# المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

## الإصدار الحادي عشر

## تأريخ النشر : 5 - 3 – 2020م

ISSN : 2706-6495

ISSN: 2706-6495

**الاهداء**

إنه لمن دواعي سرورنا وامتياز كبير أن نقدم من الإصدار الحادي عشر من المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي لجميع الباحثين والدكاترة المنشورة بحوثهم في العدد، كما نوجه كلمة الشكر والتقدير الى لجميع المساهمين والداعمين للمجلة الأكاديمية والمشاركين في انتاج هذا الصرح العلمي المعرفي .

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

منارة البحث العلمي

ISSN: 2706-6495

**المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي**

**مجلة علمية دولية محكمة ، تصدر المجلة دورياً كل شهر**

**الإصدار الحادي عشر كاملاً | 5-3-2020م**

**Email: editor@ajrsp.com**

**رئيس التحرير :**

أ.د ختام احمد النجدي

**الهيئة الاستشارية :**

د/ محمد محمود عبدالقادر

أ.د/ رياض سعيد علي المطيري

**أعضاء لجنة التحكيم :**

أ.د/ عـذاب العزيز الهاشمي

أ.د/ صالح بن بشير بن سليمان بوشلاغم

أ.د/ خالد ابرهيم خليل ابو القمصان

د/ بدرالدين براحلية

أ.م.د. زينب رضا حمودي

د / بسمة مرتضى محمد فودة

د/ وصال علي الحماده بنت سعاد

د/ تميم موسى عبدالله الكراد

ISSN: 2706-6495

## قائمة الأبحاث المنشورة:

| NO | عنوان البحث | اسم الباحث | الدولة | التخصص | رقم الصفحة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب ودراسة فاعليته على التحصيل في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم | الدكتورة: وفاء سليمان عوجان | المملكة العربية السعودية | مناهج وطرق التدريس | 8 – 28 |
| 2 | سياسات الإصلاح المصرفي في السودان وأثرها في تطوير إداء الجهاز المصرفي | الدكتور: طارق مجذوب إبراهيم | جمهورية السودان | الاقتصاد | 29- 59 |
| 3 | اساليب الخطاب العقدي في سورة الانعام | الدكتورة: هدى عبد الرحمن عبد الحفيظ علي | المملكة العربية السعودية | الفقه الإسلامي | 60 -113 |
| 4 | العوامل المؤثرة في تخطيط تعاقب الأعمال العائلية في فلسطين | الدكتور: ياسر شاهين | فلسطين | الاقتصاد | 114- 130 |
| 5 | فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض التنمر وتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالكويت | د/عدنان مشرف نواف العنزي<br>أ.د/ عادل شكري محمد كُرِيِّم | الكويت | علم النفس | 131- 158 |
| 6 | تشتت الانتباه والنشاط الزائد لطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين | الدكتورة: سهام علي طه | جمهورية السودان | علم النفس | 159-174 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| 7 | النظام القانوني للمنظمة الدولية للشرطة الجنائية ( الانتربول ) ودورها في مجال التعاون القضائي الشرطي | الدكتورة: عائشة عبد الحميد | الجزائر | القانون | 191-175 |
| 8 | دور مدير المدرسة كقائد تربوي في المدارس الأردنية بلواء القويسمة بين الواقع والمأمول من وجهة نظر مساعده | الباحثة: هالة سمير ابراهيم الجدع | الأردن | الأحياء | 214-192 |
| 9 | الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في الرياضيات في مدارس لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين | الباحثة: سميرة عبد الفتاح محمد لافي | الأردن | الإدارة التربوية | 234-215 |
| 10 | التفسير الموضوعي لسورة العصر | الدكتور: دل آقا وقار | أفغانستان | الدرسات الإسلامية | 249-235 |
| 11 | الشخصية التونسية بين دعاوى القطرية والتأصيل القومي | الدكتور: صابر فريحه | تونس | علم الإجتماع | 270-250 |
| 12 | التغطية الإخبارية لقناة "الشرقية نيوز" لتظاهرات تشرين برنامج (الحصاد) أنموذجاً دراسة تحليلية | الدكتور: كامل كريم عباس الدليمي | العراق | الإعلام | 288-271 |
| 13 | علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة في ضوء الفقه الإسلامي و النظام القانوني الأفغاني (دراسة فقهية مقارنة) | الباحث: ارسلاح ظفري | أفغانستان | الفقه والقانون | 306-289 |
| 14 | الإصابات الرياضية الشائعة لدى لاعبي كرة القدم في الأردن | الباحث: أحمد محمد عبد القادر الدرابيع | الأردن | التربية الرياضية | 327-307 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15 | الجملة بين النحو العربي واللسانيات التوليدية دراسة مقارنة | الباحث: عبد الكريم معيزو | المغرب | علوم التربية | 344-328 |
| 16 | بناء الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة | الباحث: الحسين ايت عبد الرافيع | المغرب | علوم التربية | 366-345 |
| 17 | اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية | الباحثة: أيمان خالد فرحان عبد الجواد | الأردن | التعليم | 380-367 |
| 18 | الإدارة الإعلامية لهيئة الإعلام والاتصالات العراقية أثناء الأزمات تظاهرات تشرين أنموذجاً دراسة نظرية | الدكتور: كامل كريم عباس الدليمي | العراق | الإعلام | 396-381 |
| 19 | معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين | الباحث: أحمد محمد الشوبكي | الأردن | التربية المنهنية | 415-397 |
| 20 | دراسة تحليلية لمعدلات امتحانات البكالوريا في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية نموذج خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين | الباحثة: حسناء اهدي | المغرب | علوم التربية | 439-416 |
| 21 | مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين | الباحث: إرشاق يونس عبد الجليل مصلح | الأردن | التربية الإسلامية | 453-440 |
| 22 | الهوية الثقافية في تونس وتشكل الشخصية التونسية | الدكتور: صابر فريحه | تونس | علم الإجتماع | 479-454 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم | الباحثة: عائده علي احمد الحنيطي | الأردن | الكيمياء | 491-480 |
| 24 | اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج | الباحث / أ. نائل عبد الحميد عبد الرحمن الرقب | الأردن | الإجتماعيات | 512-492 |
| 25 | واقع الحقوق الصحية للأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال الاسرائيلي بموجب القانون الدولي | الباحثة: هنـــادي عدلي محمد صلاح | فلسطين | القانون | 526-513 |
| 26 | الهجرة من البلاد غير الإسلامية وحكمها في الشريعة الإسلامية | الدكتور: عبدالله أبوبكر أحمد النيجيري | باكستان | الشريعة والقانون | 544-527 |
| 27 | راهن التعليم عن بعد في تونس رهانات الجودة والجدوى | الدكتور: صابر فريحه | تونس | علم الإجتماع | 578-545 |

ISSN: 2706-6495

البحث الأول

# تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب ودراسة فاعليته على التحصيل في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم

**إعداد الدكتورة/ وفاء سليمان عوجان**

**أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، قسم التعليم الاساسي كلية العلوم والآداب بالرس ـ جامعة القصيم ـ المملكة العربية السعودية**

Email: 141421@edu.qu.sa

**الملخص**

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب ودراسة فاعليته على التحصيل في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم، وللتحقق من أسئلة الدراسة وفروضها استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي تكونت العينة (ن= 28) طالبة من طالبات قسم التعليم الأساسي تم اختيارها عشوائيا، وتكونت أدوات البحث من اختبار للتحصيل الأكاديمي وبطاقة ملاحظة الأداء تم تطبيقهما قبليا وبعديا على المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي على تحصيل الطالبات في كلا درجات الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المقلوب، التحصيل، طرائق تدريس القرآن الكريم، برنامج تدريسي، جامعة القصيم

ISSN: 2706-6495

# Designing a teaching program based on the flipping learning strategy and studying its effectiveness on achievement in the course of teaching methods of the Noble Qur'an for Qassim University students

**By: Dr. Wafa Suliman Ogaan**

## Abstract

The study aimed at designing a teaching program based on a flipping learning strategy and studying its effectiveness on achievement in the course of teaching the methods of the Noble Qur'an for Qassim University students. To verify the study's questions and hypotheses, the researcher used the quasi-experimental approach. The sample consisted of (n = 28) female student from the Basic Education Department. Randomly selected, and the research tools consisted of an academic achievement test and a scorecard that were applied before and after the experimental group, and the results indicated the effectiveness of the training program on the achievement of female students in both the cognitive test scores and the scorecard.

**Keywords:** Flipping learning, Achievement, Methods of teaching the Noble Qur'an, Teaching program, Qassim University.

ISSN: 2706-6495

## مقدمة

لم تعد طرق التدريس التقليدية فعالة فلم تعد تناسب جيل «الآي باد» حيث تشغل التكنولوجيا حيزا كبيراً من اهتمامهم والاعتماد على النموذج التقليدي في التعليم أصبح يعاني من القصور ومن عدم الملاءمة لمتطلبات الحياة الثقافية والاجتماعية الجديدة التي يعرفها هذا القرن، وبرزت أهمية العمل الجادّ لجعل التكنولوجيا عنصراً أساسياً في التعليم وأصبح دمج التقنيات في التعليم ضرورة عصرية.

ومن أساليب الاستفادة من دمج التقنيات الحديثة لتطوير طرق التدريس؛ قلب مهام التعلّم بين الصف والمنزل، ففي السياق الاعتيادي يشرح المعلم الدرس ويترك للطلبة توظيف المفاهيم والمبادئ في المنزل؛ بينما في هذا النموذج تقلب مهام التعلّم بين الصف والمنزل بحيث يقوم المعلم بالاستفادة من التقنيات لإعداد الدرس بشكل شريط مرئي يطّلع عليه الطالب في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء التعيينات والانشطة في الفصل، ما يعزز فهمه للمادة العلمية، ،وينطلق هذا النهج التعليمي من فكرة أن الوقت الثمين المخصص للحصة، من الأفضل استخدامه للتفاعل والعمل الجماعي، عوضا عن ترك المعلم يشرح خلاله. إنها مقاربة بيداغوجية مفادها أن التلميذ هو الذي يتعلم وينبغي ايجاد البيئة التعليمية المشجعة له على التعلم. وقد اعتبره البعض الطريق الأسهل إلى تكنولوجيا التعليم دون المساس بمبادئ التعليم التقليدي، والذي يعتبر التفاعل المباشر بين المتعلم والمعلم من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى ركيزة أساسية لبناء التعلم (بلدي، 1441). وضح فريق تعليم التفكير ان الفصل الدراسي المقلوب هو نوع من التعلم المدمج حيث يتم تعريف الطلاب بالمحتوى مسبقا في المنزل وتوظيف ما تعلموه وممارسة العمل من خلاله في المدرسة، وهذا عكس الممارسة الأكثر شيوعًا المتمثلة في تقديم محتوى جديد في المدرسة، ثم تعيين الواجبات المنزلية والمشاريع لاستكمالها من قبل الطلاب بشكل مستقل في المنزل (Teach Thought Staff, 2020).

ويعتبر التعلم المقلوب، ومفهوم "الفصل المقلوب" أو ما يسمى(Flipped Classroom) نهج جديد للتعليم والتعلم، ومن التجارب الرائدة في ذلك تجربة مدرسة كلينتونديل الثانوية (Clintondale) في مدينة ديترويت في الولايات المتحدة، ففي عام 2010؛ كانت الاسوأ من بين 5% من المدارس في ميتشغان، وأكثر من نصف طلاب الصف التاسع رسب في العلوم، وما يقرب من النصف رسب في الرياضيات. فقرر المدير جريج جرين "قلب" فصل واحد في مدرسته الثانوية، فقاموا بتجربة الفصول المقلوبة. بدأت التجربة على فصلين، تم تزويدهما بمواد تعليمية متماثلة، أحدهما، تم العمل فيه مع الطلاب باستخدام التعليم التقليدي، والآخر تم استخدام التعليم المقلوب. وقد كان الصف المقلوب يحتوي على 13 من الطلاب الذين فشلوا عدة مرات وتمت مقارنته بفصل آخر باستخدام طريقة التدريس التقليدية، التجربة كانت ل 20 أسبوعا، اظهر طلاب الفصل المقلوب تفوقاً على طلاب الفصل ذو الدراسة التقليدية. لم يتلقى أي طالب في الصف المقلوب درجة أقل من C+، بالرغم من أن نسبة الفشل في هذا الفصل كانت في الفصل الدراسي السابق 13 %، في هذا الفصل الدراسي، لم يرسب أحد. بينما في الفصول الدراسية التقليدية، لم يكن هناك أي تغيير في الإنجاز، وفي خريف عام 2011، انقلبت كل الفصول في مدرسة Clintondale إلى فصول مقلوبة، وكانت المدرسة الأولى في تطبيق تجربة الصفوف المقلوبة بشكل كامل؛ تحولت مدرسة Clintondale الثانوية إلى مدرسة مقلوبة" flipped school" حيث الطلاب يشاهدون محاضرات المعلمين في المنزل.

فالمعلمون يقومون بتسجيل فيديو للدروس والطلاب يتابعونها عبر هواتفهم الذكية وأجهزة الكمبيوتر المنزلية أو أثناء وجبة الغداء في مختبر التقنية في المدرسة. أما في الصف، فالطلاب ينجزون المشاريع والتمارين أو التجارب المعملية في مجموعات صغيرة بينما يدور المعلم بينهم(Templin, 2014) .

أصدر مجلس إدارة شبكة التعلم المقلوب FLN عام 2014 تعريفا رسمي للتعلم المقلوب لتمييزه عن بقية المفاهيم التعليمية . فتم تعريف التعلم المقلوب بانه النهج التربوي الذي ينقل مجال التدريس من حيز التعلم الجماعي إلى التعلم الفردي بداية ثم تحويل بيئة الصف إلى بيئة ديناميكية وتفاعلية بعد ذلك لتطبيق المفاهيم الجديدة تحت إشراف المعلم وتوجيهاته وبإشراك المتعلمين بشكل إبداعي(Flipped Learning Network.2014) .

ووضح كل من Zainuddin & Halilid (2016) ان التعليم المقلوب أحد أنواع التعلم المدمج الذي يستخدم التقنية لنقل المحاضرات خارج الفصل الدراسي، وبذلك يعتبر جزءا من حركة واسعة يتقاطع فيها التعلم المدمج والتعلم بالاستقصاء وغيرها من استراتيجيات التدريس وأساليبه المختلفة التي تسعى إلى المرونة وتفعيل دور الطالب وجعل التعلم ممتعا ومشوقا.

في نهج التعلم المختلط هذا، يتم خلط التفاعل وجهاً لوجه مع الدراسة المستقلة مع استخدام التكنولوجيا. في سيناريو مقلوب شائع، قد يشاهد الطلاب مقاطع فيديو مسجلة مسبقًا في المنزل، ويُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات والواجب المنزلي المكتنز بالأسئلة وبعض المعرفة الأساسية (Teach Thought Staff, 2020).

وترجع الاطر النظرية للتعلم المقلوب لعدة نظريات فعالة لبيئات التعلم منها. فلسفة النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التربوية ونظرية الحمل المعرفي لسويلر، ونظرية ماير لتعلم الوسائط المتعددة وأيضا لتقنيات التعليم وتطبيقاته الحديثة دور في تشكيل مفهوم التعلم المقلوب. وتعد أيضا نظرية فيجوتسكي لتنمية المنطقة المركزية The Zone of Proximal (Development) من الأسس النظرية للتعلم المقلوب، وتركز على أهمية الخبرات السابقة للمتعلم حول موضوع الدرس لتشكيل التعلم الجديد ذي المعنى، وتؤكد نظرية فيجوتسكي على أن المتعلم قادر على التعلم الفردي الذاتي لأي خبرة جديدة، ووضع الأسس لها في بنيته المركزية الخاصة به، إلا إنه يظل بحاجة لتغذية الراجعة وتوجيه المعلم، ومشاركة الأقرن؛ لتوظيف ما تعلمه في قاعة الدرس، واعادة ترتيب معرفته، وتعديل مساره للوصول إلى الإتقان وفلسفة التعلم النشط الذي يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية (Zhai, Gu, Liu, Liang, & Tsai, 2017 )

والصف المقلوب " flipped classroom" نموذج تربوي يهدف إلى استخدام التقنيات الحديثة بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقطع فيديو أو ملف صوتي أو غيرهم من الوسائط، ليطلع عليها الطلبة في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية او حواسيبهم قبل حضور الدرس، ويعتبر الفيديو العنصر الأساسي في هذا النموذج من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين 5 إلى 10 دقائق ويشاركه في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي مع الطلاب، هذا النهج أوجد للمعلم فرصة لكي يتيح للتلاميذ تطبيق المستويات العليا من تصنيف بلوم في الصف الدراسي الذي اقتصر في الحصص الاعتيادية على المستويات المنخفضة مثل التذكر والفهم، وأصبح يتيح للتلاميذ داخل الحصة نوعا من التفاعل والإبداع ويجعل الطالب يفكر خارج الصندوق ويطبق مستويات عليا كمستوى التحليل والتطبيق والتركيب(Alamri, 2018).

وقد قامت "شـركة كتاب للتكنولوجيا" في المملكة الأردنية الهاشـمية (2013) بمبادرة التعليم المنعكس، وتم اسـتخدام الصـفوف المقلوبة في المدارس، تمت التجربة باستخدام تطبيق برمجي أعدته الشركة باسم دردسة (dardasa)، وهدفت تجربة التعلم المقلوب إلى :التركيز على الطالب الذي يعتبر محور العملية التعليمية، وتوظيف أفضل وقت للحصة التعليمية التي يقضـيها المعلم مع الطلاب وبناء بيئة صـفية تفاعلية تشـاركية محورها الطالب، والتركيز على فهم أعمق للمفاهيم والمعاني والعلاقات، وعدم الاعتماد على التذكر، التدريب والتطبيق والعمل على المحتوى الدراسـي المعرفي يتم داخل الصف، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب داخل غرفة الصف، وتقديم الدعم والمساندة لمن يحتاجها من الطلاب، شارك في التجربة ثلاث مدارس (الرضـوان، ميار الدولية، قاصـد)، وكانت أدوات القياس، (الاسـتبانة، المقابلات، الملاحظة الصـفية)، ومن توصـيات هذه التجربة :الاهتمام بتوفير غرفة مصـادر وتجهيزها؛ لمسـاعدة المعلمين على تسـجيل أفلام الفيديو، ولاختصـار الوقت والجهد لإنتاجها ورفعها على الإنترنت، وتقديم الدعم للمعلمين لتسـهيل عملهم ومراعاة أعبائهم، وتدريب المعلمين؛ لتطوير ادائهم المهني والتقني، مما سينعكس على مستوى طلبتهم.

أطلقت الكحيلي على مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم المنعكس التاءات الستة (2014م، ص160):

1. تحديد :تحديد الدرس الذي ينوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحاً للعكس.
2. تحليل :تحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات مهمة.
3. تصميم :تصميم الفيديو التعليمي ويتضمن المادة العلمية بالصوت والصور مدته ما بين خمس إلى عشر دقائق.
4. توجيه :توجيه الطلبة لمشاهدة الفيديو من الانترنت أو الأقراص المدمجة في المنزل وفي أي وقت.
5. تطبيق :تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلبة من الفيديو في الحصة من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع.
6. تقويم :تقويم تعلم الطالب داخل الفصل بأدوات التقويم المناسبة.

ما يبرر التوجه نحو البيداغوجية المقلوبة هذه البيداغوجية الجديدة، هو التعلم غير النظامي الذي أصـبح أكثر فأكثر من متطلبات الفرد للتعلم الذاتي والدائم والمستمر خلال القرن الحادي والعشرين، الذي يشـهد تغيرات سـريعة ويدعى الفصـل المقلوب، التعلم العكسي، والمعكوس، الصف الدراسي المعكوس، أو المقلوب، وجميعها تركز على استخدام التقنيات، وتقود إلى تغيير الأدوار التقليدية للتعلم.(Mok, 2014)، ويعد الصـف المقلوب نهجا من خلاله يكون للتقنيات دوراً أكبر في حل مشـكلة الفجوة بين الدراسـة النظرية للعلوم والمعارف وبين الجانب التطبيقي لها في الحياة العملية، ما يجعل هذه الأنشـطة الصفية تقضي على جمود العملية التعليمية (الشرمان،2015).

صمم Jinlei, Ying & Baohui (2012) فصول دراسية مقلوبة في ورقة بعنوان نموذج تعليمي جديد: استنادا إلى تحليل أدب الفصول الدراسية المقلوبة وبعض الحالات النموذجية، ووضحوا التحديات في تنفيذ التدريس المقلوب للفصل الدراسي ووفرت هذه الورقة طريقة مبتكرة لإصلاح التدريس في المدارس الصينية.

ودرس Tsai (2015) اثر التعلم القائم على الجمع بين الفصـول الدراسـية المقلوبة وحل المشـكلات على مهارات الحوسـبة لدى طلاب المرحلة الابتدائية: دراسة حالة عن إنتاج الكتب الإلكترونية، اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، تم اختيار 144 من طلاب المدارس الابتدائية من سـتة أقسـام للصـف الدراسـي في دورة بعنوان "إنتاج الكتاب الالكتروني" ، وتم تقسيمهم في ثلاث مجموعات: مجموعة تتعلم من خلال الجمع بين الفصول الدراسية المقلوبة وحل المشكلات (ن = 50) ،

ومجموعة تتعلم بنهج حل المشكلات (ن = 48)، المجموعة الضابطة (ن = 46). تم جمع البيانات الكمية والنوعية، بما في ذلك المقابلات مع الطلاب. كانت النتائج توضح انه يوجد تأثير للفصول الدراسية المقلوبة وحل المشكلات على تحسين أداء تعلم الطلاب أعلى بكثير من طرق التدريس الأخرى التي تم بحثها.

تهدف ورقة Zainuddin & Halili (2016) إلى تحليل20 مقالاً حول الفصول الدراسية المقلوبة من 2013 -2015 تبين الأبحاث حول الاتجاهات والمحتويات للفصول الدراسية المقلوبة، وتم استخدام تحليل المحتوى كمنهجية لدراسة منهجيات ومجال الدراسات وأدوات التكنولوجيا أو منصات الإنترنت، وأثرها على تعلم الطلاب، تم تفسير نتائج التحليل باستخدام التحليل الوصفي والنسب المئوية والترددات، أظهر تحليل الآثار ان الفصول الدراسية المقلوبة حققت تأثيرات إيجابية على أنشطة تعلم الطلاب وعلى الإنجاز والتحفيز والمشاركة والتفاعل. هناك حاجة إلى بعض التحديات الموجودة في تطبيق الفصول الدراسية المقلوبة، مثل ملاءمة الفصول الدراسية. هذه الدراسة تبين أيضا الدور المترتب على الحكومة وصناع السياسة لتحديد الفصول الدراسية المقلوبة نموذجا معاصرا يتم تنفيذه في أنشطة التعليم - والتعليم العالي من الروضة وللصف 12.

تهدف دراسة Alamri (2018) إلى التحقق من فعالية الفصول الدراسية المقلوبة للأداء الأكاديمي للطلاب ورضاهم في قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. تم استخدام تصميم بحث مزيج من الطرق لمقارنة نهجين المحاضرة التقليدية والفصل الدراسي المقلوب. تم جمع البيانات من خلال اختبار التحصيل، استبيان المسح والمقابلات، ثم تحليلها. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي للطلاب لمجموعة الفصول الدراسية المقلوبة. بالإضافة إلى ذلك، كان لدى جميع الطلاب تقريبا مستوى عالي من الرضا في الفصل الدراسي المقلوب، ويستمتعون عموما بالتعلم في بيئة الفصل المقلوبة. كانت المواد على الإنترنت ومناقشات الأقران ودور المعلم عناصر أساسية أنتجت التعلم عالي الجودة والمتعلمين النشطين. ومع ذلك، أبلغ عدد قليل من الطلاب عن بعض المشكلات التي تعتبر العقبات الرئيسية التي يواجهها بعض الطلاب، ومنها مهارات الكمبيوتر والمهام الأسبوعية المستهلكة للوقت. وتناقش الآثار المترتبة على هذه الدراسة والتوصيات لمزيد من البحث.

قدم في عام Awidi (2019) تقريرا عن تقييمه لتأثير نهج الفصول الدراسية المقلوبة على تجربة التعلم للطلاب الجامعيين الذين يدرسون مقرر علم الأحياء. وتضمنت الجلسات المقلوبة محاضرات مسجلة مسبقًا ومسابقات عبر الإنترنت وأنشطة جماعية داخل الفصل. تم تقييم نجاح النهج وكيفية تأثيره على تعلم الطلاب. تم جمع البيانات من خلال استبيان الطالب والمقابلات المنظمة. أبلغ الطلاب عن درجة عالية من الرضا عن عناصر النهج المقلوب. ومع ذلك، كانت بعض الأنشطة أقل احتراما، أظهرت النتيجة مزيدا من ثقة الطالب، والتحفيز والمشاركة. وتم استنتاج أن مكونات التصميم المقلوب، تزيد من تعزيز تعلم الطلاب.

بين Abedi, Namaziandost & Akbari (2019) تأثير التدريس المقلوب في الفصول الدراسية على مهارة كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للمتعلمين الإيرانيين في المرحلة المتوسطة، حاولت هذه الدراسة دراسة آثار تعليم الفصول الدراسية المقلوبة على مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران. لتحقيق الهدف من الدراسة؛ تم اختيار 48 مشاركًا من الإيرانيين من المستوى المتوسط الأعلى من خلال إدارة اختبار تحديد المستوى السريع في أوكسفورد. ثم انقسموا إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية واحدة ومجموعة ضابطة واحدة. ثم تم اختبار كلتا المجموعتين عن طريق اختبار الكتابة. بعد ذلك تم وضع المشاركين في المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي المقلوب.

تم تجهيز الفصل الدراسي المقلوب بإنترنت وجهاز كمبيوتر وجهاز عرض وتم السماح للمشاركين في هذا الفصل بإحضار هواتفهم الذكية إلى الفصل واستخدامها أثناء التعلم. تعرضت المجموعة الضابطة للتعليم التقليدي في الفصل. استمر هذا الإجراء حتى الجلسة الأخيرة. كشفت نتائج الاختبارات المستقلة t و ANCOCA في اتجاه واحد أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أنه كان هناك فرق كبير بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار اللاحق.

هدفت الشلبي (2017) إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة وقياس فاعليته في تنمية كفايات التقويم (المعرفية - الأدائية)، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساق القياس والتقويم. استخدم المنهج شبه التجريبي، لمجموعتين تجريبية وضابطة، والقائم على التصميم القبلي -البعدي، تم اختيار عينة الدراسة (ن= 54) طالبة؛ التجريبية (ن=28) طالبة، والضابطة (ن=26) طالبة، تم بناء برنامج تدريسي في ضوء الصفوف المقلوبة، واختبار تحصيلي لقياس كفايات التقويم المعرفية، وسلالم تقدير لملاحظة كفايات التقويم الأدائية، واستخدم مقياس لعادات العقل. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل.

هدفت الروساء (2018) إلى التعرف على فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي، وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. استخدم المنهج التجريبي وتكونت العينة (ن= 54) طالبة من طالبات قسم المناهج وطرق التدريس، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية (ن= 27) طالبة درست المقرر باستخدام الصف المقلوب، ومجموعة ضابطة (ن= 27) طالبة درست المقرر بالطريقة التقليدية، تم تطبيق اختبار للتحصيل الأكاديمي ومقياس لعادات العقل على المجموعتين قبليا وبعديا ، النتائج أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين في درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين لمقياس عادات العقل.

هدفت دراسة الربيعان (2018) إلى التعرف على فاعلية الصف المقلوب باستخدام المنصة التعليمية إيزي كلاس (Easy Class) في تنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، تم استخدام المنهج التجريبي، بلغت العينة (ن=103) طالبات، (ن= 51) طالبة في المجموعة الضابطة و(ن=52) طالبة في المجموعة التجريبية، واستخدمت مقياس للتفكير الناقد اشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية، في القياس البعدي لقياس مهارات التفكير الناقد بشكل عام ولكل مهارة على حده (معرفة الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج).

هدفت الحارثي (2019) الى قياس فاعلية استخدام بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، تم استخدام المنهج شبه التجريبي،

والعينة (ن=30) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى تم اختيارهن عشوائيا، بعد ذلك تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية- ضابطة)، أداة البحث: بطاقة ملاحظة لمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، توصلت نتائج البحث إلى فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج مقررات إلكترونية .

هدفت دراسة الرواجفة (2019) التعرف على فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الاساسي. تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتطبيق اختبار تحصيلي في مادة العلوم مكون من (25) فقرة، طبق على عينة الدراسة (ن= 52) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الاساسي للعام الدراسي 2019/2018 تم اختيارهم بالطريقة القصدية، مجموعة ضابطة (ن= 26) طالبا وطالبة درست بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية (ن= 26) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا في درجات الطلبة على التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية بشكل عام وعدم وجود فرق دال يعزى إلى متغير الجنس.

هدفت دراسة سويدان (2019) إلى قياس فاعلية تطبيق استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مادة العلوم في التحصيل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في فلسطين واتجاهاتهم نحوها، وسعت للتعرف إلى أبرز المعيقات والتحديات التي تحول دون تطبيق استراتيجية التعليم المعكوس في العملية التعليمية، والتعرف إلى مزايا تطبيق هذه الاستراتيجية، تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور قلقيلية، حيث اختيرت عينة (ن= 40) طالباً وزعت بالتساوي على مجموعتين، وأدوات الدراسة: اختبار تحصيلي مكون من عشرين فقرة، ومقياس اتجاهات مكون من (26) فقرة، يقيس اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي نحو فاعلية استراتيجية الصف المعكوس في تدريس مادة العلوم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في التحصيل العلمي وفي الاتجاه نحو مادة العلوم العامة لصالح المجموعة التجريبية، ، واشارت إلى دور استراتيجية الصف المعكوس في زيادة الدافعية لدى الطلبة نحو تعلم مادة العلوم العامة لما توفره من بيئة تعليمية تمتاز بالتشويق والمتعة، وتعمل استراتيجية الصف المقلوب في رفع مستوى المناقشة لدى الطلاب، وتعزز من الدور الفعال للطالب في العملية التعليمية، كما توصلت الدراسة أن عدم وجود معلم متمكن من مهارات التقنية وتطبيقات الحاسوب وطرق توظيفها في التعليم أحد أهم المعيقات التي تحد من تطبيق استراتيجية التعليم المعكوس، لذا سيصعب على من يعزف عن استخدام التقنية أو مستوى مهاراته التقنية بسيطة.

هدف العتيبي وعراقي (2019) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى طالبات المرحلة الثانوية، تم استخدام المنهج التجريبي، العينة (ن= 56) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي بالمرحلة الثانوية، تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن= 29) طالبة درست وحدة "المتتابعات والمتسلسلات" باستخدام استراتيجية الصف المقلوب، والأخرى ضابطة (ن= 27) طالبة درست نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة، وتم إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الجبري، و دليل المعلمة و أنشطة للطالبات باستخدام البرنامج التعليمي التفاعلي ستوري لاين ( Storyline3 Articulate)، واستخدام المنصة التعليمية ادمودو (Edmodo)، أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا في مهارة استكشاف العلاقات والدوال الجبرية لصالح طالبات المجموعة التجريبية،

وعدم وجود فرق دال إحصائيا في مهارتي (استكشاف الأنماط والتعميمات الجبرية، استخدام التمثيل والرموز الجبرية) وبشكل عام لا يوجد فرق دال إحصائي في الدرجة الكلية، وبناء على هذه النتائج تم تقديم عددا من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير وإثراء تعليم الرياضيات.

هدفت رمضان (2019) الي قياس فاعلية استراتيجية الصف المقلوب القائمة على المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، اتبع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، أدوات البحث: اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء لتقييم الجانب الأدائي لمهارات الكمبيوتر، وبطاقة تقييم المنتج لتقييم مهارات التلاميذ في تصميم وإنشاء مواقع الويب باستخدام لغة.HTML ، أثبتت نتائج: فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب القائمة على المنصات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي وفي تنمية الاداء العملي المرتبط بمهارات الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي.

هدفت الشهري (2019) إلى معرفة فاعلية استراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد، بمادة العلوم، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مقارنة بالطريقة التقليدية؛ تم استخدام منهج شبه تجريبي. العينة (ن= 60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الطائف، وزعت على مجموعتين؛ المجموعة التجريبية (ن= 30) طالبة، والمجموعة الضابطة (ن=30) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على كل من مهارات (معرفة الافتراضات، مهارة الاستنتاج، مهارة التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم الحجج) ولمهارات التفكير الناقد ككل.

يظهر من الدراسات السابقة ان مفهوم الصف المقلوب اكتسب انتشارا واسعا بين الباحثين في العديد من دول العالم ، وكذلك المدرسين مما جعلهم يحدثون تغييرا في تنظيم فصولهم الدراسية، والانتقال إلى نموذج تعليمي عملي فعال، وأكثر إنسانية واهتماما بالمتعلم(Templin, 2014 ) ، (Awidi, 2019) و(Alamri, 2018)، وابرزت الدراسات ميزات استخدام منحى الفصول المقلوبة منها: انها وفرت الجهد والوقت للعملية التعليمية ككل(Alamri, 2018)، والاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة الدراسي، وأتاحت فرصة أكبر لمشاركة الطلاب أثناء الحصة، وبناء علاقات أقوى بين الطالب والمعلم (سويدان، 2019) و(الحارثي، 2019)، كما شجع هذا الأسلوب تطبيق التعلم بالمجموعات داخل غرفة الصف وتنمية مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب ومكنت هذه الاستراتيجية من تقديم الدعم للطلاب قليلي الإنجاز والمتعثرين (الرواجفة، 2019) و (الربيعان، 2018)، (الروساء، 2018) و (الشلبي، 2017)، وبناء الخبرات ومهارات استخدام التقنية(Zainuddin & Halilid, 2016) و(Jinlei, Ying & Baohui,2012) وتعزيز التفكير الناقد (الشهري، 2019)، والتعلم الذاتي ، وطبقت مفهوم التعلم المتمركز على الطالب والتقليل من التلقين(الشلبي، 2017)، Abedi, (Namaziandost, & Akbari, 2019) و(Jinlei, Ying & Baohui,2012)؛ واكتشاف الموضوعات بتعمق أكبر وتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته (Alamri, 2018)، (الروساء، 2018) و (الشلبي، 2017) واتاح للطلاب إعادة مقطع الدرس أكثر من مرة وفي أي وقت، ويستطيع الطلاب التعلم بالسرعة التي تناسبهم، والمكان والزمان الذي يلائمهم بحسب الفروق الفردية ؛ لاسترجاع المعلومات، وتدوين الملاحظات أو الأسئلة على المحتوى واستكمال الدرس(رمضان، 2019). وساعد الطلاب المتغيبين على سد الفجوة المعرفية التي يسببها تغيبهم عن الحصص صمم (Jinlei, Ying & Baohui, 2012)، تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي لدى جميع الطلبة عاليةً جداً (الشهري، 2019). وزادت من حماس الطلاب وشعورهم بمتعة التعلم (رمضان، 2019) كما أثارت الدراسات فضول معلمين آخرين لم يشاركوا فيها وبعضهم جرب تطبيقها (شركة كتاب للتكنولوجيا، 2013).

ومع أهمية استخدام استراتيجية الصف المقلوب، إلا أن هناك انقساما بين مؤيدين ومعارضين لاعتماد هذه الاستراتيجية في التعليم، وقد أظهرت الدراسات وجود صعوبات ومعوقات قد تحول دون تطبيق الفصول المقلوبة؛ فهي تتطلب معلما متمكنا من المهارات التقنية وتطبيقات الويب(Jinlei, Ying & Baohui, 2012) و(Mok, 2014 )، (العتيبي وعراقي، 2019) و(الشهري، 2019)، وتتطلب معلماً لديه الرغبة في التغيير ومتابعة عمل طلابه في المنزل(الشهري، 2019) و(العتيبي وعراقي، 2019)، اذ تحتاج من المعلم جهدا ووقتا إضافيا خارج أوقات الدوام الرسمي ومدة التحضير للفصل المقلوب أطول من التحضير للحصة التقليدية (العتيبي وعراقي، 2019)، (Jinlei, Ying & Baohui, 2012) و(الربيعان، 2018)، فعلى المعلم أن يبذل جهدا إضافيا لتحضير الأنشطة والفعاليات الصفية وايضا جهدا اكبر أثناء تنفيذ الحصة (الربيعان، 2018) و(العتيبي وعراقي، 2019)، عدم توفير المدرسة الإمكانات والمصادر المساعدة للمعلم لتسجيل الفيديو (العتيبي وعراقي، 2019)، وتكلفة إنتاج الفيديو والأدوات(الروساء، 2018) و (الشلبي، 2017)، وليس جميع الطلبة لديهم القدرة على الحصول على إنترنت عالي الجودة (الروساء، 2018) و (الشلبي، 2017)، أو تتوفر لديهم أجهزة الحاسب الآلي(شركة كتاب للتكنولوجيا، 2013) و(الروساء، 2018) و(Jinlei, Ying & Baohui, 2012).

وظهر من المعوّقات لتوظيف استراتيجية الصف المقلوب تمسك بعض المعلمين بالطريقة الاعتيادية وعدم رغبتهم في تركها (شركة كتاب للتكنولوجيا، 2013) و(Alamri, 2018)، والصف المقلوب قد لا ينجح مع جميع المعلمين أو مع جميع الطلبة؛ الطلبة في المرحلة الأساسية، قد لا ينجح معهم الصف المقلوب(العتيبي وعراقي، 2019). لذا يفضل أن يقتصر استخدام استراتيجية الصف المقلوب على دروس معينة في حال الرغبة في تطبيقها (شركة كتاب للتكنولوجيا، 2013) و(العتيبي وعراقي، 2019).

وهذه الدراسة تشابه العديد من الدراسات التي تم إجراؤها واظهرت فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل، وتحقيق نتائج أفضل بزيادة استيعاب الطلبة منهم: سويدان (2019) الرواجفة (2019) (Jinlei, Ying & Awidi (2019) Baohui, 2012) Alamri (2018) (الرواجفة، 2019) و(Mok, 2014 ) و الروساء (2018 )(Tsai,2015) .

كما أكدت العديد من الدراسات التي تم إجراؤها على فاعلية التعلم المقلوب في المهارات منهم: العتيبي وعراقي (2019) الحارثي (2019) الربيعان (2018 ) الشلبي (2017) (2019) Alamri Abedi, Namaziandost & Akbari (2018) الشهري (2019)رمضان (2019).

وكذلك تشابه العديد من الدراسات التي تم إجراؤها وأكدت على فاعلية التعلم المقلوب في الاتجاهات مثل: سويدان (2019)، اما دراسة العتيبي وعراقي (2019) فلم يجدا لاستخدام استراتيجية الصف المقلوب اثر في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى طالبات المرحلة الثانوية.

لوحظ ان استراتيجية التعلم المقلوب قد استخدمت في مجالات متنوعة مثل التحصيل والعديد من المهارات المتنوعة والاتجاهات، لكن لم تجد الباحثة دراسة تناولت طرائق تدريس القرآن الكريم، كما لاحظت استخدام أدوات متنوعة مثل اختبار التحصيل وبطاقة الملاحظة والمقابلة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تكوين إطار مرجعي نظري للدراسة، واختيار التصميم التجريبي المناسب، وتحديد أدوات البحث المناسبة والأساليب الإحصائية الملائمة، وكيفية إجراءات الدراسة من الناحية التطبيقية.

**مشكلة الدراسة:**

سعيا نحو ايجاد استراتيجية تدريسية حديثة تساهم في حل بعض المشكلات التي تعاني منها الباحثة مثل ضيق وقت المحاضرة وعدم كفايته للنقاش للوصول إلى مهارات التفكير العليا ولا لتمكن الطالبات من أداء المهارات اللازمة، اضف إلى غياب بعض الطالبات، وغير ذلك من التحديات، وخاصة بعد ان تبين وجود ضعف في تحقيق الطالبات للأهداف المعرفية والمهارية لمقرر طرائق تدريس القرآن الكريم؛ حيث يجد أيضا كثير من الاساتذة صعوبات في تدريسهم للمقرر خاصة وحدة متضمنة بالمقرر وهي (تطبيقات تدريسية عملية وتشمل مواضيع "التفسير، الحديث، الفقه، التوحيد :مفهوم كل منها وأهميته وطرائق تدريسه") ، ومن اهم أسباب صعوبة اتقان الطالبات تنوع وزخم المحتوى المعرفي والمهاري وتنوع المهارات التدريسية اللازمة (التخطيط والتنفيذ والتقويم) وما تتضمن هذه المهارات الرئيسة من مهارات متدرجة فرعية وعدم كفاية زمن المحاضرة لتحقيق اهداف الوحدة المعرفية والمهارية اضافة إلى عدد الطالبات الكبير والفروق الفردية بينهم، لذا كان لا بد من البحث عن استراتيجية تدريس اكثر نجاعة؛ وبما ان كثير من الدراسات اثبتت فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في رفع مستوى التحصيل وتحسين أداء المهارات كانت هذه الدراسة لتصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب ودراسة فاعليته على التحصيل في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريسي مقترح قائم على استراتيجية التعلم المقلوب في تحصيل الطالبات في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما البرنامج التدريسي القائم على استراتيجية التعلم المقلوب في طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء
4. ما فاعلية البرنامج التدريسي على تحصيل الطالبات في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم

## فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء

## أهمية الدراسة:

تواكب الدراسة الجديد في التعليم وتشجع الأساتذة كافة على تفعيل محاضراتهم وتلوينها باستخدام استراتيجيات حديثة.

تبين للأساتذة مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التدريس الجامعي.

توفر برنامج مبنى على استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس وحدة تطبيقات عملية ضمن مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم

تعزز الدراسة لدى الطلاب قدرات متنوعة منها التعلم الذاتي ومهارات استخدام التقنية والتطبيقات الحديثة التواصل الاجتماعي.

### محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على الوحدة السادسة وعنوانها "تطبيقات عملية" لمقرر طرائق تدريس القرآن الكريم.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على طالبات كلية الرس

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 1441

### مصطلحات الدراسة:

استراتيجية التعلم المقلوب: بناء على التعاريف الواردة في الصف المقلوب في الأدب التربوي، تعرفه الباحثة بأنه "هو نموذج تربوي يرمي إلى تقسيم المحاضرة على مرحلتين :مرحلة للتعليم خارج القاعة وقبل زمن المحاضرة بتوفير محتوى إلكتروني لموضوع المحاضرة من قبل الاستاذ ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور المحاضرة، ومرحلة خلال المحاضرة حيث يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات.

### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي ومتغيرا الدراسة هما: المتغير المستقل يتمثل في البرنامج التدريسي والمتغير التابع ويتمثل في التحصيل في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم.

### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات المسجلات لمقرر طرائق تدريس القرآن الكريم، والبالغ عددهن (60) طالبة، واللاتي درسن في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية والمسجلات في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 1441.

### عينة الدراسة:

تم الاختيار بطريقة عشوائية لعينة استطلاعية (ن= 30) طالبة وعينة للدراسة (ن=28) من الطالبات المسجلات لمقرر طرائق تدريس القرآن الكريم.

### إعداد وتصميم البرنامج التدريسي:

تم الاطلاع على الادب التربوي في مجال التعلم المقلوب، ثم تحليل خصائص المتدربين والاحتياجات التدريبية، ثم تحديد الأهداف العامة للبرنامج والهدف العام لكل لقاء، تحديد عناصر محتوى البرنامج، تحليل المحتوى ثم صياغة الأهداف السلوكية لكل لقاء، ثم اعداد البرنامج واختيار الأنشطة والتدريبات، تنفيذ البرنامج وتقويمه وقد تم التقويم من خلال محكمين مختصين وأجريت بناء على ملحوظاتهم تغييرات على البرنامج من حذف واضافة وتعديل.

ISSN: 2706-6495

**فاعلية البرنامج التدريسي:**

تم تطبيق أدوات الدراسة قبليا وبعديا على العينة الاستطلاعية(ن=30) ثم إيجاد معامل بلاك (Black) للكسب المعدل والمعادلة المستخدمة هي:

$$\text{معامل بلاك} = \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{النهاية العظمى} - \text{المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{النهاية العظمى}}$$

ومعيار الدلالة في معادلة بلاك هو أن يتم الحصول على نسبة (1,2) أو أكثر يشير إلى أنه برنامج فعال وعند تطبيق المعادلة كانت نسبة الكسب المعدل التي تحققت بواسطة الاختبار تعادل(1.320) ، ونسبة الكسب المعدل التي تحققت بواسطة بطاقة الملاحظة تعادل(1.211) وكليهما (1.211) و (1.320) اكبر مما حدده بلاك وهو (1.2) مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريسي.

تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي في الوحدة السادسة، وتم صياغة (52) فقرة من نوع الاختيار من متعدد للاختبار في صورته المبدئية، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك لاستطلاع آرائهم حول عدد فقرات الاختبار، ومدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها، ومدى دقة صياغة الاختبار لغويا، ومدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى المتدربات وقد تم التعديل والحذف والإضافة بناء على رأيهم، ليصبح الاختبار بعد التحكيم مكوناً من (40) فقرة، ثم تم تجريب الاختبار على العينة الاستطلاعية (ن=30) طالبة وقد أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار للتأكد من صدق وثبات الاختبار وتحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة وبينت الباحثة في أول الاختبار الهدف من الاختبار وتعليماته، حددت درجة لكل فقرة، فتكون الدرجة التي حصلت عليها الطالبات ( 0-40) درجة، وتم حساب عدد تكرارات الإجابات الخاطئة لكل فقرة في الاختبار.

ثم تم حساب زمن استجابة الطالبات للاختبار: المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقته أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (55) دقيقة، وذلك حسب المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول طالبة} + \text{زمن آخر طالبة}}{2}$$

تم تحليل نتائج طالبات العينة الاستطلاعية على أسئلة الاختبار التحصيلي، للتعرف على معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خطأ على الفقرة}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة}}$$

تراوحت معاملات الصعوبة (0.30-0.65) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة ولحساب معامل التمييز للاختبار على العينة الاستطلاعية، تم حصر 8 من الطالبات في كلا الفئتين العليا والدنيا،

اذ تم حساب (27%×30) = 8 طالبات، وتم ترتيب درجات الطالبات تنازلياً بحسب درجاتهن في الاختبار التحصيلي واستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة على نفس الفقرة من الفئة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة على نفس الفقرة من الفئة الدنيا}}{\text{مجموع افراد احدى الفئتين}}$$

تراوحت معاملات التمييز بين (0.75-0.26) بمتوسط (0.57) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة.

تم حساب صدق الاختبار التحصيلي فعرضت الصورة المبدئية للاختبار، وجدول المواصفات على المحكمين المختصين وتم التعديل والحذف والاضافة بناء على رأيهم، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وكانت جميع فقرات الاختبار دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01).

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فاحتسبت درجة النصف الأول لفقرات الاختبار ودرجة النصف الثاني بحساب معامل الارتباط بين النصفيين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، وكان معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة بيرسون قبل التعديل (0.905) وبعد تعديل طول الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون فكان معامل الثبات (0.952) ويدل على ان الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تم إعداد بطاقة ملاحظة الاداء لقياس أداء عينة الدراسة للمهارات التي تضمنها البرنامج التدريسي، وقد مر إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

تحديد الهدف العام من البطاقة، وتم تحليل كل مهارة إلى عدد من المهارات المتدرجة المكونة لها وترتيبها في صورة عبارات سلوكية يمكن ملاحظتها، تم إعداد بطاقة الملاحظة بصورة مبدئية وتحديد المهارات الرئيسة وما يتفرع عنها من مهارات فرعية. ومن أجل تقدير الأداء تم تحديد ثلاثة مستويات، ويتم حساب المجموع الكلي للدرجات التي تحصل عليها الطالبة وقياس مستوى أدائها المهاري، وجدول (1) يبين التقدير الكمي لبطاقة ملاحظة الاداء:

جدول(1)

التقدير الكمي لبطاقة ملاحظة الاداء

| مستوى الأداء | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة |
|---|---|---|---|
| التقدير الكمي | 1 | 2 | 3 |

وتم عرضها على المحكمين المختصين لبيان الملائمة والكفاية، ومدى ارتباط المهارات بالمحتوى، وتسلسل المهارات وترتيبها، ووضوح العبارات التي تصف الأداء، وسلامة الصياغة الإجرائية، وإمكانية قياس الأداء، وسلامة التقدير الكمي، وتم الحذف والإضافة والتعديل بناء على آرائهم، ثم تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للبطاقة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية وحساب معاملات الارتباط لكل فقرة وكانت جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05).

تم حساب ثبات البطاقة باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين حيث تم الاستعانة بزميلة أخرى كملاحظة ثانية وتطبيق البطاقة على15 من أفراد العينة الاستطلاعية وبعد أن رصدت الدرجات في البطاقة تم معالجة النتائج وذلك من خلال حساب مدى الاتفاق والاختلاف باستخدام معادلة كوبر Cooper كما يلي

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق عدم}} \times 100$$

وكانت النتائج توضح أن نسبة الاتفاق هي (85%) .

## إجراءات الدراسة:

بدأت التجربة يوم الأحد الموافق13 /1441/3 وانتهت يوم الخميس الموافق15 /1441/4 وتم تجهيز وتحديد مكان التجربة وتهيئة الطالبات في جلسة تمهيدية، تم تطبيق الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري على أفراد عينة الدراسة، ثم طبق البرنامج التدريسي على عينة الدراسة وفقا للمخطط الزمني المعلن، تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري)، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وتم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي (النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري)، ولإيجاد معامل الثبات تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية في حالة تساوي نصفي الاختبار، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية في حالة عدم تساوي نصفي الاختبار، ويلكوكسون اللابارمتري Wilcoxon لعينتين مرتبطتين، وحجم التأثير للتأكد من أن الفروق الحادثة ذات تأثير.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**للإجابة عن السؤال الأول ونصه:** ما البرنامج التدريسي القائم على استراتيجية التعلم المقلوب في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم؛ قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؛ تم التحقق من صحة الفرضية الأولى وتنص: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارمتري Wilcoxon, T لعينتين مرتبطتين ومتساويتين لها حجم صغير؛ لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، ونتائج الفروق بين درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي وقيمة "Z" في التطبيقين القبلي والبعدي يوضحها جدول 2

جدول رقم ( 2)

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري

| مجالات الاختبار | التطبيق | العدد | "Z" | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التذكر | قبلي | 28 | 2.758 | 0.01 | 0.66 | كبير |
| | بعدي | | | | | |
| الفهم | قبلي | 28 | 2.646 | 0.01 | 0.64 | كبير |
| | بعدي | | | | | |
| التطبيق | قبلي | 28 | 3.656 | 0.01 | 0.77 | كبير |
| | بعدي | | | | | |
| الاختبار الكلي | قبلي | 28 | 3.125 | 0.01 | 0.70 | كبير |
| | بعدي | | | | | |

**قيمة (Z) الحرجة عند مستوى دلالة (0.01) =2.58**

**قيمة (Z) الحرجة عند دلالة مستوى (0.05) = 1.96**

يتضح من جدول رقم (2) أن قيمة (Z) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في مجالات الاختبار القبلي والبعدي، ويدل على وجود فروق دالة إحصائية في مجالات الاختبار والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، ويتضح من قيم "مربع إيتا" حجم التأثير الكبير للبرنامج، وهذا يؤكد أن البرنامج أظهر فعالية واضحة لدى أفراد العينة التجريبية.

وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية.

وتفسر الباحثة النتيجة السابقة لحسن تصميم البرنامج تسلسله المنطقي، إعداد الانشطة والوسائل الهادفة والمنوعة، وحداثة الموضوع وشدة اهتمام الطالبات به.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أكدت على فاعلية التعلم المقلوب في التحصيل، وتحقيق نتائج أفضل بزيادة استيعاب الطلبة منهم: سويدان (2019) الرواجفة (2019) Awidi (2019) (Jinlei, Ying & Baohui, 2012) Alamri (2018) (الرواجفة، 2019) و(Mok, 2014 ) و الروساء (2018 )(Tsai,2015) .

**للإجابة عن السؤال الثالث ونصه:** هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء، تم التحقق من صحة الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء.

وللتحقق من صحة هذه الفرضي تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارمتر Wilcoxon,T لعينتين مرتبطتين ومتساويتين لها حجم صغير، للبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، نتائج الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة يوضح وجدول3

جدول رقم (3)

الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة باستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري

| مجالات بطاقة ملاحظة الاداء | التطبيق | العدد | "Z" | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | قبلي | 28 | 3.94 | 0.01 | 0.80 | كبير |
| | بعدي | | | | | |
| التنفيذ | قبلي | 28 | 3.93 | 0.01 | 0.80 | كبير |
| | بعدي | | | | | |
| التقويم | قبلي | 28 | 3.95 | 0.01 | 0.80 | كبير |
| | بعدي | | | | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | 28 | 3.94 | 0.01 | 0.80 | كبير |
| | بعدي | | | | | |

**قيمة (Z) الحرجة عند مستوى دلالة ( 0.01 ) =2.58**

**قيمة (Z) الحرجة عند دلالة مستوى ( 0.05 ) = 1.96**

يتضح من جدول رقم (3) أن قيمة (Z) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) في كل مجالات بطاقة الملاحظة للتطبيقين القبلي والبعدي وفي الدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، ويتضح من قيم "مربع إيتا " حجم التأثير الكبير للبرنامج، وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أكدت على فاعلية التعلم المقلوب في تنمية المهارات منهم: العتيبي وعراقي (2019) الحارثي (2019) الربيعان (2018 ) الشلبي (2017) Alamri Abedi, Namaziandost & Akbari (2019) (2018) الشهري (2019)رمضان (2019).

**الإجابة على السؤال الرابع ونصه:** ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب ودراسة فاعليته على التحصيل في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم؛ تم استخدام نسبة الكسب المعدل "معادلة بلاك"؛ للتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي

$$\text{معامل بلاك} = \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{النهاية العظمى} - \text{المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{النهاية العظمى}}$$

وعند حساب المعادلة وجد أن نسبة الكسب المعدل التي تحققت بواسطة الاختبار = (1.301)، بينما نسبة الكسب المعدل التي تحققت بواسطة بطاقة ملاحظة الاداء= (1.376) ، وكلا النسبتين (1.301) و (1.376) أكبر من النسبة (1.2) التي حددها بلاك، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريسي ويوضح ذلك جدول4.

جدول رقم ( 4)

قيم الكسب لبلاك المعدل للطالبات على الاختبار وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

| الأداة | عدد الفقرات | النهاية العظمى | المتوسط القبلي | المتوسط البعدي | نسبة بلاك |
|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار المعرفي | 40 | 40 | 17 | 35 | 1.301 |
| بطاقة الملاحظة | 20 | 60 | 18 | 52 | 1.376 |

يتبين من جدول 4 أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تراوحت بين(1.319– 1.308) ؛ وجميعها أعلى من محك الفاعلية المحدد(1.2) ، ويدل على فاعلية البرنامج التدريسي على تحصيل الطالبات في مقرر طرائق تدريس القرآن الكريم لدى طالبات جامعة القصيم ويعود السبب لاهتمام الطالبات نظرا لأهمية المواضيع المطروحة لهن فالطالبات سيقدم لهن مساق التدريب العملي وهو مرتبط إلى حد كبير بالبرنامج التدريسي ، قلة خبرة الطالبات السابقة بطرق التدريس الخاصة بالقران وبالتالي كان هناك فروق واضحة بين التطبيقين، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات Jinlei, Ying & Baohui (2012)، Tsai (2015)، Zainuddin & Halili ة (2016) Alamri (2018) Awidi (2019)، Abedi, Namaziandost & Akbari (2019)، الشلبي (2017)، الروساء (2018)، الربيعان (2018)، سويدان (2019) الرواجفة (2019) Awidi (2019) (Jinlei, Ying & Baohui, 2012) Alamri (2018) (الرواجفة، 2019) و(Mok, 2014 ) و الروساء (2018 ) .(Tsai,2015)

## التوصيات الدراسة:

اجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في المحاضرات الجامعية.

اجراء دراسة حول الصعوبات والمعيقات في استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في المحاضرات الجامعية.

اجراء دراسة للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على متغيرات أخرى غير التحصيل.

## المراجع:

بلدي، زكريا (1441). الصف المقلوب. مفهوم تربوي تعليمي جديد ومؤثر، المكتبة الرقمية السعودية.
https://sdl.edu.sa/SDLPortal/ar/post.aspx?p=7855

الحارثي، إيمان عوضه (2019) فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،11 (1)، ج. 2.
https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/11-1/jep-11-1-2-2.pdf

الربيعان، وفاء محمد (2018 ) فاعلية الصف المقلوب بمنصة ايزي كلاس ( Easy Class) لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
http://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/947316

الروساء، تهاني محمد (2018 ) فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 26(1).

https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/2545

سويدان، رجاء روحي (2019) فاعلية تطبيق استراتيجية التعليم المعكوس في تدريس مادة العلوم في التحصيل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في فلسطين واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، 1(1)، المجلد الأول، ص ص1-26.

file:///D:/Downloads/a5b0894e-937b-4cde-883b-7d7d1eec8252%20(1).pdf

شركة كتاب للتكنولوجيا (2013) مبادرة التعليم المنعكس.

https://startupdb.arabnet.me/site_media/uploads/screenshot/2013/10/10/Flipped_Learning_Report_V3.pdf

الشهري، فاطمة مرعي (2019) فاعلية استراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط عند دراستهن مادة العلوم بالمملكة العربية السعودية، مجاة جامعة المدينة العالمية المحكمة،(28)

http://ojs.mediu.edu.my/index.php/majmaa/article/view/2206

رمضان، نيفين أسامة (2019) فاعلية استراتيجية الصف المقلوب القائمة على المنصات التعليمية الإلكترونية فى تنمية بعض مهارات الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية/ رسالة ماجستير جامعة عين شمس - كلية التربية - المناهج وطرق التدريس

الرواجفة، فيصل شوكت (2019) فاعلية استخدام التعلّم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الاساسي، رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان

https://library.meu.edu.jo/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=42482&shelfbrowse_itemnumber=71970

الشرمان، عاطف عبد الحميد (2015)-التعليم المدمج والتعليم المعكوس –عمان-دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشلبي، إلهام (2017) فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13 (1)، 99 - 118.

العتيبي، هيفاء سعد وعراقي، السعيد محمود (2019) فاعلية استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـــ مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (19) ص ص 80 - 97

الكحيلي، ابتسام (2014)–(الفصول المعكوسة وشخصنة التعلم)- على الرابط :

http://www.alukah.net/social/0/76842

Abedi, P., Namaziandost, E. & Akbari, S.( 2019). The Impact of Flipped Classroom Instruction on Iranian Upper-Intermediate EFL Learners' Writing Skill, IDEAS, Volume 5, Issue 9,p p 164-172.

https://ideas.repec.org/a/arp/ellrar/2019p164-172.html

Alamri, M (2018). Students' academic achievement performance and satisfaction in a flipped classroom in Saudi Arabia, International Journal of Technology Enhanced Learning ,List of Issues , Volume 11, Issue 1, Inderscience online,
https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJTEL.2019.096786

Awidi, I.( 2019) The impact of a flipped classroom approach on student learning experience, Computers & Education, Volume 128, January, p p 269-283.

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518302495#!

Flipped Learning Network, (2014) What Is Flipped Learning.

https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/

Jinlei, Z., Ying, W., Baohui, Z. (2012) Introducing a New Teaching Model: Flipped Classroom, Journal of Distance Education.CNKI.

http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-YCJY201204007.htm

Teach Thought Staff,(2020) the Definition of the Flipped Classroom, Teach Thought

https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-the-flipped-classroom/

Templin, J. (2014) FLIPPING THE CLASSROOM HAS MADE A SIGNIFICANT IMPACT ON THE STUDENTS OF CLINTONDALE HIGH SCHOOL, BRIDGING THE OPPORTUNITY.
https://nationswell.com/michigan-clintondale-high-school-flipped-classroom-success/

Tsai, C., Shen P., Lu Y. (2015) The Effects of Problem-Based Learning with Flipped Classroom on Elementary Students' Computing Skills: A Case Study of the Production of Ebooks.

https://www.igi-global.com/article/the-effects-of-problem-based-learning-with-flipped-classroom-on-elementary-students-computing-skills/123347

Zainuddin, Z., Halili, S.( 2016) International Review of Research in Open and Distributed Learning Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study , Volume 17, Number 3,http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2274

ISSN: 2706-6495

Zhai, X., Gu, J., Liu, H. Liang, J. & Tsai, C.( 2017) An Experiential Learning Perspective on Students' Satisfaction Model in a Flipped Classroom Context,Journal of Educational Technology & Society,Vol. 20, No. 1 , pp. 198-210

https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.20.1.198.pdf?seq=1

Mok, H. (2014) Teaching Tip: The Flipped Classroom Journal of Information Systems Education, spring, Vol. 25(1)

https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=3363&context=sis_research

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الدكتورة وفاء سليمان عوجان ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

## البحث الثاني

# سياسات الإصلاح المصرفي في السودان وأثرها في تطوير إداء الجهاز المصرفي

# The impact of the banking reform policies in Sudan on the development of the banking system performance

**إعداد الدكتور/ طارق مجذوب إبراهيم**

**بنك السودان المركزي- السودان**

Email: ramatarig@gmail.com

**00249912256998**

**الملخص**

تعتبر سياسات الإصلاح المصرفي هي من أهم الإجراءات والوسائل التي تتخدها الدول والجهات الرقابية والإشرافية على الجهاز المصرفي بأنواعه المختلفة من بنوك وصرافات وشركات إجارة ، ذلك لمعالجة أوجه القصور والضعف في مؤسسات وأجهزة الجهاز المصرفي وقياس مدى تطورها خلال فترة تطبيق سياسات الإصلاح المصرفي ، وتتنوع هذه السياسات بإختلاف نقاط الضعف و أوجه القصور في الجهاز المصرفي ككل أو في أحد مؤسساته.

لمعرفة اثر سياسات الإصلاح المصرفي على تطور أداء الجهاز المصرفي السوداني ، قامت الدراسة على إستعراض تجربة إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي السوداني خلال الفترة من 2000 الى 2018م ، وذلك من خلال قياس مؤشرات أداء الجهاز المصرفي المتمثلة في مؤشر كفاية رأس المال ، جودة الاصول ، الربحية ، السيولة و مؤشر الحصة المصرفية .

ركزت الدراسة على خمس فرضيات أساسية لإثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسات إصلاح الجهاز المصرفي ومدى التطور في أداء الجهاز المصرفي .

إتبعت الدراسة المنهج الوصفي و التحليل الإحصائي و تحليل الإتجاه لقياس اثر السياسات الإصلاحية على تطور أداء الجهاز المصرفي .

تم إستخلاص بعض النتائج التي توصلت اليها الدراسة ومنها أن الدمج المصرفي و برامج الإصلاح المالي والأداري هي من أحد اهم الوسائل الناجعة في معالجة مشاكل الجهاز المصرفي وتطور الأداء.

**الكلمات المفتاحية:** السياسات ، الجهاز المصرفي ، الإصلاح المصرفي ، إعادة الهيكلة ، الأداء المصرفي .

ISSN: 2706-6495

# The impact of the banking reform policies in Sudan on the development of the banking system performance

**By: Dr. Tariq Magthob Ibrahim**

## Abstract

Banking reform policies, are the most Important procedures and tools for supervisory authorities to solve the weakness and vulnerabilities in the banking system and other financial institutions, and also to measure the extend of the performance and development in the banking system during the implementation of the reform period.

The impact of the reform policies on the performance development in the banking system, the study reviewed the banking restructuring program during the period of 2000 to 2018, by measuring the performance indicators of the banking system such as capital adequacy index, assets quality, profitability, liquidity and banking share index.

The study focuses on five basic hypotheses, to prove that there is a statistically significant relationship between the banking reform policies and the performance development in the banking system.

The study uses the descriptive approach, statistical analysis and trend analysis to measure the impact of reform policies on the performance development in the banking system. Some conclusions have been drawn from the study, that the merger and financial and administrative reform programs are the most effective means in dealing with the problems of the banking system

**Keywords:** Policies, banking system, banking reform, restructuring, banking performance.

ISSN: 2706-6495

## أولاً: الإطار المنهجي

### تمهيد:

سياسات الإصلاح المصرفي تعرف بأنها مجموعة من الإجراءات و والضوابط التي تصدره الجهات التي تشرف على الجهاز المصرفي وهي البنوك المركزية ، عادة ما يتم التشاور والتنسيق مع وزارة المالية لتحديد الخيارات التي يجب تبنيها في عملية إصلاح الجهاز المصرفي ، وسياسات الإصلاح المصرفي تكون في العادة جزء من السياسات الإقتصادية للدولة وتختص بالجهاز المصرفي ، ويتكون الجهاز المصرفي من المصارف والمؤسسات المالية غير المصرفية التي تمارس جزء من العمل المصرفي مثل الصرافات وشركات الإجارة وشركات التمويل الأصغر ومكاتب التحاويل المالية.

لقد تبنت الدولة برنامجاً شاملاً للإصلاح الاقتصادي هدف إلي علاج الاختلالات الهيكلية في الاقتصاد السوداني وقد بدأ تنفيذ البرنامج منذ بداية التسعينات ، واشتمل البرنامج علي حزمة من الإصلاحات المالية والنقدية والهيكلية في الاقتصاد السوداني.

### الفجوة :

من خلال الدراسات السابقة يتضح لنا أن هنالك مجموعة من الإجراءات التي قامت بها الجهات الإشرافية في عملية إصلاح الجهاز المصرفي منذ بداية التسعينات ، وذلك بإنتهاج وتطبيق معايير بازل الخاصة بتنظيم العمل المصرفي على المستوى الدولي ، كما أن هنالك بعض محاولات الإندماج أو التصفية لبعض المؤسسات المالية المصرفية ،إلا أن ذلك لم يرفع من مستوى التطور في أداء الجهاز المصرفي ، وعليه فنرى أن االفجوة التي نسعى الى دراستها تتعلق بأثر تطبيق سياسات الإصلاح المصرفي ومدى مساهمتها في تطور أداء الجهاز المصرفي وبالتالي يزيد من معدل النمو والتنمية في البلاد.

### مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في إستمرار معاناة الجهاز المصرفي السوداني من المشاكل سواء كانت مشاكل مالية مثل ضعف رؤوس الأموال و العثر المالي ، أو إدارية مثل سوء الإدارة وضعف الانظمة الإدارية والمحاسبية ، أو الاثنين معاً ، وذلك رغماً عن تطبيق آليات الإصلاح والجهود التي بذلت في ترميم المصارف السودانية .

### أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة الأهمية من حيث أنها ستوفر الخيارات التي تناسب عمليات إصلاح الجهاز المصرفي ، و التي يمكن أن يقوم بها البنك المركزي لإصلاح المصارف والمؤسسات المالية ، في ظل وجود فجوة ما بين السياسات والإجراءات المتبعة من الجهة الإشرافية وبين تطبيق تلك السياسات .

كما أن الدور الكبير الذي يلعبه الجهاز المصرفي في الدولة يجب تطويره بما يتوافق مع المعايير الجديدة ، والتي تساعد بصورة واضحة في عملية التنمية في البلاد

### أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى العديد من الأهداف موضحة كما يلي :

تسليط الضوء على الأثر الذي يحققه الإصلاح المصرفي على مستوى التطور في الجهاز المصرفي.

تحليل جوانب القصور في أداء الجهاز المصرفي ومعالجتها بالمقترحات والتوصيات.

التركيز على السياسات الإصلاحية المتبعة في إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي

ISSN: 2706-6495

الدعوة لعدم التفكير النمطي والنظر الى معالجة الأوضاع المالية والإدارية في الجهاز المصرفي بشمولية والتوصل الى حلول إصلاحية مناسبة وخلاقة .

**الاطار النظري :**

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة في مجال الإصلاح المصرفي في السودان ، نجد أن المتغيرات الاساسية لدراسة عمليات وسياسات الإصلاح المصرفي ومعرفه دورها في التنمية وتطور اداء الجهاز المصرفي هي المتغيرات التاليه :

المتغير المستغل : هو السياسات الإصلاحية التي يجب تطبيقها على الجهاز المصرفي.

