432	43				
	الدرجة الكلية	البيني	298.390	3	99.463	1.06	0.38	لا توجد فروق
		الداخلي	3747.610	40	93.690			
		الكلي	4046.000	43				
تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ	الجمعيات الأهلية	البيني	16.622	3	5.541	0.45	0.71	لا توجد فروق
		الداخلي	472.923	40	11.823			
		الكلي	489.545	43				
	الأحزاب السياسية	البيني	36.044	3	12.015	.704	.556	لا توجد فروق
		الداخلي	683.138	40	17.078			
		الكلي	719.182	43				
	المؤسسات الصحية	البيني	100.524	3	33.508	2.44	0.08	لا توجد فروق
		الداخلي	549.476	40	13.737			
		الكلي	650.000	43				
	الدرجة	البيني	373.498	3	124.499	1.22	0.32	لا توجد

	الكلية	الداخلي	4091.047	40	102.276			فروق
		الكلي	4464.545	43				
تحسين الإدارة المدرسية	الجمعيات الأهلية	البيني	69.530	3	23.177	1.71	0.18	لا توجد فروق
		الداخلي	541.447	40	13.536			
		الكلي	610.977	43				
	الأحزاب السياسية	البيني	47.237	3	15.746	0.99	0.41	لا توجد فروق
		الداخلي	634.309	40	15.858			
		الكلي	681.545	43				
	المؤسسات الصحية	البيني	61.034	3	20.345	1.99	0.13	لا توجد فروق
		الداخلي	409.693	40	10.242			
		الكلي	470.727	43				
	الدرجة الكلية	البيني	485.194	3	161.731	1.59	0.21	لا توجد فروق
		الداخلي	4063.238	40	101.581			
		الكلي	4548.432	43				

يظهر من الجدول أعلاه أن قيم "ف" للفرق بين متوسط درجات أفراد العينة وفقاً لمؤهلاتهم العلمية في دور المشاركة المجتمعية تمتد من 0.29 إلي 1.99 وجميعها غير دالة إحصائياً وعليه يظهر أن وجهة نظر أراء أفراد العينة بغض النظر عن درجاتهم العلمية في دور المشاركة المجتمعية بكل طوائفها جمعيات أهلية، أحزاب سياسية، مؤسسات صحية.. في كل المتغيرات تطوير البيئة التعليمية، تحقيق النمو المهني للمعلمين، تحسين التحصيل الدراسي، وتحسن الإدارة المدرسية غير مختلفة.

خامسا: النتائج، التوصيات، المقترحات

مقدمة:

استناداً على نتائج تحليل البيانات في الفصل السابق تعرض الباحثة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي على ضوئها يتم تقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بالشراكة المجتمعية ودورها في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم من وجهة نظر (الموجهين التربويين ومديري المدارس بمحلية كرري)

- تتلخص أهم النتائج في هذه الدراسة فيما يلي:

1/ضعف الدور الذي تقوم به المؤسسات المجتمعية في تطوير العملية التعليمية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديري المدارس بمحلية كرري.

2/ ضعف الدعم المادي والمعرفي الذي تقدمة الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديري المدارس بمحلية كرري.

3/لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لمتغير لاختلاف المهنة.

4/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لمتغير النوع سوى في تحسين التحصيل الدراسي في محور الجمعيات الأهلية.

5/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات القادة التربويين لدور الشراكة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية من خلال تقديم الدعم المادي والمعرفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، توصي بما يأتي:

1/تحفيز المؤسسات المجتمعية (حكومية او أهلية) الأكثر دعما لمدارس مرحلة الأساس بمحلية كرري والتي تسهم في تحسين جودة التعليم من قبل مؤسسات الدولة المسؤولة من التعليم.

2/ تعزيز ثقافة الجودةبالمؤسسات الحكومية وخاصة قطاع التعليم.

3/ بتفعيل دور الشراكة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بالسودان بصفة عامة، ومدارس مرحلة الأساس بمحلية كرري بصفة خاصة.

المصادر والمراجع:

1) إسماعيل، محمد دياب (2000)، الإدارة المدرسية، القاهرة، مصر، دار النهضة المصرية.
2) جابر، عبد الحميد، وعلاء، الدين كفافي (بدون تاريخ)، معجم علم النفس، المصطلحات النفسية، الجزء (4)، القاهرة ، مصر، دار النهضة المصرية.
3) سلامة، عبد العظيم حسن (2007)، الشراكة المجتمعية وصنع القرار التربوي، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.
4) محمد، الأصمعي محروس (2005)، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، القاهرة، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع.

5) محمد، الحسن أحمد أبو شنب (1993)، أضواء في الاستراتيجية القومية الشاملة، الخرطوم، السودان، دار جامعة الخرطوم للنشر .
6) محمود كو فين (2005)، تنظيم المجتمع مقرر 3312 برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية،جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
7) محمود، محمد أبو عايد (2005)، أنماط الجودة في التعليم، عمان، الأردن ،دار المسيرة.
8) هيثم الز عفان (بدون تاريخ)، أدور مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التربوية، القاهرة، مصر،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

1) Chunlan ,H.(2006). Non Governmental and the development of China's Education .Chinese Education& Society;39 (1),21-40
2) Grimmtt ,P.P, .(1992)."Trend and Issues in Teachers Education in English Specking Canada", Journal Teacher Educator,Vol.27,No.4,pp:12-20
3) Riley , Kathryn (2008). Can schools successfully meet their educational aims without the clear support of their local communities? journal of educational change,9, 311-316

الرسائل الجامعية:

1) أماني، مختار عوض الله (2005)، دراسة ميدانية في مدراس الريف الشمالي لأمد رمان دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم.
2) علي، بن عبد الرحمن الغزلان (ب . ت)، مدى تحقيق معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرس لجودة الأداء التدريسي وفقا لمعايير جائزة التربية والتعليم للتميز، رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم الاجتماعية،جامعة الإمام محمد بن سعود.

المجلات والصحف والمؤتمرات وأوراق العمل والتقارير

1) أماني، قنديل (2003)، شروط المجتمع المدني، صحيفة الأهرام، سبتمبر، القاهرة، مصر.
2) أماني، مختار عوض الله (2019)، دور منظمات المجتمع المدني في تطوير العملية التعليمية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية (ريس)، م (1) ، العدد (40)، تركيا.
3) دلال، عبد الواحد الهدهد (2006)، المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت، المجلة التربوية، المجلد (21) جامعة الكويت.

4) الطيب، محمد البشير (2009)، نبذة تاريخية عن إعداد معلم التعليم الأساسي، مجلة التوثيق التربوي، العدد 189، السودان.
5) عادل، الكسادي (2003)، الدور التنموي للجمعيات التطوعية في الإمارات، مجلة الشؤون العامة، (24).
6) عائشة، عبيدات (ب. ت)، الشراكة الأبوية في التعليم، جهود جديدة، مجلة قطر، العدد (149)، قطر.
7) ليلى، سهل (2014)، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد (10)، الجزائر.
8) المنظمة العربية للثقافة والعلوم (2008)، تقرير مقدم للمؤتمر العالمي بجنيف، المنظمة العربية للثقافة.
9) وزارة التربية والتعليم (1990)، مؤتمر سياسات التربية والتعليم سبتمبر، الخرطوم، جمهورية السودان.
10)وزراه التربية والتعليم (2002)، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم العالي، مسقط، سلطنة عمان.

الموقع الإلكتروني:

1) مجهول (2017)، عناصر العملية التعليمية،من الموقع:

www.almrsal.com/post/44478 (2017

www.nubip.edu.ua,Retrieved.2-12-2018.Edited "Features of the Educational Process"

دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي

The role of educational institutions in spreading health awareness among primary school students in light of the pandemic of corona from the viewpoint of primary education teachers

ط د. ابتسام بن مني

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي الجزائر

S d. ibtissem ben menni

Ibtissemben01@gmail.com

الملخص :

تهدف هذه الدراسة الموسومة بدور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي،إلى التعرف على الإجراءات التي يمكن للمؤسسات التربوية أن تقوم بها لنشر الوعي الصحي بين التلاميذ، لحمايتهم من العدوى بفيروس كورونا، خاصة بعد رفع الوزارة للحجر الصحي على قطاع التعليم وعودة التلاميذ للدراسة، وقد انطلقنا في هذه الدراسة بطرح السؤال التالي: ما هو الدور الذي تلعبه المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ولإجراء الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي واستخدمنا الاستبيان كأداة لجمع البيانات، الذي وزع على عينة من اساتذة التعليم الابتدائي بلغ قوامها (130) أستاذ، وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات وتحليلها توصلنا الى النتائج التالية: يتمثل دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، في الالتزام بتطبيق البروتوكول الصحي، اثراء المقرر الدراسي بإضافة دروس حول موضوع الوعي الصحي، وتنظيمأيام توعية للتلاميذ حول الوعي الصحي ، وإدراج نشاطات الوعي الصحي ضمن برنامج الأنشطة اللاصفية.

الكلمات المفتاحية: دور، المؤسسات التربوية، الوعي الصحي، تلاميذ المرحلة الابتدائية، جائحة كورونا، أساتذة التعليم الابتدائي.

Abstract:
This study which is characterized by the role of educational institutions in spreading health awareness among primary school students in light of the corona virus, from the viewpoint of primary educational teachers, to learn about some of the procedures and roles that educational institutioncan take to spread health awareness among students, to protect them from viral infection with corona virus, especially after the ministry raised the guardianship to quarantine the education sector, and the students' return to school seats, in this study, we started by asking the following question: what is the role that educational institutions play in spreading health awareness among primary school students in light of the corona virus disease from the viewpoint of primary education teachers, to conduct this study, we relied on the descriptive approach, we used the questionnaire as tool to collect data, which was distributed to a sample of primary education professors of (130) teachers and after statistical treatment of data and its analysis, we came to the following results: the role of educational institutions is to spread health awareness among primary school students in light of the corona virus from the viewpoint of primary education teachers in the commitment to apply the health protocol, enriching the curriculum by adding lessons on the topic of health awareness, organizing awareness day for students on health awareness,Including activities on health awareness within the extracurricular activities program.
Keywords: role, educational institutions, health awareness, primary school students, corona pandemic , primary education teachers.

المقدمة:

قبل منتصف عام (2020) وإلى غاية اليوم ومجرى الحياة العادية في العالم متوقفة، نتيجة اجتياح وباء قاتل، فالعالم منذ ذلك الحين وإلى حد اليوم في بحث مستمر عن حل للأزمة التي حلت به، وقلبت أنظمته رأسا على عقب، بسبب تفشي أحد أخطر الفيروسات التاجية القاتلة، المتمثلة في فيروس كورونا وقد اكتسح العالم بإصابة اكثر من (15) مليون شخص ووفاة أزيد من (600) ألف بتاريخ (2020/07/23) (**نادية، 2020، ص 69**)، في حين لم تتوصل الأبحاث إلى حد الان إلى اكتشاف الدواء المضاد لهذا الوباء، وبذلك سجل مرض كوفيد19 المستجد انتشارا واسعا منقطع النظير في العالم كله، بعد رحلة غزو انطلقت من مدينة ووهان بالصين، إلى نيويورك بالولايات المتحدة الامريكية فالبرازيل فروسيا مرورا بأروبا ثم دول شمال افريقيا، ويستمر الانتشار في معظم دول العالم، مخلفا أكبر بؤر للانتشار في العالم واستحوذ على ما يزيد عن نسبة (85 %) من مجموع الإصابات والوفيات (**نادية، 2020، ص 69**). و لم تجد مختلف دول العالم المصابة بهذا الوباء في الوهلة الأولى أمامها إلا الإعلان عن حالة الطوارئ وإغلاق الحدود بين مختلف الدول وفرض حجر صحي، لضمان التباعد

الاجتماعي على جميع القطاعات، مما أدى إلى شللها بالكامل، ولاشك أن في ذلك تأثيراً على اقتصاد هذه الدول وعلى مختلف أنظمتها لاسيما منها قطاع التربية والتعليم، وتعتبر الدولة الجزائرية من بين الدول المتضررة بهذا الوباء، لكن ما نشهده رغم فرض قواعد التباعد الاجتماعي المتمثل في الحجر المترلي على معظم قطاعات الدولة، إلا أن الوباء مازال منتشرا بيننا إلى حد الساعة، وربما يعود هذا الامر الى تباين درجة الوعي الصحي لدى أبناء المجتمع، الأمر الذي دعانا إلى ضرورة طرح مثل هذه الدراسات التي تهتم بموضوع الوعي الصحي خاصةفي الوقت الراهن الذي نشهد فيه رفع الحجر الصحي على بعض قطاعات الدولة، وإصدارها قرارات توجب التعايش مع الفيروس لإنقاذ مختلف القطاعات من الشلل الذي أصابها، وذلك باتباع بعض التدابير والإجراءات الصحية، ومن بين القطاعات التي شهدنا عودتها قطاع التربية والتعليم، وبالتالي نشهد عودة التلاميذ إلى مقاعد الدراسة، ومن أهم الأسباب التي دعتنا إلى دراسة هذا الموضوع، شعورنا بوجود مشكلة حقيقية ناتجة عن تذمر بعض الأسر الجزائريةعبر مواقع التواصل الاجتماعي بعد إصدار الدولة الجزائرية لقرار رفع الحجر الصحي على المؤسسات التربوية، وضرورة عودة التلاميذ إلى مقاعد الدراسة، رغم استمرار انتشار الوباء في معظم التراب الوطني، وما دعانا إلى اختيار تلاميذ المرحلة الابتدائية، هو اعتبار تلاميذ هذه المرحلةأصغر سننا من بقية التلاميذ، وبذلك من الصعب عليهم الالتزام بتعليمات البروتوكول الصحي، ولن نجد سبيلا لذلك إلا من خلال اتخاذ التدابير اللازمة لتوعيتهم باتباع إجراءات ذات طابع خاص بهذه الفئة من التلاميذ،وإن كان الهدف من دراستنا الحالية هو التعرف على التدابير والإجراءات اللازمة التي يمكن للمؤسسات التربوية أن تقوم بها، من أجل نشر الوعي الصحي بين التلاميذ في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، بحكم تعاملهم المباشر مع هذه الفئة من المتمدرسين.

إن دراستنا تكتسب أهميتها من أهمية الموضوع المطروح وهو موضوع الساعة الذي يشغل العالم بأسره، ألا وهو البحث عن التدابيروالأساليب التي تضمن عودة الحياة العادية دون تضرر من الوباء، ومن بينها ما يمكن للمؤسسات التربوية اتباعه من أجل نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائيةحتى نضمنمزاولة التلاميذ لدروسهم دون خوف منإصابتهم بفيروس كورونا، خاصة وأن هذا الوباء مس معظم الأسر الجزائرية، لكن رغم تطبيق المؤسسات التربوية للبروتكولالصحي،إلاأن أشكال الوعي الصحي بين التلاميذ يبقى مطروحا خاصة بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، كون هذه الفئة من التلاميذ صغيرة من حيث السن،وكلنا نعلم أن تلميذ المرحلة الابتدائية طفل يحب النشاط والحركةوالتفاعل وحب الاستطلاع والاكتشاف،فمن الصعب عليهم الالتزام بتطبيق البروتوكول الصحي طيلة وقت الدراسة.حتّى وإن تمكنت المؤسسات التربوية من ضبط هؤلاء التلاميذ والحرص على تطبيقهم للبروتوكول الصحي داخل المدرسة، لا يمكنهاأن تضمن ذلك خارج أسوارها، خاصة وأن الثقافة الصحية في المجتمع الجزائري تتباين بين مختلف أسره. وعليه، فنحن ملزمون بالبحث عن

الأساليب التي من خلالها يمكن نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، خلال ما يقترحه أساتذة التعليم الابتدائي، ومن هنا يأتي تساؤل الدراسة الحالية على النحو التالي: ما هو الدور الذي تلعبه المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائيةفي ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

أولا: حيثيات الدراسة

انطلاقا من التساؤل المطروح قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات، حيث تعتبر الفرضية تقدير أو تخمين يقوم الباحث بصياغتهفي شكل حلّ مؤقت وإجابات مبدئية لتساؤلات البحث، ويتم التأكد من فروض الدراسة عن طريق جمع البيانات من الميدان وتحليلها، بحيث تشكل هذه الأخيرة مؤشرات على صدق أو عدم صدق مضمونكل منها.اعتمدنا في هذا البحث على فرضية أساسية عامة تبعت بفروض إجرائية مكملة لها نوضحها كالتالي:

أ) الفرضيات:

الفرضية العامة:

للمؤسسات التربوية دور في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

الفرضية الإجرائية الأولى:

يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البروتوكول الصحي.

الفرضية الإجرائية الثانية:

يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بإثراء المقررات الدراسية بدروس إضافية حول الوعي الصحي.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي في تنظيمهالأيام توعية للتلاميذ حول الوعي الصحي.

الفرضية الإجرائية الرابعة:

يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بإدراج نشاطاتحول الوعي الصحي ضمن الأنشطة اللاصفية.

ب) الإطار المفاهيمي للبحث والدراسات السابقة:

ضبط بعض المفاهيم:

إن الدراسة الحالية تشمل على العديد من المصطلحات العلمية ومن خلال هذا العنصر نقدم تعريفاعلمية دقيقا، وتعريفا إجرائيا لبعض مصطلحات الدراسة حتى يتضح المعنى المقصود باستخدام كل مصطلح منها في الدراسة.

- **الدور**: يعد الدور مفهوما اجتماعيا ونفسيا بالأساس، ترافق ظهوره مع التطورات المعرفية والمنهجية التي شهدتها العلوم الاجتماعية، وعرف الدور في مجال علم النفس بتجربة خارجية بين الأفراد تفرض عدة ممثلين على المستوى التفاعلي، أي أن الدور هو تصور مزدوج فهو منبه وفي نفس الوقت استجابة (**علي شتا، 2003، ص 34**)، وعرفه لينتون بأنه الجانب لمركز الفرد أو وضعه أو مكانته في الجماعة (**غي موريه، 2005، ص 203**)، وعرف الدور ايضا على أنه مجموعة من الانماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة (**الذكي فلية، 2004، ص 165**).

تقصد الباحثة بمصطلح الدور إجرائيافي هذه الدراسة مجموع الإجراءات التي يمكن للمؤسسات التربوية أن تتبعها من أجل نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقا لما يراه أساتذة التعليم الابتدائي.

- **المؤسسات التربوية :** هي المكان المخصص للتربية التي تحكمها قواعد وبرامج ولوائح وقوانين وقرارات تتم في مؤسسات حكومية على وجه الخصوص، وتخضع لإشراف الدولة وتكون مسؤولة عنها تخطيطا وإدارة، وتمويلا، وميدان هذه التربية هو رياض الاطفال ومدارس التربية والتعليم (**قزامل، 2013، ص 43**) تعرف المؤسسات التربوية أيضاً بالمؤسسات الاجتماعية التي تنظم علاقة الأفراد ببعضهم البعض تهدف من ذلك تحقيق أفضل المستويات للفرد والجماعة (**نبيل، 2009، ص 292**).

تقصد الباحثة إجرائيا بمصطلح المؤسسات التربوية، هي المؤسسات التربوية التعليمية الحكومية، الخاصة بتعليم أطفال المرحلة الابتدائية كما نستطيع تسميتها بمدارس التعليم الابتدائي.

- **الوعي الصحي**: تعرّف أنظمة الصحة العالمية الوعي الصحي بأنه تطبيق واسع من الخبرات التعليمية بغية تسهيل تكييف نمط حياة المتعلم مع الممارسات الصحية الجيدة تكيفا تطوعيا من خلال خبرات المتعلم المتصفة بالمشاركة الإيجابية من أجل التوصل إلى تقبل الشخص لمهارات الصحة الجيدة وممارستها (**منظمة الصحة العالمية، 2020**)؛ وهو أيضاً ترجمة المعارف والمعلومات والخبرات الصحية إلى أنماط سلوكية لدى الأفراد (**علاء الدين، 1999، ص 49**).

تقصد الباحثة اجرائيا بمصطلح الوعي الصحي، مجموع السلوكات الصحية المتعلمة، والتي يكتسبها تلميذ المرحلة الابتدائية من محيطه المدرسي.

- **جائحة كورونا:** عرفت منظمة الصحة العالمية جائحة كورونا بما يجتاح العالم من فيروسات كورونا هي سلالة واسعة من الفيروسات، التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان ومن المعروف أن عددا من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراضا تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى أمراض أشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس)، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس) ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرا مرض كوفيد 19المستجد (**منظمة الصحة العالمية، 2020**).

وعليه، تقصد الباحثة بمصطلح جائحة كورونا الوباء الذي غزا معظم دول العالم انطلاقا من منتصف العام 2020 بسبب انتشار فيروس كورونا.

ثانيا: الدراسات السابقة

تعددت الدراسات المتناولة لموضوع الوعي الصحي خاصة خلال هذه الأزمة الوبائية التي يعيشها العالم في هذه الفترة،وماهي إلا اجتهادات لباحثين كمحاولة لإيجاد التدابير الوقائية من فيروس كورونا، والحد من انتشاره، وسنعرض في هذا العنصر الدراسات التي استطعنا الحصول عليها فيما يخص هذا الموضوعوهي مرتبة كرونولوجيا كالاتي:

أ) دراسة جميلة محمد، واخرون (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التي تتبعها المعلمة خلال فترة الوجبة الغذائية في رياض الأطفال التي تتمثل في التثقيف الذاتي، وجمع المعلومات، سلوكيات المعلمة، دور المعلمة في تنمية العادات الغذائية الصحية للطفل وتعليم آداب تناول الطعام، تدريب الأطفال على الضبط الذاتي لسلوكهم، والكشف عن العلاقة بين ممارسات المعلمة خلال فترة الوجبة الغذائية، واكتساب الطفل للعادات الغذائية الصحية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينتها من (350) معلمة رياض الأطفال و(1002) طفل وطفلة، في رياض الأطفال الحكومية والأهلية بجدة، وتم الاعتماد على الاستبيان لجمع المعلومات، وتم تحليل البيانات كميا ووصفيا، باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب للتفسير، وأظهرت النتائج، وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في بعدي الآداب والسنن النبوية الشريفة لتناول الطعام لصالح سنوات الخبرة التعليمية الأعلى، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لممارسات المعلمة في تنمية العادات الغذائية الصحية للأطفال خلال فترة الوجبة الغذائية، لجميع الابعاد الخمسة حددت في الدراسة، وقد اوصت الدراسة بإعداد لائحة واضحة ودقيقة لمهام وواجبات المعلمة خلال فترة الوجبة الغذائية للأطفال مدعمة بأهم المعلومات الصحية (**جميلة محمد جميل، 2017، ص 65**).

ب) دراسة عباس عبد المهدي وتحسين عمران (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الثقافة الصحية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، والفرق بين المعلمين والمعلمات في مستوى الثقافة الصحية لديهم، ولغرض تحقيق هدف البحث وضع الباحثون الفرضيات الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات عينة البحث والمتوسط الفرضي على مقياس الثقافة الصحية، كذلك توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الثقافة الصحية وفقا لمتغير الجنس. توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي مما يعني أن عينة البحث تتمتع بمستوى عال من الثقافة الصحية، وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين عينة البحث حسب متغير الجنس، وفي ضوء النتائج التالية اوصى الباحثان، بتضمين المناهج الدراسية لمختلف المراحل بالمواضيع الخاصة بالتربية الصحية (**عباس تحسين، 2018، ص 74**).

ت) دراسة فتيحة بلعسلة (2019):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الوعي الصحي في الكتاب المدرسي من خلال تحليل محتوى كتاب التربية المدنية، للمرحلة الابتدائية، وانطلقت في دراستها بطرح التساؤلات التالي: ما هي المواضيع التي يعالجها منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي، لتنمية الوعي الصحي لدى التلميذ؟ وما هي الطرق والأساليب العلمية المتبعة الى جانب الكتاب المدرسي لتنمية الوعي الصحي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية؟ وذلك من أجل التعرف على مدى مساهمة كتاب التربية المدنية في تنمية ونشر السلوكات الصحية لدى فئة الأطفال في المؤسسات التربوية، واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن كتاب التربية المدنية لجميع سنوات التعليم الابتدائي، يحتوي على بعض الدروس حول السلوكات الصحية (**بلعسلة، 2019، ص 19**).

ث) دراسة شهرزاد نوار وكلثوم قير (2020):

تناولت الباحثتان موضوع الثقافة الصحية والوعي الصحي، قراءة في المفهوم والدلالة، وهدفت الدراسة إلى عرض مفهوم الوعي الصحي والثقافة الصحية في المجتمع ومراحل تكونهما خاصة في ظل جائحة كورونا، وتم التوصل من خلال هذه الدراسة النظرية إلى أن الحد من انتشار الوباء يرتبط بدرجة أولى بوعي الأفراد من خلال الالتزام الجاد والصارم بتعليمات الوقاية الصحية (**نوار وقير، 2020، ص 347**).

الملاحظ عن الدراسات السابقة كونها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الموضوع، ألا وهو الوعي الصحي،إذ في كل منها تم البحث عن الطرق التي يمكن من خلالها نشر أو تنمية الوعي الصحي لدى مختلف أفراد المجتمع على اختلاف بيئات مجتمعات الدراسات السابقة، وقد تمثلت الاستفادة منها في

كونها قدمت لنا رؤيا مسبقة عن مفهوم الوعي الصحي وأساليب تنميته لدى افراد المجتمع، وبذلك ترتبط علاقتها بإشكالية بحثنا انطلاقا من كونها دراسات نفسية اجتماعية وتربوية،كما استفدنا أيضا من الدراسات السابقة في منهجيتها المتبعة، وطريقة معالجتها التطبيقية لموضوع الدراسة، والوسائل والأدوات التي اعتمدت عليها في الدراسة، وطريقة تحليلها وتفسيرها للنتائج التي توصلت إليها.

ثالثا: الاطار المنهجي للبحث

أ) المنهج المستخدم في البحث:

إن القيمة العلمية للبحث الاجتماعي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث، نظرا لطبيعة الموضوع الذي يتطلب جمع معلومات على أساس تفكير منهجي كونه من الدراسات الاستكشافية الاستطلاعية، ويعرف المنهج بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول الى نتيجة معلومة (**عبد الخالق وشوكت، 2017، ص 76**)، كما يُعرّف بالموقف العملي الذي يتبناه الباحث تجاه موضوعه، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة وللإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث (**محمد، 2004، ص 8**).

إن المنهج المتبع في أي دراسة نفسية أو تربوية مستوحى من طبيعة موضوع الدراسة يختلف حسب الموضوع المطروح ، وإنّ بحثنا من طبيعة تربوية ذو بعد اجتماعي يتمثل في دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائيةفي ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وعليه فطبيعة الموضوع تفرض علينا استخدام المنهج الوصفي الذي ارتبط منذ نشأته بدراسة المشكلات الإنسانية (**بوحوش ،1999، ص 139**)، إنّه المنهج الأنسب والأصلح لهذا البحث، لأنه يساعدنا على جمع معلومات كافية ودقيقة عن هذا الموضوع، والحصول على نتائج علمية ستتم معالجتها بطريقة موضوعية ومنظمة.

أداة جمـــع البيـــانات:

من أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز بحث موضوع الدراسة، لابد من أن يعتمد على جملة من الأدوات التي نستخدمها في الجانب الميداني لإتمام الدراسة، وهذاالموضوع يقودنا إلى اعتماد الاستبيان لجمع المعلومات والبيانات، والاستبيان أحد وسائل البحث العلمي، وأداة جمع بيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق وضع مجموعة من الأسئلة او الجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يعدها الباحث حسب أغراض البحث (**جودت، 2007، ص 99**).

وللتعرف على دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (45) وبعد تمرير الاستبيان على

المحكمين والذي بلغ عددهم خمسة خبراء من أهل الاختصاص تم تعديل الاستبيان وصياغته في صورته النهائية مكون من (40) بند موزعة على أربع محاورغطت العناصر الأساسية للمؤشرات الموجودة على مستوى الفرضيات الجزئية والتي من خلالها تم تحديد محاور الاستبيان التي بلغ عددها أربعة محاور المتمثلة في:

- محور تطبيق المؤسسات التربوية للبرتوكول الصحي.
- محور إثراء المقررات الدراسية بإضافة دروس حول الوعي الصحي.
- محور تنظيمالمؤسسات التربوية لأيام توعية للتلاميذ حول الوعي الصحي.
- محور إدراج نشاطات حول الوعيالصحيضمن الأنشطة اللاصفية.

وقد اعتمدنا في تصميمنا لهذا الاستبيان على بديلين: نعم/ لا مع توزيع الدرجات على النحو التالي: نعم: درجة واحدة /لا: صفر،

ب) الشـــروط السيكومتريـــة للاستبيـــان:

- صدق الاستبيان: تم حساب صدق الاستبيان بالاعتماد على صدق المحتوىحيث تم حساب صدقكل بند بصفة منفردة وهذا وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها لوشيوتحصلنا على قيمة صدق الاستبيان تساوي (0.76)، انطلاقا من القيمة المتوصل إليها تم الاستنتاج بأن الاستبيان صادق لقياس لما أعد لأجله، ولقد مكنت النتيجة المحسوبة لمعامل الارتباط التأكد من الصدق الذاتي الذي وجدنا قيمته تساوي (0.96) وهذا ما يدل على صدق الاستبيان.

- ثبـــــات الاستبيـــــان: للتأكد من ثبات الاستمارة اعتمدنا على طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم البنود إلى جزأين، جزء يضم البنود الفردية، وجزء ثاني يضم البنود الزوجية، وذلك من أجل ضبط المتغيرات الدخيلة مثل التعب أو الملل التي يمكن أن يتعرض لها المفحوص عند إجابته على النصف الأخير من بنود الاستبيان، وتم الاعتماد في حساب معامل ثبات الاستبيان على معامل الارتباط التتابعي بيرسون هذا لحساب ثبات نصف الاستبيان وتحصلنا على قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0.89) ولحساب الثبات الكلي للاستبيان طبقنا معادلة سبيرمان وتحصلنا على معامل ثبات يساوي (0.94)، ومنه يتبين لنا أن الاستمارة تتميز بثبات عال.

ت) عينة البحث:

العينة في البحث العلمي هي جزء من مجتمع البحث، يتم اختياره ودراسته بهدف دراسة المجتمع ككل وان استخدام العينات في البحث العلمي لا يتوقف فقط على صعوبة دراسة كل أفراد مجتمع البحث، بل إنه يوفر العديد من المزايا لعل أهمها قلة التكاليف وسرعة الانجاز والتعمق في التطبيق والدقة في النتائج التي يتوصل إليها الباحث (**هشام، 2006، ص 145**).

ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي، تكونت عينة دراستنا من أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة الونزة، وهي عينة مقصودة، ونظرا لكون مجتمع الدراسة صغير، قمنا بمسح شامل لكل أفراده، وبذلك ضمت عينة الدراسة كل أساتذة التعليم الابتدائي لمدينة الونزة. وهنا لابد من الإشارة إلى أنه يجب أن يتبع أفراد هذه العينة بشيء من الموضوعية في اقوالهم وآرائهم والثقة فيهم، ويفترض ان اختيار العينة بهذه الطريقة يوفر كثيرا من تكاليف البحث (**كشرود، 2007، ص 17**)،وقد بلغ العدد الكلي لمجتمع الدراسة النهائية (130) أستاذ بالتعليم الابتدائي.

ث) الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

اعتمدنا في هذا البحث على مجموعة منالأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المتحصل عليها وهي التكرارات النسب المئوية واختبار كاف تربيع والمتوسط الحسابي.

رابعا: المعالجة الاحصائية لفرضيات البحث

تعتمد هذه الدراسة في التعامل مع بياناتها على أسلوب إحصائي بسيط، يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها، حيث تشمل التكرارات والنسب المئوية، إلى جانب كا^2 المحسوبة وكا^2 الجدولية، وتم إجراء التحليلات الإحصائية وتفسير البيانات وفقا لهذه الأساليب الإحصائية، وكذا معالجة كل محور إحصائيا، من خلال حساب متوسط استجابات كل محور لاستخراج كا^2 لكل محور.

أ) المعالجة الإحصائية للفرضية الاولى:

الفرضية الإجرائية الأولى: يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق البروتوكول الصحي.

جدول رقم (01): يوضح إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول المتعلق بتطبيق المؤسسات التربوية للبروتوكول الصحي

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
نعم	107.2	82.46	54.78	3.84
لا	22.8	17.53		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (01) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الأول أن قيمة كا^2 المحسوبة (54.78) أكبر من قيمة كا^2 الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث أجابت نسبة 82.46% من أفراد العينة بنعم على بنود المحور الاول المتعلق بتطبيق البروتوكول الصحي،واعتبروا أن تطبيق المؤسسات التربوية للبروتوكول الصحي من الادوار التي تقوم به هاته المؤسسات التربوية لنشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي من خلال إجابتهم على بنود المحور الأول وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا ب(لا) عن بنود المحور الأول.

ب) المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية:

الفرضية الثانية الإجرائية الثانية: يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي بإثراء المقررات الدراسية بإضافة دروس حول الوعي الصحي.

جدول رقم (02): يوضح إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول المتعلق بإثراء المقررات الدراسية بإضافة دروس حول الوعي الصحي

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
نعم	105.10	80.84	49.47	3.84
لا	24.90	19.15		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (02) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثاني أن قيمة كا^2 المحسوبة (49.47) أكبر من قيمة كا^2 الجدولية (3.84) عند درجة حرية(1)، وبالتالي كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)،وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث أجاب نسبة 80.84% من أفراد العينة بنعم، على بنود المحور الثاني المتعلق ببإثراء المقررات الدراسية بإضافة دروس حول الوعي الصحي. واعتبروا أن إثراء المقررات الدراسية بإضافة دروس حول الوعي الصحي من الأدوار التي تقوم به هاته المؤسسات التربوية لنشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي من خلال إجابتهم على بنود المحور الثاني وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الثاني.

ت) المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة:

الفرضية الثانية الإجرائية الثالثة: يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بتنظيمهالأيام توعية للتلاميذ حول الوعي الصحي.

جدول رقم (03): يوضح إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول المتعلق بتنظيم المؤسسات التربوية لأيام توعية للتلاميذ حول الوعي الصحي

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
نعم	99.38	76.44	36.36	3.84
لا	30.62	23.55		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (03) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثالث أن قيمة كا^2 المحسوبة (36.36) أكبر من قيمة كا^2 الجدولية (3.84) عند درجة حرية (1)، وبالتالي كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث أجابت نسبة 76.44% من أفراد العينة بنعم على بنود المحور الثالث المتعلق بتنظيم المؤسسات التربوية لأيام توعية للتلاميذ حول الوعي الصحي، واعتبروا أن تنظيم المؤسسات التربوية لأيام توعية حول الوعي الصحي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الأدوار التي يجب ان تقوم بها المؤسسات التربوية لنشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب ما يراه أساتذة التعليم الابتدائي من خلال إجابتهم على بنود المحور الثالث وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الثالث.

ث) المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة:

الفرضية الثانية الإجرائية الرابعة: يتمثل دور المؤسسة التربوية في نشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بإدراج نشاطات حول الوعي الصحي ضمن الأنشطة اللاصفية.

جدول رقم (04): يوضح إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول المتعلق بإدراج نشاطات حول الوعي الصحي ضمن الأنشطة اللاصفية

متوسط الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية
نعم	93.44	71.87	24.88	3.84
لا	36.56	28.12		
المجموع	130	% 100		

يتضح من الجدول رقم (04) ومن خلال المعالجة الإحصائية للمحور الرابع أن قيمة كا^2 المحسوبة (24.88) أكبر من قيمة كا^2 الجدولية (3.84) عند درجة حرية (1)، وبالتالي كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم حيث أجابت نسبة 71.87% من أفراد العينة بنعم على بنود المحور الرابع المتعلق بإدراج المؤسسات التربوية نشاطات حول الوعي الصحي ضمن الأنشطة اللاصفية، واعتبروا أنإدراج نشاطات حول الوعي الصحي ضمن الأنشطة اللاصفية من الأدوار التي تقوم بها المؤسسات التربوية لنشر الوعي الصحي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي من خلال إجابتهم على بنود المحور الرابع وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأفراد الذين أجابوا بلا عن بنود المحور الرابع.

خامسا: نتائج البحث

إن النتائج التي توصل إليها البحث الحالي حول دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ما هي إلا نتائج لدراسة فردية متواضعة، جاءت كمحاولة لاقتراح بعض الحلول المتعلقة بتوعية تلاميذ المرحلة الابتدائية صحيا، من خلال ما تمارسه هذه المؤسسات التربوية من أدوار ووفقا لما يراه أساتذة هذه المرحلة التعليمية لأجل ضمان مزاولة تلاميذ المرحلة الابتدائية دراستهم في جو آمن، حمايتهم من العدوى بفيروس كورونا وإن أهم النتائج العامة للدراسة المستمدة من الرؤية النظرية والشواهد الإمبريقية ،نعرضها في هذا العنصر كالتالي:

يتمثل دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا بالتزام المؤسسات التربوية بتطبيق البروتوكول الصحي، وتمثلت نتائج اجابات عينة البحث على بنود المحور الاول للاستبيان في النقاط التالية:

- التزام المؤسسات التربوية المتمثلة في الطاقم الإداري بوضع لائحة أمام مدخل المؤسسة التربوية تتضمن التصرفات التي يمنع على التلاميذ القيام بهانظرا للظرف الخاص الذي يمر به العالم أجمع جراء جائحة كورونا.

- تجنيد المؤسسات التربوية لبعض العمال الإداريين لحراسة التلاميذ ومنعهم من التقارب ومصـــافحة بعضهم البعض، وعدم السماح لهم باللعب في فناء المدرسة أو اقتناء أو تبادل أغراض بعضهم البعض.

- تكليف المؤسسات التربوية لعمال النظافة والاستعانة بعمال البلدية بتعقيم قاعات الدراسة، ومقاعد التلاميذ، ودورة المياه الخاصة بهم، قبل مزاولة التلاميذ دراستهم، وعند انتهاء من الدراسة.

- تكليف المؤسسات التربوية لحارس المدرسة بعدم السماح لأي تلميذ كان الـــدخول إلى المؤسســـة التربوية دون وضع كمامة، وتعقيم أيدي كل تلميذ يدخل الى المؤسسة التربوية، وقياس درجة حرارته.

- الحرص على ترك مسافة بين التلاميذ وذلك بتعليم مكان وقوف كل تلميذ في الســـاحة المدرســـية لأداء تحية العلم الوطني، وأمام القاعات الدراسية التي يدرسون فيها، لتجنب التزاحم بين التلاميذ.

- وجوب الالتزام بشروط التعقيم والتباعد خلال فترة تناول التلاميـــذ لوجبـــة الغـــداء في المطعـــم المدرسي.

- تقليص عدد التلاميذ في الفوج الواحد قدر الإمكان بتقسيم عدد تلاميذ الصف الواحد الى فوجين بحيث يتم تدريسهم بالتناوب يوما بعد يوم.

- الحرص الشديد على ترك مسافة بين مقاعد التلاميذ في القسم لضمان التباعد بينهم وعدم ملامســـة بعضهم البعض.

- عدم السماح للتلاميذ بالذهاب الى دورة المياه في جماعات، وإنما يكون ذلك بصفة فردية.

- توعية التلاميذ للالتزام بشروط النظافة بعد الخروج من دورة المياه.

- ضرورة إلغاء البرامج الخاصة بالاحتفالات التي تقيمها عادة المؤسسات التربويـــة مثـــل الاحتفـــال بالمناسبات الوطنية والدينية، لتجنب التجمعات واحتكاك التلاميذ ببعضهم البعض وتعويضها بـــدروس يقدمها الأستاذ لتلاميذه، حول تلك المناسبة داخل القاعات الدراسية.

يتمثل دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظـــل جائحـــة كورونا حسب ما توصلت إليه نتائج الدراسة بإثراء المقررات الدراسية وذلك بإضافة دروس حـــول الوعي الصحي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الباحثة فتيحة بالعسلة (2019) من نتائج التي تلخصت حول تضمن مقرر التربية المدنية محور حول الوعي الصحي، وجاءت نتائج دراستنا الحاليـــة مكملة لنتائج الدراسة السابقة، ويظهر ذلك من خلال نتائج إجابات أفراد عينة البحث علـــى بنـــود المحور الثاني كالتالي:

- ترى عينة البحث وجوبإثراء المقررات أو المناهج الدراسية في مختلف المواد التعليمية بوحدات تهدف إلى تنمية الوعي الصحي لدى التلاميذ، بدلا من حصرها في مادة التربية المدنية فقط.

- يجب أن يتم ربط الدروس التي تهتم بالوعي الصحي بأمثلة حية من الواقع، وما يعيشه العالم اليـــوم جراء جائحة كورونا.

ويتمثل دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا حسب ما يراه أساتذة التعليم الابتدائي بتنظيمالمؤسسات التربوية لأيام توعية للتلاميذ حول موضوع الوعي الصحي ويظهر ذلك حسب نتائج إجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث كالتالي:

- توسيع فضاء المؤسسات التربوية من خلال السماح لها بتنظيم أيام توعوية للتلاميذ من قبل أساتذة وأطباء داخل القاعات الدراسية، وذلك لتعريفهم بما يجتاح العالم اليوم، من مرض كوفيد 19 المستجد.
- وإعطائهم لمحة واضحة عن خطورة هذا الوباء، وطرق العدوى به، مثل شرح أعراضه وطرق العدوى، والأساليب التي يجب اتباعها للوقاية منه.

ويتمثل دور المؤسسات التربوية في نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كورونا بإدراج نشاطات حول الوعي الصحي ضمن برامج الأنشطة اللاصفية، وهذا حسب نتائج إجابات عينة البحث على بنود المحور الرابع كالتالي:

- إدراج نشاطات حول الوعي الصحي ضمن الأنشطة اللاصفية تتناسب مع سن التلاميذ كتطبيق قواعد النظافة الصحيحة والصحية لحماية جسم الأطفال من الإصابة بالعدوى من الأمراض المختلفة.
- تكليف التلاميذ بصنع مجسمات لفيروس كورونا، وتوضيح الطرق الصحيحة لتفادي الإصابة به.
- تمثيل أدوار ضمن نشاط مسرح الطفل حول مواضيع خاصة بالوعي الصحي، وتكليف التلاميذ بإنجاز مشاريع حول فوائد الغذاء الصحي لسلامة الجسم، والأساليب الصحيحة لحماية الجسم من الامراض المعدية، والتي من بينها مرض كوفيد 19 المستجد.
- العمل مع التلاميذ لإنجاز مطويات حول الأمراض المعدية، وأعراضها وكيفية انتقالها بين الأفراد، والطرق المتبعة للوقاية منها.
- من خلال الدراسة الحالية والنتائج التي توصلناإليهايتبين أن للمؤسسات التربوية دوراً في نشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، وتمثل هذا الدور حسب وجهة نظر عينة البحث بالالتزام بتطبيق البروتوكول الصحي المقترح اثراء المقررات الدراسية بدروس إضافية حول موضوع الوعي الصحي، وتنظيم أيام تحسيسية حول الأساليب الصحية لتفادي الإصابة بالأمراض المعدية خاصة منها مرض كوفيد 19 وإدراج أنشطة حول الوعي الصحي ضمن برنامج النشاطات اللاصفية، وبذلك يتبين لنا تحقق الفرضية العامة في ضوء الفرضيات الجزئية المنبثقة منها.

سادسا: التوصيات والاقتراحات

بعد اتضاح الرؤية بنتائج الدراسة ومناقشة محاورها يمكن تقديم المقترحات والتوصيات التالية:

- نوصي بإجراء دراسات أخرى تبحث عما يمكن أن تقوم به المؤسسات التربوية لنشر الوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ضمن أدوار أخرى لم تتطرق إليها الدراسة.

- نوصي بمطالبة الفريق التربوي الهيئات المسؤولة بإثراء المقررات الدراسية في مختلف المواد بدروس حول الوعي الصحي، والأساليب الصحية التي يمكن للتلاميذ اتباعها للمحافظة على صحتهم من الأمراض المعدية وعلى سبيل المثال نشير إلى مرض كوفيد 19 المستجد، وطرق الوقاية من الإصابة به.

- نوصي بتشجيع هيئة التدريس للسلوكات الصحية السليمة التي تبدر من التلاميذ لتحفيزهم على الاستمرار ومواصلة اتباع التدابير الصحية، للوقاية من فيروس كورونا.

- نوصي بمطالبة الهيئات المسؤولة منح امتيازات للمؤسسات التربوية تمكنها من تنظيم أيام دراسية موجهة للطاقم التربوي والتلاميذ حول التوعية الصحية للتلاميذ فيما يخص فيروس كورونا، وخطورة الإصابة به والأعراض التي تظهر على المصاب، والتدابير الصحية للتغلب عليه، والالتزام بأساليب الوقاية منه، وذلك من خلال دعوة المؤسسات التربوية لبعض الأطباء لتقديم المستجدات حول هذا الوباء.

- نوصي الهيئات المسؤولة منح دورات تدريبية وتكوينية للأساتذة والتربويين حول الأساليب الصحية والوقائية التي يمكنهم اتباعها أثناء قيامهم بمهامهم التدريسية.

- نوصي الهيئة التدريسية بتكليف التلاميذ، بإنجاز لوائح، ومطويات، ومجسمات ضمن برنامج الأنشطة اللاصفية تتضمن طرق العدوى وأساليب الوقاية من مختلف الامراض المعدية وعلى سبيل الحصر فيروس كورونا.

الخاتمة:

إن ما يمر به العالم اليوم من اجتياحه لوباء كورونا القاتل، وما أفرزته هذه الأزمة من شلل في مختلف القطاعات، غيرت عدة مسارات في العالم، وأبت معظم الدول إلا أن تتعايش مع هذا الوباء، بعد حجر صحي دام لعدة اشهر، إلا أن هذا الأخير في ظل عدم الالتزام الفعلي من طرف جميع الافراد، بسبب تباين درجة الوعي الصحي بينهم، لا يمكننا أن نتغلب ونقضي نهائيا على هذا الوباء، وفي نفس الوقت لا يمكننا الاستمرار في الحجر الصحي نظرا للانعكاسات السلبية التي قد يتسبب فيها على مختلف القطاعات ولا سيما قطاع التربية والتعليم وما يخلفه من ضياع للأجيال، وإن هذه الأزمة المفاجئة وغير المسبوقة لجائحة كورونا، شكلت على ما يبدو أكبر انقطاع في نظم التعليم عالميا في التاريخ، وهو ما تضرر منه بلايين الطلبة عبر مختلف القارات، خاصة وان دول العالم تختلف من حيث الإمكانيات، في ما يخص وضع بدائل عن التعلم في المؤسسات التربوية، كفتح مجال للتعليم عن بعد والتحول من التعليم في المؤسسات التربوية الى التعليم الإلكتروني، وان توفر ذلك في الدول المتقدمة، فهو بنسب محتشمة في الدول النامية وقد يكون منعدما في الدول المتخلفة، ، في حين ليست هناك

دلائل على قرب انتهاء أزمة جائحة كورونا، وبهذا الصدد تصبح أزمة التعلم كارثة تمس جيلا كاملا.
لم يعد بوسعنا سوى البحث عن اجراءات وتدابير عاجلة على جميع النواحي كون التعلم حق للجميع، وبذلك خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من الحلول التي يمكن الاعتماد عليها لوقاية التلاميذ عند عودتهم لمقاعد الدراسة من فيروس كورونا، وضمان مزاولة تعليمهم في المؤسسات التربوية التي يدرسون فيها في جو آمن من خطورة العدى الوبائية، و لم نجد أمامنا سبيلا يمكن أن يحمي الطفل من هذا الوباء إلا التوعية الصحية، وبذلك تمثلت هذه الحلول في توعية تلاميذ المرحلة الابتدائية صحيا، من خلال بعض التدابير التي يمكن للمؤسسة التربوية أن تقوم بها، حسب ما يراه أساتذة التعليم الابتدائي، وتمثلت هذه التدابير في نشر المؤسسات التربوية للوعي الصحي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الالتزام الصارم بتطبيق البروتوكول الصحي، واثراء المقررات الدراسية بدروس حول الوعي الصحي وأهميته في وقاية الجسم من العدوى بالأمراض المعدية، وتنظيم أيام توعوية لفائدة التلاميذ بدعوة المؤسسات التربوية لأطباء، حتى يتعرف هؤلاء التلاميذ على الطرق الصحيحة للوقاية من العدوى الوبائية وكيفية التعامل مع المرض في حالات الإصابة، والتعرف على آخر المستجدات حول هذا الوباء،كذلك من بين الحلول المقترحة، إدراج نشاطات تربوية هادفة حول الوعي الصحي ضمن برنامج الأنشطة اللاصفية من خلال عرض مسرحيات حول الموضوع، كتابة قصص، انجاز مشاريع، مطويات وغيرها.

المصادر والمراجع:

1) بلعسلة، فتيحة (2019)/، الوعي الصحي في الكتاب المدرسي، تحليل محتوى كتاب التربية المدنية للمرحلة الابتدائية، مجلة المرشد، مخبر القياس والارشاد النفسي، جامعة الجزائر 2، 2 (7).
2) بوحوش، عمار، ومحمد، محمود (1999)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.
3) جميلة، محمد جميل هاشمي، وجميلة، عبد السلام جمال البشيشي، ووداد، فهد محمد صالح الغانمي، أماني (2017)، ممارسات معلمات رياض الأطفال خلال فترة الوجبة الغذائية وعلاقتها بتنمية العادات الغذائية الصحية للأطفال في مدينة جدة، مجلة بحوث التربية النوعية، 65 (47).
4) جودت، عزت عطوي (2007)، أساليب البحث العلمي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
5) الذكي، أحمد عبد الفتاح، فلية، فاروق (2004)، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
6) السيد، علي شتا (2003)، نظرية الدور والمنظور الظاهري لعلم الاجتماع، القاهرة، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

7) عباس، عبد المهدي الماضي، تحسين، عمران موسى (2018)، واقع الثقافة الصحية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، مجلة القادسية في الأدب والعلوم التربوية، 18 (2).
8) علي، إحسان شوكت، وفوزي، عبد الخالق (2017)، البحث العلمي مناهجه وأساليبه، دار المناهج للنشر والتوزيع.
9) عيشور، نادية (2020)، التعليم الالكتروني في مواجهة رزايا جائحة كورونا، الاستراتيجية الابتكارية وتحديات التنمية العربية، مجلة العلوم الانسانية، 8 (3).
10)غي، موريه، وآخرون (2005)، معجم علم السياسة والمؤسسات السياسية، ترجمة هيثم اللمع، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع.
11)قزامل، سونيا هانم علي (2013)، مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، حائل دار الاندلس للنشر.
12)كشرود، عمار الطيب (2007)، البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
13)محمد، علاء الدين (1999)، الصحة في المجال الرياضي، الاسكندرية، منشأ المعارف.
14)محمد، مسلم (2004)، منهجية البحث، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.
15)نبيل، عبد الهادي (2009)، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
16)نوار، شهرزاد، قير كلثوم (2020)، الثقافة الصحية والوعي الصحي، قراءة في المفهوم والدلالة مجلة التمكين الاجتماعي، 2 (2).
17)هشام، سيد عبد المجيد (2006)، البحث في الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية، مصر، المكتبة الأنجلو مصرية.

الموقع الإلكتروني:

1) الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية (2020)، بتاريخ 2021/01/25
www.who.int

تدريسية المعجم اللغوي في التعليم الثانوي: دراسة ميدانية

Teaching lexicon in Secondary Education: A Field study

إسماعيل الشقف

كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ جامعة محمد الخامس – المغرب

Smail Ech-chkaf

smailechchkaf@gmail.com

الملخص:

يعد المعجم اللغوي آلية أساسية في تنمية قدرة المتعلم على فهم المقروء، والمكتوب، ثم إعادة الإنتاج، إلا أن مستوى المتعلّم في هذا المجال أضحى يعرف تراجعا مهولا، لوحظ من خلال معاناته من عدة مشاكل تواصلية في مادة اللغة العربية؛ تمنعه من فهم جل ما يسمعه من أفكار داخل الفصل الدراسي، وتعيقه عن التعبير بما يجول في نفسه، والتواصل بكل طلاقة مع الآخرين؛ مما يجعله تائها بين الأفكار التي تنهال عليه، وغير محدق بها، لينتهي به الأمر إلى تراجع مستواه الفكري والتواصلي؛ وقد ساهمت في بروز هاته المشاكل عدة أطراف سنفصل الحديث عنها داخل البحث، من قبيل: المنهاج الدراسي؛ الأستاذ؛ المتعلم.. إلخ.

إن الهدف من إنجاز هذه الدراسة ينقسم إلى هدف معرفي يتجلى في الإلمام ببعض الصعوبات التي تواجه المتعلم في اكتساب اللغة عموما، والرصيد المعجمي خصوصا، وهدف مهاري يتمثل في اقتراح بعض الطرائق والاستراتيجيات الحديثة المثلى التي تساعد على تجاوز هذه العوائق، وتيسر عملية تعليم وتعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المعجم اللغوي؛ السلك الثانوي؛ إشكالات تدريس المعجم؛ استراتيجيات التدريس الحديثة.

Abstract :

The linguistic lexicon is considered as an instrument of developing the learner in comprehension of the legibleness and writing then reproducing, but the learner's level in this field becomes knowing a danger regression which observed through their suffering in many communicative problems in Arabic language,it prevents him to comprehend what he hears of ideas in classroom;as well as, it constrains him to express and to communicate fluently with others. All that, makes him aimless between the ideas coming;as a consequenceof that,his level is regressing ideologically as in communication.Many causes contribute in appearing these problems we will elaborate it inside of the research such as: curriculum,teacher, learner ..etc.

The objective from doing this study divided into knowledgeable adjective which seems in the awareness of some difficulties that face the learner in acquirement language commonly and lexical stock particularly, and adjective of skill that representing in proposing of such modern methods and strategies which helping to encroach these problems as to facilitate teaching and learning Arabic language.
Keywords: linguistic lexicon;secondary pathway; problems of teaching the vocabulary;modern strategies of teaching.

المقدمة:

تعد اللغة أداة -أصوتا- يعبر بها الفرد عن مكنونات نفسه الفكرية، والوجدانية؛ عبر توظيف عدة مستويات لسانية بشكل مضمر، منها ما هو صوتي؛ صرفي؛ تركيبي؛ دلالي؛ تداولي، وأخيراً معجمي، ولإنجاز هذا الأخير – المعجمي- لا بد للمتكلم أن يتوافر على مخزون مفرداتي، ومفاهيمي ذاتي مهم يصطلح عليه "المعجم الذهني".

وبالاطلاع على إنتاجات المتعلمين الشفهية، والكتابية – الفروض والامتحانات- في الممارسة الميدانية لوحظ معاناتهم من عدة مشاكل بهذا الخصوص، تتمثل في عجز أغلبهم عن فهم المقروء والمكتوب، أو التواصل بطلاقة في مختلف المواقف الخطابية، وهو ما أكدته مجموعة من التقارير والدراسات المنجزة في هذا الحقل (**المجلس الأعلى للتعليم، 2009، ص 49**)؛ مما يوحي بوجود أسباب قادت إلى هذا الوضع، نطمح إلى تبيانها في هذه الدراسة، مع اقتراح سبل كفيلة بردّه إلى جادة الصواب. ولفكّ رموز هذه الإشكالية ومحاولة تجاوزها نطرح عدة أسئلة تعيننا على ذلك، من قبيل: ما مدى حضور العنصر المعجمي في الوثائق التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي؟ وهل تتم أجرأتها فعليا داخل المؤسسات التعليمية؟ من الأطراف المساهمة في الوصول إلى هذه الوضعية؟ وكيف يمكن تجاوزها؟ ومن خلال نظرة استطلاعية في الأفق، نفترض أن سبب هذه الإشكالية يكمن في: إهمال الوثائق التربوية للشق المعجمي، وتغييب أجرأته الفعلية في الصفوف الدراسية. مشاركة عدة أطراف في طفوها على السطح، مثل: المنهاج الدراسي؛ المؤسسة المدرسية؛ الأستاذ؛ المتعلم؛ المؤطر التربوي. إدراج وسائل وطرائق حديثة - معاجم إلكترونية؛ خريطة الكلمة؛ ألعاب تربوية؛ أنساق كلامية مختلفة؛ اكتساب المهارات التواصلية- كفيل بتجاوز الإشكال المطروح. ولتمحيص هذه الفرضيات والتحقق منها، تمت دراسة الظاهرة انطلاقا من وثائق تنظم المجال المدروس، إضافة إلى اعتماد تقنيات إحصائية استكشافية ميدانية، مثل: الاستمارة؛ المقابلة الموجهة؛ الملاحظة العينية؛ وصولا إلى استنتاجات، واقتراحات وحلول.

أولا: دراسة في الوثائق التربوية

تؤطر العمل التربوي في السلك الثانوي عدة وثائق مرجعية تعمل على تنظيم الحياة المدرسية، وتحـــدد الغاية، والهدف من تدريس كل مادة على حدة، والوسائل والآليات الكفيلـــة بأجرأتهـــا وتحقيقهـــا، وارتباطا بموضوع البحث سأعمد في هذا المبحث على جس مدى اهتمام المؤسسات الموجهة للعمليـــة التربوية بمكون المعجم اللغوي، عبر تفحص الوثائق التربوية التابعة لها، وتحليل مضمونها، وذلك بجـــرد كل ما له علاقة بتدريس المعجم.

وعند تفحصها بإمعان اتضح أنها أولتللمعجم اللغوي أهمية عليا، مشيرة إلى ضرورة اكتســـابه،وكيفية تدريسه في بعض الأحيان،عن طريق النقاط الآتية:

- ✓ التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب، والتوليد، والمعجم **(اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999، ص.ص. 28. 29)**؛
- ✓ استعمال اللغة العربية في مختلف مجالات العلم والحياة؛
- ✓ التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية، وخارجها في مختلف مجـــالات تعلـــم المواد الدراسية **(مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009، ص. ص. 6. 7)**؛
- ✓ شرح المفردات انطلاقا من سياق ورودها، وتوظيفها في سياقات **مختلفة (مديرية المناهج والحيـــاة المدرسية، 2009، ص 36)**؛
- ✓ امتلاك المتعلمين القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا سليما، من خلال ما تراكم لديهم من رصيد معجمي، وصيغ صرفية، وظواهر تركيبية، واستعمالات تداولية **(مديرية المناهج والحيـــاة المدرسية، 2007، ص 13)**؛
- ✓ التواصل مع الآخر، وتبليغ الأفكار بوضوح **(مديرية المناهج والحيـــاة المدرســـية، 2007، ص 49)**؛
- ✓ إدراجه في منهجية تدريس النصوص في التوجيهات التربوية **(مديرية المناهج والحياة المدرســـية، 2009، ص 36)**.

ومن هنا نلاحظ أن الوثائق التربوية السابقة الذكر تتشابه في توصياتها الخاصة بتدريس المعجم، انطلاقا من أول وثيقة - الميثاق الوطني- وصولا إلى آخرها - الرؤية الاستراتيجية-، بشكل تزامني، حيـــث ركزت جميعها بشكل مباشر أو غير مباشر على تدريس المعجم اللغوي، وعـــده عنصـــرا لا يمكـــن الاستغناء عنه في فهم النص، وتحليله؛ إلا أن كل تلك التلميحات تنضوي تحت الكفايـــة التواصـــلية، دون إشارة صريحة إلى الكفاية المعجمية المستقلة الذات، والتي تعد ركيزة أساسية للوصول إلى الكفاية التواصلية، وهنا نتساءل عن مدى أجرأة هذه التوصيات في الكتاب المدرسي الذي يعد الوثيقة العميلة لكل الوثائق السابقة، وهو ما سنتطرق له في المبحث الموالي.

الكتاب المدرسي:

تحث بعض الكتب المدرسية في بداية كل مجال على ضرورة اكتساب المتعلم رصيداً معجمياً، في دلالة على استحضارها للكفاية المعجمية ضمن الكفاية التواصلية، في حين تغيب هذه الإشارة عن بعضها الآخر **(اربيحي، 2011-2012، ص. ص. 8. 46. 84)**، وقد اخترت كتابي: "الأساسي في اللغة العربية"، و"مرشدي في اللغة العربية" لدراسة أعمق في الموضوع باعتبارهما ممثلين للسلك الإعدادي، وكتابي "في رحاب اللغة العربية"، و "النجاح في اللغة العربية" بصفتهما ممثلين للسلك التأهيلي، قصد المقارنة بينها في الجهاز المعجمي المستعمل من ناحية الكم والكيف.

أما من ناحية الكم فهناك تفاوت في عدد الكلمات المشروحة على مستوى الجزء (النص)، أو الكل (الكتاب المدرسي)، خصوصا بين الكتب قيد الدراسة.

إن المعيار المعتمد في إحصاء الكلمات الغامضة يقوم على المقارنة بين الكلمات المشروحة، وغير المشروحة من ناحية الصعوبة، ومناسبتها للفئة المستهدفة، فإذا شرح الكتاب كلمة متداولة (أقراط) **(اربيحي، 2011-2012، ص 208)**، ولم يشرح كلمة أخرى غير رائجة لدىالفئة المستهدفة (الناصية)، اعتبرتها غامضة غير مشروحة.

يتضح أن هناك اختلافا بين الكتب المدرسية في نسبة المفردات المشروحة، وغيرها، حيث تجاوزت بنسبة طفيفة المفردات المشروحة المفردات غير المشروحة في كتاب "مرشدي"، بينما نقصت عنها في كتاب "الأساسي" بما يربو عن الربع، في حين ضاعفت نسبة المفردات الغامضة في "الرحاب" نسبة الكلمات المشروحة، أما كتاب "النجاح" فقد ثَنَّتْ المفردات المشروحة نظيرتها غير المشروحة.

ويلاحظ أن هناك تباين بين الكتب المدرسية في كمية الألفاظ المشروحة؛ إذ تميز "النجاح" بنسبة شرح كبيرة مقارنة بباقي الكتب، في مقابل "الرحاب" ذو النسبة القليلة، أما "الأساسي" و"المرشدي" فقد احتلا مرتبة وسطى بين الاثنين، فيما تقاربت كلها في نسبة الألفاظ الغامضة غير المشروحة.

يرجع هذا التفاوت والاختلاف في الشرح، والغموض إلى طبيعة النصوص المعتمدة، ومستوى العينة المستهدفة، إذ أن ما يناهز نصف الكلمات المشروحة، وغير المشروحة في "الرحاب" مرتبط بالنصوص الشعرية القديمة، المعروفة باللغة الصعبة والجزلة، والتي توجد كلها في وحدة واحدة من بين ثماني وحدات، مما يدل على أن الكتاب يشرح بكثرة في النصوص العسيرة الفهم، وبقلة في السهل منها؛ إلا أن هذا التبسيط ليس كافيا لتذليل الصعاب أمام المتعلمين، حيث ظلت النصوص صعبة المنال في خضم المفردات الكثيرة الغامضة بهذه الوحدة، أما الوحدات السبعة الأخرى فقد عرفت تكافؤا بين المشروح والغامض، وهذا يعود أحيانا إلى طبيعة المعجم اللغوي البسيط الموظف فيها، وأحيانا أخرى إلى اعتماد بعض المتون التي لا تناسب مستوى الفئة المستهدفة من ناحية اللغة أو الموضوع (**عارف، 2017، ص. ص. 165. 185. 194..)**، بل تناسب مستوى أقل منها.

وهو نفس الأمر الذي اتسم به كتاب "النجاح" الذي عرف شروحات كثيرة جراء اعتماده نصوصا شعرية قديمة (الموشح)، وإبداعية (المقامة)، ونقدية، ونظرية تزخر بمعجم لغوي صعب، مستوحاة من أمهات الكتب، مثل كتاب: "العمدة" لابن رشيق؛ "البيان والتبين" للجاحظ؛ "الموازنة" للآمدي؛ "أسرار البلاغة" للجرجاني.. إلخ.

كل هذه المراجع تعالج قضايا كبرى ذات مستوى عال يمكن تدريسها في السلك الجامعي، وهنا تظهر مفارقة أخرى بين المستوى العالي لدروس الأولى بكالوريا والمستوى المتوسط أو المتدني في بعض الأحيان بالنسبة للثانية بكالوريا على المستوى المعجمي أو الموضوعي، وهو ما يؤكد الحكم السابق القاضي بعدم التناسق، والتجانس بين الكتب المدرسية.

فيما نهج كتابا السلك الإعدادي نفس المنهج في شرح معجمهما اللغوي، وذلك بالشرح الكثير في النصوص ذات اللغة الوعثة، وبخلاف ذلك في النصوص البسيطة.

لكن بالرغم من غزارة المفردات المشروحة في كل الكتب السابقة فقد بقيت مجموعة من النصوص غامضة بسبب كثرة مفرداتها العسيرة الفهم، والتي تفرض على المؤلف شرح النص بأكمله أحياناقصد تبسيطها.

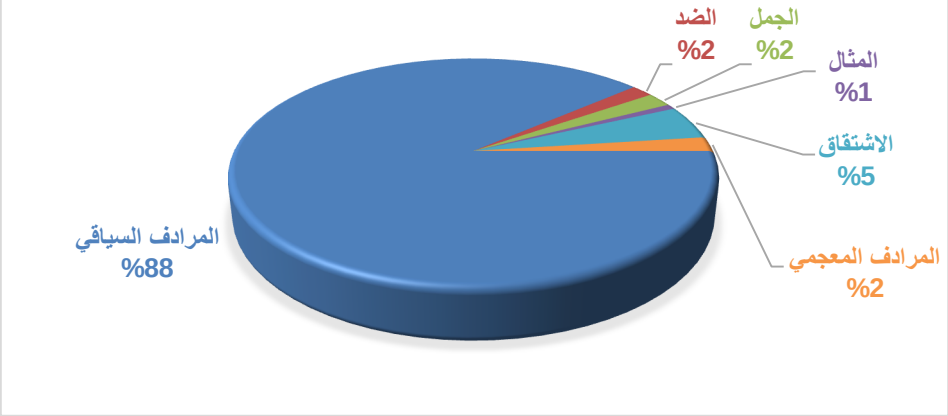
ولقراءة أعمق في الموضوع يجب علينا مقاربته من ناحية الكيف، أي كيفية بث المعجم اللغوي، وطرائق شرحه، حيث تشابهت الكتب قيد الدراسة في العديد من النقاط، واختلفت في بعضها الآخر، نبينها في الجدول الآتي:

طرائق شرح المعجم اللغوي في الكتب المدرسية

الكتاب	الشرح بالمرادف السياقي	الشرح بالضد	الشرح بالمثال	الشرح بالجمل	الشرح بالاشتقاق	الشرح بالمرادف المعجمي
الأساسي في اللغة العربية الثالثة إعدادي	كل المعجم المشروح سوى النماذج المذكورة في الصفحات جانبه			الصفحة: 59؛ 170؛ 165؛ 192	الصفحة: 59؛ 144؛ 210	الصفحة: 59؛ 197 مع إيراده في سياقه النصي
مرشدي في اللغة العربية الثالثة	"" ""	87؛ 202؛	64	136 177	10؛ 20؛ 28؛ 34؛	112

إعدادي		221			122	
النجاح في اللغة العربية؛ الأولى بكالوريا آ.ع.إ	,,,,,,,,, ,,,,,,,,,					62 237
في رحاب اللغة العربية الثانية بكالوريا آ.ع.إ	,,,,,,,,, ,,,,,,,,,	26		99	26؛ 37؛ 90؛ 166؛ 221	26

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه تفاوت الكتب قيد الدراسة في اعتماد طرائق الإيضاح اللغوي، حيث تميز كتاب "مرشدي" بتوظيفه جميع الأنواع بنسب مختلفة، أما كتابي "الأساسي"، و"الرحـــاب" فقـــد استعملا ما بين أربعة إلى خمسة أنواع متباينة من حيث الكم، فيما اقتصر كتاب "النجاح" على نوعين فقط؛ ويعاب عليها –الكتب- اكتفاؤها في غالب الأحيان بالشرح الترادفي السياقي؛ واعتماد الطرائق الأخرى بنسب قليلة، نوضحها في المبيان التالي:



رسم بياني رقم1: نسب طرائق الشرح اللغوي في الكتب لمدرسية

إن طغيان الشرح بالمرادف يجعل المتعلم نمطيا في الحصول على المعلومة؛ ويساهم في ضـــعف رصـــيده المعجمي، فلو قمنا على سبيل المثال بشرح الكلمة بضدها، لحصل على أربع كلمات بدل اثنتين، عبر بحثه أولا عن مرادف أو معنى الضد، الذي يقوده إلى استكشاف معنى المفردة المشروحة.

كما شابت الكتب السالفة في هذا الصدد عدة نقائص أخرى نجملها في النقاط الآتية:

أ. تغييبها للشرح بالصور خصوصا في المستويات الإعدادية؛

ب. شرح الكلمة دون اعتبار سياقها (**مرشدي 3 اع ص. ص. 112. 104**)؛

ج. شرح بعض المفردات الغامضة في نصوص متأخرة (تشرئب)، وعدم شرحها في النصوص السابقة لها؛ (**المرشدي ص. ص. 146 . 209**)؛

د. اختلاف المعجم اللغوي بين الكتب كما وكيفا يؤدي إلى اختلاف مستويات المتعلمين المعرفية والمعجمية.

نخلص إذن في هذا المبحث إلى تعدد الوثائق النظرية المؤطرة للتعليم الثانوي، والداعية إلى الاهتمام بالمكون المعجمي اللغوي، إلا أن الوثيقة الإجرائية لها –الكتاب المدرسي- أثبتت نقيض ذلك، من خلال تخبطها في مجموعة من المشاكل المعجمية كما وكيفا، مما يشير إلى المساهمة الكبيرة للكتاب المدرسي، أو بصيغة أخرى الجهات المسؤولة عن تأليفه في الضعف الذي يكابده المتعلم على المستوى المعجمي، وهنا نتساءل هل هذه الجهة هي المسؤولة فقط عن هذا الوضع؟ أم هناك جهات أخرى؟

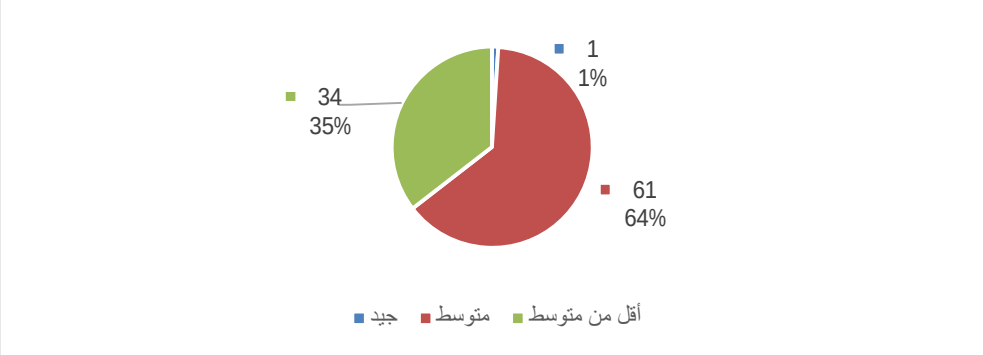
ثانيا: الشق الميداني: إشكالات تدريس المعجم

1.تحليل الاستمارة الخاصة بأساتذة مادة اللغة العربية: السلك الثانوي

تهدف هذه الاستمارة إلى الكشف عن واقع تدريس المعجم العام بالسلك الثانوي، ومختلف المشاكل التي تواجهه،وقد ساهمت في ملئها عينة بحث يبلغ عددها 103 أستاذ، بمختلف جهات الوطن، اعتمادا على مجتمع بحث يضم أساتذة مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي في المجالين الحضري والقروي.

وسننطلق في تحليل هذه الاستمارة من تقسيم بنودها إلى ثلاثة أقسام، بدءا بالأسئلة التي يعطي فيها الأستاذ معلومات عن المتعلم، مرورا بنفسه، ثم عن الكتاب المدرسي.

أ) ما تقييمك لرصيد المتعلمين المعجمي؟



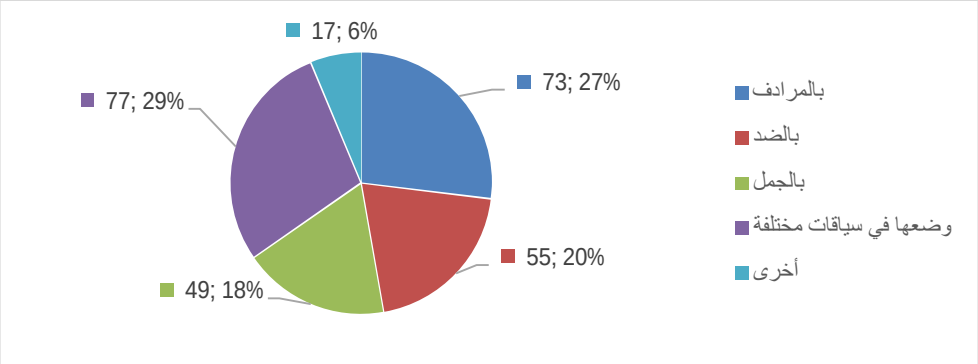
رسم بياني رقم 2: رصيد المتعلمين المعجمي

يعبر الرسم البياني (2) عن ضعف رصيد المتعلمين المعجمي، وذلك بكون نسبة 99٪ يتراوح مستواها بين المتوسط والأقل من المتوسط، بينما تتمتع نسبة 1٪ فقط بمستوى جيد؛ ويرتبط هذا النقص بعدة أسباب قدمتها عينة البحث، نفصلها في الجدول التالي:

أسباب ضعف رصيد المتعلمين المعجمي

متوسط	أقل من متوسط
■ ضعف القراءة والمطالعة الحرة؛ ■ التركيز في السلك الإعدادي على مكون علوم اللغة، وإهمال النصوص التي تغني رصيد المتعلم كالشعر والمؤلفات؛ ■ غياب الاستثمار؛ ■ غياب دور المكتبات المدرسية، عدم توظيف المتعلمين للمعجم؛ ■ عدم وجود رغبة لدى المتعلمين في تطوير رصيدهم المعجمي؛ ■ غياب الدقة في الشرح لا سيما أن بعض المصطلحات لا تتضمن الشرح الدقيق الذي يقتضيه استعمالها؛ ■ عزوف المتعلمين عن قراءة المؤلفات اللغوية والأدبية كذلك؛ ■ غياب استراتيجيات لتدريس المعجم.. ■ عدم تخصيص حصص خاصة بتدريس المعجم ■ المتعلم لا يوظف المصطلحات في سياقات أخرى مما يجعل رصيده المعرفي متوسط أو أقل؛ ■ غياب دور الأسرة والإعلام؛ ■ عدم توفر المتعلم على معجم سواء داخل الفصل أو خارجه؛ ■ تغييب المهارات التواصلية، خاصة مهارة القراءة في المستويات السابقة، وهو ما يؤثر سلبا على ملكة اللغة، وتطوير الرصيد المعجمي لدى التلاميذ؛ ■ المكتسبات السابقة غير متسقة وغير منسجمة معرفيا وتفتقد للامتداد؛	■ غياب إرادة جادة للتحصيل؛ ■ تهميش البرامج والتوجيهات لأهمية المعجم في تدريس اللغة؛ ■ ضعف نسبة المطالعة والانفتاح على الأدب الحديث والقديم منه؛ ■ ضعف التوظيف في القراءة والكتابة؛ ■ عدم الاهتمام بالمعجم كمكون أساس في المقرر الدراسي؛ ■ اللهجة؛ ■ العزوف عن المطالعة الحرة وقراءة الكتب المدرسية؛ ■ الانشغال بالهواتف الذكية وسوء استغلال مضامينها؛ ■ العزوف عن القراءة والبحث لتقوية الملكة المعرفية؛ ■ **جيد:** وجود مساجد تحفيظ القران الكريم في القرية

ب) ما الطريقة التي تعتمدها في شرح المفردات الواردة في مكون النصوص القرائية؟



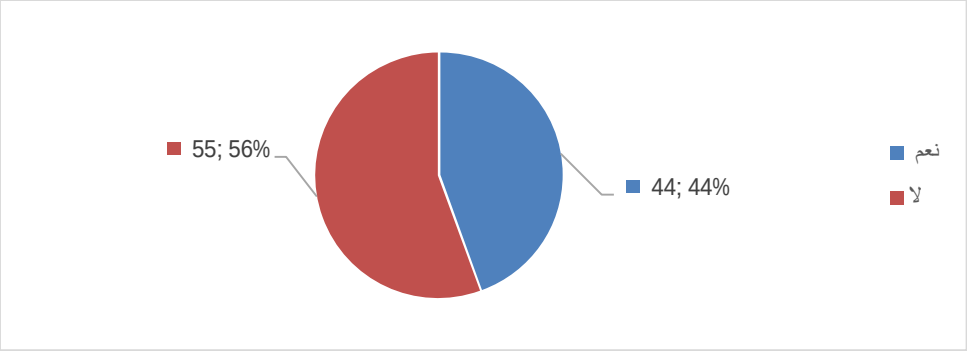
رسم بياني رقم 3: طريقة شرح المفردات الواردة في مكون النصوص القرائيةأخرى:

✓ أحيانا أوظفها جميعها حسب ما تفرضه الكلمة؛ ✓ أعتمد سياق النص لشرح المفردات وقد أستحضر مختلف السياقات التي تستعمل فيها المفردة من أجل جعل المتعلم ملما بمختلف استعمالات المفردة وتعدد دلالاتها بتعدد سياقات استعمالها.	✓ بالمقارنة، بالنموذج؛ ✓ تجسيدها ومحاكاتها؛ ✓ تقديمها بلغة أجنبية أحيانا؛ ✓ حسب النقطة المشروحة؛ ✓ الاستعانة بمعاجم لغات أخرى: أمازيغية فرنسية انجليزية. ✓ استثمارها في مكون التعبير والإنشاء؛

يبدو من خلال المبيان (3) أن الأساتذة يوظفون جميع الطرائق المقترحة بنسب متباينة؛ كانت في مقدمتها وضع المفردات في سياقات مختلفة، فشرحها بالمرادف والضد، ثم بالجمل، إلا أن هناك منهم من يجمع بين طريقتين، وهناك من يكتفي بواحدة منها، وهناك أيضا من يوظفها جميعها.

كما يلاحظ من خلال الخيار "أخرى" غياب طرائق واستراتيجيات تحفيزية تجذب المتعلم وتستهويه، وتساعده على تملك مخزون مفرداتي، والاقتصار على طرائق تقليدية ونمطية تذهب جو الحماس وتستبدله بالملل.

ت) هل تتقيد بمنهجية الكتاب المدرسي في تدريس درس "المعاجم" المقرر في مكون الدرس اللغوي؟ (الثالثة إعدادي)



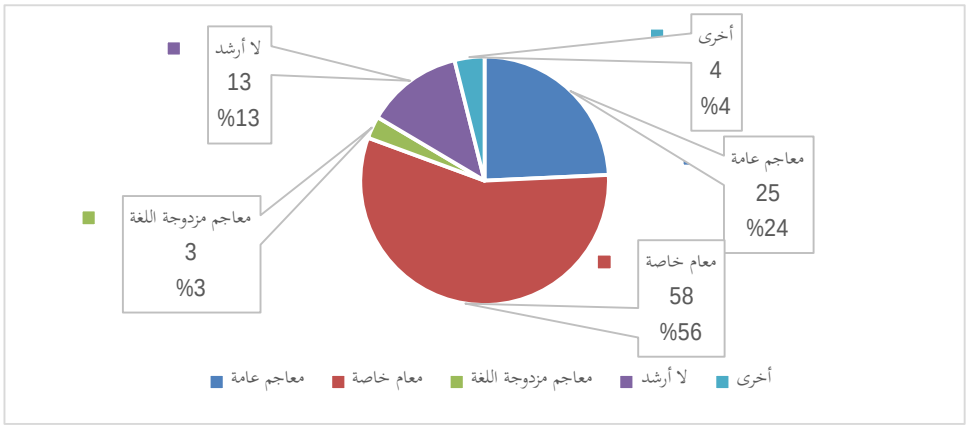
رسم بياني رقم 4: نسبة تقيد الأساتذة بمنهجية الكتاب المدرسي في تدريس درس "المعاجم"

تشير المؤشرات المرتبطة بهذا البند إلى اعتماد نسبة 44٪ من الأساتذة على المنهجية النظرية المقترحة في الكتاب المدرسي، والقائمة على تقديم تعريف للمعجم، وأنواع ترتيبه، باستعمال نماذج لكل منها على السبورة، بينما اتجهت فئة أخرى تناهز نسبتها 56٪ إلى الجمع بين النظري، والتطبيقي، والميداني أحيانا، وذلك بالاستعانة بعدة وسائل ومعينات ديدكتيكية، مثل:إعطاء نبذة تعريفية للمعاجم؛ ذكر أنواع المعاجم وشرح طرق البحث فيها؛ عرض مقطع فيديو يوضح كيفية البحث في معجم معين؛ تمرين شفوي تطبيقي، أو الاعتماد على شق نظري، وآخر تطبيقي على شكل ورشات للبحث في المعجمبالاستعانة بالخزانة المدرسية "درس ميداني".

وقد عبر بعض من الفئة الأولى أن اكتفاءهم بمنهجية الكتاب ليس برغبتهم الخاصة، بل بسبب غياب الوسائل المعينة على التطبيق في مؤسساتهم.

وعند أجرأة الاقتراحين، كانت الأفضلية للثاني على حساب الأول، حيث تميز عنه بالممارسة الفعلية للفعل التعلمي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستكشاف بعض الأمور الجديدة عنهم، مثل: الحاسوب، المكتبة، المعجم.. إلخ.

ث) ما نوع المعاجم التي ترشد المتعلمين إليها لشرح المفردات الواردة في الكتاب المدرسي؟



رسم بياني رقم 5: المعاجم المرشد إليها لشرحالمفردات الواردة في الكتاب المدرسي

إن الهدف من هذا السؤال، وملحقه يتمثل في قياس مدى تمييز الأساتذة بين المعاجم الخاصة والعامة من جهة، ومعرفة نسبة ممارستهم للبحث المعجمي من جهة أخرى.

ويتبين من خلال المبيان أعلاه أن نسبة 70٪ من الأساتذة قاموا بإرشاد المتعلمين إرشادا خاطئا، في حين اكتفت نسبة 13٪ بعدم الإرشاد؛ أما الفئة التي وجهت المتعلمين توجيها صحيحا فلا تتجاوز نسبتها 7 ٪، حيث قدمت العينة التي اختارت المعجم العام وسيلة للشرح أمثلة لا تنتمي إلى فئة المعاجم اللغوية.

إن هذه النسب تبرز أن معظم الأساتذة لا يفرقون بين المعجم اللغوي وباقي أنواع المعاجم، وذلك جلي في الخانة الموسومة ب: "المعجم الخاص"، حيث أرشدوا متعلميهم إلى معاجم خاصة حِسْبانا منهم أنها معاجم عامة، وهو دليل على قلة بحثهم فيها، مما يثبت مشاركتهم في الوضع الذي قاموا بتقييمه هم أنفسهم، وعدهم طرفا ينضاف إلى الأطراف المساهمة في تقهقر مستوى المتعلمين المعجمي؛ ويمكن رد هذه النتائج إلى غياب التكوين في هذا المجال.

2. تحليل الاستمارة الخاصة بمتعلمي السلك الثانوي

تروم هذه الاستمارة تقييم مستوى المتعلمين المعجمي اللغوي، وفي سبيل الوصول إلى هذا المبتغى الآنف الذكر تم توزيع الاستمارة على عينة بحث يبلغ عددها 347 تلميذا، مختارة من مجتمع بحث يتمثل في متعلمي السلك الثانوي من جميع جهات الوطن، ومجالاته.

ولتحليل مضامين الاستمارة وتحقيق الغاية السابقة تم تجزيئ مضامينها بشكل تراتبيهرمي يسمح باستقراء معارف المتعلم، واستثمارها في لخلوص إلى استنتاجات عامة، انطلاقا من علاقة المتعلم بـــ:

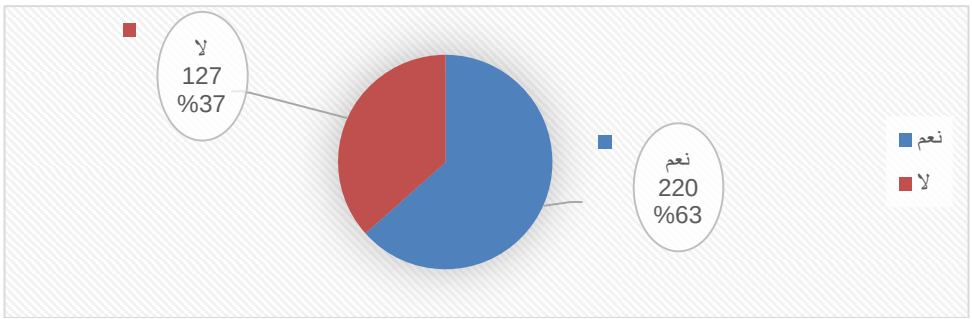
← نفسه (معلومات شخصية؛ القدرة الشرائية؛ الاهتمام بالمكون المعجمي..)

←المؤسسة التعليمية (المكتبة)

←الأستاذ

←الكتاب المدرسي

أ) هل لك وعي بدور المعجم؟

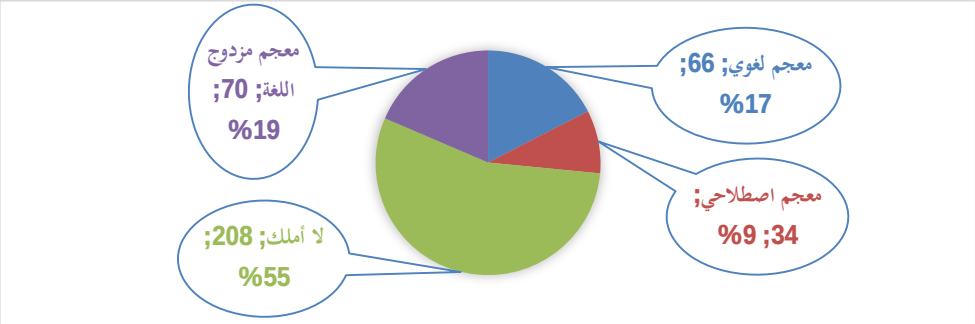


رسم بياني رقم 6: درجة وعي المتعلمين بدور المعجم

يسعى هذا السؤال إلى قياس درجة وعي المتعلمين بدور المعجم في حياتهم الدراسية والذاتية، وقد أفادت المؤشرات البيانية بجهل 37٪ من المتعلمين بوظيفة المعجم، بينما كانت الطائفة المتبقية والتي تناهز ثلثي العينة على علم بها، عبر تقديمها لمجموعة من الأدوار التي يقوم بها المعجم نفصلها كالآتي:

- إضافة رصيد معرفي - تعرف مصطلحات جديدة، وشرحها - يساعدني على فهم أسئلة الامتحانات - استثمار الكلمات التي تعرفت عليها في كتابة موضوع معين - تنمية رصيدي لكتابة بعض النصوص الإنشائية - أصادف كلمات غير الكلمة المراد شرحها فتغني رصيدي وتزيدني إدراكا ومعرفة ببعض الزوايا الغامضة من هذه اللغة الغنيّة؛ - تكلم اللغات بفصاحة، وتنمية رصيدي اللغوي - أتعلم عدة مصطلحات بلغات مختلفة - ترسيخ المفردات في الذهن، وتوظيفها في الإنشاء، وباقي مناحي الحياة.	- تعلم كيفية القراءة والكتابة - يساعدني في الدراسة - أفهم العديد من الكلمات وهذا يساعدني على إنشاء موضوع إنشائي رائع؛ - تنمية الفكر واكتساب المعرفة - معرفة المرادفات وتنوعها - التدرب على التكلم بلغات متعددة - يساعدني على كتابة الرسائل او التواصل مع شخص بلغة عربية فصيحة - من خلال ترسيخ معنى المصطلح الذي قمت بتحديده في ذاكرتي - عندما أقرأ مقالا إنجليزيا، أو أشاهد فيلما أجد كلمات صعبة أشرحها عن طريق المعجم.. إلخ.

ب) ما نوع المعجم العربي الورقي الذي تمتلكه؟



رسم بياني رقم 7: نوع المعجم العربي المتلك

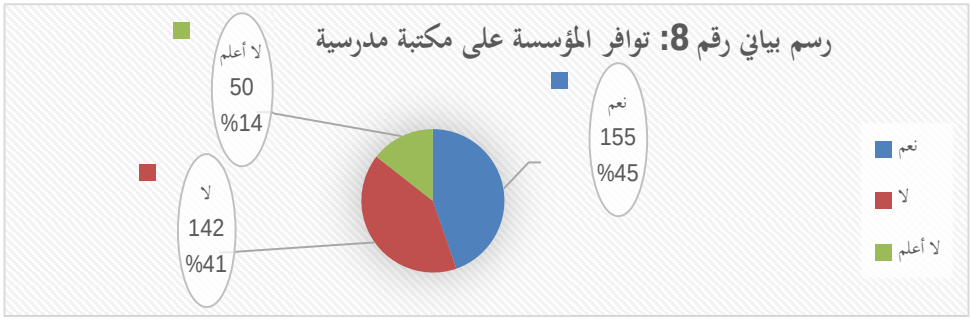
إن القصد من السؤال الذي بين أيدينا وملحقه يتمثل في معرفة نسبة المتعلمين الممتلكين لمعجم عربي، وأسباب عدم امتلاكه.

يوضح المبيان أن أغلب المتعلمين لا يملكون أي نوع من المعاجم، بينما تحوز فئة قليلة تقدر بـــ: 19٪ معاجم مزدوجة اللغة، في حين تملك نسبة غير ثابتة تناهز 26٪ معجما لغويا أو اصـــطلاحيا، كـــون النصف منها فقط من قدم دليلا على كلامه عبر إعطائه مثالا على ما يمتلكه.

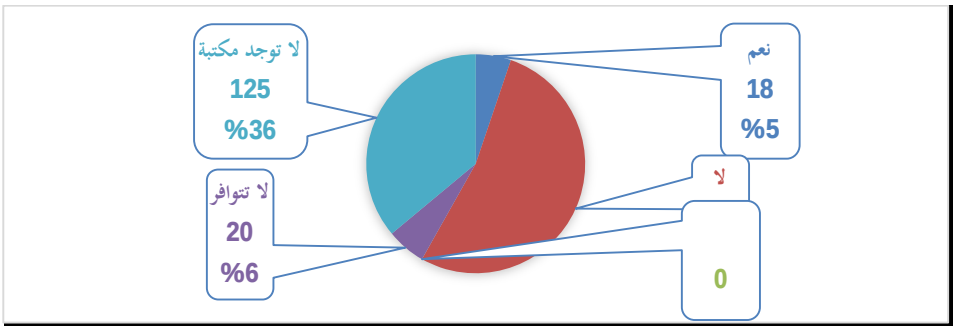
ويستخلص من النسب أعلاه مجموعة من الاستنتاجات هي كالتالي:

- ✓ عدم امتلاك المعاجم راجع إلى ضعف القدرة الشرائية، وغياب الاهتمام بالجانب المعجمي؛
- ✓ اهتمام المتعلمين بالمعاجم مزدوجة اللغة على حساب المعاجم العربية أحادية اللغة، يوحي بتفضيلها عليها، إما لأسباب وجدانية، أو نفعية، تتمثل في دخول سوق الشغل الـــذي يتطلـــب الإحاطـــة باللغات الأجنبية (فرنسية؛ إنجليزية)؛
- ✓ عدم تفريق المتعلمين بين المعاجم الخاصة والعامة، ومزدوجة اللغة، عبر تقديمهم أمثلة خاطئة عن كل فئة معجمية؛
- ✓ خلط المتعلمين بين المعاجم والمؤلفات العامة، دليل على قلة معرفتهم بالمجال، وبرهان أيضا إما على غياب التوجيه من طرف الأساتذة، أو خطئهم في ذلك، أو عدم تتبع المتعلمين لإرشاداتهم.

ت) هل تتوافر مؤسستك على مكتبة مدرسية؟



ث) هل تطلع على المعاجم المتوافرة في المكتبة المدرسية؟



رسم بياني رقم9: نسبة الاطلاع على المعاجم المتوافرة في المكتبة

إن الغاية من هذا البند، وملحقه هي قياس مدى توافر المؤسسات التعليمية على مكتبـــات مدرســـية، ونسبة ولوج المتعلمين إليها، إضافة إلى قدرتها على توفير عدة معجمية.

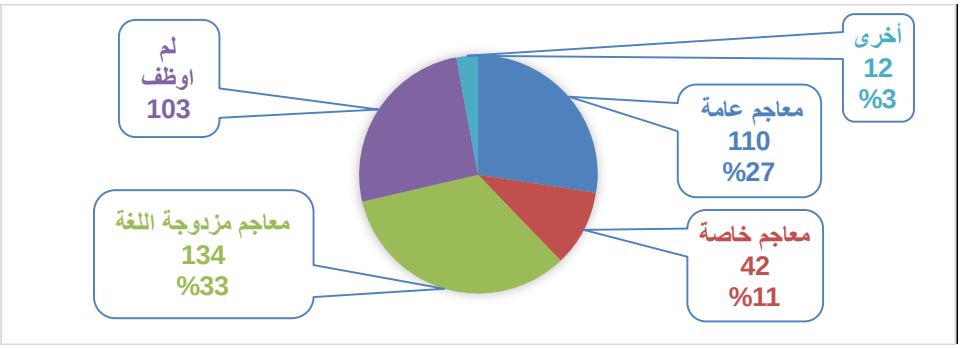
وقد أقرت نسبة 41٪ من المتعلمين بغياب الخزانات المدرسية في مؤسساتهم، ونسبة 45٪ بوجودها، بينما كانت النسبة المتبقية والمقدرة في 14٪ غير عالمة بوجودها من عدمه.

وعند توجيه السؤال بدقة أكثر حول نسبة زيارة المكتبة المدرسية، اتضح أن عدد المتعلمين الذين يلجون إليها لا يتجاوز 38 متعلما من أصل 155، أقر نصفهم (20) بغياب المعاجم فيها.

نستخلص من البند وملحقه عدة استنتاجات، من بينها:

- ✓ غياب المكتبات المدرسية في نصف المؤسسات التعليمية؛
- ✓ عدم اهتمام جل المتعلمين بالولوج إليها، لغياب وعيهم بأهميتها؛
- ✓ ما يقارب نصف المكتبات الموجودة لا تتوفر على عدة معجمية؛
- ✓ قلة اطلاع المتعلمين على المعاجم في حالة توافرها.

ج) حدد أنواع المعاجمالعربية -الورقية أو الإلكترونية- التي استعملتها في شرح الكلمات الصعبة التي صادفتك في دراستك أو مطالعتك الشخصية



رسم بياني رقم 10: أنواع المعاجم الورقية أو الإلكترونية المستعملة

يبرز الشكل التوضيحي قلة اطلاع المتعلمين على المعاجم العربية أحادية اللغة، حيث وظف ما يقارب 27٪ منهم معجما عاما، ونسبة 11٪ معجما خاصا، بينما حققت المعاجم مزدوجة أكبر نسبة من الاستعمال تعادل 33٪، في حين لم توظف نسبة 26٪ أي معجم في مسارها الدراسي.

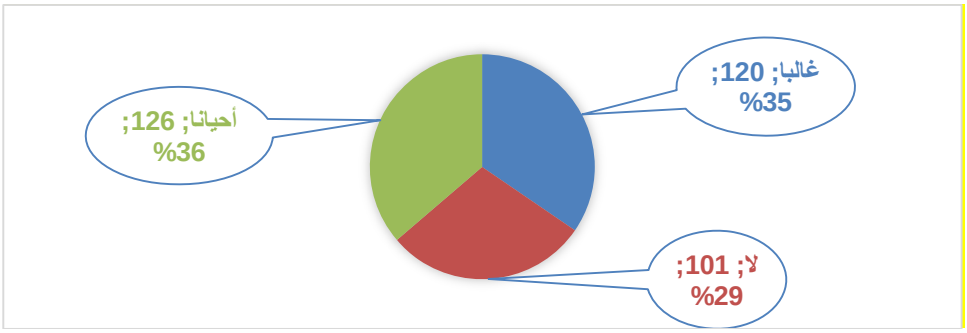
وتشير هذه البيانات إلى اهتمام المتعلمين الكبير بالمعاجم مزدوجة اللغة على حساب المعاجم اللغوية أو الاصطلاحية العربية، وذلك راجع لعدة أسباب ذكرناها سالفا في البند (2) من الاستمارة قيد التحليل، كما أكدت المعطيات المرفقة معلومة سابقة تحيل على الخلط الواقع في ذهن المتعلم حول مفهوم، ووظيفة المعاجم العامة والخاصة، ومزدوجة اللغة، والفرق بينها وبين الكتب العامة.

لكن وبالمقارنة مع البند (2) لوحظ ارتفاع نسبة امتلاك القواميس وتوظيفها عند إضافة الاختيار الإلكتروني من 26٪ إلى 41٪؛ وهو ما يدل على أن نصف المتعلمين يحوز وسيلة إلكترونية تعينه على توظيف المعجم في شرح المفردات، ولذلك ينبغي:

←استغلال المعاجم الإلكترونية لزيادة الإقبال على المعاجم؛ كحل بديل لمواجهة ضعف القدرة الشرائية؛ خاصة وأن معظمها لا يتطلب الاتصال بصبيب الإنترنت، وغير مكلفة ماديا.

←توجيه المتعلمين إليها، وتعليمهم كيفية استعمالها.

ح) هل يقوم أستاذ اللغة العربية بتوجيهك إلى البحث في المعجم لشرح المفردات والمصطلحات؟



رسم بياني رقم 11: نسبة توجيه الأساتذة للمتعلمين إلى البحث المعجمي

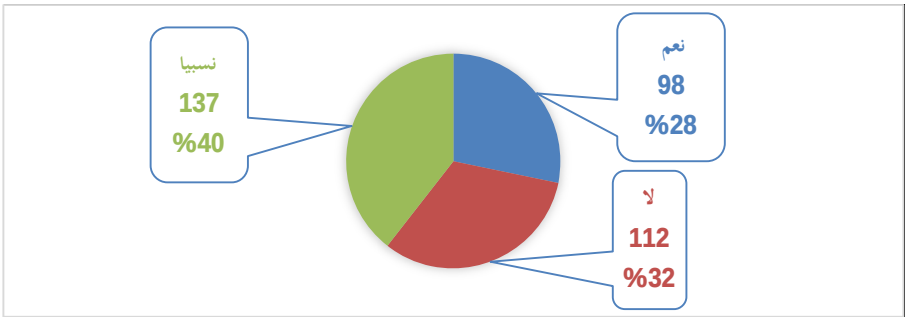
يرمي هذا البند إلى الكشف عن مسؤولية الأستاذ في التوجيه والإرشاد المعجمي، ومدى مشاركته في الخلط الحاصل لدى المتعلمين على مستوى مفاهيم المعاجم ودورها.

وقد بين الرسم البياني أن ثلثي الأساتذة يوجهون متعلميهم إلى البحث في المعجم إما بصفة دائمة أو بين حين وآخر، وهو ما يزيل جانبا من الافتراض الذي تم وضعه في البند (2) المتعلق بغياب التوجيه، ويبقي الجانب المرتبط بالتوجيه الخاطئ، كما يلقي بالجزء الأكبر من المسؤولية على المتعلمين بسبب مخالفة نصف العينة لإرشادات أساتذتهم.

وعند عقد مقارنة بين البند (4) من استمارة الأساتذة وهذا البند الذي نحن بصدده نستنتج:

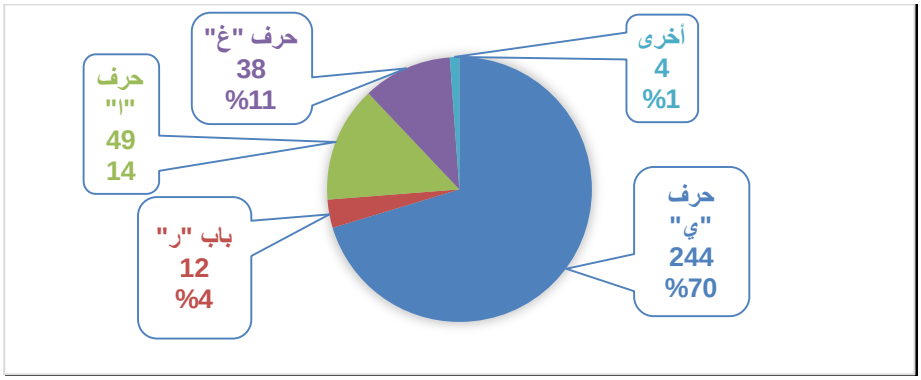
- ❖ مشاركة الأستاذفي عدم إدراك المتعلم لمفهوم المعاجم بشتى أنواعها، ووظيفتها الفعلية عبر توجيهه المضلل لهم؛
- ❖ مشاركة المتعلم أيضا في هذا الوضع عن طريق عدم ممارسته لمكتسباته الصفية، وعدم انقياده لإرشادات أساتذته عبر كفّه عن الفعل البحثي المعجمي رغم وعيه بدوره.

خ) هل ساعدك درس المعاجم المقرر في مكون الدرس اللغوي على تنمية قدراتك البحثية في المعجم؟



رسم بياني رقم 12: دور درس المعاجم في تنمية قدارت البحث المعجمي

د) حدد موقع كلمة "يستغفر" في معجم مرتب بطريقة ألفبائية أوائلية



رسم بياني رقم 13: موقع كلمة "يستغفر" في المعجم الألفبائي

جدول رقم 5: نسبة الأجوبة الصحيحة

المستوى	الأولى والثانية إعدادي	الثالثة إعدادي	الجذع مشترك	الأولى بكالوريا	الثانية بكالوريا
عدد المتعلمين	41	104	26	31	145
عدد الأجوبة الصائبة	15	32	6	6	28
أخرى		أجوبة خاطئة (4)			

إن الهدف من هذا السؤال، وملحقه يكمن في معرفة مدى استيعاب المتعلمين لدرس "المعاجم"، واستفادتهم منه، إضافة إلى اختبار قدرتهم على البحث في المعجم بمختلف أنواعه وأصنافه.

وقد عبرت نسبة 28٪ عن استفادتها من هذا الدرس، بينما انتفعت نسبة 40٪ بشكل نسبي، في حين لم تحصل نسبة 32٪ على أي قيمة مضافة منه، علما أن ما يقارب نسبة 11٪ من النسبة الأخيرة لم تدرسه بعد، كونها تنتمي إلى مستوى الأولى والثانية إعدادي.

لكن الرسم البياني (13) بين عكس ما صرحت به عينة البحث، خصوصا التي ادعت نسبية استفادتها، حيث كانت الفئة الموفقة في الإجابة عن السؤال لا تتعدى 25٪، بينما فشلت نسبة 75٪ في البحث عن الكلمة المحددة، ينتمي أغلبهم إلى السلك التأهيلي؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم اعتبار الاختيارين (حرف "غ"؛ وحرف "ا" همزة الوصل) إجابتين صحيحتين بناء على ترتيب المعاجم التي تتطلب إعادة

الكلمة إلى أصلها وتجريدها من الزوائد، أو المعاجم الحديثة التي تكتفي بإرجاع الفعل إلى الماضي مع الضمير "هو" دون إزالة الحروف الزائدة.

وبالعودة إلى الجدول أعلاه (5) لوحظ توفق 15 متعلما من متعلمي السنة الأولى والثانية إعدادي في إجابتهم رغم جهلهم بالدرس المسؤول عنه، وهو ما يحيل على ممارستهم للبحث المعجمي بشكل تطبيقي دون الحاجة إلى المنحى النظري.

إن النسب أعلاه تشير إلى عدم تمكن معظم المتعلمين من الكفايات البحثية المعجمية، يمكن تفسيرها بعدة ملاحظات مستنبطة من البنود السابقة، نفصلها على الشكل التالي:

- ← تفوق متعلمي السنة الثالثة إعدادي على باقي الأسلاك مرتبط بجدة اكتسابهم لكفايات الدرس؛
- ← إخفاق جل متعلمي السلك التأهيلي يرد إلى نسيان طريقة البحث بسبب انعزالهم عن الممارسة الفعلية؛
- ← عدم توفر المتعلمين على معاجم يحول دون تطبيق ما تعلموه؛
- ← الممارسة هي الأصل في اكتساب القدرة البحثية المعجمية، وهو ما أثبته متعلمو السنة الأولى والثانية إعدادي؛
- ← عدم تمكن جل المتعلمين من الإجابة دال على فشل طريقة تدريس هذا الدرس، وسوء استثماره من طرف المتعلمين.

ثالثا: استنتاجات

نستخلص إذا من المبحث الأول والثاني عدة استنتاجات مرتبطة بكل المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية، نجملها في النقاط الآتية:

المنهاج والكتاب المدرسي:

أ. غياب التصريح بالكفاية المعجمية في المنهاج الدراسي، وإهمالها في متنه؛

ب. غياب رؤية واضحة في يناء المقررات الدراسية، تقوم على التأسيس، والتراكم، ثم التناغم والانسجام، مثل إدراج درس "المعاجم" في مقرر السنة الثالثة إعدادي عوض الأولى إعدادي؛

ج. قلة الشروح المعجمية في الكتاب المدرسي، وشح طرائق التفسير والتبسيط؛

د. غياب الجانب الإنتاجي في درس اللغة العربية الحالي، إلا في المراقبة المستمرة (الفروض)، مقارنة بالجيل السابق الذي كان ينتج كل أسبوع أو أسبوعين من المعجم الذي تم ترويجه في باقي المكونات؛

ه. نقص في الخبراء التربويين في جميع المجالات، وعدم استشارتهم إن وجدوا في اختيار النصوص، والصور، والمادة اللغوية المدرسة؛

و. حضور الانسجام بين مكونات المادة على صعيد المنهاج، وغيابه على مستوى التنفيذ والإجراء، حيث نجد أن القراءة لا علاقة لها بالكتابة، عبر تلقي المتعلم رصيدا معجميا في النصوص القرائية لا يلائم المهارة التي سينتج فيها، ونذكر على سبيل المثال: وضع مهارة خطاب السرد والوصف في مجال القيم الإسلامية بدل إدراجه ضمن المجال الاجتماعي.

الأستاذ:

أ. الاقتصار على طرائق تقليدية ونمطية تذهب جو الحماس وتستبدله بالملل، وتغييبطرائق واستراتيجيات تحفيزية تجذب المتعلم وتستهويه، وتساعده على تملك مخزون مفرداتي؛

ب. اكتفاء نصفهم بالمنهجية النظرية في تدريس درس المعاجم، دون اللجوء إلى الجانب التطبيقي؛

ج. عدم الإحاطة بالمجال المعجمي؛

د. الخلط بين أنواع المعاجم؛

ه. التوجيه الخاطئ للمتعلمين.

المتعلم:

أ. عدم امتلاك المعاجم راجع إلى ضعف القدرة الشرائية، وغياب الاهتمام بالجانب المعجمي؛

ب. اهتمام المتعلمين بالمعاجم مزدوجة اللغة على حساب المعاجم العربية أحادية اللغة، إما لأسباب وجدانية، أو نفعية، تتمثل في دخول سوق الشغل الذي يتطلب الإحاطة باللغات الأجنبية (فرنسية؛ إنجليزية)؛

ج. خلط المتعلمين بين المعاجم الخاصة والعامة، ومزدوجة اللغة، والمؤلفات العامة؛

د. عدم تقيد المتعلمين بإرشادات أساتذتهم، وسوء استثمارمكتسباتهم؛

ه. نفور المتعلم عن المكتبة المدرسية لغياب وعيهم بأهميتها؛

و. قلة اطلاع المتعلمين على المعاجم في حالة توافرها؛

ز. عدم توفر المتعلمين على معاجم يحول دون تطبيق ما تعلموه؛

ح. استهتار المتعلم العلمي بدورالمعجم العربي، وعده مرتبطا بالمتعلم الأدبي فقط، وأن المتعلم ذو التخصص العلمي في غنى عنه، خاصة مع الوضع الحالي الذي تدرس فيه العلوم بلغة أجنبية؛ وهذه النظرة نظرة قاصرة لا تراعي التغيرات التي تطرأ على المجال التعليمي بمر السنين، فأول من يحتاج إلى المعجم العربي -إذا افترضنا رجوع التعليم إلى تدريس المواد

العلمية باللغة العربية كما جاء في القانون الإطار الـــذي يـــنص علـــى التـــدريس بالتنـــاوب اللغوي(وزارة التربية الوطنية، 2019، ص4؛ 18)- هـــو المـــتعلم العلمـــي لحاجتـــه الماســـة إليه في وصف أعضاء الإنسان بشكل دقيق، واستيعاب المصطلحات العلمية وتوظيفها.

المؤسسة التعليمية:

أ. غياب المكتبات المدرسية في نصف المؤسسات التعليمية؛

ب. ما يقارب نصف المكتبات الموجودة لا تتوفر على عُدّة معجمية.

المؤطر التربوي:

أ. عدم تكوين الأساتذة في المجال المعجمي؛

ب. غياب المواكبة.

رابعا: مقترحات حلول

إن الاستنتاجات السابقة تؤكد الفرضـــيات الـــتي تم وضـــعها في بدايـــة المقـــال، والقاضـــية بمشاركة عدة أطراف في الوضع المزري الذي وصـــل إليـــه مســـتوى المـــتعلم المعجمـــي، وقصـــد إيجاد مخرج لهذه المشاكل نقترح مجموعة من الحلول المســـتقاة مـــن أجوبـــة الأســـاتذة الممارســـين، والمقابلات الشفهية التي تمت برمجتها مع خـــبراء تربـــويين لهـــم بـــاع طويـــل في الميـــدان ممارســـة وتنظيرا، وتكوينا (محمد أحميـــد؛ علـــي آيـــت أوشـــان؛ فاطمـــة الحســـيني)، إضـــافة إلى بعـــض المقترحات النابعة من ذات الباحث، نوردها على الشكل الآتي:

أ. تقوية الحضور المعجمي في الممارسة التعليمية في كل مكونات المادة؛

ب. حث المتعلمين على البحث في المعاجم والقواميس لاكتساب الكفايـــة المعجميـــة، الـــتي تعـــد مدخلا للمرور إلى الكفاية التواصلية، إذ لا يمكن للمتعلم التواصـــل مـــع النصـــوص وفهمهـــا دون حيازة رصيد معجمي يعينه على ذلك؛

ج. استغلال المعاجم الإلكترونية لزيادة الإقبال علـــى قراءتهـــا؛ كحـــل بـــديل لمواجهـــة ضـــعف القدرة الشرائية؛ خاصة وأن معظمها لا يتطلب الاتصال بصـــبيب الإنترنـــت، وغـــير مكلفـــة ماديا؛

د. توجيه المتعلمين إليها، وتعليمهم كيفية استثمارها؛

ه. تفعيل دور المكتبة، والتشجيع على البحث العلمي؛

و. تكليف المتعلمين بكتابة نصـــوص قصـــيرة بأســـلوبهم الخـــاص، وذلـــك بتوظيـــف المعجـــم المكتسب في النصوص القرائية؛

ز. تنظيم أنشطة معجمية كنشاط القـــراءة، والابـــداعات المختلفـــة لتـــداول المعجـــم المـــدرس، وتخصيص جائزة مشجعةومحفزة للمتعلمين المتميزين؛

ح. تخصيص حصة مستقلة بالمعجم في إطار الأنشطة التعليمية لاستثمار المعجم بشكل جماعي؛

ط. عقد ندوات يتعرف التلميذ من خلالها كيفية التعامل مع المعجم، ويطلع على أساليب القراءة؛

ي. تشجيع التلاميذ على زيارة الخزانة والمكتبات بشكل يومي حتى يتعود على البحث في المعاجم؛

ك. ترسيخ الكفاية المعجمية واللغوية، وتخصيص إطار مرجعي لها يفصلها عن الكفاية التواصلية.

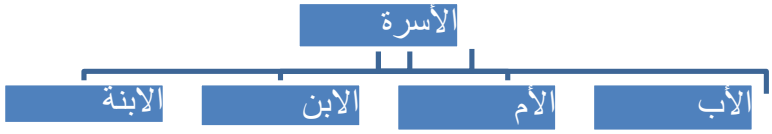
ل. ضرورة التفكير أولا في الرصيد المعجمي والاصطلاحي الذي سيحتاجه المتعلم في مجال أو وحدة معينين، قبل إعداد المناهج والبرامج الخاصة بمادة اللغة العربية، وأن يكون هذا الرصيد مدخلا للتداول في مكونات المجزوءة، قصد ترسيخه، واستيعابه، وأيضا محط تقييم وتقويم يحتم على المتعلم الانتباه إلى الدرس ومعجمه، ويحفزه على إدراكه، فحفظه ثم توظيفه، سعيا للحصول على نقطة عالية.

م. اعتماد معجم حي وظيفي في الكتب المدرسية، يعتمده المتعلم في حياته اليومية، وذلك بربطه بالنصوص المقررة أولا، وبحاجيات المتعلمين ثانيا، ثم بالاستعمال ثالثا؛

ن. الاستعانةبالبيداغوجيا الفارقية، بحيث يعمل الأستاذ مع المتعلمين المتفوقين على إغناء رصيدهم المعجمي، بينما يطبق مقاربة أخرى مع المتعلمين المتعثرين تتجلى في العمل بتقنيات حديثة محفزة، يشعر فيها المتعلم بأنه مبدع، ومنتج، كالمسابقات التي تدخل في إطار بيداغوجيا اللعب، نفصلها في النقاط الآتية:

- الانطلاق من الكلمة الغامضة في النص، مطالبة الأستاذ المتعلم الإتيان بمرادفها، وآخر بضدها، وآخرون بجمل مفيدة تتضمن الكلمة المشروحة، وضدها، وأحيانا ومرادفها، وهكذا دواليك.. ؛
- مطالبة المتعلمين بتكوين جمل سليمة لغة وتركيبا، انطلاقا من كلمات مبعثرة؛ وهنا لا يجب أن ننسى أن اللغة ترتبط أيضا بالتركيب، فالمتعلم عندما يفكر بالعامية، يضع الاسم أولا ثم يليه الفعل، بينما يجب عليه في اللغة العربية الفصحى تقديم الفعل على الاسم؛ وهنا نعلمه كيفية التفكير باللغة العربية؛
- اعتماد لعبة "القرعة"، عن طريق اختيار المتعلم كرة من الكرات التي تحوي كلمة معينة، وتكليفه باختيار مرادفها، انطلاقا من السبورة؛

- بائع الكلمات: حيث يقوم متعلم بتوزيع الكلمات على التلاميذ في أوراق مطوية، ويطالب كل تلميذ بتوظيفها في جملة؛
- الكلمات المتقاطعة؛
- شرح الكلمة بمختلف الطرائق والتقنيات التي بإمكانها أن تغني رصيد المتعلم المعجمي، مثل الشرح بـ: المرادف في سياقات متعددة/ بالضد/ المشترك اللفظي/ التوليد الدلالي والمعجمي/ الشبكات المعجمية،
- تكليف المتعلم بإنشاء نص مختلف عن الأصلي بحل الكلمات الموظفة فيه؛
- خريطة الكلمة: نستخرج منها كل الكلمات المرتبطة بها، مثل شجرة الأسرة:



- اعتماد تقنيات تقوم على الصورة والصوت والحركة في مختلف المستويات، خاصة الصغرى منها، كون الكتب المدرسية تفتقر إلى الصور التي تساعد المتعلم على الملاحظة والتعبير، ومن تم تنمية الرصيد المعجمي، وينبغي أن تتوافر في هذه الصور شروط فنية تستطيع جذب وإثارة المتعلم للتعبير عنها، يضعها خبراء ومتخصصون في المجال؛
- إحياء الدرس المعجمي عبر الرجوع إلى مكون التعبير والإنشاء بعده مجالا لترويج الكلمات المحصلة في المكونين الآخرين، باعتبار مكون النصوص مدخلا، ومكون الدرس اللغوي آلية للكتابة والتعبير، ثم مكون التعبير والإنشاء مخرجات يتم فيه تداول المكتسب اللغوي والقرائي؛ إضافة إلى وجوب وضع المفردات اللغوية مقرونة بشروحاتها ومفاهيمها في بداية كل مجال، أو في آخر الكتاب المدرسي، ليكون المعجم مع المتعلم طيلة دراسته سواء في الابتدائي أو الثانوي، وصولا إلى الجامعي؛ شرط مراعاته مستوى الفئة المستهدفة، وشاملا للكلمات الموظفة في مقرر كل مستوى على حدة، وذلك للتعود على استعماله بشكل متدرج، كالآتي:

-معجم وظيفي بسيط في المرحلة الابتدائية والإعدادية؛

-الانتقال إلى استخدام المعاجم التراثية في المرحلة التأهيلية وتعليمهم كيفية البحث فيها.

-إضافة مكون المعجم إلى مكونات اللغة العربية: وتدريسه مرة في أسبوعين في السنة الأولى والثانية إعدادي مثل ما يعمل به في مكون المؤلفات في السنة الثالثة إعدادي؛

الخاتمة

نخلص في هذه الدراسة إلى وجود مجموعة من النقائص التي تشوب مختلف مكونات الفعل التعليمي التعلمي، حاولنا جاهدين ترميمها ببعض المقترحات الواردة أعلاه، والتي ربما تمكن من تحسينها، لتستفيد منها كل الجهات التالية: واضعو المناهج؛ مؤلفو الكتب المدرسية؛ الأساتذة؛ المؤطرون التربويون؛ المكلفون بتدبير وإدارة المؤسسات التعليمية.

المصادر والمراجع:

1) اربيحي، محمد، وآخرون (2011-2012)، مرشدي في اللغة العربية، كتاب التلميذ (ة) السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، ط7.
2) عارف، عبد الغني وآخرون (2017)، في رحاب اللغة العربية، كتاب التلميذ (ة) السنة الثانية بكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.
3) العسري، الحبشي وآخرون (2017)، الأساسي في اللغة العربية، كتاب التلميذ (ة) السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.
4) اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المغرب.
5) المجلس الأعلى للتعليم (2009)، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008م، كتيب اللغة العربية، المغرب.
6) مديرية المناهج والحياة المدرسية (2007)، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، حسان، الرباط.
7) مديرية المناهج والحياة المدرسية (2009)، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية، بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، حسان، الرباط.
8) مقابلة شفهية موجهة مع د. علي آيت اوشان، أستاذ التعليم العالي، مكون بالمركز الوطني لتكوين المفتشين بالرباط، بتاريخ 25 أبريل 2019، على الساعة 12.
9) مقابلة شفهية موجهة مع د. محمد أحميد، أستاذ التعليم العالي، مكون بالمركز الوطني لتكوين المفتشين بالرباط، بتاريخ 04 أبريل 2019، على الساعة 16.
10) مقابلة شفهية موجهة مع دة. فاطمة الحسيني، أستاذة التعليم العالي، مكونة بالمركز الوطني لتكوين المفتشين بالرباط، بتاريخ 28 مارس 2019، على الساعة 14:30.
11) وزارة التربية الوطنية، (2019). قانون إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب.

سؤال التطوير التربوي في النظرية التربوية الإسلامية: قراءة في النسق المعرفي للمنطلقات والآفاق

The question of educational development in Islamic educational theory: A reading in the epistemological pattern for premises and prospects

إلياس الهاني

باحث في سلك الدكتوراه/ جامعة محمد الأول- وجدة- المغرب

Elyass Elhani

Elhani91@hotmail.com

الملخص:

إنّ ضخامة التحديات وتزاحم المشكلات التي تواجهه المجتمعات الإسلامية سببه ما في النفوس من مفاهيم وتصورات، وقيم واتجاهات؛ لذلك كانت دراسة النظم التربوية التي تفرز هذه المحتويات النفسية وتوجهها أمرا يأتي في رأس قائمة الواجبات التي تتطلّبها المسؤوليات المفروضة، لأن في تغييرها تغيير لما في المجتمع من أحوال اجتماعية واقتصادية وأزمات سياسية وغير ذلك.

ومعلوم أن كل مناهج التربية تعتمد على نظريات ترشدها وتوجه سلوكها، كل نظرية تعتمد على فلسفة أو أكثر تستمد مبادئها ومفاهيمها منها، وباعتبار النظرية التربوية الإسلامية المسترشدة بالأفكار والمعايير والممارسات ذات القيمة الباقية في التراث الإسلامي تمثل نسقا معرفيا تساؤل اليوم إطارها الفكري ذات المبادئ والتصورات والمفاهيم المستقاة من التراث التربوي الإسلامي، وتقتضي مواصلة تطوير الكثير من قواعدها انطلاقا من أسسها المؤسسة لآفاق أرحب تستجيب لحاجيات العصر، وعليه فإن الدراسة ستتناول مفهوم النظرية التربوية الإسلامية وإمكانية تطوير جوانبها ودواعيها وآثارها.

الكلمات المفتاحية: النظرية التربوية الإسلامية- التطوير التربوي- النسق المعرفي..

Abstract:

It is undeniable that tremendous challenges and crowded problems faced by Islamic societies are due to what the concepts, perceptions, values and directions in the souls. Hence, the study of educational systems, producing these psychological content and guiding it, is something comes at the top of the duties required by the permanent responsibilities. Thus, changing such systems reflects the change of the society in terms of economic and social conditions as well as political crises and a like.

It's commonly known that all education methods are based on certain theories rationalizing and guiding their behaviors. Every theory, then, depends on a given philosophy more or less drawing upon its principals and concepts from it. Provided that Islamic educational theory guided by ideas, criteria and practices of the remaining value in Islamic heritage represents an epistemological pattern which questions nowadays its intellectual framework of principles, perceptions and concepts derived from Islamic educational heritage, and which requires proceeding the development of many of its bases that establish very-welcomed prospects responding to the contemporary age. Therefore, this study is intended tackle the concept of Islamic educational theory and the possibility of developing its aspects, its motives and its effects.
Keywords: Islamic Educational Theory_ Educational Development_ Epistemological Pattern..

المقدمة:

تتضمن النظريات التربوية أبعادا متعددة تحكمها شبكة من التفاعلات المتنوعة، لتطرح عدة قضايا مرتبطة بأهداف كبرى قصد التوصل إلى أجود النتائج وأحسنها، وتحظى هذه النظريات باهتمام بالغ كونها المنطلق الأساسي والمرتكز الأساس في بناء المجتمعات، ولكونها تمثل رؤية معينة للعالم يرجى بكل الوسائل تجسيدها عمليا في واقع الإنسان، ومن هنا يبدو أن البحث في هذه النظريات التربوية مرتبط بمضامينها الفلسفية والفكرية، وأهدافها وأساليبها، في رؤية للكون والحياة والمجتمع والإنسان رغم تباينها واختلافها، لكنها تصب جميعا في إطار مشروع حضاري متكامل، وبناء شخصية إنسانية متوازنة، مع خلق واقع روحي يمنح للتجربة الإنسانية تكاملا ذاتيا وموضوعيا وارتقاء وجدانيا.

والجدير بالذكر أن غايات النظريات التربوية المعاصرة تروم تحقيق النهوض الحضاري، وبناء الشخصية الإنسانية والفاعلية في المجتمع، والتطور العلمي والارتقاء الوجداني تكتسي أهمية كبرى من حيث راهنيتها التي يشهد اعتمادها بالدول والحكومات والمنظمات، من خلال عملية تطوير النظم التربوية إلى جانب التغيرات التي تعرفها المنظومات التربوية على مستوى المفاهيم والمنهج والتصورات.

انطلاقا مما سبق يمكن إجمال أهداف البحث في إبراز الحاجة إلى نظرية تربوية إسلامية في ظل التحولات المعاصرة المتعددة تعتمد على مبادئ وموجهات من القرآن والسنة مسترشدة بمعالم المشاريع التربوية الحديثة والمعاصرة، وكذا إبراز آفاق استثمار المشاريع التربوية الفكرية ومدى مساهمتها في تطوير النظرية التربوية الإسلامية.

من خلال الأهداف المعلنة يمكن تحديد إشكالية البحث في: ما مدى إمكانية تطوير النظرية التربوية الإسلامية؟ وكيف يمكن بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة من خلال عملية التطوير التربوي؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات لابد من وضع فرضيات ستكون هي المنطلق الذي تنطلق منه الدراسة ليتم تمحيصها ومدى تحققها في نهاية البحث: فالحاجة ماسة إلى نظرية تربوية إسلامية معاصرة تستوعب

الموجود وتظهر انعكاساتها، والتطوير التربوي ضرورة معرفية ومنهجية لاستيعاب المتغيرات الحاصلة على مستوى المفاهيم المؤسسة للنظرية التربوية الإسلامية.

اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التحليلي: حيث قمت بوصف عام ومجمل للنظرية التربوية الإسلامي ولمظاهرها، مع تحليل محتواها، والمنهج الاستقرائي والاستنباطي: وذلك من خلال استقراء وتتبع الجهاز المفاهيمي للنظرية التربوية الإسلامية وعلى الموجهات والمعالم التربوية والمنهجية المتضمنة لمفاهيمها لاستثمارها وتطويرها.

من الأسباب التي جعلتني أشتغل على هذا الموضوع، اشتغالي على موضوع النظرية التربوية الإسلامية في سياق بحثي لنيل شهادة الماستر من المدرسة العليا للأساتذة بتطوان المغرب، والحاجة إلى تطوير وتجديد المفاهيم المؤسسة للنظرية التربوية الإسلامية في جانبها التأصيلي، وأهميتها في إيجاد آفاق تربوية ومنهجية تستوعب المتغيرات وتستجيب للحاجات.

تتجلى أهمية البحث في كونه يعتبر خطوة أولية نحو استثمار المشاريع التربوية والإصلاحية في تجديد المفاهيم ومنها تطوير مفاهيم النظرية التربوية الإسلامية، ويساهم في بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة تكتسب طابع الأصالة والمعاصرة في جانبها التربوي والمنهجي، ويمكن إجمال صعوبات الدراسة في ندرة المراجع والمصادر التي تناولت المفاهيم المؤسسة للنظرية التربوية الإسلامية تأصيلا وتنزيلا حيث تعذر عليّ الوصول إليها، ما جعلني أشتغل على المجمع حوله بين علماء التربية الإسلامية، وقد اشتغلت على النظرية التربوية الإسلامية من حيث تأصيلها، وأسسها وسماتها ومصادرها، إضافة إلى مظاهر التطوير التربوي وسبله الموصلة إليه، وبعد بحث وتنقيب على دراسات مرتبطة بموضوع بحثي لم أجد ما له علاقة بشكل أو بآخر بالموضوع الذي أشتغل عليه في حدود علمي، اللهم دراسة الدكتور ماجد عرسان الكيلاني بعنوان: "تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية دراسات منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية" طبع دار ابن كثير 1405هـ -1985م.

وقد جاءت خطة البحث على الشكل التالي:

أولا: النسق المعرفي للنظريات التربوية

ثانيا: النسق المعرفي للنظرية التربوية الإسلامية

ثالثا: التطوير التربوي وآثره

رابعا: دواعي تطوير النظرية التربوية الإسلامية المعرفية والمنهجية والقيمية

خامسا: جوانب تطوير النظرية التربوية الإسلامية

سادسا: آثار تطوير النظرية التربوية الإسلامية

الخاتمة:

أولا: النسق المعرفي للنظريات التربوية:

1- التحديد الاصطلاحي لمفهومي "النظرية" و"التربية":

النظرية لغة مشتقة من فعل نظر ومعناه أبصره وتأمله بعينه، وتدبر الشيء وفكر به، قال ابن فارس:"النون والظاء والراء أصل صحيح يرجع فروعه إلى معنى واحد: وهو تأمل الشيء ومعاينته، ثم يستعار ويتسع فيه" (**ابن فارس، 1991، ج5، ص. 444)** ، وقال الجوهري: " النظر: تأمل الشيء بالعين" (**الجوهري، 1990، ج2، ص 830).**

من هنا يتبين أن أصل النظر هو باستعمال حاسة البصر، ثم انتقل بعد ذلك ليستعمل فيما يحتاج إلى تأمل، وتفكر وبحث (**حليم، 2015، ص 47).** ومن هنا نستنتج أن مفهوم النظرية في اللغة العربية يحمل في دلالاته معنى التأمل العقلي، وأصل لفظ النظرية يوناني وهي تحمل معاني النظر والمشاهدة إلى العالم، واصطلاحا: يبدو من إطلاق "نظرية" بوجه عام، سواء كان ذلك في العلوم الصرفة أو الإنسانية، أنهم يقصدون بها مجموعة الآراء التي تفسر بعض الوقائع (**الباحسين، 1998، ص 144)**، وعرفها الدكتور جميل صليبا بقوله: قضية تثبت ببرهان وهي عند الفلاسفة تركيب عقلي مؤلف من عدة تصورات متسقة، تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ (**صليبا، 1994، ج2، ص 477)**، فمنه نجد أن للنظرية بعد تجريدي منظم من عدة قواعد أسس منطقية وعقلانية منظمة وفق محددات فلسفية يتم من خلالها تفسير الظواهر والتجارب الإنسانية الواقعية، إلا أن هذا التعريف سيعرف تطورا ملحوظا باعتبار ما يقابله، ومن هذه التعريفات: ما يقابل الممارسة العملية: "المعرفة الخالية من الغرض المتجردة من التطبيقات العملية"، وما يقابل العمل في المجال المعياري: "ما يتقوم به معنى الحق المحض أو الخير المثالي المتميز عن الإلزامات التي يعترف بها جمهور الناس"، وما يقابل المعرفة العامية: "موضوع تصور منهجي منظم ومتناسق تابع في صورته لبعض المواضعات العلمية التي يجهلها عامة الناس" (**صليبا، 1994، ج2، ص. 477)**، وهذا الإطلاق الثالث هو الذي بني عليه مفهوم النظرية التربوية عند المشتغلين بالتربية.

والتربية لغة: هنالك ثلاثة أفعال يمكن أن يرد إليها اشتقاق لفظ التربية: الفعل الأول: ربا، يربو، بمعنى: نما وزاد، مثل قولنا: ربا الشيء يربو إذا نما وزاد، وفي هذا المعنى نزل قول الله تعالى: ﴿وما آتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربو عند الله ﴾ (**سورة الروم، 39)**، ليربوا: أي لينمو ويزيد. فالتربية هنا بمعنى الزيادة والنمو، والفعل الثاني: رب، يربي، بمعنى نشأ وترعرع، مثل قولنا ربي فلان في بني فلان، أي نشأ وترعرع فيهم، وفي هذا المعنى نزل قول الله تعالى: ﴿وربائبكم التي في حجوركم من نسائكم التي دخلتم بهن﴾ (**سورة النساء، 23)**، فالتربية هنا بمعنى النشوء والترعرع، والفعل الثالث: رب، يرب، بمعنى: أصلح ورعى، أي ساس وتولى الأمر وفي هذا المعنى نزل قول الله تعالى:﴿الحمد لله رب

العالمين﴾ (**سورة الفاتحة، 2**)، فالتربية هنا بمعنى الإصلاح والرعاية (**ابن منظور، 1414، ج19، ص 20**).

من خلال ما سبق، فإن لفظ التربية من ناحيته اللغوية يدور على عملية الزيادة والنماء، والنشوء والترعرع، والإصلاح والرعاية للكائن الإنساني فهو مفهوم مرتبط بكل تلك المعاني. واصطلاحا: تعددت التعاريف المتداولة لمفهوم التربية، واختلفت حولها الآراء ومرجع ذلك إلى اتجاهات ومذاهب متنوعة دينية وثقافية وفلسفية ومعرفية، وإن كانت تجمع كلها على تنمية الكيان الإنساني في أبعاده الفكرية ورغباته المتعددة وسنكتفي بإيراد بعض التعاريف في ذلك؛ فالتربية حسب محمد السرغيني: "عملية تسعى إلى تكوين المواطن الصالح والمنتج المزود بالكفاءة الاجتماعية والحساسية الاجتماعية عن طريق تنمية قوى الفرد واستعداداته ومعاونتها على أن تصل إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه من نمو، وعن طريق توفير البيئة الصالحة لذلك" (**العبدي وآخرون، 1991، ص 16**)، وعرفت كذلك بأنها: الرعاية والعناية في مراحل العمر الأدنى، سواء كانت هذه العناية موجهة إلى الجانب الجسمي أم موجهة إلى الجانب الخلقي الذي يتمثل في إكساب الطفل أساسيات قواعد السلوك ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها (**حسين، 2010، ص 14**)، ويعرفها ماجد الجلاد بكونها: " عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، من حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات" (**الجلاد، 2004، ص 21**)، فيتأكد لنا مطابقة التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم التربية؛ فهي عملية تستهدف الإنسان في أبعاده العقلية والروحية والجسدية من أجل الرقي بها وتنميتها على مستواها الكوني والأممي والمجتمعي والأسري والفردي، وتمتاز بالشمولية والتوازن في خطابها وممارستها.

2- التحديد الحديث لمفهوم النظرية التربوية:

لذلك كله نجد هناك تطورا ملحوظا للمعنى الذي تأخذه النظرية التربوية من حضارة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى مجتمع، ومن عصر إلى عصر، باعتبار الوسائل التي تحقق ذلك الهدف الذي يراعي رعاية الإنسان وتوجيهه وتنميته؛ فلقد حدده مفكرو اليونان بأنه التصور الذي يحدد صورة المواطن الصالح وعلاقته بالدولة والأساليب التي تستعمل لتنشئة الفرد على ذلك، وفي العصور الوسطى المسيحية تحدد مفهوم النظرية التربوية في غرس الإيمان بفكرة الخلاص التي توفر له النجاة من شرور الدنيا وتهيئته للسعادة الأخروية، وفي عصر النهضة الأوروبية أصبح مفهوم النظرية التربوية يركز على إعداد الفرد للاستماع بالحياة واستغلال البيئة المحيطة والاهتمام بالتربية الجمالية والبدنية والسلوك، وفي العصور الحديثة استمدت النظرية التربوية عند الغرب محتواها من السعي لرفع مستوى المعيشة ونشر الأفكار الإنسانية، والنظر إلى التربية كاستثمار اقتصادي ودعامة من دعائم التطور التكنولوجي والعلمي والصناعي، وما قيل عن نظريات التربية المذكورة يمكن أن يقال عن النظرية التربوية الإسلامية، أي أنها

استمدت مفهومها الأساسي من فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، وتأثرت ممارستها بالثقافات التي سادت في مختلف العصور الإسلامية، وبطائع العصور والأهداف السياسية والاجتماعية (**الكيلاني، 1985، ص 19**).

ثانيا: النسق المعرفي للنظرية التربوية الإسلامية

1- الدلالة المعرفية:

بعد حديثنا عن مفهوم النظرية التربوية في سياقها التاريخي، لابد أن نؤكد أن "النظرية التربوية الإسلامية تشمل فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها، ويقصد بفلسفة التربية الإسلامية صورة الإنسان الذي تتطلع التربية الإسلامية إلى إيجاده والمجتمع التي تعمل على إخراجه في ضوء علاقة كل منهما بالخالق والكون والحياة والإنسان" (**الكيلاني، 1985، ص 20**)، فهي "مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القران والسنة، وتمثل الأساس المتين الذي يقوم عليه البنيان التربوي الصالح" (**حاج وآخرون، 1411، ص 330**)، فهي "مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد والعمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفي ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقويمها اعتبارا من أسسها ومنهجها ووسائل تحقيقها وتنفيذها" (**يالجن وآخرون، 1411، 399**).

من خلال التعريفات السابقة يتضح جليا أن من أهم ركائز النظرية التربوية الإسلامية وجود مجموعة من الشروط المعرفية المحددة في نسق من المفاهيم والتصورات المنبثقة من التصور الإسلامي، وبناء وإعداد الإنسان الصالح في نفسه والمصلح لغيره، والتأسيس للمنهج العملي للمفاهيم النظرية على مستويات متعددة، واعتبار الرؤية الإسلامية مركزا ومنبعا ومرجعية أساسية.

ويمكن رصد مجموعة من الأسس والركائز المبثوثة والمنطلقة من القران الكريم، باعتبارها نواة الممارسة الفعلية للإنسان المسلم ممتدا بفكره الطموح إلى الآفاق البعيدة الممتدة من عالم الغيب والشهادة بما زود من أمانة التكليف والاستخلاف وما يصاحبها من المتابعة والمحاسبة، ولأن الإنسان هو المخاطب في سياق النظرية التربوية الإسلامية، فقد اقتضى منه بناء نظامه على أساس الارتباط العقلي والوجداني بفطرته ودينه، فهو المقصود الأول من كل ما جاء في القران من الحقائق والمنازل وما يتفرع عنهما من الأحكام والتشريعات والفرائض ليتخلق بمقام العبدية، وتلك رسالة الإنسان في النظرية التربوية

الإسلامية وغايته الوجودية الكبرىـــ تمكن من خلالها تطوير القدرات المنهجية التي يقتضيها التجارب العملية الواقعية، بغية تحقيق الشهود الحضاري مرتكزا فيه على المنهج العلمي للعلوم التقنية والإنسانية.

2- الأسس الفلسفية:

"إن الأعطاب المنهجية التي أصابت عمليات التأصيل التربوي في العالم العربي تتعلق بإشكالية تأسيس النظرية التربوية من دون المرور بعملية تحديد المبادئ والمنطلقات الفلسفية التي يجب أن تنبني عليها هذه النظرية، إذ خلط العديد من الباحثين بين المبادئ الفلسفية والمنطلقات الفكرية والنظرية المراد بناؤها، فأصاب الوهن المعرفي هذه الأعمال العلمية. ولهذا فإن الركيزة الرئيسة في بناء النظرية التربوية تتمثل في تحديد الأسس الفلسفية والمنطلقات المعرفية التي تتكئ عليها النظرية التربوية" (**مهورياشة، نقد الأسس الفلسفية، 2014، ص 97**)، ويمكن إيضاح بعض هذه الأعطاب في التخبط الحاصل على مستوى مفاهيم النظرية التربوية الإسلامية بين الاتجاهات الإسلامية المتعددة، والنظرة الاختزالية للإنسان في جانب محدد دون اعتبار الجوانب الكاملة للإنسان مما يسبب في اختلال التوازن، تجاوز المعطيات العلمية والتقنية التي صاحبت التجربة البشرية على مدى العصور مما حصل معه انفجار معرفي حري بالاستفادة منها.