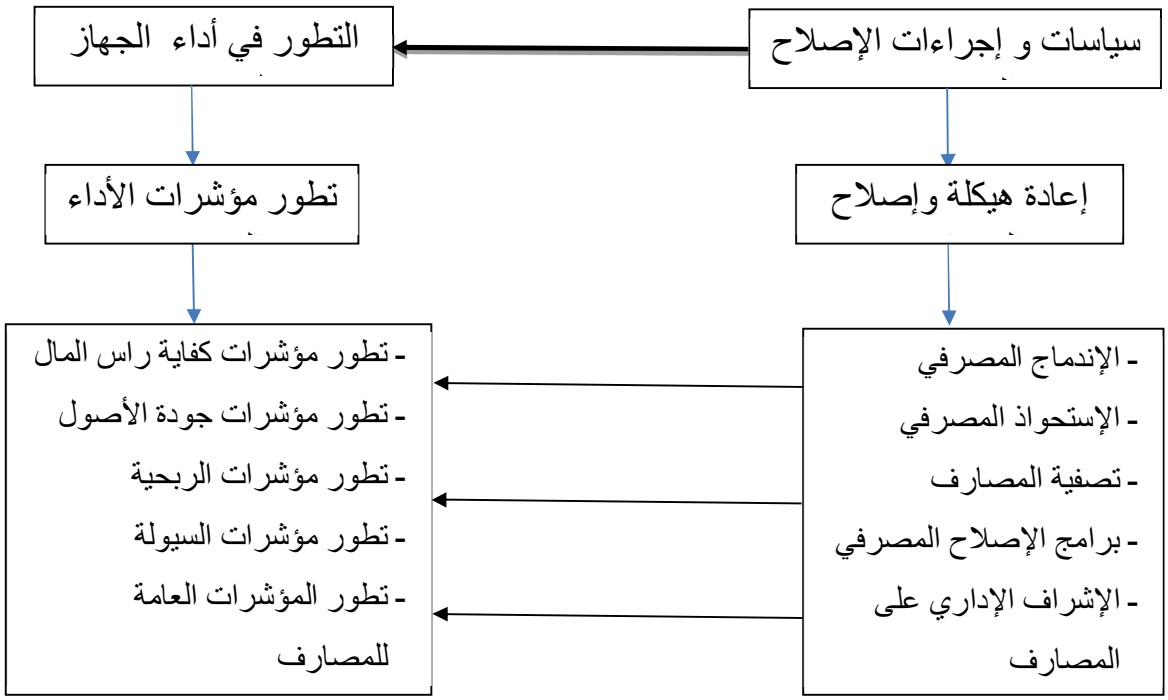
المتغير االتابع : هو حجم و مستوى التطور الذي يطرأ على الجهاز المصرفي نتيجة لتطبيق السياسات الإصلاحية.

**العلاقات بين المتغيرات :**

نجد أن هنالك علاقة طردية بين السياسات والإجراءات الإصلاحية المتخذة وبين مستوى التطور في الأداء الذي يحدث في الجهاز المصرفي فكلما تم إتخاذ سياسات سليمة كلما إرتفع تطور مؤشرات الاداء في الجهاز المصرفي .

**الشكل رقم (1/1) التالي يوضح العلاقات بين المتغيرات :**

المصدر: إعداد الباحث




**فرضيات الدراسة :**

1/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال.

2/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول.

3/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية.

4/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة.

5/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية.

**منهجية الدراسة :**

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بسياسات الإصلاح المصرفي ، تم تحليل البيانات التي تم جمعها من المجتمع ، وتم تحديد علاقاتها وتأثيراتها على بعضها البعض ، وذلك بإستخدام تحليل الإتجاة و التحاليل الإحصائيه المعروفة ، وذلك من أجل إثبات فرضيات البحث.

**محتوى الدراسة :**

تتكون هذه الورقه عدة محاور رئيسية ، بحث تتناول في المحور الاول مفهوم الإصلاح المصرفي و إعادة الهيكلة وأنواعها ، كما يتناول المحور الثاني منها خلفية تاريخية عن الجهاز المصرفي السوداني و طبيعة الأعمال في الجهاز المصرفي السوداني، يتناول المحور الأخير تجربة إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي السوداني و الدراسة التطبيقية والمنهجية المتبعة في إعداد الورقة و الخاتمة التي تحتوي على النتائج والتوصيات التي توصلت اليها الورقه.

**ثانيا : الدراسات السابقة**

معظم الدراسات التي تناولت مفهوم إعادة الهيكلة والأصلاح المصرفي تناولته من ناحية التحديات التي تواجهة المؤسسات في عملية الإصلاح ، وبعضها تناول مفهوم الإصلاح و سياسات الأصلاح من ناحية الإجراءات التي يتم إتخاذها لإصلاح الجهاز المصرفي وكذلك تناول المنهجيات التي يتم إتخاذها لتنفيذ عملية الإصلاح الإقتصادي أو المصرفي ، كما وأن بعضها تناول دور المصارف في عملية التنمية والتطوير بعد عملية الإصلاح المصرفي ، ويرى الباحث أنها أثرت الإطار النظري للدراسة وقدمت نتائج وتوصيات يمكن الإستفادة منها في الدراسة الحالية ، إلا أنه لم مفهوم سياسات الإصلاح وإعادة الهيكلة للجهاز المصرفي و تقييم أدائه وأثر ذلك في تطور الجهاز المصرفي السوداني ، ويرى الباحث هنا أن الدراسة سوف تقدم نتائج وتوصيات تساعد في قياس مستوى الأداء والتطور في الجهاز المصرفي ، علما بأن الدراسات السابقة إشتملت على رسائل ماجستير وذلك بسبب شح الدراسات في مجال إصلاح الجهاز المصرفي السوداني .

## مفهوم الإصلاح المصرفي وإعادة الهيكله :

يعد اصلاح النظام المصرفي الخطوة الأساسية للاصلاح الاقتصادي بحيث يحتل النظام المصرفي ضمن الهيكل المالي للاقتصاد مركزا حيويا في تعبئة المدخرات وتمويل التنمية من خلال قدرته في تدفق الأموال بين فئات الاقتصاد الوطني ولهذا يشير الكثير من الاقتصاديين أنه لولا الخدمات الكثيرة التي قدمها النظـام المصـرفي في الدول المتقدمة لما استطاعت هـذه الدول أن تبلغ ما بلغته من تقدم اقتصادي ونمو.

**أولا:- مفهوم الإصلاح المصرفي**

يمكن تعريف الإصلاح المصرفي بانه (العملية التي تؤدي إلى تعديل جذري وجوهري في القوانين والتشريعات والسياسات المتعلقة بالعمل المصرفي على اختلاف أنواعها وأشكالها بحيث يؤدي إلى تحسين الأداء والتكيف مع المتغيرات التي تشهدها الساحة العالمية وبالتالي يجب إجراء عملية تقييم لمجمل هذه الإجراءات حتى يتم الحكم عليها وإعطائها الوصف الحقيقي).

كما يمكن تعريف الإصلاح المصرفي بانه (( مجموعة من الإجراءات التي تتناول زيادة دور قوى السوق في تحديد اسعار الفائدة وتخصيص الائتمان وتحديد الاتجاه العام للوساطة المالية بهدف تحسين كفاءة الجهاز المصرفي واستقراره)) في حين يعرفه البعض بأنه

(( مجموعة من العمليات الشاملة والمستمرة التي تتضمن اعادة الهيكلة وتطوير الانظمة والقوانين والتشريعات بحيث تساهم في زيادة حجم الاقراض والايداع وتحسين الخدمات المصرفية الامر الذي ينعكس ايجاباً على قطاعات الاقتصاد الوطني)).

من خلال التعريفات المذكورة أعلاه يمكن تعريف الإصلاح المصرفي بأنه (( العملية التي يتم من خلالها ترميم وإصلاح الجهاز المصرفي أو مؤسساته من المشكلات التي يعاني منها ، وذلك عبر إصدار تشريعات وسياسات وإجراءات تتعلق بالعمل المصرفي وتساهم في تحسين الأداء وتطوره و إستقراره )) .

**ثانياً:- اهداف الإصلاح المصرفي**

يهدف الإصلاح المصرفي الى تحقيق جملة من الاهداف لعل اهمها:-

تعبئة المدخرات المحلية وتعميق دور الوساطة المالية بين المدخرين والمستثمرين.

تحسين كفاءة استخدام وتوزيع الموارد الراسمالية في الاقتصاد الوطني.

توثيق وتعزيز الشراكات التجارية والانتاجية والاستثمارية الاقليمية والدولية.

رفع فعالية الاسواق المالية لتكون قادرة على المنافسة الدولية وتمكنها من فتح مصادر اقتراض وتمويل اجنبية وخلق فرص استثمارية جديدة.

خلق علاقات جديدة في اسواق المال المحلية والاجنبية من اجل جلب اموال لتمويل الاستثمارات.

اعادة هيكلة المصارف والغاء التخصص المصرفي والانتقال من المصرف المتخصص الى المصرف الشامل الذي يقوم باكثر الاعمال المصرفية، ويستطيع توزيع القروض قطاعياً واقليمياً بحيث يخفف من مخاطر الاستثمار المصرفي ويضمن الانتشار الواسع لفروعه.

**ثالثاً:- اجراءات الإصلاح المصرفي**

إن اجراءات الإصلاح المصرفي الشامل تتطلب اصلاح واضح في السياستين المالية والنقدية كمقدمة لانطلاقة الإصلاح المصرفي، ولايمكن ان يستقيم الإصلاح الاقتصادي بدون الإصلاح المالي والنقدي، حيث يركز كل من البنك الدولي وصندوق النقد الدولي على ضرورة تحديد برنامج زمني ومؤشرات اقتصادية واهداف للاصلاح المصرفي من خلال استخدام كافة الادوات المالية والنقدية من اجل تحقيق التوازن بين العرض والطلب.

إن الإصلاح المصرفي في هذا الاطار يعني تحديد التكلفة الحقيقية للاقراض وتقديم خدمات مصرفية مشابهة للخدمات المصرفية المقدمة في البلدان المتقدمة وذات كفاية وعائد، اضافة الى ذلك لايجوز التوسع في الاقراض الا في حدود اطار برنامج الإصلاح الذي يحدده الصندوق الدولي.

ويمكن إيجاز أهم الإجراءات المتبعة للإصلاح المصرفي وذلك وفقاً للبرنامج الذي تبناه صندوق النقد الدولي في وصفة الإصلاح الاقتصادي وهي:

سياسة تخفيض عجز الموازنة للدولة الامر الذي يؤدي الى تخفيض حجم الانفاق العام.

تحرير اسعار الفائدة لتتناسب مع (التضخم، معدل النمو، الربحية ومعدل نمو الناتج المحلي).

سياسة تحرير الاسعار وتحرير التكاليف وتخفيض حجم الدعم المقدم لبعض القطاعات كي تتقارب الاسعار المحلية من الاسعار العالمية.

تحرير الاجور بحيث تقترب من مستويات التكاليف الاجتماعية ودفع المؤسسات الحكومية كي تضع الاجور تتناسب مع الكفاءات والخبرات.

تقليص دور الدولة في ملكية الشركات العامة والاتجاه نحو بيع بعض المؤسسات او طرحها للاستثمار.

ان هذه الإجراءات تشكل في مجموعها وصفة الإصلاح المصرفي والتي لا يمكن تجزئتها وفصلها عن بعضها البعض.

**رابعاً:- مراحل الإصلاح المصرفي**

ينقسم برنامج الإصلاح المصرفي من حيث الاولوية في التنفيذ الى خمسة مراحل اساسية ، وتلك المراحل حسب ترتيبها بالاولوية هي:-

المرحلة الاولى - اعادة الهيكلة في المصارف العامة

ان واقع المصارف في البلدان النامية يتطلب بالضرورة عملية اعادة هيكلة واسعة النطاق للجهاز المصرفي باسره، وهل ان المصارف العامة يمكن لها الاستمرار في الهيكلة الحالية والمتمثلة بالمصرف التقليدي ام هنالك حاجة الى اعادة هيكلتها كي تتناسب مع تطورات القطاع المصرفي العالمي واستحداث المصرف الشامل الذي يجمع بين مختلف العمليات المصرفية والخدمات المالية والاستثمارية.

المرحلة الثانية - إستقلالية البنك المركزي

يعد استقلال البنك المركزي من اهم العوامل الاستراتيجية الدافعة الى الاستقرار النقدي والنمو الاقتصادي وبالتالي يعد استقلال البنك المركزي الحلقة الأهم في نجاح الصياغة الجديدة لحملة الإصلاح الهيكلي للجهاز المصرفي كي يتاح له امكانية تفعيل نشاطه الائتماني في ظل بيئة صحيحة ومستقرة.

إن مفهوم إستقلال البنك المركزي يعني ((حرية البنك المركزي في تحديد أهدافه واستخدام ما يراه مناسباً من أدوات لتحقيق هذه الأهداف، بعيداً عن التدخل السياسي المباشر من قبل الحكومة)).

المرحلة الثالثة - التخلص من سياسة الكبح المالي

يقصد بالكبح المالي (Financial Repression) تدخل الدولة بالوسائل الضريبية أو أدوات مالية ونقدية أخرى مثل وضع سقوف (Ceilings) على أسعار الفائدة والتدخل في توظيف الائتمان (توجيه الائتمان) في النشاط المالي، بما يشوه آليات السوق ويحيد بها عن العمل وفقاً لاعتبارات العرض والطلب على الأرصدة المتاحة للإقراض والاستثمار وينحرف بالقطاع المالي بعيداً عن مقتضيات الكفاءة الاقتصادية.

المرحلة الرابعة - الإندماج والاستحواذ المصرفي.

إن الإندماج المصرفي يعبر عن اتحاد بين مؤسستين او اكثر تحت ادارة واحدة، وعليه فان الإندماج المصرفي قد يحدث بالمزج حيث ينشا مصرف جديد يحل محل المصرفين المدمجين او قد يحدث بالضم، حيث يقوم مصرف بضم مصرف اخر ويعلن حله قانونياً. او قد يحدث الإندماج جزئياً من خلال استحواذ حصص مؤثرة من اسهم الملكية للمصارف.

المرحلة الخامسة - الخصخصة.

وهي اخر مراحل الإصلاح المصرفي، والتي تعني نقل او تحويل ملكية او ادارة المؤسسات المصرفية العامة بشكل جزئي او كلي الى القطاع الخاص، وذلك في اطار تخفيض دور الدولة في النشاط الاقتصادي بشكل عام والجهاز المصرفي بشكل خاص وتوسيع وتنشيط دور القطاع الخاص في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

**خامساً:- شروط نجاح الإصلاح المصرفي**

هناك اربعة شروط اساسية لنجاح الإصلاح المصرفي وهي:

1- توافر الاستقرار الاقتصادي العام.

2- توافر المعلومات والشفافية والتنسيق ما بينها.

3- اتباع التسلسل والترتيب في مراحل الإصلاح المصرفي.

4- الرقابة على المؤسسات والاسواق المالية.

**مفهوم إعادة هيكلة المصارف إجراءاتها ومهامها:**

تعني إعادة الهيكلة تلك الإجراءات التي تتخذها السلطات الاقتصادية أو المصرفية أو المالية أو الهيئة المسؤولة عن تنفيذ برامج إعادة هيكلة المؤسسات المالية والاقتصادية بهدف تطوير وتحسين أداء الجهاز المصرفي وإعادة قدرته على الوفاء بالتزاماته وتحقيق أرباح ملائمة واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسين كفاءة وفاعلية عملية الوساطة المالية التي يقوم بها الجهاز المصرفي واستعادة ثقة المتعاملين معه. ويرى البعض الآخر أن إعادة الهيكلة هي تلك الإجراءات التي تهدف إلى تصويب الهياكل الفنية والتمويلية والإدارية للشركات بما يمكنها من البقاء والاستمرار بنجاح لتحقيق عائد مناسب على الأموال المستثمرة وتحقيق ذلك من خلال الدراسة العملية والعلمية لأهم المشاكل التي تواجه الشركة سواء كانت مشاكل فنية أو تكنولوجية أو تمويلية أو إداريه.

وتعتبر إعادة هيكلة البنوك كعلاج للمشاكل التي يعاني منها قطاع البنوك بهدف تحسين الوساطة المالية وتمكين المسيرين من التحكم الجيد في تسيير البنوك وتحسين مردوديتها المالية والاقتصادية وتحسين الملاءة المالية مع وجود الأنظمة الاحترازية والهدف العام هو تكييف البيئة المصرفية وتشجيع اقتصاد السوق القائم على المنافسة والتنافسية .

وتتضمن إعادة الهيكلة مجموعة من الإجراءات التصحيحية لمعالجة مشاكل الجهاز المصرفي وتتمثل هذه الإجراءات في:

- **إعادة الهيكلة على مستوى الحالات الفردية:** وتتضمن آليات العمل التي تتخذ لعلاج المشاكل التي يتعرض لها كل بنك على حدا.
- **إعادة الهيكلة على مستوى الجهاز المصرفي كله:** قد تتعدى الأزمة المصرفية الحالات الفردية لتصيب القطاع المالي ككل نتيجة سياسات خاطئة من جانب الحكومة أو البنك المركزي أو سوء إدارة البنوك وتوسعها في الإقراض أو لنقص القواعد المنظمة لأعمالها، ويتطلب العمل في هذ الحالة وضع خطة مدروسة وعمل جدي من قبل جميع من لهم صلة بهذه المصارف وهم بشكل أساس الدولة متمثلة بوزارة المالية وباعتبارها المالك الوحيد لهذه المصارف والبنك المركزي باعتباره المشرف على النشاط المصرفي والجهة الأكثر تخصصا في تقيم هذا النشاط.

**أساليب إعادة الهيكلة:**

تتنوع وتختلف أساليب إعادة الهيكلة طبقا للمشكلات التي يعاني منها الجهاز المصرفي سواء كانت محدودة أو شاملة للجهاز المصرفي ككل ، وتتمثل أساليب إعادة الهيكلة في :

إعادة الهيكلة المالية للجهاز المصرفي : تعتمد إعادة الهيكلة المالية على إجراءات إدارة أصول وخصوم البنوك بهدف استمرارها في أداء وظائفها بالشكل الذي يرضي المساهمين والدائنين وعملاء البنك والسلطة التنفيذية

**إعادة الهيكلة الإدارية للجهاز المصرفي:** إعادة الهيكلة الإدارية تعمل على دعم وتقوية الإطار التنظيمي للعمل المصرفي والإجراءات الإدارية وذلك يحتم ضرورة إحداث إصلاحات جذرية في مجالات عديدة، منها: إصدار قوانين وتشريعات جديدة لدعم عملية الإصلاح، تطبيق المعايير الدولية، ضرورة توافر الشفافية طبقا للمعايير الدولية، إصلاح وتعديل التشريعات المصرفية، استقلالية البنك المركزي.

إعادة الهيكلة التشغيلية للجهاز المصرفي: وتعني تطوير وتحديث وتعديل نظم التشغيل المطبقة بالجهاز المصرفي إلى نظم حديثة تعتمد على التكنولوجيا المتطورة وتؤدي إلى تخفيض تكاليف التشغيل .

**إعادة الهيكلة من خلال الدمج المصرفي:** حيث يتم الاستحواذ على بنك أو أكثر بواسطة مؤسسة مصرفية أخرى، وينتج بذلك كيان مصرفي جديد، والهدف من ذلك تعظيم قيمة البنك، زيادة القدرة التنافسية ومواجهة المخاطر المحتملة.

**خصخصة البنوك كأحد أساليب إعادة الهيكلة المصرفية:** وتعتبر الخصخصة إحدى أدوات برنامج الإصلاح الاقتصادي والتي تهدف إلى زيادة الكفاءة والفعالية الاقتصادية.

ISSN: 2706-6495

**المراحل التي تمر بها عملية إعادة الهيكلة:**

إن الهدف الرئيسي الذي تسعى إليه عملية إعادة الهيكلة هو زيادة كفاءة الأداء المصرفي وزيادة قدرته التنافسية، وتتمثل أهم خطوات وإجراءات تصميم برامج إعادة الهيكلة في :

- دراسة وتقييم الوضع الحالي للجهاز المصرفي قبل عملية إعادة الهيكلة.
- السياسات المقترحة لإعادة الهيكلة .
- تقييم خطط وبرامج إعادة الهيكلة مقارنة بحالات مماثلة .
- ضرورة موافقة السلطة النقدية على البرنامج وتدبير الموارد المالية اللازمة له.
- إجراءات المفاوضات بين جميع الأطراف التي تستأثر بعملية إعادة الهيكلة.

## انواع سياسات الإصلاح المصرفي

**أولاً :الإصلاح الاداري :**

وهو الجهود المصممة خصيصاً لإحداث تغيرات أساسية في انظمة الادارة العامة من خلال اصلاحات واسعة علي نطاق النظام الاداري بأكمله، او علي الاقل من خلال ضوابط تسعى لتحسين واحد او اكثر من عناصره الرئيسية كالهياكل التنظيمية او شؤون الموظفين او العمليات الادارية الاخرى.

**ثانياً :الإصلاح المالي :**

يشمل الإصلاح المالي اصلاح الجهاز المصرفي الذي يضم المصرف المركزي والمصارف الاخري,واصلاح المؤسسات المالية غير المصرفية كأسواق المال، فالعلاقة بين النظام المالي والتنمية المستدامة علاقة عضوية متكاملة بحيث لا يمكن إحداث تنمية بدون نظام مالي معافى ونشط مع غياب السياسة الاقتصادية النشطة .

إن الإصلاح المالي يرتكز بصفة أساسية في القطاع المصرفي، لأنه يمثل المصدر الأكبر و الاهم لتلاقي أصحاب الفوائض المالية والذين يبحثون عنها، فبصلاحه يزدهر سوق الاوراق المالية وتنشط المؤسسات المالية الأخري كالصرافات وشركات التأمين.

## طرق وأساليب الإصلاح و إعادة هيكلة الجهاز المصرفي

من خلال ما تم تناوله في المباحث السابقة عن الإصلاح المصرفي وسياساته وأنواعه ، نجد أن هنالك العديد من الطرق والأساليب التي تستخدم في عملية الإصلاح المصرفي وإعادة هيكلته ، وذلك لمواجهة المخاطر والمشاكل التي قد تتعرض لها المصارف أو الأنظمة المصرفية في الدول ، و كذلك لمواجهة التطورات التلكنولوجيه الحديث في الأعمال المصرفيه ، كما تكون الإصلاحات ايضا لزيادة حدة المنافسة بين المصارف على المستوى المحلي والمستوى الدولي ، وسوف نتناول في هذا المبحث بعض الأساليب والطرق التي تستخدم في عملية إصلاح الجهاز المصرفي و إعادة الهيكلة والتي تتمثل في الآتي :

أولاً: زيادة رؤوس أموال المصارف العاملة في الجهاز المصرفي

ثانياً :الدمج المصرفي

ثالثاً:الإستحواذ المصرفي

رابعاً : تصفية المصارف

**مؤشرات قياس مستوى اداء الجهاز المصرفي .**

نتيجة لزيادة أهمية البينات المالية والتطورات في مؤشرات قياس أداء البنوك لبنود القوائم المالية وذلك لإستخلاص المقاييس والعلاقات الهامة والمفيدة في إتخاذ القرارات ، وبالإستعانة بتلك المقاييس والمؤشرات المالية يمكن تقييم الوضع المالي للمصرف لأدائه خلال فترة معينه ، ومن أبرز فوائد التحليل هو إستخدامها كموشرات الإنذار المبكر لتقدير المخاطر ، وهي تهدف الى قياس مدي سلامة الأداء المصرفي ، حيث تؤخذ عدة مؤشرات لتقييم أداء المصارف ثم تصنيفها وإكتشاف أوجه الخلل في أدائها قبل وقت مبكر حتى لا تتعرض لمشاكل مالية تؤدي الى الإنهيار ، من أهم المؤشرات التي سيتم إستخدامها في هذا البحث لمعرفه مدى أثر تطبيق سياسات الإصلاح المصرفي على الجهاز المصرفي السوداني ، هو مؤشر CAMELS وهو مختصر للآتي :

1- ملاءة رأس المال Capital Adequacy
2- جودة الأصول Assets Management
3- الأدارة Management
4- مؤشرات الربحيه Indicators Earnings
5- مؤشرات السيولة Liquidity Ratios
6- الحساسية Sensitivity

وسوف نستخدم في البحث لقياس مدى أداء الجهاز المصرفي خلال تطبيق سياسات الإصلاح والتي تم إستعراضها في المبحث السابق ، بعض هذه المؤشرات مختصرة في مؤشر CAEL والذي من خلال النسب المالية المرتبطة بكل مؤشر من هذه المؤشرات ، يمكن معرفة مدى التطور الذي حدث فيها عبر تحليل الأتجاه Trend Analysis .

**منهجية اجراء الدراسة التطبيقية.**

نسبة لطبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها لمعرفة أثر سياسات الإصلاح المصرفي في تطور أداء الجهاز المصرفي اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا" دقيقا" ويعبر عنها تعبيرا" كيفيا" وكميا" , فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها , أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا" رقميا" يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى بالإضافة إلى ذلك فأن استخدام المنهج الوصفي التحليلي يتلاءم وطبيعة المشكلة موضوع الدراسة والتي تلقى الضوء على جوانبها المختلفة عند طريق السرد والتحليل المركز , والفهم العميق لظروفها ,ولجمع المعلومات التي تزيد من توضيح أبعادها المختلفة. ويعتبر هذا المنهج من أكثر المناهج استخداما" في العلوم الاجتماعية والانسانية ,ويمتاز عن بقية المناهج بتتبعه للظاهرة المدروسة عن طريق جمع كبير من المعلومات تتعلق بالظاهرة حيث يتمكن الباحث من دراسة ابعادها المختلفة وأسبابها وتطوراتها والعلاقات بداخلها , كما يمكن الباحث من وضع مقترحات وحلول مع اختبار لمدى صحتها من أجل الوصول الى نتائج.

**ثانيا" مجتمع الدراسة:**

يقتصر البحث على المصارف السودانية وتم اختيار الفترة التى تم فيها اعادة هيكلة القطاع المصرفى وهى على النحو التالى :

-الفترة الاولى (2000-2004).
- الفترة الثانية (2005-2009).
- الفترة الثالثة(2010-2013).
-الفترة الرابعة (2014-2018).

**ثالثا". متغيرات نموذج الدراسة**

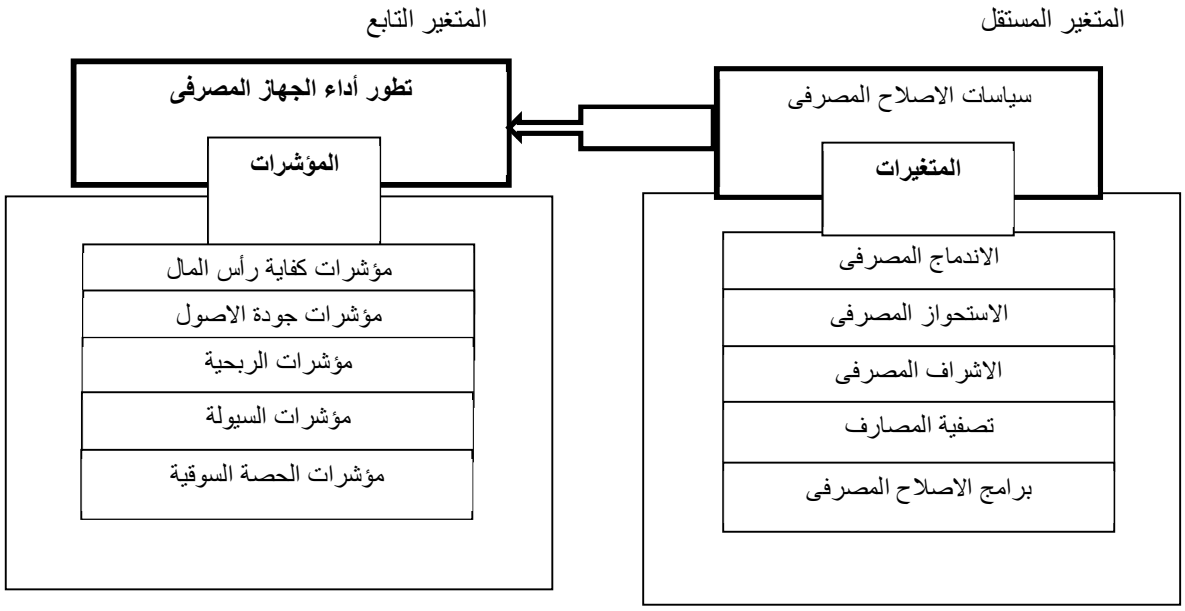
في ضوء المشكلة موضوع الدراسة وأهدافها تم تطوير نموذج الدراسة لقياس أثر سياسات الإصلاح المصرفي في تطور أداء الجهاز المصرفي, ويشتمل نموذج الدراسة على متغيرين , الأول يضم المتغير المستقل (سياسات الإصلاح المصرفي) وتم قياسة بالمتغيرات التالية:

- زيادة رؤوس أموال المصارف
- الإندماج المصرفي
- الإستحواذ المصرفي
- تصفية المصارف
- برامج الإصلاح المصرفي
- الإشراف الأداري على المصارف

، أما المتغير الثاني، يمثل المتغير التابع (أداء الجهاز المصرفى ) وتم قياسة بالمؤشرات التالية:

- تطور مؤشرات كفاية راس المال
- تطور مؤشرات جودة الأصول
- تطور مؤشرات الربحية
- تطور مؤشرات السيولة
- تطور المؤشرات العامة للمصارف

**شكل رقم (4/1/4) متغير الدراسة**




المصدر : إعداد الباحث

ISSN: 2706-6495

**رابعا" الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تم معالجة وتحليل البيانات والتى تم الحصول عليها من بنك السودان المركزى باستخدام برنامج التحليل القياسى Eviews. و يعتبر من احدث البرامج الجاهزة في مجال التحليل القياسي ، وهو عبارة عن إصدارة جديدة لمجموعة من الأدوات تتعامل مع بيانات السلاسل الزمنية وتم تطويرها أصلا في أجهزة الحاسب الكبيرة التي تحتوي علي برمجيات معالجة السلاسل الزمنية ،والأجهزة الحالية جاءت من معالجة السلاسل الزمنية الجزئي.

وقد ظهرت أول نسخة من هذا البرنامج عام 1981إلا أن برنامج Eviews تم تطويره بواسطة الاقتصاديين وان معظم تطبيقاته في الاقتصاد حيث يقدم إمكانيات غير عادية لتحليل البيانات وعلاقات الانحدار ، والتنبؤ بالقيم المستقبلية للبيانات وكذلك يعتبر من البرامج المفيدة في التحليل المالي وتحليل التكلفة.

ولتحليل البيانات ، تمَّ استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

(1)/ أساليب الإحصاء الوصفي: وذلك لوصف متغيرات الدراسة من خلال :

أ/ الوسط الحسابى

ب/ الانحراف المعيارى

ج/ المدى

(2)- تحليل الإنحدار

وتم استخدام تحليل الإنحدار (البسيط والمتعدد) الإختبار لاختبار الدلالة الإحصائية لفروض الدراسة تغير وحدة واحدة من المتغير المستقل. كما يتم الاعتماد على معامل التحديد (R2) للتعرف على قدرة النموذج على تفسير العلاقة بين المتغيرات أيضاً يتم الاعتماد على اختبار (T) لقياس قوة التأثير بين المتغيرات ووفقا" لهذا الاختبار يتم مقارنه القيمة الاحتمالية (Prob) للمعلمة المقدرة مع مستوى المعنوية 5% فإذا كانت القيمة الاحتمالية اكبر من 0.05 يتم قبول فرض العدم وبالتالي تكون المعلمة غير معنوية إحصائيا" , إما إذا كانت القيمة الاحتمالية أقل من 0.05 يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل اى أن النتيجة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغير المستقل والمتغير التابع .و يتم الاعتماد على قيمة بيتا (B) لمعرفة التغير المتوقع في المتغير التابع بسبب التغيير في المتغير المستقل.

**اختبار فروض الدراسة :**

يشتمل هذا المبحث على مناقشة فرضيات الدراسة والتي تتمثل في الفرضيات الرئيسية التالية:

الفرضية الأولى: يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال.

الفرضية الثانية : يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول.

الفرضية الثالثة : يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية.

الفرضية الرابعة : يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة.

الفرضية الخامسة : يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية.

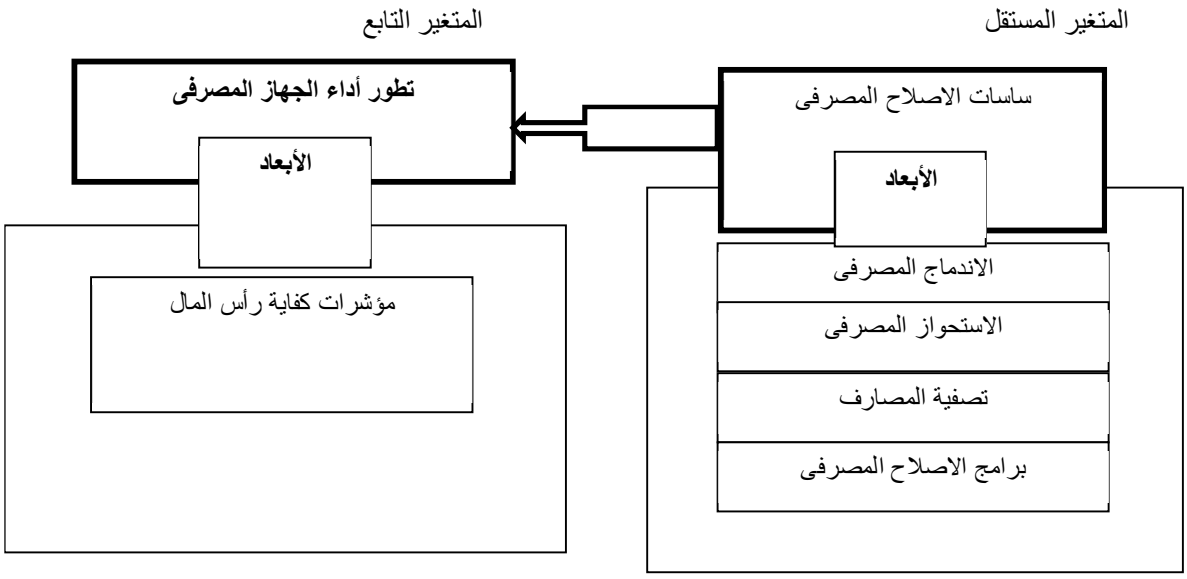
**الفرضية الاولى:**

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال

ISSN: 2706-6495

**شكل رقم (25/3/4)**

**سياسات الإصلاح المصرفى وتطور مؤشرات كفاية رأس المال**




يمكن تمثيل فرضية الدراسة الاولى بالمعادلة الرياضية التالية:

$$Y1 = a+b1\ x1+b2\ x2+b3\ x3+b4\ x4\ +b5\ x5+u$$

حيث أن:

Y1 = يمثل المتغير التابع الذي يقيس مؤشرات كفاية رأس المال

a = مقدار ثابت الإنحدار.

(b1,b2,b3,b4,b5)= معاملات الانحدار

X1= يمثل (الاندماج المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم (1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الإندماج المصرفى, وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X2= يمثل (الاستحواز المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم (1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاستحواز المصرفى, وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X3= يمثل (الاشراف المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم (1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاشراف المصرفى, وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X4= يمثل (التصفية المصرفية: متغير صورى ياخذ القيم (1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق التصفية المصرفية, وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X5= يمثل (برامج الإصلاح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم (1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق ابرامج الإصلاح المصرفى, وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

U= المتغير العشوائى

ولإثبات هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة السببية بين المتغير المستقل والذي يمثله إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى والمتغير التابع ويمثله ( مؤشرات كفاية رأس المال).

**جدول (22/3/4) نتائج تقدير الانحدار للعلاقة بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات كفاية رأس المال**

| ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى | معاملات الانحدار (B) | اختبار (T) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1/ الإندماج المصرفى | 0.4345 | 24.8182 | 0.003 |
| 2/ الاستحواز المصرفى | 0.2745 | 2.9705 | 0.0115 |
| 3/ الاشراف المصرفى | 0.368 | 2.5257 | 0.0162 |
| 4/ التصفية المصرفية | -0.117 | -2.4049 | 0.4791 |
| 5/برامج الإصلاح المصرفى | -0.023 | -0.7077 | 0.8259 |
| معامل الارتباط(R) | 0.57 | | |
| معامل التحديد (R2) | 0.33 | | |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

يتضح من الجدول رقم (22/3/4) مايلى:

1/ وجود ارتباط طردي بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات كفاية رأس المال ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.57).

1/ تشير معاملات الانحدار أن إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى على علاقة مع مؤشرات كفاية رأس المال وذلك على النحو التالي :

* معامل انحدار متغير برامج الإندماج المصرفى بلغت قيمته (0.434) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإندماج المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات كفاية رس المال .

* معامل انحدار متغير الاستحواز المصرفى بلغت قيمته (0.274) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاستحواز المصرفى يؤثر طرديا" فى مؤشرات كفاية رس المال.

* معامل انحدار متغير الاشراف المصرفى بلغت قيمته (0.368) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاشراف المصرفي طرديا" فى مؤشرات كفاية رس المال.

* معامل انحدار متغير التصفية المصرفية بلغت قيمته (0.117-) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن برامج التصفية المصرفية تؤثر سلبيا" فى مؤشرات كفاية رس المال

* معامل انحدار متغير برامج الإصلاح المصرفى بلغت قيمته (0.023-) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن برامج الإصلاح المصرفى تؤثر سلبيا" فى مؤشرات كفاية رس المال.

3. كما تشير النتائج الواردة بالجدول **(22/3/4)** إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(برامج الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف الادارى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) على مؤشرات كفاية رأس المال حيث بلغ معامل التحديد (0.33). وهذه النتيجة تدل على أن متغير (سياسات الإصلاح المصرفى) يؤثر على تطور مؤشرات كفاية رأس المال بنسبة (33)%بينما المتغيرات الأخرى تؤثر بنسبة (67)%.

4. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين كل من إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى (الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف المصرفى) وفقا" لاختبار (t) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيم مستوى المعنوية لمعاملات الانحدار أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعنى ذلك رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى( الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف المصرفى) ومؤشرات كفاية رأس المال . بينما لاتوجد علاقة معنوية ذات دلالة احصائية بين كل ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى( التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) ومؤشرات كفاية رأس المال حيث بلغت قيم مستوى المعنوية أقل من (0.05)

ومما تقدم نستنتج قبول فرضية الدراسة الأولى والتي نصت: (يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال) لكل من ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف المصرفى) بينما يتم رفض قبول وجود أثر لكل من (التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى).

وفيما يلى ملخص للفرضية الاولى:

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال ،

**جدول (4 /23/3) ملخص لنتائج الفرضية الاولى**

| الفروض الفرعية للفرضية الاولى | نتيجة |
|---|---|
| 1/. يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإندماج المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال. | قبول |
| 2/يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاستحواز المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال | قبول |
| 3/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاشراف المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال | قبول |
| يوجد أثر ذو دلالة احصائية للتصفية المصرفية فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال | رفض |
| 5/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال | رفض |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

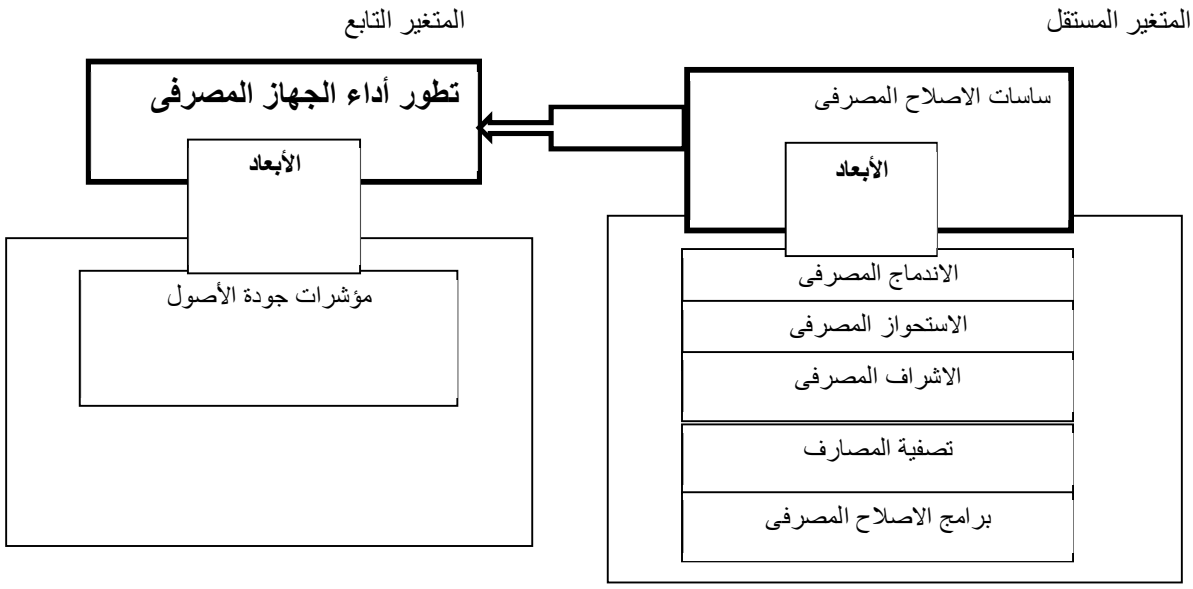
**الفرضية الثانية**

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول

ISSN: 2706-6495

**شكل رقم (26/3/4)**

**ساسات الإصلاح المصرفى وتطور مؤشرات جودة الأصول**




يمكن تمثيل فرضية الدراسة الثانية بالمعادلة الرياضية التالية:

$$Y2 = a+b1\ x1+b2\ x2+b3\ x3+b4\ x4\ +b5\ x5+u$$

حيث أن:

Y2 = يمثل المتغير التابع الذي يقيس مؤشرات جودة الاصول

a = مقدار ثابت الإنحدار.

(b1,b2,b3,b4,b5)= معاملات الانحدار

X1= يمثل (الاندماح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الإندماج المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X2= يمثل (الاستحواز المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاستحواز المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X3= يمثل (الاشراف المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاشراف المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X4= يمثل (التصفية المصرفية: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق التصفية المصرفية , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X5= يمثل ( برامج الإصلاح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق ابرامج الإصلاح المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

U= المتغير العشوائى

ولإثبات هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة السببية بين المتغير المستقل والذي يمثله إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى و والمتغير التابع ويمثله ( مؤشرات جودة الأصول).

**جدول رقم (24/3/4) نتائج تقدير الانحدار للعلاقة بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات جودة الأصول**

| ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى | معاملات الانحدار (B) | اختبار (T) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1/ الإندماج المصرفى | -0.026 | -0.18875 | 0.8503 |
| 2/ الاستحواز المصرفى | 0.060 | 0.33124 | 0.7405 |
| 3/ الاشراف المصرفى | 0.145 | 1.57354 | 0.1156 |
| 4/ التصفية المصرفية | 0.1191 | 2.53603 | 0.0112 |
| 5/برامج الإصلاح المصرفى | 0.259 | 6.21548 | 0.0000 |
| معامل الارتباط(R) | 0.75 | | |
| معامل التحديد (R2) | 00.56 | | |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

يتضح من الجدول رقم (22/3/4) مايلى:

1/ وجود ارتباط طردي قوى بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات جودة الأصول ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.75).

1/ تشير معاملات الانحدار أن إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى على علاقة مع مؤشرات جودة الأصول وذلك على النحو التالي :

* معامل انحدار متغير برامج الإندماج المصرفى بلغت قيمته (0.026-) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن برامج الإندماج المصرفى تؤثر سلبيا" فى مؤشرات جودة الأصول

* معامل انحدار متغير الاستحواز المصرفى بلغت قيمته (0.060) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاستحواز المصرفى يؤثر طرديا" فى مؤشرات جودة الأصول.

* معامل انحدار متغير الاشراف المصرفى بلغت قيمته (0.145) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاشراف المصرفي طرديا" فى مؤشرات جودة الأصول.

* معامل انحدار متغير التصفية المصرفية بلغت قيمته (0.1191) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج التصفية المصرفية تؤثر طرديا" فى مؤشرات جودة الأصول.

* معامل انحدار متغير برامج الإصلاح المصرفى بلغت قيمته (0.259) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإصلاح المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات جودة الأصول.

3. كما تشير النتائج الواردة بالجدول **(24/3/4)** إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(برامج الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف الادارى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) على مؤشرات جودة الأصول حيث بلغ معامل التحديد (0.56). وهذه النتيجة تدل على أن متغير (سياسات الإصلاح المصرفى) يؤثر على تطور مؤشرات جودة الأصول بنسبة (56)%بينما المتغيرات الأخرى تؤثر بنسبة (44)%.

4. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين كل من إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى ( التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) وفقا" لاختبار (t) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيم مستوى المعنوية لمعاملات الانحدار أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعنى ذلك رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى( التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) ومؤشرات جودة الاصول . بينما لاتوجد علاقة معنوية ذات دلالة احصائية بين كل ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى( الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف المصرفى) ومؤشرات جودة الأصول حيث بلغت قيم مستوى المعنوية أقل من (0.05)

ومما تقدم نستنتج قبول فرضية الدراسة الثانية والتي نصت: (يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول) لكل من ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) بينما يتم رفض قبول وجود أثر لكل من (الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف المصرفى).

وفيم يلى ملخص للفرضية الثانية

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول ،

**جدول (4 /25/3) ملخص لنتائج الفرضية الثانية**

| الفروض الفرعية للفرضية الثانية | نتيجة |
|---|---|
| 1/. يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإندماج المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول. | رفض |
| 2/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاستحواز المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول المال | رفض |
| 3/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاشراف المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول | رفض |
| 4/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية للتصفية المصرفية فى تطور مؤشرات جودة الأصول | قبول |
| 5/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول | قبول |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

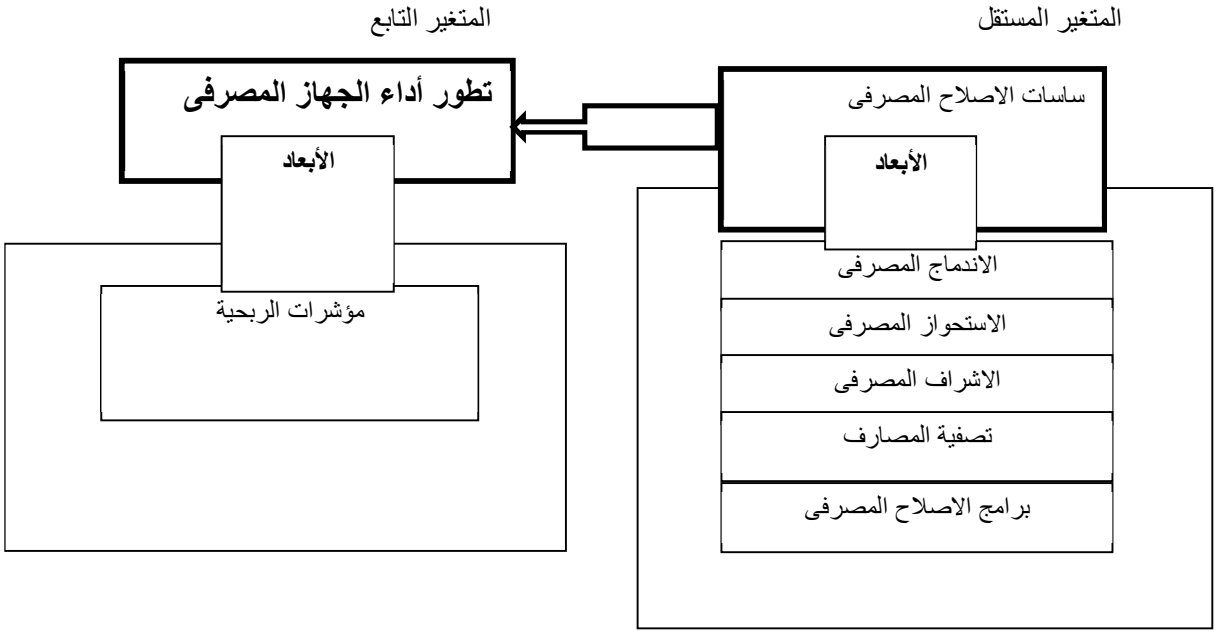
ISSN: 2706-6495

**الفرضية الثالثة**

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية

**شكل رقم (27/3/4)**

**ساسات الإصلاح المصرفى وتطور مؤشرات الربحية**




يمكن تمثيل فرضية الدراسة الثالثة بالمعادلة الرياضية التالية:

$$Y3 = a+b1\ x1+b2\ x2+b3\ x3+b4\ x4\ +b5\ x5+u$$

حيث أن:

Y3 = يمثل المتغير التابع الذي يقيس مؤشرات الربحية

a = مقدار ثابت الإنحدار.

(b1,b2,b3,b4,b5)= معاملات الانحدار

X1= يمثل (الاندماح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الإندماج المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X2= يمثل (الاستحواز المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاستحواز المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X3= يمثل (الاشراف المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاشراف المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X4= يمثل (التصفية المصرفية: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق التصفية المصرفية , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X5= يمثل ( برامج الإصلاح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق ابرامج الإصلاح المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

U= المتغير العشوائى

ولإثبات هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة السببية بين المتغير المستقل والذي يمثله إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى و والمتغير التابع ويمثله ( مؤشرات الربحية).

**جدول رقم (26/3/4) نتائج تقدير الانحدار للعلاقة بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات الربحية**

| ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى | معاملات الانحدار (B) | اختبار (T) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1/ الإندماج المصرفى | 1.575 | -1.037 | 0.2993 |
| 2/ الاستحواز المصرفى | 1.025 | -2.354 | 0.0185 |
| 3/ الاشراف المصرفى | -1.430 | -1.423 | 0.1546 |
| 4/ التصفية المصرفية | 0.596 | 0.6809 | 0.4959 |
| 5/برامج الإصلاح المصرفى | -0.490 | -1.165 | 0.2437 |
| معامل الارتباط(R) | 0.71 | | |
| معامل التحديد (R2) | 0.51 | | |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

يتضح من الجدول رقم (26/3/4) مايلى:

1/ وجود ارتباط طردي بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات الربحية ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ().

1/ تشير معاملات الانحدار أن إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى على علاقة مع مؤشرات الربحية وذلك على النحو التالي:

* معامل انحدار متغير برامج الإندماج المصرفى بلغت قيمته (1.575) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإندماج المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات الربحية.

* معامل انحدار متغير الاستحواز المصرفى بلغت قيمته (1.025) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاستحواز المصرفى يؤثر طرديا" فى مؤشرات الربحية.

* معامل انحدار متغير الاشراف المصرفى بلغت قيمته (-1.430) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن الاشراف المصرفي سلبيا" فى مؤشرات الربحية.

* معامل انحدار متغير التصفية المصرفية بلغت قيمته (0.596) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج التصفية المصرفية تؤثر طرديا" فى مؤشرات الربحية.

* معامل انحدار متغير برامج الإصلاح المصرفى بلغت قيمته (-0.490) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن برامج الإصلاح المصرفى تؤثر سلبيا" فى مؤشرات الربحية.

3. كما تشير النتائج الواردة بالجدول **(26/3/4)** إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(برامج الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف الادارى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) على مؤشرات الربحية حيث بلغ معامل التحديد (0.51). وهذه النتيجة تدل على أن متغير (سياسات الإصلاح المصرفى) يؤثر على تطور مؤشرات الربحية بنسبة (51)%بينما المتغيرات الأخرى تؤثر بنسبة (59)%.

4. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين كل من إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى ( الاستحواز المصرفى) ومؤشرات الربحية وفقا" لاختبار (t) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيم مستوى المعنوية لمعاملات الانحدار أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعنى ذلك رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى( الاستحواز) ومؤشرات الربحية . بينما لاتوجد علاقة معنوية ذات دلالة احصائية بين كل ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى( الإندماج المصرفى , الاشراف المصرفى, التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) ومؤشرات الربحية حيث بلغت قيم مستوى المعنوية أقل من (0.05)

ومما تقدم نستنتج قبول فرضية الدراسة الثالثة والتي نصت: (يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية) لكل من ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى( الاستحواز المصرفى) بينما يتم رفض قبول وجود أثر لكل من (الإندماج المصرفى , الاشراف المصرفى, التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى).

وفيما يلى ملخص للفرضية الثالثة:

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية ،

**جدول (4 /27/3/ 4) ملخص لنتائج الفرضية الثالثة**

| الفروض الفرعية للفرضية الثالثة | نتيجة |
|---|---|
| 1/. يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإندماج المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية. | رفض |
| 2/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاستحواز المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية | قبول |
| 3/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاشراف المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية | رفض |
| 4/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية للتصفية المصرفية فى تطور مؤشرات الربحية | رفض |
| 5/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية | رفض |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

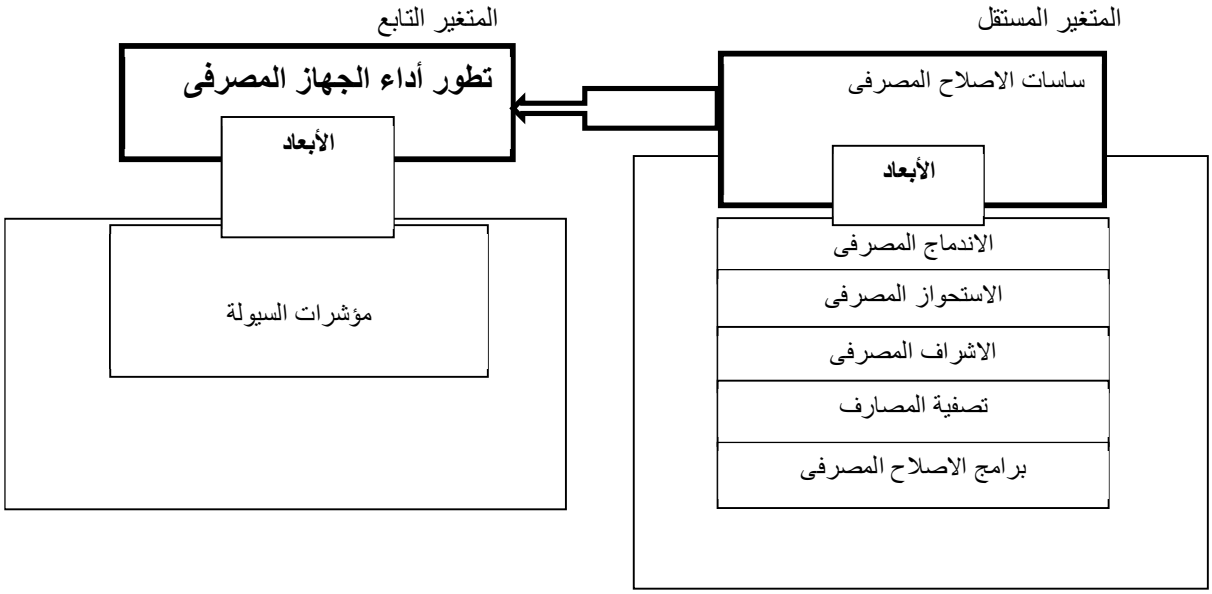
ISSN: 2706-6495

**الفرضية الرابعة:**

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة

**شكل رقم (28/3/4)**

**ساسات الإصلاح المصرفى وتطور مؤشرات السيولة**




يمكن تمثيل فرضية الدراسة الرابعة بالمعادلة الرياضية التالية:

$$Y4 = a+b1\ x1+b2\ x2+b3\ x3+b4\ x4\ +b5\ x5+u$$

حيث أن:

Y4 = يمثل المتغير التابع الذي يقيس مؤشرات السيولة

a = مقدار ثابت الإنحدار.

(b1,b2,b3,b4,b5)= معاملات الانحدار

X1= يمثل (الاندماح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الإندماج المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X2= يمثل (الاستحواز المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاستحواز المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X3= يمثل (الاشراف المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاشراف المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X4= يمثل (التصفية المصرفية: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق التصفية المصرفية , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X5= يمثل ( برامج الإصلاح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق ابرامج الإصلاح المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

ISSN: 2706-6495

U= المتغير العشوائى

ولإثبات هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة السببية بين المتغير المستقل والذي يمثله إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى و والمتغير التابع ويمثله ( مؤشرات السيولة).

**جدول رقم (28/3/4) نتائج تقدير الانحدار للعلاقة بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات السيولة**

| ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى | معاملات الانحدار (B) | اختبار (T) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1/ الإندماج المصرفى | 0.264 | 2.364 | 0.018 |
| 2/ الاستحواز المصرفى | -0.230 | -2.737 | 0.0062 |
| 3/ الاشراف المصرفى | 0.023 | 0.2521 | 0.8009 |
| 4/ التصفية المصرفية | 0.1128 | 0.8742 | 0.382 |
| 5/برامج الإصلاح المصرفى | 0.117 | 3.852 | 0.0001 |
| معامل الارتباط(R) | 0.50 | | |
| معامل التحديد (R2) | 0.25 | | |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

يتضح من الجدول رقم (28/3/4) مايلى:

1/ وجود ارتباط طردي بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات السيولة ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.50).

1/ تشير معاملات الانحدار أن إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى على علاقة مع مؤشرات السيولة وذلك على النحو التالي :

* معامل انحدار متغير برامج الإندماج المصرفى بلغت قيمته (0.264) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإندماج المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات السيولة.

* معامل انحدار متغير الاستحواز المصرفى بلغت قيمته (-0.230) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن الاستحواز المصرفى يؤثر سلبيا" فى مؤشرات السيولة.

* معامل انحدار متغير الاشراف المصرفى بلغت قيمته (0.023) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاشراف المصرفي طرديا" فى مؤشرات السيولة.

* معامل انحدار متغير التصفية المصرفية بلغت قيمته (0.1128) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج التصفية المصرفية تؤثر طرديا" فى مؤشرات السيولة.

* معامل انحدار متغير برامج الإصلاح المصرفى بلغت قيمته (0.117) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإصلاح المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات السيولة.

3. كما تشير النتائج الواردة بالجدول **(28/3/4)** إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى (برامج الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف الادارى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) على مؤشرات السيولة حيث بلغ معامل التحديد (0.25). وهذه النتيجة تدل على أن متغير (سياسات الإصلاح المصرفى) يؤثر على تطور مؤشرات السيولة بنسبة (25)%بينما المتغيرات الأخرى تؤثر بنسبة (75)%.

4. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين كل من إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى ( الإندماج المصرفى, الاستحواز المصرفى , برامج الإصلاح المصرفى) وفقا" لاختبار (t) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيم مستوى المعنوية لمعاملات الانحدار أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعنى ذلك رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى(الإندماج المصرفى, الاستحواز المصرفى , برامج الإصلاح المصرفى) ومؤشرات السيولة. بينما لاتوجد علاقة معنوية ذات دلالة احصائية بين كل ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(الاشراف المصرفى , التصفية المصرفية) ومؤشرات السيولة حيث بلغت قيم مستوى المعنوية أقل من (0.05)

ومما تقدم نستنتج قبول فرضية الدراسة الربعة والتي نصت: (يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة) لكل من ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(الإندماج المصرفى, الاستحواز المصرفى , برامج الإصلاح المصرفى) بينما يتم رفض قبول وجود أثر لكل من (الاشراف المصرفى , التصفية المصرفية).

وفيما يلى ملخص للفرضية الربعة

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة

**جدول (4 /29/3) ملخص لنتائج الفرضية الرابعة**

| الفروض الفرعية للفرضية الرابعة | نتيجة |
|---|---|
| 1/. يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإندماج المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة. | قبول |
| 2/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاستحواز المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة | قبول |
| 3/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاشراف المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة | رفض |
| 4/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية للتصفية المصرفية فى تطور مؤشرات السيولة | رفض |
| 5/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة | قبول |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

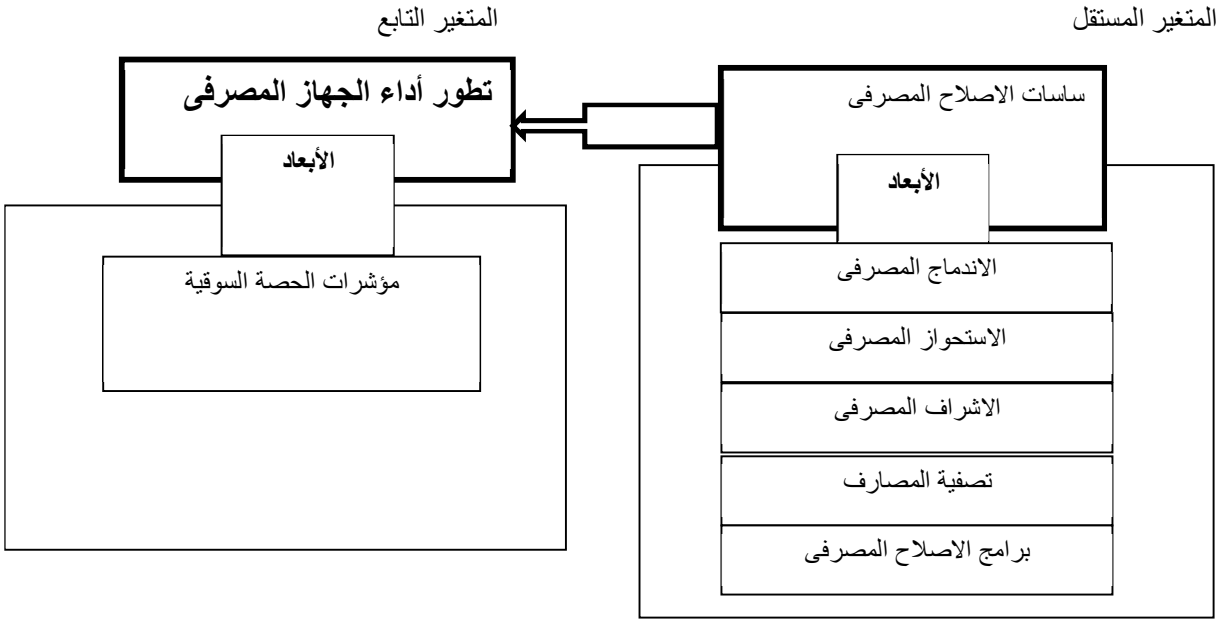
ISSN: 2706-6495

**الفرضية الخامسة:**

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية

**شكل رقم (29/3/4)**

**ساسات الإصلاح المصرفى وتطور مؤشرات الحصة المصرفية**




يمكن تمثيل فرضية الدراسة الخامسة بالمعادلة الرياضية التالية:

$$Y5 = a+b1\ x1+b2\ x2+b3\ x3+b4\ x4\ +b5\ x5+u$$

حيث أن:

Y5 = يمثل المتغير التابع الذي يقيس مؤشرات الحصة السوقية

a = مقدار ثابت الإنحدار.

(b1,b2,b3,b4,b5)= معاملات الانحدار

X1= يمثل (الاندماج المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الإندماج المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X2= يمثل (الاستحواز المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاستحواز المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X3= يمثل (الاشراف المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق الاشراف المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X4= يمثل (التصفية المصرفية: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق التصفية المصرفية , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

X5= يمثل ( برامج الإصلاح المصرفى: متغير صورى ياخذ القيم(1) فى السنوات التى تم فيها تطبيق ابرامج الإصلاح المصرفى , وياخذ القيمة (0) فى السنوات التى لم يتم فيها التطبيق)

U= المتغير العشوائى

ولإثبات هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة السببية بين المتغير المستقل والذي يمثله إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى و والمتغير التابع ويمثله ( مؤشرات االحصة السوقية).

**جدول رقم (30/3/4) نتائج تقدير الانحدار للعلاقة بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات الحصة السوقية**

| ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى | معاملات الانحدار (B) | اختبار (T) | مستوى المعنوية |
|---|---|---|---|
| 1/ الإندماج المصرفى | 3.381 | 2.505 | 0.0276 |
| 2/ الاستحواز المصرفى | -0.370 | -0.239 | 0.815 |
| 3/ الاشراف المصرفى | 2.766 | 2.136 | 0.0439 |
| 4/ التصفية المصرفية | 0.379 | 0.2799 | 0.7843 |
| 5/برامج الإصلاح المصرفى | 1.380 | 1.1656 | 0.2664 |
| معامل الارتباط(R) | 0.73 | | |
| معامل التحديد (R2) | 0.54 | | |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

يتضح من الجدول رقم (28/3/4) مايلى:

1/ وجود ارتباط طردي بين ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى ومؤشرات الحصة السوقية ويتضح ذلك من خلال قيمة معامل الارتباط (R) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.73).

1/ تشير معاملات الانحدار أن إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى على علاقة مع مؤشرات الحصة السوقية وذلك على النحو التالي :

* معامل انحدار متغير برامج الإندماج المصرفى بلغت قيمته (3.381) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإندماج المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات الحصة السوقية.

* معامل انحدار متغير الاستحواز المصرفى بلغت قيمته (0.370-) وهى قيمة سالبة وهذا يعنى أن الاستحواز المصرفى يؤثر سلبيا" فى مؤشرات الحصة السوقية.

* معامل انحدار متغير الاشراف المصرفى بلغت قيمته (2.766) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن الاشراف المصرفي طرديا" فى مؤشرات الحصة السوقية.

* معامل انحدار متغير التصفية المصرفية بلغت قيمته (0.379) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج التصفية المصرفية تؤثر طرديا" فى مؤشرات الحصة السوقية.

* معامل انحدار متغير برامج الإصلاح المصرفى بلغت قيمته (1.380) وهى قيمة موجبة وهذا يعنى أن برامج الإصلاح المصرفى تؤثر طرديا" فى مؤشرات الحصة السوقية.

3. كما تشير النتائج الواردة بالجدول **(30/3/4)** إلى وجود تأثير للمتغيرات المستقلة ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(برامج الإندماج المصرفى , الاستحواز المصرفى , الاشراف الادارى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) على مؤشرات الحصة السوقية حيث بلغ معامل التحديد (0.54). وهذه النتيجة تدل على أن متغير (سياسات الإصلاح المصرفى) يؤثر على تطور مؤشرات الحصة السوقية بنسبة (54)%بينما المتغيرات الأخرى تؤثر بنسبة (46)%.

4. كما يتضح من نتائج التحليل وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين كل من إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى ( الإندماج المصرفى ,الاشراف المصرفى) وفقا" لاختبار (t) عند مستوى معنوية (5%) حيث بلغت قيم مستوى المعنوية لمعاملات الانحدار أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعنى ذلك رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين إبعاد سياسات الإصلاح المصرفى(الإندماج المصرفى ,الاشراف المصرفى) ومؤشرات الحصة السوقية. بينما لاتوجد علاقة معنوية ذات دلالة احصائية بين كل ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى( الاستحواز المصرفى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى) ومؤشرات الحصة السوقية حيث بلغت قيم مستوى المعنوية أقل من (0.05)

ومما تقدم نستنتج قبول فرضية الدراسة الخامسة والتي نصت: (يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية) لكل من ابعاد سياسات الإصلاح المصرفى(الإندماج المصرفى ,الاشراف المصرفى) بينما يتم رفض قبول وجود أثر لكل من (الاستحواز المصرفى , التصفية المصرفية , برامج الإصلاح المصرفى).

وفيم يلى ملخص للفرضية الخامسة

يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية

**جدول (4 /31/3) ملخص لنتائج الفرضية الخامسة**

| الفروض الفرعية للفرضية الخامسة | نتيجة |
|---|---|
| 1/. يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإندماج المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية. | قبول |
| وجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاستحواز المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية | رفض |
| 3/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الاشراف المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية | قبول |
| يوجد أثر ذو دلالة احصائية للتصفية المصرفية فى تطور مؤشرات الحصة السوقية | رفض |
| 5/ يوجد أثر ذو دلالة احصائية لبرامج الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الحصة السوقية | رفض |

المصدر : إعداد الباحث من نتائج تحليل الدراسة الميدانية 2019

## النتائج والتوصيات :

### أولاً : النتائج

توصلت الدراسة من خلال تحليل البيانات ونتائج التحليل الإحصائي الوصفي وتحليل الإتجاه ، وكذلك إختبار فرضيات الدراسة الى العديد من النتائج ، وفيما يلي اهم هذه النتائج:

1- أثبتت الدراسة بعد تحليل البيانات أن هنالك اثر واضح لسياسات الإصلاح المصرفي التي تم إستخدامها في عملية الإصلاح للجهاز المصرفي السوداني خلال مراحل عملية إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي بكافة الأبعاد الخاصة بالمتغير المستقل التي إستخدمت في إثبات صحة فرضية الدراسة الرئيسية و هي يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور أداء الجهاز المصرفى السودانى .

2- أظهرت الدراسة أنه يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات كفاية رأس المال.

3- إتضح من الدراسة وجود أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات جودة الأصول.

4- أثبتت الدراسة أنه يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات الربحية.

5- أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات السيولة.

6- إتضح من الدراسة أنه يوجد أثر ذو دلالة احصائية لسياسات الإصلاح المصرفى فى تطور مؤشرات

7- أظهرت الدراسة أن هنالك أثر لسياسات الإندماج المصرفى في تطور أداء مؤشرات كفاية رأس المال للجهاز المصرفي .

8- أتضح أن هنالك أثر لسياسات الإستحواذ المصرفي في تطور أداء مؤشرات كفاية رأس المال للجهاز المصرفي .

9- أتضح أن هنالك أثر لسياسات الإشراف الإداري في تطور أداء مؤشرات كفاية رأس المال للجهاز المصرفي .

10- أظهرت الدرسة أنه لا يوجد أثر كبير لكل من سياسات التصفية المصرفية ، برامج الإصلاح المصرفى على تطور أداء مؤشرات كفاية راس المال .