من هنا فإن الأسس الفلسفية للنظرية الإسلامية تتحدد في مجموعة من السمات يمكن اختزالها في "تجاوز ذلك التخبط الرهيب، الذي ظل يلاحق النظريات الغربية، لأنه ينطلق من أسس وأصول محكمة وفهم شامل للكون والإنسان والمجتمع بني على وحي ممن خلق الإنسان ويعلم حقيقته وجوهره، والتعامل مع الإنسان على بصيرة، بمكوناته كلها، دون إغفال إحداها لصالح الأخرى، لأن مطبقيه يعلمون أن ذلك الإغفال هو مدخل الخلل في الكيان البشري وانعدام التوازن فيه، وبالتالي إفلات الزمام تماما من قبضة المربين الذين يتولون تنشئة الإنسان، وتعرض هذا الأخير للدمار والانتكاس، النظرة إلى العلوم الكونية بكونها مجال واسع لتعميق الإيمان، إذ أن المعرفة ليست معزولة عن الحكمة بل هي على العكس من ذلك المحراب الذي يقود إليها" (**صالح وآخرون، 1411، ص 506**).

3- المصادر والأصول التأسيسية:

تستقي النظرية التربوية الإسلامية أصولها من مصادر ثابتة لتحقيق أهداف ومقاصد ثابتة والشيء الوحيد المتحرك والمتغير فيها هو الطرائق والأساليب التي تتغير وتتطور كلما ترقى فهم الإنسان للأصول، وكلما اجتهد في الوصول إلى المقاصد والغايات؛ فالمصادر الثابتة هي النصوص القرآنية والحديثية، والتجربة النبوية، ومنهما يتم بناء النظرية التربوية، وهذه ليست فرضيات تثبت عن طريق التجربة، وبالتالي فهي ليست قابلة للرفض أو التطوير، ويتم التعامل معها من خلال الاستنباط العلمي الذي يقتضيه العلم بهما والعلم بالقواعد الشرعية ومقاصد الشريعة والعلم بالأدلة الشرعية التابعة لهما من اجتهاد وقياس وإجماع وعرف واستحسان، كل ذلك يجمعه صحة الفهم والرسوخ في العلم، وقد

توجد بعض المصادر غير الثابتة للنظرية التربوية الإسلامية مثل الدراسات التاريخية والتربوية والاجتماعية المبنية على أسس علمية عندي علماء المسلمين وغيرهم، ومعطيات البحوث العلمية الصحيحة التي تلقي الضوء على طبيعة الإنسان من مختلف جوانبه والتي لا تتعارض مع المصادر الثابتة (**الغامدي، 1433، ص 34**).

ثالثا: التطوير التربوي وآثره

1- مفهوم التطوير:

لمفهوم التطوير في اللغة عدة معان، تشير جميعها إلى ما ينبغي أن يتضمنه من التغيير والتحويل والتحسين والتعديل، وهو مصدر من "طور" أي نقله من طور إلى طور، أي من حال إلى حال (**جبران، 2009، ص 535**)، واصطلاحا هو نمط من أنماط التغيير التي يمر بها الفرد أو النظم الاجتماعية نتيجة لتفاعل العديد من القوى مثل الأفراد والمنظمات المجتمعية والعادات الاجتماعية وهو يعني تغيير يتصف بالنمو لبنية معينة أو لوظيفة أو مهارة معينة وهو يعتمد على مراحل متعددة (**الزكي، 2009، ص 103**)، وهذا التعريف عام يشمل كل أنواع التطوير، وتتحدد أنواعه في ثلاثة:التطوير الذاتي: ويشمل كل ما يمكن من تنمية واكتساب مجموعة من المهارات أو السلوكيات التي تجعل الإنسان يشعر بالرضا الداخلي، والتطوير التنظيمي: ويشمل كل الخطوات المدروسة لتحسين أداء قطاع معين وذلك من خلال أفكار أو خبراء في مجال ما ليتم الحصول على أكبر عائد أو نتاج للقطاع، والتطوير التربوي: هذا التركيب الإضافي يحمل في طياته الدلالات والمضامين التربوية الكبرى المدمجة بالمناهج والتصورات والمفاهيم التي يهدف إليها كل منظومة فكرية شمولية تتفرع عنها نظريات اجتماعية وتربوية وسياسية من جوانب نظرية وتطبيقية من أجل تشكل بنيوي للسلوك الإنساني.

2- التطوير التربوي:

حاولت أن أصوغ تعريفا للتطوير التربوي بناء على المضامين الكبرى التي يحملها هذا المصطلح المركب؛ فهو عملية التحسين والتغيير والتجويد التي تستهدف مكونات ومجالات النظام التربوي الذي يعكس فلسفة فكرية واجتماعية وسياسية نظرية وتطبيقية على أسس متعددة، لينتج عنه تحسين على مستوى التصور والأداء وفق منظومة تستمد مفاهيمها من طبيعة العقيدة أو الفلسفة السائدة في مجتمع ما، فمن خلال ما تقدم نخلص إلى أن التطوير التربوي عملية تستهدف منها الإنسان بتصوراته والمجتمع بجميع مؤسساته من أجل تشكيل منظومة مفاهيمية تربوية تابعة للنمط الثقافي الذي ارتضاه المجتمع لأبنائه إشباعا لحاجاتهم واستجابة لعقائدهم.

رابعا: دواعي تطوير النظرية التربوية الإسلامية المعرفية والمنهجية والقيمية

تكرست مظاهر حضور الهيمنة الغربية في الواقع الإسلامي، بأشكال مركبة ومتتالية التأثير والفاعلية، بدأت عند استيلاء الغرب على الأرض، وانتهت بالرغبة في امتلاك العقول وأسر النفوس، ودفعها للحركة وفق نمطه في الفهم وأسلوبه في السلوك والتصرف، حتى أضحى راغبا في التمكن منه بإطلاق، وجعله تابعا باستمرار، وقاد ذلك إلى حالة من المديونية الحضارية والتبعية الفكرية، بل والإدراكية كما نعتها عبد الوهاب المسيري. فامتد بمرجعيته ومنظوماته المؤطرة للحياة ككل، في مضمار المعرفة والمنهج، والتربية والتعليم، والاقتصاد والسياسة، فشرع في منح معرفة متوافقة مع نظرياته وتحليلاته، ويخرج إطارات فكرية متوافقة مع منظوره للعالم والتاريخ والحياة، بل ولله سبحانه، فتراكم التأثير وتعقد، بالغا ببعض أبناء الأمة إلى التنكر لتراثهم والدعوة إلى القطيعة المنهجية المطلقة معه، في أخف الأحوال القطع النسبي مع جل ميادينه وقطاعاته المعرفية، والانكباب على دراسة معارف الغرب بوصفها الحق والمطلق والمتصفة بالموضوعية والعلمية والدقة، فقدنظر الإنسان العربي المسلم بهذه المرجعية إلى ذاته وإلى الآخر، فتكونت تفسيرات جديدة وغير مألوفة، لكنها تابعة، غير متوافقة مع واقع الأمة، ولا مع طموح أسلاف رجالاتها، الذين أسسوا لوعيها ومفهومها الخاص، أعني المؤسسين الأوائل للرؤية والتجربة المنسجمة مع المنظور المركب، المستمد من الإسلام بوصفه مرجعية مركزية، وأخذ الإنسان العربي المسلم فلسفته ونظمه التنظيرية والتدبيرية، وشرع يسلك على منوالها في تناول مشكلات مجتمعه وزمانه، ظنا منه أنه بذلك سيحقق المدنية التي حققها الغرب، ويختصر قرون التاريخ، ليتمكن من مماهاة الغرب، والتشبه بطرائقه في نسج الحياة وترتيب تفاصيلها، بعد أن انتظمت كلياتها رؤيويا تحت تأثير الفلسفات المختلفة، المألوفة والمعتادة، بل والغريبة أيضا، وكانت الضريبة من ذلك كله انفصال المسلم عن ماضي أمته بتنويعاته، والاتصال بحاضر الغرب بغرابته، بعيدا عن التناول الاستيعابي المتأسس على طموح التجاوز والتخطي. وانتهى الحال إلى نوع من الفكر، قائم على التناقضات في النظر والممارسة (**دواق، التوحيد رؤية للكون، 2013، ص 12**).

كان لزاما على الباحثين إيجاد فكر يستوعب كل هذه المتغيرات ويستجيب للإشكالات العالقة، على مستوياته المعرفية والمنهجية والقيمية التي تؤطر الإنسان وتمنحه المقدرة على الفهم والممارسة، فكانت دواعي تطوير النظرية التربوية الإسلامية في جوانبها الثلاثة المذكورة مرتكزا أساسيا في إثبات سيرورة استمرار التصور الإسلامي، وتفصيل ذلك فيما يلي:

دواعي معرفية: فالتراكم الحاصل في البحث التربوي المتعلق بتأصيل النظرية التربوية الإسلامية لم يحسم الجدل القائم حول وجود هذه النظرية بين من يرى أن المحصلة لا تعد وأن تكون تجميعا للفكر التربوي الإسلامي المنتج عبر التاريخ وربطه بمصادر الوحي، وبين من يتحدث جازما أن البحوث والدراسات المنجزة استطاعت أن تؤسس لنظرية تربوية إسلامية معاصرة متكاملة الأسس والمفاهيم، بل واستخدمت تطبيقيا كمرجعية في تطوير مناهج التعليم والتكوين، لذا ينبغي أن يتجه البحث التربوي

إلى حسم النزاع من خلال عرض الدراسات والأبحاث المنجزة على أسس بناء النظريات المعرفية بصفة عامة، والنظريات التربوية منها على وجه الخصوص (**الصمدي، نحو رؤية، 2012**)، ومن هنا تبرز الحاجة إلى أبحاث ودراسات في بناء وتطوير النظرية التربوية الإسلامية تتجاوز التنازع المعرفي القائم.

دواعي منهجية: "تتضح أهمية النظرية التربوية للمنهج من خلال وظائف النظرية العامة، والمتمثلة في التفسير والتحليل والتنبؤ والتوجيه، وحينما نتحدث عن الحاجة إلى نظرية إسلامية للمنهج، فإن ذلك ينطلق من أهمية هذه الوظائف للتربية ولعناصر المنهج بشكل خاص، وإلا فإن النظريات الغربية سوف تكون هي المسيطر الأول على المنهج من خلال وظائفها، لأنها نظريات وضعية تستقي فلسفاتها وأسسها من فلسفات تربوية مختلفة" (**الغامدي، 1433، ص 28**)، لهذا فإن تطوير النظرية التربوية الإسلامية تعتبر حاجة ملحة لتفسير وتوجيه الظواهر الإنسانية وفق تصور معين معتمدا المنهج المنبثق من المضمون الإسلامي للإنسان والحياة والمجتمع.

دواعي قيمية: "حين نتحدث في عالمنا اليوم عن منظومة القيم، نمس مباشرة جوهر الإنسان من جهة، ومجال التدافع الحضاري الحقيقي من جهة ثانية، ولئن كان المسلمون يفتخرون عبر تاريخهم الفكري والحضاري بامتلاكهم لمنظومة قيم متكاملة ذات مرجعية صلبة تستند إلى الوحي، وجدت تجلياتها في صياغة الإنسان وصناعة محطات مهمة من تاريخ الإنسانية، فإن هذه المنظومة بقيت مغمورة في أصولها النظرية، بل حتى في تفصيلاتها العملية، بحيث لا نعدم من المفكرين المعاصرين من ينكر على الإسلام والمسلمين امتلاكهم لمنظومة قيم تنظم علاقات الإنسان بالبيئة والصحة والتواصل والإعلام وحقوق الإنسان والفن والجمال، ويدعي أن ما يملك المسلمون من قيم لا يتجاوز آدابا وأحكاما عامة في العقائد والعبادات، والعالم اليوم يبحث عن منظومة قيم مرجعية شاملة ومتكاملة ذات أصول نظرية واضحة، بل وعرفت تطبيقات عملية في سلوك الإنسان، وأتت أكلها في تنظيم علاقة الإنسان بخالقه وبنفسه وبمحيطه، وهو في حاجة أيضا إلى معرفة المنهج الذي بواسطته يمكن أن يبني هذه المنظومة القيمية لدى الناشئة" (**الصمدي، 2008، ص 19**).

فالنظرية التربوية الإسلامية تضع منظومة القيم المبثوثة في القران الكريم والسنة النبوية (الرحمة، السلم، العفو، والتقوى،...) سلما لتطوير الإنسان والمجتمع والعالم وضبط حركته على الأرض، والتطوير هنا يشمل ضمير الإنسان وضمير المجتمع، كما يشمل أيضا دوافع العمل والحركة لبناء النفس وإدامة العمران البشري وتحصينه من الانحراف.

خامسا: جوانب تطوير النظرية التربوية الإسلامية:

المتأمل في طبيعة العلم، من حيث كونه علما، يجد أنه ينبني على ثلاثة أركان هي: المصطلح والقاعدة والمنهج، والركنان الأخيران ينطلقان من المصطلح ويعودان إليه، وهو أمر واضح للمتأمل في النشأة

الطبيعية للعلوم النسقية، إذ أول ما يولد عادة من العلم هو المفهوم أي المعنى العلمي البسيط الذي يشكل مضمون المصطلح في مرحلته الجنينية (**الأنصاري، 2004، ص 48**)، وإن الحاجة العلمية تدعو إلى وجود المفهوم، ثم يتردد، ويتداول بلفظ، أو عدة ألفاظ، إلى أن يستقر في مصطلح ما؛ فيسجل بذلك أول بداية العلم، ثم يتراكم استعمال المصطلحات - وإنما المصطلحات أوصاف لمفاهيم بسيطة - حتى إذا انتقلت الحاجة العلمية من مستوى البساطة، إلى مستوى التركيب والتعقيد، حدث تطور في توظيف المصطلحات، وذلك بسبكها في نسق مركب هو المسمى بالقاعدة، فالقاعدة، إذا تأملتها، وجدتها تركيبا نسقيا من المصطلحات، وظيفتها حل إشكال من الإشكالات، لا وصف مفهوم معين، ولا يكون هذا إلا في مرحلة متقدمة من عمر العلم، جاوزت مرحلة المصطلحات، التي هي أوصاف لمفاهيم تصورية بينما القواعد هي مفاتيح للقضايا (**الأنصاري، 2004، ص 49**)، وإن اضطراب التصورات والمناهج هو في الأصل اضطراب حاصل في المفاهيم، وعلاقة المصطلح بالمنهج علاقة تتأسس على التفكير والترتيب، ذلك بأن بناء المفاهيم يبدأ منهما (**البركة، 2012، ص 21**)، فعندما تضطرب المفاهيم وتختلف التصورات بين المشتغلين في المجال الواحد، أو ربما تتناقض، نكون مضطرين إلى العودة إلى المنطلقات الأولى للمجال الذي نشتغل فيه، لإعادة السؤال حول ما نعتبره عادة من البديهيات (**الأنصاري، 2013، ص 87**).

من خلال ما تقدم، فإن جوانب تطوير مفاهيم النظرية التربوية الإسلامية ستتحدد في أربعة أمور:الجانب الأول: القدرة على تحديد بعض المفاهيم التي تتكون منها النظرية التربوية الإسلامية وذلك بردها إلى أصالتها ومعانيها الواسعة وفق أطروحة الفطرية، والجانب الثاني: محاولة التمكن من المفاهيم المساهمة في الإقلاع الحضاري لمواجهة التحديات، وتلبية الحاجات التي يواجهها الإنسان المعاصر على مستواه النظري والتطبيقي، والجانب الثالث: تلافي نواحي القصور بالقدر الكافي للمفاهيم المنظمة للسلوك الإنساني، الجانب الرابع: تحديد مفاهيم التفكير الملائمة للمعارف والتصورات الحديثة، فالمفاهيم مفاتيح للمعنى، والمعاني تتسم بالتغيير والتطوير، ولخطاب الفطرية مقاصده التي لا تقف عند مجرد اللفظ، بل تتعداه إلى صناعة الأثر، والنظرية التربوية الإسلامية مقاصدية بطبيعتها تحمل قوة أمام التفسيرات والأحداث مما يؤكد صلاحيتها ورساليتها الممتدة على الإنسان والعمران.

سادسا: آثار تطوير النظرية التربوية الإسلامية

المتأمل فيما عرض من بيان دواعي تطوير النظرية التربوية الإسلامية يجد أن هناك إشكالات وصعوبات وجب تجاوزها لتتحقق الآثار المعرفية والمنهجية والقيمية للنظرية التربوية الإسلامية،ولعل استعراض دواعي تطوير النظرية التربوية الإسلامية سيعين على اكتشاف آثارها، وهو ما يستدعي وعيا منهجيا قادرا على استيعاب تلك الدواعي لاستثمار النظرية التربوية الإسلامية لتعزيزها وتطويرها؛ إذ كلما تم

استيعاب جوانب التحديات في التصورات والمرتكزات والمفاهيم التي تنبع في سلوك الإنسان وفكره كلما تعززت آثار التطوير للنظرية التربوية الإسلامية لتكون أقدر على تمثل التصور الصحيح للنظرية التربوية الإسلامية واستثمارها في مواقف متعددة في الكون والمجتمع والتصورات لطبيعة آثارها المعرفية والمنهجية والقيمية التي تتمثل في الآثار المعرفية: ومن أبرز مظاهر الوظيفة المعرفية لتطوير النظرية التربوية الإسلامية؛ حسم الجدل القائم حول وجود النظرية التربوية الإسلامية بمحصلتها المفاهيمية والمنهجية والتصورية، بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة متكاملة الأسس والمفاهيم تستجيب لمتطلبات العصر الحديث في مختلف المجالات والميادين السياسية والاقتصادية والإعلامية والتربوية والعمرانية والاجتماعية، وأجرأة فلسفة النظرية التربوية الإسلامية في مناهج التربية والتكوين، لتحقيق رسالتها النظرية بصورة أقرب إلى الكمال إن لم تكن كاملة منطلقا من خصائصها. والآثار المنهجية: ومن أبرز مظاهر الوظيفة المنهجية لتطوير النظرية التربوية الإسلامية؛ امتلاك آليات التفسير والتحليل والتنبؤ والتقييم والتقرير لمختلف الظواهر الإنسانية والعمرانية، ولعل المنهج الإسلامي في دعوته جعلته يرسي قواعد ثابتة هي في حقيقتها خصائص النظرية التربوية الإسلامية، وبناء الشخصية الإنسانية التي تستند عليها النظرية التربوية الإسلامية التي تجعل من الاعتقاد والدين جزءا أساسيا من مكونات النظرية وتعد موجها أساسيا لعملية البناء والتطوير بخلاف النظريات الغربية، التأكيد على المضمون الإسلامي في تربية النشء، الذي يتخذ من العلم أسلوبا للحياة وذلك من خلال دمج المفاهيم الإسلامية في الحياة المعاصرة من خلال المنظومة التربوية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية وفي مختلف مجالات الحياة المعاصرة. والقسم الثالث هوالآثار القيمية: ومن أبرز مظاهر الوظيفة القيمية لتطوير النظرية التربوية الإسلامية؛ بناء السلوك الإنساني والوجداني ومختلف التجليات عند الإنسان باعتبار القيم مركز وجوهر الإنسان الذي يحدد معالمه وأفكاره وتصوراته اتجاه مختلف الظواهر الإنسانية والعمرانية، وامتلاك القدرة على التدافع الحضاري وما يتبعه من اكتساح عولمي قيمي ومحاولات فرضه على سكان القرية العالمية، وكل ذلك لا يتأتى إلا بامتلاك منظومة قيم مستقاة من النظرية التربوية الإسلامية من خلال تطويرها، إذ ما يزال التدافع قائم وينعكس بشكل قوي على المدخل التربوي، وتشكيل وعي متكامل ومترابط لدى الأجيال المعاصرة على ضوء منظومة القيم، وتنزيلها على المناهج التربوية والتعليمية بدلا من التدافع والصراع بين التيارات المتعددة داخل الوطن الواحد.

ويمكن قياس هذه الآثار والنتائج المصاحبة لعملية التطوير من خلال المحافظة على فطرة الإنسان ورعايتها بكل الوسائل والسبل المصاحبة لكل عصر ومصر، تنمية المواهب والقدرات المتفتقة عن وعي الإنسان و إدراكه، توجيه الفطرة والمواهب نحو الصلاح القرآني، التدرج في عملية المحافظة والتنمية والتوجيه نحو الصلاح.

"ومن هنا فإن تطوير النظرية التربوية الإسلامية من حيث أسسها ومبادئها العامة ستسهم بشكل كبير في صياغة نظرة الإنسان إلى نفسه ومن ثم إلى الكون والحياة والمصير سواء أكان مسلما مؤمنا بأصول هذه النظرية ومنقادا لأحكام الإسلام بفهم سديد ورأي رشيد، أو مستفيدا من هذه النظرية من باب الاطلاع على التجارب والخبرات والمختلفة كما نجد عند كثير من المفكرين والكتاب المهتمين بالتربية المنتمين إلى مختلف المدارس الفكرية وخاصة المنفتحة والمنصفة منها" (**الصمدي، 2006، ص 7).**

الخاتمة:

بناء على هذا النسق المعرفي السابق فإن تطوير النظرية التربوية الإسلامية في ورقتنا تروم تحقيق مفاهيمها وتجديدها وفق القواعد والأسس التي تم تناولها، لما تتسم به قضية المفاهيم التربوية الإسلامية من قدر من عدم التماسك وقدر أكبر من اختلاف وجهات النظر التي قد تصل إلى حد المعارضة، مما يؤدي إلى تشعب الآراء وتشابك المفاهيم وبالتالي الافتقار إلى نقطة موحدة للعمران والاستخلاف، وهو ما يسبب تداعيات على البحث والباحثين في هذا المجال، فأضحى التطوير التربوي أمرا ضروريا في مجال بناء الإنسان وإعداده للنهوض بالرسالة المنوطة به، ولهذا فإن التطوير للنظرية التربوية الإسلامية يتخذ منطلقا محددا وغاية واضحة منطلقا من التجربة الإنسانية حتى تكون تطويرا فاعلا ومؤثرا ومحققا لما يراد به، فهو تطوير منبثق من فلسفة الانسيابية ومعينا على تحقيق رسالتها بصورة أقرب إلى الكمال إن لم تكن كاملة تستجيب لحاجيات الإنسان وتلبي ضروراته المعرفية والفكرية والحياتية، ومنه نخلص إلى النتائج التالية:

_ الغايات الكبرى للنظريات التربوية المعاصرة هو مما تضمنه النظرية التربوية الإسلامية، وتحتاج إلى منهج عملي تطبيقي وفق مقتضيات العصر.

_ استثمار التجربة البشرية لتطوير النظرية التربوية الإسلامية تجديداً للتراث التربوي الإسلامي وإحيائه ضمن رؤية معاصرة تنبذ التقليد وترمي إلى الإبداع والتجديد.

_ ضرورة تطوير النظرية التربوية الإسلامية في مفاهيمها وتصورها ومنهجها تمليها التغيرات الحاصلة على مستوى النظريات التربوية والمستجدات الواقعية لسد الحاجات المعرفية والوجدانية والمادية للإنسان.

وأخيرا نعرض التوصيات والمقترحات الآتية:

-ضرورة الاشتغال على جرد مفاهيم النظرية التربوية الإسلامية ودراستها بمنهجها الاصطلاحي ترسيخا لمبدأ الفكر الإسلامي الذي يستوعب متغيرات الزمان والمكان.

- الاشتغال على نماذج التنزيل العملي للنظرية التربوية الإسلامية في امتداداتها العمرانية المتعددة.

- دراسة التراث التربوي الإسلامي والتجديدي للحركات الإحيائية، واستثمارها في مجالات الحياة العمرانية.

- دراسة المشاريع الإصلاحية جمعا وتنسيقا واستثمارا في جوانب العلوم الإنسانية المعاصرة.

المصادر والمراجع:

1) القران الكريم.

2) ابن فارس أحمد (1991)، معجم مقاييس اللغة تحقيق عبد السلام هارون، بيروت ط1، دار الجيل.

3) ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، 1414، مصر دار صادر.

4) الأنصاري فريد (2013)، الفطرية بعثة التجديد المقبلة من الحركة الإسلامية إلى دعوة الإسلام، ط2، مصر، دار السلام للطباعة والنشر.

5) الأنصاري فريد (2004)، المصطلح الأصولي عند الشاطبي، من منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومعهد الدراسات المصطلحية، ط4.

6) الباحسين يعقوب التميمي (1998)، القواعد الفقهية المبادئ، المقومات، المصادر الدليلية، التطور، الرياض، مكتبة الرشد.

7) الباني عبد الرحمن (1397ه) مدخل إلى التربية، مصر، دار القاهرة.

8) البركة محمد (2012)، فقه الدعوة عند الدكتور فريد الأنصاري قراءة في مشروع الفطرية من التأصيل القرآني إلى التمكين العمراني، مصر، دار السلام.

9) جبران مسعود (1989)، رائد الطلاب، بيروت، دار العلم للملايين.

10)الجلاد ماجد زكي (2004)، تدريس التربية الإسلامية، الأسس النظرية والأساليب العملية، بيروت، دار المسيرة.

11)الجوهري اسماعيل بن حماد (1990)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين.

12)حليم سعيد بن محمد (2015)، نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، المغرب، منشورات مطبعة انفو برانت.

13)حسين أحمد محمد (2010)، الأهداف التربوية للعبادات في الإسلام، مصر، رسالة لنيل درجة الدكتوراة في التربية غير منشورة.

14)الغامدي ماجد بن سالم (1433)، قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية، موقع الألوكة، منشورات الألوكة.

15)الزكي أحمد عبد الفتاح وشريكه (2009)، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
16)العبدي وآخرون (1989)، التربية لمدارس المعلمين، الدار البيضاء، مكتبة الرشاد.
17)الكيلاني ماجد عرسان (1985)، تطور مفهوم التربية الإسلامية، دمشق بيروت، دار ابن كثير.
18)مجلة إسلامية المعرفة (2009، 2013)، العدد74، 87، واشنطن، يصدرها المعهد العالي للفكر الإسلامي.
19)الملكاوي حسن فتحي (1990)، بحوث مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، واشنطن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة.
20)الصمدي خالد (2006)، خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير، الرباط، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية.
21)الصمدي خالد (2008)، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية واليات تعزيزها، المغرب، منشورات الإيسسكو.
22)الصمدي، خالد (2012)، "نحو رؤية مستقبلية لتطوير البحث في التربية الإسلامية" تونس، ورقة مقدمة إلى ندوة البحث التربوي في تحقيق جودة التعليم في مادة التربية الإسلامية.
23)صليبا جميل (1994)، المعجم الفلسفي، بيروت، الشركة العالمية للكتاب.

معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظرهم

The obstacles to teaching critical thinking among students of the College of Basic Education from their point of view

م.م زكاء محسن شنيار

جامعة سومر / كلية التربية الأساسية

Msc. Zakaa Mohsen Shenyar

zakaam94@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى معرفة معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظرهم،اختيرت عينة البحث من طلبة (المرحلة الرابعة) الدراسة الصباحية في قسمي العلوم ومعلم الصفوف الأولى كلية التربية الأساسية / جامعة سومر للعام الدراسي (2020 -2021).تكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة بواقع (50) طالب وطالبة من قسم العلوم و (50) طالب وطالبة من قسم معلم الصفوف الأولى، أعدّت الباحثة مقياس معوقات تعليم التفكير الناقدوقد تكون المقياس من (26) فقرة بعد ان حددت فقرات المقياس وصيغت عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء و المختصين، وتم استخراج صدق وثبات المقياس تم التوصل إلى الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بصيغته الأولية على عدد من الخبراء والمختصين، وتم الاستعانة بأراء الخبراء للتأكد من صلاحية الفقرات وسلامة بنائها إذ حازت على قبول (95%) فأكثر من اراء الخبراء الذين تم الاستعانة بهم استعملت الباحثة معادلة جتمان لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فيما بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0,84). وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج أن مستوى معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية هو مستوى مرتفع كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مقياس معوقات تعليم التفكير الناقد بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (العلمي والإنساني).

الكلمات المفتاحية : التفكير الناقد، كلية التربية الأساسية...

Abstract:

The research aims to know the obstacles to teaching critical thinking among students of the College of Basic Education from their point of view, the sample of the research was chosen from the students of the (fourth stage) morning study in the departments of science and the first grades teacher of the College of Basic Education / Sumer University in the academic year

(2021-2020) and the research sample consisted From (100) male and female students (50) male and female students from the science department and (50) male and female students from the first-grade teacher department, the researchers prepared a measure of obstacles to teaching critical thinking, and the scale may be from (26) paragraphs After that the paragraphs of the scale were identified and formulated, the scale was presented in its primary form to a group of experts and specialists, and after using the T-test for one sample and the T-test for two independent samples, the results showed that the level of obstacles to teaching critical thinking among students of the College of Basic Education is high and also showed that there is no difference with Statistical significance in the scale of obstacles to teaching critical thinking among students according to the variable of specialization (scientific and human).
Keywords: critical thinking ,College of Basic Education.

أولا: التعريف بالبحث

أ) مشكلة البحث:

لم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تعريف الطلبة المعارف و الحقائق والمفاهيم بل تعداه إلى الاهتمام بعمليات التفكير، لأن أحد أهداف التدريس هو تنمية التفكير لدى الطلبة ومساعدتهم على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير او الطريقة العلمية في البحث بمعنى (تعليم التفكير) والتركيز على طرق العلم وعملياته (**زيتون، 94، ص. 2005**).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها مؤسساتنا التعليمية وما طرأت عليها من تحولات كمية وكيفية، فإن برامجها وأنشطتها وطرائق تدريسها ماتزال قاصرة عن تنمية أساليب التفكير ومنها التفكير الناقد ومدى امتلاك مخرجات كلية التربية الأساسية لها، والتي لاتزال برامجها وأساليب تقويمها تركز على تلقين المعلومات للطلبة، لأنهم يلعبون الدور السلبي في التعليمية مكتفين بتلقي المادة الدراسية المحددة لهم ويكررون ما يُلقى عليهم ويتقبلوه دون نقد أو بحث. وهذه الحالة تسري على مراحل التعليم المختلفة وحتى التعليم الجامعي الذي يُفترض فيه أن ينمي المنهج العلمي في تفكير الطلبة ومنها التفكير الناقد على وفق متطلبات العصر. (**الجنابي، 1992، ص 9**).

وكذلك أساليب التقويم والاختبارات التي يجريها المدرسون هي أساليب تقليدية، تركز على مقدار ما يحفظه الطالب من المعلومات وتهمل المستويات العقلية العليا، وبالتالي تُضعف ملكة التفكير الناقد لدى الطلبة (**حبيب، 15، ص 2003**).

وبالرجوع إلى بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت مشكلة انخفاض تحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية، وجدت الباحثة أغلب نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فيها قصور واضح في تناول مستويات التفكير الناقد, وقد لا تتطرق لها حتى على مستوى الدراسة الجامعية, لأنها تعتمد على

الأغلب الإلقاء والحفظ، هذا ما أكدته بعض الدراسات ومنها دراسة (الإبراهيمي، 2009) ودراسة (عبد الله، 2009).

ب) أهمية البحث:

اتفق المختصون والمربون على ضرورة تعلم التفكير وتطوير المهارات التفكيرية لدى جميع الطلبة،على اختلاف مراحلهم الدراسية وتتأكد هذه الضرورة بأمرين هما: عد التفكير مهارة وأي مهارة تحتاج في اكتسابها إلى التعليم، وإن التفكير عملية معقدة متعددة الجوانب تتأثر بعوامل كثيرة وتقف في طريقها العقبات (**السحيمات، 30، ص 2010**).

إذ تعد القدرة على التفكير قدرة متعلمة أكثر من كونها موروثة ، ومرتبطة بمهارات يمكن أن تعلم، ويمكن أن تتحسّن من خلال التدريب والممارسة، وتعد مهارات التفكير مهارات حياتية يمارسها الفرد يوميا، ويحتاجها جميع أفراد المجتمع ، اذ تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية، كما تستخدم في المجال الأكاديمي، فهي مهمة للطالب منذ دخوله المدرسة، فبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتمييز، وتطوير مهارات الدقة والسرعة، وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم جديدة، وتقييم الاستراتيجيات، وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا، إلى جانب تطوير مهارات التفكير ذاتها **(مصطفى، 2013، ص 14)**.

فالتفكير الناقد يمارس لأغراض الكشف عن المعايب أو المحاسن، أو التأكد من شيء فيه غموض أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة وعلى هذا الأساس فأن التفكير الناقد يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا على وفق تصنيف بلوم المتمثلة بالتحليل و التركيب و التقويم (**عطية، 181، ص 2009**).

إن الهدف الأساس من تعليم التفكير الناقد هو مساعدة الطلبة على تطوير مهارات التفكير لديهم بما يضمن نجاحهم،وعدم تسليمهم بالحقائق دون التحري أو الاستكشاف، وهذا يمكنهم من الانطلاق الى مجالات علمية أوسع، وان تعليم التفكير الناقد يتم من خلال مواقف حياتية متمثلة بالأحداث اليومية التي يواجهها الطلبة،وذلك عن طريق تدريبهم على المهارات العقلية والتي تعد ركيزة للتفكير الناقد (**الحلاق ورشدي، 2010، ص.ص. 45. 47**).

ت) هدف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة:

- معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظرهم.
- الفرق في معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسيةتبعاً لمتغير التخصص (العلمي والإنساني).

ث) حدود البحث:

يقتصر البحث على:

طلبة جامعة سومر/ كلية التربية الأساسية في الدراسة الصباحية من الذكور والإناث ولقسمي العلوم ومعلم الصفوف الأولى (المرحلة الرابعة) من العام الدراسي 2020-2021.

ج) تحديد المصطلحات:

التفكير الناقد: عرفه كل من:

- (علي، 2012) "عملية عقلية تتضمن مجموعة مهارات معرفية كالاستنتاج ومعرفة الافتراضات والتفسير تعمل وفق معايير معينة للوصول إلى تقويم صحيح للبيانات أو المعلومات وهو تقويم يستخدم في إطار حل مشكلة أو اتخاذ قرار" (**علي، 54، ص 2012**).

- (علي وآخرون، 2013) "ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب استخدام المستويات العليا الثلاثة في تصنيف بلوم وهي التحليل، التركيب والتقويم" (**علي وآخرون، 132، ص 2013**).

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على التفكير من اجل تقرير حقيقة المعرفة ودقتها، والتحليل المعرفي الموضوعي لأي ادعاء او اعتقاد.

ثانيا: خلفية نظرية ودراسات سابقة

أ) التفكير:

هو عملية هادفة تنتج عن ترابط العوامل الشخصية بالعمليات المعرفية المتعلقة بالموضوع الذي يدور حوله التفكير،فالتفكير يمثل أعلى مراتب النشاط العقلي وأحد أهم العمليات المعرفية التي تمثل جانباً مرموقاً في الشخصية الإنسانية (**الجبوري، 23، ص 2017**).

يتضمن التفكير ثلاثة جوانب أساسية: إذ يشير الجانب الأول إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي للفرد, وتحدث هذه العمليات في الدماغ، أما الجانب الثاني فيشير إلى أنه يستدل على هذه العمليات من خلال سلوك أو مجموعة من السلوكيات، فيما يشير الجانب الثالث إلى أن التفكير موجه، أي انه عملية هادفة نحو حل المشكلات او توليد البدائل (**نوفل، 2010، ص 24**).

ويُمثل التفكير عقد أشكال السلوك البشري وهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي فهو عملية معرفية شاملة تجمع العملياتالعقلية الأخرى بصورة متداخلة متكاملة فالإنسان عندما يفكر في مواقف معينة فإنه يكون قادر على إدراك جزء من جوانب هذه المواقف، فهو يتذكر الماضي وما يتصل به من خبرات ويتخيل الصور المستقبلية التي ستمر عليه (**الطريحي وحمادي، 2012 ص 171**)

خصائص التفكير:

- التفكير عـــملية هادفة، لا يمـــكن أن ينشأ من فـــراغ.
- نشـــاط عقلي متركز على المعـــلومات التي ترد من خلال الحـــواس.
- يحدث التفـــكير بأكثر من نمط قد يكـــون (رمزي، لفظي، شكلي، مكاني).
- التفكير سلوك متطور يزداد في التعـــقيد مع تراكم خـــبرات الفرد ونـــموه.
- إن التفكير الذي يرتكز على أفضل المعارف التي يمكن توفرها ويسترشد بالأساليب الصحيحة يعد تفكيراً فعالاً (**الموسوي، 35، ص 2016**).

التفـــكير الناقـــد:

منهج في التفكير، يتميز بالحذر والحرص في التوصل الى لاستنتاج ويقوم هذا المنهج على الأدلة المناسبة، ورفض الخرافات وتقبل علاقة السبب بالنتيجة، ويرى ان النتائجلابد ان تتغير وفقاً للبراهين والادلة (**حـــسن، 2014، ص 33**).

والتفكير الناقد يرتبط بالعديد من الممارسات كالقدرة على حلّ المشكلات،فضلاً عن أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير التأملي من حيث التشابه في عدد من الخصائص، كما أن علماء النفس والتربية يبدون اهتماماً واضحاً بمثل هذا النوع من التفكير نظراً لما له من أثر واضح في عملية التعلم إذ ظهر في العديد من المراحل التعليمية ابتداءً بمرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الجامعية (**العتوم وآخرون، 71، ص 2009**).

ويُعد التفكير الناقد وسيلة للتغلب على العقبات التي تواجه المدرسين والآباء والتي يعملون على التغلب عليها و حلّها (**الويشي، 55، ص 2013**).

ويُستخدم مفهوم التفكير الناقد كدلالة على عدة معاني منها: كشف العيوب والأخطاء، وحل المشكلات وجميع مهارات التفكير العليا في تصنيف (بلوم)، والتعرف على جوانب التحيز، وعدم الاتساق (**علي وآخرون، 131، ص 2013**).

مكونات التفكير الناقد:

القاعدة المعرفية: هي ما يعتقده الفرد ويتعلمه، وتعد أمراً ضرورياً لحدوث الشعور بالتناقض.

الأحداث الخارجية: هي مجموعة من المثيرات التي تعمل على استثارة إحساس الفرد بالتناقض.

النظرية الشخصية: هي الإطار الذي يحاول الفرد تفسير الأحداث الخارجية بموجبه، فيتولد الشعور بالتناقض أو التباعد.

الشعور بالتباعد أو التناقض: وهو عامل دافعي يترتب عليه بقية الخطوات في هذا النوع من التفكير

حل التناقض: وهي المرحلة التي تضم كلّ الجوانب المكونة للتفكير الناقد، إذ يحاول الفرد فيها حل التناقض (**صلاح، 140، ص 2006**).

خطوات التفكير الناقد:

- القراءة الدقيقة للنص ومحاولة استيعابه.
- تحديد الأفكار الأساسية المرتبطة بالموضوع.
- إعادة صياغة النص بشكل جملة خبرية.
- احتفاظ الطالب بالجملة الخبرية في ذهنه.
- العمل على تسلسل المعلومات وتنظيمها بشكل منطقي.
- إصدار حكم على المعلومات المنطقية والمتسلسلة (**عبد العزيز، 112، ص 2009**).

الأهمية التربوية للتفكير الناقد:

- تحويل عملية اكتساب المعلومات من عملية خاملة إلى نشطة مما يؤدي إلى إتقان المحتوى التعليمي، وفهم أعمق له.
- يُمكّن الطلبة من إعطاء تبريرات مقبولة وصحيحةللعديد من المشكلات التي تواجههم.
- يؤدي الى ضبط الطلبة لأفكارهم ومراقبتهم لها؛بالتالي تصبح هذه الأفكار على مستوى كبير من الصحة والدقة (**العفون ومنتهى، 2012، ص 81**).

ويضيف (**محمود، 2006**):

- زيادة قدرة الطلبة على استخدام مهاراتهم العقلية.
- يساعد الطلبة على أن يكونوا أكثر عقلانية وموضوعية في مواجهة القضايا التي تقابلهم.
- يعمل على تكيف الطلبة وبدرجة كبيرة مع مايطرأ في المجتمع من تغيرات.
- يُمكن الطلبة من تحقيق التوازن بين المعاصرة والعولمة.
- يعد من الأهداف التي يحتاجها المجتمع في مدارسه.
- يُمكّن الطلبة من التعامل مع متطلبات عصر المعلومات (**محمود، 2006، ص 164**).

العوامل التي تعيق التفكير الناقد:

- رفض المدرسين الاستماع إلى آراء الطلبة، لأن ذلك باعتقادهم يقلل من شأنهم لدى الطلبة.
- قلة ثقافة بعض المدرسين تجعلهم لا يفكرون بطرح مواضيع للنقد.
- عدم رغبة الطلبة في زيادة ثقافتهم والتزامهم بالمنهج المدرسي.
- رفض عدد من المدرسين التعامل مع الأساليب الحديثة المستخدمة في عملية التعلم.
- عدم قدرة الطالب على فهم معنى ما يقرأه (**الويشي، 67، ص 2013**).

ويضيف (**علي وآخرون، 2013**):

- نظام القبول في الكليات، والمعاهد العليا يعتمد على الدرجات الناتجة من حفظ كم هائل من المعلومات دون النظر إلى مستوى ودرجة الفهم لدى الطلبة.

- الاختبارات المدرسية لا تولي اهتمام مناسب بالمهارات.

- التركيز في العملية التعليمية على نقل وحفظ المعلومات من دون الاهتمام بتنمية القدرة على الوصول إليها، أو استنتاجها مما نتج عنه غلبة الأسلوب التقليدي المعتمد على التلقين للمعلومات من دون التفكير في أنشطة تدعمها وتنميها بالشكل المناسب.

- عدم وضوح الرأي بالنسبة لمفهوم التفكير بصفة عامة، والتفكير الناقد خاصة (**علي وآخرون، 162، ص 2013**).

معـــايير التـــفكير الناقد:

- **الوضوح:** يعد الوضوح من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير،فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها ولن نستطيع معرفة مقاصد الطلبة.

- **الصحة:** يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها غير موثقة أي أن المصدر الذي أخذت منه العبارة غير مذكور.

- **الدقة:** يقصد بالدقة في التفكير بصورة عامة استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

- **الربط:** يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة، وحتى يتسنى للمدرس أو الطالب التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصرغير المرتبطة بها لابد من تحديد المشكلة أو الموضوع بكل دقة ووضوح.

- **الاتساع:** يوصف التفكير الناقد بالاتساعأو الشمولية عندما تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموضوع بنظر الاعتبار (**غانم، 2009، ص 185**).

دور المدرس في تعليم التفكير الناقد:

- يعمل على تهيئة المناخ الصفي وفق أسس ديمقراطية، أي تشكيل مناخ اجتماعي متماسك يشجع الطلبة على التعبير عن آرائهم.

- تعريف الطلبة بالمـــواقف التي تؤكد على حل المشكلات.

- يطرح أسئلة مركزة تتطلب تبرير أو دعـــم لأفكار الطلبـــة واستنتاجاتهم (**العظمة، 2007، ص 59**).

ويضيف (**مجيد، 2008**):

- يمثل دور القدوة للطلبة من خلال السلوك الذي يبين فيه أنه محب للاستطلاع وناقد في قراءته وتفكيره.

- يعمل على تنظيم الخطط اليومية والفصلية ويضمنها مجموعة من الأسئلة والأنشطة التعليمية التي من شأنها إثارة التفكير الناقد لدى الطلبة (**مجيد، 142، ص 2008**).

دور الطالب في التفكير الناقد:

- يحـــاول اكتـــشاف الأخطاء في أدائه ويعي بتفكيره.
- مقـــاومة الاندفاع وعدم رفضالآراء والأفكار رفضاً عشوائياً.
- رفـــض التعصب والبعد عن الآراء الشائعة دون التأكد من صحتها.
- يقـــدم الحجج والبراهين التي تدل على صحة الآراء التي يوافق عليها.
- موضـــوعي وبعيد عن العوامل الشخصية (**محمد، 118، ص 2015**).

ب) دراسات سابقة:

دراسة الإبراهيمي (2009): اجري البحث في جامعة القادسية كلية التربية ويرمي إلى معرفة (مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليتي الآداب والتربية في مادة البلاغة) وقد شمل البحث عينة ضمت (425) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة الصفوف الثالثة والرابعة في قسم اللغة العربية في كليات الآداب والتربية منطقة الفرات الأوسط ولمعرفة مستوى التفكير الناقد في مادة البلاغة تم بناء اختبار للتفكير الناقد يتصف بالصدق والثبات والموضوعية في ضوء استبانة استطلاعية وجهت لمجموعة من الخبراء وتألف الاختبار من (60) فقرة. وبعد تطبيق الاختبار على عينة البحث وباستعمال مجموعة من الوسائل الإحصائية أظهرت نتائج البحث أن مستوى التفكير الناقد في مادة البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية والآداب جاء في مستوى المتوسط، وعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في اختبار التفكير الناقد في مادة البلاغة بحسب متغير الجنس.

دراسة عبد الله (2009): أجريت الدراسة في الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية وهدفتإلى معرفة (مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة كلية التربية الأساسية) وقد شمل البحث عينة ضمت (108) طالب وطالبة تم اختيارهم من طلبة المرحلة الرابعة قسم الرياضيات في كلية التربية الأساسية ولمعرفة مستوى التفكير الناقد في مادة الرياضيات تم بناء اختبار للتفكير الناقد يتصف بالصدق والثبات والموضوعية في ضوء استبانة استطلاعية وجهت لمجموعة من الخبراء وتألف الاختبار من (75) فقرة، وبعد تطبيق الاختبار على عينة البحث وباستعمال مجموعة من الوسائل الإحصائية أظهرت نتائج البحث أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة الرياضيات يُعد مقبولاً .

ثالثا: منهج البحث وإجراءاته

أ) منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة او المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة (**ملحم، 370، ص 2010**).

ب) مجتمع البحث:

إن الهدف الرئيس من تحديد المجتمع هو تعين الحدود الصريحة لعملية جمع البيانات من جهة، وكذلك عملية الاستنتاجات التي يمكن الحصول عليها من اجراءات الدراسة من جهة ثانية.

تألف مجتمع البحث من طلبة كلية التربية الأساسية جامعة سومر للعام الدراسي (2020-2021) .

ت) عينة البحث:

العينة : أسلوب بديل للحصر الشامل لمجموعة من المفردات تتمثل فيها جميع صفات المجتمع الأصلي أو هي أعداد مناسبة من مجتمع البحث يختارهم الباحث بطريقة معينة (**محمود، 2006، ص 73)**

تم اختيار (100) طالب وطالبة من قسمي العلوم ومعلم الصفوف الأولىكما موضح في الجدول (1)

الجدول (1): عينة البحث التطبيقية موزعة حسب متغير التخصص

القسم	التخصص	الجنس		المجموع	المجموع الكلي
		ذكر	انثى		
العلوم	علمي	25	25	50	100
معلم الصفوف الأولى	إنساني	25	25	50	

ث) أداة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي وذلك بعد الاطلاع على مقاييس التفكير الناقد اعدت الباحثة مقياس معوقات التفكير الناقد و تكون المقياس من (26) فقرة وبدائل الاجابة متمثلة ب(اوافق بشدة) ,(اوافق) ,(لا اوافق), ملحق (1) وتم استخراج صدق وثبات المقياس وكما يأتي:

- **الصدق الظاهري:**

تم التوصل إلى الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بصيغته الأولية على عدد من الخبراء والمختصين, وتم الاستعانة بآراء الخبراء للتأكد من صلاحية الفقرات وسلامة بنائها،وقد اجرت الباحثة التعديلات المقترحة وفق ما أبداه الخبراء من أراء وملاحظات وتم حساب قيمة (مربع كاي) لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) بدرجة حرية (1) وعند مستوى دلالة (0,05)، وبذلك فأن فقرات الاختبار تعتبر صالحة إذ حازت على قبول (95%) فأكثر من اراء الخبراء الذين تم الاستعانة بهم كما موضح في جدول (2) .

جدول **(2)** النسبة المئوية وقيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لمقياس معوقات تعليم التفكير الناقد

المسألة	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
	الكلي	الموافقين	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية	
1-6-3- 5- 2- 8-11-12- 13- 14-15-16- 17- 18-19-20- 21- 22-23-24- 25-	23	23	0	%100	23	3,84	دالة
10-4- 7-9-26	23	22	1	% 95	19,17	3,84	دالة

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**

اختيرت العينة الاستطلاعية من طلبة المرحلة الرابعة الدراسة المسائية في قسمي العلوم ومعلم الصفوف الاولى بالطريقة القصدية إذ بلغ عددها (40) طالب وطالبة للكشف عن وضح كل فقرة من فقرات المقياس اذ تبين ان جميع الفقرات واضحة ولاغموض في صياغتها.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

استعملت الباحثة معادلة جتمان لحساب الثبات وذلك لعدم تساوي الانحراف المعياري لنصفي المقياس حيث بلغ الانحراف المعياري للنصف الأول (الفقرات الفردية) (5,42) اما الانحراف المعياري للنصف الثاني (الفقرات الزوجية) (4,69)، فيما بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0,84).

إذ يشير كل من (الاسدي وسندس ,2015) إن صيغة جتمان (Guttman L.A) تُعتبر الأكثر صلاحية وشيوعاً لحساب معامل الثبات، إذ أن هذه الصيغة يمكن استعمالها عند تساوي الانحرافات المعيارية لنصفي الاختبار وعندما لا تتساوى هذه الانحرافات، كذلك عندما لا يتساوى النصفان بعدد مشاهداتهما (**الأسدي وسندس، 215، ص 2015**).

ج) تطبيق المقياس

بعد اكتمال خطوات الصدق والثبات لمقياس معوقات التفكير الناقد الذي اصبح يتمتع بفقرات صادقة وثابتة تم تطبيقه على عينة البحث الاساسية البالغة (100) طالب وطالبة في جامعة سومر- كلية التربية الأساسية وتم توضيح طريقة الاجابة على المقياس وضرورة قراءة الفقرات بدقة واعطاء الاجابة المناسبة للأسئلة المطروحة عليهم .

ح) الوسائل الاحصائية

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
2. الاختبار التائي لعينة واحدة.
3. قيمة مربع كاي.
4. معادلة جتمان.

رابعا: عرض وتفسير النتائج

الهدف الأول: معرفة معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية

لغرض التحقق من الهدف الأول تم تحليل اجابات عينة البحث البالغة (100) طالب وطالبة من طلبة الكلية على المقياس اذ بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث (43,01) بانحراف معياري (29,62)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة , ظهر أنه هناك فرق بين المتوسطين , إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (14) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (2) مما يعني ان مستوى معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية هو مستوى مرتفع كما موضح في جدول (3).

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة والجدولية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس معوقات التفكير الناقد

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
معوقات تعليم التفكير الناقد	100	43,01	29,62	99	14	2

الهدف الثاني : معرفة الفرق في معوقات تعليم التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية تبعاً لمتغير التخصص (العلمي والانساني).

لتحقيق هذا الهدف ولإيجاد الفرق تمت معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, فأظهرت نتائج المعالجة الاحصائية, ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (1,12) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (2) مما يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مقياس معوقات تعليم التفكير الناقد بين الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (العلمي والانساني) كما موضح في جدول (4).

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة والجدولية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس معوقات التفكير الناقد تبعاً لمتغيرالتخصص (العلمي والإنساني)

التخصص	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
علمي	50	59,30	9,68	98	1,12	2
إنساني	50	56,94	11,24			

الاستنتاجات:

- غياب رغبة عدد من الطلبة تجاه التفكير الناقد.
- قلة الإمكانات المتوفرة في الكليات لتطبيق طرائق التدريس الحديثة.
- أسلوب عرض المحاضرات لا يساعد الطلبة على التفكير الناقد.
- ضعف مهارة عدد من التدريسيين في توظيف التفكير الناقد.

التوصيات:

- أن لا يعتمد التدريسيون على الطرائق التقليدية في التدريس.
- العناية الخاصة بأسلوب عرض المحاضرة بحيث يتسم العرض بالإثارة والتشويق لزيادة دافعية الطلبة للتفكير.
- ضرورة تطوير برامج إعداد التدريسيين وتدريبهم على الطرائق الحديثة في التدريس.
- ضرورة توزيع الطلبة على الشعب الدراسية، بحيث يكون أعداد الطلبة في القاعات الدراسية مقبولاً.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرحلة الإعدادية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر التدريسيين.

المصادر والمراجع:

1) الأسدي، سعيد جاسم و سندس عزيز فارس (2015)، الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية، ط1، دار صفاء، عمان.
2) الجبوري، حسين محمد جواد (2017)، التفكير الاستراتيجي منهج متكامل للمستقبل (مفاهيم ونماذج نظرية وحالات دراسية تطبيقية)، ط1، دار صفاء، عمان.
3) جروان، فتحي (2011)، تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، ط5، دار الفكر، عمان.
4) حبيب، مجدي عبد الكريم (2003)، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
5) حسن، هناء رجب (2014)، التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه، ط1، دار الكتب العلمية، عمان.
6) الحلاق، علي سامي ورشدي، أحمد طعيمة (2010)، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان.
7) السحيمات، ختام (2010)، التفكير المفاهيم والأنماط، دار الراية، عمان.
8) صلاح، صالح معمار (2006)، علم التفكير، ط1، ديبونو، عمان.
9) الطريحي، فاهم حسين وحسين، ربيع حمادي (2012)، **مبادىء في علم النفس التربوي**، ط1، دار صفاء.
10) عبد العزيز، سعيد (2009)، تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، ط2، دار الثقافة، عمان.
11) عطية، محسن علي (2009)، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء، عمان.
12) العظمة، رند تيسير (2007)، تنمية التفكير من خلال برنامج الكورت، ديبونو، عمان.
13) العفون، نادية حسين ومنتهى، حسين سالم مكاون (2012)، تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية، ط1، دار صفاء، عمان.
14) علي، عيد عبد الواحد وآخرون (2013)، اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس خطوة على طريق تطوير إعداد المعلم، ط1، دار صفاء، عمان.
15) غانم، محمود محمد (2009)، مقدمة في تدريس التفكير، ط1، دار الثقافة، عمان.
16) مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (2012)، القياس والتقويم للطالب الجامعي، ط1، مكتبة اليمامة، بغداد.
17) محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (2015)، مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

18)محمد، امال جمعة عبد الفتاح (2015)، مهارات التفكير رؤية تربوية معاصرة، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
19)محمود، صلاح الدين عرفة (2006)، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، عالم الكتب، القاهرة.
20)ملحم، سامي محمد (2010)، منهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة، عمان.
21)الموسوي، عبد العزيز حيدر (2016)، التفكير وتعلم مهاراته، ط1، الدار المنهجية.
22)نوفل، محمد بكر (2010)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط2، دار المسيرة، عمان.
23)الويشي، السيد فتحي (2013)، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الوفاء، الاسكندرية.

ملحق (1) مقياس معوقات تعليم التفكير الناقد

ت	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
1	أسلوب عرض المادة لا يساعد على التفكير الناقد			
2	انعدام نظام القاعات المناسبة لتدريس المواد بأنشطة وفعاليات متنوعة			
3	عدم اعطاء الطلبة وقت انتظار كاف اثناء إجابتهم عن الأسئلة			
4	عدم معرفتي لمهارات التفكير الناقد			
5	لا تقيس الأسئلة الامتحانية القدرة على التفكير الناقد			
6	افتقار المحاضرة للأنشطة والفرص التعليمية المحفزة للتفكير الناقد			
7	التدريسي هو مركز الفعل ويحتكر معظم الوقت والطلبة خاملين			
8	التغذية الراجعة السلبية غير الواعية التي يوجهها التدريسي			
9	معظم أسئلة التدريسي من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية			

10	أرى بأن اغلب المواد الدراسية لا تتطلب هذا النوع من التفكير			
11	التدريسي يسهب بإصدار الأحكام، والتعليقات المحبطة لمن يجيبون بطريقة مختلفة عما يفكر فيه			
12	أشعر بانعدام ثقتي بنفسي وبأفكاري واخشى من الظهور بمظهر الأغبياء امام زملائي			
13	اكتظاظ القاعات الدراسية بالطلبة مما يؤثر على عنصر المناقشة			
14	قلة الإمكانيات المتوفرة في الكلية لتطبيق طرائق التدريس الحديثة			
15	التدريسي لا يتقبل الأفكار الغريبة، أو الأسئلة الخارجية			
16	تفتقر الأسئلة الامتحانية إلى جوانب الفهم والتحليل والتركيب			
17	أدخل في مناقشات مع الآخرين رغم عدم امتلاكي المعلومات الكافية للدخول في المناقشة			
18	اعتماد أغلب التدريسيين على الطلبة المتميزين في المناقشة			
19	أعتقد أن توضيح الدرس والانشطة المصاحبة هي من عمل التدريسي فقط			
20	عدم إثراء المحاضرات بالمعلومات الكافية التي تشجع الطلبة على التفكير الناقد			
21	الاقتصار على توجيه الأسئلة من قبل التدريسي دون اتاحة الفرصة للطلبة للتساؤل وإثارة النقاش			
22	اتصف بقل الصبر وادخل في مناقشات قبل دراسة الموقف والتفكير فيه			
23	نظرة التدريسيين للطلبة على أنهم يفتقدون للقدرات الكافية			

	لعملية تعلم التفكير الناقد			
24	ضيق وقت المحاضرات وبالتالي عدم إعطاء الوقت الكافي للتأمل والتفكير الناقد			
25	قـــلة ثـــقافة بعض التدريسيين مما يجعلهم لا يطرحون مواضيع للنقد			
26	اهتمام التدريسيين بتعليم الكم وليس الكيف			

مدى انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية: دراسة تشخيصية متعددة المحكات

The Extent of the Prevalence of Social and Emotional Learning Disabilities according to the Solimaniyah Theory among Primary School Students in Ismailia Governorate in the Arab Republic of Egypt: a Multi-level Diagnostic Study"

د. سُليمان عبدالواحد يوسُف

دكتوراه علم النفس التربوي وصعوبات التعلم – كلية التربية – جامعة قناة السويس – مصر/ وأستاذ صعوبات التعلم المساعد - كلية التربية – جامعة جازان – السعودية "سابقًا/ ونائب رئيس مجلس إدارة الجمعية المصرية لصعوبات التعلم.

Dr. Soliman abd El Wahed Yousef

Ph.D. in Learning Disabilities

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، وذلك في إطار نظرية عربية جديدة وهي "النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية" باستخدام بطارية اختبارات أدائية في إطار القياس الأدائي الموضوعي، وكذا التعرف على الفروق بين هؤلاء التلاميذ في نسبة انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفقًا لنوع الجنس (ذكور – إناث). وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (180) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ببعض المدارس الابتدائية بإدارة التل الكبير التعليمية التابعة لمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (11.32) سنة وانحراف معياري قدره (0.96) سنة. وبتطبيق بطارية اختبارات أدائية في إطار القياس الأدائي الموضوعي اشتملت على: اختبار القدرة العقلية العامة (9 – 11 سنـــــة) لموسى (2002)، وقائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد وتقنين/ كامل (1993)، واختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم ترجمة

وتقنين/ كامل (2007)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية "صورة المرحلة الابتدائية" وهو أحد المقاييس الفرعية للبطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية ليوسُف (2020 أ)، وكذا اختبار أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ المحوسب للباحث؛ توصلت الدراسة إلى انتشار وشيوع حالات صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فيما بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة (10.4٪) من مجتمع الدراسة الذي يشمل (1731) تلميذًا وتلميذة، إضافة إلى عدم اختلاف نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الجنس.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية – تلاميذ المرحلة الابتدائية – النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

Abstract:

The current study aimed to reveal the prevalence and prevalence of social and emotional learning disabilities among primary school students in Ismailia Governorate in the Arab Republic of Egypt, within the framework of a new Arab theory, which is the "Solimaniyah theory of social and emotional learning disabilities" by using a battery of performance tests within the framework of objective performance measurement, as well as recognition On the differences between these students in the prevalence of social and emotional learning disabilities according to gender. The basic study sample consisted of (180) male and female students with social and emotional learning disabilities. By applying a performance test battery as part of the objective performance measurement, as well as testing the information processing patterns of the spherical hemispheres in the researcher's computerized brain; The study found the prevalence and prevalence of social and emotional learning disabilities among primary school students with a percentage of (10.4%) of the study population, which includes (1731) male and female students, in addition to the lack of difference in the prevalence and prevalence of social and emotional learning disabilities according to the Solimaniyah theory among the individuals of the study sample in different ways Gender.

Keywords: Social and Emotional Learning Disabilities - Primary School Students - The Solimaniyah Theory of Social and Emotional Learning Disabilities.

المقدمـــة:

تُعد صعوبات التعلم Learning Disabilities إحدى فئات التربية الخاصة، والتي يمكن وصفها بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية"، إذ لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفيّ وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى

المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعًا هامًا وأصبح مألوفًا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استثارت تلك الفئة – صعوبات التعلم – انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها (**يوسُف، 2013، ص 14؛ يوسُف وغنايم، 2017، ص 379**).

كما تُعد ظاهرة صعوبات التعلم إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين، نظرًا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية (**يوسُف، 2014، ص 146؛ 2015، ص 18**).

وفى هذا الصدد تشير **(جلجل، 2001، ص 76)** إلى أن البعد الاجتماعي والانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم يمثل جانبًا مهمًا تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات من القرن الماضي أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية وانفعالية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من الدراسات أكدت على أن هؤلاء الأفراد لديهم ضعف في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية مقارنة بأقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق فإنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي (**يوسُف، 2011 ب، ص 115**).

ويُعد مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مفهوم مُعقد للغاية ومن الصعب الوصول إلى تعريف واضح ومقبول له مثله مثل غيره من المصطلحات التربوية، ورغم ذلك فقد تعددت وتنوعت تعريفاته ومن بينها تعريف **(الزيات، 1998، ص 602)** حيث يرى أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي "مجموعة من المعوقات التى تعيق التلاميذ أثناء عملية التعلم وتتمثل فى سوء التوافق

الشخصي، وضعف المهارات الاجتماعية، وسوء العلاقة مع الآخرين، ومشكلات فى الحس الاجتماعي، ومشكلات فى تكوين العلاقات الأسرية، وضعف الدافعية للإنجاز، والسلوك الاندفاعي".

ولما كانت صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة فإنه يمكن النظر إليها علي أنها أقرب ما تكون إلي اضطراب النمو الشامل الذي يؤثر على الفرد مدى الحياة، ومن هنا فنحن بحاجة ماسة إلي إجراء دراسات وبحوث تتناول تلك الصعوبات النوعية للتعلم لدى المتعلمين بمختلف المراحل الدراسية والعمل على تشخيصها على نحو دقيق من أجل التدخل للتخفيف منها أو علاجها، وهذا ما حدا بالباحث للتصدي له بإجراء الدراسة الحالية.

وقد يواجه بعض المتعلمين العديد من مشكلات التعلم، والتي يعانون منها أثناء دراستهم، ومنها صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وقد يكون ذلك بسبب تفضيلهم لنمط معين من أنماط السيطرة المخية للمعلومات يعتمد بدرجة كبيرة على وظائف أحد نصفي المخ الكروين ولا يتناسب مع المطالب المعرفية والانفعالية والاجتماعية لأداء مهام التعلم (**منيب ويوسُف، 2018، ص 188).**

وبالرغم من أهمية الكشف عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؛ باعتبارها إحدى صعوبات التعلم النوعية كما أشار إلى ذلك يوسُف **(2019 أ، ب؛ 2020، ص أ، ب، ج، د، هـ، و)** في نظريته الموسومة بـ: "النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية"، فإنّ الباحث الحالي لاحظ ندرة الدراسات العربية التى تناولت الكشف عن نسبة انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى الأفراد بالمراحل التعليمية المختلفة، وكذا بحث الفروق بينهم فى تلك الصعوبات النوعية تبعًا لنوع الجنس، فضلاً عن خطورة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التي تتضح في تأثيرها على جوانب عديدة من جوانب نمو الفرد، حيث تؤثر تأثيرًا سلبيًا على الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية للفرد، ومن ثم يكون لها تأثيرات واضحة على حياته، وهذا ما استرعى انتباه الباحث نحو الدراسة العلمية لتلك المشكلة والتى يمكن تحديدها فى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين في محافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية؟.
- هل تختلف نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الجنس؟.

وتهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين في محافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، والتعرف على الفروق بين هؤلاء التلاميذ فى نسبة انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفقًا لنوع الجنس.

وتتحدد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- إلقاء الضوء على نمط حديث من أنماط صعوبات التعلم هو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كطرح عربي جديد وهي النظرية السُليمانية، خاصة أن هذه الصعوبات لم تلق اهتمامًا بحثيًا في البيئة المصرية والعربية بالقدر الذي حظيت به صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

- تُعد الدراسة الحالية- في حدود اطلاع الباحث- أول دراسة في مصر والعالم العربي تتناول الكشف عن نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين بالمرحلة الابتدائية.

- الإفادة بما تسهم به الدراسة الحالية في تزويد القائمين على رعاية الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، بالمعلومات الكفيلة التي تساعدهم في بناء برامج تدريبية وإرشادية من شأنها الانتقال بهم من دافعية سالبة معطلة إلى دافعية موجبة نشطة ترفع معدل أدائهم الأكاديمي.

ويشير يوسُف **(2010 أ، 345؛ ب، ص 120؛ 2011 أ، 347، ب، ص 117)**، و**(يوسُف وغنايم، 2017، ص 417)**، و**(يوسُف، 2019 ب، ص 147؛ 2020 ج، ص 14؛ د، 358؛ هـ، 539؛ و320)** إلى أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية **Social and emotional learning disabilities :** " مصطلح يشير إلى مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلًا من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها، وربما ترجع صعوبات تعلمهم إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي متمثلًا في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة".

أولا: النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية .. كطرح عربي جديد:

لما كان الفرع تصور الأصل كما يقولون في الفقه، والأدب العلمي، فما نتاجي العلمي هذا إلا فرع من تصوري، ومن هنا يأتي النقص. كما يأتي النقص من طبيعة محتوى هذا النتاج العلمي وبنائه.

فما النظريات إلا إطار مفاهيمي لقضايا، وأفكار وتصورات، وفرضيات تدور حول فهم ظاهرة من الظواهر أو قضية من القضايا، تحاول أن تجد لها مشجبا، تعلق عليه ما تقدم في إطار فكري وعلمي له فطرة ونحيزة وجبلة تفرق به عن غيره من التوجهات والفطائر والنجائز والتجمع، وذاك واحدة من أهم مصاب النظريات بالريب. ولما كان هذا النتاج العلمي يعرض لنظرية جديدة في مجال صعوبات التعلم- ألا وهي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كصعوبة نوعية مستقلة – فذاك أفرى الفرى من ريب

واهتزازات، ناهيك عن أنك لو أضفت لما تقدم خلة الصناعة البشرية، وهي خلة أقل ما توصف به أنها تعاني من القصور والنقص والعوار (**يوسُف، 2019 ب، ص 145**).

وإذا كانت الحقيقة العلمية يمثلها أداة الاستفهام ما أو ماذا؟، فإن النظرية يمثلها أداة الاستفهام كيف؟، ونحن في نظريتنا الحالية نبحث عن كيف. أي أننا في نظريتنا الحالية نبحث عن الأنساق الفكرية والمفاهيم التصورية حول ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كأحد صعوبات التعلم النوعية وتفسيرها، في إطار مترابط للقضايا والمفاهيم التي يتضمنها المجال، وفي ضوء توجهات مختلفة، وهذا مقصد من مقاصد النظرية (**يوسُف، 2020 و، ص 309**).

والنظرية في صعوبات التعلم كما يرى (**سُليمان، 2017، ص 37**) حالها حال كل النظريات، لأن النظرية هي النظرية، وعليه تكون النظرية في هذا الإطار تتضمن مجموعة من الأنساق والسياقات والمخططات التصورية، والمفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم، وكيف ترتبط كل المفاهيم والمتغيرات السابقة مع بعضها البعض في نسق متكامل، وكيف تُفسر كيف تنشأ الصعوبة بعامة، أي صعوبات التعلم ككل، ثم كيف تنشأ كل صعوبة خاصة على حدة، لأن النظرية نسيج مترابط، على أن يكون تفسير كل صعوبة خاصة ليس منبتًا أو منعزلًا عن السياق العام للنظرية عند تفسيرها لكيف تنشأ صعوبات التعلم كظاهرة عامة؛ أي أن هناك وشيجة أو وشائج أخذ ورد بين الصعوبة كإطار كلي وعام والصعوبات الخاصة كصعوبات نوعية ومستدقة، ذات صلة بالأصل العام، وتفسير متى وكيف يُصاب بصعوبة التعلم، وما مستقبل ذلك؛ أي ماذا سيكون عليه حال الطفل ذي الصعوبة في التعلم، إذا ما كان يعاني من صعوبة خاصة هنا أو صعوبة خاصة هناك، بمعنى ماذا سيحدث مستقبلًا إذا ما كان الطفل يعاني من صعوبة في القراءة، وماذا لو أُضيف إلى هذه الصعوبة صعوبة أخرى كالحساب مثلًا، وهلُم جرا.

إنها القدرة التنبؤية للنظرية، بل ويتسع في إطار هذا التكوين الفرضي التنبؤي للنظرية لتذهب النظرية بفرضياتها وتكوينها السياقي وإطارها المفاهيمي والتفسيري لتتنبأ بالحال الذي سيكون عليه التعليم كله، وحال القُطر أو البلد الذي ينتشر فيه هذه الصعوبات داخل نظامه التعليمي.

ويُعد من نافلة القول إن تحديد نظريتنا في صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ومعناها وشروطها والقضايا التي تتضمنها، ووظيفتها، لا يتم نضجًا ولا إحاطة إلا بعد عرض مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ما هية صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في إطار النظرية السُليمانية؟:

نقدم هنا معنى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and Emotional Learning Disabilities (SELD)؛ هادفين من وراء ذلك استجلاء معنى هذا النوع من الصعوبات الخاصة في التعلم إعمالًا لقاعدة "لابد للمحكوم فيه من معرفة تستوفيه".

لكن على أية حال فإننا قبل الولوج إلى معنى مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يستوجب علينا أن ننوه بأن استقراء التراث والأدبيات الخاصة بهذا المجال يشير إلى أن مفهوم صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي Difficulties of Social and Emotional Behavior (DSEB) هو ذاته مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and Emotional Learning Disabilities (SELD) (**يوسُف، 2019 ب، ص 147؛ 2020 و، ص 319).**

والمعنى السابق - صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي – ذكره ونُص عليه من قبل **(الزيات، 1998، ص 602؛ 2008، ص 31)** حيث أشار إلى أنها "اضطراب في واحدة أو اكثر من مظاهر السلوك الاجتماعي والانفعالي التالية: (الإفراط في النشاط، والتشتت وضعف الدافع للإنجاز، وضعف تقدير الذات، وقصور المهارات الاجتماعية، والاندفاعية، والسلوك العدواني، والسلوك الانسحابي، والاعتمادية).

أما مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية فكان أول من استخدمه عربيًا هو عبد البر (2004)، ثم هنداوي (2007)، ثم تناوله صاحب النظرية في كتاباته وبحوثه (**أنظر: يوسُف،2010 ب؛ 2011 أ، ب؛ 2014؛ 2015؛ 2019، أ، ب؛ 2020 أ، ب، ج، د، هـ، و**)؛ كما تداول في دراسات وبحوث أخرى. مع تحفظ الباحث الحالي على المفهوم الأول "صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي" وتمسُكُه بالمفهوم الثاني "صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية".

المنطلقات النظرية التى تستند إليها النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لما كانت صعوبات التعلم ظاهرة معقدة من الدرجة الأولى وليست من الدرجة الثانية أو الثالثة أو الرابعة، لذا فإن الأمر يجعلنا في مسيس الحاجة لتفسيرها والتنبؤ بها على أساس علمي، ومن ثم فإن تفسيرها في ضوء سبب واحد يتنافى مع طبيعة تعقيد هذه الظاهرة. ولذا جاءت النظرية السُليمانية لتُفسر صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كأحد صعوبات التعلم الخاصة "النوعية" في إطار من التكامل، وهذه تُعد واحدة من خطوات التنظير والتأطير والتأصيل والتوطين بمجال صعوبات التعلم بالعالم العربي؛ حيث إن النظريات والنماذج أحادية السبب في فهم ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لا تكفي وذلك للأسباب التالية:

إن مثل هذه النظريات أحادية السبب لا تعد كافية لتفسير صعوبات التعلم؛ وذلك للحقيقة التالية: "إن كون ظاهرة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ظاهرة معقدة فذاك أمر يستتبعه بالبداهة وجود مجموعة من الأسباب المتعددة والمتفاعلة والمتشابكة لتفسير الظاهرة، لأنه لا يمكن القبول بداهةً بأن يتم تفسير المعقد بسبب وحيد وبسيط". وهذا يتفق مع ما أشار إليه السيد **(عبد الحميد، 2017، ص 43)** أن النظريات أحادية السبب لا تعد كافية لتفسير صعوبات التعلم.

إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ليست كل "عام"، إنما هي صعوبات متنوعة ومتعددة وتمسح مجالات فرعية كثيرة، ومن ثم فإنها من التنوع والاختلاف إلى حد كبير، وهو ما يجعلنا نبحث عن التكامل في تفسيرها؛ لأن النظريات ذات السبب الواحد لا تفلح في تفسير كل أنواع الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم، فليس من المقبول أن تفسر صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، ... إلخ؛ في ضوء سبب واحد ووحيد. فهذا أمر يصعب قبوله منطقيًا، لأنه من البدهي إذا تعددت أنواع الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم، فمن ثم تتعدد الأسباب التي ترجع لها كل صعوبة خاصة "نوعية" **(يوسُف، 2019 ب، ص 148)**.

إن ما سبق هو ما جعلنا نبحث عن التكامل في تفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كأحد الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم في إطار النظرية السُليمانية المتعددة الأسباب. ولأن من سمت العلم التغير، والتراكم المعرفي إلى الحد الذي جعل واحدًا مثل ألبرت إينشتاين يقول بعد ما حقق من شهرة ونجاح كبير "ما رأيت بعيدًا إلا لأنني كنت أقف على أكتاف الآخرين". وهو قول يوضح أثر نتائج الدراسات والبحوث وتراكمها، وأن اللاحق لابد وأن يستفيد من السابق؛ وهو ما حدث في نظريتنا الحالية "النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية"؛ حيث استفاد مؤسس النظرية مما قدمه قبله أساتذته وزملاؤه بالمجال.

وتتضمن مبادئ النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ومكامن قوتها عددًا من المبادئ ومكامن القوة يمكن حصرها فيما يلي:

إن هذه النظرية حيكت وتم بناؤها في ضوء توجه تكامل وظائف المخ (الوظائف الاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية، والنفس حركية)، الذي لا يؤكد فقط على الجانب النمائي فحسب، بل يوفر منطلقًا واضحًا لكل من نقاط القوة والضعف (الاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية، والنفس حركية).

- إن أهداف ومبتغيات هذه النظرية طموحة؛ فهي تصميم متكامل لعلاقات سلوك المخ فيما يخص الأبعاد والمضامين الاجتماعية والانفعالية لِمَ يُظهره الأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من مظاهر سلوكية تتسم بالتعقيد مدى الحياة.

- إن هذه النظرية توضح كيف أن المحددات أو القيود في الجوانب الاجتماعية والانفعالية الأساسية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تُغيّر من التعاقب الطبيعي للنمو.

- من الإضافات الجديدة في هذه النظرية هو تصميمها ووضعها لنموذج متكامل في (تجهيز المعلومات الاجتماعية والانفعالية ونيورولوجيا وفسيولوجيا وبيولوجيا المخ) أكثر نضجًا واكتمالًا لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية **(يوسُف، 2019 ب، ص 149؛ 2020 هـ، ص 540؛ و، 323 - 324)**.

أنواع الصعوبات الخاصة "النوعية" في التعلم وفقًا لما تراه النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

ترى نظريتنا الحالية أنه توجد العديد من الصعوبات الخاصة في التعلم والمرتبطة بالجانبين الاجتماعي والانفعالي لدى الفرد. وكل صعوبة من هذه الصعوبات ترجع إلى قصور نوعي خاص بالناحية الاجتماعية والانفعالية وليس سببًا واحدًا لكل الصعوبات الخاصة في التعلم على اختلافها. وهي:

- صعوبات التعلم الاجتماعية :Social Learning Disabilities (SLD)

وهي إحدى الصعوبات الخاصة في التعلم والتي تحدث نتيجة للعديد من الأسباب المتداخلة والمتفاعلة والمتشابكة، أهمها: وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتلف نصف المخ الأيمن، واضطرابات خاصة بنمو النصف الأيمن للمخ، ووجود خلل في التوازن الجيني، وقصور التجهيز والمعالجة الاجتماعية. وتشتمل هذه الصعوبات علي ما يلي: (قصور في المهارات الاجتماعية، وقصور في الذكاء الاجتماعي، وقصور في الكفاءة الاجتماعية).

- صعوبات التعلم الانفعالية :Emotional Learning Disabilities (ELD)

وهي أيضًا إحدى الصعوبات الخاصة في التعلم والتي تحدث نتيجة للعديد من الأسباب المتداخلة والمتفاعلة والمتشابكة، أهمها: وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتلف نصف المخ الأيمن، واضطرابات خاصة بنمو النصف الأيمن للمخ، ووجود خلل في التوازن الجيني، وقصور التجهيز والمعالجة الانفعالية. وتشتمل هذه الصعوبات علي ما يلي: (قصور في الكفاءة الانفعالية، وخلل في البناء الانفعالي، والانفعالات الأكاديمية السلبية).

وأعد يوسُف **(2019 أ؛ ب، ص 152؛ 2020 ج، ص 16؛ د، ص 360؛ و، ص 329)** نموذجًا متكاملًا لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، توصل إليه من خلال ما وجده في العديد من أدبيات المخ والجينوم وعلم النفس المعرفي والفسيولوجي والنيوروسيكولوجي وصعوبات التعلم الأجنبية والعربية، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل (1): نموذج مقترح لتفسير صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية

وختامًا، لقد قدمنا تعريفًا موجزًا بنظريتنا الموسومة: "النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية"، وذلك من أجل فتح الحوار حول هذه النظرية الجديدة، أو بالأحرى استمرار الحوار الذي قد بدأ منذ فترة بسيطة مضت (والذي لن يكون إلا في صالح مجال صعوبات التعلم ... تخصصنا الأصيل والجميل)؛ حيث توصلنا في هذه النظرية إلى حقيقة علمية جديدة مؤداها "أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية أصل قائم بذاتة وصعوبة نوعية أو خاصة في التعلم وليست عَرَض للصعوبة أو مشكلة مصاحبة لصعوبات التعلم، لها أساسها العصبي والنيورولوجي والمعرفي والچينومي". ورأينا أن هذه الحقيقة تستوجب طرح نظرية جديدة في مجال صعوبات التعلم عربيًا.

إن ما تم عرضه في نظريتنا هذه؛ ما هو إلا محاولة تنظيرية بحثنا فيها عن سياق إنساني تناولنا من خلاله تفسيراً لأحد أهم مجالات الصعوبات الخاصة في التعلم الجديرة بالتأمل والبحث والدرس، من أجل فتح آفاق رحبة من المعرفة والعلم، بل وفتح أبواب جديدة للاجتهاد من قبل زملاء باحثين لاحقين.

فرضا الدراســـة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق يمكن صياغة فرضين للدراسة الحالية على النحو التالي:

- تنتشر وتشيع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين في محافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية.

- لا تختلف نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الجنس.

إجراءات الدراســـة:

- منهج الدراســـة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي "المسحي، والمقارن" (**خطاب، 2002، ص 173**)، لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة.

- عينة الدراســـة:

- عينة الخصائص السيكومترية: تكونت من (150) تلميذ وتلميذة بالصف السادس الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بإدارة التل الكبير التعليمية التابعة لمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، تراوحت أعمارهم ما بين (11 - 12) سنة، بمتوسط عمر زمني (11.29) سنة وانحراف معياري (0.57) سنة، وذلك للتحقق من الخصائص القياسية لأدوات الدراسة.

- عينة الدراسة الأساسية: وتكونت من (180) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ببعض المدارس الابتدائية بإدارة التل الكبير التعليمية التابعة لمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (11.32) سنة وانحراف معياري قدره (0.96) سنة.

أدوات الدراســـة:

- اختبار القدرة العقلية العامة (9 – 11 ســـنـــــة) إعداد/ موسى (2002).

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذكاء بمعنى القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من سن (9 – 11) سنة. وقام معد الاختبار بحساب الصدق عن طريق المحك الخارجي باستخدام اختبار الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية إعداد أحمد زكي صالح (1978) على عينة قوامها (450) تلمـــيذ وتلميذة من الرابع إلى السادس الابتدائي وقد خلص إلى معامل ارتباط يتراوح ما بين (0.74, 0.82) على الترتيب. ولحساب الثبات استخدم معد الاختبار طريقة التجزئة النصفية للفقرات الزوجية

والفردية, وحصل على معامل ثبات قدره (0.938), وبطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين لعينة قوامها (50) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي وقد توصل إلى معامل ارتباط قدره (0.73).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التى حصل عليها أفراد عينة الخصائص السيكومترية على الاختبار، ودرجاتهم الكلية على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، إعداد وتعديل وتقنين/ علي (2014)، وبلغت قيمته (0,78)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً تكفى للثقة فى صدق الاختبار.

كما تم التحقق من ثبات الاحتبار بطريقة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيقه على أفراد عينة الخصائص السيكومترية فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.82)، وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

- قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد وتقنين/ كامل (1993).

تهدف القائمة الحالية إلى رصد هذه المجموعة من السلوكيات التى تظهر من بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ويقوم المعلم أو الأخصائي برصد هذه السلوكيات من خلال ملاحظة سلوك الطفل داخل الفصل الدراسى و ملء هذه القائمة. وقد اعتمد الباحث الحالي على الدرجة الكلية للقائمة للإستدلال على مؤشرات صعوبات التعلم لدي أفراد عينة الدراسة الحالية.

وتم التحقق صدق القائمة في الدراسة الحالية عن طريق الصدق المرتبط بمحك خارجى وهو مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: إعداد/ مايكلبيست (Myklebust, 1971) وترجمة وتقنين/ كامل (1990) وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.80) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً. كما تم حساب ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (0.79) وهى قيمة مرتفعة وموجبة لمعامل الثبات، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية.

- اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم: إعداد/ موتى وآخرين (**Mutti et al., 1978**) **وترجمة وتقنين/ كامل (2007).**

يتألف الاختبار من 15 مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، ويصنف الفرد على انه يعانى من صعوبات التعلم إذا وقع فى درجة الشك وهي درجة من (26 - 50)، وتوضح معاناة الفرد من صعوبات التعلم.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من التجانس الداخلي للاختبار وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية فكانت معاملات الارتباط ما بين (0.0 – 77.59) وجميعها دالة عند (01.0). كما تم حساب ثباته باستخدام ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (0.83).

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية صورة (المرحلة الابتدائية) إعداد/ يوسف (2020 أ):

وهو أحد المقاييس الفرعية للبطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية إعداد/ يوسف (2020 أ). ويهدف المقياس الحالي إلى الكشف عن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين بالمرحلة الإبتدائية، من خلال تقدير المتعلم نفسه لمدى تواتر وتكرار بعض أو كل الخصائص أو السلوكيات المرتبطة بالنواحي الاجتماعية والانفعالية لديه والتي يُمارسها سواء داخل حجرة أو قاعة الدراسة أو خارجها، ويتكون من (60) مفردة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس، فقد قام مُعد البطارية بالتحقق من صدقها ببعض الدول العربية بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات مقاييسها على نسبة اتفاق محكمين لا تقل عن 90% وأُعتبر ذلك مؤشراً للصدق، وصدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي)؛ حيث كانت قيم "ت" المحسوبة بين المجموعتين الطرفيتين دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يُعد دليلًا على قدرة مقاييس البطارية على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليها، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشراً للصدق، والصدق التلازمي (صدق المحك)؛ حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ليوسف (2015) والمقياس الحالي التي طُبقت على قوامها (148) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية؛ وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (0.88) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (01,0)، إضافة إلى الصدق العاملي الاستكشافي الذي أسفر عن ظهور (6) ستة عوامل، فسرت مجتمعة نسبة مرتفعة من التباين الكلي وبجذر كامن لا يقل عن الواحد الصحيح. إضافة إلى التحليل العاملي التوكيدي الذي أظهرت نتائجه وجود مطابقة جيدة للنموذج في الأبعاد (المكونات) الستة. كما قام معد البطارية بالتحقق من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.823)، لأفراد العينة وهي قيم مرتفعة من الثبات. إضافة إلى حساب الاتساق الداخلي للبطارية، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لكل مقياس حيث تراوحت بين (0.539 - 0.970) وجميعها معاملات دالة ومرتفعة.

- اختبار أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ المحوسب إعداد/ الباحث:

يهدف إلى تحديد أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ (أنماط السيطرة المخية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتصنيفهم إلى مجموعات مختلفة ذات نمط أيمن أو أيسر أو متكامل تبعاً لدرجاتهم على الاختبار، ويتكون الاختبار من (36) زوجاً من المنبهات اللفظية وغير اللفظية؛ يتألف كل زوج من صورة وحرف أو صورة وعدد أو صورتين أو حرفين أو عددين– يتم ترتيبها عشوائيًا- يتم عرض أحد المنبهين في كل زوج في نصف المجال البصري الأيمن والمنبه الآخر في نصف المجال الأيسر، وعلى أساس دقة المفحوص في التعرف على المنبه المقدم لإحدى العينين يتحدد النشاط النصف الكروي المعاكس لتلك العين.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار فقد قام الباحث الحالي بالتحقق من صدقه بعدة طرق منها: صدق المحكّمين؛ حيث حازت جميع مفردات الاختبار على نسبة اتفاق محكمين لا تقل عن 90% وأُعتبر ذلك مؤشرًا لصدق الاختبار. كما تم حساب صدقه من خلال الصدق التلازمى (المحك) حيث تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي واحد الاختبارات التي تقيس وظائف نصفي المخ الكرويين وهو (اختبار تورانس لانماط التعلم والتفكير للأطفال (الصورة أ) ترجمة: يوسُف (1988) من خلال تطبيقها على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، فكانت معاملات الارتباط بينهما (847,0) للنمط الأيمن، (801,0) للنمط الأيسر، و(899,0) للنمط المتكامل وجميعها معاملات دالة عند مستوى (01,0). كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ فكانت القيمة المتحصل عليها (874,0) للنمط الأيمن، (924,0) للنمط الأيسر، (801,0) للنمط المتكامل، وجميعها قيم مناسبة للاختبار. ومن ثم فالاختبار يتمتع بكفاءة سيكومترية.

ثانيا: نتائج الدراســـة وتفسيرها

1) نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

- ينص الفرض الأول على أنه "تنتشر وتشيع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من الجنسين في محافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية."

- وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تحديد وتشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية، من خلال قيام الباحث الحالي باتباع خطة تشخيصية تكاملية معتمدة على استخدام بطارية اختبارات أدائية موضوعية، وذلك على النحو التالي:

- تم تطبيق اختبار القدرة العقلية العامة (9 – 11 ســـنـــة) إعداد/ موسى (2002) على عينة الدراسة الأولية من التلاميذ والتلميذات ببعض المدارس الإبتدائية بإدارة التل الكبير التعليمية التابعة لمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، والتى بلغت (1731) تلميذاً وتلميذة، حيث تم اختيار التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، فكان عددهم (840) تلميذ وتلميذة.

- تم إعطاء المعلمين والمعلمات الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد وتقنين كامل (1993) حيث تم توضيح كيفية استخدام القائمة، ومن خلال تطبيقها تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجة مرتفعة على القائمة حيث يشير ذلك إلى ظهور السلوكيات المضطربة الملاحظة على التلميذ ومعاناته من صعوبات التعلم، ووفقاً لهذا الإجراء أصبحت العينة (349) تلميذوتلميذة.

- تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم إعداد وتقنين كامل (2007)، بطريقة فردية على العينة السابقة, وتم اختيار من حصلوا على درجة كلية ما بين (26 – 50) درجة. ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (283) تلميذ وتلميذة.

- تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية صورة (المرحلة الابتدائية) إعداد/ يوسف (2020 أ) وتم اختيار لالتلاميذ الذين حصلوا على الإرباعى الأعلى على درجات المقياس، ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (199) تلميذوتلميذة.

- استنادًا لما ورد فى النظرية السُليمانية من أن جوانب الضعف التى تظهر لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية مرتبطة بسيطرة النمط الأيمن من انماط معالجة المعلومات بالمخ فقد تم تطبيق اختبار أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ المحوسب إعداد/ الباحث، وتم اختيار التلاميذ ذوي سيطرة النمط الأيمن بالمخ. ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (180) تلميذًا وتلميذة؛ يمثلون عينة الدراسة النهائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وبذلك تكون نسبتهم إلى مجتمع الدراسة الحالية حوالي (10.4%)، وهذه النسبة تتفق مع ما أشار إليه كيرك وجالاغير وانستاسيو وكوليمان (Kirk., Gallagher., Anastasiow., & Coleman., 2006, 409) أن نسبة صعوبات التعلم فى المجتمع تتراوح بين (5 – 15%).

ويرى الباحث الحالي أن النسبة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تُعد نسبة ليست بالقليلة؛ وتتطلب الكشف المبكر، وتصميم البرامج اللازمة لتخفيف تلك الصعوبات النوعية في التعلم.

2) نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه "لا تختلف نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الجنس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الإحصاء الوصفي في حساب النسب المئوية لانتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية تبعًا لنوع الجنس، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لانتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية تبعًا لنوع الجنس

نوع الجنس	عدد أفراد العينة الأولية	عدد أفراد العينة النهائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	النسبة المئوية %
الذكور	998	105	10.52%
الإناث	733	75	10.23%
العينة الكلية	1731	180	10.4%

يتضح من جدول (1) عدم اختلاف نسبة انتشار وشيوع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف نوع الجنس (ذكور – إناث)، حيث تقاربت نسبة الانتشار والشيوع لتلك الصعوبات النوعية في التعلم بين الجنسين؛ الأمر الذي يشير إلى قبول الفرض الصفري، ومن ثم تحقق الفرض الثاني للدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع أطفال المرحلة الإبتدائية ذكوراً وإناثًا تنتشر وتشيع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم بنفس الدرجة تقريبًا، ولديهم خبرات تعليمية تكاد تكون متشابهة تقريباً يمرون بها فى مرحلة الطفولة وبصفة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي بنفس الدرجة تقريبًا.

التوصيات والمقترحات:

إنّ من أبرزتوصيات ومقترحات الدراسة: ضرورة أن تولي كليات التربية (أقسام التربية الخاصة)، وعلوم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتربية الخاصة، وعلوم ذوي الإعاقة والتأهيل اهتمامًا خاصًا ببرامج إعداد المعلمين؛ بحيث تشتمل علي مقررات تتعلق بالتشخيص المبكر للأفراد ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وكيفية التعامل معها؛ ويقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات والبحوث البينية تتناول فئة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؛ إضافة إلى إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية للتحقق الكامل من بنية النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية على المستوى العربي.

المصادر والمراجع:

1) الزيات، فتحي مصطفى (1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

2) الزيات، فتحي مصطفى (2008)، قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم. القاهرة، دار النشر للجامعات.

3) جلجل، نصرة عبد المجيد (2001)، التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
4) خطاب، على ماهر (2002)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
5) سليمان، السيد عبد الحميد (2017)، نظريات صعوبات التعلم، القاهرة، عالم الكتب.
6) عبد البر، أشرف عبد الغفار (2004)، فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
7) علي، عماد أحمد (2014)، اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـــ "**Raven**" للأطفال والكبار (5.5 – 68.4 سنة)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
8) كامل، عبد الوهاب محمد (1993)، قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
9) كامل، عبد الوهاب محمد (2007)، اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال، كراسة تعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
10) كامل، مصطفى محمد (1990)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
11) منيب، تماني محمد، ويوسُف، سُليمان عبد الواحد (2018)، القياس الأدائى الموضوعى للتجنيب البصرى للمنبهات اللفظية وغير اللفظية بنصفى المخ لدى أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية وفق نظرية رورك «دراسة نيوروسيكولوجية فى إطار التشخيص التكاملى المبكر". المؤتمر الدولى الأول لكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق (الاتجاهات المعاصرة فى تعليم وتأهيل ذوى الإعاقة "استكشاف الواقع واستشراف المستقبل")، خلال الفترة من 28 - 29 يوليو، والمنعقد بكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، 180 – 217.
12) موسى، فاروق عبد الفتاح (2002)، اختبارات القدرة العقلية العامة، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
13) هنداوي، طه إبراهيم (2007)، فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
14) يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2010 أ)، سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

15)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2010 ب)، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
16)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2011 أ)، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
17)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2011 ب)، ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم"، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2013)، الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية، عمّان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
19)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2014)، الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 47، 1، 145 – 186.
20)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2015)، أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 61، 2، 17 – 60.
21)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2019 أ)، النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: محاولة تنظيرية للفهم والتفسير والتشخيص المتكامل (المعرفي، والنيوروسيكولوجي، والچيني) للصعوبات النوعية، ورشة عمل تكوينية أُقيمت بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، في يوم الثلاثاء الموافق 19 نوفمبر.
22)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2019 ب)، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الأجداد (المُسنين) والأحفاد: دور الچينوم البشري في سبر أغوارها كصعوبة نوعية في إطار النظرية السُليمانية. المؤتمر الدولي الأول: "مشكلات المُسنين .. بين الواقع والآفاق"، والذي نظمته كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، خلال الفترة من 17– 18 نوفمبر، 141 - 160.
23)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020 أ)، البطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وفق النظرية السُليمانية، القاهرة، دار الرشاد.
24)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020 ب)، الخصائص القياسية للبطارية العربية لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: الصدق عبر الثقافي للنظرية السُليمانية. المؤتمر العلمى الدولى الثاني لكلية التربية النوعية بقنا، جامعة جنوب الوادي "التربية النوعية بين مستحدثات العصر والتنمية المجتمعية"، والمنعقد خلال الفترة من 18 - 19 فبراير.

25)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020 ج)، النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية كطرح عربي جديد: التحقق الإمبريقي ببعض المجتمعات العربية في إطار تناول نيوروسيكولوجي – معرفي، المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر-2، 6 (1)، 8 – 31.

26)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020 د)، دراسة إمبريقية للتحقق من النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالبيئة المصرية على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة بحوث، تصدر عن مركز لندن للبحوث والدراسات والاستشارات، 31، 353 – 376.

27)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020 هـــ)، دور المناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمدارس الثانوية الفنية الزراعية في ضوء نظرية عربية جديدة. مجلة بحوث في التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة، 37، 1، 531 – 560.

28)يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020 د)، نيوروسيكوفسيولوجيا صعوبات التعلم: "دراسات نظرية وتشخيصية معاصرة وإطلالة على النظرية السُليمانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية"، القاهرة، دار زهراء الشرق.

29)يوسُف، سُليمان عبد الواحد، وغنايم، أمل محمد (2017)، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بمختلف المراحل التعليمية: مراجعة للتراث البحثي في البيئة العربية. المؤتمر العلمي مشكلات التعليم بصعيد مصر (الواقع والحلول)، الذي نظمته كلية التربية، جامعة أسيوط بالتعاون مع نقابة المهن التعليمية بمحافظة أسيوط، والمنعقد بالقاعة الثمانية بالمبنى الإداري بجامعة أسيوط يوم الثلاثاء الموافق 26 ديسمبر، 413 – 427

30)يوسف، عماد عبد المسيح (1988)، أداء النصفين الكرويين للمخ في العمليات الأولية وقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، 1 (4)، 37 – 58.

1) Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). Educating exceptional children (11th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

The extent of the contribution of the counselor for school and vocational guidance and counseling in achieving the mental health of the third year secondary school students

د. وسام عداد

ط. بن زواي أمينة

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

Dr. Adad ouissam

Benzouai amina

ouissamislameadad@gmail.com

aminabenzouaiamina@gmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المهني في تحقيق الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،حيث تم طرح الإشكال التالي:ما مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

أجريت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (104) تلميذ وتلميذة عبر مواقع التواصل الاجتماعي بولاية أم البواقي –الجزائر-،وفقا للسنة الدراسية (2019-2020) وتم استخدام المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وجمع المعلومات،تم توزيع استبيان مكون من (23) بندا حيث تم معالجة البيانات باستخدام برنامج حزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**spss** 21)

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- المستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مساهمة متوسطة في تحقيق الصحة النفسية.

- يعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على حل المشكلات التربوية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدرجة متوسطة.

- يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التكفل بمشكلات الخاصة بتلاميذ الخاصة السنة الثالثة ثانوي بدرجة متوسطة.

حيث خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات تم التوصل إليها بناء على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مستشار التوجيه، الصحة النفسية، التعليم الثانوي.

Abstract:
The current study aimed to find out the extent of the contribution of the counselor for career guidance and counseling in achieving mental health for third year secondary school students, where the following problem was raised: To what extent does the counselor for school and vocational guidance and counseling contribute to achieving mental health among third year secondary school students?
The study was conducted on an intentional sample of (104) male and female students through social media in the wilaya of Oum El Bouaghi - Algeria - according to the academic year (2019-2020). The descriptive approach was used that aims to describe the phenomenon or to collect information. 23) An item where the data was processed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 21)
The results of the study concluded:
- School and vocational guidance counselor has a moderate contribution to achieving mental health.
- The school and vocational guidance counselor works on solving the educational problems of the third year secondary school students with an intermediate degree
- The cou nselor for school and vocational guidance and counseling contributes to taking care of the problems of the special third year high school pupils with an intermediate degree.
Where the study concluded with a set of suggestions and recommendations that were reached based on the results of the study.
Keywords: guidance counselor, mental health, secondary education.

المقدمة:

يعتبر الإنسان قيمة في حد ذاته فهو أثمن ثروة يمتلكها المجتمع، ولكلّ فرد دوره في الحياة يستطيع أن يؤديه بكفاية إذا ما نمت جوانب شخصيته بشكل متوازن ومتكامل وهذا ما تهدف إليه التربية الحديثة، حيث إنّ التغيرات التي طرأت على حياة الإنسان في هذا العصر أدت إلى تغيرات كبيرة في دور المدرسة، فلم يعد دورها يقتصر على نقل المعلومات والمعارف، إنما امتد إلى إعداد الإنسان الذي يستطيع التعامل مع التغيرات المعرفية الدائمة وإلى إيجاد الإنسان المتوازن الذي يتمتع بقدر كاف من الصحة النفسية والاتزان الانفعالي والنمو المتكامل ؛ مما يتطلب توفير خدمات الإرشاد الضرورية واللازمة لتلبية متطلبات كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم، والعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه والاهتمام بدراسة مشكلاته في أول ظهورها، والتركيز على معرفة أسباب تلك المشكلات بدلا من محاولة علاج مظاهرها وأعراضها؛ وبذلك تكون التربية الحديثة قد فسحت المجال للإرشاد المدرسي كي يساهم بفعالية لرفع المستوى التعليمي للمتعلمين نتيجة توافقهم النفسي والدراسي والاجتماعي، حيث يعتبر الإرشاد المدرسي مجموع خدمات

نفسية وتربوية تسهم في تحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة فتساعد الطالب على معرفة ذاته واختيار ما يناسبه من فروع دراسية متوفرة وتقديم المعلومات التربوية التي تدعم هذا الاختيار ومواجهة مشكلاته بأنواعها المختلفة (**فنطازي، 2002، ص 02**).

عند ولوج التلاميذ المؤسسات الثانوية يجدون صعوبات متعددة بعضها يتعلق بالامتحانات واختيار نوع الدراسة، وبعضها يتعلق بالتكيف المدرسي وشروطه وعوامل النجاح فيه، وإذا نجح التلميذ في الامتحان أو الاختيار المطلوب **(قاسم، 2012، ص 503)**، فانتقال التلميذ للمرحلة الثانوية، يمر بصراعات نفسية ناتجة عما يحمله من قوة النجاح من جهة أولى، وآثار ما عاناه في المدرسة الابتدائية من صعوبات الدخول إلى الجو الجديد من جهة ثانية. وفي حالات كثيرة فإن آثار مستوى نجاحها وعلاقاته السابقة مع رفاقه قد تضايقه في حالات وقد تحثه على بذل المزيد من الجهد في حالات أخرى (**قاسم، 2012، ص 503**) وخاصة تلميذ البكالوريا الذي يعاني من بعض المشكلات التربوية (كقلق الامتحان ومشكلات التكيف في الوسط الدراسي ونقص التحصيل الدراسي وتدني الذات)، مما يتسبب في انخفاض مستواه الدراسي.

وبالتالي فإن التلميذ في المرحلة الثانوية يبحث عن فرد آخر، ربما يجد حل لمشكلته، أو على الأقل يجد المشاركة الوجدانية في مواجهة مشكله والتعايش معها. ولتحقيق ذلك تقرر تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات وإدماجهم في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية ابتداء من الموسم الدراسي 1992-1991 حيث أصبحت مهمة التوجيه الدراسي: "هي مساعدة التلميذ على تحقيق مشروعه الدراسي والمهني" (**النشرة الرسمية، التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، ص 111**).

إلا أن القائمين على الإصلاحات التربوية الأخيرة تفطنوا إلى ضرورة استخدام مصطلح الإرشاد المدرسي بدلا من مصطلح التوجيه فقط، وذلك لتأكيد ضرورة تغيير المسارات الإرشادية وإعطائها دلالات أخرى والاهتمام أكثر بالتلميذ من جميع النواحي حتى يتمكن من بناء مشروعه الشخصي عن دراية، وذلك عن طريق مرافقة التلاميذ مرافقة صحيحة وشاملة، مساعدتهم على مواجهة مختلف المشكلات التي قد تعترضهم ومن شأنها أن تعيق مسارهم الدراسي (**قنطازي، 2002، ص 04**).

إذ يهتم المرشد بعملية توجيه المسترشد به ومساعدته النفسية في حل مشكلات ذات بعد شخصي نفسي (مثل الاضطرابات السلوكية وبغرض التدخل في مشكلة التوافق النفسي داخل المؤسسة أو سبب سوء التكيف في وسط البيئة التعليمية أو خارجها (**عبابسة، ص 35**). وذلك من أجل تحقيق الصحة النفسية للتلميذ حيث تعتبر الصحة النفسية العمود الفقري للإنسان، فبدونها لا يمكنه أن يقف أو يخطو خطوة واحدة في حياته أو يتعامل مع الآخرين (**العبيدي، ص 05**)، فهي تساعد الفرد على التوافق الصحيح في المجتمع وعلى انسياب حياته النفسية وجعلها خالية من التوترات والصراعات المستمرة مما يجعله يعيش في طمأنينة وسعادة (**عبابسة، ص 11**) .

ولا شك أن الصحة النفسية الجيدة للتلميذ تظهر إبان دراسته و تنتقل معه إلى المجتمع الخارجي. فحياة الإنسان وحدة متعددة المراحل أو السلاسل يؤثر فيها الحاضر في المستقبل، كما يتأثر الحاضر بالماضي. من خلال ما سبق نتساءل عن مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ويندرج تحت هذا السؤال أسئلة فرعية:

كيف يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في حل مشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم وصحتهم النفسية؟

كيف يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاج ومتابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (الخوف، تقدير الذات المتدني، التحصيل الدراسي)؟

أولا: حيثيات الدراسة

أ) الفرضيات:

- الفرضية العامة: يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مساهمة فعالة في تحقيق الصحة النفسية لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

- ساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في حل مشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم وصحتهم النفسية.

- يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاج ومتابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (القلق، الذات المتدني، التحصيل الدراسي).

ب) أهداف الدراسة:

- معرفة مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في حل مشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم النفسي وصحتهم.

- الكشف عن مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاج ومتابعة الحالاتالخاصة والتكفل بها (القلق، الذات المتدني، التحصيل الدراسي).

ت) أهمية الدراسة:

- تسليط الضوء على أهمية مستشار التوجيه المدرسي والمهني في حل مشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم وصحتهم النفسية.

- معرفة مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاج ومتابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (القلق، الذات المتدني، التحصيل الدراسي).

-الدراسات الحالية توضح لنا أن متابعة التلاميذ لا تكون من الناحية المعرفية فقط، وإنما تكون من الناحية النفسية أيضا.

ث) مصطلحات الدراسة:

- تعريف مستشار التوجيه**:**

هو شخص متخصص في العملية التربوية يعمل مع الدارسين كأفراد أو كمجموعات حيث يساعدهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التكلم المناسبة وهو بشكل عام يساعد على بلوغ الأهداف المحددة.

- أحد موظفي قطاع التربية وعضو في الفريق التربوي ويساعد على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي، فهو يسعى إلى ملاحظة التلميذ في شخصيته وتحديد طموحاته وتعريفه بقدراته وإبراز ميوله، كما يساعده على فهم نفسه وفهم محيطه كما يقوم المستشار بمتابعة بعض الحالات المرضية وإحالتها إلى الأخصائيين إذا استدعى الأمر (**بن فليس، 2014، ص 125).**

-التعريف الإجرائي: هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي ويلتحق بالمدرسة الثانوية أين يكون التلاميذ من فئات العمر (15 إلى 19سنة) على الأقل.

- تعريف التعليم الثانوي: هيالمرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاثة من التعليم الذي يتوسطبين التعليم الأساسي والتعليم العالي من جهة أخرى.

- تعريف الصحة النفسية: حالة دائمة نسبيا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، شخصيا، انفعاليا واجتماعيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين، وقادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته (إمكانياته) إلى أقصى حد، وقادرا على مواجهة مطالب الحياة وشخصيته متكاملة سوية، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام (**زهران، 2005، ص 09).**

التعريف الإجرائي للصحة النفسية: هو الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ جراء تطبيق استبيان الصحة النفسية .

- تلاميذ الثانوية: هم أفراد المتمدرسينبالأقسام النهائية ،ويبلغ متوسط أعمارهم (18 سنة).

ثانيا: الإطار النظري

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الإرشاد المدرسي و كذا مستشار التوجيه من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين الأجنبية و العربية، نستعرض في مايلي البعض منها تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، والتعليق حولها عليها اتفاقاً واختلافاً.

دراسة فنطازي كريمة (2004): عنوان الدراسة: العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق هدف الدراسة: الكشف عن دور العملية الإرشادية في معالجة مشكلات تلاميذ المرحلة

الثانوية .بمعرفة آرائهم والكشف عن معوقات العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية من خلال معرفة آراء القائمين بها والممارسين لها.

- أدوات الدراسة: الاستبيان. -عينة الدراسة: 417 تلميذ وتلميذة و 46 مستشار توجيه.

-منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي لمشكلاتهم سواء من الناحية النفسية العلائقية والأسرية.

وتوصلت الدراسة إلى أن:

- العملية الإرشادية تلعب دورا إيجابيا في معالجة مشكلاتهم الدراسية لكنها لا تتكفل كما يجب.

- العملية الإرشاديةلا تعتبر فعالة وناجحة ما لم تهتم وتتكفل بكل جوانب حياة التلميذ وتعمل على معالجة كل المشكلات التي قد يواجهها لأن كل الجوانب النفسية والعلائقية والأسرية كلها متداخلة ومتكاملة.

دراسة براهمية صونية (2005): عنوان الدراسة: تأثير الوضعية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني. عينة الدراسة: 42 مستشار توجيه مدرسي ومهني بولاية سوق أهراس.

- تأثير الأطر التنظيمية أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني. الموقع الجغرافي.

- تأثير الظروف المادية للمؤسسة على أداء مستشار التوجيه.

أدوات الدراسة: الاستبيان والمقابلة.

منهج الدراسة المنهج الوصفي: تأثير علاقة مستشار التوجيه بالمتعلمين التربويين على أدائه/ الخريطة المدرسية/ النظام الداخلي للمؤسسة/ الأطر القانونية التي تحدد مهام مستشار التوجيه.

دراسة براك صليحة (2007): عنوان الدراسة: الرضا من التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى التلاميذ الجذعين المشتركين (علمي/ادبي) في المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى التصرف على مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ

منهج الدراسة: المنهج الوصفي: التحقق من وجود علاقة بين رضا تلاميذ الجذعين المشتركين (علمي/ أدبي) من التوجيه وأدائهم الدراسي.

عينة الدراسة: (736) تلميذ وتلميذة منهم 319 تلميذ و417 تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها أداتين هما المقابلة والاستمارة/ متوسط/ مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية/ هناك ارتباط إيجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب عند مستوى الدلالة (0.01). الدلالة (0.01) في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين.

دراسة الأسمري: عنوان الدراسة: دور التوجيه والإرشاد الطلابي في التغلب على بعض مشكلات طلاب المرحلة الثانوية وما يقومون به من دور في الوقاية من هذه المشكلات في مدينة الرياض.

- هدف الدراسة: التعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشدين في تعاملهم مع الطلاب.

- أدوات الدراسة: استخدمت الاستبيان.

- عينة الدراسة: 2500 طالبا و25 مرشدا.

- نتائج الدراسة: أن المشكلات النفسية تؤثر تأثيرا كبيرا على المعدل التراكمي للطلاب كما أظهرت النتائج أن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض ليس له وجود.

دراسة دبزيقش و(1973 (:Disi عنوان الدراسة: "دور مرشد الثانوية كما يصفه المديرون ونائبو المديرين والمرشدين في مقاطعة أنديان". (الهند)

- عينة الدراسة: عينة عشوائية نسبتها 10% من مجتمع الدراسة.

- هدف الدراسة: معرفة مدى الموافقة لدى هذه الفئات على أهمية دور مرشد المدرسة الثانوية في أنديان.

- أدوات الدراسة: تم استخدام أداة قياس من تصميم (1972 **Tessele**).

- إن التفاعل والعلاقات الجيدة مع المديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور كما يراها التلاميذ تزيد من فعالية العملية الإرشادية.

- رأى المديرون أن البحث والتقييم من أهم أدوار وصفات المرشد لتفاعله مع العملية الإرشادية (**الوليد، 2017، ص 09**).

دراسة مراد بودية فاطمة الزهراء (2012): عنوان الدراسة: مفهوم الهوية علاقته بالصحة النفسية لدى الشباب الجامعي. تسليط الضوء على علاقة الهوية بالصحة النفسية.

- هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مكونات الهوية لدى الشباب الجامعي

- المنهج الوصفي استمارة جمع المعلومات. المقابلة الموجهة. الملاحظة بدون مشاركة.

- العينة: مجتمع الشباب الجامعيين بكلية العلوم الاجتماعية. قائمة كورنل الجديدة للنواحي الانفعالية والمزاجية. - نتائج الدراسة: وجود حالة عامة من غياب الفهم يمكن تأويلها بعدم قدرة الشباب الجامعي على البلورة العقلية لمعيشة الذاتي.

دراسة مجذوب أحمد محمد قمر (2015): عنوان الدراسة: الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات. هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية لدى مروي التقنية. الكشف عن درجة الصحة النفسية من جهة والذكاء الوجداني من جهة أخرى لدى طلبة كلية كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني. مستوى الصحة النفسية والذكاء الانفعالي جاء بدرجة كبيرة.

- أدوات الدراسة:مقياس الصحة النفسية. مقياس الذكاء الوجداني.
- العينة: طبقت على 50 طالب أدبي و 50 طالب علمي.
- المنهج: المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.
- نتائج الدراسة: التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني.

- المستوى الدراسي) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية لمتغيرات (الجنس، التخصص).

التعليق على الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: كانت الدراسات التي تناولت دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني شاملة ومتنوعة من حيث الأهداف، حيث نلاحظ وجود اتفاق وتشابه في هذه الدراسات في التعرف على دور المستشار المدرسي والمهني، وتتفق بعض هذه الدراسات مع هذه الدراسة الحالية من حيث الهدف.

- من حيث المنهج: استخدمت الدراسات التي تناولت موضوع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المنهج الوصفي وتتفق هذه الدراسات مع هذه الدراسة الحالية من حيث المنهج.

- من حيث العينة: كما سبقت أغلب الدراسات التي تناولت دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على التلاميذ الطور الثانوي كما في دراسة.

- من حيث النتائج: تعددت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المتعلقة بدور المستشار المدرسي والمهني حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود دور للمستشار المدرسي والمهني وأخرى توصلت إلى عدم وجود دور للمستشار التوجيه.

- من حيث الأدوات: طبق الباحث استبيان معلومات كما في الدراسات السابقة.

ثالثا : الجانب التطبيقي

أ) أداة الدراسة:

الاستبيان: تقيس مدى مساهمة مستشار التوجيه في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

اعتمدنا في دراستنا الحالية على استبيان كأداة لجمع المعلومات وتعرف على أنها أداة من أدوات جمع البيانات و المعلومات واستكشافآراء الناس حول موضوع محدد يحوي لاستبيان على عدد من الأسئلة إجابتها تمثل أو الآراء المطلوبة من قطاع كبير من الأشخاص. (مبروكي بختة، 2017)

كيفية بناءالاستبيان: تم بناء الاستبيان: من خلال جمع عدد من الأسئلة حول موضوع الدراسة واعتمد في بنائه على:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مستشار التوجيه والدراسة السابقة التي تناولت موضوع دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق التكيف الاجتماعي.

- الاطلاع على بعض المقاييس للاستفادة منها في بناء استبيان الدراسة.

طريقة التصحيح: وصغت للاستبيان تعليمات تتضمن أن يجيب التلميذ على كل عبارة تبعا لبدائل 3 أوزانها كما يلي:

موافق بدرجة كبيرة (03)

موافق بدرجة متوسطة (02)

موافق بدرجة ضعيفة (01)

طريقة إجراء أدوات الدراسة: قمنا بتوزيع الاستبيان على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ونظرا للظروف التي نمر بها بسبب جائحة كورونا (COVID19) في تلك الفترة تم توزيعه على مجتمع افتراضي وواقعي والاستعانة بمواقع التواصل الاجتماعي وتمت العملية لمدة (يومين).

-وقد تم تأكيد الشروط السيكومترية للدراسة:

الصدق: تم الاعتماد على صدق المحتوى متأكد من صدق الاستبيان وذلك بتوزيعه على أساتذة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية –أم البواقي –الجزائر- وذلك من أجل إبداء أرائهم حول:

- مدى صلاحية بنود الاستبيان ما وضعت لقياسه.
- مدى وضوح العبارات وكفاءة الصياغة اللغوية.
- مدى شمولية الاستبيان لمختلف جوانب الموضوع.

في المحور الأول -وبعد خضوع البنود لصدق المحكمين- وجدنا أن البنود (1)، أو (4)، (8) قيمتها لا تتعدى (0.50) لذلك يجب حذفها ومنه يبقى (11) بندا.

حساب النسبة الإجمالية للصدق: النسبة الإجمالية لصدق الأداة بلغت 0.86 وهو مؤشر جيد يدل على أن النسبة الإجمالية المتوصل إليها هي نسبة مقبولة بعد التعديل أصبح توزيع بنود المقياس على المحاور.

ولتقييم الدرجة على المقياس اعتمد المحك التالي:

من 1 = 1.66 درجة ضعيفة

من 1.67= 2.33 درجة متوسطة

من 2.34 إلى 3 درجة عالية

ب) الدراسة الأساسية:

منهج الدراسة الأساسية:

يعتبر منهج البحث خطوة هامة من خطوات البحث العلمي ووسيلة من وسائل المعرفة، فمن خلاله يتم الحصول على تحديد نصي لموضع الدراسة، لذلك فالمنهج العلمي يجب أن يكون موضوعيا ويتطابق مع الموضوع المراد دراسته، وهذا يعني أن اختيار المنهج المناسب يكون وفقا لطبيعة الموضوع وأهدافه وخصائصه وبذلك جاءت دراستنا هذه التي تصنف ضمن البحوث الوصفية التي تعتمد على دراسة الواقع والظاهرة كما هي.

والهدف من اعتماد المنهج الوصفي هو معرفة أهمية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتوصل إلى علاج مشكلات النفسية.

مجالات الدراسة:

- مجال المكاني: أجريت الدراسة نظرا للظروف التي نمر بها بسبب جائحة كورونا (**covid** 19) في هذه الفترة اعتمدنا على جميع مواقع التواصل الاجتماعي للحصول على عينة الدراسة.

- المجال الزماني: من(2020/12/12) إلى (2020/12/23)

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ البكالوريا بأم البواقي الجزائر- للعام الدراسي(2021/2020) من مختلف الشعب تم التواصل معهم من خلال منصة الفايسبوك بلغ عددهم 104.

عينة الدراسة:

نظرا لوجود جائحة كورونا (**covid** 19) تم الاعتماد على نوعية العينة القصدية حيث تم توزيعه على 104 تلميذ من خلال مواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك...).

جدول (01): يوضح توزيع أفراد الدراسة الأساسية وفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	**41**	**42.64%**
أنثى	**63**	**60.57%**
المجموع	**104**	**100%**

من خلال الجدول رقم (01)، يتضح أن:

قيمة تكرارات الإناث البالغين 63 بنسبة 60.57% أكثر من قيمة تكرارات الذكور البالغة 41 بنسبة 42.64%.

أدوات البحث المستخدمة في الدراسة الأساسية: لدراسة أي ظاهرة لابد من أداة قياس مناسبة لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وفي الدراسة الحالية استخدمنا نفس الاستبيان المستخدم في الدراسة الاستطلاعية

ت) عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة: مدى مساهمة مستشار التوجيه في تحقيق الصحة النفسية.

جدول رقم (02): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم النسبي و الترتيب لاستجابات أفراد العينة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقييم
1	**2.09**	**1.267**	**7**	درجة متوسطة

عالية	**16**	**1.297**	**2.34**	**2**
متوسطة	**12**	**1.288**	**2.29**	**3**
عالية	**21**	**1.910**	**3.08**	**4**
متوسطة	**14**	**1.289**	**2.30**	**5**
متوسطة	**5**	**1.660**	**2.02**	**6**
متوسطة	**9**	**1.610**	**2.23**	**7**
متوسطة	**4**	**1.360**	**1.77**	**8**
متوسطة	**3**	**1.260**	**1.60**	**9**
متوسطة	**1**	**1.340**	**1.06**	**10**
متوسطة	**2**	**1.261**	**1.30**	**11**
عالية	**23**	**1.645**	**3.45**	**12**
عالية	**17.5**	**1.040**	**2.49**	**13**
متوسطة	**6**	**1.345**	**2.04**	**14**
عالية	**20**	**1.760**	**2.94**	**15**
عالية	**19**	**1.505**	**2.90**	**16**
عالية	**22**	**1.912**	**3.09**	**17**
متوسطة	**10**	**1.550**	**2.24**	**18**
متوسطة	**14**	**1.180**	**2.30**	**19**
متوسطة	**8**	**1.226**	**2.19**	**20**
متوسطة	**11**	**1.530**	**2.25**	**21**

متوسطة	**14**	**1.276**	**2.30**	**22**
عالية	**17.5**	**1.460**	**2.49**	**23**
متوسطة	**/**	**/**	**2.29**	الدرجة الكلية

الدرجة الكلية لمدى مساهمة مستشار التوجيه في تحقيق الصحة النفسية لتلاميذ الثالثة ثانوي بلغت القيمة (2.29) وهي درجة متوسطة، وأنه من بين (23) عبارة تم تحديد مدى مساهمة مستشار التوجيه في تحقيق الصحة النفسية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، جاءت ثمانية عبارات بدرجة كبيرة بمتوسطات حسابية ما بين (2.49) و(3.45) وبانحرافات معيارية ما بين (1.912) و (1.040) ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال تبدل افتراض ما يلي:

أولا: بالنسبة للعبارات رقم (2) و(4) و(12) و(13) و(15) و(16) و(17) و(23) التي حصلت على درجات تقييم كبيرة في المراتب (16) و(21) و (23) و(17.5) و(20) و(19) و(22) بمتوسطات حسابية ما بين (2.49) و(3.45) وانحراف معياري ما بين (1.912) و(1.040) ويمكن تفسير من خلال قبول افتراض أن تلاميذ السنة الثالثة يرون أن لمستشار التوجيه دور عالي في حل مشكلاتهم السلوكية والدراسية ويساعدهم على تجاوز بعض الصعوبات التي تواجههم داخل المحيط المدرسي هذا ما جاء في البند رقم (1) و(4) و(16) وهذا راجع لأن المستشار يقدم المساعدة الإرشادية المتخصصة للتلاميذ، كما يساعد مستشار التوجيه في توضيح خصائص الشعب الدراسية التي تتناسب مع إمكانياتهم لأن من المهام الأساسية لمستشار التوجيه هي توجيه التلاميذ إلى الشعب التي يرغبون فيها والتي تتناسب مع إمكانياتهم كما يؤكد البند رقم 15) (17) (23) دور مستشار التوجيه في الجانب النفسي للتلاميذ ودوره في تحقيق قلق الامتحان كما اتفقت نتائج الفرضية العامة مع دراسة ميروكي بختة (2017) التي تؤكد دور مستشار التوجيه في التخفيف من قلق الامتحان.

ثانيا: بالنسبة للعبارات رقم (1) و(3) و(5) و(6) و(7) و(8) و(9) و(10) و(11) و(14) و(18) و(19) و(20) و(21) و(22) التي تحصلت على درجات تقييم متوسطة بمتوسطات حسابية ما بين (1.06) و(2.30) وانحراف معياري ما بين (1.660) و(1.180) في المراتب الأولى والثانية، الثالثة والرابعة الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة والتاسعة العاشرة وإحدى عشر والثانية عشر والرابعة عشر.ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال افتراض أن مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ الثالثة ثانوي متوسطة ويمكن إرجاع هذا لضيق وقت مستشار والإرشاد المدرسي والمهني لكثرة مهامه الإدارية الملقاة إلى عاتقه وأيضا خجل التلاميذ من زياراتهم لمستشار التوجيه، ومهام مستشار التوجيه بيداغوجية أكثر من نفسية واستنادا إلى الإطار النظري للدراسة يمكن تفسير الدرجة الكلية بما توصل إليه الطالبات من أن مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي تتمثل في:

مرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم. متابعة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات من الناحية النفسيةالبيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة الدراسة.إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل الخاصة.

المساهمة في عملية اكتشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك والتقييم.

ث) مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

عرض وتحليل نتائج الدراسة في الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في حل المشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم وصحتهم النفسية.

تحليل نتائج بنود المحور الأول:

جدول رقم (03): يوضح استجابات التلاميذ عل عبارة محور حل المشكلات التي تؤثر على توافقهم الدراسي وصحتهم النفسية

العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	التقييم
1	**2.09**	**1.26**	**3**	متوسطة
2	**2.34**	**1.29**	**7**	عالية
3	**2.29**	**1.28**	**5**	متوسطة
4	**3.08**	**1.91**	**8**	عالية
5	**2.30**	**1.28**	**6**	متوسطة
6	**2.03**	**1.66**	**2**	متوسطة
7	**2.23**	**1.61**	**4**	متوسطة
8	**1.77**	**1.36**	**1**	متوسطة
المجموع	**2.265**	**/**	**/**	متوسطة

تحليل نتائج المحور الأول: قدرت درجة المحور "حل المشكلات التي تؤثر على توافقهم الدراسي وصحتهم النفسية" ب(2.265)، وهي درجة متوسطة بينما قدر المتوسط الحسابي في البند الأول ب (2.09)

وانحراف معايري (1.26) وهذا ما يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المهني يساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم الدراسية بدرجة متوسطة وهذا من خلال إجابات أفراد العينة، البند (02) قدر بمتوسط حسابي (2.34) وبانحراف معياري قدر ب (1.29). وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يساعد التلاميذ على التكيف مع الوسط المدرسي بدرجة كبيرة وهذا من خلال إجابات أفراد العينة.

البند (03) قدر بمتوسط حسابي (2.29) وبانحراف معياري قدر ب (1.28) وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمني يقدم النصائح حول طريقة الاستفادة من الأستاذ أثناء الحصص الإعلامية بدرجة متوسطة وهذا من خلال إجابات أفراد العينة، أما البند (04) قدر بمتوسط حسابي (3.08) وبانحراف معياري قدر ب (1.91) وهذا يدل أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ساعد على حل المشكلات السلوكية ويكون وسيطا بين الأساتذة والتلاميذ كلها بدرجة عالية وهذا من خلال إجابات أفراد العينة، أما البند (05) قدر بمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (1.28) وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقوم بحث التلاميذ على الدراسة وما يترتب عنها من أفاق مستقبلية بدرجة متوسطة وهذا من خلال إجابات أفراد العينة، بالنسبة للبند (06) الذي قدر بمتوسط حسابي (2.02) وبانحراف معياري قدر ب (1.66) وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعمل على حل النزاعات بين التلاميذ بدرجة متوسطة حسب إجابات أفراد العينة، البند (07) قدر بمتوسط حسابي (2.23) وبانحراف معياري (1.61) وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بين أهمية العمل الجماعي والتعلم التعاوني بين التلاميذ، أما بالنسبة للبند (08) الذي قدر ب متوسط حسابي (1.77) وبانحراف معياري (1.36) وهذا دال على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يساعد التلاميذ على التكيف مع البرنامج الدراسي بدرجة متوسطة وهذا من خلال استجابات أفراد العينة.

أثناء عرض نتائج المحور الأول والمتعلق بهذه الفرضية تبين لنا أن الفرضية الجزئية الأولى متوسطة، وقد كانت معظم إجابات التلاميذ تؤكد أن مستشار التوجيه يساهم في حل المشكلات الدراسية التي تؤثر على توافقهم الدراسي وصحتهم النفسية بدرجة متوسطة، وذلك لأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لديه الكثير من الأعمال الإدارية التي تجعله يهمل الجانب النفسي للتلميذ ويركز على الجانب البيداغوجي أكثر وأيضا بسبب خجل بعض التلاميذ من الذهاب إلى مستشار التوجيه وطرح عليه مشكلاتهم النفسية، وعدم ثقتهم فيه، ويوجد البعض من الطلبة من يجهل مهام ودور مستشار التوجيه في التابعة النفسية للتلاميذ.وعليه يمكن القول إن مستشار التوجيه يساهم في حل مشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم وصحتهم النفسية.

استنتاج المحور الأول: من خلال تحليلنا وتفسير النتائج الفرضية الجزئية والتي تنص على أن "يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في حل مشكلات التلاميذ الدراسية التي تؤثر على توافقهم وصحتهم النفسية بدرجة متوسطة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، نتوصل إلى أن مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المهني يساهم في حل المشكلات التي تؤثر على توافقهم الدراسي وصحتهم النفسية بدرجة متوسطة و يمكن هذه النتيجة المتوصل إليها إلى أسباب نذكر منها:

- عدم توفر ساعات شاغرة لتلاميذ البكالوريا مما يحد من فعالية أدائه لمهامه.ضيق وقت مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لكثرة مهامه الإدارية.
- كثرة الأفواج التربوية.حجل التلاميذ من زيارة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- تدخل الطاقم الإداري في مهام مستشار التوجيه والإرشاد مما يؤثر سلبا على أداء مهامه.
- ضعف العلاقات مع الفريق التربوي لا سيما بعض الأساتذة.

مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية: يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاج ومتابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (القلق، الذات المتدني، التحصيل الدراسي).

تحليل نتائج بند المحور الثاني:

جدول رقم: (04): يوضح استجابات التلاميذ على عبارة محور متابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (تقدير الذات المتدني، القلق، التحصيل الدراسي)

التقييم	الترتيب	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
متوسطة	3	1.26	1.60	9
متوسطة	1	1.34	1.06	10
متوسطة	2	1.26	1.30	11
عالية	15	1.64	3.45	12
عالية	10.5	1.04	2.49	13
متوسطة	4	1.34	2.04	14
عالية	13	1.76	2.94	15
عالية	12	1.50	2.90	16

عالية	14	1.91	3.09	17
متوسطة	6	1.55	2.24	18
متوسطة	8.5	1.18	2.30	19
متوسطة	5	1.22	2.19	20
متوسطة	7	1.53	2.25	21
متوسطة	8.5	1.27	2.30	22
عالية	10.5	1.46	2.49	23
متوسطة	/	/	2.30	الدرجة الكلية

تحليل نتائج المحور الثاني: قدرت درجة المحور "متابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (تقدير الذات المتدني، القلق التحصيل الدراسي) ب (2.30) وهي درجة متوسطة. من خلال الجدول رقم (04) تتضح أن استجابات التلاميذ على البند (09) بمتوسط حسابي يقدر ب (1.60) وانحراف معياري (1.26) وهي تأكد على أن مستشار التوجيه يساعد التلميذ على تعزيز ثقته بنفسه وذلك بدرجة متوسطة، ولقد كانت إجابات التلاميذ على البند (10) بمتوسط حسابي يقدر ب (1.06) وانحراف معياري (1.34) والتي تؤكد على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يساعد التلاميذ على إثبات ذاته بدرجة متوسطة، ولقد كانت إجابات التلاميذ على البند (11) بمتوسط حسابي قدر ب (1.30) وبانحراف معياري (1.26) التي تؤكد بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يشعرني بأنني شخص وفعال ومهم بدرجة متوسطة، وقد أكدت نتائج استجابات التلاميذ على البند (12) بمتوسط حسابي قدر ب (3.45) وبانحراف معياري (1.64) وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يساعد التلاميذ على توضيح خصائص الشعب الدراسية التي تتناسب مع إمكانياتهم بدرجة كبيرة، وقد أسفرت نتائج استجابات التلاميذ على البند رقم (13)بدرجة كبيرة قدرت بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.04) التي كانت تسعى إلى مساعدة التلاميذ من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني على إثبات ذاتهم وتقديرها. أما فيما يخص البند (14) الذي يسعى إلى مساعدة التلاميذ على استغلال إمكانياتهم وقدراتهم الخاصة لتحقيق الأهداف قدر بمتوسط حسابي (2.04) وبانحراف معياري (1.34) وذلك بدرجة متوسطة، البند (15) قدر بمتوسط حسابي (2.94) وبانحراف معياري (1.76) والذي أكد بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني سيشعر التلاميذ بالراحة والاطمئنان عند التحدث معهم بدرجة

متوسطة، ولقد أسفرت نتائج البند (16) الذي قدر بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.50) وذلك بدرجة كبيرة على مساعدة مستشار التوجيه للتلاميذ البكالوريا على تجاوز الصعوبات التي تواجههم داخل المحيط المدرسي، وكانت نسبة إجابات التلاميذ للبند (17) بدرجة كبيرة قدرت بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معايري (1.95) والتي أكدت مساعدة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلاميذ على تعزيز سلوكاتهم الإيجابية، أما البند (18) قدر بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (1.55) هذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم الصفية بدرجة متوسطة من خلال استجابات أفراد العينة، وقد تقاربت نتائج البند (19) و (22) بمتوسط حسابي قدر ب(2.30) وانحراف معياري (1.18) و(1.27) بدرجة كبيرة، وكذلك بمتوسط حسابي قدر ب (2.19) وانحراف معياري (1.22) للبند (20) وهذا يدل على أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقلل من خوف التلاميذ لاجتيازالامتحان النهائي بدرجة متوسطة، وكانت إجابات التلاميذ على البند (21) قدرت بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (1.53) تؤكد على مساعدة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التلاميذ على مواجهة المواقف الطارئة بكل ثقة بدرجة متوسطة، وقد أسفرت نتائج استجابات التلاميذ على البند (23) بدرجة كبيرة قدرت بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.46) تؤكد على تقديم الإرشاد والتكفل النفسي لتخلص التلاميذ من الخوف والقلق.

وبخصوص **النتائج المتوصل إليها حول الفرضية الجزئية الثانية** التي تنص على:

يساهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاج ومتابعة الحالات الخاصة والتكفل بها (الخوف، تقدير الذات المتدني) حيث كانت إجابات التلاميذ على هذه البنود بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن المستشار التوجيه المدرسي والمهني دور متوسط في علاج ومتابعة الحالات الخاصة والتكفل بها، ورغم تناولنا في الجانب النظري لمهام مستشار التوجيه في المتابعة النفسية للتلاميذ الذين يواجهون مشاكل من الناحية النفسية البيداغوجية وإجلاء الفحوص النفسية الضرورية قصد لتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة، إلا أن الواقع الإمبريقي عكس ذاك وهذا يعود إلى طبيعة الشهادة المتحصل عليها إذا كان علم الاجتماع أو إدارة تربوية أو تنمية بشرية فهي تختلف عن تخصص علم النفس وفروعه وأيضا القدرات الشخصية لمستشار التوجيه لأنه الجانب النفسي يحتاج إلى دراسة شخصية للمتعلم وتكفل متعمق وبعض المستشارين يتهربون من الجانب النفسي بسبب الضغط الإداري ولقد اتفقت دراستنا مع دراسة (قنطازي كريمة) التي خلصت إلى أن العملية الإرشادية لا تعتبر فعالة وناجحة ما لم تهتم وتتكفل بكل جوانب حياة التلميذ وتعمل على معالجة كل المشكلات التي يواجهها لأن كل الجوانب النفسية والعلائقية والأسرية والدراسية متداخلة ومتكاملة وبإهمالها يفشل الجانب الدراسي لا محالة. كما اتفقت دراستنا مع دراسة (الأسهري 1991) التي خلصت أن المشكلات النفسية تؤثر تأثيرا كبيرا على المعدل التراكمي للطلاب كما أظهرت النتائج أن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية بالرياض ليس له وجود.

الخاتمة:

إن الاهتمام بالمتعلم من جميع النواحي أصبح مطلباً أساسيّاً في ظل ما تدعو له التربية الحديثة بغاية تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية، حيثيكون ذلك من خلال إعداد أجيال تتمتع بالصحة النفسية في وسطها المدرسي وقادرة على مواكبة التطورات العالمية المتسارعة في جميع مجالات الحياة، لذا لابد من تفعيل مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وجعلها أكثر نجاعة، لا سيما الخدمات التي يقدمها لتلاميذ المرحلة الثانوية التي تزيد الحاجة فيها للإرشاد من خلال إحاطتهم بالرعاية والاهتمام ومساعدتهم على النجاح والارتقاء، وذلك بتخطي كل الصعوبات والمشكلات التي تعترضهم ومساعدتهم على تحقيق الصحة النفسية، وبذلك يكون قد قام بمساعدة التلميذ على تحقيق ذاته وتوافقه الشخصي والتربوي وتحقيق الصحة النفسية وتحقيق التقدم والنجاح للتلميذ بصفة خاصة وللمنظومة التربوية بصفة عامة.

الاقتراحات:

- ضرورة إبراز الدور الفعال لمستشار التوجيه المدرسي المهني في المدرسة الجزائرية في إحداث توافق التلاميذ اجتماعيا ودراسيا وحل بعض المشكلات التي تعرقل سير دراستهم.
- ضرورة توظيف في مؤسساتنا التربوية مستشار التوجيه في كل مدرسة للتكفل بالتلاميذ.
- المرافقة البيداغوجية والنفسية للتلاميذ من اجل تخطي الصعوبات أو المشكلات التي يقعون فيها خاصة في مرحلة المراهقة.
- إجراء دراسات تقييمية لمستوى أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهامه وبشكل دوري لأنها تساعد في الكشف على مستوى الأداء ،ومن ثم تعزيز جوانب الضعف لديه.