11- أظهرت الدراسة أن هنالك أثر لسياسات التصفية المصرفية و برامج الإصلاح المصرفي في تطور أداء مؤشرات جودة الأصول للجهاز المصرفي خلال الفترة.

12- أتضح من خلال الدراسة أنه لا يوجد أثر لسياسات الإندماج المصرفي و الإستحواذ المصرفي والإشراف المصرفي في تطور أداء مؤشرات جودة الأصول للجهاز المصرفي.

13- أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك أثر واضح لسياسات الإستحواذ المصرفي في تطور أداء مؤشرات الربحية للجهاز المصرفي خلال الفترة .

14- أتضح من خلال الدراسة أنه لا يوجد أثر لسياسات الإندماج المصرفي والإشراف المصرفي والتصفية المصرفية وبرامج الإصلاح في تطور أداء مؤشرات الربحية للجهاز المصرفي .

15- أظهرت الدراسة أنه يوجد أثر واضح لسياسات الإصلاح المصرفى المتمثلة في الإندماج المصرفى ، الاستحواز المصرفى ، برامج الإصلاح المصرفى فى تطور أداء مؤشرات السيولة للجهاز المصرفي .

16- أتضح من خلال الدراسة أنه لا يوجد أثر لسياسات سياسات الاشراف المصرفى ، التصفية المصرفية في تطور أداء مؤشرات السيولة للجهاز المصرفي .

17- من نتائج الدراسة أيضا أنه يوجد أثر لسياسات الإندماج المصرفى ، الاشراف المصرفى فى تطور أداء مؤشرات الحصة السوقية للجهاز المصرفي .

18- أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد أثر كبير لكل من سياسات الاستحواز المصرفى ، التصفية المصرفية ، برامج الإصلاح المصرفى في تطور أدء مؤشرات الحصة المصرفية للجهاز المصرفي .

**ثانيا: التوصيات :**

1- العمل على زيادة إستخدام سياسة الإندماج المصرفي كحل لمشاكل الجهاز المصرفي التي تتعلق بزيادة كفاية راس المال بالنسبة للجهاز المصرفي .

2- تحسين جودة أصول الجهاز المصرفي عبر إستخدام سياسات الإصلاح المصرفي المتمثلة في برامج الإصلاح المصرفي سواء على الجهاز المصرفي أو المؤسسات العاملة فيه ، كل على حدا.

3- وضع معايير محددة لتحديد نوع السياسات الإصلاحية التي من المفترض تطبيقها على الجهاز المصرفي ، وذلك حسب اوجه القصور والمشاكل التي يعاني منها الجهاز المصرفي .

4- تكوين فرق من الخبراء لتنفيذ سياسات الإصلاح المصرفي بالتنسيق مع الجهات الإشرافية حتى يسهل متابعة وتقييم إجراءات تنفيذ الإصلاح المصرفي .

5- عدم اللجوء الى سياسة التصفية المصرفية كحل لمعالجة مشاكل الجهاز المصرفي التي تتعلق بكفاية رأس المال ، وذلك للآثار السالبة التي تحدثها عمليات التصفية على سمعة الجهاز المصرفي .

6- توصي الدراسة بانه لتحسين جودة أصول الجهاز المصرفي من خلال سياسات الإصلاح المصرفي ، يجب اللجوء الى إستخدام سياسة التصفية المصرفية وكذلك سياسة برامج الإصلاح سواء على جهاز المصرفي كله أو على المؤسسات العاملة فيه.

**توصيات عامة :**

1- يجب على الجهات الإشرافية على الجهاز المصرفي العمل على إصدار تشريعات متخصصة تؤطر لإجراءات وسياسات الإصلاح المصرفي بصورة محددة .

2- بناء القدرات في مجال الإصلاح المصرفي وخلق خبراء متخصصين في تنفيذ عمليات الإصلاح المصرفي الشامل او الجزئي، وذلك تسهيلا لعملية تطبيق وتنفيذ الإصلاح المصرفي والحصول على النتائج المرجوة لتطوير أداء الجهاز المصرفي .

3- تحديد آليات و أدوات جمع المعلومات وطبيعتها ، الخاصة بكل سياسة من سياسات الإصلاح المصرفي المذكورة في الدراسة ، مثل المعلومات الخاصة بالإندماج المصرفي ، المعلومات الخاصة بالإشراف المصرفي ... وغيرها .

4- وضع أطر وجداول زمنية لعملية الإصلاح المصرفي تتوافق مع الخطط والإجراءات والأهداف المرجوة من عملية الإصلاح المصرفي .

## المصادر والمراجع

### أولاً : مراجع اللغة العربية :

#### أ- الكتب :

1. أحمد محمد محمود نصار ، **المدخل العام لدراسة المصارف الأسلامية** ، جامعة القدس ، فلسطين .
2. أحمد محمد محمود نصار ، **المدخل العام لدراسة المصارف الأسلامية** .
3. جبر هشام ، **إدارة المصارف** ، جامعة القدس ، 2008 ، فلسطين .
4. جودت عزت عطوي: **أساليب البحث العلمي**, بغداد الطبعة الأولى 2001 .
5. حسن أبشر الطيب ، **الإصلاح و التطوير الأداري** ، الكويت ، ذات السلاسل ، 1989 .
6. زهير الخوري ، **الإصلاح المصرفي في الوطن العربي ضروراته ومعوقاته** ، بيروت ، إتحاد المصارف العربيه ، 1993 .
7. سامي حمود ، **تطوير الأعمال المصرفية** ، (دار الإتحاد العربي للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ، ص 25 ).
8. الطوخي ، عبد النبي إسماعيل ، **التنبؤ المبكر بالأزمات المالية بإستخدام المؤشرات المالية القائدة** .
9. عبد الحميد الشواربي ، محمد عبد الحميد الشواربي ، **إدارة المخاطر** ( الإسكندرية : منشأة المعارف .
10. عبد الرحيم الشاذلي يحيى عبدالله ، **إصلاح القطاع العام وتفعيل الدور التنموي للقطاع الخاص** ( جامعة الجوف ، الرياض ، 1999)

11. عبد المطلب عبد الحميد ، **الإصلاح المصرفي ومقررات بازل 3** ، الدار الجامعية ، الأسكندرية ، الطبعة الأولى ، 2013.
12. عبد المطلب عبد المجيد ، **الإصلاح المصرفي ومقررات بازل 3** ، الدار الجامعية ، الأسكندرية ، الطبعة الاولى ، 2013.
13. عبد الوهاب عثمان ، **منهجية الإصلاح الإقتصادي في السودان** ، (الخرطوم ، كتاب ، 2001م).
14. عزيز العيكلي ، **شرح القانون التجاري ، الشركات التجارية** ، الجزء 4 ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة ، الأردن ، 1998.
15. علاء نعيم عبد القادر وآخرون ن ، **مفاهيم حديثة في إدارة البنوك** (عمان : دار البلدية.
16. كتيب منشورات قطاع المؤسسات المالية والنظم ، **منشور إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي** ، بنك السودان المركزي ، 2000 ، ص 331
17. محمد أحمد محمد داني ،**الإصلاح الإداري ماهيته وأبعاده و تطبيقاته** ،الخرطوم ، 1984م.
18. منى قاسم، **الإصلاح الاقتصادي**، الدار المصرية، القاهرة، 1997.
19. هشام متولي، **صندوق النقد الدولي، ترجمة دار طلاس**، دمشق، 1993.

**ب-المجلات والدوريات :**

1. حافظ كامل الغندور، **عمليات الدمج والتملك من منظور مصري، اتحاد المصارف العربية**، بيروت، 2000.
2. صابر محمد الحسن ، **تقييم محاولات إصلاح الجهاز المصرفي ودوره في تمويل التنمية** ، مجلة المصرفي ، إدارة السياسات والبحوث ، الإصدارة 3 ، 2004.
3. وحدة إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي ، **مذكره عن برنامج إعادة الهيكلة للمصارف** ، (بنك السودان المركزي ، الخرطوم ، 1999م) .

**ج-الرسائل العلمية :**

1. أحمد نور الدين الفرا، **تحليل نظام التقييم المصرفي الأمريكي ( CAMELS) كأداة للرقابة على القطاع المصرفي** ، رسالة ماجستير ، غزة ، الجامعة الأسلامية .
2. بعلي حسني، **إمكانيات رفع كفاء ةأداء الجهاز المصرفي الجزائري في ظل التغيرات الاقتصادية والمصرفية المعاصرة** ، رسالة ماجستير، الجزائر، 2012
3. سفيان محمد عبد القادر ، **تقويم برامج الإصلاح الإداري والمالي لبنك السودان المركزي وأثرها على أداء المصارف التجارية بالسودان في الفترة 2002م-2008م** ،( الخرطوم : جامعة السودان العلوم والتكنولوجيا ، رسالة دكتوراه ، 2014م).
4. عبد الباسط محمد المصطفى ، **برنامج إعادة هيكلة وإصلاح الجهاز المصرفي** ، ندوة مصرفية ، الخرطوم ، سبتمبر 2006م.
5. عبد الجليل محمد حسن ، **أثر تكنولوجيا المعلومات في تطوير إدارة المصارف التجارية السودانية-بالتركيز على بعض المصارف التجارية** ( الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، رسالة دكتوراه ،2007م).
6. فكري كباشي الأمين ، **مفهوم الصيرفة الإسلامية بين النظرية والتطبيق** ، ( مجلة الصيرفة الإسلامية ، ورقة عملية منشورة ، ص 2.
7. مصطفى محمد مسند ،**الدمج المصرفي في السودان وتقويم تجاربه وبحث مدى إمكانية دمج البنوك التجارية الحكومية** (الخرطوم: جامعة الخرطوم ،رسالة دكتوراة ، 2002م).

**د-المواقع الالكترونية :**

1. **ألتخاصية في الاردن**، بورصة عمان، 20007، الاردن، انترنت، http://www.ase.com.jo.
2. بنك السودان المركزي ، **الإدارة لتنظيم وتنمية الجهاز المصرفي** ، دراسة غير منشورة Http://www.cbos.gov.sd.

ISSN: 2706-6495

3. صافي حرب، **متطلبات الدمج الناجح، اتحاد المصارف العربية**، بيروت، 2000.
4. علي كنعان، **الإصلاح المصرفي في سورية، جمعية العلوم الاقتصادية السورية**، 20005، انترنت، http://www.Syrian Economic Society.com
5. معجم المعاني الجامع ، **الموقع الألكتروني** ، https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

**ثانياً : المراجع اللغة الانجليزية :**

1. Alin Marius ANDRIES, **The impact of the banking system reform on banks Performance**,(Cuza University, Romania, 2011)
2. Arder Kavind,2007 **Islamic Finance "The Reguatary challenge,** Ch 1

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الدكتور طارق مجذوب إبراهيم ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار الحادي عشر | تأريخ الإصدار: 5-3-2020م
ISSN: 2706-6495

البحث الثالث

# اساليب الخطاب العقدي في سورة الانعام

**إعداد الدكتورة/ هدي عبد الرحمن عبد الحفيظ علي**
**دكتوراه في التفسير وعلومه - جامعة ام القرى - المملكة العربية السعودية**

Email: hoda262009@hotmail.com

**جوال 0501879232**

**الملخص**

تناول البحث الأساليب التي عمدت إليها سورة الانعام من أسلوب لين ولطف إلى أسلوب ترهيب ، مما يدل على استخدام كل الأساليب للدعوة إلى توحيد الله ، وتصحيح العقيدة ، وإقامة الحجة على الناس وقد جربت السورة كل أساليب الخطاب فذهبت إلى أسلوب القصة وحكت رحلة سيدنا إبراهيم مع الكواكب حتى وصل إلى الله الخالق ، ولم تقتصر دعوة الخطاب العقدي على ذلك بل شنت حرباً كلامية على المجادلين المُلْحدين وقارعتهم الحُجّة بالحُجّة كأقوى أسلوب للدعوة إلى وحدانية الله وعبادته.

واختتم هذا البحث بنتائج وتوصيات هي في مجملها أن العقيدة السليمة هي طريق السلامة في الدنيا والآخرة ، وأن الدعوة إلى تصحيح العقيدة قائم لا ينتهي إلى أن تقوم الساعة ، وعلى الدُّعاة القيام بواجبهم واستخدام كل اساليب الدعوة حيال من لم تصلهم دعوة الإسلام ، والذين فسدت عقائدهم لتصحيح الأمر ، وأن سورة الأنعام سورة حظيت بخصائص تجعلها جديرة بالمدارسة في معانيها واستنباط نفائس ما فيها لتعم الفائدة.

**الكلمات المفتاحية:** اساليب الخطاب, سورة الأنعام

ISSN: 2706-6495


## Abstract

The research investigates the methods of Surat Al-Anam that intended from a. soft and gentle style to a method of intimidation, which indicates the use of all a methods to call for the monotheism of Allah, correcting the doctrine, and establishing argument on people. The Surah has tried all the methods of discourse with the telling story style of Abraham's journey, with the planets until he reached faith in the Creator. The call of the dogmatic speech was not confined to that, but it launched a verbal war on the atheists, with an argumentative style

This research concluded with results and recommendations of entirely sound doctrine. So that to follow the path of safety in this world and hereafter, and the preachers must pay an attention by using effective methods of an advocacy, to convince none believers to embrace Islam, as well as to mend those with corrupted beliefs, therefore. Surat Al-Anam is a surah which has characteristics. Thus, makes it worthy to study its meanings and to devise precious things in it for the benefit to prevail


**Keywords:** Styles of discourse, Surat Al-Anam

ISSN: 2706-6495

## المقدمة

الحمد لله نستعيذُه ونستغفرُه ونحمدُهُ على نعمة الهداية والرّشاد والتّوحيد به ونُصلّي ونُسلّم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ، ولا سبيل إلى الاهتداء بهدي القرآن إلا بالتعرف على معانيه ، والعقيدة هي الركيزة الأساسية في الفطرة السليمة ، وهي الجانب النظري الذي يطلب ، الإيمان به أولاً ، وقبل كل شيء إيماناً لا يرْقى إليه شك ، ولا تؤثر فيه شُبهُ ومن طبيعة العقيدة تضافر النصوص الواضحة على تقديرها ، وهي أول ما دعا إليه الرسول صلي الله عليه وسلم وطلب من الناس الإيمان به في المرحلة الأولى من مراحل الدعوة ، وهي دعوة كل رسول ونبي جاء من قبل الله تعالى، ونرى من خلال سور وآيات القرآن الكريم أنه ما من أمة أو قوم أشركوا وعبدوا الأصنام ، إلا أرسل الله تعالى إليهم رسله ، فكانوا يعْرضون على الناس عقيدة التوحيد ، فتلفت أنظارهم إلى ملكوت السموات والأرض والنظر في أنفسهم وقد استطاعوا أن ينقلوا الناس من الوثنية إلى عقيدة التوحيد.

والعقيدة هي مجموعة من قضايا الحق البديهية المسلّمة بالعقل ، والسمع والفطرة ، يعقدُ عليها الإنسان قلبهُ ، ويثني عليها صدره جزماً بصحتها ، قاطعاً بوجودها وثبوتها ، لا يري خلافها أنه يصح أو يكون أبداً. وذلك كاعتقاد الإنسان بوجود خالقه وعلمه به ، وقدرته عليه ، ولقائه به بعد موته ومجازاته إياه على كسبه الاختياري وعلمه غير الاضطراري ، وكاعتقاده بوجوب طاعته فيما بلغه من أوامره ونواهيه من طريق كتبه ورسله ، طاعة تزكو بها نفسه ، وتكمُلُ بها أخلاقه ، وكاعتقاده بغنى ربه تعالى عنه ، افتقاره هو إليه. فهو مولاه الذي لا مولى له غيره ومعبوده الذي لا معبود له سواه ، لا يري ربوبية غيره ، ولا يعتقد ألوهية سواه[1].

كما أن حاجة الإنسان للعقيدة ضرورة ، وأنه في حاجة إلى الإيمان والدين الذي هو ضرورة من ضرورات حياته ، من حاجياته النفسية لذا لم تخلُ أمه وُجدت على وجه الأرض منذ الأزل من عقيدة ودين ، ومصداق ذلك قوله تعالى: { إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيراً وَنَذِيراً وَإِن مِّنْ أُمَّةٍ إِلَّا خلَا فِيهَا نَذِيرٌ {24}}[2]. والإنسان بفطرته يشعر بضعفه وحاجته إلى رب في إعانته وتوفيقه ، لذا وهو يطلب التعرف إلى ربه ليعبده. وتأتي هنا مسألة الرب الحق والإله الواحد والعقيدة السليمة ، وقد تولى الله تعالى أمر عباده بأن يرشدهم إلى سواء السبيل وإلى العقيدة السليمة ، فما من رسول إلا وأرسله الله إلى قومه ليرشدهم إلى عبادة الله الحق وإلى سواء السبيل ، وتُعدّ سورة الأنعام من القرآن المكي الذي ركز على مسألة العقيدة السليمة وتوحيد الله وإفراده بالعبودية والألوهية ، كما تميزت سورة الأنعام بخصائص أكسبتها عظمة وهيبه فهي دون سور القرآن نزلت جملة واحدة بمكة وشيعها سبعون الف ملك نزلوا بها ليلاً لهم زجل[3] ، وقد ظلت معاني التوحيد تلازم كل آية في السورة، فتجد الآية الواحدة يتفرع منها أكثر من موضوع، إلاّ أنها تصبّ في ماعون العقيدة السليمة.

فصلت في ذلك ثم أجملت ، ولم تترك جانباً من جوانب الحياة، أو آية من آيات الكون إلا وأشارت إليه بالدلالة إلى توحيد الله وعبادته، عبادة على وجهها الذي يُحبّه ربنا ويرضاه ويكتب لنا النجاح والفلاح وسعادة الدُارين.

(1) أبو بكر جابر الجزائري – عقيدة المؤمن – دار الفكر – بيروت – ط1 1995م.ص 14.
(2) سورة فاطر – الآية: "24".
(3) تفسير القرطبي – ج 2 – ص 382.

## موضوع البحث:

يُعنى هذا البحث بمسألة اساليب الخطاب من خلال سورة الأنعام باعتبارها من القرآن المكي الذي دأب علي مخاطبة اهل الكفر بأساليب مختلفة لتصحيح العقيدة، ومحاربة الشرك والعقائد غير السليمة .

## أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على اساليب الخطاب العقدي في سورة الأنعام، لما تحتويه وتتفرد به عن سائر سور القرآن الكريم ، فقد ورد في الأثر أنها نزلت جملة واحدة، وتحفها ألآف الملائكة لهم هزيج ، فهذه الحفاوة الملائكية جديرة بالبحث في أعماق هذه السورة لاسيما وأن السمة العامة لها هي العقيدة وتوحيد الله تعالي.

ومن الأهداف توضيح أهمية العقيدة السليمة في حياة الأمم وما يترتب عليها من سعادة الدارين.

- عكس صورة الذين جافوا العقيدة السليمة من المشركين ولم يوحدوا الله ويعبدوه خاصة وهم يعرضون في جهنم.
- حثّمية الدعوة إلي توحيد الله وإفراده بالعبودية باتباع كافة اساليب الخطاب وعلى مختلف الأزمان والعصور.

## أهمية البحث وأسباب اختيار الموضوع:

تأتي أهمية الموضوع من خلال تناوله لقضية العقيدة السليمة التي لا يستقيم أمر إلا بها في الدنيا والآخرة.

ظل القرآن المكي وسورة الأنعام نموذج له ، يطرق على قضية التوحيد ومحاربة العقيدة الفاسدة والشرك بقدر يبين مدى أهمية التوحيد في حياة الأمم سلفاً وخلفاً بتوحيد الله وإزالة مظاهر الشرك.

هذا بالإضافة إلى الخصائص التي تميزت بها سورة الأنعام عند نزولها جملة واحدة وأن آية واحدة فقط منها حفتها اثنتا عشر ألف من الملائكة كما في الآية { وعنده مفاتيح الغيب لا يعلمها إلا هو}[1].

حظيت سورة الأنعام بالعديد من الموضوعات ذات الصبغة التوحيدية الرامية إلي توحيد الله وعبادته. هذا بالإضافة إلى المنهج المتعدد في تناول تصحيح العقيدة والدعوة إلى الوحدانية بأساليب مختلفة قبل ضرب الأمثال والتنوع الخطابي وتعظيم الله وإبراز صفاته الدالة على قوته وجبروته ورحمته، وبالتالي عبوديته هذا بالإضافة إلى ما جاء في السورة من أحكام ووصايا يجب الاهتمام بها لمزيد من الفائدة العميقة التي هي من نعم الله تعالى لإرشاد العباد وتوجيههم.

ومن أهم أسباب اختيار الموضوع هو معرفة اساليب الخطاب العقدي التي تطرقت اليها سورة الانعام وضرورتها وأهميتها للإنسان.

من الخصائص المهيبة والسمات الجليلة لسورة الأنعام والثراء الموضوعي الذي احتوت عليه السورة ، والذي هو نسيج عقدي سليم لتوحيد الله وعبادته.

(1) سورة الأنعام – الآية: "59".

## مشكلة وأسئلة البحث:

تُعّد مسألة التوحيد وعدم الشرك بالله قضية أساسية في منهج الحياة لأي فرد لصلاح دنياه وآخرته ، ومع مستجدات الحياة وعدم معاودة الناس للقرآن والتدبر في معانيه والاتعاظ به وبالسنة الشريفة ، أصبح هناك الكثير من الدخن الذي يشوش على الناس عقيدتهم ويبعدهم عن العقيدة الحقة ... وقد دأب القرآن الكريم على الطرق على مسألة العقيدة واساليب الخطاب حتى لا تُؤتي من أي جانب فيها تناولاً يصلُح لكل زمان ومكان ، وسورة الأنعام تزخر بمثل هذا الطرح حيث تناولت من زوايا مختلفة قضية العقيدة وإصحاحها وتوحيد الله وعبوديته ، لذا كان لا بد من مثل هذا البحث الذي سعى إلى تسليط الضوء على اساليب الخطاب العقدي في السورة والاستفادة من منافعها ومنافع القرآن كله ، ومن ناحية آخري يظل هنالك سؤال يطرح نفسه هل يمكننا استخدام اساليب الخطاب العقدي المختلفة ونحن نسعى إلى تجديد وتصحيح العقيدة مع مستجدات الحياة التي تتطرأ علينا وبصورة مذهلة وبالقدر الذي يمكن أن يشوش علينا عقيدتنا وتوجهنا بأعمالنا خالصة لله الواحد؟.

## منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التاريخي ، وذلك لتتبع مسارات العقيدة منذ القديم ومراحل الاعتقاد التي مر بها البشر ، وصُور العقائد المختلفة وأنواعها إلى أن جاء الإسلام وما جاء في التفاسير المختلفة بشأن اساليب الخطاب العقدي في سورة الأنعام.

ثم اتبع المنهج الاستقرائي التحليلي لسبر أغوار معاني سورة الأنعام الدالة على التوحيد ، وإصحاح العقيدة وما تحتويه من نفائس في هذا الجانب.

والمنهج الوصفي التحليلي والتاريخي وذلك بتفسير بعض اساليب الخطاب العقدي الدالة على وحدانية الله وحتمية عبوديته والتي وردت في سورة الأنعام.

## أدوات البحث:

اعتمد البحث في أدواته على المصادر الرئيسية من تفاسير القرآن وغيرها.

## الدراسات السابقة:

جُلَ الدراسات السابقة لم تتناول اسالي الخطاب العقدي في سورة الأنعام وحدها ولم تفرد لها المساحة الكاملة التي توفيها حقها. بل كان تناول اساليب الخطاب العقدي لعدة سور او تناول جزئي لأساليب الخطاب العقدي مثل: (الترغيب والترهيب في سورتي المائدة والأنعام).

## الصعوبات التي واجهت الباحث:

عدم فهرسة الرسائل الجامعية في المكتبات بصورة علمية توضح الدراسات التي قامت وعلى وجه الخصوص تلك المتعلقة بسورة الأنعام.

الخطة الهيكلية للبحث:

واحتوى على خمس مباحث

المبحث الأول بعنوان أساليب الخطاب العقدي في سورة الأنعام و المبحث الثاني أسلوب الترغيب

المبحث الثالث أسلوب الترهيب و المبحث الرابع أسلوب القصة و المبحث الخامس الحرب الكلامية

## المبحث الأول.

## أسلوب المنطق

**المطلب الأول: مفهوم الأسلوب:**

**الأسلوب لغة:**

يطلق الأســـلوب في اللغة إطلاقات مختلفة يقال للطريق بين الأشـــجار أســـلوب ويقال لطريقة المتكلم في الكلام: أسلوب الكلام ، وأنسب هذه المعاني في الاصطلاح هو معنى الفن أو المذهب.

والأســـلوب في الاصـــطلاح هو الطريقة الكلامية التي يســـلكها المتكلم في تأليف كلامه واختيار ألفاظه ، أو هو المذهب الكلامي الذي انفرد به المتكلم لتأدية معانيه ومقاصـــده من كلامه ، أو هو طابع الكلام أو فنه الذي انفرد به المتكلم كذلك.

**معنى الأسلوب في القرآن:**

وعلى هذا فأســـلوب القرآن الكريم هو طريقته التي انفرد بها في تأليف كلامه, واختيار ألفاظه ولا غرابة أن يكون للقرآن الكريم أسلوب خاص به ، فإن لكل كلام إلهي أو بشري أسلوبه الخاص به. وأساليب المتكلمين وطرائقهم في عرض كلامهم من شـعر أو نثر ، تتعدد بتعدد أشـخاصـهم ؛ بل تتعدد في الشـخص الواحد لتعدد الموضـوعات التي يتناولها والفنون التي يعالجها.

والأســـلوب غير المفردات والتراكيب التي يتألف منها الكلام وإنما هو الطريقة التي انتهجها المؤلف في اختيار المفردات والتراكيب لكلامه.

اتخذ الخطاب العقدي في سـورة الأنعام أسـاليب عدة, فتارة أسـلوب المنطق ومرة أسـلوب المنطق والترهيب معاً ، وأسلوب البرهان العقلي ، وأسلوب القصة والحُجّة[1].

(1) أبو الفضل محمد بن مكرم – لسان العرب – دار صادر – بيروت 253/1.

ISSN: 2706-6495

**المطلب الثاني: الاستدلال بآيات الكون:**

اعتمد أسلوب المنطق في سورة الأنعام على لفت الانتباه إلى آيات الله سبحانه وتعالى المختلفة في الكون والدالة على وحدانيته وألوهيته والرد على التساؤلات التي طرحها المكابرون والملحدون من أهل مكة على النبي عليه الصلاة والسلام, وقد جاء الرد من عند الله شافياً داحضاً لكل حججهم الواهية وهي: قوله تبارك وتعالى: { وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَاباً فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُواْ إِنْ هَـذَا إِلاَّ سِحْرٌ مُّبِينٌ{7} وَقَالُواْ لَوْلا أُنزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ وَلَوْ أَنزَلْنَا مَلَكاً لَّقُضِيَ الأَمْرُ ثُمَّ لاَ يُنظَرُونَ{8}[2]). قوله تبارك وتعالى: { فَلَوْلا إِذْ جَاءهُمْ بَأْسُنَا تَضَرَّعُواْ وَلَـكِن قَسَتْ قُلُوبُهُمْ وَزَيَّنَ لَهُمُ الشَّيْطَانُ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ{43}) [3].

قال تعالى: ( ولو نزلنا عليكم كتاباً في قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحرُ مبين "7" وقالوا لولا أنزل عليه ملك ولو أنزلنا ملكاً لقضي الأمر ثم لا ينظرون "8" ولو جعلناه ملكاً لجعلناه رجلاً وللبسنا عليهم ما يلبسون"9").

قال تعالى: (فقطع دابر القوم الذين ظلموا والحمد لله رب العالمين "45" قل آرءيتم إن أخذ الله سمعكم وأبصركم وختم على قلوبكم من إله غير الله يأتيكم به أنظر كيف نصر ف الآيات ثم هم يصدفون "46" قل أرءتم إن أتاكم عذاب الله بغته أو جهرة هل يهلك الا القوم الظالمون "47").

قال تعالى: (قل لا أقول لكم عندي خزائن الله ولا أعلم الغيب ولا أقول لكم إني ملك إن أتبع إلا ما يوحي إلى قل هل يستوي الأعمى والبصير أفلا تتفكرون"50"). يقول القرطبي في تفسيره: ولو نزلنا يا محمد بمرأى منهم كما زعموا وطلبوا كلاماً مكتوباً في قرطاس. وعن ابن عباس كتاباً معلقاً بين السماء والأرض، وهذا يبين لك أن التنزيل على وجهين إحداهما على معني نزل عليك الكتاب بمعني نزول الملك به, والآخر لو نزلنا كتاباً في قرطاس يمسكه الله بين السماء والأرض، وقال نزلنا على المبالغة بطول مكث الكتاب بين السماء والأرض والكتاب مصدر بمعني الكتابة، فبين أن الكتابة في قرطاس؛ لأنّه غير معقول الكتابة إلا في قرطاس أي: صحيفة. {فلمسوه بأيدهم} أي فعاينوا ذلك ولمسوه باليد كما أقدحوا وبالغوا في ميزه وتقلبه حساً بأيديهم، ليرتفع كل ارتياب ويزول عنهم كل إشكال؛ لعاندوا فيه وتابعوا كفرهم وقالوا سحر مبين إنما سكرت أبصارنا وسحرنا, وهذه الآية جواب لقولهم {حَتَّى تُنَزِّلَ عَلَيْنَا كِتَاباً نَّقْرَؤُهُ} فاعلمه الله بما سبق في علمه من أنه لو نزل لكذبوا به[4].

وقال ابن كثير في قوله تعالى {لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُواْ إِنْ هَـذَا إِلاَّ سِحْرٌ مُّبِينٌ} وهذا كما قال تعالى مخبراً عن مكابرتهم للمحسوسات { وَلَوْ فَتَحْنَا عَلَيْهِم بَاباً مِّنَ السَّمَاءِ فَظَلُّواْ فِيهِ يَعْرُجُونَ{14} لَقَالُواْ إِنَّمَا سُكِّرَتْ أَبْصَارُنَا بَلْ نَحْنُ قَوْمٌ مَّسْحُورُونَ{15} [5] وكقوله تعالى: { وَإِن يَرَوْا كِسْفاً مِّنَ السَّمَاءِ سَاقِطاً يَقُولُوا سَحَابٌ مَّرْكُومٌ{44} [6] { فَقَالُواْ لَوْلا أُنزِلَ عَلَيْهِ مَلَكٌ} أي فيكون منه نذيراً قال الله تعالى {وَلَوْ أَنزَلْنَا مَلَكاً لَّقُضِيَ الأَمْرُ ثُمَّ لاَ يُنظَرُونَ} أي: لو نزلت الملائكة على ما

(2) سورة الأنعام – الآيات: " 7، 8، 9".
(3) سورة الأنعام – الآية: "46".
(4) أبو عبد الله محمد بن أحمد القرطبي – الجامع لأحكام القرآن – مؤسسة مناهل العرفان – بيروت – ج6، ص393.
(5) سورة الحجر- الآية: "14".
(6) سورة الطور – الآية: " 44".

هم عليه لجاءهم من الله العذاب، كما قال تعالى: { مَا نُنَزِّلُ الْمَلائِكَةَ إِلاَّ بِالحَقِّ وَمَا كَانُواْ إِذاً مُّنظَرِينَ{8}[7] وقوله تعالى: { وَلَوْ جَعَلْنَاهُ مَلَكاً لَّجَعَلْنَاهُ رَجُلاً وَلَلَبَسْنَا عَلَيْهِم مَّا يَلْبِسُونَ } أي: ولو أنزلنا مع الرسول البشري ملكاً، أي: لو بعثنا إلى البشر رسولاً ملكياً، لكان على هيئة رجل لتفهم مخاطبته والأنتفاع بالأخذ عنه، وكان كذلك لتلبس عليهم الأمر كما يلبسون على أنفسهم في قبول الرسالة البشري كما قال تعالى: {قُل لَّوْ كَانَ فِي الأَرْضِ مَلآئِكَةٌ يَمْشُونَ مُطْمَئِنِّينَ لَنَزَّلْنَا عَلَيْهِم مِّنَ السَّمَاءِ مَلَكاً رَّسُولاً{95} [8] فمن رحمة الله تعالى بخلقه أنه يرسل إلى كل صنف من الخلائق رسلاً منهم، ليدعوا بعضهم بعضاً، وليمكن بعضهم أن ينتفع ببعض في المخاطبة والسؤال.

قال الضحاك: عن ابن عباس في قوله { وَلَوْ جَعَلْنَاهُ مَلَكاً لَّجَعَلْنَاهُ رَجُلاً } يقول: لو أتاهم ملك ما أتاهم إلا في سورة رجل، لأنّهم لا يستطيعون النظر إلى الملائكة من النور {وَلَلَبَسْنَا عَلَيْهِم مَّا يَلْبِسُونَ} أي: ولخلطنا عليهم ما يخلطون[8]. وفي هذه الآيات أخبر الله سبحانه وتعالى عن شدة صلابة الذين كفروا في الكفر بأسلوب منطقي فهذه الآيات ثبتت العقيدة بالمنطق وهذه من أساليب القرآن المنطقية.

يقول سيد قطب في قوله تعالى: {إِنْ هَـــذَا إِلاَّ سِحْرٌ مُّبِينٌ } وهي صورة ضعيفة منكره تثير الاشمئزاز، حيث لا مجال مع هذه الجبلات لحجة أو جدل أو دليل وتصـــويرها على هذا النحو وهي صـــورة تمثل حقيقة لنماذج مكرره يؤدي غرضين أو عدة أغراض:

أنه يجسم للمعارضين أنفسهم حقيقة موقفهم الشائن ، كالذي يرفع المرآة لصاحب الوجه الشائه والسحنة المنكرة، ليري نفسه في هذه المرآة ويخجل منها. وهو في الوقت ذاته يستجيش ضمائر المؤمنين تجاه أعراض المشركين وإنكار المنكرين، ويثبت قلوبهم على الحق، فلا تتأثر بالجو المحيط من التكذيب والأنكار والفتنة والإيذاء. كذلك يوحي بعلم الله الذي لا يجعل على هؤلاء المعارضين المكذبين، وهم في مثل هذا العناد المنكر الصفيق. وكلها أسلحة وحركة في المعركة التي كانت تخوضها الجماعة المسلمة بهذا القرآن في مواجهة المشركين[1].

وقال الشوكاني في تفسيرها ( هذا تكرير للتوبيخ لقصد تأكيد الحجة عليهم ووحد السمع؛ لأنّه مصدر يدل على الجمع بخلاف البصر ولهذا جمعه والختم الطبع. والمراد أخذ المعاني القائمة بهذه الجوارح أو أخذ الجوارح نفسها والاستفهام في {مَنَّ اللهُ } غير الله صفة للخبر ووحد في {بِهِ } مع أن المرجع متعدد على معنى: فمن يأتيكم بذلك المأخوذ أو المذكور وقيل: الضمير راجع إلى أحد هذه المذكورات وقيل أن الضمير بمنزلة اسم الإشارة: أي يأتيكم بذلك المذكور، ثم أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بالنظر في تصديق الآيات وعدم قبولهم لها تعجباً من ذلك. والتصديق المجيء بها على جهات

(7) سورة الحجر - الآية: " 8".
(8) سورة الإسراء - الآية: " 95".
(8) الحافظ بن كثير – تفسير القرآن العظيم – دار الحديث – القاهرة – ط 1423هـ - 2002م – ج3 – ص276.
(1) سيد قطب – في ظلال القرآن – دار الشروق – القاهرة – ط27 – 1419-1998م – ج2 – ص1039.

مختلفة تارة إنذار وتارة إعذار وتارة ترغيب وتارة ترهيب وقوله {ثُمَّ هُمْ يَصْدِفُونَ } عطف على تصدق) ومعني يصدقون يعرضون، يقال صدق عن الشيء: إذا أعرض عنه صدقاً وصدوفاً[2].

**المطلب الثالث: أسلوب الحجة:**

جاءت الحجة والمحاججة في سورة الأنعام كأقوى أسلوب لتثبيت عقيدة التوحيد حيث اتخذت طرائق متعددة فكان حوار سيدنا إبراهيم الخليل مع أبيه ومع قومه وكذلك الحوار بينه والملك النمرود ففي قوله تبارك وتعالى: { وَحَآجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلاَ أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلاَّ أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئاً وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلاَ تَتَذَكَّرُونَ{80} وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلاَ تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِاللهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَاناً فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالأَمْنِ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ{81}}[3].

يقول ابن كثير في تفسير الآيتين: يقول تعالى مخبراً عن خليله إبراهيم حين جادله قومه فيما ذهب إليه من التوحيد، وناظروه بشبه من القول قال {أَتُحَاجُّونِّي فِي اللهِ وَقَدْ هَدَانِ } أي تجادلونني في أمر الله وأنه لا إله إلا هو، وقد بصرّني وهداني إلى الحق وأنا على بينه منه, فكيف التفت إلى أقوالكم الفاسدة وشبهكم الباطلة؟.

يقول ابن عطية في قوله تعالى {وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلاَ تَخَافُونَ...} أي تعلمون هذه الآية, أي تعلمون من قوله إبراهيم عليه السلام لقومه، وهي الحُجة القاطعة لهم والمعنى وكيف أخاف الأصنام التي لا خطب لها وهي حجارة وخشب إذا أنا نبذتها ولم أعظمها، ولا تخافون أنتم الله عز وجل وقد أشركتم به في الربوبية أشياء لم ينزل بها عليكم حجة؟ والسلطان الحجة. ثم استفهم على جهة التقرير {فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالأَمْنِ} أي من لم يشرك بالقادر العالم أحق أن يأمن[4].

قال ابن عباس: (جادلوه في آلهتهم وخوفوه بها فأجابهم منكراً عليهم قائلاً: أتجادلونني في وحدانيته وقد بصرني هو أني على الحق, ولا أخاف هذه الآلهة المزعومة التي تعبدونها من دون الله لأنّها لا تضر ولا تنفع ولا تبصر ولا تسمع وليست قادرة على شيء مما تزعمون إلا إذا أراد أن يصيبني ربي بشيء من المكروه, فيكون أحاط علمه جميع الأشياء أفلا تعتبرون وتتعظون ، وفي هذا تنبيه لهم على غفلتهم التامة حيث عبدوا ما لا يضر ولا ينفع ،

وأشركوا مع ظهور الدلائل مع الله في العبادة كما قال تعالى: { وَحَآجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلاَ أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلاَّ أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئاً وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلاَ تَتَذَكَّرُونَ{80}}[1].

**المطلب الرابع: أسلوب البرهان:**

(2) محمد بن على بن محمد الشوكاني – فتح القدير – دار الحديث – القاهرة – ط3 1418هـ، 1997م – ج3 – ص168.
(3) الأنعام – الآيات: "80- 81.".
(4) ابن عطية – المحرر الوجيز – ص639.
(1) سورة الأنعام - الآية "80".

تضمنت سورة الأنعام أسلوب البرهان الذي يعتمد على الدليل العقلي في تثبيت وتصحيح العقيدة وفي قوله تعالى: { وَمَا قَدَرُواْ اللّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُواْ مَا أَنزَلَ اللّهُ عَلَى بَشَرٍ مِّن شَيْءٍ قُلْ مَنْ أَنزَلَ الْكِتَابَ الَّذِي جَاء بِهِ مُوسَى نُوراً وَهُدًى لِّلنَّاسِ تَجْعَلُونَهُ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيراً وَعُلِّمْتُم مَّا لَمْ تَعْلَمُواْ أَنتُمْ وَلاَ آبَاؤُكُمْ قُلِ اللّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ{91})[2].

يقول ابن كثير في تفسيرها: يقول تعالى: وما عظموا الله حق تعظيمه إذ كذبوا رسله إلههم. قال ابن عباس ، ومجاهد، وعبد الله بن كثير: نزلت في قريش. واختاره ابن جرير. وقيل: نزلت في طائفة من اليهود ، وقيل: في فنحاص رجل منهم. وقيل في مالك بن الصيف: {إِذْ قَالُواْ مَا أَنزَلَ اللّهُ عَلَى بَشَرٍ مِّن شَيْءٍ} والأول هو الأظهر، لأنّ الآية مكية، واليهود لا ينكرون إنزال الكتب من السماء، وقريش والعرب قاطبة. كانوا يبعدون إرسال رسول من البشر كما قال تعالى: {أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَباً أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَى رَجُلٍ مِّنْهُمْ أَنْ أَنذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُواْ أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِندَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَـذَا لَسَاحِرٌ مُّبِينٌ{2}) [3].

وقال تعالى: { وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَن يُؤْمِنُواْ إِذْ جَاءهُمُ الْهُدَى إِلاَّ أَن قَالُواْ أَبَعَثَ اللّهُ بَشَراً رَّسُولاً{94} قُل لَّوْ كَانَ فِي الأَرْضِ مَلآئِكَةٌ يَمْشُونَ مُطْمَئِنِّينَ لَنَزَّلْنَا عَلَيْهِم مِّنَ السَّمَاءِ مَلَكاً رَّسُولاً{95} )[4].

ويستثير الخطاب عقول أهل الكتاب المنكرين رسالة محمد صلي الله عليه وسلم والجاحدين قائلاً: {قُلْ مَنْ أَنزَلَ الْكِتَابَ الَّذِي جَاء بِهِ مُوسَى نُوراً وَهُدًى لِّلنَّاسِ} أي قل يا محمد لهؤلاء المنكرين لأنّزال شيء من الكتب من عند الله، في جواب سلبهم العام بإثبات قضية جزئية موجبة يعني التوراة التي قد علمتم وكل أحد إن الله قد أنزلها على موسى بن عمران نوراً وهي للناس أي: ليستضاء بها في كشف المشكلات ويهتدي بها من ظلم الشبهات. وقوله أي: قطعاً يكتبونها من الكتاب الأصلي الذي بأيديهم ويحرفون فيها ما يحرفون ، ويبدلون ، ويتأوّلون، ويقولون: {هَـذَا مِنْ عِندِ اللّهِ}، أي في كتابه المنزل، وما هو من عند الله ولهذا قال: {تَجْعَلُونَهُ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيراً} وقوله تعالى {وَعُلِّمْتُم مَّا لَمْ تَعْلَمُواْ أَنتُمْ وَلاَ آبَاؤُكُمْ} ، أي: ومن أنزل القرآن الذي علم الله فيه من خبر ما سبق ونبأ ما يأتي ما لم تكونوا تعلموا ذلك, لا أنتم ولا آباؤكم وقد قال قتادة: هؤلاء مشركو العرب. وقال مجاهد هذه للمسلمين. وقوله {قُلِ اللّهُ} ، قال طلحه علي بن أبي طلحة، عن ابن عباس، أي: قل الله أنزله وهذا الذي قاله ابن عباس هو المعين في تفسير هذه الكلمة لا ما قاله بعض المتأخرين من أن معني قوله {قُلِ اللّهُ} أي: لا يكون خطابك إلا هذه الكلمة كلمة {الله} وهذا الذي قاله هذا القائل يكون اقرأ بكلمة مفردة من غير تركيب والإتيان بكلمة مفردة لا يفيد في لغة العرب فائدة يحسُن السكوت عليها.

وقوله {ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ} أي: ثم دعهم في جهلهم وضلالهم يلعبون حتي يأتيهم من الله اليقين، فسوف يعلمون: ألهم العاقبة، أم لعباد الله المتقين؟[1] يقول القرطبي في قوله تبارك وتعالى: {ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ}أي: لاعبين, ولو كان جواباً للأمر لقال يلعبوا ومعنى الكلام التهديد[5].

(2) سورة الأنعام - الآية "91".
(3) سورة يونس - الآية "2".
(3) سورة الإسراء – الآيات: " 94، 95".
(5) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج7 – ص38.

وقال سيد قطب في قوله تعالى {وَغَرَّتْهُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَشَهِدُواْ عَلَى أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُواْ كَافِرِينَ} وذلك من عجائب التخييل, وعلى ختام المشهد يلتقي السياق بالخطاب إلى رسول الله صلي الله عليه وسلم. ومَن وراءه من المؤمنين وإلى الناس أجمعين؛ ليعقب على هذا الحكم الصادر بجزاء الشياطين من الإنس والجنّ، وبإحالة هذا الحشد الحاشد إلى النار، وعلى إقرارهم بأن الرسل قد جاءت إلههم تقص عليهم آيات الله وتنذرهم لقاء يومهم هذا ؛ا ليعقب على المشهد وما كان فيه بأن عذاب الله لا ينال أحداً إلا بعد الإنذار، وأن الله لا يأخذ العباد بظلمهم أي بشركهم إلا بعد أن ينبهوا من غفلتهم، وتقص عليهم الآيات، وينذرهم المنذرون. لقد اقتضت رحمة الله بالناس ألا يؤاخذهم على الشرك والكفر حتى يُرسل إليهم الرسل، على الرغم مما أودعه فطرتهم من قوة العقل والإدراك فالعقل قد يضل تحت ضغط الشهوات. وعلى الرغم مما في كتاب الكون المفتوح من آيات فقد تتعطل أجهزة الاستقبال كلها في الكيان البشري .لقد أُنيط بالرسل والرسالات مهمة استنقاذ الفطرة من الركام واستنقاذ العقل من الانحراف ، واستنقاذ البصائر والحواس من الانطماس وجعل العذاب مرهوناً بالتكذيب والكفر بعد البلاغ والإنذار. وهذه الحقيقة تصور رحمة الله بهذا الإنسان ، وفضلهن كذلك تصور قيمة المدارك البشرية من فطرة وعقل، وتقرر إنما وحدها لا تعصم من الضلال ولا تهدي إلى يقين، ولا تصبر على ضغط الشهوات ما لم تساندها العقيدة وما لم يضبطها الدين[1].

جاء في تفسير الطبري: لقوله تعالى: ( وإذا جاءتُهم آيةٌ قالوا لن نؤمن حتى نؤتى مثل ما أوتى رُسُل الله اللهُ أعلم حيث يجعلُ رسالتهُ سيُصيبُ الذين أجرموا صغار عند الله وعذابٌ بما كانُوا يمكُرُون)[2].

قوله تعالى: ( وإذا جاءتهم آية قالوا لن نؤمن) يبين شيئاً آخر من جهلهم وهو أنهم قالوا لن نؤمن حتى نكون أنبياء ، فنؤتى مثل ما أوتى موسى وعيسى من الآيات ؛ ونظيره (بل يريد كل أمري منهُم أن يؤتى صحفاً منشّرة) ، والكناية في (جاءتهم) ترجع إلى الأكابر الذين جرى ذكرهم. قال الوليد بن المغيرة: لو كانت النبوءة حقاً لكنت أولى بها منك ؛ لأنّى أكبر منك سناً ، وأكثر منك مالا وقال أبو جهل: والله لا نرضى به ولا نتّبعه أبداً ، إلا أن يأتينا وحي كما يأتيه فنزلت الآية ،

وقيل: لم يطلب النبوّة, ولكن قال لا نصدقك حتى يأتينا جبريل والملائكة يخبروننا بصدقك والأول أصح ؛ لأنّ الله تعالى قال: ( الله أعلم حيث يجعل رسالاته) أي بمن هو مأمون عليه وموضع لها والصغار: الضيم والذل والهوان ، وكذا الصغر (بالضم) والمصدر الصغر ( بالتحريك) وأصله من الصِّغر دون الكبر ؛ فكأن الذل يصغر إلى المرء نفسه.

وقيل (عند الله) أي من عند الله ، فحذف. وقيل: فيه تقديم وتأخير، أي سيصيب الذين أجرموا عند الله صغار. قال الفرّاء: سيصيب الذين أجرموا صغار من الله. وقيل: المعنى سيصيب الذين أجرموا صغار ثابت عند الله.

قال ابن كثير في تفسيره: إذ جاءتهم آية وبرهان وحجة قاطعة {قَالُواْ لَن نُّؤْمِنَ حَتَّى نُؤْتَى مِثْلَ مَا أُوتِيَ رُسُلُ اللّهِ} أي: حتى تأتينا الملائكة من الله بالرسالة، كما تأتي إلى الرسل، كقوله جل وعلا: { وَقَالَ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءنَا لَوْلَا أُنزِلَ

(1) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج3 – ص1209.
(2) تفسير الطبري – ص 50.

عَلَيْنَا الْمَلَائِكَةُ أَوْ نَرَى رَبَّنَا لَقَدِ اسْتَكْبَرُوا فِي أَنفُسِهِمْ وَعَتَوْ عُتُوّاً كَبِيراً{21})[3]. وقوله {اللّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ} أي: هو أعلم حين يضع رسالته, ومن يصلح لها من خلقِه[4].

وإذا جاءتهم ، من الآيات (قالوا لن نؤمن حتى نؤتي مثل ما أُوتي رسل الله) يريدون أنهم لا يؤمنون حتى يكونوا أنبياء. وهذا نوع عجيب من جهالاتهم الغريبة وعجرفتهم العجيبة ونظيره ، يريد كل أمريء منهم أن يؤتي صحفاً منشرة) والمعنى إذا جاءت الأكابر آية قالوا هذه المقالة فأجاب الله عنهم بقوله: (الله أعلم حيث يجعل رسالته ، أي أن الله أعلم بمن يستحق أن يجعله رسولاً ويكون موضعاً لها وأميناً عليها, وقد اختار أن يجعل الرسالة في محمد صفيه وحبيبه, فدعوا طلب ما ليس من شأنكم, ثم توعدهم بقوله: ( سيصيب الذين أجرموا صَغار) أي ذل وهوان, وأصله من الصغر, كأن الذل يصغر المرء نفسه. وقيل الصغار هم الرضا بالذل ( سيصيب الذين أجرموا صغار) (أشركوا) (صغار).

ويقول سيد قطب في تفسيرها: (ثم يكشف السياق القرآني عن طبيعة الكِبر في نفوس أعداء رسل الله ودينه. الكبر الذي يمنعهم من الإسلام خيفة أن يرجعوا عباداً لله كسائر العباد، فهم يطلبون امتيازاً ذاتياً يحفظ لهم خصوصيتهم بين الأتباع ويكبر عليهم أن يؤمنوا للنبي فيسلموا له، وقد تعوّدوا أن يكونوا في مقام الربوبية للأتباع، وأن يشرّعوا لهم فيقبلوا منهم التشريع، وأن يأمروهم فيجدوا منهم الطاعة والخضوع. ومن أجل ذلك يقولون قولتهم المنكرة الغبية كذلك: لن نؤمن حتى نُؤتي مثلما أوتي رسل الله {وَإِذَا جَاءتْهُمْ آيَةٌ قَالُواْ لَن نُّؤْمِنَ حَتَّى نُؤْتَى مِثْلَ مَا أُوتِيَ رُسُلُ اللّهِ} وقد قال الوليد ابن المغيرة: (لو كانت النبوة حقاً لكنت أولي بها منك، لأنّي أكبر منك سناً، وأكثر منك مالاً وقال أبو جهل: والله لا نرضي بها ولا نتبعه أبداً، إلا أن يأتينا وحي كما يأتيه. وواضح أن الكبر النفسي وما اعتاده الأكابر من الخصوصية بين الأتباع ومظهر هذه الخصوصية الأول وهو الأمر منهم والطاعة من الأتباع. واضح أن هذا من أسباب تزيين الكفر في نفوسهم, ووقوفهم من الرسل والدِّين موقف العداء[5].

إن الرسالة أمر هائل خطير ، أمر كوني تتصل فيه الإرادة الأزلية الأبدية بحركة عبد من العبيد ويتصل فيه الملأ الأعلى بعالم الإنسان المحدود. وتتصل فيه السماء بالأرض، والدنيا بالآخرة، ويتمثل فيه الحق الكلي في قلب البشر وواقع الناس، وفي حركة التاريخ ، وتتجرد فيه كينونة بشرية من حصر ذاتها لتخلص لله كاملة، لا خلوص النية والعمل وحده، ولكن كذلك خلوص المحل الذي.. هذا الأمر الخطير فذات الرسول صلي الله عليه وسلم تصبح موصولة بهذا الحق ومصدره صلة مباشرة كاملة. وهي لا تتصل هذه الصلة إلا أن تكون من ناحية عنصرها الذاتي صالحة للتلقي المباشر الكامل بلا عوائق ولا سدود.

والذين يتطلعون إلى مقام الرسالة أو يطلبون أن يؤتوا مثل ما أوتي الرسول هم أولاً من طبيعة لا تصلح أساساً لهذا الأمر. فهم يتخذون من ذواتهم محوراً للوجود الكوني. والرسل من طبيعة أخري، طبيعة من يتلقى الرسالة مستسلماً ويهب لها نفسه, ويبني فيها ذاته ويؤتاها من غير تطلع ولا ارتقاب {وَمَا كُنتَ تَرْجُو أَن يُلْقَى إِلَيْكَ الْكِتَابُ إِلَّا رَحْمَةً مِّن رَّبِّكَ} ثم هم

(3) سورة الفرقان - الآية "21".
(4) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص372.
(5) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج3 -ص 1202.

ISSN: 2706-6495

بعد ذلك جهّال لا يدركون خطورة هذا الأمر الهائل, ولا يعلمون أن الله وحده هو الذي يقدر بعلمه على اختيار الرجل الصالح[1].

ويقول ابن عطية في تفسيره: هذه الآية ذم للكفار وتوعُّد لهم، يقول: وإذا جاءتهم علامة ودليل على صحة الشرع تشططوا وتسحبوا وقالوا: إنما يفلق لنا البحر، إنما يحي لنا الموتى ونحو ذلك فرد الله عز وجل عليهم بقوله: {اللهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ}, أي فيمن اصطفاه وانتخبه لا فيمن كفر وجعل يتشطط على الله. قال الزّجّاج قال بعضهم: الأ بلغ في تصديق الرسل ألا يكونوا قبل المبعث مطاعين في قومهم. ثم توعد تعالى بأن هؤلاء المجرمين الأكابر في الدنيا سيصيبهم عند الله صغار وذلة[2].

ومن تفسير هذه الآيات نجد أن أسلوب المنطق في سورة الأنعام اتخذ أشكال عدة مستخدماً البرهان والعقل والحجة ، ويتضح لنا أن هذه السورة احتوت على العديد من الآيات التي تحدثت عن العقيدة بأسلوب منطقي ، وهذا الأسلوب من أساليب القرآن الكريم في الإقناع لتصحيح العقيدة وهي القضية الكبرى في الدين ممثلة في القاعدة الأساسية في الإسلام (الألوهية والربوبية).

كما نجد أن القرآن الكريم ظل يحاصر الجاحدين بوحدانية الله والملحدين برسالته صلي الله عليه وسلم ، مستعيناً بكل الأساليب حتى يُبطل حججهم الواهية وتبين حقيقة توحيد الله تعالى.

وتتسع دائرة الخطاب لتشمل الجنّ بالإضافة إلى الإنس؛ تأكيداً لشمولية الرسالة لتوجب توحيد الله وعبادته من قبل كل المخلوقات؛ ولأنّ الجنّ يحاسبون كغيرهم من المخلوقات ، فلا بد من تبليغهم لرسالة التوحيد. وجاء تقديم الجنّ على الإنس تأكيداً على أن الأمر يشملهم؛ ولأنّ كفار الجنّ لهم دور في إضلال العباد وإخراجهم من دائرة التوحيد وعبادة الله[1].

## المبحث الثاني

(1) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج3 – ص1202.
(2) ابن عطية – المحرر الوجيز – ص660.
(1) الباحثة

# أسلـوب الترغيب

**المطلب الأول: مفهوم الترغيب:**

كلمة ترغيب ورد التعبير عنها في المصـادر اللغوية بألفاظ متنوعة على سبيل التقارب والترادف وأهم هذه الألفاظ هي:

الرغبة ، رغب ، الراغب ، الرغباء ، الرغاب . والرغب بالتحريك يتعدى بنفسه يقال رغب فيه: أي أحب حصوله به وتوجه شوقه إلى طلبه[1].

وقوله ظهرت ( الرغبة) كثرة السـؤال قلة العفة ومعنى ظهور ( الرغبة) الحرص على الجمع مع منع الحق ، رغب يرغب رغباة إذا حرص على الشيء وطمع فيه[2].

ورغب فلانٌ على الشيء إذا طمع فيه ورغب إليه أي ابتهل وتضرع وأيضاً يقال رغب إليه في كذا وكذا سأله إياه ، ورغب عن الشـيء تركه متعمداً وزهد فيه[3]. والترغيب اصـطلاحاً حيث هناك فرق بين (الرغبة) و (الرجاء) فالرجاء طمع, والرغب طلب هي ثمرة الرجاء, فإنه إذا رجا الشـيء طلبه, والرغبة من الرجاء كالهروب من الخوف, فمن رجا شـيئاً طلبه ورغب فيه ومن خاف شـيئاً هرب منه, والمقصـود أن الراجي طالب, والخائف هارب, فإن الرغبة أيضـاً طلب معين, وهو على الشـك من حصـوله فإن المؤمن يرغب في الجنّة وليس جازماً بدخولها, فالفرق الصـحيح إن ( الرجاء) طلب, و(الرغبة) طلب[4].

أما قوله تعالى: { عَسَـى رَبُّنَا أَن يُبْدِلَنَا خَيْراً مِّنْهَا إِنَّا إِلَى رَبِّنَا رَاغِبُونَ{32}[5] بمعنى أن يوجه المؤمن قلبه إلى ربه, ولا يرغب إلا إلهه في شيء من الرغائب التي وراء كسبه وحقوقه الشرعية.

والترغيب اصـطلاحاً: وعد يصـاحبه تحبب وإغراء بمصـلحة أو لذة أو متعة عاجلة مؤكدة حرة خالصـة من الشوائب, مقابل القيام بعمل صالح أو الامتناع عن لذة ضارة, أو عمل سيئ ابتغاء مرضاة الله تعالى[6].

**المطلب الثاني: الترغيب في الجنّة:**

(1) أبو الفضل محمد بن مكرم - لسان العرب – دار صادر بيروت /253/1.
(2) أبو القاسم بن محمد المعروف بالراغب الأصـطفاني – المفردات في غريب القرآن – دار المعرفة للطباعة والنشـر – بيروت /ب/ط/ت/1/ص 198.
(3) إبراهيم مصطفي - المعجم الوسيط – دار التراث العربي – بيروت لبنان /ب/ط/ب/ت/356/1.
(4) ابن القيم الجوزية – مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين- 6/1/1/ دار الكتاب العربي/بيروت/لبنان/ط2(1393هـ-1983م)
(5) سورة القلم – الآية: "32".
(6) عبد الرحمن النحلاوي – أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع – دار الفكر المعاصر /بيروت- ص216/ب/ت.

ISSN: 2706-6495

وقد جاءت الآيات في سورة الأنعام لتحرك الوجدان البشري وتخاطب العقول لتعريف حقيقة توحيد الله جل وعلا؛ ولتحث العباد على طلب الثواب الأعظم, وهو السعادة في الدنيا والآخرة بالاعتقاد السوي, وهو توحيد الله تعالى والإيمان به دون سواه, وأن ثمرة ذلك هو دخول الجنّة, كما قال تعالى: {لَهُمْ دَارُ السَّلاَمِ عِندَ رَبِّهِمْ وَهُوَ وَلِيُّهُمْ بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُون).

قوله تعالى: ( وهذا صراط ربك مستقيماً قد فصّلنا الآيات لقوم يذكرون). قوله تعالى: (لهم دارُ السلم عند ربهم وهو وليهم بما كانوا يعملون).

قوله تعالى: (لهم), أي للمتذكرين ( دار السلام) أي الجنّة ، فالجنّة دار الله كما يقال: الكعبة بيت الله. ويجوز أن يكون المعنى دار السلامة ، أي التي يسلم فيها من الآفات. ومعنى ( عند ربهم), أي مضمونة لهم عنده يوصلهم إلهها بفضله. (وهو وليهم) أي ناصرهم ومُعينهم.

يقول ابن كثير في تفسير هذه الآية {لَهُمْ دَارُ السَّلاَمِ عِندَ رَبِّهِمْ } أي يوم القيامة. وإنما وصف الله الجنّة هاهنا بدار السلام لسلامتهم فيما سلكوه من الصراط المستقيم، المتقصي أثر الأنّبياء وطرائقهم، فكلما سلموا من آفات الاعوجاج أفضوا إلى دار السلام, (وهو وليهم) أي والسلام هو الله, وليهم أي حافظهم وناصرهم ومؤيدهم بما كانوا يعملون) أي: جزاء على أعمالهم الصالحة تولاهم وأثابهم الجنّة، بيمنه وكرمه[1].

ويقول سيد قطب في تفسيرها أيضاً: (والذين يتذكرون، لهم دار السلام عند ربهم، دار الطمأنينة والأمان مضمونة عند ربهم لا تضيع, وهو وليهم وناصرهم وداعيهم وكافلهم, ذلك بما كانوا يعملون فيه الجزاء على النجاح في الابتلاء ومرة أخري تجدنا أمام حقيقة ضخمة من حقائق هذه العقيدة حيث يتمثل صراط الله المستقيم في الحاكمية والشريعة. ومن ورائها يتمثل الإيمان والعقيدة. إنما طبيعة هذا الدين كما يقررها رب العالمين[2].

ومن إكرام الله سبحانه وتعالى للإنسان أن بعث فيه روح الإيمان كما قال تعالى (أومن كان ميتاً فأحييناه ... ), أي أو مَن كان كافراً ميت القلب مغموراً في ظلمة الجهل, فهديناه لرشده, ووفقناه للإيمان, وجعلنا قلبه حياً بعد موته مشرقاً مستنيراً بعد ظلمته ، فجعل الكافر لانصرافه عن طاعته وجهله بمعرفته وتوحيده وشرائع دينه ، ترك الأخذ بنصيبه من رضاه والعمل بما يؤديه إلى نجاته وسعادته بمنزلة الميت الذي لا ينفع نفسه, ويعمل في خلاصها من سخط الله تعالى وعقابه له فأبصر الحق بعد عماه عنه, وعرفه بعد جهله به, واتبعه بعد إعراضه عنه وحصل له نور وضياء يستضيء به ، فيمشي بنوره بين الناس وهم سرف الظلام[3].

**المطلب الثالث: الترهيب والترغيب معاً:**

(1) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص378.
(2) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج3 – 205.
(3) جامع البيان الطبري/125/5.

ومن أسلوب القرآن المتميز بالشمولية والإيجاز اجتماع أُسلوبين في آية واحدة, حيث اجتمع الترغيب والترهيب كما في قوله تبارك وتعالى: { قَدْ جَاءكُم بَصَآئِرُ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا وَمَا أَنَاْ عَلَيْكُم بِحَفِيظٍ{104}}[4].

وقوله تبارك وتعالى: { وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلاَئِفَ الأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ{165}}[5].

يقول ابن كثير في تفسيرها يقول تعالى: فإن كذبوك يا محمد, فخالفوكم من المشركين وإلى هود ومن شابههم فقل: { رَّبُّكُمْ ذُو رَحْمَةٍ وَاسِعَةٍ } وهذا ترغيب لهم في ابتغاء رحمة الله الواسعة, وإتباع رسوله {وَلاَ يُرَدُّ بَأْسُهُ عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ}, ترهيب لهم من مخالفتهم الرسول خاتم النبيين, وكثيراً ما يقرن الله تعالى بين الترغيب والترهيب في القرآن؛ كما قال تعالى في آخر هذه السورة { وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلاَئِفَ الأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ{165} }[6]. وقال: { وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ وَقَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِمُ الْمَثُلاَتُ وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ لِّلنَّاسِ عَلَى ظُلْمِهِمْ وَإِنَّ رَبَّكَ لَشَدِيدُ الْعِقَابِ{6}}[7]. وقال تعالى: { نَبِّئْ عِبَادِي أَنِّي أَنَا الْغَفُورُ الرَّحِيمُ{49} وَأَنَّ عَذَابِي هُوَ الْعَذَابُ الأَلِيمَ{50}}[8]. وقال تعالى: { غَافِرِ الذَّنبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ ذِي الطَّوْلِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ إِلَيْهِ الْمَصِيرُ{3}}[9]. وقال تعالى: {إِنَّ بَطْشَ رَبِّكَ لَشَدِيدٌ * إِنَّهُ هُوَ يُبْدِئُ وَيُعِيدُ * وَهُوَ الْغَفُورُ الْوَدُودُ}[10]. والآيات في هذا كثيرة.

(وهو الذي جعلكم خلائف الأرض) خلائف, جمع خليفة: أي جعلكم خلفاء الأمم الماضية والقرون السالفة, أو المراد أنه يخلف بعضهم بعضا أو أن هذا النوع الإنساني خلفاء الله في أرضه, ( ورفع بعضكم فوق بعض درجات).

في الخلق والرزق والقوة والفضل والعلم, ( ليبلوكم فيما آتاكم) أي ليختبركم فيما آتاكم من تلك الأمور؛ أو ليبتلي بعضكم ببعض كقوله تعالى: ( وجعلنا بعضكم لبعض فتنه) ثم خوّفهم فقال:(أن ربك سريع العقاب) فإنه, وإن كان في الآخرة ,فكل آت قريب كما, قال تعالى: ( وما أمر الساعة الا كلمح البصر أو هو أقرب ), ثم رغب من يستحق الترغيب من المسلمين فقال ( وإنه لغفور رحيم أي كثير الغفران والرحمة)،

وأخرج عبد بن حميد وابن جرير وابن المنذر وابن أبي حاتم عن ابن عباس في قوله: ( ولا تزر وازرة), قال لا يؤاخذ أحد بذنب غيره, وأخرج ابن أبي حاتم, وأبو الشيخ عن السريحة في قوله: ( وهو الذي جعلكم خلائف الأرض), قال أهلك القرون الأولى, فاستخلفنا فيها بعدهم ( ورفع بعضكم فوق بعض درجات) قال في الرزق.

(4) سورة الأنعام – الآية: "104".
(5) سورة الأنعام – الآية: "165".
(6) سورة الأنعام – الآية: "165".
(7) سورة الرعد - الآية: "6".
(8) سورة الحجر- الآيات: "49، 50".
(9) سورة غافر - الآية: " 3".
(10) سورة البروج – الآيات: "12، 13، 14".

يقول ابن كثير (يقول تعالى {وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلاَئِفَ الأَرْضِ } أي: تعمرون الأرض جيلاً بعد جيل، وقرناً بعد قرن، وخلفاً بعد سلف. قال ابن زيد وغيره، كما قال تعالى: {وَلَوْ نَشَاء لَجَعَلْنَا مِنكُم مَّلَآئِكَةً فِي الْأَرْضِ يَخْلُفُونَ}[1] وكقوله تعالى: {وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاء الْأَرْضِ}[2].

ويقول السيوطي: ( وأخرج ابن أبي حاتم وأبو الشيخ عن السدي في قوله {وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلاَئِفَ الأَرْضِ }, قال: أهلك القرون واستخلفنا فيها من بعدهم {وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ} قال في الرزق وأخرج ابن أبي حاتم عن ابن زيد في قوله: ( جعلكم خلائف الأرض قال يستخلف في الأرض قوماً بعد قوم, وقوماً بعد قوم. وأخرج ابن أبي حاتم وأبو الشيخ عن مقاتل في قوله تعالى {وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ} يعني في الفضل والغني {لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ }, يقول ليبتليكم فيما أعطاكم؛ ليبلوا الغني والفقير, والشريف والوضيع, والحر والعبد)[3]

يقول القرطبي في قوله تعالى: {إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ }لمن عصاه, و(أنه لغفور رحيم) لمن أطاعه. وقال سريع العقاب، مع وصفه سبحانه بالمهاد, ومع أن عقاب الله في الآخرة؛ لأنّ كل آت قريب, فهو سريع على هذا كما قال تعالى :{وَمَا أَمْرُ السَّاعَةِ إِلاَّ كَلَمْحِ الْبَصَرِ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ} ويكون أيضاً سريع العقاب لمن استحقه في دار الدنيا، فيكون تحذيراً لمواقع الخطيئة على هذه الجهة.

ويقول الشوكاني : ثم خوفهم فقال{إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ } قال وإن كان في الآخرة فكل آت قريب. ثم رغب مَن يستحق الترغيب من المسلمين, فقال: ( وأنه لغفور رحيم) أي: كثير الغفران والرحمة وأخرج ابن حاتم عن ابن عباس في قوله( لاتزر وازرة وزر أخرى), قال لا يؤاخذ أحد بذنب غيره[4]. يقول ابن عطية: في قوله: {إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ} وسرعة عقابه في الدنيا وأما لعقاب الآخرة وحسن أن يوصف عقاب الآخرة بالسريع لما كان متحققاً مضمون الآتيان والوقوع. فكل آتي يحكم عليه بالقرب ويوصف به.( وأنه لغفور رحيم) ترجية لمن أذنب وأراد التوبة. وهذا في كتاب الله تبارك وتعالى كثير اقتران الوعيد بالوعد ولطفاً من الله سبحانه وتعالى بعباده[5].

يقول الطبري أيضا في تفسيرها: يقول تعالى ذكره الله الذي جعل هؤلاء الكفرة به له الجنّ شركاء وخرقوا له بنين وبنات بغير علم بديع السماوات والأرض يعنى مبتدعها ومحدثها وموجدها بعد أن لم تكن. ومن هذه الآية يتضح لنا أن من صفات الله تبارك وتعالى التنزه عن الصاحبة والولد.