المصادر والمراجع:

1) حويج مروان، الصفدي عصام (2009)، المدخل إلى الصحة النفسية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2) بن فليس، خديجة (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ط1، باتنة، ديوان المطبوعات الجمعية.
3) بن فرج الله، بختة (2014)، دور مستشار التوجيه في تقليل من مظاهر العنف، رسالة ماستر جامعة مولاي الطاهر سعيدة.
4) بردان علي الحيان، صبري (2011)، الصحة النفسية والعلاج النفسي الإسلامي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

5) حمدي عبد الله، عبد العظيم (2013)، التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي، ط1، البيابان، مكتبة أولاد شيخ للتراث.
6) زهران، حامد عبد السلام (2001)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
7) زهران، حامد عبد السلام (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط1، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

مكانة الدرس الفلسفي في التعليم العالي بالجزائر

The status of the philosophical lesson in higher education in Algeria

د. جمال خن

جامعة غليزان- الجزائر

Dr. Khene Djamel

khenjamel3@gmail.com

الملخص:

تحاول هذه الدراسة أن تلقي الضوء على الرهان الذي يواجه الخطاب الفلسفي في الجزائر في أفق الإصلاحات المنتظرة في الميدان السوسيو ثقافي والاقتصادي والقانوني والتربوي، وهي مفاهيم طالما ارتبطت بالحداثة. فقد أصبحت الحاجة ماسة اليوم إلى فكر يقر بالتعددية في إطار جدلية الاختلاف والاعتراف عبر آلية النقد، وذلك لارتباط الفلسفة بالحياة المعيشية، حيت تترعرع هذه المبادئ في المجال الفلسفي وتتشكل فيها لكون الفلسفة عقلانية ونقدية. وهذا الارتباط هو ما يجعلنا نتساءل هل باستطاعة الخطاب الفلسفي في الجزائر أن يكسب رهان الحداثة ورهان العقلانية؟ وهل باستطاعته التعامل مع المفاهيم المعاصرة الكبرى كالحرية والتحرر والعدالة والديمقراطية وغيرها من المفاهيم المحورية داخل الفكر الفلسفي والتي يعتبر الخطاب الفلسفي كتجلّ لها انطلاقا من فعل المساءلة والنقد والحوار والنقاش كآليات للخطاب الفلسفي؟ أو بصيغة أخرى هل يمتلك الخطاب الفلسفي في الجزائر عقلا بإمكانه أن يتخلى عن كل أشكال الدوغمائية والأحكام المسبقة وكل ما هو مطلق ليؤمن بكل ما هو نقدي وتفكيكي؟

على ضوء الإصلاحات التي عرفتها العديد من الدول العربية، ماهي العوائق التي حالت دون الوصول إلى إصلاح نموذجي لمنظومتنا التربوية والتعليمية ومنها الدرس الفلسفي؟ وماهي الحلول المقترحة لتحقيق درس فلسفي نموذجي وعبره إمكانية تعميمه على باقي الدروس في عالمنا العربي المعاصر عموما والجزائر خصوصا؟

الكلمات المفتاحية: التربية ، التعليم ، درس الفلسفة ، الإصلاحات ، التعليم العالي ، التعددية

Abstract:

This intervention tries to shed light on the challenges facing the philosophicaldiscourse in Algeriain the context of the reformsapplied in the socio-cultural, economic, legal and educationalfields. Theseconcepts have long been associatedwithmodernity. Today, thereis an urgent need for a

thoughtthatrecognizespluralism in the context of the dialectic of difference and recognition through the mechanism of criticism ,due to the connection of philosophywith living life, wherethesеprinciples are cultivated in the philosophicalfield and are formed in it, becausephilosophyis rational and critical. This makes us as the following question isthe philosophical discourseable to realize the challenges of bothModernity and Rationality? Can it deal with major contemporary concepts such as freedom, liberation ,justice, democracy and otherpivotal concepts withinthe philosophical thought, for which philosophical discourseisseen as a manifestation of itbased on the act of accountability, criticism, dialogue and debatewhich are the mechanismsof the philosophicaldiscourse? in otherwords,does the philosophicaldiscourse in Algeria has a cognitive capacity to give up the all forms of dogmatism, prejudices and every thingthatisabsolute in order to believe in every thingthatiscritical and deconstructive?

In light of the reforms thatmany Arab countries have known, what are the obstacles that preventedreaching a model reform of oureducational and learning system, including the philosophicallesson? What are the proposed solutions to achieve a typical philosophicallesson, including the possibility of generalizingit to the rest of the lessons in ourcontemporaryArab world in general, and Algeria in particular?

Keywords: Education ; Learning ; Philosophylesson ; Reforms ; Higher Education ; Pluralism.

المقدمة:

إنّ مفاهيم الحرية والتحرّر والديمقراطية وغيرها من المفاهيم المحورية داخل الفكر الفلسفي يُعتبر الدرس الفلسفي تجلّ لها انطلاقا من فعل المساءلة والنقد والحوار والنقاش كآليات أساسية، لأن في الدرس الفلسفي يتخلى العقل عن كل أشكال الدوغمائية والأحكام المسبقة وكل ما هو مطلق، ليؤمن بكل ماهو نقدي وتفكيكي،لذا نجد الدرس الفلسفي يقوم على مبدأين أساسيين هما: التواصل والديمقراطية، والمقصود بالتواصل هنا هو التذوات أو مايسميه الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس بالعقلانية التواصلية، حيث لايكتفي التواصل باشتراك الأطراف الأخرى في الحديث بل يجب أن يكتسب التواصل صبغة عقلانية. والفرق بين الأول والثاني هو أن الأول عام والثاني يقوم على الخطاب البرهاني(الحجج والبراهين عن طريق النقاش)يسعى إلى خلق اتفاق بدون ضغوط داخلية أوخارجية وعلى بلورة إجماع داخل بنية ديمقراطية فيتخلى الفرد عن ذاتيته الضيقة وينخرط في المجهود الجماعي،المبني على التفاهم والتواصل العقلي.كما أن الدرس الفلسفي القائم على الديمقراطية يجعلنا نتجاوز التفاعل والتأثير المتبادل كأطراف فاعلة في هذا الدرس الفلسفي إلى الإنصات للآخر والاعتراف باختلافه وبحقه في التعبير على هذا الاختلاف.

درس الفلسفة إذن هو مجال للتفاهم العقلاني وللتحاور والإقرار بمبادئ الحرية والحق"فجوهر الفلسفة يكمن في عودة الوعي إلى ذاته واتخاذ الموقف النقدي من المعرفة الجاهزة ومساءلتها... والتعامل مع الآخرين على أساس الحوار والتسامح والمسؤولية والدقة والصرامة والوضوح في التفكير.هذه القيم ظلت الفلسفة تدافع عنها مما يسمح للدرس الفلسفي أن ينخرط في كل المغامرات الاجتماعية والثقافية وكذلك في مغامرات الحداثة. وبالتالي يتهيأ الطالب الدارس للفلسفة لممارسة حرية التأمل والتساؤل النقدي والتشبع بثقافة ديمقراطية قائمة على الحوار والاعتراف بحق الآخر في الاختلاف، وبالتالي تعددية الآراء بالمعنى التواصلي العقلاني، ويتم في إطارتحضير المواطن المسؤول والمتشبع بروح المساءلة والنقد.

إشكالية البحث: على ضوء الإصلاحات التي عرفتها العديد من الدول العربية؛ ماهي العوائق التي حالت دون الوصول إلى إصلاح نموذجي لمنظومتنا التربوية والتعليمية ومنها الدرس الفلسفي؟ وماهي الحلول المقترحة لتحقيق درس فلسفي نموذجي ومنه إمكانية تعميمه على باقي الدروس في عالمنا العربي المعاصر عموما والجزائر خصوصا؟

أولاً: أستاذ الفلسفة بين القيد والصّيد:

مما لاشك فيه أن تدريس الفلسفة يعطي لصاحبه دوراً مميزاً، إذ يلعب أستاذ الفلسفة دورا يجعل التلميذ أو الطالب يدرك الأوضاع الاجتماعية والسياسية المحيطة به ويشعرهم بالمسؤولية كمواطنين ينتمون إلى مجتمع ما، وهذا مايجعل الخطاب الفلسفي في أي مؤسسة يلعب دورين أساسيين؛ أولاً: البحث عن الحقيقة، وثانياً: العمل على تكريس التحرر. إلّا أن مايلاحظ داخل مؤسساتنا في العالم العربي عموما والمؤسسات الوطنية خصوصا هوتقييد أستاذ الفلسفة ببرامج محددة زمنيا وتقويميا، مما يجعلنا نفوت الفرصة على الأستاذ وكذا الطالب على التعامل بالشكل اللازم والمطلوب مع أهم الإشكاليات والمفاهيم داخل الحقل الفلسفي وبالخصوص في العصرالمعاصر، وهذا ما يعبر عنه جاك دريدا ب"متناقضات مادة الفلسفة" فالفلسفة يقول جاك دريدا :"تتجاوز مؤسساتها ويجب عليها أن تظل حرة في كل لحظة وأن لاتطيع سوى الحقيقة وقوة السؤال أو الفكر، ومن حقها أن تقطع الصلة مع كل رباط مؤسساتي.فما هو خارج المؤسسة يجب أن يتوفر على مؤسساته دون الانتماء إليها، فكيف نوفق بين احترام العتبة المؤسساتية وعدم احترامها" **(Jacques Derrida,1990, p. 428)**.

ولكي نحقق التواصل الحقيقي بين الأستاذ الطالب، يتعين علينا الاهتمام بالمشاكل التي يواجهها الطلبة اجتماعيا ونفسيا وماديا، حيث إن التجربة أثبتت أن "كبار الأساتذة في الثانوي والتعليم العالي أثروا بشكل عميق في تلامذتهم وطلبتهم وفي محيطهم الثقافي، وطبعا لم يكن هذا التاثير يقتصر على الجانب المعرفي والثقافي، بل بالطرق المختلفة في العملية التعليمية وبشخصياتهم القوية التي تجسد الفعل الفلسفي كنمط في الحياة مما يعني أن ثمة خلفية اجتماعية وسياسية وثقافية تحرك الفعل الفلسفي والممارسة

الفلسفية. وهذه الخلفيات هي ما يجب أن ترتكز عليه البرامج والمقررات التعليمية لمادة الفلسفة مما يمكننا من إدراك وتحديد الغاية من تدريس هذه المادة.

إن الفلسفة في التعليم الثانوي وكذا التعليم العالي لا يمكنها أن تتطور ولا يمكنها أن تحقق أهدافها إلا إذا كانت موضوع نقاش بين ذوي الاختصاص وأهل العلم مثلما يحدث في العديد من الدول المتقدمة، إذ لم تتمكن هذه الدول من تحقيق الطفرة والتحول نحو الأفضل، إلا عندما أعطت الأهمية لهذه المادة سواء في المؤسسات الرسمية كالثانوية والجامعة أو في الحياة العامة عن طريق الجمعيات والمنظمات،حيث كان الحديث عن تدريس الفلسفة وعوائقه البيداغوجية موضوع دراسة ونقاش عند أكبر الفلاسفة أمثال جاك دريدا الذي أفنى حياته أستاذا في التعليم الثانوي مدرسا لمادة الفلسفة إضافة إلى فلاسفة كبار آخرين أمثال ايمانويل كانط ويورغن هابرماس الذي كان له اهتمام كبير بالشأن الطلابي داخل الجامعة، إذ دخل في نقاش ساخن مع الحركات الطلابية وتنظيماتها وذلك عندما لاحظ انها بدأت تحيد عن مهامها الأساسية، إلى جانب مارتن هايدغر الذي اشتغل رئيسا لإحدى الجامعات بألمانيا إبان الفترة النازية والذي طرح آنذاك العديد من التساؤلات حول موقفه من النازية والذي لم يوضحه هايدغر فيما بعد.

لقد أكد جاك دريدا في العديد من المناسبات على استحالة ان تكون هناك جامعة منتجة للحقيقة كمعرفة دون شعبة الفلسفة، لأن مفهوم الجامعة ليس فقط مفهوما فلسفيا لمؤسسة البحث والتدريس، بل هو مفهوم الفلسفة ذاتها "أي مفهوم العقل ومبدأ العقل كمؤسسة" **(Jacques Derrida,1992 p. 518).** فالجامعة موجودة لتقول ما هو حقيقي، وموجودة لتميز بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبين العدل والظلم، وبين الأخلاقي وما هو غير أخلاقي؛ وذلك بالاعتماد على محكمة العقل وحرية الحكم.وكل ذلك يتم من أجل مناهضة العنف والتعصب والاستبداد مهما كانت طريقته ومهما كانت غايته، ومن ثم يجب أن يتحول الخطاب حول الحقيقة وحوّل العقل إلى خطاب جامعي يدور حول كونية الحقيقة. وطبعا لايمكن أن يحدث ذلك إلّا عبر إيجاد لغة فلسفية كونية" ولايمكن لشعبة الفلسفة أن تخضعلأية وصاية،لأن هدفها يتمثل في إقرار الحقيقة بكل حرية" **(Jacques Derrida,1992, p. 417).**

إن الجامعة كمؤسسة سيتوحد في إطارها كل المعارف مهما تعددت ومهما تنوعت واختلفت،إذ في الجامعة ستتنوع المعارف مع إمكانية تطورها بمزيد من البحث والتعمق في إشكالياتها الكبرى، وذلك بضمان الحد الأدنى من التكامل والاستمرارية، كما يجب على الجامعة العمل على تعميم المعرفة وبسطها في الواقع المعاش، لأن واقعنا الإنساني كما يقول مارتن هايدغر سيتحدد بفضل المعرفة ولما كانت مجالات المعرفة مختلفة بعضها عن بعض، فإنه من الضروري توحيد مسارها داخل فضاء مؤسساتي،يقول مارتن هايدغر في هذا الصدد: "فتعدد المواد الدراسية المتفرقة،لن يحظى اليوم بالانسجام

الا بفضل التنظيم التقني للجامعات والكليات،ولن يكتسب معناه إلا من خلال الأهداف العلمية المسطرة والمتبعة من طرف المختصين". **(martin heidegger,1968, p. 8)**

يهدف التعليم الجامعي إلى الرفع من قيمة المعرفة بشكل يجعلها مطابقة لفكرة التعليم العالي. وهذا ما يؤكد عليه المفكر الفرنسي لوك فيري حينما يعتبر بأن الجامعة الحديثة "قد تأسست لمواجهة أيديولوجيا المنفعة التي كانت تجسدها المدارس المختصة والجامعات القديمة. وقد عملت على ربط المعرفة الخالصة (البحث عن الحقيقة)، بالجانب العملي انطلاقا من القناعة التي مفادها ان المعرفة تساهم في التكوين. هكذا، فإن التكوين الجامعي كتكوين من أجل المعرفة، سيتطابق مع تكوين المعرفة الذي سمح أيضا بتكوين عن طريق المعرفة" **(Luc ferry,1999, p. 266) .**

وهكذا فان الحديث عن دور الجامعة ووظيفتها الأكاديمية ومسؤوليتها الاجتماعية، يجب أن يكون فلسفيا في المقام الأول، مادام الأمر يتعلق بماهية ومصير الجامعة والمجتمع معا.

ثانياً: الوظيفة الاجتماعية للدرس الفلسفي:

إلى أي مدى يمكن للفلسفة في العالمالعربي عموما وفي الجزائر خصوصا أن تؤثر على المجتمع؟ وأي دور يعطيه الفاعلون في الفلسفة لفعل التفلسف؟ وهل بلغ هذا الدور مصاف العالمية؟ كل المعطيات والتصورات العالمية موجودة في مجتمعنا الجزائري المعاصر، ولكن هل تم بالفعل مناقشتها وطرحها مثلما حدث في الغرب؟ هل عالج فريق الفلاسفة في الجزائر هذه الأزمات الاجتماعية بنفس الآليات التي عالج بها الفلاسفة العالميون أزماتهم وهمومهم، حتى يمكننا الحديث عن فعل التفلسف في الجزائر ؟ هل هناك حديث ومعالجة للمفاهيم الفلسفية الكبرى داخل الفكر الجزائري بجميع أنواعه الصوفي والإصلاحي والفلسفي ؟

ثمة عجز صارخ للتفكير الفلسفي في الجزائر في التأثير على ثقافة المجتمع وتحويلها وعدم انطباق هذا الفكر مع المعايير العالمية المتفق عليها حيث غياب الممارسة النقدية بمعناها الحقيقي، حيث ثمة معالجات سطحية هامشية غير مكتملة وغير عميقة، ومن ثم لا تستوفي الشروط العالمية من قوة حجة وحوار ونقاش عميق.تتميز بالفردانية والشمولية في التفكير ترفض الآخر ولاتقبل إلا الفكرة الذاتية الواحدة غير المتفق عليها مما يجعل نهايتها الحتمية إما بالرفض والاستنكار وإما بعدم تجاوب الآخر معها، ولايكون قبولها إلاّ في حالات نادرة وهذا القبول يكون بدافع النفعية الشخصية مما يحرمنا من حقنا في التفلسف وعجزنا عن ممارسة التفكير الفلسفي وهذا ما جعل الغايات الأسمى كالتنوير والانفتاح والنقد تفلت من أيدينا مما يعني تأجيل الحلم والابتعاد عن الأهداف الحضارية المرجوة.

إن الفلسفة العالمية التي ناضلت لوقت طويل ولعصور عديدة من أجل الموضوعية مازالت ذاتية عندنا وممارستها لاتعدو أن تكون سوى ترف فكري ذاتي ترمي الى تحقيق مكاسب شخصية ومادية،إننا كما يقول أحد الأساتذة في الجزائر بحاجة إلى "لحظة تأسيسية لعصر أنوار جزائري متجذر ومنخرط في

خصوصيته الثقافية والتاريخية ومنفتح على الآخر،تماما مثل الأنوار التي بشر بها الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط في القرن الثامن عشر، ولكن مع اختلاف فقط في المرجعية التاريخية والثقافية" (**دوفاني سعاد، 2010، ص 190**).

إن مهمة الفلسفة اليوم، لا تكمن في الكشف عن شمولية الفكر، مثل شمولية المبادئ التي تحكم الممارسة العقلية للحياة غير القابلة للشرعنة فقط، بل بالتبرير كذلك فوظيفتها هي وضع جدار صد بين التفكير النقدي و كل أشكال الموضوعاتية، لذلك يجد الفلاسفة العالميون مهمة التفكير النقدي تكمن في " مهاجمة فلسفة الأصل في شكلها المطلق و النظرية المحضة و الفهم العلموي الذي يمكن أن تمتلكه العلوم بذاتها ... فهو العنصر الوحيد الذي يمكن أن تتشكل داخله اليوم هوية المجتمع وأفراده بشرط ألا تتراجع إلى المرحلة السالفة للهويات الخصوصية ... و لا أرى كيف سيكون بوسعنا دون فلسفة أن نشكل و نضمن هوية ما على ارضية هشة مثل أرضية العقل" (**قادة جليد،2017**).

فهناك مطالبة باستقلالية العمل الفلسفي و في نفس الوقت انطباقه داخل الحقول المعرفية الأُخرىوذلك بطبيعتها النقدية التي يجب أن تصوب في كل الاتجاهات،فالفلسفة في ثوبها الجديد لا ينبغي أن تكون " سياسة ولا أخلاق، إنها عمل تحليلي نقدي يجب أن يكون واضحا بقدر ما يكون موضوعيا" (**حيدوري عبدالسلام، 2010، ص 42**).

لقد ربطت الفلسفة دوما بين التحليل الفلسفي و نظرية المجتمع ويختلف هذا الربط من مرحلة إلى أخرى ومن فترة زمنية إلى أخرى.وحال الفلسفة هذه عندنا لم يتجسد بعد في ثقافتنا وفي سلوكنا الفردي والجماعي ناهيك عن خياراتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية وحتى في حالات وجوده فهو لايعنينا، أو بالأحرى لايخص مجتمعنا وثقافتنا كما فعل العديد من الفاعلين في الساحة السياسية، فالفلسفة يجب أن تكون متجذرة ومتأصلة في مجتمعنا بمعنى أنها "لم تستطيع أن تواكب الإبداع الفلسفي في الوطن العربي وحتى لدى أشقائنا في المغرب وتونس" (**ميلود بلعالية دومة، 2014، ص. ص. 07. 170**).ممّا يجعل إعادة النظر ضرورية للوقوف بجدية من أجل اكتشاف العوائق التي تعيق الممارسة الفلسفية في مجتمعنا الجزائري.

ثانياً: الفلسفة والإنسان في الدرس الفلسفي المعاصر

لقد طرح فلاسفة هذا العصر في مختلف أعمالهم سؤالا يدور حول كيفية التخلُّص من الوضع الاستغلالي الحالي حيث بلغ الإنسان المعاصر مرحلة الآلية التي لا يمكن التخلص منها، وإعادة بعث الإنسان من جديد يتم عبر تجذير النظرية النقدية في البعد المعرفي و الاجتماعي للإنسان ،حيث "ينبغي علينا طرح أسئلة حول معنى الوجود" (**Philosophes,2011, p. 254**) وهذا لن يتم إلاّ بعمل المشتغلين بالفلسفة على تجذيرها وفرضها في الأوساط الاجتماعية وهو ما لم نتمكن منه إلى حد الساعة،

ويعود سبب هذا الفشل في اعتقادنا إلى عدم تطابق الظروف الاجتماعية والثقافية مع ماهو ممارس من طرف القائمين والمهتمين بالشأن الفلسفي وهذا مايحدث في الشأن التربوي وبالخصوص في التعليم الثانوي،إذ ورغم الجهود الإصلاحية التي قامت بها الدولة الجزائرية في العديد من المرات إلاّ أن البرامج التربوية الفلسفية مازالت بعيدة كل البعد عمّا نعيشه اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، مما يجعل الهوة والشرخ يزداد اتساعا بين الإنسان وعقله، وبين المجتمع وفكره؛ لأن ما يتم تناوله من أفكار هو ليس له ولكن لغيره، وما يعالجه من إشكاليات هي ليست وليدة مجتمعه بل أنتجها غيره من المجتمعات الأخرى، ونحن ندرك ماذا سيحدث عندما يكون الإنتاج الفلسفي ليس ابن مجتمعه علما أن هذه المجتمعات المنتجة للخطاب الفلسفي تفوقنا علما وعقلا وحضارة، وظرف كهذا ومعطيات مثل هذه هي التي تجعل مجتمعاتنا تحكم على الفكر الفلسفي بأنه غير خاص بنا بل هو خاص بالمجتمعات الراقية ومن ثم تتبعه أحكام أخرى أصبحت متداولة ومعروفة عندنا لتصبح الفلسفة مرادفا للمتافزيقا والخرافة وبالتالي يصبح حلم الإبداع الفلسفي بعيد المنال، ان لم نقل بأنه خلق ووجد لغيرنا وليس لنا، أما الذي يجب على مفكرينا فعله في ظل هذا الوضع المتزمت هو إقناع المشتغلين بالفلسفة أولاً وغيرهم من خارج دائرة الفلسفة ثانيا بأن هذا الوضع ليس بالقدر المحتوم، كما أنه ليس محكوماً علينا بهذه الأزمة، بل يجب أن نجد الحلول عن طريق التفكير في الأزمة وإعادة النظر في الآليات التي تحكم التفكير الفلسفي عندنا، لمعرفة ملابسات هذه الأزمة ومن ثم فك طلاسمها، بالكشف عن أمراضها وإيجاد الحلول النابعة من ثقافتنا والتي تتطابق مع مجتمعنا وسلوكنا، وذلك عن طريق تكييف فلسفتنا مع واقعنا وحاضرنا وعدم حصر تفكيرنا الفلسفي ونصوصنا الفلسفية في تلك الثنائيات التقليدية كثنائية التراث والحداثة وثنائية الأصالة والمعاصرة وطردها من مجال التفكير الفلسفي، تفكير يؤمن بالوحدة داخل التنوع والتنوع في إطار الوحدة، إضافة إلى انفتاح تفكيرنا الفلسفي على الفلسفات العالمية التي انتهت من هذه الثنائيات منذ مدة طويلة. وهذا ما أصبح يحمله الجيل الجديد للفلسفة حينما انتبه إلى آليات وأدوات أخرى من خارج التفكير الفلسفي لفك العزلة عن التفكير الفلسفي ذاته حيث آمن بضرورة الترجمة وضرورة ممارسة الفلسفة بلغتها الأصلية حتى نتمكن من التفريق بين الثقافات الأصلية وفلسفاتها وفلسفتنا ومرجعيتنا الخاصة، وهذا ما سيمكننا من الانفتاح على ثقافة الآخر وجغرافيته الفكرية والعلمية والتاريخية، ولقد أكد على هذا الطرح الأستاذ عبدالرزاق قسوم بقوله: "ضرورة امتلاك ثقافة الآخر والاستفادة من مناهجه بالإضافة الى العناية بإخراج جمعية للإبداع الفلسفي وإحداث المناخ الحر للإنتاج الفلسفي وتنظيم الملتقيات والندوات والتعاون في مجال التأليف والترجمة" (**بلعالية ميلود دومة، 2014، ص 170**).

أما عندنا فلانجد كتابات حول الفلسفة اليونانية الأم ومصدر الإلهام لمعظم الفلاسفة العالميين ما عدا بعض المقالات القصيرة التي تصدر في بعض المجلات والكتب القليلة وهو ما حاول فعله الأستاذ عمار

طالبي في تاريخ الفلسفة الإسلامية وكذلك عبد الرزاق قسوم وأبو عمران الشيخ عندما درسوا أعمال ابن رشد ومحيي الدين ابن عربي والمعتزلة، وعبدالرحمان بوقاف عندما كتب حول الفلسفة المعاصرة وعبد الرزاق قسوم في عمله حول مدارس الفكر العربي الإسلامي وكتابات المنطق التي أشتهر بها محمود يعقوبي إلى جانب أحمد موساوي في المنطق الرياضي، أما في الفلسفة السياسية والفكر الأخلاقي فنجد كتابات عبدالله شريط الذي يعتبر من القلائل في الجزائر الذين عالجوا مسائل فلسفية مرتبطة بالمجتمع الجزائري وذلك عندما كتب كتابه الشهير "معركة المفاهيم" و"المشكلة الإيديولوجية". ولكن رغم هذا الكم المحترم من الأعمال إلاّ أنه مازال بعيدا عمّايحدث في العالم من تطورات في المناهج والأدوات التي من شأنها تحرير الفكر وإعلان الانطلاقة، فوظيفة الفلسفة لم تخرج عن مجال العقيدة والدين عند هؤلاء جميعا، فهي تقتصر على التأمل العقلي للعقيدة وهذا الوضع هو ما وصفه الدكتور الزواوي بغورة كالآتي "فالمقصود بالفلسفة عند أغلب هؤلاء الفلاسفة هو النظر العقلي الذي يطلب حقائق الأشياء وعللها من خلال منظورالعقيدة الإسلامية. وعلى هذا فان الفلسفة التي نريد التحدث عن وظيفتها في المجتمع المعاصر هي النظر العقلي في مختلف جوانب الإسلام وشريعته" (**الزواوي بغورة، 2003، ص 176**).

وفي نفس السياق يقول الأستاذ بغورة منتقدا هذا الوضع داخل الفلسفة الجزائرية"هكذا بجرة قلم تصبح الفلسفة تهافت ويتم إصدار حكم نهائي بإفلاس الفلسفة.وإذا كانت الفلسفة الغربية عند قسوم في مرحلة البهيمية. فان الفلسفة عندالیعقوبي قديما وحديثا متهافتة لأنها من صنع الخيال بمحاولاته الغائية" (**الزواوي بغورة، 2003، ص 177**).

لقد عرفت علاقة الفلسفة بالدين تحولات كبرى في العصر المعاصر حيث أصبحت الفلسفة تنقد حتى فكرة الله الواحد، فتحوّل بالتالي اهتمامها إلى الإصلاح و الانعتاق والتحرر بعد ما كانت هذه العملية تقتصر فقط على الدين " وكلنا يعلم أننا في زمن كثر فيه الحديث عن حوار الثقافات والأديان،وإنه لن يتأتى لنا كنخب مثقفة أن نحاور الآخر المختلف عنا دينا وعقيدة وثقافة. دون أن نبدأ أولا بالحوار مع الذات، أعني فتح الحوار مع أهل ملتنا ممن لا يختلفوا عنا إلاّ في بعض القضايا الفرعية " (**د. الأخضر قويدري، 2010، ص 170**).

أي أن الفلسفة أصبحت تتقاسم العديد من الميادين شؤونها، وهذا مايجب أن يحدث عندنا.كما هناك اعتقاد سائد وراسخ في مجتمعنا الجزائري مفاده أن الفلسفة تمارسها نسبة من العقول الممتازة وبالتالي هي خاصة بفئة معينة. نقول لهم صحيح إن هذا الوضع ظل سائداً منذ أفلاطون عندما أقر ضرورة حصر السلطة بالمتميزين والأذكياء بغية إيجاد مبرر لشمولية المعرفة الفلسفية، ولكن هذا الوضع مع مجيئ ماركس سيتغير، حيث أصبحت الفلسفة أكثر فعالية، حينما ارتبطت بحركة العمال وتقلصت الحواجز النخبوية والحصرية، وهذا الحصر يجعل الفلسفة في تناقض مع ذاتها، وبدأت هذه الحواجز تتحطم حينما

قال ماركس لا بد من تخطي الفلسفة لحقيقتها، وهذا ما سيتحقق مع هيجل عندما تخلّت الفلسفة عن ذاتها وعن شموليتها فأصبحت نقدية وأكثر اجتماعية واشتغلت على نقد الشمولية والمعرفة الميتافيزيقية كما اهتمت بالتحرر والمعرفة و عملت على نقد كل ما هو موجود، وحتى ذاتها لم تفلت من هذا النقد، يقول هابرماس في هذا الشأن: "خلال هذه العقود أصبح للفلسفة نفوذ سياسي عميق على وعي الجمهور، رغم أن الفلاسفة ظلوا متمسكين بالموضوعات التراثية وبمواقفهم الخاصة، وإن لم يكن فعليا بما تستلزمه الفلسفات على نشر الفكر والثقافة حيث تم توقيفها جراء هذه المظاهرات" (**يورغن هابرماس، 1995، ص 39**)، وهذا ما أبرزه الأستاذ الزواوي بغورة في مقاله الشهير الخطاب الفلسفي في الجزائر عندما قال:"ففي الوقت الذي يحاول فلاسفة الغرب ربط الفلسفة بالواقع وبالعالم المعيش بلغة هوسرل قامت عندنا في بداية التسعينات مظاهرات في الشوارع تطالب بإلغاء تدريس الفلسفة من البرامج التربوية كما قامت مظاهرات أخرى ضد بعض الجرائد آنذاك التي كانت تعمل من هذا كله مثقفون وصحافيون وأساتذة تم اغتيالهم في وضح النهار...ان هذا الجو لايسمح في الحقيقة بالحياة والعيش فكيف بالتفكير والكتابة" (**الزواوي بغورة، 2003، ص 171**). وهذا هو حال الفضاء العمومي عندنا فضاء يرفض كل تفكير عميق وأصيل ويميل إلى كل تفكير مستورد ،ظنا منه أن التفكير الأصيل ميزة يتميز بها الآخر وحده أما نحن فمهمتنا تكمن في استهلاك ما ينتجه الآخر من أفكار ليمنّ علينا بها لنضمن وجودنا وبقاءنا.

رابعاً: الفلسفة والتطرف

يشير هذا العنوان إلى حوار أُجري مع يورغن هابرماس و جاك دريدا مباشرة بعد أحداث 11 سبتمبر أجرته معهما العالمة و الصحافية الإيطالية جيوفاني برادوري، فكتاب مفهوم 11 سبتمبر Le concept de 11 Septembre هو ترجمة للنسخة الفرنسية لأن أصل الكتاب هو باللغة الإنجليزية، وعندما تُرجم إلى العربية من قبل الباحث العربي عادل النبواني كان تحت اسم الفلسفة في زمن العنف والإرهاب. يتوجه هابرماس للإجابة على مجموعة من الأسئلة تمحورت حول قضايا الساعة ودور الفلسفة فيما يحدث، وماهي مسؤوليتها وما الذي يمكنها أن تفعله في ظل تزايد و ارتفاع موجة العنف والإرهاب والتطرف في العالم؟ وهل التطرف l'extrémisme ميزة تتميزها قوميات محددة أم هو ظاهرة عالمية؟

يرى هابرماس أن الحادي عشر سبتمبر و ما جرى في هذا اليوم في الولايات المتحدة الأمريكية يبين أن الإرهاب لا توجد له أهداف واقعية، و من ثم وجب إسقاط المضمون السياسي عنه، و إعلان الحرب على الإرهاب الذي أعلنته أمريكا مباشرة بعد الأحداث يعتبر خطأً جسيما، لأن هذا الإعلان يعطي

للإرهاب terrorisme شرعية سياسية légitimitépolitiques، فالدول التي ستقوم بالحرب ستكون عرضة للهزيمة أمام عدو مجهول مما يجعل مصداقيتها في الميزان.

عندما تكون متتبع دقيق لأفكار هابرماس لا شك أنك ستلاحظ بأن هذا الأخير يتناول مشكلات الفلسفة ضمن سياق جراح تاريخ أوروبا في القرن 20، أي النزعة الاستعمارية والنظم التوتاليارية كالنازية والفاشية، وضمن هذا المنحنى تندرج حواراته ومشاركته في موضوع 11 سبتمبر. فهو يرى أن الأُصولية هي تجسيد للاتسامح الديني، الذي يترتب عن الفهم الخاطئ لمفهوم الإيمان، فهابرماس شأنه شأن كانط يهتم أكثر بالطريقة التي نؤمن بها أكثر مما نؤمن به، لذا يعتقد أنه مع مطلع الحداثة كان يجب على الدين أن يبتعد عن السياسة بدلاً من مطالبة السياسية بالاعتراف به لكي يستطيع الاستمرار والتعايش مع التعدد الاجتماعي والمجتمع التعددي، فالإيمان حسب هابرماس عرف نقلةنوعية من مرحلة ما قبل الحديثة إلى المرحلة الحداثوية، حيث ادعت الأديان العالمية بامتلاكها الحقيقة المطلقة واقتحمت السياسة بمواقف غامضة، وهذا ما يعتبره هابرماس بغير الممكن في ظل التعقيدات السياسية التي انتهجها مجتمع الحداثة إضافة إلى تعددية في الأمم والمجتمعات ومنه "كان لعلمنة المجتمع في أوروبا انفصال مرجعيات الاعتراف المسيحي أن أجبر الاعتقاد الديني على أن يتفكر في موقعه الذي لم يعد مقصورا عليه ضمن عالم تتشارك فيه أديان أخرى و المحدد بمعرفة علمية و دنيوية" (**بورادوري جيوفاني، 2013، ص 57**) .

سيضع هابرماس مسألة العنف violence في ميزان نظريته في التواصل ليتساءل هل يمكن للتواصل أن يخفف من حدة العنف في العالم؟ أم أن كفة العنف ستنتصر ومن ثم نعلن عن عدم صمود العقلانية التواصلية في وجه العنف ونبحث عن بديل آخر؟ للإجابة عن هذه التساؤلات يرى هابرماس أن هناك ثلاثة أنواع من الفلسفات " فلسفات تصغي إلى قلب الأشياء و ثانية إلى قلب الإنسان فقط وثالثة إلى قلب المفاهيم وهناك نوع رابع ويضم تلك الخاصة بأساتذة الفلسفة والتي لا تسمع إلّا لدقات قلب النصوص" (**يورغن هابرماس، 1995، ص 76**).

إن العنف هو تواصل مشوه أو تواصل مرضي خارج عن السيطرة ينتج عن فقدان الثقة ومن ثم انقطاع التواصل، لأنه يمثل "الطبيعة الحيوانية في الإنسان وهي الأكثر انخفاضا حيث لها درجة تمحي الفلسفة" (**Proust Francoise , emmanuel kant,2006.p. 135**). وهناك عنف ناتج عن عدم المساواة والإقصاء داخل المجتمع وكذلك التهميش، وهناك عنف ناتج عن تعارض الثقافات والذي يصعب فيه التواصل على عكس ما يجري بين الأفراد الذين لا يقصي أحدهم الآخر إلاّ في حالات التواصل المشوه وهذا مايجب أن يتغير حسب هابرماس، إذ تعمل الدول عن طريق سن القوانين على تحقيق التواصل أو تشغله من جديد عندما يتعطل باستعمال أحدث الوسائل المتاحة كوسائل الإعلام و المدارس و البيوت إضافة إلى تحسين الشروط المادية و التفاعل السياسي حيث يشارك الجميع

في توجيه وتحديد الوجهة التي يريد دون أي إقصاء أو تهميش. وهذا ما يتطلب حسب هابرماس عقل تواصلي شفاف ونزيه يلعب دور في معالجة أمراض الحداثة بما فيها الأصولية والإرهاب إلى جانب أمراض أخرى نتيجة سرعة التحديث التي أثارت ردود فعل الطرق التقليدية للحياة التي رفضت الحداثة، ومنه ستزيد إشكالية تعدد الأديان هابرماس أكثر إيمان بفكرته في الكونية التي ستظهر فعاليتها لا محالة في معالجة الإشكاليات المترتبة عن الحداثة، منها التعدد الاجتماعي والثقافي حيث تمكننا الكونية أن نساوي بين الجميع، مسلما أو بوذيا أو مؤمنا أو غير مؤمن.

من خلال عرضنا السابق لواقع الفلسفة كما كانت من قبل و كما أصبحت اليوم يتبيّن أن لنا أن الفلسفة لم تعد كما كانت عليه سابقا، فقد تغيرت وظيفتها ودورها تغييرا جذريا وهذا ماكان يؤكد عليه هابرماس في كتابه لمحات فلسفية و سياسية عند ما قال: " لأن ما كنّا نسميه في الماضي بالفلسفة الكبرى أصبح من قبيل الماضي ويبدو اليوم أن الفلاسفة الكبار محكوم عليهم بنفس المصير" **(Habermasj, 1974, p. 21)**

ان الفلسفة حسب هابرماس فقدت كلّ اتصالاتها مع المفاهيم التقليدية مثل العلم والتراث وتحولت اليوم إلى ممارسة ويتمثل هذا الانقطاعوالانفصال عن الماضي في بروز النقد الذي اتجه نحو فلسفة الأصل حيث زعزع فيها ذلك الاعتقاد بامتلاك الحقيقة المطلقة كما أجبرها على التنازل عن ادعاء تقديم الأسس الأولى للموجودوللوجود، فالفلسفة أصبحت اليوم كما يحددها هابرماس " نقد للتصور الذي كوّنه التراث الفلسفي حول نفسه إنها أصبحت تؤكد على ضرورة نقد عقلاني" **(Habermas j, 1974, p. 43)**

إن هذا النقد لا يكتفي بملاحظته و تهديمه للقديم فحسب، بل ينبغي أن يوجه إلى التطورات الحاصلة في مجتمعنا اليوم ومنها النزعة التقنية والعلموية. فسؤال ما الفائدة من الفلسفة لن يتوقف عن الطرح إلاّ بوجود فلسفة جريئة لها القدرة على نقد النزعة العلموية و من ثم تكون فلسفة لا علموية للعلم كما يسميها هابرماس، وهذا لن يتأتى لها إلاّ إذا كانت فلسفة منفتحة مبثوثة في كل المجالات لاتؤمن بالنسقية والمذهبية، تكمن مهمتها المستقبلية في الممارسة السياسية ومن ثم تصبح الفلسفة التي تجعل من العقل أداتها لفك شفرات وألغام المجتمعات المعاصرة غير كافية لأن عالمنا اليوم يتطلب الشجاعة على التعقل والمعرفة الأخلاقية، وهذا ما يجعل النقد عملية معقدة يتداخل فيه السياسي والأخلاقي، فهي ممارسة ترتبط بلغة هوسرلوهابرماس بالواقع المعاش Le monde vécu. يقول هابرماس في كتابه الأخلاق والتواصل "حتى ولو تخلت الفلسفة عن الأدوار الإشكالية المتمثلة في الحكم على الثقافة في مجملها، فإنه يمكنها بل ويتعين عليها الحفاظ على الضرورة العقلانية باستثمار الوظائف الأكثر تواضعا التي تسمح بتعيين وصيانة المواقع التي تشغلها النظريات الطموحة والتي تؤوّل ما يقال" **(HabermasJ, 1986, p. 24)**. ومن ثم يدخل التأويل ضمن أولويات الفلسفة الجديدة مادام أنها

لم تعد ثابتة في مكانها وأصبحت متحركة تبحث لنفسها مكانا في العلوم والمجالات الأخرى فيجب أن تتوقف عن كونها حارس العقلانية أو القاضي الثقافي ليكون لها دورفي تقليص المعرفة الأداتية، يحدد هابرماس هذا الدور بقوله: "إن الفلسفة وفي إطار دورها التأويلي يمكنها أن تتوجه نحو العالم المعيش وتحين علاقتها مع الكلية وهذا سيجعلها تساهم في تحريك الألية الثابتة المرتبطة بالأداتية المعرفية والممارسة الأخلاقية والتعبيرية الجمالية"**(HabermasJ, 1986, p. 39).** فالوعي التأويلي جعل أراء الفلسفة لمجمل الطبيعة و العالم و التاريخ تتراجع إلى الوراء، ومن ثم فهي مطالبة بتصويب النقد نحو ذاتها بفحص مقولاتها ومعاملتها معاملة متساوية مع الحقول الأخرى التي تكون موضع نقد، فعليها بمراجعة مواقفها تجاه المنطق وفلسفة العلوم ونظرية اللغة، لأنّ قضاياها أصبحت موجودة في الواقع المعاش غير بعيدةعنها فهي "اهتمت دائما بالشروط الصورية لعقلنةالفعل المعرفي وبالتفاهم والفاعلية، وهذه الشروط يمكن البحث عنها سواء في الحياة.

أما عندنا فلقد تم حصر مهمة الفلسفة في الدفاع عن الإسلام والسلف الصالح ضد العلمانيين، وللأسف هذا الوضع تميزت به الفلسفة العربية الإسلامية في عهد الفتوحات وكأن عجلة التقدم مازالت متوقفة عند ذلك العصر، وهذا ما قام به عبد الرزاق قسوم، وكذا محمود يعقوبي عندما جعل منها مجرد علم كلام وظيفتها الأساسية تكمن في الدفاع عن الإسلام وعقائده بالحجج العقلية والنقلية، والأمر ذاته نجده عند عبدالله شريط عندما يرى أن الفلسفة لها وظيفة أيديولوجية، إلاّ أن ثمة سؤالا مهما ينتظر الحل، هو لماذا هذا الحصر رغم وجود مواقف أخرى لنفس الأسماء تنم عن إدراك عميق وفهم دقيق بمعنى الفلسفة ومهمتها مما يدل على عجز فلاسفتنا أو بالأحرى مفكرينا في الجزائر عن تحويل النظرية الى تطبيق على عكس ما يحدث في العالم الآخر والذي بيناه سابقا، وهذا الأستاذ عبدالله شريط يقول مرة أخرى على عكس المرة السابقة عن مهمة الفلسفة ودورها في المجتمع " تكمن مهمة الفلسفة في الاهتمام بمشاغل الناس الفكرية المرتبطة بحياتهم الواقعية المعاشة، ومعناها ثانيا استكشاف المستقبل من خلال نبضات الحياة الراهنة بطريقة تتجاوز الواقع...ومحاربة المعضلات الخرافية والانفعالية المفرطة سواء على مستوى الجماهير أو الساسة" (**عبد الله شريط، 1995، ص 05).**

من خلال عرضنا السابق لواقع الفلسفة في العالم وكما هي عندنا اليوم يتبيّن لنا أن الفلسفة لم تعد كما كانت عليه سابقا فقد تغيرت وظيفتها ودورها تغييرا جذريا، ولكن هل تغيرمعها فلاسفتنا ومفكرونا؟ وهل واكبت فلسفتنا التطورات التي تحدث في العالم؟

الخاتمة:

إن فلسفتنا الجزائرية اليوم يجب أن تكون فلسفة تهتم بالظواهر التي لا يمكن فهمها إلّا من خلال العلاقة بالحياة الاجتماعية للبشر، حيث تنفتح على علم الاجتماع كما يجب عليها إذا ما أرادت الاستمرار أن

ترصد الحقول المعرفية و السياسية والإيتيقية و الاجتماعية لتقيم علاقات مع مجالات أخرى كالجمال والذوق والفن والأنثروبولوجيا وعلم النفس وغيرها عبرآليات حديثة كالنقاش والحوار ومبدأ تكافؤ الفرص وفتح المجال للجميع دون إقصاء أوتهميش لأي طرف كان، ويكون المبدأ الوحيد السائد هو قوة الحجة والبرهان.

- رغم كل ما قيل عن فكرنا الفلسفي الجزائري،وكل ما صدر من أحكام تلقائية عن مفكرينا في الجزائر لايمكن بأي حال من الأحوال اعتبار محاولات كل من مالك بن نبي ومصطفى لشرف ومحمد أركون ومولود قاسم نايت بلقاسم محاولات عقيمة وعديمة الجدوى و لم تقدم الإضافة بل على العكس من ذلك تماما.

- ان الفلسفات الجزائرية السابقة الذكر لها قيمة علمية وفلسفية باعتبار أنها طرحت وأنتجت وأبدعت مفاهيم فلسفية لا تبتعد كثيرا عما يُكتب ويُبدع في الفلسفات العالمية، مما يجعلنا نعتقد أن النقص الذي يعتري فلسفتنا ليس في مفكرينا بل يكمن في طبيعة مجتمعنا وفي طريقة تفكيره التي مازالت بعيدة عن الطرق الحديثة،اذ مازال مجتمعنا يؤمن بالخرافة والحلول الغيبية.

- أما عن الجانب الإبداعي عند مفكرينا فقد كتب مصطفى لشرف عن الأمة والمجتمع والهوية والتاريخ ودعا الى استعمال النقد من أجل التجديد كما عالج نايت بلقاسم إشكالية الأصالة والمعاصرة وهو ما يعرف في الفلسفات الغربية المعاصرة بالحداثة وما بعد الحداثة ، ودعا بدوره الى التجديد والإبداع وإيجاد البديل، كما اهتم بمشكلة اللغة حيث كان التعريب أحد المحاور الأساسية في فلسفته كما لايمكن أن نتجاهل صاحب المشروع الفكري والفلسفي والحضاري مالك بن نبي الذي اهتم بدوره بمسائل الحضارة والتاريخ والمجتمع والإنسان والاقتصاد والعلم والتقنية والديموغرافيا وغيرها.

وأخيراً، إن المشكلة لا تكمن في عقم وعدم جدية الفكر الفلسفي في الجزائر كما لا تكمن في وجود فكر جزائري من عدمه، وإنما تكمن في عدم قراءة ومراجعة ونقد وتحليل وتفكيك ما كُتب لحد الآن حيث لايقرأ المفكر الجزائري للمفكر الجزائري، ومن ثم لايمكن انتقاده ولايمكن بالتالي استمرار الفكر وتطوره، فالاستمرار أمر مهم في الفلسفة إذ لاقيمة للفكرة إذا لم تضمن استمرارها وبقاءها، بمعنى أننا مطالبون بإعادة النظر في آليات الخطاب الفلسفي الجزائري إذا ما أردنا لخطابنا الفلسفي أن تكون له مكانة بين المفاهيم الفلسفية العالمية.

المصادر والمراجع:

1) بلعالية الميلود دومة 2014)، بيداغوجيا الممارسة الفلسفية في الجزائر"، دراسات في التنمية والمجتمع، مجلة مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، العدد الأول، جامعة حسيبة بن بوعلي ـــ الشلف، الجزائر.

2) بغورة الزواوي (2003)، الخطاب الفلسفي في الجزائر، الممارسات والاشكالات-تشخيص أولي، دار القصبة للنشر، الجزائر.
3) بورادوري جيوفاني (2013)، الفلسفة في زمن الارهاب، حوارات مع يورغن هابرماس وجاك دريدا، تر: خلدون النبواني، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، بيروت.
4) دوفاني سعاد (2010)، تأملات في كتاب عبد الرحمن الثعالبي والتصوف لعبد الرزاق قسوم، ضمن كتاب جماعي، الجزائر.
5) هابرماس يورغن (1995)، الفلسفة الألمانية والتصوف اليهودي، نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت.
6) حيدوري عبد السلام (2010)، الفضاء العمومي ومطلب حقوق الانسان، مكتبة علاء الدين، ط1، صفاقص، تونس.
7) قويدري الأخضر (2010)، الحضور الصوفي في فكر الدكتور عبد الرزاق قسوم، ضمن كتاب جماعي، الجزائر.
8) شريط عبد الله (1995)، المشكلة الأيديولوجية وقضايا التنمية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

1) derrida jacques, (1990),les antinomies de la discipline philosophique, galilée, paris.
2) derrida,mochlos, (1992),loeil de luniversité ou le conflit des facultés,in du droit a la philosophie, paris.
3) Ferry Luc et Alain Renaut(1999) , Philosopher à 18 ans, Faut-il réformer l'enseignement de la philosophie?, Paris : Grasset.
4) Heidegger martin (1968) ,qu est-ce que la métaphysique ?question 1,gallimard .
5) HabermasJ,(1974) profils philosophiques et politiques, Tr; Jean - Renée Ladmiral , Gallimard.
6) HabermasJ, (1986)Morale et communication: conscience morale et activité communicationnelle , Tr ; Flammarion.
7) Philosophes, (2011),les grandes idées tout simplement,editions prisma.
8) Proust Francoise ,(2006) emmanuel kant ,ed ; flamarion ,paris.

الموقع الإلكتروني:

1) د.قادة جليد، الفلسفة في الجزائر: من البهرجة النظرية الى الالتزام الاجتماعي- الحوار الجزائرية www://elhiwardz.com

واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة.
دراسة ميدانية على عينة من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة - جامعة باتنة 1 _ الجزائر

The reality of the services provided to students with special needs at the university.
A field study on a sample of students with special needs (University of Batna 1 _ Algeria).

د. صليحة غنام

دكتوراه علم الاجتماع (العائلي)، جامعة باتنة 1، الجزائر

Dr. Saliha Ghanem

salihanor1973@gmail.com

الملخص:

تتجلى أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على الجامعة الجزائرية التي أخذت في التوسع في قبول الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي فإن الكليات وجميع هياكل الجامعة ستكون مضطرة لمراجعة مدى جاهزيتها لاستقبال هذه الفئة من الطلبة،وتقديم الخدمات والدعم لتحسين استقبالهم وتسهيل مسارهم الدراسي.

وتهدف هذه الدراسة الميدانية لمعرفة واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الجزائرية، وذلك من خلال استطلاع آراء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تقديم الخدمات من طرف الجامعة التي ينتمون إليها، وذلك من خلال طبيعة الخدمات المقدمة مثل (التهيئة المناسبة للتدريس، توفير إجراءات التدريس وإجراءات التقويم والاختبارات، تسهيلات بنائية داخل مباني الكليات والمعاهد وتوفير الوسائل التعليمية التكنولوجية الخاصة بكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة وسائل البحث العلمي والتسهيلات المكتبية،إضافة إلى متابعة أوضاع الطلاب ومدى استفادتهم من هذه الخدمات المقدمة لهم من الجامعة).

ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا باستخدام المنهج الوصفي، كما اعتمدنا على مجموعة من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات عن واقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة،وذلك ميدانيّاً، معتمدين على الملاحظة البسيطة العفوية مع إنجاز استمارة تضم مجموعة من الأسئلة التي تم طرحها على المبحوثين، وذلك باستخدام استمارة مقابلة مع كل مبحوث للحصول على المعلومات

بصفة دقيقة، واعتمدنا على العينة المقصودة حيث بلغ عدد المبحوثين 40 طالبا من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية :الخدمات، طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الجامعة

Abstract:
The importance of the study is evidenced by the fact that it sheds light on the Algerian University, which has begun to expand the admission of students with special needs, and therefore the colleges and all university structures will be forced to review their readiness to receive this group of students, and to provide services and support to improve their reception and facilitate their academic path.
This field study aimed to know the reality of the services provided to students with special needs at the Algerian University, by surveying the opinions of students with special needs in the provision of services by the university to which they belong, through the nature of the services provided such as (appropriate preparation for teaching, provision of teaching procedures And evaluation and examination procedures, building facilities inside the buildings of colleges and institutes, providing educational technological means for each category of people with special needs, preparing scientific research methods and office facilities, in addition to monitoring students' conditions and the extent to which students benefit from these services provided to them by the university), and to achieve the objectives of the study we have Using the descriptive approach, we also relied on a set of tools to collect data and information about the reality of services provided to students with special needs at the university, by going into the field and directly we relied on simple, spontaneous observation with the completion of a form that includes a set of questions that were asked to the respondents, using An interview form with each respondent to obtain accurate information, and we depended on the sample The intended number of respondents reached 40 students with special needs.

Keywords: services, students with special needs, the university.

المقدمة:

لقد أكدت الأديان السماوية على كرامة الإنسان وجعلت للمحتاجين والمستضعفين الحق في الرعاية، وحثت ضمن تعاليمها على العناية والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث كانت الإعاقة ولا تزال هاجسا ملازما للمجتمعات الإنسانية منذ أقدم العصور حتى الآن، وقد تباينت تلك المجتمعات في نظرتها لذوي الاحتياجات الخاصة وفي معاملتها لهم حسب الأعراف والقيم والأفكار الدينية والاجتماعية السائدة فيكل منها، ولكن مع تقدم الفكر والحضارة الإنسانية وتطور الأبحاث والدراسات بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعي في العناية ،وفي إطار إمكاناتهم وقدراتهم محاولين تحويل هذه الطاقة البشرية المعطلة إلى قوى منتجة.

وقد تضمنت خطة الدراسة ما يلي:

أولا: الإطار المنهجي للدراسة:

ويتضمن إشكالية الدراسة والتساؤلات، وأهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة: ويشمل واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر، أنواع الإعاقة، احتياجات الطلبة المعاقين للخدمات في الجامعة.

ثالثا: الإطار الميداني للدراسة:

تناولنا فيه مجالات الدراسة، المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات والعينة المستخدمة، وأخيرا تحليل البيانات الميدانية وعرض النتائج مع إعطاء بعض التوصيات والاقتراحات ثم قائمة المراجع والملاحق.

أولا: الإطار المنهجي للدراسة

أ) تحديد الإشكالية:

يشهد العالم في الآونة الأخيرة تطورا متسارعا في عدة مجالات، ويعتبر الإنسان أحد أهم هذه المجالات التي أخذت قدراً كافياً من الاهتمام، ومما لاشك فيه، فإن هناك اهتماما ملحوظا بشريحة ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى العالمي، الأمر الذي جعل العناية بهذه الفئة ورعايتها دليلا على تقدم الأمم والشعوب، ولقد نالت هذه الفئة اهتماما في عالمنا المعاصر سواء كان ذلك على المستوى العالمي أو المحلي، إذ أصبح مطلبا أساسيا من متطلبات المجتمع ويعد مقياسا لحضارة الأمم وتقدمها وهدفا نبيلا بل حقا اجتماعيا وتربويا وتعليميا لفئة هامة من أفراد المجتمع، إذ تعتبر قضية الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من المشكلات التي تواجه أي مجتمع سواء كان متقدما أو ناميا من وجود لبنة لا يستهان بها من أفراده.

ونجد أن المجتمعات العربية عامة والجزائر خاصة يعانون من تزايد شريحة ذوي الاحتياجات الخاصة ،حيث أصبح الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الجزائري يشكلون شريحة هامة من حيث العدد وكذلك نوعية أفرادها وطاقاتهم ومؤهلاتهم، وهذا ما جعل قضية ذوي الاحتياجات الخاصة تؤخذ بعين الاعتبار والاهتمام من أجل خدمة تلك الشريحة في المجتمع، والعمل على تقديم الخدمات المناسبة لها، حيث أخذت الجامعة على عاتقها النهوض بمستوى خدماتها التعليمية للطلبة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أولت مؤسسات التعليم العالي بالجزائر اهتماما كبيرا لمسألة توسيع الخيارات أمام الطلبة، وذلك نظرا لتزايد أعدادهم في الالتحاق بالجامعة سنويا، إذ تساهم الجامعة في إعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لذا فإن المساهمة الفاعلة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تهدف إلى المساهمة في التنمية الشاملة. وبالتالي فإن خدمة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة لابد أن

يحظى بالاهتمام وأن يكون ضمن الأولويات، ولما كانت خدمة المجتمع جزء لا يتجزأ من الوظائف الرئيسية التي تقوم بها الجامعة لتؤدي دورا حيويا في سبيل أداء حقوق وواجبات تجاه مختلف شرائح المجتمع،ومنها الطلبة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ،لذا فإن نجاح الجامعة في مواجهة مشكلة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يتوقف على عاتق تلك الجامعة في القيام بدورها اتجاه هذه الفئة وتطوير كافة الخدمات المتعلقة بتدريسهم لإشراكهم بصورة فاعلة في مسيرة التنمية.

ونركز في دراستنا الحالية على فئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من حيث تدريسهم وتوفير ما يحتاجون من تعليم وثقافة ومهارات حياتية مزودة بالوسائل اللازمة، من أجل مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية طاقاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم.

ولهذا تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

- ماهي خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث السن والجنس؟
- ما نوع الإعاقة؟
- ماهي أسباب الاعاقة؟
- هل ترى أن ادارة الجامعة وفرت الظروف ا لمناسبة لتسهيل عملية القبول والتسجيل في الجامعة؟
- كيف يتم تنقلك الى الجامعة؟
- هل قدمت الجامعة تسهيلات بنائية داخل مباني الكليات؟
- ما هي الخدمات الأكاديمية المقدمة من الجامعة؟
- ما هي الخدمات غير أكاديمية المقدمة من الجامعة؟
- ما رأيك في معاملة الأساتذة وزملاء الدراسة؟
- هل ساعدتك الخدمات المقدمة من الجامعة على استيعاب الدروس؟
- كيف تنظر إلى مستواك الدراسي؟
- هل ترى أن الخدمات المقدمة من الجامعة كانت تراعي نوعية الإعاقة؟
- حسب وجهة نظرك هل هذه الخدمات المقدمة من الجامعة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كافية كما ونوعا؟
- ما التصور المقترح لتطوير الخدمات في الجامعة؟
- ماهي طموحاتك وآمالك المستقبلية؟

ب) أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز ما يلي:

- تقديم معلومات عن واقع الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال استطلاع آراء الطلبة عن طبيعة الخدمات الأكاديمية وغير أكاديمية، ومعاملة الأساتذة وزملاء الدراسة

وبعض التسهيلات التي تقدمها الجامعة لهذه الفئة الهامة والتصور المقترح لتحسين الخدمات والآفاق المستقبلية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- محاولة الخروج بنتائج علمية وعملية ربما تفيد المختصين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة لمعرفة مستوى الخدمات المقدمة من الجامعة للطلبة من هذه الفئة، ومحاولة تطويرها في المستقبل.

ت) أهمية الدراسة:

- تساهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على شريحة مهمة في مجتمعنا الجزائري وتظهر أهمية هذه الدراسة التي تعمل على إبراز الخدمات التعليمية المقدمة داخل الحرم الجامعي، التي تمكن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الاستعانة بها لتسهيل العملية التعليمية.

- التزايد المستمر لعدد الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالجامعة، مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى تفعيل وتطوير الخدمات المقدمة كما ونوعا ،وذلك من خلال تذليل وتقليل المشكلات والصعوبات التي تواجه طلبة الجامعة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ث) تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم ضروري في البحث العلمي على وجه العموم والبحث الاجتماعي على وجه الخصوص، فكلما اتسم هذا التحديد بالدقة والوضوح كلما سهل على القراء إدراك المعاني والأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها (**حسن، 1986، ص 164**).

والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة هي:

مفهوم الخدمات لغة : خدمة (اسم)، الجمع: خدم، خدمات، مصدر خدم، خدمة، مساعدة أو فضل، هدية، منحة، عناية واهتمام.

(المعاني الجامع **https://www.almaany.com/ar/dict/ar.ar**)

مفهوم الخدمات اصطلاحا: إن الخدمة عرفت في بداياتها الأولى على أنها نوع من الخدمة التي تعمل على مساعدة الفرد والجماعات التي تعاني من المشكلات، لتتمكن من الوصول إلى مرحلة سوية وملائمة.

ويعرفها «أرلين جونسون» بأنها مجموعة من الخدمات التي تقوم على مساعدة الناس كأفراد وجماعات يتبادلون علاقات مرضية للوصول إلى مستوى من الحياة ،يناسب رغباتهم وقدراتهم بما يتماشى مع أهداف المجتمع (**مرعي، الرشيدي، 1984، ص 12**).

ولهذا تساهم الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة في توفير أنسب الظروف للدراسة (**أحمد، حسين، 1963، ص 2018**).

مفهوم الخدمات إجرائيا: هي مجموعة من الخدمات التعليمية الخاصة الأكاديمية وغير أكاديمية والتي تقدمها الجامعة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، الملتحقين والمسجلين في الجامعة.

مفهوم الطالب لغة: طالب مفرد، جمع طالبون وطلبة وطلاب، مؤنث طالبة، جمع مؤنث طالبات، اسم فاعل من طلب **(https://www.maajim.com/dictionary)**.

مفهوم الإعاقة لغة: جاء في لسان العرب معنى الإعاقة أعاقه عن الشيء يعوقه عوقا، صرفه وحبسه ونقول رجل عوّق تعتاقه الأمور عن حاجته (**ابن منظور، بدون تاريخ، ص 3173).**

كما يعرف معجم اللغة العربية المعاصرة: إعاقة مفرد، مصدر أعاق، ضرر يصيب أحد الأشخاص ينتج عنه اعتلال بأحد الأعضاء أو عجز كلي أو جزئي.

(معجم اللغة العربية المعاصرة، **https:// www.arabdict.com/ar)**

مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة اصطلاحا: لقد جاء تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة أي المعاق في المادة 89 من القانون رقم 85-05 المؤرخ في 16 فيفري 1985 كالآتي:

يعد شخص معوق كل طفل أو مراهق أو شخص بالغ أو مسن مصاب بما يلي: إما نقص نفسي أو فيزيولوجي، إما عجز عن القيام بنشاط تكون حدوده عادية للكائن البشري، وإما عاهة تحول دون حياة اجتماعية عادية أو تمنعها (**الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1985).**

مفهوم الجامعة لغة: الجامعة اسم، الجمع جوامع وجامعات، والجامعة مجموعة معاهد علمية تسمى كليات تدرس فيها الآداب والفنون والعلوم.

(المعاني الجامع **https:// www.almaany.com/ar/dict/ar.ar)**

مفهوم الطلبة الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة اصطلاحا: جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي في أي جامعة من الجامعات، لذلك تسعى الجامعة أن توفر لهم جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم بداية من التحاقهم وقبولهم في الجامعة وانتهاء بتخرجهم.

مفهوم الطلبة الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائيا: هم فئة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين والمسجلين في الجامعة ويواصلون الدراسة فيها، حيث تسعى الجامعة لاستقبالهم وإدماجهم وتسهيل مسارهم الدراسي لغاية التخرج.

ثانيا: الإطار النظري

أ) واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر:

تعتبر الجزائر من أكثر الدول التي عانت ولا تزال تعاني من ظاهرة ذوي الاحتياجات الخاصة وانتشارها بصورة واسعة وذلك من جراء الثورة التحريرية،إلا أنه بعد الاستقلال سارعت الجزائر بفتح المراكز الخاصة وصيغت البرامج التنموية لخدمة هذه الشريحة الهامة في المجتمع الجزائري.

وفي هذا الصدد نشير إلى أن الإحصاءات العالمية كشفت عن تزايد أعداد المعاقين حيث وصل إلى حوالي 500 مليون معاق جسديا وعقليا ونفسيا أي 10% من سكان العالم، وترتفع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة في البلدان العربية إلى ما بين 13% و15% من إجمالي عدد السكان.

وأوضحت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان أن ذوي الاحتياجات الخاصة يشكلون نسبة 10% من المجتمع الجزائري أي حوالي 4 ملايين معاق، وأضاف بيان الرابطة أن إحصائيات المختصين تشير إلى تسجيل 39 ألف معاق كل سنة. (الجزائر تسجل 45 ألف معاق جديد كل سنة، 13-03-2016، **https://échoroukonline.com**).

أيضا تشير أرقام الديوان الوطني للإحصائيات إلى أن عدد الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بلغ 1975084 شخصا، منهم 284073 معاق حركيا،و73937 معاق سمعيا و173362 معاق بصريا، و167331 معاق ذهنيان و85611 شخص يعانون من إعاقات متعددة.

إذن نسبة ارتفاع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر تدفع إلى اتخاذ عدة تدابير عن طريق إنشاء المدارس والجامعات والمراكز الطبية والتعليمية والتربوية لخدمة شريحة ذوي الاحتياجات الخاصة.

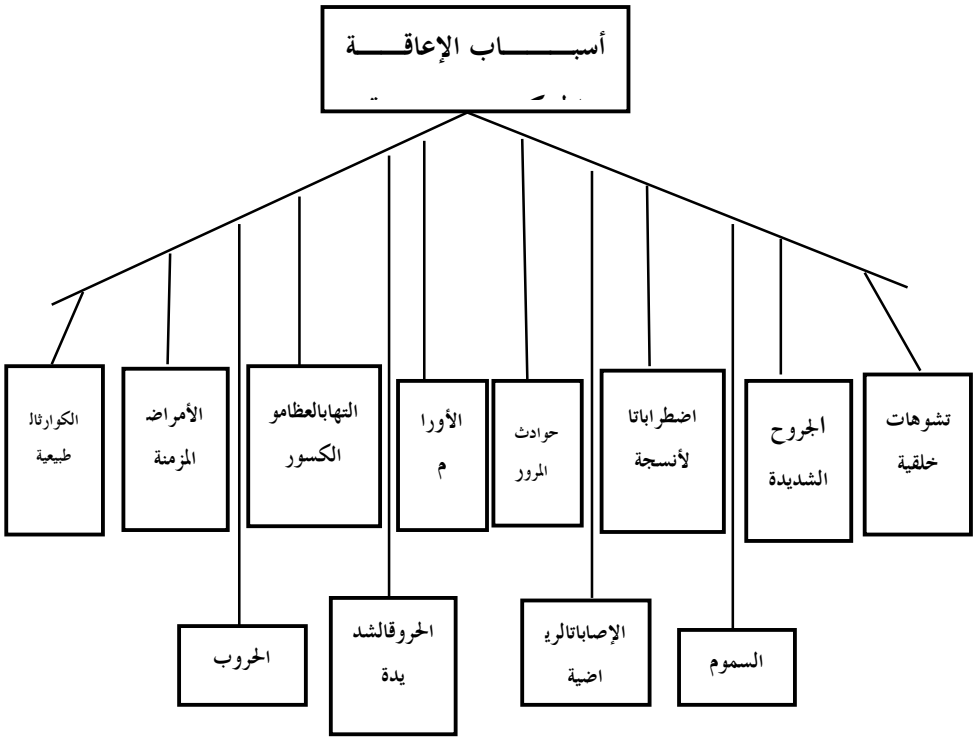
وقد خصصت الجزائر يوم 14 مارس من كل سنة يوماً تضامنياً مع الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يهدف إلى إعادة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وتحسين وضعيتهم وتنمية قدراتهم العقلية والنفسية والبدنية للاستفادة من طاقاتهم وإمكانياتهم.

ب) أنواع الإعاقة:

للإعاقة أنواع وهي كالآتي:

-الإعاقة الحركية: هي إعاقة ناتجة من إصابة بقصور يتدخل في حرية حركة الفرد المعاق، وقد تكون هذه الإعاقة في العضلات أو العظام أو المفاصل، مما يجعل طرف من أطرافه أو أكثر غير طبيعي (**نصحي، 1969، ص 284**).إذن الإعاقة الحركية هي حالة من عدم القدرة على استخدام الفرد لأجزاء جسمه في أداء الحركات الطبيعية ،كالمشي والجري والوثب والتنسيق بين حركات الجسم المختلفة، بسبب إصابة جسمية في العمود الفقري وعضلاته أو الجهاز العصبي أو نتيجة لعوامل وراثية،وتؤثر هذه الإعاقة في نموه العقلي والانفعالي وتحد من قدرته على التكيف الاجتماعي (**الشريف، 2011، ص 28**). والمعاق حركيا هو الشخص الذي لديه عائق جسدي يمنعه من القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي، نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات أو القدرة الحركية أو الجسمية أو كليهما معا في الأطراف السفلى أو العليا أحيانا، أو إلى اختلال في التوازن الحركي أو بتر في الأطراف ويحتاج هذا الشخص إلى برامج طبية ونفسية واجتماعية وتربوية وتعليمية لمساعدته في تحقيقي أهدافه الحياتية (**الدهمشي، 2007، ص 218**).

ويمكن إجمال أسباب الإعاقة الحركية فيما يلي:



إذن الإعاقة الحركية تقعد المصاب وتحده من كسب الخبرات وهذا يؤدي إلى بروز بعض الآثار النفسية البالغة التي تتسبب في العجز الجسمي والنفسي معا، وقد يبقى العجز النفسي حتى بعد شفاء العجز الجسمي، فالإعاقة الحركية في الجزائر تحولت إلى ما يشبه العدوى التي لا تستثني صغيرا ولا كبيرا لتجعل الكثيرين منهم يعيشون فوق الكراسي المتحركة ،وهذه الظاهرة تسببت في قلق كل فئات المجتمع وأولهم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا تنتهي مآسيهم كلما بحثوا عن إطار يمكنهم من الإحساس بالعضوية الاجتماعية والراحة والاستقرار.

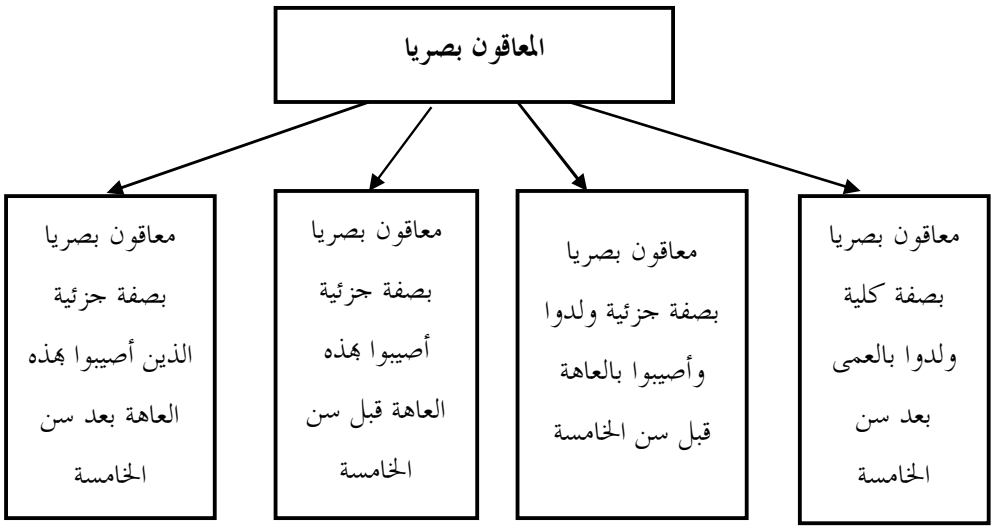
-الإعاقة البصرية: وتعني فقدان حاسة الرؤية، والإعاقة البصرية من الناحية الطبية تقوم على أساس عد الأصابع على بعد متر واحد أو على أساس العمل أو المساعدة الخارجية من شخص آخر،ويحاول ذوي الاحتياجات الخاصة أن يشغل حواسه الأخرى إلى أقصى درجة ممكنة وبالفعل يتميز المعاق بصريا عن الشخص العادي لحدة حواسه وعلى الأخص حاسة السمع ويليها اللمس ثم الشم،ولا يرجع هذا الاختلاف بين المعاق بصريا وعادي الأبصار إلى فروق أصلية في هذه الحواس وإنما إلى التدريب المستمر لها.

ويرى التربويون أن المعاق بصريا هو الشخص الذي لا يستطيع القراءة والكتابة العادية بسبب فقدان قدرته على الإبصار ويجد صعوبة في الاندماج سلوكيا مع المبصرين، فالطالب المعاق بصريا في بعض الأحيان لا يستطيع أن يتابع الدراسة بالجامعة نظرا لشدة إعاقته، حيث تؤدي الإعاقة البصرية إلى فرض

حدود معينة إلى إدراك الكفيف بما يحيط به من أشياء وأشخاص وعلى نوع الخبرات التي يحصل عليها، كما تؤدي إلى الحد من قدرة الكفيف على الحركة والمشي ومدى سيطرته على البيئة الطبيعية،وهنا يدرك الكفيف عجزه واختلافه عن الآخرين من المبصرين ويؤدي ذلك إلى مزيد من الارتباك والتوتر النفسي وفقدان الإحساس بالأمن.

ومع ذلك فإن ذوي الاحتياجات الخاصة يختلفون في سمات شخصياتهم باختلاف مدى تقبلهم لواقع عجزهم وتتراوح بذلك استجابتهم لعجزهم بين المحاولات التعويضية الناجحة من جانب، وبين المبالغة في عدم تقبل الواقع أو الانسحاب من المجتمع.

والآن يمكن تقسيم الأشخاص المعاقين بصريا إلى الفئات الأربع التالية:



وأما اختيار سن الخامسة هنا أساسه أن من يفقد حاسة البصر جزئيا أو كليا قبل سن الخامسة لا يمكنه الاحتفاظ في كبره بالصورة البصرية لما قبل فقده لحاسته.

-الإعاقة السمعية: الإعاقـــة السمعية أو القصور السمعي مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع ،يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة، وهكذا يمكننا التمييز بين طائفتين من المعاقين سمعيا وهما:

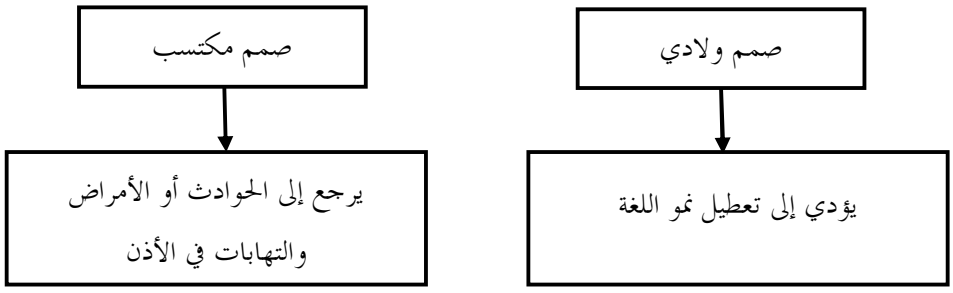
-الصم: هم الأشخـــاص الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية،سواء من ولدوا منهم فاقدين السمع تماما أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام وتعلم اللغة ،أم من أصيبوا بالصم في طفولتهم المبكرة قبل أن يكتسبوا الكلام واللغة، أم من أصيبوا بفقدان السمع بعد تعلمهم الكلام واللغة مباشرة لدرجة أن آثار هذا التعلم قد تلاشت تماما مما يترتب في جميع الأحوال افتقاد المقدرة على الكلام وتعلم اللغة.

وهكذا قد يكون الصمم سابقا على اكتساب الكلام واللغة أو بعد تعلم اللغة والكلام وأن أخطر عائق يحدث عند وقوع فقدان كبير للسمع قبل سن الخامسة،إذ تتلاشى عندئذ من المخيلة الذكريات المتعلقة باللغة والكلام تدريجيا فيتساوى مع الذي ولد أصما.

-ضعاف السمع: هم أولئك الذين يكون لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما، ويمكنهم تعلـــم الكـــــلام واللغة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (**القريطي، 2005، ص 299**).

وتعتبر القدرة على التعبير من المشكلات الرئيسية التي تواجه الشخص في بداية حياته وهو يرى ويسمع ويشعر بفطرته، لكن عليه أن يعبر عن ذلك بالكلام لأنه وسيلة في تحديد شخصيته والتعبير عن ذاته، فالمعاق سمعيا يعاني عجزا يحول بينه وبين الاستفادة من حاسة السمع فهي معطلة لديه لذلك فهو لا يستطيع اكتساب اللغة بالطريقة العادية، وهناك عدة أسباب ينشأ عنها ضعف القدرة السمعية وهذه الأسباب تختلف باختلاف مكان الإصابة في الجهاز السمعي نفسه، فمنها ما يتصل بالأذن الخارجية أو الأذن الوسطى أو الأذن الداخلية.

ويمكننا تقسيم الإعاقة السمعية إلى قسمين هما:

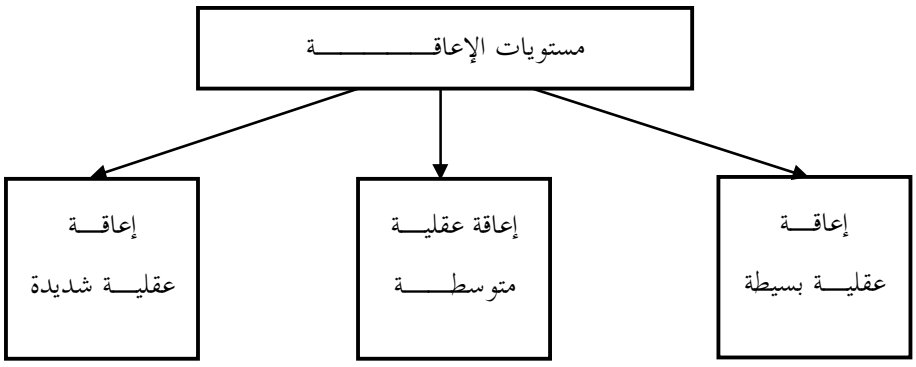


-الإعاقة العقلية: اهتم العلماء والأطباء من أصحاب النزعة الإنسانية في القرن 19 بالمعاقين عقـــليا بطرق عديدة، اهتموا فيها بتربية الشخص المعاق جسميا ونفسيا واجتماعيا ،وأقاموا هذه الطرق على أسس تربوية ونفسية أيدتها نظريات التعلم وأفادت في وضع برامج التربية الخاصة ،وفي العشرينيات من القرن الحالي كان الأشخاص المتخلفون عقليا يوضعون في فصول تولي اهتماما زائدا لتنمية المهارات كالقراءة والكتابة والحساب بوجه عام.

وفي ظل الدعوة التربوية القوية التي ظهرت خلال الثلاثينيات الماضية تحولت معظم برامج تعليم المتخلفين عقليا إلى التأكيد على القراءة وغيرها من المهارات الأكاديمية،ثم زاد الاهتمام لهذه الفئة لذا أصبحت الفصول الدراسية تتميز بالحيوية والنشاط،وظهر الاهتمام بالموسيقى والفنون واللغة والقراءة والكتابة والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم.

أما بالنسبة للأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة الأكبر سنا فكانوا يتعلمون بعض المهارات المهنية، والاعداد العام للحياة في المجتمع ومهارات تكوين الأسرة وتفهم مشكلات الحياة الأسرية والتوافق المهني (**سليمان، 2001، ص 150**).

وبالتالي فإن الاعاقة العقلية هي نقص في الكفاءة الاجتماعية مرده إلى عوامل وراثية وأخرى مكتسبة (**بركات، 1981، ص 24**)، وهي عجز عقلي وقصور اجتماعي وتوقف في النمو ويؤكد "دول" أن الإعاقة العقلية لها ثلاث مستويات وهي كالآتي:



ويـــرى "بيـــري" أن الإعاقة العقلية ظاهرة معقدة ومـــرتبطة ومتفاعلة مع شخصية الفرد نفسه وبالتالي فإن الإعاقة العقلية تعني العجز في استخدام الرموز ونقـــص القدرة على التفكير والتعميم، وكذلك في القصور الشديد في القدرة على التركيز والانتباه (**بركات، 1981، ص 25**) ويرتبط التخلف العقلي أيضا بالتخلف في استخدام اللغة مترتبا على ضعف القدرة على التفكير واستخدام الرموز، ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن الكثير من ضعاف العقول يتأخرون تأخرا واضحا في السن التي يبدؤون عندها في نطق الألفاظ البسيطة،ومن أوضح مظاهر الإعاقة العقلية كذلك نقص القدرة على التحصيل والتعلم والاستفادة من الخبرات.

وتنعكس الإعاقة العقلية على مجال العلاقات الاجتماعية حيث يبدوبوضوح القصور في قدرة الفرد المعاق على الاتصال بالمحيطين به وإقامة علاقات طبيعية بهم، فالقصور العقلي يصحب عادة بعدم النضج الاجتماعي كمظهر واضح من مظاهر التخلف العقلي وقد يصحب القصور العقلي أحيانا بتخلف في النضج الطبيعي والنمو الجسمي كما يتسم ضعاف العقل إلى الميول للعدوانية والنشاط الإتلافي والحركة الزائدة بلا هدف كما أن البعض منهم يغلب عليه طابع الانزواء والرغبة في الانسحاب من المجتمع وتتضح آثار الإعاقة العقلية في ضعف مستوى أداء الفرد وعدم قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي.

ت) احتياجات الطلبة المعاقين للخدمات في الجامعة:

إن شريحة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر تشكل جزءا هاما من الأفراد وآلاف منهم عناصر لها احتياجاتها المحددة شخصها عجزهم، حيث أصبح التكفل بهذه الفئة انشغال ظل يكبر ويتضاعف منذ الأيام الأولى من الاستقلال،غير أن هذا الاهتمام لم يعطي ثماره بصفة إيجابية لأسباب مختلفة،ويبرز ذلك في العجز الذي نلمسه في الوسائل المادية والبشرية ومراكز الاستقبال والتجهيزات المتنوعة وعدم توفير الإطارات المختصة الكافية.

وبالتالي فمهما حددنا الخدمات والتسهيلات المقدمة للطلبة المعاقين في الجامعة ومهما حصرناها، فإننا نبقى مقصرين في ذلك ،لأن احتياجات هذه الفئة من المجتمع كثيرة ومتعددة،فمنها الاحتياجات البدنية والاهتمام بالعوامل النفسية والمعاونة على التكيف وتنمية الشخصية ،بالإضافة إلى الاحتياجات التعليمية والتي نعني بهذا افساح فرص التعليم أمام الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة والإعداد المناسب لهم ،وتوثيق الصلة وتعديل نظرة المجتمع اليهم وتوفير الخدمات المادية والتعليمية وتهيئة الظروف الملائمة للدراسة وتسهيل حياتهم اليومية، حيث تقع مسؤولية توفير هذه الخدمات على الجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية أنشأت لخدمة كل شرائح المجتمع ،حيث تسعى إلى تحقيق الأهداف التي تمكن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف مجالات حياتهم الدراسية، وتسلحهم بكل ما يحتاجونه من مساعدات مادية أو معنوية.

ثالثا: الإطـــار الميداني للدراسة

أ) مجالات الدراسة:

المجال الجغرافي: جامعة الحاج لخضر بمدينة باتنة (الجزائر).

المجال الزمني: ويتمثل في الفترة الزمنية لإجراء الدراسة الميدانية وإلى غاية ملئ الاستمارات وذلك ابتداء مـــن: 2021/02/01 إلى غاية 03/09 /2021.

المجال البشري: ويتضمن عينة من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ممن هم على مقاعد الدراسة بالجامعة حيث يقدر عددهم بـــ: 40 طالبا.

ب) المنهج المستخدم:

تستند الدراسة الحالية إلى المنهج الوصفي والذي يصف لنا الظاهرة وصفا موضوعيا ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا (**بوحوش، الذنيبات، 1995، ص 129**).

ت) أدوات جمع البيانات:

العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
1	40	4.15	0.76	0.05	دال إحصائيا
2	40	1.42	0.50		
3	40	1.90	0.63		
4	40	1.42	0.50		
5	40	1.17	0.38		
6	40	1.87	0.33		
7	40	2.00	0.00		
8	40	1.97	0.27		
9	40	1.65	0.48		
10	40	1.27	0.45		
11	40	1.82	0.38		
12	40	1.87	0.33		
13	40	1.95	0.22		

الملاحظة: وتفيدنا الملاحظة في جمع المعلومات والبيانات حيث استعنا في دراستنا الحاليةبالملاحظة البسيطة العفوية، حيث تم جمع المعلومات عن طريق النظر والاستماع وتركيزنا أكثر كان عن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة.

استمارة مقابلة:يرى الباحثون بأنها وسيلة رئيسية للاتصال بين الباحث والمبحوث والتي تحتوي على مجموعة من الأسئلة، تخص المشاكل التي يراد الباحث معالجتها **(madeleine ,Grawitz, 1981, p. 732).**

ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بتصميم استمارة للحصول على المعلومات والبيانات،وتمت عن طريق مقابلة المبحوثين والطرح الشفوي للأسئلة وتسجيل الإجابات.

الصدق لقد قمنا بتوزيع الاستبيان عل الأساتذة المحكمين للاطلاع عليه وتقديم نصائح فيما يخص الأسئلة حيث تم حذف بعض الأسئلة وإضافة وتعديل أسئلة أخرى لتكون جاهزة للتطبيق.

جدول: يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاستبيان

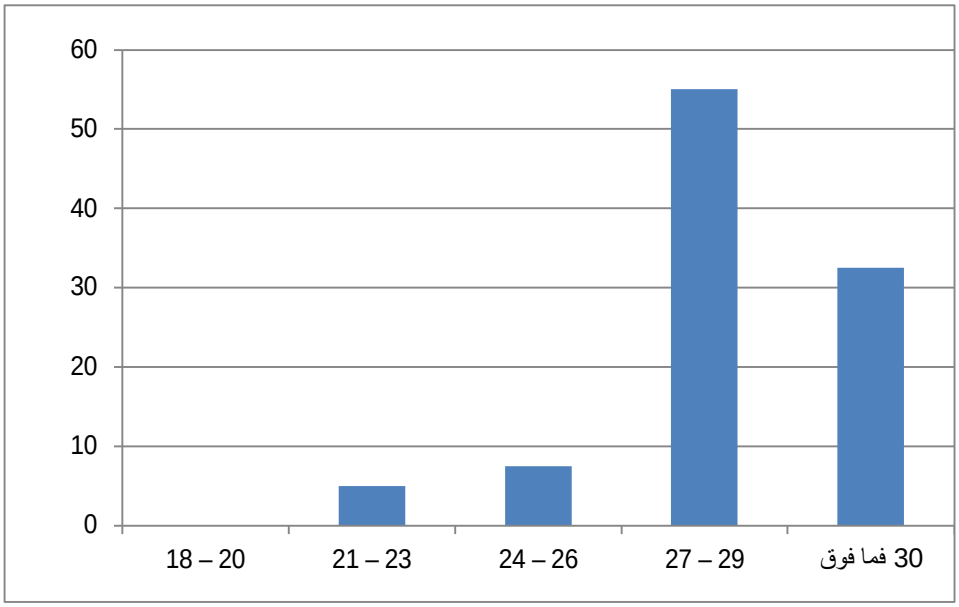
لقد قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الاستبيان عند مستوى الدلالة 0.05 وهذايدل على أنه دال احصائياأو النتائج المتحصل عليها دالة احصائيا.

العينة المستخدمة: لقد تم مقابلة مفردات الدراسة من خلال العينة القصدية وهي إحدى أنواع العينات غير الاحتمالية، حيث تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة وعددهم بلغ 40 طالبا.

ث) تحليل البيانات الميدانية:

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
20 – 18	00	00
23 – 21	02	05.00
26 – 24	03	07.50
29 – 27	22	55.00
30 فما فوق	13	32.50
المجموع	40	100



تفيد القراءة الإحصائية المعروضة في الجدول أعلاه أن النسبة منعدمة لفئة أفراد العينة بين 18 الى 20 سنة، بينما صرحت نسبة 05.00% من المبحوثين أن سنهم يتراوح بين 21 و23 سنة، وأجابت نسبة07.50 % من المبحوثين بأن سنهم كان ضمن الفئة 24 و26 سنة، بينما صرحت النسبة55.00% التي تقع في الفئة من 27 الى 29 سنة، أما المبحوثون الذين أعربوا أن سنهم يفوق 30 سنة فبلغت نسبتهم32.50%.

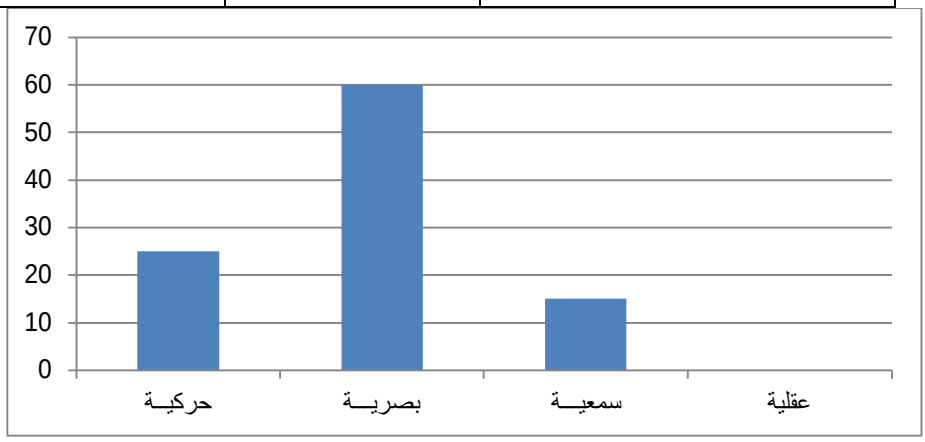
جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	23	57.50
أنثى	17	42.50
المجموع	40	100

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول أن توزيع الطلبة الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغير الجنس قد مثلت فيه نسبة الذكور 57.50%، مقابل نسبة 42.50% من الإناث.

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب نوعية الإعاقة

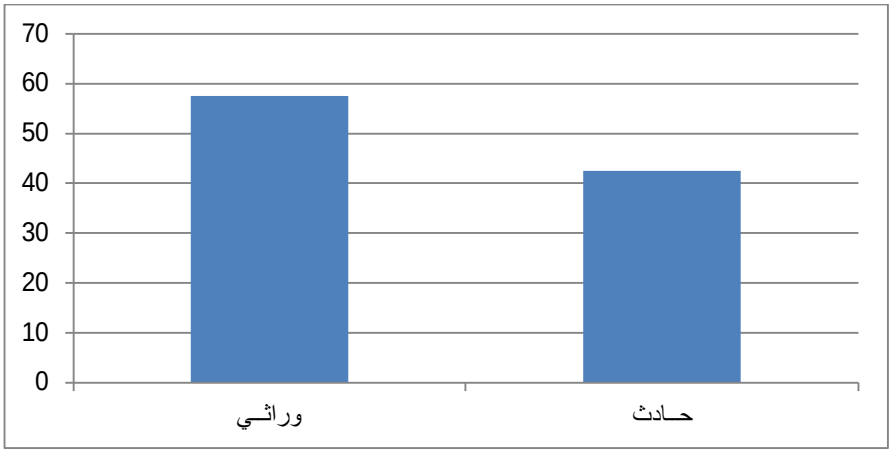
نوعية الإعاقة	التكرارات	النسبة المئوية
حركيـــــة	10	25.00
بصريـــــــة	24	60.00
سمعيـــــــة	06	15.00
عقلية	00	00
المجموع	40	100



من خلال النتائج الأولية المتحصل عليها يتضح لنا أن نسبة 25.00% من المبحوثين صرحوا بأن نوعية الإعاقة كانت حركية، بينما أفادت نسبة 60.00% من أفراد العينة أنهم مصابون بإعاقة بصرية، وصرحت النسبة المتبقية من أفراد العينة أنهم يعانون من إعاقة سمعية 15.00%، بينما الاعاقة العقلية كانت منعدمة تماما.

جدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب أسباب الإعاقة

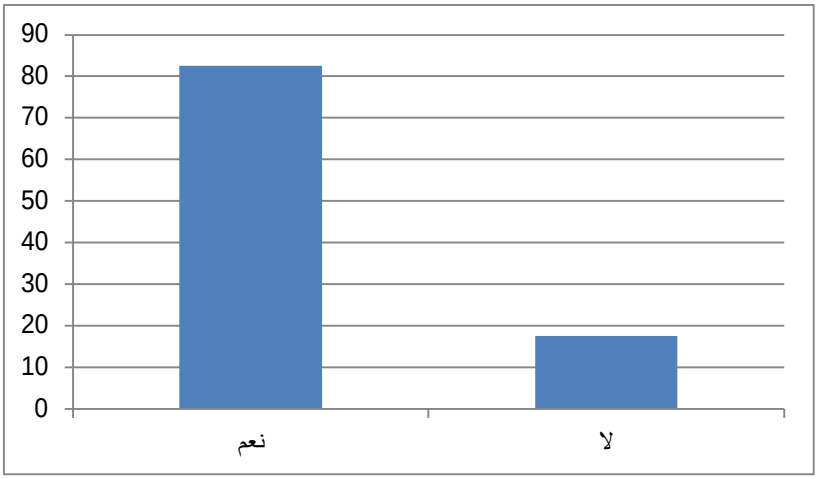
سبب الإعاقة	التكـــــرارات	النسبة المئوية
وراثـــــي	23	57.50
حـــــادث	17	42.50
المجموع	40	100



يتضح لنا من الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة من المبحوثين أجابوا على أن أسباب الإعاقة كان وراثيا وذلك بنسبة مقدرة ب ـــ57.50%، تليها بعد ذلك نسبة 42.50% من المبحوثين الذين صرحوا بأن سبب الإعاقة يعود إلى إصابتهم بالحوادث.

جدول رقم (**05**) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب عملية القبول والتسجيل في الجامعة

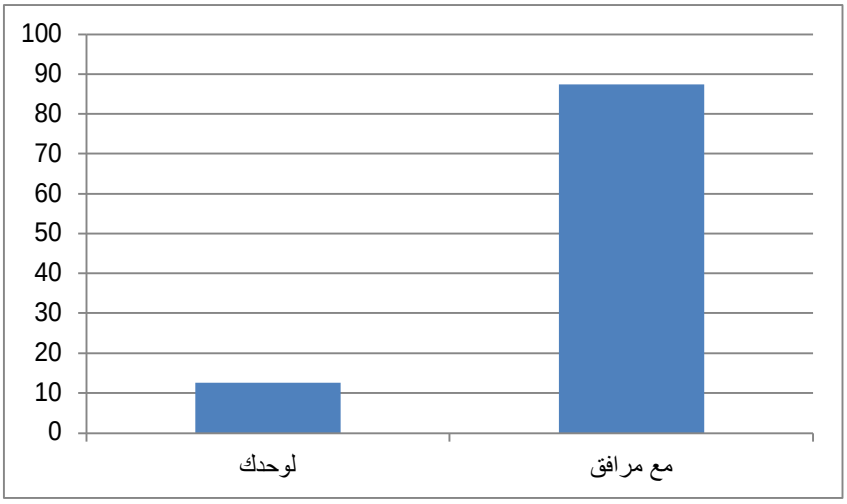
عملية القبول والتسجيل	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	33	82.50
لا	07	17.50
المجموع	40	100



ما يمكن ملاحظته من خلال المعطيات التي يتضمنها الجدول أن المستجوبين الذين أجابوا على أن إدارة الجامعة وفرت الظروف المناسبة لتسهيل عملية القبول والتسجيل في الجامعة بلغت نسبتهم 82.50%، بينما أفادت نسبة 17.50% من المستجوبين عن صعوبة عملية القبول والتسجيل والالتحاق بالجامعة.

جدول رقم (**06**) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب التنقل الى الجامعة

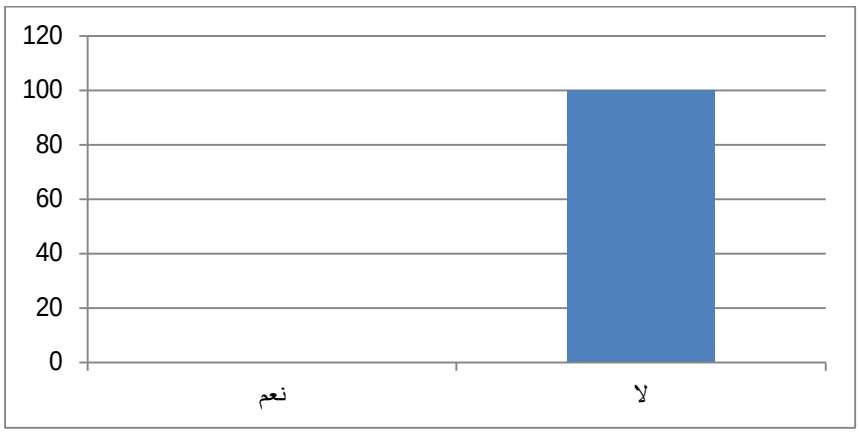
التنقل إلى الجامعة	التكرارات	النسبة المئوية
لوحدك	05	12.50
مع مرافق	35	87.50
المجموع	40	100



على ضوء البيانات الواردة في الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة 87.50% من المدروسين صرحوا بأن تنقلهم إلى الجامعة يتم بمساعدة أفراد الأسرة (الوالدين، الإخوة) أو الأصدقاء، زملاء الدراسة والجيران وذلك بمرافقتهم إلى الجامعة،و نشير إلى 12.50 % من المدروسين الذين يلتحقون بالجامعة للدراسة لوحدهم وذلك نظرا لإعاقتهم الخفيفة والتي تسمح لهم بالتنقل.

جدول رقم (07) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب التسهيلات البنائيـــــــــة

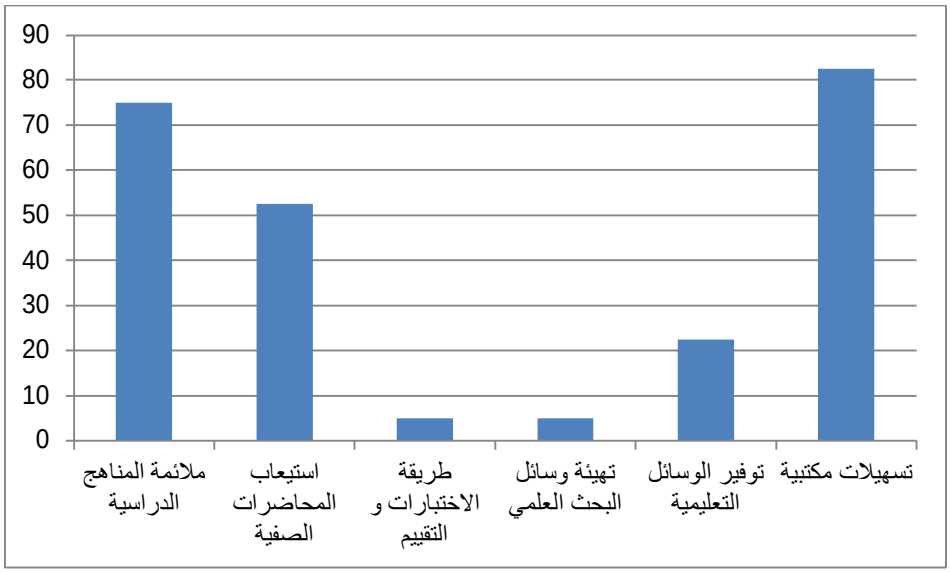
التسهيلات البنائيـــــــــة	نعم		لا	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
ممرات خاصة	00	00	40	100
المجمـــــوع	00	00	40	100



يتضح لنا من خلال الجدول أن جل المبحوثين أفادوا بعدم وجود تسهيلات بنائية وممرات خاصة للمعاقين في الكليات.

جدول رقم 08: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخدمات الأكاديمية المقدمة

الخدمات الأكاديمية	التكرارات	النسبة المئوية
ملائمة المناهج الدراسية	30	75.00
استيعاب المحاضرات الصفية	21	52.50
طريقة الاختبارات والتقييم	20	05.00
تهيئة وسائل البحث العلمي	02	05.00
توفير الوسائل التعليمية	09	22.50
تسهيلات مكتبية	33	82.50
المجموع	/	/

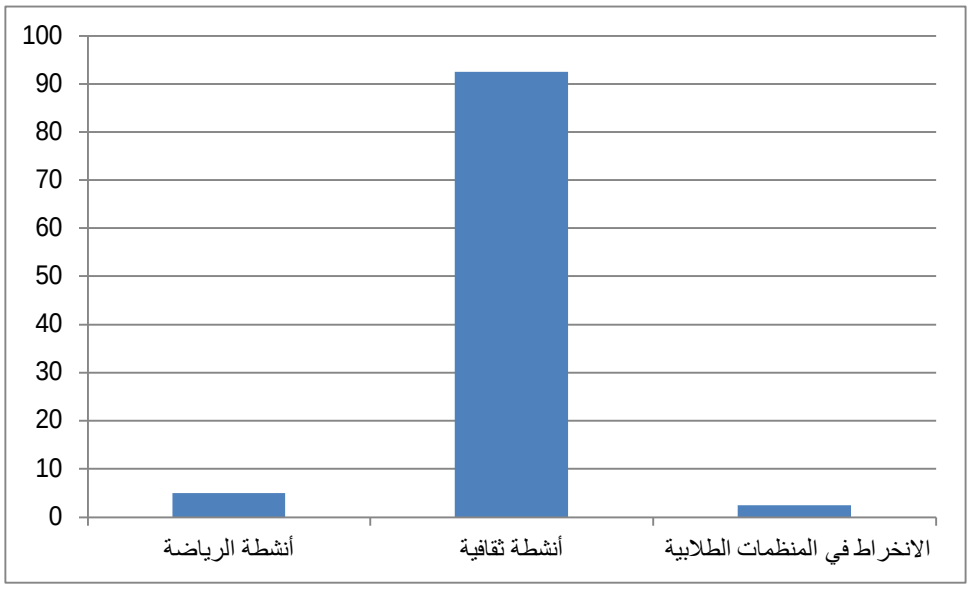


يتأكد من خلال الأرقام الإحصائية في الجدول أن العديد من المبحوثين أكدوا بأن الجامعة توفر لهم مجموعة من الخدمات الأكاديمية التي تساعدهم على الدراسة وهي: ملائمة المناهج واستيعاب

المحاضرات الصفية وطريقة الاختبارات والتقييم وتهيئة وسائل البحث العلمي، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية مع التسهيلات المكتبية المقدمة لطلبة الجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول رقم 09: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخدمات غير أكاديمية المقدمة

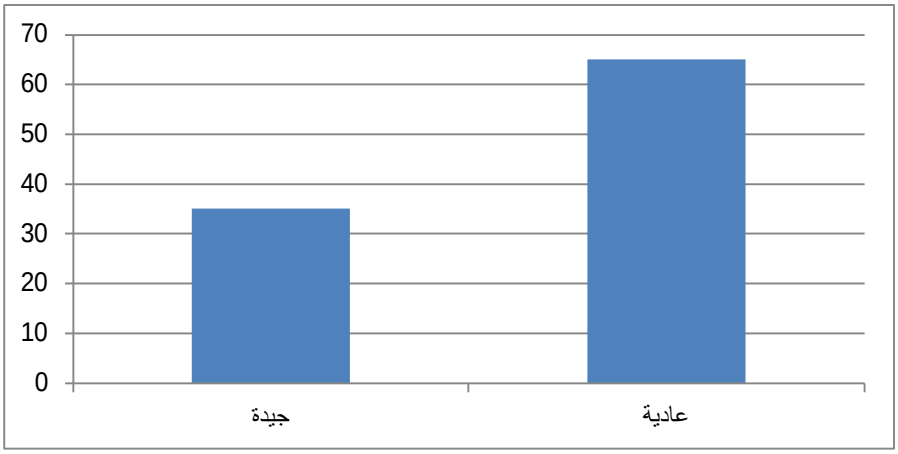
الخدمات غير الأكاديمية	التكرارات	النسبة المئوية
أنشطة الرياضة	02	05.00
أنشطة ثقافية	37	92.50
الانخراط في المنظمات الطلابية	01	02.50
المجموع	40	100



يتبين لنا من الجدول أعلاه أن هناك مجموعة من المستجوبين أكدوا أن الجامعة وفرت بعض الخدمات غير أكاديمية لطلابها من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وهي كالآتي: أنشطة رياضية بنسبة بلغت 05.00%، وأنشطة ثقافية 92.50 %، أما الانخراط في المنظمات الطلابية قدرت بنسبة 02.50 %.

جدول رقم 10: يوضح توزيع أفراد العينة حسب معاملة الأساتذة وزملاء الدراسة

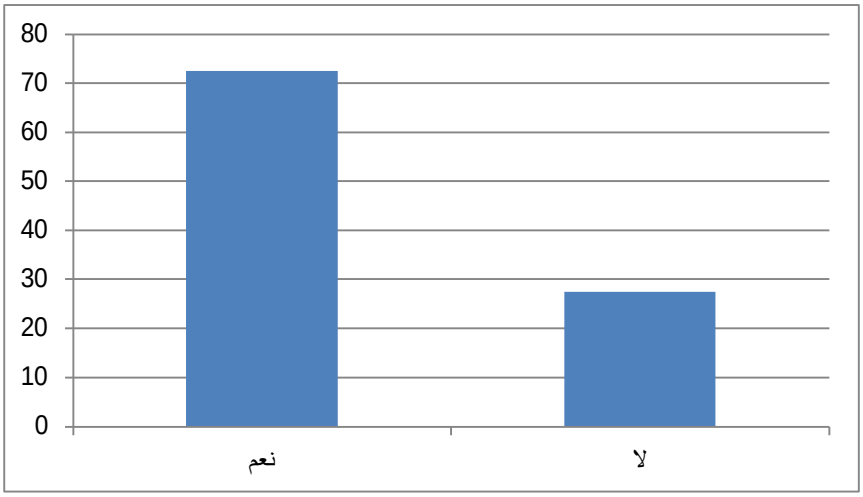
المعاملة	التكرارات	النسبة المئوية
جيدة	14	35.00
عادية	26	65.00
المجموع	40	100



يتأكد بشكل واضح من خلال الأرقام المثبتة في الجدول أن معظم المدروسين أكدوا أن معاملة الأساتذة وزملاء الدراسة كانت عادية بنسبة 65.00%، في حين صرحت نسبة 35.00 % من المدروسين أن المعاملة التي يتلقونها كانت جيدة ومحفزة.

جدول رقم 11: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الاستفادة من الخدمات على استيعاب الدروس

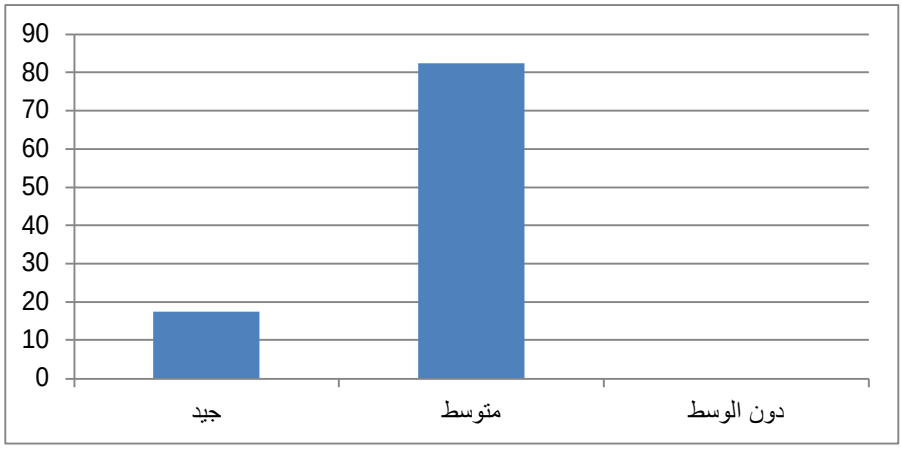
استيعاب الدروس	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	72.50
لا	11	27.50
المجموع	40	100



يتضح من خلال الأرقام الواردة في الجدول أعلاه أن معظم المبحوثين أفادوا بأن الخدمات التي تقدمها الجامعة لطلبتها من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة قد كانت عاملا مساعدا على فهم واستيعاب الدروس حيث قدرت النسبة المستجوبة ب ــ72.50%، في حين صرحت نسبة 27.50% من المبحوثين عن عدم استفادتهم من هذه الخدمات.

جدول رقم 12: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

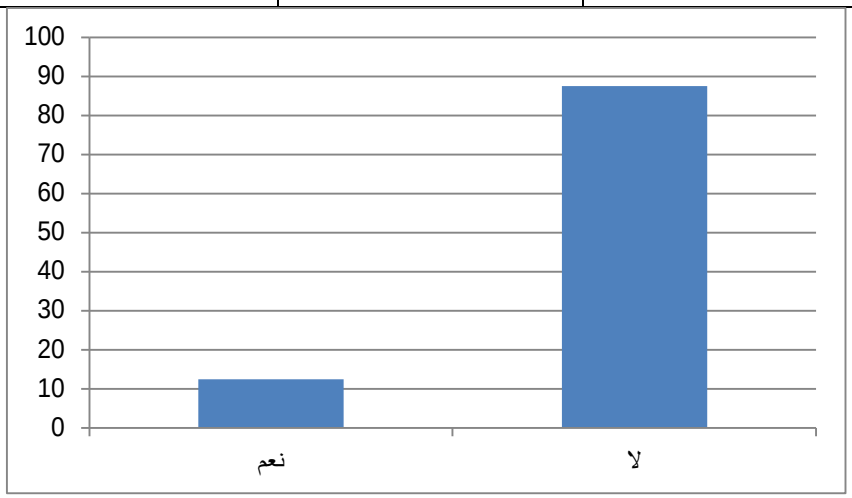
المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	07	17.50
متوسط	33	82.50
دون الوسط	00	00
المجموع	40	100



تفيدنا الأرقام المدونة في الجدول أن نسبة 17.50% من أفراد العينة صرحوا بأن مستواهم الدراسي جيد، تليها نسبة 82.50 % من أفراد العينة الذين أعربوا على أن مستواهم الدراسي كان متوسط.

جدول رقم 13: يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدى مراعاة نوعية الإعاقة

مراعاة نوعية الإعاقة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	12.50
لا	35	87.50
المجموع	40	100

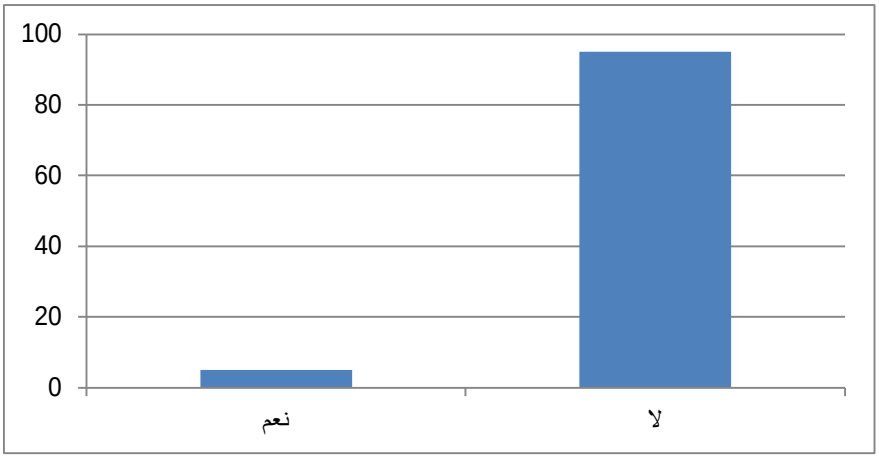


يبدوا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 87.50 % من المدروسين أكدوا أن الخدمات المقدمة من الجامعة لا تراعي نوعية الإعاقة وصعوبتها، بينما أفادت النسبة المتبقية من المدروسين 12.50% أن

هناك اهتمام بنوعية الإعاقة، التي من خلالها يتم توفير الخدمات المساعدة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين ظروفهم ومسارهم الدراسي في الجامعة.

جدول رقم 14: يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدى كفاية الخدمات المقدمة كمّا ونوعا

مدى كفاية الخدمات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	02	05.00
لا	38	95.00
المجموع	40	100

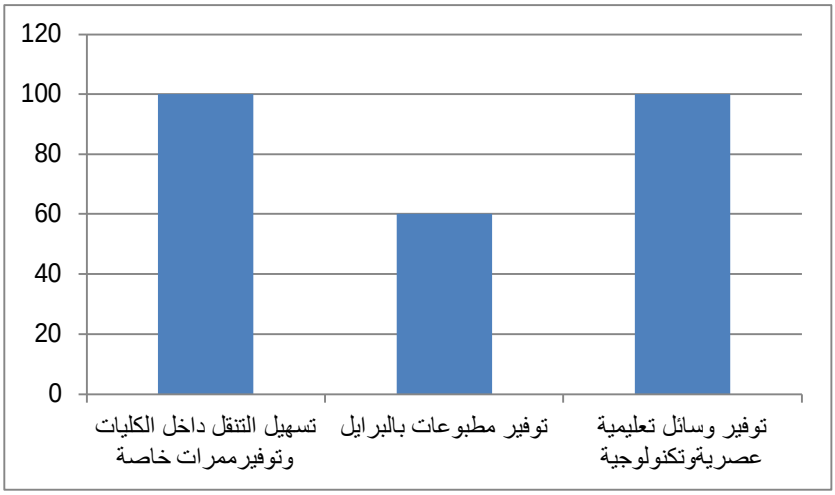


على ضوء ما يمليه لنا هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة 05.00 % من المستجوبين صرحت بأن الخدمات المقدمة من الجامعة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كافية سواء من الجانب الكمي أو النوعي، بينما أفادت نسبة 95.00% بأن هذه الخدمات لا تفي بالغرض وخاصة من الجانب النوعي مما يصعب المسار الدراسي للطلبة.

جدول رقم 15: يوضح توزيع أفراد العينة حسب التصور المقترح لتطوير الخدمات

التصور المقترح	التكرارات	النسبة المئوية
تسهيل التنقل داخل الكليات وتوفيرممرات خاصة	40	100
توفير مطبوعات بالبرايل	24	60.00

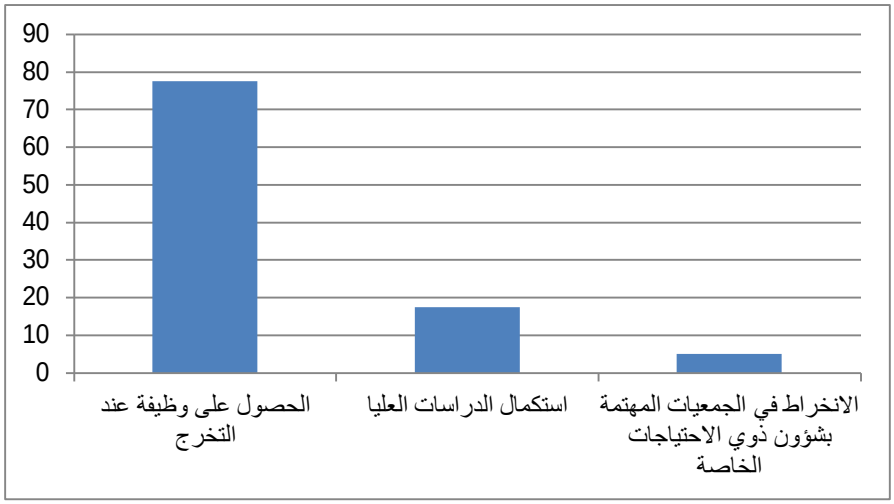
توفير وسائل تعليمية عصرية وتكنولوجية مساعدة	40	100
المجموع	/	/



يتضح من النتائج المعروضة في الجدول أن الاغلبية من أفراد العينة كانت مقترحاتهم فيما يخص تطوير الخدمات المقدمة من الجامعة كالآتي: توفير ممرات ومطبوعات بالبرايل ووسائل تعليمية تكنولوجية مساعدة.

جدول رقم 16: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الطموحات والآمال المستقبلية

الطموحات والآمال	التكرارات	النسبة المئوية
الحصول على وظيفة عند التخرج	31	77.50
استكمال الدراسات العليا	07	17.50
الانخراط في الجمعيات المهتمة بشؤون ذوي الاحتياجات الخاصة	02	05.00
المجموع	40	100



يتبين من المعطيات الواردة في الجدول أنجل المبحوثين كانت طموحاتهم وأمالهم في المستقبل متفائلة وذلك بتحقيق النجاح في مسارهم الدراسي، والتخرج من الجامعة بمؤهلات وشهادات علمية تساعدهم في الحصول على وظيفة في المستقبل لتحقيق أمانيهم وآمالهم، وقد عبر عن ذلك 77.50% من المبحوثين، أما فيما يخص استكمال الدراسات العليا فإن نسبة المستجوبين بلغت 17.50 % ،في حين صرحت نسبة 05.00 % من المبحوثين عن أملهم بالانخراط في الجمعيات التي تهتم بقضايا وشؤون ذوي الاحتياجات الخاصة. لمساعدتهم على الحياة المعيشية.

ج) نتائج الدراسة: وتوصلنا بعد إنهاء الدراسة الميدانية إلى النتائج التالية:

- أسفرت الدراسة أن أكبر نسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت منحصرة ضمن الفئة 27-29 سنة.
- وأن توزيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مثلت فيه نسبة الذكور أكثر من الإناث.
- وأشارت الدراسة إلى أن الإعاقة البصرية كانت منتشر ة أكثر في وسط الطلبة وخاصة الجزئية منها وبالتالي فإن الطلبة يستطيعون مواصلة الدراسة وذلك بالتحدي والإرادة.
- وأن معظم أنواع الإعاقة كان وراثيا.
- كشفت الدراسة أيضا أن غالبية المبحوثين صرحوا بأن الجامعة وفرت الظروف الملائمة لتسهيل عملية قبول وتسجيل الطلبة في الجامعة.
- وتأكد من أفراد العينة أن الأسرة تهتم بتكفل أبنائها الطلبة وذلك بمرافقتهم أثناء ذهابهم للدراسة.
- وأفاد جل المبحوثين أنه لا توجد تسهيلات بنائية داخل مباني الكليات وهذا ما يعرقل مسارهم الدراسي.
- واثبتت الدراسة أن هناك البعض من أفراد العينة الذين صرحوا بأن الجامعة تقدم الخدمات الأكاديمية للطلبة.

- أما الخدمات غير أكاديمية فتتمثل في الأنشطة الثقافية بشكل كبير.
- وخلصت الدراسة أن معاملة الأساتذة وزملاء الدراسة كانت لابأس بها.
- وأن الخدمات المقدمة من الجامعة ساهمت في استيعاب الدروس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ومستوى معظم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كان متوسطاً.
- وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المبحوثين أعربوا عن عدم مراعاة نوعية إعاقة الطلبة.
- وأشار الغالبية من أفراد العينة أن الخدمات المقدمة من الجامعة غير كافية لا من الجانب الكمي ولا النوعي.
- وتأكد أن التصور المقترح من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هو توفير التسهيلات البنائية كالممرات في كل المداخل، ووسائل عصرية وتكنولوجية مساعدة على حسب نوعية الإعاقة، إضافة الى توفير مطبوعات مكتوبة بطريقة البرايل لدعم الطلبة على فهم الدروس واستيعابها.
- وقد اتضح من المستجوبين أن طموحاتهم وآمالهم هي الحصول على وظيفة عند التخرج من الجامعة وبعضهم يأمل في استكمال مسيرته الدراسية والحصول على الشهادات العليا لإثبات مكانته في المجتمع.

التوصيات والاقتراحات:

توصي الباحثة بما يلي:

- حث مختلف وسائل الإعلام على زيادة اهتمامها بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة الطلبة الجامعيين، والعمل على نشر الوعي بين أفراد المجتمع على رعاية ومساعدة هذه الفئة الهامة.
- دعوة الجامعات إلى إعداد برامج دراسية لإعداد وتأهيل الاختصاصيين والاهتمام بقضية المناهج الدراسية الخاصة بهم.
- توفير التسهيلات في المباني والطرقات بما يتناسب واحتياج هذا النوع من الإعاقة وبحسب ما تنص عليه المقاييس الدولية في هذا المجال، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر أفراد هذه الفئة.
- إدخال وتطبيق مصادر تكنولوجيا التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير الخـــدمات التي تحتاج إليها هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المراحل الدراسية.
- التأكيد على برامج التوعية المجتمعية واشراك كافة قطاعات المجتمع المعنية بذلك.
- اعتماد خطة تطوير المقررات الجامعية في تخصصات التربية الخاصة بما يواكب التطور العالمي في هذا المجال.
- تخصيص منح معتبرة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- إنشاء مراكز لخدمة الطلبة من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، تقوم بإطلاق برامج ودورات لنشر المعرفة والثقافة العامة وفق أسس علمية متطورة.

ونقترح في الأخير ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المعمقة للكشف عن جودة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومحاولة توفيرها وخاصة الخدمات والتقنيات المساندة لهم مع الاستفادة من برامج تدريبية تساعدهم على استخدام التكنولوجيا بشكل أفضل،مع توحيد جهود الباحثين ومحاولتهم إشراك المؤسسات الاقتصادية في الجامعة لدعم هذه الفئة ،وفي نفس الوقت محاولة استثمار قدراتهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية للبلاد.

المصادر والمراجع:

1) أحمد، أحمد كمال (1963)، حسين، محمد اسماعيل، مقدمة الرعاية الاجتماعية، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
2) بركات، لطفي أحمد (1981)، تربية المعوقين في الوطن العربي، ط1، الرياض، دار المريخ، 1981.
3) بوحوش، عمار، الذنيبات، محمد محمد (1995)، مناهج البحث العلمي وطرف اعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
4) الدهمشي، محمد عامر (2007)، دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، (ط1)، عمان، دار الفكر، 2007.
5) سليمان، عبد الرحمن سيد (2001)، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج، ط2، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2001.
6) الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011)، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، (ط1)، القاهرة، مكتبة الانجلو لمصرية، 2011.
7) القريطي، عبد المطلب أمين (2005)، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005.
8) مرعي ابراهيم بيوسي، الرشيدي، ملاك أحمد (1989)، الخدمة الاجتماعية في المجالات الصناعية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1989.
9) نصحي، فؤاد (1969)، حلقة تربية المعولين والمعوقين في البلاد العربية، القاهرة، جامعة الدول العربية، 1969.
1) Madeline ; grawitz, méthodes des sciences sociales,(paris: France, ballag 5emeed, 1981).

معاجم وقواميس:

1) ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، بدون تاريخ).

الجرائد:

1) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، (القانون رقم 05/85)، (16فيفري1985)، العدد11.

مواقع الكترونية:

1) الجزائر تسجيل 45 ألف معاق جديد كل سنة
https: // wwwechoroukonline.com (13/03/2016).

2) معجم اللغة العربية المعاصرة
https://www.arabdict.com/ar

3) معجم المعاني
https://www.almaany.com/ar/dict/ar.ar

الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد في ظل جائحة كورونا

الكلمات المفتاحية : الأمن النفسي، طلبة كلية التربية المقداد، جائحة كورونا

Feeling if psychological security among students of the College of Education Al- Miqdad in the light of the C0VID-19 pandemic

د. زينة شهيد علي

جامعة ديالى- العراق

DR. Zinashahied Ali Al Bander

Zinnsh82@gmail.com

الملخص :

تناول البحث الحالي متغير الأمن النفسي الذي يعتبر من المتغيرات الحديثة نسبياً في التراث السايكولوجي ويعرف بأنه هو سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لأزمة تحمل في ثناياها خطراً من الأخطار كذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والعسكرية المحيطة به وهدف هذا البحث الموسوم بـــ (الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد في ظل جائحة كورونا) التعرف على :-

الهدف الأول :مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد.

الهدف الثاني : الفرق في مستوى الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) .

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس (الخزاعي،2001) لمكون من (29) فقرة، كما قامت الباحثة باستخراج صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري وحصل على نسبة اتفاق 100%، وكما استخرجت الثبات بالطرق الآتية : إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات (0,87)، أما ألفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات (0,80)، وبعد تطبيق المقاييس على عينة البحث المكونة من (200) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية المقداد ظهرت النتائج أن عينة البحث تتمتع بالأمن النفسي أما الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الأمن النفسي أظهرت النتائج إنه توجد فرق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

Abstract:

The current research deals with the psychological security Variable, which is considered one of the psychological heritage and is defined as the

calmness and reassurance of the soul when exposed to a crisis that carries within it a danger of dangers, as well as the individuals feeling of protection from exposure to social and military dangers surrounding him and the goal of this research , is marked with (feeling of psychological security students of the college of Education Al- Miqdad in light of the COVID-19 pandemic) as followed :-
The first goal: is the level of psychological security among students of the College of Education Al- Miqdad.
The second goal: is the difference in psychological security among students of the College of Education Al- Miqdad according to the gender variable(males- females).
To achieve the objectives of the research , the researcher adopted the scale of (Al- Khuzai,2001) consisting of (29) items. The researcher also extracted validity method and obtained a percentage of agreement of (100%) . The reliability has been found out by the use of re-test in which therate was (0,87) ,half –breakup (0,80) whereas for Alpha cronbach. And after applying the measures to the research sample consisting of (200) male and female students from the College of Education Al- Miqdad, the results showed that the research sample has psychological security .As for the differences between males and females in the level of psychological security, the results showed there are differences according to the gender variable and in favor of the females.
Keywords: Psychological security, Students of the College of Education Al- Miqdad, COVID- 19

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

يعد الشعور بالأمن النفسي من المتطلبات الضرورية التي يجب أن يحصل عليها الفرد من أجل العيش في حياة هادئة ومطمئنة يسودها الأمن النفسي والرضا عن الحياة. لذلك تعتبر الحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي في ظل جائحة كورونا من أهم الحاجات التي تقف خلف استمرارية حياة الفرد واستمرار عجلة السلوك الإنساني ومن الحاجات النفسية الضرورية المهمة لنمو النفسي وتحقيق التكيف النفسي مع هذه الجائحة وبالتالي التمتع بالصحة النفسية حيث يعد أيضا من الأمور المهمة لجميع فئات البشر على اختلاف خصائصهم ومن بين تلك الحاجات المهمة لبناء الشخصية الإنسانية. يرى العالم (ماسلو) الذي أعطى أهمية كبيرة إلى الشعور بالأمن النفسي الذي يشير إلى شعور الإنسان بأنه محبوب ومقبول من قبل الآخرين وله مكانته بينهم ويدرك أن البيئة التي يعيش فيها لا تشكل خطر على حياته وغير محبطه لرغباته وندرة الخطر والتهديد والقلق فيها (**العقيلي، 2004، ص 24**). ويتحقق الشعور بالأمن النفسي للإنسان داخل أسرته والكلية والمجتمع المحيط به ويدرك الطالب أن بيئته آمنة وأن

حاجاته الضرورية مشبعة والمقومات الأساسية للعيش غير معرضه للخطر (**الطهراوي، 2006، ص 18)** . إن فهم الإنسان للبيئة السيكولوجية يؤثر في الطريقة التي يفهم بها النتائج لمترتبة على الأحداث (السلبية والإيجابية) التي تواجه بصفتها بيئة محيطة، فالمفاهيم الإيجابية عنها تولد مشاعر الرضا والثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الظروف والتعامل معها من دون الشعور بالقلق والخوف وبالتالي كل ذلك يساعد على تطوير مشاعر الطمأنينة والأمن أما المفاهيم السلبية فتعود الإنسان على إدراك بيئة الآخرين كمصدر من مصادر التهديد والقلق وبالتالي ينعكس ذلك سلبياً على مشاعر الأمن والطمأنينة عند الإنسان (**حسين، 1987، ص 10)**. ثم إن إحساس الباحثة في كلية التربية المقداد من خلال اتصالها المباشر مع الطلبة دفعها إلى إجراء بحث لمعرفة مدى شعور الطلبة بالأمن النفسي في ظل هذه الجائحة الخطيرة على حياة البشر. وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي (هل يتمتع طلبة كلية التربية المقداد بالأمن النفسي في ظل جائحة كورونا ؟)

أهمية البحث :

نظراً لأهمية الأمن النفسي، فقد أكد الدين الإسلامي أيضا عليه إذ وردت كلمة الأمن (163) مرة في كتاب الله العزيز في مواقع مختلفة (**الموسوي، 2002، ص 9)**. حيث إن القران الكريم سبق علماء النفس بيان أهمية الأمن النفسي في حياة الإنسان، فجاء ذكره بعد الحاجات الفسيولوجية مباشرة في قوله تعالى (فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وأمنهم من خوف) وهذا ما توصل إليه العالم ماسلو سنة (1954) في دراسته عن الحاجات الإنسانية، إذ وضع الحاجات المختلفة في تسلسل هرمي حسب أهميتها فجاءت الحاجة إلى الشعور بالأمن مباشرة بعد الحاجات الفسيولوجية كونها حاجة ضرورية تظهر مباشرة بعدما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية (**الداؤدي، 2004، ص 6)**. فإحساس الفرد بالأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية التي تؤثر في بناء الشخصية عند الإنسان فقد بين العالم ماسلو في نظريته أهمية الحاجات الاجتماعية المتمثلة بالاحترام والتقدير والحب والانتماء لكون الإنسان كائناً اجتماعياً لا يستطيع العيش بدون وجود الآخرين حوله، لأنه يتفاعل معهم ويتصل بهم باستمرار لأجل التأكيد ان الجانب الاجتماعي جزء من الطبيعة البشرية، وفي حالة عدم تواصله وتفاعله مع الآخرين، فإنه يشعر بالاكتئاب والقلق (**دافيدوف، 1983، ص 443**

فالشعور بالأمن النفسي وتمتع الإنسان به هو نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية التي عاش ويعيش فيها، أي أن الفرد آمناً نفسياً هو نتاج لما تعلمه في بيئته من خبرات ومواقف مختلفة جعلته يشعر بالأمن النفسي نحو هذه البيئة وأن الإنسان كونه غير أمن نفسياً يعود إلى تعلمه من البيئة التي عاش فيها والتي أصبح يراها بيئة مهددة ومخيفة ولا تثير لديه إلا مشاعر عدم الأمن والقلق (المراياتي، 1997، ص 1). وتلعب التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في تحديد مستوى الأمن النفسي للإنسان لأنها تبعث في شعوره الحالي على الطمأنينة أو عدم الطمأنينة .بما يؤثر في المستقبل (**وهيب، 1991،**

ص505- 506). فإحساس الإنسان بالأمن النفسي يجعله يعمم هذا الإحساس على العالم المحيط به ويرى في البشر الخير والحب فيتعاون معهم ويحس بالارتياح نحوهم، ولذلك أصبح تحقيق الأمن النفسي في المجتمعات مطلباً لكل شعوب العالم وللكثير من مراكز الدراسات والأبحاث حيث تعقد له مؤتمرات وتنفق في سبيل إنجازه أموال كبيرة وجهود هائلة (**الشريف، 2003، ص 10).** ومنذ بداية خلق الإنسان وهو يسعى جاهداً من أجل التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ويسعى لإشباع حاجاته الأساسية بطريقة تدل على إنسانيته، وهو في سعيه هذا يتعرض إلى عقبات وموانع كثيرة تجعله يطور ويعدل من الأساليب التي يستخدمها ويؤجل تحقيق تلك الحاجات فأخذ يبتكر ويطور وسائل وأساليب مما أدى إلى تمهيد الطريق له للتكيف. ومن جانب أخر، رافق هذا التطوير تعقد في الوسائل والصراع الذي أدى إلى نتائج خطيرة تهدد سلامة الإنسان واتزانه. وتتضح أهمية حاجات الإنسان النفسية لأفراد معينين يواجهون صعوبات وظروف تمنع إشباع هذه الحاجات مما يؤدي إلى ظهور علامات الاضطراب والشعور بالقلق وبعدم الشعور بالأمن والطمأنينة (**بركات، 1986، ص 175).**

إن تمتع الإنسان بالصحة النفسية يحدث حسب الدرجة التي يشبع بها هذا الإنسان حاجاته، لكن شرط إشباع حاجة معينة لا تتقاطع مع إشباع حاجة أخرى من الحاجات؛ ومن ذلك، شعور الإنسان بالأمن النفسي الذي يعد مطلبا ضروريا للتوافق (**عبد القادر، 1981، ص 83).** ويوجد اهتمام كبيرا بموضوع الأمن النفسي يهم إشباع الحاجات ومنها حاجة الأمن الذي هو مطلب أساسي ومهم ورئيس للتوافق. وقد أشار العالم ماسلو إلى أن معظم الراشدين والأسوياء يسعون إلى إشباع هذه الحاجة ولكنهم ينشدون بعض الدرجة من الطمأنينة لأن الحاجة إلى هذا النوع من الطمأنينة ليست قسرية أو إلزامية في حياة الراشد السوي كما هي الحال بالنسبة إلى الفرد العصابي والطفل (**شلتز، 1983، ص 293).**

يتعرض الإنسان خلال حياته للضغوطات التي تجعله في حالة خوف؛ ثم يبحث عن كيفية إشباع حاجة الأمن لديه، وإذا لم تشبع هذه الحاجة يبقى متوتراً وفي حالة من القلق ويصبح عرضه للكثير من الأمراض النفسية التي أشارت إليها الكثير من مدارس العلاج النفسي (**نجاتي، 1983، ص 83).** ومن الدراسات التي تناولت مفهوم الأمن النفسي دراسة (العامري، 1999) التي هدفت لإيجاد العلاقة بين الأمن النفسي والعوز الغذائي، وكانت النتيجة أن وُجدت علاقة سلبية بين الشعور بالأمن النفسي والعوز الغذائي؛ ودراسة (الموسوي، 2002) لإيجاد العلاقة بين السلوك الاجتماعي والشعور بالذات والأمن النفسي، وكانت النتيجة أن وُجدت علاقة بين السلوك الاجتماعي والأمن النفسي؛ ودراسة (الدؤودي، 2004) لإيجاد العلاقة بين السلوك الإيثاري والأمن النفسي، وكانت النتيجة التي توصل إليها البحث أن وُجود علاقة قوية بين الشعور بالأمن النفسي والسلوك الإيثاري .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بدراسة مفهوم الأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد للدراسة الصباحية للعام الدراسي (2020-2021) باستثناء طلبة المرحلة الأولى من كِلا الجنسين .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

الهدف الأول:- مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد.

الهدف الثاني:- الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية المقداد وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

النظريات التي فسرت الأمن النفسي:

أولا: وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي الحديثة (النفسية الاجتماعية):

كارين هورني : ترى هورني أن الحاجة إلى الأمن هو مركز بناء الشخصية، وتعتقد أن القوى الاجتماعية في الطفولة المبكرة هي التي تؤثر في نمو الشخصية وأن العلاقات الاجتماعية بين الفرد ووالديه هي عامل أساسي يتميز بالحاجة إلى الأمن حاجة عالمية تخص كل فرد في بداية حياته في أي مجتمع مهما كانت ثقافته وأن مستقبل الفرد سيتحدد بشعوره أو فقدانه الأمن (**كرم الله، 2011، ص 39-40**).

إيرك فروم : يرى أن التغيير يجلب الإحساس بانعدام الأمن النفسي، وأن تدرج الضمان في مراحل النمو المختلفة وتحقيق الاستقلالية يكون على حساب الشعور بالأمن، كما أن توجه المجتمع نحو المزيد من الحركة والتعقيد والتغيير يؤدي إلى فقدان العلاقات الآمنة، وبالتالي يورث الإنسان الشعور بالوحدة والعزلة (**هول ولندزي، 1969، ص 173).**

ثانياً: وجهة النظر السلوكية :

يرى كل من كلارك هل ودولارد وميلر أن دوافع الأمن من الدوافع الاجتماعية التي تكتسب من خلال البيئة والتنشئة الاجتماعية وهي تنشأ مع الفرد وتظل معه طوال رحلة حياته فإذا كان موقف التغذية (الرضاعة) مرتبطاً باختزال دافع الجوع، فإنه ينمي في الوقت نفسه دافع المحبة ودافع الأمن (**داود والعبيدي، 1990، ص 154).**

ثالثاً: وجهة النظر الإنسانية : نظرية أبراهام ماسلو (نظرية الحاجات)

تعد نظرية ماسلو من النظريات الدافعية الرائدة التي تُؤكد على ضرورة أن ننظر للفرد ككل مركب وأن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في الوقت نفسه؛ أي أن السلوك الإنساني سلوك متعدد الدافعية (**الازيرجاوي، 1991، ص 54).** ويرى ماسلو أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي إذ تتوقف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى

إشباع الحاجات في المستوى الادنى (**الزغول، 2002، ص 237**). وتقع في قاعدة الهرم الحاجات الأساسية وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وحاجة تحقيق الذات، وتحكم - ضمن هذا الهرم - الدوافع المختلفة في علاقة ديناميكية أساسية وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربع الأولى التي سماها ماسلو بالحاجات الحرمانية. وعلى الرغم من ذلك، فإن حاجات أعلى في الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفسيولوجية على الرغم من عدم إشباعها. ويعود ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى أن تطغى هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم. ولذا سمى ماسلو هذه الحاجات بالحاجات الحرمانية، أما ما تبقى من حاجات فهي حاجات نمائية يسعى لها الفرد بعد إشباع الحاجات الأربع. ويهدف من ورائها تحقيق أقصى طاقات النمو لديه ليصبح فرداً متكاملاً بمعنى الكلمة (**توق واخرون، 2002، ص 221**).

الدراسات السابقة التي تناولت الأمن النفسي:

دراسة **العامري 1999:** الأمن النفسي وعلاقته بالعوز الغذائي لدى طلبة الثانوية :

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والعوز الغذائي لدى الطلبة في ضوء متغيرات (الجنس، الفرع، والمرحلة الدراسية)، وقد تكونت عينة البحث من (840) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة مقياس ماسلو للأمن النفسي وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس العوز الغذائي وقد عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين ومعادلة شيفيه للمقارنات المتعددة وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الشعور بالأمن النفسي والعوز الغذائي وان الطلبة يشعرون بفقدان الأمن النفسي ووجود فروق داله إحصائيا بين الطلبة في الأمن النفسي تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية، وعدم وجود فروق بينهم في ضوء متغير الجنس والفرع الدراسي.

دراسة الموسوي 2002: السلوك الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالذات والأمن النفسي:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الاجتماعي والأمن النفسي وتكونت عينة البحث من (780) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة مقياس ماسلو للأمن النفسي ومقياس شوان للسلوك الاجتماعي ومقياس باس لمفهوم الذات؛ وقد تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل التباين. وتوصل النتائج إلى أنه كلما زاد السلوك الاجتماعي لدى الطلبة زاد مستوى شعورهم بالأمن النفسي.

دراسة الدؤودي 2004: السلوك الإيثاري وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الامن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الإيثاري ومستوى الأمن النفسي؛ وتكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس ماسلو ومقياس السلوك الإيثاري الذي قام الباحث ببنائه ،كما استخدمت الدراسة معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثلاثي كوسائل إحصائية. وتوصلت

الدراسة إلى شعور الطلبة بانعدام الأمن النفسي، وأن هناك علاقة قوية دالة بين السلوك الإيثاري والأمن النفسي؛ فكلما زاد مستوى السلوك الإيثاري زاد الأمن النفسي.

الفصل الثالث: (**منهجية البحث وإجراءاته**)

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتضمنت إجراءات البحث وصف مجتمع البحث واختيار العينة وتحديد الأدوات وإجراءات القياس والوسائل الإحصائية المستخدمة فيه.