يقول الطبري: يقول جل ثناؤه لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم إن ربك يا محمد لسريع العقاب لمن أسخطه بارتكابه معاصيه وخلافه أمره فيما أمره به ونهاه، ولمن ابتلى منه فيما منحه من فضله وطوله توليا وإدباراً عنه مع إنعامه عليه وتمكينه إياه في الأرض كما فعل بالقرون السابقة وأنه لغفور لسائر ذنوب من ابتلى منه إقبالاً إليه بالطاعة عند ابتلائه إياه

(1) سورة الزخرف – الآية: "60".
(2) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص429.
(3) عبد الرحمن جلال الدين السيوطي – الدر المنثور في التفسير بالمأثور – دار الفكر – بيروت – ط1 1403هـ ، 1983م – ج3 – ص411.
(4) الطبري – جامع البيان – ج5 – ص85.
(5) ابن عطية – المحرر الوجيز – ج5 – ص421.

بالنعمة واختباره إياه بأمره ونهيه فعظم عليه فيها وتارك فضيحته بها في موقف الحساب رحيم بتركه عقوبته على سالف ذنوبه التي سلفت بينه وبينه إذا تاب وأناب إليه قبل لقائه ومصيره إليه[6]

ويقول ابن كثير كذلك في قوله تعالى {إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ} ترهيب وترغيب أن حسابه وعقابه سريع لمن عصاه وخالف رسله ( وإنه لغفور رحيم) ولمن والاه واتبع رسله فيما جاءوا به من خير وطلب. وقال محمد ابن اسحق: يرحم العباد علي ما فيهم- رواه أبو حاتم وكثيراً ما يقرن تعالى في القرآن بين هاتيت الصفتين، كما قال تعالى وقوله تعالى: { نَبِّئْ عِبَادِي أَنِّي أَنَا الْغَفُورُ الرَّحِيمُ{49}}[4]. وقوله تعالى: { وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ وَقَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِمُ الْمَثُلَاتُ وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ لِّلنَّاسِ عَلَى ظُلْمِهِمْ وَإِنَّ رَبَّكَ لَشَدِيدُ الْعِقَابِ{6}}[1]. وغير ذلك من الآيات المشتملة على الترغيب والترهيب فتارة يدعوا عباده إليه بالرغبة وصفة للترغيب فيما لديهم، وتارة يدعوه إليه بالرهبة وذكر النار وأنكالها وعذابها والقيامة وأهوالها، وتارة بهذا.

وهذا لينجع كل بحسه. جعلنا الله ممن أطاعه فيما أمر، وترك ما عنه نهي وزجر، وصدقه فيما أخبر، أنه قريب مجيب سميع الدعاء جواد كريم وهاب. وقد قال الإمام أحمد حدثنا زهير عن العلاء عن ابيه عن أبي هريرة عن النبي صلي الله عليه وسلم قال: (لو يعلم المؤمن ما عند الله من العقوبة ما طمع بالجنّة أحد ولو يعلم الكافر ما عند الله من الرحمة ما قنط من الجنّة أحد، خلق الله مائة رحمة فوضع واحدة بين خلقه يتراحمون بها وعند الله تسعة وتسعون)[2]. وعنه أيضاً قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: ( لما خلق الله الخلق كتب في كتاب فهو عنده فوق العرش: إن رحمتي تغلب غضبي) وعنه أيضاً قال: سمعت رسول الله صلي الله عليه وسلم: (جعل الله الرحمة مائة فأمسك عنده تسعة وتسعين جزءاً وأنزل في الأرض جزءاً واحداً فمن ذلك الجزء تتراحم الخلائق حتى ترفع الدابة حافرها عن ولدها خشية أن تصيبه). رواه مسلم[3].

ويقول سيد قطب في تفسير الآية: ( فقل ربكم ذو رحمة واسعة بنا وبمن كان مؤمنا" من عباده وبغيرهم من خلقه فرحمته سبحانه وتعالى تسع المحسن والمسيء وهو لا يعجل علي من استحق العقاب حلما" منه ورحمة0

فان بعضهم قد يتوب إلى الله, ولكن بأسه شديد لا يرده عن المجرمين إلا حلمه, وما قدره من إمهالهم إلى أجل مرسوم, وهذا القول فيه من الأطماع في الرحمة بقدر ما فيه من الإرهاب بالبأس, والله الذي خلق قلوب البشر يخاطبها هذا وذاك لعلها تهتز وتتلقى وتستجيب. وعندما يصل السياق إل هذا الحد من تضيق الخناق عليهم وسد الذرائع في وجوههم يواجه مهربهم الأخير الذين يميلون عليه بشركهم وضلال تصوراتهم أنهم يقولون أنهم مجبرون لا مخبرون فيما اعتنقوا من شرك وضلال. فلو كان إله لا يريد منهم الشرك والضلال لمنعهم منه بقدرته التي لا يعجزها شيء[4].

(والذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم) أي لم يخلطوا إيمانهم بشرك (أولئك لهم الأمن وهم مهتدون) أي لهم الأمن من العذاب وهم على هداية ورشاد.

---

(6) سورة الحجر- الآية: "49".

(1) سورة الرعد - الآية: "6".
(2) صحيح مسلم بشرح الإمام النووي - باب خلق الله مائة رحمة – حديث رقم (2752) – ص 68.
(3) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص429.
(4) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج3 – ص1226.

ISSN: 2706-6495

روي أن هذه الآية لما نزلت أشفق منها أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم فقال لهم ليست كما تظنون وإنما هو كما قال لقمان لابنه: (يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم) ، هكذا الإيمان مصدر الأمان, ويكون المؤمن آمناً على رزقه, أن يفوت, فإن الأرزاق في ضمان الله الذي لا يخلف وعده ويضيع عبده ، وقد خلق الأرض مِهاداً ووعد عباده بكفالة الأرزاق ، وعداً كرّره وأكّد وأقسم عليه.

كما إن العمل الصالح لا بد له من قاعدة أصيله يرتكز عليها, ألا وهي قاعدة الإيمان بالله ، وهي المحور الذي تشدّ إليه الخيوط جميعاً وإلا فهي أنكاث فالعقيدة هي التي تجعل للعمل الصالح باعثاً وغاية ، فتجعل الخير أصلاً ثابتاً يستند إلى أصل كبير, ولا يميل مع الشهوات والأهواء حيث تميل, وأن العمل الصالح مع الإيمان جزاؤه حياة طيبه في هذه الأرض.

ومن تفسير الآيات نجد أن أسلوب الترغيب جاء في سورة الأنعام ليقود العباد إلى عبادة الله تعالى حتى لا يقعوا في فساد العقيدة فيضلوا, وقد طرح لهم مسألة السلامة والعافية, وهي جنة السلام, محفزاً إياهم من خلال اسم الجنّة بأنهم سيسلمون من ويلات يوم القيامة بدخولهم الجنّة , ثم أنه تعالى رغبهم من خلال تبيين طريق الجنّة الذي بصرهم به بالطرق المتواصل في هذه السورة لمسألة التوحيد وعبادة الله[5] ، وكذلك حذرهم من مغبة عدم ذلك وأن مهمة الرسل تنتهي عند هذا الحد. ويجتمع في الآية الواحدة من هذه السورة أسلوب الترغيب والترهيب معاً, لتأكيد قرب المسافة بين التوحيد والشرك, والجنّة والنار,

والرحمة الواسعة, والبأس الشديد كل حسب مقتضاه وذلك بعد أن بعث الله الرسل وأنزل الآيات, ولم يبق إلا استجابة العباد أو إعراضهم؛ ليكون بعد ذلك الثواب والعقاب.

## المبحث الثالث

## أسلوب الترهيب

**المطلب الأول: الترهيب من الانحراف العقدي.**

قال تعالى: { وَقَالُواْ لَوْلاَ نُزِّلَ عَلَيْهِ آيَةٌ مِّن رَّبِّهِ قُلْ إِنَّ اللّهَ قَادِرٌ عَلَى أَن يُنَزِّلَ آيَةً وَلَـكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لاَ يَعْلَمُونَ{37})[1].

[5] الباحثة.

(1) سورة الأنعام – الآية: "37"..

قال تعالى: { وَالَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا صُمٌّ وَبُكْمٌ فِي الظُّلُمَاتِ مَن يَشَأِ اللّهُ يُضْلِلْهُ وَمَن يَشَأْ يَجْعَلْهُ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ{39}}[2].

قال تعالى: { فَقُطِعَ دَابِرُ الْقَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُواْ وَالْحَمْدُ لِلّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ{45} قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَخَذَ اللّهُ سَمْعَكُمْ وَأَبْصَارَكُمْ وَخَتَمَ عَلَى قُلُوبِكُم مَّنْ إِلَـهٌ غَيْرُ اللّهِ يَأْتِيكُم بِهِ انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ ثُمَّ هُمْ يَصْدِفُونَ{46} قُلْ أَرَأَيْتَكُمْ إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُ اللّهِ بَغْتَةً أَوْ جَهْرَةً هَلْ يُهْلَكُ إِلاَّ الْقَوْمُ الظَّالِمُونَ{47} وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلاَّ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ فَمَنْ آمَنَ وَأَصْلَحَ فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلاَ هُمْ يَحْزَنُونَ{48}}[3].

قال تعالى: { وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللّهِ كَذِباً أَوْ قَالَ أُوْحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ وَمَن قَالَ سَأُنزِلُ مِثْلَ مَا أَنزَلَ اللّهُ وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلآئِكَةُ بَاسِطُواْ أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُواْ أَنفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ{93}}[4].

قال تعالى: { وَإِذَا جَاءتْهُمْ آيَةٌ قَالُواْ لَن نُّؤْمِنَ حَتَّى نُؤْتَى مِثْلَ مَا أُوتِيَ رُسُلُ اللّهِ اللّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ سَيُصِيبُ الَّذِينَ أَجْرَمُواْ صَغَارٌ عِندَ اللّهِ وَعَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا كَانُواْ يَمْكُرُونَ{124}}[5].

قال تعالى: { وَكَذَلِكَ نُوَلِّي بَعْضَ الظَّالِمِينَ بَعْضاً بِمَا كَانُواْ يَكْسِبُونَ{129}}[6].

قال تعالى: { ذَلِكَ أَن لَّمْ يَكُن رَّبُّكَ مُهْلِكَ الْقُرَى بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا غَافِلُونَ{131}}[7].

قال تعالى: { فَإِن كَذَّبُوكَ فَقُل رَّبُّكُمْ ذُو رَحْمَةٍ وَاسِعَةٍ وَلاَ يُرَدُّ بَأْسُهُ عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ{147}}[8].

جاء لفظ الترهيب في بعض سور القرآن بمثابة التهديد والوعيد والتخويف من عذابه عزّ وجلّ, أو بالحرمان من خيري الدنيا والآخرة, أو بالعذاب في الدنيا والآخرة لمن يعرض عن داعى الله سبحانه وتعالى, ويسلك طريق الضلال حيث يردى به إلى جهنم وسوء العذاب قال تعالى: { نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَقُولُونَ وَمَا أَنتَ عَلَيْهِم بِجَبَّارٍ فَذَكِّرْ بِالْقُرْآنِ مَن يَخَافُ وَعِيدِ{45}}[9].

وفي قول الزمخشري في تفسير الآية (أرايتكم) أخبروني, ( إن أتاكم عذاب الله أو أتتكم الساعة) من تدعون من دون الله, (بل إياه تدعون) بل تخصونه بالدعاء دون الآلهة, (فيكشف ما تدعون إليه) أي ما تدعونه إلى كشفه (إن شاء) إن أراد أن يتفضل عليكم ولم يكن مفسدة, (وتنسون ما تشركون) وتتركون آلهتكم أو لا تذكرونها في ذلك الوقت؛ لأنّ أذهانكم في ذلك الوقت مغمورة بذكر ربكم وحده, إذ هو القادر على كشف الضر دون غيره ، ويجوز أن يتعلق الاستخبار بقوله أغير

(2) سورة الأنعام – الآية: "39".
(3) سورة الأنعام – الآيات: "45-48".
(4) سورة الأنعام – الآية: "93".
(5) سورة الأنعام – الآية: "124".
(6) سورة الأنعام – الآية: "129".
(7) سورة الأنعام: الآية "131".
(8) سورة الأنعام – الآية: "147".
(9) سورة ق – الآية: "45".

الله تدعون ، كأنه قيل: أغير الله تدعون إن أتاكم عذاب الله ، فإن قلت إن علقت الشرط به فما تصنع بقوله – فيكشف ما تدعون إليه – مع قوله – أو أتتكم الساعة – وقوارع الساعة لا تكشف عن المشركين ؟ قلت: قد اشترط في الكشف المشيئة وهو قوله إن شاء إيذاناً بأنه إن فعل كان له وجه من الحكمة, إلا أنه لا يفعل لوجه آخر من الحكمة أرجح منه. البأساء والضراء: البؤس والضر وقيل

البأساء القحط والجوع ، والضراء المرض ونقصان الأموال والأنفس. والمعنى: ولقد أرسلنا إليهم الرسل فكذبوهم فأخذناهم, (لعلهم يتضرعون) يتذللون ويتخشعون لربهم ويتوبون عن ذنوبهم, ( فلولا إذ جاءهم بأسنا تضرعوا) معناه نفي التضرع, كأنه قيل: فلم يتضرعوا إذا جاءهم بأسنا ، ولكنه جاء بلولا ليفيد أنه لم يكن لهم عذر في ترك التضرع إلا عنادهم وقسوة قلوبهم وإعجابهم بأعمالهم التي زينها الشيطان لهم, (فلما نسوا ما ذكروا به) من البأساء والضراء: أي تركوا الاتعاظ به ولم ينفع فيهم ولم يزجرهم, (فتحنا عليهم أبواب كل شيء) من الصحة والسعة وصنوف النعمة ليزاوج عليهم بين نوبتى الضراء والسراء, كما فعل الأب المشفق بولده يخاشنه تارة ويلاطفه أخرى؛ طلباً لصلاحه (حتى إذا فرحوا بما أوتوا) من الخير والنعم, لم يزيدوا على الفرح والبطر من غير انتداب لشكر ولا تصد لتوبة واعتذار؛ (أخذناهم بغتة فإذا هم مبلسون) واجمون متحسرون آيسون (فقطع دابر القوم) آخرهم لم يترك منهم أحد قد استؤصلت شأفتهم, (والحمد لله رب العالمين) إيذان بوجوب الحمد عند هلاك الظلمة, وأنه من أجلّ النعم وأجزل القسم (إن أخذ الله سمعكم وأبصاركم) بأن يصمكم ويعميكم, (وختم على قلوبكم) بأن يغطى عليها ما يذهب عنده فهمكم وعقلكم, (يأتيكم به) أخذ وختم عليه (يصدفون) يعرضون عن الآيات بعد ظهورها لما كانت البغتة أن يقع الأمر من غير أن يشعر به وتظهر أماراته, قيل (بغتة أو جهرة) وعن الحسن ليلاً أو نهاراً وقُرئ بغتة أو جهرة, (هل يهلك) أي ما يهلك هلاك تعذيب وسخط إلا الظالمون (مبشرين ومنذرين) من آمن بهم وبما جاءوا به وأطاعهم ومن كذبهم وعصاهم ولم يرسلهم ليتلهى بهم, ويقترح عليه الآيات بعد وضوح أمرهم بالبراهين القاطعة (وأصلح) ما يجب عليه إصلاحه مما كلف،

جعل العذاب ماسا كأنه حي يفعل بهم ما يريد من الآلام, أي لا أدعى ما يستبعد في العقول أن يكون لبشر من ملك خزائن الله, وهي قسمة بين الخلق وإرزاقه وعلم الغيب ،

وأني من الملائكة الذين هم أشرف جنس خلقه الله تعالى وأفضله وأقربه منزلة منه: أي لم أدعم إلهية ولا ملكية؛ لأنّه ليس بعد الإلهية منزلة أرفع من منزلة الملائكة حتى تستبعدوا دعواي وتستنكرونها ، وإنما ادعى ما كان مثله لكثير من البشر وهو النبوة.

وفي سورة الأنعام جاءت آيات الترهيب بغرض تصحيح العقيدة وتبيين وحدانية الله عز وجل وعدم الإشراك به, وما يترتب على الاعتقاد الخاطئ من هلاك وسوء عاقبة, على النحو التالي:

قوله تبارك وتعالى: { وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِباً أَوْ قَالَ أُوْحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ وَمَن قَالَ سَأُنزِلُ مِثْلَ مَا أَنزَلَ اللهُ وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلآئِكَةُ بَاسِطُواْ أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُواْ أَنفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ{93} )[1].

(1) سورة الأنعام – الآية: "93".

يقول ابن كثير في تفسير هذه الآية يقول الله تعالى: {وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِباً} أي لا أحد أظلم ممن كذَب على الله، فجعل له شريكاً أو ولداً، أو ادعى أن الله أرسله إلى الناس, ولم يكن أرسله ولهذا قال تعالى :{أَوْ قَالَ أُوْحِيَ إلى وَلَمْ يُوحَ إليهِ شَيْءٌ} قال عكرمة وقتادة نزلت في مسيلمة الكذاب[1].

أما الذي قال سأنزل مثلما أنزل الله أو قال أوحي إلى كذلك, ففي رواية عن ابن عباس أنه عبد الله بن سعد بن أبي سرح وكان أسلم وكتب الوحى لرسول الله صلي الله عليه وسلم, وأنه لما نزلت الآية التي في المؤمنين{ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ{12}}[2]. دعاه النبي صلي الله عليه وسلم فأملاها عليه. فلما انتهي إلى قوله تعالى {ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقاً آخَرَ} عجب عبد الله في تفصيل خلق الإنسان فقال: {فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ}.

قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: (هكذا أنزلت عليّ), فشكّ عبد الله حينئذٍ وقال: لئن كان محمد صادقاً لقد أُوحي إلى كما أوحى إليه، ولئن كان كاذباً لقد قلت كما قال، فارتد عن الإسلام ولحق بالمشركين. وذلك قوله: {وَمَن قَالَ سَأُنزِلُ مِثْلَ مَا أَنزَلَ اللَّهُ} (رواه الكلبي عن ابن عباس) والمشهد الذي يرسمه السياق في جزاء هؤلاء الظالمين, أي المشركين مشهد مفزع مرعب, مكروب, مرهوب. الظالمون في غمرات الموت وسكراته. ولفظ غمرات يلقي ظله المكروب والملائكة يبسطون إليهم أيديهم بالعذاب, وهم يطلبون أرواحهم للخروج وهم يتابعونهم بالتأنيب[3].

يقول الفخر الرازي وأما قوله تعالى: {وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ} فأعلم أن أول الآية هو قوله {وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللهِ كَذِباً} يفيد التخويف العظيم على سبيل الإجمال وقوله بعد ذلك {وَلَوْ تَرَى إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ} كالتفصيل لذلك المجمل والمراد بالظالمين الذين ذكرهم، وغمرات الموت جمع غمرة وهي شدة الموت، وغمرة كل شيء كثرته ومعظمه، ومنه غمرة الماء وغمرة الحرب، ويقال غمرة بالشيء إذا علاه وغطّاه قال الزّجّاج: يقال من كان في شيء كثير قد غمره ذلك[1].

يقول القرطبي وغمرات الموت شدائده. {وَالْمَلآئِكَةُ بَاسِطُواْ أَيْدِيهِمْ} ابتداء وخبر والأصل باسطون. قيل: بالعذاب ومطارق الحديد، عن الحسن والضحاك. وقيل لقبض أرواحهم، وفي التنزيل { وَلَوْ تَرَى إِذْ يَتَوَفَّى الَّذِينَ كَفَرُواْ الْمَلآئِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَارَهُمْ وَذُوقُواْ عَذَابَ الْحَرِيقِ{50}}[2]. فجمعت هذه الآية القولين. يقال: بسط إليه يده بالمكروه (أخرجوا أنفسكم) أي: خلّصوها من العذاب أن أمكنكم، وهو توبيخ وقيل أخرجوها كرهاً، لأنّ روح المؤمن تنشطر للخروج للقاء ربه, وروح الكافر تنتزع انتزاعاً شديداً. ويقال: أيتها النفس الخبيثة اخرجي ساخطة مسخوطاً عليك إلى عذاب الله وهو أنه، كذا جاء في حديث أبي هريره وغيره. وقيل هي بمنزلة قول القائل لأذيقنك العذاب, ولأخرجن نفسك، وذلك لأنّهم لا يخرجون أنفسهم بل يقبضها ملك الموت وأعوانه. وقيل يقال هذا للكفار وهم في النار. والجواب محذوف لعظم الأمر، أي

(1) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص340.
(2) سورة المؤمنون – الآية: "12".
(3) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج2 – ص1149.
(1) الفخر الرازي ، محمد الرازي – التفسير الكبير ومفاتيح الغيب – دار الفكر – بيروت – ط1415هـ، 1995م – ج7 – ص90
(2) سورة الأنفال – الآية: "50".

ولو رأيت الظالمين في هذا الحال لرأيت عذاباً عظيماً. والهون والهوان سواء,( وتستكبرون) أي تتعظمون عن قبوله آياته.[3].

ويقول سيد قطب: إنه المشهد الذي يهزّ القلب البشري هزاً عنيفاً, وهو يشخص ويتحرك ويلقي ظلاله على النفس, ويسكب ايحاءاته في القلب و ظلاله المرعبة المكروبة وايحاءاته العنيفة المرهوبة.[4] في هذه الآية ترهيب للذين ظلموا.

وتتواصل الآيات في تنوع موضوعيّ ترغّب وترهب: قال تعالى: {وإذا جآءتهم دابة قالوا لن نؤمن حتى نؤتى مثل ما أوتي رسل الله اللهُ أعلم حيث يجعل رسالته سيصيب الذين أجرموا صغار عند الله وعذاب شديد بما كانوا يمكرون}.

قال تعالى: { قُلْ هُوَ الْقَادِرُ عَلَى أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَاباً مِّن فَوْقِكُمْ أَوْ مِن تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعاً وَيُذِيقَ بَعْضَكُم بَأْسَ بَعْضٍ انظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ{65}}[1].

يقول تعالى ممتناً على عباده في إنجائه المضطرين منهم من ظلمات البر والبحر, أي .....العامين في هذه المهامه البرية وفي اللجج البحرية إذا هاجت الرياح العاصفة فحينئذ يفردون الدعاء له وحده لا شريك له, كقوله تعالى: { وإذا مسكم الضر في البحر ضل من تدعون إلا إياه}

فهو قادر على ذلك كله ، فاحذروا من الإقامة على معاصيه ، فينجيكم من العذاب ما يتلفكم ويمحقكم ، ومع هذا فقد أخبر أنه قادر على ذلك, ولكن من رحمته أن يرفع عن هذه الأمة العذاب من فوقهم بالرجم والحصب ونحوه ،

ومن تحت أرجلكم بالخسف, ولكن عاقب من عاقب منهم بان أذاق بعضهم بأس بعض وسلط عليهم عقوبة عاجلة يراها المعتبرون ، ويشعر بها العاملون[2].

**المطلب الثاني: حال الكفار يوم القيامة:**

لقد تنوع أسلوب الترهيب في خطاب الكفار على مختلف الأحوال والظروف؛ فنراه يصف حال الكفار يوم البعث, وتارة يرهب الكفار, من الإنس وأشياعهم من الجنّ, ومرة أخرى ترهب الآيات من الانغماس في ملذات الحياة الدنيا على النحو التالي:

وفي قوله قال تعالى: { وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ وُقِفُواْ عَلَى النَّارِ فَقَالُواْ يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلاَ نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ{27} بَلْ بَدَا لَهُم مَّا كَانُواْ يُخْفُونَ مِن قَبْلُ وَلَوْ رُدُّواْ لَعَادُواْ لِمَا نُهُواْ عَنْهُ وَإِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ{28} وَقَالُواْ إِنْ هِيَ إِلاَّ حَيَاتُنَا الدُّنْيَا وَمَا نَحْنُ بِمَبْعُوثِينَ{29} وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُواْ عَلَى رَبِّهِمْ قَالَ أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُواْ بَلَى وَرَبِّنَا قَالَ فَذُوقُواْ الْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ{30}}[1].

(3) القرطبي – الجامع لأحكام القرآن – ج7 – ص42.
(4) سيد قطب – في ظلال القرآن – ج2 – ص1150.
(1) سورة الأنعام – الآية: "65".
(2) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 27.
(1) سورة الأنعام – الآيات: "27-30".

قال تعالى: { قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِلِقَاء اللّهِ حَتَّى إِذَا جَاءتْهُمُ السَّاعَةُ بَغْتَةً قَالُواْ يَا حَسْرَتَنَا عَلَى مَا فَرَّطْنَا فِيهَا وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَوْزَارَهُمْ عَلَى ظُهُورِهِمْ أَلاَ سَاء مَا يَزِرُونَ{31} وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلَلدَّارُ الآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ{32}){(2)}.

قال تعالى: { قُلِ اللّهُ يُنَجِّيكُم مِّنْهَا وَمِن كُلِّ كَرْبٍ ثُمَّ أَنتُمْ تُشْرِكُونَ{64}){(3)}.

وجاء في تفسير الزمخشري للآية (الذين أتيناهم الكتاب) يعنى اليهود والنصارى, (يعرفونه) يعرفون رسول الله صلي الله عليه وسلم بحليته ونعته الثابت في الكتابين معرفة خالصة, (كما يعرفون أبناءهم) بحلاهم ونعوتهم, لا يخفون عليهم ولا يلتبسون بغيرهم ، وهذا استشهاد لأهل مكة بمعرفة أهل الكتاب به وبصحة نبوته ، ثم قال: (الذين خسروا أنفسهم) من المشركين ومن أهل الكتاب الجاحدين,(فهم لا يؤمنون) به ، جمعوا بين أمرين متناقضين ، فكذبوا على الله بما لا حُجّة عليه ، وكذبوا بما ثبت بالحجة البينة والبرهان الصحيح حيث قالوا: لو شاء الله ما أشركنا ولا آباؤنا ، وقالوا والله أمرنا بها ، وقالوا والملائكة بنات الله وهؤلاء شفعاؤنا عند الله ، ونسبوا إلهه تحريم البحائر والسوائب وذهبوا فكذبوا القرآن والمعجزات, وسمّوها سحراً ، ولم يؤمنوا بالرسول صلي الله عليه وسلم (ويوم نحشرهم) ويوم نحشرهم كان كيت وكيت ، فترك ليبقى على الإبهام الذي هو داخل في التخويف, (أين شركاؤكم) أي آلهتكم التي جعلتموها شركاء لله{(4)} وقوله (الذين كنتم تزعمون) معناه تزعمونهم شركاء إنما يقال لهم ذلك على وجه التوبيخ ، ويجوز أن يشاهدوهم, إلا أنهم حين لا ينفعونهم, ولا يكون منهم ما رجوا من الشفاعة فكأنّهم غيب عنهم ، وأن يحال بينهم وبينهم في وقت التوبيخ, ليفقدوهم في الساعة التي علقوا بهم الرجاء فيها؛ فيروا مكان خزيهم وحسرتهم (فتنتهم) كفرهم ، والمعنى: ثم لم تكن عاقبة كفرهم الذي لزموه أعمارهم وقاتلوا عليه وافتخروا به وقالوا دين آبائنا لا جحوده والتبرؤ منه, والحلف على الانتقاء من التدين به ، ويجوز أن يراد: ثم لم يكن جوابهم إلا أن قالوا ، فسمي فتنة لأنّه كذب.

ويتواصل تفسير الزمخشري للآية: (وضل عنهم) وغاب عنهم, (ما كانوا يفترون) أي يفترون الهيئة وشفاعته. فإن قلت: كيف يصح أن يكذبوا حين يطلعون على حقائق الأمور وعلى أن الكذب والجحود لا وجه لمنفعته ؟ قلت: الممتحن ينطق بما ينفعه وبما لا ينفعه من غير تمييز بينهما حيرة ودهشا ؛ ألا تراهم يقولون ربنا أخرجنا منها فإن عدنا فإنا ظالمون ,وقد أيقنوا بالخلود ولم يشكوا فيه ونادوا يا مالك ليقض علينا ربك وقد علموا أنه لا يقضي عليهم ، وأما قول من يقول معناه: ما كنا مشركين عند أنفسنا وما علمنا أنا على خطأ في معتقدنا ، وحل قوله انظر كيف كذبوا على أنفسهم: يعنى في الدنيا فتمحل وتعسف وتحريف لأفسح الكلام إلى ما هو عيّ وإفحام ، لأنّ المعنى الذي ذهبوا إليه ليس هذا الكلام بمترجم عنه ولا منطبق عليه, وهو نابٍ عنه أشد النبوة, وما أدري ما يصنع من ذلك تفسيره بقوله تعالى – يوم يبعثهم الله جميعاً فيحلفون له كما يحلفون لكم ويحسبون أنهم على شئ ألا إنهم هم الكاذبون – بعد قوله – ويحلفون على الكذب وهم يعلمون – فشبه كذبهم في الآخرة بكذبهم في الدنيا ,(ومنهم من يستمع إليك) حين تتلوا القرآن روي أنه اجتمع أبو سفيان والوليد والنضر وعتبة وشيبة وأبو جهل وإضرابهم يستمعون تلاوة رسول الله صلي الله عليه وسلم ؛ فقالوا للنضر: يا أبا قتيلة ما يقول محمد صلى الله عليه وسلم ؟ فقال: والذي جعلها بيته: يعنى الكعبة ، ما أدري ما يقول إلا أنه يحرك لسانه ويقول أساطير الأولين مثل ما

(2) سورة الأنعام - الآيات: "31-32".
(3) سورة الأنعام – الآية: "64".
(4) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 26.

حدثتكم عن القرون الماضـــية فقال أبو ســـفيان: إني لأراه حقاً ، فقال أبو جهل: كلا فنزلت. والأكنة على القلوب والوقر في الآذان مثل في نبو قلوبهم ومسامعهم عن قبوله واعتقاد صحته ووجه[1].

وقوله يقول الذين كفروا تفســـر (هل) والمعنى:أنه بلغ تكذيبهم الآيات إلى أنهم يجادلونك ويناكرونك ، وفســـر مجادلتهم بأنهم يقولون (إن هذا إلا أســـاطير الأولين) فيجعلوا كلام الله وأصـــدق الحديث خرافات وأكاذيب, وهي الغاية في التكذيب, (وهم ينهون) الناس عن القرآن أو عن الرسـول عليه الصـلاة والسـلام وأتباعه ويثبطونهم عن الإيمان به, (وينأون عنه) بأنفسـهم فيضـلون ويضـلون (وإن يهلكون) بذلك, (إلا أنفسـهم) ولا يتعداهم الضـرر إلى غيرهم وإن كانوا يظنون أنهم يضـرون رسـول الله صـلي الله عليه وسـلم وينأى عنه ولا يؤمن به. ورُوي أنهم اجتمعوا إلى أبي طالب وأرادوا برسـول الله صلي الله عليه وسلم سوء[1].

فنزلت ( ولو تري) (وقفوا على النار) يقول الزمخشـري أروها حتى يعاينوها أو اطلعوا عليها اطلاعا هي تحتهم ، أو أدخلوها فعرفوا مقدراً عذابها (يا ليتنا نرد) تم تمنيهم،

ثم ابتدأوا (ولا نكذب بآيات ربنا ونكون من المؤمنين) واعدين الإيمان كأنهم قالوا: ونحن لا نكذب ونؤمن على وجه الإثبات ، وشبهه سيبويه بقولهم دعني ولا أعود بمعنى: دعني وأنا لا أعود تركتني أو لم تتركني ويجوز أن يكون معطوفاً على نرد, أو حالاً على معنى يا ليتنا نرد غير مكذبين وكائنين من المؤمنين, فندخل تحت حكم التمني.

فإن قلت: يدفع ذلك قوله: (وإنهم لكاذبون) لأنّ المتمني لا يكون كاذباً؟ قلت: هذا تمنّ قد تضـــمن معنى العدة فجاز أن يتعلق به التكذيب كما ومعناه: إن رددنا لم نكذب ونكن من المؤمنين (بل بدا لهم ما كانوا يخفون من قبل) من قبائحهم وفضـــائحهم في صـحفهم وبشـهادة جوارحهم عليهم؛ فلذلك تمنوا ما تمنوا ضـجرا ، لا أنهم عازمون على أنهم لو ردوا لأمنوا ، وقيل هو في المنافقين وأنه يظهر نفاقهم الذي كانو يسـرونه ، وقيل هو في أهل الكتاب وأنه يظهر لهم ما كانوا يخفونه من صـحة نبوة رسـول الله صـلي الله عليه وسـلم, ولو ردوا إلى الدنيا بعد وقوفهم على النار, (لعادوا لما نهوا عنه) من الكفر والمعاصـي, (وإنهم لكاذبون) فيما وعدوا من أنفســـهم لا يفون به (وقالوا) عطف على لعادوا: أي ولو ردوا لكفروا ولقالوا (إن هي إلا حياتنا الدنيا) كما كانوا يقولون قبل معاينة القيامة. ويجوز أن يعطف على قوله وإنهم لكاذبون على معنى: وإنهم لقوم كاذبون في كل شـــيء ، وهم الذين قالوا إن هي إلا حياتنا الدنيا ، وكفي به دليلاً على كذبهم (وقفوا على ربهم) مجاز عن الحبس للتوبيخ والسـؤال, كما يوقف العبد الجاني بين يدي سـيده؛ ليعاتبه ، وقيل وقفوا على جزاء ربهم ؛ وقيل عرفوه حق التعريف (قال) مردود على قول قائل قال: ماذا قال لهم ربهم إذا وقفوا عليه؟ فقيل قال: (أليس هذا بالحق) وهذا تعبير من الله تعالى لهم على التكذيب ، وقولهم لما كانوا يســـمعون من حديث البعث والجزاء ما هو بحق وما هو إلا باطل, (بما كنتم تكفرون) بكفركم بلقاء الله ببلوغ الآخرة, وما يتصـل بها ، وقد حقق الكلام فيه في مواضـع آخر ، و(حتى) غاية لكذبوا لا لخسـر لأنّ خسرانهم لا غاية له: أي ما زال بهم التكذيب إلى حسرتهم وقت مجيء الساعة فإن قلت: أما يتحسرون عند موتهم ؟ قلت: لما

[1] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 27.
[1] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 22.

كان الموت وقوعاً في أحوال الآخرة ومقدماتها جعل من جنس الساعة وسمي باسمها ولذلك قال رسول الله صلي الله عليه وسلم " من مات فقد قامت قيامته" أو جعل مجيء الساعة بعد الموت لسرعته كالواقع بغير فترة.

وقد يتصف المشركين بالحسرة والندم ففي الآية (حتى إذا جاءتهم الساعة بغته) يقول الزمخشري (بغتة): فجأة وانتصابها على الحال بمعنى باغته ، أو إلى المصدر كأنه قيل بغتتهم الساعة بغتة, (فرطنا فيها) الضمير للحياة الدنيا جيء بضميرها وإن لم يجر لها ذلك؛ لكونها معلومة ، أو للساعة على معنى قصرنا في شأنها وفي الإيمان بها كما تقول: فرطت في فلان ، ومنه فرطت في جنب الله (يحملون أوزارهم على ظهورهم) كقوله: فيما كسبت أيديكم؛ لأنّه أُعتيد حمل الأثقال على الظهور, كما أُلف الكسب بالأيدي, (ساء ما يزرون) بئس شيئاً يزرون وزرهم كقوله: أخا ثقة لا تهلك الخمر ماله... ولكنه قد يهلك المال الذي هو نائله[1].

ويذكر تعالى حال الكفار إذا وُقفوا يوم القيامة على النار, وشاهدوا ما فيها من السلاسل والأغلال, ورأوا عظائمها وأهوالها ، فعند ذلك قالوا: { وَلَوْ تَرَىٰ إِذْ وُقِفُواْ عَلَى النَّارِ فَقَالُواْ يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلاَ نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ{27}).[2] أي تمنوا, لو رجعوا إلى الدنيا ليعملوا عملاً صالحاً ،

ولا يكذبوا بآيات ربهم ، بل يؤمنوا بها ، فكذبهم الله تعالى فقال سبحانه: (بل بدأ لهم ما كانوا يخفون من قبل ) أي بل ظهر لهم حينئذ ما كانوا يخفونه من الكفر في أنفسهم فأنهم ما طلبوا العودة إلى الدنيا رغبة ومحبة في الإيمان ، بل خوفاً مما عاينوا من العذاب ، جزاءً على ما كانوا عليه من الكفر ، فسألوا الرجعة إلى الدنيا ليتخلصوا مما شاهدوا من النار ،

ولهذا قال تعالى: ( ولو رُدوا لعادوا لما نهوا عنه وإنهم لكاذبون) أي في طلبهم الرجعة رغبة ومحبة في الإيمان, ثم أخبر أنهم لو ردوا لعادوا إلى كفرهم ومخالفتهم وقولهم: إن هي إلا حياتنا الدنيا وما نحن بمبعوثين ثم قال تعالى: ( ولو تري إذ وقفوا على ربهم) أي وقفوا بين يديه, قال عز وجل: ( أليس هذا بالحق) أي أليس هذا المعاد بحق؟ وليس بباطل كما ظننتم؟. (قالوا بلى وربنا قال فذوقوا العذاب بما كنتم تكفرون) أي بما كنتم تكذبون فذوقوا اليوم مسه)[1].

ويخبر الله تعالى عن خسارة من كذب بلقائه ، ومن خيبته لما فاجأته الساعة وعن ندامته على ما فرط من العمل وما أسلف من قبيح الفعل؛ ولهذا قال تعالى (وحتى إذا جاءتهم الساعة بغته قالوا يا حسرتنا على ما فرطنا فيها) أي على ما فرطنا في الدنيا من الأعمال المغضبة لله سبحانه وتعالى ، (وهم يحملون أوزارهم على ظهورهم ألا ساء ما يزرون) أي يحملون قال ابن أبي حاتم عن أبي مرزوق: يستقبل الكافر والفاجر عند خروجه من قبره كأقبح صوره وأنتنها ريحاً ــ فيقول من أنت ، فيقول أو ما تعرفني ، فيقول: لا والله ، إلا أن الله تعالى قبح وجهك , وأنتن ريحك فيقول: أنا عملك الخبيث هكذا كنت في الدنيا خبيث العمل منتنة فطالما ركبتني في الدنيا, هلم أركبك ، فهو قوله تعالى: (وما الحياة الدنيا إلا لعب ولهو ) أي إنما غالب الحياة الدنيا كذلك, (والدار الآخرة خير للذين يتقون أفلا تعقلون)[2].

---

[1] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 13.
[2] سورة الأنعام – الآية: "27".
[1] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 14.
[2] سورة الأنعام- الآية: "32".

**المطلب الثالث: ترهيب الجنّ والإنس معاً:**

ويتسع الخطاب ليشمل الجنّ والإنس معاً كما في قوله تعالى: { يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِي وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَاء يَوْمِكُمْ هَـــذَا قَالُواْ شَـهِدْنَا عَلَى أَنفُسِـنَا وَغَرَّتْهُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَشَـهِدُواْ عَلَى أَنفُسِـهِمْ أَنَّهُمْ كَانُواْ كَافِرِينَ{130}) [1].

{123} وَإِذَا جَاءتْهُمْ آيَةٌ قَالُواْ لَن نُّؤْمِنَ حَتَّى نُؤْتَى مِثْلَ مَا أُوتِيَ رُسُـلُ اللّهِ اللّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَـالَتَهُ سَـيُصِـيبُ الَّذِينَ أَجْرَمُواْ صَغَارٌ عِندَ اللّهِ وَعَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا كَانُواْ يَمْكُرُونَ{124} ) [2].

يقول القرطبي في تفسير قوله تعالى: {يَا مَعْشَرَ الجنّ وَالإنس أَلَمْ يَأْتِكُمْ} أي يوم نحشرهم تقول ألم يأتكم رسل، فحذف، فيعترفون بما فيه افتضـــاحهم ومعني {منكم} في الخلق والتكليف والمخاطبة. ولما كانت الجنّ ممن يخاطب ويعقل قال {منكم}،

أو إن كانت الرســـل من الإنس وغلب الإنس في الخطاب كما يغلب المذكر على المؤنثز وقال ابن عباس: رســـل الجنّ هم الذين بلغوا قومهم ما سمعوه من الوحي كما قال تعالى: { وَإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَراً مِّنَ الْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ الْقُرْآنَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوا أَنصِتُوا فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوْا إِلَى قَوْمِهِم مُّنذِرِينَ{29}) [3] وقال مقاتل والضحاك: أرسل الله رسلاً من الجنّ كما أرسل من الإنس.

وقال مجاهد: الرســـل من الإنس, والنذر من الجنّ ثم قرأ {ولوا إلى قومهم منذرين}وهو معني قول ابن عباس وهو الصحيح. وقال الكلبي كانت الرسل قبل أن يبعث محمد صلي الله عليه وسلم يبعثون إلى الإنس والجنّ جميعاً[4].

يقول ابن كثير وقال تعالى عن إبراهيم الخليل عليه السلام: { وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْـحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَجَعَلْنَا فِي ذُرِّيَّتِهِ النُّبُوَّةَ وَالْكِتَابَ وَآتَيْنَاهُ أَجْرَهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّـالِحِينَ{27})[5]. فحصـر النبوة والكتاب بعد إبراهيم في ذريته, ولم يقل أحد من الناس: أن النبوة كانت في الجنّ قبل إبراهيم الخليل، ثم انقطعت عنه ببعثه.[6] وقالوا شهدنا على أنفسنا أي شهدنا أنهم بلغوا {وَغَرَّتْهُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا} قيل: هذا خطاب من الله للمؤمنين، أي أن هؤلاء قد غرتهم الحياة الدنيا أي خدعتهم وظنوا أنها تدوم، وخافوا زوالها عنهم أن آمنوا. (وشـــهدوا على أنفســـهم) أي اعترفوا بكفرهم. قال مقاتل: هذا حين شـــهدت عليهم الجوارح بالشرك[1].

يقول الله تعالى (ظلمات البر والبحر) مجاز عن مخاوفها وأهوالهما ، يقال لليوم الشديد يوم مظلم ويوم ذو كواكب: أي اشتدت ظلمته حتى عاد كالليل ويجوز أن يراد ما يشفقون منه من الخسف في البر, والغرق في البحر بذنوبهم , فإذا دعوا وتضـــرعوا كشـــف الله عنهم الخســـف والغرق, فنجوا من ظلماتها (لئن أنجيتنا) على إرادة القول, (من هذه) من هذه الظلمة الشديدة. وقُرئ ينجيكم بالتشديد والتخفيف وأنجانا, وخفية بالضم والكسر, (هو القادر) هو الذي عرفتموه قادراً وهو الكامل

(1) سورة الأنعام – الآية: "130".
(2) سورة الأنعام - الآية: "124".
(3) سورة الأحقاف – الآية: "29".
(4) القرطبي – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص86.
(5) سورة العنكبوت - الآية: "27".
(6) ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3 – ص 50.
(1) القرطبي – الجامع لأحكام القرآن – ج7 – ص87.

فقدرة (عذاباً من فوقكم) كما أمطر على قوم لوط وعلى أصحاب الفيل الحجارة, وأرسل على قوم نوح الطوفان, (أو من تحت أرجلكم) كما أغرق فرعون وخسف بقارون ، وقيل من فوقكم من قبل أكابركم وسلاطينكم ، ومن تحت أرجلكم من قبل سفلتكم وعبيدكم ، وقيل هو حبس المطر والنبات, (أو يلبسكم شيعاً) أو يخلطكم فرقاً مختلفين على أهواء شتى, كل فرقة منكم مشايعة لإمام ، ومعنى خلطهم: أن ينشب القتال بينهم فيختلطوا ويشتبكوا في ملاحم القتال.

وعن رسول الله صلي الله عليه وسلم "سألت الله ألا يبعث على أمتى عذاباً من فوقهم أو من تحت أرجلهم فأعطاني ذلك ، وسألته أن لا يجعل بأسهم بينهم فمنعني ، وأخبرني جبريل أن فناء أمتى بالسيف", وعن جابر بن عبد الله " لما نزل من فوقكم قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: أعوذ بوجهك ، فلما نزل أو من تحت أرجلكم أو يلبسكم شيعاً قال: (هاتان أهون) ومعنى الآية الوعيد بأحد أصناف العذاب المعدودة. والضمير في قوله (وهو الحق) أي لا بد أن ينزل بهم (قل لست عليكم بوكيل) بحفيظ وُكل إلى أمركم أمنعكم من التكذيب إجباراً إنما أنا منذر, (لكل نبأ) لكل شيء بنبأ به: يعني إنباءهم بأنهم يعذبون وإبعادهم به, (مستقر) وقت استقرار وحصول لا بد منه ،

وقيل الضمير في به للقرآن, (يخوضون في آياتنا) في الاستهزاء بها والطعن فيها ، وكانت قريش في أنديتهم يفعلون ذلك فأعرض عنهم ( حتى يخوضوا في حديث غيره) فلا يأمن أن تجالسهم حينئذ (وإما ينسينك الشيطان) وإن شغلك بوسوسته حتى تنسي النهي عن مجالستهم فلا تقعد معهم (بعد الذكرى) بعد أن تذكر النهي[1].

وفي قوله تعالى: { وَيَوْمَ يَحْشُرُهُمْ جَمِيعاً يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ قَدِ اسْتَكْثَرْتُم مِّنَ الإِنسِ وَقَالَ أَوْلِيَآؤُهُم مِّنَ الإِنسِ رَبَّنَا اسْتَمْتَعَ بَعْضُنَا بِبَعْضٍ وَبَلَغْنَا أَجَلَنَا الَّذِيَ أَجَّلْتَ لَنَا قَالَ النَّارُ مَثْوَاكُمْ خَالِدِينَ فِيهَا إِلاَّ مَا شَاء اللّهُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ{128})[2].

يقول الطبري في تفسيره: ( ويوم يحشرهم جميعاً ) ، ( يا معشر الجنّ) المراد: حشر جميع الخلق في يوم القيامة, والحشر: الجماعة أي يوم الحشر, يقول: يا جماعة الجنّ (قد استكثرتم من الإنس) أي من الاستمتاع بهم كقوله, (ربنا استمتع بعضنا ببعض) وقيل: استكثر الأمير من الجنّود, والمراد التقريع والتوبيخ, وعلى الأول فالمراد بالاستمتاع التلذذ من الجنّ بطاعة الإنس لهم ودخولهم فيما يريدون منهم, استكثرتم من إغوائهم وإضلالهم حتى صاروا في حكم الأتباع لكم فحشرناهم معكم: (وقال أولياؤهم من الإنس ربنا استمتع بعضنا ببعض) أما استمتاع الجنّ والإنس فهو ما تقدم من تلذذهم بإتباعهم لهم وأما استمتاعهم بالجنّ ، وقيل استمتاع الإنس بالجنّ انه كان إذا مر الرجل بواد في سفره وخاف على نفسه, قال: أعوذ برب هذا الوادي من جميع ما أحذر يعني: ربه من الجنّ, ومنه قوله تعالى: {وَأَنَّهُ كَانَ يَقُولُ سَفِيهُنَا عَلَى اللَّهِ شَطَطاً{4} وَأَنَّا ظَنَنَّا أَن لَّن تَقُولَ الْإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَى اللَّهِ كَذِباً{5} وَأَنَّهُ كَانَ رِجَالٌ مِّنَ الْإِنسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِّنَ الْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقاً{6}})[3]. وقيل استمتاع الجنّ بالإنس أنهم كانوا يصدقونهم فيما يقولون إليهم من الأكاذيب وينالون بذلك شيئاً من حظوظ الدنيا كالكهان, (وبلغنا أجلنا الذي أجلت لنا) أي يوم القيامة اعترافاً منهم بالوصول إلى ما وعدهم الله به, مما كانوا يكذبون به, ولما قالوا هذه المقالة أجاب الله عليهم (خالدين فيها الا ما شاء الله) المعنى الذي تقتضيه لغة العرب في هذا التركيب أنهم يخلدون في النار في كل الأوقات, إلا في الوقت الذي يشاء الله عدم بقائهم فيها, وقال الزّجّاج: إن الاستثناء يرجع إلى يوم القيامة أي

[1] ابن كثير – تفسير القرآن العظيم – ج3- ص 50.
(2) سورة الأنعام – الآية: "128".
[3] سورة الجنّ – الآية: "6".

خالدين في النار إلا ما شاء الله من مقدار حشرهم في قبورهم, ومقدار مدتهم في الحساب, وهو تعسف؛ لأنّ الاستثناء هي من الخلود الدائم ولا يصدق علي من لم يدخل النار[4].

(ويوم نحشرهم) أي واذكر يوم نحشرهم, أو ويوم نحشرهم قلنا يا معشر الجنّ) أو يوم نحشرهم قلنا: يا معشر الجنّ كان ما لا يوصف لفظاعته والضمير لمن يحشر من الثقلين وغيرهم. والجنّ هم الشياطين(قد استكثرتم من الإنس) أضللتم منهم كثيراً أو جعلتموهم أتباعكم فحشر معكم منهم الجمع الغفير؛ كما تقول: استكثر الأمير من الجنود. واستكثر فلان من الأشياع, (وقال أولياؤهم من الإنس) الذين أطاعوهم واستمعوا إلى وسوستهم, (ربنا استمتع بعضنا ببعض) أي انتفع الإنس بالشياطين حيث دلوهم على الشهوات وعلى أسباب التوصل إليها وانتفع الجنّ بالإنس حيث أطاعوهم وساعدوهم على مرادهم وشهواتهم في إغوائهم. وقيل استمتاع الإنس بالجنّ ما في قوله – وأنه كان رجال من الإنس يعوذون برجال من الجنّ- يعنى به كبير الجنّ, واستمتاع الجنّ بالإنس اعتراف الإنس لهم بأنهم يقدرون على الدفع عنهم وإجارتهم لهم ،

(وبلغنا أجلنا الذي أجلت لنا) يعنون يوم البعث ، وهذا الكلام اعتراف بما كان منهم من طاعة الشياطين وإتباع الهوى والتكذيب بالبعث واستسلام لربهم وتحسر على حالهم ، (خالدين فيها إلا ما شاء الله) أي يخلدون في عذاب النار الأبدي كله إلا ما شاء الله ، إلا الأوقات التي ينقلون فيها من عذاب النار إلى عذاب الزمهرير ، فقد رُوي أنهم يدخلون وادياً فيه من الزمهرير, ويميز بعض أوصالهم من بعض فيتعاوون ويطلبون الرد إلى الجحيم ، أو يكون من قول الموتور الذي ظفر بواتره ولم يزل يحرق عليه أنيابة وقد طلب إليه أن ينفس عن خناقه: أهلكني الله إن نفست عنك إلا إذا شئت ، وقد علم أنه لا يشاء إلا التشفي منه بأقصى ما يقدر عليه من التعنيف والتشديد ، فيكون قوله إلا إذا شئت من أشد الوعيد, مع تهكم بالموعد لخروجه في صورة الاستثناء الذي فيه أطماع.( إن ربك حكيم) لا يفعل شيئاً إلا بموجب الحكمة, (عليم) بأن الكفار يستوجبون عذاب الأبد, (نولى بعض الظالمين بعضاً) نخليهم حتى يتولى بعضهم بعضاً, كما فعل الشياطين وغواة الإنس ، أو نجعل بعضهم أولياء بعض يوم القيامة وقرناءهم كما كانوا في الدنيا, (بما كانوا يكسبون) بسبب ما كسبوا من الكفر والمعاصي ، يقال لهم يوم القيامة على جهة التوبيخ (ألم يأتكم رسل منكم)[1].

**المطلب الرابع: الترهيب من طلب الدنيا:**

ذمّ الله تعالى طلب الدنيا في الآية من سورة الأنعام { وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلَلدَّارُ الآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ{32})[2]. يقول الإمام الغزالي في إحياء علوم الدين (الحمد لله الذي عرف أولياءه غوائل الدنيا وآفاتها, وكشف لهم عن عيوبها وعوراتها حتى نظروا في شواهدها وآياتها ، ووزنوا بحسناتها سيئاتها فعلموا أنه يزيد منكرها على معروفها', ولا يفي مرجوّها بمخوفها. ويقول ما باعث لذات الحياة التي أدنيت لكم وقربت لكم في داركم هذه ونعيمها وسرورها فيها) والمتلذذ بها والمنافسة عليها ما هو إلا لعب ولهو, لأنّها عمل قليل تزول عن المستمتع بها والمتلذذ منها بملذاتها[1].

---

(4) الطبري – جامع البيان – ج5 – ص 52.
(1) الطبري – جامع البيان – ج5 – ص 91.
(2) سورة الأنعام – الآية: "32".
(1) الإمام الغزالي – إحياء علوم الدين – ج3 – ص 90.

ويقول إن العمل بطاعته ، والاستعداد للدار الآخرة بالصالح من الأعمال التي تبقي منافعها لأهلها. ويدوم سرور أهلها فيها؛ خير من الدار التي تفنى للذين يتقون وللذين يخشون الله يتقونه بطاعته, واجتناب معاصيه, والمسارعة إلى رضاه (أفلا تعقلون) خطاب مستأنف للمؤمنين؛ تحذيراً لهم من أن تغرهم زخارف الدنيا وتلهيهم عن العمل للآخرة [2].

نجد أن الترهيب في سورة الأنعام جاء لينذر الناس عن مغبة الشرك بالله وما يجدونه حين الموت من الادعاء على الله والاجتراء عليه, بأنه تعالى أوحى إليه , وقد صور هذا المشهد بالآية من السورة أيما تصوير حتى يتبع الذين يفترون على الله الكذب والذين يعرضون مستكبرين عن توحيده رغم نزول الآيات وكذلك حال المعاندين من الكفار والذين يشترطون على الله بأنهم لن يؤمنوا حتى ينزلوا منزلة الرسل فكان أن جازاهم تعالى نتيجة هذا, وطلبهم منزلة ليست من حقهم بأن أصابهم الذل والهوان, وصغُرت مكانتهم عندهم, وأنزلهم منزلة العذاب الشديد مع الإهانة لهم.

ثم تنتقل بنا آيات سورة الأنعام لتعكس لنا صورة أكثر رهبة ليوم القيامة وذلك بعد أن تجاوز بنا مرحلة رهبة خروج الروح عند موت الملحدين لوحدانية الله تعالى, فتقدم لنا مشهد الكفار وهم في يوم الفزع الأكبر, وقد تم حسابهم وصدر عقابهم, وتمت إحالتهم إلى النار, والمشهد رهيب, وأسوأ ما فيه الحسرة التي هي لسان حال الذين استكبروا عن عبادة الله وأعرضوا عن آياته, وبات أنه لا رجعة في الأمر, وغلبت عليهم الندامة؛

ذلك أنهم لم يقدّروا حجم جرمهم الذي بدأت عاقبتهم فوق تصورهم الناقص, وقد أتتهم الآيات إلا أنهم استهانوا بها وجحدوا وهم يتمنون ما لا يمكن أن يتحقق لهم فتمنوا أن لو عادوا إلى الدنيا ليؤمنوا ويلتزموا بما نهوا عنه, إلا أن القرآن الكريم يدحض زعمهم هذا بأن يؤكد لهم أنهم لو أُعطوا فرصة العودة إلى الحياة الدنيا ليؤمنوا, فإنهم سيقولون نفس الشيء منكرين وجود الله تعالى ويوم البعث ، لذا ختم الله على حجتهم بأن أشار إلى عظيم الخسران الذي هم فيه من جراء تكذيبهم وحدانية الله وآياته[1].

ثم تشير الآيات إلى عاقبة الانحراف في العقيدة بعبادة غير الله مثل الجنّ الذين أشركهم الكفار في عبادة الله, فكان أن خاطبهم الله بأسلوب واحد يشمل الجنّ والإنس, وبأن النار هي دارهم الخالدة؛ نتيجة لممارساتهم المشتركة في فساد العقيدة والشرك بالله ، وقدّم الجنّ في الخطاب على الإنس للدور الأعظم في مبادرة الجنّ بالإضلال للإنس, وأن شياطين الجنّ يوحون إلى شياطين الإنس غروراً وكذبا.

ثم تنتهي الآيات بتلخيص الحياة الدنيا بأنها لعبٌ ولهوٌ لا قيمة لها مقابل الدار الآخر, دار الخلود, وبما فيها من نعيم بتبشير الذين وحّدوا الله وعبدوه.

فيأتي السياق مُنفِراً من الانخراط في مجريات الحياة الدنيا وترك العمل للآخرة[2].

## المبحث الخامس

(2) جامع البيان/178/5 والتحرير والتنوير لابن عاشور 191/4
(1) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 14.
(2) الباحثة.

أسلوب القصة

# إبراهيم الخليل حُجّة التوحيد

تمثل قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام وحظيت سورة الأنعام بأكبر مساحة للحوار الدرامي في مسألة العقيدة في حواره مع نفسه من خلال تأملاته في الكون من حوله ومتابعته لحركة الكواكب وأفولها؛ باحثاً عن عقيدة سليمة يرتكز عليها وإله عظيم يعبده ، ثم محاجاته مع قومه بدءً من أبيه إلى الملك حاكمه لم تأخذه في ذلك لومه لائم ، كل ذلك يعد من أساليب الخطاب العقدي في سورة الأنعام للدلالة على حقيقة التوحيد, وتصويب العقيدة الفاسدة في سورة الأنعام, وقد تم حشد كل البراهين المادية والعقلية والوجدانية, وكلّ أساليب التهكم والسخرية لإثارة الحراك الإيماني لتوحيد الله, وإبانة الحق من الباطل في مفهوم الاعتقاد،

وقد احتل الحوار العقدي بين سيدنا إبراهيم وإبية من جهة وقومه من جهة أخرى مساحة معتبرة في سورة الأنعام التي نزلت محفوفة بآلاف الملائكة ، كما يعدّ سيدنا إبراهيم من أبرز الرموز الداعية للتوحيد في هذه السورة وفي سورٍ أخرى من القرآن الكريم وتميز سيدنا إبراهيم عليه السلام من بين رسل الله بأشياء خصه الله بها, منها أنه سمي بالحنفية السمحاء وأنه من المسلمين الدين الخاتم. وأنه أمة كما وصفه الله تعالى بذلك ( إن إبراهيم كان أمة قانتاً لله).

كما أن الله تعالى أعدّ سيدنا إبراهيم إعداداً خاصاً باتخاذه خليلاً, وأنه الحجة وهي التوحيد كما جزم بذلك المفسرون.

**المطلب الأول: من هو إبراهيم الخليل:**

جاء في تاريخ الطبري هو إبراهيم بن تارخ[1] "250" بن ناحور "148" بن ساروغ "230" بن راغو "239" ابن فالغ "439" بن شالح "433" بن أرفخشذ "438" بن سام "600" بن نوح عليه السلام[2].

هذا نص أهل الكتاب في كتابهم ، وقد عملت على أعمارهم تحت أسمائهم بالهندي كما ذكروه من المدد وقدمنا الكلام على عمر نوح عليه السلام فأغنى عن إعادته.

وحكي الحافظ ابن عساكر في ترجمة إبراهيم الخليل من تاريخ ابن إسحاق بن بشر الكاهلي صاحب كتاب المبتدأ ، أن أسم أم إبراهيم " أميلة" ثم أورد عنه في خبر ولادتها له حكاية طويلة, وقال الكلبي: اسمها "بونا" بنت كربتا بن كرثي ، من بني أرفخشذ بن سام بن نوح.

وروي ابن عساكر من غير وجه عن عكرمة أنه قال: كان إبراهيم عليه السلام يكني "أبا الضيفان"[1].

قالوا: ولما كان عمر تارخ خمسا وسبعين سنة ولد له إبراهيم عليه السلام وناحور وهاران ـ وولد لهاران "لوط".

(1) م: تارخ وهو تحريف.
(2 ) وفي تاريخ ابن عساكر (2/137،136/تهذيب) قال: إبراهيم بن آزار وهو تارخ بن ناحور بن شاروع بن أرغو بن فالغ بن شالح بن أفخشد بن سام بن نوح ويكني بأبي الضيفان.
(1) ابن عساكر في تاريخه (141-2- التهذيب).

وعندهم أن إبراهيم عليه السلام هو الأوسط ، وأن هاران مات في حياة أبيه في أرضه التي ولد فيها ، وهي أرض الكلدانيين, يعنون أرض بابل.

وهذا هو الصحيح المشهور عند أهل السير والتواريخ والأخبار ، وصحّح ذلك الحافظ ابن عساكر ، بعد ما روي من طريق هشام بن عمار ، عن الوليد ، عن سعيد بن عبد العزيز ، عن مكحول ،عن ابن عباس قال: ولد إبراهيم بغوطة دمشق، في قرية يقال لها برزه ، في جبل يقال له قاسيون ثم قال: والصحيح أنه ولد ببابل. وإنما نسب إليه هذا المقام؛ لأنّه صلي فيه إذ جاء معينا للوط عليه السلام[2].

قالوا: فتزوج إبراهيم سارة ،وناحور "ملكاً" ابنه هاران يعنون أبنه أخيه.

قالوا: وانطلق تارخ بابنه إبراهيم وامرأته سارة وابن أخيه لوط بن هاران فخرج بهم من أرض الكلدانيين إلى أرض الكنعانيين ، فنزلوا حرّان فمات فيها تارخ, وله مائتان وخمسون سنة, وهذا يدلّ على أنه لم يولد بحران ، وإنما مولده بأرض الكلدانيين وهي أرض بابل وما والاها.

ثم ارتحلوا قاصدين أرض الكنعانيين ، وهي بلاد بيت المقدس ، فأقاموا بحران وهي أرض الكلدانيين في ذلك الزمان ، وكذلك أرض الجزيرة والشام أيضاً. وكانوا يعبدون الكواكب السبعة. والذين عمروا مدينة دمشق كانوا على هذا الدين ، يستقبلون القطب الشمالي ويعبدون الكواكب السبعة بأنواع من الفعال والمقال. ولهذا كان على كل باب من أبواب دمشق السبعة القديمة هيكل لكوكب منها ، ويعملون لها أعياد وقرابين[1].

وهكذا كان أهل حران يعبدون الكواكب والأصنام وكل من كان على وجه الأرض كانوا كفار ، سوى إبراهيم الخليل وأمرأته وابن أخيه لوط عليه السلام.

وكان الخليل عليه السلام هو الذي أزال الله به تلك الشرور ، وأبطل به ذاك الضلال ، فإن الله سبحانه وتعالى آتاه رشده في صغره ، وابتعثه رسولاً واتخذه خليلاً في كبره ، قال الله تعالى: { وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ{51}}[2]. أي كان أهلا لذلك.

وقال تعالى: { وَإِبْرَاهِيمَ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاتَّقُوهُ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ{16} إِنَّمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ أَوْثَاناً وَتَخْلُقُونَ إِفْكاً إِنَّ الَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ لَا يَمْلِكُونَ لَكُمْ رِزْقاً فَابْتَغُوا عِندَ اللَّهِ الرِّزْقَ وَاعْبُدُوهُ وَاشْكُرُوا لَهُ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ{17} وَإِن تُكَذِّبُوا فَقَدْ كَذَّبَ أُمَمٌ مِّن قَبْلِكُمْ وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ{18} أَوَلَمْ يَرَوْا كَيْفَ يُبْدِئُ اللَّهُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ{19} قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ{20} يُعَذِّبُ مَن يَشَاءُ وَيَرْحَمُ مَن يَشَاءُ وَإِلَيْهِ تُقْلَبُونَ{21} وَمَا أَنتُم بِمُعْجِزِينَ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاء وَمَا لَكُم مِّن دُونِ اللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ{22} وَالَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَلِقَائِهِ أُوْلَئِكَ يَئِسُوا مِن رَّحْمَتِي وَأُوْلَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ{23} فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَن قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ فَأَنجَاهُ اللَّهُ مِنَ النَّارِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ{24} وَقَالَ إِنَّمَا اتَّخَذْتُم مِّن

(2) ابن عساكر (137/2/تهذيب).
(1) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 123.
(2) سورة الأنبياء – الآية: "51".

دُونِ اللَّهِ أَوْثَاناً مَّوَدَّةَ بَيْنِكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَكْفُرُ بَعْضُكُم بِبَعْضٍ وَيَلْعَنُ بَعْضُكُم بَعْضاً وَمَأْوَاكُمُ النَّارُ وَمَا لَكُم مِّن نَّاصِرِينَ{25} فَآمَنَ لَهُ لُوطٌ وَقَالَ إِنِّي مُهَاجِرٌ إِلَى رَبِّي إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ{26} وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَجَعَلْنَا فِي ذُرِّيَّتِهِ النُّبُوَّةَ وَالْكِتَابَ وَآتَيْنَاهُ أَجْرَهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ{27})[1].

**المطلب الثاني: الاستهداء بملكوت السماوات والأرض:**

ثم قال تعالى:{ وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ{75} فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَباً قَالَ هَـذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ{76} فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَـذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ{77} فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَـذَا رَبِّي هَـذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ{78} إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَاْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ{79} وَحَآجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلاَ أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلاَّ أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئاً وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْماً أَفَلاَ تَتَذَكَّرُونَ{80}

وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلاَ تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِاللّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَاناً فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالأَمْنِ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ{81} الَّذِينَ آمَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُواْ إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَـئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ{82} وَتِلْكَ حُجَّتُنَا آتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاء إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ{83})[2].

وفي (وكذلك نُري إبراهيم ملكُوت السموات والأرض) أي مُلك ، وزيدت الواو التاء للمبالغة في الصفة. ومثله الرغُبوت والرهبُوت والجبروت. وقرأ أبو السمّال العدوي "ملكوت" بإسكان اللام. ولا يجوز عند سيبويه حذف الفتحة لخلفتها ولعلها لغة ، ونُري بمعنى أرينا؛ بمعنى المُضي. فقيل: أراد به ما في السموات من عبادة الملائكة والعجائب وما في الأرض من عصيان بني آدم ؛ فكان يدعو على من يراه يعصي فيُهلكه الله ، فأوحي الله إليه يا إبراهيم أمسك عن عبادي أما علمت أن من أسمائه الصّبور. روى معناه على عن النبي صلى الله عليه وسلم, وقيل: كشف الله له عن السماوات والأرض حتى العرش وأسفل الأرضين[3]. وروي ابن جُريح عن القاسم عن إبراهيم النخعي قال: فُرجت له السموات السبع فنظر إليهن حتى انتهي إلى العرش ، وفُرجت له الأرضون فنظر إليهن ، ورأي مكانه في الجنّة ؛ فذلك قوله: {وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَجَعَلْنَا فِي ذُرِّيَّتِهِ النُّبُوَّةَ وَالْكِتَابَ وَآتَيْنَاهُ أَجْرَهُ فِي الدُّنْيَا وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ{27})[1].

وقد أراد الله لإبراهيم أن يكون من الموقنين, فقال أريناه ذلك أي الملكوت وتتمرحل رحلة البحث عن التوحيد في تأمل سيدنا إبراهيم للكون من حوله.

فلما جنّ عليه الليلُ. أي ستره بظلمته ، ومنه الجنّة, والجنّة, والجنّة والجنّين, والمجنّ, والجنّ كله بمعنى الستر.

(1) سورة العنكبوت – الآيات: " 16-27".
(2) سورة الأنعام - الآيات: "75-83".
(3) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 124.
(1) سورة العنكبوت - الآية: "27".

وقيل: لما أخرجه أبوه من السرب وكان وقت غيبوبة الشمس, فرأي الإبل والخيل والغنم فقال: لابد لها من رب. ورأي المُشترى أو الزهرة ثم القمر ثم الشمس, وكان هذا في آخر الشهر. قال محمد بن إسحاق: وكان أبن خمس عشرة سنة. وقيل: ابن سبع سنين ، وقيل: لما حاجّ نمرودا كان ابن سبع عشرة سنة.

قوله تعالى: (قال هذا ربي) اختُلف في معناه على أقوال ؛ فقيل: كان هذا منه في مُهلة النظر وحال الطفولية وقبل قيام الحجة ؛ وفي تلك الحال لا يكون كفر ولا إيمان. استدل قائلو هذه المقالة بما روي على بن أبي طلحة عن ابن عباس قال: " فلما جن عليه الليل رأي كوكباً قال هذا ربي" فعبده حتى غاب عنه ، وكذلك الشمس والقمر ، فلما تم نظره قال: ( إني برئ مما تشركون), واستدل بالأفول لأنّه أظهرُ الآيات على الحدوث. وقال قوم: هذا لا يصح ؛ وقالوا: غير جائز أن يكون لله تعالى رسول يأتي عليه وقت من الأوقات إلا وهو لله موحد وبه عارف ومن كل معبود سواه بريء. قالوا: وكيف يصحّ أن يتوهم هذا على من عصمه الله وأتاه رُشده من قبل, وأراه ملكوته ليكون من الموقنين ،

ولا يجوز أن يُوصف بالخلوّ من المعرفة ، بل عرف الرب أول النظر, قال الزّجّاج: هذا الجواب عندي خطأ وغلط ممن قاله ؛ وقد أخبر الله تعالى عن إبراهيم أنه قال: { وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَـٰذَا الْبَلَدَ آمِناً وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعْبُدَ الأَصْنَامَ{35}}[2].