أولا :- مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة ديالى كلية التربية المقداد للعام الدراسي (2020-2021) للدراسة الصباحية وللمرحلة الثانية والثالثة والرابعة من كلا الجنسين؛ وقد بلغ حجم مجتمع البحث (556) من الطلاب والطلبة بواقع (270) من الذكور و(286) من الإناث في أقسام الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1): توزيع افراد مجتمع البحث حسب الجنس

ت	القسم	ذكور	إناث	المجموع
1	الرياضيات	206	178	384
2	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	64	108	172
3	المجموع	270	286	556

ثانياً :- عينة البحث:

اختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية إذ بلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة في أقسام الكلية للمراحل الثانية والثالثة والرابعة من كلا الجنسين كما هو موضح في الجدول رقم (2):

جدول (2): توزيع أفراد العينة البحث

القسم	المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
الرياضيات	الثانية	17	17	34
	الثالثة	17	17	34

	الرابعة	16	16	32
الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	الثانية	17	17	34
	الثالثة	18	18	36
	الرابعة	15	15	30
المجموع		100	100	200

ثالثاً :- أداة البحث :

مقياس الأمن النفسي: تبنت الباحثة مقياس (الخزاعي، 2001) الذي يقيس الأمن النفسي الذي يتكون من (29) فقرة موزعة على خمس بدائل (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي أبدا)، وبذلك تكون أعلى درجة (145) وأدناها (29) درجة والمتوسط الفرضي (87) درجة. ومن أجل الدقة، قامت الباحثة بإيجاد الصدق الظاهري للمقياس وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء من أساتذة العلوم التربوية والنفسية. ومن خلال استخراج قيمة مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على كل فقرة في ما إذا كانت مناسبة أو غير مناسبة، لم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس وحصلت على نسبة اتفاق 100 % والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): يبين عدد الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس الأمن النفسي

تسلسل الفقرات	الموافقون	غير الموافقون	قيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة
,1,23,4,5,6,7,8,9,10,11, ,1213,,1415,16,17,18,19, 20,21,22,23,24,25, 26, 27 28,29,	10	0	10	3,84	0.05

وبعد هذا الإجراء قامت الباحثة بإيجاد الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي بهذه الطريقة (0.80) واستخدمت الباحثة إعادة الاختبار بعد مدة (14) على عينة تتكون من (50) طالباً وطالبة وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي درجات التطبيق الأول والثاني (0.87) وهو مؤشر جيد على الثبات.

الوسائل الإحصائية :

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية SPSS .

الاختبار التائي لعينة واحدة لإيجاد درجة الأمن النفسي لدى عينة البحث.

معامل ارتباط بيرسون.

معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات المقياس.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن الفصل الرابع عرض النتائج على وفق الأهداف المرسومة له، مع إيجاد التفسير المناسب لكل نتيجة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن خلال النتائج التي تم التوصل لها يتم وضع عدد من الاستنتاجات، التي في ضوئها تقدم الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات:

الهدف الأول : مستوى الأمن النفسي عند طلبة كلية التربية المقداد.

للتعرف على هذا الهدف، قامت الباحثة بأخذ استجابات العينة على مقياس الأمن النفسي. وأظهرت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس قد بلغ (74.22) درجة وبانحراف معياري قدره (29.332) درجة، وعند معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (87) درجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0,05)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (6.164-) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (199) كما هو مبين في جدول (4):

جدول (4): الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الأمن النفسي

المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة المعنوية عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
مستوى الأمن النفسي	200	74.22	29.332	199	-6.164	1.97	دال إحصائيا

ومن خلال هذه النتيجة، تبين أن طلبة كلية التربية المقداد يتمتعون بالأمن النفسي في ظل جائحة كورونا؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى المساندة والدعم التي تقدمه الأسرة والكلية للطلبة من خلال التعليم الالكتروني لمنع انتشار العدوى الوبائية، إضافة إلى ذلك، وتمتعهم بالصلابة النفسية مما يعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم وتحقيق أمنياتهم وطموحاتهم وقوتهم في مواجهة الأزمة الصحية التي يمر بها البلد. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العامري، 1999) التي توصلت إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يشعرون بفقدان الأمن النفسي، واختلفت مع دراسة (الدؤودي، 2004) التي توصلت نتائج البحث

بعدم تمتع عينة البحث بالأمن النفسي، واتفقت مع دراسة (الموسوي، 2002) التي توصلت نتائج البحث إلى أن عينة البحث تتمتع بالأمن النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الحاجات الإنسانية التي تشير إلى أن إشباع الحاجات الفسيولوجية الأساسية لدى الإنسان، تُظهر الحاجة إلى الحصول على الأمن وتتضمن شعور الإنسان بالطمأنينة والاستقرار والحماية والنظام والتحرر من الخوف والقلق

الهدف الثاني : مستوى الفروق في مقياس الأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

أظهرت نتائج البحث الحالي أن المتوسط الحسابي للذكور قد بلغ (68.63) وبانحراف معياري (25.666)، أما عينة الإناث كان الوسط الحسابي (79.80) وبانحراف معياري (31.744) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهر أن القيمة التائية المحسوبة تبلغ (2.736) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,97)، وعند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) كما مبين في جدول (5):

جدول (5): القيمة التائية لمعرفة الفروق في الأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة المعنوية عند 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
الذكور	100	68.63	25.666	198	2.736	1.97	دال إحصائيا
الإناث	100	79.80	31.744				

تفسير نتيجة الهدف الثاني توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس (إناث، ذكور) ولصالح الإناث، إن الإحساس بالأمن النفسي وتمتع الفرد به هو نتاج لعملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أي أن الفرد كونه آمن نفسياً بسبب ما تعلمه في البيئة من الخبرات والمواقف المختلفة خاصة الإناث يحظى برعاية خاصة مليئة بالحب والحنان من قبل الأسرة ورعاية واحترام من قبل المجتمع، بالإضافة إلى ذلك عدم خروجهم من المترل مقارنة بالذكور وبالتالي أقل عرضه للإصابة بفايروس كورونا مما جعلتهم أكثر شعور بالأمن نفسي من الذكور وهذا النتيجة تختلف مع دراسة (العامري، 1999) التي توصلت نتائج البحث بعدم وجود فروق بين الجنسين على متغير الأمن النفسي.

بما أن طلبة كلية التربية المقداد يتمتعون بالشعور بالأمن النفسي فلا يوجد حاجة إلى تقديم التوصيات.

المقترحات :

في ضوء البحث الحالي تقترح الباحثة الآتي :

- إجراء دراسة تبين العلاقة بين الأمن النفسي والعجز المتعلم.
- القيام بدراسة مماثلة على أبناء العوائل المهجرة بسبب الإعمال الإرهابية).
- إجراء دراسة للأمن النفسي في مراحل أخرى مثل طلبة الدراسات العليا.

المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم، سورة الأنعام، الآية 82.
2) الازيرجاوي، فاضل محسن (1991)، أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر.
3) بركات، محمد خليفة (1986)، علم النفس التعليمي، ج1، ط4، دار العلم الكويت.
4) البدراني ، جلال عزيز حميد (2004)، الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة الموصل.
5) توق، محي الدين وآخرون (2002)، أسس علم النفس التربوي،ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
6) التتنجي، تغريد خليل (1997)، بناء برنامج إرشادي جمعي للأمن النفسي وأثره في التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
7) حسين، محمود عطا(1987)، مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، عدد (31).
8) الحارث، عبد الحميد حسين، حسين سالم عنان (2006)، علم النفس الأمني، ط 1، لبنان.
9) الخالدي، جاجان جمعة محمد (1990)، شعور المعلم بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، رسالة ماجستير.
10)دافيدوف، لندا (1983)، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب محمود عمر، ونجيب حزام، ط3، المطبعة الأكاديمية القاهرة.
11)داوؤد، عزيز حنا وناظم هاشم العبيدي (1990) ، علم النفس الشخصية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
12)الداوودي، كاوة علي محمد صالح (2004) ، السلوك الإيثاري وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة كركوك (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة تكريت، كلية التربية.
13)الزغول، عماد عبد الرحيم (2002)، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، الناشر دار الكتاب الجامعي، الأردن.

14)سليم، مريم، الشعراني، إلهام (2006) الشامل في المدخل إلى علم النفس، ط1، لبنان دار النهضة العربية.
15)سعد ، علي (1999)، مستويات الأمن النفسي لدى الشاب الجامعي (دراسة مقارنة بين طلبة جامعة دمشق، كويت، ادنرة) مجلة جامعة دمشق، المجلد (15) العدد (1)، دمشق.
16)شلتز، دوان (1983) ، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطابع التعليم العالي بغداد.
17)الشريف، محمد موسى (2003)، الأمن النفسي، ط2، دار الأندلس الخضراء ، المملكة العربية السعودية، جدة .
18)الطهراوي، جميل حسن (2006)، الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي- دراسات مسحية على موظفي مجلس الشورى السعودي حملة الجامعة الإسلامية.
19)عبد القادر، عبد السلام (1981) ، مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية ، القاهرة.
20)العقيلي، عادل بن محمد (2004)، الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي ودراسات ميدانية على عينة من طلاب جامعة الإمام بن مسعود الإسلامية ورسالة مكملة لنيل شهادة ماجستير(غير منشورة)، كلية الدراسات العليا بجامعة نايف للعلوم الأمنية.
21)العامري، فريدة محي الدين (1999) ، الأمن النفسي وعلاقته بالعوز الغذائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عدن (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد كلية التربية- ابن رشد.
22)كرم الله، عيدان شهف (2011)، كتاب منهجي للمرحلة الرابعة، الكلية التربوية المفتوحة، فرع الإرشاد التربوي والنفسي.
23)نجاتي ، محمد عثمان (1983)، القران الكريم وعلم النفس،ط1، دار الشروق بيروت.
24)المراياتي، كامل جاسم (1997)، مفهوم الأمن الاجتماعي في الفكر السوسيولوجي، ندوة فكرية قسم الدراسات الاجتماعية، دار الحرية للطباعة ،بغداد.
25)هول: ك، ج لندزي (1969) ، نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة.

ملحق رقم (1)

مقياس الأمن النفسي

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي مطلقاً
1	هل ترغب عادة ان تكون مع الآخرين على ان تكون لوحدك					
2	هل تنقصك الثقة بالنفس					
3	هل تشعر على انك تحصل على قدر كافي من الثناء					
4	هل تحس مراراً بأنك مستاء من العالم					
5	هل تفكر ان الناس يحبونك كمحبتهم للآخرين					
6	هل تقلق مدة طويلة من بعض الإهانات التي تتعرض لها					
7	هل يمكن ان تكون مرتاحاً مع نفسك					
8	هل انت على وجه العموم شخص غير أناني					
9	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها					
10	هل ينتابك مراراً شعور بالوحدة					

	حتى لو كنت بين الناس					
11	هل تشعر بأنك حاصل على حقك في هذه الحياة					
12	عندما ينتقدك أصحابك هل من عادتك ان تتقبل نقدهم بروح طيبة					
13	هل تشعر بالود نحو معظم الناس					
14	هل كثيراً ما تشعر ان هذه الحياة لا تستحق ان يعيشها الإنسان					
15	هل تعتبر نفسك شخصاً عصبياً نوعاً ما					
16	هل انت عموماً شخص سعيد					
17	هل انت عادة واثق من نفسك					
18	هل تعي غالباً ما تفعله					
19	هل تميل إلى أن تكون غير راضي عن نفسك					
20	هل كثيراً ما تكون معنوياتك منخفضة					
21	عندما تلتقي مع الآخرين لأول مرة هل تشعر عادة بأنهم لن يحبونك					

22	هل لديك إيمان كاف بنفسك					
23	هل تشعر على وجه العموم بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس					
24	هل تشعر على وجه العموم بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس					
25	هل تشعر بأنك شخص نافع في هذا العالم					
26	هل تنسجم مع الآخرين					
27	هل تقضي وقتاً طويلاً بالقلق على المستقبل					
28	هل تشعر عادة بالصحة الجيدة والقوة					
92	هل تشعر بأنك عبئ على الآخرين					

ملحق (2): أسماء السادة المحكمين الذين عرض عليهم المقاييس مرتبة حسب الدرجة العلمية

ت	الاسم الثلاثي	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. بثينة منصور لحلو	علم النفس الشخصية	جامعة بغداد /كلية الآداب
2	أ.د. ناجي محمود ناجي النواب	علم النفس شخصية	جامعة بغداد/ كلية تربية أبن الهيثم
3	أ.د. فاضل جبار جوده	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية أبن الهيثم
4	أ.د. أسماء عبد محيي	شخصية وصحة نفسية	جامعة بغداد /كلية الآداب
5	بلقيس محمود. أ.م.د	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية تربية أبن رشد
6	أ.م.د. ديار عوني فاضل	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية الآداب
7	أ.د. مظهر عبد الكريم السليم	علم النفس التربوي	جامعة ديالى/ كلية تربية للعلوم الإنسانية
8	أ.م.د. خالد جمال جاسم	قياس وتقويم	جامعة بغداد/كلية تربية أبن رشد
9	أ.م.د. أياد هاشم محمد	علم النفس التربوي	جامعة ديالى كلية التربية المقداد
10	أ.م.د. محمد إبراهيم حسين	علم النفس التربوي	جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الإنسانية

"اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية بين المفهوم والمقترحات العلاجية "

Attention disorder in the classroom environment between concept and treatments proposals

كريمة بن صغير

مليكة العافري

مخبر PSDLSA جامعة 8 ماي مخبر SOPHILAB جامعة 8 ماي/ قالمة، الجزائر.

Karima Benseghir

Malika Elafri

melafri@yahoo.fr

sanakarima@gmail.com

ملخص:

اضطراب الانتباه هو أحد اضطرابات النمو العصبية التي تحدث منذ الولادة أو تتطور بعد الولادة بفترة وجيزة، ويواجه الأطفال المصابون بهذا الاضطراب صعوبة في الحفاظ على انتباههم وتركيزهم وقدرتهم على إكمال المهام، وغالبًا ما يتم تشخيص هذا الاضطراب قبل سن الرابعة، لكن تأثيره يظهر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي بعد الالتحاق بالمدرسة، حيث تعاني فئة كبيرة من الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه من صعوبات تعلم أكاديمية مثل عسر القراءة أو الرياضيات أو اللغة المكتوبة، كما يتحصل هؤلاء الأطفال على درجات ضعيفة بسبب عدم التنظيم والواجبات المنزلية غير المكتملة، والاندفاعية والسلوك العدواني.

وعليه، سنحاول في هذه الورقة البحثية أن نتناول اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية من حيث المفهوم والمقترحات العلاجية .

الكلمات المفتاحية: اضطراب الانتباه؛ الطفل؛ العلاجات.

Abstract :

Attention disorder is a brain disorder that is present from birth or develops soon after birth. Children with this disorder have difficulty maintaining their attention, concentration, and the ability to complete tasks. Usually the attention disorder is diagnosed before the age of 4, but it significantly affect the academic performance and the social interaction after starting school, where a very large group of children diagnosed with the attention deficit disorder suffer from academic difficulties such as dyslexia, mathematic issues, and the written language. The aforementioned children get poor grades due to disorganization, unfinshed homework, impulsivity, and aggressiveness. Therefore, this research paper tries to deal with attention disorder in the classroom environement and the treatment propsals.

Keywords : Attention disorder ;Children ; Treatment.

مقدمة:

تتعرض العمليات المعرفية إلى اضطرابات في وظيفتها أو خصائصها وآلية عملها، هذه الاضطرابات تعزى لأسباب متنوعة، قد تكون عصبية، أو هرمونية، أو وراثية، أو نفسية او اجتماعية، كما أن الاضطراب يمس واحدة من العمليات المعرفية أو يؤثر على عدد منها، ومما لا شك فيه أن عملية الانتباه من العمليات المعرفية المهمة في عملية التعلم والنمو المعرفي للفرد، واكتساب مختلف الخبرات التربوية، لذلك فإن أي خلل على مستوى عملية الانتباه يؤثر بالضرورة على مختلف العمليات العقلية الأخرى كالإدراك والذاكرة والتفكير... وهذا ما يؤثر على السلوك بصفة عامة وعلى عملية التعلم بصفة خاصة، مما يساهم في ظهور العديد من المشكلات التربوية، خاصة أن التحصيل الدراسي يتطلب درجة عالية من الانتباه، فهذا الأخير يعبر عن عملية عقلية ضرورية لإنجاح أي عمل يقوم به الإنسان.

وعليه، سنتناول في هذه الورقة البحثية مشكلة ضعف الانتباه الصفي، باعتبارها أحد المشكلات التعليمية التي تعاني منها نسبة ليست بقليلة من الأطفال في سن الدراسة.

إن مفهوم ضعف الانتباه مفهوم بسيط ومعقد في آن واحد، فهو بسيط عندما نستعمله في لغتنا اليومية كقولنا "المطلوب منكم الانتباه لو سمحتم" ، لكن هذا المفهوم يصبح معقدا عندما يرتبط بمسألة التعلم، إذ يعد الانتباه في القسم شرطا أساسيا للتعلم والنجاح المدرسي، والطالب الذي يعاني من ضعف الانتباه يمكن أن يصدر عنه سلوك غير مناسب يؤثر عليه ويؤثر على جماعة الصف مثل تشتت انتباه الأستاذ والطلبة.

هذا الخروج عن حدود السلوك الطبيعي للتلميذ في حركاته وتصرفاته الاندفاعية و العدوانية يسبب له فشل في حياته الأكاديمية وحتى الاجتماعية.

وبالرغم من أنه لا يوجد علاج لاضطراب ضعف الانتباه في حد ذاته، إلا أن الهدف من التدخل هو تقليل آثار هذا الاضطراب على التلميذ، أي التخفيف من الصعوبات المدرسية، والمعاناة المرتبطة بالرفض الذي يتعرض له، وتدني تقديره لذاته، وما إلى ذلك. حيث يتم دائمًا الجمع بين العلاج الطبي والتدخل النفسي والاجتماعي (على سبيل المثال: تدريبات لإطالة فترة الانتباه، برامج تدريب على المهارات الاجتماعية أو العلاج النفسي السلوكي أو الدعم التعليمي أو المشاركة في الأنشطة الرياضية أو الأنشطة المجتمعية)، فعلاج اضطراب ضعف الانتباه يتطلب تعاون مختلف المتخصصين والأسرة والبيئة المدرسية.

ضمن هذا المنحى نسعى من خلال هذه المداخلة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

-فيما تكمن ماهية اضطراب الانتباه؟ وما هي الدلالات التي تحيط بهذا المفهوم ؟.

- ما هي الأساليب العلاجية لمساعدة الطلبة الذين يظهر لديهم هذا الاضطراب؟.

1- الانتبـــــــــــــاه (مفهومه، أنواعه والعوامل المؤثرة فيه):

تعددت تعريفات الانتباه بحسب وجهات النظر المختلفة،وفيما يلي بعض منها:

جاء تعريف الانتباه في قاموس أوكسفورد **(Oxford, 1998)** بأنه تركيز الذهن على شيء ما ذي معنى أو تفكير معين يهدف القيام بفعل ما، ومراعاة حاجات الآخرين ورغباتهم بصورة تعاطفية.

وعرفه شنك (**Schunk, 2000**) أنه حالة من التركيز على شيء ما. كما يشير إلى سعة المعالجة والقدرة عليها ضمن جزء من الوقت للمثيرات والنشاطات. وقد ركزت الأبحاث الحديثة علىالانتباه الإدراكي(الانتقائي) (محمد عبد الباقي ومحمد عيسى، 2011، ص 101).

ويرى سيلامي أن الانتباه هو تركيز الذهن على شيء محدد، و ذلك بالانغلاق على العالم الخارجي والتموضع على ما يهمنا **(Sillamy, 1999, p. 30).**

ويعرف أيضا بأنه "عملية توجيه الذهن إلى شيء ما، وهذا ما يجعله شرطا لوجود الإدراك فلا إدراك دون انتباه"، كما يعرف بأنه "القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنابها الحواس أو الذاكرة" (**غالب محمد المشيخي، 2013، ص 159).**

وقد بين "إريكسون و إيه ،Erickson&Yeh " (1985) بأن الانتباه هو التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط و تجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه، وهذا يطلق عليه الانتباه المركز أو الانتقائي أو إنه توزيع الانتباه بين منبهين أو أكثر، وهذا الأخير يطلق عليه الانتباه المركز (**السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، 1991، ص 17).**

كما يقصد بالانتباه النظر والإصغاء إلى مثير معين لفترة زمنية تسمى مدى الانتباه، وهي الفترة التي يستطيع فيها الفرد أن يركز على موضوع معين، والانتباه هو أحد المهارات الأساسية للتعلم، وهو شرط أساسي للتعلم والنجاح.

بناء على التعريفات السابقة نستنتج أن الانتباه هو عملية انتقاءأو اختيار بعض المثيرات وتركيز الحواس عليها من أجل إدراكها، فهو بمثابة مصفاة تنتقي بعض المثيرات ضمن هذا العدد الغير منتهي من مثيرات البيئة الخارجة والداخلية من أجل معالجتها.

أما فيما يتعلق بـــأنواع الانتباه فهناك عدة أنواع منها (**غالب محمد المشيخي، 2013، ص 159**):

-الانتباه اللاإرادي: ويسمى الانتباه القسري، هذا النوع من الانتباه يتجه فيه الفرد رغم إرادته إلى المثير المسبب للانتباه، مثل سماع الإنسان لارتطام جسم بالأرض يحدث صوتا، أو سماع طلقة مدفع، أو مسدس، أو وخز مؤلم في جسم الإنسان. وهنا يفرض المنبه نفسه على الفرد فيحدث الانتباه القسري لهذا المنبه.

- الانتباه التلقائي: هو نوع من الانتباه لا يبذل فيه الفرد جهدا، كانتباه الفرد لموضوع أو شيء يميل إليه، أو يهتم به، فيكون الانتباه ميسرا وطيعا كما هو الحال عندما تسير في حديقة وتنتبه إلى أنواع الزهور المختلفة. وعادة ما يميل الإنسان وفقا لهذا النوع من الانتباه إلى الأشياء التي تتفق مع ميوله واهتماماته.

- الانتباه الإرادي: في هذا النوع من الانتباه يحتاج إلى بذل الجهد والتركيز العميق، كانتباه التلميذ إلى شرح المدرس، أو متابعة سماع محاضرة علمية، أو الحديث عن موضوع صعب يتطلب أن يبذل الفرد جهدا كبيرا للاستيعاب وتركيز الانتباه، وهو جهد قد يصاحبه محاولات للتغلب على الملل وشرود الذهن.

أما بخصوص العوامل المؤثرة في الانتباه فهي متعددة المصادر، فقد تكون عوامل داخلية ذاتية تتصل بالفرد نفسه وتخضع لسيطرته وإرادته واهتماماته، وقد تكون عوامل خارجية تفرض نفسها عليه وعلى حواسه وتتصل بالمؤثرات الخارجية وعناصر البيئة المحيطة.

وعليه، وحتى ندرس طبيعة الانتباه وجب معرفة العوامل المؤثرة فيه والتي تتمثل في (**محمد الطيطي وآخرون، 2011، ص 135**):

العوامل الداخلية أو الذاتية: وهي ذات صلة وخبرة بدوافع الفرد واتجاهاته، ومنها ما هو دائم ويستمر ويتكرر إراديا مثل اهتمامات الفرد الذاتية ودوافعه وميوله، ومنها ما هو مؤقت يزول بزوال المؤثر مثل حاجات الفرد الفيسيولوجية والتوجيه والتهيؤ الذهني والإيحاءات من الآخرون.

كما أن هنالك من يرى أن الانتباه يتأثر بعوامل ذاتية تتمثل في:

- سمات الشخصية: تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على تركيز الانتباه. فالشخص المنبسط والمطمئن والذكي وصاحب النمط B في الشخصية هو أكثر قدرة على تركيز الانتباه من المنطوي والقلق والأقل ذكاء وصاحب النمط A في الشخصية.

- الحالة الانفعالية والمزاجية: إن مثل هذه العوامل غالبا ما تصرف انتباه الطالب سواء عن المثيرات الخارجية أو عن عملية التفكير بحد ذاتيا، فالطالب الذي يعاني من مزاج سيء أو الم شديد تتأثر درجة انتباهه إلى المنبهات الأخرى.

- الحاجات والدوافع الشخصية: إن وجود دوافع ملحة بحاجة إلى الإشباع غالباً ما تصرف انتباه الفرد عن العديد من المنبهات والمؤثرات الأخرى.

- التوقع: يوجه الفرد في الغالب انتباهه إلى المثيرات المرتبطة بالتوقع وذلك عندما يتوقع حدوث شيء ما، وهو بذلك يهمل المنبهات الأخرى (**خديجة حيدر الموسوي، 2009، ص 35).**

- الاهتمام: إن الموضوعات التي يهتم بها الطالب تجذب انتباهه أكثر من الموضوعات التي لا تعتبر هامة بالنسبة إليه.

- التعب: فالطالب المرهق جسميا أو عقليا يكون عرضة لتشتت الانتباه.

- مستوى الإثارة: إن وجود مستوى مناسب من القلق لدى الطالب يؤدي إلى حالة من الإثارة تزيد من دافعية الطالب للتعلم و تزيد من القدرة على تركيز الانتباه، إلا أن زيادة مستوى القلق و مستوى الإثارة عن الحد المناسب يؤدي إلى تشتت الانتباه.

تزداد درجة تركيز الانتباه كلما ارتفع مستوى القلق حتى نقطة معينة ثم تصبح العلاقة بين الانتباه والقلق علاقة عكسية حيث يزداد تشتت الانتباه مع زيادة مستوى القلق (**نزيه حمدي، 1987، ص. ص. 4. 6).**

العوامل الخارجية تتصل بـــ:

1. قوة الأشياء وشدتها وحجمها بحيث تتأثر بالانتباه؛
2. التناقض بين الأشياء من شأنه أن يجعل الفرد ينبته إلى شيء بالذات دون غيره؛
3. تكرار الشيء في المجال الإدراكي من شأنه أن يجعل الفرد ينتبه إليه؛
4. الأشياء المتحركة من شأنها أن تلفت الانتباه أكثر مما تلفته الأشياء الثابتة.

وبأكثر وضوح يتأثر الانتباه بعوامل خارجية هي:

- شدة المثير: كالصوت القوي والضوء الساطع.

- جدة المثير: فالمثيرات الجديدة بالنسبة للفرد تلفت انتباهه مثل دخول طالب جديد إلى القسم أو دخول ضيف.

- التباين والتغاير في شدة المثير: المثيرات التي تمتاز بشدة معينة ومتجانسة لا تجذب الانتباه إليها، فالتغاير أو التذبذب في شدة المثير يعمل على جذب الانتباه، مثل اختلاف نغمة الصوت لدى المعلم عندما يتحدث عن موضوع معين.. (**خديجة حيدر الموسوي، 2009، ص 36**).

وعليه، تتعدد وتختلف العوامل المؤثرة في الانتباه بين عوامل خارجية تتعلق بخصائص المثير وعوامل داخلية تخص الفرد، ومنه فعملية الانتباه تتأثر في شدتها واستمراريتها بهذه العوامل متفاعلة معا.

2- اضطراب الانتباه الصفي (مفهومه، أسبابه، وطرق الوقاية منه)

أ- مفهوم اضطراب الانتباه:

إن اضطراب الانتباه من أكثر الاضطرابات التي تصاحب العديد من الإصابات والأمراض التي تصيب المخ، وأن هذه الوظيفة تتضمن العديد من المناطق المخية التي تترابط فيما بينها لتكون منظومة وظيفية متكاملة، ونظرا لأن الانتباه يكون مطلوبا في الأداء على بقية الاختبارات الأخرى المستخدمة في التقييم فإننا عادة ما نبدأ بتقييمه قبل بقية الاختبارات (**حسين كحلة، 2012، ص 207**).

يعد مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات التي ظهرت حديثا، حيث لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلا في بداية ثمانينات من القرن العشرين، أي كان يشخص على أنه ضعف في المقدرة على التعلم، أو خلل بسيط في وظائف المخ أو إصابة بسيطة في المخ أو نشاط حركي مفرط. ويعكس هذا المصطلح الصعوبات الانتباهية التي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال، وقد يصاحب هذا الاضطراب فرط في النشاط أو لا يصاحبه (**السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر، 1999، ص 34**).

أما بوهلان (**Bohline, 1985**) فعرف اضطراب الانتباه بأنه اضطراب في السلوك المعرفي وخاصة الاندفاعية، ومن ثم يطلق عليه عدم القدرة على التركيز أو انتقاء المثيرات وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب التحكم الذاتي.

ويعزى اضطراب الانتباه لمشكلات سلوكية ومرجعة لقصور في مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي وكذلك ضعف القدرة على التعامل مع الأقران (**يوسف إبراهيم، 2012، ص 157**).

وعليه يعتبر اضطراب الانتباه حالة مرضية سلوكية يتم تشخيصها لدى الأطفال والمراهقين، وتعزى لمجموعة من الأعراض المرضية التي تبدأ في مرحلة الطفولة وتستمر لمرحلة المراهقة والبلوغ، تعتمد على وجود نقص الانتباه والاندفاعية-النشاط الحركي والحسي، ويمكنأن يحدث كلا النوعين من ضعف الانتباه والنشاط الزائد معاً ويمكن يحدث أحدهما دون الآخر، هذه الأعراض تؤدي إلى صعوبات في التأقلم مع الحياة في المترل والشارع والمدرسة وفي المجتمع بصفة عامة، لكننا سنركز في هذه الورقة العلمية على تأثير هذا الاضطراب على الطالب في البيئة التعليمية.

ب- مفهوم اضطراب الانتباه الصفي:

يشير اضطراب الانتباه في الصف إلى الوضع الذي يتجه فيه الانتباه إلى موضوع لا يتلاءم مع النشاطات الصفية، ويظهر ذلك عندما يتشتت الانتباه بين موضوعات متعددة أو عندما ينحرف الانتباه نحو موضوع غير مناسب كالنظر من النافذة أو الرسم أو التحدث مع زميله أو النظر إلى اللوحات الموجودة على الحائط أو وجود أفكار أو مشاعر متضاربة.

وتشير إحصائيات الجمعية الأمريكية للطب النفسي إلى أن انتشار الاضطراب يقدر بنسبة 2٪ من المجتمع في سن المدرسة (ما يقرب من 3-4٪ من الذكور و 1٪ من الإناث)، تظهر الدراسات التي تستخدم الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية انتشاراً أعلى في عموم السكان في سن المدرسة، تبلغ النسبة 5٪ في المتوسط .بمعايير DSM-III-R ، 17.8٪ .بمعايير DSM-IV **(Martin-Guehl, 2004)**. في مجتمع الطب النفسي للأطفال، يعتبر اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه المختلط هو الأكثر انتشارا **(Purperwakil et al, 2006, p. p. 63. 64).**

كما تشير تلك الدراسات أن ثلث الأطفال المصابين بضعف الانتباه يعانون من نفس هذه الأعراض في سن الرشد، وأن **20%** من هذا الثلث يطورون شخصية لا اجتماعية.

والطالب الذي يعاني من ضعف الانتباه الصفي أو التشتت يمكن أن تصدر عنه سلوكيات غير مناسبة في الصف تؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب والمعلم. فضعف الانتباه يظهر في عدم قدرة التلميذ التركيز في التفاصيل و ارتكاب الأخطاء، إضافة إلى إهمال الأعمال المدرسية وعدم القدرة على مواصلة الانتباه في المهام و الأنشطة، كما نجده لا يستطيع الإنصات عندما يتحدث الآخرون، ولا يتابع التعليمات التي يقدمها المعلم داخل الصف المدرسي وغالبا ما ينسى إنجاز الواجبات المترلية.

كما ان الدراسات أثبتت ان العلاقة بين ضعف الانتباه وصعوبات التعلم علاقة وثيق، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم إلى حد أن الكثير من المشتغلين في التربية عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى

مثل صعوبة القراءة وصعوبات الفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب، ودلت نتائج الدراسات المتعلقة بوظيفة الانتباه أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم اظهروا عجزا أو قصورا في الأداء على وظيفة الانتباه لمقارنتهم مع أقرانهم العاديين (**سحر أحمد الخشرمي، بدون سنة، ص 506**).

ت-أنماط اضطراب الانتباه:

جمعية الطب النفسي الأمريكية 3DSM (1980) ذكرت نمطين من أنماط اضطراب الانتباه هما:

- اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

- اضطراب الانتباه غير المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

ثم جاء الإصدار الرابع لجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM 4 (1994) وتضمن تصنيف هذا الاضطراب إلى ما يلي:

- نمط نقص الانتباه(عجز الانتباه).

- نمط النشاط الزائد والاندفاعية.

النمط المشترك (نقص الانتباه والنشاط الزائد) (**يوسف إبراهيم، 2012، ص 163**)

إن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد حالة مزمنة تتسم بمستويات غير ملائمة من نقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، وهذا الاضطراب له تأثير ضار وخطير على الأداء النفسي للطفل والمراهق، والفرد الذي يعاني منه يظهر قدرة أكاديمية منخفضة وضعف في التحصيل الأكاديمي إلى جانب العديد من المشكلات بالعلاقات مع الرفاق وتدني مفهوم الذات (**مجدي محمد الدوسقي، 2006، ص 218**).

ث-أشكال اضطراب الانتباه:

نقص الانتباه: حيث يقل مدى الانتباه ولا يستطيع الفرد تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز و الانتباه سواء كان ذلك أثناء العمل أو اللعب.

قابلية التشتت: حيث يتجه الطالب إلى كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين وهذا يرتبط ارتباطا وثيقا بضيق مدى الانتباه ومن ثم تزداد قابلية التشتت.

قصور الانتباه الانتقائي: حيث يفشل الطالب في انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف أو المهمة التعليمية.

الثبوت: حيث يظهر الطالب سلوكا استجابيا يستمر طويلا بعد أن تكون الاستجابة فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف، كما يتحدد الثبوت أيضا كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به.

الاندفاعية: يندف الطالب في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الذي يوجد فيه، فيبدو أنه يقوم تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع ولا يضع في تقديره النتائج المترتبة على أفعاله، حيث يفعل الأشياء دون ترو مما يؤدي إلى كثرة أخطائه.

فرط النشاط: حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطالب بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجا للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة، فلا يستقر على حال أو في أي مكان أو لبعض الوقت (**حسين كحلة، 2012، ص 104).**

ج- أسباب ضعف الانتباه الصفي:

- أسباب ذات علاقة بالمناخ القسمي:

يمكن أن يؤدي المناخ القسمي غير المناسب إلى تشتت انتباه الطلاب بسبب طبيعة المادة التعليمية أو أسلوب التدريس أو الافتقار إلى التقنيات التعليمية المناسبة أو كثرة المشتتات.

كما أن جو القلق والتوتر في غرفة الصف يمكن أن يؤدي إلى ضعف الانتباه، وتشير نتائج دراسات متعددة إلى أن ارتفاع مستوى القلق يضعف من قدرة الطلبة على تركيز الانتباه و يعطل من أدائهم في الامتحان.

والمناخ القسمي القائم على التقبل والمتضمن إتاحة فرص للنجاح أمام الطلبة والذي يتسم بالثبات وقابلية التنبؤ يقلل من احتمالات تشتت الانتباه.

بالإضافة إلى العوامل ذات العلاقة بمناخ القسم فإن ضعف الانتباه يمكن أن ينتج عن عوامل مرتبطة بالطالب (**الوقفي راضي، 1997).**

- أسباب ضعف الانتباه ذات العلاقة بالطالب:

- قد تنتج حالة قصر فترة الانتباه عن عوامل عضوية تتعلق بثغرة في النضج العصبي أو عن صعوبات في الإدراك تجعل من الصعب على الطالب تمييز الشكل من الخلفية.

- وقد ينتج ضعف الانتباه عن عوامل نفسية مثل القلق وعدم الشعور بالأمن بحيث يظهر القلق كعامل مشتت يضعف القدرة على التركيز على موضوع مناسب.

- ويزيد التوجه الخارجي من حالات ضعف الانتباه ويظهر التوجه الخارجي في الحالات التي يقوم فيها الطالب بجزء من العمل ثم يتوقف حتى يحصل على توجيهات أو تعليمات خارجية.

- كما تزيد أحلام اليقظة من احتمالات التشتت حيث تقلل من قدرة الطالب على تركيز الانتباه على المثيرات الخارجية الملائمة في بيئته.

- وقد يتعلم الطالب ضعف الانتباه إذا كوفئ عندما يتشتت بانتباه المعلم له (تعزيز إيجابي) أو بالإعفاء من أداء مهمة لا يرتاح إليها-تعزيز سلبي-.

- وقد يتعلم الطالب ضعف الانتباه بتقليد نموذج ضعيف الانتباه كأن يكون الأب أو الأم من النوع الذي يتشتت انتباهه بسرعة ولا يركز على الموضوعات المناسبة أو لا ينجز الأعمال أو المهمات التي تناط به(العناني حنان عبد الحميد ، ص2007)

ح- طرق تعزيز الانتباه الصفي:

1- يمكن العمل على تعزيز انتباه الطلبة في الصف عن طريق (**هشام عطية القواسمة وآخرون، 2006، ص. ص. 55. 57):**

2- تعليم الانتباه وتعزيزه وذلك بإعطاء الطالب مهمات يحبها مثل الألعاب أو الألغاز أو القصص وتشجيعه على القيام بالمهمة المطلوبة وتعزيزه ماديا أو معنويا عندما ينهي المطلوب منه.

3- إعطاء مهمات محددة مع تعليمات واضحة خلال فترة زمنية محددة.

4- تقليل المثيرات المشتتة داخل الغرفة الصفية (تنظيم البيئة الصفية).

5- استخدام المعلم أساليب تدريسية مختلفة خلال الحصة.

6- استخدام وسائل تقنية متنوعة وحديثة.

7- العمل على تهيئة الأجواء بالغرفة الصفية بحيث تسودها المحبة والتعاون والأخوة.

8- متابعة الطلبة اللذين يعانون من صعوبات في التعلم باستمرار وتحويلهم إلى غرفة مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة.

9- الاستعانة بزملاء الطالب للعمل على زيادة انتباهه ومساعدته بالمهمات المطلوبة منهم.

10- تدريب الطالب الذي يعاني من ضعف الانتباه على مهارات الاتصال (التحدث، الإصغاء).

11- توفير المعينات السمعية أو البصرية كالسماعة والنظارة إذا كان سبب عدم انتباه الطالب مشكلة سمعية أو بصرية.

12- وضع الطلبة اللذين يعانون من ضعف الانتباه في المقاعد الأمامية في الغرفة الصفية.

تشخيص اضطراب الانتباه

أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي كتابا بعنوان "الوجيز في تشخيص وإحصاء الاضطرابات العقلية" اقترحت فيه بعض المحكات لتشخيص اضطرابات ضعف الانتباه مع الإشارة أنه لا يوجد اختبار طبي لتشخيصه خاصة وأن بعض الأعراض الأخرى قد تختلط به، ولكنه يمكن إجمال محكات التشخيص كما يلي:

المحك الأول: أعراض عدم الانتباه + التهيج والاندفاع، وهذه الأعراض يجب أن تظهر لدى الطفل وتستمر لمدة 06 أشهر على الأقل إلى درجة أنها تؤثر على النمو العادي لشخصيته.

- عدم الانتباه (وهو المحك الأول) فيمكن التعرف عليه كما يلي:
- يلقى الطفل صعوبة في التركيز على التفاصيل ويرتكب غالبا أخطاء نسميها أخطاء عدم الانتباه.
- يلقى صعوبة في الإبقاء على انتباهه عندما يقوم بوظيفة ما أو عندما يلعب .
- يبدو أنه لا يسمع عندما نتوجه إليه بالكلام مباشرة.
- تنقصه المواظبة ولا ينهي أبدا ما بدأه.
- يلقى صعوبة في تنظيم أنشطته.
- يتجنب أو يكره الأنشطة التي تتطلب مجهودا عقليا قويا.
- يفقد غالبا الأشياء الضرورية لأنشطته.
- ينجر بسهولة نحو المنبهات الخارجية.
- ينسى في الغالب ما يجب القيام به في أنشطته اليومية.
- التهيج والاندفاع: نعرف أعراض التهيج والاندفاع من خلال العوامل التالية:
- الطفل يتحرك في الغالب ويتلوى في مجلسه.
- يجري ويتسلق بلا انقطاع، وفي الغالب في مواقف وأماكن غير مناسبة.
- يلقى صعوبة في اللعب بهدوء.
- يكثر الكلام عادة.
- يميل لإعطاء الإجابة قبل حتى أن ننتهي من طرح السؤال.
- يلقى صعوبة في انتظار دوره.
- يقطع كلام الآخرين ويميل إلى فرض نفسه.

عندما يتم تحديد هذا السلوك(المحك الأول) يجب أن نأخذ بعين الاعتبار 04 محكات أخرى هي:

المحك الثاني: أن تكون هذه الأعراض قد ظهرت قبل سن 7 سنوات.

المحك الثالث: أن تظهر هذه الأعراض في أكثر من موقع (في المدرسة والمترل مثلا).

المحك الرابع: لهذه الأعراض آثار سلبية على حياة الطفل الاجتماعية والمدرسية.

المحك الخامس:عدم وجود أسباب طبية أو نفسية أخرى يمكن أن تفسر الأعراض السابقة مثل القلق، الاكتئاب، الفصام أو الإجهاد الناجم عن فراق الوالدين أو وفاة أحدهما أو كليهما، كل ذلك لا يعفينا طبعا من إجراء فحص طبي كامل نتأكد فيه أن الطفل لا يعاني من اضطراب في السمع أو البصر أو اضطرابات في الغدة الدرقية أو من الصرع أو أي إصابة في الرأس لأن كل هذه الأسباب قد تؤدي إلى النشاط الزائد **(Evelyne Simon-Pezeshknia, 2011, p. 142).**

4- علاج اضطراب الانتباه الصفي:

لا يوجد علاج لاضطراب الانتباه، إنما الهدف من التدخل هو تقليل آثار هذا الاضطراب على الطالب، أي التخفيف من الصعوبات المدرسية، والمعاناة المرتبطة بالرفض الذي يتعرض له، وتدني احترامه لذاته، وما إلى ذلك. عندما يتم التعامل مع اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بشكل جيد ، فعادة ما يكون له مسار جيد.

إن وصمة العار المرتبطة باضطراب الانتباه مستمرة، لهذا السبب يتم دائماً الجمع بين العلاج الطبي والتدخل النفسي والاجتماعي (على سبيل المثال: برنامج مساعدة في المهارات الاجتماعية، العلاج النفسي السلوكي، العلاج الأسري أو الدعم التعليمي أو المشاركة في الأنشطة الرياضية أو الأنشطة المجتمعية**) (Belanger, Stacey, 2008, p. 200)**

يتطلب علاج ضعف الانتباه وضع خطة علاج متكاملة تأخذ أسباب المشكلة بعين الاعتبار، ويمكن أن تتضمن مثلا هذه الخطة إعطاء مهمات واضحة ومحددة وجذابة مع زيادة فرص النجاح المتاحة أمام الطالب كما يمكن أن تتضمن تعزيز إطالة فترة الانتباه و يمكن استخدام بعض التدريبات التي تعطى للطالب ضمن هذه الخطة.

فقد تعالج حالات ضعف الانتباه كحالات فردية كما أنها قد تعالج ضمن برامج للإرشاد الجمعي أو ضمن برامج لتعديل السلوك موجهة إلى القسم بأكمله. وفيما يلي توضيح لبعض الأساليب العلاجية لضعف الانتباه:

أولا: تدريبات لإطالة فترة الانتباه في الصف:

يفتقر الطلاب الذين يعانون من تشتت الانتباه القدرة على التعامل مع التغييرات التي تظهر حولهم حتى لو كانت تغييرات ايجابية ،و لهذا فهم بحاجة إلى تدريب لتنظيم و قتهم واستغلاله في تأدية ما يكلفون به من مهمات، الأمر الذي يؤدي إلى إطالة فترة الانتباه .

ثانـــيا: تطبيق القواعد و القوانين و التعليمات داخل الصف:

حتى يتم جذب انتباه الطلاب لابد أن يتوافر في غرفة الصف مستوى من النظام و الانضباط الذي يلتزم به التلاميذ، وهذا يعني وجود بعض القواعد و القوانين والتعليمات المتعارف عليها والمتفق على تنفيذها من كافة الأطراف وإيقاع العقوبة لمن يخالفها.

ثالثا: استخدام التقنيات التربوية و طرائق التعليم الحديثة:

إن استخدام التقنيات التربوية يؤدي دورا فاعلا في زيادة درجة التشويق والإثارة في غرفة الصف وجعل وقت الدرس وقتا حافلا بالنشاطات الهادفة والتفاعل الإيجابي بين المتعلم وعناصر التعليم وبالتالي جذب انتباه الطلاب نحو الأنشطة التعليمية .

وأثبتت جميع نظريات التعلم والتربية وعلم النفس التربوي أن التعلم الناتج عن تشارك جميع الحواس يكون أكثر معنى من التعلم الناتج عن حاسة واحدة فقط **(محمد الخامس المخلافي، 2013، ص. ص. 103. 104).**

رابعا: تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف:

يحتاج المتعلم إلى مكان هادئ خال من المشتتات، فالمتعلم يقضي معظم يومه المدرسي داخل غرفة الصف مما يتطلب جعل مكوناتها المادية وجوها العام مبعث راحة وطمأنينة، فالمكان الجميل والنظيف والمرتب والذي تتوافر فيه التهوية الصحية والإضاءة الجيدة والحرارة المعتدلة والمقاعد المريحة والمنظمة،عوامل تسهم في خلق اتجاهات ايجابية نحو مادة التعليم وبالتالي جذب انتباه الطالب **(محمد الخامس المخلافي، 2013، ص 104).**

خامسا: إعطاء مهمات واضحة ومحددة جذابة وتقليل المشتتات:

تزيد طول فترة الانتباه لدى ضعيفي الانتباه عندما تعطيهم مهمات ذات طبيعة محددة مع تعليمات واضحة حول ما هو مطلوب **(أحمد عبد اللطيف أبو السعد، 2012، ص 264).**

سادسا: تلبية الحاجات الأساسية للطالب:

من المفيد العمل على تلبية الحاجات الأساسية للطالب بما يناسب مراحل العمر المختلفة، فمن الضروري التأكد بان الطالب يشعر لأمن و الحب والحرية و الطمأنينة والنجاح،كما انه يأخذ قسطا من الراحة ويتناول الغذاء الصحي ويرتدي الملابس المناسبة في أيام الحر والبرد و غيرها،فعلى سبيل المثال الطالب الذي يشعر بالخوف أو بالبرد يؤثران سلبا انتباه هذا الطالب لمثيرات التعلم (**محمد الخامس المخلافي، 2013، ص 105).**

سابعا: تأكيد الذات:

يعتقد الطفل أحيانا أنه ليس كفؤا وذلك في جميع جوانب حياته، سواء كان في علاقاته مع أسرته أو مع أقرانه أو مع الراشدين، سواء في المدرسة أو خارجها، فيقتنع شيئا فشيئا أنه ليس كالآخرين، فيطور آليات دفاع لحماية نفسه والتي منها شرود الذهن. فشرود الذهن مثله مثل الشغب في القسم يكون كاستجابة للمواقف التي يواجهها في البيئة المدرسية، فسرعان ما ينقطع انتباه الطفل إذا ما شعر أننا لا نثمن مجهوده أو إذا شعر بالنقص أو العجز أو إذا كان المعلم عدوانيا وغير عادل ولا يساعده على تجاوز هذا الشعور، أو كانت مطالبه كثيرة ومبالغ فيها قياسا بإمكانيات الطفل، وبالتالي فإن حماسه ينقطع وينمو لديه الشعور بالملل والعجز والاشمئزاز من هذا الوسط غير المتفهم الذي ينعته بالكسل.

إن الشرود أيضا مجهود لإثارة الاهتمام، فالتلميذ الذي لا يستطيع أن يبرز من خلال عمله يرغب أن يظهر من خلال سلوكه المتميز للفت أنظار زملائه بحركاته وإيماءاته وحتى بواسطة العقوبات التي يتلقاها، ولأنه فقد كل مشاعر التعاطف من طرف معلميه فإنه يربح على الأقل إعجاب أصدقائه، وكأنه نوع من التعويض لعدم تفوقه الدراسي.

ويمكن أن ينمي هذا الطفل أيضا نوعا من الغيرة تجاه التلاميذ النجباء الذين ينجحون أين فشل هو، ولكي ينجح في مشروعه فإنه يسعى إلى جرهم إلى نفس أخطائه بواسطة شروده وعدم انتباهه وكسله.**(George Mauco, 1958, P. 190)**

ثامنا: الأدوية

إلى جانب التدخلات النفسية والاجتماعية، غالبًا ما تكون هناك حاجة إلى الأدوية لتقليل أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ولا يصف الأطباء عادةً هذه الأدوية لمجرد أن الطفل يشعر بالقلق، إلا إذا كان السلوك شديداً بما يكفي للتأثير في المهارات الاجتماعية أو احترام الذات.

بشكل عام، الصعوبات الأكاديمية هي التي تبرر بدء العلاج. لهذا السبب استخدام العقاقير يكون استثنائيًا قبل التمدرس.

لا للمهدئات: إن معظم الأدوية المستخدمة في علاج اضطراب الانتباه وفرط الحركة هي منبهات، يمكن مقارنة تأثيرها مع تأثير شرب القهوة في تحفيز مركز الإثارة، حيث تساعد المنشطات النفسية في الحفاظ على الانتباه ولها تأثير في تقليل الانفعالات.

يستجيب حوالي 80٪ من الأطفال والمراهقين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه للعلاج بالمنبهات، محددات الاستجابة السريرية ليست مفهومة جيدا بعد. ومع ذلك، فمن المحتمل أن تكون أكثر ارتباطًا بالأبعاد العصبية الحيوية أكثر من ارتباطها بالفئة التشخيصية نفسها (التأثيرات على انخفاض الاستجابات الحركية موجودة أيضًا على الأقل لدى الأشخاص الأصحاء). من المحتمل أن تؤدي التشوهات العقلية والنمائية العصبية إلى انخفاض تحمل المنشطات النفسية، كما هو الحال بالنسبة للعوامل العقلية الأخرى. من الآثار الجانبية للمنشطات الاضطرابات الفصامية، عدم انتظام ضربات القلب، قصور الشريان التاجي، ارتفاع ضغط الدم الشرياني، فرط نشاط الغدة الدرقية **(Purperwakil et al, 2006, p. 72) .**

يستجيب بعض الأطفال بشكل أفضل لفئة معينة من الأدوية عن الأخرى، لذلك من الضروري أحيانًا أن يجرب الطفل أدوية مختلفة قبل العثور على الدواء المناسب.

تاسعا: برامج الإرشاد الأسري

عادة ما يكون تأثير اضطراب الانتباه عند الطفل على الأسرة مهم، خاصة عندما يكون لدى الطفل شكل مختلط (اندفاعي- فرط النشاط)، وإذا كانت العدوانية مهمة يصاب الآباء والأمهات بحالة من الإجهاد المزمن بسبب محاولات التأقلم مع الوضع. عادة ما ينتهي بهم الأمر إلى تطوير استراتيجيات تحكم في سلوك الطفل، هذه الاستراتيجيات يمكن أن تكون مناسبة، ولكن في بعض الحالات تكون قسرية للغاية أو غير متسقة. كما يمكن أن يعاني الآباء أيضًا من الصورة غير المجزية لهم (ضعف تقدير الذات) بسبب مشكلات الطفل في المدرسة أو البيئة الاجتماعية **(Purperwakil et al, 2006, p. 68).**

وحتى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه السائد(غير مصحوب بفرط نشاط) يعاني معهم الآباء في الكثير من المشكلات، فغالبًا ما يكون من الصعب على الطفل القيام بأعمال روتينية في الحياة اليومية، فحقيقة تباطؤهم وعدم تنظيمهم وعدم الانتباه يمنعهم من التنفيذ الفعال لسلسلات سلوكية بسيطة (الاستيقاظ، ارتداء الملابس، النظافة...)، وغالبًا ما يكون الواجب المترلي صعبًا للغاية بالنسبة للطفل نفسه وللوالد الذي يحاول تأطيره. لذلك تكون الأسرة والوالدين على وجه الخصوص بحاجة إلى توجيه وإرشاد يساعدهم في إيجاد الأساليب المناسبة للتعامل مع الطفل والتعايش مع ما يترتب عن هذا الاضطراب من مشكلات، لكن قبل التدخل الإرشادي، يجب أولا تحديد الصعوبات التي تواجه الأسرة، ولكن أيضا

مواردها ونقاط قوتها. فمثلا هناك من الآباء من يعانون أيضًا من أعراض ADHD الاندفاع ونفاد الصبر وعدم القدرة على المثابرة هذه الأعراض عندما تظهر لدى أحد الوالدين أو كليهما يمكن أن تعرقل الرعاية النفسية التربوية للطفل، لحسن الحظ من الممكن الاعتماد على أحد الوالدين لإحداث تغييرات إيجابية في بيئة الطفل ومع ذلك، فإن الأمر ليس بالسهل، حتى في العائلات التي لديها الدافع والوعي بمشكلات أطفالها.

وبرامج الإرشاد الأسري هي برامج مناسبة للرعاية الفردية أو الجماعية، وتشمل عدة مجالات عمل: تطوير الاهتمام بسلوكيات الطفل المتكيفة، تعلم قيمة الطفل، دعم مهاراته الاجتماعية، تعلم كيفية تقديم طلب بشكل فعال، و كيفية المساهمة في تحسين اندماج الطفل في المدرسة ... والأهداف الأساسية لهذه البرامج هي تحسين إحساس الوالدين بالكفاءة وتمكينهم من الحصول على نظرة أكثر إيجابية اتجاه أنفسهم واتجاه طفلهم. كما أن الالتزام ببرامج لإرشاد الجماعي يكون مصدر لتبادل الخبرات ودعم الأولياء لبعضهم البعض كما يمكن أن يساعدهم على تكوين جمعيات آباء الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

عاشرا: بعض المناهج التكميلية

هناك العديد من الأساليب التكميلية لعلاج اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، سواء كانت برامج حمية غذائية (مثل تجنب المضافات الغذائية أو السكريات المركزة) أو تناول المكملات الغذائية (الفيتامينات والمعادن)، إلا أنه لا توجد بيانات علمية تثبت فعاليتها، الاستثناء الوحيد هو النظام الغذائي الغني بالأوميغا3، والذي له تأثير إيجابي على التركيز **(Belanger, Stacey, 2008, p. 200).**

خاتمة:

النجاح المدرسي يتطلب أن ينتقي الطالب من بين المثيرات المتعددة الموجودة في الغرفة تلك المثيرات ذات العلاقة بالتحصيل وأن يهمل المثيرات غير الملائمة، فمثلا يفترض في الطالب أن يستمع لصوت المدرس ولا يستمع لأصوات السيارات في الخارج أو الطلبة الذين يشوشون، ويفترض أن يرى الكلمات المكتوبة على السبورة أو على الصفحة التي يقرأ بها وليس اللوحات الموضوعة على الحائط أو ألوان ملابس المعلم.

تسمى المثيرات البارزة في موقف معين والتي تكون موضع الإدراك والانتباه في وقت معين بالشكل، بينما تسمى المثيرات الأخرى التي توجد في نفس الموقف دون أن تكون موضع إدراك وانتباه بالخلفية. إن الطالب الذي يعاني من صعوبات الانتباه لا يستطيع أن يحتفظ بصوت المدرس في الشكل ويبقي الأصوات

الأخرى في الخلفية، ويؤدي ذلك إلى تعطيل في التعلم وإلى تقليل فرص النجاح المدرسي لدى الطالب. لذلك فإن النجاح المدرسي يتطلب تكاثف الجهود من أجل توفير بيئة صحية تقل فيها مشتتات الانتباه وتعمل على مساعدة الطالب في التركيز على المثيرات المهمة في العملية التعليمية والتركيز على أداء المهام والواجبات حتى الانتهاء منها، هذا التحصيل والإنجاز الذي يحققه سيعمل إلى جانب الدعم الذي تقدمه مختلف الأطراف مدرسين، أسرة وأصدقاء على تعزيز ثقة الطالب واستعادة تقديره لذاته.

المصادر والمراجـــــــع:

1) أبو السعد، أحمد عبد اللطيف، الأزايدة رياض عبد اللطيف، إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2012.
2) السيد علي، سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال، أسبابه تشخيصه وعلاجه الطبعة1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1991.
3) العناني حنان، عبد الحميد، علم النفس التربوي، ط4، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2007.
4) ألفت، حسين كحلة، علم النفس العصبي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.
5) -خديجة، حيدر نوري حسن الموسوي، الحاجة إلى الانغلاق المعرفي والتنظيم الذاتي وعلاقتهما بالتفكير الإحاطي، رسالة دكتوراه، بغداد، دار الكتب و الوثائق الوطنية، 2009.
6) راضي، الوقفي، مقدمة في صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار المسيرة، 1997.
7) سحر، أحمد الخشرومي، العلاقة بين ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم دراسة تحليلية، الرياض: جامعة الملك سعود، ب س.
8) سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم، المخ واضطراب الانتباه- رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2012.
9) شذى، عبد الباقي محمد/ مصطفى، محمد عيسى، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011.
10)غالب، محمد المشيخي، أساسيات علم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2013.
11)مجدي، محمد الدوسقي، اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 2006.
12)محمد الخامس، المخلافي، الإدارة الصفية الفاعلة، الطبعة 1، عمان، زهران للنشر، 2013.
13) محمد، الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011.

14) نزيه، حمدي، برنامج رفع الكفاية المهنية للمرشدين التربويين في مجال تعديل السلوك، عمان: وزارة التربية والتعليم، 1987.

15)هشام، عطية القواسمة وآخرون، دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف، عمان: دار اليازوري، 2006.

1) Belanger, Stacey**,** Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine, 2008, 200 pages.
2) Evelyne Simon-Pezeshknia, Le Trouble Déficit de l'Attention / Hyperactivité (TDAH): agitation des psychiatres autour d'un diagnostic. Comment comprendre les résistances et les réticences. Sciences du Vivant [q-bio]. 2011.
3) George Mauco , L'enfant paresseux in Maurice Debesse :Psychologie de l'enfant, de la naissance à l'adolescence, Paris : éditions bourellier, 1958.
4) Purperwakil et al, Le trouble déficitaire de l'attention–hyperactivité
5) de l'enfant et de l'adolescent, February 2006, Annales Médico-psychologiques revue psychiatrique 164(1):63-72
6) Sillamy Norbert, Dictionnaire de psychologie, Paris : Larousse, 1999.

المرافقة النفسية للطفل المتخلف عقليا بين فعالية البرامج وصعوبات التطبيق

دراسة ميدانية في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا

– لعمارة لعروبي-نموذجا- قسنطينة

Psychologicalaccompaniment of the mentallyretardedchildbetween the effectiveness of the programs and the difficulties of implementation .Afieldstudy in the pedagogicalpsychological center for mentallyhandicappedchildren – LaamaraLaaroubi - a model in – Constantine

سقطني مارية

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

Sgatni Marya

marya.sgatni@univ-oeb.dz

Sgatnimaria63@gmail.com

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الأخصائي النفساني في التكفل النفسي بالطفل المتخلف ذهنيا داخل المركز النفسي البيداغوجي دقسي (2) - قسنطينة- وفعالية البرامج التي يطبقها وكذلك مختلف الصعوبات التي يواجهها في المركز ، واعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاثة من الأخصائيين النفسانيين العاديين المتواجدين في المركز حيث قمنا بمقابلات نصف توجيهية بغرض البحث مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي واستخلصت النتائج إلى: أن التكفل النفسي الجيد يرجع لعامل الخبرة في المجال، واستخدام لبعض الاختبارات، والبرنامج العلاجية من خلال القيام بمرافقات نفسية وجماعية، وتطبيق تقنيات تعديل السلوك بمختلف أساليبه، لتحقيق التكيف والتوافق النفسي، الاستقلالية والإدماج الاجتماعي والمهني وكذا أهمية تكرار البرامج ودور الوالدين الفعال إضافة إلى تعدد الصعوبات التي تواجه الأخصائي النفساني.

الكلمات المفتاحية:التخلف الذهني – الطفل المتخلف ذهنيا – التكفل- برامج التكفل.

Abstract :

The study aims at identifying the role of the psychologist clinical in the psychological insurance of the mentally retarded child in the pedagogical psychological center Daksi (2) Constantine. In addition to the effectiveness of the programs he implements as well as the various difficulties he faces in the center. In this study, we relied on three psychologists who are present at the center, where we used semi-orientation interviews for research using this descriptive approach. Therefore, the results were drawn to : That good psychological insurance is due to the factor of experience in the field. Furthermore, the use of some tests, the treatment program through psychological and group accompaniments. Morever, the application of techniques of behavior modification in various methodsin order to achieve adaptation and psychological compatibility, independence and social and professional integration and the importance of repeating programs. Besides, the role of parents effectifs and to pointing the deferent difficulties faced by the psychologist

Keywords : Mental Retardation - Child Mental Retardation - Insurance - Insurance Programs

مقدمة :

قد تقترن مرحلة الطفولة باضطرابات نفسية وعقلية متعددة من بينها التخلف الذهني كاضطراب خطير موجود منذ القدم،ويعتبر إحدى مشاكل اليوم، ويشكل عقبة في طريق التطور والإنماء بالنسبة للطفل المتخلف ذهنيا.حيث يعرفه N.Sillamy : "على أنه قصور أو نقص في نمو الذكاء" **(N.Sillamy, 2006, p. 76)** ويعرفه التصنيف الدولي للأمراض المراجعة العاشرة ICD/10 : " هو حالة من توقف النماء العقلي أو عدم اكتماله، تتميز بشكل خاص باختلال في المهارات يظهر أثناء دور النماء، ويؤثر على المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر **(ICD، ترجمة عكاشة، 1999، ص 23)**. ويرتبط التخلف الذهني ببعض التشوهات الجسمية،والاضطرابات النفسية وعدم الاستقرار وقيام المصاب بحركات غير هادفة وغير متحكم فيها، يتصف بالعدوانية وعدم الانسجام وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والعواطف وبالخمول وقلة النشاط،وعدم التعاون مع الغير، عدم الاستيعاب والفهم للنظم والعلاقات الاجتماعية،وصعوبات التفكير والتركيز والتذكر والانتباه ونقص القدرة على التعبير وعدم وضوح الألفاظ في كثير من الأحيان، كما يتميز المتخلف عقليا بحالة صحية قابلة للإصابة بالأمراض. وقد أشارت منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة التأخر الذهني تتراوح بين 1 إلى 4 % من أفراد المجتمع (**معمرية، 2007، ص 107).**

وعليه فالأطفال المتخلفين ذهنيا طاقة من طاقات المجتمع لا يمكن بأي حال من الأحوال تجزئتها وهذه الطاقة يجب استثمارها وعدم الاستهانة بها، ويجب توفير كل سبل العلاج الطبي والنفسي والتربوي حتى يصبحوا طاقة متجددة ، بدلا من كونهم طاقة مهملة لا يؤتى التفكير فيهم وفي مستقبلهم المبهم ، وبناءا على ذلك يعتمدون على ذواتهم (**عيسر، 2015 ، ص 01).**

لذلك لا بد من رسم خطة علاجية خاصة بغية التكفل بهم ومساعدتهم وتأهيلهم حتى يصبحوا قادرين على التوافق اجتماعيا والاستقلال كالآخرين، حيث يعتبر أمرا ضروريا وهادفا يمس مصلحة هؤلاء الأطفال، ويتم من قبل فريق متعدد التخصصات داخل المركز، حيث يقوم هذا الفريق بوضع برامج فردية وجماعية، ويتكون هذا الفريق من عدة أخصائيين من بينهم الأخصائي النفساني العيادي والذي يقوم بالتكفل النفسي ويهدف قبل كل شيء إلى التوافق النفسي والانسجام للطفل، وأيضا يتوجه العلاج نحو المحيط العائلي في المساندة الطفل وتقبل لوضعيته.

ونظرا لأهمية التكفل النفسي بالطفل المتخلف ذهنيا ارتأينا أن نسلط الضوء على هذه الدراسة، للوقوف على أدوار ومهام الأخصائي النفسي وكيفية تكفله بالطفل المتخلف ذهنيا، وكذا الوقوف على أهم البرامج المعتمدة داخل المركز وما مدى فعاليتها في تحسين حالة الطفل، وكذا الصعوبات التي يواجهها الفريق المتكفل بالطفل.

وهذا ما يجعلنا نقف عند نقطة مهمة من أجل تحديد مجال الدراسة و طرح التساؤل: ما هو دور الأخصائي النفساني في التكفل النفسي بالطفل المتخلف ذهنيا داخل المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا؟

أولا / مفاهيم و مصطلحات

1/ التخلف الذهني : تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف الذهني : وضعت هذه الأخيرة تعريف له عام 1992 على أنها: "حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد بحيث ينخفض أللأداء العقلي(الذكاء) عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، يترافق مع خلل واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التوافقي التالية: العناية بالذات، التواصل، الحياة المترلية المهارات الاجتماعية، استخدام وقت الفراغ، مهارات العمل، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (**الباتع، و إسراء ، 2014، ص 38).**

- تعريف DSM5 : Intellectuel disability: يتميز بالعجز القدرات العقلية العامة كالتفكير،حل المشكلات، التخطيط، التفكير المجرد، الحكم، التعليم الأكاديمي والتعليم عن طريق الخبرة الذي يؤذي إلى عجز العمل التكيفي، حيث أن الفرد يفشل في تلبية المعايير الشخصية، الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية. **(DSM5، 2013، P. 69)**

ثانيا/ الأخصائي النفساني :يعرف "ساراسون" الأخصائي النفسي الإكلينيكي بأنه "أخصائي نفسي حاصل على درجة علمية عالية غالبا ما تكون الدكتوراه، ومتخصص في السلوك غير العادي، وهو مدرب على تشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية والاضطرابات النفسية الأخرى، ويقوم أيضا بعمل البحوث والدراسات النفسية.

فالأخصائي النفسي يستخدم الأسس النظرية والفنيات السيكولوجية في ميدان الفحص والتشخيص والعلاج من أجل الفهم الدقيق لمستوى الصحة النفسية والمرض لدى المفحوص، ومن الخصائص التي يجب أن تتوفر فيه هي القدرة على إقامة

علاقات فعالة مع الآخرين والاهتمام بهم، والإحساس بالمسؤولية المهنية، واحترام معايير المهنية وأخلاقياتها، وكذا التمتع بالكفاءة المهنية، والقدرة على التعاطف والأمانة والإخلاص والضبط الانفعالي (**تشعبت، 2016، ص 110).**

ثالثا/ التكفل النفسي: يعرفه "لابلانشو بونتاليس" بأنه مجموعة من الطرق والمناهج النفسية الإجرائية المتداخلة للعناية بالأشخاص الذين يعانون من مختلف الاضطرابات، سواء كانت نفسية أو عضوية وتتمثل في تدخل الأخصائي. كما عرف أيضا بأنه تلك الحصص المتتالية التي تجمع الفاحص مع المفحوص الذي يعاني من اضطرابات نفسية أو غيرها،والمختص النفساني هو الذي يقوم بجمع المعلومات التي تخص المفحوص قد تساعده على أساس قواعد علمية.

أو هو مجموعة التقنيات العلاجية والحيل الذهنية والمواقف المستعملة من طرف الفاحص من أجل علاج أي اضطراب نفسي أو سلوكي.حيث يعتمد هنا على أساليب نفسية في العلاج، ويهتم بجمع كل ما يتعلق بالحالة المرضية للكشف عن السبب الحقيقي للمرض الذي يعاني منه الشخص (**مفلح كوافحة، 2003، ص 22).**

-التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا: هو عبارة عن مجموعة شاملة من الخدمات الطبية الاجتماعية والتربوية والنفسية، تقدم للأطفال الذين يعانون من الإعاقة أو الذين لديهم قابلية لتأخر في النمو، كما أنه العمل على التعرف المبكر على التأخر والاضطراب والإعاقات الموجودة عند الطفل ومن ثم تقديم البرامج التربوية الفاعلة له، والخدمات المناسبة لحالته للعمل على زيادة كفاءته وقدرته ومهارته، كذلك التقليل من نتائج الاضطرابات والإعاقة إضافة إلى الخدمات المقدمة لأسرته لزيادة كفاءتها وقدرتها **(أحمد يحي، 2006، ص 369).**

أيضا هو بدل المجهود من اجل إكساب الطفل المتخلف عقليا المهارات الضرورية التي تجعله مستقل أكثر وعملي، متكيف مع المحيط، ومشارك في الحياة الاجتماعية **(durand,an Barlow,2004,p. 730)**.

-دور الأخصائي النفساني داخل المركز النفسي البيداغوجي:

-دور الأخصائي النفسي: يقوم الأخصائي النفساني باستثمار نتائج عمليات التشخيص الأولية للقيام بتقييم شامل متعدد الاتجاهات لإمكانات الطفل، ويستعين في ذلك بالاختبارات والمقاييس والمقابلة والملاحظة، ويشارك مع أعضاء الفرق في تخطيط البرنامج الفردي اللازم للطفل أو الأنشطة المناسبة له **(إبراهيم عبد الحميد، 1999، ص 42).**

يمكن تلخيص عملية التكفل النفسي التي يقوم بها الأخصائي النفسي الإكلينيكي على وجه الخصوص من منطلق شروطه الذاتية والخاصة بشخصية الأخصائي وشروط موضوعية خاصة بالأدوات والتقنيات الضرورية لتمام عملية التكفل النفسي فيما يلي:

- إجراء معظم عناصر الفحص النفسي ودراسة الحالة وإعداد تقرير ربما باقتراح التشخيص المبدئي والتوصيات الإرشادية العلاجية ولإجراء الفحوص والبحوث والاجتهادات الشخصية في مجال التجديد المعرفي قصد التماشي وخصوصيات الحالة التي تحملها إلى المختص النفسي أطراف أخرى كمعالج أو طبيب عقلي والمرشد الاجتماعي.

- القياس النفسي (قياس الذكاء والقدرات العامة) وهذا النشاط لا يتضمن مجرد قياس القدرة الحالية للفرد، بل يتضمن أيضا تقدير إمكاناته،وأثر المشكلات أو الظروف الأخرى التي تحيط به في قيامه بوظائفه العقلية.

- إجراء الاختبارات وخاصة اختبارات التشخيص والإشراف عليها وتفسيرها، ومثل هذا القياس التشخيصي ليس مجرد محاولة تحديد الاضطراب الذي يشكو منه الفرد، بل ومحاولة وصف الظروف السيكولوجية للفرد وصفا تفصيليا ودقيقا قدر الإمكان.

- ملاحظة ودراسة سلوك المفحوص واتجاهه، تحديد نمط سلوكه الظاهر والباطن بملاحظة مباشرة ودقيقة وذكية لا تتيح للمريض فرصة الانتباه والانزعاج.

- العلاج النفسي الذي يقصد به الطرق التي تتضمن معالجة المرضى وجها لوجه لفترة من الزمن، وتوجيه التوصيات للآباء أو المدرسين أو للمرضى أنفسهم مباشرة، والقيام بإحداث تغييرات في الظروف المحيطة بالأفراد المودعين في المؤسسات أو التوصية بإحداث هذه التغيرات، وبعبارة أخرى تتضمن هذه الطرق أية أساليب أو توصيات لزيادة توافق الفرد.

- يقوم الأخصائي النفسي بدور المرشد النفسي للطفل ولأسرته للتغلب على مشكلات السلوكية والانفعالية والعاطفية التي تعترض توافق الطفل مع نفسه أو مع الوالدين والزملاء وكذلك العمل علة تقبل الوالدين لحالة طفلهم.

- تقديم خدمات متخصصة للحالات الخطيرة بإعداد حصص علاجية مكثفة وعلى درجة من القدر والتعاون بالموازاة مع المعالجين مع إتباع إرشادات علاجية لازمة تبعا لكل حالة (**عطوف، 1986، ص 20).**

رابعا/ الإجراءات المنهجية للدراسة

- مجتمع الدراسة: بعد اختيارنا لهذا الموضوع ومن خلال زيارتنا للمركز النفسي البيداغوجي لعمارة لعروبي الدقسي-2- قسنطينة - تم توجيهنا مباشرة إلى الأخصائية النفسية العيادية الرئيسية أين قمنا بإجراء مقابلة معها وبعد شرح لها هدف البحث ومدة إجرائه، تمت الموافقة من طرفها وبعدها تم البدء بالدراسة الاستطلاعية،والتي امتدت في مدة قصيرة لضيق الوقت من 30 جانفي 2021 إلى 10 فيفري 2021، والتي مكنتنا من التعرف على: المركز الذي أنشئ في ماي 1989 المرسوم رقم 57 / 89 وينقسم إلى: جناح إداري يضم المدير والإداريين، وجناح لطاقم البيداغوجي. وتقدر طاقة الاستيعاب المركز ب 120 طفل، والعدد المتكفل بهم حاليا هو 97 كلهم نصف داخلي وخارجي ويهدف المركز إلى:

أهداف تربوية، اجتماعية، علاجية وكل من هذه الأهداف تعمل على: اكتساب الطفل الاستقلالية، الإدماج الاجتماعي والمهني. وتشمل أدوات العمل: لوحة الدمج- لوحة فرز الألوان- لوحة الأرقام- إطار التشبيك- الرجل المفكك، إلى جانب وسائل الترفيه والألعاب التركيبية وهناك بعض الاختبارات النفسية التي تستخدم من طرف الأخصائيين وهي: اختبارات تقيس الذكاء - اختبارات تقيس التركيز والانتباه.

- منهج الدراسة: نظرا لطبيعة موضوع الدراسة، وانطلاقا من الأهداف التي نسعى إليها وبناء على ما طرح من تساؤل اعتمدنا على دراسة حالة كطريقة وأسلوب بالمنهج الوصفي.

- عينة الدراسة: وقد تضمنت عينة دراستنا 3 من المختصين النفسانيين المعنيين بالتكفل النفسي بالطفل المتخلف ذهنيا.

- أداة الدراسة :تعتبر المقابلة من أهم الطرق جمع البيانات وقد اعتمدنا لدراسة هذا الموضوع على المقابلة النصف توجيهية بهدف البحث، وقد وضعت محاور لأسئلة المقابلة وتحتوي المقابلة على:

*1- محور التكوين والخبرة داخل المركز: أساس الذي يتم إدخال الحالات للمركز – الخبرة- دورات تدريبية تخص التكوين للتكفل بالطفل المتخلف عقليا - هل توجد ندوات وملتقيات للتعريف بالاضطراب؟-هل تعتبر الخبرة عامل من عوامل التكفل الجيد بالطفل المتخلف عقليا؟

*2- محور أهم البرامج المعتمدة من طرف الفريق المعالج: الإجراءات الأولية التي تقوم بها عند دخول الطفل المتخلف عقليا إلى المركز - البرتوكول المتبع للتكفل بالطفل المتخلف عقليا - الأدوات والمقاييس التشخيصية المستعملة -التقنيات العلاجية المتبعة في المركز.

*3- محور فعالية البرامج :هل يتجاوب الطفل مع البرامج المعتمدة -فعالية البرامج – النتائج.

*4- محور التنسيق مع الفريق المعالج: تنسيق مع أعضاء الفريق العلاجي- إدماج لأولياء الطفل في التكفل

*5- محور الصعوبات التي تخص التكفل :صعوبات الطفل المتخلف عقليا داخل المركز-الصعوبات التي تواجه الأخصائي خلال أداء مهامه -الصعوبات التي تواجهه مع أولياء الطفل المتخلف عقليا- صعوبات التي تواجهها مع بقية الفريق المعالج.

- معطيات الدراسة:

1 -الحالات الدراسة:

الحالات	التخصص	السن	الخبرة

الأخصائية : ن	علم النفس العيادي	54 سنة	30 سنة
الأخصائية : س	علم النفس العيادي	40 سنة	15 سنوات
الأخصائية : ا	علم النفس العيادي	29 سنة	3 سنوات

- جدول يمثل حالات الدراسة –

2- ملخص المقابلات :

- ملخص المقابلة مع الأخصائية النفسانية ن :

من خلال المقابلة التي أجريناها مع المختصة النفسانية ن، والتي تحدثت في بادئ الأمر عن الأساس دخول الحالات للمركز ،والذي يعانون من نقص في الذكاء (تخلف ذهني بمختلف مستوياته)، وتؤكد الأخصائية على أهمية الخبرة في المجال كعامل مهم في تشخيص وتقييم والتكفل بالحالات.

كما وضحت الأخصائية البرتوكول المتبع للتكفل بالطفل المتخلف ذهنيا عبر أول إجراء وهو القيام بمقابلة أولية لجمع المعلومات عن الحالة من الوالدين والتقارير الطبية والاجتماعية (دراسة حالة)، ثم تقوم بعدها باختبار "كولومبيا" للتشخيص، ثم يوضع الطفل في قائمة الانتظار، لما يقبل يتم وضعه في فوج ملاحظة مع مربية من 6 أشهر إلى عام وهذا من اجل تحديد الخصائص السلوكية المؤثرة في أداء الحالة ايجابيا أو سلبيا، ومن ثم احتياجاتهم الخاصة وهذا بعد قيام بمجلس طبي بيداغوجي " CNP " لوضع الطفل في الفوج المناسب.

وتتكفل الأخصائية بالحالات من خلال مجموعة من المرافقات الفردية أو الجماعية، حيث تؤكد على أنها من أهم واجبات الأخصائي النفسي مع إحاطة بأهمية التكفل المبكر، كما قد يعاني فئة الأطفال المتخلفين ذهنيا من العديد من المشاكل اليومية والأسرية أو التوافقية الدراسية والاجتماعية، كالانسحاب والاضطراب الانفعالي والقلق، العدوانية، فرط الحركة ....الخ وهو ما يستلزم تدخلها كما تقوم بمقابلات مع أولياء الأطفال من اجل التقبل، وأيضا بهدف توعية وتحسسيهم بضرورة تكملة عمل المركز. من بين الأدوات والاختبارات التي تستخدمها "اختبار كولومبيا"، الألعاب تركيبه، الهدف منها معرفة درجة الانتباه، وفيما يخص البرامج فهي تستخدم تقنيات تعديل السلوك وكذا الاسترخاء البسيط وهذا بهدف المساعدة على توافق الشخصي والاجتماعي والمشاركة والتفاعل الاجتماعي.

فيما يخص فعالية البرامج المعتمدة، فهي تؤكد عل عامل التكرار كما أنها تأخذ وقت وجهد وصبر وأنها تتوقف على قبول من طرف الطفل ومساعدة من طرف الأولياء، فبعد بناء علاقة جيدة مع الحالات ومساعدة من الأولياء، تكون هناك نتائج جيدة جدا فيما يخص نتائج التكفل فهناك حالات في المركز لاحظناها وقد وصلت إلى درجة قريبة جدا من أطفال العادين وهذا في عدة جوانب.

وأشارت الأخصائية على أهمية العمل بتناسق مع أعضاء الفريق العلاجي خلال التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا، لمناقشة حالته والمشاكل التي يعاني منها وكذا قدراته ويتم التنسيق مع جميع الأطراف كل حسب تخصصه. ومن بين الصعوبات التي تواجهها في التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا هي نقص الإمكانيات ونقص الورشات لتطبيق الاسترخاء وكذا صعوبات مع الفريق معالج اختلاط المهام وصراعات والحيادية في العمل، عدم فهم وتطبيق نصائح من طرف الأولياء وغيابهم وعدم تقبلهم وغياب متابعتهم لحالة طفلهم.

- ملخص المقابلة مع الأخصائية النفسانية س:

من خلال المقابلة مع الأخصائية النفسانية "س" والتي تحدثت في بادئ الأمر عن أساس تواجد الأطفال في المركز، وهم فئة المتخلفين ذهنيا بجميع مستوياته، فيما يخص الندوات أو ملتقيات والدورات التكوينية في مجال التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا فقد نفت الأخصائية وجودها والغياب التام لمثل هذه البرامج في المركز.

تحدثت الأخصائية عن أهمية التكفل المبكر وكذا أهمية الخبرة والسن كعامل مهم للتكفل الجيد، ثم تطرقت بالتفصيل إلى كيفية تكفلها بالطفل، فبعد قبول الطفل ودخوله للمركز تقوم بمقابلة أولية لجمع المعلومات عن الحالة من الوالدين والتقارير الطبية والاجتماعية، ثم تقوم بعدها باختبار "كولومبيا" للتشخيص، ثم يوضع الطفل في قائمة الانتظار، لما يقبل يتم وضعه في فوج ملاحظة مع مربية من 6 أشهر إلى عام وهذا من اجل تحديد الخصائص السلوكية المؤثرة في أداء الحالة ايجابيا أو سلبيا، ومن ثم احتياجاتهم الخاصة وهذا بعد قيام بمجلس طبي بيداغوجي " CNP " لوضع الطفل في الفوج المناسب. بالنسبة للنتائج التي تتوصل إليها هي نتائج جيدة عندما يطبق الوالدين النصائح المقدمة لهما مع تكرار البرامج في المترل، كما تطرقت إلى أن التنسيق مع أعضاء الفريق العلاجي مهم وضروري للتكفل بالطفل المتخلف ذهنيا، فيجب أن يكون تكامل مع الفريق، فهم يجتمعون في كل 3 إلى 6 أشهر لتنظيم سير العمل واقتراح تحسينات استعمال طرائق أو تغيير في بعض عناصر البرامج وهذا كل حسب تخصصه.

كما أن للوالدين دور هام جدا في المشاركة في البرامج المقدمة للطفل ومساعدته وتكرار البرامج في المترل وإتباع نصائحنا وتوجيهاتنا، فيما يخص الصعوبات تؤكد على عدم وجود دعم من الوالدين وكذا نقص في الأدوات ووسائل الفحص والتشخيص والاختبارات كذا وجود صراعات بين الفريق المعالج.

- ملخص المقابلة مع الأخصائية النفسانية:

من خلال المقابلة التي أجريناها مع الأخصائية (ا) والتي تحدثت في بداية الأمر عن كيفية دخول الحالات إلى المركز حيث وصفت لنا بعض الاضطرابات التي يأتون بها تخلف عقلي غالبا ما يكون مصحوب بالاضطراب سلوكية ونفسية. كما أشارت إلى أن عامل الخبرة مهم في التشخيص الدقيق للاضطراب الذي يعاني منه الطفل وكذا للتكفل الجيد بهم.

بعد أن شرحت لنا البرتوكول المتبع للتكفل بالطفل داخل المركز، حيث بعد قبول الطفل ودخوله المركز تقوم بإجراء مقابلة أولية مع الوالدين والطفل في حد ذاته وذلك لمعرفة أسباب الكامنة للتخلف الذهني.

من بين الأدوات والاختبارات التي تستخدمها "اختبار كولومبيا"، ألعاب تركيبية، فيما يخص تحدثها عن فعالية البرامج فذلك يتوقف على تجاوب الطفل مع البرنامج المقدم والملاحظة المستمرة. كما أشارت على عنصر التنسيق مع الفريق المعالج بأنه ضروري وهام حيث يعمل الفريق على وضع الحصص والبرامج الأسبوعية الخاصة بكل فوج، بإضافة إلى عقد اجتماع كلما استلزم الأمر وذلك لدراسة تطور الحالات من كل الجوانب نفسية- اجتماعية- تربوية... كما أكدت على العمل مع الأولياء والذي يكون دائما مهم في عملية التكفل، حيث تعطى لهم بعض التمرينات وبعض النصائح والإرشادات من أجل تطبيقها مع الطفل داخل البيت، بالتالي التنسيق وتبادل المعلومات بشأن حالة الطفل يؤذي إلى تعزيز البرامج مما يحقق فعالية تخدم مصلحة الطفل. أما عن الصعوبات التي ذكرتها الأخصائية فتتمثل قبل كل شيء في نقص الأدوات والاختبارات التي تستخدمها في عملية التكفل بإضافة إلى عدم وجود مكان ملائم لمتابعة الحالات وعدم اهتمام الوالدين بأولادهم ونادرا ما يطبقون العمل المطلوب منهم تطبيقه.

- البرامج المطبقة من طرف الحالات :من خلال المقابلات التي أجريناها مع الأخصائيين النفسانيين وتفسيرهم للبرتوكول المتبع من طرفهم في التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا وكذا مختلف البرامج والأدوات المستعملة يستخلص دور الأخصائي النفساني في:

1- قيام بدراسة عامة عن الطفل (نموذج دراسة حالة).

2-: تطبيق اختبار كولومبيا مقياس كولومبيا للنضج العقلي (GMMS) بدايةً من سنة 1927 (للفئات مابين 3 - 9 سنوات) وهو مقياس يهدف إلى قياس القدرة العامة للتفكير المنطقي لدي الأطفال العاديين وغير العاديين.ويطلب من الطفل اختيار بطاقة من مجموعة من البطاقات لتحديد مستوى النضج العقلي. ولذلك يطلب من الطفل إدراك وتمييز الألوان والأشكال والأحجام والاستخدام والأرقام والأجزاء الناقصة والأشكال الرمزية. ويقيس المقياس القدرة الاستدلالية العامة واستخدام المفاهيم ويقيم الذكاء العام من خلال المثيرات غير اللفظية ويستغرق تطبيق الاختبار مابين 15-20 دقيقة ويستخدم مع الأطفال المعوقين.

3- مقابلات مع أسرة الطفل من اجل تقبل حالة الطفل وتقديم لهم النصائح و كيفية المساعدة في البرامج.

4- مرافقة فردية: مقابلات فردية في حالة وجود سلوكات شاذة تستعمل خطة تعديل السلوك، هنا نطبق ما يلي:

*الاسترخاء: هو عبارة استرخاء بسيط لعضلات اليدين والرجلين في حالات فرط الحركة.

* تعديل السلوك:

1- تعزيز الايجابي: لما يتعرف على لون أو لما يبقى هادئ ولطيف نقدم له الحلوى أو تقديم معززات نشاطية مثل ذهاب للرحلات.

2-العقاب: كأسلوب لإطفاء سلوكات الغير مرغوبة مثل: العدوانية –النشاط الزائد كان يحرم الطفل من الحلوى.

5- المرافقة الجماعية: مع أعضاء الفوج والعمل على تواصل والتفاعل فيما بينهم.

6- تقرير نفسي شامل لحالة.

خامسا- تحليل النتائج على ضوء المقابلات

من خلال تناولنا لموضوع "دور الأخصائي النفساني في التكفل بالطفل المتخلف ذهنيا داخل المركز النفسي البيداغوجي"، والذي يقدم خدمات عبر تقديم برامج أسبوعية مسطرة ومخططة للتكفل حسب احتياجات كل طفل، فمن مزايا المركز تزويد الطفل بمختلف المهارات التي تساعده على الاندماج في المجتمع وتحقيق التكيف النفسي الاجتماعي والعائلي وتوافق النفسي.

فبعد إجرائنا مقابلات مع الأخصائيين النفسانيين تبين أن الخبرة تمثل بعدا مهما في التكفل الجيد وهذا ما جاء به J.L.Pedinielli" يجب على الأخصائي النفسي أن يكون لديه قدر كاف من المعلومات الطبية والاجتماعية اللازمة في العلاج النفسي بالإضافة إلى وجود تدريب علمي وخبير في العلاج النفسي (**J.L.Pedinielli.1994.p. 215**).

ويعتبر نقص الذكاء الذي يرتبط مع قدرة الفرد على التحصيل ، هو أساس دخول الطفل المتخلف ذهنيا حيث يقول فارق الروسان: " هناك علاقة قوية التي يرتبط بها كل من الذكاء وقدرة الفرد على التحصيل، ويجد الطفل المتخلف عقليا غير قادر على مسايرة بقية الطلبة العاديين في نفس العمر الزمني لهم وخاصة في عملية تقصيره في جميع جوانب التحصيل" (**فاروق الروسان، 1983، ص 24)**، وتقوم الأخصائيات عند التكفل بأي حالة بوضع بروتوكول مستمد من شدة التخلف الذهني عند الطفل لقول عبد العظيم طه حسين: "إن أي برنامج علاجي يتألف من مجموعة من الخطوات التي تم تخطيطها وتنظيمها والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة لتعديل أساليب السلوكية الخاطئة" (**عبد العظيم طه حسين، 2008، ص 283)**. كما وتقوم أخصائيات بعملية التقييم والتشخيص للحالات ثم إعداد برنامج التكفل عبر المرافقات فردية أو جماعية فيعرف محمد عواد التكفل النفسي: "هو معالجة فردية أو جماعية، تهدف إلى مساعدة المريض على التكيف والتعايش مع حالته المرضية وحالته الواقعية من خلال علاقة علاجية " (**محمد عواد ، 2011 ، ص 395)**.

مستعملين تقنيات تعديل السلوك والاسترخاء وذكرت بدرة معتصم ميموني: "بالنسبة للطفل العلاج النفسي يساعد على تخفيف القلق والشعور بالقصور واللاقيمة، كما يهدف قبل كل شيء إلى التوافق النفسي والانسجام " وأيضا " الاسترخاء يفيد في التخفيف من التوتر العضلي ويخفف من الاضطراب الحركي" (**بدرة معتصم ميموني، 2005، ص 217).**

كما ذكر سهيل كامل أحمد :" إن تعديل السلوك هو عملية تسعى لفهم إمكانيات الفرد واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته، ووضع خطط لحياته من خلال فهمه لواقعه وحاضره ومساعدته في تحقيق اكبر قدر من السعادة والكفاية وتحقيق ذاته، وصولا إلى درجة التوافق" (**سهيل كامل أحمد، 1999، ص 7).**

كما أكدوا على أهمية التكفل المبكر بالطفل المتخلف ذهنيا وهذا ما جاء به في قول نوال عطية:" يعد التكفل المبكر أسلوبا للوقاية، كما يعتبر حماية من أخطار التخلف الذهني التي قد تؤدي إلى مضاعفات مصاحبة للإعاقة وكذا الانحرافات سلوكية (**نوال عطية، 2001، ص 4).**

إن شعور الطفل بالتقبل رغم تخلفه يتيح له نمو نفسي صحي لهذا من ضروري تعاون الأولياء، حيث إن مشاركتهما في البرامج وإتباع النصائح يعد من المقومات أساسية لعملية التكفل في هذا الصدد يقول محمد إبراهيم عبد الحميد: " إن مجهود الآباء في الأسرة مكمل لمجهود المؤسسة العلاجية، ولابد أن تعلم الأسرة أن حبها و حنانها للطفل سوف يمكنه من النمو، نموا يجعله قادرا على توجيه واستغلال ما لديه من ذكاء وقدرات على الرغم من محدوديتها" (**محمد إبراهيم عبد الحميد ،1999، ص 42).**

ويؤكد الأخصائيين النفسانيين على أن مساهمة جميع الأعضاء في عملية التكفل من شانه تحسين برامج و كذا الوصول إلى نتائج جيدة حيث يقول المطلب أمين القريطي:" إن نجاح التكفل للطفل المتخلف عقليا وعملية تأهيله النفسي والمهني والاجتماعي لا يرتهن باستعداداته ومقدرته أو بإمكانات المؤسسة فحسب وإنما يرتبط بمستوى التمكن المهني والمهارات الفردية التي يتمتع بها أعضاء الفريق القائم على رعايته وتأهيله" (**عبد المطلب أمين القريطي، 2001 ص 68).**

وقد وجد أن الأخصائي النفساني يواجه عدة صعوبات في عمله منها: (نقص الإمكانيات، وأيضا الو رشات لتطبيق الاسترخاء، عدم تفهم الوالدين وغيابهم الكامل، صراعات بين أعضاء الفريق العلاجي).

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة نؤكد على ضرورة توفير الأدوات والوسائل اللازمة للتشخيص والتقييم والتكفل في المراكز النفسية البيداغوجية، كذلك ضرورة تنظيم ندوات ودورات تدريبية وملتقيات في إطار التكوين المستمر للأخصائي النفساني وللفريق المتكفل بالطفل.

-إنشاء مراكز للتكفل بالطفل المتخلف ذهنيا في الأحياء الفقيرة والمحرومة وتزويدهم بالوسائل والأدوات اللازمة.

-ضرورة إشراك الوالدين كعضو في الاجتماعات النفسية البيداغوجية.

المصادر والمراجع :

1) إبراهيم عبد الحميد، حمد (1999، .تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا.القاهرة، دار الفكر العربي.
2) الباتع عبد العاطي، حسن، رأفت، إسراء (2014)، تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقليا (النظرية والتطبيقية)، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة .
3) أحمد يحي، خولة (2006)، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار الميسر.
4) الروسان، فاروق (1983)، مناهج المهارات الاستقلالية للمعوقين عقليا، ط1، البحرين، مطابع وزارة الإعلام.
5) السيد أحمد خليفة، وليد، على عيسر، مراد (2015)، الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة(تخلف عقلي)، ط1، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
6) المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (1992)، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية (10/ICD، (ترجمة أحمد،عكاشة)، منظمة الصحة العالمية.المكتب الإقليمي لشرق المتوسط .
7) تشعبت، ياسمينة (2016)، الأخصائي النفسي الإكلينيكي وصعوبات التكفل النفسي في الجزائر مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، (01)، 107. 124.
8) طه حسين، عبد العظيم (2008)، الإرشاد النفسي (النظري، التطبيقي، التكنولوجي)، عمان، دار الفكر.
9) عطوف، محمد ياسين (1986)، علم النفس الإكلينيكي، بط. بيروت، دار الملايين .
10)عطية محمد، نوال (2001)، علم النفس والتكيف النفسي الاجتماعي، ط1، القاهرة، دار القاهرة للكتاب.
11)عواد، محمد (2011)، معجم الطب النفسي والعقلي، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع .
12)كامل، سهيل أحمد (1999)، التوجيه والإرشاد النفسي، بط. مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
13)معتصم، ميموني، بدرة (2005)، الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ط 2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
14)معمرية، بشير (2007)، بحوث في دراسات متخصصة في علم النفس، منشوراتالحبر، الجزائر، الجزء.
15)مفلح كوافحة، تسير (2003)، مقدمة في التربية الخاصة، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر.

1) DSM-5 (TM), (2013)
2) durant .V.Mark, David. H. Barlow, (2004), psychopathologie, 2ºédition, DeBoeck université, paris.
3) Norbert sillamy, (2003), dictionnaire de psychologie.la rousse, Paris
4) pediniellé .Jean louis, (1994), introduction à la psychologie clinique, nathan université, paris.

الذكاء الشخصي وعلاقته بالكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة

Personal Intelligence and its Relationship to Intellectual Competence among University Students

أ.د زهرة موسى جعفر السعدي

م.م. علي صالح حسن

قسم العلوم التربوية والنفسية – جامعة ديالى – العراق .

Prof. Zahra Musa Jaafar Al-Saadi

M. Ali Saleh Hassan

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى الذكاء الشخصي عند طلبة الجامعة، ومستوى الكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة، والعلاقة الارتباطية بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة. وتكونت عينة البحث الحالي من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة ومن كلا التخصصين العلمي والإنساني للدراسة الصباحية، وقد اختير تعينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية. ولتحقيق أهداف البحث تم بناء مقياسين أحدهما (الذكاء الشخصي) وفق نظرية كاردنر (Gardner,1993) والآخر (الكفاءة الفكرية) وفق نظرية تشيرنج (chichering,1969) عند طلبة الجامعة، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (0,84)، في حين بلغ معامل ثبات الأداة بطريقة الفاكرونباخ (0,85). أما مقياس الكفاءة الفكرية تكون من (38) فقرة للأداة وتم التحقق من الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (0,84)، وبلغ معامل ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ (0,84).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الشخصي، الكفاءة الفكرية

Abstract :

This research aims to recognize The level of personal intelligence in university students. The level of intellectual competence among university students. The correlative relationship between personal intelligence and intellectual competence in university students The research sample consisted of (400) male and female university students , who were from both scientific and human fields for full time morning studies. The research sample was chosen by using the Proportionate Stratified Random Sampling . In order to meet the research aims, two measures have been constructed: one for personal intelligence based on (Gardner ,1993) and the other for (intellectual competence based on of Chickering's theory (1969) in university students. The personal intelligence scale is composed of 33 items. The face validity, construct validity. The scale stability was verified by two methods of retesting wherever the stability coefficient hits (0.84), while the coefficient of stability of the instrument was (0.85) according to Alpha Cronbach's method The scale of intellectual competence is composed of (38) items. The face validity, construct validity and factor analysis of an instrument were all verified. The scale stability was verified by retesting wherever the stability coefficient hits (0.84) wherever the stability coefficient hits (0.84), while the coefficient of stability of the instrument was (0.84) according to Alpha Cronbach's method.

Keyword: individually intelligence, intellectually competence

المقدمة:

إن الهدف التعليمي الأكثر شيوعا في معظم الكليات والجامعات هو تطوير الكفاءة الفكرية، إذ أنها لا تركز على المعرفة فقط وإنما تحسين المهارات الفكرية إذ يتمكن الطالب من حل و إدارة وجوده الخاص وتعلم كيفية التعلم، وأن دور المدرس هو تعليم هذه المهارات للطالب وبالتالي تطوير كفاءته، ثم تصبح المهارات الفكرية الداخلية فعالة كأدوات لحل المشكلات، وأن وجود المدرس هو لمساعدة الطلاب على التحرك من خلال الخبرات التي تهدف إلى زيادة المهارات الفكرية، وأنه يجب تحديد ما تنطوي عليه هذه المهارات وكيف يمكن تنفيذها في عملية التعلم، ثم التقدم في تحديد المهارات الفكرية كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، إذ يمكن النظر إلى هذه المهارات الفكرية المجتمعة على أنها تطوير للتعلم المعرفي، لذلك لا تركز الجامعات على المعرفة فقط بل على المهارات الفكرية أيضا لزيادة مهارة الفرد على أدارة شؤونه الخاصة والتحرك بفعالية ضمن أهدافه المختارة (**Bloom and other,1956:173).** ومن التحديات الأساس التي يواجهها طلبة الجامعة في تطوير شخصياتهم أن حياتهم يغلب عليها ميل نحو الذكاء الشخصي والإحساس المتمركز حول الذات، وأن ضعف هذا النوع من الذكاء يؤدي إلى ضعف ووعي الشخص بذاته، وانقطاعه عن المحيط الذي يعيش فيه، إذ يجب على الفرد أن يدرك عالمه الداخلي ويكون لديه وعي بذاته ومعرفة شعوره بانفعالاته، وحالاته المزاجية وكيفية إدارتها والتعامل معها بالشكل الذي يساعده في التواصل مع الآخرين، إذ أن البداية

الصحيحة يجب أن تكون من الذات الداخلية والتي تشمل تقدير عالمنا الشخصي وخبراتنا الذاتية، ومشاعرنا وانفعالاتنا (**أبو حطب، 1996: 349).**

كما أن زيادة التقدم العلمي وأتساع مطالب الحياة يؤدي إلى زيادة حاجة الإنسان إلى استخدام كفاءته الفكرية بنشاط وكفاية، حتى يتمكن من التأثير في التقدم ويوجهه لمصلحته, ويسيطر على مسارات تغيرات الحياة، ومتطلباتها المتسارعة، والمتزايدة، وكون أدراك الفرد وخبراته التي كونها خلال تفاعله مع بيئته التي يعيش فيها تمثل أطاراً لأحكامه ونظرته لذاته وتقبله لها وللآخرين، إذ يمتلك الفرد رغبة لتقبل خبرته الجديدة، وتعلم أفكار واستراتيجيات جديدة، حتى الخبرات التي أكتسبها سابقا فأنه يراها بطرق متجددة **(Boeree, 2003: 4)**. لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل الآتي: هل هناك علاقة بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية؟

ويهدف البحث الحالي إلى تعرف:

1- مستوى الذكاء الشخصي عند طلبة الجامعة.

2- مستوى الكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة.

3- العلاقة الارتباطية بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة.

و يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى (ذكور ، إنّاث)، ومن كلا التخصصين (العلمي، والإنساني)، وللدراسة الأولية الصباحية للعام الدراسي (2017- 2018).

أولا: الإطار النظري

1- تحديد المصطلحات:

- **تعريف الذكاء الشخصي:**

كاردنر (Gardner, 1993): هو معرفة الفرد لعالمه الداخلي ومشاعر حياته ومدى انفعالاته والتصرف بصورة تكيفية على أساس من تلك المعرفة، إذ يستمد منها أساليب الفهم والتوجيه لسلوكه، وأن مهارات الذكاء الشخصي لدى الفرد هي معرفة وفهم الذات، الاستقلال في التفكير والعمل، توجيه الذات وتقديرها، تكوين أنموذج عن الذات **(Gardner,1993:24-25).**

وقد تبنى الباحث تعريف كاردنر (Gardner,1993)، وذلك باعتماده على نظرية كاردنر في بناء مقياس الذكاء الشخصي.

أما التعريف الإجرائي للذكاء الشخصي: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب، الطالبة) على فقرات مقياس الذكاء الشخصي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

- **تعريف الكفاءة الفكرية:**

تشيرنج (chichering,1969): هو شعور الفرد بالثقة بالنفس فيما يتعلق بالمهارات الفكرية ومهارة التعامل مع الآخرين **(Chickering, 1969: 66).**

ويتبنى الباحث تعريفتشيرنج (chichering,1969)، وذلك باعتماده على نظرية تشيرنج (chichering) في بناء مقياس الكفاءة الفكرية.

أما التعريف الاجرائي لكفاءة الفكرية: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب، الطالبة) على فقرات مقياس الكفاءة الفكرية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

2- النظرية التي فسرت الذكاء الشخصي:

- **نظرية الذكاءات المتعددة (1983):**

ربط كاردنر **(Gardner,1989)** بين الذكاء الشخصي بما يتضمنه من مشاعر داخل الفرد وكذلك مهارته على فهم الآخرين، إذ أكد في عرضه لنظريته على الترابط بين الذكاء داخل الشخص والذكاء بين الأشخاص، إذ يذكر كاردنر أنه رغم انفصال الذكاء الشخصي والذكاء البين الشخصي إلى أن العلاقات الضيقة داخل معظم الثقافات تجعلهما غالبا ما يرتبطان (**السطيحة، 2011: 7).**

وقد أشار كاردنر **(Gardner,1993)** بأن الذكاء الشخصي يتكون من أربعة مهارات هي:

معرفة وفهم الذات: وتمثل المعتقدات والاتجاهات والمدركات والقيم الذاتية النابعة من التجارب الشخصية للإنسان والتي تمثل جميع مفاهيمه وتجاربه وخبراته المختزنة داخله، والتي لا يعبر عنها صراحة ولا يتم تناقلها بين الأفراد بشكل رسمي معلن.

الاستقلالية في التفكير والعمل: وتمثل قدرة الفرد على ممارسة التأمل والاستعداد لمعرفة المزيد عن طبيعتهم الإنسانية،إذ يبنى على أساس تركيز الأفكار، فهو أداء عام من أدوات التكيف مع الحياة.

توجه الذات وتقديرها: وتمثل تحقيق قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه، وتحقيق الذات يتطلب كشف الذات، وفهم الذات ووعي الذات وتقبل الذات حتى يصبح الفرد سوياً.

تكوين نموذج عن الذات: وتمثل نظرة الفرد الايجابية الى نفسه وتتضمن الثقة بالنفس الايجابية، حيث ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ويتضمن أحساس الفرد بكفاءته **(Gardner,1993: 24-25).**

3- النظرية التي فسرت الكفاءة الفكرية

- **نظرية تشيرنج (Chickering's Theory,1969):**

كانت نظرية تشيرنج (Chickering) مبينة في كتابه التاريخي "التعليم والهوية" (Education and Identity,1969) وتستند النظرية إلى البحث الذي أجراه بين عامي (1964/1959) بينما كان يعمل في كلية غودارد (Goddard)، كان تشيرنج مسؤولا عن تقييم تأثير الممارسات المنهجية المبتكرة على تطوير الطلاب **(Thomas & Chickering, 1984: 25).**

وينظر آرثر تشيرنج إلى "المهام" التي يجب أن يمر بها الطلاب أثناء تطوير هويتهم:

-تطوير الكفاءة الفكرية (Developing intellectual competence):

ويرى تشيرنج الكفاءة الفكرية بأنها شعور الثقة بالنفس فيما يتعلق بالمهارات الفكرية ومهارة التعامل مع الآخرين.ويحدد تشيرنج ثلاثة أنواع من الكفاءة الفكرية التي يطورها طلبة الجامعة هي:

الكفاءة الذهنية: وتمثل مهارة اكتساب الخبرة والمعرفة والمهارة بتطور الخبرة العقلية، والثقافة الذاتية، والقدرة على التفكير النقدي والفهم والتحليل والتفسير.

الكفاءة اليدوية- البدنية: تنطوي على الإنجاز الفني والرياضي، ووضع منتجات مادية ملموسة، واكتساب القوة، واللياقة، والوعي الذاتي، وخلق منافسة يجلب الشعور إلى المقدمة طالما أن أداءنا ومشاريعنا تخضع للنقد وتأييد الآخرين.

الكفاءة ما بين الأشخاص: تشمل مهارة الإصغاء والتعاون أو التواصل بحماس مع الآخرين، وتشمل القدرات الصعبة او المعقدة بالانسجام مع الآخرين والاستجابة بشكل مناسب، والأعمال الشخصية لتحقيق هدف جماعي لتساعد على تكوين علاقة مزدهرة أو مهمة اجتماعية واختيار أفضل الطرائق **(Chickering,1969:5).**

4- دراسات سابقة: عند مراجعة الباحث للأدبيات والدراسات السابقة لم يجد الباحث دراسات عن الكفاءة الفكرية على حد علم الباحث. أما الذكاء الشخصي استطاع الباحث الحصول على بعض الدراسات العربية، وسيتم عرض هذه الدراسات كالآتي :

- **دراسة الليحاني (2002):**

العنوان (فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي– الذاتي) وفق أنموذج كاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الاجتماعية وكل منا لذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) وفق أنموذج كاردنر للذكاء المركب، والتعرف على الفروق بين طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في فاعلية الذات الاجتماعية والذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي)، وبلغت عينة الدراسة (400) طالبة من طالبات الصف الثالث بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، وتكونت أدوات البحث من مقياس فاعلية الذات الاجتماعية لفانوماك (1998) ومقياس الذكاء المتعدد (الميداس) لشرر (1996)، باستعمال الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات الاجتماعية وكل من الذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) لدى أفراد العينة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي (الاجتماعي– الذاتي) بين طالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في كلية التربية للبنات بمكة (**الليحاني، 2002: 2).**

- **دراسة شاهين (2010):**

العنوان: (التنبؤ بالذكاء الشخصي من التوافق الدراسي واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التوافق الدراسي وكذلك مرتفعي ومنخفضي اتخاذ القرار في الذكاء الشخصي، والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالذكاء الشخصي من التوافق الدراسي واتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من الصف الرابع بكلية التربية للبنات الأقسام العلمية بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، واستعمل الباحث مقياس الذكاء الشخصي إعداد (شاهين، 2003)، ومقياس التوافق الدراسي، ومقياس اتخاذ القرار إعداد عبدون (1990)، وباستعمال الاختبار التائي وتحليل الانحدار (البسيط والمتعدد) كوسائل إحصائية، أظهرت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالذكاء الشخصي من التوافق الدراسي، وإمكانية التنبؤ بالذكاء الشخصي من اتخاذ القرار، وإمكانية التنبؤ بالذكاء الشخصي من التوافق الدراسي واتخاذ القرار معا (**شاهين، 2010: 2).**

- **دراسة الستاوي (2013) :**

العنوان (الذكاء الشخصي الاجتماعي – الذاتي وعلاقته بأساليب التفكير السائد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل).

هدفت الدراسة إلى تعرف الذكاء الشخصي الاجتماعي – الذاتي، والتعرف على الفروق في مستوى الذكاء الشخصي الاجتماعي – الذاتي وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، والتعرف على أساليب التفكير السائد، والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (212) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة الصف الثاني بكلية التربية بجامعة الموصل، وتبنت الباحثة أداتين هما الذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) من أعداد (شرر، 1996)، وقائمة ستيرنبرج (1997) لأساليب التفكير، وباستعمال الاختبار التائي الخاص بإيجاد دلالة الفروق، الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين معامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية، أظهرت النتائج أن طلبة كلية التربية لديهم مستوى عال من الذكاء الشخصي (الاجتماعي– الذاتي)، ولا يوجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الشخصي (الاجتماعي– الذاتي) وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وإن أكثر أسلوب تفكير سائد لدى الطلبة هو الأسلوب الهرمي، وإن أقوى علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الشخصي الاجتماعي وأساليب التفكير كان بينا لذكاء الاجتماعي والأسلوب الحكمي، في حين أقوى علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الشخصي الذاتي وأساليب التفكير كان بين الذكاء الشخصي الذاتي والأسلوب التشريعي (**الستاوي، 2013: 2**).

- **دراسة محمود (2016) :**

العنوان (النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية).

هدفت الدراسة إلى النمذجة البنائية السببية لعلاقات الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (232) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت أدوات البحث من مقاييس الحكمة والذكاء الأخلاقي، ولذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وباستعمال معادلة الفا كرونباخ، معاملات الارتباطات، المتوسطات والانحرافات المعيارية، التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي، المعادلة البنائية، تحليل المسار كوسائل إحصائية، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات سببية غير مباشرة للذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي في الحكمة (**محمود، 2016، 2**).

ثانيا: منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن الفصل الحالي تحديد منهجية البحث المتبعة وإجراءات البحث متمثلة بتحديد مجتمع البحث وعينته وإجراءات إعداد الأداة والوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات، وعلى النحو الآتي:

1- مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات الأولية (الصباحية) في كليات جامعة ديالى وللتخصصين العلمي والإنساني للعام الدراسي 2017 / 2018 والبالغ عددهم (17219) طالب وطالبة، موزعين بحسب متغير الجنس بواقع (7582) طالب بنسبة (44%) و (9637) طالبة (56%) ، وبحسب متغير الصف بواقع (5038) طالب وطالبة للصف الأول بنسبة (29%), و(3577) طالب وطالبة للصف الثاني بنسبة (21%), و(3743) طالب وطالبة للصف الثالث بنسبة (22%), و(4862) طالب وطالبة للصف الرابع بنسبة (28%) ، وبحسب التخصص بواقع (5879) طالب وطالبة للتخصص العلمي بنسبة (34%)، و(11340) طالب وطالبة للتخصص الإنساني بنسبة (66%) والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1): مجتمع البحث موزع بحسب الكلية والجنس والصف والتخصص

التخصص	الكلية	الصف												المجموع		
		الأول			الثاني			الثالث			الرابع					
		ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج	ذ	أ	مج
العلمي	التربية للعلوم	124	196	320	88	113	201	117	165	282	89	147	236	418	621	1039
	العلوم	188	260	448	111	164	275	110	199	309	111	189	300	520	812	1332
	طب بيطري	35	40	75	11	21	32	18	18	36	7	2	9	71	81	152

266	186	80	56	38	18	59	43	16	74	56	18	77	49	28	طب	
1267	725	542	214	139	75	260	158	102	235	143	92	558	285	273	هندسة	
823	172	651	161	22	139	143	30	113	312	84	228	207	36	171	البدنية وعلوم الرياضة	
1000	475	525	244	123	121	273	154	119	276	124	152	207	74	133	زراعة	
5879	3072	2807	1220	660	560	1362	767	595	1405	705	700	1892	940	952	المجموع	
4263	2837	1426	1558	981	577	1028	699	329	733	500	233	944	657	287	تربية إنسانية	الإنسان
659	260	399	147	53	94	158	55	103	137	60	77	217	92	125	إدارة واقتصاد	
3642	1906	1736	1022	523	499	797	420	377	628	327	301	1195	636	559	تربية أساسية	
1334	799	535	490	275	215	112	67	45	374	234	140	358	223	135	العلوم الإسلامية	
405	289	116	49	31	18	70	57	13	112	84	28	174	117	57	فنون جميلة	
1037	474	563	376	192	184	215	103	112	188	72	116	258	107	151	قانون	
113	6565	4775	3642	20	158	238	14	979	2172	12	89	3146	18	1314	المجموع	

		32			5	77			01	0	7	55			40
المجموع الكلي	2266	2772	5038	1595	1982	3577	1574	2168	3742	2147	2715	4862	7582	9637	17219

تم الحصول على أعداد الطلبة من رئاسة جامعة ديالى / شعبة إحصاء الجامعة (2017 – 2018)

2- عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية بلغ عددها (400) طالب وطالبة بنسبة (2,32%) موزعين بحسب الجنس بواقع (7582) طالب و(9637) طالبة، وبحسب الصف بواقع (117) طالب وطالبة للصف الأول، و(83) طالب وطالبة للصف الثاني، و(87) طالب وطالبة للصف الثالث، و(113) طالب وطالبة للصف الرابع، وبحسب التخصص بواقع (136) طالب وطالبة للتخصص العلمي بنسبة و(264) طالب وطالبة للتخصص الإنساني، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): عينة البحث موزعه بحسب الجنس والصف والتخصص

التخصص	الكلية	الصف												المجموع		
		الأول			الثاني			الثالث			الرابع					
		ذكور	أناث	مجموع	ذكور	أناث	مجموع	ذكور	أناث	مجموع	ذكور	أناث	مجموع	ذكور	أناث	مجموع
العلمي	الهندسة	7	7	14	5	5	10	5	6	11	4	5	9	21	23	44
	طب	7	7	14	5	5	10	4	6	10	4	5	9	20	23	43
	التربية للعلوم الصرفة	8	8	16	6	6	12	5	6	11	5	5	9	24	25	49
	المجموع	22	22	44	16	16	32	14	18	32	13	15	27	65	71	136
الإن	التربية	8	11	19	5	8	13	6	8	14	9	12	21	28	39	67

	الأساسية														
	التربية للعلوم الإنسانية	9	11	20	6	8	14	6	8	14	10	12	22	31	39	70
	إدارة واقتصاد	7	10	17	5	7	12	6	8	14	9	12	21	27	37	64
	العلوم الإسلامية	7	10	17	5	7	12	5	8	13	9	12	21	26	37	63
	المجموع	31	42	73	21	30	51	23	32	55	37	48	85	112	152	264
	المجموع الكلي	53	64	117	37	46	83	37	50	87	50	63	113	177	223	400

3- أداتا البحث:

- **مقياس الذكاء الشخصي:**

لقياس الذكاء الشخصي تطلب توافر أداة تقيس هذا المتغير، لذلك فقد اعتمد الباحث الإجراءات الآتية في بناء المقياس واعتمد الباحث على نظرية كاردنر (Gardner,1993) للذكاء الشخصي، وتم تحديد مجالات مقياس الذكاء الشخصي من خلال التحديد الدقيق للمفهوم ومكوناته وهي المجال الأول (**معرفة وفهم الذات**) والمجال الثاني (**الاستقلال في التفكير والعمل**) والمجال الثالث (**توجيه الذات وتقديرها**) والمجال الرابع (**تكوين أنموذج عن الذات**). وتم صياغة فقرات المقياس بأسلوب التقرير الذاتي والمكون من (36 فقرة)، واعتمد خمسة بدائل للإجابة هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وقد وضعت درجات للبدائل (1,2,3,4,5) للفقرات الإيجابية و بالعكس للفقرات السلبية. وتم حساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وكانت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس (80-100%) والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الذكاء الشخصي

الفقرات	الموافقون	غير الموافقون		النسبة المئوية
		التعديل	الحذف	
1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,16,17,19,20,21,22,23,24 25,27,28,30,31,32,33,34,35,36	20	-	-	%100
2,12,15,18,26,29	17	6	-	%85

ثانيا: الإجراءات المنهجية:

التحليل الإحصائي للفقرات:

ترى انستازي (Anastasi,1976) أن عينة التمييز يفضل أن لا تقل عن (400) فرد **(Anastasi,1976:209)** ومن أجل التحليل الإحصائي للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (400) طالب وطالبة كما في الجدول (4).

الجدول (4): عينة التحليل الاحصائي موزعة بحسب الكلية والصف والجنس

التخصص	الكلية	الصف												المجموع		
		الأول			الثاني			الثالث			الرابع					
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
العلمي	العلوم	7	7	14	5	5	10	5	6	11	4	5	9	21	23	44
	الطب البيطري	7	7	14	5	5	10	4	6	10	4	5	9	20	23	43
	زراعة	8	8	16	6	6	12	5	6	11	5	5	9	24	25	49
	المجموع	22	22	44	16	16	32	14	18	32	13	15	27	65	71	136

الأنساني	التربية الأساسية	8	11	19	5	8	13	6	8	14	9	12	21	28	39	67
	التربية للعلوم الإنسانية	9	11	20	6	8	14	6	8	14	10	12	22	31	39	70
	القانون	7	10	17	5	7	12	6	8	14	9	12	21	27	37	64
	الفنون الجميلة	7	10	17	5	7	12	5	8	13	9	12	21	26	37	63
	المجموع	31	42	73	21	30	51	23	32	55	37	48	85	112	152	264
	المجموع الكلي	53	64	117	37	46	83	37	50	87	50	63	113	177	223	400

أ- القوة التمييزية للفقرات: بلغت المجموعتان المتطرفتان (216) استمارة بواقع (108) للمجموعة العليا و(108) للمجموعة الدنيا، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Two Independent Samples t.test) لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا، وعدت الفقرة ذات قيمة الاختبار التائي المحسوبة الأكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) فقرة مميزة، والجدول (5) يوضح ذلك.

ت الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	ت الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
1	العليا	4,593	0,597	5,010	19	العليا	4,157	0,751	3,189
	الدنيا	3,917	1,269			الدنيا	3,833	0,743	
2	العليا	4,556	0,728	6,390	20	العليا	4,389	0,667	7,223
	الدنيا	3,435	1,670			الدنيا	3,639	0,848	
3	العليا	4,611	0,653	5,211	21	العليا	4,454	0,632	7,106
	الدنيا	3,907	1,242			الدنيا	3,676	0,946	
4	العليا	4,732	0,540	8,710	22	العليا	4,407	0,724	6,909
	الدنيا	3,296	1,625			الدنيا	3,639	0,901	
5	العليا	4,611	0,609	4,056	23	العليا	4,333	0,785	5,751
	الدنيا	4,157	0,987			الدنيا	3,704	0,823	
6	العليا	4,083	0,968	4,682	24	العليا	4,259	0,802	4,515
	الدنيا	3,454	1,008			الدنيا	3,750	0,855	
7	العليا	4,278	0,721	7,547	25	العليا	4,379	0,693	4,829
	الدنيا	2,917	1,730			الدنيا	3,907	0,743	
8	العليا	4,019	0,947	3,755	26	العليا	4,324	0,681	5,413
	الدنيا	3,519	1,009			الدنيا	3,787	0,774	
9	العليا	4,204	0,873	2,657	27	العليا	4,370	0,620	7,092
	الدنيا	3,889	0,868			الدنيا	3,713	0,737	

10	العليا	4,111	0,801	3,718	28	العليا	4,213	0,809	2,728
	الدنيا	3,676	0,915			الدنيا	3,917	0,787	
11	العليا	4,482	0,648	2,743	29	العليا	4,454	0,647	11,453
	الدنيا	4,208	0,829			الدنيا	2,537	1,614	
12	العليا	4,315	0,744	8,230	30	العليا	4,204	0,746	2,613
	الدنيا	2,917	1,601			الدنيا	3,935	0,765	
13	العليا	4,620	0,575	2,420	31	العليا	4,343	0,713	3,074
	الدنيا	4,407	0,711			الدنيا	4,028	0,791	
14	العليا	4,537	0,618	1,495	32	العليا	3,982	0,820	11,980
	الدنيا	4,407	0,656			الدنيا	2,129	1,381	
15	العليا	4,361	0,742	7,168	33	العليا	3,991	0,837	1,810
	الدنيا	3,129	1,624			الدنيا	3,769	0,963	
16	العليا	4,472	0,648	1,557	34	العليا	4,046	0,869	2,184
	الدنيا	4,324	0,747			الدنيا	3,787	0,876	
17	العليا	4,157	0,856	4,960	35	العليا	4,102	0,773	4,452
	الدنيا	3,509	1,055			الدنيا	3,602	0,875	
18	العليا	3,046	0,801	6,804	36	العليا	4,056	0,874	4,418
	الدنيا	2,102	1,199			الدنيا	4,593	0,942	

الجدول(5): معاملات التمييز لفقرات مقياس الذكاء الشخصي

القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) تساوي 1,96.

وكانت الفقرات جميعها مميزة ماعدا الفقرات ذات التسلسل (16,14) في المجال الثاني و (33) في المجال الرابع إذ عدت هذه الفقرات غير مميزة، لأن قيمتها التائية المحسوبة(1,495, 1,557 , 1,810) أصغر من القيمة التائية الجدولية (1,96) وبذلك أصبح المقياس مكون من (33) فقرة.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):

تبين أن جميع الفقرات ذات علاقة دالة إحصائياً بالمجال وبالدرجة الكلية للمقياس. وهي دلالة على أن فقرات المقياس تتسق فيما بينها في قياس الذكاء الشخصي. وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (6).

الجدول(6): قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الشخصي

ت الفقرة	العلاقة بالكلية	ت الفقرة	العلاقة بالكلية	ت الفقرة	العلاقة بالكلية
1	0,200	13	0,374	25	0,236
2	0,212	14	0,276	26	0,265
3	0,264	15	0,312	27	0,344
4	0,250	16	0,269	28	0,251
5	0,222	17	0,279	29	0,211
6	0,246	18	0,356	30	0,249
7	0,399	19	0,248	31	0,238
8	0,225	20	0,364	32	0,382
9	0,356	21	0,370	33	0,303
10	0,260	22	0,393	34	0,233

11	0,240	23	0,351	35	0,211
12	0,321	24	0,283	36	0,265

***القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية(398)عند مستوى*(0,05)=(0,098)**

،(0,01)=(0,128) ، ***(0,001)=(0,180)**

ج- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

إن جميع الفقرات ذات علاقة دالة إحصائياً بدرجة الفقرة وبدرجة المجال التي تنتمي إليه. وهي دلالة على أن فقرات المقياس تتسق فيما بينها في قياس الذكاء الشخصي. وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (7).

جدول (7): قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس الذكاء الشخصي

المجال	ت الفقرة	العلاقة بالكلية	المجال	ت الفقرة	العلاقة بالكلية	المجال	ت الفقرة	العلاقة بالكلية
الأول معرفة وفهم الذات	1	0,296	الثاني الأستقلال في التفكير	13	0,356	الثالث توجيه الذات وتقديرها	25	0,387
	2	0,371		14	0,285		26	0,462
	3	0,238		15	0,361		27	0,495
	4	0,280		16	0,382	الرابع تكوين أنموذج عن الذات	28	0,362
	5	0,357		17	0,407		29	0,302
	6	0,431		18	0,317		30	0,292
	7	0,279	الثالث	19	0,240		31	0,299.

	8	0,342	توجيه الذات وتقديرها	20	0,527		32	0,267
	9	0,301		21	0,568		33	0,351
الثاني الأستقلال في التفكير	10	0,307		22	0,672		34	0,366
	11	0,287		23	0,599		35	0,387
	12	0,357		24	0,497		36	0,383

***القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية(398)عند مستوى*(0,05)=(0,098) ،**(0,01)=(0,128) ،**

(0,180)=(0,001)***

د- علاقة الدرجة الكلية للمجال بالمجالات الأخرى:

إن بعض الارتباطات دالة إحصائياً وموجبة والبعض الآخر غير دال إحصائيا من خلال مقارنة قيم معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الحرجة لمعاملات الارتباط، والذي يعد بدوره أحد مؤشرات صدق البناء، وهذا يؤشر المقاييس تقيس أبعاد متعددة. والجدول(8) يبين ذلك.

جدول (8): قيم معامل ارتباط درجة المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الشخصي

المجالات	معرفة وفهم الذات	الأستقلال في التفكير	توجيه الذات وتقديرها	تكوين أنموذج عن الذات	الكلية
معرفة وفهم الذات	-	-	-	-	-
الأستقلال في التفكير	0,112	-	-	-	-
توجيه الذات وتقديرها	0,046	0,071	-	-	-

تكوين أنموذج عن الذات	0,105	0,009	0,112	-	-
الكلية	0,486	0,334	0,619	0,451	-

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (398)عند مستوى(0,05)=(0,098) ،**(0,01)=(0,128) ،

***(0,001)=(0,180)

3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الشخصي :

- **صدق المقياس Validity of the Scale :**

استعمل الباحث أكثر من طريقة لتحقيق الصدق وهي :

- **الصدق الظاهري (Face Validity)** وللتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الذكاء الشخصي تم عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لتقدير صلاحيتها في قياس الذكاء الشخصي، وقد اتفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لقياسه وأجريت بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس . انظر (الجدول3).
- **صدق البناء (Construct Validity):** وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية:
  - استخراج القوة التميزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين كما هو مبين في الجدول (5)
  - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما مبين في جدول (6)
  - علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كما مبين في جدول (7)
  - علاقة الدرجة الكلية للمجال بالمجالات الأخرى لاحظ جدول (8)

- **ثبات المقياس Reliability of Scale:**

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الشخصي بطريقتين وهي:

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test & Retest Method):** وللتحقق من هذا النوع من الثبات قام الباحث بتطبيق المقياس على (100) طالب وطالبة من كلية (التربية للعلوم الإنسانية) وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة، وقد

بلغ معامل الثبات (0,84)، وتُعد قيمة معامل الثبات جيدة، إذ إن معامل الثبات الذي يتراوح بين (0,70- 0,90) هو مؤشر جيد للاختبار الثابت (عيسوي، 1985: 58).

- **طريقة تحليل التباين بتطبيق معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Alfa Cronbach):** ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (الفا كرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) طالب وطالبة، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (0,85) وهو مؤشر على أن معامل الثبات للمقياس جيد استناداً إلى ما أشارت إليه أدبيات القياس والتقويم.
- **مقياس الذكاء الشخصي بصيغته النهائية:** تكون مقياس الذكاء الشخصي بصورته النهائية من (33) فقرة، تضمن المقياس أربع مجالات وهي (معرفة وفهم الذات، الاستقلال في التفكير والعمل، توجيه الذات وتقديرها، تكوين أنموذج عن الذات) وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم أعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الايجابية (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية ، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس والتحليل الإحصائي للفقرات وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس(99)، وتم استخراج المؤشرات الإحصائية (Indices Statistical) لمقياس الذكاء الشخصي لكي نستطيع أن تكون صورة دقيقة حول شكل توزيع درجات الطلبة على المقياس.
- **مقياس الكفاءة الفكرية:** اعتمد الباحث على نظرية أرثر تشيرنج (Arthur chichering) للكفاءة الفكرية. وتم تحديد مجالات مقياس الكفاءة الفكرية من خلال نظرية الكفاءة الفكرية وهي المجال الأول (**الكفاءة الذهنية**) والمجال الثاني (**الكفاءة اليدوية - البدنية**) والمجال الثالث (**الكفاءة ما بين الأشخاص**)، وقد تم صياغة فقرات المقياس المكون من (42 فقرة) و اعتمد خمسة بدائل للإجابة هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وقد وضع درجات للبدائل (1,2,3,4,5) للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية.

- **صلاحية فقرات المقياس:** وتم حساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وكانت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس (80-100%) والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الكفاءة الفكرية

الفقرات	الموافقون	غير الموافقون		النسبة المئوية
		التعديل	الحذف	
1,2,4,6,7,8,9,10,11,12,14,16,19,20,21,22,23,24,25,26 27,28,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42	20	-	-	%100
3,5,13,15,17,18	17	6	-	%85

- **التحليل الإحصائي للفقرات:**

تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (400) طالب وطالبة (انظر للجدول 4).

من خلال حساب:

أ- **القوة التمييزية للفقرات:** كانت الفقرات جميعها مميزة ما عدا الفقرات ذات التسلسل (29، 30، 33، 42) في المجال الثالث إذ عدت هذه الفقرات غير مميزة لأن قيمتها التائية المحسوبة لها (1,193, 1,638, 0,167 , 0,502) هي أصغر من القيمة التائية الجدولية (1,96) وبذلك أصبح المقياس مكون من (38) فقرة.

ب- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرات):**

تبين أن جميع الفقرات ذات علاقة دالة إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس عدا الفقرات (29, 30, 33, 42) إذ كانت غير دالة أحصائياً إذ كانت قيم معامل الارتباط (0,004, 0,037, 0,020, 0,075) أصغر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط. وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (10).

الجدول(**10**): قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الفكرية

ت الفقرة	العلاقة بالكلية	ت الفقرة	العلاقة بالكلية
1	0,235	22	0,329
2	0,267	23	0,202
3	0,287	24	0,221
4	0,215	25	0,190
5	0,248	26	0,126
6	0,300	27	0,118
7	0,250	28	0,150
8	0,301	29	0,004
9	0,300	30	0,037
10	0,187	31	0,191
11	0,233	32	0,176
12	0,195	33	0,020
13	0,214	34	0,226
14	0,180	35	0,225
15	0,202	36	0,193

16	0,166	37	0,272
17	0,218	38	0,143
18	0,247	39	0,094
19	0,222	40	0,130
20	0,179	41	0,157
21	0,227	42	0,075

* **القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)**

ت- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه :

تبين جميع الفقرات ذات علاقة دالة إحصائياً بدرجة الفقرة وبدرجة المجال الذي ينتمي إليهما يدل على دلالة معاملات عدا الفقرات (29، 30، 33، 42). وهي دلالة على إن فقرات المقياس تتسق فيما بينها في قياس الكفاءة الفكرية، وكانت النتائج كما مبينة في الجدول (11).

الجدول (11): قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لمقياس الكفاءة الفكرية

المجال	ت الفقرة	العلاقة بالمجال	المجال	ت الفقرة	العلاقة بالمجال
الأول الكفاءة الذهنية	1	0,302	الثاني الكفاءة اليدوية البدنية	22	0,427
	2	0,412		23	0,314
	3	0,451		24	0,347
	4	0,310		25	0,301

0,245	26		0,374	5	
0,276	27		0,402	6	
0,279	28		0,307	7	
0,086	29	الثالث	0,427	8	
0,028	30	الكفاءة ما بين	0,394	9	
0,327	31	الأشخاص	0,291	10	
0,318	32		0,372	11	
0,017	33		0,292	12	
0,375	34		0,278	13	
0,381	35		0,281	14	
0,338	36		0,305	15	الثاني
0,374	37		0,184	16	الكفاءة
0,350	38		0,346	17	اليدوية
0,357	39		0,308	18	البدنية
0,338	40		0,339	19	
0,317	41		0,326	20	

	21	0,449		42	0,082

*القيمة الحرجة لمعامل الأرتباط عند مستوى دلالة (**0,05**) ودرجة حرية (**398**) تساوي (**0,098**)

ث- علاقة الدرجة الكلية للمجال بالمجالات الأخرى:

تبين أن الارتباطات دالة إحصائياً مقارنة قيم معاملات الارتباط المحسوبة بالقيم الحرجة لمعاملات الارتباط، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين المجالات الفرعية، والذي يعد بدوره أحد مؤشرات صدق البناء، وهذا يؤشر المقاييس التي تقيس أبعاد متعددة. والجدول(12) يبين ذلك.

الجدول (12): قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الكفاءة الفكرية

المجالات	الكفاءة الذهنية	الكفاءة اليدوية – البدنية	االكفاءة ما بين الأشخاص	الكلية
الكفاءة الذهنية	-	-	-	-
الكفاءة اليدوية - البدنية	0,169	-	-	
الكفاءة ما بين الأشخاص	0,220	0,319	-	-
الكلية	0,690	0,630	0,479	-

*القيمة الحرجة لمعامل الأرتباط عند مستوى دلالة (**0,05**) ودرجة حرية (**398**) تساوي **0,098**

4- الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الفكرية :

- **صدق المقياس Validity of the Scale**:واستعمل الباحث أكثر من طريقة لتحقيق الصدق وهي:

- **الصدق الظاهري (Face Validity):** وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الفكرية وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لتقدير صلاحيتها في قياس الكفاءة الفكرية وقد اتفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لأجل قياسه وأجريت بعض التعديلات بما يتلاءم مع البيئة التي يطبق عليها المقياس.
- **صدق البناء (Construct Validity)**: وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية:
  - استخراج القوة التميزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين
  - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
  - علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
  - علاقة الدرجة الكلية للمجال بالمجالات الأخرى

- **ثبات المقياس Reliability of Scale:**

ولحساب الثبات طبق المقياس على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية (التربية للعلوم الإنسانية) وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة وأستخدم معامل ارتباط "بيرسون" لمعرفة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، وقد تم حساب ثبات مقياس الكفاءة الفكرية بالطرق الآتية:

- **طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test & Retest Method**:ولتحقق من هذا النوع من الثبات قام الباحث بتطبيق المقياس على (100) طالب وطالبة من كلية (التربية للعلوم الإنسانية) وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول على نفس وقد بلغ معامل الثبات (0,84)، وتُعد قيمة معامل الثبات جيدة.
- **طريقة تحليل التباين بتطبيق معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Alfa Cronbach):** ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على

درجات أفراد العينة البالغ عددهم (400) طالب وطالبة، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (0,84).

- **الوصف النهائي لمقياس الكفاءة الفكرية:** تكون مقياس الكفاءة الفكرية بصورته النهائية من (38) فقرة، ويضم المقياس ثلاثة مجالات وهي (الكفاءة الذهنية، الكفاءة اليدوية البدنية، الكفاءة ما بين الأشخاص) وقد وضع للمقياس خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطي عند التصحيح الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الإيجابية (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس والتحليل الإحصائي للفقرات وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس(114)، وتم استخراج المؤشرات الإحصائية (IndicesStatistical) لمقياس الكفاءة الفكرية لكي تستطيع أن تكون صورة دقيقة حول شكل توزيع درجات الطلبة على المقياس.
- **التطبيق النهائي:** طبق الباحث بتطبيق المقياسين معا على عينة البحث الأساسية والبالغة (400) طالب وطالبة، وقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

- يوضح الباحث إلى إفراد العينة إن فائدة التطبيق هي لأغراض البحث العلمي، وإن نجاح الباحث في مهمته يعتمد على الدقة و الجدية، وفي الإجابة عن جميع الفقرات.

- قدم الباحث استمارة المقاييس والتعليمات المرفقة معها، وإن وقت الإجابة غير محدد. وطبّق المقياسان على نحو جماعي.

- جمع الباحث استمارات المقياس مباشرة، وتأكد من إن عينة البحث قد أجابوا عن الفقرات كلها.

- **الوسائل الإحصائية:** استعمل الباحث في إجراءات البحث الحالي واستخراج نتائجه برنامج (SPSS) وفيما يلي الوسائل الإحصائية التي تم استعمالها:

- معامل ارتباط (بيرسون) Pearson Correlation Coefficient:

لحساب معاملات صدق الفقرات وحساب العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الشخصي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الفكرية.

- الاختبار التائي لعينة واحدة t–test: لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات عينة البحث من طلبة الجامعة والمتوسط النظري لمقياس الذكاء الشخصي ومقياس الكفاءة الفكرية.
- معامل ألفا – كرونباخ (Alpha Cronbah) لحساب الثبات.

ثالثا: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها بحسب أهدافه على وفق الإطار النظري والدراسات السابقة فضلا عن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل إليها البحث في ضوء الأهداف.

- **الهدف الأول - تعرف مستوى الذكاء الشخصي عند طلبة الجامعة:**

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الذكاء الشخصي والبالغ (135,310) درجة وبانحراف معياري قدره (5,254)، في حين بلغ المتوسط الفرضي (99) درجة ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وأظهرت نتائج الاختبار التائي أن القيمة التائية المحسوبة (138,210) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (399) وهذا يدل على أن أفراد العينة يتمتعون بالذكاء الشخصي بمستوى عالٍ والجدول (13) يبين ذلك:

الجدول (13): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الشخصي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الشخصي	400	135,310	5,254	99	138,210	1,96	دالة أحصائيا

*القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية(399) تساوي(1,96)

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الذكاء الشخصي وبلغت (38,368, 28,313, 36,520, 32,110) على التتالي، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة البحث لمجالات مقياس الذكاء الشخصي والمتوسط الفرضي له استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة، ويتبين ان قيم الاختبار التائي لمجالات مقياس الذكاء الشخصي دالة إحصائياً إذ كانت القيم التائية المحسوبة لدلالة معاملات الارتباط (94,714 , 73,126 , 52,752 , 68,839)على التتالي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96)، مما يدل أن جميع مجالات الذكاء الشخصي بمستوى عالٍ عند الطلبة، انظر الجدول(14)

الجدول (14): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لمجالات مقياس الذكاء الشخصي

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
معرفة وفهم الذات	400	38,368	2,400	27	94,714	1,96
الاستقلال في التفكير والعمل	400	28,313	1,999	21	73,126	1,96
توجيه الذات وتقديرها	400	36,520	3,609	27	52,752	1,96
تكوين أنموذج عن الذات	400	32,110	2,356	24	68,839	1,96

*القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) تساوي (1,96)

- **الهدف الثاني – تعرف مستوى الكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة:**

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الكفاءة الفكرية والبالغ (148,870) درجة وبانحراف معياري قدره (8,133)، في حين بلغ

المتوسط الفرضي (114) درجة ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي تم اسعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وأظهرت نتائج الاختبار أن القيمة التائية المحسوبة (85,751) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (399) وهذا يدل على أن أفراد العينة توجد لديهم كفاءة فكرية بمستوى عالٍ والجدول (15) يبين ذلك :

الجدول (15): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الكفاءة الفكرية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الكفاءة الفكرية	400	148,870	8,133	114	85,751	1,96	دالة أحصائيا

***القيمة الجدولية للاختبار التائي عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) تساوي (1,96)**

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الفكرية وبلغت (54,193, 54,418, 40,260) على التوالي، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة البحث لمجالات مقياس الكفاءة الفكرية والمتوسط الفرضي له، وأظهرت النتائج أن قيم الاختبار التائي لمجالات مقياس الكفاءة الفكرية دالة إحصائيا إذ كانت القيم التائية المحسوبة لدلالة معاملات الارتباط (48,496 , 56,101 , 57,345) على التوالي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96)، مما يدل على أن جميع مجالات الكفاءة الفكرية بمستوى عالٍ عند الطلبة. انظر الجدول (16).