وقال جل وعز: "بقلب سليم"[3]. أي لم يُشرك قط. قال: والجواب عندي أنه قال: {هذا ربي } على قولكم ؛ لأنّهم كانوا يعبدون الأصنام والشمس والقمر ؛ ونظير هذا قوله تعالى: "أين شُركائي" وهو جل وعلا واحدُ لا شريك له. والمعنى: أين شركائي على قولكم. وقيل: لما خرج إبراهيم من السرب رأي ضوء الكوكب وهو طالب لربه ، فظن أنه ضوءه قال "هذا ربي" أي بأنه يتراءى لي نوره, (فلما رأى القمر بازغاً) ونظر إلى ضوئه "قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكُوننّ من القوم الضالين" فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي" وليس هذا شركاً ، إنما نسب ذلك الضوء إلى ربه, فلما رآه زائلاً دلّه العلم على أنه غير مستحق لذلك ؛ فنفاه بقلبه وعلم أنه مربوب وليس بربّ. وقيل: إنما قال هذا ربي" لتقرير الحجة على قومه, فأظهر موافقتهم, فلما أفل النجم قرر الحُجّة وقال: ما تغير لا يجوز أن يكون رباً. وكانوا يعظّمون النجوم ويعبدونها ويحكمون بها. وقال النحاس: ومن أحسن ما قيل في هذا ما صحّ عن ابن عباس أنه قال في قول الله عز وجل: { اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونِةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ{35}}[1]. قال: (كذلك قلب المؤمن يعرف الله عز وجل ويستدل عليه بقلبه ، فإذا عرفه ازداد نوراً على نور وكذا إبراهيم عليه السلام عرف الله عز وجل بقلبه واستدل عليه بدلائله ، فعلم أن له رباً وخالقاً فلما عرفه الله عز وجل بنفسه ازداد معرفة فقال: "أتُحاجوني في الله وقد هدان" وقيل هو على معنى الاستفهام والتوبيخ ، مُنكراً

(2) سورة إبراهيم - الآية: "35".
(3) سورة الصافات - الآية: "8".
(1) سورة النور- الآية: "35".

لفعلهم. والمعنى: أهذا ربي ، ومثل هذا يكون ربا ! فحذف الهمزة. وفي التنزيل { وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَـــرٍ مِّن قَبْلِكَ الْخُلْدَ أَفَإِن مِّتَّ فَهُمُ الْخَالِدُونَ{34}}[2]. أي أفهُم[3].

فلما رأى القمر بازغاً أي طالعاً. يقال: بزغ القمر إذا ابتدأ في الطلوع والبزغ الشق ؛ كأنه يشق بنوره الظلمة ؛ ومنه بزغ البيطار الدابة إذا أسال دمها وفي لئن لم يهدني ربي: أي لئن لم يُثبتني على الهداية. وقد كان مهتدياً ، فيكون جري هذا في مُهلة النظر، أو سأل التثبيت لمكان الجواز العقلي ؛ كما قال الشعبي, (وما يكُونُ لنا أن نُعود فيها إلا أن يشاء اللهُ) وفي التنزيل:(اهدنا الصراط المستقيم) أي ثبتنا على الهداية, وقد تقدم.

وفي قوله. إني وجهتُ وجهي. أي قصدت بعبادتي وتوحيدي لله عز وجل وحده. وذكر الوجه لأنّه أظهر ما يُعرف به صاحبه. (حنيفاً) مائلاً إلى الحق (وما أنا من المشُركين), وهذا المقام مقام مناظرة لقومه ، وبيان لهم أن هذه الأجرام المشاهدة من الكواكب النيرة ، لا يصلح للألوهية ، ولا أن تعبد مع الله عز وجل لأنّها مخلوقة مربوبه مصنوعة مدبرة مسخرة ، تطلع تارة وتأفل أخرى ، فتغيب عن هذا العالم, والربّ تعالى لا يغيب عنه شيء ولا تخفى عليه خافية ، بل هو الدائم الباقي بلا زوال لا إله إلا هو ولا رب سواه . فبين لهم أولاً عدم صلاحية الكوكب لذلك قيل هو الزهرة ، ثم ترقى منها إلى القمر الذي هو أضوأ منها وأبهى من حسنها ، ثم ترقى إلى الشمس التي هي أشد الأجرام المشاهدة ضياء وسناء وبهاء ، فبين أنها مسخرة مسيرة مقدرة مربوب[1].

وكانوا خوفوه بكثرة آلهتهم- إلا أن يُحييه ويقدره فيخاف ضرره حينئذ وهو معنى قوله: (إلا أن يشاء ربي شيئاً) أي إلا أن يشاء أن يلحقني شيء من المكروه بذنب عملته وفق مشيئة. أي لست أبالي هذه الآلة التي تعبدونها من دون الله فإنها لا تنفع شيئاً ولا تسمع ولا تعقل ، بل هي مربوبه مسخرة كالكواكب ونحوها أو مصنوعة منحوتة منجوره.

وفي وكيف أخاف ما أشركتُم ففي "كيف" معنى الإنكار فأنكر ؛ أنكر عليهم تخويفهم إياه بالأصنام وهم لا يخافون الله عز وجل ؛ أي كيف أخاف مواتا وأنتم لا تخافون الله القادر على كل شيء, ( ما لم ينزل به عليكم سلطاناً) أي حُجة ، وقد تقدم, (فأي الفريقين أحق بالأمن) أي من عذاب الله: الموحّد أم المشرك ؛ فقال الله قاضياً بينهم: ( الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم) أي بشرك ؛ قاله أبو بكر الصديق, وعلى, وسلمان وحُذيفه رضي الله عنهم. وقال ابن عباس: هو من قول إبراهيم ، كما يسأل العالم ويجيب نفسه. وقيل: هو من قول إبراهيم أي أجيبوا بما هو حجّة عليهم ، قاله ابن جُريج وفي الصحيح عن ابن مسعود لما نزلت ( الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم) شق ذلك على أصحاب رسول الله صلي الله عليه وسلم وقالوا: أينا لم يظلم نفسه؟ فقال رسول الله صلي الله عليه وسلم: " ليس هو كما تظنون إنما هو كما قال لقمان لأبنه : يا بني لا تُشرك بالله إن الشرك لظلمٌ عظيم", (وهم مهتدون) أي في الدنيا.

ويقول المفسرون في قوله تعالى: { وَتِلْكَ حُجَّتُنَا آتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاء إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ{83}}[2].

(2) سورة الأنبياء - الآية: "34".
(3) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 127.
(1) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 28.
(2) سورة الأنعام – الآية: "83".

إشارة إلى جميع احتجاجاته حتى خاصمهم وغلبهم بالحجة. وقال مجاهد هي قوله: ( الذين آمنوا ولم يلبسُوا إيمانهم بظُلم) وقيل: حجته عليهم أنهم لما قالوا له: أما تخاف أن تخبلك آلهتُنا لسبّك إياها ؛ قال لهم: أفلا تخافون أنتم منها إذ سويتم بين الصغير والكبير في العبادة والتعظيم ؛ فيغضب الكبير فيخبلكم. نرفع درجات من نشاءُ. أي بالعلم, والفهم, والإمامة والملك.

**المطلب الثالث: إبراهيم يحاور أباه:**

قال تعالى: { وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقاً نَّبِيّاً{41} إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنكَ شَيْئاً{42} يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطاً سَوِيّاً{43} يَا أَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيّاً{44} يَا أَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيّاً{45} قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ آلِهَتِي يَا إِبْرَاهِيمُ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَاهْجُرْنِي مَلِيّاً{46} قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً{47} وَأَعْتَزِلُكُمْ وَمَا تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ وَأَدْعُو رَبِّي عَسَى أَلَّا أَكُونَ بِدُعَاء رَبِّي شَقِيّاً{48} )[2].

فذكر تعالى ما كان بينه وبين أبيه من المحاوره والمجادلة ، وكيف دعا أباه إلى الحق بألطف عبارة وأحسن إشارة ، بين له بطلان ما هو عليه من عبادة الأوثان التي لا تسمع دعاء عابدها, ولا تبصر مكانه ، فكيف تغنى عنه شيئاً, أو تفعل به خيراً من رزق أو نصر؟ ثم قال له منبهاً على ما أعطاه الله من الهدي والعلم النافع,

وإن كان أصغر سناً من أبيه: ( يا أبت إني قد جاءني من العلم ما لم يأتك فاتبعني أهدك صراطً سوياً) أي مستقيماً واضحاً سهلاً حنيفاً يفضي بك إلى الخير في دنياك وأُخراك[3].

فلما عرض هذا الرشد عليه وأهدى هذه النصيحة إليه ، لم يقبلها منه ولا أخذها عنه ، بل تهدّده وتوعده قيل بالمقال, وقيل بالفِعال. وأهجرني ملياً. أي واقطعني وأطل هجراني.

فعندها قال له إبراهيم: سلام عليك أي لا يصلك منى مكروه, ولا ينالك منى أذى ، بل أنت سالم من ناحيتي, وزاده خيراً فقال:(سأستغفر لك ربي إنه كان بي حفياً).

وقد استغفر له إبراهيم عليه السلام كما وعده في أدعيته ، فلما تبيّن له أنه عدوّ لله تبرأ منه, كما قال تعالى: ( وما كان استغفارُ إبراهيم لأبيه إلا عن موعدةٍ وعدها إياهُ ، فلما تبين له أنهُ عدو لله تبرأ منهُ إن إبراهيم لأوّاهُ حليم).

وقال البخاري: حدثنا إسماعيل بن عبد الله حدثني أخي عبد الحميد ، عن أبن أبي ذئب ـ عن سعيد المقبري ، عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ( يلقي إبراهيم أباه آزر يوم القيامة وعلى وجه آزر قترة وغبرة ، فيقول له إبراهيم: ألم أقل لك لا تعصني؟ فيقول أبوه: فاليوم لا أعصيك ، فيقول إبراهيم: يا رب إنك وعدتني ألّا تخزني يوم يبعثون فأي خزي أخزي من أبي الأبعد ؟ فيقول الله: إني حرمت الجنّة على الكافرين. ثم يقال: يا إبراهيم ما تحت رجليك؟ فينظر فإذا هو بذبح متلطخ ، فيؤخذ بقوائمه فيُلقى في النار) (1)

(2) سورة مريم - الآيات: " 41-48".
(3) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 30.

وقال في التفسير: وقال إبراهيم بن طهان عن ابن أبي ذئب، عن سعيد المقبري عن أبيه عن أبي هريرة.

وهكذا رواه النسائي عن أحمد بن حفص بن عبد الله ،عن أبيه، عن إبراهيم بن طهان عن أبيه ، وقد رواه البزّار عن حديث حماد بن سلمة عن أيوب عن محمد بن سيرين ، عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم بنحوه ، وفي سياقه غرابة ورواه أيضاً من حديث قتادة عن عقبة بن عبد الغافر ، عن أبي سعيد عن النبي صلى الله عليه وسلم بنحوه.

وقال تعالى: ( وإذ قال إبراهيم لأبيه آزر أتتخذ أصناماً آلهة؟ إني أراك وقومك في ضلال مبين). وهذا يدل على أن اسم أبي إبراهيم آزر ، وجمهور أهل النسب ، منهم ابن عباس ، على أن اسم أبيه تارح. وأهل الكتاب يقولون: تارخ بالخاء المعجمة ، فقيل: إنه لقب بصنم كان يعبده اسمه آزر.

وقال ابن جرير: والصواب أن اسمه آزر, ولعل له اسمان علمان، أو أحدهما لقب والآخر علم[1].وهذا الذي قاله محتمل والله أعلم.

وجاء في تفسير الزمخشري أن( آزر) اسم أبي إبراهيم عليه السلام وفي كتب التواريخ أن اسمه بالسريانية تارح أتعبد آزرا على الإنكار ، ثم قال تتخذ أصناماً آلهة, تثبيتاً لذلك وتقريراً وهو داخل في حكم الإنكار ؛

لأنه كالبيان له, (فلما جن عليه الليل) والمعنى: ومثال ذلك التعريف والتبصير نعرف إبراهيم وتبصره ملكوت السموات والأرض: يعنى الربوبية والإلهية ونوفقه لمعرفتها ونرشده بما شرحنا صدره, وسددنا نظره, وهديناه لطريق الاستدلال – وليكون من الموقنين – فعلنا ذلك ونرى حكاية حال ماضيه. وكان أبوه آزر وقومه يعبدون الأصنام والشمس والقمر والكواكب فأراد أن ينبههم على الخطأ في دينهم وأن يرشدهم إلى طريق النظر والاستدلال ، ويعرفهم أن النظر الصحيح مؤد إلى أن شيئاً منها لا يصح أن يكون إلهاً لقيام دليل الحدوث فيها ، وأن وراءها محدثاً أحدثها, وصناعاً صنعها, ومدبراً دبر طلوعها وأفولها وانتقالها ومسيرها وسائر أحوالها, (هذا ربي) قول من ينصف خصمه مع علمه بأنه مبطل ، فيحكي قوله كما هو غير متعصب لمذهبه؛ لأنّ ذلك أدعى إلى الحق وأنجي من الشغب ، ثم يكر عليه بعد حكايته فيبطله بالحجة, (لا أحب الآفلين) لا أحب عبادة الأرباب المتغيرين عن حال إلى حال ، المنتقلين من مكان إلى مكان ، المحتجبين بستر فإن ذلك من صفات الأجرام, (فلما رأي القمر بازغاً) بازغاً مبتدئاً في الطلوع, (لئن لم يهدني ربي) تنبيه لقومه على أن من اتخذ القمر إلهاً, وهو نظير الكواكب في الأفول فهو ضال وأن الهداية على الحق بتوفيق الله ولطفه فلما رأي الشمس قال, (هذا أكبر) من باب استعمال النصفة أيضاً مع خصومة, (إنني برئ مما تشركون) من الأجرام التي تجعلونها شركاء لخالقها), (إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض) أي للذي دلت هذه المحدثات عليه وعلى أنه مبتدئها ومبتدعها ، وقيل هذا كان نظره واستدلاله في نفسه فحكاه الله, والأول أظهر لقوله – لئن لم يهدني ربي- وقوله- يا قوم إني برئ مما تشركون- فإن قلت: لِم احتج عليهم بالأفول دون البزوغ, وكلاهما انتقال من حال إلى حال؟ قلت: الاحتجاج بالأفول أظهر لأنّه انتقال مع خفاء واحتجاب. ويتواصل الحوار والمحاججة في قوله (وحاجة قومه قال أتحاجوني في الله) وكانوا حاجّوه في توحيد الله ونفي الشركاء عنه منكرين لذلك, (وقد هدان) يعني على التوحيد, ( ولا أخاف ما تشركون به) وقد خوفوه أن معبوداتهم تصيبه بسوء ، (إلا أن يشاء ربي شيئاً) إلا وقت مشيئة ربي شيئاً يخاف فحذف الوقت: يعني لا أخاف معبوداتكم في وقت

(2) تاريخ ابن عساكر (137/136/2/ تهذيب).

قط؛ لأنّها لا تقدر على منفعة ولا مضرة, إلا إذا شاء ربي أن يصيبني بمخوف من جهتها إن أصبت ذنباً استوجب به إنزال المكروه ، مثل أن يرجمني بكوكب, أو بشقة من الشمس أو القمر, أو يجعلها قادرة على مضرتي, (وسع ربي كل شئ علماً) أي ليس بعجب ولا مستبعد أن يكون في علمه إنزال المخوف بي من جهتها, (أفلا تتذكرون) فتميزوا بين الصحيح والفاسد, والقادر والعاجز, ( وكيف أخاف) لتخويفكم شيئاً مأمون الخوف لا يتعلق به ضرر بوجه, (و أنتم لا تخافون) ما يتعلق به كل مخوف وهو إشراككم بالله ما لم ينزل بإشراكه (سلطاناً) أي حُجّة؛ لأنّ الإشراك لا يصح أن يكون عليه حجة كأنه قال: ومالكم تنكرون على الأمن في موضع الأمن ولا تنكرون على أنفسكم إلا من في موضع الخوف؟ ولم يقل فمن أحق بالأمن أنا أم أنتم؟ احترازاً من تزكيته نفسه؛ فعدل عنه إلى قوله (فأيّ الفريقين) فريقي المشركين والموحدين. ثم استأنف الجواب عن السؤال بقوله: (الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم) أي لم يخلطوا إيمانهم بمعصية تفسقهم،

وأبي تفسير الظلم بالكفر لفظ اللبس, ( وتلك) إشارة إلى جميع ما احتاج به إبراهيم عليه السلام على قومه من قوله – فلما جن عليه الليل إلى قوله – وهم مهتدون – ومعنى (آتيناه) أرشدناه إليها ووفقناه لها[1], (نرفع درجات من نشاء) يعنى في العلم والحكمة, عطف على نوحاً أي هدينا داود, (ومن آبائهم) في موضع النصب عطفاً على كلا بمعنى وفضلنا بعض آبائهم, (ولو أشركوا) مع فضلهم وتقدمهم وما رفع لهم من الدرجات لكانوا كغيرهم في حبوط أعمالهم, كما قال تعالى وتقدس- لئن أشركت ليحبطن عملك – (آتيناهم الكتاب) يريد الجنس, (فإن يكفر بها) بالكتاب والحكمة والنبوة أو بالنبوة (هؤلاء) يعني أهل مكة (قوماً) هم الأنبياء المذكورون ومن تابعهم بدليل قوله (أولئك الذين هدى الله فبهداهم أقتده) وبدليل وصل قوله: فإن يكفر بها هؤلاء بما قبله ، وقيل هم أصحاب النبي صلي الله عليه وسلم وكل من آمن به ، وقيل كل مؤمن من بني آدم ، وقيل الملائكة وأدعى الأنصار أنها لهم, وعن مجاهد: هم الفرس. ومعنى توكيلهم بها أنهم وفّقوا للإيمان بها والقيام بحقوقها, كما يوكل الرجل بالشيء ليقوم به ويتعهد ويحافظ عليه ، والباء في بها صلة كافرين ، وفي بكافرين تأكيد النفي فبهداهم اقتده؛ فاختص هداهم بالاقتداء ولا تقتد إلا بهم ، وهذا معنى تقديم المفعول ، والمراد بهداهم طريقتهم في الإيمان بالله وتوحيده وأصول الدين دون الشرائع فإنها مختلفة ، وهي هدى ما لم تنسخ فإذا نسخت لم تبق هدى بخلاف أصول الدين فإنها هُدى أبداً[2].

**المطلب الرابع: حواره مع قومه:**

وقال تعالى: { وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ{51} إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ{52} قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءنَا لَهَا عَابِدِينَ{53} قَالَ لَقَدْ كُنتُمْ أَنتُمْ وَآبَاؤُكُمْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ{54} قَالُوا أَجِئْتَنَا بِالْحَقِّ أَمْ أَنتَ مِنَ اللَّاعِبِينَ{55} قَالَ بَل رَّبُّكُمْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ الَّذِي فَطَرَهُنَّ وَأَنَا عَلَى ذَلِكُم مِّنَ الشَّاهِدِينَ{56} وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّوا مُدْبِرِينَ{57} فَجَعَلَهُمْ جُذَاذاً إِلَّا كَبِيراً لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ{58} قَالُوا مَن فَعَلَ هَذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ{59} قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ{60} قَالُوا فَأْتُوا بِهِ عَلَى أَعْيُنِ النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ{61} قَالُوا أَأَنتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ{62} قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِن كَانُوا يَنطِقُونَ{63} فَرَجَعُوا إِلَى أَنفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنتُمُ الظَّالِمُونَ{64} ثُمَّ نُكِسُوا عَلَى رُؤُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلَاء يَنطِقُونَ{65} قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْئاً وَلَا

(1) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 78.
(2) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 32.

يَضُرُّكُمْ{66} أُفٍّ لَّكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ{67} قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِن كُنتُمْ فَاعِلِينَ{68} قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْداً وَسَلَاماً عَلَى إِبْرَاهِيمَ{69} وَأَرَادُوا بِهِ كَيْداً فَجَعَلْنَاهُمُ الْأَخْسَرِينَ{70}))[3].

وقال تعالى: {وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ إِبْرَاهِيمَ{69} إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ{70} قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَاماً فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ{71} قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ{72} أَوْ يَنفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ{73} قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ{74} قَالَ أَفَرَأَيْتُم مَّا كُنتُمْ تَعْبُدُونَ{75} أَنتُمْ وَآبَاؤُكُمُ الْأَقْدَمُونَ{76} فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِّي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ{77} الَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهْدِينِ{78} وَالَّذِي هُوَ يُطْعِمُنِي وَيَسْقِينِ{79} وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ{80} وَالَّذِي يُمِيتُنِي ثُمَّ يُحْيِينِ{81} وَالَّذِي أَطْمَعُ أَن يَغْفِرَ لِي خَطِيئَتِي يَوْمَ الدِّينِ{82} رَبِّ هَبْ لِي حُكْماً وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ{83}))[4].

وقال تعالى: { وَإِنَّ مِن شِيعَتِهِ لَإِبْرَاهِيمَ{83} إِذْ جَاء رَبَّهُ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ{84} إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَاذَا تَعْبُدُونَ{85} أَئِفْكاً آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ{86} فَمَا ظَنُّكُم بِرَبِّ الْعَالَمِينَ{87} فَنَظَرَ نَظْرَةً فِي النُّجُومِ{88} فَقَالَ إِنِّي سَقِيمٌ{89} فَتَوَلَّوْا عَنْهُ مُدْبِرِينَ{90} فَرَاغَ إِلَى آلِهَتِهِمْ فَقَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ{91} مَا لَكُمْ لَا تَنطِقُونَ{92} فَرَاغَ عَلَيْهِمْ ضَرْباً بِالْيَمِينِ{93}

فَأَقْبَلُوا إِلَيْهِ يَزِفُّونَ{94} قَالَ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ{95} وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ{96} قَالُوا ابْنُوا لَهُ بُنْيَاناً فَأَلْقُوهُ فِي الْجَحِيمِ{97} فَأَرَادُوا بِهِ كَيْداً فَجَعَلْنَاهُمُ الْأَسْفَلِينَ{98}))[5].

ففي هذه الآيات يُخبر الله تعالى عن إبراهيم خليله عليه السلام ، أنه أنكر على قومه عبادة الأوثان وحقرها وعاندهم وصغرها وتنقصها ، فقال: ما هذه التماثيل التي أنتم معتكفون عندها وخاضعون لها ، قالوا: وجدنا آباءنا لها عابدين ما كان حجتهم إلا صنيع الآباء والأجداد ، وما كانوا عليه من عبادة الأنداد, فرد عليهم قائلاً: لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلال مبين ، كما قال تعالى: ( إذ قال لأبيه وقومه ماذا تعبدون* أئفكاً آلهة دون الله تريدون * فما ظنكم برب العالمين). قال قتاده: ما ظنكم به أنه فاعل بكم إذا لقيتموه وقد عبدتم غيره؟[6].

وقال لهم: هل يسمعونكم إذ تدعون * أو ينفعونكم أو يضرون* قالوا بل وجدنا آباءنا كذلك يفعلون. وقد سلموا له أنها لا تسمع داعياً ولا ينفع ولا تضر شيئاً ؛ وإنما الحامل لهم على عبادتها الاقتداء بأسلافهم, ومن هو مثلهم في الضلال من الآباء الجهال. ولهذا قال لهم: ( أفرأيتم ما كنتم تعبدون * أنتم وآباؤكم الأقدمون* فإنهم عدو لي إلا رب العالمين).

وهذا برهان قاطع على بطلان إلهية ما ادعوه من الأصنام ؛ لأنّه تبرأ منها وتنقص بها ، فلو كانت تضر لضرته ، أو تؤثر لأثرت فيه.

ثم أنهم ردّوا عليهم فقالوا هذا الكلام الذي تقوله لنا وتنتقص به آلهتنا وتطعن بسببه في آبائنا أتقوله. محقاً جاداً فيه أم لاعباً ؟ (قال بل ربكم رب السموات والأرض الذي فطرهن وأنا على ذلكم من الشاهدين) يعنى بل أقول لكم ذلك جاداً محقاً

---

(3) سورة الأنبياء – الآيات: "51-70".
(4) سورة الشعراء – الآيات: "69-83".
(5) سورة الصافات - الآيات: "83-98".
(6) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 128.

، إنما إلهكم الله الذي لا إله إلا هو ربكم ورب كل شيء ، فاطر السموات والأرض ، الخالق لهما على غير مثال سبق ، فهو المستحق للعبادة وحدة لا شريك له وأنا على ذلكم من الشاهدين.

وقد أقسم ليكيدنّ هذه الأصنام التي يعبدونها, بعد أن يولوا مدبرين إلى عيدهم.

قيل: إنه قال هذا خِفيه في نفسه. وقال ابن مسعود: سمعه بعضهم. وكان لهم عيد يذهبون إليه في كل عام. مرة إلى ظاهر البلد ، فدعاه أبوه ليحضره فقال إني سقيم. عرّض لهم في الكلام حتى توصل إلى مقصودة من إهانة أصنامهم ونصرة دين الله الحق ، وبطلان ما هم عليه من عبادة الأصنام التي تستحق أن تكسر وأن تهان غاية الإهانة.

فلما خرجوا إلى عيدهم ، واستقر هو في بلدهم, (راغ إلى آلهتم) أي ذهب إليها مسرعاً مستخفياً ، فوجدها في بهو عظيم ، وقد وضعوا بين أيديها أنواعاً من الأطعمة قربانا إليها, فقال لها على سبيل التهكم والازدراء ألا تأكلون*مالكم لا تنطقون*فراغ عليهم ضرباً باليمين؛ لأنّها أقوي وأبطش وأسرع وأقهر ، فكسرها بقدوم في يده, كما قال تعالى: (فجعلهم جذاذاً) أي حطاماً ، كسرها كلها, (إلا كبيراً لهم لعلهم إليه يرجعون) قيل إنه وضع القدوم في يد الكبير ، إشارة إلى أنه غار أن تعبد معه هذه الصغار![1].

فلما رجعوا من عيدهم ووجدوا ما حل بمعبودهم, (قالوا: من فعل هذا بآلهتنا إنه لمن الظالمين).

وهذا فيه دليل ظاهر لهم لو كانوا يعقلون ، وهو ما حلّ بآلهتهم التي كانوا يعبدونها, فلو كانت آلهة لدفعت عن نفسها من أرادها بسوء, لكنهم قالوا من جهلهم وقله عقلهم وكثرة ضلالهم وخبالهم: (من فعل هذا بآلهتنا إنه لمن الظالمين).

فقالوا سمعنا فتى يذكرهم يقال له إبراهيم. أي يذكرها بالعيب والتنقص لها والازدراء بها ، فهو المقيم عليها, والكاسر لها وعلى قول ابن مسعود ، أي يذكرهم بقوله: (وتالله لأكيدن أصنامكم بعد أن تولوا مدبرين).

فقالوا فأتوا به في الملأ الأكبر على رؤوس الأشهاد ، لعلهم يشهدون مقالته ويسمعون كلامه ، ويعاينون ما يحلّ به من الاقتصاص منه.

وكان هذا أكبر مقاصد الخليل عليه السلام أن يجتمع الناس كلهم ، فيقيم على جميع عُبّاد الأصنام الحجة على بطلان ما هم عليه ، كما قال موسى عليه السلام لفرعون: موعدكم يوم الزينة وأن يحشر الناس ضُحى.

فلما اجتمعوا وجاءوا به كما ذكروا قالوا أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم * قال بل فعله كبيرهم هذا قيل معناه: هو الحامل علي تكسيرهم ، وإنما عرض لهم في القول: فاسألوهم إن كانوا ينطقون[2].

وإنما أراد بقوله هذا أن يبادروا إلى القول بأن هذه لا تنطق ، فيعترفوا بأنها جماد كسائر الجمادات.

فعادوا على أنفسهم بالملامة فقالوا إنكم أنتم الظالمون. أي في تركها لا حافظ لها ولا حارس عندها.

(1) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 129.
(2) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 130.

ثم نكسوا على رءوسهم, قال السدي: أي ثم رجعوا إلى الفتنة ، فعلي هذا يكون قوله: إنكم أنتم الظالمون أي في عبادتها.

وقال قتادة: أدركت القوم حيرة سوء. أي فأطرقوا ثم قالوا: لقد علمت ما هؤلاء ينطقون. أي لقد علمت يا إبراهيم أن هذه لا تنطق فكيف تأمرنا بسؤالها!.

فعند ذلك قال لهم الخليل عليه السلام: أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئاً ولا يضركم ، أف لكم ولما تعبدون من دون الله أفلا تعقلون.

كما قال: فأقبلوا إليه يزفون قال مجاهد: يسرعون قال: أتعبدون ما تنحتون أي كيف تعبدون أصناماً أنتم تنحتونها من الخشب والحجارة، وتصورنها وتشكلونها كما تريدون والله خلقكم وما تعملون.

فعدلوا عن الجدال والمناظرة لما انقطعوا وغلبوا ، ولم تبق لهم حُجّة ولا شبهة إلى استعمال قوتهم وسلطانهم ، لينصروا ما هم عليه من سفههم وطغيانهم ، فكادهم الرب جل جلاله ، وأعلى كلمته ودينه وبرهانه كما قال تعالى: ( قالوا حرقوه وانصروا آلهتكم إن كنتم فاعلين * قلنا يا نار كوني بردا وسلاماً على إبراهيم * وأرادوا به كيدا فجلعناهم الأخسرين).

وذلك أنهم شرعوا يجمعون حطباً من جميع ما يمكنهم من الأماكن. فمكثوا مدة يجمعون, له حتى إن المرأة منهم كانت إذا مرضت تنذر لئن عوفيت لتحملنّ حطبا لحريق إبراهيم ، ثم عمدوا إلى حوبة[1]. عظيمة فوضعوا فها ذلك الحطب وأطلقوا فيه النار ، فاضطرمت, وتأججت والتهبت, وعلاها شرر لم ير مثله قط.

ثم وضعوا إبراهيم عليه السلام في كفة منجنيق (1)صنعه لهم رجل من الأكراد يقال له "هيزن", وكان أول من صنع المنجنيق ، فخسف الله به الأرض فهو يتجلجل فيها إلى يوم القيامة.

ثم أخذوا يقيدونه ويكتفونه, وهو يقول: لا إله إلا أنت سبحانك [رب العالمين (2)لك الحمد ولك الملك ، لا شريك لك.

فلما وضع الخليل عليه السلام في كفة المنجنيق مقيداً مكتوفاً ثم ألقوه منه إلى النار, قال: حسبنا الله ونعم الوكيل ، كما روى البخاري عن ابن عباس أنه قال: حسبنا الله ونعم الوكيل ، قالها إبراهيم حين أُلقي في النار. وقالها محمد حين قيل له: "إن الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم إيماناً وقالوا حسبنا الله ونعم الوكيل * فانقلبوا بنعمة من الله وفضل لم يمسهم سوء)[4].

وقال أبو يعلى: حدثنا أبو هشام الرفاعي. حدثنا إسحق بن سليمان. عن أبي جعفر الرازي ، عن عاصم بن أبي النجود عن أبي صالح ، عن أبي هريرة قال: قال رسول الله صلي الله عليه وسلم: (لما أُلقي إبراهيم في النار قال: اللهم إنك في السماء واحد وأنا في الأرض واحد أعبدك). وذكر بعض السلف أن جبريل عرض له في الهواء فقال: يا إبراهيم ألك حاجة؟ فقال: أما إليك فلا!.

(1)الحوبة: الحفرة.
(2) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 131.

ISSN: 2706-6495

ويُروى عن ابن عباس وسعيد بن جبير أنه قال: جعل ملك المطر يقول: متى أُومر فأرسل المطر؟ فكان أمر الله أسرع.(قلنا يا نار كوني بردا وسلاماً على إبراهيم) قال على ابن أبي طالب: أي لا تضرّيه.

وقال ابن عباس وأبو العالية: لولا أن الله قال: (وسلاماً على إبراهيم) لآذى إبراهيم بردُها.

وقال كعب الأحبار: لم ينتفع أهل الأرض يومئذ بنار، ولم تُحرق منه سوي وثاقه.

وقال الضحاك: يروى أن جبريل عليه السلام كان معه يمسح العرق عن وجهه لم يصبه منها شيء غيره.

وقال السدي: كان معه أيضاً ملك الظل ، وصار إبراهيم عليه السلام في ميل الحوبة حول نار وهو في روضة خضراء ؛ والناس ينظرون إليه لا يقدرون على الوصول ، ولا هو يخرج إليهم.

فعن أبي هريرة أنه قال: أحسن كلمة قالها أبو إبراهيم ، إذ قال لما رأى ولده على تلك الحال: نعم الرب ربك يا إبراهيم!.

وروي ابن عساكر عن عكرمة[1]. ، أن أم إبراهيم نظرت إلى ابنها عليه السلام فنادته: يا بني أني أريد أن أجئ إليك, فادع الله أن ينجيني من حر النار حولك ،فقال: نعم. فأقبلت إليه لا يمسها شيء من حر النار ، فلما وصلت إليه اعتنقته وقبلته ثم عادت.

فأرادوا أن ينتصروا فخذلوا ، وأرادوا أن ينتفعوا فاتضعوا. وأرادوا أن يغلبوا فقلبوا ، قال الله تعالى: ( وأرادوا به كيدا فجعلناهم الأخسرين) وفي الآية الأخرى (الأسفلين), ففازوا بالخسارة والسفال هذا في الدنيا، وأما في الآخرة فإن نارهم لا تكون عليهم بردا ولا سلاماً. ولا يلقون فيها تحية ولا سلاما. بل هي كما قال تعالى (إنها ساءت مستقراً ومقاماً).

قال البخاري: حدثنا عبيد الله بن موسى ,أو ابن سلام عنه أنبأنا ابن جريج عن عبد الحميد بن جبير. عن سعيد بن المسيب. عن أم شريك أن رسول الله صلي الله عليه وسلم أمر بقتل الوزغ [2]. وقال: " كان ينفخ على إبراهيم عليه السلام".

ورواه مسلم من حديث ابن جريج ، وأخرجه النسائي وابن ماجه من حدث سفيان ابن عيينة. كلاهما عن عبد الحميد بن جبير بن شيبة به.

(1) الرواية ذكرها ابن عساكر ابن عساكر مطولة في تاريخه (147/2/تهذيب) ونصها: حكي عكرمة بلفظ "إن نار الدنيا كلها لم تنتفع بها يومئذ أحد من أهلها قال فلما أخرج الله إبراهيم من النار زاد في حسنه وجماله سبعين ضعفاً وقال إنه لما ألقي في النار قالت أمه لقد كان ابني يقول إن له رباً يمنعه وأراه يلقي في النار مما ينفعه وإني مطلعة على هذه النار أنظر إلى أبني ما فعل فعملت لها سلماً ثم أطلعت على السلم حتى إذا شرفت أبصرت إبراهيم في وسط النار فنادته أمه يا إبراهيم فلما رآها قال لها يا أمه ألا ترين ما صنع الله بي قالت يا بني لولا أني أخاف النار لمشيت إلك فقال يا أمه أنزلي وتعالى فقالت يا بنى ادع إلهك أن يجعل لي طريقاً فدعا ربه فجعل لها طريقاً ثم نزلت فقالت إني أخاف فقال لا تخافي هل تجدين من حر النار شيئاً قالت لا فسارت إليه حتى إذا دنت منه ضمته إلى صدرها وجعلت تقبله فقال لها يا أمه أرجعي عما أنت عليه فالتفتت لترجع فإذ بالنار قد التهبت فقالت أسألك بحق إلهك إلا ما دعوت ربك أن يبعد النار عن طريقي فدعا ربه فمرت حتى إذا كانت على رأس الحائط وأرادت أن تنزل نادت يا إبراهيم ابني عليك السلام ثم ذهبت "أ.هـ".

(2) هو من دواب الأرض التي تسكن في الشقوق البيوت وكل شق ويسمى أحياناً ( الضب).

وقال أحمد: حدثنا محمد بن بكر ، حدثنا ابن جريج اخبرني عبد الله بن عبد الرحمن ابن أبي أمية ، أن نافعاً مولى ابن عمر أخبره أن عائشة أخبرته أن رسول الله صلي الله عليه وسلم قال: (اقتلوا الوزغ فإنه كان ينفخ النار على إبراهيم). قال: (فكانت عائشة تقتلهن).

وقال أحمد: حدثنا إسماعيل ، حدثنا أيوب عن نافع ، أن امرأة دخلت على عائشة فإذا رمح منصوب فقالت: ما هذا الرمح؟ فقالت: نقتبل به الأوزاغ ، ثم حدثت عن رسول الله صلي الله عليه وسلم: (أن إبراهيم لما ألقي في النار جعلت الدواب كلها تطفئ عنه إلا الوزغ ، فإنه جعل ينفخها عليه)[3].

## المبحث السادس

## الحرب الكلامية

**المطلب الأول: كلام الله المباشر للكافرين:**

كما في قوله تعالى: { فَقَدْ كَذَّبُواْ بِالْحَقِّ لَمَّا جَاءهُمْ فَسَوْفَ يَأْتِيهِمْ أَنبَاء مَا كَانُواْ بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ{5}}[1].

قال تعالي: { قَدْ جَاءكُم بَصَآئِرُ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا وَمَا أَنَاْ عَلَيْكُم بِحَفِيظٍ{104} وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ{105}}[2]. في قوله تعالى: { وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَا إِلَيْهِمُ الْمَلآئِكَةَ وَكَلَّمَهُمُ الْمَوْتَى وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلاً مَّا كَانُواْ لِيُؤْمِنُواْ إِلاَّ أَن يَشَاءَ اللّهُ وَلَـكِنَّ أَكْثَرَهُمْ يَجْهَلُونَ{111}}[3].

أرسل الله سبحانه وتعالى الآيات القرآنية التي يفيد معناها عظمة الله ووحدانيته ووجوب الإيمان به إلا أن كفار قريش قابلوها بالإعراض, وقال تعالى: { وَرُسُلاً قَدْ قَصَصْنَاهُمْ عَلَيْكَ مِن قَبْلُ وَرُسُلاً لَّمْ نَقْصُصْهُمْ عَلَيْكَ وَكَلَّمَ اللّهُ مُوسَى تَكْلِيماً{164}}[4]. ويأتي الكلام كمرحلة أولى في الحالات النزاعية ثم تليه مرحلة الحرب القتالية, وتأتي المساجلات الكلامية دائماً من قبل الرافضين لقضية معينة, وهم يسوقون الحجج الواهية, ويجادلون ويمارون ليبتعدوا عن الحقيقة ، وقد لجأ كفار قريش إلى هذا الأسلوب عندما دعاهم الرسول صلى الله عليه وسلم إلى ترك عبادة الله وتوحيده, وهي دعوة لتصحيح عقيدتهم الفاسدة بعبادة غير الله, وقد تضمنت سورة الأنعام العديد من هذه الآيات تنوعت فيها حججهم.

جاء في المفسرون: ( وما تأتيهم من آية) إنها الآية من القرآن, والقول الثاني أنها المعجزة مثل انشقاق القمر... الخ. والمُراد بالحق: القرآن والأنباء الأخبار والمعنى سيعلمون عاقبة استهزائهم[5].

---

[3] الحديث رواه البخاري في صحيحه (3359/8/60/ فتح) وراه مسلم في صحيحه.
(1) سورة الأنعام – الآية: "5".
(2) سورة الأنعام – الآية: "104".
(3) سورة الأنعام - الآية: "111".
(4) سورة النساء – الآية: "164".
(5) المسير في علوم التفسير – ج3 –ص 150.

ففي الآيات إشارة إلى أن كل معينات الإيمان وتصحيح عقيدة الإيمان قدمت لكفار قريش, فتمسكوا بالإعراض في كل مرة تأتيهم آية يديروا ظهورهم معرضين, باستهزاء واضح, فانتهي الحوار بأن توعدهم المولى بأنهم سيعلمون عاقبة هذا الاستهزاء والإعراض.

**المطلب الثاني: الكلام مع أهل الكتاب:**

وينتقل الكلام إلى أهل الكتاب من بعد المشركين الكافرين فأهل الكتاب كان لهم إعراضهم عن قرآن محمد صلى الله عليه وسلم وقد واجههم الله بأنهم يعرفون مجيء الإسلام والقرآن تماماً كما يعرفون أبناءهم الذين هم من أصلابهم. وذلك في قوله تعالى: { الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْرِفُونَهُ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءهُمُ الَّذِينَ خَسِرُواْ أَنفُسَهُمْ فَهُمْ لاَ يُؤْمِنُونَ{20}){6}.

يقول المفسرون في الكتاب قولان: إحداهما أنه التوراة والإنجيل, وهذا قول الجمهور ، والثاني القرآن الكريم ، والمعنى يعرفون الكتاب للدال على صدقه قولان أنهم مشركو مكة ، والثاني كفار أهل الكتاب){7}. والمعنى أن كفار أهل الكتاب أعرضوا عن الإيمان بمحمد وما جاء به رغم أنهم يعرفونه كما يعرفون أبناءهم, وستكون عاقبتهم خسران نتيجة ذلك الجحود, وبأنهم سيدخلون النار وحينها سيعتذرون بأنهم ما كانوا مشركين ولن ينفعهم هذا القسم.

ويتواصل الخطاب مع الذين حاربوا الله بأن كفروا به وأنكروا عبوديته فيتبين حقيقة حالهم كما في قوله تعالى: { وَالَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا صُمٌّ وَبُكْمٌ فِي الظُّلُمَاتِ مَن يشأ اللّهُ يُضْلِلْهُ وَمَن يَشَأْ يَجْعَلْهُ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ{39}){8}.

وفي التفسير إن الذين كذبوا بما جاء به محمد صلى الله عليه وسلم منهم صمّ عن القرآن لا يسمعونه ، وبكمٌ عنه لا ينطقون به ، في الظلمات أي في الشرك والضلالة. ومن يشأ الله يضله فيموت على الكفر, ومن يشأ يجعله على الإسلام.

فبيّنت الآية حال أهل الكفر حين تلقوا دعوة النبي صلى الله عليه وسلم منهم في حالة تعطلت فيها كل حواس إدراكهم, فلم يعوا حقيقة الإيمان بالله فينعموا به؛ بل هم في ظلمات الشرك. والهداية من عند الله جلّ وعلا.

وتتواصل الحرب الكلامية مع أهل الكفر فيأتي السؤال عن إلى من يلجأُون إذا أحيط بهم؟ وأصبحوا في مأزق ؟ كما في قوله تعالى: { قُلْ أَرَأَيْتَكُم إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُ اللّهِ أَوْ أَتَتْكُمُ السَّاعَةُ أَغَيْرَ اللّهِ تَدْعُونَ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ{40}){1}. والكلام هنا بمعنى أخبروني وهو سؤال من يريد خبراً أما العذاب ، فهو الموت كما قال ابن عباس, والساعة هي الوقت الذي يصعق فيه العباد.

ويأتي الجواب في الآية اللاحقة ( بل إياه تدعون فيكشف ما تدعون إليه إن شاء وتنسون ما تشركون).

قال الزّجّاج في تفسير هذه الآية: أعلمهم الله أنهم لا يدعون في الشدائد إلا إياه, وفي ذلك أعظم الحجج عليهم؛ لأنّهم عبدوا الأصنام من دون الله.

(6) سورة الأنعام – الآية: "20".
(7) المسير في علوم التفسير - ج3 - ص 151
(8) سورة الأنعام - الآية: "39".
(1) سورة الأنعام – الآية: "40".

والمعنى: أن الله هو الذي يكشف الضرّ الذي من أجله دعوتم ، وهذا على اتساع الكلام يكون بمعنى تتركوا أو تنسون.

ثم يأتي الكلام عن علاقة الكفار والمشركين من أهل مكة والمؤمنين من مواليهم في مجتمع مكة الطبقي, وذلك في قوله تعالى: { وَكَذَلِكَ فَتَنَّا بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لِّيَقُولواْ أَهَـؤُلاء مَنَّ اللّهُ عَلَيْهِم مِّن بَيْنِنَا أَلَيْسَ اللّهُ بِأَعْلَمَ بِالشَّاكِرِينَ{53}}[2].

والمعنى ابتلينا كُبراء مكة بفقرائهم والضعفاء منهم, قال ابن السائب في التفسير: ابتلى الله الرؤساء بالموالي, فإذا نظر الشريف من أهل مكة إلى الوضيع من الموالي وقد آمن قبله ، أنِف أن يسلم ويقول سبقني هذا؟ وكله من قِبل التعالي والكبر الذي حال دون أن يؤمنوا, فأصبحوا من الحاسدين.

**المطلب الثالث: الحرب الكلامية على لسان الرسول صلى الله عليه وسلم:**

انتقل الحوار, بعد أن كان السياق مباشر مع أهل الكفر من مشركي قريش وأهل الكتاب ، ليكون بواسطة النبي صلى الله عليه وسلم بأن يوجه الله تعالى كلامه إلى النبي بأن يقول له قل كما في قوله: { وَإِذَا جَاءكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِنَا فَقُلْ سَلاَمٌ عَلَيْكُمْ كَتَبَ رَبُّكُمْ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ أَنَّهُ مَن عَمِلَ مِنكُمْ سُوءاً بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابَ مِن بَعْدِهِ وَأَصْلَحَ فَأَنَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ{54}}[3].

اختلف المفسرون في سبب نزول هذه الآية, قال الحسن وعكرمة إنها نزلت في الذين نُهي عن طردهم من مجلسه صلى الله عليه وسلم, فكان النبي صلى الله عليه وسلم إذا رآهم بدأهم بالسلام ، وقال الحمد لله الذي جعل في أمتي من أمرني أن أبدأهم بالسلام ، وقد أُمر بالسلام عليهم تشريفاً لهم ، وقال الزّجّاج أنه أمر بإبلاغ السلام إليهم من الله تعالى: ومعنى السلام: دعاء للإنسان بأن يسلم من الآفات والسوء, وهو الشرك والمعاصي. وفي هذا أن الله يغفر عن عباده من في (من آية) للاستغراق وفي (من آيات ربهم) للتبعيض: يعني وما يظهر لهم دليل قط من الأدلة التي يجب فيها النظر والاستدلال والاعتبار إلا كانوا عنه معرضين, تاركين للنظر, لا يلتفتون إليه, ولا يرفعون به رأساً لقلة خوفهم وتدبرهم للعواقب, (فقد كذبوا) إن كانوا معرضين عن الآيات فقد كذبوا بما هو أعظم آية وأكبرها, وهو الحق (لما جاءهم) يعني القرآن الذي تحدوا به على تبالغهم في الفصاحة فعجزوا عنه, ( فسوف يأتيهم أنباء) الشيء الذي (كانوا به يستهزءون) وهو القرآن: أي أخباره وأحاله بمعنى سيعلمون بأي شئ استهزءوا ، وسيظهر لهم أنه لم يكن بموضع استهزاء وذلك عند إرسال العذاب عليهم في الدنيا ويوم القيامة, أو عند ظهور الإسلام وعلوّ كلمته. مكّن له في الأرض جعل له مكاناً له فيها ، ونحوه أرض له ، وأما مكنته في الأرض فأثبته فيها, ومنه قوله : (ولقد مكناهم فيما إن مكناكم فيه) ولتقارب المعنيين جمع بينهما في قوله: (ألم يروا كم أهلكنا من قبلهم من قرنٍ مكناهم في الأرض ما لم نُمكن لكم وأرسلنا السماء عليهم مدراراً وجعلنا الأنهار تجري من تحتهم فأهلكنهم بذنوبهم وأنشأنا من بعدهم قرناً آخرين * ولو نزلنا عليكم كتباً في قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين* وقالوا لولا أنزل عليه ملك ولو أنزلنا ملكاً لقُضي الأمر ثم لا ينُظرون)[4].

(2) سورة الأنعام - الآية: "53".
(3) سورة الأنعام - الآية: "55".
(4) القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 50.

(مكناهم في الأرض ما لم نمكن لكم) والمعنى: لم نعط أهل مكة نحو ما أعطينا عاد وثمود وغيرهم من البسطة في الأجسام, والسعة في الأموال والاستظهار بأسباب الدنيا والسماء المظلة ؛ لأنّ الماء ينزل منها إلى السحاب أو السحاب أو المطر والمدرار الغزير, فإن قلت: أي يهلك قرناً ويخرب بلاده منهم فإنه قادر على أن ينشئ مكانهم آخرين يعمر بهم بلاده, كقوله تعالى: (ولا يخاف عقباها) – (كتاباً) (في قرطاس) مكتوباً في ورق (فلمسوه بأيديهم) ولم يقتصر بهم على الرؤية لئلا يقولوا سُكّرت أبصارنا – ولا تبقى لهم علة لقالوا (إن هذا إلا سحر مبين) تعنتا وعناداً للحق بعد ظهوره, (لقُضي الأمر) لقضي أمر هلاكهم (ثم لا ينظرون) بعد نزوله طرف عين ، إما لأنّهم إذا عاينوا الملَك قد نزل على رسول الله صلي الله عليه وسلم في صورته, وهي آية لا شيء أبين منها وأيقن ثم لا يؤمنون, كما قال: (ولو أننا نزلنا إليهم الملائكة وكلمهم الموتى)- لم يكن بد من إهلاكهم كما أُهلك أصحاب المائدة ، وإما لأنّه يزول الاختيار الذي هو قاعدة التكليف عند نزول الملائكة فيجب إهلاكهم ، وإما لأنّهم إذا شاهدوا ملَكاً في صورته زهقت أرواحهم من هول ما يشاهدون ، ومعنى ثم بعد ما بين الأمرين.

قضاء الأمر وعدم الانتظار جعل عدم الانتظار أشد من قضاء الأمر ؛ لأنّ مفاجأة الشدة أشد من نفس الشدة, (ولو جعلناه ملكاً) ولو جعلنا الرسول ملكاً كما اقترحوا؛ لأنّهم كانوا يقولون لولا أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم ملك ، وتارة يقولون – ما هو إلا بشر مثلكم – ولو شاء ربنا لأنزل ملائكته – ,(لجعلناه رجلاً) لأرسلناه في صورة رجل, كما كان ينزل جبريل على رسول الله صلي الله عليه وسلم في أعم الأحوال في صورة (دحية الكلبي)؛ لأنّهم لا يبقون مع رؤية الملائكة في صورهم (وللبسنا عليهم) ولخلطنا عليهم ما يخلطون على أنفسهم حينئذ فإنهم يقولون إذ رأوا الملَك في صورة إنسان: هذا إنسان وليس بملَك ، فإن قال لهم: الدليل أني ملك أني جئت بالقرآن المعجز وهو ناطق بأني ملك لا بشر كذبوه, كما كذبوا محمداً صلي الله عليه وسلم ، فإذا فعلوا ذلك خذلوا كما هم مخذولون الآن, لبس الله عليهم فهو ، ويجوز أن يراد وللبسنا عليهم حينئذ مثل ما يلبسون على أنفسهم الساعة في كفرهم بآيات الله البينة[1].

ويتواصل كلامه تعالى لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم مبيناً له أنه وكما فصلنا لك في هذه السورة من خلال آياتها دلائلنا وأعلامنا, ووصفنا للمشركين وأساليبهم الجدلية كذلك نبين لك حجتنا في كل حق ينكره أهل الباطل وذلك في قوله (وكذلك نفصل الآيات ولتستبين سبيل المجرمين).

ويقول الزمخشري مفسراً للآية (كذلك فتنا) ومثل ذلك الفتن العظيم فتنا بعض الناس ببعض: أي ابتليناهم بهم ، وذلك أن المشركين كانوا يقولون للمسلمين (أهؤلاء) الذين (منّ الله عليهم من بيننا) أي أنعم عليهم بالتوفيق لإصابة الحق ولما يسعدهم عنده من دوننا ونحن المقدمون والرؤساء وهم العبيد والفقراء إنكاراً لأنّ يكون أمثالهم على الحق وممنوناً عليهم من بينهم بالخير ونحوه –ءالقي الذكر عليه من بيننا – لو كان خيراً ما سبقونا إليه – ومعنى فتناهم ليقولوا ذلك: خذلناهم فافتتنوا حتى كان افتتانهم سبباً لهذا القول ؛ لأنّه لا يقول مثل قولهم هذا إلا مفتون, (أليس الله بأعلم بالشاكرين) أي الله أعلم بمن يقع منه الإيمان والشكر فيوفقه للإيمان ،

[1] القرطبي – جامع أحكام القرآن – دار الكتب العلمية – الطبعة الأولى – 1408هـ - 1988م – ص 51.

وبمن يصمّ على كفره فيخذله ويمنعه التوفيق, (فقل سلام عليكم) إما أن يكون أمر بتبليغ سلام الله إليهم ، وإما أن يكون أمراً بأن يبدأهم بالسلام إكراماً لهم وتطبيباً لقلوبهم ، وكذلك قوله (كتب ربكم على نفسه الرحمة) من جملة ما يقول لهم؛ ليسرّهم ويبشرهم بسعة رحمة الله وقبوله التوبة منهم.

(بجهالة) في موضع الحال أي عمله وهو جاهل ، وفيه معنيان: أحدهما أنه فاعل فعل الجهلة؛ لأنّ من عمل ما يؤدي إلى الضرر في العاقبة, وهو عالم بذلك أو ظانّ فهو من أهل السفة والجهل لا من أهل الحكمة والتدبير[2].

والثاني أنه جاهل بما يتعلق به من المكروه والمضرة ، ومن حق الحكيم أن لا يقدم على شئ حتى يعلم حالة وكيفيته. وقيل إنها نزلت في عمر رضي الله عنه حين أشار بإجابة الكفرة إلى ما سألوا ولم يعلم أنها مفسدة. وقُرِيء, (ولتستبين) بالتاء والياء مع رفع السبيل؛ لأنّها تذكر وتؤنث ، وبالتاء على خطاب الرسول مع نصب السبيل ، يقال استبان الأمر وتبين واستبنته وتبينته ، والمعنى: ومثل ذلك التفصيل البيّن نفصل آيات القرآن, ونلخصها في صفة أحوال المجرمين من هو مطبوع على قلبه لا يرجي إسلامه ، ومن يرى فيه أمارة القبول وهو الذي يخاف إذا سمع ذكر القيامة ، ومن دخل في الإسلام إلا أنه لا يحفظ حدوده ، ولتستوضح سبيلهم فتعامل كلا منهم بما يجب أن يعامل به فصلنا ذلك التفصيل.

ويقول الزمخشري في تفسيره (نهيت) صرفت وزجرت بما ركب في من أدله العقل, وبما أوتيت من أدلة السمع عن عبادة ما تعبدون, (من دون الله) وفيه استجهال لهم ووصف بالاقتحام فيما كانوا فيه على غير بصيرة, (قل لا اتبع أهوائكم) أي لا أجري في طريقتكم التي سلكتموها في دينكم من اتباع الهوى دون اتباع الدليل ، وهو بيان للسبب الذي منه وقعوا في الضلال ، وتنبيه لكل من أراد إصابة الحق ومجانبة الباطل, (قد ضللت إذا) أي إن اتبعت أهواءكم فأنا ضال وما أنا من الهدى في شيء: يعني أنكم كذلك ولما نفي أن يكون الهوى متبعاً, نبّه على ما يجب اتباعه بقوله (قل إني على بينه من ربي) ومعنى قوله- إني على بينة من ربي وكذبتم به – أني من معرفة ربي وأنه لا معبود سواه على حُجّة واضحه وشاهد صدق, (وكذبتم به) أنتم حيث أشركتم به غيره ، يقال أنا على بينة من هذا الأمر, وأنا على يقين منه إذا كان ثابتاً عندك بدليل, ثم عقبه بما دلّ على استعظام تكذيبهم بالله وشدة غضبه عليهم لذلك, وأنهم أحقاء بأن يقاضوا بالعذاب المستأصل فقال (ما عندي ما تستعجلون به) يعني العذاب الذي استعجلوه في قولهم – فأمطر علينا حجارة من السماء – (إن الحكم إلا لله) في تأخير عذابكم (يقضي الحق) أي القضاء الحق في كل ما يقضي من التأخير والتعجيل في أقسامه (وهو خير الفاصلين) أي القاضين ، وقرئ يقص الحق: أي يتبع الحق الحكمة فيما يحكم به ويقدره من قص أثره (لو أن عندي), أي في قدرتي وإمكاني ( ما تستعجلون به) من العذاب (لقضي الأمر بيني وبينكم) لأهلكتكم عاجلاً غضباً لربي وامتعاضاً من تكذيبكم به, ولتتخلص منكم سريعاً (والله أعلم بالظالمين) وبما يجب في الحكمة من كُنه عقابهم ، وقيل- على بينة من ربي – على حُجة من جهة ربي وهي القرآن ، وكذبتم به: أي بالبينة ، وذكر الضمير على تأويل البيان أو القرآن[1].

[2] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 23.
[1] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 24.

تنوّه الآيات في الحرب الكلامية إلى إبراز مكانة الله جلّ قدره كما في قوله تعالى (وما قدروا الله حق قدره). جاء في تفسير الكشاف للآية (وما قدروا الله حق قدره) وما عرفوه حق معرفته في الرحمة على عبادة واللطف بهم حين أنكروا بعثة الرسل والوحي إليهم وذلك من أعظم رحمته وأجل نعمته – وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين – أو ما عرفوه حتى معرفته في سخطه على الكافرين وشدة بطشه بهم ولم يخافوه حين جسروا على تلك المقالة العظيمة من إنكار النبوة والقائلون هم اليهود بدليل قراءة من قرأ تجعلونه بالتاء وكذلك تبدوها وتخفون ، وإنما قالوا ذلك مبالغة في إنكار إنزال القرآن على رسول الله صلي الله عليه وسلم ، فألزموا ما لا بد لهم من الإقرار به من إنزال التوراة على موسى عليه السلام ، وأدرج تحت الإلزام توبيخهم ، وإن نعى عليهم سوء جهلهم لكتابهم وتحريفهم, وإبداء بعض وإخفاء بعض فقيل (جاء به موسى) وهو نور وهدى للناس حتى غيروه ونقصوه وجعلوه قراطيس مقطعة وورقات مفرقة؛ ليتمكنوا مما راموا من الإبداء والإخفاء. وروى "أن مالك ابن الصيف من أحبار اليهود ورؤسائهم, قال له رسول الله صلي الله عليه وسلم: أنشدك بالذي أنزل التوراة على موسى هل تجد فيها إن الله يبغض الحبر السمين؟ فأنت الحبر السمين, قد سمنت من مالك الذي يطعمك اليهود فضحك القوم فغضب, ثم التفت إلى عمر فقال: ما أنزل الله على بشر من شيء فقال له قومه ويلك ما هذا الذي بلغنا عنك, قال إنه أغضبني فنزعوه, وجعلوا مكانه كعب بن الأشرف, وقيل القائلون قريش وقد ألزموا إنزال التوراة؛ لأنّهم كانوا يسمعون من اليهود بالمدينة ذكر موسى والتوراة, وكانوا يقولون لو أنا أنزل علينا الكتاب لكنّا أهدي منهم. (وعلمتم ما لم تعلموا أنتم ولا آباؤكم) الخطاب لليهود: أي علمتم على لسان محمد صلي الله عليه وسلم مما أوحي إليه ما لم تعلموا أنتم وأنتم حملة التوراة ، ولم تعلمه آباؤكم الأقدمون الذين كانوا أعلم منكم – إن هذا القرآن يقص على بني إسرائيل أكثر الذي هم فيه يختلفون – وقيل الخطاب لمن آمن من قريش كقوله تعالى- لتنذر قوماً ما أنذر آباؤهم. (قل الله) أي أنزله الله ، فإنهم لا يقدرون أن يناكروك, (ثم ذرهم في خوضهم) في باطلهم ويجوز أن يكون في خوضهم حالاً من يلعبون وأن يكون صلة لهم أو لذرهم. (مبارك) كثير المنافع والفوائد, (ولتنذر) وتصديق ما تقدمه من الكتب والإنذار. وسميت مكة ( أم القرى) لأنّها مكان أول بيت وضع للناس؛ ولأنّها قبلة أهل القرى كلها ومحجهم؛ ولأنّها أعظم القرى شأنا ، ولبعض المجاورين.

وقوله (والذين يؤمنون بالآخرة) يصدقون بالعاقبة ويخافونها (يؤمنون) بهذا الكتاب وذلك أن أصل الدين خوف العاقبة ، فمن خافها لم يزل به الخوف حتى يؤمن. وخصّ الصلاة لأنّها عماد الدين ، ومن حافظ عليها كانت لطفاً في المحافظة على أخواتها. وقوله ( ومن أظلم ممن افترى على الله كذباً) فزعم أن الله بعثه نبياً ( أو قال أوحي إلى ولم يوح إليه شئ) وهو مسيلمة الحنفي الكذاب ,أو كذاب صنعاء الأسود العنسي[2].

وجاء في تفسير الزمخشري (وليقولوا) جوابه محذوف تقديره وليقولوا درست نصرفها. ومعنى (درست) قرأت وتعلمت ، وقرئ دارست: أي دارست العلماء ، ودرست بمعنى قدمت هذه الآيات وعفت كما قالوا- أساطير الأولين- ودرست بضم الراء مبالغة في درست: أي اشتد دروسها ،

[2] الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 42.

وفسروها بدارسة اليهود محمداً صلي الله عليه وسلم ، وجاز الإضمار؛ لأنّ الشهرة بالدراسة كانت لليهود عندهم ، ويجوز أن يكون الفعل للآيات وهو لأهلها: أي دارس أهل الآيات وحملتها محمداً وهم أهل الكتاب قلت: الفرق بينهما أن الأولى مجاز والثانية حقيقة[3].

أما قوله (ولا تسبّوا) إلى ( الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله) وذلك أنهم قالوا عند نزول قوله تعالى – إنكم وما تعبدون من دون الله حصب جهنم –لتنتهين عن سب آلهتنا, أو لتهجون إلهك, وقيل كان المسلمون يسبون آلهتهم فنهوا لئلا يكون سبّهم سبباً لسب الله تعالى. فإن قلت: سب الآلهة حق وطاعة فكيف صحّ النهي عنه وإنما يصح النهي عن المعاصي؟ قلت: رب طاعة علم أنها تكون مفسدة فتخرج عن أن تكون طاعة, فيجب النهي عنها لأنّها معصية لا لأنّها طاعة كالنهي عن المنكر هو من أجل الطاعات ، فإذا علم أنه يؤدي إلى زيادة الشر انقلب معصية ووجب النهي عن ذلك النهي, كما يجب النهي عن المنكر[4].

قوله ( ولو أننا نزلنا إليهم الملائكة) كما قالوا: لولا أنزل علينا الملائكة (وكلّمهم الموتى) كما قالوا: فأتوا بآبائنا (وحشرنا عليهم كل شيء قبلاً) كما قالوا – أو تأتي بالله والملائكة قبيلاً –قبلا كفلاء بصحة ما بشرنا به وأنذرنا أو جماعات وقيل قبلا مقابلة ، وقرئ قبلا: أي عياناً (إلا أن يشاء الله) مشيئة إكراه واضطرار (ولكن أكثرهم يجهلون) فيقسمون بالله جهد إيمانهم على ما لا يشعرون من حال قلوبهم عند نزول الآيات ، أو ولكن أكثر المسلمين يجهلون أن هؤلاء لا يؤمنون إلا أن يضطرهم فيطمعون في إيمانهم إذا جاءت الآية المقترحة (وكذلك جعلنا لكل نبي عدواً) وكما خلينا بينك وبين أعدائك كذلك فعلنا بمن قبلك من الأنبياء وأعدائهم لم نمنعهم من العداوة لما فيه من الامتحان الذي هو سبب ظهور الثبات والصبر وكثرة الثواب والأجر, (شياطين) وجعلوا لله شركاء الجنّ – (يُوحي بعضهم إلى بعض يوسوس شياطين الجنّ إلى شياطين الإنس ، وكذلك بعض الجنّ على بعض وبعض الإنس على بعض. وعن مالك بن دينار: إن شيطان الإنس أشد عليّ من شيطان الجنّ ، لأنّي إذا تعوذت بالله ذهب شيطان الجنّ عني وشيطان الإنس يجيني فيجرني إلى المعاصي عياناً,(زخرف القول) ما يزينه من القول والوسوسة والإغراء على المعاصي ويموهه, (غروراً) خدعاً وأخذاً على غرة, ( ولو شاء ربك ما فعلوه) ما فعلوا ذلك: أي ما عادوك أو ما أوحى بعضهم إلى بعض زخرف القول بأن يكفهم ولا يخليهم وشأنهم, (ولتصغي) وليكون ذلك, جعلنا لكل نبي عدواً ، على أن اللام لام الصيرورة وتحقيقها ما ذكر ، أي ولتميل على ما ذكر من عداوة الأنبياء, ووسوسة الشياطين ,( أفئدة) الكفار, ( وليرضوه) لأنفسهم ( وليقترفوا ما هم مقترفون) من الآثام, (أفغير الله أبتغي حكماً) على إرادة القول أي قل يا محمد أفغير الله أطلب حاكماً بيني وبينكم, ويفصل المحق منا من المبطل (وهو الذي أنزل عليكم الكتاب) المعجز, (مفصلاً )مبيناً فيه الفصل بين الحق والباطل والشهادة لي بالصدق وعليكم بالافتراء. ثم عضد الدلالة على أن القرآن حق بعلم أهل الكتاب أنه حق لتصديقه ما عندهم وموافقته له, (فلا تكونن من الممترين) من باب التهييج والإلهاب كقوله تعالى – ولا تكونن من المشركين – أو فلا تكونن من الممترين في أن أهل الكتاب يعلمون أنه منزل بالحق ،

ولا يريبك جحود أكثرهم وكفرهم به ، ويجوز أن يكون فلا تكونن خطابا لكل أحد على معنى أنه إلا تعاضدت الأدلة على صحته وصدقه، فما ينبغي أن يمتري فيه أحد وقيل الخطاب لرسول الله صلي الله عليه وسلم خطاب لأمته, ( وتمت كلمات

[3] نفس المرجع السابق – ص 43.
[4] نفس المرجع السابق – 45.

ربك) أي تم كل ما أخبر به وأمر ونهى ووعد وأوعد, (صدقاً وعدلاً لا مبدل لكماته) لا أحد يبدل شيئاً من ذلك بما هو أصدق وأعدل كلمة ربك: أي ما تكلم به ، وقيل هي القرآن.

(وإن تطع أكثر من في الأرض) من الناس أضـــلوك؛ لأنّ الأكثر في غالب الأمر يتبعون هواهم ، ثم قال ( إن يتبعون إلا الظن) وهو ظنهم أن آباءهم كانوا على الحق فهم يقلدونهم, ( وإن هم إلا يخرصـــون) يقدرون أنهم على شـــئ أو يكذبون في أن الله حرم كذا وأحل كذا. تسطر الآيات أقوى وأنبل أساليب المحاجة الكلامية[1].

يقول الكشاف في تفسيره للآية "130" (ذلك) إشارة على ما تقدم من بعثة الرسل إليه وإنذارهم سوء العاقبة و (أن لم يكن ربك مهلك القرى) تعليل: أي الأمر ما قصـصـناه عليك لانتفاء كون ربك مهلك القرى بظلم على أن هي التي تنصـب الأفعال ، ويجوز أن تكون مخففة من الثقيلة على معنى لأنّ الشـــأن والحديث لم يكن ربك مهلك القرى بظلم وذلك أن تجعله بدلاً من ذلك كقوله – وقضـينا إليه ذلك الأمر أن دابر هؤلاء مقطوع – (بظلم) بسـبب ظلم قدموا عليه أو ظالماً ، على أنه لو أهلكهم وهم غافلون لم ينبهوا برسول وكتاب لكان ظلماً وهو متعال عن الظلم وعن كل قبيح ,(ولكل) من المكلفين, (درجات) منازل, (مما عملوا من جزاء أعمالهم), (وما ربك بغافل عما يعلمون) أي بسـاهٍ عنه يخفى عليه مقاديره وأحواله ما يسـتحق عليه من الأجر, (وربك الغني) عن عبادة وعن عبادتهم, (ذو الرحمة) يترحم عليهم بالتكليف ليعرضـهم للمنافع الدائمة, ( إن يشأ يذهبكم) أيها العصاة, (ويستخلف من بعدكم ما يشاء) من الخلق المطيع (كما أنشأكم من ذرية قوم آخرين) من أولاد قوم آخرين لم يكونوا على مثل صفتكم وهم أهل سفينة نوح عليه السلام.

وقوله ( اعملوا على مكانتكم) يحتمل أعملوا على تمكنكم من أمركم وأقصى استطاعتكم وأماكنكم ، أو أعملوا على جهتكم وحالكم التي أنتم عليها يقال للرجل إذا أُمر أن يثبت على حاله على مكانتك يا فلان أي أثبت على ما أنت عليه لا تنحرف عنه, (إني عامل) أي عامل على مكانتي التي أنا عليها والمعنى: أثبتوا على كفركم وعداوتكم لي, فإني ثابت على الإسلام وعلى مصـابرتكم, (فسوف تعلمون) أينا تكون له العاقبة المحمودة وطريقة هذا الأمر طريقة قوله – اعملوا ما شئتم – وهي التخلية والتسجيل على المأمور بأنه لا يأتي منه إلا الشر, فكأنه مأمور به ، وهو واجب عليه حتم ليس له أن يتقصى عنه ويعمل بخلافه ، (وعاقبة الدار) العاقبة الحســنى التي خلق الله تعالى هذه الدار لها ، وهذا طريق من الإنذار لطيف المسلك فيه إنصاف في المقال وأدب حسن, مع تضمن شدة الوعيد والوثوق بأن المُنذِر محق والمُنذَر مبطل[2].

(1) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 46.
(2) الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد) ، تفسير الكشاف – دار الفكر للطباعة والنشر – ص 45.