الجدول (16): نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي لمجالات مقياس الكفاءة الفكرية

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
الكفاءة الذهنية	400	54,193	5,028	42	48,496	1,96
الكفاءة اليدوية - البدنية	400	54,418	4,427	42	56,101	1,96
الكفاءة ما بين الأشخاص	400	40,260	3,578	30	57,345	1,96

*القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (**0,05**) ودرجة حرية (**399**) تساوي(**1,96**)

●**الهدف الثالث- العلاقة الارتباطية بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية عند طلبة الجامعة:**

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون Person Correlation لحساب العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الشخصي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الفكرية ثم استعمل الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية بلغت (0,526) وبلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (12,341) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96)، مما يدل على أنه توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية . انظر الجدول (17)

الجدول (17): معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية والقيمة التائية لدلالة معامل الارتباط

المتغير 1	المتغير 2	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية	
			المحسوبة	الجدولية
الذكاء الشخصي	الكفاءة الفكرية	0,526	12,341	1,96

***القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) تساوي (1,96)**

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج البحث إلى ان أفراد العينة يتمتعون بالذكاء الشخصي:

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الستاوي، 2013) ويمكن تفسير هذه النتيجة أن طلبة الجامعة يمتلكون مهارة ذاتية ومعرفة التعامل مع الآخرين على الرغم من الظروف الصعبة التي أحاطت بهم فإن طلبة الجامعة يتجهون نحو المعرفة والفهم واكتشاف الحقيقة وأن هذه الاهتمامات تعكس اتجاهاً سليماً يتفق مع طبيعة هذه المرحلة التي يمر بها هؤلاء الطلبة كما يتفق مع تطورهم في الجوانب الذاتية والبيولوجية وثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك دور الايجابي لوسائل التواصل الاجتماعي الذي بدوره يوسع من العلاقات الاجتماعية وجعلهم واعين تماما لما يحدث معهم وما يحدث للآخرين، وأيضا دور الجامعة فهي المحور الفاعل الاجتماعي بين الثقافات المختلفة ، هذا ما ساعدهم على الاحتفاظ بهذا المستوى المرتفع من الذكاء الشخصي، وتتفق هذه النتيجة مع وجهة نظر كاردنر إذ يرى أن الذكاء الشخصي يتحدد بيولوجيا ويتشكل من خلال الإطار الثقافي السائد في المجتمع، فالذكاء الشخصي يكون مرتبط بما يحمل الفرد من مشاعر، كما أنه يشير إلى مهارة الفرد على أدراك وتقدير ذاته ومدى وعيه بها ومهارته على تنظيمها وإداراتها أثناء تفاعله مع الآخرين **(كاردنر، 2004 :430)**

ويرى الباحث أن السبب يعود إلى كون متغير الذكاء الشخصي هو متغير معرفي يتمتع به طلبة الجامعة نتيجة تناولهم الجانب المعرفي من خلال الاستمرار بالدراسة وكذلك تطويرهم له من خلال خبرات الحياة الجامعية مما أدى إلى تمتعهم بالذكاء الشخصي.

وأظهرت نتائج البحث إلى أن أفراد العينة يتمتعون بالكفاءة الفكرية:

يمكن تفسير ذلك حول ما يراه رودجرز (Rodgers) بتطور الطلبة من خلال الطرق التي يطورون بها قدراتهم التنموية نتيجة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي **(Rodgers, 1990: 27)**، إذ يرى تشيرنج أن الطلبة الذين تكون لديهم كفاءة فكرية يتمتعون باستقرار الهوية باعتبارها المهمة الأساسية للطالب الجامعي **(Evans et al., 1998)**، إذ أن الطلبة الذين يتمتعون بالكفاءة الفكرية يتميزون بقبول الذات وشعور الفرد بقيمته كشخص، وكيفية حصوله على المعرفة في الوقت المناسب، إذ أن شعور الفرد بقيمته يترجم أيضاً من خلال ردود أفعال الأشخاص المهمين وأحكامهم تجاه كفاءته الشخصية في الوضوعات المختلفة **(Hacker,1998 : 11).**

ويفسر الباحث ذلك بأن الكفاءة الفكرية تتمثل بقبول الذات إذ أن نجاح الطلبة يعتمد على ثقتهم بأنفسهم في أداء امر معين وكذلك توقعاته للأداء في المستقبل، إذ أن الكفاءة الفكرية تركز على المهارات التي يمتلكها الطلبة وعلى حكمهم على ما يستطيعون أداؤه مع ما يتوفر لديهم من مهارات.

كما أظهرت النتائج على انه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي والكفاءة الفكرية:

تشير هذه النتيجة على أن الشخص الذكي شخصيا يتمتع بكفاءة فكرية، إذ يعد الذكاء الشخصي من المتطلبات الأساسية للفرد في معرفة ذاته ومن أجل مواكبة التغيرات المستمرة في المجتمع، في حين تعد الكفاءة الفكرية مقياس لنجاح النشاط البشري والتي تمكن الفرد من التغلب على المهمات المختلفة بصورة ناجحة إذ إن الكفاءة الفكرية تتمثل في التغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال تصرفاته الذاتية وقناعة الفرد بأمكانية التأثير على نفسه والبيئة المحيطة مما تجعل مواجهة متطلبات الحياة أكثر سهولة **(Schwarzer, 1994 : 40).**

ويفسر الباحث هذه النتيجة علـــى أن الطلبـــة الجـــامعيين الـــذين يتمتعـــون بالـــذكاء الشخصـــي والذي يكون تفكيرهم واسع وقادرين على معرفة نقاط قـــوتهم وضـــعفهم تكـــون لـــديهم كفـــاءة فكرية،لأن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمرون بها وكـــذلك الضـــغوط النفســـية والبيئيـــة التي تحيط بهم جعلتهم قادرين على الـــتحكم في ذاتهـــم وتطـــوير كفـــاءاتهم الشخصـــية والفكريـــة والتي تمكنهم من حل وإدارة وجودهم الخاص وتعلم كيفية التعلم.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال تحليل البيانات ومناقشتها استنتج ما يأتي:

1- تتمتع عينة البحث بذكاء شخصي عـــالٍ ورغبـــة في مواكبـــة التطـــور الـــذي يحـــدث في مجتمعنا ومهارتهم على مواجهة المشكلات والعمل على حلها.
2- يتمتع طلبة الجامعة بكفاءة فكرية ذات مســـتوى عـــالٍ يعـــود ذلـــك إلى التركيـــز علـــى المهارات التي يمتلكها الطلبة، وعلى حكمهم علـــى مـــا يســـتطيعون أداؤه مـــع مـــا يتـــوفر لديهم من مهارات.
3- إن طلبة الجامعة الذين يمتلكون ذكاء شخصي يتمتعون بالكفاءة الفكرية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:

1 - على التربويين تعزيز الذكاء الشخصي لدى طلبة الجامعة من خلال المناهج الدراسية، وعقد الندوات والمؤتمرات في الجامعات، ومن خلال تأكيد المهارة على حل المشكلات في جميع المجالات وجميع أنواعها.

2 - على الباحثين الإفادة من مقياس الكفاءة الفكريـــة الـــذي تم بنـــاءه علـــى وفـــق الخصـــائص السيكومترية، في أجراء البحوث اللاحقة.

المقترحات :

استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث فإن الباحث يقترح ما يأتي:

1- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحـــالي لمعرفـــة العلاقـــة بـــين الـــذكاء الشخصـــي والكفـــاءة الفكرية لدى الأيتام أو الأرامل.

2- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الكفاءة الفكرية بمتغيرات معرفية وديمغرافية أخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل الاتصال الاجتماعي والمستوى الثقافي.

المصادر والمراجع:

1) السطيحة، ابتسام حامد (2011)، الذكاء الشخصي بين ابو حطب وكاردنر، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) مصر، مج 22، ع 86، ص1-41.
2) كاردنر، هوارد (2004)، أطر العقل، ترجمة : محمد بلال الجيوسي، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

1) Anastasi, A & Urbina, S. (1997): (Psychological testing), 7th ed; New York; prentice-Hall .
2) Bloom, B. S. (1956) Taxonomy of Educational Objectives Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
3) Boeree,C.C.(2003): Personality Theories. ErikErikson Retrieved.
4) Chickering, A. W. (1969). Education and Identity. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
5) Chickering, A. W. and Reisser, A. (1993). Education and Identity (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
6) Evans, Forney, and Guido-DiBrito (1998): Student Development in College, Jossey-Bass: San Francisco, CA.
7) Gardner, H. (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Library of Congress Cataloging , New York: Basic Books.
8) Hacker, D. J. (1998): Metacognition: Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice (pp. 1–23).
9) Rodgers, R F. (1990). Recent theories and research underlying student development. In D. G. Creamer & Associates, College student development: Theory and practice for the 1990s (pp. 27-79). Alexandria, VA: American College Personnel Association.
10) Schwarazer, J. (1994): Self-Efficacy, thought control of action, washingtonc, Hemisphrere.
11) Thomas, R., & Chickering, A. W. (1984). Education and Identity revisited. Journal of College Student Personnel, 25, 392 – 399.

بعض الأنماط القيادية وعلاقتها بالتوافق النفسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس

دراسة ميدانية لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

Some leadership styles and their relationship to psychological compatibility from the point of view of faculty members at the University of Souk Ahras - A field study of the Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities

لعياضي عصام

جامعة محمد الشريف مساعدية- سوق أهراس/ الجزائر.

Layadi issam

i.layadi@univ-soukahras.dz

الملخص:

نهدف من خلال دراستنا إلى إبراز العلاقة بين بعض الأنماط القيادية (ديمقراطي، ديكتاتوري، حر) والتوافق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس،والتعرف على أبرز نمط يستخدمه أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس،وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي لعينة تتكون من 20 أستاذا بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية،حيث تم اختيارها بطريقة عمدية، وقد تم استخدام استمارة استبيانية على المفحوصين وأهم النتائج المتوصل إليها:* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديمقراطي-النمط الديكتاتوري-النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة - نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

كلمات مفتاحية: النمط الديمقراطي؛ النمط الديكتاتوري؛ النمط الحر؛ التوافق النفسي؛ الأستاذ الجامعي.

Abstract:

Through our study, we aim to highlight the relationship between some leadership styles (democratic and dictatorial free) and the psychological compatibility of faculty members at Souk Ahras University, and to identify the most prominent pattern used by faculty members at Souk Ahras University, and we have relied in our study on the descriptive and analytical approach of a sample consisting of 20 A professor at the Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities, as it was deliberately chosen, and a questionnaire was used on the subjects and the most important results reached: * There is a statistically significant relationship between the axis of the democratic pattern - the dictatorial pattern - the free pattern and the psychosocial compatibility from the point of view of the members Faculty of the University of Souk Ahras.

Keywords: Democratic Style; Dictatorial style; Free pattern; Psychological compatibility; University professor.

مقدّمة

تعتبر عملية التفاعل بين الأشخاص أمرا ذو أهمية بالغة، حيث أن فهم صفاتهم وأفعالهم يمكننا من التعرف على كيفية التعامل معهم، وهذا ما يمكن من إدراك ما يؤثر في داخلهم ويجعلهم يغيرون سلوكهم وانطباعاتهم، وهذا ما يظهر قدرة التأثير والتأثر مابين الشخص الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون طاعته وولاءه، هذا ما يمكنه من قيادتهم بدون إلزام قانوني، من أجل تحقيق أهداف معينة ومشتركة.

فالقيادة هي عملية ديناميكية، تعبر عن العلاقة التفاعلية بين القائد ومرؤوسيه أو تابعيه، إذ يمكن التأثير في سلوك المرؤوسين تأثيرا مباشر، إذا توافرت القناعة والفهم والإدراك للقائد من قبل المرؤوسين، كما يمكن للمرؤوسين من تقديم المعلومات الضرورية للقرارات، ولذلك فإن القيادة عملية تواصل وتفاعل متواصل ومتغير حسب الموقف والظروف (**سهيلة عباس،2004، ص 12).**

وتعتبر القيادة في المجال الرياضي شكل من أشكال القيادة، يعتبر القائد فيها أهم عنصر وجوهر تلك العملية وواضع فلسفتها وطريقها، من خلال توظيف قدراته ومعارفه وخبراته والقدرة على التأثير في الآخرين باستخدام الوسائل والطرق الذكية لبلوغ الأهداف.

وقد تختلف القيادة من جماعة لأخرى وفقا للمواقف والظروف التي يعيش بها الأفراد بالوسط الرياضي، وعليه وجب وجود أساليب قيادية متعددة ومتنوعة تمكن من السيطرة والضبط في الآخرين من أجل الطاعة والانصياع للأوامر والعمل على تأديتها.

وباعتبار حصة التربية البدنية والرياضية حصة ترفيهية تعليمية بحتة ويعمل فيها أستاذ التربية البدنية كقائد للمجموعة والمتكونة من التلاميذ،وجب عليه استعمال أساليب قيادية (ديمقراطي،فوضوي،ديكتاتوري) في

التعامل تمكنه من القدرة على التأثير في تلك المجموعة إذ لابد له من العمل على خلق جو من التفاهم والتعاون،وزرع الثقة المتبادلة بينه وبينهم،في حين أن سوء التفاهم وتوتر العلاقات السائدة يؤثر سلبا على الجميع،وهذا ما يؤدي إلى الشعور بعدم التوافق النفسي وعدم الرضا،وكثرة الشكاوي والغيابات والتهرب من العمل ككل.

وسنحاول في هذه الدراسة معرفة العلاقة بين بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية من خلال طرح التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس؟

وللإجابة على هذا التساؤل نطرح التساؤلات الجزئية التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس ؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

أهداف الدراسة:

- التعرف على الأنماط القيادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.
- التعرف على التوافق النفسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.
- التعرف على العلاقة بين النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.
- التعرف على العلاقة بين النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.
- التعرف على العلاقة بين النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يوضح الظاهرة موضع الدراسة ويحللها بهدف معرفة نقاط القوة والضعف.

أولا: الجانب النظري

1- القيادة وأنماطها

أ. **تعريف القيادة** في اللغة: (قاد) الدابة قَوداً، وقِيادةً: مشي أمامها آخذاً بمِقوَدِها، (اقتاد) الدابة: قادها. (انقاد): خضع وذل. (القائد):من يقود الجيش، والقائد: من يقود فرقة موسيقية أو نحوها (**معجم اللغة العربية، 2001، 519).**

القيادة تعتبر بأنها قوة التأثير على الآخرين لتوجيه جهودهم نحو تحقيق أهداف الجماعة" (**السواط،2007، ص 230).**

والقيادة مهارة اتصالية وسلوكية عالية يقوم الفرد القائد بالمساعدة في بلوغ الأهـــداف الـــتي تنشـــدها الجماعة، وكلما تمكن ذلك القائد من توحيد أهداف الجماعة والمنظمة مع بعضهما الـــبعض، أصـــبحت أهدافه أسهل في التحقيق (**حسن الشيخ، 2008، ص155)** .

وتعد القيادة عنصرا حيويا في حياة واستمرار المنظمات، والقيادة هي قمة التنظيم الإداري والقائد هو المسؤول عن التوجيه والتنسيق بين كافة العناصر الإنتاجية ومسؤول أيضا عن تحقيق أهداف المنظمة من خلال قيادة الآخرين فهو أساس فعالية القيادة.

ويمكن تلخيص أهمية القيادة في النقاط التالية: (**نواف كنعان، 1999، ص98)**:

- بدون قيادة لا يستطيع المدير تحويل الأهداف إلى نتائج.

- بدون قيادة تصبح كل العناصر الإنتاجية عديمة الفعالية والتأثير.

- بدون القيادة يصعب على المنظمة التعامل مع متغيرات البيئة الخارجية والتي تؤثر بطريق مباشر أو غير مباشر في تحقيق المنظمة لأهدافها المرسومة.

- إن تصرفات القائد وسلوكه هي التي تحفز الأفراد وتدفعهم إلى تحقيق أهداف المنظمة.

فالقائد هو الشخص الذي يوجه ويرشد الآخرين، وهو صاحب القدرة على الـــتأثير عليهم، وهو الشخص القادر على التأثير في الجماعة، والذي يسخر طاقاته للمساهمة في توجيه الجماعة وفي تقدمها **(بلال خلف السكارنه، 2010، ص 43).**

- **ج. خصائص القائد الرياضي:**

سنتطرق إلى إبراز السمات والخصائص التي يتصف بها القادة الأكفاء أو المديرين الناجحين، وهي تختلف من قائد إلى آخر ولعل من أهمها ما يلي: **(عبد الرحمان العيسوي، 1998، ص. ص. 131. 133)**

- القدرة على تحمل المسؤولية.

- القدرة على فهم مختلف الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في المجتمع.

- القدرة على فهم طبيعة التغيير وضروراته.

- القدرة على سرعة البت في الأمور واتخاذ القرارات الصائبة.

- القدرة على التأثير في الجماعة التي يتولى قيادتها، وتوجيه السلوك نحو الأهداف المرغوبة.

-القدرة على الاستفادة من خبرات جميع العاملين في المؤسسة.

-الإيمان بالعدالة والإنصاف والمساواة في الحقوق والواجبات.

- القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر،والمعاملة الحسنة للأفراد.

-القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها والعمل على تفاديها.

- أن يكون من أهداف تطوير المهارات الإنسانية للعاملين معه.

-القدرة على حسن توزيع الأعمال والمهام على الأفراد بالمؤسسة.

- القدرة على تحقيق التعاون بين جميع الفئات العاملة معه.

2-الأنماط القيادية:

وتتضمن الأساليب القيادية كلا من القيادة الديمقراطية والقيادة الأوتوقراطية والقيادة الفوضوية.

أ- النمط الديمقـــراطي

ويكون القائد الديمقراطي عضوا في الفريق،ويشعر الآخرين بذلك ويتلقى أفكارهم ومقترحاتهم وينظر إليها بالتقدير والاحترام (**حليم المنيري، عصام بدوي، 1992،ص 240-241).**

فالقائد الديمقراطي هو ذلك القائد الذي يعمل على تنمية الجهود التعاونية وخلق روح العمل الجماعية بينه وبين مرؤوسيه وموظفيه (**ناصر محمد العديلي، 1992، ص 132).**

في هذا النمط تقوم القيادة على أساس الثقة والتراهة والانفتاح ويشار إليها عادة بالقيادة الاستشـــارية أو المشاركة،حيث أن القائد يتفاعل مع أفراد الجماعة ويعمل على أساس تشاركي ويشجع إتحاد القـــرارات على أساس جماعي،فالقائد في هذا النمط يكون أكثر فاعلية من الـــنمط الســـابق،لأنه يتـــيح ا لمجـــال لاستخدام أفكار وخبرات المرؤوسين والتواصل إلى قرار جماعي وبهذا يضمن قدرا جيدا من الاســـتجابة الجماعية للعاملين مع القرارات الصادرة لأ نهم شاركوا فيها (**نجم عبود نجم،2011، ص 88).**

ب- النمط الأوتوقـــــراطي

إن الأصل اليوناني لكلمة أوتوقراطي Autocratic هو الكلمة اليونانية Auto-kracritic التي تعني حكم الفرد الواحد،فالقيادة الأوتوقراطية هي التي يملك فيها القائد سلوكا تسلطيا ويتخذ من خلاله القرارات بنفسه دون مشاركة الآخرين،وهذا يعني أن القائد وحده الذي يحدد المشكلة ،ويضع لها الحلول

ويختار أحدها، وبعد ذلك يقوم بإبلاغ القرار إلى مرؤوسيه،ويركز اهتمامه على إصدار الأوامر والتعليمات وإنجاز العمل بالشكل الدقيق (**عبد الرحمان السيار، 2014، ص 46**).

تتركز السلطة في ظل هذا الأسلوب القيادي، في يد القائد وحده، فهو الذي يتخذ القرارات بنفسه دون أن يشرك مرؤوسيه، وهو الذي ينضم أعمال الأفراد الذين يعملون تحت قيادته، ومن هنا فإن القائد يهتم بضمان طاعة الأفراد وليس للأفراد حرية في اختيار العمل أو المناقشة أو إبداء الرأي (**سيد صبحي، 1988، ص 119**).

ج- النمط الفوضوي:

يعتمد هذا النمط على ترك الحرية التامة للمرؤوسين في تحديد خططهم ووضعها موضع التنفيذ، واتخاذ القرارات المتعلقة بذلك، بحيث يقوم القائد بإعطاء التوجيهات والتعليمات تاركا حرية التصرف واتخاذ القرارات،دون أي نوع من التقويم أو المتابعة لأداء المرؤوسين.كما أن القائد يتبع سياسة الباب المفتوح، في الاتصالات، فالقائد الذي يتبع هذا النمط من القيادة يرى أن أسلوب الحرية في الإدارة لن يكون مجديا إلا إذا سهل لمرؤوسيه سبل الاتصال به لتوضيح الآراء والأفكار التي تلتبس عليهم (**كمال برباوي، 2013، ص 148**).

3- التوافق النفسي:

أ.تعريف التوافق: هو قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما في ذلك ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته (**رمضان محمد القذافي، 1998، ص 109**).

كما يعتبر عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، ويتم فيها إنجاز أعمال معينة لتحقيق أهداف، إشباع حاجات، ومواجهة العوائق والصعوبات وتخفيف التهديدات واحتواء الأزمات والسيطرة عليها، بأساليب ترضى الفرد ويقبلها المجتمع الذي يعيش فيه (**سناء محمد، سليمان، 2000، ص 21**).

ب.معـــــايير التوافق النفسي: أشار لازاروس Lazaros إلى عدد من المعايير الأساسية للتوافق النفسي على النحو التالي:

- الراحة النفسية: فهو يرى أن الشخص غير المرتاح من الناحية النفسية أي في حالات الاكتئاب والانقباض الاكتئاب والانقباض والقلق الحاد، لا يمكن أن يحقق توافقاً.

- **الكفاءة في العـــمل:** بمعنى أن الشخص الذي يعاني من سوء التوافق، نقل كفاءته الدراسي الإنتاجية، ويعجز أيضاً على استغلال استعداداته ومهاراته، أمـــا إذا كان طالبا، فيقل مستواه.

- **الأعراض الجسمية:** في بعض الأحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التوافق هو ما يظهر في شكل أعراض جسمية مرضية (**بلحاج، فروجة، 2001، ص 117).**

- **التقبل الاجتماعي:** ويرى أن الفرد يستطيع أن يحقق التقبل الاجتماعي عن طريق سلوكه الذي يسلكه، وتقره الجماعة التي يعيش معها ويرضى عنه المجتمع الذي ينتمي إليه.

ثانيا: الجانب التطبيقي:

1.الإجراءات الميدانية للدراسة:

1.1- **خصائص عينة البحث:**

✓ **السن:**

الجدول رقم (01): يبين متغير السن لدى عينة الدراسة

السن	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 40 سنة	10	50
أكثر من 40 سنة	10	50
المجموع	20	100

المصدر:إعداد الباحث.

التحليل: يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن متغير السن لعينة الدراسة كانت متكافئة بالنسبة للأساتذة أقل من 40.

✓ **المؤهل العلمي:**

الجدول رقم (02) : يبين متغير الجنس لدى عينة الدراسة

المؤهل العلمي	التكرار	**النسبة المئوية**
دكتوراه	18	90
ماجستير	02	10
المجوع	20	100

المصدر: إعداد الباحث.

التحليل:يتضح من الجدول رقم (02) أن نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه بلغت 90% في حين الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير قدرت ب 10%وعليه الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه أكبر.

✓ **سنوات الخبرة:**

الجدول رقم (03) : يبين متغير سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1-5 سنوات	03	15
5-10 سنوات	12	60
10 سنوات فأكثر	05	25
المجوع	20	100

المصدر: إعداد الباحث

التحليل:يتضح من الجدول رقم (03) أن سنوات الخبرة لعينة الدراسة كانت بالنسبة للأساتذة الذين لديهم 5- 10 سنوات بنسبة 60%

2.1- الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية المنعرج الهام لطالب العلم باعتبارها النواة التي تقوم عليها أي دراسة في مجال البحث العلمي وكونها أيضا تقوم على عدة عناصر خاصة المتعلقة بتحديد متغيرات الدراسة وصياغة الفرضيات والتحقق من مدى صلاحية الأداة المستعملة.

وعليه قام الباحث بإجراء دراستين استطلاعيتين:

1.2.1- الدراسة الأولى:

وكان الهدف منها جمع المعلومات والبيانات الخاصة بمجتمع الدراسة ومعلومات عن العينة، من خلال المقابلة التي أجريت مع مدير معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس، وتم من خلالها:

- الوقوف على العراقيل والصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية.
- التعرف على طريقة عمل أساتذة التربية البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس.
- التطرق إلى أهم الأنماط القيادية التي يستخدمها أساتذة التربية البدنية والرياضية.

2.2.1 - الدراسة الاستطلاعية الثانية:

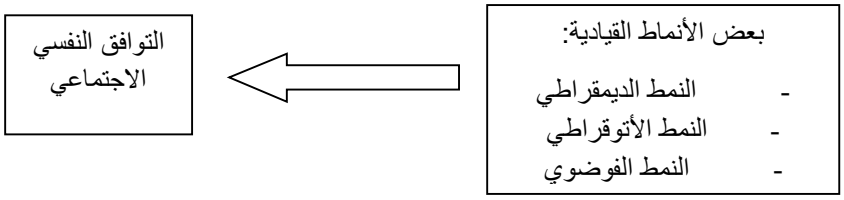
حيث حاولنا من خلالها إلى بناء فقرات الاستبيان وفق أهداف الدراسة، ومن ثم قام بتجريب أداة الدراسة بعد التحقق من صحتها وإخضاعها للشروط العلمية.

3.1-متغيرات الدراسة:

- أ- المتغير المستقل: هو الذي يؤثر في العلاقة القائمة بين المتغيرين ولا يتأثر بها، وفي هذا البحث "بعض الأنماط القيادية.
- ب- المتغير التابع: هو الذي يتأثر بالعلاقة القائمة بين المتغيرين ولا يؤثر فيها، وفي هذا البحث هو التوافق النفسي الاجتماعي.

الشكل رقم (01) : يوضح متغيرات الدراسة.

المتغير المستقل المتغير التابع



المصدر: إعداد الباحث

4.1- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس، والبالغ عددهم20 أستاذا.

5.1-عينة البحث: تم اختيار العينة بطريقة عمدية.

6.1-حدود الدراسة:

1.6.1- المجال المكانـــــي: تمت هذه الدراسة على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية –سوق أهراس.

2.6.1-المجال الزمني: تم الشروع في هذا البحث بداية شهر جانفي، أما الاستبيان بدأ تحضيره في شهر أفريل.

وتم توزيع الاستبيان في الفترة الممتدة ما بين* 2019-04-25 * إلى * 2019-05-06 *

فيما تم تحليل و فرز النتائج من 2019-05-07 * إلى * 2019-05-12*

7.1- أدوات جمع البيانات والمعلومات:

قام الباحث بالاعتماد على الاستبيان بعد قيامه بالدراسة الاستطلاعية، حيث رأى بأنه الأداة الأكثر ملائمة في هذه الدراسة.

وبعد الاطلاع على استبيانات عديدة لدراسات سابقة والاقتباس من بعضها.

وقد تكون الاستبيان في النهاية من ثلاث أقسام:

القسم الأول: ويعبر عن البيانات والمعلومات الشخصية لعينة البحث والتي اشتملت على (03) عناصر تمثلت في"السن، المؤهل العلمي سنوات الخبرة".

القسم الثاني: بعض الأنماط القيادية: وتكون من (20) عبارة.

القسم الثالث: التوافق النفسي الاجتماعي: وتكون من (19) عبارات.

❖ **درجات الاستبيان:**

يشمل الاستبيان على 05 درجات: 1/ 2/ 3/ 4/ 5.

- حساب الخصائص السيكومترية للأداة:

1.8.1- صدق الأداة:

أ- الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض أداة البحث(الاستبيان) في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذو الخبرة في مجالات البحث العلمي ومن المؤهلين في مجال موضوع الدراسة للحكم عليها.

وطلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي في مدى وضوح عبارات أداة الدراسة ومدى انتمائها للمحور الذي تنتمي إليه ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله،وكذلك إضافة أو تعديل أي عبارة من العبارات وفي ضوء التوجيهات التي أبدها المحكمون،قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين سواء كان بتعديل الصياغة أو حذف بعض العبارات بعد تحديد مواضيع الالتباس فيها أو إضافة عبارة جديدة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة،تم استخدام معامل بيرسون للتأكد من الصدق البنائي والاتساق الداخلي وتحديد مدى التجانس الداخلي لها،والجدول رقم(04) يوضح ذلك:

ب.1- الاتساق الداخلي بين عبارات محور النمط الديمقراطي والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا المحور.

جدول رقم (04): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النمط الديمقراطي والدرجة الكلية لفقراته.

محتوى العبارة	الارتباط:	الدلالة:
أشارك التلاميذ في عملية اتخاذ القرارات	0.900	0.00

أشجع الأساتذة على التعبير عن مشاكلهم في العمل	0.924	0.00
أتيح لنفسي فرصة عرض أرائي في حل مشاكل المؤسسة	0.914	0.00
أشجع على عقد اللقاءات الدورية مع الأساتذة	0.946	0.00
أحضى باحترام الجميع ويعتبرونني قدوة	0.914	0.00
لا أمانع في تفويض حصتي التدريسية إلى أستاذ أخر	0.873	0.00
لدي مرونة في التعامل مع زملائي في العمل	0.865	0.00

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار19.

الجدول يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النمط الديمقراطي الدرجة الكلية لفقراته حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.865-0.946) حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01-0.05) وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

ب.2- الاتساق الداخلي بين عبارات محور النمط الديكتاتوري والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا المحور.

جدول رقم (05): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النمط الديكتاتوري والدرجة الكلية لفقراته.

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار19

محتوى العبارة	م الارتباط	الدلالة
أتميز بالحزم الشديد والتحديد الدقيق لواجبات العمل	0.870	0.00
أعمل على دراسة القرارات ثم أصدرها بشكل فردي	0.828	0.00
أعتبر أن تبادل الآراء مضيعة للوقت	0.826	0.00
أحرص على أن أكون المتكلم نيابة عن كل الأساتذة	0.845	0.00

أفرض على التلاميذ التعليمات والأوامر في حصة التربية البدنية والرياضية دون مراعاة شعورهم	0.828	0.00
لا أدع فرصة المناقشة مع التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية	0.913	0.00
أسعى لتحقيق جميع أهدافي وفقا لصلاحياتي الشخصية	0.874	0.00

الجدول يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النمط الديكتاتوري والدرجة الكلية لفقراته حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.826-0.913)، حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01-0.05) وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

ب.3- الاتساق الداخلي بين عبارات محور النمط الحر والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا المحور.

جدول رقم (06): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النمط الحر والدرجة الكلية لفقراته

محتوى العبارة	الارتباط	الدلالة
أترك الحرية التامة للتلاميذ في اختيار النشاط الذي يفضلونه	0.767	0.00
أتساهل مع التلاميذ عند تقصيرهم في تأدية ما طلبت منهم	0.856	0.00
لا أحب تطبيق الأنظمة والقوانين داخل المؤسسة	9.958	0.00
لدي الحرية في إبداء رأيي عند مواجهة مختلف المواقف	0.954	0.00
أمنح كل الصلاحيات للتلاميذ فيما يحبون فعله أو تركه	0.927	0.00
أتسامح مع التلاميذ عند خروجهم من حصة التربية البدنية والرياضية	0.968	0.00

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار 19

الجدول يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور النمط الحر والدرجة الكلية لفقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0.767-0.968) حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01-0.05) وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

ب.4- الاتساق الداخلي بين عبارات محور التوافق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية المتحصل عليها في هذا المحور

جدول رقم (07): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور التوافق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته.

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار 19

محتوى العبارة	الارتباط	الدلالة
لدي القدرة على ضبط النفس.	0.912	0.00
أستمتع بعملية التدريس.	0.900	0.00
أشعر بضيق عندما يكون أدائي ضعيف.	0.947	0.00
أشعر بحساسية نحو أستاذي.	0.649	0.00
لدي ثقة كبيرة في القدرة على قيادة الآخرين.	0.937	0.00
أكون سعيداً عندما ألعب بمفردي.	0.954	0.00
أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخص متأثر بالآخرين.	0.787	0.00
أتقبل تحمل المسؤولية.	0.806	0.00
أشعر بالاستمتاع كلما زاد أهمية حصة نشاط التربية البدنية والرياضية	0.956	0.00
أتقبل حصة نشاط التربية البدنية والرياضية بسهولة.	0.903	0.00
ينتابني القلق ويصعب العودة إلى الحالة الطبيعية عند حدوث أشياء غير متوقعة في حصة التربية البدنية والرياضية.	0.939	0.00

في استطاعتي أداء أنشطة حصة التربية البدنية والرياضية بشدة عالية.	0.954	0.00
أتعامل مع المنافسين من التلاميذ بروح رياضية.	0.950	0.00
يقلقني ما يعتقده الآخرين نحوي.	0.946	0.00
ألقي اللوم على الآخرين عند فشلي.	0.956	0.00
أنتظر حصة نشاط التربية البدنية والرياضية بشوق كبير.	0.947	0.00
يسهل إثارتي في مواقف الأداء الصعبة.	0.897	0.00
أميل إلى عدم بدء الحديث مع الآخرين.	0.714	0.00
يصعب علي مجاراة خشونة زملائي في حصة التربية البدنية والرياضية	0.681	0.00

الجدول يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور التوافق النفسي الاجتماعي والدرجة الكلية لفقراته حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0.681-0.956) حيث تعتبر دالة عند مستوى دلالة (0.01-0.05) وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

9.1 ثبات الأداة:يعتبر من الأمور المهمة لمعرفة مدى صلاحية أي اختبار أو استبيان،كما تساعد الباحث من الحصول على نفس النتائج عند إعادة الاختبار،وهي تعني"التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة".بعد عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين،قام الباحث بقياس ثباته باستعمال معامل كرونباخ ألفا.

1.9.1- طريقة ألفا كرونباخ (cronbach's alpha coefficient)

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان،حيث تحصل على قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبيان،وللاستبيان ككل،والجدول رقم(08) يوضح ذلك:

جدول رقم(08) : يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ

محاور الاستبيان	عدد الفقرات	كرونباخα
النمط الديمقراطي	07	0.956
النمط الديكتاتوري	07	0.920

النمط الحر	06	0.953
التوافق النفسي الاجتماعي	19	0.983

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار19

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل محور،حيث تراوحت 0.983-0.920 وهو معامل ثبات مرتفع،وعليه يكون الاستبيان قبلا للتوزيع،كما يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات أداة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة النتائج.

2.9.1 - طريقة التجزئة النصفية:(split half méthode)

قام الباحث بقياس عامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة الدراسة،حيث تم تجزئة الاستبيان إلى نصفين (العبارات ذات الأرقام الفردية،والعبارات ذات الأرقام الزوجية)،ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجة الأسئلة الزوجية،وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون.

الجدول رقم(09) : يوضح التجزئة النصفية لعبرات الاستبيان

محاور الاستبيان	عدد العبارات	التجزئة النصفية	معامل الثبات	معامل الارتباط سبيرمان براون
النمط الديمقراطي	07	4 3	0.944 0.862	0.929
النمط الديكتاتوري	07	4 3	0.867 0.875	0.911
النمط الحر	06	3 3	0.850 0.954	0.936
التوافق النفسي	19	10	0.964	0.991

الاجتماعي		9	0.967	

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار 19

يتضح من الجدول السابق أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاستبيان وقد تراوحت 0.911-0.991 كما أن معامل الثبات لنصفي الاستبيان كان عاليا، حيث قدر ب"0.850-0.964 بالنسبة للنصف الأول و0.862-0.967 بالنسبة للنصف الثاني، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات،تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

10.1- الأساليب الإحصائية:

استعمل الباحث البرنامج الإحصائي spss (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار19) واعتمد على التقنيات الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات لوصف العينة.
- الانحراف المعياري لقياس مدى اتفاق وعدم التشتت.
-المتوسط الحسابي.
- معامل الثبات كرونباخ (لقياس ثبات فقرات الاستبيان).
- اختبار t-test لإيجاد الفروق بين متوسطات فئتين.
- تحليل التباين الأحادي (one wayanova) لإيجاد الفروق بين متوسطات عدة فئات.
- معامل الارتباط بيرسون للبحث لقياس صدق الاتساق الداخلي.

عرض ومناقشة النتائج

1- الإجابة على السؤال الأول:هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين محور النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي والنتائج محصل عليها في الجدول(10)

جدول رقم (10): يبين معاملات الارتباط بين النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس

النمط الديمقراطي	التوافق النفسي الاجتماعي	علاقة النمط الديمقراطي بتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس
**0.970	1	معامل الارتباط بيرسون" النمط الديمقراطي "
0.000	_ _ _ _ _	قيمة الدلالة
20	20	حجم العينة
1	**0.970	معامل الارتباط بيرسون"التوافقالنفسي الاجتماعي "
_ _ _ _ _	0.000	قيمة الدلالة
20	20	حجم العينة

** **دالة عند مستوى دلالة 0.01**

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار 19

من خلال الجدول (10) يتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر هيئة التدريس عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ ،حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين محور النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر هيئة التدريس 0.970،وبلغت قيمة الدلالة 0.000 بمعنى(أقل من 0.05).

2-الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين محور النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي والنتائج محصل عليها في الجدول(11).

جدول رقم (11): يبين معاملات الارتباط بين النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس

النمط الديكتاتوري	التوافق النفسي الاجتماعي	علاقة النمط الديكتاتوري بتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس

معامل الارتباط بيرسون" النمط الديكتاتوري"	1	**0.971
قيمة الدلالة	_ _ _ _ _	0.000
حجم العينة	20	20
معامل الارتباط بيرسون "التوافق النفسي الاجتماعي "	**0.971	1
قيمة الدلالة	0.000	_ _ _ _ _
حجم العينة	20	20

** دالة عند مستوى دلالة **0.01**

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الاصدار 19

من خلال الجدول(11) يتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ ،حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين محور النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 0.971،وبلغت قيمة الدلالة 0.000 بمعنى(أقل من 0.05).

3- الإجابة على السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين محور النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي والنتائج محصل عليها في الجدول (12):

جدول رقم (12): يبين معاملات الارتباط بين النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس

علاقة النمط الحر بتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية	التوافق النفسي الاجتماعي	النمط الحر
معامل الارتباط بيرسون" النمط الحر"	1	**0.974
قيمة الدلالة	_ _ _ _ _	0.000

20	20	حجم العينة
1	**0.974	معامل الارتباط بيرسون" التوافق النفسي الاجتماعي "
_ _ _ _ _	0.000	قيمة الدلالة
20	20	حجم العينة

** دالة عند مستوى دلالة **0.01**

المصدر: إعداد الباحث

من خلال الجدول (12) يتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ ،حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين محور النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 0.974، وبلغت قيمة الدلالة 0.000 بمعنى (أقل من 0.05).

4- الإجابة على الفرضية العامة:هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين محور بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي والنتائج محصل عليها في الجدول (13)

جدول رقم (13): يبين معاملات الارتباط بين بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس

بعض الأنماط القيادية	التوافق النفسي الاجتماعي	علاقة بعض الأنماط القيادية بتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس
**0.985	1	معامل الارتباط بيرسون "بعض الأنماط القيادية "
0.000	----------	قيمة الدلالة

20	20	حجم العينة
1	0.985**	معامل الارتباط بيرسون "بعض الأنماط القيادية "
----	0.00	قيمة الدلالة
20	20	حجم العينة

** دالة عند مستوى دلالة **0.01**

المصدر: البرنامج الإحصائي spss، الإصدار 19

من خلال الجدول (13) يتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين محور بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين محور بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس 0.985، وبلغت قيمة الدلالة 0.000 بمعنى (أقل من 0.05).

الخاتمة:

من خلال ما سبق ذكره، يتضح أن بعض الأنماط القيادية (الديمقراطي، الديكتاتوري، الحر) لدى أعضاء هيئة التدريس لها علاقة بالتوافق النفسي،حيث أن شكل النمط القيادي له تأثير في بناء شخصية الأستاذ،كلها عوامل تساهم في التوافق النفسي من حب الآخرين والتعاون وزرع روح العمل من جهة وضبط سلوك الأفراد الآخرين والتأثير عليها من جهة أخرى،وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج نلخصها على النحو الآتي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديمقراطي والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الديكتاتوري والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين محور النمط الحر والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض الأنماط القيادية والتوافق النفسي الاجتماعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوق أهراس.

أهم الاقتراحات:

- ضرورة اتباع أسلوب قيادي كنموذج تقوم عليه قيادة الحصص لدى أعضاء هيئة التدريس وبالتحديد الأسلوب القيادي الديمقراطي،باعتباره الأمثل.

- العمل على إقامة دورات تدريبات قيادية تحت إشراف الخبراء والمختصين في مجال القيادة.

- الاهتمام بتطوير الأساتذة الجامعيين من جانب قيادة الحصة والتحكم فيها.

- ضرورة أن يكون الأستاذ الجامعي قائدا يمتلك شخصية تمتاز بالتوافق النفسي.

المصادر والمراجع:

1) سهلية عباس (2004)، القيادة الابتكارية والأداء المتميز حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري، ط1، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

2) معجم اللغة العربية (2001)، المعجم الوجيز، القاهرة، طبعة وزارة التربية والتعليم.

3) السواط، طلق (2007)، الإدارة العامة المفاهيم- الوظائف-الأنشطة، جدة، دار حاف للنشر والتوزيع.

4) حسن، الشيخ (2008)، السلوك الإداري، الطبعة،1، الإسكندرية، مصر، مكتبة الوفاء القانونية.

5) نواف،كنعان (1999)، القيادة الإداري، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

6) بلال، خلف السكارنه (2010)، القيادة الإدارية الفعالة.الطبعة،1عمان، الأردن، دار المسيرة.

7) عبد الرحمان، العيسوي (1998)، الكفاءة الإدارية، الإسكندرية، مصر، الدار الجامعية.

8) حليم، المنيري/ عصام، بدوي (1992)، الإدارة في الميدان الرياضي، ج1، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

9) ناصر، محمد العديلي (1992)، السلوك الإنساني والتنظيمي في الإدارة، السعودية، معهد الإدارة العامة.

10)جم عبود، نجم (2011)، القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين، الطبعة الأولى، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

11)عبد الرحمن، سيار (2014)، القيادة الفعالة، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
12)السيد، صبحي (1988)، تصرفات سلوكية، ط 2، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي.
13)القذافي، رمضان محمد (1998)، .الصحة النفسية والتوافق، ط.3، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
14)محمد، سلىمان سناء (2000)، التوافق الزواجي واستقرار الأسرة من منظور إسلامي نفسي اجتماعي. الطبعة1، مصر، عالم الكتب السلسلة، ثقافة سيكولوجية للجميع.

المجلّات والدوريات والصحف:

1) كمال، برباوي (2013، ديسمبر)، دور الأنماط القيادية والمتغيرات الشخصية للأفراد في التغيير التنظيمي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد الرابع.

رسائل الماجستير والدكتوراه:

1) بلحاج، فروجة (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقتها بالدافعىة للتعلم لدى جامعة تىزيوزو، الجزائر، المراهق المتمدرس في التعلىم الثانوي، مذكرة تخرج لنىل شهادة ماجستىر (غىر منشورة، علم النفس وعلوم التربية، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الانسانية، تيزي وزو، الجزائر).

الشجاعة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة

Moral Courage in University Undergraduates

م. صلاح عدنان ناصر الكرادي

جامعة واسط / كلية التربية الأساسية

Salah A. Nasser

salahadnan@uowasit.edu.iq

الملخص:

إن الاهتمام بمفهوم الشجاعة الأخلاقية يعود إلى عصور فلسفية قديمة، كما أوضحت مجموعة من الدراسات النفسية وجود علاقة إيجابية بين ضعف الشجاعة الأخلاقية وضعف التمكين النفسي، كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود علاقة إيجابية بين الشجاعة الأخلاقية والحب والاحترام والاهتمام بسلامة الآخرين.

وبناءً على ما سبق استهدف البحث :

1. قياس الشجاعة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة.
2. المقارنة في الشجاعة الأخلاقية وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس الشجاعة الأخلاقية، وبعد التأكد من سلامة الخصائص السيكومترية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث التطبيقية والبالغة (440) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ومن أربع كليات في جامعة بغداد، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1. يتصف طلبة الجامعة بالشجاعة الأخلاقية.
2. لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الفاعلية الأخلاقية وتعدد القيم والأهداف الأخلاقية، في حين تفوق الذكور على الإناث في بُعد تحمل التهديدات وعدم الإذعان.

وفي ضوء نتائج البحث وضع الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

Abstract:

The interest in the concept of moral courage dates back to ancient philosophical times. Certain psychological studies have shown a positive relationship between weak moral courage and weak psychological empowerment. Other studies signalled a positive relationship between moral courage on one hand and love, respect, and the care of the others safety the other hand. Based on the above, the current research aims at;

1. Measuring the moral courage in university undergraduates.

2. Comparing moral courage according to gender variable (male - female).

To achieve the objectives of the research, the researcher designed the Moral Courage Scale. Following the verification of the psychometric property reliability, the researcher applied the scale to 440 undergraduates randomly sampled from four faculties at University of Baghdad. After statistically processing the test data, the research reached the following;

1. University undergraduates have moral courage.

2. There are no male-female differences in moral effectiveness and multiple ethical values and goals, as males outperform females in the dimension of threats and non-obedience.

In the light of these results, the researcher formulated several proposals and recommendations.

المقدمة:

لقد تعرض المجتمع العراقي إلى الكثير من الضغوط النفسية والاقتصادية والاجتماعية والإرهابية، وبالتالي فإن مواجهة تلك الضغوط يحتاج إلى الشجاعة الأخلاقية، إذ إن ضعف الشجاعة الأخلاقية لدى الشعب العراقي يؤدي إلى ضعف مناصرة المظلومين والمحرومين وإلى استمرار الشخصيات غير النزيهة بسرقة المال العام واستمرار الإرهاب بأشكاله كافة.

كما أوضحت دراسة دال كاسون وآخرين (Dal Cason & et.al, 2020) وجود علاقة إيجابية بين ضعف الشجاعة الأخلاقية وعدم تدخل الفرد لمنع سلوك التنمر الذي يتعرض له الآخرين **Dal (Cason) &et.al, 2020, p. 1)** ، وأشارت دراسة كوشميهر وآخرين (Khoshmehr& et.al, 2020) إلى وجود علاقة إيجابية بين ضعف الشجاعة الأخلاقية، وضعف التمكين النفسي وبمعنى آخر أن ضعف القدرة على التعامل مع الضغوط يرتبط إيجابيا مع ضعف الشجاعة الأخلاقية **Khoshmehr&) (et.al, 2020, p. 1)**، وتوصلت دراسة هالمبرجر وآخرين (Halmburger & et .al, 2014) إلى

أن الغضب يحدث بسبب انتهاك فردا ما لقاعدة أخلاقية أو مبدأ أخلاقيا، وبمعنى آخر فإن الغضب يحفز ويسهل الشجاعة الأخلاقية (**Halmburger& et.al, 2014, p. 39**)، وأشارت دراسة كيزر وآخرين (**Kayser & et.al, 2010**) إلى عدم وجود علاقة بين الشجاعة الأخلاقية وحالة المزاج سواء كان إيجابيا أو سلبيا (**Kayser & et. al, 2010, p. 1136**) ، وأشارت دراسة بوميرت وآخرين (Baumert & et. al, 2013) إلى وجود علاقة سلبية بين الشجاعة الأخلاقية وفك الارتباط الأخلاقي (**Baumert & et. al, 2013, p. 1061**) .

وتتجلى مشكلة البحث الحالي بمحاولة علمية أكاديمية للإجابة عن التساؤل الآتي، هل يتصف طلبة الجامعة بالشجاعة الأخلاقية ؟ فضلا عن تساؤلات أخرى تم أثارتها في هذا البحث.

إن الاهتمام بمفهوم الشجاعة الأخلاقية يعود إلى عصور فلسفية قديمة، إذ أشار منسيوس (Mencius) قبل (2000 ق.م) إلى الجانب الأخلاقي للشجاعة وعدها مكون أساس (**Amos &Klimoski, 2014, p. 114**)

وتوصلت دراسة ساديكسل وآخرين (Sadooghiasl & et. al, 2016) إلى وجود علاقة إيجابية بين الشجاعة الأخلاقية والحب والاحترام والاهتمام بسلامة الآخرين (**Sadooghiasl& et. al, 2016, p. 7**)، كما أشارت دراسة جودوين وآخرين (Goodwin & et.al, 2020) إلى وجود علاقة إيجابية بين الشجاعة الأخلاقية والنوايا الحسنة (**Goodwin & et.al, 2020, p. 1**) ، كما أشارت دراسة بوراشي وآخرين (Borracci & et. al, 2020) إلى وجود علاقة ضعيفة بين الشجاعة الأخلاقية والمرغوبية الاجتماعية (**Borracci & et. al, 2020, p. p. 1. 2**) ، بينما أكدت دراسة جالاجر (Gallagher, 2010) على أنه كل ما ارتفع مستوى الشجاعة الأخلاقية كل ما ضعف الضيق الأخلاقي، وفسرت الدراسة ذلك من خلال أن الشجاعة الأخلاقية تزيد من إمكانية وقدرة الفرد على مقاومة القرارات غير الأخلاقية وبالتالي تخفف الضيق الأخلاقي (**Gallagher, 2010, p. 5**) .

وتُعد الشجاعة الأخلاقية سلوك اجتماعي إيجابي مع تكاليف عالية ولا توجد مكافآت مباشرة، وغالبا يوجد عدم توازن في القوى مع وجود ضرر على الفرد الذي يتصف بالشجاعة الأخلاقية وتوجد فروق بين السلوك الاجتماعي الإيجابي والشجاعة الأخلاقية، فالسلوك الاجتماعي الإيجابي يحدث عندما يتصرف الفرد لمساعدة الآخرين وهو يأمل بأن يحصل على مكافأة أو على الأقل لا يؤدي سلوكه هذا إلى تكاليف عالية أما الشجاعة الأخلاقية فهي تتضمن تكاليف عالية، وبالتالي فإن الاختلاف بين الشجاعة الأخلاقية وسلوك المساعدة هو العواقب السلبية ففي سلوك المساعدة يمكن للفرد توقع نتائج إيجابية مثل الإحسان في حين أن

الشجاعة الأخلاقية قد تؤدي إلى الإهانة أو الهجوم والإقصاء من الجناة (**Osswald & et. al, 2010, p. p. 151. 152)**، وأشار كيزر وآخرين (Kayser & et. al, 2010) أن هناك مراحل للوصول لسلوك الشجاعة الأخلاقية منها الآتي:

1. يجب مشاهدة الحادث.
2. يجب تفسير الحدث على انه حالة طارئة.
3. يجب أن يتحمل الشاهد المسؤولية الشخصية.
4. يجب أن يدرك الشاهد بأنه مؤهل للمساعدة.
5. يعتمد القرار النهائي على تحليل شخصي للتكاليف والفوائد.

وفي كل مرحلة فإن العوامل الموقفية والشخصية المتكافئة قد تمنع أو تسهل أو تعزز الشجاعة الأخلاقية **(Kayser& et. al, 2010, p. p. 1153.1155)**، كما أكدّ كيدر (Kidder,2005) على أن الشجاعة الأخلاقية تتطلب قوة أخلاقية وإرادة للدفاع عن المبادئ والقيم والتعرف على المخاطر وتحمل المشكلات، وأشار كيدر (Kidder, 2005) إلى خمس شروط ضرورية لاتخاذ إجراءات شجاعة أخلاقيا وهي الصدق والمسؤولية والاحترام والإنصاف والرحمة **(Connor, 2017, p. p. 27. 28)**.

وتتجلى أهمية البحث الحالي بإضافة معلومات قيمة للمكتبة العراقية فيما يتعلق بالشجاعة الأخلاقية إذ أنها المحاولة الأولى لدراستها في الوطن العربي والعراق حسب علم الباحث، ويهدف إلى:

1. قياس الشجاعة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة.
2. المقارنة في الشجاعة الأخلاقية على وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)، ويتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد للدراسات الصباحية العلمية والإنسانية وللعام الدراسي (2020-2021).

أولا: الإطار النظري

عُرفت الشجاعة الأخلاقية (Moral Courage) بتعريفات عدة، اخترنا منها تعريفين أحدهما يعرفها بالاستعداد للدفاع عن المعتقدات الأخلاقية والتصرف وفقا لها عندما تتعرض المبادئ الأخلاقية للتهديد بغض النظر عن المخاطر المدركة أو الفعلية **(Sekerka & et. al, 2009, p. 567)**.

ولقد تبنى الباحث هذا التعريف لكونه الأشمل لمفهوم الشجاعة الأخلاقية فضلا عن تبني نظرية سيكيركا وآخرين، وتعرف هالمبرجر وآخرين أنه اتخاذ موقف صارم دفاعا عن المبادئ والقيم الأخلاقية حتى عندما لا يدعم الآخرين هذا الموقف **(Halmburger & et. al, 2014, p. 40)**

- نظرية سيكيركا وآخرين (Sekerka & et. al, 2009):

إذا كانت الشجاعة الأخلاقية تمثل قمة السلوك الأخلاقي فهي تتطلب التزاما بالمبادئ الأخلاقية الأساسية على الرغم من المخاطر الشخصية مثل تهديد السمعة والقلق الانفعالي والعزلة والانتقام وفقدان الوظيفة **(Murray, 2010, p.2)**، كما ناقش بيانالتو (Pianalto, 2012) بأن الشجاعة الأخلاقية تتضمن التصرف بقناعات المرء على الرغم من المخاطرة أو العقوبة ، أي انه يميز بين الشجاعة الأخلاقية و الجسدية وأشار إلى أن الشجاعة الأخلاقية فضيلة أساسية وجوهرية في مواجهة الشدائد، كما أن التراهة واحترام الذات ضروريان للعمل الشجاع أخلاقيا **(Pianalto, 2012, p. p. 165. 171)**.

ولقد أشارت النظرية إلى مجموعة من العوامل التي تعزز الشجاعة الأخلاقية منها الآتي:

1. دور المعايير: إن المعايير الاجتماعية الإيجابية تعزز الشجاعة الأخلاقية وذلك يحدث عندما تكون المعايير الاجتماعية الإيجابية أكثر بروزا في الخرائط المعرفية لدى الفرد.
2. دور الغضب: يُعد الغضب جزء لا يتجزأ من الشجاعة الأخلاقية فعندما يتصرف الفرد بشجاعة أخلاقية، فإنه في معظم الحالات يكون غاضبا من الجاني بسبب انتهاك الكرامة الإنسانية أي أن الغضب يعزز نية إظهار الشجاعة الأخلاقية، وبالتالي فإن الغضب يحفز نوايا الفعل، وتوضح النظرية إن الفرد قد يدافع عن خير أكبر ويسعى إلى فرض المعايير الأخلاقية دون النظر في التكاليف، أي أن الفرد يغضب بسبب انتهاك احد المعايير الأخلاقية.
3. الشخصية والشجاعة الأخلاقية : إلى جانب العوامل الموقفية فإن المتغيرات الشخصية لها دور بارز في الشجاعة الأخلاقية ، وبمعنى آخر فإن الثقة بالنفس وكفاءة الذات في المواقف الصعبة تعزز الشجاعة الأخلاقية (Osswaid & et. al, 2010, p. p. 155. 158).

- مكونات الشجاعة الأخلاقية :

1. الفاعلية الأخلاقية: تتمثل في قدرة الفرد وإرادته لأداء السلوك الأخلاقي، أي أن الفرد لديه الاستعداد الداخلي للتصرف بصورة صحيحة، فضلا عن تحمله للمسؤولية لإدارة الحدث الضاغط، كما أن الفرد لديه قدرة لإصدار قرار أخلاقي، وكل ما سبق يدل على أن الفرد يجب أن يدرك القضايا الأخلاقية وتؤكد

النظرية على أن الفرد لا يبذل الكثير من الوقت على إصدار قرار المشاركة في السلوك الشجاع أم لا، إذ إن الفرد لديه عزيمة داخلية لمواجهة التحدي الأخلاقي وبشكل تلقائي وهذا يُعتبر سمة شخصية ولذلك فالفرد يتصرف بسرعة لبدأ عملية إصدار الحكم الأخلاقي **(Sekerka & et. al, 2009, p. 568)**.

2. القيم المتعددة: مجموعة من القيم التي ترتبط بهويات الفرد المتعددة، أي يمكن إضافة القيم الشخصية إلى القيم المهنية، أي يتوقع من الفرد أن يدمج القيم الشخصية في نموذج اتخاذ القرار أي أن الفرد لديه القدرة على تبرير مجموعة متنوعة من القيم والجمع والتوفيق فيما بينها، وبمعنى آخر قدرة الفرد على تقديم استجابة أخلاقية اعتمادا على مجموعة من القيم مثلا تلك المرتبطة بدوره (صديق، وعضو في فريق، وزوج، وأب، وابن) وكل ما سبق يستعمله الفرد من أجل تقديم السلوك الصحيح، ولكن غالبا ما يواجه الفرد أعرافا اجتماعية أو ضغوطا للتوافق والتي تتعارض مع هوياته القيمية، وبالتالي فإن الفرد لديه القدرة على تقديم استجابة أخلاقية من خلال قدرته على تحديد أولويات القيمة والتمسك بهذه المبادئ على الرغم من الضغوط الاجتماعية، وفضلا عما سبق فإن الفرد يعتمد على مجموعة من القيم المتعددة في صنع القرار الأخلاقي وتحديد ما يجب ممارسته.
3. تحمل التهديدات: أي قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات سواء كانت خطرا أو تهديدا حقيقيا أو مدركا في حين إن التحديات الأخلاقية لا تتطلب عادة الشجاعة الجسدية بل تتطلب مواجهة تهديد الذات، إذ يدرك الفرد أن وضعه أو هويته أو شخصيته قد تكون في خطر ومع ذلك فهو يتعامل مع هذا القلق من خلال السيطرة والتكيف مع المشاعر السلبية التي قد تصاحب هذه الظروف مثل القلق أو الخوف، كما أن الفرد يستعمل وظائف التنظيم الذاتي التي تساعده على المضي قدما على الرغم من إحجامه المحتمل عن القيام بذلك، أي أن الفرد يجري عملية موازنة بين رغبته في المضي للعمل الأخلاقي مع الغرائز المتنافسة الأخرى من أجل البقاء على سبيل المثال (الاحتفاظ بوظيفة) **(Sekerka & et. al, 2009, p. 569)**.
4. عدم الإذعان : الفرد الذي يقدم الاستجابة الأخلاقية لديه نهج استباقي لأخلاقيات مكان العمل أو التفاعل الاجتماعي وبدلا من التركيز على منع التصرف غير الأخلاقي فهو يظهر توجها ترويجيا لتعزيز تطلعاته الأخلاقية أي أن الفرد لا يأخذ بنظر الاعتبار القواعد والقوانين التوجيهية فحسب بل يفكر أيضا في الغرض منها ويتجاوز الإجراءات القائمة للنظر في ما هو صحيح وعادل ومناسب .
5. الأهداف الأخلاقية: هو استعمال الفضائل على سبيل المثال (الحكمة، الصدق والعدالة) طوال عملية صنع القرار من أجل تحقيق نتيجة حميدة ويتضمن ذلك استعمال استراتيجيات تحديد الأهداف لتحقيق حل يخدم

أو يساعد الصالح العام على سبيل المثال (الدستور ودفع الضرائب ....والخ) أي أن الفرد من ذوي الشجاعة الأخلاقية يسعى لأهداف تتجاوز المصالح الذاتية الأنانية ولديه الرغبة لفعل الخير ولديه نوايا تظهر الحب والاحترام للآخرين والتي تتجاوز المصالح الذاتية **(Sekerka & et. al, 2009, p. p. 569. 570)**.

ثانيا: إجراءات البحث

- مجتمع البحث.
- عينة البحث.
- أداة البحث.
- التطبيق النهائي.
- الوسائل الإحصائية.

أولا: مجتمع البحث : اختار الباحث طلبة جامعة بغداد، الدراسات الأولية الصباحية مجتمعًا لهذه الدراسة، وقد بلغ عدد هذا المجتمع (51052) فردًا، بواقع (20061) طالبًا و(30991) طالبة (**جامعة بغداد، شعبة الإحصاء، 2021، ص 1)**، موزعين على أربعة وعشرين كلية، للتخصصات العلمية والإنسانية، والجدول (1) يوضح توزيع الطلبة على تلك الكليات.

الجدول (5): أسماء كليات جامعة بغداد وأعداد طلبتها في الدراسة الأولية الصباحية

موزعين تبعًا للتخصص والنوع للعام الدراسي 2021/2020

ت	الكلية	الاختصاص	النوع		المجموع
			الذكور	الإناث	
1	الطب	علمي	874	1335	2209
2	طب الكندي	علمي	335	573	908
3	طب الأسنان	علمي	327	792	1119
4	الصيدلة	علمي	324	757	1081
5	الهندسة	علمي	1585	1158	2742

6	الهندسة الخوارزمي	علمي	216	342	558
7	علوم الهندسة الزراعية	علمي	1828	2103	3931
8	الطب البيطري	علمي	329	389	718
9	العلوم	علمي	1441	2474	3915
10	التمريض	علمي	83	371	454
11	العلوم للبنات	علمي	0	1362	1362
12	التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم	علمي	1847	1823	3670
13	الإدارة والاقتصاد	إنساني	1609	1953	3562
14	الفنون الجميلة	إنساني	1405	1155	2560
15	التربية البدنية وعلوم الرياضة	إنساني	807	469	1276
16	التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات	إنساني	0	475	475
17	العلوم السياسية	إنساني	358	541	899
18	القانون	إنساني	145	599	744
19	الإعلام	إنساني	785	326	1111
20	اللغات	إنساني	1031	1806	2837
21	الآداب	إنساني	1527	2093	3620
22	التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	إنساني	925	1875	2800
23	التربية للبنات	إنساني	0	3782	3782
24	العلوم الإسلامية	إنساني	2281	2438	4719
	المجموع		20061	30991	51052

ثانيا : عينة البحث التطبيقية: تكونت عينة البحث من (440) طالبا وطالبة جامعية من (4) كليات في جامعة بغداد هي (الصيدلة، الهندسة، اللغات، الآداب)، وجرى اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية، بواقع (110) طالبا من كل كلية، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، والجدول (2) يوضح عدد العينة وتوزيعها من حيث التخصص الدراسي والجنس.

جدول (2): عينة البحث موزعة حسب النوع والتخصص الدراسي

ت	الكلية	التخصص	النوع		المجموع
			ذكور	إناث	
1	الصيدلة	علمي	55	55	110
2	الهندسة	علمي	55	55	110
3	اللغات	إنساني	55	55	110
4	الآداب	إنساني	55	55	110
المجموع			220	220	440

ثالثا: أداة البحث: لعدم توفر أدوات عربية جاهزة لقياس الشجاعة الأخلاقية فقد اضطر الباحث إلى الاعتماد على المقاييس الأجنبية، إلا أن هذه المقاييس كانت غير ملائمة للبيئة العراقية ولذلك قام الباحث ببناء مقياس الشجاعة الأخلاقية وكانت خطوات البناء كما يأتي :

من أجل بناء مقياس الشجاعة الأخلاقية قام الباحث بالخطوات الآتية :

1. تحديد متغير الشجاعة الأخلاقية نظريا:لقد حدد الباحث التعريف النظري للشجاعة الأخلاقية من خلال تبني تعريف سيكيركا وآخرين (Sekerka & et. al, 2009) لمفهوم الشجاعة الأخلاقية.
2. تحديد مجالات المقياس: بناءً على النظرية المتبناة والمقاييس الأجنبية السابقة فقد قسم مقياس الشجاعة الأخلاقية إلى خمس مجالات وكما تم الإشارة إليه في المحلق رقم (1)
3. مصادر اشتقاق فقرات مقياس الشجاعة الأخلاقية:لقد قام الباحث بإعداد (17) فقرة من خلال الاستعانة بنظرية سيكيركا وآخرين (Sekerka & et. al, 2009) للشجاعة الأخلاقية فضلا عن الدراسات السابقة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): مصادر فقرات مقياس الشجاعة الأخلاقية

ت	المجالات	أرقام الفقرات	المصدر
1	الفاعلية الأخلاقية	1 ، 2 ، 3	Sekerka & et.al,2009,pp:576-577
2	القيم المتعددة	4 ، 5 ، 6 ، 7	
3	تحمل التهديدات	8 ، 9 ، 10	
4	عدم الإذعان	11 ، 12 ، 13 ، 14	Martinez & et.al,2016,p.1434
5	الأهداف الأخلاقية	15 ، 16 ، 17	Goodwin & et.al,2020,p.3

4. بدائل وأوزان المقياس: بعد إطلاع الباحث على طريقة التصحيح التي استعملها (Sekerka & et. al, 2009)، والمقاييس السابقة للدراسات الأجنبية ومناقشة الموضوع مع خبراء القياس قام الباحث بوضع خمس بدائل لكل فقرة وهي كما يلي (موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقا) وفيما يخص الأوزان فإن الفقرة الإيجابية التي تكون مع الظاهرة يتم تصحيحها من خلال إعطاء درجة (5) للبديل موافق جدا وإعطاء درجة (4) للبديل موافق وإعطاء درجة (3) للبديل محايد وإعطاء درجة (2) للبديل غير موافق وإعطاء درجة (1) للبديل غير موافق إطلاقا، وعندما تكون الفقرة سلبية ضد الظاهرة المدروسة فإن طريقة تصحيحها تأخذ عكس طريقة الفقرة الايجابية.
5. استمارة تعليمات المقياس: حاول الباحث جاهدا أن تكون تعليمات مقياس الشجاعة الأخلاقية واضحة وتتسم بالدقة وأن يجيب المستجيب بصدق وصراحة وعدم ترك أي فقرة ووضح الباحث للمستجيب أن الإجابة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط مع عدم ذكر اسم المستجيب حتى يكون مطمئنا على سرية الإجابة .
6. عرض الأداة على المحكمين:بعد أن تم صياغة تعليمات وبدائل وأوزان المقياس وفقراته البالغة (17) فقرة ملحق رقم (1) قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين[1] المتخصصين في علم النفس وكان عددهم ثمانية محكمين وقد طلب منهم توضيح ما يلي :

[1] - أسماء المحكمين

- أ. د . خليل إبراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ . د. كامل علوان الزبيدي / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ.د. إنعام لفته الهنداوي / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ .د. سناء عيسى الداغستاني / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ . د. عبد الغفار عبد الجبار القيسي / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ . م . د. عباس حنون الأسدي / جامعة بغداد / كلية الآداب

صلاحية التعليمات والبدائل والأوزان

- مدى صلاحية الفقرات لتحقيق أهداف البحث.
- حذف وتعديل وإضافة بعض الفقرات حسب خبرتهم في هذا المجال.

واعتمد الباحث على معيار 80% فأكثر لقبول الفقرة وفق آراء السادة المحكمين،وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها باستخدام النسبة المئوية كانت النتائج كما في جدول (4).

جدول (4): آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الشجاعة الأخلاقية

ت	أرقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	1، 3، 4، 5، 7، 8، 10، 13، 14، 15، 16، 17	8	%100	0	%0
2	2، 6، 9، 12،	7	%87	1	%13
3	11	6	%75	2	%25

وبناءً على الجدول السابق، تم استبقاء (16) فقرة وحذف (1) فقرة وكان نص الفقرة المحذوفة كما يلي: فقرة رقم (11) يصفني زملائي بأني أتجاوز القانون من أجل تطبيق مبادئي الأخلاقية، كما أخذ الباحث بكافة التعديلات التي اقترحها المحكمون، وفيما يخص التعليمات والبدائل والأوزان فقد وافق جميع المحكمين عليها.

7. التطبيق الاستطلاعي لمقياس الشجاعة الأخلاقية: كان الغرض من هذا التطبيق هو معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات لمقياس الشجاعة الأخلاقية لذا قام الباحث بتطبيق مقياس الشجاعة الأخلاقية على عينة عشوائية طبقية ذات التوزيع المتساوي، إذ بلغت (40) طالبا جامعيا من الذكور والإناث من كلية الهندسة واللغات في جامعة بغداد، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): عينة التطبيق الاستطلاعي لمقياس الشجاعة الأخلاقية

- أ . م. د. عدنان علي حمزة النداوي / الجامعة العراقية / كلية الآداب
- أ.م.د. جعفر جابر الزاملي / التراث الجامعة .

ت	الكلية	التخصص	ذكور	اناث	المجموع
1	اللغات	إنساني	10	10	20
2	الهندسة	علمي	10	10	20
2	المجموع		20	20	40

ولقد تبين أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائله كانت واضحة ومفهومة وكان الوقت الذي استغرقه أفـــراد العينة للإجابة على المقياس يتراوح بين (6-11) دقيقة وبمتوسط (8.5) دقيقة .

8. تحليل الفقرات

تم تحليل الفقرات بطريقتين :

- طريقة المجموعتين المتطرفتين

إن استعمال المجموعات المتطرفة إحدى الممارسات المهمة في تحليل الفقرات، وهي مقارنة النسبة المئوية في مجموعتين متناقضتين، وإن أفضل نسبة لكل مجموعة هي 27% (**انستازي و اوربينا، 2015 ، ص 233).**

ولقد قام الباحث بتطبيق مقياس الشجاعة الأخلاقية على أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالبا وطالبة جامعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وبالتساوي وفق الجنس والتخصص في جامعـــة بغـــداد، ولتحقيق هذا الإجراء الإحصائي قام الباحث بالخطوات الآتية:

1. تصحيح المقياس وإعطاء درجة كلية لكل استمارة .
2. قام الباحث بترتيب الاستمارات تنازليا وفق الدرجة الكلية .
3. قام الباحث باختيار نسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على أعلـــى الـــدرجات، إذ بلغـــت (108) استمارة، كما تم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت علـــى أدنى الـــدرجات، إذ بلغت (108) استمارة.
4. استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس وفي كلا المجموعتين العليـــا والدنيا ومن ثم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومقارنة القيمة التائية المستخرجة مع القيمـــة التائيـــة الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0.05)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لمقياس الشجاعة الأخلاقية بأبعاده الخمسة

ت	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	القيمة التائية

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة
الفاعلية الأخلاقية					
1	4.4815	0.64824	2.7706	0.76537	17.760
2	3.8796	1.04763	2.6606	0.84130	9.456
3	4.4630	0.74163	2.8624	0.75115	15.794
القيم المتعددة					
4	4.2407	0.98465	2.6789	0.78032	12.956
5	4.4444	0.071478	2.6789	0.74387	17.825
6	4.3611	0.66217	2.6881	0.78995	16.900
7	4.3241	0.80685	2.8073	0.72619	14.558
تحمل التهديدات					
8	4.2222	0.71478	2.5963	0.78315	15.969
9	3.9074	0.96225	2.7798	0.78596	9.458
10	4.5556	0.74046	2.7706	0.83481	16.657
عدم الإذعان					
11	3.7315	1.02862	2.7248	0.83745	7.909
12	4.1944	0.92179	2.5596	0.78683	14.056
13	4.1296	0.79828	2.7156	0.77090	13.273
الأهداف الأخلاقية					
14	4.4167	0.76274	2.8073	0.82189	14.947

15.021	0.93166	2.7248	0.75361	4.4537	15
13.086	0.90324	2.6697	0.83219	4.2130	16

- أسلوب حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال.

لتحقيق هذا الإجراء قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال وبالاعتماد على درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (400) طالباً وطالبة، أظهرت المعالجة الإحصائية أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات كانت دالة إحصائيا من خلال مقارنتها مع القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون والبالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) وجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7): علاقة درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال

ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمجال	ت	علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمجال
الفاعلية الأخلاقية		تحمل التهديدات	
1	0.751	8	0.694
2	0.463	9	0.704
3	0.612	10	0.704
القيم المتعددة		عدم الإذعان	
		11	0.386
		12	0.562
		13	0.496
4	0.509	الأهداف الأخلاقية	
5	0.745	14	0.544
6	0.694	15	0.587
7	0.570	16	0.579

مؤشرات الصدق:لقد استخرج الباحث عدة مؤشرات لصدق مقياس الشجاعة الأخلاقية منها ما يأتي:

- الصدق الظاهري: لقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرض الباحث فقرات مقياس الشجاعة الأخلاقية وتعليماته وبدائله وأوزانه على مجموعة من المحكمين كما مرّ ذكرهم آنفا في هذا البحث.
- صدق البناء Construct Validity: وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس.

أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis

لقد تم التحقق من صدق البناء من خلال اختبار التحليل العاملي Factor Analysis إذ يشير التحليل العاملي كوسيلة لتحديد السمات النفسية ، وهو ملائم للإجراءات المتعلقة بالتحقق من صدق التكوين الفرضي، والتحليل العاملي يُعدّ أسلوبا لتحليل العلاقات البينية للبيانات السلوكية (**انستازي وأوربينا، 2015، ص 167**).

جرى تحليل مقياس الشجاعة الأخلاقية (16) فقرة باستعمال طريقة المكونات الأساسية Principal Components بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل والمؤلفة من (400) فرداً، ووجد ان (16) فقرة قد توزعت على (5) عامل، إذ كان الجذر الكامن لكل عامل أكثر من (1)، و كان مجال الفاعلية الأخلاقية (4.63) ومجال القيم المتعددة (3.19) ومجال تحمل التهديدات (2.18) ومجال عدم الإذعان (1.92) ومجال الأهداف الأخلاقية (1.72) والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8): التحليل العاملي لمجالات الشجاعة الأخلاقية قبل التدوير

	1	2	3	4	5	الجذر الكامن	التباين المفسر
الفاعلية الأخلاقية		0.44 0.51 0.43	0.35		0.31 0.33 0.38	4.63	14.85
القيم المتعددة		0.41 0.39 0.38	0.31	0.64 0.66 0.58		3.19	9.22

					0.32		
6.08	2.18				0.49 0.47 0.39	0.33 0.32 0.34	تحمل التهديدات
5.494	1.92			0.58 0.40 0.48	0.31	 0.46 0.38	عدم الإذعان
4.89	1.72			 0.32		0.48 0.35 0.53	الأهداف الأخلاقية

وجرى تدوير العوامل الخمسة بطريقة الفاريمكس (Varimax) لكايزر (Kaiser) لـــــــــ (24) مرة للحصول على تشبعات أكثر لجميع العوامل، إذ إن محك كايزر يتوقف عن استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح لأن كايزر يشير إلى أن عدد الجذور المميزة التي تكون قيمها أكبر من واحد يعد من أفضل الحلول التي تستوفي خصائص البناء البسيط (**الربيعي، 2006، ص 111)** ، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9): التحليل العاملي لمجالات الشجاعة الأخلاقية بعد التدوير

التباين المفسر	الجذر الكامن	5	4	3	2	1	
7.58	2.73		0.69 0.81 0.80				الفاعلية الأخلاقية
6.10	2.20			0.74			لقيم المتعددة

				0.86 0.72			
تحمل التهديدات						0.60 0.81 0.79	2.06	5.71
عدم الإذعان	0.83 0.72 0.81						2.02	5.60
الأهداف الأخلاقية		0.80 0.76 0.71					2.01	5.60

والمؤشر الثاني من مؤشرات صدق البناء هو مؤشر الارتباطات، وللتحقق من مدى استقلالية كل عامل من العوامل (5) التي افرزها التحليل العاملي قام الباحث باستخراج مصفوفة الارتباطات للعوامل (5) لمقياس الشجاعة الأخلاقية والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الشجاعة الأخلاقية

	العامل1	العامل2	العامل3	العامل4	العامل5
العامل1	1	0.19	0.23	0.14	0.16
العامل2	-	1	0.11	0.05	0.21
العامل3	-	-	1	0.30	0.22
العامل4	-	-	-	1	0.18
العامل5	-	-	-	-	1

وبناءً على ما سبق نستنتج أن مجالات الشجاعة الأخلاقية مستقلة عن بعضها البعض وكل ما سبق يُعد مؤشرات لصدق البناء.

الثبات Reliability: وبعد استعمال معامل ألفا كرونباخ في التعرف على الثبات للمقاييس الفرعية للشجاعة الأخلاقية، وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث (عينة التحليل) ظهر ان معامل ألفا كرونباخ قد بلغ للفاعلية الأخلاقية (0.83)، وبلغ الثبات للقيم المتعددة (0.82) ، وبلغ الثبات لتحمل التهديدات (0.79)، وبلغ الثبات لعدم الإذعان (0.87)، وبلغ الثبات للأهداف الأخلاقية (0.86)، وبذلك أصبحت مقاييس الشجاعة الأخلاقية بصيغتها النهائية كما هي ودون أي تعديل عليها كما في الملحق (2).

- **التطبيق النهائي:** بعد أن تم بناء مقياس الشجاعة الأخلاقية قام الباحث بتطبيق المقياس الكترونيا على عينة البحث التطبيقية البالغة (440) طالبا وطالبة جامعية، للفترة الواقعة بين (2021/1/15) إلى غاية (2021/2/12).
- **الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية:**
  - مقاييس النزعة المركزية، الوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال.
  - مقاييس التشتت، الانحراف المعياري.
  - معامل ارتباط بيرسون.
  - الاختبار التائي لعينة واحدة.
  - الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
  - معامل ألفا كرونباخ .
  - التحليل العاملي الاستكشافي

ثالثا: عرض النتائج ومناقشها وتفسيرها

- **التوصيات والمقترحات**

الهدف الأول: التعرف على طبيعة مستوى الأبعاد الخمسة للشجاعة الأخلاقية لدى أفراد العينة:

لقد استعان الباحث بالاختبار التائي لعينة واحدة لتحقيق هذا الهدف؛ لإيجاد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لأفراد العينة والأوساط الفرضية لمقاييس الشجاعة الأخلاقية، وقد بلغت مقادير تلك الأوساط الفرضية للمقاييس الخمسة (9) و(12) و(9) و(9) و(9) درجة، على نحوٍ ترتيبي، كما هو موضح في الجدول (11) الذي يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول (11): الاختبار التائي لمقاييس الشجاعة الأخلاقية

المقياس	عدد إفراد العينا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	وسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الفاعلية الأخلاقية	440	11.17	3.64	9	12.50	دالة
القيم المتعددة	440	15.09	4.78	12	13.55	دالة
تحمل التهديدات	440	12.01	4.72	9	13.37	دالة
عدم الإذعان	440	11.28	4.25	9	11.25	دالة
الأهداف الأخلاقية	440	10.99	3.43	9	12.16	دالة
القيمة التائية الجدولية لاختبار ذي النهايتين، ولدرجة حرية (438)، ومستوى دلالة (0.05) = 1.96						

نلاحظ من الجدول أعلاه أن طلبة الجامعة يتصفون بالشجاعة الأخلاقية، إذ إن القيم التائية المحسوبة كانت أعلى من القيم التائية الجدولية، ويمكن تفسير ذلك من خلال الإطار النظري المتبنى، إذ إن طلبة الجامعة لديهم القدرة لأداء السلوك الأخلاقي فضلا عن تحملهم للمسؤولية لإدارة الحدث الضاغط، ويرى الباحث أن الفاعلية الأخلاقية مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، إذ إن الأسرة العراقية تُعلم أبنائها منذُ الصغر على السلوكيات الأخلاقية والمثل العليا وذلك يزيد من ثقة الفرد بنفسه مما يزيد من فاعليته الأخلاقية، وفيما يخص القيم المتعددة فإن طلبة الجامعة لديهم هويات متعددة وكل قيمة مرتبطة بهوية خاصة بدور معين وذلك يدل على أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على تقديم الاستجابة أخلاقية من خلال تحديد أولويات القيمة والتمسك بالمبادئ على الرغم من الضغوط الاجتماعية، ويرى الباحث أن القيم المتعددة ترتبط بالمرونة المعرفية والأخلاقية، إذ إن النمو المعرفي لطلبة الجامعة يزيد من قدراتهم في تحديد الاستجابة الأخلاقية المناسبة في الوقت المناسب، وفيما يخص تحمل التهديدات فإن طلبة الجامعة لديهم القدرة على مواجهة الصعوبات سواء كانت خطر أو تهديد حقيقي أو مدرك، ويرى الباحث أن المجتمع العراقي قد تعرض إلى الكثير من الضغوط وبالتالي اكتسب خبرات ومهارات للتعامل مع الضغوط وذلك أدى إلى ارتفاع مستوى الصلابة النفسية وبما أن طلبة الجامعة هم جزء من المجتمع العراقي فقد اكتسبوا مهارات في التعامل مع القلق والخوف وتعلموا التكيف والسيطرة على المشاعر السلبية وبالتالي ارتفع مستوى تحمل التهديدات ومن ثم ارتفاع مستوى الشجاعة الأخلاقية، وفيما يخص نتيجة عدم الإذعان فيمكن تفسير ذلك وفق الإطار

النظري، إذ إن الفرد من ذوي الشجاعة الأخلاقية لديه نهج أخلاقي استباقي داخل سياقات التفاعل الاجتماعي، كما يرى الباحث أن الطالب الجامعي قد مرّ بكل مراحل النمو الأخلاقي، وبالتالي فهو يركز على الغاية والهدف من القانون والتعليمات ولذلك يعتقد أن الغاية هي تقديم المساعدة والخير للآخرين، وبالتالي ارتفاع مستوى عدم الإذعان للقوانين الجائرة التي فيها ظلم للآخرين، ويمكن تفسير نتيجة الأهداف الأخلاقية من خلال الإطار النظري، إذ إن استعمال الفضائل كالحكمة والصدق والعدالة في عمليات التفاعل الاجتماعي من أجل تحقيق نتائج مقبولة وفق المعايير الأخلاقية، ويرى الباحث أن المجتمع العراقي يتصف بالإيثار والتضحية من أجل الآخرين، وبالتالي فإن طلبة الجامعة قد يتنازلون عن مصالحهم الذاتية الأنانية من أجل تحقيق المصالح المشتركة العامة وبالتالي ارتفاع مستوى الشجاعة الأخلاقية.

الهدف الثاني: المقارنة في الشجاعة الأخلاقية على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).

لتحقيق هذا الهدف فقد تم تطبيق مقياس الشجاعة الأخلاقية بأبعاده (5) على عينة البحث الحالي، وقد بلغت (440) طالب وطالبة، بواقع (220) ذكراً و(220) أنثى. واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبلغ الوسط الحسابي للذكور على مقياس الفاعلية الأخلاقية (11.35) وبانحراف معياري (3.76) وللإناث بلغ (10.99) وبانحراف معياري (3.52) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1.46)، أما القيم المتعددة فبلغ الوسط الحسابي للذكور (15.23) وبانحراف معياري (4.91) وللإناث بلغ (14.95) وبانحراف معياري (4.65) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (0.86)، أما تحمل التهديدات فبلغ الوسط الحسابي للذكور (12.37) وبانحراف معياري (4.93) وللإناث (11.65) وبانحراف معياري (4.51) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (2.25)، أما عدم الإذعان فبلغ الوسط الحسابي للذكور (11.67) وبانحراف معياري (4.41) أما الإناث فبلغ الوسط الحسابي (10.89) وبانحراف معياري (4.09) وكانت القيمة التائية المستخرجة (2.71)، أما الأهداف الأخلاقية فبلغ الوسط الحسابي للذكور (11.03) وبانحراف معياري (3.55) أما الإناث فبلغ الوسط الحسابي (10.95) وبانحراف معياري (3.31) وكانت القيمة التائية المستخرجة (0.34)، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين (الذكور- الإناث) في الأبعاد الخمسة للشجاعة الأخلاقية

المقياس	الجنس	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية*		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	

الفاعلية الأخلاقية	ذكور	220	11.35	3.76	1.46	1.96	غير دالة
	إناث	220	10.99	3.52			
القيم المتعددة	ذكور	220	15.23	4.91	0.86	1.96	غير دالة
	إناث	220	14.95	4.65			
تحمل التهديدات	ذكور	220	12.37	4.93	2.25	1.96	دالة
	إناث	220	11.65	4.51			
عدم الإذعان	ذكور	220	11.67	4.41	2.71	1.96	دالة
	إناث	220	10.89	4.09			
الأهداف الأخلاقية	ذكور	220	11.03	3.55	0.34	1.96	غير دالة
	إناث	220	10.95	3.31			

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الفاعلية الأخلاقية من خلال أن طلبة الجامعة من الذكور والإناث قد تعدوا إلى نفس الخبرات الثقافية والأخلاقية مما أدى إلى تقارب في مستوى الإرادة الداخلية في أداء السلوك الأخلاقي وبالتالي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الفاعلية الأخلاقية، ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى القيم المتعددة من خلال أن طلبة الجامعة من الذكور والإناث لديهم تواصل وتفاعل اجتماعي يتم من خلاله نقل الأفكار المرنة، أي أن الذكور والإناث يدركون بصورة متشابهة أن لكل دور هوية وهذه مرتبطة بقيمة معينة، وبالتالي تضعف الفروق بين الذكور والإناث في مستوى القيم المتعددة، ويمكن تفسير تفوق الذكور على الإناث في تحمل التهديدات من خلال التنشئة الاجتماعية والدور الاجتماعي الذي وضعه المجتمع للذكور والإناث، إذ إن المجتمع يضع الذكور في أدوار صعبة تحتاج إلى تحمل التهديدات إذ إن المجتمع ينظر إلى المرأة بصورة حساسة وهي أكثر حاجة للحماية من التهديدات التي قد تضر بسمعتها وصورتها الاجتماعية، ويمكن تفسير نتيجة تفوق الذكور على الإناث في عدد الإذعان من خلال أن الذكور أكثر جرأة من الإناث في مخالفة القوانين والتعليمات التي تضر بالآخرين وقد يكون ذلك مرتبط بنظرة المجتمع للمرأة التي تخالف القوانين إذ يتم وصفها بأنها غير منضبطة في حين أن ذات السلوك للرجل يتم تفسيره على

انه شجاعة أخلاقية، وبالتالي فإن هذه الضغوط الاجتماعية قد تُجبر الطالبات الإناث إلى الانصياع إلى القوانين والتعليمات وإن كانوا غير مقتنعين فيها وذلك لتجنب النقد الاجتماعي، ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الأهداف الأخلاقية من خلال أن الحكمة والصدق والعدالة هي مفاهيم وسلوكيات مفضلة لدى كل البشرية بغض النظر عن جنسهم، وبالتالي فإن النوايا الحسنة والخيرة هي سمات مفضلة اجتماعيا وكل من الذكور والإناث يفضلون أن يتصفوا بتلك الصفات.

- **التوصيات:**

1. إلزام كل من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية بأدراج مادة الشجاعة الأخلاقية وجعلها من ضمن المواد الثقافية الأساسية لما لذلك من نتائج ايجابية على المجتمع.
2. بناء برامج تدريبية وورش عمل تتناول استراتيجيات لتطوير الشجاعة الأخلاقية لدى قوى العسكرية والعمال والموظفين.
3. عقد ندوات تثقيفية من قبل أساتذة أكفاء وبثها على القنوات الإعلامية الرسمية ووسائل التواصل الاجتماعي من أجل توضيح الفرق بين الشجاعة الأخلاقية والتهور.

- **المقترحات:**

1. تطبيق مقياس الشجاعة الأخلاقية على عينات أخرى مثل (الموظفين، السياسيين ...) ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
2. إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر الشجاعة الأخلاقية على كل من (الرهاب الاجتماع ، الحزن، الاكتئاب...).

نستازي، آنا واورينا، سوزان. (2015) .**القياس النفسي**. (ترجمة صلاح الدين محمود). الأردن، عمان: ار الفكر ناشرون وموزعون .
جامعة بغداد، شعبة الإحصاء. (2021). إحصائية بأعداد طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي (2020-2021) موزعين على وفق متغيري الجنس والتخصص، بغداد.
الربيعي، سهيلة عبد الرضا عسكر. (2006) . حرية الاختيار وعلاقتها بالفردية والجوهر والمظهر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

+++

Amos, B. &Klimoski, R. J. (2014). **Courage: Making Teamwork Work Well**. Group & Organization Management**,** 39 (1), 110 –128.

Baumert, A. Halmburger, A.& Schmitt, M. (2013**). Interventions Against Norm Violations**. Personality and Social Psychology Bulletin, 39(8), 1053–1068.

Borracci, R. Ciambrone, G. María, J.Gallesio, A. (2020).

Correlations between moral courage scores and social desirability scores among medical residents and fellows in Argentina,Journal of Educational Evaluation for Health Professions 17 (6).doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.6

Connor, J. (2017). **Psychometric Evaluation of the Professional Moral Courage (PMC) Scale in a Nurse Executive Population**. (Unpublished Doctoral Dissertation), Molloy College, New York.

Dal Cason, D. Casini, A. & Hellemans, C. (2020). **Moral Courage Fostering Bystander Intervention Against Workplace Bullying: Findings from an Exploratory Study with a Video-Vignette Procedure**. International Journal of Bullying Prevention. doi:10.1007/s42380-020-00062-7

Gallagher, A. (2010). **Moral Distress and Moral Courage in Everyday Nursing Practice OJIN**: The Online Journal of Issues in Nursing Vol. 16 No. 2.

Goodwin, R. Graham, J. &Diekmann, K. A. (2020). **Good intentions aren't good enough: Moral courage in opposing sexual harassment**. Journal of Experimental Social Psychology, 86, 103894. doi:10.1016/j.jesp.2019.103894

Halmburger, A. Baumert, A. & Schmitt, M. (2014). **Anger as driving**

factor of moral courage in comparison with guilt and global mood: A multimethod approach. European Journal of Social Psychology, 45(1), 39–51.

Kayser, D. Greitemeyer, T. Fischer, P. & Frey, D. (2010). **Why mood affects help giving, but not moral courage: Comparing two types of prosocial behaviour**. European Journal of Social Psychology, 40(7), 1136–1157.

Khoshmehr, Z. Barkhordari-Sharifabad, M. Nasiriani, K. &Fallahzadeh, H. (2020). **Moral courage and psychological empowerment among nurses**. BMC Nursing, 19(1).

Martinez, W. Bell, S. K. Etchegaray, J. M. & Lehmann, L. S. (2016). **Measuring Moral Courage for Interns and Residents.** Academic Medicine, 91(10), 1431–1438.

Murray, J. (2010). **Moral courage in healthcare: Acting ethically even in the presence of risk.OJIN**: The Online Journal of Issues in Nursing, 15(3), 1-9.

Osswald, S. Greitemeyer, T. Fischer, P. & Frey, D. (2010). **What is Moral Courage? Definition, Explication and Classification of a Complex Construct**. In: Cindy Pury& Shane Lopez (eds.): Psychology of Courage.149-164. Washington: APA.

Pianalto, M. (2012). **Moral courage and facing others.** International Journal of Philosophical Studies, 20(2), 165-184.

Sadooghiasl, A. Parvizy, S. &Ebadi, A. (2016). **Concept analysis of moral courage in nursing: A hybrid model**. Nursing Ethics, 25(1), 6–19.

Sekerka, L. E. Bagozzi, R. P. &Charnigo, R. (2009). **Facing Ethical Challenges in the Workplace: Conceptualizing and Measuring Professional Moral Courage**. Journal of Business Ethics, 89(4), 565–579

ملحق رقم 1: مقياس الشجاعة الأخلاقية بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

يروم الباحث إنجاز بحثه الموسوم (الشجاعة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق أهداف البحث يقتضي ذلك بناء مقياس لقياس الشجاعة الأخلاقية يتوافر فيه الصدق والثبات والموضوعية ، وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة والنظريات التي فسرت الشجاعة الأخلاقية فقد تبنى الباحث نظرية سيكيركا وآخرين (**Sekerka&et.al,2009**) إذ كان تعريف الشجاعة الأخلاقية (هي الاستعداد للدفاع عن المعتقدات الأخلاقية والتصرف وفقاً لها عندما تتعرض المبادئ الأخلاقية للتهديد بغض النظر عن المخاطر المدركة أو الفعلية) (**Sekerka & et. al, 2009, p. 567)**

الأستاذ الدكتور الفاضل نظرا لخبرتك في مجال التخصص النفسي، يود الباحث الإفادة من مهارتك وقدرتك المعروفة في الحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس وبدائله وأوزانه، واقتراح التعديل المناسب.

..... **مع الشكر والتقدير**

المجال الأول:

الفاعلية الأخلاقية: قدرة الفرد واستعداده الداخلي لأداء السلوك الأخلاقي في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
1	أتجنب السلوكيات الصحيحة التي تسبب لي القلق			
2	عندما أرى شخصا يتجاوز حدوده الأخلاقية مع شخصا آخر أفضل عدم التدخل			
3	يصفني زملائي بأنني كثير التدخل في النقاشات الأخلاقية			

المجال الثاني:

القيم المتعددة: قدرة الفرد على استعمال قيم كثيرة مرتبطة بهويات مختلفة التي تمكن الفرد من إصدار قرار أخلاقي .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
4	أستعمل مجموعة من القيم الجامعية وأطبقها عندما أتخذ قرارات أخلاقية			
5	أعتمد على قيمي الشخصية وأطبقها داخل الجامعة على الرغم من تعارضها مع القيم الجامعية			
6	أعتمد على قيم الآخرين لتحديد ما هو العمل الصحيح			
7	عندما يُكلفني الأستاذ بمهمة مراقبة الامتحان فإني أرفض مساعدة صديقي المقرب في حل الأسئلة			

المجال الثالث:

تحمل التهديدات:قدرة الفرد على مواجهة التحديات الأخلاقية سواء كانت خطرا حقيقيا أو مدركا .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
8	أواجه التحديات الأخلاقية بأفعال أخلاقية حتى وإن اتهمني الآخرين بالشذوذ			
9	أحاول عدم طرح القضايا الأخلاقية التي تُعرضني للخطر			
10	يمنعني الخوف من أداء التصرفات الأخلاقية بسبب انتقاد الآخرين لي			

المجال الرابع:

عدم الإذعان:- قدرة الفرد على تقديم الاستجابات الأخلاقية في المواقف الخطرة فيها تجاوز لآراء الجماعة .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
11	يصفني زملائي بأني أتجاوز القانون من أجل تطبيق مبادئي الأخلاقية			
12	أطبق القانون بغض النظر عن مدى اقتناعي به أخلاقيا			
13	في كثير من الأحيان تنتهي علاقتي مع زملائي بسبب النقاشات الأخلاقية			
14	أنصاع لزملائي في بعض التصرفات على الرغم من عدم قناعتي الأخلاقية بها			

المجال الخامس:

الأهداف الأخلاقية:-قدرة الفرد على استعمال الفضائل في سلوكياته كالصدق والحكمة والعدالة.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
15	عندما أقدم المساعدة للآخرين أتأمل الحصول على المديح			
16	أسعى لتحقيق بعض أهدافي التي تحتاج إلى الكذب غير المؤذي للآخرين			
17	أنطلق لتحقيق أهدافي دون تفكير بمدى أخلاقيتها			

ملحق رقم 2: مقياس الشجاعة الأخلاقية بصورته النهائية

عزيزي الطالب/ الطالبة الجامعية .....

تحية طيبة،

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعكس أفكارك واستجابتك للواقع ، وكونكم تمثلون شريحة اجتماعية علمية ومثقفة، لذا يرجى تعاونك من أجل إكمال البحث، إذ يجب ان تكون إجابتك صريحة وصادقة علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وخاطئة، وفضلا عما سبق يرجى الإجابة عن جميع فقرات المقياس، ولا داعي لذكر الاسم كي تكون مطمئنا على سرية إجابتك، لذلك أطلب منك الإجابة على كل فقرة بعد قراءتها بأن تضع إشارة (√) تحت البديل المناسب أمام كل فقرة، ولمعرفة كيفية الإجابة انظر المثال أدناه.

طريقة الإجابة

ضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي يناسبك.

ت	الفقرة	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
1	أقف بوجه الآخرين عندما يتجاوزون الحدود الأخلاقية			√		

أولاً:- أرجو تدوين المعلومات الآتية :-

الجنس :- ذكر ☐ **أنثى** ☐

التخصص :- علمي ☐ **إنساني** ☐

.....مع الشكر والتقدير

الباحث

ت	الفقرة	موافق جد	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
1	أتجنب السلوكيات الصحيحة التي تسبب لي القلق					
2	عندما أرى شخصا يتجاوز حدوده الأخلاقية مع شخصا آخر أفضل عدم التدخل					
3	يصفني زملائي بأنني كثير التدخل في النقاشات الأخلاقية					
4	أستعمل مجموعة من القيم الجامعية وأطبقها عندما أتخذ قرارات أخلاقية					
5	أعتمد على قيمي الشخصية وأطبقها داخل الجامعة على الرغم من تعارضها مع القيم الجامعية					
6	أعتمد على قيم الآخرين لتحديد ما هو العمل الصحيح					
7	عندما يُكلفني الأستاذ بمهمة مراقبة الامتحان فإني ارفض مساعدة صديقي المقرب في حل الأسئلة					
8	أواجه التحديات الأخلاقية بأفعال أخلاقية حتى وإن اتهمني الآخرين بالشذوذ					
9	أحاول عدم طرح القضايا الأخلاقية التي تُعرضني للخطر					
10	يمنعني الخوف من أداء التصرفات الأخلاقية بسبب انتقاد الآخرين لي					
11	أطبق القانون بغض النظر عن مدى اقتناعي به					

	أخلاقيا					
12	في كثير من الأحيان تنتهي علاقتي مع زملائي بسبب النقاشات الأخلاقية					
13	أنصاع لزملائي في بعض التصرفات على الرغم من عدم قناعتي الأخلاقية بها					
14	عندما أقدم المساعدة للآخرين أتأمل الحصول على المديح					
15	أسعى لتحقيق بعض أهدافي التي تحتاج إلى الكذب غير المؤذي للآخرين					
16	أنطلق لتحقيق أهدافي دون تفكير بمدى أخلاقيتها					

حوار الأديان وأثره في التفاعل الحضاري بين أتباع الديانات

Inter-religious Dialogue And its effect on Civilizational interaction between followers of religions

د. عبد الحق حارش

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية- قسنطينة- الجزائر-

Dr.AbdelhakHarche

Com .abdelhakharche@gmail

الملخص

يعالج البحث موضوعا مهما معنونًا بـــ: (حوار الأديان وأثره في التفاعل الحضاري بين أتباع الدّيانات)؛ ويعد هذا الموضوع قضية الساعة والساحة في عالم اليوم. وقد بينت من خلاله المنطلقات والأسس التي يقوم عليها حوار الأديان، وأبرزت أثره في التفاعل الحضاري بين أصحاب الديانات، مستخلصًا في الوقت نفسه أهم النتائج؛ من بينها ضرورة إقامة حوار الأديان، وتفعيل كل المشتركات والروابط التي تُعزز التفاعل الحضاري بين أبناء البشرية جميعا.

الكلمات المفتاحية:حوار الأديان، أتباع الأديان، التفاعل الحضاري، التعايش.

Abstract:

The research deals with an important topictitled :(Inter-religious Dialogue, And its effect on Civilizational interaction between followers of religions).This topic is the hour and the square in today's world, And I showed Through it the principles and foundations on which Inter-religious Dialogue is based. And highlighted Its effect in the civilizational interaction between the owners of religions. The most important results are extracted in timeWhich among its The necessity of establishing Inter-religious Dialogue. And activating all the commonalities and ties that enhance the civilized interaction between all human beings.

Key words: Inter-religious Dialogue; followers of religions; Civilizational interaction; coexistence.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على من أرسله الله رحمة للعالمين، محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وبعد...

إنّ الدعوة إلى حوار الأديان أصبحت ضرورة من ضرورات التفاعل الحضاري بين أتباع الديانات؛ وذلك لما يمثله الدّين من الدور المحوري والحيوي والحضوري في تحقيق الانسجام في شتى جوانب الحياة

الإنسانية، وكذا لما نشاهده من كثرة الصراعات والنزاعات بين الأمم الشعوب، ووجود من يُنظر للنظرية الصدامية من بعض المفكرين والسياسيين لتلبية جوعتهم وفكرتهم الإمبريالية التي لا يصلح أن تعيش وتنتفع إلا في هذه الأجواء؛ وما كتاب صموئيل هنتغتون (Samuel Huntington) ونظريته إلا خير دليل على ذلك.

ولما كان الواقع العالمي متسم بهذه الصّراعات الفكرية وترجمته إلى واقع عملي؛ فليس ثمّة في مسألة التّفاعل الحضاري أهم من الحوار بين الأديان، وهذا ما صرح به كثير من المفكرين كهانس كينغ (Hans Küng) وغيره.

إنّ التّفاعل الحضاري بين الشّعوب متوقفٌ على حوار الأديان فيما بينها، أو بالأحرى بين أتباعها والالتقاء بينها، ومحاربة كل ما من شأنه أن يزعزع تعايشها السّلمي، والدّعوة لكل ما يُعلي بناءها الحضاري الإنساني. وعليه يتبيّن لكل عاقل أنّ مسألة الحوار هي مسألة الحياة وحركيتها في كل قضاياها على حد تعبير حسين فضل الله.

ومما سبق يمكن طرح التساؤل الرئيس الذي يتمحور حوله البحث؛ وهو:

- ما هي آثار حوار الأديان على التّفاعل الحضاري بين أتباع الديانات؟

وتفرع عن التساؤل الرئيس جملةٌ من التساؤلات التي ترسم إطارَهُ ومسارَهُ؛ وهي كالآتي:

ما هي منطلقات حوار الأديان؟

ما هي آثاره في مجال التفاعل الحضاري الإنساني؟

أهمية الدراسة: يمكن إبراز أهميتها في النقاط الآتية:

1-تنبع أهمية هذا الموضوع من كونه دعوة إلى توظيف لغة الحوار والتعايش بين أتباع الأديان والحضارات بدل لغة التنازع و الصدام بينها.

2- يعطي القارئ والباحث المنطلقات الأساس للحوار الديني، مع بيان آثاره الجليلة على مجتمعات التعددية الدينية من أصغر تجمع اجتماعي إلى أكبر مجتمع عالمي.

3- إنّ حوار الأديان وسيلة من وسائل السلام لخدمة السلم الاجتماعي الفكري والتعايشي بين المختلفين من أصحاب الديانات.

4-إنّ حوار الأديان هو المنطلق الأول لتحقيق التعارف والتواصل والتفاعل بين الأمم والحضارات.

أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف؛ منها:

1-إبراز أن الحوار بين الأديان هو الأسلوب الأمثل والأفضل في إدارة الاختلاف الديني.

2-مواجهة نظريات الصراع الديني والحضاري، وبيان أنها صانعة الصدام والصراع بين أتباع الأديان بخلاف الحوار الذي يحقق التآلف والوئام بينهم.

3- معالجة وتجاوز التحديات التي تواجه المجتمعات ذات التعددية الدينية على المستوى الوطني والعالمي؛ بالدعوة إلى المواطنة المحلية والعالمية القائمة على أساس الحقوق والواجبات دون الالتفات إلى هوية الدين والعرق.

4- إبراز حوار الأديان القائم على المنطلقات العقلية والمنطقية المحقق للتفاعل والتكامل الحضاري بين المختلفين.

وللإجابة عن هذه الأسئلة الآنفة الذكر اتبعت الخطة الآتية:

المطلب الأول: تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث

الفرع الأول: تعريف حوار الأديان

أولا: تعريف الحوار

أ) - تعريف الحوار لغة: كلمة "حوار"، مأخوذة من الحَوْرُ ": ومعناه الرّجوع عن الشّيء، والرجوع إلى الشّيء. والمحاورة المجاوبة ومراجعة المنطق، والكلام في المخاطبة، والتحاور: التجاوب (**ابن منظور، 1414ه، ج4، ص: 217).**

ويقول ابن فارس في معجم مقايس اللّغة في مادة "حور": " الحاء والواو والراء ثلاثة أصول: أحدها لون، والآخر الرّجوع، والثّالث أن يدور الشّيء دورا".(1979م ، ج2، ص:115). وقد وردت كلمة الحوار في القرآن الكريم ثلاث مرات (**فؤاد عبد الباقي، 1981م، ص:220).**

إذن فالحوار في اللّغة معناه تراجع الكلام والتّجاوب فيه بالمخاطبة.

ب) - تعريف الحوار اصطلاحا: الحوار: " محادثة بين شخصين فأكثر عن طريق التّناوب " (**صلاواتي ،ج4، 2001م، ص:1580.)**

ويتضح ممّا سبق أنّ المعنى اللّغوي للحوار مطابق للحقيقة الاصطلاحية؛ فهو التّباحث بين طرفين أو أكثر ومراجعة الكلام بينهم، بغرض التّوصل إلى اتفاق في أجواء يغلب عليها طابع الهدوء والاتزان.

ثانيا: مفهوم الدّين في اللّغة والاصطلاح

1-تعريف الدّين

أ- تعريف الدّين في اللّغة: إذا بحثنا عن كلمة الدّين في القواميس والمعاجم العربية وجدنا لها معانٍ كثيرة، منها: الجزاء والمكافأة الحساب، الطّاعة العادات والشّأن، ما يتدين به الرّجل، الملك، الملّة، السّلطان، التّوحيد، التّدبير، الحكم، السّيرة، المعصية، الورع، الذّل، الدّاء، العبادة، الإسلام وغيرها من المعاني (**الزّبيدي، دت، ج35، ص :52.)**

ب- مفهوم الدّين اصطلاحا: هو" اسم لكل ما يعبد به المعبود، سواء أكان هذا المعبود هو الله الحق، أم أي معبود من المعبودين سواه " (**عطار،1981م، ج1، ص: 56) .**

أو بعبارة أخرى أنّ الدّين: "هو اعتقاد قداسة ذات (أو ذوات) ومجموعة السّلوك الذّي يدل على الخضوع لتلك الذّات ذلًا وحبًا ورغبة ورهبة ". (**الخلف،2001م، ص:10-11.)**

ثالثا: تعريف حوار الأديان- بالاعتبار الإضافي-: عرفه بعض الباحثين بقوله**:** " المراد بحوار الأديان، جميع الحوارات التي تجري بين معتنقي أديان مختلفة، أفرادًا كانوا أو جماعات، شفوية كانت أو مكتوبة أو مرقونة، رسمية كانت أو أهلية، عامة كانت أو خاصة عقدية كانت أو واقعية**". (آيت أمجوض، 2012م، ص: 78).**

وعرّفه يوسف الحسن بقوله:" هو أن يتبادل المتحاورون من أهل ديانتين الأفكار والحقائق والمعلومات والخبرات التي تزيد من معرفة كل فريق بالآخر بطريقة موضوعية ما قد يكون بينهما تلاق أو اختلاف، مع احتفاظ كل طرف بمعتقداته في جو من الاحترام المتبادل والمعاملة بالتي هي أحسن بعيداً عن نوازع التشكيك ومقاصد التجريح، وغاية الحوار هي إشاعة المودة وروح المسالمة والتفاهم والوئام والتعاون فيما يقع التوافق فيه من إعمال النفع العام للبشرية **(1997م، ص:13)**

الفرع الثاني: تعريف التفاعل الحضاري

أولا: تعريف التفاعل لغة واصطلاحا

1-تعريف التفاعل لغة: مصدر تَفاعَلَ الذي يدلّ على المشاركة غالباً، وكل شيء مما يشترك الفاعلان فيه يجوز فيه التفاعل والافتعال (**الخليل بن أحمد، ج2، ص: 16).** و(تفاعلا) أثر كل مِنْهُمَا فِي الآخر (**مصطفى إبراهيم وآخرون، دت، ج2، ص: 695).**

فالتَّفاعُلُ يدلّ على التشارك بين طرفين فأكثر في أمر ما يهمّ ويعود على الجميع، وما كان فيه تأثير فيما بينهم.

2-تعريف التفاعل اصطلاحًا: التَّفاعل الثَّقافيّ أو الاجتماعيّ: تأثر الثقافات أو المجتمعات بعضها ببعض. (**مختار أحمد، وآخرون، 2008م، ج 3، ص: 1725).**

ثانيا: تعريف الحضارة لغة واصطلاحًا

1- تعريف الحضارة لغة:

الحِضارة بكسر الحاء: الإقامة في الحضَر، وتأتي كذلك بالفتح "الحَضارة"؛ وهي لفظ مأخوذ من الحضر، والحاضِرُ: خلاف البادي. والحاضِرةُ: خلاف البادية (**الجوهري ،1987 م، ج2، ص: 632).**

2-تعريف الحضارة اصطلاحًا

عرفت موسوعة السياسة الحضارة بأنها: "مجموعة المنجزات الفكرية والاجتماعية والأخلاقية والصناعية التي يحققها مجتمع معين في مسيرته؛ لتحقيق الرقي والتقدم " (**الكيالي، دت، ص:549).**

ثالثا: تعريف التفاعل الحضاري- بالاعتبار الوصفي-

التفاعل الحضاري –التعريف بالاعتبار الوصفي-يمكن تعريفه بوجه عامّ بأنه:" اتصال والتقاء الشعوب والأمم المختلفة؛ ذات الأبعاد الثقافية والقيمية المتباينة؛ وهذا الالتقاء له مساوؤه ومحاسنه، تبعًا للنظرة العقدية، والمنفعة المتوقعة للمجتمع". **(الأهدل؛ 2007م، ص:37).**

المطلب الثاني: منطلقات حوار الأديان في إحداث التفاعل الحضاري

لكي يكون حوار الأديان له الأثر الأكبر في إحداث التفاعل الحضاري؛ لابد أن ينطلق من مبادئ أساسية تحدد وجهته وتبرز غايته. وفي هذا المطلب أذكر أهم المنطلقات؛ وذلك تحت الفروع الآتية:

الفرع الأول: إقرار الاختلاف والتعددية بين الأديان

إنّ حوار الأديان من منطلقاته الأساس الاعتراف باختلاف الهويات الدّينية بين البشر، مما يجعل التنوع الديني إرادة وحتمية كونية؛ " فلكل شيء في هذا الخلق طبيعته وخصائصه وصفاته التي تقارب غيره أحياناً، وتتنافر عنها في أحايين أخرى، وهكذا فطبيعة الوجود في الكون أساسها التّنوّع والتّعدّد. والإنسانية خلقها الله وفق هذه السنة الكونية، فاختلف البشر إلى أجناس مختلفة وطبائع شتى، وكلّ من تجاهل وتجاوز أو رفض هذه السُّنة الماضية لله في خلقه، فقد ناقض الفطرة وأنكر المحسوس" **(السقار، دت، ص: 13).**

والناظر في القرآن الكريم يلحظ أنه أكد على هذه الحقيقة الكونية والاجتماعية في كثير من الآيات الكريمة. فهذه الآية نصوص صريحة على إقرار القرآن الكريم بحتميّة التّعدد الديني بين البشر، واستمراره إلى يوم القيامة، لأّن ذلك يدخل في سنن الله الكونية ، يقول ابن كثير: "ولا يزالون مختلفين، إلاّ من رحم ربك": "أي: ولا يزال الخُلْفُ بين النّاس في أديانهم واعتقادات مللهم ونحلهم ومذاهبهم وآرائهم" (**ابن كثير، 1999م، ج4، ص:361).** ولو شاء الله لجعل الناس على دين واحد، وهو الإسلام، ولكن شاء الله أن تتعدد اختيارات النّاس في اتباع الأديان (**السمعاني 1997م، ج3، ص:198).**

كما اعترف القرآن بوجود الأديان وتعددها على هذه الأرض؛ وهذا الاعتراف هو اعتراف وجود لا اعتراف صحة. وقد بيّن أنّ جميع أديان العالم لا تخرج عن أصناف هذه الأديان السّتة؛ وهي: الإسلام، واليهودية، والصابئة، والنصرانية، والمجوسية، والوثنية.

ولا ريب أنّ الاعتراف وإقرار التعددية الدينية بين أتباع الأديان يعطي الانطلاقة الأولى للحوار فيما بينها؛ وهذا ما جعله المجمع الفاتيكاني الثاني (1962-1965م) أساسًا له في دعوته لحوار الأديان مع أتباع الديانات على خلاف ما كان عليه الأمر من قبل. ومعلوم أنّ هذا الاعتراف يكون له آثارًا كبيرة لتحقيق التّعارف والتّفاعل الحضاري بين الأمم والشّعوب. فلا حوار دون اعتراف بالتّعدديات الدينية المخالفة؛ إذ أنّ الحوار لا يقوم على التّناكر الديني وإنما يقوم على الاعتراف المتبادل بينها؛ وبالتالي يعطي

فضاء أرحب بقبول التعددية الدينية باعتبارها أمرًا كونيًا لا يمكن إزالته واستئصاله من هذا الوجود. وإن أمثل طريقة لإدارته واستثماره وجعله خادما للحضارة الإنسانية هو الحوار بشتى أنواعه وعلى رأسها حوار الأديان.

في ضوء ذلك يغدو بالإمكان جعل التعدد الدّيني سبيلًا للوَحْدة والانسجام بين مكوناته المجتمعية وكياناته الدينية؛ وهذا مايحقق الاندماج الاجتماعي فيما بينها. وليس المقصود من التعددية الدينية هو إذابة الهويات الدينية في هوية واحدة؛ وإنما المقصود من منها هو حفاظ الأديان على خصائصها الدينية مع التعاون فيما بينها؛ فيما تتشارك فيه لخدمة الإنسانية.

الفرع الثاني: المقاصد الحسنة للحوار.

إنّ من أهم المنطلقات التي ينطلق منها الحوار بين أتباع الأديان؛ هو المقاصد الحسنة التي تعقد من أجلها هذه المؤتمرات واللقاءات سواء أكانت على المستوى الرسمي المؤسساتي أوعلى المستوى غير الرسمي الذي يتم عن طريق الأفراد والجماعات من أتباع الديانات.

فنجاح هذه اللقاءات مترتب على النوايا التي عقدت من أجلها؛ فكلما ابتعد المتحاورون في هذه اللقاءات عن خدمة الأجندات السياسية والبراغمانتية التي تحول الحوار إلى وسيلة تخدم استرايجياتها، وتهدم في الوقت نفسه بنيان هذه اللقاءات ولو بالتشكيك فيها؛ فحينئذ يضفى عليها طابع المصداقية الموضوعية ويكون الحوار محققًا لغايات ومقاصد أنبل وأمثل تعود بالصالح العام على جميع البشرية .

يقول محمدحسين فضل الله:" إن مشكلة الحوار أنّه انطلق في أسواق استهلاكية تتحرك على سطح الفكر قي حياتنا الفكرية، وعلى هامش السياسة في حياتنا السياسية...يطرح الحوار لامن أجل أن يصل إلى الحقيقة في العمق؛ ولكن من أجل أن يثير من الجدة في أجواء الفكر، ويحرك شيئا من اللعبة في أجواء السّياسة ". **(فضل الله، في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي ، 1994م، ص: 22).**

ومما سبق يتضح لنا أن الحوار يصبح "جوهر حياة البشر حينما يتم بين ذوي النوايا الطيبة". **(يوسف الحسن، 1997م، ص:11)**

الفرع الثالث: الندية والمساواة بين أطراف الحوار.

حتى يكون الحوار بين أتباع الأديان ناجحًا في دفع عجلة التفاعل الحضاري لابد أن تكون المساواة والندية بين أطراف الحوار؛ وإلا تحول الحوار إلى حوار الطرشان، وصار واقعه عبارة عن إملاءات وليس مداولات؛ لأن الغالب هو من يختار مواضيع الحوار ويجعلها تدور في فلك سياسته وإمبرياليته؛ وهذا ما يجعل الحوار مشكوكًا فيه، ولا يعطي الثمار المرجوة منه، خاصة إذا كان المتحاورون منتقين من الطرف الغالب ليخدم فكرهم وسياستهم، ومعلوم في هذه الحال أن المغلوب مولع بتقليد الغالب واتباعه.

فإبداء الآراء والعقائد والقضايا بندية وأدبية ولو كانت تخالف الفكر الآخر تعطي استقلالية في الآراء والأفكار، وتعطي بالتالي التجاور لا التنافر؛ لأنها تبدي حقيقة المحاور كما يريد أن يُعرِّف هو بنفسه لاكما يريد أن يُعرّف به الآخرون.

ومن الأصول ذات العلاقة بالندية والمساواة بين أطراف الحوار التي دعا إليها القرآن؛ مبدأ الحياد التام والكلي؛ والتسليم بإمكانية صواب المُـحـــَاوِر؛ فالله يأمر الرسول (ص) أن يضع المحاور المخالف موضع الندية والتساوي معه لانطلاقة الحوار معه؛ حتى لا يحس بالدونية والضعف؛ لأن مجرد الشّعور بذلك يلغي مسافات التقارب، ويمنح الطرف القوي فرصة ليملي أفكاره ويفرض هيمنته، كما أنّه يبعد الأريحية والاطمئنان المطلوب في الحوار.

يقول الزمخشري في تعليقه على هذه الآية الكريمة:" وهذا من الكلام المنصف الذي كل من سمعه من موالٍ أو منافٍ قال لمن خوطب به: قد أنصفك صاحبك" **(الزمخشري،1407هـ، ج3، ص: 581).**

ولعل السبب الذي يجعل بعض الأطراف والباحثين غير متحمسين لقضايا الحوار بين الأديان؛ ما يرونه من سعي بعض الأطراف إلى الميل وترجيح كفة الميزان لبعض الأديان على الأديان الأخرى، مستحضرين ذهنية الاستعلاء والاستخفاف في المجالات الاقتصادية والسياسية ونحوها؛ وهذا ما حدث بالفعل في بعض مؤتمرات الحوار.

يقول عثمان التويجري الرجل الذي له خبرة طويلة في الميدان الحواري:" لا نريد حواراً وتفاعلًا بين الثقافات والحضارات ينطلقان من الإحساس بالتفوق العنصري وبالاستعلاء الحضاري، ويصدران عن روح الهيمنة الثقافية". **(التويجري، 1998م، ص:24).**

وعليه؛ " ندرك مدى قوة دور السلطات السياسية المعاصرة وتحكُّمها في تحديـــد العلاقات بين الأديان. فاشتغالها المباشر في عقد الحوار الديني ومؤتمراته وندواته كـــان مظنة لسوء الاستخدام والاستغلال، بل ذلك هو الحاصل فعلاً في كثير من الأحيان". **(مالك طه،2010م، ص: 148).**

ويمكن لأتباع الأديان أن يأخذوا من بعضهم بعضًا بندية واحترام في حال تكافؤ أطراف الحوار؛ وهذا ما لا يتحقق إذا كان أحد الأطراف مضيفًا (host)، والآخر ضيفًا أو ضيوفًا مدعوين (invited guest) حسب تعبير الفاروقي.

ولا غرو أنّ فكرة الاستعلاء الحضاري هي التي أفضت إلى خلق قطيعة بين أتباع الديانات، وكرست التباعد والتناكر بينها؛ "لأن تجاهل الآخرين، وعدم الاعتراف بمهارتهم الفكرية إنمـــا هي سياسة نرجسية ذميمة ومرض نفسي لابد من التخلي عنها، كما أن من الضرورة أن يتخلـــى أطراف الحوار عن تعظيم الأنا أو تضخم الذات ليكون الحوار علمياً وفعالاً". **(النجار، 2005م، ص:199).**

ولهذا ما فتئ روجيه غارودي (Roger Garaudy) أن يؤكد على أن من شروط انطلاق الحوار بين الحضارات -بما فيها حوار الأديان -هو تخلي الغرب عن عقدة التفوق الحضاري. (**بوالروايح، 2010م، ص:177)**. وفي هذا السياق يقول غارودي في كتابه حوار الحضارات؛ وبهذا " الحوار بين الحضارات وحده يمكن أن يولد مشروع كوني يتسق مع اختراع المستقبل؛ وذلك ابتغاء أن يخترع الجميع مستقبل الجميع...ذلك أن مشروع الأمل يستلزم كيما يخلق نسيجًا اجتماعيًا جديدًا؛ وكيما يخترع مفهومًا سياسيًا جديدًا، أن نمنحه بعدًا جديدًا، وألا نتكلم عن منظور فردي المترع، بل على منظور جمعي". **(1999م، ص:10).**

فحوار الأديان إذا انطلق وقام على الندية بين أطراف الحوار أعطى ما يخدم النزعة الإنسانية الجماعية التي تخدم الجميع ويتشارك فيها الجميع، وبالتالي يضع ويكسر شوكة التفوق والتميز الحضاري القائم على الرؤية الفردية الأحادية الخادمة للحضارة الواحدة.

الفرع الرابع: الحرية العقدية والفكرية.

المقصود بالحرية العقدية والفكرية في هذا السّياق؛ هي "حق الإنسان في اختيار ما يؤمن يه ابتداءً وفقًا لما عليه قلبه وضميره ووجدانه من غير ضغط ولا قسر ولا إكراه خارجي".**(طاحون، دت، ص:93).**

ومعلوم أنّ حوار الأديان لن يقوم إلا في أجواء الحرية العقدية والفكرية لأتباع الأديان البعيدة عن كل إكراه وإغراء، وإلا تحول الحوار إلى مساومات. فتعطى الحريات في كل مجالات الحوار إذ لا مقدسات في الحوار، سواء كان الحوار لاهوتيا عقديا أو واقعيا حياتيا، وسواء أكان في المشتركات أو المختلفات بين الأديان.

ولهذا مافتئ القرآن الكريم إلا أن ينبه عن الحرية العقدية ويبعد عنها كل وجوه الإكراه والإغراء؛ والآيات تدل على منع الإكراه على العقيدة؛ فالإيمان لا يتمّ ولا يطلب إلاّ بالاختيار والطواعية، ولا يحدث بالإكراه والقسر والإرهاب الملجئ، وما أكثر الآيات المانعة من الإكراه على الدّين والإيمان (**الزحيلي،1422هـ، ج2، ص: 1011).**

إنّ حوار الأديان إذا التزم بالنُّعوت الأدبية والأخلاق الإنسانية وسار في فلك الحرية أعطى مجتمعا إنسانيًا حرًا، وأعطى للإنسان هويته الحقيقية؛ لأن الحوار بحرية في العقائد والأفكار والآراء يعطي الصورة الحقيقية لممارسة الحرية؛ وكما هو معلوم أن كثيراً ما تكمم الأفواه وتساء النيات ويضطهد الناس في هذا المجال بالذات؛ فمؤشر الحريات يقاس بما أعطي لحرية التعبير والتفكير من ممارسات وتطبيقات، فهو محك ومحط اختبارها.

إنّ الحوار بين أتباع الأديان يحتاج إلى مساحة واسعة من الحرية؛ التّي توفر جوًا خاليًا من الخوف، يساعد المتحاورين على طرح الأفكار والآراء المتباينة بهدف الوصول إلى الغايات المنشودة التي تؤدي إلى التّفاهم والتفاعل بين النّاس. يقول محمد حسين فضل الله :"ومن الطّبيعي لأي حوار يدور بين اثنين

لينتهي في هدفه إلى النتيجة الحاسمة من الإيمان العميق المنفتح بنتائج الحوار، أن يحقق شرطًا أساسيًا، وأن يملك الثّقة بشخصيته الفكرية المستقلة فلا يكون واقعًا تحت رحمة الإرهاب الفكري والنّفسي؛ الذّي يشعر معه بالانسحاق أمام شخصية الآخر". **(فضل الله، الحوار في القرآن، ج1، ص:36).**

وأخال أنّ حوار الأديان بهذه المنطلقات والأسس يعطي أرضية صلبة، فيما يبنى عليه، وما يرجى منه من أهداف وغايات تحقق وتحدث التفاعل الحضاري بين الشعوب بمختلف معتقداتها وأفكارها، لتصب فيما يخدم الكرامة والإنسانية والسلام العالمي، مع احترام خصوصيات الأديان ومقدساتها؛ وبالتالي لا ندخل في العولمة الدينية، بل في العولمة الإنسانية.

المطلب الثالث: حوار الأديان ودوره في تحقيق التفاعل الحضاري

الفرع الأول: حوار الأديان وإقامة جسور التفاهم بين أتباع الديانات.

فدور الحوار أنّه " يؤدي إلى تحقيق التّفاهم بين الأديان لمعرفة نقاط الالتقاء من أجل دعمها وتقويتها، والتعرف على نقاط الاختلاف من أجل فهمها والتّقريب بينها، مع عدم محاولة التخلص من هذه الأديان باعتبار أنّ هذا هو هدف الحوار، وذلك لأنّ نقاط الاختلاف تمثل خصوصية الأديان وهويتها، وتظهر شخصيتها في مواجهة الأديان الأخرى. والحوار البنّاء يحافظ على استقلالية الأديان، ويبني العلاقة بين أهل الأديان على أساس من قبولها" **(الشبول، 2013م ، ص:774.)** وهذا من شأنه أن يبني جسور التفاهم بينها.

ولهذا لم يكن القرآن مقرا للحوار مع أتباع الأديان فحسب، بل داعيًا إليه من خلال تبني الحوار وجعله الوسيلة الأمثل والأفضل للتّواصل والتفاهم مع المخالفين؛ وإدارة التوافق أو التخالف بينهم؛ سواء في الجانب اللاهوتي العقدي أو الجانب العملي التعايشي.

ولن يتحقق التفاهم والسلام بين أتباع الأديان دون الحوار بين أتباعها؛ يقول هانس كينغ (Hans Küng):" ليس ثمة سلام بين الأمم دونما سلام بين الأديان، وليس ثمة سلام بين الأديان دونما حوار بين الأديان. " **(البوطي، كينغ، 2010م، ص:165).**

وحوار الأديان ينطلق من الاختلاف ويركز عليه ليصل إلى التفاهم؛ " فإنّ من الطّبيعي أن يركز على الحوار مع الإنسان الآخر الذّي يحمل الفكر المضاد، باعتبار أنّ ذلك يمثل التّفكر بصوت مسموع" **(فضل الله،في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي،1994م، ص:11.)**

إنّ قيمة حوار الأديان تتجلى في إعطاء القضايا المطروحة واقعية وموضوعية في دراستها ومعالجتها؛ وإذا ما التزم بمبادئه وأصوله، وأخلاقياته وآدابه، فإنّه يعطي "الواقع الدّيني المتعدد نوعًا من التّوازن والموضوعية بحيث يتحول هذا الحوار بين هذا الفريق وذاك إلى حركة بحث عن الحقيقة وإعادة النّظر

في الأفكار العقيدية، على أساس الاستماع إلى وجهة نظر الآخر الذّي قد يكون له بعض الحق في قناعات فكره" (**فضل الله، في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي،1994م، ص:90) .**

وعليه؛ فإن نجاح حوار الأديان لايكون في قيمة مواضيع النقاش والحوار؛ وإنما في درجة ما يحققه من التفاهم والتوافق بين المختلفين.

الفرع الثاني: حوار الأديان وبناء الأخلاق العالمية.

إنّ الناظر في القاموس الأخلاقي للأديان يجد أرضية قيم تتشارك فيها جميع الأديان؛ ولا ريب أن حوار الأديان له الدور الأبرز في بيان هذه الأخلاق التي تتقاطع بين أتباع الأديان وإعمالها في التفاعل الإيجابي والحضاري للأمم والشعوب.

والمتأمل في القرآن الكريم يدرك دعوته الصريحة إلى التعاون وتبني كل ما يدخل في البر والتقوى؛ والتي منها التزام الأخلاق الحسنة والابتعاد عن كل الأخلاق المشينة التي تعصف بالمجتمع الإنساني؛ وجاءت الدّعوة عامة مطلقة لتَشْمُل تعاون المسلمين فيما بينهم وتعاونهم مع غيرهم من أتباع الأديان على صنوف البر والخير. ويعرف محمود شلتوت التقوى بما تلتقي مع هذا الفهم الحضاري للآية؛ حيث يقول:"التّقوى ليست خاصة بنوع من الطّاعات، ولا بشيء من المظاهر، وإنما هي كما قلنا، اتقاء الإنسان كل ما يضرّه في نفسه وفي جنسه، وما يحول بينه وبين الكمال الممكن". (**شلتوت، 2004م، ص:433).**

والتّعاون يكون على المشترك الإنساني الذي تدعو إليه الفطرة السّليمة من الدعوة إلى الأخلاق الحسنة؛ كمحاربة الظلم بشتى أنواعه، والإباحية التي تهلك الحرث والنسل، والمخدرات التي تهدم الأخلاق السوية وتعطل العقل ونحو ذلك.

وعليه؛ فحوار الأديان لابد أن تكون غاياته خدمة الأخلاق الإنسانية؛ وذلك بالتعاون على كل ما يخدمها ودفع كل ما يهدمها؛ يقول هانس كينغ (Hans Küng): " ليس ثمة حوار بين الأديان دونما معايير أخلاقية عالمية، ليس ثمة إنقاذ لكوكبنا دونما أخلاق معولمة، وأخلاق العالم محمولة بصورة مشتركة على أكتاف الدّينيين واللادينيين، أن يتصرف الإنسان بإنسانية وليس بلا إنسانية ". (**البوطي، كينغ، 2010 م، ص:165**). خاصة وأننا نعيش على أرض واحدة وفي وطن واحد.

وقد يكون حوار الأديان هو النقطة الأولى لبداية المشروع الأخلاقي العالمي؛ لأنه" كلما طرح المرء ــ مثلما طرح هانز كينغ ــ أسئلة فيما يتعلق بالدوافع الأخلاقية؛ ومدى درجة إلزامها وشرعيتها المشتركة والمعنى النهائي للقواعد الأخلاقية ازداد دور الديانات في تقديم ما هو خاص بها كأسس ممكنة للأخلاق العقلانية العالمية المشتركة" (**النشار، 2020م، ص: 246).**

فالقيادات الدّينية تتحمل مسؤولية عظيمة في نشر الأخلاق الإنسانية، بقيادة أتباعها للسلوكيات الرشيدة والأفكار الوسطية، وإبعادهم عن السلوكيات والأفكار المتطرفة التي تهدم البناء الحضاري المادي والمعنوي للإنسانية.

يقول هانس كينغ (Hans Küng): " إننا نؤكد أنّ هناك إجماعًا موجودًا بالفعل بين الأديان يمكن أن يشكل أساسًا لمقاييس عالمية للأخلاق: هو إجماع أساسي في الحد الأدنى من القيم الرابطة، والمعايير الثابتة، والمواقف الأخلاقية الثابتة" ويقول في موضع آخر:" إنّ تقاليدنا الدينية والثقافية المختلفة جدًا لا يجوز أن تمنعنا من أن نكافح مع كل أشكال اللاإنسانية بفاعلية؛ والسعي لإحلال مزيد من الإنسانية".(كينج، 2015م، ص:222-223).

فإنسانية الإنسان تستدعي أخلاقيته؛ وأخلاقيته تستدعي حواريته؛ وهذه الحوارية هي باب واسع من أبواب الحكمة التي حث عليها النبي -ﷺ- بقوله: «**الْكَلِمَةُ الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ، حَيْثُمَا وَجَدَهَا فَهُوَ أَحَقُّ بِهَا**» (**ابن ماجه، حديث رقم: 4169، ج2، ص: 1395**). فإن أخذت الحكمة من غيرك؛ فهذا يعني أنك قدرته وحاورته، وأنك ترى البشرية أسرة واحدة يأخذ بعضها من بعض، ولا يمنع من وقوع الاختلاف بين شعوبها وأممها أن يتعاونوا على الحق والخير. (**بومنجل، 2019م، ص:27**).

وقد كان للأديان بممثليها في المؤتمرات الدينية والحقوقية الأثر الكبير في محاربة التمييز العنصري والديني، ومكافحة المخدرات والإباحية والتطرف الفكري، وإعطاء الحقوق المواطنية والإنسانية لجميع البشرية دون الالتفات إلى أديانها وأعراقها.

الفرع الثالث: حوار الأديان وتحقيق التعارف الحضاري.

فالتعارف الحضاري بين الأمم والشعوب على هذه البسيطة أمر مطلوب ومرغوب؛ وهو مطلب إنساني عالمي. ومن أهداف حوار الأديان تحقيقه وتفعيله على كل المستويات الحياتية للإنسانية؛ فإذا تحقق التعارف الديني كان مسهلًا ومذللًا لأنواع التعارف الأخرى.

وهذا ما دعا إليه القرآن الكريم؛ فالغاية من التنوع والتعدد على مستوى الشعوب والقبائل باختلاف أعراقها وألوانها وأديانها هو التّعارف والتآلف، لا التصارع والتعارك؛ يقول الطاهر بن عاشور: "واجبٌ بث التّعارف والتّواصل بين القبائل والأمم وأنّ ذلك مراد الله منهم" (**ابن عاشور، 1984م، ج26، ص: 261**).

ولعل تساوق التّنوع الاجتماعي والتّنوع الدّيني والثقافي في بيئة ما، ودراسة المقاربات والمفارقات بينهما على نحو موضوعي، يؤسس لتواشج اجتماعي ومعرفي "أبستيمولوجي "، يرتقي ليس بالتّفاهم والتّعايش فحسب، بل الدّفاع عن الآخر في مشتركاته وأفكاره، ومن ثمّ يصب في جداول المستقبل" (**المخزومي، 2017م، ص: 448**) .

وإذا تحقق التعارف بالحوار تحققت الفاعلية الحضارية؛ إذ التعارف هو المؤسس للعلاقات الإنسانية، وهو الذّي يحدد شكلها، ويحافظ على فعاليتها وتطورها واستمرارها، هذا من جهة الإيجاب، أمّا من جهة السّلب فإنّ التّعارف كمفهوم وفاعلية يزيل مسببات الصّدام والصّراع بين أتباع الاديان والحضارات (**الميلاد، الجوهري، 2014م، ص:84) .**

لأنّ "التّعارف بين الشّعوب والحضارات يهدف إلى غايات أَنْبَل ومقاصد أوسع، ذلك أنّه إن لم يكن هنالك تعارف لن يكون هناك حوار أو تفاهم، فالتّعارف ينجم عنه دومًا حوار هادئ وتعاون دائم" (**عزوزي، 2010م، ص:62) .**

ولاغرو أن "من الأسس المسلم بها في مجال التّواصل السّليم، المؤدي إلى التّفاهم والانسجام، ثمّ إلى الإقناع والتّأثير، أن تكون للمتكلم المحاور معرفة بالطّرف الآخر، معرفة تؤهله إلى إفهامه والفهم عنه في الوقت ذاته". (**الرحموني، 2013م ، ص:111).**

ولاريب أن مؤتمرات وندوات حوار الأديان حققت ولو طرفًا قليلًا في إحداث التعارف بين أتباع الأديان، وعرَّفت بحقيقة الأديان وأتباعهم ومواقفهم من بعض القضايا الاجتماعية العالمية؛ ما أحدث نقلة نوعية في فتح باب التعارف بين المتخالفين وحتى المتعادين.

الفرع الرابع: حوار الأديان ودوره في تحقيق التعايش السلمي.

إنّ حوار أتباع الأديان أمر مطلوب لتحقيق للتعايش الإنساني، فحوار الأديان وسيلة وضرورة تقتضيها الحياة البشرية، فتحقق الانسجام المجتمعي لا يتحقق إلا بالتعايش السلمي والأمني بين أتباع الديانات.

فمن دون الاحتكاك الفكري والتلاقح الثّقافي والتدافع الحضاري بين النّاس المختلفين والمتنوعي الثّقافات يفقد الذّهن عطشه إلى المعرفة التّي هو عود الثّقاب الذّي يلهبه. إنّ الاختلاف بين النّاس وما يشكله من تدافع هو أحد أهم مستلزمات عدم فساد الأرض؛ وهذا ما أكده القرآن الكريم (**السماك، 2015م، ص:124).**

فإذا تحقق التفاهم بين أتباع الأديان بالأساليب الحضارية والتي منها الحوار، أفضى بالتالي إلى بناء مُجتمَعٍ قائم على الانسجام والتناغم مهما تعددت أديانه وتنوعت أعراقه ولغاته...؛ فالحوار يؤدي إلى التعارف، والتعارف يفضي إلى التآلف والتعايش والتساكن، والكل يصب في جداول التفاعل الحضاري الإنساني.

وقد دعا القرآن الكريم إلى التعايش مع أتباع الأديان؛ وذلك ببرهم والإحسان إليهم ماداموا داعين إلى المسالمة والمواطنة؛ يقول الطّبري في تفسير أصناف الملل والأديان "أن تبرُّوهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إنّ الله عزّ وجل ... جميع من كان ذلك صفته، فلم يخصصْ به بعضًا دون بعض" (**الطبري،2000م، ج23، ص: 323).**

وقد التزم الرّسول (ص) بذلك عمليًا؛ فكانت معاهداته أُنموذجًا يحتذى به في ترسيخ القيم والمبادئ الإنسانية؛ الداعية إلى التّعايش بين أتباع الأديان في سلم ووئام؛ القائمة على التداول والحوار؛ كوثيقة المدينة التي أسست للتعايش بين كيانات المدينة من يهود ومسلمين وغيرهم. وكذا معاهدته مع نصارى نجران. وتقديمه للمسالمة والمصالحة والتعايش على الاقتتال والمحاربة في صلح الحديبية؛ وفي هذا يقول (ص): «**وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لاَ يَسْأَلُونِي خُطَّةً يُعَظِّمُونَ فِيهَا حُرُمَاتِ اللَّهِ إِلَّا أَعْطَيْتُهُمْ إِيَّاهَا**» (**البخاري، حديث رقم: 2731، ج3، ص: 193**). ومعنى تعظيم حرمات الله في الحديث: المصالحة، والجنوح إلى المسالمة، والمعايشة، وترك القتال، والكف عن إراقة الدّماء (**ابن حجر، 1379ه، ج5، ص: 336**).