## الخـاتمة:

خلص هذا البحث إلى. ضـرورة الدعوة إلى تصـحيح العقائد الفاسـدة بمختلف وسـائل الخطاب حيث جاءت أسـاليب الخطـاب مختلفـة مرة بـاللّين واللطف مع التزام الحجـة، والمنطق والبرهـان ، ومرة بـالتقريع والترهيـب من المعـانـدين والجاحدين بعبودية الله تعالى.

كما قدمت السورة تسلية للنبي صلي الله عليه وسلم لما لاقاه من أذي كفار قريش وهو يدعوهم إلى توحيد الله وعدم الشرك به ، لذلك تأسى للدعاء من بعده (صلي الله عليه وسلم) في مختلف الأوقات على مختلف بقاع الأرض ليتأسوا لما جاء في السورة ، بالدعوة للصبر والمرابطة على طريق التوحيد والدعوة له.

جاء في السـورة صـفات الكفار من المشـركين والمنكرين للبعث وحالهم يوم القيامة بعد تعنّتُهم على الله ورسـوله وإعراضهم عن الآيات ، والعلاقة بين كفرة الجن والإنس معاً.

كما قدمت السورة صورة حية لرحلة سيدنا إبراهيم ، حجة التوحيد ، وهو يسعى لطريق الحق ليعبد الله على عقيدة سليمة.

وقدمت السورة العديد من مواقف العظة والاعتبار من خلال الترهيب والإنذار ، والتبكيت للكفار والمشركين.

أقرت السـورة أنه من كان طبعه الفسـاد والمكابرة من بني البشـر ، قلّ أن يسـتقيم على صـراط الله ولو رُفع عنه العذاب لعاد إلى كفره.

قدمت السـورة خطاب قوي المنطق بحجج دامغة للجاحدين بوحدانية تعالى وقد بينت له العظمة الصـمدانية لله تعالى.

## التوصيات:

- ضـرورة الحرص على الاعتقاد السـليم والمراجعة المتواصـلة لتصـحيح العقيدة بتجديد النية في كل عمل يقوم به الإنسان ، وتوحيد الله بالعبادة وهو أعظم أمر أمرنا الله به.
- السعي إلى نشر دعوة التوحيد والإسلام إلى كل من لم تصله دعوة الإسلام والدعوة كذلك إلى تصحيح ما فسد من العقائد من جرّاء مستجدات الحياة وتجديد الثقافات ، وهذا واجب كل مستطيع من المسلمين في إطار الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- محاربة الشرك بكافة صوره وأشكاله في إطار الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وهو أجل أمر وأعظم نهي نهانا الله عنه.
- الحمد المتواصل على نعم الله على الإنسان وأولها الهداية ونعمة الطعام ومسخرات الكون الأخرى.
- المداومة على القرآن لتحصيل المنفعة من نفائس معانيه.

## المصادر والمراجع

**المصادر:**

**أولاً: القرآن الكريم.**


1. إبراهيم مصطفي ، **المعجم الوسيط** ، دار التراث العربي ، بيروت ، لبنان.
2. ابن الجوزي (أبو الفرج جمال الدين بن عبد الرحمن بن على محمد الجوزى القرشي البغداي) ، **مدارج السالكين بين إياك نعبد وإياك نستعين** ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1393هـ ، 1983م.
3. ابن عاشور ، **التحرير والتنوير ، المسير في علم التفسير**.
4. ابن عساكر ( علي بن الحسن بن هبة الله) ، **تاريخ ابن عساكر ، التهذيب**.
5. ابن كثير (أبو الفداء إسماعيل بن كثير الدمشقي) ، الحافظ بن كثير ، **تفسير القرآن العظيم** ، دار الحديث القاهرة ، 2002م.
6. ابن هشام ( محمد بن الملك) ، **السيرة النبوية** ، دار الكتاب العربي المكتبة التجارية ، ط5 ، 1416هـ ، 1996م.
7. أبو الفضل (محمد بن مكرم ) ، **لسان العرب** ، دار صادر ، بيروت.
8. أبو بكر جابر الجزائري ، **كتاب منهاج المسلم وعقيدة المؤمن** ، ط1، دار الفكر بيروت ، 1995م.
9. أحمد الرحمة ، **التربية الإسلامية** ، 1423هـ
10. أحمد علي المراغي ، **تفسير المراغي**.
11. البخاري ( أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري) ، **صحيح البخاري**.
12. الترمزي ( أبو عيسى محمد بن عيسى الترمزي) ، دار الفكر ، لبنان 1974م.
13. الرازي ( أبو بكر محمد بن يحي بن زكريا الرازي) ، **التفسير الكبير**، دار الفكر بيروت ،1415هـ ،1975م.
14. الرازي ،**مفاتيح الغيب**.
15. الراغب ،الأصفهاني ( أبو القاسم بن محمد الراغب الأصفهاني) ،**المفردات في غريب القرآن** ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت.
16. الزركشي (بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي المصري) البرهان في علوم القرآن، دار الجيل بيروت ، ط5 ، 1408هـ 1988م.
17. الزمخشري ( أبو القاسم جار الله محمد بن عمر) ، **تفسير الكشاف** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
18. السيوطي (عبد الرحمن جلال الدين السيوطي) ، **الدرر المنثور في التفسير بالمأثور والإتقان في علوم القرآن** ، دار الفكر بيروت، ط1 ، 1403هـ.
19. الشوكاني (محمد بن علي بن محمد الشوكاني) ، **فتح القدير** ، دار الحديث القاهرة ، ط3 ، 1418هـ ، 1997م.
20. الطبري ( أبو جعفر محمد بن جرير الطبري) ، **جامع البيان في تفسير القرآن** ، دار الفكر بيروت ، ط 3 ، 1398هـ ، 1978م.

21. ابن عطية (أبو محمد عبد الحق بن عطية) ، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز** ، دار ابن حزم لبنان ، ط1 ، 1423هـ 2000م.
22. القرطبي ( أبو عبيده محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي) ، **الجامع لأحكام القرآن** ، دار الكتب العلمية ، ط1، 1408هـ ، 1988م.
23. النووي ( الإمام أبي ذكريا يحي ابن شرف النووي) ، **شرح صحيح مسلم**، دار الفكر بيروت – د.ت.
24. الفيروز آبادي ( حمد بن يعقوب بن إبراهيم الشيرازي الفيروز أبادي) ،**بصائر ذوي الضمير في لطائف الكتاب العزيز**.
25. سيد قطب ، **في ظلال القرآن** ، دار الشروق ، القاهرة ، ط27، 1419هـ 1998م.
26. عبد الله بن عبد الرحمن الجبرين ، **كتاب الإرشاد لمحجة الاعتقاد** ، دار النشر للنشر والتوزيع.
27. عبد المنعم النمر ، **علوم القرآن الكريم** ، دار الكتب الإسلامية ، ط2.

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الدكتورة هدي عبد الرحمن عبد الحفيظ علي ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار الحادي عشر | تأريخ الإصدار: 5-3-2020م
ISSN: 2706-6495

البحث الرابع

# العوامل المؤثرة في تخطيط تعاقب الأعمال العائلية في فلسطين

## Factors Influencing Family Business Succession in Palestine

إعداد الدكتور/ ياسر شاهين
استاذ مشارك في العلوم المالية - جامعة فلسطين الأهلية - فلسطين
Email: y.shaheen@paluniv.edu.ps

**الملخص**

هدفت الدراسة معرفة العوامل التي تؤثر على تخطيط تعاقب الأعمال في الشركات العائلية الصغيرة والمتوسطة (SMEs) في فلسطين، ودراسة تأثير الخصائص الديموغرافية كحجم العمل والعوامل المرتبطة بالأسرة على تخطيط تعاقب الأعمال. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق اهداف الدراسة، تم مسح 25 مؤسسة صغيرة ومتوسطة في الضفة الغربية، واجراء مقابلة مفرغه ل (44) شخصاً كعينة ميسرة، استخدام فحص Chi-square لتحليل البيانات لدراسة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

اشارت النتائج إلى أنه كلما ارتفع عمر أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة، زادت إمكانية إعداد الخلفاء التجاريين، ويرتبط الذكور بفرصة أكبر من الاناث للمشاركة في تعاقب الأعمال، كما تبين ان لزيادة مستوى تعليم أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة تأثير إيجابي في إعداد الخلفاء، وان حجم العمل الاكبر كان له تأثير إيجابي على تعاقب الأعمال، على النقيض فإن زيادة مشاركة أفراد الأسرة في الاعمال ليس لها تأثير على تعاقب الأعمال، أما زيادة التواصل بين أفراد الأسرة فكان له تأثير إيجابي على تعاقب الأعمال. أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة لا يجهزون خلفاء الأعمال طالما كانوا ناشطين. النوع الاجتماعي له تأثير على تعاقب الأعمال، وأصحاب المستوى التعليمي المتدني قد تفشل أعمالهم لأنهم نادراً ما يعدون الخلفاء. توصي الدراسة أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة بالتخطيط الجيد لإعداد الخلفاء المناسبين للأعمال في الوقت المناسب لجعل أعمالهم أكثر نجاحاً وإستدامة.

**الكلمات المفتاحية:** تعاقب الاعمال، الشركات العائلية، الشركات الصغيرة والمتوسطة في فلسطين.

ISSN: 2706-6495

# Factors Influencing Family Business Succession in Palestine

**By: Dr. Yasser Shaheen**

## Abstract

The study aimed to know the factors that affect the succession planning in small and medium family businesses (SMEs) in Palestine, and to study the effect of demographic characteristics such as the size of work and factors related to the family on business succession planning. The researcher used the descriptive approach to achieve the goals of the study, 25 (SMEs) in the West Bank were surveyed, and a vicious interview was conducted for 44 people as a soft sample. Use the Chi-square examination to analyze the data to study the relationship between independent and dependent variables.

The results indicated that the higher the age of owners of (SMEs), the greater the possibility of preparing commercial successors, and males are associated with a greater opportunity than females to participate in business succession, as it was found that the increase in the level of education of owners of (SMEs) has a positive impact in preparing the successors, and that the largest work volume was It has a positive effect on business succession. On the contrary, the increased participation of family members in business has no effect on business succession, while the increase in communication between family members has had a positive impact on business succession. SME owners do not equip business successors as long as they are active. Gender has an impact on business succession, and those with low levels of education may fail their businesses because they rarely count as successors. The study recommends that SME owners plan well to prepare the right business successors at the right time to make their business more successful and sustainable.

**Keywords:** Succession of business, Family Companies, Small and Medium Companies in Palestine.

ISSN: 2706-6495

## 1. المقدمة:

تستأثر الشركات العائلية في البلدان العربية والافريقية، بنصيب كبير من الإنتاج والعمالة وتوليد الدخل، حيث تشير التقديرات أن حوالي 2.75 مليون مالك من الشركات العائلية يمتلكون ويديرون حوالي 3.16 مليون من الشركات الصغيرة والمتوسطة، وبالتالي فهي مهمة فيما يتعلق بتخفيف حدة الفقر وتفاقم البطالة، في الوقت نفسه تعمل الشركات الصغيرة والمتوسطة كحقل تدريب لأصحاب المشاريع الناشئة، وفقًا للإحصاءات الدولية يُقدر أن القطاع العائلي في العالم العربي يولد حوالي ثلث الناتج المحلي الإجمالي، ويعمل به اكثر من 50٪ من القوى العاملة، ولديه أكبر إمكانات لزيادة فرص العمل للخريجين (تقرير البنك الدولي، 2016).

لقد بدأت الشركات العائلية النظر بجدية بالغة في أمر التخطيط لتعاقب الأجيال من أجل الحفاظ على ثرواتها وإدارة تلك الثروات لمصلحة الأجيال القادمة، وقد نجحت بعضها في تأسيس سمعة إقليمية وعالمية رفيعة المستوى من خلال تبني أفضل الممارسات العالمية في إدارة أعمالها، رغم ان بعض الدراسات كشفت ان قطاع الشركات العائلية رغم اهميته الا انه قطاع غير رسمي إلى حد كبير، وأداءه ضعيف بسبب العديد من القيود التي تواجهه، هناك تحديات عديدة تتمثل في زيادة المنافسة، وتحديات تبني معايير الحوكمة، إضافة إلى تحديات التخطيط والتعاقب الوظيفي وتعاقب الأجيال، حيث تشير الدراسات إلى أن 15% فقط من الشركات العائلية لديها سياسات وإجراءات واضحة في عملية التعاقب الوظيفي، كما أن التحدّي الأكبر يكمن في صعوبات إضفاء الطابع المهني على الشركات العائلية، وهناك تحديات أخرى تشمل الأوضاع الاقتصادية الراهنة والتغيرات التشريعية. (عبد الله، 2011)

تواجه الشركات العائلية العديد من المعضلات تتعلق بإدارة الشركة من فترة الجيل الرابع، فقد يكون المدير الجديد ليس كفؤا للإدارة ولا يمتلك الرؤية ولا الاستراتيجية للتخطيط بشكل سليم، والتعيينات التي يصدرها أفراد الجيل الثاني والثالث لتوظيف أفراد الأسرة في الشركة تؤثر في تدني مستوي إدارة الشركة وفي أنشطتها التجارية، الخلافات الأسرية التي تصل في كثير منها إلى المحكمة قد تتسبب في تصفية الشركة، من استقراء الواقع واستشراف المستقبل فإن الشركات المتوسطة والصغيرة ستضطر في المرحلة المقبلة إما إلى الإغلاق أو الاندماج، مع تزايد الضغوط عليها لمواجهة المنافسين، والاعتماد على الدعم الحكومي، بعيدًا عن كبر حجم السوق. (نادر، 2016) (الحافي، 2015).

في ضوء اهمية الشركات العلئلية، هناك حاجة لتعزيز بقائها واستمراريتها، عادةً ما يتم توجيه الكثير من الجهود لدعمها مع بدء الأعمال التجارية والنمو اللاحق للشركة، ولكن لم يتم فعل الكثير لمساعدة المالك في المرحلة الأخيرة من دورة حياة الملكية (Mashenene, 2014)، ومع ذلك فإن معظم الشركات الصغيرة والمتوسطة منها خاصة في البلدان النامية تواجه تحديات الاستمرارية بعد إنشائها، العديد من الشركات المملوكة للعائلة لا تعيش لفترة كافية بعد التقاعد او موت لرواد الأعمال من الجيل الأول والثاني، حيث تشير التقديرات إلى أن حوالي 70% من الشركات العائلية الصغيرة والمتوسطة في العالم والدول النامية قد تنهار خلال السنوات الخمس الأولى من تأسيسها (Mutunga, 2013)، (تقرارت، 2018).

ISSN: 2706-6495

## 2. مشكلة الدراسة:

كشف تقرير صدر عن (أورينت بلانيت للأبحاث، 2017) بعنوان "الشركات العائلية في الخليج العربي مواجهة التحدّيات"، الضوء على التحديات الرئيسة المؤثرة على قطاع الشركات العائلية في سبيل إيجاد حلول فاعلة لمواجهتها، مع التركيز بشكل خاص على المعيقات الناجمة عن الحوكمة المؤسسية ومسألة التعاقب القيادي من جيل إلى جيل، رغم أن الشركات العائلية في دول مجلس التعاون الخليجي تواصل بناء حضور قوي وإحداث بصمة مؤثّرة على خارطة الاقتصاد العالمي، إلا أنها تواجه في الوقت ذاته تحديات جمة ضمن بيئة الأعمال الحالية التي تتسم بمنافسة كبيرة في ظل التطوّرات المتسارعة التي يفرضها القرن الحادي والعشرون، وان أكثر من 60% من الشركات العائلية السعودية لا تستمر إلى الجيل الثاني، كما أن 90% منها لا يستمر للجيل الثالث بسبب خلافات بين الورثة، ويبلغ متوسط عمر الشركات العائلية نحو 24 عاماً فقط، كما أن 25% منها لا تملك رؤية واضحة للسنوات الخمس القادمة.

في دراسة أجرتها (سي تي بارتنرز، 2019) أن التخطيط لتعاقب الأجيال في الشركات هو من أهم العوامل المؤثرة بالنسبة لإدارة الثروات وللشركات العائلية، وتعتقد "سي تي بارتنرز" أن الشركات العائلية الإقليمية التي تشكل ما يقارب الـ 75% من اقتصاد القطاع الخاص وتوظف أكثر من ثلثي القوى العاملة (أو 70% من القوى العاملة) في المنطقة العربية، تحتاج لأن تضمن قدرتها على الاستمرارية والتجديد بعد خروج الآباء المؤسسين والجيل التالي مباشرة من إدارة تلك الشركات. ولأن هذا القطاع يشكل العمود الفقري للاقتصاد، فإن قابلية استمرارية هذه الشركات أصبح أمراً هاماً بالنسبة للعائلات المعنية وبالنسبة للبلدان التي تحتضنها.

كما اشارت الدراسات العالمية إلى أن ما يقرب من 33% من الشركات العائلية تصل إلى الجيل الثاني، و10% تصل إلى الثالث، فيما يصل 4% فقط إلى الجيل الرابع، ما يعني استحالة بقاء العدد الأكبر من الشركات العائلية بعد رحيل الجيل الثاني. (Mori ,2014)

عملية تخطيط تعاقب الأعمال العائلية في فلسطين لم تاخذ حقها من الدراسات للاطلاع على واقع الممارسة الفعلية لهذا المفهوم، الكثير من الجهود تتركز عند بدء الأعمال لكن القليل يعمل في التخطيط للخلافة، كما ان بعض المعطيات القليلة لم تذكر لماذا لا يتم التخطيط للخلافة، ولا توجد دراسة تجريبية شاملة في الأدبيات التي تمت مراجعتها حول التخطيط للخلافة في الشركات العائلية الصغيرة والمتوسطة الفلسطينية.

**تتمثل مشكلة البحث في دراسة العوامل التي تؤثر في تخطيط عملية تعاقب الاعمال العائلية في فلسطين.**

### اهداف الدراسة:

دراسة العوامل التي تؤثر على تخطيط تعاقب الأعمال العائلية، وخاصة العمر والجنس والتعليم وحجم الأعمال ومشاركة الأسرة في الأعمال التجارية والتواصل بين أفراد الأسرة.

### أهمية الدراسة:

تمثل الشركات العائلية في فلسطين حجر الأساس للاقتصاد الفلسطيني، فقد لعبت دوراً حاسماً في الحفاظ على الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، ولا يزال نقل الشركات العائلية إلى الجيل القادم، أحد الأمور التي تشغل مالكي هذه الشركات، وأمراً بالغ الأهمية لاستمرار نجاح قطاع الشركات العائلية.

## 3. الاطار النظري

### 1-2 تخطيط تعاقب الأعمال

وفقًا لـ (Sabbaghian، 2015)، هناك العديد من الدراسات البحثية التي تقدم تعاريف شاملة لمصطلح تخطيط الاعمال "الخلافة" في الشركات العائلية، تتضمن هذه المقالات موضوعات مثل الحاجة إلى التخطيط للخلافة، والعناصر الهامة المشاركة في عملية تخطيط الخلافة وغيرها. تخطيط الخلافة هو عملية تخطط فيها الشركات لنقل الملكية في المستقبل، في الواقع يحدث ذلك عندما يرغب مالك الشركة في الخروج من الشركة ومع ذلك يريد استمرار العمل، الدافع وراء ذلك هو نقل ملكية الشركة إلى أي من أفراد الأسرة بدلاً من إغلاق الشركة بالكامل، تخطيط الخلافة هو عملية تخطط فيها الشركات لنقل الملكية في المستقبل، عندما يكون لدى الشركة برنامج تخطيط وإدارة متعاقب جيد، هناك عدد من الأشخاص المؤهلين المتاحين والذين هم على استعداد للانتقال إلى عدد من الأدوار القيادية (نادر، 216).

تبين الأدلة في الأعمال التجارية الصغيرة في العالم العربي مثلا أن الشركات الصغيرة والمتوسطة تموت في سنوات حياتها المبكرة، وأن هذه عمليات إغلاق مرتبطة بالخلافة، العوامل الأسرية مثل العلاقة مع القائد الحالي، والعلاقات مع أفراد الأسرة الآخرين، والمكانة العائلية، والمشاركة الحالية في الأسرة وترتيب الميلاد للخليفة المحتمل لها تأثير على تخطيط الخلافة. لقد ثبت أن الديناميات والعلاقات العائلية تؤثر على الانتقال الناجح للأعمال العائلية. ليس فقط ديناميكيات الأسرة ولكن أيضًا بنية عائلة معينة يمكن أن يكون لها تأثير على عملية الخلافة. مع اتساع الفجوة العمرية بين الأطفال، زادت صعوبة تسمية خليفة، لقد وجدت الأبحاث السابقة أن دخل وحجم الشركة يؤثر على انتقال الخلافة فيها. (عوادي، 2018).

أظهرت الدراسات أن إجمالي حجم المبيعات ومجموع الأصول، وعدد الموظفين، وحجم العمل، جميعها كان لها تأثير إيجابي على حدوث تخطيط الأعمال العائلية (Wahjono, 2014). يمكن أن يكون لموقع الأعمال والصناعة تأثير على تخطيط الخلافة، لقد ثبت أن الديناميكيات والعلاقات العائلية تؤثر على الانتقال الناجح للشركة العائلية (Mashenene, 2014).

أشار (سالمة، 2018) إلى أن استعداد الخليفه المحتمل للدخول في دور الإدارة الرائدة، أو أن يصبح المالك الجديد للشركة العائلية، قد يكون له تأثير، التعاقب داخل الأسرة الذي تم تطويره بواسطة الملاك لفهم ما يمنع الخلافة داخل الأسرة، يؤكد أن العوامل الفردية وعوامل العلاقة والعوامل المالية وعوامل السياق الاداري قد تمنع نقل السيطرة الإدارية من أحد أفراد الأسرة إلى آخر، وان تعزيز التواصل الجيد بين الأفراد المشاركين في عملية الخلافة يعتبر عاملًا رئيسيًا أثناء تخطيط الخلافة، وان فتح الحوار الصادق والاحترام يؤديان إلى الخلافة السلسة.

يزعم بعض الباحثين أيضًا أنه حتى في الحالات التي تكون فيها إجراءات الخلافة الرسمية رديئة أو غير موجودة، فإن المواءمة والتناسق بين أنظمة القيم بين المالك الحالي والخليفة غالباً ما يكفي لتسهيل الخلافة الناجحة لذلك،

يحتاج أصحاب الأعمال العائلية الذين يخططون للخلافة إلى التفكير في الثقافة والقيم المحيطة بهم ( Massis، 2015). حيث يشار الى ان هناك نظريات مختلفة حول التخطيط للخلافة الإستراتيجية، كل منها يحدد النموذج والمفهوم الخاص بالأعمال

التجارية العائلية، بعض هذه النظريات تشمل نظريات لعبة تخطيط الخلافة وهي: ونظرية القيادة نظرية الخلافة ونظرية المنظمة المطلوبة.

**2.2 نظرية التخطيط للخلافة:** فرع من نظرية القرار المعنية بالقرارات المترابطة، تم تطوير النظرية على نطاق واسع في الخمسينيات من قبل العديد من العلماء، النظرية هي دراسة للنماذج الرياضية للصراع والتعاون بين صناع القرار العقلانيين الأذكياء، وتشمل مشكلات الاهتمام عدة مشاركين، لكل منهم أهداف فردية تتعلق بنظام موحد أو موارد مشتركة، أحد أهم 10 تحديات أمام الأعمال الدائمة هي عملية نقل قيادة شركة من جيل إلى آخر، تضع نظرية اللعبة نفسها كنموذج لدراسة الخلافة كمجموعة من الخيارات المنطقية والمترابطة التي يتخذها الأفراد حول قيادة الشركة، والمساهمة الأساسية لنظرية اللعبة هي إظهار التطبيق وفهم قرارات ونتائج أحداث الخلافة. ( Dunemann، 2004)

**2.3 نموذج خلافة القيادة:** تقترح هذه النظرية أنه لضمان وجود خلافة في القيادة، يجب على الشركة الحفاظ على التكرار في الهيكل الإداري لزيادة التغطية، والتخطيط المسبق للمتقاعدين من المديرين التنفيذيين من خلال تعيين خليفة قبل مغادرة القائد الحالي، وإعداد المرشحين الداخليين المختارين، وأخيرا منع الصراع من خلال إجراء تغييرات في القيادة بسرعة تظهر النظرية في عالم الأعمال من خلال تشجيع الشركات، من هيكل القيادة الحالي للاحتفاظ بالسيطرة على استراتيجيات العمل والتوجيه التنظيمي. الشركات الناجحة لديها القدرة على البقاء على قيد الحياة، نظرًا لاختلاف أساليب القيادة ونماذجها على نطاق واسع، تختلف نماذج الخلافة أيضًا استنادًا إلى طريقة إدارة المؤسسة. (الحرباوي، 2019).

**2.4 نظرية المنظمة المطلوبة:** القدرة المحتملة للموظف هي العامل الرئيسي في تحديد المواهب ضمن استراتيجية إدارة الخلافة، ويتم قياسها بوحدة الأفق الزمني للفرد، وهو طول الوقت المستقبلي الذي يستطيع أن يخطط له ويعمل خلاله لوضع الخطط وتنفيذها في المستقبل، من خلال كمية متزايدة من المعالجة الذهنية المعقدة كلما زادت المسافة إلى المستقبل، يترتب على ذلك أن القدرة على التعامل مع تعقيدات المعالجة الذهنية لتتناسب مع القدرة المحتملة لذلك، فإن قدرة الفرد على التخطيط للمستقبل أو الأفق الزمني، هي الوحدة التي يتم من خلالها قياس القدرة المحتملة. ضمن هذه النظرية، يقوم المديرون الذين تمت إزالتهم مرة واحدة بتقييم المرؤوسين - الإزالة مرة واحدة (SoRs) - إزالتهم مرتين لإزالة القدرة المحتملة داخل المكاتب الإقليمية، تحدد المنظمات المواهب الحرجة ضمن استراتيجية إدارة الخلافة من خلال تحديد سن الموظفين وأفقهم الزمني على ورقة بيانات التقدم المحتملة، بما يسمح للمؤسسات بتصور المسار الوظيفي للموظفين واختيار المرشحين للخلافة وفقًا لذلك. (Taruwinga؛ 2012).

## 2.5 مراجعة الدراسات التجريبية

في دراسة أجرتها سي تي بارتنرز بعنوان: "التخطيط لتعاقب الأجيال لدى الشركات العائلية" 2019. أن التخطيط لتعاقب الأجيال في الشركات هو من أهم العوامل المؤثرة بالنسبة لإدارة الثروات وللشركات العائلية، وبينت الدراسة أن الشركات العائلية الإقليمية التي تشكل ما يقارب الـ 75% من اقتصاد القطاع الخاص وتوظف أكثر من ثلثي القوى العاملة (أو 70% من القوى العاملة) في المنطقة العربية،

تحتاج لأن تضمن قدرتها على الاستمرارية والتجديد بعد خروج الآباء المؤسسين والجيل التالي مباشرة من إدارة تلك الشركات. ولأن هذا القطاع يشكل العمود الفقري للاقتصاد، فإن قابلية استمرارية هذه الشركات أصبح أمراً هاماً بالنسبة للعائلات المعنية وبالنسبة للبلدان التي تحتضنها.

تُبيّن الدراسة أن هناك تحولاً حقيقياً في طريقة تفكير وذهنية من يتولون قيادة الشركات العائلية في الوقت الذي تقوم تلك الشركات الإقليمية الكبرى بتوسعة رقعة انتشارها الجغرافي، فقيادة تلك الشركات تتحوّل حاليا من أسلوب التحكّم الفردي الذي كان سائداً في الماضي إلى أسلوب قائم على الاحتواء والمشاركة، مؤشرات تدلّ على اتباع أسلوب أكثر مهنية في إدارة شؤون الأعمال، ووفقاً لـ "سي تي بارتنرز"، فإن المساهمين باتوا يؤكدون للإدارة اهتمامهم بالتخطيط السليم لتعاقب الأجيال وبأهمية وضع خطة واضحة في هذا المجال وكذلك أهمية تبني نظرة طويلة المدى لتطوير شركاتهم من خلال تبني استراتيجيات سليمة وواضحة لأعمال تلك الشركات، كما يؤكدون على ضرورة تبني هيكليات ملائمة واعتماد منهج ملائم لإدارة المخاطر.

بالرغم من أن معظم الشركات العائلية تُفضّل أن "تُبقي الأمور محصورة في نطاق العائلة"، إلا أنه بات من الأصعب إقناع المساهمين بأن الابن أو الابنة أو أحد أفراد العائلة القريب من مؤسس الشركة سيحقق نفس النجاح الذي حققه المؤسس الأصلي حال تقلّد أحد هؤلاء منصب الرئيس التنفيذي أو رئيس مجلس الإدارة. وهناك اتجاه الآن لدى الشركات العائلية في دولة الإمارات لتطبيق سياسات ومعايير صارمة لتداول قيادة الشركات. فيجب أن يُكمل المرشحون لقيادة الشركة التدريب خارج شركاتهم العائلية قبل أن يلتحقوا بالعمل لدى عائلاتهم، الأمر الذي سيحدث فقط في حال أثبتوا قدراتهم المهنية والقيادية في عملهم في الخارج. ومع ذلك فإن التخطيط لانتقال السلطة ليس بالأمر السهل. وتنصح "سي بارتنرز" باتباع منهج مهيكل دائما عند اختيار المرشحين، مما سيساعد على تلافي الانحياز ويساعد على الإبقاء على المشاعر العائلية خارج إطار الشركة. ومن الضروري كذلك أن يدرك أعضاء مجلس الإدارة غير المنتمين للعائلة القيم المؤسسية والصفات القيادية التي أسهمت في جعل تلك الشركات العائلية قوية وجزءاً هاماً من المجتمع والاقتصاد.

في استطلاع لشركة (KBMG) على 42 من الشركات العائلية في دول مجلس التعاون الخليجي (2017)، لآراء مجموعة من القادة فيما يتعلّق بمدى ثقتهم بمستقبل شركاتهم، والتحديات التي يواجهونها، والآليات التي يعتمدونها دعماً لنمو العمل المستدام، تبين أن إيجاد التوازن المناسب ما بين مصالح العائلة والشركة يشكّل مصدر قلق رئيسي للشركات العائلية، اعتبر 77% من المشاركين ذلك مسألة في غاية الأهمية، حيث تضع الشركات العائلية بصورة متزايدة قواعد وإجراءات وعمليات لإدارة توقعات أعضاء العائلة لتفادي النزاعات.

كما تبين ان إجراءات الحوكمة الفعالة تعتبر عاملاً أساسياً في نمو الشركات العائلية، كي يستمر العمل لأجيال مستقبلية، يجب في الوقت نفسه إدارة المخاطر المرتبطة بالتعاقب الإداري والعائلي، والعمل على النمو المستمر بشكل فعّال، ووفق ما أظهره الاستطلاع تتعامل الشركات العائلية مع هذه المسألة من خلال الحرص على اعتماد الآليات المناسبة، بما يشمل تأسيس مجلس مديرين رسمي (85%)، ومجلس مستشارين رسمي (22%). وأنَّ 20% من الذين تمّ استطلاع آرائهم فقط أشاروا إلى اعتمادهم مجلساً عائلياً في شركاتهم. كما تبين ان مجلس المديرين يتولى مسؤولية إدارة العمل، فيما يضطلع المجلس العائلي بوظيفة حلّ المسائل العائلية وتنظيمها، عبر إنشاء مجموعة من القواعد المتعارف عليها،

لتحديد شروط الدخول ضمن الملكية العائلية، أو هيئات الحوكمة، أو تولّي المناصب التشغيلية في الشركة، وتتولى المجالس العائلية كذلك مسؤولية وضع الخطوط العريضة لشروط التدريب والتنمية، كما تحرص على توفر المهارات والمحفزات والخبرات المطلوبة لنجاح العمل؛ من هنا تلعب هذه المجالس دوراً رئيسياً في الحرص على استدامة الشركة .يتصدر الاستعداد للتعاقب الإداري والعائلي أولويات غالبية الشركات العائلية، حيث أشار 88% من الذين تمّ استطلاع آرائهم إلى أهمية التدريب

والاستعداد لتعاقب المناصب لضمان استمرار العمل ونجاحه، واهمية وجود أعضاء من العائلة لديهم القدرة على تولّي زمام الأمور، ويكمن التحدّي في الحرص على الانتقال السلس والميسّر لذلك، من الضروري التخطيط والاستعداد للتغيرات في مرحلة مبكرة ووفق إجراءات شفافة وواضحة، حرصاً على فهم الأطراف المعنية للآثار المترتبة.

حددت العديد من الدراسات عددًا من القيود التي تعرقل تطوير هذا القطاع لتشمل: إطار قانوني وتنظيمي غير موات، والبنية التحتية غير المطورة، وخدمات تطوير الأعمال السيئة، ومحدودية وصول الشركات الصغيرة والمتوسطة إلى التمويل، وجودة المنتجات، وعدم كفاية التدريب على الأعمال، ومكافحة ثقافة تنظيم المشاريع، وإطار دعم مؤسسي غير فعال وغير منسق بشكل جيد (سالمة، 2018 )، (wahjono, 2014). ومع ذلك، قد يكون من الصعب معالجة هذه القيود التجارية المتعددة المحددة بشكل جماعي بالنظر إلى محدودية الموارد المتاحة، ونتيجة لذلك، تميل هذه القيود إلى الاستمرار.

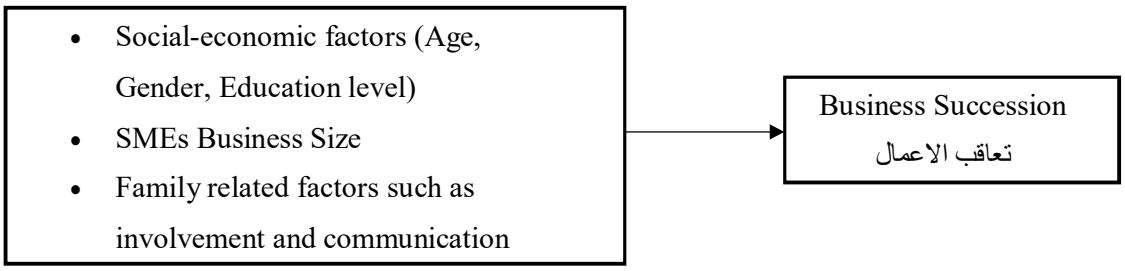
ركزت الدراسات السابقة على الشركات الصغيرة والمتوسطة وعلى إنشاء المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم والنمو والوصول إلى التمويل، لكن لا توجد دراسات معروفة تجريبية وشاملة في الأدبيات التي تمت مراجعتها، والتي تم إجراؤها حول التخطيط للخلافة في الشركات الصغيرة والمتوسطة في فلسطين، تم تجاهل هذا المجال على الرغم من وجود علاقة بين الخلافة والأداء المالي والنجاح للشركات، على سبيل المثال تمارس الخلافة تأثيرًا كبيرًا وإيجابيًا في نمو العمالة، وإن الخلافة تشكل مشكلة خطيرة لنمو واستمرارية الشركات الصغيرة والمتوسطة التي يجب استكشافها.

## 2.6 الإطار المفاهيمي والفرضيات

يشرح الإطار المفاهيمي، سواء بشكل بياني أو في شكل سرد الأشياء الرئيسية التي يجب تغطيتها في الدراسة، بما في ذلك العوامل الرئيسية والعلاقة المفترضة بينها. تتم مراجعة المتغيرات الرئيسية أيضًا في هذا التعريف للمتغيرات كظاهرة منفصلة يمكن قياسها أو ملاحظتها في فئتين أو أكثر. هنالك نوعين من المتغيرات: المتغير المستقل هو السبب المفترض، في حين أن المتغير التابع هو التأثير المفترض، العوامل التي تؤثر على تخطيط الخلافة في الشركات الصغيرة والمتوسطة هي متغيرات مستقلة في حين أن تخطيط الخلافة في حد ذاته متغير تابع. (الشكل 1) يوضح العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

**Independent Variables**

**Dependent Variables**




**الشكل 1:** العوامل المؤثرة في تعاقب الاعمال (عمل الباحث)

## فرضيات الدراسة:

H1: كلما ارتفع عمر أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة، زادت إمكانية تخطيط تعاقب الأعمال. الافتراض الأساسي أن أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة الأكبر سنا لديهم التزام أعلى في وضع خطط التعاقب في مؤسساتهم أكثر من الشباب.

H2: يرتبط الأصحاب الذكور من الشركات الصغيرة والمتوسطة بمزيد من فرص تخطيط تعاقب الأعمال. الافتراض الأساسي: أن المالكين الذكور هم أكثر عرضة لتخطيط التعاقب من الاناث. مع زيادة نسبة المالكين الذكور من المتوقع أن تزداد ممارسات تخطيط الخلافة في الشركات الصغيرة والمتوسطة.

H3: مستوى التعليم العالي لأصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال. الافتراض الأساسي: أن أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة الأكثر تعليماً من المحتمل أن يكون لديهم تخطيط للخلافة. بشكل عام التعليم يؤثر إيجابًا على أداء الشركات الصغيرة والمتوسطة وبقائها في العمل (شارما وآخرون، 2010 ).

H4: النمو في حجم الشركات الصغيرة والمتوسطة له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال. الافتراض الأساسي: أنه كلما زاد حجم العمل، ارتفع مستوى تخطيط تعاقب الأعمال.

H5: زيادة مشاركة أفراد الأسرة في الشركات الصغيرة والمتوسطة يزيد من فرص تخطيط تعاقب الأعمال. الافتراض الأساسي: كلما زاد عدد أفراد الأسرة في الشركات الصغيرة والمتوسطة، زاد قدرتها على ممارسة تخطيط تعاقب الأعمال.

H6: تؤثر الكثافة العالية للتواصل بين أفراد الأسرة في الشركات الصغيرة والمتوسطة بشكل إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال. الافتراض الأساسي: أن الشركات الصغيرة والمتوسطة التي يتواصل أعضاؤها بفاعلية من المرجح أن يكون لديها خطط تعاقب أكثر فاعلية من أولئك الذين لديهم القليل من التواصل أو لا يوجد أي اتصال على الإطلاق.

## 3. منهجية البحث

**3.1 تصميم البحث ومجتمع الدراسة:** تم استخدام البحث الاستكشافي لاكتشاف اراء من تمت مقابلتهم، تم تبني مرونة كافية لتوفير الفرصة للنظر في الجوانب المختلفة للمشكلة، الافراد المستهدفون أصحاب المشروعات الصغيرة والمتوسطة (SMEs). اقتصر مجتمع الدراسة على الشركات الصغيرة والمتوسطة التي تقيم خطة للتعاقب حتى نهاية العام 2019. تم اختيار أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة عن طريق عينة قصدية ميسرة. شملت العينة أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة من مختلف الأعمار ومستويات التعليم.

ISSN: 2706-6495

**3.3 البيانات وأدوات البحث:** لتحقيق أهداف البحث تم جمع البيانات الأولية من خلال المقابلات والاستبيانات المفرغه، طور الباحث دليل المقابلة الذي يدرج الأسئلة أو القضايا التي يجب استكشافها خلال المقابلة والاستبانه المفرغة، منهجية ( Tundui، 2012). بلغ إجمالي عدد الشركات الصغيرة والمتوسطة كمجتمع للدراسة والتي تمت زيارتها 25 شركة، وتم تحديد عينة قصدية مكونه من 50 من أصحاب/مديري الشركات الصغيرة والمتوسطة المتوقع مقابلتهم، تمكن الباحث من إجراء 44 مقابله منهم فقط بنجاح استخدامت بياناتهم لأغرض هذه الدراسة.

**3.4 تحليل البيانات:** تم استخدام كل من تحليل البيانات النوعية والكمية التي تم جمعها من أجل التوصل إلى استنتاجات، تم تشغيل البيانات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS ، وفحص Chi-square ، كما تم استخدام نتائج مربع كاي للحكم على أهمية التباين وتغير المتغيرات الملحوظة لاستخدامه في شرح المتغير الكامن واختبار فرضيات البحث.

**3.5 اختبار الصلاحية والموثوقية:** نوعية الاتساق أو موثوقية الدراسة أو القياس (Kothari، 2009). من أجل الحصول على صحة ومقاييس موثوقة من المتغيرات، تم استخدام جداول التحقق لجميع البنى في الدراسة في كل مرحلة، تم تضمين العوامل التي كانت تعتبر متغيرات مستقلة في الاستبيانات المفرغة، كان الهدف هو تقييم العوامل التي تؤثر على تخطيط التعاقب في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في فلسطين.

## 4- اختبار الفرضيات ونتائج التحليل

**H1 : كلما ارتفع عمر أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة، زادت إمكانية تخطيط تعاقب الأعمال.**

**الجدول 1: نتائج اختبار Chi-Square لتأثير العمر على تخطيط الخلافة**

| Business succession | | Age | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Below 25 Years | Between 26-45 Years | Between 45-60 Years | Above 60 Years | |
| | Yes | 3 (11.1%) | 8 (29.6%) | 12 (44.4%) | 4 ((14.8%) | 27 |
| | No | 4 (23.5%) | 9 (52.9%) | 3 (17.6%) | 1 (5.9%) | 17 |
| | Total | 14 (15.9%) | 34 (38.6%) | 30 (34.1%) | 10 (11.4%) | 44 |

Pearson Chi-square= 10.817, df=3, p= .013 Source: Field Data (2019(

من نتائج الجدول رقم (1) وافق 27 (61.36٪) على أن العمر له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال. قيم Chi-square كانت 10.817 وهي أعلى من القيمة الجدولية 7.815 عند 3 درجات من الحرية بمستوى كبير يبلغ 0.013 وهو أقل من القيمة الحرجة البالغة 0.05 (P <0.05). ما يدل أن العمر مؤشر قوي في شرح تخطيط التعاقب. وقبول الفرضية H1 "كلما ارتفع عمر أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة زادت إمكانية خطط تعاقب الأعمال".

تتشابه النتائج مع دراسة (الحافي، 2015) يعمل جميع أصحاب الأعمال ويصلون في النهاية إلى مرحلة متأخرة من العمر ويحتاجون إلى التقاعد أو الخروج الآمن من العمل، من المهم إعداد الخلفاء التجاريين.

**H2: يرتبط أصحاب الذكور من الشركات الصغيرة والمتوسطة بمزيد من فرص تخطيط تعاقب الأعمال**

الجدول 2: نتائج اختبار Chi-Square لتأثير الجنس على تخطيط تعاقب الأعمال في الشركات الصغيرة والمتوسطة.

| Business succession planning | | Gender | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | | Male | Female | |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Yes | 17 (63.4%) | 18 (34.6%) | 26 |
| | No | 6 (33.3%) | 24 (66.7%) | 18 |
| | Total | 23 (52.3%) | 42 (47.7%) | 44 |

Pearson Chi-square= 28.046, df=1, p= .00 Source: Field Data (2019(

تبين موافقة 26 (59.09 ٪) على أن الجنس له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال، القيم المربعة لمتغير الجنس هي 28.0، وهي أعلى من القيمة الجدولية 3.841 عند درجة واحدة من الحرية بمستوى كبير قدره 0.000 التي تقل عن القيمة الحرجة البالغة 0.05 (P <0.05). هذا يدل على أن مؤشر الجندر قوي للغاية في شرح تخطيط التعاقب. ما يعني قبول الفرضية H2 " الذكور من الشركات الصغيرة والمتوسطة يرتبطون بفرصة أكبر لتخطيط تعاقب الأعمال". تشبه هذه النتائج نتائج (Lorunka، 2011) جنس المؤسس وكمية رأس المال المطلوبة في وقت بدء الأعمال التجارية واستراتيجية نمو المؤسسة هي عوامل مهمة للغاية في التنبؤ بالنمو بشكل بسيط. هذا يتعارض مع (Taruwinga 2012) الذي يجادل أن هناك أوجه تشابه أكثر من الاختلافات في أساليب القيادة بين الذكور والإناث لأن الفروق بين الجنسين الظاهرة في عموم السكان تميل إلى أن تكون أقل وضوحًا بسبب المهنة والاختيار الذاتي والاختيار التنظيمي.

**H3: تأثير مستوى التعليم لأصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة على تخطيط تعاقب الأعمال.**

الجدول 3: نتائج اختبار Chi-Square لتأثير مستوى التعليم على تخطيط الخلافة في الشركات الصغيرة والمتوسطة.

| **Business succession planning** | | **Education level** | | | | | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Std VII and below** | **Secondary Education** | **Diploma** | **Degree or Adv. Diploma** | **Postgraduate qualification** | |
| | Yes | 4 (13.8%) | 6 (20.68%) | 6 (20.68%) | 6 (20.68%) | 7 (24.13%) | 29 |
| | No | 2 (13.33%) | 3 (20.0%) | 2 (13.33%) | 5 (33.33%) | 3 (20.0%) | 15 |
| | Total | 6 (13.6%) | 9 (20.45%) | 8 (18.18%) | 11 (25.0%) | 10 (22.72%) | 44 |

Pearson Chi-square= 65.742, df=4, p= .00 Source: Field Data (2015)

تبين موافقة (65.90٪) أن التعليم له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال. قيم Chi-square لمستوى التعليم المتغير الملحوظ 65.74، وهي أعلى بكثير من القيمة الجدولية 11.070 عند 4 درجات من الحرية بمستوى كبير قدره 0.000 والتي تقل عن القيمة الحرجة البالغة 0.05 (ع <0.05).

هذا يدل أن مستوى التعليم مؤشر قوي في شرح تخطيط متغير التعاقب. لذلك الفرضية H3 التي تنص على أن "زيادة مستوى التعليم لأصحاب المشاريع الصغيرة والمتوسطة الحجم لها تأثير إيجابي على تخطيط الخلافة" مقبولة. تتطابق هذه النتائج مع تلك التي أجراها (عوادي، 2012) الذي وجد أن دور تخطيط الخلافة على بقاء الشركات الصغيرة والمتوسطة بعد التقاعد/وفاة المالكين المؤسسين يتأثر بأربعة متغيرات هي: التوجيه، وتوجيه المشاريع، ومستوى التعليم / تدريب وقدرة الخلفاء.

**H4: تأثير حجم العمل على تخطيط تعاقب الأعمال**

الجدول 4: نتائج اختبار مربع كاي لتأثير حجم العمل على تخطيط تعاقب الأعمال في الشركات الصغيرة والمتوسطة

| **Business succession** | | **Size of the Business** | |
|---|---|---|---|

| planning | | Tzs Up 5m | Tzs Above 5m to 200m | Tzs Above 200m to 800m | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | Yes | 12 (42.85%) | 10 (35.71%) | 6 (21.42%) | 28 |
| | No | 7 (43.75%) | 6 (37.50%) | 3 (18.75%) | 16 |
| | Total | 19 (43.18%) | 16 (36.36%) | 9 (20.45%) | 44 |

Pearson Chi-square= 54.438, df=3, p= .00 Source: Field Data (2015)

جادل (63.63٪) أن حجم العمل له تأثير كبير على تخطيط تعاقب الأعمال، قيم Chi-square للمتغير الملاحظ الذي يبلغ حجم العمل 54.4 أعلى من القيمة الجدولية البالغة 7.815 عند 3 درجات من الحرية بمستوى كبير قدره 0.000 والتي تقل عن القيمة الحرجة البالغة 0.05 (p <0.05). هذا يدل على أن حجم عمل المؤشر قوي جدًا في شرح تخطيط التعاقب المتغير. لذلك فإن الفرضية H4 التي تنص على أن "النمو في حجم الشركات الصغيرة والمتوسطة له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال" مقبول.

**H5: تأثير مشاركة الأسرة في العمل على تخطيط تعاقب الاعمال**

الجدول 5: نتائج اختبار Chi-Square لتأثير مشاركة أفراد الأسرة على تخطيط الخلافة في الشركات الصغيرة والمتوسطة

| **Business succession planning** | | **Involvement of family members in the business** | | | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1-3 people, family business | 4 and above people, family business | None | |
| | Yes | 10 (53.8%) | 6 (30.7%) | 3 (15.4%) | 19 |
| | No | 13 (53.1%) | 8 (30.6%) | 4 (16.3%) | 25 |
| | Total | 23 (53.4%) | 14 (55.1%) | 7 (15.9%) | 44 |

Pearson Chi-square=2.470, df=2, p= 0.291 Source: Field Data (2015)

تبين موافقة (43.18٪) فقط من المشاركين على أن إشراك أفراد الأسرة في العمل له تأثير كبير على تخطيط تعاقب الأعمال. علاوة على ذلك فإن قيم Chi-square لمشاركة العائلة المتغيرة الملحوظة هي 2.47، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة 5.991 عند درجتين من الحرية بمستوى كبير يبلغ 0.291 وهو أكبر من القيمة الحرجة البالغة 0.05 .(p <0.05) هذا يدل على أن مشاركة الأسرة في الأعمال التجارية ضعيفة في شرح التخطيط المتغير للخلافة. لذلك تم رفض الفرضية H5 التي تنص على أن "زيادة مشاركة أفراد الأسرة في الشركات الصغيرة والمتوسطة تزيد من فرص تخطيط تعاقب الأعمال".

**H6 : تأثير التواصل بين أفراد الأسرة على تخطيط تعاقب الشركات الصغيرة والمتوسطة**

جدول (6): نتائج اختبار Chi-Square لتأثير التواصل على تخطيط تعاقب الأعمال في الشركات الصغيرة والمتوسطة

| Business succession planning | | Communication among other family members | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | | Yes | No | |
| | Yes | 18 | 5 | 23 |
| | No | 8 | 13 | 21 |
| | Total | 26 | 18 | 44 |

Pearson Chi-square=40.050, df=1, p= .00 Source: Field Data (2015)

تبين موافقة (52.27 ٪) أن التعليم له تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال. تبلغ قيم مربع كاي للتواصل المتغير الملحوظ بين أفراد الأسرة 40.0 ، وهي أكبر من القيمة الجدولية 3.841 عند درجة واحدة من الحرية مع مستوى كبير من 0.000 وهو أقل من القيمة الحرجة البالغة 0.05 (ع <0.05). ما يدل على أن التواصل بين أفراد الأسرة في الأعمال التجارية قوي في شرح تخطيط التعاقب المتغر. لذلك الفرضية H6 التي تنص على أن "زيادة التواصل بين أفراد الأسرة في الشركات الصغيرة والمتوسطة لها تأثير إيجابي على تخطيط تعاقب الأعمال" مقبولة.

الجدول 7: **ملخص النتائج**

| Hypotheses | Independent variable | Dependent variable | Accepted | Rejected |
|---|---|---|---|---|
| $H_1$ | Age of SMEs owners | Business succession planning | √ | |
| $H_2$ | Gender of Business Owners | Business succession planning | √ | |
| $H_3$ | Education level of Business Owner | Business succession planning | √ | |
| $H_4$ | Business size | Business succession planning | √ | |
| $H_5$ | Family members involvement | Business succession planning | | √ |
| $H_6$ | Communication among famil members y | Business succession planning | √ | |

## 5. مناقشة النتائج

بناءً على نتائج البحث تبيّن أن عمر أصحاب الشركات العائلية يؤثر على تخطيط تعاقب الأعمال، هذه النتيجة تتشابه مع (Massis ،2015)، الذي حدد العمر باعتباره العامل الرئيسي الذي يؤثر على الخلافة في الشركات العائلية. من الواضح أنه كلما كان المالك الأكبر سناً، من المحتمل أن تكون الخلافة الأكثر تقريبًا للمنظمة، وبالتالي كلما زادت قوة الدفع لتنفيذ عملية تخطيط تعاقب شاملة. فيما يتعلق بنوع الجنس وجد أن هناك تأثيرًا كبيرًا لنوع الجنس على تخطيط تعاقب الأعمال وأن الأبناء من المحتمل أن يكونوا خلفاء عن نظرائهم من النساء. يتماشى هذا الاستنتاج مع النقاش الدائر حول قضايا الجنس كمتغير، حيث يقال إن النساء لا يحصلن على فرص متساوية في وراثة الاعمال العائلية القائمة، تمشيا مع هذا تكمن عملية اتخاذ قرار الخلافة حتى لأعمالهم الخاصة، والسببان الرئيسيان أن البنات سيتزوجن من عائلات أخرى والأبناء يكونون عملاً خاصاً او ملتزمين بوظائفهم. فيما يتعلق بالتعليم تظهر النتائج أن مستويات تعليم أصحاب الشركات الصغيرة والمتوسطة لها تأثير إيجابي على تخطيط الخلافة، النتيجة تتفق مع (عوادي، 2018).

الأعمال التجارية المملوكة لأصحاب المشاريع ذوي المستوى التعليمي العالي يمارسون باستمرار المزيد من التخطيط للخلافة، مع وجود خطة الخلافة وانخفاض معدل إغلاق الأعمال عند الخلافة، وزيادة مستوى التعليم للمالك/المدير، ستزداد عملية تخطيط الخلافة أيضًا. وجد كذلك أن نمو الأعمال يزيد من فرص تخطيط تعاقب الأعمال، يتوافق هذا الاستنتاج مع دراسة

(Mashenene, 2014) الذين جادلوا بأن مرحلة التطور وتغيرات السوق قد تتطلب أساليب مختلفة أو مهارات جديدة من أجل النجاح، وبالتالي التأثير على عملية الخلافة. فيما يتعلق بحجم الشركة تبين أنه عندما تكون الأعمال التجارية صغيرة الحجم مع وجود أصول قليلة، من جانب اخر ليس هناك من يزعج المالك الذي سيتولى ذلك، ولكن عندما ينمو النشاط التجاري ويصبح أكثر تنظيماً مما يتيح مجالًا افضل للتخطيط للخلافة.

فيما يتعلق بمشاركة الأسرة، تبين أنه لا توجد علاقة إيجابية بين مشاركة أفراد الأسرة وتخطيط الخلافة، يتناقض هذا الاستنتاج مع (Sharma ,2010) و (Sabbaghian ,2015) اللذان وجدوا أن مستوى التزام الخلافة تجاه الشركة كان أكثر المتطلبات المرغوبة عند اختيار الخلف فيما يتعلق بالتواصل المتكرر بين أعضاء الشركات الصغيرة والمتوسطة فقد وجد أيضًا أن الشركات الصغيرة والمتوسطة التي يتواصل أعضاؤها على نحو أكثر تواتراً، من المرجح أن يمارسوا تعاقب الأعمال. هذه النتيجة تتفق مع (Gumbo ، 2012) الذي يؤكد على ضرورة أن تكون الاتصالات عالية الجودة إذا كان على المشاركين استكشاف ومعالجة جميع القضايا التي تنشأ أثناء التخطيط للخلافة.

## 6. الاستنتاجات:

بحثت هذه الدراسة القضايا المتعلقة بعمليات خلافة الاعمال في فلسطين، كانت القضية الأساسية هي دراسة علاقة العمر والجنس، ومستوى التعليم وحجم الأعمال ومشاركة أفراد الأسرة والتواصل فيما بينها قد تؤثر على تخطيط تعاقب الأعمال في الشركات العائلية الصغيرة والمتوسطة، حيث تبين أن العمر والجنس والتعليم والاتصال لها تأثير قوي على تخطيط الخلافة، في حين أن مشاركة أفراد الأسرة لها تأثير ضعيف على تخطيط تعاقب الأعمال العائلية في فلسطين، كما كشفت نتائج هذه الدراسة أن تخطيط الخلافة مهم لنمو واستدامة الشركات العائلية الصغيرة والمتوسطة في فلسطين.

تواجه الشركات العائلية حالات فريدة من نوعها، وتحديات تميزها عن العمل الروتيني والمعتاد، أهمها الحفاظ على التوازن بين الأعمال التجارية والعلاقات الأسرية،

أي اتخاذ القرارات وتنفيذ الإجراءات التي من شأنها أن تفي بالعادات والقيم الأسرية والعمل الناجح لصالح ادارة الأعمال، مثال على عدم التوازن على سبيل المثال إذا كان الأب سيختار ابنه البكر لتولي مهامه التجارية، لأنه ببساطة أول مولود، او عندما يكون الابن الأصغر هو أكثر كفاءة للعمل. باختصار يحتاج تخطيط تعاقب الأعمال إلى تفكير جاد واستراتيجي في الشركات العائلية في فلسطين.

ينبغي لمالكي الشركات الصغيرة والمتوسطة أن يعدوا خلفاء الأعمال المناسبين في الوقت المناسب لجعل أعمالهم مستدامة، يجب أن يكون هنالك تخطيط دائم لتعاقب الأعمال، وان يشكل أولوية لكل شركة عائلية، عاجلاً أم آجلاً، الجميع يريد التقاعد ولكن إذا كنت تملك شركة عائلية، فإن التقاعد ليس مجرد مسألة اتخاذ قرار بعدم الذهاب إلى المكتب، إلى جانب ضمان حصولك على ما يكفي من المال للتقاعد، لذا يصبح السؤال والهدف الاسمى هو عما سيحدث للأعمال التجارية، ومن الذي سيدير العمل عندما لا يعود الكبار من الملاك قادرين على العمل او التواجد في اماكن العمل؟ وكيف سيتم نقل الملكية؟. إذا لم تكن الخلافة خيارًا يجب أن يتم إنهاء العمل أو بيعه.

بما أن الأدلة تشير إلى أن التخطيط الجيد للخلافة يجعل العمل العائلي على قيد الحياة، ويزدهر جيلاً بعد جيل وقد يؤدي غيابه إلى فشل أعمال الشركة او موتها، هناك حاجة لتخطيط متعاقب قوي في مجال الأعمال العائلية لجعل هذا العمل ثقافة ادارية

وعملا مستدامًا عبر الأجيال، ومع ذلك ورغم اهمية تخطيط التعاقب للشركات العائلية، ليس من السهل تحقيقه لانه يتطلب تفكيراً متكاملاً وتحضيرات وعملا صعباً.

## 8. التوصيات

**1- ضرورة البدء في تعاقب الاعمال والتخطيط لها في وقت مبكر:** خمس سنوات هي فترة جيدة، وعشر سنوات هي أفضل، المهم أنه كلما كان من الممكن أن تنفق على تخطيط التعاقب، من المرجح أن تكون عملية الانتقال أكثر سلاسة.

**2- الشراكة العائلية في مناقشات تخطيط تعاقب الأعمال:** وضع خطة الخلافة الخاصة ومن ثم الإعلان عنها هو أضمن طريقة لمنع الفتنة الأسرية. "إن فتح حوار بين أفراد الأسرة هو أفضل طريقة للبدء في خطة ناجحة للخلافة - حيث يتم الاهتمام عن كثب بالمشاعر والطموحات والأهداف الشخصية لكل المعنيين".

**3- التحليل الواقعي للعائلة والتخطط وفقًا لذلك:** قد يرغب المدراء في أن يدير ابنك الأول هذا العمل ، ولكن هل يمتلك مهارات العمل أو حتى مصلحة القيام بذلك؟ ربما هناك فرد آخر من العائلة أكثر قدرة. وقد لا يكون هناك أفراد عائلة قادرين على مواصلة العمل أو يرغبون في استمراره، دراسة نقاط القوة لجميع الخلفاء المحتملين بطريقة موضوعية قدر الإمكان والتفكير في ما هو أفضل للأعمال.

**4- مشاركة الجميع يجب أن تكون متساوية:** الإدارة والملكية عبارة عن مشكلات منفصلة في تخطيط التعاقب، قد يكون أكثر إنصافًا للخليفة الذي تم اختياره لإدارة العمل للحصول على حصة أكبر من الملكية التجارية من أفراد العائلة غير النشطين في النشاط التجاري.

بديل آخر هو استخدام التصويت، بحيث يمكن فقط لبعض المساهمين من الأسرة اتخاذ قرارات بشأن سياسة الشركة، أو قد يكون من الأفضل نقل الإدارة والملكية للخلف الذي اخترته واتخاذ ترتيبات مالية أخرى لصالح الآخرين.

**5- تدريب (الخلفاء) والعمل معهم:** لخطة تعاقب الشركات العائلية فرصة أفضل للنجاح إذا عملت مع خلفك لمدة عام أو عامين قبل تسلم المنصب. بالنسبة لأصحاب المشاريع منفردين، قد يكون من الصعب المشاركة في صنع القرار وتعليم مهارات العمل لشخص آخر، ولكنه بالتأكيد جهد سيحقق أرباحًا كبيرة للأعمال.

**6- طلب المساعدة الخارجية في تخطيط تعاقب الاعمال:** المحامون والمحاسبون والمستشارون الماليون، والعديد من المهنيين الذين يمكنهم المساعدة في وضع خطة ناجحة للخلافة. هناك الشركات التي تتخصص في تخطيط تعاقب الشركات العائلية، الذين يسهلون العملية من خلال كل من الأسرة وخطة الخلافة.

**7- الالتزام بضوابط ومعايير الحوكمة للشركات العائلية، واهمية وجود دستور للعائلة والالتزام به.**

## References:

1- الحافي، ثائر (2015) **"مدى الالتزام بالدليل الاسترشادي لحوكمة الشركات العائلية في فلسطين واثر ذلك على ادائها"**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

2- الحرباوي، فراس (2019) **"دور التنظيم الاداري في تحقيق استدامة الشركات العائلية في مدينة الخليل" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل . فلسطين 2019.**

3- تقرارت، يزيد وآخرون (2018)، **"تفعيل آلية الحوكمة كخيار استراتيجي لإستدامة الشركات العائلية"**، الملتقى الوطني الأول حوكمة الشركات العائلية والتنمية المستدامة، الجزائر.

4- تقرير البنك الدولي **" الحوكمة والشركات العائلية في منطقة الشرق الاوسط وشمال افريقيا " 2016 .**

5- تقرير "سي تي بارتنرز" 2019. **"التخطيط لتعاقب الأجيال في الشركات من أهم العوامل المؤثرة بالنسبة لإدارة الثروات وللشركات العائلية في العالم العربي".**

6- تقرير صدر في (11 أبريل 2017) عن "أورينت بلانيت للأبحاث **"الشركات العائلية في الخليج العربي: مواجهة التحدّيات"،**

7- سالمة، مجدي (2018) **"مدى الالتزام بالدليل الاسترشادي لحوكمة الشركات العائلية في شمال الضفة الغربية من وجهة نظر مالكيها"**، مجلة جامعة الاقصى للعلوم الانسانية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثاني، غزة.

8- عوادي، مصطفى (2018) **"إشكالية استدامة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر"**، الملتقى الوطني، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.

9- نادر، نهاد (2016) **"تحول الشركات العائلية إلى شركات مساهمة في سورية"**، مجلة جامعة البعث– المجلد 83 – العدد 1

1- Abdullah, A. (2011). **Family-Owned Businesses: Towards a Model of Succession Planning in Malaysia.** . *International Review of Business Research Papers , 7* (1).

2- Ali Sabbaghian, Negar Foroughi , Masoumeh Haji Akbari. (2015). **Investigating the Application of Factors Affecting the Establishment of Succession in the Municipality of Kashan-Iran.** *Vis Jurnal Akademic , 4*, 80-87

3- Gumbo, C. O. (2012). **Role of Succession Planning on Survival of Small and Medium Family Enterprises after Retirement/death of the First Generation Entrepreneurs in Kenya.** *International Journal of Business and Social Research , 2* (6), 106-124.

4- Kothari, C. (2009). Research Methodology: **Methods and Techniques (2nd ed.). New Delhi:** New Age International Publishers.

5- Maria A.O. Dos Santos, Göran Svensson, Carmen Padin. (2014). **Indicators of sustainable business practices: Woolworths in South Africa",** Supply Chain Management. *An International Journal , 18* (1).

6- Mashenene, R. G., Macha, J. G. L. and Donge, L. (2014**). Socio-Cultural Determinants of Entrepreneurial Capabilities among the Chagga and Sukuma Small and Medium Enterprises in Tanzania**. *Journal of Economics and Sustainable Development , 5* (17)

7- Massis, A. (2015). **Social family entrepreneurship: social issues and stakeholder salience in small- and medium- sized family firms**. London: Routledge.

8- Maziku, P., Majenga, A. and Mashenene, R.G. (2014). **The Effects of Socio-Cultural Factors on the Performance of Women Small and Medium Enterprises in Tanzania**. Journal of Economics and Sustainable Development , 5 (21), 51-62.

9- Motwani, J. (2006). **Succession Planning in SMEs**: An Empirical Analysis. *International Small Business Journal , 24* (5), 471-495.

10- Mutunga, Florence; Gachunga, Hazel. (2013). **Factors affecting Succession Planning in Small and Medium Enterprises in Kenya**. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences , 3* (8), 285- 3000.

11- Sharma, D. (2010**). Predicators of Satisfaction with the succession process in family firms.** *Journal of Business Venturing , 18*, 667-677.

12- Taruwinga, P. (2012). ***The Influence of Cultural Factors on Successful sucession Plan in Indian South African Family owned Businesses (Based in Indiana).*** UNISA: SBL.

13- Tundui, C. S. (2012). Survival, **Growth Strategies and Performance of Women Owned Micro and Small Businesses in Tanzania.** *International Journal of Business and Management , 7* (8), 143.

14- Wahjono, S. I. (2014). **Succession Planning as an economic Economic Education to Improve Family Business Performance in Province of Indonesia.** *Journal of Asian Scientific Research , 4* (11), 649-663

15- Zellweger, T. and. (2012). **Entrepreneurial orientation in long-lived family firms**. *Small Business Economics Journal , 38* (1), 67–84.

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتور ياسر شاهين ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

**البحث الخامس**

# فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض التنمر وتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالكويت

**إعداد : د/عدنان مشرف نواف العنزي**
أستاذ علم النفس ، وزارة التربية - الكويت
Email: ad9_m1_al37@hotmail.com

**، أ.د/ عادل شكري محمد كُريّم**
أستاذ علم النفس ، كلية الآداب - جامعة الإسكندرية
Email: amywn2003@gmail.com

ISSN: 2706-6495

**الملخص**

هدف البحث إلى بناء برنامج إرشادي وتقصي فاعليته في تخفيض حدة التنمر وتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلاب الثانوية العامة في المدراس الكويتية بمنطقة العاصمة التعليمية، وكذلك تنمية بعض المهارات المعرفية لديهم، كما تم الاستفادة من نتائج البحث الاستطلاعية في بناء البرنامج الإرشادى مدعمًا بالنتائج الواقعية. ولتحديد عينة البحث قام الباحث بتطبيق مقاييس البحث (التنمر– حل المشكلات– اتخاذ القرار– التفكير الإيجابي) وذلك بعد حساب ثباتها وصدقها على (120) طالبًا، وهى عينة قصدية، ومن خلال احتساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على المقاييس الأربعة، تم اختيار عينة البحث الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط في مقاييس البحث ما عدا مقياس التنمر، وقد تكونت عينة البحث الأساسية من (16) طالبًا، وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، هما: مجموعة تجريبية قوامها (8) طلاب، خضعت للبرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة قوامها (8) طلاب، لم تتلق أي نوع من المعالجة. كما استند البرنامج الإرشادي النفسي إلى النظرية السلوكية المعرفية، وتم تطبيق جلسات البرنامج في (8) أسابيع في عدد (24) جلسة إرشادية، بواقع (3) جلسات في الأسبوع، كانت مدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة، فيما عدا الجلسات رقم (1) و(4) و(8) و(21) التي اقتصر وقتها على (60) دقيقة فقط، وقد دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات هذا البحث وهى: (التنمر- حل المشكلات - اتخاذ القرار- التفكير الإيجابي) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

**الكلمات المفتاحية:** التنمر، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي، برنامج معرفي سلوكي، المهارات المعرفية.

# Efficacy of Cognitive Behavioral Program in Reducing Bullying and Developing Some Cognitive Skills among a Sample of Secondary Students in Kuwait

## Abstract

The current study aimed to develop an effective counseling program and assess its efficacy to reducing the severity of bullying among a sample of high school students in Kuwaiti schools in the -Educational Capital Area, as well as develop some of their cognitive skills, as well as benefiting from the results of the exploratory study in the construction of the guidance

ISSN: 2706-6495

program. Supported by realistic results. To determine the sample of the study, the researcher applied the study measures (bullying - problem solving - decision-making - positive thinking) after calculating its stability and credibility on (120) students, which is a deliberate sample, and by calculating the mathematical average of students' grades on the four metrics, the sample of this study was selected Those who received below-average scores in study measures except the bullying scale, the basic study sample consisted of (16) students, and this sample was divided into two groups: an experimental group of (8) students, who underwent the guidance program and a control group of (8) students who did not receive any type of treatment .

The program was based on psychological counseling on cognitive behavioral theory, the program sessions were applied in (8) weeks in the number of (24) counseling sessions, with (3) sessions per week, the duration of one session (90) minutes except sessions (4), (20) and (22) which was limited to only (60) minutes, The results of the study indicated that there are statistically significant differences between the degrees of the experimental and controlled groups in the variables of this study: (bullying - problem solving - decision-making - positive thinking) between the control and experimental groups.

**Keywords:** Efficacy of Cognitive Behavioral - Cognitive Skills - bullying - problem solving - decision-making - positive thinking.