وعليه؛ فعناصر اللُحمة الاجتماعية على مستوى المجتمع والوطنية والإقليمية والعالمية، وجميع ما يربطها من علائق لا يمكن لها الاستقرار والتعايش إلا بالحوار؛ فهو المعزز لروابط تلك الشبكات، والمحافظ على نسيج وحدتها وتعددها.

وبفقد الحوار الديني البنّاء يحصل التناكر والتناوش الاجتماعي؛ ولو في الوطن الواحد أو المدينة الواحدة، بل وحتى في القرية الواحدة. وما يحدث من تناحر واقتتال واحتراب بين أتباع الديانات سببه غياب الحوار، وللننظر إلى بؤر التوتر الديني كم نسفت ببلدان وأوطان والعيان يغنيك عن البرهان.

فحوار الأديان أحدث التقارب بين أهل الديانات وأطفأ نيران الاقتتال والتحارب بينها؛ وقد كان لدعوات الحوار بين أتباع الأديان للتعايش في الوطن الواحد الأثر البارز في إذابة الجليد بين أتباع الأديان المتعادين والمتحاربين، وإبعاد التناوش بين أبناء الوطن الواحد، وترسيخ قاعدة الإمكان بالتعايش بين المختلفين دينيا في البلد الواحد مع المحافظة على الخصوصيات وبناء التعايش الوطني؛ وهذا ما حدث في كثير من البلدان ذات التعددية الدينية كلبنان ومصر ونيجيريا والهند وغيرها.

ويبين أحد الباحثين في هذا الشّأن؛" أنّ الحِلفَ اللبناني المقاوم بين الأديان والمذاهب قد شكّل خُطوةً متقدّمةً للتّعايش، بل أبعد منه؛ أيّ للتكامل الحضاريّ والشراكة العالميّة في بناء منظومة السلم والأمن العالميّ وإنشاء التحالف بين الأديان على قضايا الإنسان. وجوهر الائتلاف الإسلاميّ – المسيحيّ في لبنان يشير إلى أنّ ما يجري في الميدان هي عمليّات مشتركة على قاعدة الهُموم الإنسانيّة ساهمت في صناعة النموذج الحضاريّ التكامليّ بالتعاضدّ والتضامن بين الأديان" (**بي نياز، 2017م، ص:320**).

وجاء في الدورة المؤهلة لنيل شهادة في حل النزاعات بين الأديان بمعهد السلام الأمريكي تحت عنوان دور الدين في صنع السلام وتحت فرع – الحوار بين أتباع الأديان- ما نصه: " وعلى الرغم من ذلك، ساهمت الجماعات الدينية أيضاً بشكل جوهري في صنع السلام، فقد شارك قس إنجيلي محلي هو جيمس وويو وإمام محلي هو محمد أشافا - على مدار ما يربو عن عقد من الزمن في جهود صنع السلام في كافة أرجاء نيجيريا". (**معهد السلام، 2008م، ص:2**).

ومن خلال النص السالف الذكر؛ يتضح لنا جليًا أن حوار الأديان إن كانت منطلقاته قائمة على الصدق والموضوعية، وابتعد عن النوايا الخادمة للأنانية والبراغمانتية؛ حقق نتائج باهرة في صنع السلام، والتعايش بين أتباع الأديان؛ سواء على المستوى الفردي أو المؤسساتي.

الخاتمة:

وبعد دراسة هذا الموضوع وبتجوال في مباحثه ومطالبه نخلص إلى النتائج الآتية:

- حوار الأديان لن تكون له آثار إيجابية خادمة للواقع الحضاري الإنساني إلا إذا كانت منطلقاته مؤسسة على المنطقية والموضوعية. وهذا ما أكدته النصوص القرآنية والممارسات النبوية.
- الاعتراف بالتعددية الدينية والحضارية في إطار حوار الأديان يقضي على فكر التميز والاستعلاء الحضاري الذي يلغي مبدأ التعددية.
- الحوار بين أتباع الأديان كانت له آثار كبيرة في تحقيق التفاعل الحضاري الإنساني؛ وكذلك بالتعريف والتعارف بين أتباع الأديان والتفاهم بينها على المستوى الوطني والعالمي؛ وهذا ما أقرته النصوص الشرعية الإسلامية.
- إنّ إدارة المشترك الإنساني، والتفاعل في إطاره بما يخدم الإنسانية متوقف على الحوار فيما بينها على جميع المستويات الحوارية؛ بما فيها حوار الأديان.

التوصيات:

من جملة التوصيات التي أوصي بها في هذا المقام:

- تدريس المبادئ التي يقوم عليها حوار الأديان في الحواضن والحواضر العلمية لجميع المستويات؛ من خلال النصوص الدينية للأديان عمومًا.
- التأصيل للدور الحضاري لحوار الأديان من خلال النصوص القرآنية والممارسات النبوية.
- إقامة ملتقيات تدريبية عملية للحوار بين أتباع الأديان.
- إقامة دراسات استقرائية وإحصائية لدور حوار الأديان على المستوى العلمي الفكري، وعلى المستوى العملي التعايشي بين أتباع الأديان.

المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم – رواية حفص – مصحف المدينة الإلكتروني.

2) ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. (1379ه). فتح الباري شرح صحيح البخاري. (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، إشراف: محب الدّين الخطيب تعليق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز). دار المعرفة: بيروت، لبنان.
3) ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984هـ). التّحرير والتّنوير. (ط1). الدار التونسية للنشر: تونس.
4) ابن فارس، أحمد. (1399هـ - 1979م). معجم مقاييس اللّغة. (تحقيق: هارون، عبد السّلام محمد). دار الفكر.
5) ابن كثير إسماعيل بن عمر القرشي. (1420هـ - 1999 م).تفسير القرآن العظيم. (تحقيق: سامي بن محمد سلامة). (ط2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
6) ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني. سنن ابن ماجه. (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). دار إحياء الكتب العربية: فيصل عيسى البابي الحلبي.
7) ابن منظور،محمد بن مكرم. (1414 هـ). لسان العرب. (ط3). دار صادر: بيروت.
8) الأهدل، هاشم بن علي بن أحمد. (1428ه-2007م).أصول التربية الحضارية في الإسلام. (ط1). مكتبة الملك فهد: الرياض، السعودية.
9) آيتأمحوض، عبد الحليم. (1433ه-2012م). حوار الأديان نشأته وأصوله وتطوره. (ط3). دار ابن حزم: بيروت، لبنان.
10)البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). صحيح البخاري. (تحقيق: الناصر، محمد زهير بن ناصر). (ط1). دار طوق النجاة. كتاب: الشروط، باب: الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط.
11)بوالروايح، محمد.(2010م) . نظريات وحوار وصدام الحضارات – رؤية تحليلية نقدية -. (ط1). دار بهاء الدين: قسنطينة، الجزائر.
12)البوطي، محمد سعيد رمضان، كينغ، هانز. (2010م). (ط1). دور الأديان في السلام العالمي. دار الفكر: دمشق، سوريا.
13)بومنجل، عبد الملك. (2019م). حوار الحضارات تعارف وتثاقف. المؤسسة العربية للفكر والإبداع: بيروت، لبنان.
14)بي نياز، علي رضا. (2017م). نحو مشروع (ميثاق) دين – إنساني – عالمي للحوار وقبول الآخر، بحث ملقى في مؤتمر دولي بعنوان: نحو ثقافة الحوار بين الأديان، جامعة المعارف، (بيروت/ لبنان، بين 12 و13 أيلول/ سبتمبر 2017م).
15)التويجري، عثمان. (1419ه-1998م). الحوار من أجل التعايش، ط1، دار الشروق.

16)الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407 هـ - 1987 م). الصحاح تاج اللّغة وصحاح العربية. (تحقيق: عطار، أحمد عبد الغفور). (ط4). دار العلم للملايين: بيروت، لبنان.
17)الحسن، يوسف. (1997م). الحوار الإسلامي المسيحي- الفرص والتحديات-. (ط1)، المجمع الثقافي: أبو ظبي، الإمارات.
18)الخلف، سعود عبد العزيز. (1422هـ-2001م). دراسات في الأديان اليهودية والنّصرانية. (ط1). مكتبة أضواء السّلف: الرّياض، السّعودية.
19)الخليل بن أحمد؛ الفراهيدي. كتاب العين. (تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي). دار ومكتبة الهلال.
20)الرحموني، عبد الرحيم. (2013). أسس الإقناع في محاورات الرّسول -ﷺ-.بحث ملقى بمؤتمر: الحوار وأثره في الدفاع عن النّبي-ﷺ-، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (7-8/ 2 / 1435 هـ الموافق 10- 11/ 12 /2013 م)، المجلد الأول.
21)الزّبيدي، محمد بن محمد مرتضى. دت. تاج العروس من جواهر القاموس. (تحقيق: مجموعة من المحققين). دار الهداية.
22)الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1422 هـ). التفسير الوسيط. (ط1). دار الفكر: دمشق، سوريا.
23)الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد. (1407هـ). كشاف عن حقائق غوامض التّنزيل. (ط3). دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان.
24)السقار، منقذ بن محمود.دت. الحوار مع أتباع الأديان - مشروعيته وآدابه. رابطة العالم الإسلامي: مكة، السعودية.
25)السماك، محمد. (2015م). التّعارف والتعدد والاختلاف في الإسلام- الغاية والمنهج-.مجلة التفاهم، وزارة الأوقاف والشؤون الدّينية في مسقط، سلطنة عمان، العدد:49، السّنة الثالثة عشرة، (2015م-1436ه).
26)السمعاني، منصور بن محمد. (1418هـ- 1997م).تفسير القرآن. (ط1). (تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم). دار الوطن: الرياض، السعودية.
27)الشبول، أسماء خلايفة. حوار الأديان في الإسلام وتطبيقاته المعاصرة. بحث ملقى بمؤتمر الحوار وأثره في الدفاع عن الرّسول -ﷺ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (7-8/ 2 / 1435 هـ الموافق 10- 11/ 12 /2013 م)، المجلد الأول.
28)شلتوت، محمود. (1424ه-2004م). تفسير القرآن الكريم. ط12. دار الشروق: القاهرة، مصر.

29)صلاواتي، ياسين. (1422هـ-2001م). الموسوعة العربية الميسرة والموسعة. (ط1). مؤسسة التاريخ العربي: بيروت، لبنان.
30)طاحون، أحمد رشاد. دت. حرية العقيدة في الشريعة الإسلامية. (ط1). القاهرة، مصر.
31)الطّبري، محمد بن جرير. (1420هـ-2000م). جامع البيان في تأويل القرآن. (تحقيق: شاكر، أحمد محمد). (ط1)، مؤسسة الرّسالة: بيروت.
32)عزوزي، حسن. (1431ه-2010م). الإسلام وترسخ ثقافة الحوار الحضاري في عصر الصحوة الإسلامية. ثقافتنا للدراسات والبحوث، المجلد:6، العدد الثالث والعشرون.
33) عطار، أحمد عبد الغفور. (1410هـ-1981م). الدّيانات والعقائد في مختلف العصور. (ط1). مكتبة مكة المكرمة: مكة، السعودية،
34)غارودي، روجيه.(1999م). حوار الحضارات، (ط4). (تعريب: عادل العوا). عويدات للنشر والطباعة: بيروت، لبنان.
35)فضل الله، محمد حسين. (1414هـ-1994م).في آفاق الحوار الإسلامي المسيحي. (ط1). دار الملاك.
36)فضل الله، محمد حسين. دت. الحوار في القرآن -قواعده، أساليبه، معطياته-. (ط1). مطبعة سراوي: بومرداس، الجزائر
37)فؤاد عبد الباقي، محمد. (1401هـ-1981). المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. (ط2). دار الفكر: بيروت، لبنان.
38)الكيالي، عبد الوهاب.دت. موسوعة السّياسة. (ط3). المؤسسة العربية للدراسات: بيروت، لبنان.
39)كينج، هانس. (2015م). لماذا مقاييس عالمية للأخلاق؟ . (ترجمة: ثابت عيد). (ط1). القاهرة، مصر.
40)مالك طه، أنيس. (1431ه-2010م). حوار الأديان بين بناء جسور التّفاهم وحفظ الهوية، مجلة التّجديد، المجلد الرابع عشر، العدد السابع والعشرون.
41)مختار، أحمد عمر وآخرون. 1429ه- 2008م). معجم اللغة العربية المعاصرة. (ط1). عالم الكتب: القاهرة، مصر.
42)المخزومي، صادق شاكر محمود. إدارة التنوع الدّيني والاجتماعي في حضارة مكة، مجلة آداب الكوفة. كلية الآداب، جامعة الكوفة، العراق، الجزء :1، العدد: 31، (2017م).
43)مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد. المعجم الوسيط. مجمع اللّغة العربية. دار الدعوة: القاهرة، مصر.

44)معهد السلام الأمريكي. دورة مؤهلة لنيل شهادة في حل النزاعات بين الأديان. مركز التعليم والتدريب. (2008م).
45)الميلاد، زكي، والجوهري، صلاح. (1435ه-2014م). تعارف الحضارات رؤية جديدة لمستقبل العلاقات بين الحضارات. (ط1). دار الكتاب المصري، القاهرة، مصر.
46)النجـــار، محمد. (2005م). معالم الحوار المفضي إلى الحد من العنف. بحث ملقى بمؤتمر: الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية أصول الدين، (8-7ربيع الأول 1426هـــ، 17-16أبريل 2005م).
47)النشار، مصطفى. (2020م). نظريّة الأخلاق العالمية والمؤتلف الإنساني عند هانز كونج.مجلة التفاهم، وزارة الأوقاف والشؤون الدّينية في مسقط، سلطنة عمان، العدد:67، السنة: الثامنة عشرة: (1441ه- 2020م).

حوار الحضارات وصدامها بين الإسلام والغرب

The dialogue of civilizations and their clash between Islam and the West

د. نادية لعروسي

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة-الجزائر

Dr. Nadia Laroussi

laroussi29n@gmail.com

الملخص:

نحاول من خلال هذه المداخلة أن نكشف اللثام عن بعض السمات الجوهرية والأسس التي ينبني عليها الحوار في الإسلام، لأن ديننا الحنيف هودين السلام، فالعلاقة بينهما متصورة على أساس مبدأ الهوية، وإن اعترف الإسلام بالصدام أو التدافع باعتباره ضرورة من ضرورات الطبيعة، فإنه في الوقت نفسه يمقت كل أشكال الحرب، لأنها صفة ملازمة للعدوان والبغي، حيث تجسدت أسمى معاني الإنسانية في نفس قلة من أبناء الغرب ومفكريهم من أمثال روجي غارودي الذي تناول قضية حوار الحضارات باعتبارها قضية مصيرية من شانها أن تضع حداً للحروب وكل المآسي التي تعاني منها الإنسانية، فكان حوار الحضارات هو البديل الأنسب وحوصلة تجربة حية عاشها الفيلسوف إبان الحرب العالمية الثانية وما خلفته من دمار وعدم التوازن، إذ انتقد الغرب والهيمنة الأمريكية خاصة، بينما هناك من انتهج طريقًا مخالفًا ونادى بصدام الحضارات، حيث عرف المفكر الأمريكي صامويل هنتنجتون بنظرية صِدام الحضارات ما بعد الحرب الباردة،واعتقد بأن هذا الطرح هو الأكثر واقعية، ونتيجته الهيمنة والبقاء للأقوى الذي يمتلك شروط الصراع.

-الكلمات المفتاحية: حوار؛ صِدام؛ الحضارة؛ الإسلام.

Abstract:

In this intervention we try to reveal some of the essential features and the foundations upon which dialogue is based on Islam, because our religion is peace, for the relationship between them is envisioned on the basis of the principle of identity, and if Islam recognized Conflict and competition as a necessity of nature, then at the same time abhors all Forms of war, because it is an attribute inherent to aggression, and the highest meanings of humanity have been embodied in few people of the foreign society and their thinkers such as RogerGaraudywho addressed the issue of dialogue of

civilizations as a crucial issue that would put an end to wars and all the tragedies that humanity suffers fromThe dialogue of civilizations was the most suitable alternative and the outcome of a living experience that the philosopher lived during the Second World War and the devastation and imbalance that caused, as he criticized the foreigners and American domination in particular, while there were those who took a different path and called for a conflict of civilizations, where the American thinker Samuel Huntington was known by the theory of the conflict of civilizations after The Cold War, and thought that this proposition is the most realistic, and its result is the domination and survival of the strongest who possesses the conditions of conflict.
Keywords: dialogue, conflict, civilization, Islam.

المقدمة

سأتناول في هذه المقالة معضلة شائكة ومصيرية، تتعلق بحوار الحضارات وصِدامها بين التصور الإسلامي الذي يدعو إلى الحوار ببين الحضارات والمِلل المختلفة باعتباره صفة ذاتية كامنة في طبيعة الإسلام، وبين التصور الغربي الذي يغلب ثقافة الصِدام التي تغذيها أحقاد تاريخية دفينة تتوارث عبر الأجيال، لقد انقسمت المجتمعات إلى مجموعتين: مجتمعات متقدمة تسعى إلى بسط نفوذها والهيمنة على العالم تحت غطاء الحداثة والعالمية، حيث ينظر الغرب للآخر نظرة استعلاء واحتقار، ومجتمعات متخلفة تعيش تحت وطأة التبعية والجهل، فكان العالم ولا يزال يخضع لمنطق الأقوى.

وما يزيد في الطين بلة، أن الواقع اليومي تتجاذبه فكرة الصِدام بين الحضارات والتنافس في التسلح بين القوى العظمى، فأضحى يشكل تهديداً لمصير الإنسانية قاطبة، إذ انعدم الأمن والشعور بالأمان والاستقرار وخاصة في المجتمعات العربية، وانتشرت الحروب المدمرة و العاتية التي قضت على حق الحياة باعتباره حقًا طبيعيًا، قد زادت في تعكير أجواء العلاقات بين الدول في الوضع الراهن، فكان حوار الحضارات هو البديل الأنسب لهذا الوضع المزري، وقد انشغل العديد من المفكرين بتحليل هذا الوضع وتشخيص الداء بالكشف عن دواعيه لإيجاد الدواء ومحاولة الوصول إلى حلول ناجعة للمشاكل التي تتخبط فيها الدول المتخلفة التي تعاني من مخلفات ظاهرة الاستعمار الغاشم، وكان الإسلام دومًا يقوم على التعارف والمشاركة ويدعو إلى الحوار مع الآخر، وينبذ فكرة الصدام بين الحضارات ويقوم على التدافع كسنة من السنن الكونية، وإن للموضوع أهمية كبيرة لا يستهان بها، لأنه يتعلق بمصير الإنسانية جمعاء ويبقى الحوار هو البديل الوحيد والضامن الحقيقي لتحقيق الأمن والأمان في العالم بأسره،إن تحقيق السلام العالمي رهين انتشار ثقافة الحوار في كل مؤسسات المجتمع، فتبدأ من الأسرة ثم المجتمع لتتوغل شيئًا فشيئًا في كل أنحاء المعمورة، وإن الإشكالية التي تطرح بصدد موضوع حوار

الحضارات يمكن صياغتها وتقديمها على النحو الآتي: هل يعتبر الحوار الحل الأنسب للحد من خطر الحروب؟ وأيهما أنجع لتحقيق النفع العام للبشرية قاطبة؟ هل الحوار أم الصِدام ؟ وما هي الآليات الكفيلة لتحقيق الحوار بين الحضارات؟ وما هي أسس الحوار ومراتبه في الإسلام ؟ وهل الإسلام يؤيد منطق الحرب؟

أولا: الإسلام وحوار الحضارات

إن طابع الاختلاف هو الذي يميز شخصية الأفراد، فكل فرد له شخصية فريدة لا يمكن أن تتكرر في شخص آخر، فكان الاختلاف طبيعة متأصلة في البشر وسنة من السنن الكونية، إذ يختلف الناس في قدراتهم العقلية ووظائفهم النفسية وفي شخصيتهم البنائية البيولوجية، كما تتباين سلوكياتهم بتباين بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية، حيث لا تعتبر هذه الأخيرة كيان مادي فقط، بل كيان معنوي، لأنها تمثل وسطًا ثقافيًا، ينتمي إلى عالم القيم، وبالتالي فآلية التنافس بين البشر أو التدافع هي نتيجة لازمة لزومًا ضروريًا من وجود الاختلاف بينهم.

لا غرو أن الإسلام باعتباره الدين القيم يشكل نسقًا من القيم، لا يفصل بين العقيدة والشريعة، بل يستهدف تحويل العقيدة إلى سلوك، والربط المحكم بينها وبين الحياة بأبعادها المختلفة، فتخرج من جدران المسجد لتتوغل عقيدة التوحيد باعتبارها قيمة حاكمة في كل مرافق الحياة وشعابها المتعددة، حيث تبتغي شريعتنا السمحاء صناعة المسلم القوي الفاعل الذي يؤدي وظيفته التاريخية، ويساهم في تشييد صرح الحضارة عن طريق الإبداعات وتجلياتها في كل ميادين المعرفة، فيعمل على أنسنة الطبيعة وتذليل صعابها، أي إخضاعها لمآربه وتسخيرها لخدمة مصالحه، إذ أن دور المسلم الحضاري هو تحقيق الاستخلاف في هذه المعمورة، ولا يتسنى هذا إلا عن طريق التحديث والحداثة التي تنبني على أسس إسلامية لا غربية، والتي تنبذ المركزية والعرقية وتنشد العالمية أو الكونية.

إن ثقافة الحوار صفة لازمة متأصلة في طبيعة الإسلام، حيث حث الإسلام على الحوار مع الحضارات والديانات الأخرى من جهة الأمر لا من جهة الندب، لأنه دين جدل وعقل لا دين تسليم فحسب، جاء لينير العقل البشري ليهتدي بهديه ولتحريره من عقال العرف الجائر والعادات البالية التي عرقلته عن أداء مهمته التي وجد من أجلها وأداء دوره الحضاري، حيث جادل القرآن الكريم اليهود والنصارى ومختلف الملل والنحل، يقول القرضاوي في هذا المضمار:" إننا نحن المسلمون نؤمن بالحوار، لأننا

مأمورون به شرعًا، وقرآننا مليء بالحوارات بين رسل الله وقومهم، بل بين الله تعالى وبعض عباده حتى أنه سبحانه حاور شر خلقه: إبليس، ولهذا نحن نرحب بثقافة الحوار بدل ثقافة الصراع" **(الريامي، 2016، ص، ص11).**

1-تعريف الحوار:

لغة: قد جاء في لسان العرب بمعنى "التحادث والتجاوب القولي، فالمحاورة: المجاوبة، واستحاره: استنطقه" **(ابن منظور، (ب- ت)، ص750)**

أما اصطلاحا:يشير مصطلح الحوار إلى درجة من التفاعل والتثاقف والتعاطي الإيجابي بين الحضارات التي تعتني به، وهو فعل ثقافي رفيع يؤمن بالحق في الاختلاف إن لم يكن واجب الاختلاف، ويكرس التعددية، ويؤمن بالمساواة، وعليه فإن الحوار لا يدعو المغاير موقفه الثقافي أو السياسي، وإنما لاكتشاف المساحة المشتركة وبلورتها، والانطلاق منها مجددا" **(ياقوت، (ب-ت)، ص 5).**

والحوار بمعنى ممارسة فن المناظرة و الجدل هي آلية، قد استعملت في البيئة الإسلامية عبر مراحل التاريخ الإسلامي وفي جل فتراته، ولنا أمثلة حية وتراث عريق في ممارسة آليات الحوار وفن الإقناع، لأن تمرس مفكرو الإسلام في العلوم الشرعية واللغوية، وكذلك استعمالهم آليات التفكير المنطقي وصور الاستدلال المتنوعة بإتقان محكم مكنهم من تقويم مختلف المواقف، والدخول في مجادلات كلامية مع خصوم الإسلام الذين يتربصون له في كل العصور والأمصار لنصرة دين الحق والذّب عن العقائد الإيمانية ضد المبتدعة والمنحرفين عن الملة.

إن فن المناظرة والجدل لا يجريان كيفما اتفق، بل يخضعان لضوابط وشروط دقيقة، تقتضي آدابا ومنهجية منطقية صارمة، ويعتبر فن المناظرة من الفنون التي برع فيها علماء البيان في الحقل الإسلامي قديمًا، إذ كانت وسيلة ناجعة لتوسيع مداركهم البشرية وصقل مواهبهم، حيث ساهمت أساليب الحوار مساهمة فعالة في إثراء البحث العلمي والأصولي، وكان هناك بحث ممحص ودقيق حول المسائل الشرعية واللغوية والفلسفية في الشرق الإسلامي وغربه إبان ازدهار الحضارة الإسلامية وخاصة في عصرها الذهبي، وقد شمل هذا الحوار ثقافات شتى وديانات مختلفة، بل امتد الأمر إلى تأسيس علم الجدل، وبالتالي انتقل مفكرو الإسلام من الممارسة إلى التنظير، وهناك اختلافات جوهرية بين هذه الآليات المنهجية، فغاية الجدل تنحصر في إفحام الخصم والانتصار عليه، أما غاية المناظرة أو المدافعة هي الانتصار للحق والذود عنه، وما يجدر ذكره، نجد كذلك هناك فرقا شاسعًا بين الحوار والمناظرة

والجدل، لأن الحوار لا يخرج عن نطاق التواصل بين خطابين أو خطابات أخرى في بيئة اجتماعية واحدة أو بيئات أخرى، تنطلق من مرجعيات مختلفة بحيث لا يفهم معناها إلا من خلال السياق الداخلي والسياق الخارجي واستعمال آليات التأويل، تقول الباحثة منى أبو الفضل في هذا الموضوع:"يختلف الحوار كأحد الأساليب الخطابية عن غيره من الأساليب الأخرى كالمناظرة، الجدل، النقد (...) من حيث ضرورة أن يكون هناك صلة بين الخطاب والخطابات الأخرى، سواء تلك التي تدور في مجتمعه أو بينه وبين الخطابات الأخرى المعارضة أو المتنازعة، وما يتضمنه ذلك من إشكاليات (الذات) صاحبة الخطاب، وإشكاليات الفهم والتلقي في إطار الخطاب الواحد أو فيما بين الخطابات المختلفة" (**أبو الفضل وآخرون، 2008، ص68**)، وبالتالي فالحوار لا يخرج عن نطاق التواصل بين طرفين المرسل والمتلقي أو المرسل إليه، فغاية الأول ممارسة التأثير في المتلقي بغية الإقناع، وكل حوار يفترض وجود ذات محاورة وموضوع الحوار وهو في أساسه شكل من أشكال الخطاب وأحد آلياته، واللغة المستخدمة في الحوار هي التي تقوم بعمليتي تمثيل الواقع وبنائه وكذلك تصنيف مواضيعه، لذا اعتبرها الفيلسوف الألماني هيدجر بيت الوجود، إذ اعتبرت غاية في حد ذاتها، فهي التي تعبر عن مكنون الفكر أو الذات وتنقلنا إلى خارجها إلى عالم الآخرين، لأن عن طريقها تتحدد كيفية الرؤية إلى الوجود، "فأي خطاب إنساني-على حد تعبير (شاف A . Schaff)-يدرك العالم الخارجي ويتفهمه من خلال ما يضعه من (نظارات على عينيه) سواء تعلق الأمر بما يتلقاه من آثار مجتمعية راهنة أو ما يتعلق بالخبرات المتراكمة عبر الأجيال المختلفة" (**المرجع نفسه، ص.ص28.29**) ويستهدف الحوار توحيد الآراء ووجود أرضية مشتركة قائمة على تبادل وتفاعل الأفكار، يجري من خلالها فن النقاش حتى تتحقق المصلحة المشتركة التي لا تحيد عن الحق، وتحقق غايات الطرفين معًا، لذا كان الحوار خطابًا إنسانيًا، يتميز بالقصدية وينبني على قيم أخلاقية سامية أساسها التسامح والاحترام والشعور بالأخوة والمحبة اتجاه الآخر، حيث تعتبر الأخوة في الإنسانية فيض من القيم، تتجلى فيها أسمى معاني الإنسانية، لأنها تعمل على هدم كل العوائق التي من شأنها عرقلة الحوار، ويذوب معها سوء الفهم، بل كل الخلافات سواء أكانت السياسية منها أم الدينية أم الاقتصادية، وتتحقق بدورها وحدة الجنس البشري، وفي خضم هذا يؤكد (هابرماس) أن الفعل التواصلي هو في حقيقته ميزة إنسانية، يتفرد بها الإنسان عن سائر الحيوانات العجماء، حيث يقول في هذا المضمار: "أن الفعل التواصلي هو الفعل الإنساني؛ وأن أي اتفاق هو الاتفاق حول هذا الفعل؛ لأن الفعل الإنساني التواصلي هو الفعل الوحيد الذي يوجه أطرافه الاهتمام إلى مصالحهم الخاصة وأهدافهم الفردية التي ترتبط بشكل أساسي بتحقيق نوع من التفاوض؛ وذلك للوصول إلى قدر من التوافق حول مواقفهم المشتركة من دون استخدام أيّ شكل من

أشكال العنف" (**أبو الفضل وآخرون، 2008، ص74)**، ولن يتسنى هذا إلا وفق وجود جملة من الشروط والمعايير، تعتبر سببًا كافيًا متى توفرت وجد الأثر، إذ تعتبر كل من الموضوعية والعقلانية والنزاهة والعدالة شروطًا أساسية لتحقيق الفعل التواصلي الذي يبتغي الإقناع بالحجج البرهانية الدامغة التي تنشد الحقيقة الصافية لا الطرق الملتوية التي تستهدف التضليل والتشغيب أو السفسطة الخادعة المموّهة التي تهدم كل حقيقة، والتي تعمل على استمالة آذان الناس والاستحواذ على عقولهم بغرض السيطرة وفرض النفوذ.

ثانيا: أسس الحوار في الإسلام:

إن الحوار في الإسلام لا يجري كيفما اتفق، بل ينبني على أسس ويخضع لضوابط حتى يؤدي إلى نتائج نافعة ويؤتي ثماره، إذ ليس هناك حوار لذاته، بل فائدة الحوار تكمن في آثاره.

1-أن يتجرد الحوار من كل الاعتبارات الشخصية كالتحيز والتعصب، أي أن يقوم على الموضوعية والنزاهة.

2-التركيز في الحوار على مواطن الاتفاق والأمور المشتركة بين المتحاورين وإغفال مواطن الاختلاف التي من شأنها أن تزيد من حدة الصراع.

3-أن يحترم الحوار المرجعيات والخصوصيات الثقافية، ويبتعد عن التسلط وإلغاء الآخر.

4-ألا يقوم الحوار على (المركزية الحضارية) التي تريد العالم حضارة واحدة، مسيطرة مهيمنة ومتحكمة في الحضارات الأخرى" (**الريامي، 2016، ص315)**،إن أساس العلاقة بين الحضارات في الإسلام هو التفاعل والتلاقح، لأن التصور الإسلامي للمعرفة يرفض الانزواء ضمن دائرة مغلقة تكفر بجميع الثقافات.

5-أن يكون لدى كل محاور ينتمي لحضارة ما تصور للعالم الذي يحيط به، وأن يكون ملما بالحضارة الأخرى: واقعها، تاريخها، إمكاناتها. ثم يسعى للتفاعل معها؛ بغية فهم الطرف الآخر، في الحوار (...). ومن ثم ننطلق في حوارنا الحضاري على بناء أخلاقي"(المرجع نفسه، الصفحة نفسها)، أي لا يمكن أن يتم الحوار في فراغ عقلي، إذ يشترط التزود بالمعرفة وخاصة التاريخية.

6-أن ينبني الحوار على معايير منطقية، لأن هدف الحوار لا يخرج عن نطاق إقناع الآخر، فيحقق المحاور الاتفاق مع ذاته ومع الواقع بتجلياته المتنوعة، أي أن لا يحتوي على التناقض المزدوج: صوري ومادي.

إن العقول النيّرة تتفق مع الإسلام دومًا في مفهوم الحوار الحضاري الذي يرفض صِدام الحضارات إلى حد التناحر أو الاقتتال والذي من شأنه تهديد مصير الإنسانية برمتها، لأن الإسلام دين السلام والأمن، ينبذ كل أشكال العنف وكل أنواع الحروب الذي شهدها التاريخ الإنساني قديمًا وحديثًا، لأنها ظاهرة ملازمة للعدوان والبغي، واستمرارها، سيؤدي في نهاية المطاف إلى الدمار الشامل والقضاء على الإنسانية.

ثالثا: مراتب الحوار في الإسلام:

1-حوار التعريف والاعتراف بالحضارة الإسلامية، " وهو المرتبة الأولى من مراتب الحوار ويعني الحوار مع أتباع الأديان الأخرى لبيان صحة الدين الإسلامي" (أبو الفضل وآخرون، 2008، ص312)،إن الهدف من الحوار هو نصرة دين الحق، أي الإسلام باعتبار أن ملتنا الغراء ناسخة لجميع الديانات السابقة، إذ الدين أصله واحد، يقوم على التوحيد كقيمة حاكمة، فمنذ أن نشأت الإنسانية والرسل والأنبياء يتواردون عليها وكانت رسالتهم هي الإسلام، أي إنه دين كل الأنبياء دون استثناء، يقول الله عز وجل:"إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ وَوَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلاَ تَمُوتُنَّ إِلاَّ وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ" [البقرة:132]، فكان الإسلام اختيار رباني، دين البشرية جمعاء.

2-حوار التعايش مع الحضارات، يحدد بأنه" الحوار الذي يهدف إلى تحسين مستوى العلاقة بين الشعوبأو الطوائف (...) ويعني بالقضايا المجتمعية كالانتماء والاقتصاد، والسلام، وأوضاع المهاجرين ونحو ذلك، وقد يطلق عليه البعض اسم التسامح وهو نوع من التعايش والتسامح مع أهل الأديان الأخرى" (**أبو الفضل وآخرون، 2008، ص312**)، إذ يعتبر التعايش السلمي صفة متأصلة في طبيعة الإسلام ذاتها، لأن الإسلام دين حياة، واستقامة، يحث الإنسان على إقامة توازن بين مطالب الروح ورغبات الجسد، حيث ينظر للإنسان بجميع أبعاده، لا يحصره في بعده البيولوجي فحسب، إذ يقلع عن النظرة الذرية المبتورة، التي يترتب عنها عدم التوازن النفسي وفقدان استقرار الأنا وعدم تكاملها، إذ

تفرد بنظرته الكلية للإنسان والطبيعة والحياة برمتها، فكان التعايش من الناحية اللغوية لا يخرج عن نطاق الحياة، والمعايشة: هي علاقة بين نوعين من الأحياء بحصول الغذاء والمأوى والوقاية دون تضرر الآخر، ومنه التعايش السلمي، أما التعايش بالمعنى الإسلامي هو استقامة المعاملة مع المخالفين المواعدين وإكرامهم، أي هو المحافظة على السلم الأهلي والأمن الدولي فإن المسلم في دولته تجاه مخالفيه مأمور بما سبق" (**البغا، مفهوم التعايش السلمي (ب-ت)،www.mara.gov.omص.ص5.4**)، إن كل مبادئ الديمقراطية الحديثة بنوعيها السياسية والاجتماعية متضمنة في شريعتنا الغراء، لكننا لا يمكن أن نقول أن الإسلام ديمقراطي أو اشتراكي أو رأسمالي، فالإسلام تصور إلهي مطلق، لا يمكن أن يتساوى مع تصورات البشر، والإسلام لا يؤمن بمبدأ السيادة للشعب الذي تنبني عليه الديمقراطية الحديثة، بل بالسيادة للشريعة الإسلامية، وكذلك لا يقوم على مبدأ الانتخاب،والإسلام لا يقوم على فكرة الوساطة الذي قامت عليه اليهودية والمسيحية، لأن الله وحده لا شريك له متفرد بالألوهية، وينفي الإسلام زعمهم الكاذب بأنهم أبناء الله، لأن أصل النشأة واحد، يقول عبد العظيم المطعني في هذا الشأن:" لو كان اليهود والنصارى أبناء الله-سبحانه عما يقولون وتعالى علوا كبيرا-لو كانوا– كما يدعون-لما خضعوا لسنة الله في مخلوقاته. فهم بشر مخلوقين من تراب: يحيون حياة البشر، ويموتون موت البشر، والله هو وحده الغني الحميد الذي لا يموت" (**المطعني، 1996، ص37**)، فكل البشر يخضعون لنفس السنن الكونية دون استثناء، فمن مبادئ التعايش السلمي في الإسلام حرية الاعتقاد، أي أن يختار المرء الملة التي يريدها ويتحمل تبعة أفعاله، "وهذا هو منهج القرآن الكريم مع أهل الكتاب في بعض مدعياتهم: إنه الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة ونبذ الإكراه في الدين. سماحة، وسعة صدر، ورفق، ليختاروا لأنفسهم ما شاءوا في الحياة الدنيا. ويوم القيامة توفى كل نفس ما كسبت وهم لا يظلمون" (**المرجع نفسه، ص38**).

وإن اهمنا بعضهم بالفهم السلفي للتراث، أي الفهم المتعالي له أو فهم التراث بالتراث على حد تعبير الباحث المغربي محمد عابد الجابري، فإن دراسة التراث وفق آليات منهجية غربية كالتفكيك والتأويل والنقد التاريخي، قد يؤدي إلى التناقض وخاصة إذا تعلق الأمر بالتراث الذي يعني النص المؤسس، لأننا سندرس المواضيع التي تخرج عن نطاق الزمان بوسائل نسبية، ونعمل على أنسنتها أو عقلنتها.

3-من مراتب الحوار التعارف، حيث ينبني حوار الحضارات على أساس التعارف القرآني، باعتباره أمراً إلهيًا يستدعي التنفيذ، يقول الله عز وجل:(يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ) **[الحجرات: 13]**، فالتعارف هو أساس قيام المجتمع

الإنساني، لأن الله خلقنا أمم مختلفة وأجناس متعددة للتواصل والتفاهم، ويفترض التعارف الإقرار بالمساواة والحرية واحترام الكرامة الإنسانية، أي أن لا يتم في جو استغلالي كما يفعل الغرب في الواقع الراهن، حيث ينظر للآخر نظرة دونية واحتقار، يقول حسن الباش:"التعارف الإنساني ينطلق من التساوي بين المتعارفين (...) فنقول: إن الإسلام دين تعارف، وأن أي مسلم هو مع التعارف ومن طبيعته الفطرية أن يميل دومًا للتعارف مع الآخر(...)، فإن القرآن الكريم الذي امتزج مع العقل العربي والشخصية العربية جعل من الميل إلى التعارف دافعًا طبيعيًا تأصل وتجذر مع مرور الوقت" (**الباش، 2005، ص51).**

والإسلام يدعو إلى مكارم الأخلاق والالتزام من خلال الخير في سلوكه اليومي ومع الآخر، واختيار نهج اللاعنف هو طريقة فعالة في تغيير السلوك الدنيء إلى سلوك فاضل، حيث يتحول العدو اللدود إلى صديق حميم، يحمل المبادئ نفسها ويتآزر معه عند الشدائد، عن أبي ذَرٍّ جُنْدُبِ بْنِ جُنَادَةَ، وأبي عبْدِالرَّحْمنِ مُعاذِ بْنِ جبلٍ رضيَ اللَّه عنهما، عنْ رسولِ اللَّهِ ﷺ، قَالَ :"اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُمَا كُنْتَ وأَتْبِعِ السَّيِّئَةَ الْحسنةَ تَمْحُهَا، وخَالقِ النَّاسَ بخُلُقٍ حَسَنٍ "رواه التِّرمذيُّ.

رابعا: موقف الإسلام من الحرب

وحديثنا عن الحوار والتعايش السلمي، سيقودنا حتمًا إلى الحديث عن الحرب والتساؤل حول مشروعيتها في الإسلام، إن إحقاق الحق لا يتم إلا بنصرة الإسلام والرد على الحركات العدائية التي تتهمه ظلمًا وبهتانًا بأنه دين إرهاب، بينما يعد الإسلام، دين الأمن والأمان والسلم والسلام لا دين عنف وحرب، إذ هذه الأخيرة منبوذة في التصور الإسلامي، فهي مرادفة للجور والعدوان، فالعلاقة بين السلام والإسلام علاقة قائمة على مبدأ الهوية، ولذا كانت له الأولوية، متقدمعن الحرب، لقوله تعالى: (وإن جنحوا للسَّلم فاجنح وتوكّل على الله إنّه هو السميع العليم) **[الأنفال: 61]**، والإسلام ينبذ كل أنواع الحرب وخاصة التي تفنن فيها الإنسان المعاصر سواء قامت على العامل الاقتصادي أو على التمييز العنصري أو على التفاخر بالأمجاد الماضية، حيث يبين النص الشرعي بكل وضوح الحقيقة الساطعة التي تفرض نفسها بأن أصل النشأة واحد، فهناك مساواة في الإنسانية بين كل أفراد الجنس البشري، ومعيار المفاضلة بينهم هو التقوى التي تحدد بأنها شهادة لسان وعقد بالقلب وعمل الجوارح، فكان العمل صفة جوهرية كامنة في طبيعة الإيمان، حيث قال الرسول -صلى الله عليه وسلم- (الناس

بنو آدم وآدم من تراب) (رواه أبو داود والترمذي).إن القيمة الدينية في الإسلام تتضمن جميع القيم، إذ بُعث الرسول صلى الله عليه وسلم مبشراً ونذيراً للإنسانية قاطبة، وجاء ليتمم مكارم الأخلاق، لذا كان السلام صفة أخلاقية في الإسلام، يتميز بالكلية والعالمية، فهذه الميزة الأخيرة مستمدة من عالمية الرسالة المحمدية، فهو يختلف عن المعنى المألوف، أي الهدنة التي تنهي الحرب بشكل مؤقت،"إنما يجعل السلام لجميع الناس كله وحدة ويحاول تحقيقه في كل حقل، ويربط بينه وبين النظرة الكلية للكون والحياة والإنسان (...)، فهو السلام الذي يحقق كلمة الله في الأرض من الحرية والعدل والأمن لجميع الناس(...) لا يبدأ في مجال السلام الدولي، فتلك نهاية المرحلة لا بدايتها" **(قطب، 2001، ص. ص36.35)**، وبالتالي يتميز بأنه سلام متعدد الأبعاد له حقول متعددة بتعدد شعاب الحياة ومجالاتها، فهو حقل كلي متكامل متناسق الأبعاد، حيث يبدأ من أصغر مؤسسة اجتماعية وهي الأسرة التي يجمع بين أفرادها الشعور بالسكينة والرأفة والمحبة والاحترام المتبادل، أي تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس الحق الأخلاقي، ثم يتجاوز هذا النطاق إلى نطاق أوسع إلى ما هو اجتماعي وعالمي، فيوطد العلاقات الحميمية بين الشعوب والأمم، لكن طريقه ليس هينا، بل تملؤه المتاعب ومسالكه وعرة، يشترط في تحقيقه إلى مرحلية وتضحية وصبر طويل، لأنه "ينشد السلام في علاقة الفرد بربه، وفي علاقته بنفسه، وفي علاقة الفرد بالجماعة. إذ ينشده في علاقة الفرد بالحكومات. ثم ينشده في علاقة الدول بالدول بعد تلك الخطوات. وإنه ليسير في تحقيق هذه الغاية الأخيرة في طريق طويل" **(المرجع نفسه، ص36).**

إن الحرب شر من الناحية الأخلاقية، يترتب عنها دمار وويلات وزهق للأرواح،والإسلام دين حياة، كما قلت مراراً وتكراراً، فكيف يتهم بالإرهاب حتى في عقر داره، وهو يحمي حق الحياة باعتباره حقًا طبيعيًا، تسعى كل الديانات السماوية للحفاظ عليه، فالآية الكريمة تعطي لنا أصدق تعبير وترسم لنا صورة حية عن سماحة الإسلام وإنسانيته، يقول تعالى:(أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا) **[المائدة:32]**، وإن حكم عليه حكمًا استقرائيًا بالنظر إلى الواقع المر التي تعيشه المجتمعات الإسلامية، وما تشهده من تعذيب وقتل وجرائم في حق الإنسان ينده الجبين، فإن الاستقراء لا يمكن تبريره منطقيًا، لأن صدق الجزئية لا يستلزم صدق الكلية، فإذا انحرف بعضهم فليس معنى هذا أن الكل منحرف، وإن التمرس في المنطق واستعمال آلياته بإتقان محكم، قد يمكننا من الكشف عن مغالطات أعداء الإسلام، لأنهم ينتهجون طريق السفسطة والتمويه لغرض تشويه صورة الإسلام النقية الصافية التي تنسجم مع الفطرة الإنسانية، وتكشف عن نواياهم المبيتة ورغباتهم الجامحة في

الهيمنة على العالم وفرض نفوذهم على كل الدول العربية المغلوبة على أمرها، لأنها تحمل القابلية للاستعباد والخضوع.

لقد خضعت لفظة الفتح لتأويلات غير صحيحة وواهية تفتقد إلى الدقة، إذ كثيراً ما تفسر بأنها شكل من أشكال الاستعمار، وهذا الفهم نوع من الشطط ينتهج طريق التمويه، لأن الفتح هو تمكين لدين الله ونشر لرسالة التوحيد، فالرسول صلى الله عليه وسلم بعث بشيراً ونذيراً للإنسانية جمعاء، "وعندما استخدم الغرب القوة لمنع انتشار الإسلام اضطر المسلمون إلى الدفاع عن النفس والدين فنشأ الصراع، وهو ليس صراعًا دينيًاكما يحلو للمستشرقين أن يدعوه، ولكنه كان من أجل إزالة العقبات التي وضعتها القوى الكبرى أمام حركة الدين الإسلامي" **(حسن، 2003، ص. ص22.21)**، وبالتالي فالإسلام يميز بين عنف مشروع وعنف غير مشروع، حيث تحل لفظة الجهاد محل الحرب، ووضع للمجاهد في سبيل الله والوطن ضوابط أخلاقية وآداب يلتزم بها، وللجهد مستويات في الإسلام وهي : جهاد النفس وجهاد الشيطان وجهاد في سبيل الله، ويذكر الباحث عبد الله احمد القادري بأن الرسول صلى الله عليه وسلم عندما رجع من غزوة تبوك، قال: " رجعنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر" وهذا الحديث ذكره السيوطي في الجامع الصغير بلفظ: (قدمتم خير مقدم وقدمتم من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر: مجاهدة العبد لهواه) (...) وقال الشارح: المناوي: (من الجهاد الأصغر) وهو جهاد العدو المباين (إلى الجهاد الأكبر) وهو جهاد العدو المخالط قالوا: وما الجهاد الأكبر قال: (مجاهدة العبد هواه) فهي أعظم الجهاد وأكبره، لأن قتال الكفار فرض كفاية وجهاد النفس فرض عين على كل مكلف في كل وقت (إنَّ الشيطانَ لكم عدوٌ فاتَّخذوه عدوّاً) **[فاطر: 06]** (...) وبهذا يظهر أن الجهاد ينقسم إلى قسمين: القسم الأول: الجهاد المعنوي. والقسم الثاني: الجهاد المادي" (**القادري، 1992، ص 275)**، فكانت مجاهدة النفس هي التي تحتل الصدارة، لأن بفضلها أضحى الإنسان إنسانًا، إذ الإنسان كرمه الله ورفعه إلى أعلى منزلة، لأنه يتكلف الطاعة ويحارب الشيطان، وهنا تتحقق مملكة الحرية، حيث يتجاوز الإنسان هذه الحتمية النفسية، فيكبح جماح الشهوات ويستعفف، إذ تعتبر العفة من الشيم الرفيعة، لأنها منظمة للسلوك الإنساني، والإسلام شرع الجهاد لحماية المستضعفين في الأرض ونشر العدالة والقضاء على الظلم وكل أشكال الاستلاب والحيف التي تعاني منها الإنسانية.

خامساً: حوار الحضارات وصدامها في الغرب:

1-حوار الحضارات عند روجي غارودي-Roger Garaudy (1913-2012):

إن العلاقة بين الحوار والصِدام علاقة تقابل، فالأول ينبني على أسس أخلاقية، وينشد العالمية وغايته تحقيق التفاهم والتواصل بين شعوب العالم، لأنه يقوم على التفاعل والتواصل بين الثقافات، بينما الثاني ينبني على النظرة المكيافللية التي تستبعد الأخلاق في الممارسة السياسية والعلاقات الدولية، أي يقوم على مبدأ اللاأخلاق، ويترتب عنه نزاعات بين الشعوب وخصومات، بل حروب لا تعرف الهوادة.

لقد أيد الفيلسوف الفرنسي روجي غارودي فكرة حوار الحضارات تأييدًا مطلقًا لتحقيق الصالح العام للبشرية قاطبة، إذ تميز مشروعه بنقده اللاذع للهيمنة الغربية، والأمريكية بصفة خاصة، حيث كان ينبذ مصطلح الغرب، لأنه مرادف للاستدمار والاستعباد، بل تنبأ بزوال الغرب الذي يحمل بذور فنائه في طياته، لأنه مغرق في النزعة الفردية الضيقة، أو ما يدعى بمركزية الفرد، وقد أطلق عليه اسم "الشر الأبيض"، يقول في هذا المضمار:" الغرب عارض طارئ تلكم المصادرة الأولى في كل اختراع يتناول المستقبل. وهذا الطراز الذي ألفه "الغربيون" في اعتبارهم أن الفرد مركز الأشياء كلها ومقياسها وفي إرجاعهم الواقع إلى المفهوم، أي في الرقي بالعلم وبالتقنيات من حيث هي وسائل مداولة الأشياء والناس إلى مصاف القيم العليا، إنه طراز استثناء ضئيل في الملحمة الإنسانية التي دامت ثلاثة ملايين سنة" (**غارودي، 1999، ص09**)، بدأت النزعة الفردية عند المذهب السفسطائي اليوناني الذي اشتهر بالتلاعب بالألفاظ وأسلوب المغالطات للانتصار على الخصم وتحقيق الإفحام، حيث كان يقول زعيمهم بروتاغوراس بأن "الإنسان مقياس كل شيء" ، فحل الفرد القاصر محل الله خالق السموات والأرض، فأضحى الإنسان يخلق القيم خلقًا لا يحتاج إلى هاد من السماء، وترتب عن هذه النظرة انتشار الريبية على المستوى الأخلاقي والنسبية، أي أصبح مفهوم الخير والشر يختلف باختلاف الأشخاص والمواقف، وهذه الفكرة ازدادت ترسيخا في الفلسفة المعاصرة وخاصة عند البراغماتية الأمريكية التي تحصر الخير في النفع المادي، وتلغي كل مقياس مطلق خارجي للأخلاق.

وما يجدر ذكره، أن الفيلسوف الفرنسي غارودي، ينبذ فكرة تفوق الرجل الأبيض على الأجناس الأخرى، لأن أصل النشأة واحد، ويدعو إلى المساواة في الإنسانية بين كل أفراد الجنس البشري، بل تفوق الغرب كان عسكريًا وليس ثقافيًا، أي هيمن على العالم ليس بتفوقه الفكري وامتلاكه المعنى أو القيمة، بل في تطبيقه المتعسف للعنف المنظم، وقد اكتشف حقيقة تاريخية بالغة الأهمية بأن الشرق هو أصل الغرب ومنبعه الأول، فعلى سبيل المثال الديانة المسيحية ديانة مستوردة، تعود إلى الشرق الأوسط، إن فلسطين هي المقر الأول للأديان ومهدها الذي ترعرعت فيه، فيقول": وإذا تجردنا من

الحكم العرقي المسبق القائل بتميز الإنسان الأبيض وجدنا أن منابع الغرب (الإغريقية والرومانية والمسيحية) إنما ولدت في آسيا وفي إفريقيا" (**غارودي، 1999، ص09**)، وما عصر النهضة إلا عصر الاستعباد والاستغلال، فهو عبودية في ثوب جديد، فليس هناك نهضة حقيقية، لأن الواقع يبطل هذا الكذب المركب، فالغرب حكم الحضارات الأخرى بالحديد والنار، واستغل الدول العربية أبشع استغلال والتاريخ حافل بالأمثلة التي تدل على ذلك كاحتلال فرنسا للجزائر، الذي خلف ملايين من القتلى وتشرد الأطفال والنساء، بل مازالت الجزائر تعاني من آثار الاستدمار الفرنسي إلى يومنا هذا، فأين الحرية والمساواة والأخوة التي تغنت بها الثورة الفرنسية، فهي مجرد شعارات جوفاء لا أثر لها في الواقع، وفي هذا الشأن يقول غارودي:" إن عصر النهضة، وهو ليس حركة ثقافية وحسب، بل ولادة مواكبة أنجبت الرأسمالية والاستعمار، قد هدم حضارات أسمى من حضارات الغرب باعتبار علاقات الإنسان فيها بالطبيعة وبالمجتمع وبالإلهي، بدل أن يكون ذروة "النزعة الإنسانية" (**المصدر نفسه، ص9**).

إن غاية غارودي، تنحصر في صناعة الإنسان بجميع أبعاده، والنظر إليه نظرة كلية متكاملة متناسقة الأطراف، ودحض كل نظرة جزئية أو ذرية ترتكز على بعد واحد فقط، فكان حوار الحضارات، لا يكتسي صبغة محلية محصورة في مجتمع معين، بل هو حوار عالمي يصطبغ بحلة كونية، وينبني على مشروع كوني، ويشارك فيه الجميع دون استثناء، فيقول:" ومن شأن ابتكار مستقبل حقيقي أنه يقتضي العثور مجدداً على جميع أبعاد الإنسان التي نمت في الحضارات وفي الثقافات اللاغربية. وبهذا "الحوار بين الحضارات" وحده يمكن أن يولد مشروع كوني يتسق مع اختراع المستقبل. وذلك ابتغاء أن يخترع الجميع مستقبل الجميع" (**غارودي، 1999، ص10**)، وبالتالي إن حوار الحضارات له أبعاد جديدة ومتعددة، فهو مشروع كوني واجتماعي، لا ينبني على منظور محلي ضيق، بل يستدعي خلق نظاماً عالمياً جديداً أساسه الحرية والمشاركة، ويستقي تجاربه من أماكن متعددة في العالم من دعاة اللاعنف والمساواة في كل أرجاء المعمورة، ولكن لم يجد هذا الفيلسوف صدى يليق بمقامه، وذلك راجع لما يشهده العالم من احتدام الصراع بين الغرب والدول الإسلامية، بل أصبح الغرب يتفنن في ابتكار أشكالاً جديدة من الحروب ذات الطابع الاقتصادي والبيولوجي، فهي أكثر فتكًا بالإنسان، بل تهدد مصير الإنسانية جمعاء، لم تعرفها الحضارات السابقة.

سادساً: صدام الحضارات عند توينبي وهنتنجتون:

أضحت معضلة صِدام الحضارات من القضايا الكبرى ومن أمهات المشاكل التي أسالت الكثير من الحبر، وشغلت بال المهتمين في مجال العلاقات الدولية ورجال الساسة، أي صناع القرار في مجال السياسة العالمية، وبادئ ذي بدء، من باب الأولى تحديد مفهوم الصدام قبل الشروع في تحليل مواقف رواده ومؤيديه.

1-تعريف الصِدام:

لغة:"صدم الشيء صدمًا:صكه ودفعه ويقال صدم الرجل غيره وصدمة الشر بالشر وصدمه بالقول أسكته" (**إبراهيم وآخرون، 2008، ص511**)، وفي موسوعة السياسة ورد لفظ صدام وهي تعني"مفهوم اجتماعي معارض للنظرية الوظيفية التكاملية في البناء الاجتماعي ينطلق من الواقع التاريخي الذي يشير إلى أن التضارب في القيم والمصالح يشكل ظاهرة عضوية في الأشكال والعلاقات الاجتماعية" (**راهي، 2017، ص21**)، وقد أخضع الصدام إلى عملية تقنين وفق ضوابط حتى لا يتحول إلى طغيان وفوضى عارمة يستباح فيها كل شيء، لا قانون ولا رادع، لذا تميزت الحياة الاجتماعية الإنسانية عن التجمع الحيواني الذي يخضع لقانون الغاب، لأن غاية المجتمع بناء الحضارة أما غاية التجمع بيولوجية محضة هي الحفاظ على النوع فحسب، يقول الباحث عبد الوهاب الكلاني: "لجأت المجتمعات البشرية إلى تأطير الصدام في إطار العقد الاجتماعي أو ضمن مفهوم السلطة والقبول بمنطق تقديم التنازلات (عن الحرية المطلقة) مقابل التمتع بمميزات السلم الاجتماعي والالتزام بمحاولة تحقيق الأهداف والمصالح والقيم الاجتماعية بأشكال وطرق قانونية مشروعة" (**راهي، 2017، ص21**)، ومن بين أشكال الصدام صدام الحضارات.

2-صدام الحضارات عند أرنولد توينبي:

ويعتبر كتاب "الحضارة في الميزان" للمؤرخ أرنولد توينبي-Arnold Toynbée(1889-1975)مرجعًا أساسيًا ومنطلقًا له أهمية لا يستهان بها في مجال صدام الحضارات، حيث ترك بصماته الواضحة على مؤطر نظرية صدام الحضارات المفكر الأمريكي هنتنجتون، لقد اعتبر توينبي أن الحادثة التي تمثل حجر الزاوية والتي تحتل الصدارة في القرن العشرين والقرون الثلاثة التالية، وهي التي ستهيمن على البحث التاريخي،هي حادثة اصطدام الحضارة الغربية بسائر الحضارات الأخرى السائدة في العالم، وهناك نتيجة تلزم عنها اضطراراً؛ هي توحيد العالم في قرية صغيرة أو مجتمع واحد، ويتم ذلك عن طريق إقصاء كل قيم الحضارات الأخرى، أي تحطيم التراث الاجتماعي لكل المجتمعات، ولا يقتصر

هذا على الجانب الاقتصادي والتكنولوجي، بل يشمل جانب أكثر حساسية هو الجانب الثقافي الروحي للأمم الأخرى، وبصفة خاصة الدين باعتباره مقومًا روحيًا وذاتيًا الذي يعد العامل الجوهري، بل الوحيد في نشأة الأمم، وهذا ما ندعوه في هذا العصر بالعولمة العاتية التي تحدد بالأمركة، أي سيادة القيم الأمريكية التي تقوم على النزعة الفردية وإطلاق العنان للمبادرات الفردية، وتنبني على الديمقراطية السياسية، وحقيقة العولمة لا تخرج عن نطاق الكفر بالمطلق والإيمان بالنسبي، حيث يقول في هذا الشأن:" إن مؤرخي المستقبل سيقولون إن الحادثة الكبرى في القرن العشرين هي اصطدام الحضارة الغربية بسائر الحضارات الأخرى القائمة في العالم إبان ذلك العصر، وسيقولون عن هذا الصدام أنه بلغ من القوة والشمول بحيث أدى إلى قلب حياة ضحاياه رأسًا على عقب وبطنًا لظهر وأثر بشدة في سلوكهم وآرائهم (...)، إنني اعتقد أن هذا سيقوله المؤرخون الذين ينظرون خلفهم إلى عصرنا حتى تلك السنة القريبة منا إلا وهي 2087" (**المرجع نفسه، ص27**)، إن هذه النظرة الثاقبة المتأملة في تفاصيل حياة الأمم وتاريخها، تتنبأ بما سيقع للحضارات اللاحقة لمدة تناهز ثلاث قرون، لأن وقائع التاريخ لم تعد تفسر بالمصادفة، بل تخضع للتفسير الحتمي، ويرى توينبي أن تاريخ الحضارات هو تاريخ في جوهره قائم على الاصطدام والصراع لا على التوافق والتعارف وباعتباره فيلسوفًا في التاريخ وهو رائد نظرية التحدي، قد أدرك حقيقة هامة هي أن المقوم الجوهري لكل حضارة هو المقوم الديني، لذا كان الصراع يكتسي حلة دينية دومًا، والتاريخ حافل بالأمثلة التي تدل على وجود هذه الظاهرة كالاصطدام الذي نشب بين الإسلام والمسيحية في الحروب الصليبية، ومن الأمثلة التاريخية الحية التي ذكرها توينبي عن الحرب التي كانت تقودها المسيحية ضد الحضارة الهيلينية، فيقول: "لقد سبق أن شنت المسيحية وهي في عنفوان قوتها، حرب حياة أو موت-لخلاص أرواح البشر-ضد العبادة الهيلنية لمذهب "الإنسانية الشاملة"؛ متمثلًا في "الربة روما" و "الرب قيصر"، ففازت بالمعركة" (**توينبي، 2011، ص170**)، لقد تميز بقدرته الفائقة على التنبؤ، يتأمل في حوادث التاريخ البشري ليجلو ثوابته، إذ توقع بحرب عالمية ثالثة، حيث يرى أن الخطر الذي يهدد مصير البشرية قاطبة لا يرجع إلى التنافس في التسلح، بل يرجع إلى سبب نفسي، لأن التعصب الإيديولوجي، قد يتحول إلى عقيدة دينية تستهوي وتستبد بصاحبها، فيقول: "إن أعظم خطر يُهدد رخاء الجنس البشري-بل وجوده نفسه-ليس اختراع الأسلحة النووية. ولكنه انبعاث حالة نفسية في نفوس الناس تشبه تلك التي سادت العالم الغربي في مطلع عهده الحديث، طوال مائة عام تبدأ بنشوب الحروب الدينية حوالي سنة 1560م. ومصداقًا لذلك؛ نرى في مستهل النصف الثاني من القرن العشرين؛ رأسماليين وشيوعيين، يشعرون-مثلما شعر الكاثوليك والبروتستانت من قبل-بأن من الأمور المستحيلة والتي لا يمكن قبولها، أن يرضوا

بأن يتخلوا عن الولاء لمجتمع موزع-لوقت غير محدود-بين: عقيدة صادقة (هي عقيدهم) وإلحاد ممقوت(هو عقيدة خصومهم)" (**المصدر نفسه، ص192).**

وكان الإسلام دومًا هو العدو الذي يجب محاربته بشراسة سواء عند اليهود أو المسيحيين، إن التاريخ تغديه الأحقاد التاريخية الدفينة التي تتوارث عبر الأجيال والتي من شأنها طمس الحقيقة التي يريد المؤرخ الإمساك بزمامها، فهناك أربع مميزات تفرد بها عصره، تتمثل فيما يلي:

- الميزة الأولى / صدام الحضارات.

- الميزة الثانية / مؤثرات الحضارات غير الغربية في الحضارة الغربية.

- الميزة الثالثة / الحضارة العالمية الناتجة عن اصطدام بالحضارات الأخرى.

- الميزة الرابعة / مركزية الحضارة العالمية تأتي من توحيد الدين" (**راهي، 2017، ص28).**

3-صدام الحضارات عند صاموئيل فيليبس هنتنجتون:

ثم يأتي بعده المفكر الأمريكي صاموئيل فيليبس هنتنجتون-Samuel. P. Huntington (1927-2008) ليكمل ما قدمته دراسة توينبي للتاريخ الإنساني، فتزداد فكرة صدام الحضارات تأصيلًا وترسيخًا، فيقر بأن الفروق بين الحضارات لا تكمن في المقومات المادية الموضوعية كالمصالح الاقتصادية، بل المقومات الروحية الذاتية كالتاريخ واللغة والثقافة والدين، بل هذا الأخير، يحتل الصدارة على سائر العوامل الأخرى، إذ يؤمن هنتنجتون بمركزية الدين كمقوم أساسي للحضارة، لأنه روح الحضارة وحياتها، يعد منبعًا لعواطف الناس ومحركًا لعزائمهم، إذ يمثل قوة باعثة على النشاط وليست مثبطة له، فهو الذي يولد الشعور بالانتماء الذي سيزداد شانه يومًا بعد يوم، يقول في هذا الموضوع:" الدين محوري في العالم الحديث، وربما كان القوة المركزية التي تحرك البشر وتحشدهم" **(هنتنجتون، 1999، ص10)**، وبالتالي ستنشأ تحالفات وتكتلات على أساس الهوية المشتركة والدين الواحد، ويترتب عن هذا الوضع صدام الحضارات.

إن تاريخ الصدام قديم قدم الإنسانية وهو مجرد انعكاس لطبيعة الأنظمة السياسية السائدة، حيث كان في القديم بين الإمبراطوريات والمملكات، ثم بين القوميات التي قامت على فكرة العرق أو وحدة الأصل، ثم انتقل إلى الأيديولوجيات السائدة في القرنين 19 و20، حيث احتدم الصراع بين الإيديولوجية الاشتراكية السوفياتية والإيديولوجيا الرأسمالية الأمريكية إبان الحرب الباردة، وسيزداد

الصدام حدة بين الحضارات مع حلول النظام العالمي الجديد، لكن يبقى المقوم الثقافي هو أساس الشعور بالانتماء إلى حضارة واحدة، "فما يهم الناس ليس الإيديولوجيا أو المصالح الاقتصادية، بل الإيمان، والأسرة، والدم، والعقيدة، فذلك هو ما يجمع الناس، وما يحاربون من أجله، ويموتون في سبيله" (**المصدر نفسه، 1999، الصفحة نفسها**)، وما قاله هذا المفكر لا يجانب الصواب، بل هو الحقيقة الهامة التي تلعب دورًا أساسيًا في نشأة الأمم، فالمقومات الذاتية الثقافية لها أهمية كبيرة في زرع المشاركة الوجدانية بين أفراد الأمة الواحدة وتوثيق روابط التواصل والتكاتف بينهم وتكوين الشعور بالانتماء، أما المصالح الاقتصادية المادية، لا تعد من العوامل الفعالة في تحقيق ذلك، لأن المصلحة متناقضة، وكل الدول أو الأمم التي قامت على هذه العوامل، تكون علاقاتها غير مستديمة، ولا تعرف الاستقرار، أي سريعة الانكسار وسريعة الانجبار.

إن الغرب يحاول دومًا الهيمنة على الحضارات الأخرى وتوحيد المصالح وطمس هوية وقيم الحضارات الأخرى، لأن الرقي العلمي والتكنولوجي الذي حققته مجتمعات الغرب هو الذي أوحى للرجل الأبيض بأنه خلق ليذود العالم ويسوده، بينما تكون الحضارات الأخرى مسخرة لخدمة مآربه، فقد استغلوا واستنزفوا ما فوق الأرض وما تحت الأرض، إن الرئيس الأمريكي جورج بوش، قد أوصى كلينتون بسيادة أمريكا على العالم، وهذا ما جسدته آراء وأقوال هنتنجتون، حيث يقول:"الغرب يحاول وسوف يواصل محاولاته للحفاظ على وضعه المتفوق، والدفاع عن مصالحه بتعريفها على أنها مصالح " المجتمع العالمي"، وقد أصبحت هذه العبارة هي التسمية المهذبة لما كان يطلق عليه "العالم الحر" وذلك لإضفاء شرعية كونية على الأعمال التي تعبر عن مصالح الولايات المتحدة والقوى الغربية الأخرى" (**هنتنجتون، 1999، ص294**)، بل نجد كل المنظمات العالمية سواء كانت سياسية أو اقتصادية،وجدت لخدمة مصالحهم ونواياهم المبيتة لفرض السيطرة والنفوذ، كصندوق النقد الدولي وهيئة أمم المتحدة التي تعتبر أكبر أكذوبة سياسية ناجحة، إن الغرب يتميز بالنفاق السياسي والازدواجية، إذ يطبقون الديمقراطية باعتبارها منهجًا سياسيًا قائمًا على ضمان الحريات والفصل بين السلطات فيما بينهم فقط،لكن عندما يتعلق الأمر بالشعوب الأخرى غير الغربية فلا مجال للحرية، بل تقلب هذه القيم رأسا على عقب، "لا يتردد غير الغربيين في الإشارة إلى الفجوات بين المبادئ والتصرفات الغربية، النفاق، ازدواجية المعايير، و"لكن ليس"(...) كل ذلك هو ثمن العالمية المزعومة. الغرب مع الديمقراطية "ولكن ليس" عندما تأتي بالأصوليين الإسلاميين إلى السلطة، ومنع انتشار

الأسلحة يُطلب من إيران ولكن ليس من إسرائيل"(المصدر نفسه، الصفحة نفسها)، فالديمقراطية السياسية عبارة عن مغالطة بورجوازية، لأن الحرية خصيصة للذين يملكون فحسب.

إن الصدام بين الديانات حقيقة قديمة ضاربة جذورها في أعماق الماضي، فقد اشتد الصراع بين الإسلام والمسحية وبين الحضارتين الإسلامية والغربية منذ الفتوحات الإسلامية، لأن عالمية الإسلام كانت تهدد مصالح الغرب المسيحي دومًا، إذ احتدم التزاع في الحروب الصليبية في القرن 7م، وترتب عنه مآسي وزهق آلاف الأرواح، وامتد إلى القرن 13م وصولًا إلى الاستعمار الأوروبي، أي الهجوم الشرس على العالم الإسلامي في العصر الحديث، يقول هنتنجتون مثبتًا للتهديد الإسلامي للغرب المسيحي: "الإسلام هو الحضارة الوحيدة التي جعلت بقاء الغرب موضع شك، فعل ذلك مرتين على الأقل" **(المصدر نفسه، 1999، ص340)**، ولا يكتفي بهذا فحسب، بل يبين دواعي هذا الصدام، من الأسباب الرئيسة اختلاف نظرة المسلمين للإسلام وفهمهم له عن نظرة الغرب للديانة المسيحية، إذ إن الإسلام شريعة وعقيدة كل متكامل، لا يفصل بين العقيدة والشريعة، حيث كان الرسول صلى الله عليه وسلم، يجمع بين السلطتين الروحية والزمنية لا يفصل بين الدين والحياة، بل الدين يتدخل في مجال السياسة، وهو الفيصل بين الحق والباطل، لكن الغرب إبان عصر التنوير وقيام الحداثة، قد نادى بقطع الصلة بالماضي ومقاومة الدولة الدينية الثيوقراطية، وأقر بالفصل بين الدين والحياة، حيث يبقى الدين حبيس جدران الكنيسة، ولا يتوافق موقف هنتنجتون مع موقف الرئيس الأمريكي كلينتون الذي ينفي وجود صراع بين الإسلام والمسيحية، ويكشف هنتنجتون طبيعة الصراع بين الاشتراكية والرأسمالية، ولا يرى فيه إلا صراعًا شكليًا عرضيًا، سيزول بزوال تناقض المصالح، لأن الصدام الحقيقي هو صدام الإسلام والمسيحية، ويستدل دومًا بالرجوع إلى التاريخ الذي تملؤه الأحقاد، فأضحت العلاقة بين المسلم والمسيحي علاقة كراهية وحقد دفين، يتغذى بحب الثأر إلى حد الولع، والجدير بالذكر، إن هذا الوصف، ينطبق على النفس الصهيونية ولا أقول اليهودية، المفعمة بالحقد الدفين لكل إنسان في أرجاء العالم وليس للمسلم فحسب، تريد تحطيم كل دولة وطنية في العالم، وتعمل على إجهاضها قبل المخاض، حيث تتخذ من نفسها مقياسًا لغيرها، يقول هنتنجتون:"يقول بعض الغربيين بما فيهم الرئيس "كلينتون" إن الغرب ليس بينه وبين الإسلام أي مشكلة، وإنما المشكلات موجودة فقط مع بعض المتطرفين الإسلاميين. أربعة عشر قرنا من التاريخ تقول عكس ذلك. العلاقات بين الإسلام والمسيحية سواء الأرثوذكسية أو الغربية كانت عاصفة غالبًا. صراع القرن العشرين بين الديمقراطية الليبرالية والماركسية اللينينية ليس سوى ظاهرة سطحية زائلة"(هنتنجتون، 1999، ص338)،وهكذا كانت

حقيقة العلاقات بين الحضارات عند هذا المفكر الأمريكي هو الصدام لا الحوار الذي لا يؤدي بالضرورة إلى الحروب عنده، لكن الواقع والبداهة العقلية والحسية تكذب هذا الزعم الأخير، لأن ما يقع في البلدان العربية من جرائم لا أخلاقية شنيعة يند لها الجبين، يثبت عكس ذلك، وكأننا في أفلام الرعب، لكن يمثلها أناس ينتمون إلى واقع مزري، يزداد انحطاطًا يومًا بعد يوم هو واقع الدول العربية المغلوبة على أمرها.

خاتمة:

إن الإسلام ينتهج الحوار دومًا القائم على التعارف القرآني، لأن العلاقة بين السلام والإسلام هي علاقة هوية، ولا يمكن أن يكون هذا الدين، دين إرهاب، لأن هذا الأخير جرم لا يغتفر، وجور وبهتان، لا ينسجم مع سماحة الإسلام الذي يمتلك المعنى وباعتباره نسقًا من القيم، حيث يتناقض مع أحد مقاصد ملتنا الغراء وهو حفظ النفس، إن الله عز وجل حرم قتل النفس وقتل الآخرين، لقوله تعالى: (من أجل ذلك كتبنا على بني إسرائيل أنّه من قتلَ نفسًا بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنّما قتل النّاس جميعًا ومن أحياها فكأنّما أحيا النّاس جميعًا) **[المائدة: 32]**. إن قتل النفس كبيرة من الكبائر صاحبها مخلد في النار. إن معضلة حوار الحضارات مشكلة عويصة ومعقدة، لأن انتشار الحروب يجعل منها مجرد حلم يصعب تحقيقه على أرض الواقع، لذا يتحتم على البشرية قاطبة التصدي للحروب، لأننا " إذا لم نقض على الحرب، فإن الحرب ستقضي علينا" على حد تعبير هربرت جورج ويلز، والمشكلة الحقيقية تتمثل في البحث عن الآليات الكفيلة لتحقيق الحوار بين الحضارات التي تحمل اختلافات جذرية في رصيدها الثقافي.

-نتائج البحث:

-إن الإسلام يقوم على المشاركة والحوار مع الآخر الذي يخضع لضوابط، لأن السلام لا يعني الاستسلام والاستكانة والخضوع للآخر أو لمنطق الأقوى، بل هو سلام قائم على الاعتراف بالإسلام والحفاظ على كرامة المسلم.

-إن حوار الحضارات هو دعوى إلى ما فيه النفع للبشرية جمعاء، أي هو مصدر للسلام والتعايش.

-الحرب غير مشروعة في التصور الإسلامي، لأنها مرادفة للبغي والعدوان، تبقى دومًا لا أخلاقية لما يترتب عنها من دمار ومآسي، تنعكس آثارها على عموم البشرية.

-صدام الحضارات يخدم طموحات الغرب المسيحي التي لا تعرف حدوداً ونواياهم المبيتة التي لا تخرج عن نطاق الهيمنة على العالم لإشباع عقدة التفوق لديهم وتحقيق الثراء الفاحش، لأن حضارتهم حضارة تقوم على القوة التي تدوس كل حق تحت أقدامها، لكنها ستتقوض في النهاية، لأن العالم اليوم في حاجة ماسة إلى وجود نظام إنساني.

-توصيات البحث:

-الإكثار من عقد الملتقيات والمؤتمرات لتوعية الشعوب بخطر الحروب وخلق مفاهيم مشتركة بين الأمم للحد من الصدام ولتحرير النفوس من أحقاد التاريخية الدفينة.

-نشر تعاليم الإسلام السمحاء والتعريف بالإسلام، لأن أمم كثيرة تجهل هذا الدين القيم، وتعتبر هذه المهمة من معاني الأمانة الكبرى التي تقع على عاتق كل مسلم، يتحمل تبعتها إلى يوم الدين.

-البحث الجاد لإيجاد الآليات الكفيلة لتحويل الصدام إلى حوار، واستغلال وسائل الإعلام وآلياته، لتوجيه الرأي العام توجيها جديداً لخدمة الصالح العام، بل تحقيق السعادة للإنسانية قاطبة حتى تكون العلاقة بين البشر مبنية على الأخوة التي تعتبر فيض من القيم.

المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم.
2) ابن منظور، (ب-ت). لسان العرب، ج1، (د-ط)، بيروت، دار صادر.
3) 3)أبو الفضل مني وآخرون، (2008). الحوار مع الغرب، آلياته-أهدافه-دوافعه، ط1، دمشق، دار الفكر.
4) الباش حسن، (2005). منهج التعارف في الإسلام، ط1،طرابلس، جمعية الدعوة الإسلامية.
5) البغا محمد حسن، (ب-ت). مفهوم التعايش السلمي وضروراته ومبادئه بين المسلمين وغيرهم، .www.mara.gov.om
6) الريامي طاهر أحمد محمد، (2016). حوار الحضارات، اليمن، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، المجلد15.

7) القادري عبد الله أحمد، (1992). الجهاد في سبيل الله حقيقته وغايته، ج1، ط2، جدّة، دار المنارة.
8) المطعني عبد العظيم إبراهيم، (1996). مبادئ التعايش السلمي في الإسلام، منهجا..وسيرة، (د-ط)،مصر، دار الفتح للأعلام والنشر.
9) توينبي أرنولد، (2011). مختصر في دراسة التاريخ، ج4، ترجمة فؤاد محمد شبل، مصر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
10) حسن محمد خليفة، (2003). المسلمون والحوار الحضاري مع الآخر، (د-ط)، القاهرة، مركز الدراسات الشرقية.
11) راهي قيس ناصر، (2017). صدام الحضارات، ط1، العراق، العتبة العباسية المقدسة.
12) غارودي روجي، (1999). في سبيل حوار الحضارات، تر عادل العوا، ط4، بيروت، عويدات.
13) قطب السيد، (2001). السلام العالمي في الإسلام، ط3، مصر، دار الشروق.
14) إبراهيم مصطفى وآخرون، (2008). المعجم الوسيط، ط4، مصر، مكتبة الشروق الدولية.
15) هنتنجتون صامويل، (1999). صدام الحضارات، إعادة النظام العالمي، ترجمة طلعت الشايب، ط2، القاهرة، سطور.
16) ياقوت محمد مسعد، (ب-ت). حوار الحضارات وخناجر في جسد الإسلام، نبي الرحمة.
17) جماعة من المختصين، (2007). معجم النفائس الكبير، ط1، لبنان، دار النفائس.

فكرة التعايش السلمي بين الأديان السماوية –قراءة عقدية في ضوء المتغيرات الثقافية

The idea of peaceful coexistence between the monotheistic religions - a doctrinal reading in light of cultural variables.

لميس شقعار

جامعة محمد بوضياف – مسيلة-

Lamis chegar

lamis.chegar@univ-msila.dz

الملخص:

إن ساحة العلاقات الدولية اليوم تفرض حتميًا فكرة التعايش السلمي الذي يجعل النظام الاجتماعي أكثر تماسكًا وانسجامًا، ولعل التعايش بين أمم متعددة الديانات السماوية أكثر تعقيدًا من الأنواع الأخرى، لاسيما إذا كان في مجتمع واحد، أو دولة واحدة لأن تحقق الاستقرار يبدأ بالعضوية الداخلية قبل الخارجية.

هذا ما يبرر حرص المجتمعات والدول على فكرة التعايش الديني؛ نظرًا لأهميته في تحقيق الأمن والسلام العالمي والذي يتم بمحاولة بناء ما يسمى بمنهجية معرفية تستوعب التعددية الدينية، ووضع قواعد وآليات حوارية إنسانية تساهم في تصحيح المفاهيم بين الأطراف، وتحديد مجال للوفاق والالتقاء وكذا نقل الأفكار وتبادلها للتعامل مع الظواهر الاجتماعية والإنسانية والحضارية. لأن التنوع الديني ضرورة سنها الله في خلقه؛ لذا لابد من المرونة والإحاطة ونقل هذا الاختلاف للجانب الابستمولوجي للخروج من المأزق الحضاري والانفتاح عن كل أنواع الإنتاج الفكري والنشاط البشري ومواجهة متطلبات الواقع الإنساني والمتغيرات الثقافية.

الكلمات المفتاحية: العلاقات الدولية، التعايش السلمي، الديانات السماوية، السلام العالمي، آليات حوارية، التنوع الديني، المأزق الحضاري، المتغيرات الثقافية.

Abstract:

The arena of international relations today inevitably imposes the idea of peaceful coexistence that makes the social system more coherent and harmonious, and perhaps coexistence between nations of multiple monotheistic religions is more complicated than other types, especially if it is in one community or one state because achieving stability begins with internal membership before external.

This justifies the keenness of societies and states on the idea of religious coexistence due to its importance in achieving global security and peace, which is done by trying to build what is called a cognitive methodology that accommodates religious pluralism and establish rules and human dialogue mechanisms that contribute to correcting concepts between the parties and define a space for reconciliation and convergence, as well as the transfer and exchange of ideas to deal with phenomena.Social, humanitarian and civilizational. Because religious diversity is a necessity enacted by God in his creation, so it is necessary to be flexible and circumspect, and to transfer this difference to the epistemic aspect, to get out of the cultural impasse, openness to all kinds of intellectual production and human activity, and to face the requirements of human reality and Cultural variables.
Keywords : International relations, peaceful coexistence, monotheistic religions, world peace, dialogue mechanisms, religious diversity, civilization predicament, Cultural variables

مقدمة:

تميز هذا العصر بالصراعات الأيديولوجية والخلافات الفكرية الدينية، فقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ظاهرة حضارية اصطلح عليها الحوار بين الحضارات، وتظم هذه الأخيرة جميع العناصر القيمية الاجتماعية الثقافية من دين ولغة وتقاليد؛ بغية تحقيق الحوار كوسيلة مثلى لمد جسور التواصل بين الحضارات، وقد تطور هذا الحوار الحضاري ليشمل الحوار بين الأديان لتعددها في العالم وخاصة السماوية منها (الإسلام، اليهودية، المسيحية).

لقد أضحى الحوار واقعًا فعليًا تعدى كونه مشروعًا فكريًا له موضوعاته، وأسسه، ومناهجه، وأهدافه التي يطمح لتحقيقها، أولها وأهمها تجسيد فكرة التعايش السلمي الذي أصبح ضرورة حتمية يفرضها السلام العالمي، وذلك لتحقيق التواصل بين الأديان والشعوب، ونشر القيم الإيمانية والأخلاقية التي تعد قاسمًا مشتركًا دعت لها كافة الديانات السماوية والقضاء على التعصب والدوغمائية الدينية التي بدورها تغذي الشحنة العدائية؛ لذا كان الاحترام المتبادل وتقبل الآخر والإيمان بالتنوع والاختلاف في الحياة الإنسانية المطلقة أحد أهم أركان هذا التعايش السلمي.

يعد موضوع حوار الأديان وتحقيق التعايش من الموضوعات التي تفرض نفسها في الآونة الأخيرة على الساحة العالمية، باعتباره جانبًا من جوانب الحوار الحضاري وأساسًا في احترام المعتقدات الدينية والحريات؛ لتحقيق السلام ونبذ العنف والتطرف.

يعتبر التعايش الديني والمذهبي المبدأ الرئيسي لوحدة الشعوب باختلاف أديانها وقومياتها؛ لان إلغاء الآخر هو مصدر الحروب، ومن دون التعايش لا يمكن للدول ولا الفئات المختلفة الدينية والعرقية حتى في الدولة الواحدة العيش معًا بسلام وأمن وراحة نفسية، فالصراعات الحضارية التي تحدث سواء بين الشرق والغرب أو بين الدول العربية ذاتها من حروب داخلية وصراع طائفي، هو نتيجة لانهيار الوحدة

الوطنية والتسامح الديني وانتشار مظاهر العنف والاضطهاد والتشدد والتطرف بدل الحوار وقبول الآخر .

وعليه تسعى هذه الدراسة للإجابة على الإشكالية التالية:

ما مدى إمكانية تحقيق التعايش السلمي بين الأديان السماوية وفق المتغيرات الثقافية المفروضة في العصر الحالي؟

تندرج تحت هذه الإشكالية العديد من المشكلات الفرعية:

- ما مفهوم التعايش السلمي؟
- ماهي مجالات التعايش السلمي؟
- ماذا نقصد بالتعايش السلمي بين الأديان؟
- ما أهمية التعايش السلمي في العالم؟
- ما هي أسس ومظاهر التعايش الديني؟
- ما هي مشكلات تحقيق التعايش السلمي في العالم؟

أهداف الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:
- الوعي بقيمة التعايش السلمي بين الأديان السماوية في تحقيق السلام والأمن.
- إبراز قيمة الحوار الديني باعتباره أرقى الوسائل الدعوية في ضوء المتغيرات الثقافية.
- إبراز التطبيقات المعاصرة للتعايش الديني.
- تبيين الهدف المشترك والرسالة الواحدة التي تتميز بها الديانات السماوية.
- تصحيح صورة الإسلام لدى الآخر.
- إلغاء ثقافة الإقصاء وعدم تقبل الآخر.
- إدراك رحمة الاختلاف وضرورته في تحقيق الأمن والسلام في الحياة البشرية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة لمدى حاجة المجتمعات اليوم لما تتميز به من متغيرات دولية وكذا حضارية وثقافية ودينية، فما أحوج المسلمين اليوم للتعايش فيما بينهم، نظراً للتناحر الذي تشهده الأمة العربية من جماعات، وأحزاب، وطوائف متفرقة متناحرة ناهيك عن التعايش مع غير المسلمين بما يمليه النظام العالمي الجديد لتحقيق التقارب بين المجتمعات.

إن وجود التوترات والمشاحنات بين المسلمين وغيرهم تستدعي فرض نظام التعايش السلمي على جميع المستويات أهمها من الناحية الدينية لإعطاء الفرصة للتقارب، والتفاهم المتبادل الذي يؤدي للمنفعة والمصلحة المتبادلة والعيش وفق الأخوة الإنسانية ضمن المتغيرات الثقافية.

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل الآراء، ووصف الأفكار والاستنباط للوقوف على حقيقة الوضع الراهن الذي تمر به العلاقة بين الدول العربية والغربية والحضارة الإسلامية ذاتها، وذلك بالرجوع إلى الكتب والدراسات العلمية التي تضم العلاقات بين الطرفين وطبيعتها، وكذا الأحداث التي تؤثر على طبيعة التعايش والحوار .

المنهج التاريخي من خلال استقراء بعض الوقائع التاريخية بين الحضارات، والوقوف على أسباب تعايشها أو تصارعها من مصادر الإسلام: القرآن الكريم والسنة النبوية والكتاب المقدس.

المنهج النقدي في تحليل وضبط الأهداف والمجالات الخاصة بالتعايش بين الأديان والحوار بين الحضارات لبناء استراتيجية وخطة عمل بغية ترسيخ مبدأ التعايش الديني.

فرضيات البحث:

ينطلق البحث من فرضية تحقيق التعايش السلمي بين المجتمعات والأديان السماوية، وكذا محاولة إيجاد طرق لتجسيد هذه الآلية في المجتمعات العربية الإسلامية، وتحقيق العدالة الاجتماعية بين البشر ضمن المتغيرات الثقافية في العصر الحالي.

مفهوم التعايش السلمي .

إن الحديث عن مفهوم التعايش السلمي بين الأديان السماوية يتطلب بداية الوقوف على مدلولات ومعاني بعض المصطلحات التي تعتبر ذات الصلة بهذا المفهوم .

تعريف التعايش:

لغة: العيش: الحياة، عاش-يعيش ومعاشًا، والمعيشة: ما تكون به الحياة من المطاعم والمشارب، وعايش: له حالة حسنة، والمتعيش: له بلغة في العيش، ومعايشة: علاقة بين نوعين من الأحياء بحصول الغذاء والمأوى والوقاية دون تضرر الآخر، ومنه التعايش السلمي (**آبادي، 2008، ص539**)، ونقول تعايش الجيران: عاشوا على المودة والعطاء وحسن الجوار "تعايش الرفيقان في غربتهما على الألفة" تعايشت الدولتان تعايشًا سلميًا، التعايش السلمي بين الدول: الاتفاق بينهما على عدم الاعتداء.

والتعايش في **الاصطلاح:** يقصد به العيش المتبادل مع الآخرين القائم على المسالمة والمهادنة (مختار،

2008، ص1583) هذا العيش المشترك يكون قم على الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثقافي ولأشكال التعبير والحوار والصفات الإنسانية في مقابل الإقرار بحقوق الأفراج والحريات الأساسية المعترف بها.

أما **مصطلح التعايش السلمي**: فهو من المصطلحات الحديثة التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية، وهو مصطلح يراد به: حالة السلم التي تعيش فيها الدول ذات أنظمة اجتماعية وعقائد سياسية متباينة ولا سيما كتلة الدول الرأسمالية الغربية، وكتلة الدول الاشتراكية دون نشوب الحروب بينها.

ينقسم مدلول هذا المصطلح إلى ثلاث مستويات، الأول: سياسي، أيديولوجي، والثاني: اقتصادي، والثالث: ديني ثقافي حضاري، وهو الأحدث ويشمل تحديداً معنى التعايش الديني أو التعايش الحضاري، ويقصد به التقاء إرادة أهل الأديان السماوية للعمل من اجل أن يسود الأمن والسلام في العالم (**العتري، 2015، ص185**)، والمرادُ به أن تلتقي إرادة أهل الأديان السماوية والحضارات المختلفة في العمل من أجل أن يسود الأمنُ والسلام العالم من دون استثناء، وهذا يعني قبول التعددية الدينية واحترام كل أطرافها، فدين الشخص لا يعتبر المصدر الوحيد والحصري للحقيقة، وبالتالي: يجب الاعتراف بوجود بعض الحقائق والقيم الحقيقية على الأقل في الأديان الأخرى وهنا تتحدد أنواع التعايش السلمي.

ويعد هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة كنتيجة حتمية فرضتها الحاجات الاجتماعية للعيش مع الآخرين في ود ومحبة ويعني هذا المصطلح حسب دلالته الوضعية التعايش بين أصحاب الديانات والملل والنحل كما يحمل مدلول سياسياً حيث تتعدد العناوين حسب تعدد المتعلقات .

ظهرت وضعية التعايش السلمي رسمياً أول مرة في نص اتفاقية "بانس شيلا" بين الصين والهند عام 1922م في إطار المعنى السيء بين النظامين الخصمين الاشتراكي والرأسمالي، ويشار إلى أن أول من استخدم مصطلح التعايش السلمي، هو الرئيس السوفياتي خروتشوف ضمن تصور سيء يحقق فيه أهدافه بطريقة تنسجم مع مقتضيات التغييرات التي طرأت على مستوى دولي للحد من الحروب والصراعات، ويعد هذا المستوى الأول الذي استخدم فيه هذا المصطلح، ثم استخدم التعبير عن دلالة اقتصادية يرمز إلى علاقات التعاون بين الحكومات والشعوب فيما له صلة بالمسائل القانونية والاقتصادية والتجارية كما استخدم على المستوى الثقافي بمعانٍ عدة (**المرجع نفسه، ص185**).

وعرفت اليونسكو التعايش بأنه احترام الآخرين وحرياتهم والاعتراف بالاختلافات بين الأفراد والقبول بالآخر وتقدير التنوع الثقافي.

كما يعرف أنه حالة العيش المشترك التي تجمع مجموعتين أو أكثر تختلف عرقيًا أو دينيًا أو فكريًا عن بعضها الآخر، مع احترام كل مجموعة لمعتقدات المجموعة أو الجماعات الأخرى، وقدرة هذه الجماعات على حل خلافاتها بصورة سلمية، وبهذا المعنى يستند مفهوم التعايش عن وعي الأشخاص أو الجماعات بخصوصية هوياتها الدينية والعرقية والفكرية (**المرجع نفسه، ص185**).

ويعرف كذلك أنه معيشة جماعات مع بعضها بعض، وقد يتجه التعايش نحو انصهار الطوائف بحيث يؤثر بعضها في بعض وتفقد كل منهما خصائصها، أو نحو الاندماج بحيث تزول بعضها وتذوب في بعضها الآخر (**بدوي، 1977، ص68**)

وهناك من رأى بان المصطلح شعار سياسي يعني البديل عن العلاقة العدائية بين الدول ذات النظم والتوجهات الاجتماعية المختلفة، ولا مانع من التوسع في استخدامه في نطاق العلاقات الاجتماعية بين اتباع الديانات المختلفة وبخاصة المقيمين في دولة واحدة (**رحمي، ص210**).

أولا: أنواع التعايش السلمي

1.التعايش الاجتماعي: يؤدي التعايش الاجتماعي لمعرفة الثقافات الاجتماعية للآخر والاستفادة منها قدر المستطاع، فهذا النوع من التعايش يحد من تطرف الصراعات العرقية، ويكسر شوكة التعصب القبلي، ويزيل الحواجز النفسية بين طبقات المجتمع المختلفة، وينمي الشعور بالأخوة والوحدة الإنسانية، ويقضي على الحقد والضغينة، ويقوي العلاقات بين الأفراد،ويعد التعايش الاجتماعي تواجد مجموعة من الناس في مكان معين تربطهم وسائل العيش في المأكل والمشرب وأساسيات الحياة بغض النظر عن الدين والانتماءات الأخرى، ويعترف كل منهما بحق الآخر دون اندماج أو انصهار؛ أي يكون التعايش المطلوب مع مجموعة مختلفة في الدين أو اللون أو الطائفية أو القومية (**الكبيسي، 2012، ص 317-368**).

2. التعايش الاقتصادي: يهدف هذا النوع لبناء علاقات اقتصادية مع الآخر، وفتح الباب أمام التبادلات التجارية، فربط العلاقة مع الغير تؤدي إلى التعاون في تحسين مستوى الفقراء، وخلق فرص عمل لشعوب المجتمعات القديمة، لتحقيق التقدم في ميادين العمل والإنتاج، والإصلاح الاقتصادي بين الشعوب ضرورة حتمية وعامل هام لتجسيد التعايش بين الأمم والحضارات، وتحقيق السلم العالمي ولعل التاريخ يؤكد هذه المظاهر التواصلية بين الشعوب في الحضارة الإسلامية، فقد كان المسلمون يهاجرون من أجل التجارة لبلاد الشام، وكان النبي (صلى الله عليه وسلم) يتعامل مع غير المسلمين.

3.التعايش الثقافي: تعتبر الثقافة عنوان الأمم وهويتها ومن بين الركائز الأساسية في بناء الحضارات ونهوضها، ولقد تعددت الثقافات على مر العصور حيث نجد الثقافة اليونانية، الرومانية، الفارسية والثقافة العربية الإسلامية...الخ فالتقارب الفكري بين هذه الحضارات يبنى على أساس التعايش.

وللثقافة دور كبير في تفعيل التعايش بين الآخرين لما تحمله من خصائص أهمها أنها ظاهرة إنسانية ووسيلة تحقق التواصل والالتقاء مع الآخرين، ونرى التواصل الثقافي في دولة الأندلس مع أوروبا من خلال البعثات التعليمية للمستشرقين، وتعلمهم في بلاد المسلمين، وكذا ترجمة الكتب الفلسفية الغربية ككتب أرسطو وأفلاطون،أو العكس ترجمة الغرب للكتب العربية ككتب ابن رشد والغزالي بعد احتكاكهم بالحضارة الإسلامية في الأندلس والتي ساهمت في تحقيق التقارب بين المسلمين وغيرهم من الأوربيين في المجال العلمي والثقافي.

4.التعايش الديني: يتحقق التعايش الديني بتفعيل الحوار كما حصل في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، مع اليهود بكاتبة بنود ووثيقة اتفاق بعد الحوار المتواصل مع اليهود للتوقيع على بنود الوثيقة التي تهدف التعايش بين المسلمين واليهود، يقوم التعايش الديني على مبدأ التسامح الذي يعترف بحقوق وحرية الآخر في المعتقد والديانة ولعل قوله تعالى:"قل **يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدوَلَا أَنَا عَابِدٌ مَا عَبَدْتُمْ وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُد لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ**" (الكافرون، 1-6) **بيانًا واضحًا للاعتراف بوجود علاقة الديانات الأخرى مبنية على التسامح والتعايش.**

أهداف التعايش السلمي:

للتعايش السلمي العديد من الأهداف السياسية الاجتماعية الاقتصادية والثقافية، يساهم التعايش في الحد من النزاعات الحضارية وشيوع لقاءات التفاهم والتعايش والتحاور؛ لتكريس قواعد إنسانية مشتركة ذات أصل واحد ودعوة الإسلام للتعايش هدفها التعارف والتواصل والانفتاح على الثقافات والحضارات الأخرى، ومد الجسور معها بهدف إزالة الأحقاد والعصبيات والقضاء على العنصرية والكراهية، وفتح المجال للتفاهم على أساس احترام الخصوصيات الدينية والثقافية لكل الحضارات والشعوب، وتجاوز المصالح النفعية المحكومة بالأبعاد السياسية الاقتصادية، ويسعى إلى استبعاد وإقصاء المعايير القومية الضيقة في التفاضل بالأعراق والأنساب واللغات (**عزوزي، 2010، ص. ص 51-74**).كما يساهم في تحقيق المصالح المشتركة لدى جميع أفراد المجتمع على اختلاف أديانهم وأعراقهم، ويفضي إلى تحقيق الأمن والاستقرار في المجتمع، كما يقوم بتنمية المجتمع وتطويرها سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا كما يساهم في نشر الدعوة بين أفراد المجتمع؛ بسبب اختلاط غير المسلمين بالمسلمين، وتفهمهم لطبيعة الإسلام السمحة ومعرفتهم بمبادئه العظيمة التي تظهر بوضوح في حرص المسلم على

حسن التعامل،واحترام الجيران ومساعدة الآخرين، والتسامح مع جميع أفراد المجتمع، ويصحح صورة الإسلام التي حاول الأعداء تشويهها، وينفي عن الإسلام تهم التطرف والإرهاب التي يحاول خصوم الإسلام وأعداؤه رمي الإسلام بها (**الزين، 2007، ص. ص 145-177**)،بغية بناء جسر التواصل الإنساني والتفاهم الاجتماعي والتقارب الثقافي والفكري والتعاون مع الأديان في المحافظة على سلامة البيئة، ومحاربة الأمراض الخطيرة والقضاء على التفرقة العنصرية، ورفع الظلم على الشعوب والطوائف والفئات التي تتعرض للاضطهاد. ويمكن للتعايش بين الأديان أن يشمل العمل المشترك لمحاربة الإلحاد والانحلال الخلقي، وتفكك الأسرة وانحراف الأطفال ومقاومة كل الآفات والأوبئة التي تهدد سلامة كيان الفرد والجماعة، وتضر بالحياة الإنسانية (**العزي، 2015، ص187**).

ثانيا: مجالات التعايش السلمي

1) **التعايش السلمي الداخلي**: يكون بين الأفراد الذين يتشاركون الحدود الوطنية فيعيش الإنسان المسلم مع أخيه الإنسان في سعة وطمأنينة بوطن واحد، وتعد الوطنية في الإسلام مجموعة العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطن في هذه الدار سواء كانوا مسلمين أو ذميين أو مستأمنين، أي مجموعة الحقوق والواجبات التي يتمتع بها كل طرف من أطراف العلاقة (**القحطاني، 2005، ص 20**)، فجميع المواطنين على اختلاف الديانة مكرم من قبل الإسلام ويخضع لسلطة وأحكام هذا الوطن الإسلامي بالإضافة لمبدأ الحرية الدينية التي يجب التمتع بها من قبل غير المسلمين بتمكنيهم من ممارسة العقائد والشعائر الخاصة بهم، وهذا التكريم ليس وضعي بل حق أوجبه الله لكل البشر بدافع الإنسانية التي تجمع بينهم بصرف النظر عن أي انتماء كان يقول الله تعالى: " وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا"(الإسراء، 70)، وقد جاء الإسلام ليعزز من حقوق الروابط البشرية الوراثية منها والمكتسبة مثل رابطة الإنسانية، ورابطة الرحم، ورابطة الأبوة والبنوة، ورابطة الوطن الواحد، ورابطة الجوار، وحقوق الضيف وان كانوا من فئة الآخر (**العزي،2015، ص 188**)

لقد أعطى الإسلام الحرية لغير المسلمين وحفظ كل حقوقهم وحمى أنفسهم وأموالهم وأعراضهم وكرامتهم من أي اعتداء خارجي ويعاقب من يمارس التعسف والعنف ضدهم ولا يجوز الضغط عليهم يقول تعالى: " وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ "(يونس، 99)

2) **التعايش السلمي مع أهل الأديان:** يتخذ مفهوم التعايش في هذا المجال مساحة واسعة تستوجب التفاهم مع الآخر المختلف لأن اختلاف الناس في أديانهم وعقائدهم سنة قدرها وقضاها الله لحكمة عظيمة وغاية جليلة وهي الابتلاء والاختبار، وهو ما يقتضي من المسلم الاعتقاد أن اختلاف الناس في الدين واقع بمشيئة الله تعالى، الذي منح هذا النوع من خلقه الحرية والاختبار فيما يفعل ويدع (**القرضاوي، 1992، ص54).**

كما يؤكد التاريخ بأن معاملات المسلمين لغيرهم كان مثالًا عظيمًا من التسامح، فقد قامت الحضارة الإسلامية على أسس متينة من التعاون والتفاهم مع غيرها من الحضارات المختلفة عنها ثقافيًا ودينيًا، فالجنوح إلى السلام والدعوة لتحقيق الاستقرار من المبادئ الرئيسية التي نادت بها العقيدة الإسلامية رافضة كل أشكال العنف والحروب والتطرف إلا في حالات الضرورة أي يرفض الطرف الآخر،وتقبل أشكال الحوار السلمي، وهناك آيات قرآنية تبين أهمية التحاور والمناقشة بين الغير بسبل سلمية لا عدوانية، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على فتح باب الحوار بين طرفي العلاقة المتناقضة يقول تعالى:"وَقِيلِهِ يَا رَبِّ إِنَّ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لَّا يُؤْمِنُونَ" (الزخرف، 88)، ويقول أيضًا في موضع آخر:"إِنَّ رَبَّكَ هُوَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ" (السجدة، 25).

كما عرف الإسلام في بدايته السياسية التعددية، فلم يكن مصطلح الذمي في العهود الأولى للإسلام إلا جزءًا من مصطلح الأقلية الذي شاع استخدامه في العصور الحديثة للتمييز بين بعض فئات المواطنين، وأطلق اصطلاح أهل الذمة على كل من اليهود والنصارى وألحق المجوس بهما والاختلاف بينهما في أن مصطلح الأقلية اليوم أكثر شمولية (**العزي، 2015، ص189)**، وكان أهل الذمة آنذاك يتمتعون بجميع حقوقهم في البلاد الإسلامية.

ومن الأسباب القوية التي تجعل التعايش مفروضًا بين الأديان السماوية، وجود قواسم مشتركة عديدة بين هذه الديانات مادام المصدر واحد وفي مقدمة هذه القواسم نجد التوحيد الكلي ووحدة النوع الإنساني، الاختلاف والتعدد (**شهوان، 2012، ص 64)**، كما يؤكد القرآن بأن الله وحده من يملك الحق في محاسبة الناس جميعًا على صحة أو بطلان معتقداتهم ولا دخل للعباد في ذلك، لذا من الواجب أن يكون النقاش بين الأديان في إطار يسوده الأدب والمجاملة واللطف والمعاملة الحسنة والتعايش معهم بالحسنى هو فرض علينا من قبل الله تعالى شرط أن يعاملوا بالمثل، فالتعايش بين الأديان ضرورة من ضرورات الحياة على هذه الأرض، تستجيب للدواعي الملحة لقاعدة جلب المنافع ودرء المفاسد وتلبي نداء الفطرة الإنسانية السوية للعيش في أمن وسلام وطمأنينة (**التويجري، 1998، ص4)**، وتبين السنة النبوية العديد من صور التعايش السلمي بين مختلفي الديانة السماوية، فقد بدأ النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) بتطبيق النموذج النبوي في المدينة ضمن مسارين متوافقين: أولهما: يتعلق بالمسلمين الذين

آمنوا بالله ورسوله، وثانيهما: يتعلق بالتآلف والتعايش السلمي بين المسلمين ومن لم يعتنق الإسلام من الوثنيين من الأوس والخزرج وأهل الكتاب، ومن صور التسامح الديني للرسول نذكر مثالًا واضحًا يدل على التطبيق العملي لبنود السلام والأمن تضمن حق الأفراد مسلمين كانوا أم يهودًا في الحرية والأمن الجماعي وتضمن السلام العام لسكان المدينة على اختلاف الديانات والانتماءات، فقد جاء في المادة 25 من الصحيفة "إن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين" ويظهر هنا أن المقصود بالأمة هنا أمة أو جماعة لها حقوقها وتعيش مع المسلمين وتتمتع بجميع حقوقها وامتيازاتها. (**الشريف، 2001، ص 68-70**) .

حدد الفقه الإسلامي التعامل مع غير المسلمين بالتسامح من دون الإكراه وجعل له درجات ومراتب، فالدرجة الدنيا من التسامح: أن تدع لمخالفك حرية دينه وعقيدته ولا تجبره بالقوة على اعتناق دينك أو مذهبك، والدرجة الوسطى من التسامح: أن تدع له حق الاعتقاد بما يراه من ديانة ومذهب، ثم لا تضيق عليه بترك أمر يعتقد وجوبه أو فعل أمر يعتقد حرمته، والدرجة التي تعلو هذه في التسامح: ألا تضيق على المخالفين فيما يعتقدون حله في دينهم أو مذهبهم، وإن كنت تعتقد أنه حرام في دينك أو مذهبك وهذا ما كان عليه المسلمون مع المخالفين من أهل الذمة، إذ ارتفعوا إلى الدرجة العليا من التسامح. (**القرضاوي، 1977، ص64**)

كما أقامت الشريعة الإسلامية دستوراً شاملًا لجميع سكان المدينة وغيرهم حيث ضمنت لغير المسلمين حرية الاعتقاد والدين والمحافظة على أماكن العبادة وإقامة الشعائر وتقبل خصوصية كل عقيدة سواء أكانت دينية أم قومية أم ثقافية أم لغوية.

ومما تقدم يتبين بأن التعايش بين الدين الإسلامي والآخر يبنى على أسس:

1. احترام الإرادة الحرة لدى الأطراف كافة.
2. البر والقسط خاصة مع الآخر المسالم .
3. التفاهم حول الأهداف والغايات والعمل على تحقيقها.
4. صيانة هذا التعايش بسياج من الاحترام والثقة المتبادلة بين الأطراف. (**رأفت، 2013**)

حث الإسلام على الإحسان والبر بغير المسلمين، وذلك بالرفق على الضعيف وإطعام الفقير منهم وكساء عاريهم، أي القيام بالواجبات الإنسانية نحوهم وعدم أذيتهم يقول تعالى: "لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ" (الممتحنة، 8).

وقد رأى عمر بن الخطاب رضي الله عنه شيخًا يهوديًا يسأل الناس، فسأله عن حاله فعرف أن الشيخوخة والحاجة ألجأته إلى ذلك، فأخذه وذهب به إلى خازن بيت مال المسلمين وأمره أن يفرض له من بيت المال ما يكفيه، ويصلح شأنه وقال: فو الله ما أنصفناه أن أكلنا شبيبته ثم نخذله عند **الهرم (أبو يوسف، 1979، ص126)**، منه يتبين بأن الإنسانية هي المعيار الأساسي الذي يعتمد عليه الإسلام في الحياة الاجتماعية.

3) أهمية الحوار في تحقيق التعايش السلمي:أصبح حوار الحضارات ضروري داخل كل ثقافة وبين كل الثقافات لإرساء قواعد جديدة لمعالجة النزاعات والاختلافات كبديل عن الحروب والعنف والإرهاب والتعصب الديني وضمان التعايش والسلام بين الأمم، فقد أضحى مطلبًا عالميًا للحد من آثار الصراعات والاضطرابات التي يعيشها العالم بفعل الانتشار لظواهر العنف والعنصرية والتطرف الديني وازدراء الأديان.

ويعتبر الحوار المذهبي أول أنواع هذا الحوار لأن ما يعيق حوار الحضارات هي تعدد المذهبية التي تقوم على نبذ الآخر المسلم أو العكس، انه من المؤسف ما يجري في الدول العربية على سبيل المثال من تنازع الطوائف والمذاهب مما ينتج عنه التفرقة والبغض والخصومات جسدت في حركات إرهابية،أو على شكل فتاوى التكفير ونحوها، قد تصل إلى درجة التطهير المذهبي غير أن التعاليم الدينية تفتح باب التقبل بمصراعيه، يقول الأستاذ عبد الله دراز: "هكذا يقف الإسلام دينًا وسطًا لا يجنح إلى المثالية الخيالية لأنها أشبه ما تكون بضرب من ضروب المحال، ولأنها تكليف للنفس فوق طاقتها وضد غرائزها كما لا يميل إلى الواقعية المتزمتة لأنها عزوفًا عن المثل العليا ولأنها تطبع النفس بطابع التزمت الممجوج، وإنما يقف وسطًا فهو يأخذ المثالية ما تستوعبه المثل العليا ويأخذ من الواقعية ما تتضمنه من حزم وعدل وعزم" **(دراز، 2015، ص 126)**، وهنا يبرز الدور الوسطي الاعتدالي الذي يلعبه الإسلام.

لا يمكن تسوية الخلافات الثقافية إذا لم تكن لدى جميع الأطراف المعنية القدرة على الإقرار، وتسليط الأضواء على الأسباب والجذور العميقة التي ساهمت في هذه الخلافات، ولتحقيق التعايش السلمي بين مختلف الديانات السماوية والتي تشكل في الواقع تعايش ثقافي وحضاري في نفس الوقت لابد من توفير آلية الحوار التي تستند إلى أسس ثابتة وضوابط محكمة، كفهم عميق لثقافتنا ومحاولة فهم المنطلقات العامة لثقافة الآخر، وأخيرًا محاولة تفهم التباينات والاختلافات الجوهرية التي تميز الثقافات الأخرى عن ثقافتنا، وبذلك يتم اكتشاف الأفراد داخل الذات وبنفس المرتبة اكتشاف الذات في نظر الآخر، أي التعرف على الأنا الموضوعية التي يراها الآخرون مقابل الأنا الذاتية التي نراها نحن **(قانصو، 2002**،

ص21)، ولا يفرض التعايش الانصهار في ثقافة الغير ولكن يستوجب الاعتراف به والإقرار بوجوده وذلك يتم باحترام التمايز والفروق الموجودة لكلا الطرفين .

إن الثقافات الإنسانية جهد إنساني مشترك، وحصيلة تلاقح وتفاعل مع الآخر، ويشترك فيها العنصر الخارجي والداخلي أكثر مما تكون ناجمة عن عبقرية خالصة أو تدّعي لنفسها مكانة متميزة فوق سائر الثقافات الإنسانية. والحضارة الغربية مثلها مثل باقي الحضارات الإنسانية تدين للآخر زماناً ومكاناً.إن تعميق الحوار الديني والبحث عن أبعاد جديدة في عالم منقسم على نفسه لا يكون إلاّ بالتفاعل الثقافي بدلاً من الهيمنة الثقافية،والاعتراف بمبدأ التعددية بدلاً من الهيمنة التي تضع في حسابها إسقاط وإلغاء كل الهويّات الأخرى. والكفّ عن العقلية التي لا ترى في الشرق إلا عالماً متخلفاً عليه تأمين مواد أولية وأسواق استهلاكية لعالم غربي يمتلك القوة والمعرفة ويتمتع بدرجات عالية من الرفاهية .
إن الحوار الديني يخلق جواً ملائم للتفاهم والتعاون والتعايش مما يساعد الجميع على توليد توجهات إيجابية أكثر، ويضعف العداوة والنزاع ويساهم في تغيير وجهات النظر الخاطئة لكلا الطرفين وبذلك يصبح الحوار الأداة المشتركة التي تمكننا من تحقيق فهم أعمق للذات والآخر الشريك والمشترك معنًا في الحوار. **(زيادة، 2003، ص102).**

ثالثا: مظاهر التعايش السلمي بين الأديان السماوية

من أشكال التعايش السلمي بين الأديان السماوية حوار التعايش الذي يتم بين طرفين أو أكثر من أهل الأديان والمؤمنين، ويهدف إلى تحسين مستوى العلاقة بين الشعوب والطوائف كالإنماء، الاقتصاد، السلام، أوضاع المهاجرين واللاجئين ونحو ذلك ومن أمثلة هذا النوع من الحوار: الحوار العربي الأوروبي، وحوار الشمال والجنوب، وقد يسمي البعض هذا النوع بالتسامح، وهذا المفهوم لا يزيد على حسن المعاملة والعيش بصورة ملائمة بين كافة المجتمعات مع الاختلاف الديني، والفكري والثقافي.

ويتميز حوار التعايش بعدة خصائص (**البياتي، 2018، ص52**):

- حوار يتعلق بالأمور الدنيوية البحتة
- يقتصر على العلاقة في الأمور الحياتية والعلمية والاقتصادية التي تفرضها طبيعة الحياة البشرية وحاجاتها الفطرية
- لا يتضمن محبة أو ولاء أو اعتراف بصحة دين الآخر أو تزكية له أو مدحًا بل هو قاصر على الأمور الدنيوية وفي حدود الحاجة.
- لا يتضمن شيئا من التنازل عن أمر من أمور الدين بحجة الترغيب لهم في الدخول لأي

ديانة سماوية أو إعطاء صورة حسنة عليها بأي تعليل آخر.

- منع كل ألوان الاعتداء على الآخر وإنكار الحرب والعنف
- منع الكراهية الدينية والدعوة للإخاء الإنساني
- الابتعاد عن الإرهاب والتطرف الديني والتكفير والتدخل في خصوصيات الآخر الدينية

.

ولقد دعا الإسلام للحوار بهدف التعايش والتفاهم في العديد من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة وهذا دليل على احترام العقيدة الإسلامية للمنهجية العقلية والاستدلالية التي تؤكد أو تبطل فكرة ما على أساس الاحتكام للعقل والقناعة الذاتية، فلابد أن يكون التعايش قائم على مبدأ الحوار، والإسلام يبدي استعداده لهذه الممارسة وأحسن دليل على ذلك انفتاح العقلية الإسلامية على كل الثقافات والحضارات وتكييفها بحيث تصبح منسجمة مع الروح الإسلامية، وهكذا يقر الإسلام مبدأ الحوار فكرًا وعملًا، بل إنه بدأ حركته من موقع الحوار في اتجاهين: يرتبط أحدهما بحركة الدعوة في الحياة من حيث إفساحها المجال للطريقة العقلية في التفكير لتأخذ طريقها إلى الجانب العملي في الحياة (**فضل الله، ص 29**)، فالحوار مبدأ إسلامي متأصل في نصوص القرآن والأحاديث الشريفة من خلال مبدأ التعارف بين الشعوب وما يتطلبه هذه البحث من فهم الآخر، وسعي إلى تقبل ثقافته وحضارته ويتطلب المبدأ العقائدي مناخ ملائم يسوده الأمن والسلام يتسم بتكافؤ الفرص بين المتحاورين، لتحقيق التعايش السلمي بين الشعوب والأمم والذي يمثل الخيار الأفضل للبشرية لضمان مسيرة مشتركة متوازنة تضمن تحقيق السلام وتجسيد التوازن بين التيارات الحضارية والدينية والفكرية والقومية.

نعيش في حضارة واحدة وثقافات متعددة، ولكل ثقافة رؤيتها المتميزة للعالم واستراتيجيتها الخاصة في التعامل والتفاعل بين مختلف مكونات الحضارة العالمية، فتجد معظم الاختلافات بين الأمم تكون في إطار الثقافة، وليس في إطار الحضارة لأن هذه الأخيرة مشتركة بين الشعوب وتساهم كل المجتمعات بلورتها وإغنائها لكن الثقافات هي عوالم مختلفة لكل منها قيمها وخصوصياتها لذلك، فالحوار لا يكون إلا في مجال الثقافة لان الحضارة حسب اعتقاد الفيلسوف الإسباني "فرناندو سافاتير" هي تلك المجهود الإنساني للتطلع إلى أبعد من حدود الثقافة الذاتية لكل شخص وهو ما يخلق الفضول والرغبة في الاستفادة من الثقافات الأخرى، لذا من العبث الحديث عن صِدام الحضارات فقط توجد حضارة تستشرف أبعد من المحددات الثقافية التي ورثناها وتدفعنا إلى تفهم الثقافات الأخرى، ولكن ليس أن نتبناها بالضرورة (**(Fernando Savater, p21**

ولما كان الدين يشكل أحد الأبعاد الأساسية لكل حضارة إنسانية، فلابد من وضع آلية حوارية تكشف الأرضية المشتركة القيمة بين الأديان السماوية لتحقيق التعايش، ولما كان الدين الإسلامي يدعو للحوار المشترك فلاشك أن الديانات الأخرى تفتح باب المناقشة مادام الهدف الذي يجمع بين هذه الديانات

واحد ومشترك وهو عبادة الله خالق الكون والإنسان والطبيعة، لذا لابد أن ينطلق الحوار الديني على أسس من بينها الاستعداد التام لتقبل الآخر، وتجنب إصدار الأحكام المسبقة والاتفاق على صياغة صورة الآخر في إطار التسامح والتفاهم لإنتاج التفاعل الحضاري .

إن الإسلام له موقف الوحدة لا الاختلاف من الأديان السماوية؛ لأن المصدر واحد فجميعها على صلة بسيدنا إبراهيم(عليه السلام) لذا تمثل علاقة الإسلام بباقي الديانات الأخرى علاقة الجزء بالكل، فالتسامح الإسلامي اتجاه أهل الكتاب ليس مجرد انعكاس لذهنية وطنية، ولكنه يتجذر في العقيدة القرآنية وسنو الرسول، حيث عمل الإسلام منذ ظهوره على فتح مجال الحوار بين الكتابيين وبالأخص المسيحيين **(Ali Merad, p4)** كما دعت الديانة المسيحية إلى هذا العمق الروحي الذي يعكس المعاني الإنسانية العميقة التي تدفعنا لفهم المعنى الأصيل في الأديان، وقد أشار المؤرخ الإنجليزي أرنولد توينبي إلى ذلك بقوله:"إن التاريخ الإنساني هو محاولة الروح قهر المادة "وفي الأديان آيات متعددة تشير لذلك "ملكوت الله في داخلكم"، وقد ورد في رسائل القديس بولسأن: "ما تلقناه ليس روح العالم، بل الروح من الله، والشخص الذي لا يتمتع بالروح لا يقبل الأشياء التي تأتي من روح الله ولكنه يعتبراً حماقة، ولا يستطيع فهمها لأنهم يتم تمييزهم فقط من خلال الروح" **(الكعبي، 2014، ص36)**

إن حوار الأديان لا يعني وحدة الأديان أو صهرها في دين عالمي جديد قائم على الجمع بين المتناقضات بقدر ما هو رؤية التقائية للأحكام والمفاهيم والقواعد الدينية المشتركة وكذا توطيد العلاقات والتعاون لتحقيق السلام العالمي، لذلك كان أساس الاعتراف المتبادل والتواصل بين أصحاب تلك الأديان السماوية قائم بالرحمة والسماحة، وإقامة العدل وبالتعامل على قواعد الشرف والأخوة والوقوف في وجه الإلحاد والوثنية (**الجندي، ص86**)، ولقد دعت آيات قرآنية عديدة لاستخدام الحوار كنهج ثابت للتعامل مع العلاقات الاجتماعية يقول تعالى: "قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ ۚ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ" (آل عمران، 64)، وعليه كان الحوار مؤسسة دينية مفروضة من الله وشعيرة مقدسة لا يجوز إنكارها، كما أمر الله الرسول صلى الله عليه وسلم بالحوار في قوله تعالى: "ادْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ ۖ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ" (النحل، 125)، فقد بين الله تعالى أسلوب الحوار المنحصر في الدعوة بالحكمة أي التعقل مما يعني أن يكون الحوار موضوعيًا مفتوحًا وهادفًا يحقق غاية يلتقي عليها المتحاورون، وكان التعارف هو مدخل الحوار مع الآخر لأنه مختلف دينيًا. يقول تعالى: "يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ"(الحجرات، 13).

ويتمثل التعارف بدراسة كل طرف لأفكار الطرف الآخر و تبادل المعلومات ليكون الحوار موضوعيًا

علميًا وهادفًا.

توجد محاولات إنسانية وحضارية عديدة لتوفير نظام الأمن والتعايش كونه حاجة إنسانية ومطلب ضروري لاستمرار الحياة، أولها كانت محاولات الأديان باعتبارها أقدس الظواهر في حياة الفرد وأشدها سعيًا لتحقيقه، وكذا نجد محاولات الفلاسفة في بناء التعايش السلمي ببناء قوة عادلة عاقلة تضمن للبشرية هذه الحاجة وتوفير السلام العالمي، وتعتبر الديانة الإسلامية والمسيحية من بين أكثر الديانات شيوعًا في العالم لذا اتخذت هذين الديانتين جزء رئيسي من الحوار بين الحضارات .

كانت توجد قديمًا علاقة جيدة بين العرب-المسلمين في أوروبا يميزها الاتصال الثقافي وكذا السياسي، ففي الشرق وجد الرحالة العرب -المسلمون والتجار الحدود مفتوحة أمامهم، فأينما ذهبوا إلى الصين والهند وجدوا جاليات إسلامية بانتظارهم، أما في بيزنطة وبلاد الإفرنج فلم يقبل أهلها وحكامها بوجود جاليات إسلامية بديارهم، فقد وجدوا فروقًا جذرية في علاقاتهم بالعالمين الشرقي والأوروبي، فالإمبراطورية الفارسية تداعت كليا أمامهم وعرفوا أن الهند والصين يعبدون آلهة متعددة، فاستنتجوا أنهم مهيؤون لدخول الإسلام، أما الحاجز البيزنطي فقد اهتز ودفع إلى الخلف أمام الزحف الإسلامي (**لويس، 1978، ص 258**) وهنا تبرز العلاقة الاتصالية بين العالمين(الإسلامي والمسيحي)، فلقد كان المجال الثقافي العربي الإسلامي منطقة تجارية عالمية كبرى تعاملت مع ما خرج عن مجالها الثقافي تعاملا تجاريًا من ناحية وتعاملًا معرفيًا (**الكيلاني، 2002، ص352).**

قواعد التعايش مع الآخر: تؤثر الأسس الفكرية والعقدية على الفرد للاندفاع نحو التعارف والتعايش وقبول الآخر وتحقيق ما يسمى بالتفاعل الحضاري لذا يقوم التعايش السلمي على قواعد من بينها:

- **المواطنة**: لقد ضمن الإسلام حقوق المواطنين المتواجدين في الدولة الإسلامية حيث يتمتع جميع المواطنين دون استثناء بمجموعة من الحقوق مثل حق الحماية كحماية النفس وحماية العرض والسكن وحماية المال وحق التعليم وحق العمل والكسب. (**المحليدي، 2011، ص 103-126).**

فالإسلام أكد كثيرا على مفهوم الحق في العلاقات الاجتماعية والسياسية نظرًا لأهميته في تحقيق العدالة بين الناس.

- **الاختلاف والتعددية**: يقر الإسلام بالاختلافات سواء كانت القومية أو العرقية أو الفكرية أو الدينية أو العقدية لأن التباين طبيعة كونية فالناس يختلفون في الأيديولوجيات والتصورات يقول تعالى :" وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ" (هود،118)، كما أكد الله عز وجل على الاختلاف بقوله تعالى:" هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ فَمِنكُمْ كَافِرٌ وَمِنكُم مُّؤْمِنٌ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ" (التغابن، 2)، وتتعدد التعددية لتعددية دينية،

التعددية المذهبية، التعددية السياسية (**العزي، 191،2015**)، لذا من غير المعقول أن يقمع أي إنسان أو يضطهد بسبب معتقداته أو سلوكياته فلا بد من إشاعة الإخاء والقبول.

- **تكريم الإنسان:** مجد الإسلام الإنسان وأعلى من مرتبته فوق كل المخلوقات لجوهره وذاته؛ كونه بشر لا لمعتقده ودينه إن كان مسيحيًا أو يهوديًا أو بوذيًا،كما أن الإسلام يجعل الإنسان طبيعة مكرمة مستمدة من كونه خليفة الله في الأرض، وهذا التكريم مطلق لا يتقيد بجنس أو مكانة اجتماعية إنما هو تكريم الإنسان بغض النظر عن دينه أو جنسه (**الدهبي، 1993، ص. ص 20-21**)، ولا تقتصر هذه الكرامة في الحالة العادية فقط، بل يجب مراعاتها في جميع الأحوال حتى في معاملة الأعداء وأسرى الحروب، فمعاملة الناس بلطف هو أساس العلاقات بين الناس والدول.

- **العدل والمساواة:** لقد ساوى الإسلام بين الناس بغض النظر عن ديانتهم أو عرقهم أو جنسهم، فالعدل في الإسلام يعني أن يقيم الحياة بين الناس على أسس عادلة ليأخذ كل مستحق حقه من رزق بغض النظر عن لونه أو جنسه أو أرضه أو دينه **(العزي،2015، ص191)**، أعطى الله تعالى نفس الميزات لجميع البشر ولا يميز بين الإنسانية من ناحية الفروق الاجتماعية أو الجسمية أو المالية أو الشخصية، لذلك نجد الإسلام دعا إلى الوحدة بين الأمم الإنسانية والمساواة بين أجناس البشر، يقوم التعايش السلمي إلا في جو من العدل والحرية في المعتقد والعمل والحركة مع المساواة.

- تعتبر الحرية من أهم مظاهر الكرامة الإنسانية لذلك نجد الإسلام قد خص الإنسان بصفة عامة بهذا التكريم من احترام إرادته وفكره ومشاعره، وكذلك الأمر بمعتقده ودينه وعليه قرر مبدأ عدم الإكراه في الدين، فالإيمان والكفر كلاهما يقوم على الحرية الإنسانية دون أي ضغط مادي أو معنوي والاختيار يقول تعالى: "وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ" (يونس، 99).

- **التسامح والسلم:** وردت آيات عدة تدل على نشر قيم التسامح والسلم بين الأفراد وكذا الرحمة منهاقوله تعالى:" قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ اللَّهِ ۚ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ"(آل عمران، 64)

وقوله أيضًا:" لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ"(الممتحنة، 8)، كما أن هناك شواهد على الصعيد العملي تثبت دعوة المسلمين السلمية في التعامل مع الغير إلا في حالات رفض الحوار نذكر عمرو بن العاص من كتاب أمان إلى أهل مصر يؤمنهم فيه على أنفسهم وممتلكاتهم وكنائسهم.

ولعل من الثوابت التشريعية قاعدة:إن أصل العلاقة مع الآخر هي السلم وتقتصر الدعوة على أسلوب الإقناع وحتى من يرفض الإسلام طريقًا للنجاة في الآخرة دون أن يعادي الإسلام أو يظلم المسلمين، ولا يساند من يظلمهم فان الإسلام يجعل حسن المعاملة هي القاعدة في التعامل معه (**العزي،2015، ص 192)**، فالمسلم لا يملك صلاحية محاسبة الناس وإجباره على اعتناق ديانته يقول تعالى :" لَّيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ ۗ وَمَا تُنفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلِأَنفُسِكُمْ ۚ وَمَا تُنفِقُونَ إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ اللَّهِ ۚ وَمَا تُنفِقُوا مِنْ خَيْرٍ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لَا تُظْلَمُونَ"(البقرة، 272).

- **الوفاء بالعهد:** حرص الإسلام على الوفاء بالعهد لأنه يقوي العلاقة بين الطرفين ويبني الثقة بينهما، فهو ضمان لتماسك المجتمع وقد تشدد الإسلام في ذلك لأن قضية الثقة هي التي تضمن استمرار التعامل البناء والنكث به من أسباب الضعف يقول تعالى:"وَأَوْفُوا بِعَهْدِ اللَّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلَا تَنقُضُوا الْأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللَّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلًا ۚ إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ"(النحل، 91)، ويقول أيضًا:" وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ ۖ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا". (الإسراء، 34).أي الذي تعاهدون عليه الناس والعقود التي تعاملونهم بها فإن العهد والعقد كل منهما يسأل صاحبه عنه.

ولقد لجأت الدول الإسلامية المتعاقبة إبان مراحل تأريخها المديد إلى سياسة التعايش الديني من أجل تحقيق العيش والمعايشة السلمية ونشر المحبة والإخاء والتعاون والسلام، مما يؤدي إلى تقدير واحترام إنسانية الإنسان فقد حوى التاريخ الإسلامي بمختلف الفترات الزمنية أمثلة كثيرة للتعايش الديني والتسامح اتجاه أهل الذمة (النصارى واليهود أهل الكتاب وأصحاب الديانات الأخرى الذين يعيشون تحت الحكم الإسلامي)، فقد قام النبي (صلى الله عليه وسلم) ببناء دستور لدولة جديدة أنشأها في المدينة المنورة، وكتابة صحيفة بمثابة دستور للمسلمين وغيرهم حيث كتب كتابًا بين المهاجرين والأنصار، وادع فيه اليهود وعاهدهم وأقرهم على دينهم وأموالهم وشرط لهم واشترط عليهم (**البالكي، 2016، ص 191)**، أرسى الرسول (صلى الله عليه وسلم) في هذه الصحيفة قواعد المجتمع الواحد يكون متضامن يضمن العدل لأفراده وتجنب الظلم والبغي، كما تناولت التحالف الوثيق بين أهله ضد العدوان الخارجي فالتحالف ذو طبيعة وقائية أو دفاعية ولا تعكس حالة عدوانية بل حالة سلم وأمان فضلًا عن أن من أهداف الصحيفة التصدي للظلم والعدوان، ونشر الأمن والتشجيع على التكافل الاجتماعي فبذلك تكون القيمة الدستورية والاجتماعية للصحيفة متمثلة في وجود نص ملزم ومنشور يعرف به الجميع المعنيين به، ويتناول أصول التعامل فيما بينهم في كل ما ذكرته الصحيفة من بنود تشمل جميع المسائل التي تهم الدولة والمجتمع (**الحمصي، 2010، ص 116)**، واحتوت هذه الصحيفة على العديد من المبادئ والقواعد السلمية مثل: العدالة، المساواة، الأخوة، التمتع بالحقوق والواجبات لجميع الطوائف على اختلاف الدين والعرق واللون واللغة وأنذرت

هذه الصحيفة كل المخالفين لهذه القواعد.

إن تجربة النبي (صلى الله عليه وسلم) السياسية ربطت بين الجماعة الدينية والجماعة السياسية على أسس الحقوق والواجبات المشتركة مع مراعاة الخصوصيات الدينية لكل فئة من فئات المجتمع وكذا الاعتراف بالآخر كقيمة إنسانية، ومن بين الحقوق التي اشتملت عليها الصحيفة:

- **الحقوق الاجتماعية العامة:** وضع النبي (صلى الله عليه وسلم) قواعد تضمن العدل للأفراد وعدم تعرضهم للظلم تأكيداً على مبدأ المؤازرة والنصرة بين المسلمين واليهود ضد كل من أراد شرا بأهل الصحيفة، وتؤكد على حق الأفراد مسلمين كانوا أم يهوداً في الحرية والأمن الاجتماعي، كما تضمن السلام العام لسكان المدينة على اختلاف أديانهم وانتماءاتهم القبلية "وإن اليهود ينفقون مع المؤمنين ما داموا محاربين، وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم، مواليهم وأنفسهم، إلا من ظلم وأثم، فإنه لا يوتغ إلا نفسه، وأهل بيته، وإن ليهود بني النجار مثل ما ليهود بني عوف، وإن ليهود بني جُشَم مثل ما ليهود بني عوف، وإن ليهود بني الأوس مثل ما ليهود بني عوف، وإن ليهود بني ثعلبة مثل ما ليهود بني عوف، إلا من ظلم وأثم، فإنه لا يوتغ إلا نفسه وأهل بيته، إلا من ظلم، وإن الله على أبر هذا، وإن على اليهود نفقتهم وعلى المسلمين نفقتهم، وإن بينهم النصر على من حارب أهل هذه الصحيفة، وإن بينهم النصح والنصيحة، والبر دون الإثم، وإنه لم يأثم امرؤ بحليفه، وإن النصر للمظلوم، وإن اليهود ينفقون مع المؤمنين ما داموا محاربين، وإن يثرب حرام جوفها لأهل هذه الصحيفة، وإن الجار كالنفس غير مُضارّ ولا آثم، وإنه لا تجار حرمة إلا بإذن أهلها، وإنه ما كان بين أهل هذه الصحيفة من حدث أو اشتجار يخاف فساده، فإن مرده إلى الله عز وجل، وإلى محمد رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، وإن الله على أتقى ما في هذه الصحيفة وأبره، وإنه لا تجار قريش ولا من نصرها، وإن بينهم النصر على من دهم يثرب، وإذا دُعُوا إلى صلح يصالحونه ويلبسونه، فإنهم يصالحونه ويلبسونه، وإنهم إذا دعوا إلى مثل ذلك فإنه لهم على المؤمنين، إلا من حارب في الدين، على كل أناس حصتهم من جانبهم الذي قِبَلَهُم، وإن يهود الأوس، مواليهم وأنفسهم، على مثل ما لأهل هذه الصحيفة، مع البر المحض من أهل هذه الصحيفة (**الحمصي، 2010، ص 116**).

- **الحقوق الدينية:** ضمنت الصحيفة لغير المسلمين حرية المعتقد والديانة والمحافظة على أماكن العبادة وإقامة الشعائر، فلا يحق لأي أحد إكراههم على الدين سواء مع اليهود أو المسيحيين، فقد كتب النبي (صلى الله عليه وسلم) لأهل النجران أماناً شمل سلامة كنائسهم وعدم التدخل في شؤونهم وعباداتهم.

- **حق المواطنة:** يعتبر كل من اليهود والمشركين من العرب مواطنين في الدولة

الإسلامية فمادام يتشاركون نفس الرقعة، فلهم مثل ما للمسلمين ويعدون عنصراً من عناصر الدولة أي أصبحوا جزءًا من النسيج الاجتماعي يجري عليهم ما يجري على المسلمين.

- **الاعتراف بالأقليات الدينية والعرقية**:كانت العلاقة بين المسلمين واليهود مبنية على التعاون المشترك بحكم أنهم مواطنون متساوون في الدولة الواحدة، عكس ما نراه اليوم للأسف من انتهاك حقوق الإنسان والتطرف الديني والحركات الإرهابية بالرغم من تطور العصر والعولمة غير أن غياب التسامح الديني و الصراع الحضاري هو المسيطر على الوضع.

رابعا: مشكلات التعايش السلمي

يمكن حصر بعض العوائق لتحقيق التعايش السلمي في العصر الحاضر:

1- غياب الوعي في فهم بعض المسلمين للتعايش الإسلامي الخاصة بالعلاقة بين المسلمين والآخر، مثلا نجد بعض المسلمين يرجعون البراءة من الكافرين أصل من أصول الدين وهذه البراءة تعني البعض والعداوة بالقلب في حين أن الإسلام بريء من ذلك يحق على حسن التعامل مع الكافرين غير المعادين وبرهم، وإن ما يحدث من اصطدام بين الثقافات الغربية والعربية الإسلامية لا يعني مع ذلك أن التعايش غير قابل للتطبيق بين العالم الإسلامي والغربي، ويتحمل المسلمون جزءًا من يقصر الدور التوعوي في نشر الإسلام الوسطي والإنساني والعالمي بنفس قدر المسؤولية للغرب الذي يتحرك في نطاق السعي للهيمنة والاحتواء.

2- جهل الآخر بتعاليم الإسلام الحقيقية بسبب قلة الكتب الشاملة التي تعنى بتعريف الإسلام وغياب التطبيق الفعلي للتعاليم الدينية الإسلامية أو غيرها من الديانات الأخرى.

3- انتشار التعصب الديني والقومي والقبلي والفكري بين الدول مما أوقع المسلمون في الصراعات العقائدية مع أتباع الديانات الأخرى، أو بين الطوائف الإسلامية مثل ما نجده عند أهل السنة والشيعة الذي وصل إلى حد التصفية والتنكيل بالآخر والصراع والكراهية مثلما يحدث في العراق ولبنان وغيرها .

4- التصادم الفكري مع الاتجاهات الفكرية الأخرى خارج دائرة الإسلام، بالإضافة إلى مواجهة أيديولوجيات إقصائية من الطرف الآخر خصوصًا الغرب مما يؤدي لصراع حضاري .

5- تقديس أفكار سياسية دينية محددة على حساب عقائد أخرى، مما يؤدي ذلك لقراءة أحادية لرؤية الإسلام وعدم الاعتراف بالقراءات الأيديولوجية الدينية الأخرى التي تحاول إعطاء حلول للأزمات الاجتماعية والسياسية والحضارية وفق مضامين تتفق مع الدين.

6- الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في البلدان الإسلامية مما أدى ذلك إلى انتشار العنف والخطاب المتشدد بالإضافة لظهور بؤر التوتر السياسي مما يغذي ذلك التضاد والتنافر مع الآخر.

7- الصورة المشوهة للإسلام كديانة تدعو للإرهاب والعنف التي تسوقها العديد من البلدان بالإضافة للدور الإعلامي في ذلك، ومحاولة البعض إعطاء الصِدام الحضاري صيغة دينية الأمر الذي يصعب عملية التعايش السلمي بين الأديان.

خاتمة:

نستنتج في الأخير بأن التعايش والتعارف بين الأمم والحضارات ميدان خصب للفكر والعقل، والديانة الإسلامية تدعو بشدة لممارسة التعايش السلمي المشترك مع الملل المختلفة وفق تعاليم الإسلام ومصادره والذي يقوم على أسس ومبادئ تقبل الآخر وتمنحه حرية المعتقد وترفض العنف بكل أشكاله وترسم صورة أفضل للعيش في سلام.

كما نحتاج اليوم للدعوة الصريحة في إقامة شعائر التسامح ونبذ الصراع الدموي بكل أنواعه وتحقيق التوافق السياسي والاجتماعي من خلال الحوار والتسامح الديني في ضوء المتغيرات الثقافية، ولا بد من الاعتراف بأن الحوار والتفاهم بين الأديان، والوعي بالاختلافات والقواسم المشتركة بين الشعوب والحضارات، يسهم في الحلّ السلمي للنزاعات، ويقلّل من العنف ويمكّن الناس من تقبّل التنوع المذهبي أو الثقافي أو الديني على أنه مصدر الإثراء الثقافي. كما أن الحوار بين الأديان يجب أن يركز على ما تشترك فيه الأديان بدلاً ممّا يفرق بينها، بالإضافة لتمكين العلاقات بين الثقافات والحضارات.

التعايش مع الآخر أضحى ضرورة لتحقيق الأمن والسلام ونبذ أشكال العنف والاقتتال والتصفيات العرقية والدينية التي يقوم بها غير المسلمين مثل ما هو حاصل في بورما، لذلك لابد من إقامة حوارات وعقد مؤتمرات والندوات العالمية بين مختلف الأديان لتوضيح نقاط الالتقاء لا الاختلاف دون خلط في الأديان باستخدام البرهان العقلي، ولابد من تسليط الضوء على نقاط التماثل والتشابه بين المعتقدات الدينية بدل إبراز الاختلافات التي تدعو للبغض والكره، كما لا يخفى علينا تعزيز دور وسائل الإعلام في نشر صور المحبة والتعاون القائم بين الأديان المختلفة في العالم وعدم نشر الصفات المسيئة التي تنسب للديانة خطأ وافتراء كنسب داعش للإسلام.

حمل المسؤولية الجماعية في رسالة التبليغ الحقيقية للدين المعتنق وتوسيع دائرة التعايش الاجتماعي باسم الإنسانية لا الديانة المعتنقة لأننا في النهاية بشر تجمعنا ميزات مشتركة عديدة.

المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم
2) أبو بكر ديوانه حمد البالكي، التعايش السلمي للأديان في العصور الإسلامية الوسطى وحاجتنا في الاقتداء بهم في الوقت المعاصر، (كردستان: جامعة سوران-كلية التربية كردستان، مجلة الآداب، ملحق العدد119(كانون الأول)، 2016)
3) أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم ، كتاب الخراج، (بيروت: دار المعرفة ،1979)
4) احمد المرتضى الزين، التعايش بين المسلمين وغير المسلمين في إفريقيا من منظور شرعي، (مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد التاسع ، 2007)
5) أحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية، (بيروت: مكتبة لبنان، 1977)
6) أحمد مختار عبد الحميد عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ج2، (ط1، 2008)
7) أنور الجندي: الحوار بين الأديان، (مصر: منار الإسلام، السنة 3، العدد1)
8) برنارد لويس: السياسة والحرب، تراث الإسلام، ترجمة محمد زهير السمهوري، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1978)
9) جلال رحمي، مشكلة الحرب والسلام، (القاهرة: دار الثقافة الجديدة بمصر، د. ت)
10)حسن عزوزي، الإسلام وترسخ ثقافة الحوار الحضاري في عصر الصحوة الإسلامية، (العراق: مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث، العدد الثالث والعشرون، المجلد6، 2010)
11) الحمصي، الإسلاميون والمشاركة في مجتمع متنوع، (لبنان: منتدى الفكر اللبناني، ط1، 2010)
12) الدهبي ادوار غالي، معاملة غير المسلمين في المجتمع الإسلامي ، (القاهرة: مكتبة غريب، 1993)
13)رضوان زيادة، صدى الحداثة، (بيروت: الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2003)
14) رعد حميد توفيق البياتي، الحوار بين الأديان: آفاقه، واتجاهاته تحدياته،(بغداد: مكتبة شمس الأندلس للطباعة والنشر، ط1، 2018)
15)الشريف، حقوق الإنسان في صحيفة المدينة، (الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، 2001)
16) شمس الدين الكيلاني، شغف الرحالة العرب التعرف على أوروبا ، (الكويت: مجلة الاجتهاد، 2002)
17) عبد الله دراز، نظرات في الإسلام، (مصر: كتاب مجلة الأزهر، هيئة كبار العلماء، د ط، 2015)
18)عبد ربه عبد القادر حسن العتري، التعايش السلمي من منظور إسلامي، (غزة، فلسطين : جامعة الأزهر، 2015

19)عثمان محمد رأفت، قراءة في فقه العيش مع الآخر من منظور فقه المذاهب الإسلامية، المذهب المالكي نموذجا، (سلطنة عمان : ندوة تطور العلوم الفقهية الثانية عشر، وزارة الأوقاف والشئون الدينية، 2013)

20)علي عطية الكعبي، التعايش السلمي بين الأديان السماوية في الأندلس من الفتح الإسلامي حتى نهاية دول الطوائف، (بغداد: مكتبة عدنان للطباعة والنشر، ط1 2014)

21)الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (القاهرة: دار الحديث 2008)

22) القحطاني يحيى عبد الرحمان، المواطنة أسسها ومقوماتها، (الرياض: مطبعة الفرزدق، 2005)،

23) القرضاوي يوسف، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، (القاهرة : مكتبة وهبة، 1977)

24)القرضاوي يوسف، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، (القاهرة- مصر: مكتبة وهبة 1992)

25)شهوان أسامة أبو العباس عبد الحليم محمد، منظومة القيم الإسلامية وأثرها في تأكيد التعايش في المجتمع المعاصر، (الزقازيق، د ط، 2012)

26)الكبيسي صبحي أفندي، عبد الله حسن حميد الحديثي، الوسائل الاقتصادية في التعايش مع غير المسلمين في الفقه الإسلامي، (العراق: مجلة مداد الآداب، العدد الثالث، المجلد:1، الجامعة العراقية، 2012)

27)المحليدي، مزنة بنت بريك بن مبارك، التعايش السلمي في إطار التعددية المذهبية داخل المجتمع المسلم وتطبيقاته التربوية في الأسرة والمدرسة،(السعودية: جامعة أم القرى، رسالة الماجستير، 2011)

28)محمد حسين فضل الله: الحوار في القرآن،ج1،(الجزائر: دار المنصوري للنشر)

29)وجيه قانصو: حوار الحضارات والتأسيس للمختلف، (لبنان: جريدة السفير، 2002/2/27)

1) Ali Merad : Dialogue islamochrétien : pour la recherche d'un langagecommun.Islamo-Christiana ,tome 1 ,Rome,1975

2) Fernando Savater, EL verdaderochoqueesta en el terreno politico, EL pais (20/10/2001)

الموقع الإلكتروني:

30)التويجري، الإسلام والتعايش بين الأديان في القرن الحادي والعشرين، 1998، الموقع: www.google.com

مدارس الاستشراق وجهودهم في الدراسات اللغوية (المدرسة ألمانيا أنموذجًا)
German School of Orientalism

ط د/ بوراس عبد الهادي

قسم اللغة الأدب العربي- جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر (الجزائر)

Bouras abd el hadi

abdelhadi.bouras@univ-alger2.dz.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى رصد موقف الاستشراق من الدراسات اللغوية متخذة من المدرسة الألمانية نموذجًا، باعتبارها من أقدم المدارس الاستشراقية عناية بالدراسات اللغوية، فقسمت البحث إلى قسمين قسم تناولت فيه موقف المستشرقين الألمان في أصول النحو العربي واعتباره نتاجًا لتأثر النحاة بالدرس اللغوي اليوناني، أما القسم الثاني فيلقي الضوء على الكتب التعليمية التي أعدّها المستشرقون الألمان لتعليم العربية لغير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: الاستشراق، الألماني، الدراسات اللغوية.

Abstract:

This study aims to present the position of Orientalism towards linguistic studies; it takes the German School as a model, as it is one of the oldest orientalist schools. In the first one, I studied the position of the German Orientalists vis-à-vis the origins of Arabic grammar, in the second part, I'd mentioned the German orientalists' educational books of teaching Arabic to non-native speakers.

Kaywords: Orientalism, German School, Arabic grammar.

مقدمة:

إن الحديث عن مدراس الاستشراق وجهودهم لا يمكن أن يتضح بمعزل عن التاريخ، الذي لا تعود أصوله إلى فترات الاحتلال، بل إلى الحروب الصليبية بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية بستة قرون، تحديداً سنة 1096 ميلادي، في محاولة من الصليبيين لرد المد الإسلامي، إلا أنها انتهت بالفشل سنة 1291، تلتها الصدمة الكبرى سنة 1453 يوم دخل محمد الفاتح القسطنطينية.

ساعتها أدرك الرهبان أن مجابهة المد الإسلامي بالسلاح حرب خاسرة، وأن لا سبيل لهم إلا بالبحث عن سر قوة الحضارة الإسلامية، فأدركوا أن سرّ قوتها كامن في العلم«فانبعث منهم رجال يطلبون العلم والمعرفة في أرض الإسلام ما استطاعوا، أمثال روجر بيكن الإنجليزي، وتوما الإكويني الإيطالي الكاثوليكي»(شاكر، 1987، ص. ص40.39)، سعيا منهم في تعلم العربية، وجمع الكتب شراء

وسرقة، ومن يومئذ نشأت هذه الطبقة من الأوروبيين الذين عُرفوا لاحقا باسم المستشرقين، الذين مثّلوا همزة الوصل بين الحروب الصليبية والاحتلال، فبعد أن ساروا في ركاب البعثات الداعمة للحروب الصليبية، انضموا إلى جحافل الاستعمار لتوجيهه، فكان العقل المدبر،والعين البصيرة، ومن الشواهد على دورهم في توجيه الاستعمار، ما وقع في مصر، مع بدايات القرن الثامن عشر ميلادي، حين برزت ملامح النهضة العربية مع البغدادي، والجبرتي الكبير، والمرتضى الزبيدي، والشوكاني، فتنبه الاستشراق لذلك، ونبّه الاحتلال الفرنسي، وفي أول يوليو من سنة 1798 سار نابليون إلى مصر، فانظرإلى تاريخ بداية النهضة الذي كان في أوائل القرن الثامن عشر؛ أي 1700، والاحتلال الذي غزا في 1798 فهل كانت المناسبة صدفة أم أمرا دبّر بليل؟ وإذا ما نظرنا إلى ممارساتهم القمعية، نجد أن المقصد منها قمع الحركة الفكرية، وهو ما رواه الجبرتي؛ «فلم يرحلوا عن القاهرة المخربة، وعن الشعب الذي استنزفوا ثروته بالضرائب، حتى سرق المستشرقون المصاحبون للحملة الفرنسية، ومستشرقون آخرون من كل جنس، كل نفيس من الكتب» (**المرجع نفسه، ص 97**)، وإن أردت دليلًا آخرًا على علاقة الاستشراق بالاحتلال يكفيك أن تنظر إلى اهتمامات كل مدرسة، فالاستشراق الفرنسي يهتم بالجزائر، ومصر، وسوريا، والاستشراق الإيطالي يهتم بليبيا وهكذا دواليك، وكلُّ ما ذكرت من الدول كانت خاضعة للاستعمار، فهل هي صدفة أم أمر دبر بليل ؟

فالملاحظ من الذكر المقتضب لتاريخ الاستشراق، أن علاقته بالعالم الإسلامي لم تخل من المخططات الاستعمارية، وإن كانت المدارس تختلف في نسب مخططاتها، فالمدرسة الألمانية تختلف عن سابقتها؛ إذ لم يكن لها يد في الاحتلال، حتى قال إدوارد سعيد:«لا ينبغي أن نصنّف الاستشراق الناطق بالألمانية في الدرجة التي يصنّف بها الاستشراق البريطاني والفرنسي» (**شتيح، 2018، ص 145**)، فهل يعني أن المدرسة الألمانية كانت بعيدة عن التعصب؟ وما هي الجهود اللغوية التي قدمتها ؟

أولا:المدرسة الألمانية وجهودها اللغوية

إن قول إدوارد سعيد لا ينبغي أن يؤخذ بمعنى تنزيه الاستشراق الألماني، فهو وإن لم يخضع لغايات استعمارية، إلا أنه لم يتعفف عنها، إنما منعته الظروف الدولية، والمنافسة البريطانية، خصوصًا إذا ما وضعنا في اعتبارنا أن ألمانيا احتلت جزءًا من إفريقيا، وإن راجعنا قول الجبرتي -السالف الذكر- نجد جملة" المستشرقون المصاحبون للحملة الفرنسية، ومستشرقون آخرون من كل جنس" فكان للألمانيين الحضور البارز، ففي أواخر القرن السابع عشر الميلادي، كان أول من حرّض فرنسا على اختراق دار الإسلام في مصر هو المستشرق الألماني ليبنتز جوتفريت فلهام، بعدما قدّم تقريرا إلى لويس الرابع عشر سنة 1672 يقول فيه:«إنكم تضمنون بذلك بسط سلطان فرنسا، وسيادتها في بلاد المشرق إلى ما شاء الله، وتكسبون عطف المسيحية» (**شاكر، 1987، ص 113**)، علاوة على دورهم في الحروب

الصليبية، فالراهب الألماني مارتن لوثر (ت 1546م) كان من أوائل المستشرقين الذين ساروا إلى دار الإسلام، ولا يمكن إخفاء جهودهم في التنصير بأي شكل من الأشكال، فبداية الاهتمام بالعربية جاءت بدافع «الرد على الإسلام، أي غرضهم كان بعيدا عن تحقيق عادل ودراسة علمية، ويذكر فوك في معرض حديثه عن كريستمان، أن كريستمان ومن تبعه في ألمانيا في ذلك الزمن جعل دراسته للعربية وسيلة لنشر النصرانية في الشرق»، (**عمايرة، 1996، ص27)**، ما يعني أن تتزيه المدرسة الألمانية عن المخططات التنصيرية والاستعمارية، إنما هي خطوة تبعد الباحث عن الحقيقة.

عدا أن هذا لا يعني أن الاستشراق الألماني بعيد عن المحاولات الجادة، والجهود الخالية من التعصب، إنما المراد منه وضع المعطيات في نصابها، قصد توضيح الحق من الباطل، وأول نقطة ينبغي إدراكها جيدا، أن الجهود المبذولة من المستشرقين لم تكن لخدمة الثقافة العربية، إنما لخدمة المثقف الغربي، فقولنا إن المستشرقين حققوا أعداد كبيرة من المخطوطات، لا يعني أنه حققها هدية للمثقف العربي، إنما ينبغي أن ندرك من خلالها أن الأعداد الهائلة لتحقيقاتهم إنما هي مخطوطات سلبت في فترات الاحتلال «فلا تصدق من يقول لك إن الاستشراق خدم اللغة العربية وآدابها وتاريخها وعلومها، لأنه نشر هذه الكتب التي اختارها مطبوعة، فهذا وهم باطل، كانوا لا يطبعون قط من أي كتاب نشروه أكثر من خمس مائة نسخة، ولم تزل هذه سنتهم إلى يومنا هذا، توزّع على مراكز الاستشراق في أوروبا، وما فَضُل بعد ذلك - وهو قليل جدا- كانت تسقط منه إلى بلاد العرب المسلمين النسخة والنسختان والعشرة على الأكثر، لم يسعوا قط إلى تسويقها بين ملايين العرب والمسلمين، كما يسوّقون بضائعهم وتجاراتهم وسائر ما ينتجون طلبًا لربح المال»، (**شاكر، 1987، ص. ص 55. 54)** والحق أن المدرسة الألمانية من أكثر المدارس تحقيقًا، ففي فهرس للمستشرق آلوارد ahlwardt (ت1909 م) أحصى فيه المخطوطات العربية بمكتبة برلين بلغ عددها عشرات الآلاف، ومن الكتب التي حققوها «الإتقان للسيوطي، كتاب سيبويه، الاشتقاق لابن دريد، معجم الأدباء ليقاوت الحموي، اللمع لابن ناصر السراج، البديع لابن المعتز، الكامل للمبرد، الجمهرة لابن دريد، التعريفات للجرجاني، والمقتضب لابن جني، الأغاني للأصفهاني، وعدد هائل من الدواوين»، (**شتيح، 2018، ص 142)**، وحقق رايسكهج.ج gohannjakobreiske (1774م) مقامات الحريري، واستنسخ أشعار جرير، ولامية العرب للشنفرى، والحماسة للبحتري، والمعلقات، ونشر رسالة هجو لأبي نُواس بشرح الصفدي، والرسالة الجدية لابن زيدون بشرح الصفدي متنا وترجمة، ولامية الطغرائي متنا وترجمة، ومنتخبات أشعار المتنبي متنا وترجمة، وحقق بروكلمان carlbrokelm (ت1956م)، عيون الأخبار لابن قتيبة، وطبقات ابن سعد، وغيرهامن الأعمال بأعلى المقاييس العلمية.

ولم تقف جهود المدرسة الألمانية عند حدود التحقيق إنما تجاوزتها إلى الترجمة والتأليف، فكانوا من السبّاقين في الاهتمام بالتراث العربي، بعدما نشر المستشرق الألماني فلهام بوستلwilhem.postel

سنة 1538 مصنّفه الأول في قواعد اللغة العربية gramatica arabica، إلا أن هذه الجهود بقيت خاضعة لأغراض لاهوتية؛أي تعلم العربية لفهم كتابهم المقدس، فظهر تيار آخر بعد حركة التنوير في القرن الثامن عشر الميلادي يهتم بالعربية لذاتها، فتمثلت بداياته مع المستشرق الألماني رايسكه (1716- 1774)، الذي دعا إلى تجاوز الغرض اللاهوتي في دراسة العربية قائلًا:« لو شاء المرء النهوض، فينبغي عليه ألا يتناولها تناول اللاهوتي،» (**شتيح، 2018، ص146)**، فكان فاتحة تيار علمي يدرس العربية لذاتها بعيدا عن توظيفها في تفسير كتابهم المقدس، وتعتبر سنة 1870 البداية الفعلية للمدرسة الألمانية بعد اتفاق بين مصر والسلطات الأوروبية في تنصيب شتيرن مديرا للمكتبة الخديوية، تلاها تعيين كل من إينو ليتمان، وبرجشتراسر، وبول كراوس أستاذة في الجامعة المصرية سنة 1908 (**ينظر: الزويني، 2010، ص33)**، فبلغ عدد ما ألّفوه منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، ستين ألف كتاب، ومن بين هذه الدراسات كتاب "بلاغة العرب" لـــــــ:أوجيست فون ميرن augustvonmehren (ت1907م)، وقف فيه عند عدد من المصطلحات البلاغية وشرحها شرحا عميقا، وكتاب صلة النقد عند حازم القرطاجني بالنقد عند أرسطو، وبحث حول العلاقة بين البديع والاستعارة في الكتابات النقدية العربية القديمة، وقدّم برجشتراسر Golthelfborgtrasser (ت1933م) أطروحة بعنوان حنين بن إسحاق ومدرسته، اهتم فيها بدراسة أسلوب حنين في الترجمة من اليونانية إلى العربية والسريانية، ورسالة بعنوان استعمال حروف النفي في القرآن الكريم، وقواعد العربية لأحمد بن فارس. (**شتيح، 2018، ص. ص152.144).**

على الرغم من الجهود المبذولة من المدرسة الألمانية، إلا أنها لم تخل من التعصب في كثير من المواضع، ويتمثل جوهر التعصب في نفي الإبداع عن العقل العربي«فكان جوهر الصورة المبثوثة في كتب المستشرقين أن هؤلاء العرب قوم بداة جهّال جياع في صحراء مجدبة جاءهم رجل من أنفسهم، فادعى أنه نبي مرسل، ولفّق لهم دينا من اليهودية والنصرانية، وقامت لهم ثقافة وحضارة جلّها مسلوب من ثقافات الأمم السالفة كالفرس والهند واليونان وغيرهم» (**شاكر، 1987، ص. ص60.59)**، ومن الشواهد على ذلك قول المستشرق الألماني بروكلمان أن النبي صلى الله عليه وسلم «اعترف في السنوات الأولى من بعثته بآلهة الكعبة الثلاث اللواتي كان مواطنوه يعتبرونها بنات الله، و لم يعدُ الإسلام عنده أن يكون محرّفًا عن اليهودية والنصرانية فكيـــــّـــفه (يعني النبي صلى الله عليه وسلم) تكييفًا بارعًا وفقًا لحاجات شعبه الدينية»، (**عمايرة، 1996، 09)**، وامتدت هذه النظرة إلى الجهود اللغوية، كما سنبين في العنصر اللاحق.

ثانيا: جهود المدرسة الألمانية في أصول العلوم العربية:

كان الاستشراق الألماني كغيره من المدارس على يقين تام بقيمة اللغة العربية، ودورها في فهم خصائص المجتمع العربي، وهو ما ذكره ديتريش في قوله: «لا مجال للشك في أن دراسة اللغة العربية هي الأساس الرصين لدراسة الحضارة العربية والتعمق في فهم العالم العربي» (**المرجع نفسه، ص16**)، فالاستشراق وإن سار على دعوة رايسكه، إلا أنه لم يخل من الدوافع السياسية والحضارية التي سنبينها لاحقًا، أما ما نحن في صدد الحديث عنه، هو انطلاقهم من مسلمة التأثيرات الأجنبية على العلوم العربية.

أ- **الدراسات الصوتية**: يرى المستشرق الألماني فوللزر أن أصل الدراسات الصوتية راجع إلى تأثر العلماء العرب بالهنود، ولا دليل له في ذلك إلا التشابه العارض، متجاهلا بذلك دور علم التجويد في نشأة الدراسات الصوتية، كما أن التشابه بينهما تشابه طبيعي راجع إلى الطبيعة اللغوية المشتركة، ثمّ إن الدرس الهندي «يعطي دورا للمزمار والرئتين في إنتاج الصوت، ولا يعرف الدرس الصوتي العربي للحنجرة ذكرًا، ولا ما بعدها، وآخر مخرج للأصوات العربية الحلق» (**الزويني، 2010، ص47**)، والأسئلة التي لن تجد لها جوابًا هي: من الذي اطّلع على الدراسات اللغوية للهنود خصوصًا الصوتية، ثم ترجمها؟ واستوعبها فرآها أنسب من الأنظمة الصوتية الأخرى، فاختارها للعربية نظامًا صوتيًا ؟ فالحجة واهية لا تقوم على أسس عليمة؛ إذ لا علاقة بين الدراسات الصوتية العربية والهندية كما قال بروكلمان.

ب- **المعجم العربي**: يرد المستشرقان فيشر (ت1948م) وفون كريمر (ت1889م) المعجم العربي إلى إنجازات الصين المعجمية، ولا أدري ما العلاقة بينهما، ولا الحجج التي استندا عليها، فإذا كانت فكرة تأليف المعاجم وحدها حجة، فهي حجة عقيمة، خصوصًا مع مجتمع يولي أهمية بالغة بلغته، ثم إن اختلاف الغرض واضح بين المعاجم العربية وغريها من المعاجم، لأن غرض المعجم الصيني هو شرح الكلمات النادرة، أما المعجم العربي، فهدفه تسجيل كل المادة اللغوية بطريقة منظمة، بناء على نظام محدد، إما حسب الموضوع ككتاب الإبل، وكتاب السلاح للأصمعي، أو مخارج الحروف كمعجم العين، ومنها ما هو مرتب حسب الحرف الأخير، كمختار الصحاح؛ لتسهيل وصول المتأدبين للقوافي والأسجاع، فلا علاقة من قريب أو من بعيد بين المعجم العربي والمعجم الصيني، فبأي ذريعة أسند كل من فيشر وفون كريمر حكمها، إن لم يكن التعصب، ونفي الإبداع العربي ؟

ت- **النحو العربي**: يمثل النحو أكثر القضايا نقاشًا في كتب المستشرقين، وتدور في مجملها حول تأثر النحاة بالتيارات الأجنبية، وكان الأولى للمستشرقين أن يتفقوا في تحديد مصدر التأثير، فمنهم من ردّه إلى الأصل الفارسي، ومنهم من رده إلى الهندي، وآخرون إلى اليوناني، كما اختلف أنصار التيار اليوناني في تأثره بين منطق أرسطو، والنحو اليوناني، واختلفوا من جهة أخرى في مصدر التأثر أهو ابن المقفع، أم حنين بن إسحاق، أم سيبويه.

وإذا ما عدنا إلى تاريخ هذه الدعاية، فإن مصدرها يعود إلى المستشرق الألماني ميركس a.merx (ت1909م)، الذي طرح لأول مرة فكرة تأثر النحو العربي بالسريان في كتابه historia artisgramatica، وكان نودلكه (ت1930م) من المؤيدين لهذا الرأي، فاستنكر على لاندبيرغ (ت1924م) نفيه لتأثير اليونان في النحو العربي فقال:«إن الأمر لدى لاندبير يبدو كما لو كان النحو العربي قد نما في الصحراء من تلقاء نفسه، ثم أردف قائلا: لا ينبغي أن ينكر لاندبيرغ بعد الآن وجود مؤثرات يونانية، وعلى وجه التحديد أرسطو طاليسية على النحو العربي» (**عمايرة، 1996، ص39**)، وإذا ما نظرنا في الحجج المعتمدة فإنها تختلف في تحديد عصر التأثر فردّها فيشر w.fisher إلى ما قبل سيبويه، ورأى «أن النحو العربي قد تأثر بمؤثرات أجنبية في مرحلة مبكرة من نشأته، أما ما وصل إلينا من هذا النحو ممثلًا في كتاب سيبويه، فهو عربي» (**المرجع نفسه، ص 41.40**)، وأصحاب هذا الرأي ينكرون من البداية جهود أبي الأسود الدؤلي فعدّه بروكلمان أسطورة، وشكك يوهان فوك (ت1974م) في رواية تكليف أبي الأسود فيقول:«هذه الروايات المتضاربة غير تاريخية بالمعنى الصحيح» (**الزويني، 2010، ص61**)، والظاهر أن تعدد الروايات دفع بفوك إلى التشكيك في صحة الحدث، إلا أنه أهمل أن اختلاف المكلِّف في الروايات يقابله ثبات المـــــــكلَّف، والحق أن الروايات وإن تعددت واختلفت حول من كلف أبا الأسود، إلا أنها تجتمع على أبي الأسود، ولو رجع قليلًا إلى ذكر أبي الأسود في السير لوجد صورة مناسبة، وبيانًا واضحًا في سبب تكليفه، وإجماعًا على فصاحته، وعلمه بالعربية«وهو من أكمل الرجال رأيا، وأسدهم عقلا» (**المرجع نفسه، ص55**).

أما من صدّق بوجود أبي الأسود فذهب إلى تأثره بالفيلسوف يعقوب الرهاوي، وإن نظرة بسيطة في تاريخ أبي الأسود تلاحظ من خلالها أن أبا الأسود عاش بين (1-69 هـــ) أما الرهاوي فعاش بين (34-109 هـــــ)؛ أي أن أبا الأسود كان قد تجاوز الرابعة والثلاثين من عمره يوم ولد الرهاوي، فأيهما أحق بالتأثير، أم أن أبا الأسود انتظر حتى يكبر الرهاوي ليأخذ عنه ؟ وزد على ذلك أن أبا الأسود ضبط اللغة في حياة علي بن أبي طالب رضي الله عنه، المتوفى في 40 للهجرة، أي أن الرهاوي كان في السادسة من عمره.

هذا ويرى كثير من المستشرقين الألمان أن تأثر النحو العربي باليوناني حاصل في كتاب سيبويه، ظنا منهم أن النحو ظهر بصورة شاملة في كتابه فقالوا: «ظهرت الكتابة العربية القواعدية التي تبدو أنها نشأت من لا شيء، ولا يوجد هناك تراث كلاسيكي جليل يمتدّ خلفها، لأول مرّة في الشكل المتطور والمفصّل الذي أعطاه إياها أكثر أعلامها سيبويه» (**الزويني، 2010، ص63**)، فالقول في ظاهره يدل على الإشادة بسيبويه، أما باطنه فهو إشارة إلى التأثير الأجنبي، لأنهم يتناسون حديث سيبويه عن مشايخه الذين أخذ عنهم، وإذا ما رجعنا إلى تاريخ تأليف سيبويه للكتاب نجد نقطة أساسية في قوله

لصاحبه علي بن نصر«تعال حتى نتعاون على إحياء علم الخليل» (**أبو موسى، 1999، ص187**)، فسيبويه يصرح بمصدر كتابه، وإن قراءة فاحصة للكتاب تكشف عن تأثره بمن سبقه من علماء اللغة، فالخليل وحده تردد اسمه في الكتاب 618 مرة، وإذا ما نظرت في خصائص كل من النحو العربي واليوناني تبين لك الفرق الشاسع بينهما، فأقسام الكلام عند اليونانيين ثمانية وهي: «onoma وتضم الاسم والصفة epirehma وهي الظروف وحرف النداء، rhéma الفعل، metoché اسم الفعل واسم المفعول، prothesis حروف الجر، s'yndesmos أدوات الربط، ant'oymia الضمائر، arthron الاسم الموصول» (**عمايرة، 1996، ص60**)، أما عند سيبويه فهي: اسم، وفعل، وحرف، والترجمة الحرفية لكلمة rhema هي الكلمة وليست الفعل، فلو صحّ تأثر سيبويه بأرسطو لأطلق الفعل على لفظ الكلمة، ثم إن اسم الفاعل في العربية ليس جزءاً من الأفعال إنما داخل في الأسماء، وكذلك المصادر فهي عند سيبويه من الأسماء، أما عند أرسطو فيدخلها في باب الفعل، فأين التأثر ؟

والملاحظ من كل الحجج المقدمة أنها لا تقوم على أدلة ثابتة إنما راجعة إلى التخمين، وانظر إلى المستشرق الألماني فيشر وهو يقول:«نسلم بأن الحوار المحتمل بين النحاة العرب واليونان قد وقع فعلا في بداية الأمر» (**المرجع نفسه، ص69**)، وضع سطراً على قوله الحوار المحتمل، فهل يقاس العلم بالدليل والبرهان أم بالظن والاحتمال ؟

وإذا ما رجعنا خطوة إلى الصراع بين النحاة والمناطقة، وبالتحديد إلى مناظرة السيرافي لمتى بن يونس في مجلس الوزير أبي الفتح بن الفرات، رأينا تهكم السيرافي من المنطق اليوناني، فيقول لمتّى: «على أن ها هنا سرّا ما علق بك ولا أسفر لعقلك، وهو أن تعلم أن لغة من اللغات لا تطابق لغة أخرى من جميع جهاتها بحدود صفاتها في أسمائها، وأفعالها وحروفها، وتأليفها، وسجعها ووزنها...وغير ذلك مما يطول ذكره، وما أظن أحداً يدفع هذا الحكم، أو يشك في صوابه ممن يرجع على مسكة من عقل، أو نصيب من إنصاف» (**مكرم، دت، ص93**)، أقول إذا ما رجعنا إلى موقف السيرافي من متّى نُدرك نظرة النحاة إلى المنطق اليوناني، إلا أن هذا لا يعني أن النحو العربي لم يعرف تأثرا بالتقسيمات اليونانية في وقت لاحق، إن ما نعنيه أن بداية النحو عربية خالصة، أنتجتها الظروف الطارئة من كثرة اللحن، وحرصهم على حفظ لغة العرب، وكان القرآن الدافع الأكبر لبداية الحركة النحوية، التي ترجع بداياتها إلى أبي الأسود مروراً بتلاميذه كعنبسة بن معدان الفيل، وميمون الأقرن، ونصر بن عاصم، ويحي بن معمر، وصولًا إلى سيبويه الذي جمع آراءهم ونظّمها في كتابه وزاد عليها من خبرته وبراعته.

وكل الذي ذُكر يتجاوزه المستشرقون إلى نفي أصالته واعتباره نسخًا وتلفيقًا، اعتقاداً منهم بعجز العقل الإسلامي، ولا يمكن للباحث الموضوعي أن يضع كل الباحثين الألمانيين في كفة واحدة؛ إذ لا يمكن تغييب كثير من الجهود الموضوعية المنصفة أمثال بروينلش الذي يرى أن النحو العربي يتميز في نظامه

عن النحو اليوناني تميزا جذريا (**عمايرة، 1996، ص64)** وروبتز الذي يقول: «وقد اعتمد سيبويه على الأسس التي وضعها سابقوه» (**الزويني، 2010، ص64).**

ثالثا:جهود المدرسة الألمانية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

لا يمكن لباحث في جهود المدرسة الألمانية أن يقف عند دافع واحد في تعليم العربية لغير الناطقين بها، إنما يجدها مقسمة إلى عدة أغراض منها ما هو علمي يهدف إلى الانفتاح وتعلم اللغات، أمثال رايسكه (ت1774م) الذي سمى نفسه شهيد الأدب، وريش، ومنها ما يحمل في طياته مقاصدا سياسية، أو اقتصادية، وكانت بدايات الاهتمام بتعليم العربية قائمة على الترجمة فترجم بأن كتاب شرح السيرافي، وترجم ديتيريسي شرح ألفية ابن عقيل، وترجم يانز كتاب سيبويه، وترومب شرح الأجرومية، وقرّبه إلى القارئ الألماني ببعض الشروح الإضافية، ونشره بعنوان مدخل إلى دراسات نحاة العرب، تلتها مرحلة التأليف التي جاءت ملامح التأثر بالدرس اللغوي العربي واضحة في مؤلفاتهم، ككتابات فلايشر (ت1888م)، وكاسباري (ت1892م)، وركندورف، ففي كتاب فلايشر نجده يتناول مخارج الحروف ويسميها بأسمائها العربية، كاللهوية، والشجرية، ويستعين في تعليقاته بشرح المفضل لابن يعيش، والأخفش والخليل، ومثل ذلك كتاب النحو العربي لكاسباري، استخدم فيه ما يزيد عن أربع مائة وستين مصطلحًا عربيًا، فأرى بعضهم مخالفتها للتفكير اللغوي الغربي، فأخذ المستشرقون يبتعدون ابتعاداً تدريجيًا عن النظرية اللغوية العربية، «وقد اتضح ابتعادهم بجلاء في كتاب المستشرق فولف ديترش فيشر wolfdietrichfisher عن نحو العربية الفصحى الذي نشره سنة 1972» (**عمايرة، 1996، ص 294)**، تلتها مرحلة التأليف المستقل باعتماد كتب "النصوص المختارة arabischecherstomathie" التي تستوعب نماذجا مختلفة من النصوص العربية في عصور مختلفة، «يقرأها الأستاذ مع طلابه ويترجمها، ثم يحلل ما فيها من إشارات فكرية أو حضارية، ويستخرج ما فيها من قواعد صوتية، وصرفية، ونحوية» (**المرجع نفسه، ص304)**، ومن بين هذه المختارات:

أ- مختارات هاردر: تضم مختاراته سوراً من القرآن (الفاتحة، يوسف، الفلق، الناس)، وتفسير البيضاوي لسورة إبراهيم عليه السلام، - والمستشرقون مولعون بقصص الأنبياء في القرآن ومقارنتها بالتوراة لإثبات أن القرآن منقول من التوراة، ونص من الحديث النبوي الشريف- كحديث الإفك وهو من الأحاديث المحببة لديهم-، ونصوص تصور الحياة الاجتماعية والاقتصادية في مقدمة ابن خلدون، وكتاب الخراج لأبي يوسف، ونصوصًا لغوية كالمفصل للزمخشري، وبعض النصوص الأدبية ككتاب أطواق الذهب للزمخشري، ومجمع الأمثال للميداني، ونصوصا تاريخية وكثيراً ما يتقصدون اختيار نصوص تعمق الفجوة بين الشرق والغرب، كنص

القزويني في وصفه لأهل إفرنجة الذي يقول فيه: «ولا ترى أقذر منهم، وهم أهل غدر ودناءة أخلاق، لا يتنظفون ولا يغتسلون في العام إلا مرّة أو مرتين، ولا يغسلون ثيابهم منذ لبسوها إلى أن تتقطع»، ونص مقتل عمر رضي الله عنه، ونصوص من ألف ليلة وليلة، ومجموعات شعرية قصيرة لقطري بن الفُجاءة، والقُطامي، والشنفرى (**المرجع نفسه، ص 309.305**).

ب- مختارات برونو فيشر: عنوانها تسهيل التحصيل، ولا تختلف عن مختارات هاردر إلا في بعض النماذج.

جاءت هذه المختارات في صور متقاربة تجتمع في أخطائها اللغوية وركاكة أسلوبها، كما تجتمع في أبعادها، ومن بين الأخطاء اللغوية ما جاء في كتاب الألماني كلوبفر klpfer قوله: « العموم والعمّات والأخوال والخالات أقرباء، يريد بالعموم الأعمام، وقوله: تسأل الفقير وتمّ عليه القبض أراد به تسوّل الفقير فألقي عليه القبض»، (**عمايرة، 1996، ص333**)، ومن الأمثلة الدالة على ركاكة الأسلوب ما جاء في كتاب فونك herald funk كقوله: «أكل غذاء الفلاحين لذيذ اليوم، فيه كثير من اللحم، لحوم الغداء كثيرة، يا مدرسة هل الشربة ساخنة ؟ لا، يا ولد الشربة باردة» (**المرجع نفسه، 334**).

أما دوافع تعلم العربية وتعليمها فجاءت متعددة حسب تخصص المدارس ومقاصدها، إلا أنها تجتمع على فهم الثقافة الإسلامية، والشعوب الناطقة بالعربية، ومن بين الدوافع نذكر:

01- الدوافع الثقافية: حملت النماذج المختارة في ثناياها رؤية مركزية تغير من طبيعة النصوص خدمة لمقاصدها، ففي كتاب لـــــــــ: خالدوف نجده يحور حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم «لا يلدغ المؤمن من الجحر مرتين»، بحذف كلمة المؤمن واستبدلها بكلمة العاقل، وفي مصنّف لـــــــــــ:كندورف نجده يحذف قوله تعالى ﴿لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ ثَالِثُ ثَلَاثَةٍ﴾ (**سورة المائدة: 73**)، واكتفى بقوله: إن الله ثلاث ثلاثة، كما تتكرر في التمارين التعليمية أمثلةمن نوع "سمعنا بأنه إذا دخلت هذه المدينة، فوجدك أهلها على غير دينهم فإنهم يلعنوك أينما لعن، ويضربوك أينما ضرب حتى تخرج منها" (**المرجع نفسه، ص350**).

02- الدوافع السياسية: سعت الكثير من المختارات الألمانية إلى تروج الاشتراكية من خلال مصنفاتها، فيكثر مثل قولهم: "يتقدم الوطن تقدمًا كبيرًا منذ انتخاب رئيس اشتراكي"، "تُقدّم الدول الاشتراكية للدول العربية مساعدة اقتصادية، وقروضًا مالية، ومعونات قيّمة".

03- الدوافع الاجتماعية: تروج مصنفاتهم إلى العقل الغربي صورة مشوهة عن طبيعة المجتمع العربي،سواء من خلال سردهم لقيم غربية على لسان أسماء إسلامية ذات دلالات مقدّسة مثل محمد وفاطمة، كقولهم: أما الثالثة فهي أختي زينب فتاة نشيطة متحررة"، و"خرج محمد وفي الطريق إلى الفندق اشترى ثلاث زجاجات من النبيذ "، أو من خلال اختيارهم لنصوص عربية

لكتاب يحملون نفس اتجاهاتهم، كقصة رحلة من كتاب هذه اللعبة لثروة أباظا يتحدّث فيها عن فتاة مصرية محافظة تقرأ القرآن، لكنها استطاعت أن تتحرر وتتزوج رجلا بوذيا جمعتها به رحلة إلى لندن (**عمايرة، 1996، ص. ص385.351**)، فترى من كلّ هذا أن كثيرًا من كتب الاستشراق ومقالاته مكتوبة للمثقف الغربي وحده، لا يراد بها الوصول إلى الحقيقة بل الوصول إلى حماية عقل هذا الأوروبي المثقف من أن يتحرك في جهة مخالفة للمركزية الأوروبية، والاستشراق لا يلام على ذلك لأنه أدى ما عليه لبني جلدته، أما الذي هو أحق بالذم نحن حين ننطلق عن صدق نية ظنًا منا أن جهودهم خالصة لخدمة الثقافة العربية، لأنها في الحقيقة خدمة لثقافتهم، وإن ما يلبس الأمر على الباحث جهود المستشرقين المنصفين للتراث العربي، فيتخذها ذريعة لإنصافهم، ولا يمكن لأي عاقل أن ينكر هذه الجهود المبذولة كجهود زيغريد هونكه، وغوستاف لوبون، ولوثىلوبيث، ولكن إذا ما سألنا أنفسنا هل كتبت هونكه كتابها بالعربية أم بالألمانية ؟ نجد أن أصل الكتاب ألماني واسمه "Allahs sonne ùberdemAbendland" فهل الكتاب موجه إلى الثقافة العربية أم إلى الألمانية، وهل كتبت لوثى كتباها بالعربية أم بالإسبانية ؟ نجد أن أصل الكتاب "Huellasdel Islam en la literaturaespañola. De Juan Ruiz a Juan Goytisolo"، فهل الكتاب موجه إلى الثقافة العربية أم إلى الإسبانية، إنما شأن العاقل أن ينظر إليها بعين البصير يأخذ منها ما ينفعه ويرد منها ما كان باطلا.

وإن كثيرًا من المؤلفات النزيهة المنصفة للثقافة العربية استغلت على النحو الذي يؤثر على العقل الإسلامي سلبًا، ففي دراسة لـــــــ: مالك بن نبي، عنوانها "إنتاج المستشرقين وأثره في الفكر الإسلامي المعاصر" انتبه فيها إلى نقطة أساسية في الأثر السلبي للاستشراق المادح للثقافة الإسلامية، وتتمثل هذه النقطة في ما اصطلح عليه لفت الانتباه؛ أي تخدير العقل العربي بماض مترف، وتوقظهم على الواقع القاسي بعيدا عن عصر الفعالية والميكانيك، ما يجعل العقل الإسلامي يتأرجح بين تيار مؤيد مادح للثقافة الإسلامية، وتيار متعصب رافض للنتاج العربي، فيبقي العقل الإسلامي يدور في حلقة مغلقة بعيداً عن واقعه.

وهو الذي ينبغي أن نحذر منه في معالجتنا لقضية الاستشراق، فلا يدفعنا التعصب إلى رفض جهود المستشرقين، فنهمل منافعه، ولا ننغمس في أحلام تاريخ مضى ولا نملك منه إلا ذكرياته، إنما نقف منه موقف الموضوعية لا نأخذ منه إلا ما ينفعنا، ولا نرد إلا ما يبعدنا عن الحقيقة.

الخاتمة:

تعتبر المدرسة الألمانية واحدة من المدارس الجادة التي بذلت جهوداً في دراسة اللغة العربية، تحقيقا وترجمة وتأليفًا، وفي دراستنا لجهود المدرسة الألمانية توصلنا إلى النتائج التالية:

- إن بدايات الاستشراق دائمًا ما تتصل بحركة التنصير والاحتلال، فحتى ألمانيا التي لم تشارك مشاركة مباشرة لم تتنزه عن المحاولات الجانبية.
- إن المدرسة الألمانية من أكثر المدارس تحقيقًا، ففي فهرس للمستشرق آلوارد ahlwardt أحصى فيه المخطوطات العربية بمكتبة برلين بلغ عددها عشرات الآلاف.
- ولم تقف جهود المدرسة الألمانية عند حدود التحقيق إنما تجاوزتها إلى الترجمة والتأليف، فكانوا من السبَّاقين في الاهتمام بالتراث العربي، بعدما نشر المستشرق الألماني فلهام بوستل wilhempostel سنة 1538 مصنّفه الأول في قواعد اللغة العربية .gramaticaarabica
- كانت المدرسة الألمانية سباقة في الدعوة إلى دراسة اللغة العربية لذاتها بعيدا عن الأغراض اللاهوتية، فكان رايسكه أول الداعلين لذلك.
- وتعتبر سنة 1870 البداية الفعلية للمدرسة الألمانية بعد اتفاق بين مصر والسلطات الأوروبية في تنصيب شتيرن مديرا للمكتبة الخديوية، تلاها تعيين كل من إينو ليتمان، وبرجشتراسر، وبول كراوس أستاذة في الجامعة المصرية سنة 1908.
- بلغ عدد ما ألفته المدرسة الألمانية منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، ستين ألف كتاب.
- على الرغم من الجهود المبذولة من المدرسة الألمانية، إلا أنها لم تخل من التعصب في كثير من المواضع، كنسبة الجهود اللغوية العربية إلى الثقافة اليونانية، والفارسية، والهندية، كما امتد التعصب إلى تزوير الأحاديث والقرآن الكريم خدمة لأغراض ثقافية، وحضارية، وسياسية.
- مرّت مراحل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على ثلاثة مراحل مرحلة ترجمة المصنفات العربية، ثم مرحلة تأليف المصنفات تأثرا بالتراث العربي في مصطلحاته وشواهده، مرحلة الاستقلال وتأليف المختارات.
- كثرة الإنتاج وإن نظرة واحدة متفحصة في إحدى البيلوغرافيات، تظهر أن تأليفهم هو خمس تأليف أقرانهم الأوربيين مجتمعين، وتحقيقاتهم تبلغ الثلث.
- المدرسة الألمانية كانت تمتاز – في الغالب- بالدقة والنزاهة والموضوعية، والتسلسل البحثي "فكل مستشرق يبني على نتائج بحوث سلفه.
- تميزت المدرسة الألمانية بالتخصص؛ أي كل جامعة تركز على فرع من الفروع، فترى أن "الطابع اللغوي يغلب على اتجاهات كل من معاهد جامعة أرلنغنو توينغن، وكولن، ولايزبغ.
- اتسامه بالموضوعية في كثير من الدراسات، أمثال زغريد هونكه، وآنا ماري شميل.

المصادر والمراجع:

1) القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
2) أبو موسى محمد محمد . مناهج علمائنا في بناء المعرفة. محاضرة. مكة. جامعة أم القرى. 1999م.
3) الزويني عباس حسن الجمل . البحث اللغوي في دراسات المستشرقين الألمان. رسالة ماجستير. جامعة الكوفة. 2010.
4) شاكر أبو فهر محمود . المتنبي: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا. دط. المدني. جدة. 1987.
5) شتيح بن يوسف. الدراسات اللغوية عند المستشرقين المدرسة الألمانية أنموذجا. مجلة الباحث. 03 ورقلة. قاصدي مرباح. 03-10-2018. 133-157.
6) عمايرة أحمد. المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية. 02. الأردن. دار حنين. 1996.
7) عمايرة إسماعيل، بحوث في الاستشراق واللغة، ط01.بيروت. دار البشير. 1996.
8) مكرم عبد العال سام . القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية. دط. الإسكندرية. المكتبة الأزهرية دت.

الفكر الصوفي جوهر الديانات الثلاث ومنبع القيم الروحية

Sufi thought the core of the three religions and the source of spiritual values

فاطمة الزهراء مفيد

جامعة محمد الأول كلية الآداب والعلوم الإنسانية ــ وجدة ــ المغرب.

Fatima ez-zahraa moufid

Email:Fatimaezzahraa.moufid@gmail.com

الملخص:

لقد حاولت في هذه المقالة مناقشة ظاهرة التصوف في الديانات الثلاث: (الإسلام، اليهودية، المسيحية) وجذوره التاريخية في كل ديانة على حدا، وإبراز قيمه الأخلاقية الداعمة لمبدأ التعايش السلمي مُحاولةً إماطة اللثام عن الأبعاد الإنسانية للتصوف وإسهاماته في إنتاج القيم الإنسانية، وخلصت في النهاية على أن التصوف ظاهرة إنسانية تخفف من وطأة الأنا المنغلقة على ذاتها والمغذّية للعنف. باعتبار أن التجربة الصوفية، خاصة التجربة الصوفية التي خرجت من رحم الإسلام، هي الوحيدة القادرة على تأسيس "إنية" الفرد على منطق الشراكة مع "الآخر" متجاوزةً بذلك كل انغلاق وتشدد، مبتعدةً أيضاً عن تلك القيود التي تفرضها بعض الخطابات الدينية المتطرفة، فهي ليست بالتجربة الجامدة المطوقة في حدود العقائد والطقوس وإنما تنفتح بانفتاح النفوس التي تدعو إليها والتي تنهل من المحبة الإلهية الخلاقة؛ ما يمكنها من علاج بعض ضروب التعصب والتطرف.

الكلمات المفتاحية: التصوف، القيم الروحية، الإسلام، اليهودية، المسيحية.

Abstract:

In this article, I have tried to discuss the phenomenon of mysticism in the three religions, and its historical roots in each religion separately, highlighting its moral values in the Islamic heritage and comparing it with Judaism and Christianity, with the aim of uncovering the human dimensions of Sufism and highlighting its role in the production of human values. We concluded that Sufism is a human phenomenon that reduces the conditional ego that feeds violence and exclusion of the other. It is the only religious experience capable of establishing the individual “self” on the logic of partnership with the “other” bypassing all closeness and strictness, while also moving away from those restrictions imposed by some extremist religious discourses. That is to say that it is not a rigid experience revolving around rituals, but it actually draws on the creative divine love, which enables it to treat some forms of intolerance and extremism.

Keywords: Sufism, spiritual values, Islam, Judaism, Christianity.

المقدمة:

إنَّ المتأمّل في تاريخ الإنسانيّة، وفي تاريخ الديانات، يكاد يجزم أن التصوف ظاهرة إنسانية عامة، اشتركت فيها جميع الديانات السماوية والوضعية، وعرفتها جميع الحضارات التي تعاقبت عبر التاريخ. ويعود سبب قبوله وقوة أثره على الفرد؛ اهتمامه بالجوهر الأصيل للإنسان المتمثل في الروح، حيث يعتني به عناية الأم بولدها، وذلك من خلال تربية النفس وتزكيتها وفقاً للأصول والقواعد المقررة في كل دين وملة. وبفضل إشراقاته النورانية يعيد للروح صفائها الأول وفطرتها النقية التي كدرتها أمراض القلوب والتعلق الشديد بتفاهات الحياة وهمومها. فيحيي في النفس روحاً أخلاقية تنبض بالقيم الفاضلة ومنها: المحبة، والتعايش، والإخاء، والرحمة وغيرها من القيم الروحية التي يسهل غرسها في النفس البشرية بالتجربة الصوفية، باعتباره المنهج التربوي الفعال القادر على غرس هذه القيم في جوهر الإنسان فيثبتها في أعماقه كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء.

وإذا ألقينا نظرة فاحصة على تاريخ التصوف والأديان، وبحثنا في نشأة العقائد الدينية سنجد أن التصوف مرتبط بمفهوم التحلية والتخلية أي؛ أن نتحلى بما هو خير وجميل وأن نتخلى عما هو سيء وقبيح. ولهذا احتل التصوف مكانة القلب النابض للعبادات على نقيض التدين الآلي المفرغ من الروح والمعنى، الذي يجعل الصلاة مجرد قيام وركوع وسجود. فرض لابد من القيام به على وجه الإلزام والإكراه، تخلو من أي بعدٍ روحي. بخلاف التجربة الصوفية التي تضفي الروح على التدين كلما فقد جوهره وبوصلته، ومن خلالها يصل الفرد إلى تناغم القلب والجوارح فتسكن الروح وكأنها جنة النعيم؛ تلك الجنة التي كان يصفها كبار المتصوفة بالنشوة الروحية أو السكر الصوفي؛ نشوةٌ عارمة تفيض بها نفس الصوفي وقد امتلأت بحب الله حتى غدت قريبة منه كل القرب.

إن التصوف تجربة روحية تبعث على الانفتاح والتحرر والمحبة والإخاء، ويمكن الذهاب إلى أبعد من ذلك والقول: إنه تجربة الدين الإنساني، كما وصفه (إريك فروم)حيث تنعدم فيه كل القيود والحدود؛ بين الأنا والآخر المختلف، وتنصهر الإنسانية بعضها في بعض، فيصبح التعايش ممكنًا رغم الاختلاف، فيتجلى دين الحب الذي يتخطى كل الحدود الضيقة والنفوس المغلقة، بل ويتعدى المجتمعات المنغلقة، ويمتد في عالم فسيح يصعد معه المتصوف إلى الحضرة الإلهية التي يستحيل معها الوجود. فإذا كانت التجربة الدينية المنغلقة تهدف إلى الحفاظ على المجتمع، فإن التجربة الصوفية تناشد التحرر والكونية والإنسانية والحياة في أرقى تجلياتها وهي التجليات الإلهية والمكاشفات القلبية والفتوحات.

سأعرض في هذه الورقة البحثية: التجارب الصوفية في الأديان السماوية أي؛ تجربة كل ديانة على حده؛ من خلال تراثهم الديني، مع التركيز على أوجه الاختلاف والاتفاق بينهم. لهذا انطلقت من

فرضية فحواها أن التصوف مشترك إنساني بين الديانات (الإسلام، اليهودية، المسيحية) وقد أثارت هذه الفرضية مجموعة من التساؤلات وهي كالآتي:

إذا كان التصوف ظاهرة دينية عرفتها جميع الديانات. فما هي إذن حدود الاتفاق والاختلاف بين الصوفية في التراث الإسلامي والأديان الإبراهيمية الأخرى (اليهودية، المسيحية) ؟ وإلى أي مدى يمكن للصوفية أن تسهم في بعث روح التعايش السلمي بين الديانات الثلاث؟ وما الذي يجعل منها منبعاً للقيم الروحية؟ وما هي الشواهد التاريخية التي تؤكد ذلك؟

تتطلع هذه الورقة البحثية إلى فهم ظاهرة التصوف وأبعاده الأخلاقية والتربوية في الديانات الثلاث،مركزاً على حدود الاختلاف والاتفاق بينهما، مع توضيح خصوصية التجربة الصوفية في الإسلام.وتأكيد ذلك من خلال الاستناد على الشواهد التاريخية التي توضح مدى قدرة التصوف ونجاعته في زرع القيم الروحية،بالخصوص قيمة التعايش وذلك بفضل جوهره الأصيل المتصل بدين الحق. إلى جانب مساهمته أيضاً في محاربة التعصب الديني والانحراف العقدي، مما يحقق تعايشًا فريداً بين مختلف الديانات الثلاث.

أولا: الإطار النظري

يُرجع الباحثون نشأة التصوف إلى الأفلاطونية الحديثة؛ فهي أحد المصادر الأساسية للتصوف أسسها آمونيوس ساكاس، بإدخال تحديثات على فلسفة أفلاطون القديمة لذلك سميت بالأفلاطونية الحديثة، ليعطيها بعد ذلك تلميذه أفلوطين شكلاً جديداً. وهو من أكبر مؤيدي مذهب آمونيوس، وربما عُدَّ هو مؤسس المذهب. ويختلف مؤرخو الفلسفة في عد الأفلاطونية الحديثة فلسفة يونانية، أو فلسفة للقرون الوسطى.هناك من لا يعدها يونانية نظراً لبعد الزمن بين العهدَيْن، ولأن طابع هذه الفلسفة ليس طابعًا يونانيًا بحتًا بل هو مصبوغ بصبغة الإلهام الشرقي. وكان مركزها في الإسكندرية لا في اليونان، وكانت الإسكندرية إذ ذاك مدينة عالمية لا يونانية يتقابل فيها الناس من كل جنس ويلتقي فيها الشرق بالغرب. أما الذين لا يعدونها فلسفة من القرون الوسطى يرون أن فلسفة القرون الوسطى نشأت في أحضان النصرانية وفي تربتها، وهي تناهض الوثنية اليونانية. والفلسفة الأفلاطونية الحديثة في حقيقتها ليست نصرانية، بل هي عدوة النصرانية، وقد حافظت على الروح الوثنية في البيئة المسيحية؛ لذلك أولى أن تُعَدَّ فلسفة يونانية. (**نجيب وأمين، 2017، ص 203).** وقد أكد مركس «التاريخ العام للتصوف ومعالمه» هيدلبرج سنة ١٨٩٣، والأستاذان براون في كتابه «التاريخ الأدبي للفرس» ونيكولسون في كتابه «صوفية الإسلام» ومقالاته التي نقلتْها إلى العربية في كتاب «في التصوف الإسلامي وتاريخه» القاهرة سنة ١٩٤٦، على أن الصوفية تأثرت بالأفلاطونية الحديثة كما يوجد هناك مواضع اتفاق كثيرة بين التصوف والغنوصية التي تعتبر أيضاً أحد المصادر الهامة التي أخذ عنها رجال التصوف. وبهذا

التصوف الذي هو اتحاد الفلسفة الأفلاطونية الحديثة، والديانة المسيحية والمذهب الغنوصي بالأنساق الثقافية والفكرية والدينية الناشئة في حضارات الأمم الأخرى.لكن لا يمكن أن يرجع مصدر التصوف كله إلى مصدر اليونان فالصوفية الأوائل لم يكونوا مقبلين على فلسفة اليونان مثل إقبال علماء الكلام أو الفلاسفة المسلمين، و لم يقبل بعض الصوفية على هذه الفلسفة إلا في وقت متأخر حينما عمدوا إلى مزج أذواقهم التلبية بأنظارهم العقلية، وذلك منذ القرن السادس الهجري وما بعده. (**الشرقاوي، 2016، ص 350).** وتجدر الإشارة إلى أن الصوفية لم يكونوا مجرد نقلة عن الفرس أو المسيحيين أو اليونان؛ لأن التصوف متعلق أساساً بالشعور والوجدان والنفس الإنسانية الواحدة، على الرغم من اختلاف الشعوب والأجناس وما تصل إليه نفس بشرية بطريقة المجاهدات والرياضة الروحية قد تصل إليه أخرى دون اتصال واحدة منهما بالأخرى وهذا يعني وحدة التجربة الصوفية وإن اختلف تفسيرها من صوفي إلى آخر بحسب الديانة التي ينتمي إليها. (**التفتازاني، ص 34).**

ثانيا: التصوف في الديانة اليهودية

مفهوم التصوف في الديانة اليهودية ونشأته

التصوف اليهودي: تجربة روحية تطورت عبر التاريخ، لا يمكن التأريخ بدقة لبداياتها. فأول مدرسة حية للتصوف اليهودي وُجدت منذ القرن الأول بعد المسيح، من تلامذتها jochanan ben zakkai واستمر التراث خلال الألف الأول من العصر المسيحي، وتطور دون انقطاع بين جماعات صغيرة من اليهود، لينتقل شفهياً في قسمه الأكبر من جيل إلى جيل (**باكان، 1998، ص 30).** وكان الموضوع الرئيسي للتصوف اليهودي في العصور الأولى "المركاباه" merkabah מרכבה الصورة المركزية وهي صورة الإله الجالس على العرش محاطاً بمخلوقات سماوية، مصدرها في رؤية حزقيال ezèchiel (**باكان، 1998، ص 31**). ومصطلح "المركاباه" يعني عربة أو البروج، واحدة من أقدم مواضيع التصوف اليهودي، تمكن الصوفي من الوصول إلى تأمل العرش السماوي، وتلاوة ترانيم أثناء وصوله للنشوة الروحية، مستمدة من Hekhaloth **(Scholem,1965, p.p 20)**.

إن المصطلح الأكثر تعبيراً عن التصوف اليهودي هي القبَّالة קבלה وتعني؛ مجموعة من التفسيرات والتأويلات الباطنية والصوفية، والاسم مشتق من كلمة عبرية تفيد القبول أو ما تلقاه المرء عن السلف؛ أي "التقاليد والتراث". وقد أطلق العارفون بأسرار القبَّالة لقب "العارفون بالفيض الرباني". وكان يشار إلى المتصوفين بعبارات يوردي مركافاه יורדימרקפה "النازلون إلى المركبة" وبعلي هاسود בעליהשוד أي "أسياد" وبني هيخلاه دي ملكا أي "أبناء قصر الملك בניארמוהמלך". وقد مرت القبَّالة بمراحل تطور عديدة أهمها قبَّالة الزوهار The Zohar وتسمى أيضا القبَّالة اللوريانية

Lurianic Kabbalah وهي القباله المشيحانية Messianic Kabbalah (**الفيضان، 1988 ، ص 118**).

وتنقسم القبَّالة بدورها إلى ثلاثة أقسام: القبَّالة التأملية التي تسعى إلى فهم ووصف العالم الإلهي. والقبالة الحلولية التي تسعى إلى تحقيق الإتحاد مع الله، وأخيراً القبالة السحرية. وتهدف إلى تغيير العوالم الإلهية والعالم. (**Scholem, 1967, p.p 1**) وهذه الأخيرة تتناول مواضيع متعلقة بالسحر والخيمياء.

ثالثا :المصادر المعتمدة في التصوف اليهودي

تعتمد الصوفية اليهودية لإقرار معتقداتها ومقرراتها التربوية على كتاب الزوهار זֹהַר فهو مرجع رئيسي للفكر القبَّالي، يعود تاريخ ظهوره إلى القرن الثالث عشر الميلادي ويحتل مكانة أسمى من مكانة التلمود. إلى جانب ذلك كان له تأثير على الحياة الدينية والطقوسية، وقدم أيضاً مفاهيم ورموزاً جديدة للفكر الروحاني (**Zafrani, 1986, p.p 15**). واهتم هذا الكتاب بشرحالتجليات النورانية العشرة (ספרים) التي يجتازها الإله للكشف عن نفسه. ويشير الكتاب أيضاً إلى التجليات باعتبارها أوعية أو تيجاناً أو كلمات تشكل البنية الداخلية للألوهية. وتُعَدُّ هذه الصورة (رؤية الإله لا باعتباره وحدة متكاملة وإنما على هيئة أجزاء متحدة داخل بناء واحد) من أكثر أفكار الزوهار جسارة، كما كان لها أعمق الأثر في التراث القبَّالي (**المسيري، ج13، ص 463**) ويعتبر Ha-Qanah وHa-Peliah مرجعين آخرين للنصوص القبَّالية. [2]

جاء في كتاب kabbale vie mystique et magie لـــ حاييم الزعفراني أن التراث القبَّالي كان أقل شيوعاً على الرغم من أن مصطلح القبَّالة كان مستخدماً في الحقبة التلمودية. ومن المحتمل أن أصوله قد اختلطت مع المذاهب الفلسفية الغنوصية، وظهرت في الكتابات المدراشية والشريعة اليهودية المسماة بـــ הַהֲלָכָה وفي ميراث مدارس بلاد الرافدين وفلسطين، واستمر تأثيرها أيضاً في الحركات اليهودية المعاصرة مثل حركة الحسيديم **(zafrani,1986, p.p 13).**

تدعى القبَّالة أحياناً بالحكمة المخبأة chochmahnistaroh للدلالة على أنه لا يفهمها إلا المريدين وعلى أنها مستترة ضمن الكتابات المقدسة les ecritures فلا يمكن أن يستخلصها إلا من يعرف أسرارها، وهو ما يؤكد أن التراث القبَّالي مفعم بالسر، بسبب انتقاله شفهياً وحتى في هذا النقل الشفهي اعتمد التلميح وليس التعبير المباشر، ليسمح لكل واحد بتفسيره الخاص، ومن جهة أخرى لأن القادرين على تقبل هذا التراث هم وحدهم جديرون بفهم التلميح . وقد عرف القبَّاليون منذ القدم

[*] Ha-Qanah و Ha-Peliah : من أهم المؤلفات القبالية ، الأول عبارة عن تعليق مطول للوصايا العشر والثاني تعليق على الفصول الأولى من سفر التكوين

بالقوة والغموض. ووصفوا حسب العصور بطرق مختلفة، مما يدل على تعقيد الأحكام الدينية المترابطة مع هذا التراث (**باكان، 1988، ص 30).**

وقد لقب حاملو هذه الحكمة السرية بمجموعة من الألقاب منها: yodé chenיודהצ'ן أي الذين يعرفون رحمة الله، ba‘ale ha-sodבעלחסוד حملة أو معلمو السر الذين درسوا المعرفة الباطنية. وفي مرحلة لاحقة للتصوف اليهودي ابتداءً من القرن السادس عشر لقب حاملو المعرفة الباطنية ب ba‘al shemـــבעלשים ويعني معلم الاسم المقدس، للدلالة على قدرتهم على صنع المعجزات مستخدمين أسماء الله المتعددة كما هي معروفة في العقيدة القبَّالية. (**باكان، 1988، ص 33).**

وبهذا فإن التصوف اليهودي مرتبط بالقبَّالة التي تشكل جزءاً منه، وإذا كان التصوف كما هو متعارف عليه، ظاهرة عالمية مرتبطة بكل دين، فهو في هذا السياق، سعى كغيره من أشكال التصوف المرتبط بالديانات الأخرى، إلى الحفاظ على علاقة ارتباط بين الإنسان والخالق. وعلاقة الإنسان بنفسه من خلال الغوص في أعماق النفس لتطهيرها وتزكيتها حتى تصل للحضرة الإلهية وتتصل بالخالق .

وبالرغم من حضور بعض الرموز والدلالات من قبيل النشوة والسكينة في التصوف اليهودي التي نجدها حاضرة أيضا في حقل التصوف الإسلامي. إلا أنه يختلف تماماً عن التصوف الإسلامي من حيث المصادر؛ لأن التصوف اليهودي يستمد دلالاته ومفاهيمه من مصادر نسخها الإسلام وأثبت بطلانها وزيفها. و قد أدخلت الصوفية اليهودية على شريعة موسى-عليه السلام- معتقدات نهلتها من فلسفات قديمة مثل: عقيدة تناسخ الأرواح التي تبنتها أحد الفرق الصوفية اليهودية وهي فرقة الحسيديم، التي ظهرت في منتصف القرن الثامن عشر بأوروبا الشرقية بقيادة إسرائيل بن إليعازر أو "بعل شم طوف" 1700 ــ 1760 الذي ثار على التقاليد التلمودية وأكد أنالتقرب إلى اللهيكون دون واسطة وبدون ارتباطه ب اليشيفا 3יְשִׁיבָה. بل يكون بالتقوى وبترانيم مفرحة נגוֹן وبالإحسان חסדוֹת والشوق ومحبة الرب אהבה (**شحلان، ص 23).**

وبهذا يتضح لنا حدود الاختلاف بين الصوفية في التراث العبري والصوفية في التراث الإسلامي التي نهلت مقرراتها العقدية والتربوية من القرآن الكريم، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، مصدقاً لقوله تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ * لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (**فصلت: 41، 42)** ومن سنة نبيه -صلى الله عليه وسلم-، بخلاف التصوف اليهودي الذي نهلها من التقاليد القبالية وأسفار موسى الخمس التي خصتها حركات نقد الكتاب المقدس بالدراسة والنقد فبينت تناقضاتها. أما عن المشترك والحدود المتفق عليها فهي المحبة والشوق إلى الله

***اليشيفا יְשִׁיבָה** : وهي مدرسة يهودية دينية حيث يتم تعليم مصادر الهالاخاه (الشريعة اليهودية) وخاصة التلمود، وكذلك طرقات الإفتاء في الديانة اليهودية.

تعالى، والتقرب إليه. لكن كما سبق وأشرنا أن كل تجربة صوفية سلكت مسلكاً مختلفاً حسب ما جاء في مقرراتها الدينية.

رابعاً: التصوف في الديانة المسيحية

ـــ مفهوم التصوف في الديانة المسيحية

عرفت المسيحية التصوف عن طريق الرهبنة وتتنوع دلالات هذا المفهوم حسب المصادر المختلفة التي تناولت هذه الظاهرة بالبحث والدراسة، إلا أن غالبية هذه التعريفات مأخوذة عن المعنى اللغوي، بإضافة بعض القيود المستنبطة من المعنى العملي التطبيقي لظاهرة الرهبنة ويرجع مفهومها إلى الخوف. والراهب يعني؛ الخائف من الله تعالى. وتأتي بمعنى المتوحد، أي؛ المنفرد بنفسه الذي يعتزل الناس ليحيا منفرداً من غير زوجة ولا أولاد بعيداً عن المجتمع. وإلى ذلك ذهب رؤوف حبيب بقوله: الرهبنة معناها الزهد والتنسك أو الانعزال والانفراد بقصد التبتل والعبادة مع اختيار الفقر عن طواعية (**بنمنصور، 2016، ص 21).** ويعود تاريخ ظهور هذا المفهوم إلى 365 ق . هـ و268 م حسب تأريخ معجم الدوحة التاريخي.

إن المتأمل في هذا المفهوم ـــ الرهبنة ـــ يجده لا يخرج عن المعاني التالية: الخوف والرهبة والمقصود بالرهبانية الانعزال عن الناس في خلوة فردية تامة أي؛ الزهد والتنسك والانعزال والانفراد بقصد التبتل إلى الله، مع اختيار الفقر عن طواعية (**عباس، 2019، ص 3).**

ويبدوا من خلال هذه التعريفات أن الرهبنة؛ نظام تعبدي يختص بأفراد أو جماعات من الناس يتطلعون للدرجات العليا، ويحققونها بالاعتزال عن ضوضاء الحياة العامة لينعموا بالهدوء الذي يتيح لهم التأمل، وفحص الضمير ومحاسبة النفس، والتفرغ الكامل للعبادة .

وفي المعتقد المسيحي يعتبر إنجيل يوحنا البداية التي انطلقت منه الرهبانية لقول يسوع "إِنْ دَخَلَ بِي أَحَدٌ فَيَخْلُصُ وَيَدْخُلُ وَيَخْرُجُ وَيَجِدُ مَرْعًى.'' **(يوحنا ١٠: 7-9)** ويؤكد الدارسون للتصوف المسيحي؛ أن سفر رؤيا ليوحنا هو المنطلق الأساسي للتصوف المسيحي، ويستدلون لتأكيد ذلك بقول يسوع:"طُوبَى لِلَّذِي يَقْرَأُ وَلِلَّذِينَ يَسْمَعُونَ أَقْوَالَ النُّبُوَّةِ، وَيَحْفَظُونَ مَا هُوَ مَكْتُوبٌ فِيهَا، لأَنَّ الْوَقْتَ قَرِيبٌ." **(رؤيا 1: 3).** وتم اختيار سفر يوحنا؛ لأن هذا السفر أكثر أسفار العهد الجديد بساطة بل أكثرها وهماً، إذ كان يجد فيه المتصوف المضطهد سعادة وهمية لا حدود لها. ومن خلال تفسيره وتأويله حصلت عملية تلقيحية عميقة للتصوف المسيحي (**الحمد، 2004، ص 72).**

وكان ظهور الرهبانية في مصر باعتبارها مهد الرهبنة، وهو ما أكده الراهب القس يسطس الأورشليمي في كتابه الموسوم بـــ "**الرهبنة القبطية وأثرها على العالم** "؛ إذ اعتبر أن جميع الدول أخذت الرهبنة من مصر؛ كنظام شعبي وكنسي في آن واحد.بل هناك من المؤرخين من يرجع الرهبنة إلى القرن الأول قبل

ولادة المسيح، مع ظهور شيعة يهودية من النساك في مصر يطلق عليهم (الأساة) عاشوا حول بحيرة مريوط رجالاً ونساءً، وكانوا يوحدون الله في تأمل وتضرعٍ وطهارة قلبٍ مبتعدين عن حياة المدن والقرى، مقتفين آثار أنبياء بني إسرائيل. وعندما وصلتهم بشارة يوحنا الرسول آمنوا بدعوة السيد المسيح (**بنمنصور، 2016، ص 21**). وهناك رأي آخر يؤرخ لـــظهور الرهبنة إلى فترة حكم الإمبراطور قسطنطين، الذي جعل المسيحية دين الدولة، وطمح إلى أن يؤسس مملكة لا يشاطره فيها أحد، حيث عقد المجمع الكنسي المسكوني الأول سنة (325) وفيه حدد قانون الإيمان. وهكذا لم تعد المسيحية الحامية للشعوب المضطهدة بل أصبحت الكنيسة مؤسسة تابعة للدولة، وظهر من بين الرهبان طبقة مترفة لا هم لها إلا ملذاتها الخاصة، وبالتالي كانت الرهبنة ردة فعل متطرفة لسلوك هذه الطبقة، ما أدى إلى ظهور جماعات رفضت سلوك الرهبان ورأت أن الخلاص الروحي يكون بالتبتل والعبادة خارج جدران الأديرة، مثل :الجماعة التي أسسها الراهب أدلفوس الرهاوي الذي مارس التقشف في مصر وسيناء ثم رجع إلى برية الرها ليقضي وقته في الصلوات المتواصلة في عزلة واعتكاف خارج جدران الأديرة مما أثار سخط علماء الكنيسة آنذاك (**الحمد، 2004، ص 73**).

إن نقطة الالتقاء بين الرهبنة والتصوف يمكن أن نحصرها في التوجه إلى الله والاعتكاف لعبادته. لكن الاعتكاف الذي أقره الإسلام وجعلته الصوفية من أحد صور ممارساتها الدينية يختلف عن الرهبنة؛ لأن المعتكف في الإسلام يكون داخل المساجد لا خارج نطاق المدن والقرى، ولا يقبل أن يكون اعتزاله مطلقاً. ولا يشترط في المُعتكف أن يكون غير متزوج، كما لا يمنع من الطعام والشراب، ولا يلزمه اعتكافه إهمال جسده وزينته، بدليل قول عائشة -رضي الله عنها-إن كان رسول الله -صلى الله عليه وسلم- ليدخل علي رأسه وهو في المسجد فأرجله، وكان لا يدخل البيت إلا لحاجة، إذا كان معتكفًا[4] (**الجلاهمة، 1429هـــ ، ص 173**).

لقد أحل الإسلام الطيبات للمسلمين كافة، وحث المسلم على التمتع بزينة الحياة الدنيا، بخلاف الرهبانية.بل وأوجب عليهم المحافظة على صحة الجسد لا بقهره. وقد استنكر الإسلام من بعض الناس لتحريمهم زينة الحياة الدنيا التي أباحها الله سبحانه وتعالى لعباده، قوله تعالى: ﴿يا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا ۚ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾[5] أما عن اختيار الفقر عن طواعية فإن الصوفية نهلت من الشريعة الغراء مبادئها لذلك لم تختر الفقر؛ لأن الإسلام لا ينظر إلى المال على أنه آفة يجب القضاء عليها، و لم يجعل الفقر دليل إيمان، بل منع من له ورثة أن يوصي بأكثر من

---

*(1) البخاري : الاعتكاف (2029)، ومسلم : الحيض (297) , والترمذي : الصوم (804) , والنسائي : الحيض والاستحاضة (386)، وأبو داود : الصوم (2469) , وابن ماجه : الصيام (1776) , ومالك : الاعتكاف (693)، والدارمي : الطهارة (1066).

*سورة الأعراف الآية 31.

ثلث ماله خشية أن يتركوا عالة فقراء يسألون الناس (**الجلاهمة، 1429هـ ، ص 173**). أمّا عن طاعة رجال الكنيسة التي يشبهونها بعلاقة الشيخ والمريد وهي على عكسها تماماً فهي طاعة غير مطلقة كما في التصوف المسيحي ومشروطة بطاعة الله تعالى واتباع سنة نبيه.

والملاحظ من خلال تتبع مسار تاريخ التصوف في الديانات السماوية، سنجد أن ظهوره يرتبط بشكل قوي بالفترات التاريخية التي تطغى فيها المادة ويستقوى فيها الظلم والفساد، وينسى الناس فطرتهم الأولى وصفائهم الروحي، فيلعب التصوف دور المعالج في هذه الفترات، فهو الملاذ لشفاء الروح من أي استبداد وحيف ـــــ بالنسبة لهم ـــــ سواء كانوا من معتنقي الديانة السماوية أو الوضعية. وهو ما حدث للرهبانية المسيحية إذ قوي ظهورها بالاضطهاد الذي ألم بالمسيحيين في عهد القياصرة الوثنيين الذين أروهم صنوفاً من التعسف والقسوة والعذاب. لكن ردة فعلهم تجاه الظلم هو الاعتزال، بخلاف الصوفية في الإسلام فدائماً ما كانت تلعب دور الإصلاح حين يستشري الظلم في المجتمعات. وفي هذا السياق نذكر دور المدرسة القادرية التي أسسها الشيخ عبد القادر الكيلاني بهدف الإصلاح والتربية، وقد أشار إلى ذلك ماجد عرسان الكيلاني في كتابه الموسوم بـــ "هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس" إذ بين فيه هذا الكتاب جهود المدرسة القادرية في تهييء جيل صلاح الدين الأيوبي .

خامساً: "المحبة " في التصوف المسيحي مدخل للتسامح والتعايش

إن الصوفية المسيحية ولو اختلفت كثيراً مع الصوفية الإسلامية إلا أنهما على مبدأ المحبة، فكلا الاتجاهين يعتبرونها أساس العلاقة بين العبد وخالقه؛ وهي جانب من جوانب الذات الإلهية وليست صفة إلهية ـــــ في اعتقاد المسيحيين ـــــ بل ويمكن تعويض كلمة المحبة بـــ الله ومن يتبع المحبة يتبع الله فهي مفهوم خالص مجرد من كل الانحيازات المادية والمصلحية، ذلك أنه يبدأ من حب الله، وحب مخلوقاته، ومقاييس الحب تكون مقاييس إلهية، لا يبتغي المرء من ورائها مكسباً مادياً، أو مصلحياً، أو جزاءً دنيوياً . والأديان السماوية كلها تشترك في خلق هذه العاطفة الكريمة في نفس الإنسان وتدعو إليها وليست المسيحية فحسب، بل جميعها تحض على العمل بها؛فهيالمنقذ الوحيد لقلب الإنسان وبها يتحقق الأمن والسلام والعدل والاطمئنان وكل ما يترتب على هذه من مصالح دنيوية، وآثار أخروية (**عز الدين، 2013، ص 99**). وفي التراث الإسلامي نجد الصوفية تتبنى الحب، وتعتبره من أنبل العواطف الإنسانية، فهو منطلق كل خير بل يمكن الذهاب أبعد من ذلك والقول بأن إنسانية الإنسان لا تتحدد إلا به، والصوفي قلبه لا يعرف إلّا الحب. ونستحضر هنا قول لرابعة العدوية في بعض مناجاتها الصوفية:

أحبك حبين حـــبّ الهوى وحباً لأنّك أهـــــــل لذاك

فأما الذي هو حـــب الهوى فشغلي بذكرك عمن ســـواك

وأمّا الذي أنت أهـــل لـــه فكشفك للحجب حتى أراك

فلا الحمد في ذا ولا ذاك لي ولكن لك الحمد في ذا وذاك

سادساً: التصوف في الديانة الإسلامية

مفهوم التصوف في الإسلام:

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس، أن مفهوم "**الصوفية**" معناه مشتق من (صوف) يقال: كبش أصوف، وصوف، وصائف، وصاف كل هذا أن يكون كثير الصوف (**ابن فارس، ج 3، ص 322**). وقال ابن خلدون في مؤلفه الموسوم بـــ "**المقدمة**": إن قيل بالاشتقاق فإن الصوفية مشتقة من الصوف؛ لأنهم في الغالب مختصون به. (**ابن خلدون، ج 3، ص 50).** ولكن التصوف من حيث المصطلح والدلالة فله شأن خاص، فهو أعلق بالتراث الإسلامي منذ نشأته ويعود أصل التصوف إلى نبي الإسلام محمد -صلى الله عليه وسلم- إذ يعتقد المتصوفة أنه تلقى -صلى الله عليه وسلم- بعد الوحي؛ أحدهما أخذ شكل القرآن، والآخر شكل الإلهام. وهو ما يعرف بالنفث في الروع أي؛ ما يقذفه الله في قلب الموحَى إليه وهي المعرفة القلبية **(khanam, 2011, p.p 23).** وهذا البعد الأخير هو قطب الرحى في الفكر الصوفي إذ قسمه المتصوفة إلى مقامات أربع متصاعدة وهي: مقام الفؤاد، مقام الصدر، مقام القلب، وأخيراً مقام اللب (**المهداوي، ص 261).** وقد ارتبط مفهوم الصوفية به من جهة أنه "تصفية القلب عن موافقة البَرِيّة، ومفارَقة الأخلاق الطبيعية، وإخماد الصفات البشرية، ومُجَانَبَةُ الدّوَاعِي النّفْسَانِيّة، ومُنَازَلَة الصِّفَاتِ الرُّوحانيّة، والتّعَلُّق بالعلوم الحقيقيّة واتباع الرسول في الشريعة" (**الكلاباذي، ص 34).** وفي تأصيل مذهب الذوق والكشف أمثال: معروف الكرخي (200 هـــ) يعرف الصوفية بأنها؛ الأخذ بالحقائق واليأس مما في أيدي الخلائق " (**السهروردي، ص 62).** التصوف مصطلح يستعصى على التعريف لتعدد دلالاته واختلافها عبر العصور. والناظر في تعريفات الصوفية لا يكاد يظفر فيها بتعريف جامع مانع، إذ كان الاهتمام فيها مركزاً على جوانب دون أخرى وكانت تختلف أيضاً باختلاف وجهات نظر أصحابها وتنوع موقفهم. ويمكن القول إجمالاً؛ بأن التصوف مصطلح أطلق منذ أواخر القرن الثاني للهجرة على مظهر من مظاهر الحياة الروحية في الإسلام، وقد تميز بمنهج في التعبد والسلوك، وبأسلوب في التدين والاعتقاد، وبرؤية خاصة لعلاقة الإنسان بالله وللمعرفة الدينية بشكل عام. ويستعمل مصطلح صوفي وصوفية أيضا للدلالة على المنتسبين إلى هذا

المذهب. (**عامر، 2018، ص.ص. 5 ــ6).**وقد أشارت المصادر إلى تاريخ ظهور هذا المصطلح، فذكر الجامي أن أول من تلقب بالصوفي هو أبو هاشم الكوفي (ت 150 ه) كما ذكر القشيري أن هذا الاسم قد اشتهر قبل المائتين للهجرة وكان الجاحظ (ت 250 ه) فيما يبدو من الأوائل الذين تحدثوا عن الصوفية من النساك في كتابه البيان والتبيين. ثم أطلق المصطلح بعد ذلك، وخاصة منذ القرن الرابع للهجرة على ما أنتجته تلك الظاهرة من تراث فكري وعقائدي، فظهرت عبارة علم التصوف أو الأمر في كتاب اللمع للسراج الطوسي (ت 378 ه) ولم تخل منها المصادر بعد ذلك حتى وجدت مكانها في مؤلفات تصنيف العلوم على اختلاف مشاربها بما في ذلك مقدمة ابن خلدون (ت 808 ه)التي نجد فيها فصلاً خاصاً بعلم التصوف (**عامر، 2018، ص 6).**

ويمكن أن نواصل تعريف التصوف بوصفه مظهراً من مظاهر الحكمة الخالدة. فالقرآن يتحدث في مواضع عدة عن الدين القيم؛ ذلك الدين الأساسي الذي لم يكن يحمل اسماً، وتفرعت عنه كل الأديان التاريخية.لذلك نرى في كتابات المستشرقين أنهم لا يعتبرون التصوف طريقةً، ولا مذهبًا خاصاً ومقصودهم؛ هو أنه لا يمكن أن يعد التصوف مذهباً منظماً ذا حدودٍ معينة، وأن يُحسب فرقةً خاصة بين الفرق الإسلاموية بالمعنى اللغوي الصحيح والتعريف الجامع والمانع لكلمة مذهب وطريقة، بمعنى؛ أن تدوين معتقدات الصوفية أمرٌ عسير، والصوفيةُ أنفسهم غالباً ما يسمون أنفسهم بالمتحررين من القيود، ويقولون: إننا قد قذفنا بكل تعصب وتحزب وتفرقة وراء ظهورنا كما أننا بعيدون كل البعد عن قيل المدارس وقالها، وجدال الاثنين والسبعين ملة؛ لأن التشدد والتعصب في الدين أمر غير ناضج، وعدم النضج دليل الكفر والتصوف حال وليس بمقال كما يقول حافظ الشيرازي (**غني، 2017، ص 13).**

إذا كنت زميلنا في الدراسة، فاغسل الأوراق لأن علم العشق ليس في الدفتر .

سابعاً: تأثير التراث الصوفي الإسلامي في اليهودية والمسيحية

إن التحرر الذي ناشده المتصوفة خلق أثراً قوياً على العديد من الفرق اليهودية والمسيحية، فقد وُجدت بعض المخطوطات الصوفية، في مجموعة أبراهام فرقوفتش التي كانت من مقتنيات اليهود القرائين، -إذ كانوا يدرسونها-. ومنها مقدمة كتاب الصيهور للحسين بن منصور الحلاج (ت922م)، وكذلك أوراق من كتاب السماع، وهو عن الموسيقى الصوفية. وكذلك عثر على أوراق من الرسالة القشيرية، لأبي القاسم عبد الكريم القشيري (ت1072م) كتبت في عام 1045م. وكذلك عثر على بعض أبيات من قصيدة صوفية (**هادي، ص 110).**

وكان قد عثر كذلك في إحدى مكتبات بريطانياً على مخطوطة للفتوحات المكية للشيخ ابن عربي (1240م) كانت من مقتنيات اليهود القرائين، وكذلك نسخة من كتاب التجليات له أيضاً، وهو

أحد أهم كتب ابن عربي ويحتوي على مائة تجلٍ تتمحور حول أسرار التوحيد وتجلي الله. وقد وجدت نسخة من هذا الكتاب باللغة العربية وطبقاً لأحد الباحثين المعاصرين فإن للشيخ ابن عربي تأثيراً على اليهود، حتى في هذه الفترة المتأخرة، فقد كانوا يقرأون كتاب الروض الفائق وحقيقة الحقائق لعبد الكريم الجيلي (**هادي، ص 110**). ولم يتوقف الأمر عند التأثير فقط، بل سمحت الصوفية للآخر المخالف لها أن يمارس معتقداته ووفرت له الأسباب. وتمثل حضارة الأندلس النموذج الراقي للتعايش؛لكونها كانت حاضنة لجميع المتصوفة من مختلف الديانات حيث أفاد الجميع من معارفها ومكنتهم من المساهمة في حركيتها، وأشركتهم في دور التعلم ومجالس العلم والحكم وفسحت لهم المجال لإنتاج معارفهم والإسهام في حركيتها الثقافية والعلمية. (**شحلان، ص 406**).

ثامناً: صور التصوف الإسلامي

التصوف والزهد:

كان التصوف والزهد في القرنين الأول والثاني الهجريين لا يمكن الفصل أو التمييز بينهما؛ بل إن كثيراً من المسلمين الذين أطلقوا على أنفسهم اسم الصوفية لم يكونوا في الحقيقة إلا زهاد على حظ قليل من التصوف. ومن الزهاد الذين يذكرون على أنهم من الطبقة الأولى من الصوفية الفضيل بن عياض وذي النون المصري (**السلمي، 1998، ص. ص. 11 ــ 12**). وكان الزهد في هذه الفترة يقوم على أساس فكرة مجانبة الدنيا من أجل الظفر بثواب الآخرة واتقاء عذاب النار، متأثراً في ذلك بتعاليم القرآن والسنة، وكان زهداً ذو طابع عمل، ولم يعن أصحابه بوضع القواعد النظرية له، ومن وسائله العملية العيش في هدوء وبساطة تامة، والتقليل من المأكل والمشرب والإكثار من العبادات والنوافل والذكر، مع المبالغة في الشعور بالخطيئة والخضوع المطلق لمشيئة الله والتوكل عليه وكان الخوف يبعث على العمل الديني الجاد، لكن هذا الخوف ظهر له دافع آخر في أواخر القرن الثاني مع المتصوفة رابعة العدوية، وهو الحب لله المتره عن الخوف من عتاب الله والطمع في جنته. (**التفتازاني، ص 87**).

وفي القرنين الثالث والرابع الهجريين عرف التصوف النضج والاكتمال، في هذه الفترة حرص المتصوفة على أن يجيء حديثهم عن التوحيد موافقاً سلف الأمة متطابقاً مع أهل السنة والجماعة، ولذا جاء حديثهم عن القرب والمحبة والفناء بما لا يختلف عن حديث غيرهم من السلف، وقد كان الدافع للصوفية هو الاتساق مع ما يعتقدون بالنسبة للطريق الصوفي ومع العقيدة التي تدعو إلى ضرورة الالتزام بالكتاب والسنة مصدراً منهجاً ،لكن حاد التصوف عن مساره بعد أن أدخلت الفلسفة إليه على الرغم من حرص المتصوفة على أن يبعدوا الفلسفة، لكن دخولها كان هو بداية العطب في مسيرة الفكر الصوفي، حيث خالف البعض المنحى العام، الملتزم بالكتاب والسنة والبعد عن الفلسفة واختلط حينها

الذوق بالنظر الفلسفي، وكان ما كان لها من تأثير على معتقداتهم في التوحيد والنبوة (**العجمي، 1996، ص 120).**

التصوف الفلسفي:

استمد التصوف الفلسفي أصوله من الفكر اليوناني وحاولوا صهرها في بنيان الفكر الديني في الإسلام مستعينين في ذلك بالتأويل الرمزي الإشاري، وبتوجيه ألفاظ النصوص إلى معان غير تلك التي يدل عليها ظاهرها. ومن سمات هذا التصوف أنه مزج فيه بالنظر العقلي، واستخدم مصطلحات مأخوذة من فلسفات عديدة، الأمر الذي جعل لغته غامضة إلى حد صعوبة فهمها والاختلاف البين حول دلالاتها، وقد كتب عنهم ابن خلدون في مقدمته وأكد أنهم جعلوا من الكشف منهجاً لمعرفة الحقائق، ومن أنهم تحققوا بالفناء كما تحقق به غيرهم، وأن لغتهم جاءت رمزية. محاولين بذلك التوفيق بين الفلسفة والعقيدة الحقة لكنهم زادوا عمن سبقهم أموراً ذكرها. ومن أعلام التصوف الفلسفي في الإسلام أمثال أبي يزيد البسطامي (261 هـ) صاحب فكرة الشطح والفناء، وأبي منصور الحلاج (309هـ) صاحب عقيدة الحلول والاتحاد والسهروردي الحلبي (587 هـ) صاحب نظرية الإشراق (**فتاح، 1993، ص 19).**

لكن في القرن الخامس اتخذ المتصوفة اتجاهاً إصلاحيا من أجل إرجاع التصوف إلى كتاب الله وسنته. ويعتبر القشيري والهروي من أبرز المتصوفة الذين نحوا بالتصوف هذا المنحى السني، وسينتهج نهجها في الإصلاح الإمام الغزالي في النصف الثاني ويكتب بذلك الانتصار للتصوف السني (**التفتا زاني، ص 81).** وتوضح الرسالة القشيرية رغبته في تصحيح التصوف على أساس عقيدة أهل السنة: اعلموا رحمكم الله أن شيوخ هذه الطائفة بنوا قواعد أمرهم على أصول صحيحة في التوحيد صانوا بها عقائدهم عن البدع، ودانوا بما وجدوا عليه السلف وأهل السنة من توحيد ليس فيه تمثيل ولا تعطيل، وعرفوا ما هو حق القدم وتحققوا بما هو نعت الموجود عن العدم، ولذلك قال سيد هذه الطريقة الجنيد رحمه الله. ما يعني؛ أن هذا إنكار على صوفية الشطح فكانوا بذلك شيوخ التصوف ملتزمين بأحكام الشرائع في الأديان السماوية بادروا قبل الخصوم إلى إدانة هذه الشذوذات في العقيدة والانحرافات في السلوك. وهكذا كان الأمر في التصوف اليهودي الذي قرر مبرزوه بأن سلوك طريق التصوف مبتدؤه الالتزام التام بأحكام الشريعة الموسوية (**عبد الحميد، 2004، ص 35).** وقد دافع الإمام الغزالي كذلك عن التصوف القائم على عقيدة أهل السنة والجماعة، وعلى الزهد والتقشف وتربية النفس، وظلت جهوده الإصلاحية والتربوية ممتدة جيلاً بعد جيل، فكان تلامذته يستظهرون كتبه عن ظهر قلب بدليل ما نقل عن شرف الدين الموصلي (622) أنه اختصر كتاب الإحياء مرتين، وكان يلقي الإحياء دروساً من حفظه. وما نقل أيضاً عن محمد بن الحسين العامري الحموي أنه كان يحفظ المستصفى للغزالي، وكان مرجعاً في الفقه، ولكن أهم جوانب أثر أبي حامد الغزالي هو تطبيقه لمبدأ

الانسحاب والعودة فأصبح بذلك مثلاً احتذاه جمع غفير من مختلف المذاهب والجماعات الإسلامية حيث توقف هؤلاء عن الصراعات والخلافات المذهبية وترتب على جهوده كذلك من انحسار للتيارات الفكرية المنحرفة التي مثلتها الباطنية والفلاسفة، فركدت سوقهما بين الجماهير، وآل أمرها فيما بعد إلى السقوط. وكان من آثار الإصلاحات التربوية لأبي حامد الغزالي ظهور كذلك نوع جديد من المدارس والمؤسسات التربوية الخاصة التي استلهمت روح المنهاج التربوي منه، ومن أهمها مدرسة عبد القادر الجيلاني الذي تأثر به في لحظة مؤقتة بمنهج الإمام الغزالي ليتميز بعدها بطريقته الخاصة في الفكر والتطبيق (**الكيلاني، 2002، ص 173**).

تاسعاً: المدرسة القادرية نموذج للتصوف الحق

تعتبر المدرسة القادرية أحد أهم المدارس العلمية التربوية التي لعبت دورًا فعّالاً في الإصلاح، في مرحلة أطلق عليها بعض الباحثين المعاصرين عصر الجمود، وقد أمدَّت هذه المدرسة الأمّة الإسلاميّة بعلماء ومصلحين أسهموا بشكل فعّال في التّحول السياسيّ والفكريّ لتلك الشعوب،وكان مؤسس هذه المدرسة الشيخ عبد القادر الجيلاني الذي عُرف بدوره التربوي والتعليمي في بناء مشروع النهضة الذي بدأه الوزير نظام الملك الطوسي وأكمله نور الدين وصلاح الدين ومعهم ثلةٌ من العلماء. واعتمد عبد القادر الجيلاني في إصلاحه على أسلوب جديد يقوم على أمرين:

الأول اعتماد التعليم المنظم والتربية الروحية المنظمة والثاني الوعظ والدعوة بين الجماهير. وكان من وسائله أيضاً في تربية المريد محاولة رفعه من الخضوع للشهوات. فكان يطلب إليه أن يمتنع ما استطاع عن الزواج وجمع المال إلا بما يسد الضرورة ويمنع من الوقوع في المحظورات وهناك أيضاً ممارسات روحية تتعدى النطاق الفردي حيث يشترك الأتباع بإشراف الشيخ لتنظيم مجالس الذكر وكان يرافق هذه الممارسات دراسات نظرية حول مقصود المجاهدات والعبادات التي يمارسها المريد في حياته اليومية، وبذلك أقام التزكية الروحية على قاعدة فكرية تستهدف إقناع المريد بما يمارسه. فكان هناك دراسات حول الأوراد والأذكار، ودراسات عن التقوى والورع، ودراسات عن أحوال النفس ومداخل الشيطان ودراسات أخرى عن الأخلاق التي يجب أن يكون المريد عليها. أما عن حياته الخاصة فقد حدد المنهاج القادري آداباً تنظم دقائق السلوك اليومي للفرد كاللباس والنوم والدخول والخروج والزينة والجلوس والسير والطعام والشراب، ومعاملة الزوجة والأبناء والوالدين، والإقامة والسفر. وكان الشيخ الجيلاني يدعو المريد إلى أن يبتعد عن كل ما ينزل من مكانته الاجتماعية كالبطالة والعيش على هبات المحسنين، وسؤال الناس، وحثه على الاشتغال بالكسب والتجارة مع مراعاة قواعد الأخلاق والأمانة (**الكيلاني، 2002، ص. ص. 184 ــ 193**). كما أن الزهد الذي دعا إليه الشيخ الجيلاني ليس ذاك الزهد الذي يغيّب صاحبه عن هموم أمته والنظر في أحوالها فعلى

الصوفي الزاهد أن يبقى واحداً من أفراد الأمة يصيبه ما يصيب المسلمين، ولا يظن نفسه بمنأًى عمّا يترل فيها من بلاء.

وبالنظر في الأقوال المتقدمة نجد أن الصوفية أشارت إلى جوانب عظيمة وهي: المحبة، الإخلاص والتسليم لرب العالمين؛ وذلك بالتزام شرعه واتباع سنة نبيه. واختلفت هذه التجربة عن بقية التجارب الصوفية الأخرى ـــ التي عرفتها الديانة اليهودية والمسيحية ـــــ انفتاحها على الآخر المخالف لها، ومشاركته في العلوم بخلاف اليهودية التي كانت صوفيتها مرتبطة بالعلوم السرية لا يشركون فيها عوام الناس؛ نظراً لأن الديانة اليهودية منغلقة على ذاتها وليست ديانة دعوية. وبالتالي صوفيتها تأثرت بطبيعة الديانة التي نبعت منها. أما الصوفية الإسلامية فهي تجربة منفتحة على الجميع؛ لكون الإسلام رسالة عالمية ورسالة إصلاح وتمكين في الأرض.وبالرغم من اختلافهم في كثير من المسائل، أرى أن المتصوفة من جميع الديانات اتفقوا على أمر واحد؛ ألا وهو أن النفس الإنسانية هي المنطلق الأول للإصلاح وأن معركة الإنسان الحقيقيَّة تبدأ من نفسِه أولاً. لذلك أولت جميع الديانات أهمية إصلاح النفس ومعرفتها،وذلك من منطلق "من عرف نفسه عرف الله" ولا يقتصر هذا المبدأ على المتصوفة فقط، بل اعتقد به الفلاسفة القدماء من قَبلُ بدليل قول سقراط "اعرف نفسك بنفسك"وهي عبارة قرأها في معبد الدلف تؤكد أهمية معرفة النفس والغوص في أعماقها للوصول إلى الذات العليا.

خاتمة :

تكمن قيمة التجربة الصوفية في محاربتها للانغلاق والتشدد والقيود التي تفرضها بعض الخطابات الدينية المتطرفة، وأيضاً في تطورها وحركيتها التي تجعلها تواكب التغيرات التي يعرفها العالم، ما يجعلها تجربة صالحة لكل زمان ومكان، فهي ليست بالتجربة الجامدة المطوقة في حدود العقائد والطقوس، وإنما تنفتح بانفتاح النفوس التي تدعو إليها والتي تنهل من المحبة الإلهية الخلاقة؛ ولهذا لا بد من تعميم هذه التجربة على كافة أفراد المجتمعات و عدم اقتصار هذا النمط من التجارب على المتدينين فقط! أن يجعل من التصوف والروحانيات عبارة عن تجارب إنسانية وكونية تلغى فيها كل الحدود وتتخطى جميع القيود والفروقات بلحاظ تعدد الديانات مما سيمكن من زوال بعض ضروب التعصب والتطرف على المستوى الدين، ومن ثم الابتعاد عن تلك العقلية التكفيرية، التي تحاول أن تنفي وجود الحس الأخلاقي والقيمي عند غير المتدينين بديانتهم، وعزلهم ونفيهم، بتسفيههم وتسفيه دياناتهم وهذا سيفتح آفاق أرحب لزرع بذور تجارب دينية معتدلة ومنفتحة.

المصادر والمراجع :

1) ابن خلدون، عبد الرحمن ، المقدمة، (المكتبة الشاملة).
2) بن فارس، أحمد بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (1399هـ - 1979م)، معجم مقاييس اللغة،المحقق، عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.
3) باكان، دافيد (1988)، فرويد والتراث الصوفي اليهودي، ترجمة د طلال عترلسي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
4) بنمصور، عادل (2016)، الصوفية عند المسيحية الرهبنة المسيحية والتصوف الاسلامي دراسة مقارنة، دار صفحات.
5) التفتازاني، أبو الوفا، مدخل إلى التصوف الإسلامي، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
6) الجلاهمة، أميمة بنت أحمد (1429)، الرهبانيـــــة النصرانيـــــة دراسة نقدية في ضوء الإسلام، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، (ع 45).
7) جوفرا، إيريك، التصوف طريق الإسلام الجوانية، ترجمة عبد الحق الزموري، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
8) الحمد، محمد عبد الحميد (2004)، الرهبنة والتصوف في المسيحية والإسلام، الطبعة الأولى.
9) حميد، عبد الرحيم، مفهوم القبال في أعمال جرشوم شوليم المسيحانية اليهودية نموذجا اللغات والحضارات الشرقية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط سلسلة ندوات ومناظرات رقم 120.
10) السيد، حسن عز الدين (2013)، الأصول المشتركة للأديان، العارف للمطبوعات الطبعة الأولى.
11) السهروردي، عمر بن محمد بن عبد الله ابن عمويه، أبو حفص شهاب الدين القرشي التيمي البكري، عوارف المعارف، المحقق: المستشار توفيق علي وهبه، والدكتور أحمد عبد الرحيم السابع، القاهرة: مكتبه الثقافة الدينية.
12) السلمي، أي عبد الرحمن (1998)، الطبقات الصوفية، كتاب الشعبة، الطبعة الثانية.
13) شحلان، أحمد، سلطان التصوف الإسلامي على متصوفة اليهود الهداية إلى فرائض القلوب والتنبيه على لوازم الضمائر، مركز روافد سلسلة ندوات 1 الجزء الثاني قدمت في ندوة دولية واقع وآفاق البحث في تاريخ الفكر بالغرب الإسلامي مراجعات في الفلسفة والتصوف وأصول الفقه .
14) شحلان، أحمد، قضايا من أصول موسى عليه السلام إلى البابا بنديكت السادس عشر، مطبعة الرسالة الرباط، ط 1 . د.ت.
15) عامر، بن توفيق (2018)، التصوف الإسلامي إلى القرن السادس الهجري رؤية نقدية ونماذج منتخبة بيروت، ناشرون، الطبعة الأولى.

16)عبد الحميد، عرفان (2004)، إسلامية المعرفة، " في التصوف المقارن: ملاحظات منهجية"، العدد 36، ISSN 1729-4193
17)العجمي، أبو اليزيد (1996) حولية كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية، "التوحيد بين التصوف السني والتصوف الفلسفي إشارات ودلالات"، العدد 14.
18)فتاح، عرفان (1993) نشأة الفلسفة الصوفية وتطورها، بيروت، دار الجيل.
19)الفيضان، إبراهيم، دريدا والتراث القبالي إسلامية، المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر ، العدد 91.
20)كناوي، سلام، الرهبنة المسيحية في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام.
21)الكلاباذي، أبو بكر (2010)، التعرف لمذهب أهل التصوف، بيروت، دار الكتب العلمية (المكتبة الشاملة).
22)الكيلاني، ماجد (2002)، هكذا ظهر جيل صلاح الدين الأيوبي وهكذا عادت القدس، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
23)موسوعة المسيري، ج 13 (المكتبة الشاملة)
24)هادي، جعفر، حسن تاريخ اليهود القرائين منذ ظهورهم حتى العصر الحاضر.
25)اليافعي، أبو محمد عفيف الدين عبد الله بن أسعد بن علي بن سليمان (2000)، روض الرياحين في حكايات الصالحين، القاهرة، مكتبة زهران.

1) khanam, farida, (2011) the origin and evolution of sufism, al idah.
2) Scholem, Jewish Gnosticism, (1967).Merkabah Mysticism, and Talmudic Traditionnew York : the Jewish theological seminary of america.
3) Zafrani, Haim,(1986).Kabbale vie mystique et magie judaisme d'occident musulman Edition maison neuve larose paris.
4) kufa studies center journal, 2019, Volume 1, Issue 52.

الموقع الإلكتروني:

1) المهداوي، إيمان، القلب ودلالاته عند الصوفية.
https://www.midad.edu.iq/wp-content/uploads/2017/08/8.pdf

التعايش السلمي المشترك في الشرائع السماوية من منظور قرآني

Peaceful coexistence in the divine laws from a Quraninic perspective

م. د. عبد الله محمد فهد

م. د. انتصار سامي ابراهيم

كلية الإمام الأعظم الجامعة ـــــ قسم أصول الدين/ الجامعة العراقية ـــــ كلية العلوم الإسلامية

Abdullah Muhammad Fahd

Intisar Sami Ibraim

WWWWNNNAAACCC@GMAIL.COM

WWWABDFH@GMAIL.COM

الملخص:

شهد العالم الإسلامي في ظل حضارته أنشطة معرفية متمايزة، وثقافات متعددة على مستوى الأعراق والقوميات، وأنماطاً أخرى على مستوى البيئات. وكل جماعة تمارس نشاطها بحرية لتعبر عن خصائصها وتؤكد ذاتها في ذلك الإطار الواسع، فنتج عن ذلك أن امتزجت اللغة والآداب والعادات والتقاليد، وأسفرت عن كتلة من الوحدة والتنوع والتغاير، فتلاقحت الأفكار ونمت العقول وتكونت المعارف بأنماطها الواسعة المختلفة، لتعبر عن ذلك التواصل بين أفراد المجتمع بمختلف توجهاتهم وأعراقهم وقومياتهم، ولتسهم في قيام دولة وصنع حضارة، وكان للتعليم الدور الفاعل في إشاعة السلم الاجتماعي والعيش المشترك، مما ساعد على صياغة قيم الفرد وأمن المجتمع وسلامته، وبناء الشخص في ظل ثقافة متوازنة بناءة، تحت منظومة القيم ووحي المبادئ وتماسك الأمة.

والتعايش السلمي للمسلمين وغيرهم ضرورة ملحة، فهو يعكس التطور المعرفي والحضاري للإسلام وحقيقته التي تجسدت في واقع ملموس وحاضر على الأرض من غير تصادم في العقائد والمذاهب الفكرية المختلفة، وهذا ما يعبر عن مقومات الأصالة في خصائص هذه الحضارة وشموليتها واستيعابها لكل الاتجاهات والميول بين أجناس البشر، فالخلاف الفكري أمر طبيعي لكنه يتهذب بالتعايش والحوار وتلاقح الأفكار، فتنصهر عقلية الإنسان وتتبلور وفق الفطرة الكونية التي فطرها الله عز وجل عليها.

الكلمات المفتاحية: التعايش، المشترك، السلمي، المجتمع الإسلامي، المسلمين، أهل الكتاب

Abstract:
The Islamic world witnessed, in light of its civilization, distinct knowledge activities and multiple cultures at the level of races and nationalities, And other patterns at the level of environments, Every group freely exercises its activities to express its characteristics and assert itself in that broad framework As a result, language, literature, customs and traditions were mixed It resulted in a mass of unity, diversity and heterogeneity Ideas, minds grew, and knowledge was formed in its wide variety of patterns, To express this communication between members of society with different orientations, races and nationalities, And to contribute to the establishment of a state and the creation of a civilization, Education had an effective role in spreading social peace and coexistence, which helped formulate individual values, the security and safety of society, and build personality in the light of a balanced and constructive culture, under the system of values, the inspiration of principles and the cohesion of the nation.
Peaceful coexistence of Muslims and others is an urgent necessity, It reflects the cognitive and civilizational development of Islam and its truth, which was embodied in a tangible and present reality on the ground without clashing with different beliefs and ideologies, This is what expresses the elements of originality in the characteristics of this civilization, its comprehensiveness, and its comprehension of all trends and tendencies among the human race, Intellectual disagreement is a natural thing, but it is refined through coexistence, dialogue and cross-fertilization of ideas, so that the human mentality fuses and crystallizes according to the universal instinct that God Almighty created for it.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:
فلقد شهد العالم الإسلامي في ظل حضارته أنشطة معرفية متمايزة وثقافات متعددة على مستوى الأعراق والقوميات وأنماطاً أخرى على مستوى البيئات، وكانت كل جماعة تمارس نشاطها بحرية لتعبر عن خصائصها، وتؤكد ذاتها في ذلك الإطار الواسع في الدولة الإسلامية. فنتج عن ذلك أن امتزجت اللغة والآداب والعادات والتقاليد على قاعدة من الوحدة والتنوع والتغاير، فتلاقحت الأفكار ونمت العقول وتكونت المعارف بأنماطها الواسعة المختلفة، لتعبر عن ذلك التواصل بين أفراد المجتمع بمختلف توجهاتهم وأعراقهم وقومياتهم، وتسهم في قيام دولة وصنع حضارة فكان للتعليم الدور الفاعل في إشاعة السلم الاجتماعي والعيش المشترك، مما ساعد على صياغة قيم الفرد وأمن المجتمع وسلامته، وبناء الشخصية في ظل ثقافة متوازنة بناءة، في ظلال منظومة القيم ووحي المبادئ وتماسك الأمة.
وتكمن أهمية البحث بأنه يكتسب التعايش السلمي في إطار التعددية المذهبية أهمية متزايدة في المرحلة الحالية والظروف الراهنة ، باعتباره يمثل قيمة اجتماعية وأمنية ، وهو ما يؤكد إيجاد مثل هذه الدراسة التي تأتي في

إطار تقديم دور تربوي في تحقيق تعايش سلمي منضبط بضوابط الإسلام ، وتوضيح التعايش الحر المتوازن الكريم بين المذاهب المتعددة ، دون أن تصطدم بثوابتنا الإسلامية.

وقد تناولت الدراسات السابقة التي اطلعت عليها موضوع التعايش السلمي في مختلف الجوانب ، ومن ضمنها ، التعايش السلمي في إطار التعددية المذهبية داخل المجتمع المسلم وتطبيقاته التربوية في الأسرة والمدرسة؛ وهي رسالة ماجستير للطالبة مزنة بنت بريك، وكذلك كتاب قواعد التعايش بين أهل الأديان،عند شيخ الإسلام ابن تيمية ، والتعايش مع الخوف - فهم القلق ومكافحته، لإيزاك ماركس، والحوار من أجل التعايش، للدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري ـــ

وتهدف الدراسة إلى توضيح التعايش السلمي والمفاهيم المتعلقة به في القرآن والسنة النبوية، بيان أسس التعايش السلمي وضوابطه في الإسلام، بيان التعايش السلمي المشترك مع المسلمين وغير المسلمين، وأخيراً التعايش السلمي بين الأديان مع أهل الكتاب.

وبما أن الإشارة إلى ميزة التاريخ المعرفي في التعايش للمسلمين ضرورة ملحة، حيث إنه يعكس التطور المعرفي والحضاري للإسلام، وحقيقته التي تجسدت في واقع ملموس وحاضر على الأرض. حيث أسس دولة استوعبت طبقات المجتمع من غير تصادم في العقائد والمذاهب الفكرية المختلفة، وذلك يعبر عن مقومات الأصالة في خصائص هذه الحضارة وشموليتها واستيعابها لكل الاتجاهات والميول بين أجناس البشر، مما يدلل على أن الخلاف الفكري أمر طبيعي بين عامة البشر لكنه يتهذب بالتعايش والحوار وتلاقح الأفكار لتنصهر بذلك عقلية الإنسان وتتبلور وفق الفطرة الكونية التي فطرها الله عز وجل، قال تعالى: (نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ)، وفي هذا تكريم للإنسان الذي أبدعه الله إذ جعل تكريمه بهذا العقل مناط التكليف، وكرمه فقال: (**ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر**)، ووفق هذا المشهد نجد أن طبيعة التعايش السلمي المشترك تعكس نمطاً من تاريخ انصهرت فيه كل الطاقات، وجادت بأروع صوره، أزالت ركام الحضارات الزائفة، وغسلت غبار القرون المظلمة، وأتاحت للحضارة الإنسانية صورة متجددة، تعبر عن حقيقة الإخاء وتعزيز الحوار، لأنه ضرورة في ديمومة الحياة وترسيخ دعائم الأمن والسلام.

ولبيان هذا التعايش السلمي في الشرائع الإسلامية والميزة التي ترسخت في كيانها، جاء البحث على الشكل الآتي: **المبحث الأول: التعايش السلمي المشترك في المجتمع الإسلامي في القرآن والسنة النبوية وينقسم إلى** المطلب الأول: التعايش السلمي المشترك في المجتمع الإسلامي من القرآن، والمطلب الثاني: التعايش السلمي المشترك في المجتمع الإسلامي من السنة النبوية، **المبحث الثاني: التعايش السلمي للمسلمين مع غيرهم، ويقسم إلى** المطلب الأول: ثوابت تدور حول التعايش مع غير المسلمين، والمطلب الثاني: التعايش مع أهل الكتاب، **المبحث الثالث: التعايش السلمي للمسلمين مع المشركين والمنافقين، ويقسم إلى** المطلب الأول: التعايش مع المشركين، والمطلب الثاني: التعايش مع المنافقين.

أولاً : التعايش السلمي المشترك في المجتمع الإسلامي في القرآن والسنة النبوية

1- : ضوابط التعايش المشترك في المجتمع الإسلامي من القرآن:

التعايش: هو حسن المعاملة والعيش بصورة ملائمة بين أفراد المجتمعات البشرية كافة مع الاختلاف فيما بينها في الدين والفكر والثقافة، وهذا النوع من التعايش يقبله الإسلام ولا يرفضه **(عبدالرحيم بن صمايل، الحوار بين الأديان، 1/ 24- 25)**، وقد ذكرنا هنا أدلة التعايش من القرآن الكريم والسنة النبوية واستنبطنا ضوابط وآداب منهما للدلالة على التعايش السلمي للأقليات، ومن ذلك:

أ- **التساوي في أصل الخلقة والتفاضل في الإسلام:** قال تعالى:﴿يا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ **(سورة الحجرات / الآية (13)**.

إن أساس التفاضل في الإسلام لا يقوم على أساس اللون والعرق والجنس والنسب والمهارة والإبداع والقوة والقدرة على التحكم والغنى، بل إن نظام التفاضل بين الناس قائم أساسه على ما يمكّن أي فرد من تحصيله بشرطه؛ وهو التقرب إلى الله بالتقوى والعمل الصالح. ذكرت الآية أن جوهر الإنسانية واحد ومن أصل واحد، ولكنّ الناس مختلفون في كثير من صفاتهم غير متساوين فيها مختلفون في اللون واللغة والجنس والطبائع، إلا أن الله سبحانه وتعالى جعل معيار التفاضل بينهم هو التقوى والتقرب إليه بالعبادة وصالح الأعمال وليس بشيء آخر **(عبد الرحمن بن ناصر السعدي ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ص 802)**، قال السعدي: (ولكن الكرم بالتقوى، فأكرمهم عند الله، أتقاهم، وهو أكثرهم طاعة وانكفافًا عن المعاصي، لا أكثرهم قرابة وقومًا، ولا أشرفهم نسبًا، ولكن الله تعالى عليم خبير، يعلم من يقوم منهم بتقوى الله، ظاهرًا وباطنًا، ممن يقوم بذلك، ظاهرًا لا باطنًا). وفي هذه الآية دليل على أن معرفة الأنساب، مطلوبة مشروعة، لأن الله جعلهم شعوبًا وقبائل، لأجل ذلك) **(عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ص 802)**.

وفي المفهوم نفسه يقول النبي -ﷺ-: (عَنْ أَبِي نَضْرَةَ ، حَدَّثَنِي مَنْ سَمِعَ خُطْبَةَ رَسُولِ اللهِ- صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- فِي وَسَطِ أَيَّامِ التَّشْرِيقِ فَقَالَ: يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَلاَ إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ ، أَلاَ لاَ فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَمِيٍّ ، وَلاَ لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ ، وَلاَ أَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ ، وَلاَ أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ ، إِلاَّ بِالتَّقْوَى أَبَلَّغْتُ ...) **(أحمد بن حنبل، مسند أحمد :5/ 411، رقم الحديث (53236)، تعليق شعيب الأرناؤوط: إسناده صحيح. السنن الكبرى للبيهقي: 4/ 289 (5138)**. وهو صحيح. ينظر: **مجمع الزوائد: 3/ 266)**، وهناك أحاديث أخرى كثيرة في هذا الباب وهذا المعنى. **(محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري: كتاب التفسير/ باب تفسير سورة الجمعة رقم الحديث (4615)، 4/1858**. ومسلم في **كتاب فضائل الصحابة رضي الله عنهم /باب فضل فارس 4/1972، رقم (2546)**. إذاً فالإسلام يقرر

أن الناس سواسية مهما اختلفت ألوانهم وألسنتهم وأجناسهم **(شحاته محمد صقر، عرفوا الحق فتركوا الباطل، ص 6)**.

ب- الجنوح للسلم: قال تعالى: ﴿وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ **(سورة الأنفال الآية :31)**، قال الطبري: يقول تعالى ذكره لنبيه محمد -ص-: وإما تخافنّ من قوم خيانة وغدرًا، فانبذ إليهم على سواء وآذنهم بالحرب: (وإن جنحوا للسلم فاجنح لها)، وإن مالوا إلى مسالمتك ومتاركتك الحربَ، إما بالدخول في الإسلام، وإما بإعطاء الجزية، وإما بموادعة، ونحو ذلك من أسباب السلم والصلح (فاجنح لها)، يقول: فمل إليها، وابذل لهم ما مالوا إليه من ذلك وسألوكه **(محمد بن جرير ،تفسير الطبري، 14/ 40)**.

ت -العدل: قال تعالى**:**﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: من الآية ٨)، في هذه الآية الكريمة يبين الحق جل وعلا أمره لعباده المؤمنين بأن يكونوا قوامين بالقسط قائمين بالعدل، وأن يكون عدلهم مع جميع الخلق، الموافقين منهم والمخالفين، وأن لا يحملهم بغضهم للمخالفين بأن لا يعدلوا معهم، لأن بالعدل قامت السموات والأرض، وهو أقرب الطرق الموصلة للتقوى، قال الطبري رحمه الله: (يعني بذلك جل ثناؤه: يا أيها الذين آمنوا بالله وبرسوله محمد، ليكن من أخلاقكم وصفاتكم القيامُ لله شهداء بالعدل في أوليائكم وأعدائكم، ولا تجوروا في أحكامكم وأفعالكم فتجاوزوا ما حددت لكم في أعدائكم لعدواتهم لكم، ولا تقصِّروا فيما حددت لكم من أحكامي وحدودي في أوليائكم لولايتهم لكم، ولكن انتهوا في جميعهم إلى حدِّي، واعملوا فيه بأمري ... ولا يحملنكم عداوةُ قوم على ألا تعدلوا في حكمكم فيهم وسيرتكم بينهم، فتجوروا عليهم من أجل ما بينكم وبينهم من العداوة) (**محمد بن جرير، تفسير الطبري، 10/ 95)** ، وفي السياق نفسه قوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ **(النحل جزء من آية 90)** ، يقول الإمام الطبري: (يقول تعالى ذكره: إن الله يأمر في هذا الكتاب الذي أنزله إليك يا محمد بالعدل، وهو الإنصاف، ومن الإنصاف: الإقرار بمن أنعم علينا بنعمته، والشكر له على أفضاله، وتولي الحمد أهله ولذلك قال من قال: العدل في هذا الموضع شهادة أن لا إله إلا الله) **(محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن،279/17)**.

ج -النهي عن قتال أهل الملل والأديان من غير المحاربين: قال تعالى**:** ﴿**لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**﴾ **(الممتحنة :8)**. قال الطبري**:** (وأولى الأقوال في ذلك بالصواب قول من قال: عُني بذلك: لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين، من جميع أصناف الملل والأديان أن تبرُّوهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إن الله عزّ وجلّ عمّ بقوله: ﴿ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ﴾ جميع من كان ذلك

صفته، فلم يخصصْ به بعضًا دون بعض، ولا معنى لقول من قال: ذلك منسوخ، لأن برّ المؤمن من أهل الحرب ممن بينه وبينه قرابة نسب، أو ممن لا قرابة بينه وبينه ولا نسب غير محرّم ولا منهيّ عنه إذا لم يكن في ذلك دلالة له، أو لأهل الحرب على عورة لأهل الإسلام، أو تقوية لهم بكُراع أو سلاح (**محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، 323/23).**

قال النووي: (فلو تصدق على فاسق أو على كافر من يهودي أو نصراني أو مجوسي جاز وكان فيه أجر في الجملة قال صاحب البيان قال ودليل المسألة قول الله تعالى: (وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا)، ومعلوم أن الأسير حربي) **(محيي الدين يحيى بن شرف، المجموع، 240/6).**

ح -العفو بين الناس: قال تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ **(الشورى: 40)** أي الإحسان إليهم والقسط معهم أي العدل.

المعنى شرع الله الانتصار من الظالم بأخذ الحق منه ومقابلة السيئة بمثلها من غير زيادة، وندب إلى الفضل وهو العفو والإصلاح، وهذا أسمى مما وصلت إليه البشرية قديماً وحديثا من تقنين وتشريع، فقد شرع القصاص؛ لأن الطبيعة البشرية تميل إلى أن يأخذ الإنسان حقَّه لنفسه وينتقم ممن يعتدي عليه، وبخاصة مع النفوس المريضة التي لا يُقَوِّمها ويُصْلح شأنها إلا ردْعُها والانتقام منها، ولكنه مع هذا ندب ودعا إلى الفضل وهو العفو والإحسان، ليرتقي بالبشرية إلى أعظم درجاتها، ليرتفع بها إلى الذروة في السَّماحة والمروءة، وفي قوله - تعالى-: ﴿فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ ﴾ بيان لفضيلة العفو والتسامح؛ لأن الفاعل لذلك لن يضيع حقه ولن يذهب أجره وفضله، بل أجره على الله، وناهيك بمن كان أجره على الله). **(مجموعة من العلماء تفسير الوسيط، 766/9).**

قال في زهرة التفاسير: عدم مقابلة الإساءة بمثلها، والتجافي عنها، وترك المؤاخذة عليها، والصفح معناه: ترك المؤاخذة، وترك اللوم والتثريب، بل ترك العتاب عليها؛ ولذلك قالوا: إن الصفح أعلى رتبة من العفو، وقد يعفو الإنسان ولا يصفح ولكن لَا يمكن أن يتحقق صفح من غير عفو، (محمد بن أحمد،زهرة التفاسير، 2082/4).

2- ضوابط التعايش المشترك في المجتمع الإسلامي من السنة النبوية:

أ -وضع الأسس والاتفاق على ضوابط العيش المشترك: ولعل وثيقة أو عهد المدينة المنورة أوضح مثال على ذلك وتنص على المحافظة على السلم في المدينة والدفاع المشترك عنها في حالة العدوان عليها، واعتبرها كثير من أهل الدستور والقوانين بالدستور النبوي للدولة الإسلامية الفتية في ذلك العهد **(عبد الملك بن هشام، سيرة ابن هشام: 31/3. محمد بن عبد الله للربعي، عيون الأثر: 227/1. عمر محمد أمين،حماية الأقليات غير المسلمة في الشريعة الإسلامية والقانون: ص. ص. 21.22).**

ب- الابتعاد عن ظلم أهل الكتاب والمعاهدين: قال الإمام البخاري: حَدَّثَنَا قَيْسُ بْنُ حَفْصٍ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الوَاحِدِ، حَدَّثَنَا الحَسَنُ بْنُ عَمْرٍو، حَدَّثَنَا مُجَاهِدٌ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، عَنِ النَّبِيِّ -

صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: «مَنْ قَتَلَ مُعَاهَدًا لَمْ يَرِحْ رَائِحَةَ الجَنَّةِ، وَإِنَّ رِيحَهَا تُوجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا» (محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري: كتاب الخمس: باب إثم من قتل معاهدا بغير جرم: 1155/3 رقم (2955)، ومُخُّ الحديث: إنَّك أيها المخاطَب قد عَلِمت ما في قَتْل المسلم من الإثم، فإن شناعتَه بلغت مَبْلَغ الكُفْر، حيث أوجب التخليدَ، أما قَتْل مُعاهدٍ، فأيضًا ليس بَهيِّن، فإن قاتله أيضًا لا يَجِدَ رائحةَ الجنة **(محمد أنور شاه، فيض الباري على صحيح البخاري، 288/4)**. وفي الحديث دليل على تحريم قتل المعاهد وتقدم الخلاف في الاقتصاص من قاتله، وقال المهلب: هذا فيه دليل على أن المسلم إذا قتل المعاهد أو الذمي لا يقتص منه، قال: لأنه اقتصر فيه على ذكر الوعيد الأخروي دون الدنيوي هذا كلامه **(محمد بن إسماعيل، سبل السلام، 501/2)**. وهذا حق ثابت دعا إليه الإسلام قبل أن يعرف الناس مفهوم الوطنية والمواطنة، ولكن حمايته لحقوق الأقليات لم تكن تعني إقرارهم على العداء والسخرية لشعائر الإسلام، أو سب الله جل جلاله ورسوله -صلّى اللّه عليه وسلّم- أو المجاهرة بما يمنع الإسلام المجاهرة به بين المسلمين (**علي بن نايف، موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة، (49/ 206)**.

ت -الدعاء لأهل الكتاب بالهداية: دعاء النبي (ص) لغير المسلمين: روى الترمذي بإسناد حسن بسندهما عن أبي بردة، عن أبي موسى، قال: كان اليهود يتعاطسون عند النبي (ص) يرجون أن يقول لهم: يرحمكم الله، فيقول: «يهديكم الله ويصلح بالكم» وفي الباب عن علي، وأبي أيوب، وسالم بن عبيد، وعبد الله بن جعفر، وأبي هريرة: (**محمد بن عيسى، جامع الترمذي: أبواب الأدب عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- /باب ما جاء في إيجاب التشميت بحمد العاطس، 82/5 رقم- (2739)** «**هذا حديث حسن صحيح**»).

فنراه لم يدع عليهم بدعاء يضرهم أو فيه شر عليهم بل دعا لهم بالهداية والصلاح وهذا من تمام شفقته ورأفته بهم، وهذا بلا شك يكون في حق المتعايشين من غير المسلمين إذ لو كانوا مسلمين فحق لهم التشميت الكامل ومنه الدعاء بالرحمة كما ورد من سنته في ذلك. (عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ إِذَا عَطَسَ أَحَدُكُمْ فَلْيَقُلِ الْحَمْدُ لِلهِ وَلْيَقُلْ لَهُ أَخُوهُ أو صَاحِبُهُ يَرْحَمُكَ اللهُ فَإِذَا قَالَ لَهُ يَرْحَمُكَ اللهُ فَلْيَقُلْ يَهْدِيكُمُ اللهُ وَيُصْلِحُ بَالَكُمْ (محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري:كتاب الأدب/باب إذا عطس كيف يشمت، 2298/5 رقم (5870) .وفيه جواز الدعاء لهم بالهداية ليتألفهم للإسلام وجواز الدعاء عليهم لتماديهم على كفرهم وإيذائهم للمسلمين **(أحمد بن محمد، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، 244/9)**.

ثانيا : التعايش السلمي للمسلمين مع غيرهم

1- ثوابت تدور حول التعايش مع غير المسلمين:

لابد من معرفة الثوابت التي لا يمكن أن يتنازل عنها أو يتناساها المسلم في أثناء تعايشه مع غير المسلمين في داخل الدولة الإسلامية، فإن التعايش مع غير المسلمين لا يعني أن يتنازل المسلم عن قيم الإسلام ومبادئه الأساسية، ولا يعني التميع والانحلال والذوبان معهم، حتى لا تبقى للمسلم شخصية ولا للإسلام قيمة، لذلك على المسلم معرفة ما يأتي خلال تحليه بآداب التعايش مع غير المسلم (**محمد موسى، التقارب والتعايش، ص. ص. 36، 46**).

أ- علو دين الإسلام وتفرده بين الأديان، فالإسلام يعلو ولا يُعلى عليه، وهو الدين المحفوظ من التحريف والتغيير والتبديل، وأنه الدين الخاتم لجميع الأديان، وأن نبينا محمداً (ص) خاتم الأنبياء والمرسلين -، وإن كل الكتب السماوية قد نسخت بنزول القرآن، فأي خلط في هذا المبدأ الثابت يؤدي إلى خلل في عقيدة المسلم وخلط في مفاهيمه الشرعية.

ب- حمل الغرب ومحاوريه على الاعتراف بالإسلام ورسوله (ص)، وليس المراد من هذا الاعتراف أن يتركوا دينهم ؛ وإنما المراد اعتراف الغرب بالإسلام ورسوله (ص)، مع حريتهم في البقاء على دينهم، فإن الغرب لا يزال ينكر هذين الأمرين، وهذه هي المشكلة مع الغرب، وهي مشكلة تقف عائقاً أمام دعوات التحاور والتقارب والتعايش مع أهل الأديان.

ت- الحكم في الدول ذات الأغلبية المسلمة للشريعة الإسلامية، لكن يعكر عليها بعض المنازعات والأهواء والشهوات والضغوط الخارجية والداخلية، ومن تلك الضغوط الادعاء بأن تحكيم الشريعة الإسلامية يؤدي إلى الإضرار بمصالح الأقليات النصرانية أو غيرها في البلاد العربية والإسلامية، وكل هذه الدعاوى ظاهرٌ فسادها؛ ذلك أن النصارى وغيرهم من الكفار عاشوا طويلاً تحت حكم الشريعة الإسلامية، فلم يزدهم ذلك إلا أماناً واطمئناناً، فعاشوا في ظل عدل المسلمين، لم يظلم منهم أحد.

ث- حرية الاعتقاد: فالإسلام ترك للناس الحرية الكاملة في اختيار الدين، وان كان يدعو بالحكمة والموعظة الحسنة إليه ، فالإسلام يُقيم رسالته على القناعة الراسخة في النفس والذهن لا على الإكراه ، ولذلك فهو لا يقبل القسر والإكراه لملة الإسلام، فأهل الكتاب في كنف الإسلام والمسلمين لا يمسهم من احد ضير أو إكراه وليس لأحد من المسلمين أن يعترضهم في أي من تصرفاتهم التي يجدون أنها منبثقة عن دياناتهم وشرائعهم (**أمير عبد العزيز ، حقوق الإنسان في الإسلام، ص 137**).

ج- معرفة حقيقة التسامح التي أمر بها الإسلام مع غير المسلم، وعدم الخروج عن مضمونها ، فإن بعض المسلمين حدث له لبسٌ في فهم معنى التسامح ، فقد استعمله بعض أبناء المسلمين غير مدركين لما تنطوي عليه من فلسفة علمانية لا تتناسب مع المفاهيم الإسلامية، فينسبون إلى الإسلام ما ليس منه، فيستغل أعداء الدين هذا الفهم فنسبوا إلى ديننا ما يشكك في العقيدة والسيرة النبوية الشريفة، ولذلك يجب معرفة معنى التسامح، وضوابطه حتى لا نقع في حيز موالاة غير المسلمين (**عبد اللطيف بن إبراهيم ، تسامح الغرب مع المسلمين، ص 6**).

والتسامح في اللغة: يراد به معنيان: **الأول:** الجود والكرم فالسَّمَاحُ والسَّماحةُ: الجود، يقال فلان جواد سخي، وسَمَحَ وأسْمَحَ إذا جاد وأعطى عن كرم وسخاء (**ابن منظور، لسان العرب مادة (سمح) 489/2، وأحمد الزيات المعجم الوسيط 447/1).**

الثاني: بمعنى التساهل: المسامحة: المُساهلة، وقوم تَسامَحوا أي: تساهلوا، وأصله الاتساع ، ويقال بيع سماح، وهو: البيع بأقل من الثمن المناسب (**أبن منظور، لسان العرب لابن منظور مادة (سمح) 489/2، وأحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير 2880/1).**

أما اصطلاحاً: فالتسامح مع الآخرين هو: (قيمة تهدف إلى معاملة الآخرين بالرحمة والإحسان والعدل والحكمة وفق الضوابط الشرعية) (**عبد اللطيف الحسين، تسامح الغرب مع المسلمين، ص 27).**

2- ضوابط التسامح:

أ- - المحافظة على عقيدة الولاء والبراء: وهي عقيدة ثابتة عند المسلمين لا يجوز لهم التخلي عنها، والمراد بالموالاة: محبة المؤمنين ونصرتهم، والتقرب إليهم، وإظهار الود لهم بالأقوال، والأفعال، والنوايا قصداً لله ، وقد جاء تشريع الموالاة والمعاداة مفصلا في القرآن الكريم ، وهو زاخر بالآيات التي تتحدث عن موالاة المؤمنين ، والبراءة من الكافرين.(**التقارب والتعايش للدكتور محمد موسى ص 38، وتسامح الغرب مع المسلمين لعبد اللطيف الحسين، ص. ص. 40-41)**، قال الدكتور محمد موسى: وهناك جوانب في قضية الولاء والبراء ينبغي الالتفات إليها، وإلا عكرت على دعاوى الحوار والتقارب والتعايش (**التقارب والتعايش للدكتور محمد موسى، ص. ص. 38. 40)**.لا يعني الولاء والبراء عدم صلة الكافرين غير المحاربين والبر بهم والإحسان إليهم، فقد قال تعالى : (لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) **(سورة الممتحنة : الآية 8)**، وكذا عدم إيذاء أولئك بغير وجه حق، فقد قال (ص) : "من قَتَلَ مُعَاهَدًا لم يَرِحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ وَإِنَّ رِيحَهَا تُوجَدُ من مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا " (**محمد بن إسماعيل، البخاري، 1155/3، باب إثم من قتل مُعاهداً بغير جُرم، رقم الحديث (2995)**. فهذه غاية الإحسان؛ فهل عامَلَنا أهلُ الأديان الأخرى بعشر معشار ما أمرنا الإسلام أن نعاملهم؟!! ويجب الأخذ على يد المسلم إن ظلم واحداً من أولئك، فلا يجوز أن نترك المسلمين يصولون على الكافرين وإن كانوا لهم ظالمين، بل ينبغي إنصافهم والعدل معهم. قال تعالى : (وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى) (**سورة المائدة : من الآية 8).**

ب-من ضوابط التسامح مع أهل الكتاب، إقامة العدل، فعلاقة المسلمين بغيرهم من أهل الأديان ممن لم يقاتلونا، أو يخرجونا من ديارنا، مبنية على إقامة العدل والإحسان والتسامح ، ولكن مع أن الإسلام يدعو إلى العدل والإنصاف وحسن المعاملة معهم ، لكنه لا يدعو إلى أن نجعلهم بطانة ، وأن يتحكّموا في أمور

المسلمين، وهم يضمرون لنا العداوة (**محمد علي البار، معاملة غير المسلمين، ص 129، وعبد اللطيف الحسين تسامح الغرب مع المسلمين، ص 47**).

ت- الحكمة في الدعوة والمعاملة، لقد سار أصحاب رسول الله (ص) على طريقه وهديه في الدعوة إلى الله تعالى بالحكمة، فانتشر الإسلام في عهدهم – رضوان الله عليهم أجمعين- انتشاراً عظيماً، ودخل في الإسلام خلق لا يحصى عددهم إلا الله تعالى، وجاء التابعون، وأكملوا السير على هذا الطريق في الدعوة إلى الله بالحكمة وهكذا سارت القرون المفضلة الأولى ومن بعدهم من أهل العلم والإيمان، فاظهر الله الإسلام وأهله، وأذل الشرك وأهله (**محمد موسى، التقارب والتعايش، ص 67**).

ومن خلال الوقوف على هذه الثوابت التي تكلم عليها العلماء، والأمور التي حذروا منها، ولاسيما تلك الدعوات التي تنادي إلى ما يسمى بـــ(**وحدة الأديان**): الإسلام ، ودين اليهود ، ودين النصارى ، وما تفرع عن ذلك من دعوة إلى بناء مسجد وكنيسة ومعبد في محيط واحد ودعوة إلى طباعة القرآن والتوراة والإنجيل في غلاف واحد، إلى غير تلك الدعوات التي فيها خلط كبير وتنازل عن الثوابت التي ذكرناها سابقاً (محمد موسى، التقارب والتعايش، ص 67)، فتجد أن الدعاة ينقسمون على قسمين: القسم الأول متشدد يمنع أي علاقة مع غير المسلمين، ويدعو إلى تكفيرهم وعدم قبول التعايش معهم بأي وجه إلا إذا أعلنوا إسلامهم، والقسم الثاني المتساهلون مع غير المسلمين الداعون إلى التنازل عن كثير من الثوابت التي ذكرناها سابقا، (كقول أحد علماء المسلمين في مناسبة في كنيسة دُعي إليها) (**محمد موسى، التقارب والتعايش، ص 37**).

الـــــــــــشيخ والـــــقـــــــــــيـــــس قـــــســـــيـــــسان

وإن تـــــشـــــــأ فـــــقـــــــل هـــــــمـــــــا

شـــــــيـــــــخـــــــــان

أما من يحتج بأن النبي(ص) أحور اليهود، مع أنهم كانوا يعادونه؟ فالجواب عن هذا: (أن النبي (ص) كان صاحب الدولة في المدينة وصاحب الكلمة الفصل، و لم تكن عداوة اليهود إلا مؤامرات خفية، واليوم نحن في موقف ضعف واضح، وعداء اليهود لنا لا يخفى إلا على أعمى البصيرة، واستعداؤهم الأمم علينا أعظم من أن يخفى، فالفرق بين الحالتين واضح) (**محمد موسى، التقارب والتعايش ص. 13**). فما نراه اليوم من دعوة بعض الدول للسلام مع اليهود ما هو إلا تنازل عن الثوابت والضوابط التي وضعناها في آداب التعايش مع غير المسلمين.

بعد ذكر أهم الثوابت التي يمكن الوقوف عليها عند التعايش مع أهل الكتاب وغيرهم من الأديان ، وقبل دراسة أهم النصوص القرآنية التي تحمل آداب التعايش مع غير المسلمين، ننقل صور من حياة النبي(ص) والصحابة من بعده، تبرز فيها آداب التعايش مع غير المسلمين، مع مراعاتهم لهذه الضوابط التي ذكرت:

1- لقد أوصى رسول الله (ص) المسلمين جميعاً بأهل الذمة؛ أهل الذمة:(المعاهدون من أهل الكتاب ومن جرى مجراهم). **(أحمد زيات، المعجم الوسيط، 315/1)**. قال ابن حزم: (هي كلمة توحي بان لصاحبها عهد الله وعهد رسوله وعهد جماعة المسلمين أن يعيشوا مع المسلمين آمنين مطمئنين) **(ابن حزم الظاهري، الحلال والحرام في الإسلام، ص 328)** في عدة أحاديث، منها:

أ- قال الرسول (ص): "من قَتَلَ مُعَاهَدًا لم يَرِحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ وَإِنَّ رِيحَهَا تُوجَدُ من مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا" **(محمد بن إسماعيل، أخرجه البخاري، 1155/3، بَاب إِثْمِ من قَتَلَ مُعَاهَدًا بِغَيْرِ جُرْمٍ، رقم الحديث (2995)**.

ب- قال الرسول (ص): "ألا من ظَلَمَ مُعَاهِدًا أو انْتَقَصَهُ أو كَلَّفَهُ فَوْقَ طَاقَتِهِ أو أَخَذَ منه شيئا بِغَيْرِ طِيبِ نَفْسٍ فإنا حَجِيجُهُ يوم الْقِيَامَةِ" **(سليمان بن الأشعث، أبو دأود، 170/3، بَاب في تَعْشِيرِ أَهْلِ الذِّمَّةِ إذا اخْتَلَفُوا بِالتِّجَارَاتِ ،رقم الحديث (3052)**.