## مقدمة الدراسة

تعتبر التربية والتعليم من أهم الأمور التي توليها جل دول العالم عناية كبيرة، والتي ترغب في اللحاق بالتطورات الاجتماعية، والاقتصادية والعلمية الحديثة، ويظهر ذلك في إبداء حكومات الدول الاهتمام بها في سياستها الخاصة؛ لإثبات مدى مفعولهما المهم عبر الزمن في تقدم الشعوب أو تأخرها، والكويت واحدة من هذه الدول التي مازالت تقدم العديد من الجهود لإصلاح النظام التربوي، ولتنمية الموارد البشرية من خلال تكييف نظامها التربوي والتعليمي حسب الخطط الإنمائية والظروف الحضارية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، رغبة منها في التقليل من حدة الضغوطات المفروضة عليها، والتغلب على العراقيل والصعوبات التي تقف في وجه تنمية هذا القطاع الحيوي، وفي مقدمتها المشكلات الدراسية والسلوكية، فبعض الباحثين يرجع أسبابها إلى الطالب نفسه، وبعضهم الآخر يرجعها إلى أسباب تتعلق بالنظام التعليمي.

أما المختصون، فيتحدثون عن أسباب نفسية واجتماعية في هذه المرحلة المتزامنة مع مرحلة المراهقة والتي تتبلور فيها شخصية الطالب المراهق. ومن أجل إيصال التوجيه والإرشاد النفسي إلى أسمى المراتب، يتطلب اهتمام المنظومة التربوية بذلك من خلال تكوين مختصين للقيام بالمهام الموكلة لهم، ومن ثمَّ القيام بأدوارهم على أكمل وجه.

كما أن المشكلات الدراسية والسلوكية هي من المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية بصفة عامة، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، وأصبحت تشكل تحديًّا لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية، ولاشك أن الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية يعد أمرًا في غاية الضرورة والأهمية. وهنا يشير"عقل" **(2000.p.220)** إلى أن الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية في جميع المراحل التعليمية له ما يبرره ، فهم قادة المستقبل وأمل الأمة، ولذلك فإن توجيه الدراسات والبحوث في هذا الاتجاه لهو تعبير صادق عن الاهتمام بهم، ورعايتهم على أسس علمية سليمة، لهذا فإن استمرار البحث العلمي في هذا الجانب يبقى أمرًا ضروريًّا وركيزة لاغنى عنها لتخطيط مستقبلي سليم.

وفي هذا البحث يتناول الباحث ظاهرة التنمر باعتبارها أحد المشكلات السلوكية، وتنمية بعض المهارات المعرفية وهي: حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي، لتقليل أثر المشكلات الدراسية على التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الكويتية .

## مشكلة البحث

**أولًا** : ارتفاع نسبة انتشار التنمر لدى الطلبة؛ حيث تقدر بـ (10% - 22%) وقد كشفت إحدى الدراسات التي طبقت على بعض المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية أن من(10%) إلى (14%) من هذه الصفوف هم أطفال متنمرون، وفي اليابان يبلغ معدل انتشار التنمر(28%) في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية خلال العام 2017 **(Oliveira, Menezes, Irffi,&Oliveira,2018)**. وفي الكويت قاربت النسبة من (12%) في الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي **(أبو الديار، 2011).**

**ثانيًا :** أن التنمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد حياة الطفل وأسرته وكل المحيطين به(Berthoz & Hill,2005) .

**ثالثًا:** يعاني التعليم في العالم العربي من مشكلات متعددة، أدت إلى تراجع المستوى التعليمي في الشرق الأوسط لمستويات منخفضة عالميًا، مما أدى إلى وجود حاجة إلى تنمية بعض المهارات المعرفية للحد من المشكلات الدراسية التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية، وذلك من خلال بعض البرنامج المعرفية السلوكية، وهذا ما يهتم به الباحث في هذا البحث **(الخولي،2014).**

**رابعًا:** لا توجد دراسات - على حد علم الباحث - تجمع بين المهارات المعرفية لحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي والتنمر.

**خامسًا**: قلة الدراسات التي تناولت استخدام برنامج معرفي سلوكي في تخفيض التنمر وتنمية بعض المهارات المعرفية.

ونظرا لكل ما سبق ولكون التنمر يمثل عاملًا خطيرًا، وفضلًا عن ندرة البحوث الأجنبية والعربية التي تناولت خفض التنمر من خلال برنامج علاجي أو تنمية بعض المهارات المعرفية ؛ فقد رأى الباحث أن يقوم بدراسة تجمع بين جميع هذه

النقاط في محاولة للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات المعرفية ، وفي خفض التنمر لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ؛ مما كان الدافع إلى تناول هذا الموضوع في البحث لأهدافه وأهميته، وفيما يلي عرض لتساؤلات الدراسة.

## تساؤلات البحث

1- ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
2- ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية بعض المهارات المعرفية وهي حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

## أهداف البحث

- التعرف إلى درجة مستويات التنمر وحل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة.
- تصميم برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي يمكن استخدامه لخفض السلوك التنمري وتنمية حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لدى طلبة المدارس.
- استكشاف مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض التنمر وتنمية حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي لأفراد العينة.

## أهمية الدراسة

- تقديم أساليب إرشادية للمرشدين والمعلمين وأولياء الأمور ليتم توظيفها في التعامل مع مثل هذه المشكلات السلوكية (التنمر - العنف - العدوان) والمشكلات الدراسية المتعددة.
- يمكن للمهتمين الاستفادة من مقياس التنمر في تشخيص حالات التنمر ومعالجته، كذلك تقديم مقاييس للكشف عن حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار والتفكير الإيجابي ومحاولة علاج القصور فيها.
- نتائج هذا البحث قد تفتح المجال أمام دراسات لاحقة تقترح طرقًا وأساليب جديدة يمكن للمهتمين استخدامها لمساعدة الطلاب في حل مشاكلهم السلوكية والدراسية.
- قد يفتح هذا البحث المجال لاستحداث برامج أكثر فاعلية وفعالية إذا لم تثبت فاعلية البرنامج الحالي.

## المفاهيم والمصطلحات

أ – **البرنامج العلاج المعرفي السلوكي :** يعرف بأنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في أساسها إلى نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي **(المعصوابي، 2016) .**

ويعرف إجرائيًا لغايات هذا البحث بأنّه :عدد من الجلسات الإرشادية التي يبلغ عددها (24) جلسة موزعة على 8 أسابيع بواقع 3 جلسات أسبوعيًا، والجلسة ما بين (60-90) دقيقة. وتتضمن كل جلسة عددًا من الأنشطة والإجراءات الإرشادية المتنوعة ، والمستندة إلى الاتجاه المعرفي السلوكي ، والذي سوف يطبق على المجموعة التجريبية من الطلبة لخفض التنمر وتنمية بعض المهارات المعرفية.

ب – التنمر : هو قيام الطالب بشكل واضح بمضايقة واحد أو أكثر من الطلاب أو مهاجمته بطريقة لفظية أو جسدية**(أحمد، 2018).** ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر المستخدم في هذا البحث .

**هـ – حل المشكلات:** وتعرف بأنها العمليات المعرفية التي يترجمها الفرد في مراحل وخطوات يستخدمها للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته **(الزغبي،2012).** والتعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس حل المشكلات.

**و – اتخاذ القرار:** قدرة الفرد على إصدار حكم أو اتخاذ موقف نهائي استنادًا إلى معرفته للغاية أو الهدف من إصداره لهذا الحكم أو اتخاذه لهذا الموقف، (القيسي، 2011). ويعرف اتخاذ القرار إجرائيًا: بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد البحث على مقياس اتخاذ القرار.

**ز – التفكير الإيجابي:** هو التوجه العقلي الإيجابي لكل أحداث الحياة بما في ذلك المواقف والأشخاص كافة(محمد، 2014). والتعريف الإجرائي هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الإيجابي .

## الاطار النظري

**أولًا - التنمر Bullying :** التنمر المدرسي ، والبلطجة، والتسلط، والترهيب، والاستئساد، والاستقواء (bullying) أسماء مختلفة لظاهرة سلبية نشأت في الغرب ، وبدأت تغزو مدارسنا بفعل تأثيرات العولمة والغزو الإعلامي الغربي (Consalvo, 2012). ويكفي الاطلاع على الإحصائيات العالمية الخاصة بهذه الظاهرة للوقوف إلى خطورتها. حيث أشار تقرير لليونسكو أن واحد من كل ثلاثة طلاب يتعرضون للتنمر من قبل أقرانهم في المدرسة في يوم واحد أو أكثر في الشهر. وكانت أعلى نسبة للطلاب الذين أبلغوا عن تعرضهم للتنمر في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وأدنى نسبة في أمريكا الوسطى ومنطقة البحر الكاريبي وأوروبا (UNESCO, 2018) .

وترجع الدراسات أسباب ظهور التنمر في المدارس إلى التغيّرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية، والمرتبطة أساسًا بظهور العنف والتمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع،

وتأثير الإعلام على المراهقين في المراحل المتوسطة والثانوية، وكثرة المهاجرين الفقراء الذين يسكنون الأحياء الفقيرة وعدم قدرة أهل هؤلاء الطلبة المُتنمِّرين على ضبط سلوكياتهم. (بهنساوي،حسن،2015) . وتوصل الباحث إلى وضع محددات لسلوك التنمر المدرسي يتم تعريفه من خلالها وهي:

- سلوك غير سوي يقوم به بعض التلاميذ لإيذاء أقرانهم بالمدرسة.

- أن يتوفر في هذا السلوك النية والقصد وتكرار الأذى.

- يعتمد على اختلاف ميزان القوى بين المتنمرين وضحايا التنمر.

- يبدأ بترصد الضحية والتخطيط للإيقاع بها وقد يتطور إلى العدوان اللفظي والنفسي والاجتماعي (العدوان العلاقاتي) وأيضا العدوان الجسدي.

- يمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، أوالتوبيخ، أو الإغاظة والشتائم، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته.

- يتضمن الترهيب، والتخويف للضحية.

- إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة.

- خصائص سلوك الطفل المتنمر هي :الرغبة في الإيذاء، والسلوك المؤذي، واختلال القوى، والتكرار، وسوءاستخدام القوة، والإحساس بالسعادة من قبل المتنمر، وبالاضطهاد من قبل الضحية.

-وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف. ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم. كما يتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدأون بالضرورة بالسلوك العدواني، ولكنهم يشاركون فيه، ويقدمون الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمر مستمرًا **(Tritt & Duncan, 1997)(Farrington & Ttofi,2011) (سناري،2010) (أبوالديار،2011) (Rigby,2013) (الصبحين، والقضاة، 2013، ص.10)**

**ثانيًا: حل المشكلات Problem Solving :** لقد تزايد خلال العقدين الماضيين الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم وضرورة البحث عن أساليب تسهم في تنمية تلك القدرات، لذا تعددت المداخل والأساليب التي تحقق ذلك الهدف، ويعد أسلوب حل المشكلات من أبرز الأساليب التي من خلالها يمكن للمتعلم أن ينظم عملياته العقلية في معالجة الموقف المشكل **(البكر، 2012).** كما إن اكتساب مهارة حل المشكلات تمثل مطلبًا أساسيًا في حياتنا اليومية التي نعيشها، فهناك مشكلات تتصل بفهم المدركات والمشاعر والانفعالات، وبعضها تتعلق بإدراك العلاقات واكتساب المهارات وممارستها، لذا يحتاج الفرد إلى تعلم حل المشكلات **(عبدالهادي، 2004، ص. 146)** فنشاط حل المشكلة يعني العمليات العقلية التي ينفذها الفرد أثناء سعيه من أجل الوصول إلى هدف ما يسعى إلى الوصول إليه **(الزغلول، 2003 ، ص. 22-21 ).**

كما أن أسلوب حل المشكلات والذي يصنفه بعض الباحثين ضمن أساليب التعديل المعرفي يشمل تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في مجال مواجهتها **(الخطيب، 2003، ص. 349 ).** و يتفق كثير من الباحثين على أن المشكلة هي عائق يحول بين الفرد والوصول إلى هدفه وهذه العوائق على مستويين، مستوى داخل الفرد حيث تكمن الصعوبة في نقص مظاهر التوافق العقلي والاجتماعي والانفعالي لدى الفرد في موقف ما، والمستوى الثاني يكون في نقص الاستجابة المناسبة حيث تعجز أنماط الاستجابة التي قام بها الفرد عن تحقيق هدف مباشرة **( قطامي، والزوين، 2009، ص.56 ) .**

وقد اقترح ستيرنبرغ استراتيجية لحل المشكلات بعنوان حلقة التفكير تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيرًا خطيًّا أو لوغاريتمًا باتجاه واحد، بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة، لأن التوصل إلى حل مشكلة ما قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة. ***(Sternberg*,Sternberg,*& Mio,2012,pp.444-445)***

**أسلوب ستيرنبرغ في حل المشكلات**

1- التعرف إلى المشكلة: يعني وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين أو إدراك ذلك، لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يعد مشكلة لشخص آخر.

2- تحديد المشكلة: يعني تعرف أبعاد المشكلة من خلال البيانات المعطاة وتحديد عناصر الهدف أو الغاية المرغوبة.

3- بناء استراتيجية الحل: التفكير في المشكلة وتحليلها أو تحديد عناصرها الرئيسة.

4- تنظيم المعلومات حول المشكلة: تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق الحل.

5- تجميع مصادر المعلومات: جمع المعلومات وإعادة تقييم المصادر المتوفرة للمشكلة.

6- مراقبة حل المشكلة: مراقبة إجراءات حل المشكلة ومتابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة.

7- تقييم حل المشكلة: تقييم النتائج في ضوء الأهداف والأساليب المستعملة والتحقق من فاعلية الأساليب وخطة الحل بوجه عام ***(Sternberg*, Sternberg, *& Mio,2012, p.445).***

**العوامل المؤثرة في حل المشكلات**

1- **تحديد المشكلة Identification of the Problem:** إن تحديد المشكلة أو إدراكها ، مع وضع الصورة الكبيرة في الاعتبار، هي الخطوة الأولى والأكثر أهمية نحو حل المشكلات. حيث لابد أن تعرف المشكلة وتحديد الأسباب المحتملة للمشاكل

2-**تنوع أنماط الشخصية Personality Types:** حيث يتعامل الأشخاص الشعوريون والحدسيون مع المشاكل من خلال تصوراتهم ، ويفضلون المرونة والقدرة على التكيف. والأفراد الانطوائيون يأخذون وقتًا للتفكير وتوضيح أفكارهم قبل التصرف، في حين يفضل الانبساطيون الانطلاقة بأفكارهم لتوضيحها قبل التصرف .

3 - **المزاج Temperament:** تعتمد قدرة الشخص على حل المشكلات على نوع الشخصية والمزاج.

4 - **أنماط التفكير Thinking Patterns:** ومن العوامل الرئيسية الأخرى التي تؤثر على أنشطة حل المشكلات، عمليات التفكير أو أنماط التفكير للفرد المعني **(Nayab,2011)** .

**ثالثًا: اتخاذ القرار decision making**

ISSN: 2706-6495

إن مفهوم اتخاذ القرار درس منذ القدم عن طريق الفلاسفة والرياضيين والاقتصاديين والإحصائيين، وبالرغم من ذلك فهو ذو تاريخ قصير في علم النفس، فقد ظهرت أول مراجعة واسعة لنظرية اتخاذ القرار في مجلة التقارير النفسية للعالم إدواردز Edwardsعام (1954) **(الشهري، 2008).**وتعد كلمة قرار (Decision) كلمة لاتينية وتعني القطع أو الفصل، بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، فاتخاذ القرار هو نوع من أنواع السلوك، يتم اختياره وفق خطوات معينة تقطع عملية التفكير وتنهي النظر في البدائل الأخرى **(رزق الله, 2002).**كما تعددت تعريفات مفهوم اتخاذ القرار، فبعض الباحثين يراه عملية عقلية ذهنية ، وبعضهم يرى أنه عملية تفكير مركبة ، إلا أنها اتفقت على أن جوهر وصلب اتخاذ القرار هو اختيار البديل المناسب من بين عدة بدائل. كذلك عرف اتخاذ القرار على أنه "عملية عقلانية رشيدة تتبلور في الاختيار بين بدائل متعددة ذات مواصفات تتناسب مع الإمكانات المتاحة والأهداف المطلوبة". كما أن اتخاذ القرار هو كل ما يتخذه القادة المسؤولون في المنظمة من قرارات لمواجهة مشكلة أو موقف معين لتحقيق الأهداف المرجوة منها على أحسن وجه . وهو أيضا عملية اختيار الاستراتيجية أو الإجراءات والتي يعتقد متخذ القرار أنها تقدم الحل الأنسب، وهذه العملية هي عملية رشيدة بعيدة عن العواطف. **(الصيرفي،2000) (Kaplan & Norton, 2000,79) (منصور وعواد, 2000) (شريفة،2014)**

### عناصر اتخاذ القرار

أ. متخذ القرار، وقد يكون متخذ القرار فردًا أو مجموعة من الأفراد، وبذلك يكون لدينا قرار فردي أو قرار جماعي
ب. بدائل القرار، وتقع البدائل في عمق عملية اتخاذ القرار، فإذا لم يكن هناك أكثر من بديل لحل المشكلة فلن يكون هناك عملية اتخاذ قرار.
ج. العوامل غير التحكمية، وهي مجموعة العناصر التي لاتكون تحت السيطرة الكاملة لمتخذ القرار.
د. نتائج القرار، فالنتائج المترتبة على القرار المتخذ تتوقف وتعتمد كمًّا ونوعًا على نوع القرار المتخذ وطبيعة الموقف أو المشكلة التي يكون الفرد متخذ القرار أمامها **(شريفة، 2014).**

### رابعًا: التفكير الإيجابي Positive Thinking

يعد التفكير عاملًا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد على حل كثير من المشكلات، وتجنب الكثير من المخاطر، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، فالتفكير عملية عقلية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى **(بركات، 2006)**. ومن هنا ظهر الاهتمام بالتفكير الإيجابي من حيث إنه نمط من أنماط التفكير يرتقي بالفرد ويساعده على استثمار عقله ومشاعره وسلوكه، واكتشاف قواه الكامنة، وتغيير حياته على نحو أفضل باستخدام أنشطة وأساليب إيجابية **(الأنصاري،2012).**

كما يعد مفهوم التفكير الإيجابي من المفاهيم المهمة في علم النفس الإيجابي والتي طرحها العالم "مارتن سليجمان" Martin E. P. Seligman في الجمعية النفسية الأمريكية حين قال "إن من أولى اهتمامات علم النفس الإيجابي أن تجعل الفرد يفكر بإيجابية حول نفسه ، كالأشياء المحيطة به**(Christopher, Richardson, & Slife, 2008)** . وقد أكد "سليجمان" على أن تنمية الخصال الإيجابية في الشخصية أمر ضروري للإنسان ، وحصن وقائي ضد الضغوط ونواتجها

السلبية، كما أن لها دورًا في استثارة السعادة الحقيقية **(Seligman, 2002, p 8)**.

كما أن كل الأشياء التي ننجزها والتي نفشل في إنجازها هي نتيجة مباشرة لأفكارنا الخاصة (Ruthiga, Holfelda, & Hansonb,2012,p.25). ويعتبر التفكير الإيجابي هو الميل الذي يجعل العقل يتقبل الأفكار والصور والكلمات التي تبسط كل ما هو معقد، بحيث يتوقع الفرد نتائج إيجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريده أو يفكر فيه في المستقبل أو الحاضر **(عبدالحميد،2012)**.

ولعل استخدام الفرد أسلوب التفكير السلبي يؤدي إلى الانهزامية والاستسلام، وبالتالي الإخفاق عن الفعل والمبادرة، مما يفتح المجال أمام ترسيخ العجز عند الفرد، وعلى العكس من ذلك يؤدي التفكير الإيجابي إلى الحفاظ على المعنويات والأمل، والمقدرة على رؤية القدرات الذاتية، وبالتالي يدفع للسعي نحو البحث باستمرار حول الحلول البديلة **(Carver & Sheier, 2003, p.90)**.

وقد وضع كل من "بارك وبترسن وسليجمان" **(Park, Peterson, & Seligman, 2004)** قائمة تضم أربعة وعشرين عنصرًا موزعة على ست فضائل، تشكل استراتيجيات التفكير الإيجابي في الشخصية وهذه الفضائل هي (الحكمة والمعرفة، والشجاعة، والإنسانية، والعدل، والاعتدال النفسي، والروحانية ، والتدين). كما نصحوا بتبني تلك الصفات، إذ يؤكد بالإحصاءات أنها تساعد الفرد على تخطي الفشل وتحمل التحديات المختلفة.

### خامسًا: برنامج معرفي سلوكي

البرنامج هو ذلك المخطط المنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشتى الوسائل الممكنة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين، بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات **(الخطيب ،2000، ص96)**. أما البرنامج المعرفي السلوكي فهو برنامج يستند إلى فنيات العلاج المعرفي السلوكي **(Cognitive - CBT Behavioural Therapy)** وهو علاج نفسي يعالج التفاعلات بين طريقة تفكيرنا وشعورنا وسلوكنا، كما يركز على المشكلات الحالية ويتبع أسلوبًا منظمًا للتدخل.

وهناك شبه إجماع الآن على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي للعديد من الاضطرابات العقلية الشائعة واعتباره "العلاج المفضل" **(Somers& Querée,2007,p. 3)**.

ويعرف "بيك"Beck العلاج المعرفي السلوكي بأنه علاج منظم متمركز حول حاضر المرض، وهو موجه أساسًا إلى التعامل مع مشاكل المريض الحالية مع إعادة تشكيل التفكير السلبي والسلوك المترتب عليه **(Beck, 2011,p. 2)**

ويشمل مفهوم العلاج المعرفي السلوكي مناهج عديدة تتشابه في جوهرها وتختلف في فنيات تطبيقها. وعلى الرغم من أن هناك أكثر من عشرين نوعًا منها فإن أشهرها : منهج " بيك Beck " في العلاج المعرفي، ومنهج "ألبرت آليس" *Albert Ellis* في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومنهج "كيلي" *Kelly* للتصورات الشخصية، وتأتي بعد ذلك مناهج أخرى

أقل شهرة مثل منهج " دونالد ميشينبوم4 Donald " في تعديل السلوك المعرفي، ومنهج " ألبرت باندورا "*Albert Bandura* في التعليم الاجتماعي **(قزق، 2014).**

ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات معرفية Schemas تشتمل على المعلومات والاعتقادات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي اكتسبها خلال مراحل النمو. وقد تكون هناك ردود فعل انفعالية متباينة للموقف الواحد باختلاف الأفراد **(Beck, 2011, p. 228) .**

ثم قدم "كيلي" عام 1955م أفكاره حول التصورات الشخصية .Psychology of personal constructs وكان له كبير الأثر على بداية العلاج النفسي المعرفي **(المحارب،2000، ص ص.10-6).** وبذلك يرى "كلي" أن الطريقة التي ينظر بها الناس للعالم من حولهم قد تخلق لهم الاضطرابات النفسية. حيث إن لدى كل فرد مجموعة من التصورات الأساسية التي يكون من خلالها هوية لنفسه، واضطراره للابتعاد عن هذه الهوية في سبيل استيعاب خبرات جديدة قد يؤدي إلى شعوره بالذنب. وقد تظهر المشكلات النفسية عندما يعجز النظام التصوري Construct system لدى الفرد في توقع الحوادث، أو التي تحويها خبراته السابقة **(Kelly,2007)** .

وخلص الباحث إلى أن الفرد يولد وعنده القدرة على التفكير العقلاني المنطقي، والتفكير غير المنطقي أيضاً. ولدى أي فرد الاستعداد للمحافظة على نفسه وسعادته، وأيضًا للفرد نزعة إلى تدمير النفس، وتجنب التفكير، والإيمان بالخرافات، ولوم النفس. أي أن للفرد الميل والاستعداد لكلا الاتجاهين.

## الدراسات السابقة

- أجري "عبد القادر" Abdulkader (2017) دراسة سعت إلى خفض سلوك التنمر لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتكونت العينة النهائية من (40) طالبًا متنمرًا، (21) طالبًا مجموعة ضابطة، و(19) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى انخفاض المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية مقارنة مع الضابطة عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا.
- أيضًا سعت دراسة "هدية وعبد اللطيف والبحيري" (2016) إلى خفض سلوك التنمر لدى الطلبة من خلال برنامج سلوكي، وتم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس التنمر عليهم، فكانت العينة النهائية (15) طالبًا متنمرًا تتراوح أعمارهم ما بين (15-13) عامًا من المدارس الحكومية الابتدائية والإعدادية بمحافظة الدقهلية بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى انخفاض متوسط الرتب للطلاب على مقياس التنمر قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا.
- وأجري "أبو الديار" (2015) دراسة سعت إلى خفض سلوك التنمر لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس التنمر عليهم، فكانت العينة النهائية (40) طالبًا متنمرًا بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى انخفاض متوسط الطلاب على مقياس التنمر قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا.

- أجرت "حجازي " (2016) دراسة سعت إلى تنمية مهارة حل المشكلات من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتم اختيار العينة من الحاصلين على درجات منخفضة في مقياس حل المشكلات، وتكونت العينة النهائية من (20) فردًا، بواقع (10) طلاب مجموعة ضابطة، و(10) طلاب مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للطلاب على مقياس حل المشكلات بعد البرنامج عنه قبل البرنامج وبفارق دال جوهريًا. وكذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات مقارنة مع الضابطة وكذلك كان الفارق دال جوهريًا.
- وتوصلت "الملاحة وأبوشقة " (2011) إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي، وتكونت العينة النهائية من (30) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية ببنها، بواقع (15) طالبًا مجموعة ضابطة، و(15) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب للمجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلات قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا. وكذلك ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات مقارنة مع الضابطة كذلك كان الفارق دالًا جوهريًا.
- كما قام "مصطفى " (2012) بدراسة سعت إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي سلوكي، وتكونت العينة النهائية من (82) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية بجامعة أسيوط، بواقع (41) طالبًا مجموعة ضابطة، و(41) طالبًا مجموعة تجريبية.

وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب للمجموعة التجريبية على مقياس حل المشكلات قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دال جوهريًا. وكذلك ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات مقارنة مع الضابطة وأيضًا كان الفارق دالًا جوهريًا.

- أجرى"محمد " (2018) دراسة هدفت إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال برنامج سلوكي، وتم اختيار العينة من طلاب المرحلة الثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة بورسعيد، وتكونت العينة النهائية من (84) طالبًا، بواقع (42) طالبًا مجموعة ضابطة، و(42) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب على مقياس اتخاذ القرار بعد البرنامج عنه قبل البرنامج وكان الفرق دالًا جوهريًا. وكذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اتخاذ القرار مقارنة مع الضابطة وبفارق دالٍ جوهريًا.

- وسعت دراسة "حسن " (2016) إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال برنامج سلوكي، وتم اختيار العينة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية في محافظة بني سويف، وتكونت العينة النهائية من (10) طلاب، بواقع (5) طلاب مجموعة ضابطة، و(5) طلاب مجموعة تجريبية،

وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للطلاب على مقياس اتخاذ القرار بعد البرنامج عنه قبل البرنامج وبفارق دالٍ جوهريًا. وكذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اتخاذ القرار مقارنة مع الضابطة وكذلك كان الفارق دالًا جوهريًا.

- أيضا أجرى "الخولي " (2014) دراسة سعت إلى تنمية مهارة اتخاذ القرار من خلال برنامج معرفي سلوكي قائم على التفكير الإيجابي، وتم اختيار العينة من الطلاب المتأخرين دراسيًا بجامعة الطائف، وتكونت العينة النهائية من (27) طالبًا، بواقع (14) طالبًا مجموعة ضابطة، و(13) طالبًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الرتب للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس اتخاذ القرار مقارنة مع الضابطة وبفارق دالٍ جوهريًا.
- أجرى "زارع " (2017) دراسة سعت إلى تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي، وكانت العينة النهائية (40) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة أسيوط بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دالٍ جوهريًا.
- كما قام "علي" (2017) بدراسة سعت إلى تنمية مهارة التفكير الإيجابي لدى الطلبة من خلال برنامج معرفي، وتم اختيار العينة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، وقد تكونت العينة النهائية من (35) طالبًا بوصفهم مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط الطلاب على مقياس التفكير الإيجابي قبل البرنامج عنه بعد البرنامج وبفارق دالٍ جوهريًا.
- أما "بخيت " (Bekhet,2017) فقد أجرى دراسة سعت إلى تنمية مهارة التفكير الإيجابي من خلال برنامج معرفي، وتم اختيار العينة من مجموعة من الأفراد الذين يعانون من التوحد في الويات المتحدة الأمريكية متوسط أعمارهم (37.5) عامًا.

وتكونت العينة النهائية من (64) فردًا ، بواقع (36) فردًا مجموعة ضابطة، و(28) فردًا مجموعة تجريبية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس التفكير مقارنة مع الضابطة وكان الفارق دالًا جوهريًا.

**تعقيب على الدراسات السابقة:** أفادت الدراسات التي عرضت في المساعدة على تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها وفروضها، وبناء على ما عرض من دراسات سابقة فقد تبين الآتي:

تنوع الدراسات السابقة لمتغيرات البحث (التنمر وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي) ما بين دراسات ارتباطية ودراسات تجريبية، ولم يجد الباحث – في حدود علمه – دراسات تناولت متغيرات البحث الحالية تختص بتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإيجابي .

## فروض الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في متغيرات الدراسة.
2. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين درجات القياسات المتعددة للمجموعة التجريبية تُعزى إلى البرنامج الإرشادي.
3. توجد فروق ذات دالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث تُعزى إلى البرنامج الإرشادي.

ISSN: 2706-6495

## منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي يقوم بوصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، وقد استفاد من نتائجه في بناء البرنامج الإرشادي. كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ، ويقوم المنهج شبه التجريبي على إجراء التجارب والمجموعات المقارنة حيث قام الباحث بتقسيم عينة البحث إلي مجموعتين تجريبية وضابطة ، وكان مجموع عدد العينة الكلي (120) طالبًا من المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم من (16-19) عامًا. وقد قسمت العينة إلى عينتين بغرض تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك من أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة، وذلك وفق ضوابط معينة من أجل الكشف عن مدى تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) في المتغيرات التابعة وهي (التنمر، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الايجابي).

اختار الباحث العينة طبقًا للدرجات التي حصلوا عليها في المقاييس، حيث تم اختيار الحاصلين على معدل مرتفع في التنمر ومعدل منخفض في باقي المقاييس ، حيث إن هؤلاء الطلبة متنمرون وذوو تفكير سلبي ولديهم قصور في عمليتي حل المشكلات واتخاذ القرار، وهم بالتالي في أمس الحاجة لتقديم الدعم النفسي لهم.

## مجتمع البحث :

اشتمل مجتمع هذا البحث على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الكويتية، في منطقة العاصمة التعليمية.

**عينات البحث:** تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بطريقة قصدية، وذلك للعمل على تقسيمهم إلى فئتين وكان مجموع العينة الكلي (120) طالبًا ثانويًا تتراوح أعمارهم ما بين (16-19) عامًا، متوسط أعمارهم (16.8) عامًا (جدول 1) ، حيث اقتصر على طلبة الثانوية فقط ، وتوحيد النوع ، حيث تضمنت العينة الذكور فقط.

جدول (1)
عدد العينة وأعمارهم ومتوسط أعمارهم (ن=120)

| العمر | عدد |
|---|---|
| 16 | 60 |
| 17 | 30 |
| 18 | 25 |
| 19 | 5 |
| متوسط | 16.8 |

وتكونت العينة من فئتين كما يلي:

**الفئة الأولى : عينات الثبات والصدق :** تكونت العينة الكلية من (120) طالبًا، وهي العينة التي استخدمت استجابتها في حساب ثبات وصدق المقاييس، وتم اخيار العينة الأساسية منهم بغرض تطبيق البرنامج الإرشادي.

**الفئة الثانية: عينات البرنامج الإرشادي:** تم اختيار (16) طالبًا من العينة الكلية للدراسة ، والحاصلين على درجات منخفضة في المقاييس فيما عدا مقياس التنمر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، كل مجموعة (8) طلاب.

## أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه البحث الأدوات التالية وهي:

أ- مقياس التنمر من تأليف/ الباحثين.

ب- مقياس حل المشكلات من تأليف/ الباحثين.

ج- مقياس اتخاذ القرار من تأليف/ الباحثين.

د- مقياس التفكير الإيجابي من تأليف/ الباحثين.

ه- البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه في هذه البحث باعتباره متغيرًا مستقلًا من إعداد الباحث والمشرف. وفيما يلي عرض لكيفية إعداد المقاييس للتطبيق.

1- **إجراءات تطبيق المقاييس :** تم تطبيق مقاييس البحث علي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الكويتية (مدرسة محمد محمود نجم، ومدرسة يعقوب الغنيم، ومدرسة عقاب الخطيب، ومدرسة سليمان أبوغوش) بمنطقة العاصمة التعليمية، وقد تم التطبيق بشكل جماعي.وكانت جميع مقاييس البحث ، خيارات الإجابة عنها بطريقة ليكرث وهي من خمسة بدائل وهي : (لا مطلقًا، قليلاً، متوسط، كثيرًا، كثيرًا جدًا) أعطيت عند التصحيح الأوزان التالية على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5) ولم تكن هناك بنود معكوسة.

2 - **إجراءات حساب صدق وثبات المقاييس :** قبل إجراء تطبيق مقاييس الدراسة، تم تطبيق المقاييس حسب ارتباط البند بالدرجة الكلية، وكذلك تم استخدام التحليل العاملي وذلك بغرض حذف البنود الضعيفة وتحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس كما يلي:

أ - **الارتباط بين البند والدرجة الكلية :** أجريت هذه الخطوة على العينة الكلية المكونة من (120) من الطلبة، وهدفت هذه الخطوة التعرف إلى الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس مع كل بند من بنود المقياس، بهدف اختيار البنود ذات الارتباطات الجوهرية بالدرجة الكلية، واستبعاد البنود ذات الارتباطات المنخفضة أو الضعيفة أو غير الدالة بالدرجة الكلية كما يلي:

ISSN: 2706-6495

جدول (2)

ارتباط بنود مقياس التنمر بالدرجة الكلية (ن=120)

| البعد | البند | الارتباط | البعد | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| تنمر جسدي | 1 | .957(**) | تنمر لفظي | 8 | .842(**) |
| | 2 | .618(**) | | 9 | .823(**) |
| | 3 | .910(**) | | 10 | .873(**) |
| | 4 | .946(**) | | 11 | .895(**) |
| | 5 | .842(**) | | 12 | .847(**) |
| | 6 | .904(**) | | 13 | .773(**) |
| | 7 | .857(**) | | | |
| تنمر اجتماعي | 14 | .772(**) | تنمر نفسي | 31 | .909(**) |
| | 15 | .785(**) | | 32 | .926(**) |
| | 16 | .960(**) | | 33 | .918(**) |
| | 17 | .984(**) | | 34 | .932(**) |
| | 18 | .984(**) | | 35 | .955(**) |
| | 19 | .946(**) | | 36 | .961(**) |
| | 20 | .988(**) | | 37 | .961(**) |
| | 21 | .960(**) | | 38 | .907(**) |
| | 22 | .988(**) | | 39 | .809(**) |
| | 23 | .984(**) | | 40 | .846(**) |
| | 24 | .946(**) | | 41 | .899(**) |
| | 25 | .946(**) | | 42 | .848(**) |
| | 26 | .943(**) | | 43 | .781(**) |
| | 27 | .946(**) | | 44 | .859(**) |
| | 28 | .910(**) | | 45 | .940(**) |
| | 29 | .981(**) | | 46 | .711(**) |
| | 30 | .914(**) | | | |

جدول (3)

ارتباط بنود مقياس حل المشكلات بالدرجة الكلية (ن=120)

| البعد | البند | الارتباط | البعد | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| التوجه العام للمشكلة | 1 | .660(**) | مجال تعريف المشكلة | 13 | .729(**) |
| | 2 | .710(**) | | 14 | .716(**) |
| | 3 | .743(**) | | 15 | .640(**) |
| | 4 | .669(**) | | 16 | .692(**) |
| | 5 | .694(**) | | 17 | .662(**) |
| | 6 | .688(**) | | 18 | .682(**) |
| | 7 | .672(**) | | 19 | .639(**) |
| | 8 | .648(**) | | 20 | .729(**) |
| | 9 | .696(**) | | | |
| | 10 | .754(**) | مجال اتخاذ القرار | 27 | .710(**) |
| | 11 | .734(**) | | 28 | .698(**) |
| | 12 | .707(**) | | 29 | .662(**) |
| مجال توليد البدائل لحل المشكلة | 21 | .673(**) | | 30 | .649(**) |
| | 22 | .746(**) | | 31 | .726(**) |
| | 23 | .707(**) | | 32 | .770(**) |
| | 24 | .710(**) | | 33 | .698(**) |
| | 25 | .730(**) | | 34 | .698(**) |
| | 26 | .754(**) | | 35 | .646(**) |
| مجال التقييم | 36 | .700(**) | | | |
| | 37 | .674(**) | | | |
| | 38 | .640(**) | | | |
| | 39 | .760(**) | | | |
| | 40 | .741(**) | | | |
| | 41 | .677(**) | | | |
| | 42 | .713(**) | | | |
| | 43 | .694(**) | | | |
| | 44 | .642(**) | | | |

**1- مقياس التنمر**

- **ارتباط بنود مقياس التنمر:** حسبت معاملات ارتباط بنود مقياس التنمر بالدرجة الكلية ، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهريًا، كما هو موضح في جدول (2).

**2- حل المشكلات**

- **ارتباط بنود مقياس حل المشكلات :** حسبت معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية ، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهريًا، كما هو موضح في جدول (3).

**3- مقياس اتخاذ القرار**

- **المرحلة الأولى لارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار :** حسبت معاملات ارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار بالدرجة الكلية، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهريًّا وذلك فيما عدا البند (14) حيث حذف لضعف الارتباط بالدرجة الكلية ، كما هو موضح في جدول (4).

**جدول (4)**

**ارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار بالدرجة الكلية (ن=120)**

| البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .220(*) | 5 | .405(**) | 9 | .250(**) | 13 | .440(**) | 17 | .404(**) | 21 | .291(**) |
| 2 | .225(*) | 6 | .319(**) | 10 | .498(**) | 14 | 0.165 | 18 | .182(*) | 22 | .210(*) |
| 3 | .356(**) | 7 | .332(**) | 11 | .273(**) | 15 | .352(**) | 19 | .346(**) | 23 | .388(**) |
| 4 | .463(**) | 8 | .270(**) | 12 | .270(**) | 16 | .449(**) | 20 | .335(**) | 24 | .436(**) |

**المرحلة الثانية لارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار :** في هذه الخطوة تم استخدام نفس الأسلوب الإحصائي السابق، وذلك لتحليل استجابات العينة نفسها على (23) بندًا بعد حذف البند (14)، وهو الناتج من التحليل الارتباطي الأول، ولم يتم حذف أي بند في التحليل الارتباطي الثاني، كما هو موضح في جدول (5).

**جدول (5)**

**ارتباط بنود مقياس اتخاذ القرار لعينة البحث الاستطلاعية (ن=120)**

| البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .218(*) | 5 | .391(**) | 9 | .262(**) | 13 | .439(**) | 17 | .212(*) | 21 | .216(*) |
| 2 | .245(**) | 6 | .303(**) | 10 | .490(**) | 14 | .374(**) | 18 | .329(**) | 22 | .397(**) |
| 3 | .352(**) | 7 | .326(**) | 11 | .275(**) | 15 | .462(**) | 19 | .326(**) | 23 | .445(**) |
| 4 | .458(**) | 8 | .280(**) | 12 | .281(**) | 16 | .421(**) | 20 | .276(**) | 24 | |

**4- مقياس التفكير الإيجابي**

- **ارتباط بنود مقياس التوقعات الإيجابية :** حسبت معاملات ارتباط بنود مقياس التوقعات الإيجابية بالدرجة الكلية، وأسفرت النتائج عن ارتباط جميع بنود الاختبار بالدرجة الكلية بصورة دالة جوهريًّا، كما هو موضح في جدول (6).

**ب- ثبات وصدق مقاييس البحث**

**1- ثبات ألفا كرونباخ**

ISSN: 2706-6495

جدول (6)

ارتباط بنود مقياس التفكير الايجابي بالدرجة الكلية (ن=120)

| البعد | البند | الارتباط | البعد | البند | الارتباط | البعد | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل | 1 | | التحكم الانفعالي | 7 | | تقدير الذات الإيجابي | 13 | |
| | 2 | | | 8 | | | 14 | |
| | 3 | | | 9 | | | 15 | |
| | 4 | | | 10 | | | 16 | |
| | 5 | | | 11 | | | 17 | |
| | 6 | | | 12 | | | 18 | |
| تقبل المسئولية الشخصية | 19 | | الشعور العام بالرضا | 22 | | مشاعر ايجابية | 27 | |
| | 10 | | | 23 | | | 28 | |
| | 20 | | | 24 | | | 29 | |
| | 21 | | | 25 | | | 30 | |
| | | | | 26 | | | 31 | |
| حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي | 32 | | | | | | | |
| | 33 | | | | | | | |
| | 34 | | | | | | | |
| | 35 | | | | | | | |
| | 36 | | | | | | | |
| | 37 | | | | | | | |
| | 38 | | | | | | | |

جدول (7)

ثبات معاملات ألفا كرونباخ في مقاييس الدراسة

| المقياس | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الدرجة الكلية للسلوك التنمري | 0.993 |
| الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات | 0.987 |
| مقياس اتخاذ القرار | 0.667 |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي | 0.977 |

تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقاييس البحث وهي : التنمر، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي ، على التوالي وجميعها معاملات جيدة، بعد القيام بحساب ثبات معاملات ألفا كرونباخ تبين أن المقاييس الأربعة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويوضح الجدول (7) معاملات ثبات ألفا لهذه المقاييس.

## البرنامج الإرشادي

**1- بناء البرنامج الإرشادي :** استند البرنامج الإرشادي في هذا البحث إلى نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي، واستند الباحث في بناء جلسات البرنامج واختيار العينة إلى نتائج العينة الكلية، وعلى المقابلات التي أجراها الباحث مع الأخصائيين النفسيين في مدارس الطلبة.

**2- الأهداف العامة للبرنامج الإرشادي :** - تعريف المجموعة الإرشادية بمفهوم التنمر. - توضيح كيفية التخلص من الأفكار السلبية التي تسبب التنمر، والعمل على استبدالها بأفكار أخرى إيجابية وعقلانية. - تعريف المجموعة الإرشادية على بعض المهارات المعرفية مثل: التفكير الإيجابي، حل المشكلات، اتخاذ القرار. - محاولة تطبيق هذه المهارات المكتسبة من البرنامج الإرشادي على الحياة اليومية.

**3- مخطط الجلسات الإرشادية :** تتكون كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي من:

1- عنوان الجلسة. 2- تاريخ وميعاد الجلسة ومدتها الزمنية. 3- أهداف الجلسة. 4- استراتيجيات وفنيات الجلسة. 5- الإجراءات التنفيذية للجلسة. 6- التغذية الراجعة على كل جلسة. 7- الواجب المنزلي.

**2 - الأساليب الإرشادية المستخدمة في جلسات البرنامج :** انبثقت الأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادى من النظرية المعرفية السلوكية

## إجراءات الدراسة

- بناء مقياس التنمر والتفكير الإيجابي وحل المشكلات واتخاذ القرار الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.
- بناء البرنامج الإرشادي لتخفيض التنمر وتنمية المهارات المعرفية بالاستناد إلى النظرية المعرفية السلوكية.
- أخذ الموافقة من الجهات الرسمية المختصة بغرض تطبيق مقاييس البحث والبرنامج الإرشادي على عينة الدراسة.
- إجراء القياس القبلي على العينة الكلية للتحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- إجراء مقابلات شخصية مع الأخصائيين النفسيين بالمدارس لاختيار العينة. وتعديل جلسات البرنامج الإرشادي بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال المقابلات الشخصية، والنتائج التي كشفت عنها الدراسات الوصفية.كذلك إجراء القياس القبلي على عينة الدراسة، وتقسيم العينة إلى المجموعة التجريبية والضابطة، وأخذ الموافقة من المجموعة التجريبية للانضمام للبرنامج الإرشادي. أيظا تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية. وإجراء قياس بعدى على المجموعتين التجريبية والضابطة. كذلك إجراء قياس المتابعة على المجموعة التجريبية للتأكد من استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي. واستخدام الطرق الإحصائية للكشف عن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي.

## حدود الدراسة

أجري البحث في دولة الكويت بمدرسة محمد محمود نجم الثانوية في منطقة العاصمة التعليمية ، كما طبقت هذا البحث خلال العام الدراسي (2018-2019) الميلادي، على عينة من طلبة الثانوية الذكور.

## الأساليب الإحصائية

أ - الإحصاء البارامتري ومنها: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. معامل ارتباط بيرسون ( Person Correlation Coefficient) للدرجات الخام. معامل ألفا كرونباخ (cronbach's Alpha).معادلة تصحيح الطول سبيرمان- براون، وجتمان. التحليل العاملي.

ب - الإحصاء اللابارامتري ومنها: اختبار ويلولكسون Wilcox on Test. اختبار "مان ويتنى".فريدمان. كروسكال-والس.

وبالنظر إلى جدول ( 8 ) وهو يعبر عن المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث في قياسات السبع علي النحو التالي : المجموعة الضابطة في القياس القبلي ( 1 ) والمجموعة التجريبية في القياس القبلي ( 2 ) ، والمجموعة الأولى للقياس التتبعي أثناء البرنامج ( 3 ) ، والمجموعة الثانية للقياس التتبعي أثناء البرنامج (4)، والمجموعة الثالثة للقياس البعدي بعد البرنامج ( 5 ) ، مجموعة قياس المتابعة ( 6 ) ، المجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج ( 7 ) .

جدول ( 8 )

المتوسطات الحسابية " م " لمتغيرات البحث في مجموعات التطبيق السبعة

| م | المتغيرات | الضابطة بعد البرنامج 7 | المتابعة بعد البرنامج 6 | التجريبية بعد البرنامج 5 | التجريبية أثناء البرنامج 4 | التجريبية أثناء البرنامج 3 | التجريبية قبل البرنامج 2 | الضابطة قبل البرنامج 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الدرجة الكلية للتنمر | 209.625 | 103.00 | 118.00 | 164.875 | 179.000 | 209.875 | 209.875 |
| 2 | اتخاذ القرار | 18.750 | 45.625 | 40.875 | 33.000 | 25.625 | 18.000 | 18.000 |
| 3 | الدرجة الكلية المشكلة | 31.000 | 14.500 | 18.750 | 25.000 | 27.000 | 31.500 | 31.500 |
| 4 | الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي | 59.375 | 146.375 | 118.875 | 107.62 | 81.750 | 59.750 | 59.750 |

وفيما يلي عرض لنتائج فروض البحث:

**جدول ( 9 )**

**الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقاييس الدراسة**

| المتغيرات | المجموعة | (ن) | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | W | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتنمر | ضابطة | 8 | 10.06 | 80.50 | 19.500 | 55.500 | -1.376 | غير دال |
| | تجريبية | 8 | 6.94 | 55.50 | | | | |
| اتخاذ القرار | ضابطة | 8 | 8.13 | 65.00 | 29.000 | 65.000 | -0.326 | غير دال |
| | تجريبية | 8 | 8.88 | 71.00 | | | | |
| الدرجة الكلية لحل المشكلة | ضابطة | 8 | 10.00 | 80.00 | 20.000 | 56.000 | -1.852 | غير دال |
| | تجريبية | 8 | 7.00 | 56.00 | | | | |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي | ضابطة | 8 | 28.500 | 64.500 | -0.447 | 51.000 | -1.837 | غير دال |
| | تجريبية | 8 | 8.06 | 64.50 | | | | |

**أولًا - نتائج الفرض الأول :** لاختبار صحة الفرض تم استخدام الإحصاء اللابارامتري ، وحيث إن المقارنة تتم مع مجموعتين مستقلتين فقد تم استخدام اختبار مان وتني وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (9) . وبالنظر إلى جدول ( 9 ) نجد أن مقاييس البحث غير دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي . بذلك قد تحقق الفرض الأول كليًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل ، وأن أي تغير في الدرجات فيما بعد يفسر في دور وفاعلية البرنامج الإرشادي أي تُعزى إلى البرنامج الإرشادي .

ISSN: 2706-6495

**ثانيًا ـ نتائج الفرض الثاني :** لاختبار صحة الفرض الثاني أجرى الباحث أربعة قياسات متعددة قبل البرنامج وبعده وأثناءه كما هو مبين في جدول ( 10 ) ، وذلك للتأكد من وجود فروق بين القياسات حيث يُعزى هذا إلي البرنامج الإرشادي ، وللقيام بهذه الخطوة تم استخدام اختبار **" كروسكال – والس "** ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسات الأربعة جدول (10)، وهذا يعني ضرورة إجراء تحليل آخر بين القياس الأول " القبلي " للمجموعة التجريبية الأولى ، والقياس الرابع للمجموعة التجريبية الرابعة " البعدي " وهي المجموعة (5) في جدول ( 8 ).

جدول ( 10 )

كروسكال والس للقياسات المتعدده لمقياس التنمر ومقاييسه الفرعية

| المتغيرات | المجموعات | ن | متوسط الرتب | كا2 | درجات الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتنمر | 1 | 8 | 28.50 | 30.101 | 3 | 0.001 |
| | 2 | 8 | 20.50 | | | |
| | 3 | 8 | 12.50 | | | |
| | 4 | 8 | 4.50 | | | |
| اتخاذ القرار | 1 | 8 | 4.50 | 29.230 | 3 | 0.001 |
| | 2 | 8 | 12.50 | | | |
| | 3 | 8 | 20.50 | | | |
| | 4 | 8 | 28.50 | | | |
| الدرجة الكلية لحل المشكلة | 1 | 8 | 4.50 | 30.238 | 3 | 0.001 |
| | 2 | 8 | 12.50 | | | |
| | 3 | 8 | 20.50 | | | |
| | 4 | 8 | 28.50 | | | |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي | 1 | 8 | 4.50 | 29.958 | 3 | 0.001 |
| | 2 | 8 | 12.50 | | | |
| | 3 | 8 | 20.50 | | | |
| | 4 | 8 | 28.50 | | | |

وبالنظر كذلك إلى جدول ( 10) نجد أن القياسات المتعددة لمقاييس البحث دالة إحصائيًا بين المجموعات الأربع التجريبية تُعزى إلى البرنامج .وبذلك قد تحقق الفرض الثاني كليًا.

**ثالثًا ـ نتائج الفرض الثالث**

**لاختبار الفرض الثالث ونصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متغيرات البحث تُعزى إلى البرنامج الإرشادي"** ولأنهما مجموعتان مرتبطتان تم استخدام اختبار ولككسون للمجموعات المرتبطة وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (11) حيث نلاحظ ما يلي :

ISSN: 2706-6495

أن جميع الفروق بين القياسين القبلي والبعدي كانت دالة إحصائيًا في المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ( 0.01 ) في مقاييس البحث ، وبالنظر إلى قيمة المتوسطات الحسابية لهذه المتغيرات في جدول ( 8 ) نجد أن الفروق الجوهرية كانت لمتوسطات القياس البعدي الأقل من متوسطات القياس القبلي والتي كانت الأعلى.

جدول ( 11 )
الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقاييس الدراسة

| المتغيرات | القيمة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتنمر | قيم سالبة | 4.50 | 36.00 | -2.533 | 0.01 |
| | قيم موجبة | 0.00 | 0.00 | | |
| الدرجة الكلية لحل المشكلة | قيم سالبة | 0.00 | 0.00 | 2.714 | 0.01 |
| | قيم موجبة | 4.50 | 36.00 | | |
| اتخاذ القرار | قيم سالبة | 0.00 | 0.00 | -2.524 | 0.01 |
| | قيم موجبة | 4.50 | 36.00 | | |
| الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي | قيم سالبة | 0.00 | 0.00 | -2.585 | 0.01 |
| | قيم موجبة | 4.50 | 36.00 | | |

## مناقشة النتائج

لقد هدف هذا البحث إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض التنمروتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من طلبة الثانوية، وتقصى فاعلية هذا البرنامج على الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس التنمر ودرجات منخفضة في مقاييس المهارات المعرفية (حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابي) لأغراض هذه الدراسة. ويتضح من تحليل نتائج البحث فاعلية البرنامج الإرشادى في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك لدى أفراد المجموعة التجريبية، الذين حضروا جلسات البرنامج الإرشادى مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة والذين لم يتلقوا أي نوع من أنواع المعالجة، وذلك على كل من القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الأربعة. ولقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج جميع الدراسات السابقة في أن هناك فاعلية وتأثير للبرنامج المعرفي السلوكي في خفض التنمر وتنمية بعض المهارات المعرفية. ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي الذي تحدثه التدخلات والمعالجة الإرشادية المنظمة في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية في فهم ذواتهم وإدراكهم لقدراتهم ومايمتلكونه من مهارات، والفهم الواعي للبيئة التي يعيشون فيها والمشكلات التي تواجههم، واستغلال ما لديهم من إمكانيات ذاتية وبيئية وتوظيفها لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والتفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف والوصول لأفضل مستوى ممكن من الحد من السلوكيات غير المرغوب فيها، واستبدالها بممارسات ناضجة قائمة على التسامح والاتزان والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والأحداث والمواقف. حيث ساهم البرنامج في تنمية قدرات الأعضاء على التحكم والسيطرة على المواقف التي كانت تسبب لهم التوتر والغضب والاندفاع، واستبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية، كما ازدادت ثقتهم وقدرتهم على حل مشكلاتهم بشكل أكثر عقلانية، واتخاذ القرارات المتروية وتقدير عواقب الأمور.

وتبني لغة الحوار والمناقشة المهذبة والاستماع الواعي وإحلالها محل السلوك التنمري . إضافة إلى ما تحقق من فرص متعددة للتنفيس والاستبصار بالذات وبآخرين وبالموضوعات وما تم اكتسابه من أفكار ومعارف ومهارات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الحياة. كما يعزو الباحث هذه النتائج إلى نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في نقل الخبرات والمهارات والصور العقلية والانفعالية والاجتماعية التي عاشوها وتعايشوا معها في الموقف الإرشادي إلى مواقف الحياة.

كذلك يرجع الباحث استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي وأثره الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية إلى نجاحه في تنمية الطاقات والقدرات والأفكار الإيجابية الكامنة، واستثمارها للعمل بفعالية لتحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية من خلال ما تضمنته الجلسات الإرشادية من محتوى وأساليب وفنيات ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فلقد ساهم البرنامج في امتلاك أعضاء المجموعة الإرشادية أدوات وآليات التعديل والتغيير بأنفسهم، وهذا الامتلاك كما يرى الباحث هو القوة الذاتية التي تسيطر على المواقف والأحداث والمشكلات، وهو بمثابة الحصانة النفسية التي تقف أمام كل ما يهدد الشخصية ويهدد تماسكها وفعاليتها.

## المراجع

### المراجع العربية


- أبوالديار، مسعد نجاح (2011). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية ،6(8)،65-1.
- أبوالديار، مسعد نجاح (2015). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الاجتماعية،43 (1)،78-49.
- أحمد، عبد العاطي عبد الكريم محمد (2018). الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،97(26)، 315-275
- الأنصاري، سامية لطفي (2012). التفكير الإيجابي "استراتيجياته وتطبيقاته". المجلة المصرية للدراسات النفسية،22(74)، 22-5.
- بركات، زياد أمين (2006). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة "دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات". مجلة دراسات عربية في علم النفس ، 4(3)، 138-85.
- البريدي، فاطمة بنت أحمد بن عامر (2011). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين دافعية الإنجاز لدى طالبات الملاحظة الأكاديمية في جامعة نزوى. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نزوى كلية العلوم والآداب، عمان.
- البكر، رشيد النوري (2012). أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015(23)، 59 - 84.
- بهنساوي،أحمد فكري، وحسن، رمضان علي (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، 1(17)، 40-1.
- حبيب، مجدي (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة). القاهرة: دار الفكر.
- حجازي، شيماء إبراهيم مبروك (2016). تنمية مهارات حل المشكلات لخفض أعراض ما بعد الطلاق المبكر. مجلة البحث العلمي في الآداب، 17(2)، 179-231.
- حسن، أيمن سالم عبد الله (2016). فعالية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة، 13(17)، 434-388.

- حسين ، طه عبد العظيم (2004). الإرشاد النفسي النظرية – التطبيق – التكنولوجيا. عمأن: دار الفكر.
- الحلو، محمد وفائي علاوي سعيد(2001).علم النفس التربوي نظرة معاصرة(2). غزة: المقداد للطباعة.
- الحوارنة، إياد نايف سليمان. (2014) فاعلية برنامج توجيه مهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية واكتساب مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن كلية الدراسات العليا قسم الإرشاد والصحة النفسية.
- الخطيب، جمال (2003). تعديل السلوك الإنساني. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد (2000). التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق(2) .غزة: المقداد للطباعة.
- الخولي، منال علي محمد (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(48)، 196- 242.
- رزق الله، رندا (2002). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق كلية التربية، سوريا.
- الرقيب، توفيق زايد (2006). درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صنع القرار. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، الجامعة الأردنية بعمان كلية الدراسات العليا.
- الرقيب، سعيد صالح (2008). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع: تحديات وآفاق، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.
- زارع، أحمد زارع أحمد (2017). استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تدريس الجغرافيا وأثرها في تنمية التحصيل والمهارات الجغرافية والتفكير الإيجابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بأسيوط، 33(2)، 694-644.
- الزغبي، أمل عبد المحسن زكي إبراهيم (2012). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات.مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، 23(90)، 200-268.
- الزغلول، رافع، والزغلول، عماد (2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزهار، إيمان فضل خالد (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التوكيدية لدى عينة من المتزوجات المعنفات في محافظة الوسطى. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية.
- سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام، وعلوان، عماد عبده محمد (2016). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. مجلة التربية الخاصة - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق. (16)، 60-1.
- سناري، هالة خير (2010). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 16(2)، 170-137.
- السواط، وصل الله بن عبد الله بن حمدان (2008). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف (دراسة شبه تجريبية). رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة أم القرى بالسعودية كلية التربية.
- السيد، أبوحلاوة محمد (2011). علم النفس الإيجابي: تعريفه ومجالاته. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- شريفة، بن غدفة (2014). اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة سطيف2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- الشـــهري، ســـعد محمد علي. (2008) الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم القرى بالسعودية كلية التربية.
- الصبحين، علي موسي، والقضاة، محمد فرحان (2013).سلوك التنمر عن الأطفال. الرياض: مطابع جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح 2003)). مفاهيم إدارية حديثة. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، نبيل أحمد (2004). نماذج تربوية تعليمية معاصرة (2). الأردن: دار وائل للنشر.
- عبدالحميد، مســـعد نجاح (2012). برنامج إرشـــادي قائم على اســـتراتيجية التفكير الإيجابي لخفض بعض المشـــكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية.مجلة الطفولة والتربية ، 12(1)، 293-247.
- عبود، صـلاح الدين عبد الغني، وعبود، سـحر عبدالغني (2000). فاعلية برنامج إرشـادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين. بحث نشر في المؤتمرالسنوي العاشر 13-15 ديسمبر، الإرشاد النفسي وتحديات التنمية المشكلة السكانية، جامعة عين شمس كلية الآداب، القاهرة.
- عرعار، سامية (2015). اقتراح برنامج معرفي سلوكي لعلاج الاكتئاب لدى الراشدين. دراسات-الجزائر،2015 (37)، 124-107.
- العطار، محمد عبد الرؤوف (2004). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على مهارات حل مشكلات الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية ببنها، 41(58)، 1- 30.
- عقل، محمود عطا (2000). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دارالخريجي للنشر والتوزيع.
- عمارة ، محمد على (2007). برامج علاجية لخفض مســـتوى الســـلوك العدواني لدى المراهقين. الإســـكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العمري، علاء الدين السـيد خالد (2007). فاعلية برنامج إرشـادي لخدمة الفرد في رفع مسـتوى دافعية الإنجاز لعينة من طلبة المرحلة الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس كلية الآداب، القاهرة.
- الغامدي، عبد العزيز، بن عبد اللهجمعان، (2012). علاقة الذكاء العاطفي بمهارة اتخاذ القرار لدى موظفي سفارات دول مجلس التعاون الخليجي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية للعلوم التربوية، الأردن.
- القيسي، لبنى ناطق عبد الوهاب. (2011) اتخاذ القرار وعلاقته بكفايات الذكاء الانفعالي لدى القيادات التربوية الجامعية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة سانت كلمنتس العالمية/ برنامج التعلم المفتوح، العراق.
- المحارب، ناصر2000)).المرشد في العلاج الاستعراضي السلوكي. الرياض: دار الزهراء.
- محمد، بلغالم (2017). بناء برنامج علاجي معرفي ســـلوكي جماعي لخفض نوبات الهلع عند المصـــابين بفوبيا الأماكن المفتوحة. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة أبي بكر بلقايد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- المعصوابي، ماريا حسن محمد. (2016) فاعلية برنامج إرشادي معرفي مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى النساء المطلقات. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية.

- الملاحة، حنان عبد الفتاح، أبوشقة، سعدة أحمد (2011). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 22(87)، 264-331
- غانم، محمود محمد (2004). التفكير عند الأطفال. الأردن: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.
- قزق، أمل. (2014) فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين التوافق النفسي لدى أطفال الأمهات المصابات بمرض مزمن. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الهاشمية كلية العلوم التربوية، الأردن.
- قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الأردن: دارالفكر.
- كمال، علي. (1994) العلاج النفسي قديماً وحديثا. الأردن: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- محمد، عادل عبد الله. (2000) العلاج المعرفي السلوكي- أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، علا عبد الرحمن علي (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير الإيجابي وأثره علي جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال جامعة الجوف: دراسة تجريبية. مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية، 1(1)، 93-71.
- محمد،هدى جمال (2015) . فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التفكير الإيجابي وأثره على تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم). مجلة البحث العلمي في الآداب (كلية بنات جامعة عين شمس)، 4(16)، 569-596.
- محمد، ولاء أحمد غريب (2018). فعالية استراتيجية الأركان الأربعة في تنمية مهارة اتخاذ القرار والفعالية الذاتية لطلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الفلسفة. مجلة القراءة المعرفة، 2018(198)، 150-111.
- مصطفى، دعاء محمد (2012). أثر برنامج كورت Cort في تحسين مهارة حل المشكلات لدى طالبات قسم تربية الطفل. مجلة كلية التربية بأسيوط، 28(1)، 516-479.
- منشد،حسام محمد. (2013) التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المعلمين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.
- منصور، جعفر محمد (2017). مستوى الطموح وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة دمشق.مجلة جامعة البعث، 39(7)، 135-163.
- منصور، كاسر، وعواد، يونس (2000). وظائف الإدارة،دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- هدية، فؤادة محمد علي، وعبد اللطيف، شيرين ممدوح عبد السلام، البحيري، محمد رزق (2016). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف التنمر لدى عينة من المراهقين الصم. دراسات الطفولة، 19(73)، 111-118.

**المراجع الأجنبية**


- Abdulkader, W., F., A. (2017). The effectiveness of a cognitive behavioral therapy program in reducing school bullying among a sample of adolescents with learning disabilities. International Journal of Educational Sciences, 18(1-3), 16-28.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of
- behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215.
- Beck, J.S. (2011). Cognitive behavior therapy basics and beyond,foreword by beck, aaron t.beck.m.d. (2nd ed.). New York: the Guilford Press.
- Bekhet, A. K. (2017). Positive thinking training intervention for caregivers of persons with autism: Establishing Fidelity.Archives of psychiatric nursing, 31(3), 306−310.
- Belciug, M. P. (1992). Effects of prior expectancy& performance outcome on attributions to stable factors in high performance competitive athletics.South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation. 14(2), 1−8.
- Berthoz, S, Hill, E., (2005). Brief report: Cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives, Journal of Autism and Developmental Disorders, 34 (2) 229-235.
- Carver, C. S. & Sheier, M. F. (2003). Three human strengths. In C. Aspinwall and Ursula M. Staudinger,(Eds.), Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology (pp. 87−101). Washington, D.C., USA: Amer Psychological Assn.
- Christopher, J. C., Richardson, F.C., & Slife, B. D. (2008). Thinking through Positive Psychology. Theory & Psychology, 18(5), 555-561.
- Consalvo, A. (2012). Examining literary characters who bully. English Journal, 101(6), 27-27.
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy,9(3),139–72.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2010). School-based programs to reduce bullying and victimization. Campbell Systematic Reviews, 6(10), 40-47.
- Freeman, A., & Green, V. (1987). Cognitive therapy: Applications in psychiatry and medical setting. New York: HumanSciences press.
- Fruzzetti,A.E.,Crook,W.,Erikson,K.M.,Lee.,J.E.,&Worrall,J.M.(2009).Emotion Regulation. In W. T. O'Donohue&J. E. Fisher (Eds.),General Principles and Empirically

Supported Techniques of Cognitive Behavior Therapy (1rd ed., pp. 272-284). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Goldfried, M. R. (2009). Searching for therapy change principles: Are we there yet? Applied and Preventative Psychology, 13, 32–34.
- Herbert, J.D., & Forman, E.M. (2011).Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: understanding and applying the new therapies. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hope, D. A., Burns, J. A., Hayes, S. A., Herbert, J. D., & Warner, M. D. (2010). Automaticthoughts and cognitive restructuring in cognitive therapy behavioral group therapy forsocial anxiety disorder. Cognitive Therapy and Research, 34(1), 1–12.
- Jausovec, N. (2000). Difference in cognitive process between gifted, intelligence, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study. Intelligence,28 (3) ,213-237.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (2000). The strategy-focused organisation: how balanced scorecard companies thrive in the new business environment. Boston, USA: Harvard Business School Printing.
- Kelly, J.R. (2007). Mindfulness-based and cognitive-behavior therapy for anger-management: an integrated approach. Unpublished doctoral Thesis, PCOM Psychology Dissertations68, Philadelphia, U.S.
- Lochman, J. E., & Pardini, D. A. (2008). Cognitive behavioral therapies. In M. Rutter; D. Bishop; D. Pine; E. Taylor & A. Thapar (Eds.), Rutter's child and adolescent psychiatry (5th ed., pp. 1026- 1045). London: Blackwell Publishing.
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behavior modification: An integrated approach. New York, NY: Plenum Press.
- Nayab, N.(2011, May). Factors that affect problem-solving activities. retrieved september 15, 2018(Available from Bright Hub Project Management Web site: https://www.brighthubpm.com/resource-management/92575-factors-that-affect-problem-solving-activities)
- Oliveira, F.R., Menezes, T.A., Irffi, G.,&Oliveira, G.R. (2018). Bullying effect on student's performance. EconomiA ,19 (1), 57–73.
- Peale, N.V. (1954). The power of positive thinking.USA, Prentice Hall.

- Rigby, K (2013). Defining bullying: a new look at an old concept. Retrieved august 24, 2018, from http://www.kenrigby.net/02a-Defining-bullying-a-new-look
- Ruthiga, J, Holfelda, B. Hansonb, B. (2012). The role ofpositive thinking in social perceptions of cancer outcomes. Psychology & Health. 27(10), 1244–1258.
- Sdrow, L. (1992). Psychology. Iowa: C Brown Publishing.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 3-9). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Somers, J., & Querée, M. (2007).Cognitive behavioural therapy: core information document. Vancouver, BC: Centre for Applied Research in Mental Health and Addictions.
- Stallard, P. (2002). Think good – feel good. England: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J.,Sternberg, K., & Mio, J. (2012). Cognitive Psychology. USA:Cengage Learning.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2018, June). Global status and trends, drivers and consequences. Retrieved august 4, 2019, from the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organizationwebsite: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073e.pdf


جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتور عدنان مشرف نواف العنزي، الأستاذ الدكتور عادل شكري محمد كريم، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

**البحث السادس**

# تشتت الانتباه والنشاط الزائد لطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين

د. سهام علي طه

دكتوراه في علم النفس - جامعة الامام الهادي كلية التربية – السودان

ت: 00249915055848

Email: sihamalitaha@gmail.com

ISSN: 2706-6495


## مستخلص

هدف البحث الى التعرف على الفروق في مستويات الطلاب ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد والذي يعزى لمتغير النوع من وجهة نظر المعلمين و التعرف على الفروق في مستويات الطلاب ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد والذي يعزى لمتغير العمر من وجهة نظر المعلمين , واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي , وتمثل مجتمع البحث بالمعلمين والمعلمات المتواجدين في المدارس التي تتبع إدارة التعليم في منطقة الرياض وبلغت عينة البحث (104) معلم ومعلمة , ولتحليل نتائج البحث احصائياً تم استخدام باستخدام بعض المعادلات الاحصائية المتمثلة في اختبار ( ت) لمجتمع واحد ولعينتين مستقلتين ، معامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط اسبيرمان ( الرتب) التابعة للحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) معامل ألفا كرونباخ وقد توصل البحث بعد التحصيل الي النتائج الاتية:

وكانت أبرز النتائج التي توصلت اليها الباحثة هي : أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى افراد العينة ترجع الى متغير العمر, ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى افراد العينة ترجع الى النوع . وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة إلى ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة ومعلمي مدارس التعليم العام على كيفية تحديد أو التعرف على أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلاب والعمل على إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات تدريب العمليات العقلية عند الأطفال وتحسينها وحث وزارة التربية والتعليم بتزويد الفصول الدراسية بوسائل محسوسة، سمعية بصرية ملموسة، لتحسين العملية التعليمية والعمل على إعداد دورات تدريبية لمعلمي مدارس التعليم العام لكيفية تطبيق أساليب تعديل السلوك مع الطلاب، والحث على تفعيلها والعمل على إعداد دورات تدريبية لأسر الأطفال الذين لديهم تشتت في الانتباه والنشاط الزائد بكيفية التفاعل مع مشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية وتوفير برامج كمبيوتر عربية وأجهزة حديثة تعين في تدريب العمليات العقلية وتحسين فرص نجاح الأطفال الذين لديهم ADHD في غرف المصادر في كافة المدارس وحث وزارة التربية والتعليم على إدراج تسهيلات في أنظمة التعليم مرتبطة بأساليب تعليم وتقييم الطلاب الذين لديهم ADHD وإجراء المزيد من البحوث التطبيقية المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للطلاب الذين لديهم ADHD.