جـ - ومن وصايا الرسول (ص) بأهل الكتاب عامة ، واليهود خاصة ، أنه (ص) لما قدم إلى المدينة ، كتب معاهدة خاصة بهم تنظم العلاقة بينه وبينهم ، قال ابن إسحاق: (..وإن اليهود ينفقون مع المؤمنين ما داموا محاربين، وإن يهود بني عوف أمة مع المؤمنين، لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم مواليهم وأنفسهم، إلا من ظلم وأثم، ...) **(عبد الملك بن هشام ،سيرة ابن هشام 34/3)**.

2- أما الصحابة – رضوان الله عليهم – فقد ساروا بعد رسول الله (ص) على نفس خطاه ومنهجه في تحليهم بآداب التعايش مع غير المسلمين، ومن تلك الصور: أن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب **(ض)** أكد على وجوب حماية أهل الذمة والدفاع عنهم ، فقد أوصى وهو على فراش الموت قائلاً: (أُوصِيكُمْ بِالْمُهَاجِرِينَ، فإن الناس سَيَكْثُرُونَ وَيَقِلُّونَ، وَأُوصِيكُمْ بِالأنصَارِ، فإنهُمْ شَعْبُ الإسلام الذي لجأ إليه، وَأُوصِيكُمْ بِالأَعْرَابِ فإنهُمْ أَصْلُكُمْ وَمَادَّتُكُمْ، وَأُوصِيكُمْ بِأَهْلِ ذِمَّتِكُمْ فإنهُمْ عَهْدُ نَبِيِّكُمْ وَرِزْقُ عِيَالِكُمْ) **(أحمد بن حنبل، المسند 51/1، ومسند عمر بن الخطاب (ض)، رقم الحديث: (362)، ومحمد بن إسماعيل، صحيح البخاري 1154/3، باب الوصية بأهل ذمة رسول الله (ص)، رقم الحديث: (2991)**، (وكفى رعاية وتقديرا وحماية لأهل الذمة من قرْن وصية عمر بهم بوصيته بالمهاجرين والأنصار ، وهم في الإسلام ولدى المسلمين) **(عبد الرحمن عطية، المسلمون والنصارى، ص 49)**، وبلغ من رعاية سيدنا عمر (ض) لأهل الذمة انه رفع الجزية عن العاجز، والشيخ الكبير، فـــقد (وجد يهوديا يتكفف الناس، فسأله عن ذلك فقال: إنه عاجز وشيخ كبير ولا أحد ينفق عليه، فأخذه عمر إلى بيت المال وفرض له النفقة، وقال: ما أنصفناه، إذ أخذنا منه الجزية شابا وتركناه شيخا. فكان له الضمان الاجتماعي في بيت مال المسلمين) **(محمد علي البار، معاملة غير المسمين، ص. ص. 36. 37)**.

هذا الذي تقدم كله الكلام فيه على آداب التعايش مع أهل الأديان وقت السلم، أما وقت الحرب فإن الإسلام أيضا وضع آداباً للتعايش مع غير المسلمين سواء في ساحة المعركة أم خارجها، وسواء كان الإنسان

محارباً أم غير محارب، هذه الآداب تجدها بارزة في سيرة النبي (ص)، فالمشركون مع كل ما صنعوه معه، ومع إعلانهم الحرب العسكرية على رسول الله(ص)لم يترك الموقف الإنساني، فقد بعث (ص) خمس مئة دينار إلى مكة حين قحطوا، وأمر بدفع ذلك إلى أبي سفيان بن حرب وصفوان بن أميَّة ليفرِّقها على فقراء أهل مكَّة، فقبل ذلك أبو سفيان، وأبى صفوان، وقال: ما يريد بهذا إلا أن يخدع شبابنا) (**محمد بن الحسن الشيباني، شرح كتاب السير الكبير، 1/ 96**).

فالإسلام حتى في حالات الحرب أمر بالبعد عن كل عمل يؤدي إلى ظلم الأبرياء والضعفاء من نساء وشيوخ وأطفال ومدنيين عُزَّل، فقد حرص على الرفق بالضحايا ومعاملتهم معاملة إنسانية ، ومن ذلك وصية سيدنا علي (ض): (فإذا هزمتموهم، فلا تقتلوا مدبرا، ولا تجهزوا، على جريح، ولا تكشفوا عورة، ولا تمثلوا بقتيل، وإذا وصلتم إلى رحال القوم فلا تهتكوا ستراً، ولا تدخلوا داراً، ولا تأخذوا شيئاً من أموالهم، ولا تهيجوا امرأة وإن شتمن أعراضكم وسَبَبْنَ أمراءكم وصلحاءكم فإنهن ضعاف) ·(**أبي الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني، الكامل في التاريخ، 3/ 175**).

هذه آداب تعايش المسلمين وقت الحروب، وإذا أردنا أن نقارن بين آداب التعايش هذه مع تعايش غير المسلمين معنا، فلنقرأ التاريخ ونسأله ما صنعوا فلنقارن هذه التعاليم والوصايا والمواقف السلوكية بمواقف الآخرين ولننظر ولنسأل بقايا الهنود الحمر في أمريكا ماذا حل بأجدادهم على أيدي غزاة العالم الجديد من مدعي حملة الحضارة الأوربية، ولنسأل أبناء أفريقية ماذا أصاب آباءهم على أيدي الأوربيين وخاصة بعد الكشوف الجغرافية كم قضى فيها قتلاً وحرقاً وخنقاً الآلاف من النساء والشيوخ والأطفال .. اسألوا محكمة لاهاي الدولية عن القبور الجماعية التي انتشرت في البوسنة والهرسك...) (**هاني المبارك، الإسلام والتفاهم والتعايش، ص. ص. 32. 35**)، هذه أخلاقيات الذين حكموا وتسلطوا على المسلمين، وتلك آداب المسلمين حين تعايشوا مع غيرهم من الأديان، وشتان بين الفريقين.

2- التعايش مع أهل الكتاب

مما لا شك فيه أن المراد بأهل الكتاب هم اليهود والنصارى، والقرآن الكريم تحدث عنهم في آيات كثيرة، ودعا المسلمين إلى التحلي بآداب التعايش معهم ما دام لا يوجد منهم تآمر على المسلمين، وهذا هو المقصود بالتعايش السلمي، وتتجلى هذه الآداب في العدل معهم، ودعوتهم بالتي هي أحسن، وعدم إكراههم على الإسلام، ووفاء العهد معهم، وحفظ أنفسهم وعدم الاعتداء عليها، وسأتكلم على أهم هذه الآداب من خلال بعض النصوص التي تحمل هذه المعاني:

أولا: آداب التعايش معهم بالعدل ،جاء ذلك في قوله تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ) (**سورة المائدة : الآية 8**)، ذكر المفسرون أن سبب نزول هذه الآية هو أن النبي (ص) ذهب إلى يهود بني النضير ليستعين بهم في دية العامريين اللذين قتلهما عمرو بن أمية، فوعدوا رسول الله (ص)، ثم

هموا بغدره، فأعلمه الله تعالى بذلك، فخرج عنهم ، وأمره الله ألا يحمله ما كانوا عليه من الحالة المبغضة لهم على أن يخرج عن الحق فيها قضاء أو شهادة (**جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري، 141/6، أحكام القرآن لابن العربي 81/2، وزاد المسير لابن الجوزي 307/2)**، في هذه الآية خاطب رب العالمين عباده المؤمنين، وحثهم على نوعين من التكاليف، هما تعظيم أمر الله تعالى، والشفقة على خلقه، فقال مخاطباً لهم: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ﴾ هنا أشار إلى النوع الأول وهو تعظيم أمر الله تعالى، فخاطبهم بـــ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا﴾ أي: يا من اتصف بصفة الإيمان والخضوع، وكان ذلك الإيمان عنوانه الذي يعرف به، وصفته التي يتميز بها (**محمد بن عمر الرازي، التفسير الكبير، 142/11، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 205/4)**.﴿ كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ﴾ والقوام: صيغة مبالغة، أي ليبالغ أحدكم في إتقانه وإتيانه للشيء على الوجه الكامل، وأن يكون هذا الفعل لأجل الله تعالى، لا لشيء سواه، وتعظيماً لأمره وطمعاً في رضاه وثوابه (**فتح القدير للشوكاني، 19/2-20، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 4/ 2057)**، أي: كونوا من أصحاب الهمم العالية وأهل الإتقان والإخلاص لله تعالى في كل عمل تعملونه من أمر دينكم ، أو أمر دنياكم) (**محمد رشيد رضى، تفسير المنار لمحمد رشيد، 6/ 273)**.

ومعنى قوله:﴿ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ﴾ الشهادة معناها: (عبارة عن إظهار الحق للحاكم ليحكم به ، أو عن إظهار الحاكم الحق بالحكم به، أو إظهاره بالإقرار به لصاحبه) (**محمد الأمين بن عبد الله الأَرمّي، حدائق الروح والريحان، 7/ 150)** و﴿بِالْقِسْطِ﴾ معناه: (بالعدل لا بالجور) **(إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، تفسير القرآن العظيم لابن كثير، 31/2)**.

وفي هذا النص إشارة عامة إلى أن آداب تعايش المؤمنين في هذه الحياة مع جميع الخلق تكون بالشهادة بالعدل والحق والصدق بلا محاباة لمشهود له، ولا لمشهود عليه، لأجل قرابة أو مال أو جاه. ولا تركه لفقر أو مسكنة أو عداوة، فالعدل هو ميزان الحقوق، وتلك سنة الله في حاضر الأمم وغابرها، ولكن الناس لا يعتبرون) (**محمد الأمين بن عبد الله الأَرمّي، حدائق الروح والريحان، 150/7)**، والقسط شامل لكل معاني الخير، وإن العدل ميزان هذا الخير، قال بعده: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا﴾ ومعنى الجرم: القطع ، يقال: جرم الثمار أي قطعها، ويطلق أيضاً على كسب الآثام، يقال جرم أي : أذنب واكتسب الإثم (**ابن منظور، لسان العرب، مادة (جرم) 90/12-92، وأحمد بن محمد، المصباح المنير للفيومي 1/ 97)**، ومعنى ﴿شَنَآن﴾ من الشناءة وهي البغض (أبن منظور، لسان العرب، مادة (شنأ) 101/1)، فيكون معنى: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا﴾ وجرم هنا متعد بعلى لتضمنه معنى الحمل، أي: لا يحملنكم البغض الشديد لقوم على ألا تعدلوا معهم، فتعتدوا عليهم بارتكاب ما لا يحل، كان تقتلوا نساء وصبية، وتنقضوا عهدهم تشفياً مما في قلوبكم، بل أعطوهم حقوقهم، ومنعوهم مما

يستحقون (**تفسير البيضاوي 2/ 303، ومحمد بن مصلح، حاشية الشيخ زاده، 200/2، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 4/ 2059).**

ومن اللطائف أن هذه الآية سبقها قوله تعالى: (وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَنْ صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَنْ تَعْتَدُوا وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) (سورة المائدة: من الآية 2)، ففي الآية الأولى قال:﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ﴾ وفي الثانية ﴿عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا﴾ والاعتداء أشد من عدم العدل، والفرق بين الموضعين هو: (أن الآية الأولى ورد فيها الإفصاح بعلة البغضاء الحاملة على الانتصار والانتقام؛ وهي صدهم عن البيت الحرام عام الحديبية وذلك قوله تعالى: ﴿أَنْ صَدُّوكُمْ﴾ أي: من أجل أن صدوكم، أي: منعوكم. "فإن" هنا مصدرية في موضع المفعول من أجله. فلما وقع الإفصاح بسبب الشنآن ناسب النظم الإفصاح بالعفوية عليه، وهو الاعتداء بالانتقام والمجازاة السيئة بالسيئة لولا ما ندب سبحانه إليه من التخلف الإيماني المشروع للمؤمنين تقديمه واختياره، فقيل: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ ﴾ أي: لا يحملنكم ذلك على أن تعتدوا أي: على الاعتداء، أو لا يكسبنكم ذلك المرتكب الفارط منه الاعتداء، ولما لم يرد في الآية الثانية إفصاح بجريمة، بل بنيت على أمر المؤمنين بالعدل فقال تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ﴾ فلما أمروا بالعدل ناسب ذلك وصيتهم وأمرهم ألا يحملنهم شيء على ترك العدل الذي أمروا به فقيل: ﴿عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا﴾ فوضح جليل الالتئام والمناسبة، وورود كل من المنهي عن ارتكابه في الآيتين على ما يجب ويناسب ولا يمكن خلافه) **(أبي جعفر احمد بن إبراهيم ابن الزبير الثقفي الغرناطي، ملاك التأويل، 1/ 119).**

ثانيا: آداب التعايش معهم بدعوتهم بالتي هي أحسن، جاء ذلك في قوله تعالى: (وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ) **(سورة العنكبوت: الآية 46)**، إن هذه الآية الكريمة يدور موضوعها حول دعوة أهل الكتاب، وتوضح طريق دعوتهم ومجادلتهم، والعلاقة معهم عبر التاريخ ، يقول سيد قطب:(إن دعوة الله التي حملها نوح عليه السلام والرسل من بعده حتى وصلت إلى خاتم النبيين محمد (ص) لهي دعوة واحدة من عند إله واحد، ذات هدف واحد ، هو رد البشرية الضالة إلى ربها، وهدايتها إلى طريقه، وتربيتها بمنهاجه، وأن المؤمنين بكل رسالة لإخوة للمؤمنين بسائر الرسالات: كلهم أمة واحدة، تعبد ألهاً واحداً، وأن البشرية في جميع أجيالها لصنفان اثنان: صنف المؤمنين وهم حزب الله، وصنف المشاقين لله وهم حزب الشيطان،... هذه الحقيقة الضخمة العظيمة الرفيعة التي يقوم عليها الإسلام، والتي تقررها هذه الآية من القرآن؛ هذه الحقيقة التي ترفع العلاقات بين البشر عن أن تكون مجرد علاقة دم أو نسب، أو جنس، أو وطن، أو تبادل أو تجارة ، ترفعها عن هذا كله لتصلها بالله، ممثلة في عقيدة واحدة تذوب فيها الأجناس والألوان؛ وتختفي فيها القوميات والأوطان، ويتلاشى فيها الزمان والمكان، ولا تبقى إلا العروة الوثقى في الخالق الديان) **(سيد قطب، في ظلال القرآن، 5/ 2745)** والمراد بـــ﴿أَهْلَ الْكِتَابِ﴾ في مصطلح القرآن

اليهود والنصارى، والمقصود بهم هنا اليهود، لأنهم كانوا سكنة المدينة والقرى المحيطة بها، ويشمل النصارى إن عرضت مجادلتهم، مثل ما عرض مع نصارى نجران **(محمد بن جرير الطبري، البيان عن تأويل آي القرآن 1/21، ومحمد الطاهر ابن عاشور التحرير، والتنوير 6/21)**.

لقد ذكر المفسرون للمعنى المراد بـــ﴿إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ عدة أقوال منها :

1- قول الثعالبي: (﴿إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ ألطف، وأرفق، وهو الجميل من القول والدعاء إلى الله والبينة على آيات الله وحججه) **(عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف الثعالبي، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، 7/ 284)**.

2- قول الإمام الألوسي: (أي: بالخصلة التي هي أحسن، كمقابلة الخشونة بالين، والغضب بالكظم، والمشاغبة بالنصح، والسَّوْرَة بالأناة) **(شهاب الدين الألوسي، روح المعاني، 21/ 2)**.

وفي الذي يجادلون من أهل الكتاب قولان **(أبي المظفر منصور بن محمد، تفسير السمعاني، 4/ 184 0)**: **أحدهما**: الذين قبلوا الجزية، **القول الثاني**: يعني المؤمنين منهم ، ومعنى النهي عن المجادلة معهم بعد إيمانهم هو أنهم كانوا يخبرون عن أشياء في كتبهم لم يعلمها المؤمنون، فنهى عن مجادلتهم فيها فلعلها صحيحة (**أحمد مصطفى، تفسير المراغي، 21/ 4، ومحمد بن عاشور، التحرير والتنوير، 21/ 6)**.

إن أول آداب التعايش التي تتجلى في هذا النص، هو أسلوب القرآن في دعوة أهل الكتاب، فقد أعطاهم ميزة خاصة دون غيرهم فخاطبهم بأهل الكتاب، ليستميل قلوبهم إلى دين الإسلام ، ويعطيهم علامة على أن هذا الدين هو مكمل لما سبقه من الأديان، ولا يفرق بينها، وهذا الأسلوب من أهم أساليب دعوة أهل الكتاب، يقول الدكتور عبد الرحمن عطبة: (يجب أن لا يغيب عن الأذهان أن الإسلام إمعاناً منه في بر اليهود والمسيحيين، سماهم "أهل الكتاب" تمييزاً لهم عن المشركين الذين يعبدون آلهة غير الله، فكان نداء القرآن لهم دائماً بصيغة: "يا أهل الكتاب" أو بصيغة: "يا أيها الذين أوتوا الكتاب" تأكيداً للوشائج القائمة بين الرسالات السماوية كلها) **(عبد الرحمن عطبة الإسلام والآخر، ص 44)**، ولما كان كل مجادل منهم في القرآن ظالما، كان من الواضح أن المراد بمن استثني في قوله تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ﴾ استثناء متصل، وفيه معنيان، أحدهما: إلا الظلمة فلا تجادلوهم البتة، بل جادلوهم بالسيف، والثاني :جادلوهم بغير التي هي أحسن، أي: أغلظوا عليهم) **(أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي، الدر المصون، 9/ 23)**.

وهنا قد يرد تشكيك من بعض المفترين على الإسلام، هو أن الرسول (ص) جادل أهل الكتاب بالتي هي أحسن يوم كان مطارداً من المشركين، فلما صارت له القوة حاربهم ؟!

أجاب عن هذا سيد قطب بقوله: (إن بعضهم ليفتري على رسول الله (ص) أنه أحسن أهل الكتاب وهو في مكة مطارد من المشركين؛ فلما أن صارت له قوة في المدينة حاربهم، مخالفا كل ما قاله في مكة ! وهو افتراء ظاهر يشهد هذا النص المكي عليه، فمجادلة أهل الكتاب بالحسنى مقصورة على من ظلم منهم، ولم

ينحرف عن دين الله، وعن التوحيد الخالص الذي جاءت به جميع الرسالات) (**سيد قطب، في ظلال القرآن، 2745/5**).

إن آداب التعايش تكمن هنا في إعلان الإيمان بالكتب المنزلة على الفريقين، لأنها من أهم الأسباب الجامعة للفريقين، فآداب المناظرة والمجادلة مع الخصم أن ترد ما في يديه من باطل، وتعترف بما في يديه من حق وصواب، يقول السعدي: (ولا تكن مناظرتكم إياهم على وجه يحصل به القدح في شيء من الكتب الإلهية أو بأحد من الرسل كما يفعله الجاهل عند مناظرة الخصوم، يقدح بجميع ما معهم من حق وباطل، فهذا ظلم وخروج عن الواجب، وآداب النظر، فإن الواجب أن يرد ما مع الخصم من الباطل ويقبل ما معه من الحق، ولا يرد الحق لأجل قوله ولو كان كافراً، وأيضاً فإن بناء مناظرة أهل الكتاب على هذا الطريق فيه إلزام لهم بالإقرار بالقرآن وبالرسول الذي جاء به، فإنه إذا تكلم في الأصول الدينية والتي اتفقت عليها الأنبياء والكتب وتقررت عند المتناظرين وثبتت حقائقها عندهما وكانت الكتب السابقة والمرسلون مع القرآن ومحمد (ص) قد بينتها ودلت وأخبرت بها فإنه يلزم التصديق بالكتب كلها والرسل كلهم ، وهذا من خصائص الإسلام، فأما أن يقال نؤمن بما دل عليه الكتاب الفلاني دون الكتاب الفلاني وهو الحق الذي صدق ما قبله ، فهذا ظلم وهوى، وهو يرجع إلى قومه بالتكذيب، لأنه إذا كذب القرآن الدال عليها المصدق لما بين يديه فإنه مكذب لما زعم أنه به مؤمن، وأيضاً فإن كل طريق تثبت بها نبوة أي نبي كان، فإن مثلها وأعظم منها دالة على نبوة محمد (ص) وكل شبهة يقدح بها نبوة محمد (ص) مثلها أو أعظم منها يمكن توجيهها إلى نبوة غيره؛ فإذا ثبت بطلانها في غيره فثبوت بطلانها في حقه (ص) أظهر وأظهر) (**عبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن، 1/ 632**).

إن آداب التعايش مع أهل الكتاب تتجلى في إعلان التوحيد الذي هو جامع لكل الأديان، والاعتراف بأن كلانا مسلم لله وبالخصوص نحن أمة محمد (ص)، ثم إن كلمة (مسلمون) هنا فيها دعوة أخرى لأهل الكتاب، وهي أن هذا الدين، دين السلام والرحمة وأهله دعاة السلام، فهذه الكلمة (السلام) هي شعار الحياة الإسلامية (**عبد الصبور شاهين، الإسلام دين السلام ، 32. 330**)، ولذلك جاءت هذه الكلمة في نهاية آية مجادلة أهل الكتاب بالتي هي أحسن.

ثالثا: من آداب التعايش معهم عدم إكراههم على الإسلام، جاء ذلك في قوله تعالى**:** (لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) (سورة البقرة: الآية 2560).

ذكر أبو داود في سبب نزول هذه الآية عن ابن عباس (ض) قال: كانت الْمَرْأَةُ تَكُونُ مِقْلَاتًا فَتَجْعَلُ على نَفْسِهَا إن عَاشَ لها وَلَدٌ أَنْ تُهَوِّدَهُ فلما أُجْلِيَتْ بَنُو النَّضِيرِ كان فيهِمْ من أَبْنَاءِ الأنصَارِ فَقَالُوا: لَا نَدَعُ أَبْنَاءَنَا فأنزَلَ الله عز وجل: ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾. قال أبو داود: الْمِقْلَاتُ التي لَا يَعِيشُ

لها وَلَدٌ) (سليمان بن الأشعث، أبو داود 58/3، باب في الأسير يكره على الإسلام، رقم الحديث (2682).

ثم إن بعض المفسرين قال: إن هذه الآية منسوخة بآيات القتال (**أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس، الناسخ والمنسوخ، ص 258، وهبة الله بن سلامة بن نصر المقري، الناسخ والمنسوخ، ص 56**)، وقد رد المفسرون على هذه الدعوى، قال الإمام الطبري: (ولا معنى لقول من زعم أن الآية منسوخة الحكم بالإذن بالمحاربة) (**جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري، 17/3**)، وبما أن الإسلام قد دعا إلى مجادلة أهل الكتاب بالتي هي أحسن، قد يتوهم أحد أن هذه الدعوة تبيح له إكراه المخالفين لنا للدخول في الإسلام، فقال تعالى مخاطباً لعباده: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾ لا: نافية للجنس جيء بها لقصد العموم، ونفي الإكراه خبر في معنى النهي ، فيكون المعنى المراد: نفي أسباب الإكراه في حُكم الإسلام، فأعطى هذا النفي دليلاً على أن الإكراه على الدين بكل أنواعه باطل (**محمد ابن عاشور، التحرير والتنوير 26/3، وبهجت عبد الواحد الإعراب المفصل، 355/1**)، قال سيد قطب: (التعبير هنا يرد في صورة النفي المطلق... نفي الجنس كما يقول النحويون .. أي نفي جنس الإكراه نفي كونه ابتداء فهو يستبعده من عالم الوجود والوقوع وليس مجرد نهي عن مزاولته، والنهي في صورة النفي- والنفي للجنس- أعمق إيقاعا واكد دلالة) (**سيد قطب، في ظلال القرآن 1/ 291**)، و- أل- في﴿الدِّينِ﴾ للعهد، أي: دين الإسلام المعروف، وقيل عوض من الإضافة أي : في دين الله (**أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي، الدر المصون، 547/2، ومحمد بن عاشور، التحرير والتنوير، 25/3**). **والإكراه**: من الكُره بالضم أي: القهر، يقال أكرهته على الأمر إكراها، أي: حملته عليه قهراً، والمراد إلزام الإنسان خلاف ما يحب (**لأحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير، 2/ 531، وأحمد الزيات، المعجم الوسيط، 785/2**).

والمراد بالدين المعتقد والملة، فهذا الدين القويم الهادي إلى صراط مستقيم، قد تبينت أعلامه للعقول وظهرت طرقه لكل بصير، فلا حاجة إلى الإكراه عليه (**عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز، 343/1، وعبد الرحمن بن ناصر السعدي، تيسير الكريم الرحمن، 111/1**)، إن من ابرز آداب التعايش مع أهل الكتاب هو عدم إكراههم على اعتناق الإسلام، وإن كان الإسلام يدعوهم إلى أن يُسلموا، وهذا ما يُعبر عنه بالحرية الدينية، فالشريعة الإسلامية قررت أن أهل الذمة نتركهم في عقائدهم ولا نتعرض لما يدينون، ولذا كاتب رسول الله (ص) أهل نجران في عقد الصلح معهم على ذلك: "أن لهم على ما تحت أيديهم من قليل وكثير من بيعهم وصلواتهم ورهبانيتهم وجوار الله ورسوله، لا يُغير أسقف عن أسقفيته، ولا راهب عن رهباني، ولا كاهن عن كهانته، ولا يُغير حق من حقوقهم، ولا سلطانهم، ولا شيء مما كانوا عليه، ما نصحوا وأصلحوا فيما عليهم،غير مثقلين بظلم، ولا ظالمين (**محمد بن سعد، الطبقات الكبرى، 266/1**)، بهذه الآداب تعايشت الأمة الإسلامية مع أهل الكتاب، فلم يُكرهوا أحدا على دخول الإسلام، ولم يصنعوا مقابر جماعية يحرقون فيها من خالفهم، وإنما احترمت كنائسهم، وشعائرهم، ورجال دينهم،

والتاريخ خير شاهد على ذلك (**أمير عبد العزيز، حقوق الإنسان في الإسلام، ص. 120)**، ولذلك لم يكن أمام هذه الصور الرائعة التي رسمها المسلمون من خلال تعايشهم مع غيرهم إلا أن يعلنوا أن الإسلام هو الوحيد الذي استطاع أن يجمع بين التحمس والتسامح، بين الرحمة والسيف، يقول روبرتسون: (إن أتباع محمد (ص) هم الأمة الوحيدة التي جمعت بين التحمس في الدين والتسامح فيه. أي: أنها مع تمسكها بدينها لم تعرف إكراه غيرها على قبوله) (**شوقي أبو خليل، تسامح الإسلام وتعصب خصومه، ص 123)**، **أحدهما**: إن طريق التدين هو بيان الرشد، وبيان الصواب، وبيان الضلال في وسط النور؛ فمن رأى الحق بيناً فقد أدرك السبيل وعليه أن يسير فيه، وليس لأحد أن يحمله حملا؛ لأنه لا سبب للتدين إلا المعرفة. **والأمر الثاني**: الذي يدل عليه قوله تعالى: ﴿قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ هو بيان أقصى قدر من التكليف للداعي إلى الحق من الرسل ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، فليس على الداعي إلى الحق إلا تكليف واحد، وهو بيان الرشد من الغي، فهو لم يكلف حمل الناس على الهدى، إنما هو مكلف أن يبين الهدى من الضلال، والهداية بعد ذلك من الله سبحانه وتعالى، قال الزمخشري: (**وهذا تمثيل للمعلوم بالنظر والاستدلال بالمشاهد المحسوس حتى يتصوره السامع كأنه ينظر إليه بعينه فيحكم اعتقاده والتيقن به)**• **(محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف، 331/1)**.

ـــــــــ ويمكن استنباط بعض آداب التعايش من هذا النص :

1- التمسك بالحبل المتين ، أعطى هذا النص إشارة لأمة الإسلام التي لم تكره أحدا على دخول الإسلام، أن غيرها من الأديان قد يكرهها على ترك دينها، كما فعل المشركون مع رسول الله (ص)، والموحدون الأوائل في أول البعثة، حتى اضطر النبي وصحبه إلى الهجرة، فعلى المؤمن التمسك بالعروة الوثقى، والثبات على دينه مهما اشتد العذاب **(أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، 3/ 17)**.

2- إعلان الكفر بالطواغيت التي تضل الناس وتخرجهم عن الحق ، ويشمل كل أنواع الطواغيت إنساناً كان أو صنماً أو تقليد رئيس، أو طاعة هوى، أو إتباع حزب.

3- الثقة بنصرة الله،حين تشتد على الأمة الهجمات من أعدائها، وهو ما دللت عليه جملة: ﴿ لَا انْفِصَامَ لَهَا﴾ فـــ(المؤمن ثابت اليقين سالم من اضطرابات القلب في الدنيا، وهو ناج من مهاوي السقوط في الآخرة، كحال من تمسك بعروة حبل متين لا ينفصم) (**محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، 29/3)**. إن هذه الآية التي من اكبر ما يستدل به على أن الإسلام لم ينتشر بالسيف والدم، وإنما بالدعوة من غير إكراه، فالرسول (ص) لم يكره أحدا على دخول الإسلام في كل دعوته فعندما (قدم المدينة صالح اليهود واقرهم على دينهم، فلما حاربوه ونقضوا عهده ويبدؤوه بالقتال قاتلهم، فمنَّ على بعضهم، وأجلى بعضهم وقتل بعضهم، وكذلك لما هادن قريشا عشر سنين لم يبدئهم بقتال حتى بدئوا هم بقتاله ونقضوا عهده فعند ذلك غزاهم في ديارهم وكانوا هم يغزونه قبل ذلك، كما قصدوه يوم أحد ويوم الخندق ويوم بدر أيضاً هم جاءوا لقتاله ولو انصرفوا عنه لم يقاتلهم، والمقصود أنه (ص) لم يكره أحداً على الدخول في دينه البتة، وإنما

دخل الناس في دينه اختياراً وطوعاً) (**أبي عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب المعروف بابن القيم، هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، 12/1).**

ثالثا : التعايش السلمي للمسلمين مع المشركين والمنافقين

1- التعايش مع المشركين:

لقد أطلق القرآن الكريم لفظ المشركين على عُبّاد الأوثان والأصنام ، فأصبح هذا اللفظ علماً عليهم يميزهم من بقية الأديان الأخرى، أي النصارى واليهود، كما قال ابن قدامة: (وسائر آي القرآن يفصل بينهما، فدل على أن لفظة المشركين بإطلاقها غير متناولة لأهل الكتاب) (**أحمد بن حنبل، المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل، 100/7)**، ومع أنا أُمِرنا بقتال المشركين، وطردهم من جزيرة العرب، إلا أن الكثير من البلدان الإسلامية ما زالت تضمُّ في داخلها أعداداً من المشركين، فإذاً لابد من التعايش معهم على وفق ما أراده القرآن، وما بينته السنة المطهرة، سلماً وحرباً، ولذلك سأتكلم على أبرز آداب التعايش معهم:

أ:- آداب التعايش مع المشركين بالبر والقسط، جاء ذلك في قوله تعالى: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ (8) إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوْهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ **(سورة الممتحنة : من الآية 8-9)** اختلف العلماء في الذي نزلت بسببه هاتان الآيتان على عدة أقوال منها :

ب:- "عن هِشَامٍ عن أبيه عن أَسْمَاءَ بِنْت أبي بَكْرٍ- رضي الله عنهما- قالت: قَدِمَتْ عَلَيَّ أُمِّي وَهِيَ مُشْرِكَةٌ في عَهْدِ رسول اللَّهِ (ص) فَاسْتَفْتَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ (ص) قلت: إن أمي قدمت وَهِيَ رَاغِبَةٌ؛ أَفَأَصِلُ أُمِّي؟ قال: نعم صِلِي أُمَّكِ" (**محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، 924/2، كتاب الهبة وفضلها، رقم الحديث: (2477).**

ت: -قول ابن عباس (ض) إنها نزلت في خزاعة قوم هلال بن عويمر، وخزيمة وبني مدلج صالحوا النبي (ص) قبل عام الحديبية على ألا يقاتلوه ولا يخرجوه من مكة ولا يعينوا أحداً على إخراجه. **(الفيروز آبادي، تنوير المقباس من تفسير ابن عباس، ص 467).**

ث:- روى أحمد عن "عبداللَّه بن الزُّبَيْرِ عن أبيه قال: قَدِمَتْ قُتيلة ابْنَةُ عبد الْعُزَّى على ابْنَتِهَا أَسْمَاءَ ابْنَةِ أبي بَكْرٍ بِهَدَايَا ضِبَابٍ وَأَقِطٍ وَسَمْنٍ وَهِيَ مُشْرِكَةٌ فَأَبَتْ أَسْمَاءُ أن تَقْبَلَ هَدِيَّتَهَا وَتُدْخِلَهَا بَيْتَهَا فَسَأَلَتْ عَائِشَةُ النبي (ص) فأنزل الله عز وجل: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ﴾ إلى آخرِ الآيَةِ فَأَمَرَهَا أن تَقْبَلَ هَدِيَّتَهَا، وأن تُدْخِلَهَا بَيْتَهَا (أحمد بن حنبل، المسند، 4/4، من حديث عبد الله بن الزبير (ض)، رقم الحديث (16165)، قال الهيثمي: (رواه احمد والبزار وفيه مصعب بن ثابت وثقه ابن حبان وضعفه جماعة، وبقية رجاله رجال الصحيح) (**علي بن أبي بكر الهيثمي، مجمع الزوائد، 7/ 123).**

لقد نهى رب العزة جل جلاله المؤمنين عن موالاة الكفار وإلقاء المودة إليهم، في كثير من الآيات القرآنية، فكان ذلك حاملا لهم على أن يُظهروا براءتهم من أقربائهم، وأن يتشددوا في معاداتهم ومقاطعتهم، فكان ذلك عزيزا على نفوسهم، فتمنوا أن يجدوا مخرجاً، فأباح لهم سبحانه وتعالى صلة الذين لم يقاتلوهم من الكفار فقال: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ﴾ هناك من المفسرون من قال: أن هذه الآية منسوخة، وهناك من قال: أنها غير منسوخة، أن الله سبحانه وتعالى لا ينهاكم عن البر والعدل مع أهل العهد من الكفار الذين عاهدوا المؤمنين على ترك القتال، على أن لا يُظاهروا الكفار عليكم **(محمد بن علي للشوكاني، فتح القدير، 5/ 213، وشهاب الدين الألوسي، روح المعاني، 28/ 74).**

إن آداب التعايش التي أمر الله تعالى بها عباده المسلمين تتجلى في قوله: ﴿ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ﴾ فالبر كلمة جامعة لكل معاني الخير والقسط كلمة تشمل العدل معهم، وتشمل صلتهم بأنواع الصلة المعروفة **(أبي عبد الله محمد بن أحمد الآنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن 18/ 59، وعبد الرؤوف المناوي، فيض القدير، 3/ 218)**، فهاتان الكلمتان البر والقسط لخصتا آداب التعايش مع المشركين، وبينتا عظمة الإسلام الذي يعامل البشر على انه نفس كرمها الله لا على أساس انتماء إلى دين أو معتقد، وسيرة النبي (ص) بينت لنا كيف تعايش رسول الله (ص) مع المشركين متحلياً بتلك الآداب، ومن تلك الصور ما حدث في قصة ثمامة بن أثال، لما أسلم حبس الميرة عن أهل مكة فسألوا رسول الله(ص) أن يأذن له أن يميرهم فأذن له فمارهم مع أنهم مشركون"(**علي بن برهان الدين الحلبي، السيرة الحلبية، 3/171)**، (وضابط هذه الموالاة: أن تكون محبَّة ونصرة من أجل دين الكفار وعقيدتهم، فمن أحب الكافر لدينه أو عقيدته، أو نصر الكافر لدينه أو عقيدته فقد وقع في هذا القسم من الموالاة، التي ينتقض بها الإسلام، ويبطل بها عمله) (**محمد بن عمر، الولاء والبراء، ص، 11)**، وإنما قلنا ذلك لأن (المسلمين اليوم مشتركة مصالحهم بعضهم ببعض ومرتبطة بمجموع دول العالم من مشركين وأهل كتاب، ولا يمكن لأمة اليوم أن تعيش منعزلة عن المجموعة الدولية لتداخل المصالح وتشابكها ولاسيما في المجال الاقتصادي عصب الحياة اليوم من إنتاج أو تصنيع أو تسويق، فعلى هذا تكون الآية مساعدة على جواز التعامل مع أولئك) **(محمد الأمين بن محمد للشنقيطي، أضواء البيان، 8/95).**

ثم ختم الآية بقوله:﴿ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ أي: الذين يعاملون الناس بالعدل في جميع المعاملات فيزيلون الجور ويوقعون العدل عليه لهم من الله الحب والرضى **(برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر البقاعي، نظم الدرر، 19/ 508، ومحمد الأمين بن عبد الله،حدائق الروح والريحان، 29/ 206)**، ثم زاد رب العالمين الأمر إيضاحاً فقال: ﴿ إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ﴾ **المظاهرة** معناها: المعاونة **(أحمد بن محمد للفيومي، المصباح المنير، 2/**

387) وذلك أن أهل مكة فريقان، منهم من يأتي بالأسباب التي لا يحتمل المسلمون معها البقاء بمكة، ومنهم من يعين على ذلك ويغري عليه). (**محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، 28/ 154).**

ثم بين الله تعالى مؤكدا ومحذرا من موالاة المشركين قائلا: ﴿وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ أي من يكلف نفسه فيوالي عدو الله ورسوله، فقد أوقع نفسه في صفوف الظالمين، وهذا الظلم له درجات بحسب التولي، فإن كان توليا تاماً كان ذلك كفراً انتقض به إسلامه وبطل به عمله، وتحت ذلك مرات أخر حسب درجة التولي (**عبد الرحمن السعدي، تيسير الكريم، 857/1، ومحمد بن عمر، والولاء والبراء، ص. ص. 11- 12).**

ثانيا: آداب التعايش مع المشركين بترك سب آلهتهم، جاء ذلك في قوله تعالى**:** (وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) (سورة الآنعام: الآية 108).

ذكر المفسرون في سبب نزولها قولين :

الأول: ما أخرجه عبد الرزاق، قال: (أنبانا معمر عن قتادة قال : كان المسلمون يسبون أصنام الكفار، فيسب الكافر الله، ...) (**عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد السيوطي ، لباب النقول، ص 103).**

الثاني: (أنه لما قال للمشركين: (إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنْتُمْ لَهَا وَارِدُونَ) (**سورة الآنبياء: جزء من الآية 98)** قالوا لتنتهين يا محمد عن سب آلهتنا وعيبها أو لنهجون إلهك الذي تعبده فنزلت هذه الآية) **(عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي، زاد المسير، 3/ 102)**، أما دعوى أن هذه الآية منسوخة بآية السيف فقد أجاب عنها الإمام ابن الجوزي بقوله: (ولا أرى هذه الآية منسوخة بل يكره للإنسان أن يتعرض بما يوجب ذكر معبوده بسوء أو بنبيه (ص)) **(عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي، نواسخ القرآن، 1/ 156).**

أمر الله سبحانه وتعالى رسوله (ص) والمؤمنين جميعاً أن يعرضوا عن المشركين، ولكن وجههم أن يكون هذا الإعراض بأدب ووقار، وبترفع، يليق بالمؤمنين، فأمرهم أن لا يسبوا آلهة المشركين مخافة أن يَحْمل هذا أولئك المشركين على سب الله سبحانه - جل في علاه وتعالى قدره العظيم – فيكون سب المؤمنين للأصنام الحقيرة ذريعة لسب الله العظيم الجليل (**سيد قطب، في ظلال القرآن، 2/ 1168)**، فقال تعالى (وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ) السب: هو (كلام يدلّ على تحقير أحد أو نسبته إلى نقيصة أو معرة، بالباطل أو بالحق، وهو مرادف الشتم) (**محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، 7/ 427).**

وهنا يرد تساؤل، هل هو الشتم أو مجرد ذكرهم بأنهم لا ينفعون ولا يضرون إلى غيرها من الصفات ؟

الجواب عن هذا التساؤل، هو أنّ هذه الأوصاف الحقيقية الموجدة في الأصنام لا يمكن أن تكون من السب، ثم إن القرآن الكريم المنزل من رب العالمين لا يمكن أن يكون فيه سب وشتم، وإنما فيه ذكر للحقائق الثابتة

التي لا مجال للريب فيها، فالسب الحقيقي هو شتم الأوثان مثل "لعنها الله" و"قبحت آلهتكم" وعبارات الشتم هذه لم ترد في القرآن الكريم، فالمشركون هم الذين سموا ذكر أوصاف الآلهة التي جاءت في القرآن سبأ (**محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 5/ 2624**).

وهنا قد يرد تساؤل، هو أن سب الأصنام مباح فلماذا جاء النهي هنا عن سبها؟ أجاب عن هذا الإيراد ابن عادل بقوله: (إن هذا الشتم وإن كان طاعة، إلا أنه إذا وقع على وجه يستلزم إقدامهم على شتم الله، وشتم رسوله، وعلى فتح باب السفاهة، وعلى تنفيرهم عن قبول الدين، وإدخال الغيظ والغضب، فلهذه المُنكرات وقع النهي عنه) (**أبي حفص عمر بن علي الدمشقي، تفسير اللباب، 8/ 364**)، ومن هذا استنبط العلماء (أن الداعي إلى الحق والناهي عن الباطل إذا خشي أن يتسبب عن ذلك ما هو اشد منه من انتهاك حرم ومخالفة حق ووقوع في باطل أشد، كان الترك أولى به؛ بل كان واجباً عليه) (**لمحمد بن علي الشوكان، فتح القدير 2/ 150**).

إن آداب التعايش تتجلى في نهي المؤمنين عن سب آلهة المشركين، مع أن الله أمر المؤمنين بعدم مقابلة السيئة بالسيئة، والسب بالسب، إلا أنه هنا نهى المؤمنين عن ابتداء المشركين بالسب، وسبب هذا النهي، هو أن المشركين إذا شتمت آلهتهم ربما غضبوا، وذكروا الله بما لا ينبغي من القول؛ ليغيظوا المؤمنين، ولذلك أُمر رسول الله (ص) قبل هذه الآيات بتبليغ الرسالة بالقول والفعل، وبالإعراض عن المشركين بمقابلة جحودهم وطعنهم في الوحي بالصبر والحلم (**أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، 7/ 213-214**، **ومحمد رشيد رضى، تفسير المنار، 7/ 663**)، إن هذا الأدب العظيم الذي أُمِر أن يتعايش به المؤمنون فيما بينهم، ومع الذين يدعونهم من أهل الأديان، هو صمام الأمان لحفظ المجتمعات من الشقاق والفتن، وذلك أن المجتمع الذي يظم في داخله أكثر من ديانة، إذا فتح به باب الشتم والطعن والسباب، فإنه سيتمزق ويقع في دائرة القتال الديني أو العرقي ، أو المذهبي ، أو الحزبي، كما يحدث اليوم في بلدنا، بل حتى من لا يعيش معنا في بلد واحد لا يجوز استفزازه والطعن في معتقده لكي لا يؤدي ذلك إلى إعلان الحرب الإعلامية للطعن والتشويه في الإسلام ومعتقداته، بل يؤخذ من هذه الآية أن الذي يتعايش مع المشركين عليه أن يتجنب حتى الألفاظ التي يحسون أن فيها طعن وشتيمة وإهانة، كمناداة الذمي ياكافر (**محمد رشيد رضى، تفسير المنار، 7/ 666- 667**).

إن هذه الآية فيها من الدروس البليغة في آداب التعايش مع من يخالفك في الفكر والتوجه، فكم من الفضائح الإعلامية التي نراها اليوم ومن السب والشتم بين المختلفين، وكم من منتصر لمنهجه أو مذهبه يكون سببا في سب أصحاب رسول الله (ص)، وزوجاته الطاهرات، أو في سب العلماء، فالحقيقة أنَّ الأمة ولاسيما دعاتها، بهم حاجة إلى مراجعة مثل هذه المعاني؛ لتأخذ هذه الآداب، وتتعايش بها في مجتمع اختلفت توجهاته، وتعددت مذاهبه؛ لكي يقودوا الأمة إلى شاطئ الأمن والسلام.

ثالثا: آداب التعايش مع المشركين باستجارة المستجير منهم، جاء ذلك في قوله تعالى: (وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ) (**سورة التوبة : الآية 6**).

هذه الآية جاءت بعد أن أمر الله تعالى بإعلان الحرب على المشركين كافة بعد انسلاخ الأشهر الأربعة ، فأمر في هذه الآية رسوله (ص) أن يجيرهم حتى يسمعوا كلام الله، ثم يحرسهم حتى يبلغوا مأمنهم فقال تعالى: ﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ﴾ هذه الجملة عطف على جملة (فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ...) (**سورة التوبة: من الآية 5**)، وفائدة هذا العطف أنها خصصت حكم ما قبلها، فاستثنت من المشركين الذين يقتلون، من جاء سفيرا عن قومه، ومن طلب الأمان، ليعلم ما أنزله الله وأمر به من دعوة الإسلام، وذلك أن بعض المشركين لم تبلغهم الدعوة بلاغاً تاماً مقنعاً، و لم يسمعوا شيئاً من القرآن، أو أنهم لم يسمعوا منه ما تقوم به الحجة، فقد قاتلوا رسول الله (ص) حمية وانتصارا لدين الآباء قبل سماع الحجة منه (**محمد ابن عاشور، التحرير والتنوير، 10/ 117، ومحمد رشيد رضى، تفسير المنار، 10/ 212**). أما رأي الكوفيين فإنه مرفوع بالفعل بعده، بمعنى أنَّ ﴿أَحَدٌ ﴾ فاعل متقدم على فعله، أو أنه مبتدأ خبره ما بعده (**ابن الحاجب، شرح الرضي على الكافية، 2/ 283، وبهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي، شرح ابن عقيل، 2/86**).

فيكون معنى الآية: إن احد من المشركين طلب منك الأمان بعد انقضاء الأشهر التي هي العهد بينكم، فاجبه لطلبه، وان لم يذكر لك سببا، فأمّنه على ماله ونفسه، لكي يسمع أو لكي يراك، فإن هذه فرصة لتبليغ دعوة الحق التي جئت بها للناس كافة (**محاسن التأويل للقاسمي، 8/ 3077، وحدائق الروح والريحان، 11/ 135**).

ومن اللطائف المتعلقة بهذه الآية ما ذكره ابن عاشور في تفسيره (**محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، 1/ 117- 118**):

1- جيء بلفظ أحد من المشركين، دون لفظ مشرك؛ للتنصيص على عموم الجنس، لأن النكرة في سياق الشرط مثلها في سياق النفي ــ إذا لم تُبنَ على الفتح احتملت إرادة عموم الجنس واحتملت بعض الأفراد، فكان ذكر ﴿أَحَدٌ ﴾ في سياق الشرط تنصيصا على العموم بمنزلة البناء على الفتح في سياق النفي بلا.

2- وتقديم ﴿أَحَدٌ﴾ على ﴿اسْتَجَارَكَ﴾ للاهتمام بالمسند إليه، ليكون أول ما يقرع السمع فيقع المسند بعد ذلك من نفس السامع موقع التمكن، ولما كان هذا الأمان الذي أُعْطي للمشرك لغرض وانه لا بد يكون لغاية ما قال تعالى: ﴿ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ﴾ (يجوز أن تكون هنا للغاية وأن تكون للتعليل) (إن كان يراد بها الغاية فالمعنى: إلى أن يسمع كلام الله، وإن كان يراد بها التعليل، فالمعنى أمّنه لكي يسمع كلام الله (**أبي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، التبيان في إعراب القرآن، 2/ 636**)، وعلى كلا التقديرين إذ يجوز: وإن استجارك أحد حتى يسمع كلام الله فأجره حتى يسمع كلام الله،

والجواب: أنه لا يجوز عند الجمهور لأمر لفظي – من جهة الصناعة- لا معنوي، فإنا لو جعلناه من التنازع، وأعملنا الأول مثلاً لاحتاج الثاني إليه مضمراً على ما تقرر، وحينئذ يلزم أن﴿ مأْمَنَهُ﴾ تجرُّ المضمر، و"حتى" لا تجرُّه إلا في ضرورة شعر (**الدر المصون للسمين الحلبي، 6/ 13-14).**

ولما انقضت الغاية التي من أجلها أخذ الأمان قال: ﴿ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ﴾ وثُمَّ: حرف عطف، أفاد التراخي أي المهلة، فأعطى دلالة على وجوب استمرار إجارة المشرك، حتى يسمع ويتفهم ويتدبر ويعلم، ويعطى فرصة كافية من الوقت يراجع فيها نفسه، لكي يختار أحد الأمرين أما الإيمان بالله، أو البقاء على الشرك، فإن اختار الإيمان، فقد اختار لنفسه، وأن اختار الشرك، فلا إكراه في الدين (**محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 6/ 3233، ودكتور فاضل صالح السامرائي، معاني النحو، 3/ 206).**

إن آداب التعايش في هذا النص تبرز في سماحة الإسلام وقبوله في إعطاء الأمن والجوار حتى لأعدائه الذين يقاتلونه، ليثبت ولآخر لحظة قبل قتل المشركين أنه دين الرحمة والأمان لأهل الأرض، يؤمن الخائف ويُجير المستجير، فكم في الأرض (اليوم من أنظمة ومناهج وأوضاع من صنع العبيد؛ لا يأمن فيها من يخالفها من البشر على نفسه ولا على ماله ولا على عرضه ولا على حرمة واحدة من حرمات الإنسان! ثم يقف ناس يرون هذا في واقع البشر وهم يتمتمون ويجمجمون لدفع الاتهام الكاذب عن منهج الله بتشويه هذا المنهج وإحالته إلى محاولة هازلة قوامها الكلام في وجه السيف والمدفع في هذا الزمان وفي كل زمان) (**سيد قطب، في ظلال القرآن، 3/ 1603).**

كذلك أعطت الآية دليلا واضحا وشاهدا معلنا إلى قيام الساعة بان المسلم لا يغدر ولا يخون، فإن أعطى أمانا لإنسان فإنه أصبح مستأمنا لا يستطيع أحد أن ينال منه ولذا ورد في الترهيب من عدم الوفاء بالعهد والغدر ما يزجر اشد الزجر، فقد قال النبي (ص): (من أَمَّنَ رَجُلاً على نَفْسِهِ فَقَتَلَهُ أُعْطِيَ لِوَاءَ الْغَدْرِ يوم الْقِيَامَةِ) (**أحمد بن حنبل، المسند 224/5، حديث رجل من أصحاب النبي (ص)، رقم الحديث (21998)، قال الهيثمي: (رواه احمد والطبراني ورجاله ثقات) علي بن أبي بكر الهيثمي، مجمع الزوائد، 6/ 285).**

وتبرز آداب التعايش أيضا في قوله: ﴿حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ﴾ وهو تعليم لأمة الإسلام إن الدعوة هي عماد هذا الدين وأساسه الذي يقوم عليه، ومسالة الحرب والقتال إنما شرعت لدفع الظلم الذي لحق بالمسلمين، ولذلك لم تذكر هذه الآية سبب الذي نعطيهم الجوار من أجله، فالإسلام يعطي فرصة لمن لم يسمع القرآن، ولمن لم ير رسول الله، وفرصة ليشاهد أخلاق المسلمين، فأذن هي فرصة للتبليغ **(محمد الأمين بن عبد الله الأَرمّي، حدائق الروح والريحان، 11/ 135)**،إن الأمة الإسلامية وهي تتعايش مع مجتمعات غير مسلمة بها حاجة إلى هذه الآداب، فإن كثيراً من الغرب لا يعلمون عن الإسلام شيئاً، وإذا ما دخلوا مستأمنين في بلادنا لا يرون منا إلا الأماكن السياحية، وإذا ما اختلطوا بالمسلمين لا يجدون من معاني الإسلام إلا ما ندر،

فالمسلمون بهم حاجة إلى إدراك الحكمة من هذه الآية التي أعطت فرصة لنا لكي ينظر أعداء الله إلى الإسلام على حقيقته، فهل استعدت شعوبنا إلى مثل هذه الدعوة ؟!

2 : التعايش مع المنافقين

إن مصطلح النفاق لم يكن معروفا عند المسلمين قبل مجيئهم إلى المدينة، فلم يكن موجودا في مكة، وذلك أن المسلمين في مكة لم تكن لهم قوة يخافهم من اجلها الناس، فلما هاجر الرسول (ص) إلى المدينة ودخل الإسلام كل البيوت، أصبحت للمسلمين قوة تخيف الأعداء، فاضطر بعض الناس ممن يكرهون الرسول(ص) والمسلمين أن يتظاهروا بالإسلام على حقد وكره له، هذه هي نشأة النفاق وتاريخه (**عبد الفتاح لاشين، لغة المنافقين في القرآن، ص. ص. 10. 11**).

ـــــــ **تعريف النفاق: لغة**: مشتق من نافقاء لا من النفق، وهو السرب الذي يستتر فيه لستره كفره، يقال نافق اليربوع، إذا أتى النافقاء، وإنما يفعل ذلك دفاعاً عن حياته، فيثقب الحجر من ناحيتين فإذا أتاه الخوف من احدهما هرب من الأخرى، ومنه قيل نافق الرجل إذا اظهر الإسلام، وأضمر الكفر في قلبه (**لأحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير، 2/ 618، وابن منظور، لسان العرب، مادة (نفق)، 10/ 359**).

ـــــــــ **اصطلاحًا**: قال الإمام الرازي: المنافق: هو المظهر للإيمان المبطن للكفر) (**محمد بن عمر التميمي الرازي، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، 32/ 107**).

فكلمة النفاق في الحقيقة تحمل معنيين، معناً عاماً ومعناً خاصاً، فـــ (كلمة النفاق تدل على إظهار الإنسان خلاف ما يبطن في شتى نواحي الحياة وهو بذلك يتضمن الدخول في الإسلام ظاهراً وهو لا يؤمن به في باطنه، كما يتضمن غير ذلك مما يكون فيه الظاهر مخالفاً للباطن. وبذلك يكون النفاق ضرباً من ضروب الكذب) (**إبراهيم علي سالم، النفاق والمنافقون في عهد رسول الله (ص)، ص 3**).

إن آداب التعايش مع المنافقين تبرز في:

1- عدم اتخاذهم بطانة من دون المؤمنين؛

2- ترك الصلاة على من مات منهم؛

3- عدم الافتتان بما أوتوا من زينة الدنيا؛

4- نصحهم ودعوتهم إلى ترك ما هم عليه من نفاق؛

5- ترك معاتبتهم، وعدم تصديقهم فيما يأتون به من أخبار.

وسأتكلم هنا على آداب التعايش مع المنافقين الذين يظهرون الإسلام ويضمرون الكفر، من خلال بعض نصوص القرآن الكريم، التي تحمل هذه المعاني التي ذكرناها:

قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا بِطَانَةً مِنْ دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّوا مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ (118) هَاأَنْتُمْ

أولَاءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتَابِ كُلِّهِ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُوا بِغَيْظِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ (119) إِنْ تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِنْ تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُوا بِهَا وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا لَا يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ) (**سورة آل عمران: من الآية 118 – 120).**

ذكر المفسرون في سبب نزول هذه الآيات ثلاثة أقوال:

الأول: أن رجالا من المسلمين كانوا يواصلون رجالا من اليهود لما كان بينهم من الجوار والحلف في الجاهلية، فنزلت هذه الآيات ينهاهم فيها رب العالمين عن مباطنة هؤلاء اليهود **(عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد السيوطي، لباب النقول، 1/ 56).**

الثاني: قال مجاهد: (نزلت في المنافقين من أهل المدينة) **(ابن مجاهد، تفسير مجاهد، 1/ 134).**

الثالث: أنها نزلت في الكافرين والمنافقين عامة **(محمد بن عمر التميمي الرازي، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، 8/ 172).**

وابتدأت هذه الآية بالنهي العام عن اتخاذ المنافقين بطانة من دون المؤمنين، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا بِطَانَةً مِنْ دُونِكُمْ﴾ البطانة: بكسر الباء – ما يبطن به الثوب، وهي خلاف ظاهره، ومنها أطلقت البطانة على أصدقاء الرجل وخاصته الذين يستأنس بهم ويطلعهم على أسراره، فشُبهوا ببطانة الثوب لقربهم منه **(ابن منظور لسان العرب، مادة (بطن)، 13/ 53- 55، وأحمد الزيات، المعجم الوسيط، 1/ 62).**

قال أبو زهرة: بطانة الرجل: خاصته الذين يعرفون خفايا أمره ومكنون سره، ويستبطنون ما يخفى على غيرهم، فيعرفون موضع قوته وضعفه، ويتخذ منهم مستشاريه الذين يستشيرهم، ويستنصحهم إن احتاج إلى نصيحة) **(محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1378).**

ومن اللطائف البلاغية في هذا النص أن لفظ ﴿بِطَانَةً﴾استعير (للدلالة على الذين يختصون بالاطلاع على باطن أمر الشخص، وكأنه شبه الذين يختصون بشئون الشخص خفيها وظاهرها ببطانة الثوب التي تلاصق الجسم أو تقاربه، لقوة الاتصال في كل منهما، ولأن كليهما يمس ذاته وشخصه: بطانة الثوب تمسه حساً، وبطانة الرجل تمسه معنى، وكما أن الأولى إدراجها تكون أمكن في الأذى وتكون أسرع، كذلك الثانية تكون أمكن وأقوى تأثيراً وأسرع) (محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1378).

فيكون المعنى: لا يجوز للمؤمنين أن يتخذوا لأنفسهم مستشارين ونصحاء من غيرهم، كاليهود والمنافقين، فمعنى "دون" هنا "غير" أي: لا تتخذوا من لم يبلغ إيمانه وإخلاصه ما بلغتم من الإيمان، فقضية تظاهرهم بالإيمان وإخفائهم غير ذلك يوجب عليكم أن لا تأمنوهم في خاصة أموركم **(أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، 4/ 44، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1379).**

ثم ذكر بعد منع المؤمنين عن اتخاذ بطانة من دون المؤمنين ، علة هذا النهي وهو ثلاثة أمور:

أولها: ﴿لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾ معنى "يألو": يقصر، يقال لا أليه، أي: إن لم أحظ فلا أزال أطلب ذلك وأعمل له وأجهد نفسي فيه، فلا افتر ولا اقصر (**ابن فارس، مقاييس اللغة، 1/ 128، وابن منظور، لسان العرب، مادة (ألا)، 14/ 40)**، الخبال: الخبل – بالتسكين- يطلق على الفساد، والجنون، والنقصان والهلاك، فالمجنون هو من فسد عقله، والذي فسدت أعضاؤه حتى لا يدري كيف يمشي، فاضطربت أعضاؤه (**ابن منظور، لسان العرب، مادة (خبل)، 11/ 197- 198، وأحمد الزيات، المعجم الوسيط، 1/ 217)**.

فيكون معنى ﴿لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾: أن هؤلاء المنافقين لا يقصرون ولا يتركون جهدهم في تحقيق مقصدهم ومرادهم فيما يورثكم الشر والفساد، وإحداث ما يثير الاضطراب والفتن في داخل البلد الذي تعيشون فيه، ومساعدة الأعداء عليكم، وإثارة الشك في دينكم (**نصر بن محمد بن أحمد أبي الليث السمرقندي، بحر العلوم 266/1، وعبد الرحمن للسعدي تيسير القرآن الكريم، 1/ 144)**، وهذا المعنى متحقق على ارض الواقع، فقد صدقت كلمات الله تعالى، فيوم صارت بطانة الملوك والأمراء، من غير المسلمين، انتشرت في مجتمع المسلمين الفتن والأفكار الفاسدة، وانتشرت الإسرائيليات، والأفكار التي تثير الريب في الحقائق الإسلامية، مثل ادعائهم أن النبي (ص) عشق زينب بنت أبي جحش، وإثارتهم مسألة القرآن قديم أو غير قديم، ومسالة الجبر والاختيار، إلى غيرها من مسائل علم الكلام، فأحدثوا اضطراباً في المجتمع راح نتيجته الكثير من العلماء (**محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1380)**.

الوصف الثاني: قوله تعالى: ﴿ وَدُّوا مَا عَنِتُّمْ﴾ **الودّ**: مصدر المودة، وهي كلمة تطلق على معنيين، المحبة، والتمني، يقال تودد إليه أي: تحبب، ويقال وددت الشيء أود أي أتمنى (**ابن منظور، لسان العرب، مادة (ودد)، 3/ 453، وأحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير 2/ 653**) **العنت**: دخول المشقة على الإنسان وإلقاء الشدة، وهي كلمة تطلق على: الهلاك، والإثم، والغلط، والخطأ، والزنا، والتشديد، والأذى، يقال: عنته، أي: شدد عليه وألزمه ما يصعب عليه أداؤه (**ابن منظور، لسان العرب، مادة (عنت)، 2/61-62، وأحمد الزيات، المعجم الوسيط، 2/ 630)**.

فيكون المعنى: أنهم رغبوا فيما يهلككم، ويشق عليكم، ويتعبكم، من تفريق مجتمعكم، وذهاب قوتكم، فهم لا يودون السعادة والرفاهية والخير لكم، بل يفرحون بشقائكم وتعاستكم وبالأذى الذي يصيبكم (**محمد بن عاشور، التحرير والتنوير 4/ 64، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1380)**. وفي المعنى فرق من وجوه، الأول: لا يقصرون في إفساد دينكم، فإن عجزوا عنه ودّوا إلقاءكم في اشد أنواع الضرر، الثاني: لا يقصرون في إفساد أموركم في الدنيا، فإذا عجزوا عنه لم يزل عن قلوبهم حب إعناتكم، والثالث: لا يقصرون في إفساد أموركم، فإن لم يفعلوا ذلك من خارج فحب ذلك غير زائل عن قلوبهم) **(محمد بن عمر التميمي الرازي، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، 8/ 174)**.

الوصف الثالث: قوله تعالى:﴿ قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ﴾ البغضاء: يقال بغض الشيء بغضاً، مقته وكرهه).(أحمد الزيات، المعجم الوسيط 1/ 64)0

قال أبو زهرة: **البغضاء:** البغض الشديد المستمكن الثابت الذي لا يتغير ولا يزول، فهي صفة ثابتة، وفرق بين البُغض والبغضاء، فالبغض حالٌ تَقْبَلُ الزوال، وأما البغضاء فهي كراهية يبعد زوالها، وهي على ذلك اخص من البغض المطلق، إذ هي بغض مقيد) (**محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير 3/ 1381)**. فيكون معنى الآية: قد ظهرت علامات عدائهم، وبغضهم لكم من كلامهم، فلم يتمالكوا إخفاءها حتى بدت على لسانهم، فوقعوا في أعراضكم، وكذبوا نبيكم وكتابكم، ﴿وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ﴾ مما يفيض على ألسنتهم من الدلائل عليها، فهي ممتلئة من الحقد والبغض والعداوة لكم، فهو أعظم واشد مما أظهروه بلسانهم، لأن فلتات اللسان أقل مما تجنه الصدور، بل تلك الفلتات بالنسبة إلى ما تكنه صدوره قليلةٌ جداً **(محمد الأمين بن عبد الله الأَرمّي، حدائق الروح والريحان، 5/ 84، ومحمد رشيد رضى، تفسير المنار، 4/ 81-82)**.

في هذه الآية تبرز آداب التعايش، في نهي المؤمنين عن اتخاذ بطانة من غيرهم، وهو الداء الخطير الذي ابتليت به الأمة الإسلامية، فقد اتخذ حكامها بطانة سوء من المنافقين، وغير المسلمين، فحكموا بالوشايات التي ينقلها المنافقون، فظلموا العباد وساموهم سوء العذاب، وتمزق جمع الأمة، وأدخلوا فيها من التشكك والطعن في عقائد المسلمين، ثم إن هؤلاء الأعداء الذين تسربوا في صفوف المسلمين، يتظاهرون لهم. (في ساعة قوة المسلمين وغلبتهم – بالمودة، فتكذبهم كل خالجة وكل جارحة، وينخدع المسلمون بهم فيمنحونهم الود والثقة، وهم لا يريدون للمسلمين إلا الاضطراب والخبال، ولا يقصرون في إعنات المسلمين ونثر الشوك في طريقهم، والكيد لهم والدس، وما واتتهم الفرصة ليل أو نهار) (**سيد قطب، في ظلال القرآن، 1/ 452)**.

بعد هذا البيان أخذ رب العزة يقابل بين أخلاق الفريقين، فقال: ﴿هَا أَنْتُمْ أُولَاءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتَابِ كُلِّهِ ضمير المفعول في ﴿تُحِبُّونَهُمْ ﴾، قالوا لمنافقي اليهود، وقيل لمنافقي أهل الكتاب، والذي يظهر أنه عائد على بطانة من دون المؤمنين ، فهو كل منافق حتى منافق المشركين **(جار الله الزمخشري، الكشاف، 1/ 435، وأبي حيان الأندلسي، البحر المحيط، 3/ 43)**، وإما أن يكون الخطاب للذين يخطئون ويتخذون منهم خاصة وبطانة ويطلعونهم على سر الأمور، ويكون المعنى: ها أنتم أيها الذين اخطئوا تحبونهم يقيناً، لأنكم تؤمنون بالكتاب المنزل كله، فمن ضمن إيمانكم التصديق بالصادق عندهم، وهم ناقصوا الإيمان، فكيف تثقون بهم وهم منكرون جاحدون لما عندكم؟) (**محمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1382)**. إذا كان المؤمن لا يحب الكافر، فكيف يقول تحبونهم؟ أجاب المفسرون بأربعة أقوال: (**عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، زاد المسير، 1/ 447)**:

الأول : أنها الميل إليهم بالطباع لموضع القرابة والرضاع والحلف؛

الثاني: أنها بمعنى الرحمة لهم لما يفعلون من المعاصي التي يقابلها العذاب الشديد؛

الثالث: أنها لموضع إظهار المنافقين الإيمان فأحبوهم لأنهم اظهروا الإيمان؛

الرابع: أنها بمعنى إرادة الإسلام لهم، وهم يريدون المسلمين على الكفر.

والقول الثالث هو الأرجح لأن المنافق هذه هي صفته، وهم المعنيون في هذا النص، كما قال قتادة: (فوالله إنَّ المؤمن ليحب المنافق، ويأوي إليه ويرحمه، ولو أن المنافق يقدر من المؤمن على ما يقدر عليه المؤمن منه، لأبادَ خضراءه وأفناه وأهلكه) (**محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، 4/ 65**).

فلا يمكن أن يكون في بطانة المؤمنين إلا من أبْطن غير ما يُظهر، ومن كانت هذه صفته فهو منافق، فهم عندما يلقون المؤمنين يقولون آمنا، وإذا ما خلت مجالسهم منكم، عضوا عليكم أناملهم لشدة غيظهم مع عدم قدرتهم على إنفاذ ما يريدون من أذيتكم وزوال دولتكم، ومن كانت هذه أوصافه جدير بان يتخذ عدواً لا صديقاً (**أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، 3/ 44، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1383**).

إن آداب التعايش تتجلى في المحبة والرحمة التي يحملها المجتمع الإسلامي، فالمؤمن أظهر الرحمة، والكافر المنافق أظهر المحبة وأبطن خلافها، فالمؤمن خير للكافر وللمنافق منهما له حبا ورحمة ومعاملة، قال صاحب المنار: (إن الإنسان يكون في التساهل والمحبة والرحمة لإخوانه البشر على قدر تمسكه بالإيمان الصحيح وقربه من الحق والصواب فيه، وكيف لا يكون كذلك والله يقول لخيار المؤمنين ﴿هَاأَنْتُمْ أُولَاءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ﴾ فبهذا نحتج على من يزعم أن ديننا يغرينا ببغض المخالف لنا (**محمد رشيد رضى، تفسير المنار، 4/ 90**).

إن آداب التعايش في هذه الآية تبرز في تربية المسلمين على استعمال سلاحين في مواجهة مؤامرات المنافقين، **الأول**: الدعاء عليهم بأن يموتوا كمدًا وغيظًا بنار تحرق قلوبهم، فالدعاء رجوع إلى الله الذي وراءه عز ونصر للمؤمنين، ومن التجأ إلى الله سدد خطاه وكان مصيره النجاح، وفي النجاح قتل لأهل النفاق، أما السلاح **الثاني**: فهو تحريض لشباب الأمة، ولحكامها بالذات، أن يعتنوا بكل ما يكون سبباً في ازدهار الأوطان وتقدمها في كل جوانب الحياة، ولكن من المؤسف أن ترى الأمة تعتمد في نهضتها على غير شبابها، فاتخذ حكامها بطانة من دونهم ، فكشفت أسرار الدول الإسلامية، وعرف الغرب مواطن الضعف فيها، فزال عزنا، ودمرت بلداننا، بل مما يزيد الأسى والحزن، أن بلدان الإسلام اليوم لا تجد من يعالج مرضاها إلا النصارى واليهود وغيرهم، فلم يعتني الحكام بالعلم والعلماء، فاتخذوا بطانة من غير هم، من حيث يعلمون أو لا يعلمون (**محمد رشيد رضى، تفسير المنار، 4/ 88**).

فقوله: ﴿إِنْ تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِنْ تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُوا﴾ بهَا بيان لحال المنافين أنهم إذا نالكم خير كانتصاركم على أعدائكم، أو دخول الناس في دين الله أفواجاً، أو أي أمر حسن وفيه خير ونع لكم فإنه

يسوئهم، ويثير غيظهم وحسدهم، فإنهم قوم لا يفرحهم إلا نزول الشدائد والمحن عليكم **(أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، 4/ 47، ومحمد أبو زهرة، زهرة التفاسير، 3/ 1385)**.

إن آداب التعايش تبرز في هذا النص بأروع صورها، كيف لا والقرآن يوجه أمة الإسلام إلى مقابلة عداء المنافقين، واتقاء شرهم بالصبر والتقوى، يقول المراغي في تفسيره: (فإن الله أمر المؤمنين بالصبر على عداوة أولئك المبغضين الكافرين، واتقاء شرهم، و لم يأمرهم بمقابلة الشر بمثله، إذ من دأب القرآن ألا يأمر إلا بالمحبة والخير، ودفع السيئة بالحسنة كما قل: (ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عداوة كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) **(سورة فصلت: من الآية 34)**، فإن تعذر تحويل العدوِّ إلى مُحِبٍّ، بدفع سيئاته بما هو أحسن منها – جاز دفع السيئة بمثلها من غير بغي- ، كما فعل النبي (ص) مع بني النضير، فإنه حالفهم ووادّهم فنكثوا العهد وخانوا وأعانوا عليه عدوه من قريش وسائر العرب، وحاولوا قتله، فلم يكن هناك وسيلة لعلاجهم إلا قتالهم وإجلاؤهم من ديارهم) (**أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، 3/ 48)**.

كما إن أدب التعايش بالصبر والتقوى مع المنافقين وغيرهم من الكفار، هو إرشاد للأمة إلى طريق العز والنصر، الصبر على كيد المنافقين، وتقوى الله في الرعية (**سيد قطب، في ظلال القرآن، 1/ 453)**.

ومن آداب التعايش الذي نستنبطها من هذه الآية ، هو تربية أبناء المجتمع على عدم مقابلة الغل والحقد والكراهية والدس والمكر بمثلها، وتربية أبناء المجتمع على السماحة في التعامل مع الناس جميعا، فالإسلام يحذر من اتخاذ بطانة من غيرهم، ولكنه لا يكيد، يحذر من الحاقد ولكنه لا يحقد، ومن الأدلة الدالة على صدق هذا الكلام أن اليهود (بعد أن كانوا أشد الناس عداوة للذين آمنوا في أول ظهور الإسلام قد انقلبوا فصاروا أعواناً للمسلمين في بعض فتوحاتهم "كفتح الأندلس"، وكذلك القبط عوناً للمسلمين على الروم في مصر) (**محمد رشيد رضا، تفسير المنار، 4/ 82)**. فعلى المؤمن أن لا يلتفت إلى هؤلاء المنافقين، ولا يعيرهم أي أهمية.

الـــــخـــاتـــمـــة:

وفي ختام هذا النقاش الموجز عن مفهوم التعايش السلمي المشترك في الشرائع السماوية وفق المنظور القرآني يمكن أن أثبت أهم النتائج التي توصلنا إليها وهي:

1. إن القرآن الكريم أولى جانب الدعوة اهتماماً كبيراً، وأن دعوة كل الأنبياء كانت باللطف واللين وخفض الجناح، واستعمال الألفاظ التي فيها استمالة للقلوب والعقول، فدعوة الأنبياء بها حاجة إلى دراسة خاصة، لمعرفة آداب تعايشهم مع أقوامهم، من خلال دعوتهم إلى الإيمان بالله، وجسّد أعظم صور التعايش التي رسمها أنبياء الله خلال تعايشهم مع أقوامهم، وهم يلاقون أصناف العذاب والتهديد، والرجم والتشريد، والتهم الباطلة.

2. شملت آيات القرآن الكريم التعايش بجميع أفراد المجتمع ونواحي الحياة، فالقرآن يريد لأفراد المجتمع أن تتماسك لبناته، فاليتيم الذي فقد من حنان الأبوة لم يفقد حنان الشرع، ووضع للصحبة لعلماء والصالحين آداباً، ثم ارشد إلى آداب أخرى تزيد من لحمة المجتمع وتماسكه فأمرهم بالتحية بالسلام فإنها تزرع المحبة في القلوب، وأرشدهم إلى الصفح عن الزلات لأن تتبع الهفوات يقلل من روابط المجتمع.
3. إن المسلمين اليوم لا يعيشون داخل البلاد المسلمة وحدهم، فقد أصبحت البلاد الإسلامية تضم في داخلها النصراني واليهودي والبوذي والملحد، إلى غيرها من الطوائف غير المسلمة، ضمن ضوابط وثوابت تجمع بين الاثنين من غير بغي وعدوان.
4. دعا القرآن الكريم إلى آداب التعايش مع غير المسلم من غير المحاربين، بالعدل معه، واحترامه كإنسان له حق الحياة وتحذير الولاة والحكام من اتخاذ بطانة من غير المسلمين، فإن المنافقين لا يتركون جهدهم في تحقيق مقصدهم ومرادهم فيما يورث المسلمين الفتن، والشكوك في الدين.
5. إن فتح باب التعايش مع غير المسلمين هو فتح لباب الدعوة، فالمستأمن عندما يدخل البلاد الإسلامية فيسمع القرآن الكريم، ويرى أخلاق المسلمين، قد يؤثر ذلك في قلبه فيدخل الإسلام، فعلى الدعاة استغلال مثل هذه الفرص في الدعوة.
6. إن التغير في الشكل مع الوحدة والاجتماع في الجوهر لهو السمة الأساسية من سمات الإسلام وشرائعه، بل هو ميزة من ميزات تصوره للكون والحياة والوجود، ومن خلال هذه السمات والخصائص كان بمقدور الحضارة الإسلامية أن تعالج شؤون الحياة المختلفة وأن تستوعب مطالبها على سائر الجبهات، وذلك لأنها تنتمي إلى قاعدة المساواة والعدل لا يمزق المجتمع في ظلالها عرق ولا قومية ولا فئة ولا دين، قال تعالى: (يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير) وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا أَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، إِلَّا بِالتَّقْوَى).

أهم التوصيات:

1. تكثيف الجهود البحثية المعاصرة وتوجيهها لإبراز الوجه الحقيقي للإسلام والمسلمين؛ فالهجمة من أعدائه قوية وتحتاج جهوداً أقوى لردعها وكف امتدادها، وجانب من هذا الردع يكون بالكتابة ونشر الحقيقة المخبأة أو المغيبة عن فكر العالم والضمير العالمي، الذي كان ضحية تيارات وأوهام غرست صفة الدموية وصورة سلبية عن الإسلام والمسلمين مع غيرهم.
2. إعطاء نماذج حية ووجودها حقيقة على الساحة الحالية ليست مجرد كلاماً نظرياً بل من شأنه أن يجسد صورة المسلم الحقيقي، ويعكس واقع المسلمين الأوائل وكيف تعاملوا مع غيرهم واصلوا وأسسوا لمبادئ

التعايش التي ينادي بها الآن مدعي الحرية والديمقراطية وهم يكبلون الأيدي، ويكممون الأفواه، متناسين تاريخهم القمعي الدموي وما فعلوه قسراً مع غيرهم من ديانات أخرى.

3. غرس الوعي الديني والشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية للمسلم في كل مكان، التلميذ والطالب والعالم والأمي، والعامل والسياسي كلهم ينبغي أن يعملوا بوحدة وتكافؤ كي تستقيم الصورة الحقيقية عن الإسلام وتكشف هوية الإسلام الذي كان رسالة السلام والأمن في البشرية دوماً منذ بزوغ فجره، وهذا من شأنه أن يقوي الدافع لدى أبناءه في الحفاظ عليه وإيصاله لمن وصلته صورة مشوهة عنه.
4. وأخيراً فيمكن القول بأن مسؤولية الإسلام ليست فردية إنما تقوم على تكاتف أبنائه والعمل الجاد المتواصل للنهوض بواقعه الأليم الذي غلف به من قبل أعدائه، وأصبحوا ينفرون الناس منه ويصفونه بأقبح الأوصاف التي تناسب هويتهم بالأصل، وهذا لا يمكن إنجاحه إلا بعمق الشعور لدى المسلمين بأهميته، وأنهم أمام مسؤولية ليست بالقليلة عليهم النجاح فيها بشتى الوسائل المتاحة من غير ضرر أو ضرار فهو شعار الإسلام والمسلمين على مر العصور.

المراجع والمصادر

وهي بعد القرآن الكريم.

1) السمين، الحلبي أحمد بن يوسف (1414هـ-1993م)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق، د. أحمد محمد الخراط، الطبعة الأولى، دار القلم، دمشق.
2) إبراهيم، علي سالم، النفاق والمنافقون في عهد رسول الله (ص)، دار الشعب، القاهرة.
3) إبراهيم، مصطفى، وأحمد، الزيات وحامد، عبد القادر ومحمد، النجار، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.
4) ابن الحاجب، شرح الرضي على الكافية،تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قان يونس– بنغازي، الطبعة الثانية 1996م.
5) ابن سيد الناس، محمد بن عبد الله بن يحيى، عيون الأثر في فنون المغازي والسير، مؤسسة عز الدين، بيروت.
6) ابن عاشور، محمد الطاهر (1984)، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس.
7) أبي المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار السمعاني (1418هـ- 1997م)، تفسير القرآن، تحقيق ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، دار الوطن السعودية، الطبعة: الأولى.
8) أبي بكر، محمد بن عبد الله بن العربي، أحكام القرآن، تحقيق، محمد عبد القادر عطا، دار النشر: دار الفكر للطباعة والنشر، لبنان.

9) الأَرمّي، العلوي الَهَرِيّ الشافعي، محمد الأمين بن عبد الله (1421هـ- 2001م)، تفسير حدائق الروح والريحان، تقديم الدكتور هاشم محمد علي حسين مهدي، دار طور النجاة، بيروت، الطبعة الأولى.
10)الأفريقي المصري، محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.
11)الآلوسي البغدادي ، أبي الفضل شهاب الدين السيد محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
12)أمير عبد العزيز (1417هـ- 1997م)، حقوق الإنسان في الإسلام، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى.
13)الأندلسي ، أبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية ، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد, دار الكتب العلمية - لبنان - 1413هـ- 1993م، الطبعة: الأولى0
14)الأندلسي، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان (1422هـ -2001م)، تفسير البحر المحيط، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، شارك في التحقيق، د.زكريا عبد المجيد النوقي، د.أحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى.
15)البخاري الجعفي، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (1407– 1987)، صحيح البخاري، الجامع الصحيح المختصر: تحقيق، د. مصطفى ديب البغا أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة، جامعة دمشق، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، الطبعة الثالثة.
16)البصري الزهري، محمد بن سعد بن منيع أبي عبد الله، الطبقات الكبرى، دار النشر، دار صادر، بيروت.
17)البقاعي، برهان الدين أبي الحسن إبراهيم بن عمر، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، بالقاهرة.
18)بهجت، عبد الواحد صالح، الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل، دار الفكر، دمشق.
19)البيضاوي، تفسير البيضاوي، دار النشر، دار الفكر، بيروت.
20)الترمذي السلمي، محمد بن عيسى أبو عيسى، الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق، أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
21)الثعالبي، عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف، الجواهر الحسان في تفسير القرآن، دار النشر، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
22)الجوزي أبي الفرج، عبد الرحمن بن علي بن محمد (1405)، نواسخ القرآن، دار النشر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.

23)الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد (1404)، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة، الثالثة.
24)الحلبي، علي بن برهان الدين (1400هـ)، السيرة الحلبية في سيرة الأمين المأمون، دار المعرفة، بيروت.
25)الحميري المعافري، عبد الملك بن هشام بن أيوب أبي محمد (1411هـ)، السيرة النبوية لابن هشام ، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى.
26)الدمشقي أبي الفداء، إسماعيل بن عمر بن كثير (ت774هـ)، تفسر القرآن العظيم، دار الفكر، بيروت.
27)الدمشقي الحنبلي، أبي حفص عمر بن علي ابن عادل (1419هـ - 1998م)، اللباب في علوم الكتاب، تحقيق الشيخ عادل احمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.
28)الدمشقي المعروف بابن القيم، أبي عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزرعي، هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، دار النشر، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة 12/1.
29)الرازي الشافعي، محمد بن عمر التميمي (1421هـ - 2000م)، التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، لفخر الدين دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.
30)الزمخشري الخوارزمي، أبي القاسم محمود بن عمر (ت 538هـ)، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
31)السامرائي (1423هـ- 2003م)، معاني النحو، للدكتور فاضل صالح، دار الفكر، الأردن، الطبعة الثانية.
32)السجستاني الأزدي، سليمان بن الأشعث أبي داود (ت 275هـ)، سنن أبي داود، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد دار الفكر، بيروت.
33)السرخسي، محمد بن أحمد ، شرح إملاء كتاب السير الكبير لمحمد بن الحسن الشيباني، تحقيق الدكتور صلاح الدين المنجد، طبع، معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية 1957م .
34)السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (1421هـ- 2000م)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق، ابن عثيمين، دار مؤسسة الرسالة، بيروت،
35)سيد قطب (1425هـ- 2004م)، في ظلال القرآن، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الرابعة والثلاثون،

36)السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد أبو الفضل، لباب النقول في أسباب النزول، دار النشر، دار إحياء العلوم، بيروت.
37)شاهين، عبد الصبور (1425هـ-2004م)، الإسلام دين السلام، دار السلام، مصر، الطبعة الأولى.
38)شحاته، محمد صقر، عرفوا الحق فتركوا الباطل دار العلوم ، مصر.
39)الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني (1415هـ - 1995م)، تفسير أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، تحقيق، مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.
40)شوقي أبي خليل (1399هـ- 1990م)، تسامح الإسلام وتعصب خصومه، منشورات مؤسسة مي للطباعة والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى.
41)الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، دار الفكر، بيروت.
42)الشيباني، أحمد بن حنبل أبي عبد الله، مسند الإمام أحمد بن حنبل، مؤسسة قرطبة، مصر.
43)الشيباني، أبي الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم (1415)، الكامل في التاريخ، تحقيق عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية.
44)الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر (المتوفى: 310هـ) (1420 هـ - 2000 م)، تفسير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق، أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى.
45)عبد الرحمن عطبة، المسلمون والنصارى (1428هـ- 2007م)، دار الأوزاعي، سورية، الطبعة الثانية.
46)عبد الرحمن عطبة (1427هـ - 2006م)، الإسلام والآخر، دار الأوزاعي، بيروت، الطبعة الأولى.
47)عبد اللطيف بن إبراهيم بن عبد اللطيف الحسين (1419هـ - 1999م)، تسامح الغرب مع المسلمين، دار ابن الجوزي، السعودية، الطبعة الأولى.
48)العكبري، أبي البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق علي محمد البجاوي، دار النشر، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه.
49)علي بن نايف الشحود، موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة، الباحث في القرآن والسنة.
50)الغرناطي، الإمام أبي جعفر احمد بن إبراهيم ابن الزبير الثقفي (1427هـ- 2006م)، ملاك التأويل، وضع حواشيه عبد الغني محمد علي الفاسي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى.
51)الفيروز آبادي، تنوير المقباس من تفسير ابن عباس، دار النشر، دار الكتب العلمية، لبنان.

52)الفيومي الحموي، أحمد بن محمد بن علي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت.
53)الفيومي، أحمد بن محمد بن علي المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي المكتبة العلمية، بيروت.
54)القرطبي، أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لإحكام القرآن، دار الشعب، القاهرة.
55)القسطلاني القتيبي المصري، أحمد بن محمد بن أبي بكر بن عبد الملك (1323 هـ)، إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري، أبو العباس، شهاب الدين (المتوفى: 923هـ)، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة السابعة.
56)القوجوي الحنفي المعروف بشيخ زاده، محمد بن مصلح الدين مصطفى (1376هـ- 1998م)، حاشية الشيخ زاده على تفسير البيضاوي، مطبعة مكتبة الحقيقة، تركيا.
57)الكحلاني ثم الصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، أبو إبراهيم، عز الدين، المعروف كأسلافه بالأمير (المتوفى: 1182هـ)، سبل السلام، دار الحديث، الطبعة، بدون طبعة وبدون تاريخ.
58)الكشميري الهندي ثم الديوبندي، محمد أنور شاه بن معظم شاه (المتوفى: 1353هـ) (1426 هـ - 2005 م)، فيض الباري على صحيح البخاري، تحقيق، محمد بدر عالم الميرتهي، أستاذ الحديث بالجامعة الإسلامية بدابهيل، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
59)مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، تفسير الوسيط، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، الطبعة الأولى، 1993م.
60)محمد أبو زهرة (1987م)، زهرة التفاسير، مجمع البحوث الإسلامية، الأزهر، الطبعة الثانية.
61)محمد بن فتوح الحميدي (1423هـ - 2002م)، الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم، تحقيق د. علي حسين البواب، دار النشر، دار ابن حزم، لبنان، بيروت، الطبعة الثانية.
62)محمد رشيد رضى (1366هـ-1947م)، تفسير القرآن الحكيم المشتهر باسم تفسير المنار، أصدرته دار المنار، 14شارع الأنشاء القاهرة، الطبعة الثانية .
63)محمد علي البار (1425هـ - 2004م)، معاملة غير المسلمين، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى.
64)محمد موسى الشريف (1427هـ-2006م)، التقارب والتعايش مع غير المسلمين، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى.
65)المخزومي التابعي، أبي الحجاج مجاهد بن جبر، تفسير مجاهد، تحقيق عبد الرحمن الطاهر محمد السورتي، المنشورات العلمية بيروت.

66) المراغي، أحمد مصطفى (1365هـ-1946م)، تفسير المراغي، مطبعة مصطفى ألبابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الأولى.
67)المقدسي، عبد الله بن أحمد بن قدامة أبو محمد (1405)، المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، دار النشر، دار الفكر، بيروت، الطبعة، الأولى.
68)المناوي، عبد الرؤوف (1356هـ)، فيض القدير شرح الجامع الصغير، دار النشر، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، الطبعة الأولى.
69)النحاس، أحمد بن محمد بن إسماعيل المرادي أبي جعفر (1408)، الناسخ والمنسوخ، تحقيق، د. محمد عبد السلام محمد، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى.
70)نصر، بن محمد بن أحمد أبي الليث السمرقندي، تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم، تحقيق، د.محمود مطرجي، دار الفكر، بيروت.
71)هاني المبارك، والدكتور شوقي أبي خليل (1424هـ- 2004م)، الإسلام والتفاهم والتعايش بين الشعوب، دار الفكر، دمشق، الطبعة الأولى.
72)الهمداني، بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري (1405هـ 1985م)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار النشر، دار الفكر، سوريا.
73)الهيثمي، علي بن أبي بكر (1407م)، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الريان للتراث، دار الكتاب العربي، القاهرة، بيروت.

الرسائل والأطاريح العلمية:

1) عمر محمد أمين حسن بإشراف الأستاذ الدكتور إسماعيل عبد الرزاق الهيتي، حماية الأقليات غير المسلمة في الشريعة الإسلامية والقانون، أطروحة في كلية الإمام الأعظم الجامعة 1436هـ-2014م، بغداد.

تحولات الفكر الاستشراقي الإسباني بين الأصل والهوية

The transformations of the Spanish Orientalist thought between origin and identity

أ.م.د.سهام صائب خضير

جامعة بغداد/كلية اللغات/ العراق

Prof. Dr. Siham Saib Khudair

sihamsaib@yahoo.com

الملخص:

تميزت الدراسات الاستشراقية الإسبانية عن الدراسات الاستشراقية الأوربية في أن الشرق حاضر في دراستهم نتيجة لتأثير الوجود العربي لمدة ثمانية قرون في شبه الجزيرة الإيبرية. فكان المستشرقون في صراعٍ دائمٍ بين الأصل والهوية منذ القرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشر الذي مثل بداية لتغيير نظرة المستشرقين نحو الشرق ودراستهم تختلف عما سبق. سأحاول في بحثي التركيز على هذه النقطة، وما أثارته أفكار المستشرقين الإسبان من نقاش حاد بين المستشرقين.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاستشراقية الإسبانية، المستشرقون، الاستشراق، الأصل، الهوية.

Abstract:

Spanish Orientalist studies distinguished from European Oriental studies in the fact that the East was present in their studies as a result of the influence of the Arab presence for eight centuries in the Iberian Peninsula. The orientalists were in a constant struggle between the origin and identity from the seventeenth century until the nineteenth century, which represented the beginning of a change in the orientalists 'view of the East and studied them through the different way that previously mentioned, I will try in my research to focus on this point ,and what sparked the ideas of the Spanish Orientalists of intense debate among the Orientalists.

Keywords: Spanish Orientalist studies, orientalists,oriental, origin, identity.

المقدمة:

على الرغم من تراجع الدراسات الاستشراقية في وقتنا الحاضر وقلة دارسيها إلا أن ماضي هذه الحركة الغربية كوّن الحاضر بكل تفاصيله، فحققت هذه الحركة غرضها بهيمنة الغرب وفرض سيطرتها على الشرق. فمعرفة الآخر أهم أساسيات التعامل وتحقيق النتائج المرجوة التي قامت عليها. ولعل الفكر الاستشراقي الإسباني أول من فتح باب الشرق بطريقة جديدة لم يعتد الفكر الغربي طرقه بعد أن كان مغلقاً لقرون، فبعد حركة التنوير التي قامت في أوربا عامة وإسبانيا خاصة، وتغيير استراتيجية التعامل

مع الشرق،تحول الخطاب الاستشراقي من العدائية والتقليل من الآخر حتى وصل الحال إلى تنصيب أنفسهم أوصياء على الشرق. فعمد الفكر الاستشراقي الإسباني إلى خطاب التمجيد والإعجاب مع وجود تحفظات أبانت حقيقة الاستشراق لمن وعى أن أصل الشيء غير منفصل عنه. فأصل الاستشراق الطعن بكل ما هو غير غرب. فالأصل الغربي هو الكمال بذاته وغيره ناقص لا محال.

منهج الدراسة :

وقد حاولت في بحثي إتباع طريقين تمثلا في اعتمادي على الطريقة الاستقرائية التحليلية، والمنهج المقارن لما وقع بين يدي من مصادر عربية وأجنبية في محاولة بيان (الأنا) و(الآخر) في الدراسات الاستشراقية، فكانت للدراسات العربية نصيب في بحثي. وما طرحته من أبحاث عن المستشرقين. فقسمت بحثي إلى نقاط هي: أولاً: تعريف الاستشراق ومدارسها، ثانياً: الاتجاه الفكري للمستشرقين الإسبان، ثالثاً: خصائص الاستشراق الإسباني، رابعاً: الاستشراق الإسباني بين الأصل والهوية. ثم ذكرت أهم ما توصلت إليه من نتائج في نهاية البحث.

إشكالات الدراسة :

مثّل الاستشراق الإسباني حقيقة الصراع الفكري بين جهات عدة تتجلى في الهوية و(الأنا) و(الآخر) من جهة، ومن جهة أخرى التجاذب والتنافر بين عالمين مختلفين هما: العالم العربي الذي استقر لقرون في شبه الجزيرة الإيبيرية، وبين الانتماء للعالم الأوربي والاندماج فيه وما يترتب على ذلك من دمج الأهداف والمقاصد في الاستشراق الأوربي المتمثل في الأهداف المتشعبة والآراء المختلفة كالاستشراق الفرنسي، والاستشراق الإنكليزي، والاستشراق الألماني .. إلخ. فكل مدرسة من المدارس السابقة لها كيانها ووجودها ، وأهدافها التي أضمرتها في ترجماتها وكتبها المؤلفة عن الشرق والعالم الإسلامي .

ركزت في دراستي على المدرسة الاستشراقية الإسبانية؛ محاولة التطرق إلى أهم تحولاتها الفكرية من هيمنة الغرب عليها إلى فضاء الحرية في التفكير وانتقاد الآخر ، وبيان خصوصية المواطن الإسباني الذي لم يستطع التخلي عن أصوله وتاريخه الذي شكّل جزءاً من تاريخ إسبانيا . وقبل التطرق لإشكالية الدراسة لابد لي من الحديث عن ماهية الاستشراق ومدارسه.

أولاً: تعريف الاستشراق ومدارسه

الاستشراق حركة فكرية سياسية اجتماعية مثلت الطبع البشري الذي طغى عليه الاستطلاع ومعرفة الآخر لنيل منه، ولا فرق لو كانت الطريقة القضاء على الآخر، أو الهيمنة والسيطرة على ممتلكاته والانتفاع منها، أو التمجيد والتعظيم في كيان الآخر ومنجزاته التي تركت أثرها في العالم. ولعل هذا الاهتمام بالشرق جاء بطرائق علمية صحيحة حتى وصل الأمر إلى وصف الاستشراق بأنه ((مجال من مجالات البحث العلمي. ويعتبر الغرب المسيحي أن الاستشراق؛ قد بدأ وجوده الرسمي بالقرار الذي

اتخذه مجلس الكنائس في مدينة فيين الفرنسية بإنشاء سلسلة من كراسي الأستاذية للغات العربية، واليونانية، والعبرية، والسريانية في باريس وأوكسفورد وبولونيا وأفينيون وسالامانكا ... فالذين يدعون أنفسهم مستشرقين يطلقون هذا الاسم على المتخصص في الشريعة الإسلامية مثلما يطلقونه على الخبير باللهجات الصينية، أو بالأديان الهندية. كان علينا أن نستعد لتقبل حجم الاستشراق الهائل وبنائه الجغرافي ... كل هذا يصف الاستشراق باعتباره بحثاً أكاديمياً، والصورة الصرفية للكلمة؛ وظيفتها الإصرار على تمييز هذا المبحث عن كل نوع سواء، وكانت القاعدة في تطوره التاريخي باعتباره مبحثاً أكاديمياً هي توسيع نطاقه لا زيادة الطابع الانتقائي)) **(سعيد، تر، عناني، (الاستشراق المفاهيم الغربية للشرق)، 2006، ص. ص. 111. 112)**. فكان الاستشراق في بدايته رحلات للاستطلاع والاكتشاف. فالمستشرق باحث كرس حياته في دراسة عالم آخر. فبات ينتمي لعالمين مختلفين لا رابط بينهما؛ عالم الغرب الذي نشأ وكوّن شخصيته، وعالم الشرق الذي أثر فيه بطريقة أو بأخرى سواء أأحبه أم كرهه، وهذا الأمر لا يغيب علينا حقيقة نلتمسها بقلوبنا. إن الاستشراق مثّل رغبة الغرب بالسيطرة على الشرق لأغراض سياسية واقتصادية وثقافية، فالاستشراق أداة للإمبريالية الغربية وليس نتيجة لها (**المستشرقون وموقفهم من التراث العربي الإسلامي، 1986 م، ص 196)**.

بدأ الاستشراق (Orientalist) مفردة في موسوعة لاتينية لتعريف بالأب بولينوس في عام 1766، وأرجع بعضهم بداية استعمال هذه المفردة في إنجلترا إلى العام 1779 م أو 1780 م، ثم انتقل هذا المصطلح إلى اللغة الفرنسية عام 1799 م، وظهر عام 1838 م في معجم الأكاديمية الفرنسية، ودخل إلى معجم أكسفورد عام 1812م. وهناك رأي عن ظهور هذا المصطلح في أوربا في القرن السادس عشر الميلادي، ونجد من يرجع الاستشراق إلى القرن الرابع عشر للميلاد وبعد الحروب الصليبية عندما تخلت أوربا عن الحروب والغزوات وسعت إلى فهم ثقافة الآخر، ورجح (جوستاف دوجا) في كتابه (تاريخ المستشرقين في أوربا منذ القرن الثاني عشر إلى القرن التاسع عشر) الذي طبعه عام 1960 فكرة أنّ الغرب قد شهد في القرن الثاني عشر للميلاد ازدهار الحضارة الإسلامية في الأندلس، وانتقال العلوم اليونانية والرومانية إلى الأمة الإسلامية عن طريق الترجمة (**زماني، الاستشراق تاريخه ومراحله، 2014 م، ص. ص. 176 وما بعدها**). لم يقبل كل الباحثين تسمية الاستشراق لكل من يهم بالبحث عن قضايا الشرق وما يتعلق به من تاريخ ولغة ودين وثقافة .. الخ ، فقد أنكرت الإسبانية كارمن هذه التسمية ورددت لمرات عدة أنها باحثة وأستاذة جامعية متخصصة في الآداب العربية (**تاج، الاستشراق ماهيته فلسفته ومناهجه، 2014 م، ص 28)**.كما رفض الإسباني بيدرو مونتايث .بما يشبه الغضب هذه التسمية، وكانت له مواقف عدة في هذا الصدد منها رده على المستشرق الأمريكي في المؤتمر الأول لتاريخ أسبانيا الذي دام خمسة أيام في كبرى المدن إسبانية هي (إشبيلية، وقرطبة، وغرناطة، ومالقة) في نهاية خريف 1976 ((ووصفه بالجهل المطبق واتهمه بأنه لم يقرأ التاريخ و لم

يفهمه واستطرد قائلاً : إسبانيا ما كان لها أن تدخل التاريخ الحضاري لولا القرون الثمانية التي عاشتها في ظل الإسلام وحضارته، وكانت بذلك باعثة النور والثقافة إلى الأقطار الأوربية المجاورة المتخبطة آنذاك في ظلمات الجهل والأمية والتخلف)) (**مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، 1985، ص 277**).

لعلنا في حديثنا سنمر مرّ الكرام على مدارس الاستشراق من وجهة نظر دارسيها العرب. ولو حاولنا التفصيل في تلك المدارس فإن ذلك يحتاج إجادة أكثر من لغة والسعي الحثيث إلى الإحاطة بدراسات المستشرقين. لذلك سنمر على مدارس الاستشراق بصورة سريعة من وجهة نظر الباحثة التي تلمست أقسام الاستشراق من خلال بعض الدراسات التي أطلعت عليها وذكرت بعضاً منها. فقد قسمتْ تلك الدراسات الاستشراق كلاً على وفق نظرته فكانت هذه الدراسات مقسمة على ثلاث نقاط كما يأتي:

1- مدرسة المستشرقين وفق انتمائهم: كانت النظرة في هذه المدرسة منصبة بصورة أساس إلى انتماء المستشرق، لذلك نجد الاستشراق الإسباني، والاستشراق الفرنسي، والاستشراق الإيطالي ... الخ. ولعل أبرز من تناول هذه الطريقة كتاب (المستشرقون) لنجيب العقيقي. وما يعنينا في هذا البحث الاستشراق في إسبانيا الذي عرضه في الفصل التاسع في الجزء الثاني (**العقيقي، المستشرقون، 2006، 2/ 173**). وقد تناول د. محمد فاروق النبهان المدارس الاستشراقية في كتابه وركز الاهتمام على المدارس الفرنسية، والإنجليزية، والألمانية، وجعل موضوعاً مستقلاً لمدارس استشراقية أخرى؛ منهم المدرسة الإسبانية فعلى الرغم من أهميتها إلا أنه لم يفرد لها موضوعاً منفصلاً كمدارس الاستشراق الأخرى التي درسها وبيّن خصائصها وأشهر شخوصها وأعمالهم (**النبهان، الاستشراق تعريفه مدارسه آثاره، 2012 م، ص 21 وما بعدها**).

2- مدرسة المستشرقين وفق تخصصهم: المستشرق في هذه المدرسة لديه خبرة بمجال التخصص فهو محترف بميادين الدين، أو الفنون، أو الثقافة الإسلامية التي كانت مركز اهتمامهم ودراساتهم، ومن أبرز ما قدمته هذه المدرسة؛ الترجمة والدراسات المقارنة وهذا ما نراه في كتاب د. عبد العظيم (**الديب، المستشرقون والتراث، 1992م، ص 17 وما بعدها**). ونجد من يدرس المستشرقين على وفق منهاجهم في الدراسة مثل المنهج اللغوي ، والمنهج التاريخي، والمنهج المقارن ، والمنهج الوصفي ... الخ، وذكر أهم أعمالهم وتحليلها (**المستشرقون والمناهج اللغوية المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي، المنهج الإحصائي**) الذي تناول دراسة آثار المستشرقين على وفق المناهج اللغوية (**ينظر عمايرة، (المستشرقون والمناهج اللغوية المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي، المنهج الإحصائي، 1992، ص 41 وما بعدها**) وقد كتبت عن هذه المدرسة رسائل وأطاريح عدة نذكر على سبيل المثال: رسالة ماجستير (البحث اللغوي في دراسات المستشرقين الألمان) التي درست بصورة

مستفيضة المستشرق الألماني ودراسته للغة العربية (**الزويني، البحث اللغوي في دراسات المستشرقين الألمان العربية أنموذجاً، 2010 م، ص 25 وما بعدها**).

3- مدرسة المستشرقين على وفق الفترة الزمنية (قبل عصر التنوير وبعده): انصبت الدراسات على دراسة الاستشراق عبر التاريخ وما تركه من آثار عن طريق الترجمة والدراسات المقدمة من القرن السادس عشر إلى بعد عصر التنوير (**ينظر واردنبرغ، تر، محمود، المستشرقون، 2014، ص 11 وما بعدها**) ونجد من رصد متغيرات الاستشراق الواقعية وانعطافاته في التاريخ مثل د. عبد الجبار ناجي (**ناجي، الاستشراق في التاريخ الإشكاليات، الدوافع، التوجيهات، الاهتمامات، 2013، ص 119 وما بعدها**).

من يدرس الاستشراق يضيع في متاهة فكرية تتمثل في كثرة الآراء المتقاربة والمختلفة بين الشرق والغرب. فنحن نعاني صراعاً على مرّ العصور بمن له السبق والفضل متناسيين الترجمة ونقل الأفكار والتأثر بها، ومسألة معايشة الشرق مع الغرب المتمثلة بالعربي الوافد إلى الأندلس، والغربي صاحب الأرض. معايشة أثرت في كليهما فكانت الحياة في الأندلس تتميز عما عهده العربي من تقاليد، وعادات. وأبسط مثال يمكن ذكره هو حرية المرأة في المجالس الأدبية، وقولها الشعر. ويذكر المقري لنا جملة من النساء الشاعرات وأخبارهن في الأندلس (ينظر المقري ، تح: عباس ، 1968 : 4/664 – وما بعدها.) ويعدّ ذلك نقلة نوعية في حياة العربي المعروف بغيرته على النساء والنظرة الأزلية لهن بأنها كالبيض المكنون فلا يطلع عليهن أحدن ومن يطلع يحرم من الزواج منها حتى لو كانت ابنة عمه كما في قصص حب مشهورة كعنبر وعبلة، ومجنون ليلى.

ثانيا: اتجاه المستشرقين الإسبان الفكري

استطاع الاستشراق صياغة أساليبه على مرّ العصور، وتطويرها بوسائل عدة. فعلى الرغم من اختلاف انتماء المستشرق وولائه السياسي، وآرائه الاجتماعية والثقافية إلا أن الاستشراق في كل عصوره يُظهر العنصرية والنزعة الفوقية والرغبة في الهيمنة والتركيز على ثروات الشرق. ولو حاولنا تقسيم اتجاهات المستشرقين الفكرية عامة والمستشرق الإسباني خاصة؛ سنجدها تتشابه إلى حد كبير. فرغبة الاستشراق وأساليبه واحدة، لكن الانتماء مختلف لذلك تمثل الاتجاه الفكري للمستشرق الإسباني بما يأتي:

الاتجاه الأول : الاستشراق الكلاسيكي: ويمثل بداية الاهتمام بالشرق وبكل ما يحيط به بهدف الإفادة. فكانت البعثات الاستطلاعية لكشف جغرافية الأراضي الشرقية متمثلة بالبعثات التعليمية، ورحلات الحج. وكانت الصفة البارزة في الاستشراق الكلاسيكي طابعه العدائي لكل ما يتصف به الشرق، وإبرازه للعالم بصورة تسيء له بطريقة أو بأخرى، ونجد في إسبانيا أثر اللغة العربية في شباب الأندلس فانكبوا يتعلموها ويتحدثون العربية بفصاحة لسان العربي بل يقرضون شعرها مما أثار ذلك

حفيظة القس ألباروس Alvarus أسقف قرطبة في القرن التاسع للميلاد، لكن هذا الحال لم يدم طويلاً فقد اتجهت الكنيسة للدراسات الشرقية الإسلامية؛ لأغراض تبشيرية بهدف تنصير المسلمين ذوى اللسان العربي، واستمر هذا الاتجاه حتى بعد سقوط غرناطة عام 1492 (**الليثي، اللغة العربية ودراسات الاستشراق الإسلامي، 2007 م، ص 3).**

الاتجاه الثاني: الاستشراق الإسباني الحديث: ظهر هذا النوع بعد عصر التنوير، لكن الانطلاقة الحقيقية على يد المستشرق الإسباني فرانشيسكو كوديرا ثايدين Fr. Codera y Zaidin الذي أنشأ مدرسة المستشرقين الإسبان الحديثة حينما كان يجمع تلاميذه في بيته لمعاونته، ويدفع لهم أجورهم من مرتبه المتواضع حتى نشر عشرة أجزاء من مخطوطات مكتبة الأسكوريال العربية (**العقيقي، المستشرقون، 2006، 187/2).**

يمثل هذا الاتجاه محاولة لكسر الجمود الفكري، والخروج من الأفكار التقليدية ، والمتداولة إلى حيز الإبداع والنظر إلى الصورة كاملة من جهات عدة ، فمحاولات السيطرة تحولت من الهجمات العسكرية، والسيطرة الفعلية على الأرض إلى إخضاع الشعوب فكرياً عن طريق فهم تقاليد الشعوب وثقافتهم ثم إحكام السيطرة عليهم، فشكلّت هذه المرحلة الانتقال إلى عالم آخر تمثل في عالم ما بعد الحداثة "وقد تبلورت الخطة الجديدة باستخدام حركات التبشير والاستشراق، بدلاً من الحروب المسلّحة لغايات سياسية، ضاعفت من حقد الأوروبيين وتعصّبهم. وكان المستشرق الإسباني ريمون رول الذي تعلّم العربيّة وجال في بلاد المسلمين وناقض علماءها أول من استخدم هذا السلاح الجديد ونادى بإيجاد كرسي للدراسات الشرقيّة والإسلامية في جامعات أوروبة " (**معاليقي، الاستشراق في الميزان، 1997 م، 24).** فقد فتح الاستشراق الإسباني الباب أمام غيره لتبادل المعارف الفكرية والثقافية بين عالمي الغرب والشرق؛ لإحكام السيطرة على الآخر. لكن بداية المحاولات الرسمية للاهتمام الأوربي بالعربية في القرن الثالث عشر الميلادي بالتحديد بعد مؤتمر فينا 1312م الذي أوصى بدراسة اللغة العربية في كبرى مراكز العلمية الأوربية، وعُدّت هذه نقطة تحول أو انتصار للاتجاه الأوربي الداعي إلى حرب المسلمين ثقافياً بدلاً من عسكرياً (**عمايرة، بحوث في الاستشراق واللغة، 1996م، ص 378)**.ولعل هذا الأساس الحقيقي في بداية الدراسات التي تناولت مسألة التأثر والتأثير بين الثقافات ودراسة الآخر .

الاتجاه الثالث: الاستشراق المعاصر (أو عالم ما بعد الحداثة): انتهج هذا النوع من الاستشراق فضلاً عن تأليف الكتب طرائق جديدة تختلف عما سبقها من العصور فقد ركز اهتمامه على الأجهزة الإلكترونية، والبرامج، والألعاب، ووسائل التواصل الاجتماعية التي أعطت فكرة واضحة عن طبيعة كل فرد في المجتمع الشرقي، وبات الاستشراق خالياً من معناه ومن مصطلحه القديم إلى مصطلح آخر تمثل بالعولمة وعالم ما بعد الحداثة، فما زلنا نجهل الغرب بكل تفاصيله بينما نجد الحياة الشرقية بارزة

للعيان وتحت أنظار العالم. فالاستشراق في عالم ما بعد الحداثة في كل يوم يطور وسائل جديدة هدفها السيطرة على العقول، وإتاحة تكنولوجيا المعلومات مع تطوير قدرات غير محدودة، وبذلك تدفع عملية الاختيار إلى نهايتها القصوى. وخير دليل؛ ألعاب الفيديو التي تجعل لكل شخص كياناً ومكانة في عالم الخيال، فيحاول السيطرة على شخصيات أخرى تتمثل في صورة نساء تشبه العربيات باللبس والتصرفات. ولعل هذا النوع من الألعاب يعزز عالم الخيال؛ ليحققه في عالم الواقع يوماً ما. (**ساردار، تر، صالح، الاستشراق، صورة الشرق في الآداب والمعارف الغربية، 2012 م، 188 وما بعدها).** ونجد ظاهرة أخرى تتمثل في ظهور شابات وشباب تحت مسمى (التنمية البشرية وتطوير الذات) ، أو (برامج التدريب والتطوير) تدعو إلى انتهاج طرائق جديدة في الحياة بعضها منافٍ لحياتنا الشرقية والعربية. قد يكون في هذا الكلام مبالغة لا تتوافق مع رأي الآخر، فالتكنولوجيا وجدت لحياة أفضل ولا علاقة لها في مسألة الاستشراق الذي عفا الزمن عليه ومضى، فكتابات المستشرقين على الرغم من وجودها إلا أنها لا تغطي مساحة كافية من المؤلفات العربية قديماً وحديثاً إلا إننا نجد في موجات العنف والقتل، والانتحار في المجتمع الشرقي عادة غريبة لا تتناسب مع القيم التاريخية والثقافية، والاجتماعية. ولعل هذا الأمر يعيد النظر مرة أخرى في أغراض الاستشراق ورغبتهم في التقسيم والسيطرة على الآخر، ولا نستبعد ما قدمه الاستشراق من دور في توفير معلومات خدمت هذه الأغراض بوسيلة أو بأخرى.

اختلاف اتجاهات المستشرقين الفكرية لا يعني إنهاء اتجاه أو عدم مزامنة الاتجاهين الفكريين مع بعضهما في الوقت نفسه. فقد نجد من ينهج الاتجاه الكلاسيكي في محفل ما، وبجانبه من ينهج الاتجاه المعاصر، لكننا نعني بالاتجاهات الفكرية؛ شريحة من المستشرقين الذين تشابهت أفكارهم ومنطلقاتهم في النظر للشرق بغض النظر عن زمن وجودهم وربما هذه الخاصية تجعل من الاستشراق متشابهاً في الأفكار وليس موحداً، فالاستشراق يهدف إلى اكتشاف عالم الشرق بكل الوسائل متناسياً، أو متجاهلاً الطريقة مادامت تؤدي الغرض المطلوب.

ثالثا: خصائص الاستشراق الإسباني

يمكن تحديد خصائص الإستشراق بأمور رصدناها من خلال ما أطلعنا عليه من دراسات أهمها :

- تنوع اتجاهات المستشرقين : على الرغم من تحديد اتجاهات المستشرقين الإسبان بثلاثة اتجاهات كانت مبنية على حقب الزمنية متفرقة، إلا أننا لا نستطيع تحديد اتجاه فكري سائد في النهاية (أقول السائد وليس العام)، فهناك مثلاً من يعارض اتجاه استشراقي معين وبشدة ويخرجه من الاستشراق، لكن معارضته لا تجعل ما يتبناه السائد؛ لذلك من الصعب تحديد اتجاه من الاتجاهات في زمان ما بصورة عامة بلا منازع فمع انتشار الاستشراق الكلاسيكي ظهر اتجاه آخر تمثل في عصر التنوير ،

ولعل هذه الاتجاهات المختلفة وما قدمته من دراسات استشراقية إسبانية على مرّ العصور مثلت الوعي لشخصيتنا فنحن نرى الذات في مرآة الغرب، فالاستشراق هو اكتشاف التغريب السياسي والثقافي الذي يمارسه الغرب ضدنا بأيدينا (**تاج، د. محمد قدور، الاستشراق ماهيته فلسفته ومناهجه، 2014 م، ص 10).**

- شيوع تعلم اللغة العربية وكل ما يتعلق بها: منذ بداية دخولها لشبه الجزيرة الإيبيرية ومحاولة فهم الإسلام وترجمة القرآن الكريم ، وكان لتعلمهم هذه اللغة ((دوافع عديدة لإقبال المستشرقين على تعلُّم اللغة العربية نكتفي منها بذكر أظهرها، ويمكن الاكتفاء منها بالدوافع الآتية: الدوافع الحضارية، والدوافع الاقتصادية، والدوافع اللاهوتية، والدوافع التنصيرية، والدوافع العلمية والثقافية.)) **(عمايرة، المستشرقون ونظرياتهم في نشأة الدراسات اللغوية العربية، 1992 م، ص 16)**، ومن ذلك ما قام به (بدرو دي الكالا Pedro de Alcala) الذي أتقن العربية والخطابة، فأوفده رئيس أساقفة طليطلة فرنندو دي تلابيرا؛ للتقريب بين المسلمين وبين النصارى في مملكة غرناطة (1499)، ويدل عمله هذا بلا شك على أهمية اللغة وما تحدثه من سلام بين الطوائف والديانات (**العقيقي، نجيب، المستشرقون، 2006، 180/2)**. وقد تميزت كتابات المستشرقين الإسبان بالتمجيد بالحضارة الإسلامية، وإظهار إعجابهم الشديد مثال ((رأي بلاثيوس الجريء بخصوص التأثر الإسلامي في كوميديا دانتي جرّ عليه نقداً كثيراً من قبل مثقفي أوربا الذين كانوا يعتقدون بأصالة ملحمة دانتي، وبأنها مؤلّفة على غير مثال سابق ولاسيما من لدن الإسبان والإيطاليين الذين صدموا برأي بلاثيوس، وأدهشتهم البراهين الساطعة التي قدّمها تأكيداً لوجهة نظره مما جعل بعضهم يغيّر موقفه السابق في اتجاه التسليم برأي بلاثيوس لقوته الاقناعية)) **(أمعضتو، مجلة دراسات استشراقية، 2016، ص 182).**

ومن هذا المنطلق فخصائص الاستشراق تكاد تكون متقاربة بين اتجاهات الاستشراق الإسباني المختلفة ما دامت الأهداف، والطرائق واحدة؛ لغرض الاستطلاع وفهم الآخر، ((فإن الاستشراق يبدو لنا كإحدى الآليات لإنتاج المعرفة بالشرق وكل ما يتعلق به، ومن ثمة فهو ليس مدرسة أو شبه مدرسة، لتأويل الأحداث الثقافية الشرقية، من أجل اكتشاف هذا الشرق، ولكنه كذلك نشاط شبه علمي يتأسس على النشر والتحقيق والترجمة والتعليم أي أن الترجمة يمكن اعتبارها أحد مكوناته ومجالاً رئيسياً من مجالاته ... لأن الاستشراق بعد كل حساب؛ هو نظام من الاقتباس من أعمال ومؤلفين آخرين وهو ما يعني حضور النّص الشرقي في الإنشاء الغربي سواء كان ذلك بطريقة صريحة أو ضمنية لأن الاستشهادات والنصوص لا تظهر في النصوص المنتجة باللغة العربية ولكن باللغة التي يكتب بها المستشرق)) **(حمري الاستشراق: اللغة من الوظيفة إلى التوظيفية، 2010 م، ص 13).**

رابعاً: الاستشراق الإسباني بين الأصل والهوية

لا يمكن إنكار العلاقات الفكرية والثقافية بين العرب وسكان شبه إيبريا الأصلين نتيجة التأثر والتأثير، فالعلاقة قديمة قدم دخول العرب إليها فكوّن لنا هذا الاتصال بين الشرق والغرب محاكاة للآخر أو البحث عن ما يخالفه فالاختلاف بينهما ناتج عن الانصهار في كيان العرب، أو التنافس للاحتفاظ بأصل الإسباني، فالتطور الذي جلبه العرب معهم كان كفيلاً بالتأثير في حياة الطرفين؛ أعني الوافد وأهل البلد الأصليين، فكانت العلاقة بينهما علاقة انجذاب وتباعد فأبرزت للوجود جيلاً جديداً. (**عباس، الحضارة الأندلسية بأقلام إسبانية، جهود حركة الاستعراب - الاستشراق الاسباني في نشر التراث الأندلسي، دراسة و ترجمة، 2016م، 189/1**)، وقد تنبه المستشرقون إلى ذلك نجد ماريا خيسوس تشير إلى هذا الأمر بقولهم: ((وعى سكان الأندلس الأصليون أو على الأقل علّية القوم ذلك، ومن ثمَّ بدأوا معهم نوعاً من الحوار السياسي والثقافي انتهى بهم إلى الدخول في الإسلام لأنه كان الطريق إلى النمو والازدهار، فضلاً عن أنّه وسيلة للحفاظ على ما بأيديهم من ممتلكات. لقد قام الأمير عبد الرحمن بإنشاء مسجد في قرطبة، حيث لم تعد نصف المساحة لكنيسة سان بيثنتي تصلح أو تفي بالغرض بالنسبة للمسلمين الذين ازدادت أعدادهم، فهم ليسوا فقط أولئك الشوام المهاجرين مع بلج والموالين للأمويين، وأبناء وأحفاد الفاتحين (كثير من أبناء هؤلاء المهاجرين قد ولدوا على أرض الأندلس وهم أبناء لأمهات إسبانيات) ، ولكن يضاف إليهم أيضاً أولئك الذين أسلموا وهؤلاء قد أُطلق عليهم لقب المولَّدين. ولقد أفادهم دخولهم في الإسلام - ولو ظاهرياً – كثيراً من المنافع المادية، فقد أُعفوا من دفع الجزية التي يجب على الذميين – من النصارى واليهود – دفعها، ومع ذلك فلم تكن في الواقع المنافع المرجوة، فقد حمل لهم المستقبل كثيراً من المشاكل)) (**روبيير أمتي، ترجمة وتقديم، دعدور، الأدب الأندلسي، 1999، ص 16**). لعل هذا النص خير دليل على تأثر الغرب بالشرق، لكنه تأثرٌ لا يخلو من الشك والطعن فالمستشرق ينتمي إلى بيئة أثرت فيه لكن عقله لا يقرّ ما يحيط به فالحضارة الإسلامية كانت مؤثرة في العالم أجمع لذلك ((للاستشراق اتجاهان مختلفان فيما يتعلق بالأهداف والمواقف إزاء الإسلام؛ أما الاتجاه الأول : كان اتجاهاً لاهوتياً متطرفاً في جدله العقيم، ناظراً إلى الإسلام من خلال ضباب كثيف من الخرافات والأساطير الشعبية. أما الاتجاه الآخر: كان نسبياً بالمقارنة إلى الاتجاه الأول وأقرب إلى الموضوعية والعلمية، ونظر إلى الإسلام بوصفه مهد العلوم الطبيعية والطب والفلسفة، ولكن الاتجاه الخرافي ظل حياً حتى القرن السابع عشر وما بعده)) (**زقزوق، الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري، 1404 هـ، 26**) وبذلك يمكن تقسيم المستشرقين من ناحية النظر الى الإسلام والحضارة العربية ومدى تأثيرها في نوعين يتمثلان: (**مجموعة مؤلفين، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، 1985م، 278 وما بعدها**).

الفريق الأول: المعتدل في رأيه: اعتمد هذا الفريق على الحقائق التاريخية والبحث العلمي، وما قدمت الحقبة الإسلامية في القرون الثمانية لأسبانيا، فلا يمكن فصل ما تركته الحضارة الإسلامية في تلك المدة عن تاريخ الأندلس ولا يمكن إنكار اختلاط الأنساب، ومسألة التأثر والتأثير التي كانت أبرز إفرازات تلك الحقبة، ومن المستشرقين الإسبان الذين وصفوا بالاعتدال فأهمهم فرانسسكو كوديرا (1836 – 1917)، وتلاميذه الذين عرفوا ببني كوديرا وهم خوليان ريبيرا (1858 - 1934)، و آسين بلاثيوس (1871 – 1944)، وأننخل جنثالث بالنثيا (1899- 1949)، وجاريثا جومس (1905 - 1995) لعل المستشرق الإسباني أكثر من غيره من المستشرقين قد تأثر بالحضارة الإسلامية في تاريخ أسبانيا نتيجة الوجود العربي في إسبانيا ونتلمس ذلك في قول الباحث غوميث:

((El proceso de elaboración de la idea de nación española se puede ir siguiendo desde las décadas finales del siglo XVIII, algunas antes de su posterior conversión en ideología política. Tanto el P. Burriel como el P. Sarmiento, Gregorio Mayans, el P. Rávago o José de Carvajal habían insistido ya, en la segunda mitad de aquel siglo, en la peculiaridad que caracterizaba a los estudios arábigos en el caso de España, y en la consiguiente necesidad de implantar cátedras de árabe en los establecimientos docentes del país. De hecho, y en respuesta a esta necesidad, se produjeron a lo largo del siglo una serie de innovaciones interesantes: en 1748, el siro-maronita Miguel Casiri obtenía la plaza de escribiente super-numerario en la Real Biblioteca, e iniciaba por este conducto el trabajo de copia y traducción de los manuscritos arábigos que en ella se contenían, un trabajo en el que fue auxiliado por los hermanos San Juan, Faustino Muscat y Antonio Bahna Menno.)) (Gómez , (Orientalismo y Nacionalismo Español Estudios árabes y Hebreos en la Universidad de Madrid (1843 – 1868), 2000: 60)

((يمكن متابعة تطوير فكرة الأمة الإسبانية منذ العقود الأخيرة من القرن الثامن عشر، قبل تحولها لاحقاً إلى أيديولوجية سياسية أصر كل من الأب بورريل والأب سارمينتو، وغريغوريو مايانز، والأب رافاغو أو خوسيه دي كارفاخال في النصف الثاني من ذلك القرن على الخصوصية التي اتسمت بها الدراسات العربية في حالة إسبانيا، وما يترتب على ذلك من ضرورة إنشاء كراسي للغة العربية في المؤسسات التعليمية بالدولة، وهذا ما حدث استجابة للحاجة فقد قدمت سلسلة من الابتكارات المهمة على مدار القرن، ففي عام 1748 حصل السير ماروني ميغيل كاسيري على منصب كاتب لعدد هائل من الكتب في المكتبة الملكية، وبدأ العمل فيها بنسخ المخطوطات وترجمة من اللغة العربية وقد ساعد في العمل الأخوان سان خوان ، وفاوستينو مسقط وأنطونيو باهنا مينو)).

وقد ذهب العرب هذا المذهب في كل محفل ، فنجد الباحثة الجزائرية نفيسة موفق في وقائع مؤتمر إيبيرو الأفريقي الثالث تشير إلى أهمية الوجود العربي وتأثيره على المستشرق الإسباني وما يثيره من أسئلة عن القومية والهوية :

((Contrariamente al resto de estudios orientalistas en Europa, el orientalismo español difiere de las demás naciones por tener una singular especificidad que hace del otro parte constituyente de la historia propia. Los ocho siglos de presencia arabo-musulmana en gran parte de la península ibérica representaban un auténtico rompecabezas para los historiadores e investigadores modernos que se plantearon preguntas tan importantes como la identidad o el nacionalismo. Como era de esperar, las reacciones divergían entre la minimización de la aportación arabo-islámica en España, su idealización o simplemente su negación)) (Mouffok , (El Orientalisom Español Entre el yo y la alteridad), 2015 :273)

فنجدها تتحدث في بحثها فقالت: ((خلافاً لبقية الدراسات الاستشراقية في أوربا يختلف الاستشراق الإسباني عن الأمم الأخرى مثّلت القرون الثمانية للوجود العربي بخصوصية فريدة تجعل المكون الآخر جزءاً من تاريخيه العربي الإسلامي في معظم شبه الجزيرة الأيبيرية لغزاً حقيقياً للمؤرخين والباحثين المعاصرين، فتباينت ردود الفعل وسألوا أسئلة مهمة مثل الهوية، أو القومية المساهمة العربية الإسلامية في إسبانيا أو جعلها مثالية مجرد إنكارها)).

الفريق الثاني: المعادي للشرق: يمثل هذا الفريق الاتجاه المغاير للفريق الأول فقد اتخذ موقفاً معادياً للإسلام وللمسلمين، فعدّوا دخول العرب لإسبانيا استعماراً للشعب، واغتصاباً للأرض. ومن أشهر المستشرقين الإسبان وأشدهم عداوة للإسلام فرانسسكو سيمونيت. أعتمد هذا الفريق على الترجمة وكانت ترجمتهم لا تخلو من العدائية وقد أشارت الباحثة آنا جيل إلى ذلك بقولها:

((Pero si bien es cierto que los traductores de todas estas obras fueron pioneros en la interpretación de las culturas de Oriente y permitieron a Europa acceder a un mundo que hasta entonces había permanecido desconocido, no es menos cierto que la imagen que de éste transmitieron no fue ni mucho menos exacta. Era una imagen que más que coincidir con la realidad, coincidía con su realidad.))(Gil , (Orientalismo y traducciónGracias a la visión plural e independenciaintelectual de los traductores), 2007 :94

ترجمة النص: ((لكن من المؤكد أن مترجمي هذه الأعمال جميعها كانوا رواداً في تفسير ثقافات الشرق، وسمحوا لأوروبا في الوصول إلى عالم ظل مجهولاً حتى ذلك الحين، فليس أقل صحة أن الصورة التي نقلوها لم تكن موجودة ، فكانت صورة تتناسب مع الواقع الذي يطابق واقعه)) .

فلم تكن الصورة التي نقلوها بالصورة التي تتطابق مع الواقع فالعرب في تلك المدة أبعد عن الجهل، بل كانوا أهل علم وحضارة حتى عمد الغرب إلى وسيلة تغريب الأفكار والعلوم بنسبتها إلى الغرب، وإنكار أصلها الشرقي ((أما بنسبتها للفكر اليوناني القديم أو بنسبتها إلى مترجميها كما فعل قسطنطين

الأفريقي الذي كان ينسب ما يترجمه إلى تأليفه الخاص، أو كما فعل ألبرت الكبير الذي ينسب مقاصد الفلاسفة للغزالي ليوحنا الاسباني، ولم يقف الأمر عند هذا الحد حيث ينعكس تغريب الاستشراق في الفكر الأوربي الحديث باستلابه لقطبي العلم والمعرفة إلا وهما نظريتي الفهم والعقل العربيتين كما عند ديكارت في القرن السابع عشر وكانط في القرن الثامن عشر)) (**عربي، الاستشراق و تغريب العقل التاريخي العربي، نقد العقل التاريخي، 1991، ص 138**)، ولعل هذا الأمر ينافي المناهج العلمية القويمة لكن النزعة العدائية دفعتهم إلى إنكار أعمال العرب ومحاولة طمسها بأي طريقة. وهذا الأمر أثر في نشر العلم والإفادة منه وخير دليل قول الباحث فرناندو:

((De manera general, en la medida en que estos intereses se vinculaban con el conocimiento de la lengua árabe, algunos eruditos veían confirmada su certeza de que en los libros árabes, contrariamente al prejuicio más o menos extendido, se escondía una gran cantidad de sabiduría que convenía rescatar; y desde luego, la lengua árabe era llave necesaria para acceder a tal tesoro. Ello atañía de manera muy especial a disciplinas como la medicina, campo en el que el Canon de Avicena estaba establecido como autoridad máxima))
(Mediano, (Fragmentos de Orientalismo Español del S.XVII), 2006 : 253)

ترجمة النص: (بشكل عام، بقدر ما ارتبطت هذه الاهتمامات بمعرفة اللغة العربية، رأى بعض العلماء تأكيدًا على يقينهم من أنه في الكتب العربية، على عكس التحيز المنتشر إلى حد ما، قد أخفى قدراً كبيراً من الحكمة التي كان من المناسب إنقاذها ؛ وبالطبع كانت اللغة العربية مفتاحًا ضروريًا إلى الوصول إلى هذا الكنز، ينطبق هذا بطريقة خاصة جدًا على تخصصات مثل الطب، وهو المجال الذي أسست فيه شريعة ابن سينا كأعلى سلطة).

ولعل الاختلاف في مدى تأثير الحضارة الإسلامية في الأندلس أو عدم تأثيرها يعود إلى قضية مهمة تتعلق بتحديد القومية، والهوية، والأنا في اسبانيا. فمحاولات المستشرق الإسباني المتعصب فصل التأثير العربي عن تاريخ إسبانيا دائماً ما تؤول إلى الفشل؛ لأنه سيفقد جزءاً مهماً من تاريخ إسبانيا، وحقبة أثرت في تقدم إسبانيا وتطورها؛ لذلك وقع الخلاف بين مؤيد لما قدمه المسلمين في إسبانيا، وبين مخالف ينفي أثر العرب وحضارتهم التي ألصقوا بها صفة الاقتباس والسرقة، والترجمة من الحضارة الهندية والفارسية. ولعل اختلاف الآراء أو اتفاقها قد شكل صراعاً فكرياً وثقافياً بين الشرق والغرب، فتكونت قنوات التواصل والتحاور في محاولة فهم الآخر، وهذا الأمر أكبر خدمة قدمها الاستشراق للعالم.

الخاتمة :

موضوع الاستشراق موضوع واسع لكثرة دارسيه في الشرق، وما قدموه للعالم من دراسات كانت مثمرة لولا اهتمامهم بها ونشرها. فعلى الرغم من أهمية الاستشراق إلا أن عصره قد انتهى منذ أمد،

لكن أثاره باقية وسبباً أساسياً في هيمنة الغرب على الشرق ومع استقرار هذا الدرس كثرت الدراسات عنه، فكانت الدراسات عن المستشرقين كثيرة، فقد انشغل المستشرقون بالدراسات الاستشراقية أكثر من دراسة بعضهم بعضاً، فعلى الرغم من أن نهج المستشرق ذو طابع أكاديمي، ومحاولته في البحث في اهتماماته بطرائق البحث العلمي الصحيحة إلا أنه يفتقد إلى الموضوعية والإنصاف، والتجرد من الذاتية، ويرجع ذلك إلى حقيقة انتماء المستشرق إلى عالمين مختلفين عالم الغرب، وعالم الشرق فقد مثل الوساطة بين عالمين، فالأول: كوّن شخصيته وولاءه له، والآخر: موضوع اهتمامه وغايته، ولا يمكننا إنكار هذه الحقيقة التي نجدها ظاهرة بين سطور كتاباتهم ، فلا تخفى محاولتهم الإحاطة بالشرق هذا العالم الواسع الذي اختلفت مشاربه، وأقوامه نتيجة عوامل التجارة ، والتزاوج فلا حدود لعالم الشرق مهما حاول المستشرق إجادة اللغة والإطلاع المباشر على المعيشة والانتقال إلى الدراسة في بلدان الشرق، فما زال أهل البلد أدرى بشعابها.

ومن التوصيات التي أقترحها في ختام بحثي استكتاب الأدباء العرب والمترجمين للبحث في موضوع الاستشراق والمستشرقين لتنظيم موسوعة سنوية، مع دعوة المجلات لترجمة ما يتصل بالاستشراق من لغات مختلفة، وتشجيع المترجمين بنشر نصوصهم المترجمة مقابل جوائز مالية.

المصادر والمراجع :

1) أمعضشو، فريد (2016 م)، مجلة (دراسات استشراقية)، البحث (الاستشراق الإسباني والتراث العربي الإسلامي بالأندلس، ميغيل أسين بلاثيوس نموذجا)، العراق، العتبة العباسية المقدسة، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، عدد (7).
2) تاج ، محمد قدور (1435 هـ - 2014 م)، (الاستشراق ماهيته فلسفته ومناهجه)، ط1، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
3) حمري، حسين (1431 هـ - 2010 م)، (الاستشراق: اللغة من الوظيفة إلى التوظيفية)، مجلة علمية (الدراسات اللغوية)، جامعة منتوري ، قسنطينة، مختبر الدراسات اللغوية، العدد (6).
4) الديب ، عبد العظيم (1413هـ - 1992م)، (المستشرقون والتراث)، ط3، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
5) زماني ، محمد حسن (صيف 1435 هـ - 2014 م)، (الاستشراق تاريخه ومراحله)، مجلة (دراسات استشراقية)، العراق، العتبة العباسية المقدسة، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، السنة الأولى، عدد (1)، الزويني.

6) عبد الحسن، عباس (1431 هـ - 2010 م)، رسالة ماجستير، (البحث اللغوي في دراسات المستشرقين الألمان العربية أنموذجاً)، جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الكوفة، كلية الآداب.

7) ساردار، ضياء، تر: صالح ، فخري ، مراجعة : خريس ، د. أحمد (1433هـ - 2012 م)، (الاستشراق، صورة الشرق في الآداب والمعارف الغربية)، ط1، الإمارات العربية المتحدة، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة.

8) سعيد، إدوارد، تر، عناني ، محمد (2006)، (الاستشراق المفاهيم الغربية للشرق)، ط 2 ، القاهرة، دار بنجوين العالمية، رؤية للنشر والتوزيع.

9) عباس، رضا هادي (2016)، (الحضارة الأندلسية بأقلام إسبانية، جهود حركة الاستعراب - الاستشراق الإسباني في نشر التراث الأندلسي، دراسة و ترجمة)، ط1، العراق – بغداد، سلسلة ترجمان، إصدارات دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة.

10)عريبي، محمد ياسين (1991)، (الاستشراق وتغريب العقل التاريخي العربي، نقد العقل التاريخي)، ط1، الرباط - المملكة المغربية، المجلس القومي للثقافة العربية.

11)) العقيقي، نجيب (2006)، (المستشرقون)، ط5، القاهرة، دار المعارف.

12)عمايرة، إسماعيل أحمد (1417 هـ - 1996م)، (بحوث في الاستشراق واللغة)، ط1، الأردن - عمان ، دار البشير، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

13)عمايرة، إسماعيل أحمد (1992)، (المستشرقون والمناهج اللغوية المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي، المنهج الإحصائي)، ط2، مزيدة ومنقحة، عمان – الأردن، دار الحنين.

14)الليثي، ياسر عبد الرحمن (شتاء 1428 هـ - 2007 م)، مقالة (اللغة العربية ودراسات الاستشراق الإسلامي)، مجلة التسامح، سلطنة عمان، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العدد (17).

15)مجموعة باحثين (15- 16 /4/ 1986)، (المستشرقون وموقفهم من التراث العربي الإسلامي)، البحوث التي ألقيت في المؤتمر العلمي الأول لكلية الفقه – الجامعة المستنصرية في تحت شعار: المستشرقون وموقفهم من التراث العربي الإسلامي، العراق – النجف الأشرف، مطبعة القضاء.

16)مجموعة مؤلفين (1985م)، (مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية)، تونس، صدر في إطار الاحتفاء بالقرن الخامس عشر الهجري عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

17)) معاليقي، منذر (1418 م – 1997 م)، (الاستشراق في الميزان)، ط1، بيروت، دمشق، عمان، المكتب الإسلامي.
18)) المقري، الشيخ أحمد، تح، عباس، إحسان (1968 م)، بيروت، دار صادر.
19)ناجي، عبد الجبار (2013)، (الاستشراق في التاريخ الإشكاليات، الدوافع ، التوجيهات، الاهتمامات)، ط1، بيروت – لبنان، المركز الأكاديمي للأبحاث.
20)النبهان، محمد فاروق (1433هـ - 2012 م)، (الاستشراق تعريفه مدارسه آثاره)، الرباط – المملكة المغربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
21)) واردنبرغ، جان دي جاك، تر: محمود، أنيس عبد الخالق (2014)، (المستشرقون)، ط1، بيروت، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر.

1) Gil , Anna , Orientalismo y traducciónGracias a la visión plurale independencia intelectual de los traductores, se abren verdaderos canales de comunicación con el Otro, 2007 . (https://www.iemed.org))
2) Gómez, Aurora Riviére, prólogo de Elena Hernándea Sandoica, (Orientalismo y Nacionalismo Español Estudios árabes y Hebreos en la Universidad de Madrid (1843 – 1868), Madrid – España, Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad, Universidad Carlos III de Madrid, 2000.
3) Mediano, Fernando Rodríguez, Fragmentos de Orientalismo Español del S.XVII, Revista Española de Historia, Hispania, vol.LXVI, núm. 222, enero – abril, 2006
4) Mouffok, Nafissa, (El Orientalisom Español Entre el yo y la alteridad), Actas del III Congreso Ibero – Africano de Hispanistas, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2015.

الكتاب العلمي المحكم

الناشر:

Centre Al-isbaah
pour l'éducation et les études civilisationnelles et stratégiques
RÉS HAUTS DE L'HIPPODROME
RUE DES TREYTINS
33320 EYSINES
FRANCE
alisbaahcenter@gmail.com
https://www.al-isbaahcenter.com/
fixe: 0951700220
Télé: 0033-611094381

9 782957 521708

دار الفجر للنشر والتوزيع

4 شارع هاشم الأشقر -النزهة الجديدة- القاهرة
تلفون: 26246252 فاكس: 26246265
www.daralfajar.com info@daralfajr.com