**الكلمات الافتتاحية :** صعوبات التعلم _تشتت الانتباه _ والنشاط الزائد _ الطالب ذوي الصعوبات

ISSN: 2706-6495


## Abstract

The study aimed to identify the differences in the levels of students with attention and hyperactivity, which is attributed to the gender variable from the point of view of the teacher and the study aims to identify the differences in levels of students with attention deficit and activity, which is attributed to the variable age from the point of view of the teacher. The study population is represented by the teachers and teachers in the schools that follow the Department of Education in Riyadh region. The sample of the study was 104 persons.

To analyze the results of the study, a test was used .The most prominent results of the researcher are: that there are differences of statistical significance in the dispersion of attention and activity in the sample is due to the variable age, and there are no differences of statistical significance in the dispersion of attention and excessive activity in the sample due to sex.

In light of these results, the researcher recommended that special education teachers and teachers of general education schools should be trained on how to identify or identify the symptoms of attention deficit disorder and hyperactivity in students and to prepare training courses for teachers on strategies for training and improvement of mental processes in children and urging the Ministry of Education to provide classes In order to improve the educational process and work on the preparation of training courses for teachers of public education schools to implement the methods of behavioral modification with students, and to stimulate their activation and the preparation of training courses for Children with ADHD have to learn how to interact with their children's educational and behavioral problems, provide Arabic computer programs and modern equipment to train mental processes and improve the chances of success of children with ADHD in resource rooms in all schools and urge the Ministry of Education to include facilities in education systems related to student learning and assessment methods Who have ADHD and carry out more applied research on developmental and academic learning difficulties for students who have ADHD.


**Keywords:** Learning difficulties - distraction - hyperactivity - students with difficulties

ISSN: 2706-6495

## المقدمة:

يعد الانتباه من اهم العمليات العقلية التي تلعب دورا مهما في النمو المعرفي لدى الفرد , حيث يستطيع من خلاله ان ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات والمعارف . وان كانت اضطرابات الانتباه المصحوبة بالنشاط الحركي المفرط تمثل مشكلة بالنسبة للأطفال العاديين وللمحيطين بهم فلنا حينئذ أن نتصور حجم معاناة الاطفال ذوي صعوبات التعلم ومن يقوم بتدريسهم. وترى الباحثة انه من المهم التعرف على سلوكيات ذوي صعوبات التعلم المصحوبة بالنشاط الزائد او تشتت الانتباه لتغيير طرق التدريس او تعديلها حسب ما يتناسب مع الطالب ومشكلاته.

## مشكلة البحث:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات تعزى لمتغير النوع من وجهة نظر المعلم ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات تعزى لمتغير العمر من وجهة نظر المعلم ؟

## أهمية البحث:

تتلخص الاهمية النظرية لهذا البحث بمستوى الصعوبة التي يواجهها ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة في البحث والذي يؤثر تبعاً في مستوى تحصيلهم ومدى علاقة تلك الصعوبة في متغيري جنس الطالب وعمره.

اما الاهمية التطبيقية فتكمن فيما تتوصل اليه نتائج هذا البحث والتي تخدم المجال فيه معلمي ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد وكذلك الباحثين والعاملين في مجال الصعوبات لتطويره وتنميته.

## أهداف البحث:

1. يهدف البحث الى التعرف على الفروق في مستويات الطلاب ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتي يعزى لمتغير النوع من وجهة نظر المعلم
2. يهدف البحث الى التعرف على الفروق في مستويات الطلاب ذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتي يعزى لمتغير العمر من وجهة نظر المعلم

## فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية بدرجات الطلاب الذي يعانون من تشتت الانتباه والنشاط الزائد لمتغير النوع من وجهة نظر المعلم .
2. توجد فروق ذات دلالة احصائية بدرجات الطلاب الذي يعانون من تشتت الانتباه والنشاط الزائد لمتغير العمر من وجهة نظر المعلم.

## حدود البحث:

حدود بشرية : مجموعة عشوائية من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم عددهم 104 معلم ومعلمة تتراوح اعمارهم من 25 سنة الى 50 سنة 20 معلم 84 معلمة.

## مصطلحات البحث:

**التعريف الإجرائي :** الدرجات الكمية التي يتحصل عليها الباحث من المقياس.

**صعوبات التعلم: ( The Learning Disabilities )**

هي: "اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة أو استخدامها شفهية أو كتابة، بحيث يتجلى هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة، أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية، وتنطوي أوجه الاضطراب المذكورة أعلاه على حالات، مثل: قصور الإدراك الحسي وإصابة الدماغ وقصور بسيط في وظائف الدماغ وعسر القراءة، وعدم القدرة على تطوير مهارات التعبير بالكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم ترجع في أصلها إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير المواتية "(الوقفي,2009) .

**تعريف النشاط الزائد:**

*النشاط الزائد اضطراب مثير للجدل على أكثر من صعيد , فثمة فروق كبيرة وتباين ملحوظ في تعريفه وفي تحديد أسبابه وبالتالي في اختيار طرق معالجته . واستخدم مصطلح النشاط الزائد للإشارة إلى حالة عامة تتصف بالحركات الجسمية المفرطة . ولكن المشكلة ليست مقتصرة على الجانب الحركي فقط . وأن الأطفال الذين يتم تشخيصهم على أنهم يعانون من النشاط الزائد ليسوا فئة متجانسة بل هم مجموعة غير متجانسة وإن كانت تظهر جملة من المظاهر السلوكية العامة المشتركة . هذا وتشير الدراسات المسحية إلى أن نسبة انتشار النشاط الزائد لدى الأطفال في سن المدرسة تقدر بحوالي 5-15% , وأن أكثرها شيوعا لدى الذكور منه لدى الإناث بنسبة (4)ذكور إلى (1) إناث . إلا أن النشاط الزائد في الطفولة غالبا ما يقود إلى مشكلات أكاديمية واجتماعية طويلة الأمد . (الخطيب , 1421) .*

**النشاط الزائد: Hyperactivity**

إن تشتت الانتباه هو عدم القدرة على الانتباه بشكل مستمر، أو عدم القدرة على التركيز على مثير معين موجود في البيئة عند عزل المثيرات الأخرى ، حيث يشعر الطفل بأنه يصارع للاحتفاظ بانتباهه وتركيزه مع عدم قدرته على ذلك ، وبالتالي يتجنب أي مهمة تتطلب الانتباه ، ويعتبر تشتت الانتباه من أهم المعوقات لتفاعل الطفل مع البيئة المحيطة ، مما يؤثر على حياته العلمية والمدرسية والاجتماعية.

**ويعد النشاط الزائد من أهم المشكلات السلوكية التي تنتشر بين الأطفال في المدرسة وينتشر بين أطفال المرحلة الابتدائية , وان أطفال الصفوف الأولى من هذه المرحلة هم الأكثر معاناة لهذه الظاهرة ، ويعرف النشاط الزائد بأنه حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول ويمكن معرفة ذلك من خلال رقابة الطفل ومقارنة درجة نشاطه الإرادي وغير الإرادي عما هي لدى مجموعة أطفال آخرين من الجنس نفسه وكذلك بالمقارنة مع سلوك الطفل النشط الذي تتسم فعالياتها بأنها هادفة ومنتجة ، فهو ليس مجرد زيادة في مستوى النشاط الحركي ولكنه زيادة ملحوظة جداً بحيث أن الطفل لا يستطيع أن يجلس بهدوء إلا بصعوبة شديدة جدًا. حيث يعتبر هو اضطراب شائع وتزيد نسبة انتشاره لدى الذكور بمعدل ثلاثة أضعاف عنه لدى الإناث.**

إن صعوبات التعلم تنتشر بين تلاميذ المدارس بنسبة تدعو إلى الاهتمام بهؤلاء التلاميذ , علماً بأن نسبة انتشار أي إعاقة يجب أن لا تكون هي الدافع وراء الاهتمام ،

بل يجب أن ينطلق الاهتمام بأي إعاقة من الإحساس بالواجب نحو الأفراد الذين تؤثر تلك الإعاقة على حياتهم وأحقيتهم في التعليم وغيره من الخدمات التي تتوفر عادة لبقية أفراد المجتمع وكذلك التي تعتبر ضرورية لتمكينهم من الحياة الطيبة . حيث تُـعد صعوبات التعلم أكثر الإعاقات إثارة للجدل والنزاع بين الأوساط العلمية والتربوية والكلينيكية،

وهي في نفس الوقت أكثر الإعاقات انتشاراً بين الأطفال سواء في المرحلة النمائية من طفولتهم المبكرة أو خلال السنوات التي يقضونها في المدرسة . (الديماطي , 2013) .

**قصور الانتباه :**

وتعني عدم قدرة الفرد ذي صعوبات التعلم على متابعة المعلم أثناء الشرح بسبب تشتت انتباهه وضعف المثابرة على أداء النشاط المكلف به . (أبو الفتوح , 2014).

**النشاط الزائد :**

وهو عدم قدرة الفرد ذي صعوبات التعلم على الجلوس في مكان واحد لفترة طويلة , حيث يتميز بكثرة التجول والتنقل في الغرفة . (أبو الفتوح , 2014).

**التعريف الاجرائي:** الدرجات الكمية التي يحصل عليها المفحوص من مقياس تشتت الانتباه والنشاط الزائد

## الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

**مفهوم صعوبات التعلم :**

تعد مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين (12 إلى 15 ) بالمائة بين افراد المجتمع . (جمال الخطيب,1997) وفي عام (1956م) قدمت Bateman تعريفا لصعوبات التعلم يجعل من ضعف التحصيل الاكاديمي مكونا اساسيا لصعوبات التعلم , وبه تكون قد أضافت بعدا جديدا لصعوبات التعلم يتمثل في محك التباعد . وينص هذا التعريف على "ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الاطفال الذين يظهرون تباعدا دالا من الناحية التربوية بين القدرة العقلية ومستوى الاداء الفعلي المرتبط بالاضطرابات الاساسية في عملية التعلم , والتي تكون مصاحبة او غير مصاحبة لخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي , وليست ناتجه عن تخلف عقلي او حرمان ثقافي او اعاقة حسية او اضطرابات انفعالية . (ثناء ,2007)

أن صعوبات التعلم هي عبارة عن " مجموعة من الاضطرابات عند الفرد وليس اضطراباً واحداً وتظهر هذه الاضطرابات على شكل قصور في التفكير أو استخدام اللغة , وعسر القراءة أو حبس الكلام أو في الكتابة أو العمليات الحسابية ". (بركات , 2016).

**أسباب صعوبات التعلم Causes of Learning Disabilities.**

يؤكد اخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم فإن محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الاسباب المحتملة يكون شيئا غير مُجد لهم.. ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب .

ا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة , لكل حالة من حالات صعوبات التعلم سبب مختلف عن الحالات الأخرى , إلا أن الدراسات أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط , وأن هذه الإصابة ترتبط بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة الآتية :

1-**إصابة المخ المكتسبة** : إن أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم يعود إلى إصابة المخ والتلف الدماغي الذي يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي , فالتلف الدماغي الشديد يؤدي إلى حالة من الإعاقة العقلية , ولهذا يمكن القول بأن الفشل الدراسي قد يعزى إلى إصابة الدماغ , وأن هذه الإصابة قد تكون سبباً واحداً من أسباب الصعوبات التعليمية التي يعاني منها بعض الأطفال والتي تؤثر بشكل مباشر على الفهم والاستيعاب والإدراك بشكل متكامل .

2-العوامل الوراثية أو الجينية : أكدت بعض البحوث والدراسات أن بعض حالات صعوبات التعلم يمكن أن تعزى إلى أسباب وراثية , ولقد أشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين والشعر والجلد والطول لون البشرة وغيرها من الخصائص الفسيولوجية , ولقد أثبتوا أن بعض الأمراض تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي والذي يؤدي بدوره إلى وجود صعوبات في التعلم لدى الأطفال.

3-**العوامل الكيميائية الحيوية :** إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون كثيراً من مشكلات معروفة في النواحي العصبية أو خلل جيني أو حرمان بيئي , حيث تشير الدراسات إلى أن الجسم الإنساني يفزر مواد كيميائية لكي يحدث توازناً داخل الجسم , وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية ممثلاً ذلك بإفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم مباشرة , وكذلك فإن أي إفرازات زائدة في الغدة الدرقية يؤدي إلى التخلف الدراسي . ويرى (راشد , 2002 ) أيضاً أن بعض الأطباء والباحثين يؤكدون أن اختلال التوازن الكيميائي في جسم الطفل يعتبر من الأسباب الرئيسية المؤدية إلى صعوبات التعلم .

4-**الحرمان البيئي والتغذية** : يشير بعض الباحثين والمختصين من خلال الدراسات التي أجريت للتعرف على تأثير المثيرات البيئية غير الملائمة وعلى سوء التغذية في المراحل العمرية المبكرة , أن سوء التغذية أو ضعف الإحساس المبكر والمثيرات النفسية تؤثر على الطفل مما يؤدي به إلى حالة يصعب عليه أن يتعلم معها بطريقة مناسبة .

وتشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من سوء تغذية شديدة في سن مبكرة من حياتهم يعانون من إعاقات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية وغير قادرين على الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيرهم . (بركات , 2016).

**أساليب تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم:**

تمت الاشارة في بداية الفصل الى أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يختلفون للغاية في ما بينهم من حيث نقاط القوة والضعف, والخبرات الفردية, وأنماط التعلم. ولذلك فليس هناك أسلوب واحد لتعليمهم. لكن الدراسات العلمية التي نفذت في العقود الأربعة الماضية بينت أن أكثر الاساليب فعالية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي الأساليب المعرفية وما وراء المعرفية , ويناقش هذاء الجزء من الفصل هذه الأساليب. وقبل الولوج في هذه المناقشة, نود التنويه الى أنه منذ بدايات التاريخية الأولى لمجال صعوبات التعلم كان المصطلح الذي تم استخدامه لوصف البرامج والأساليب العلاجية لهذه الصعوبات هو مصطلح الذي تم استخدامه لوصف البرامج والأساليب العلاجية لهذه الصعوبات هو مصطلح النموذج التشخيصي –العلاجي (Diagnostic-prescriptive modei)وقد استند هذه النموذج الة النموذج الطبي. ويبدأ الجزء التشخيصي بدراسة الحالة وتطبيق الاختبارات . وبناء على نتائج التقييم يتم تصميم البرامج العلاجية. (الخطيب)

**ترى الباحثة** انه من اساليب التعامل مع الظاهرة شعور الطفل بالحب والحنان, شعوره بالأهمية, الابتسامة في وجه الطفل كلما التزم الهدوء ولو لدقائق, تكليف الطفل بأعمال بسيطة ينجح في ادائها , ثم تشجيعه على الأداء الناجح فوراً بمكافأته بشيء يحبه, وعد الطفل بزيادة المكافأة اذا تكرر الأداء المطلوب.

**تعريف اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد** :

ويذكر سليمان( 2008 ) أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يتضمن ثلاثة أعراض رئيسية تظهر إما بشكل متلازم تلازما كليا، أو تلازما جزئيا، أو تظهر بشكل منفرد، وهذه الأشكال هي النمط المشترك ويشير إلى هيمنة الأنماط الثلاثة معا أي قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية، والنمط الذي يسود فيه ضعف أو قصور الانتباه بشكل أكبر من كل من النشاط الزائد والاندفاعية، والنمط الذي يسود فيه النشاط الزائد.

**أسباب تشتت الانتباه:**

يرجع تشتت الانتباه إلى مجموعتين من الأسباب؛ الأولى: مرتبطة بالعوامل ذات العلاقة بالمناخ الصفي غير المناسب، منها: طبيعة المادة التعليمية، أو أسلوب التدريس، أو الوسائل التعليمية غير المناسبة، أو كثرة المشتتات داخل الصف وخارجه. كما أن ارتفاع مستوى القلق والتوتر داخل الصف يضعف قدرة الأطفال على التركيز ويعطل أداءهم التحصيلي. أما فيما يتعلق بالمجموعة الثانية فهي مرتبطة بالطفل نفسه ونذكر منها:

1. عوامل عضوية تتعلق بعدم اكتمال النضج العصبي، أو صعوبات في الإدراك تجعل من الصعب عليه تمييز الشكل من الخلفية.
2. عوامل نفسية مثل: القلق، وعدم الشعور بالأمن، بحيث يظهر القلق كعامل مشتت يضعف القدرة على التركيز في موضوع مناسب.
3. التوجه الخارجي، ويظهر في الحالات التي يقوم بها الطفل بجزء من العمل ثم يتوقف حتى يحصل على توجيهات أو تعليمات خارجية أخرى.
4. أحلام اليقظة أو السرحان بحيث لا يستطيع التركيز على ما يدور في غرفة الصف (حمدان، 1982)

**النظريات المفسرة:**

**النظرية النيورولوجية : تتضمن هذه النظرية " الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ" كتفسيرات لصعوبات التعلم، حيث يرى أصحاب هذه النظرية إن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم " إذا يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر- بالتالي- على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها: نقص الأوكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة، الاختناق، نقص التغذية، او حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة. ويمكن تحديد إصابة المخ من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربي للمخ .وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض تعريفات " صعوبات التعلم"، فقد استخدم " كلبمنتس" مصطلح " خلل المخ الوظيفي البسيط" لإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم على حين استخدم " جونسون" و"مايكلبست" مصطلح العجز عن التعلم السيكونيورولوجي، ليشمل مشكلات التعلم التى تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي. (كامل، 2005)**

## الدراسات السابقة:

**دراسة "معتز المرسى** المربي" **(1999) :**إن تلاميذ قلة الانتباه وفرط الحركة لديهم خصائص نفسية و اجتماعية وان لديهم نسب انتشار اضطراب الانتباه بفئتين لدى النوعين (الذكور والإناث )وبمقارنتها مع دراسة اضطراب الانتباه (الذكور والإناث )العاديين في الخصائص النفسية والاجتماعية واختبرت عينة البحث بعد تطبيق الأدوات الخاصة بمرحلة التشخيص حيث حدد الباحث 378 تلميذ كحالات لاضطراب الانتباه والعاديين موزعين كالأتي :

- 114 تلميذا لديهم قلة الانتباه وفرط الحركة .
- 50 تلميذة لديهم قلة الانتباه وفرط الحركة .
- 48 تلميذ لديهم قلة الانتباه وفرط الحركة .

- 42 تلميذة لديهم قل الانتباه وفرط الحركة.

- 66 تلميذا عاديا ليس لديهم قلة الانتباه وفرط الحركة.

- 58 تلميذة عادية ليس لديهن قلة الانتباه وفرط الحركة.

وقد تراوحت أعمار التلاميذ عينة البحث بين 8-11سنة ثم اختار الباحث منهم 8 حالات موزعة بواقع حالتين من كل مجموعة من المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه وفرط الحركة 6 ،تلاميذ موزعين بواقع ثلاثة تلاميذ من كل مجموعة من مجموعتين التلاميذ العاديين .

**دراسة السمادوني"(2001):** هدفت إلى دراسة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي فرط النشاط التي تنعكس في مستوى الأداء على المهام التيقظية السمعية والبصرية .،كما تهدف أيضا إلى تعرف أثر طبيعة كل من موقف الأداء والمهام على تلك الخصائص ،وتكونت عينة البحث من 84تلميذا(ذكورا فقط )من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم ،بين 11،12سنة ،وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي :

الأولى : التلاميذ ذو فرط النشاط مع العجز في الانتباه وعددها 28تلميذا.

أما الثانية :التلاميذ ذو فرط النشاط وعددها 28تلميذا.

أما الثالثة :التلاميذ العاديون وعددهم 28تلميذا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها البحث ما يلي :

*انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط عن العاديين على اختبارات الانتباه السمعي والبصري .

*يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء ويكون هذا الأثر واضحا لدى مجموعتي الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط .

*يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال (ذوي النشاط ومع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط والعاديين والفترات الزمنية - 9- 6- 3 )- 12 15 دقيقة)على مستوى الأداء .

*يتأثر أداء الأطفال ذوي فرط النشاط بالمشتتات الخارجية بمقارنته بأداء الأطفال العاديين ،وتوصي البحث بأنه إذا كان السلوك الاندفاعي من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوي فرط النشاط عن ذويهم ،

فيجب تدريب تلك الفئة على التحكم ذاتيا في سلوكهم ، ليرتفع مستوى ادعائهم ،على مختلف المهام العقلية ، كذلك يجب اختبار أفضل البرامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال عامة ،وذوي العجز في الانتباه ،وفرط النشاط خاصة ،كما توصي بتدريب المعلمين على كيفية استخدام المثيرات الخارجية داخل حجرة البحث ،كمنبهات أو التقليل منها كمشتتات(خليفة،2008) .

**دراسة هوون (2004):** قام بدراسة على عينة مكونة من 42 طفلا ممن يعانون من قصور في الانتباه المصحوب بفرط النشاط تراوحت أعمارهم ما بين (7،11) سنة ،وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية متجانسة من حيث العمر والذكاء ومستوى دخل الأسرة وعدم وجود عجز بدني أو أمراض نفسية ،إضافة إلى عدم تناولهم لأي عقاقير طبية ،وقد تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامجا في التدريب على الضبط الذاتي ،في حين تلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامجا في التدريب السلوكي الذي يقوم بتنفيذه الوالدين ،أما المجموعة التجريبية الثالثة فقد تلقت البرنامجين ،وقد تضمنت أدوات البحث اختبار للذكاء ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل (تقدير المعلم وتقدير الوالدين)،

والدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المعدل (DSM4) والمقابلة الإكلينيكية ، وقد توصل الباحثون إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير المعلمين لسلوك الأطفال في المجموعات التجريبية الثلاث قبل وبعد تنفيذ البرنامج العلاجي كما توصلوا أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثالثة التي تلقت برنامج الضبط الذاتي مع برنامج التدريب السلوكي والمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي تلقت البرنامجين العلاجين معا.

كما هدفت دراسة الخشرمي و سيد (2009) إلى إعادة تقنين مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصاحب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال على البيئة السعودية والذي سبق أن أعده سيد (1999) وقننه على البيئة المصرية , ويهدف هذا المقياس إلى على الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أو المعرضين لخطر الإصابة به , وتكونت عينة الدراسة من (4087) طفلاً وطفلة منهم (2031) من الذكور بمتوسط عمر زمني (9017) سنة , وانحراف معياري (1096) سنة , و(2056) من الإناث متوسط أعمارهن الزمنية (9029) سنة , وانحراف معياري (1082) سنة , ملتحقين بالصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي ببعض مدارس المملكة العربية السعودية , وقد تم حساب صدق المقياس بعدة طرق منها : صدق المحكمين , وصدق العبارات , والصدق التمييزي , كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا العام والتجزئة النصفية , وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (خليفة،2008).

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة**

استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في استخدامها كأساس نظري وتطبيقي وتمثلت في النقاط الاتية :

1. اختيار المنهج المناسب للبحث الحالي وساعدت في صياغة المشكلة والاهداف كما استفادت منها في الاطار النظري الذي ساعد في تحقيق الاهداف .
2. التعرف على المنهج والاستفادة من مناقشة البحث الحالي .

## الفصل الثالث : منهج البحث واجراءات الدراسة:

### تمهيد :

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ البحث الميدانية من حيث: أهداف البحث الميدانية، والمنهج المستخدم، وتصميم أداة البحث (الاستبانة)، وحساب صدقها وثباتها، وتطبيق البحث ميدانياً، ومن ثم الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل بيانات البحث، وذلك على النحو الذي يوضحه العرض التالي:

### منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي وهو الذي يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات والبيانات بقصد وصفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج. (عبد الله, 1426).

واتبعت الباحثة المنهج الوصفي إذ يعتبر هذا المنهج مظلة واسعة ومرنة قد تتضمن عددا من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات والتطورية والميدانية وغيرها . إذ أن المنهج الوصفي يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من جوانب تدور حول سبر أغوار مشكلة أو ظاهرة معينة والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع .

ويعتبر بعض الباحثين بأن المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الأخرى باستثناء المنهجين التاريخي والتجريبي . لأن عملية الوصف والتحليل للظواهر تكاد تكون مسألة مشتركة وموجودة في كافة انواع البحوث العلمية . ويعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم ( اي ما هو كائن ) وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات .

المنهج هو الأسلوب الذي تتبعه الباحثة والإطار الذي ترسمه لبلوغ أهدافه، و فيما يلى عرض وجيز لبعض خصائص هذا المنهج.

## مبررات الباحثة لاختيار المنهج الوصفي :

بناءً على ما سبق ذكره من وصف للمنهج . ترى الباحثة أن المنهج الوصفي من أنسب المناهج ملاءمة للبحث الحالي وأكثرها استخداماً . ويؤكد ذلك أن معظم الدراسات السابقة استخدمته ،ويعتبر هذا البحث ارتباطي لأنه يبحث عن تشتت الانتباه والنشاط الزائد لطلاب لذوي صعوبات التعلم, وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلم.

## عينة البحث:

هو كل ما يمكن ان تعمم عليه نتائج البحث سواء كان مجموعة او كتب او مباني مدرسية حسب طبيعة المشكلة (دالين , 2003) . ان المجتمع هو الهدف الاساسي من الدراسة حيث ان الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه ويمكن القول اننا لا ندرس عينات وانما ندرس مجتمعات وما العينة التي نختارها الا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع (ابو علام , 2004). يتحدد مجتمع البحث الحالي في معلمين ومعلمات صعوبات التعلم تكونت عينة البحث من 104 معلم ومعلمة.

## أداة البحث :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، قامت الباحثة بتصميم استبانة موجهة الى عينة البحث للتعرف على آرائهم حيال مشكلة البحث وعلاجها. **وقد تكونت استبانة الدارسة من الاتي :**

**البيانات الأولية:** وهو عبارة عن معلومات أساسية.

**الجزء الثاني**: ويمثل عبارات المقياس حيث تكون المقياس في صورته النهائية من 13 عبارة.

**صدق الاستبانة :** يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس عبارات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

**1- صدق المحكمين:** في سبيل البحث لحساب صدق الاستبانة قامت الباحثة بتحكيمها لدى مجموعة من الأساتذة المختصين والخبراء. وقد طلبت الباحثة من السادة المحكمين إبداء آرائهم حول الأداة بالنسبة لعباراتها، ومدى انتمائها للمحاور التي أدرجت تحتها والتأكد من سلامتها اللغوية، ودرجة وضوح صياغتها، ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت من أجله، وإمكان تعديل أو حذف أو إضافة بعض العبارات.

وبناء على ذلك فقد حصلت الباحثة على مجموعة قيّمة من الملاحظات، والتي على ضوئها قامت بتعديل بعض عبارات الاستبانة، واستبعاد العبارات غير المناسبة، وذلك من خلال قيام الباحثة بإجراء مقارنة بين آراء المحكمين حول الفقرات التي أثيرت حولها بعض الملاحظات، وتم الأخذ بالآراء الأكثر اتفاقاً نحو المفردات، سواء من حيث الحذف، أو التعديل.

**صدق الاتساق الداخلي:** يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

**جدول رقم (1) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان**

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.492 | 6 | 0.203 | 11 | 0.477 |
| 2 | 0.522 | 7 | 0.571 | 12 | 0.620 |
| 3 | 0.496 | 8 | 0.609 | 13 | 0.612 |
| 4 | 0.471 | 9 | 0.336 | | |
| 5 | 0.595 | 10 | 0.495 | | |

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل الارتباط لجميع عبارات محاور الاستبانة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل مما يشير أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء البحث.

**3- الصدق البنائي** يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

**جدول (2): الصدق البنائي للاستبيان**

| م | الاستبيان | الصدق* |
|---|---|---|
| | الدرجة الكلية | 9190. |

*الصدق = الجذر التربيعي الموجب للثبات

واضح من النتائج الموضحة في جدول (2) قيمة الصدق لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.882) وهذا يعنى أن الاستبانة ثابتة وصادقة بدرجة عالية جدا. وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات استبانة البحث مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياتها.

**ثبات الاستبانة:** يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيق الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة. وقد تحققت الباحثة من ثبات استبانة البحث من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ كما هو مبين في الجدول رقم (3).

**جدول رقم (3) حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ**

| الاستبيان | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 13 | 8450. |

من خلال الجدول السابق يتضح تمتع الاستبانة بمعامل ثبات عالي حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع المحاور (0.845)، وهي نسبة مرتفعة ومناسبة مما يطمئن الباحثة لاستخدام أداة البحث كأداة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة البحث، والوثوق بنتائج تطبيقها.وبذلك تكون الباحثة قد تأكد من صدق وثبات استبانة البحث في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.

**المعالجة الإحصائية للبيانات:** بعد الانتهاء من تجميع استمارات البحث تم استخدام البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (**SPSS**) لتحليل بيانات البحث والأدوات المستخدمة ما يلي :

1. أدوات التحليل الإحصائي الوصفي الذي تستخدم فيه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحثة في وصف عينة البحث.
2. إجراء اختبار الثبات ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة المستخدمة في جمع البيانات.
3. إجراء اختبار الصدق معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات الاستبانة.
4. استخدام اختبار Independent T test **لإيجاد الفروق بين متوسطات مجموعتين فقط.**
5. **استخدام اختبار** One way ANOVA **لإيجاد الفروق بين 3 متوسطات.**

**الفصل الرابع : نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:** يسير هذا الفصل في اتساق مع تساؤلات البحث، حيث يتضمن عرضاً وتحليلاً لنتائج البحث الميدانية بعد تطبيق أداة البحث على العينة المختارة، ومعالجة البيانات إحصائياً مع الاستعانة بالدراسات السابقة في التعليق على النتائج، وتسهيلاً لعرض نتائج البحث قامت الباحثة بعرضها على النحو الذي يوضحه العرض التالي:

**4-1تحليل خصائص العينة:** الوصف الإحصائي لعينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية بغرض التعرف والاستفادة منها، قامت الباحثة بتحليل البيانات الشخصية للمفحوصين، وفيما يلي عرض لنتائج عينة البحث وفقاً لخصائصهم.

**جدول (1) توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً لمتغير العمر**

| العمر | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| 25 – 34 | 60 | 57.7 |
| 35 – 44 | 36 | 34.6 |
| 45 – 54 | 8 | 7.7 |
| المجموع | 104 | 100.0 |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (57.7%) من أفراد العينة أعمارهم تراوحت ما بين 25 الى 34 عام، ونسبة (34.6%) من أفراد العينة أعمارهم تراوحت ما بين 35 الى 44 عام، ونسبة (7.7%) من أفراد العينة أعمارهم تراوحت ما بين 45 الى 54 عام.

**جدول (2) توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً لمتغير النوع**

| النوع | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| ذكر | 20 | 19.2 |
| أنثى | 84 | 80.8 |
| المجموع | 104 | 100.0 |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (80.8%) من أفراد العينة إناث، ونسبة (19.2%) من أفراد العينة ذكور.

**جدول (3) توزيع أفراد عيّنة البحث وفقاً لمتغير الخبرة**

| الخبرة | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| 1 - 5 سنوات | 56 | 53.8 |

ISSN: 2706-6495

| | | |
|---|---|---|
| 6 - 10 سنوات | 21 | 20.2 |
| 11 - 15سنة | 9 | 8.7 |
| 16 - 20سنة | 18 | 17.3 |
| المجموع | 104 | 100.0 |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة (53.8%) من أفراد العينة خبرتهم من 1 الى 5 سنوات ، ونسبة (20.2%) من أفراد العينة خبرتهم من 6 الى 10 سنوات ، ونسبة (17.3%) من أفراد العينة خبرتهم من 16 الى 20 سنوات، ونسبة (17.3%) من أفراد العينة خبرتهم من 16 الى 20 سنوات .

**عرض وتحليل النتائج:**

**عرض نتائج الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على انه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوى صعوبات تعزى لمتغير العمر "**

**جدول ( 4): نتائج اختبار One way ANOVA تبعا للعمر**

| المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تشتت الانتباه والنشاط الزائد | بين المجموعات | 3.747 | 2 | 1.874 | 6.066 | **0.003 |
| | داخل المجموعات | 31.199 | 101 | 0.309 | | |
| | المجموع | 34.946 | 103 | | | |

**دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار One way ANOVA لبيان الدلالة الاحصائية في متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى افراد العينة ترجع الى متغير العمر، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجداول رقم (4 ) .

و يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدلالة 0.003 لتشتت الانتباه والنشاط الزائد وهى قيمة اقل من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي فيوجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى افراد العينة ترجع الى متغير العمر، وبناءً عليه فيمكن قبول الفرضية الأولى والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوى صعوبات تعزى لمتغير العمر ". **كما ترى الباحثة** الاهتمام بمعلم التربية الخاصة من الناحية النفسية من اجل الاستفادة وتقديم عطاء اكبر لهذه الفئة

**4-3عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوى صعوبات تعزى لمتغير النوع "**

**جدول(5) نتائج اختبار T test لبيان دلالة الفروق في درجات تشتت الانتباه والنشاط الزائد تبعا لمتغير النوع**

| المقياس | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | Sig | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **تشتت الانتباه والنشاط الزائد** | ذكر | 2.373 | 0.528 | 0.254 | 102 | 0.800 | غير دالة |
| | أنثى | 2.336 | 0.597 | | | | |

**دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.01 *دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (Independent T – test) لمقارنة متوسطي عينتين في درجات تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى أفراد عينة البحث. ويتضح من الجدول السابق أن قيمة الدلالة 0.800 لتشتت الانتباه والنشاط الزائد وهى قيمة أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي فلا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى افراد العينة ترجع الى النوع وبناءً عليه فيمكن رفض الفرضية الثانية والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوى صعوبات تعزى لمتغير النوع ". وترى الباحثة ان الدرجات التحصيلية لذوي تشتت الانتباه والنشاط الزائد تختلف باختلاف مستوى جنس الطالب ويرجع ذلك الي البيئة التي يعيش فيها الطالب وتوجد فيها الاهتمام بالطالب يودي الي تقدمه.

## الفصل الخامس: التوصيات والمقترحات

**تمهيد:** انطلاقاً مما جاء في هذه البحث وبعد هذه المراجعة لما تقدم من أبحاث علمية تتعلق بمشكلات صعوبات التعلم عند الأطفال ممن لديهم ADHD فقد خرجت الباحثة بالتوصيات التالية:

### التوصيات والمقترحات:

1. ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة ومعلمي مدارس التعليم العام على كيفية تحديد أو التعرف على أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلاب.
2. العمل على إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات تدريب العمليات العقلية عند الأطفال وتحسينها.
3. العمل على إعداد دورات تدريبية لأسر الأطفال الذين لديهم ADHD بكيفية التفاعل مع مشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية.
4. توفير برامج كمبيوتر عربية وأجهزة حديثة تعين في تدريب العمليات العقلية وتحسين فرص نجاح الطلاب الذين لديهم ADHD في غرف المصادر في كافة المدارس.

## المراجع:

1. أبو الفتوح , محمد كمال , (2014) , الاضطرابات السلوكية والانفعالية لذوي الاحتياجات الخاصة , دار النشر الدولي , الرياض , ط 1 .
2. بركات , سري رشدي , (2016) , الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة . دار الزهراء . الرياض . ط3 .
3. جمال الخطيب , (2013) ، مدخل الى صعوبات التعلم ط1 , مكتبه المتنبي .

4. حمدان، محمد زياد، (1982)، تعديل السلوك الصفي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 1.
5. الخطيب , جمال محمد , (1421) , تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين . دار حنين للنشر والتوزيع . عمان .
6. دالين ، فان ،(2003)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نيل ونوفل وسليمان الخضري والشيخ وطلعت منصور غبريال، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
7. الدماطي , عبدالغفار عبدالحكيم , (2013) , صعوبات التعلم في ضوء النظريات , دار الزهراء , الرياض , ط 3.
8. راشد , عدنان غالب , (2002) , سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية (بطيء التعلم . دار وائل للنشر والتوزيع . عمان . الأردن . ط1 .
9. ثناء , سعيد , (2007) ، من كتاب مقدمه الى التربية الخاصة.
10. سليمان، عبد الرحمن سيد ،( 2008)، معجم صعوبات التعلم .الرياض :دار الزهراء للنشر والتوزيع.
11. عبد الله, عبد الرحمن صالح,( 1426هـ), البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية, الكويت, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, ط1.
12. أبو علام ، صلاح الدين ،(2004)، القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبقاته وتوجيهاته المعاصر. القاهرة: دار الفكر العربي ، الطبعة الثالثة.
13. كمال , محمد علي , (2005) ، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم . مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر . ط1.
14. الخشرمي، سحر وسيد، احمد (2009) مقياس اعراض اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط لدى طفل المدرسة الابتدائية، ورقة بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع الدولي الأول لكلية التربية التوعية، مصر.
15. السمادوني ، سهام (2001) فعالية بعض فنيات الارشاد السلوكي في خفض النشاط الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
16. المربي، معتز المرسي (1999) بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ مضطربي الانتباه بمرحلة التعليم الأساسي والمتطلبات النفسية والاجتماعية لهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
17. الوقفي ، راضي ،(2009 )، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي ، الأردن : دار المسيرة .

**المراجع والمصادر الأجنبية**

جونستن, كريستين: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. تاريخ النشر:2015/12/23 تاريخ الاطلاع: 2017/4/28

توركنجتون (Turkington, 2002 ) إلى أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد **ص**(37)

**شبكة المعلومات**

1. http://ngha.med.sa/Arabic

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتورة/ سهام علي طه، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث السابع

# النظام القانوني للمنظمة الدولية للشرطة الجنائية ( الانتربول ) و دورها في مجال التعاون القضائي الشرطي

# The legal system of the International Criminal Police Organization (Interpol) and its role in the field of police judicial cooperation.

**د/ عائشة عبد الحميد**

دكتوراه علوم في القانون الدولي علاقات دولية - جامعة الطارف - الجزائر

**إيميل:** malekcaroma23@gmail.com

## ملخص:

تعد المنظمة الدولية للشرطة الجنائية أو الانتربول منظمة شرطية عالمية تمثل العديد من الحكومات و مهمتها تكوين جبهة ضد الجريمة الدولية ووضع السياسات و الاستراتيجيات من أجل الوصول إلى هدف مفاده محاربة الاجرام بشكل عام و الإجرام الاقتصادي والجريمة المنظمة بوجه خاص، حيث تهدف الدراسة إلى إيجاد سبيل لمكافحة الإجرام وذلك عن طريق وجود تعاون دولي دائم بين دوائر الضابطة ورجال الأمن في شتى البلدان.

وقد أثبت الواقع العملي أن أي دولة بجهودها المنفردة لا تستطيع القضاء على الجريمة، وبالتالي فنتيجة ذلك هو تداخل الحدود بين الدول الذي يسهل على المجرمين الدوليين الإنتقال بين تلك الدول وإرتكاب الجرائم، فكان لابد من وجود كيان دولي ( الأنتربول ) يأخذ على عاتقه هذه المهمة ، وتتعاون بواسطته أجهزة الشرطة في البلدان المختلفة خاصة في مجال تبادل المعلومات المتعلقة بالجريمة والمجرم في أقصر وقت ممكن.

## الكلمات المفتاحية :

الأنتربول – المنظمة الدولية للشرطة الجنائية – الجريمة المنظمة – التعاون القضائي الشرطي– المكتب الوطني للانتربول.

ISSN: 2706-6495


## Abstract:

The International Criminal Police Organization (Interpol) is a global police organization representing many governments whose task is to form a front against international crime and to develop policies and strategies to reach the goal of combating crime in general, economic crime and organized crime in particular. Crime through permanent international cooperation between police and security services in various countries.

The practical reality has proved that no single country can eliminate crime. Consequently, there is an overlapping of borders, which makes it easier for international criminals to move between them and commit crimes. An international entity (Interpol) must take on this task. By the police in different countries, especially in the field of sharing information related to crime and criminal in the shortest possible time.



## Keywords:

INTERPOL - International Criminal Police Organization - Organized Crime - Police Judicial Cooperation- National Bureau of Interpol.

ISSN: 2706-6495

## مقدمة:

أضحى الإجرام الدولي اليوم يشكل مصدر تهديد جدي للأمن العالمي ، بامتطائه ركب العصر الذي ميزته العولمة و التقدم العلمي و تكنولوجيا الاتصال المتسارعة و التغيرات الجيوسياسية التي نتج عنها الزوال التدريجي للحدود التقليدية مع توجه عالمي نحو الاقتصاد الليبرالي الحر ، كل هذه العوامل ساعدت على ظهور الإجرام العابر للأوطان ، الذي أصبحت مخاطره و تهديداته هاجسا دوليا أعجز الحكومات عن احتوائه و مواجهته ، حيث يفرض البعد الدولي للإجرام المنظم ضرورة التعاون الدولي و القانوني و القضائي و البوليسي و وضع السياسات و الاستراتجيات الخاصة ، بغية المواجهة الفعالة و ما يتبعها من إنشاء أجهزة قضائية و تنفيذية مشتركة.

كما يمثل أيضا التعاون الدولي القائم في المجال القضائي و قواعده الإجرائية كالمساعدة القضائية والقانونية و تجميد الأرصدة و المصادرة ، خطوة هامة لمجابهة هذه الظاهرة .

لذا وجب إيجاد آلية دولية تكفل هذا التعاون الدولي خاصة في المجال الشرطي ، و تجلى ذلك من خلال إنشاء منظمة دولية للشرطة الجنائية أو ما يسمى ( الأنتربول ) لمحاربة كل أشكال الجريمة المنظمة أو العابرة للأوطان .

إن هذا التعاون الدولي لم يتجل في صورته الحقيقية إلا بعد إنشاء المنظمة الدولية للشرطة الجنائية التي ساهمت في بعث سبل التعاون و البحث و التحري و إتباع كل الأساليب الممكنة للحد من تفشي هذه الجرائم المنظمة، التي تساهم بشكل أو بآخر في زعزعة الاستقرار السياسي و المالي و خاصة لدى الدول النامية .

وعلى هدي ما تقدم سوف نقوم بطرح الإشكالية التالية:

ماهو دور الأنتربول في مكافحة الجريمة المنظمة، وما مدى فعالية هذا الجهاز في التصدي للجريمة ؟.

سوف نقوم بالإجابة عن هذه الإشكالية ضمن العناصر التالية :

**المبحث الأول :** التطور التاريخي لنشأة المنظمة الدولية للشرطة الجنائية ( الأنتربول ) .

**المبحث الثاني :** تكوين المنظمة الدولية للشرطة الجنائية( أجهزتها).

**المبحث الثالث** : التعاون الدولي الشرطي في مكافحة الجريمة المنظمة .

### المبحث الأول : التطور التاريخي لنشأة المنظمة الدولية للشرطة الجنائية ( الأنتربول ) : ( ICPO)

يرجع البعض بداية التعاون الدولي الأمني الى سنة 1904 ، و كان هذا من خلال الإتفاقية الدولية الخاصة بمكافحة الإتجار الرقيق الأبيض المبرمة في 18 ماي 1904.( زمور، 2016، ص48).

الأنتربـــــــول و بالانجليزية (INTERPOL) هي اختصار لكلمة الشرطة الدولية ، بالانجليزية (POLICE INTERNATIONAL ) والاسم الكامل لها هو منظمة الشرطة الجنائية الدولية و باللغة الانجليزية ، International criminal police organization )، و هي أكبر منظمة شرطة دولية أنشأت في عام 1923 ، مكونة من قوات الشرطة لـ 190 دولة ، مقرها الرئيسي مدينة ليون الفرنسية وللمنظمة أربعة لغات رسمية و هي : العربية ، الانجليزية ، الفرنسية و الإسبانية ، و هي تعتبر هيئة تمثل عدة حكومات اتفقت مع بعضها لتكوين جبهة ضد الجريمة، و كانت هذه الهيئة تسمى في البداية : " اللجنة الدولية الأولى للشرطة الجنائية ، ثم أصبحت تسمى : " اللجنة الدولية الثانية ' للشرطة الجنائية ، و تحولت فيما بعد إلى المنظمة الدولية للشرطة الجنائية ( الأنتربول) منذ سنة 1956 إلى يومنا هذا(فنور، 2013، ص8) .

**أولا ـ اللجنة الدولية الأولى للشرطة الجنائية : ( CIPC )**

لقد أصبحت فكرة التعاون الدولي بين أجهزة الشرطة بمثابة الضرورة الاجتماعية منذ مطلع القرن الحالي بسبب تطور وسائل الاتصال، الذي يمكن المجرمين من الإفلات من قبضة الشرطة في البلدان التي ارتكبوا فيها الجرائم، و في سنة 1914 انعقد بموناكو المؤتمر الدولي الأوروبي للشرطة الجنائية ، حيث أعرب المشاركون عن رغبتهم في تعميم و تحسين العلاقات المباشرة و الرسمية بين أجهزة الشرطة في مختلف البلدان ، و لم تتحقق هذه الرغبة إلا بعد الحرب العالمية الأولى ، من خلال انعقاد مؤتمر دولي للشرطة في العاصمة النمساوية فيينا عام 1923 ، حيث وجهت الدعوات لمديري الشرطة في عدد كبير من المدن ، و أفضى هذا المؤتمر إلى إنشاء لجنة دولية للشرطة الجنائية ( CIPC )و تمت المصادقة بالإجماع على نظامها الأساسي من خلال مصادقة 138 ممثلا ( من بينهم 71 ممثلا نمساويا ) ، و لم تكن اللجنة الدولية للشرطة الجنائية سوى جمعية مكونة من أشخاص المفروض عليهم تمثيل دولهم (فنور، ص09)

و قد نقل مقر اللجنة الدولية للشرطة الجنائية لبرلين سنة 1940 ، فاللجنة الأولى لم يكتب لها الاستمرار بعد الحرب العالمية الثانية .

**ثانيا ـ اللجنة الدولية الثانية للشرطة الدولية :**

لقد كانت اللجنة الأولى للشرطة الجنائية منظمة وثيقة الصلة بالبلد المضيف، و هذا ما أدى إلى تكوين بنية قانونية ضعيفة أدت إلى انهيارها ، إلا أن حاجة المجتمعات للتعاون الشرطي لم تزل قائمة ،

ففي سنة 1946 دعت الحكومة البلجيكية عن طريق الممثلين الدبلوماسيين إلى عقد ندوة في بروكسل، و تمت الموافقة على قانون أساسي جديد بالإجماع و عينت مدينة باريس مقرا للجنة الثانية ، و وقع نظامها الأساسي من قبل 19 دولة ذات سيادة ، و قد نص نظامها الأساسي على أن الدول ذوو العضوية الكاملة يعينون من قبل حكوماتهم، كما نص بدقة على أن موظفوا الشرطة الجنائية هم أعضاء في اللجنة الدولية للشرطة الجنائية .

**ثالثا ـ المنظمة الدولية للشرطة الجنائية :**

إذا كانت اللجنة الدولية مكونة من 19 دولة في مؤتمر بروكسل ، إلا أنها سنة 1956 كانت مكونة من مندوبين عن 57 بلدا ، كما تغير اسمها بموجب النظام الأساسي الموجود بموجب اتفاقية 1956 ، حيث نصت المادة الأولى على ما يلي : " تدعى المنظمة المسماة " اللجنة الدولية للشرطة الجنائية من الآن فصاعدا ، المنظمة الدولية للشرطة الجنائية " أنتربول " و مقرها في فرنسا "(المادة الأولى من القانون الاساسي للشرطة الجنائية)

وقد نقل مقر المنظمة الرئيسي لعدة دول متأثر بالأحداث العالمية، إلى أن استقر بمدينة ليون بفرنسا في سنة 1989 ، بناءا على اتفاقية المقر الموقعة بين حكومة الجمهورية الفرنسية والمنظمة الدولية للشرطة الجنائية في 03 نوفمبر 1982 (حازم، 2016،ص146)

حيث تعد المنظمة الدولية للشرطة الجنائية أكبر منظمة شرطية في العالم ، بلدانها الأعضاء الـ 194 عضوا ، حسب ما أفادت به وكالة الأنباء الجزائرية ( Algérie press service ) (وكالة الأنباء الجزائرية).

**المبحث الثاني- تكوين المنظمة الدولية للشرطة الجنائية للشرطة الجنائية :**

يدل إسم الأنتربـــــــــول على " المنظمة الدولية للشرطة القضائية ، تهتم هذه المنظمة بمجال مكافحة الجريمة(حمودة، 2018، ص327). و كغيرها من المنظمات الدولية الأخرى تقوم على مبدأ تعدد الأجهزة و تخصصها مؤكدة بدورها على ضرورة التخصص و تقسيم العمل(المادة 05 من النظام الاساسي للمنظمة) .

حيث تنص المادة الخامسة على أجهزة الأنتربول وهي الجمعية العامة، اللجنة التنفيذية ، الأمانة العامة ، المكاتب المركزية الوطنية، والمستشارين(فنور، ص42).

**أولا - الأجهزة الرئيسية للمنظمة :**

**1 - الجمعية العامة** :

تعتبر الجهاز السياسي للمنظمة و هي أعلى هيئات المنظمة إذ تتكون بموجب المادة 6 من دستور المنظمة من مندوبي الدول الأعضاء فيها .

أما عن عملها ، فتجتمع الجمعية في دورات عادية مرة كل سنة ، كما يجوز لها أن تعقد دورات غير عادية في ظروف استثنائية بناءا على طلب اللجنة التنفيذية للأنتربول أو أغلبية الأعضاء ، و تعقد الدورات في مقر المنظمة بدعوة من الأمين العام بعد موافقة رئيس المنظمة و تعقد الدورة بعد 30 يوما من تاريخ الدعوة و لا تزيد عن 90 يوما ، ويقتصر عملها على ما دعيت إلى مناقشته و بحثه فقط حسب ما نصت عليه المادة 14 من اللائحة التنظيمية للأنتربول ، كما تنص المادة 12 من دستور المنظمة على أنه في ختام كل دورة عادية تختار الجمعية العامة مكان اجتماع الدورة الموالية ، و كقاعدة عامة يجوز لأي دولة أن تطلب انعقاد دورات الجمعية العامة في بلادها ، غير أنه إذا تعذر ذلك فإنه و وفقا للمادة 3 من اللائحة التنظيمية للأنتربول، تنعقد الجمعية العامة بمقرات الأنتربول، حيث يحضر هذه الدورات مراقبون من ممثلي أجهزة الشرطة في الدول غير الأعضاء في الأنتربول و ممثلي المنظمات الدولية بعد موافقة اللجنة التنفيذية للأنتربول و الدولة الداعية لعقد دورة الجمعية العامة في بلادها(فنور، ص43).

تختص الجمعية العامة للأنتربول بما يلي :

-الموافقة على انضمام الدول لعضوية الأنتربول (المادة 4 من دستور المنظمة)

-انتخاب رئيس المنظمة و مساعديه (المادة 16 من دستور الجمعية ).

-انتخاب الأمين العام للمنظمة (المادة 42 من اللائحة ).

-انتخاب أعضاء اللجنة التنفيذية (المادة 19 من دستور المنظمة ).

-تعيين المستشارين بالأنتربول و عزلهم عن مهامهم بقرار صادر عنها (المادة 36 و المادة 37 من الدستور ) .

-وضع الأسس المالية لمساهمة الدول في مالية المنظمة ( المادة 66 من اللائحة التنظيمية ) .

-الموافقة على إقامة علاقات مع الهيئات أخرى ( المادة 41 من الدستور ) .

أما بالنسبة للتصويت على القرارات فيكون طبقا للمادة 14 من دستور المنظمة بالأغلبية العامة، إلا في الأحوال التي ينص فيها دستور المنظمة على أغلبية الثلثين و ذلك طبقا لنص المادة 19 من اللجنة التنظيمية وهي : حالة الإنضمام لعضوية الأنتربول، و انتخاب رئيس المنظمة و كذلك في حالة اقتراح تعديل الدستور(دستور منظمة الانتربول) .

**2 - اللجنة التنفيذية :**

هي الجهاز الثاني للمنظمة ، و هي المنفذ لقرارات و توصيات الجمعية العامة و متابعة تنفيذها و هي لجنة يترأسها رئيس المنظمة و تتكون من 13 عضوا و هم :

- رئيس المنظمة الدولية للشرطة الجنائية.
- 03 نواب للرئيس، ينتمي كل واحد منهم إلى القارات الأربع ( آسيا ، افريقيا ، أوروبا ، أمريكا اللاتينية ) .

- 09 أعضاء يمثلون القارات الأربع السابقة، و يراعى فيهم التوزيع الجغرافي عند اختيارهم و يتم اختيارهم من قبل لجنة الإنتخاب .

- الأمين العام للمنظمة الدولية للشرطة الجنائية.

و تجدر الإشارة إلى أن هؤلاء الأعضاء يمثلون في أعمالهم المنظمة و ليس دولهم، و تجتمع مرة في السنة على الأقل بدعوة من الرئيس(دستور المنظمة).

**3 – الأمانـــــة العامـــــة :**

تعتبر الجهاز التنفيذي الدائم لمنظمة الأنتربول حيث يقوم بدور دولي مختص في مكافحة جرائم الحق العام، كما أنها مكلفة بالإشراف على تطبيق قرارات الجمعية العامة و اللجنة التنفيذية و تسيير الإدارة العامة لمنظمة الأنتربول و تأمين الإتصال بالسلطات الوطنية و الدولية.

تتكون الأمانة العامة للأنتربول حسب المادتين 7 و 25 من دستور المنظمة من الأمين العام و كذا الإدارات التابعة لها .

يتم تعيين الأمين العام بموجب اقتراح مقدم من اللجنة التنفيذية، و تصادق عليه الجمعية العامة لمدة 5 سنوات و يمكن إعادة انتخابه لمدة أخرى ، غير أنه يتنازل عن منصبه إذا بلغ 65 سنة ، و يختار من بين أعضاء الدول الذين لهم كفاءة عالمية في مجال الشرطة .

أما بالنسبة للإدارة العامة للأمانة العامة فقد نصت عليها المادة 25 من دستور المنظمة فهي: قسم الإدارة العامة، قسم الإتصال و الإعلام الجنائي (الخاص بالتعاون الشرطي )، قسم البحوث و الدراسات ، قسم خاص بالمجلة الدولية للشرطة الجنائية(فنور، ص ص 46، 47، 48)

**ثانيا- الأجهـــزة الثانويـــة :**

تتمثل الأجهزة الثانوية للأنتربول فيما يلي:

**1 -المستشارون :**

و هم الخبراء المكلفون بدراسة المسائل العلمية ، نصت عليهم المادة 34 من دستور المنظمة ، حيث أنه يسمح لمنظمة الأنتربول الإستعانة برأي المستشارين في الأمور العلمية المتعلقة بمكافحة الجريمة المنظمة،

ويتم تعيين هؤلاء المستشارين بموجب المادتين 35 و 37 من دستور المنظمة من طرف اللجنة التنفيذية للمنظمة لمدة 03 سنوات و يقتصر دورهم على إبداء المشورة لا غير .

**2 -المكاتب المركزية التابعة لمنظمة الأنتربول :**

أو ما يطلق عليها المكاتب المركزية الوطنية نصت عليها المادة 5 من دستور المنظمة ، حيث تنشئ مكاتب وطنية للشرطة الجنائية الدولية في إقليم كل دولة عضو بالأنتربول كجهاز من الأجهزة المكونة لبنيان المنظمة وتحقيقا لفعالية التعاون الدولي الذي يهدف إلى مكافحة الإجرام.

حيث تعد هذه المكاتب نقطة اتصال مع المنظمة الدولية للشرطة الجنائية و مكاتبها الإقليمية الفرعية(البريزات، 2010، ص15) ، وقد نصت عليها المواد 31 و 33 من دستور المنظمة .

**3 ـلجنة ضبط ملفات الأنتربول :**

تهدف هذه اللجنة إلى حماية المعلومات الشرطية من أية إساءة إستعمال أو إعتداء على حقوق الأفراد التي تتعامل، أو تحال ضمن نطاق منظومة التعاون الشرطي الدولي.

حيث أقرت الحكومة الفرنسية حرمة و حصانة محفوظات المنظمة من خلال إتفاق المقر المنعقدة بين الحكومة الفرنسية و المنظمة بتاريخ 03 نوفمبر 1982 .

**المبحث الثالث ـ التعاون الدولي الشرطي في مكافحة الجريمــة المنظمــة :**

تعد الأجهزة الشرطية من أهم أجهزة العدالة الجنائية في مجال مكافحة الجريمة، وذلك من خلال دورها في استقصاء الجرائم وجمع الاستدلالات.

وأجهزة الشرطة تمارس أعمالها داخل حدود الدولة التي تنتمي إليها و لا يملك أعضاؤها صلاحية التحري عن الجرائم خارج حدود الدولة، لأن ذلك يتناقض والسيادة الإقليمية للدولة، من هنا حرصت الدول على التعاون فيما بينها في هذا المجال، وذلك لتدعيم سياسة مكافحة الجريمة المنظمة التي من أهم خصائصها أنها عابرة للدول، وذلك من خلال الأجهزة المختصة ذات الطابع الدولي أو ذات الطابع الإقليمي والتي تعزز التعاون الشرطي ، حيث يتجلى دور الأنتربول في مكافحة الجريمة المنظمة كنموذج للتعاون الدولي.

حيث يعد الأنتربول من أقدم صور التعاون الشرطي في مكافحة الجريمة المنظمة (حمودة، 2013، ص11).

كما أن الأنتربول أكبر منظمة شرطية في العالم تهدف إلى التنسيق بين أجهزة الشرطة التابعة للدول من أجل العمل معا لجعل العالم أكثر أمانا (شبيلي، 2012، ص ص 118،119).

حيث يرى الكثيرون أن تحقيق التعاون الشرطي الدولي يكمن في إنشاء قوة شرطة دولية، لها وحدات ميدانية تضطلع بمهمة التحقيق في مختلف البلدان و يتولى القيام بالتفتيش على المجرمين و توقيفهم و يعتبر الكثيرون أن جهاز الأنتربول يقوم بهذا الدور(سرور، 2005، ص ص 89،90)

**أولا- تحديد مفهوم الجريمة المنظمة و التي تدخل في اختصاص الأنتربول :**

لقد ساهمت العولمة وبالتحديد العولمة الاقتصادية في انتشار الجرائم الاقتصادية خاصة ، كما أن الجريمة المنظمة و العولمة تجمع بينهما خاصيتين هما: أولهما الهدف : وهو الحصول على الربح و ثانيهما هو كسر الحواجز بين الدول ، و من خلال هذا التلاقي تنتشر الجريمة المنظمة العابرة للحدود.

و لهذا بدا التعاون الدولي أمرا ملحا لمحاربة هذه الجريمة، لكافة النظم وتعزيز الإجراءات القانونية من أجل تحقيق الأمن و الاستقرار و إقامة مجتمعات وطنية و مجتمع دولي نظيف تحكمه سيادة القانون و مبادئ الحرية و العدالة(حناشي، 2012، ص311) .

و تطلق تسمية الجريمة المنظمة العابرة للأوطان، على امتداد نشاط الجماعة الإجرامية من حدود اقليمها إلى إقليم دولة أخرى (العشاوي، 2011، ص312)

حيث يعرف الأنتربول الجريمة المنظمة على أنها: مجموعة من الأشخاص تقوم بحكم تشكيلها بارتكاب أفعال غير مشروعة بصفة مستمرة و تهدف أساسا إلى تحقيق الربح دون التقيد بالحدود الوطنية.

وقد عرفتها مكاتب الشرطة الدولية : بأنها جماعات منظمة تبغي تحقيق الربح و تستعمل العنف أو الرشوة أو الإبتزاز ، و تحقق أهدافها بالتخطيط و الإعداد لارتكاب الجرائم مستخدمة التكنولوجيا عالية المستوى(الحويش،خاطر، 2019، ص509).

حيث تشكل الجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية خطرا يهدد الأمن والسلم الدوليين، وتشمل غسيل الأموال والنشاطات الإرهابية ، والإتجار بالأسلحة المحظورة، المخدرات، وتهريب الآثار وغيرها ... إلخ (م02 من النظام الاساسي).

**ثانيا- أشكال التعاون الدولي الشرطي :**

في ظل القوانين السائدة في مختلف الدول لا يمكن تنفيذ أساليب العمل هذه نظرا لتعارضها مع مبدأ السيادة و مفاهيم الأمن الوطني ، و لهذا فالحل العملي الوحيد يبقى في تفعيل آليات التعاون بين البلدان مع احترام مطلق للسيادة الوطنية و لطريقة عمل كل جهاز شرطة و تسيير المنظومات القانونية في كل دولة .

فمن غير المنطقي حصر التعاون الشرطي في فئة معينة من الجرائم كالإتجار غير المشروع بالمخدرات أو الإجرام الاقتصادي و المالي أو الأشكال الخطيرة لأعمال العنف .

فالمهمة الرئيسية لمنظمة الأنتربول هو تأمين التعاون المستمر بين الدول، و تحديدا بين أجهزتها الأمنية في مجال مكافحة الجريمة المنظمة ، التي تطورت كثيرا لتشمل الجرائم الحديثة لتأثرها بالتطور التكنولوجي حيث تقوم المنظمة وطبقا للمادة الثانية من النظام التأسيسي بالمهام التالية :

1 -تأمين و تطوير أوسع لمساعدة متبادلة بين كل سلطات الشرطة الجنائية في إطار القوانين القائمة في مختلف البلدان و بروح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

2 -إنشاء و تنمية كافة المؤسسات القادرة على المساهمة الفعالة في الوقاية من جرائم القانون العام و في مكافحته(م03 من دستور المنظمة).

3 -كما أنه و في إطار نفس المادة 03 من النظام الأساسي و التي حظرت حضرا تاما أن تنشط أو تتدخل في مسائل أو شؤون ذات طابع سياسي أو عسكري أو ديني أو عنصري(المادة 02 من دستور المنظمة).

حيث أن التعاون الدولي في إطار الأنتربول يتم فقط في مجال الأفعال الجنائية فقط ، و التي يكون فيها عنصر دولي مثل تزوير العملة و سرقة التحف الفنية و كذا تهريب المخدرات و جرائم القتل و السرقة و احتجاز الرهائن ،

وإن كان خطف الطائرات يعتبر من قبيل الجرائم السياسية ، إلا أن بعض الدول تطالب بإدخال هذا النوع من الجرائم في إطار عمل الأنتربول (اتفاقية الامم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة لعام 2000).

حيث يقوم دور المنظمة خاصة في :

-التعاون الدولي في مكافحة جرائم القانون العام.

-التعاون الدولي في مجال إعطاء المعلومات حول مجرم موقوف أو هارب أو التزويد ببصمات أصابعه أو مختلف الآثار التي يتركها في محيط الحادث .

-التعاون الدولي في مكافحة الجرائم الخطيرة العالم بما في ذلك تهريب الأسلحة و السيارات و المخدرات و العملة .

-تلعب الأنتربول دور في مكافحة الجريمة المنظمة ذات الطابع الدولي.

-العمل بشكل دوري على تنظيم دورات تدريبية و تكوينية لأفراد الشرطة .

**ثالثا ـ اختصاصات منظمة الأنتربول :**

بمقتضى ميثاق منظمة الأنتربول و نظامها الداخلي تتمتع المنظمة بجملة من الإختصاصات العامة و الخاصة نصت عليها المادة 02 منها :

**1 ـ الإختصاصات العامة و هي :**

**أ- جمع و تبادل المعلومات و البيانات المتعلقة بالجريمة و المجرم :** يولي المجتمع الدولي اهتماما كبيرا بتبادل المعلومات بين الدول في مجال الإجرام المنظم ، حيث يستفيد من هذه المعلومات من مرحلة التحقيقات و المحاكمة و متابعة الأشخاص المشتبه فيهم سواء كانوا أشخاصا أم هيئات ، و تشمل كذلك تحركات المجرمين المنظمين إلى جماعة إجرامية عبر الحدود و ما يتعلق بالوثائق المزورة أو المسروقة التي يستخدمونها خاصة فيما يتعلق بجرائم التهريب المنظم للأشخاص عبر الحدود الوطنية .

**ب- مكافحة جرائم القانون العام :** مثل جرائم المخدرات و جرائم تبييض الأموال و حتى جرائم الإرهاب و غيرها من الجرائم التي تدخل في نطاق الجريمة المنظمة (NOBLE, p114).

**ج- حماية الأمن الدولي :** تشكل بعض الجرائم المنظمة تهديدا أمنيا لإستقرار الدول و أمن شعوبها كالجرائم الإرهابية التي تنفذها المنظمات الإرهابية.

**د- تبادل الخبرات و المساعدة التقنية :** لقد اتفقت على ضرورة تبادل العناصر الإدارية الفنية و تعزيز القدرات التقنية لأجهزة العدالة و كذا تحليل البيانات و المعلومات المتعلقة بالجريمة ، و كذا السبل و الآليات المبتكرة لمكافحة الجرائم سواء كانت تقليدية أم حديثة .

**ذ- تنسيق الجهود بين الدول الأعضاء خاصة في مسألة هروب المجرمين:** تتوافر منظومة الأنتربول على مجموعة من الخدمات تتمثل في القواعد و البيانات التالية : الأشخاص المبحوث عنهم دوليا ، المركبات المسروقة ، التحف الفنية المسروقة ، وثائق السفر و مختلف الوثائق المسروقة أو المزورة ، صور الإستغلال الجنسي للأطفال ، الأسلحة المسروقة، بصمات الأصابع.

**2 ـ الاختصاصات الخاصة و هي :**

أ- **رفع كفاءة الموظفين و التدريب و الإنماء :** لقد تطرقت المادة 10 من إتفاقية قمع الجريمة المنظمة عبر الوطنية و المعنونة ، بـ ( التدريب على تنفيذ القوانين) *: حيث تقوم كل دولة طرف بقدر ما تقتضيه الضرورة باستحداث وتطوير أو تحسين برنامج تدريب خاص بالعاملين في أجهزتها المعنية بتنفيذ القوانين بما فيهم أعضاء النيابة العامة و القضاة و غيرهم من الموظفين المكلفين بقمع الجرائم المذكورة في الإتفاقية .

**ب- تعامله مع جهاز الشرطة والإدعاء العام و القضاء في بلد معين:**

يرتكز عمل المركز الوطني للأنتربول في علاقاته مع جهاز الشرطة والإدعاء العام و القضاء في بلد معين.

**3 ـ آليـة الأنتربول في مكافحة الجريمة المنظمة:**

تلعب المنظمة الدولية للشرطة الجنائية دورا هاما ورئيسيا في مكافحة الجريمة المنظمة العابرة للحدود، التي ما فتئت تؤثر على أمن وسلم الدول، وتسعى المنظمة جاهدة للتصدي لظاهرة الإجرام المنظم،

وذلك بإتخاذ مجموعة من الوسائل والتدابير وإقرار العديد من الآليات لتدعيم التعاون الدولي في المسائل الأمنية ويظهر ذلك جليا من خلال قاعدة البيانات التي توفر للدول المعلومات الضرورية لمواجهة كافة الاشكال التي يتخذها هذا الإجرام، بالإضافة إلى المساهمة في الرفع من كفاءة الأجهزة الأمنية في هذه المواجهة (louboutin , 256).

**أ- دور المنظمة الدولية للشرطة الجنائية في مجال المعلومات:**

تهدف المنظمة الدولية للشرطة الجنائية لدعم أجهزة الشرطة في العالم، و ذلك من خلال توفير المعلومات والبيانات التي يمكن تبادلها فيما بين الدول استنادا إلى قنوات اتصال مأمونة (الروبي، 2001، ص ص 256،248). وذلك بغرض تسهيل تبادل وتحليل المعلومات وهو ما يساهم بشكل كبير في القضاء على الجماعات الإجرامية المنظمة والرفع من فعالية التعاون الأمني بين الدول في هذا المجال.

حيث تصدر النشرات الدولية الخاصة بالبحث في غضون ساعات وبلغات الأنتربول الأربعة المعتمدة وهي: العربية، الإنجليزية، الإسبانية والفرنسية وتتمثل هذه النشرات في:

أ- **النشرات الدولية الحمراء:** الغرض منها طلب البحث وإيقاف الاشخاص محل بحث بموجب أمر بالقبض الدولي أو لتنفيذ حكم قضائي.

ب- **النشرات الدولية الزرقاء:** الغرض منها تحديد تواجد شخص مشتبه به في قضية إجرامية.

ت- **النشرات الدولية الخضراء:** الغرض منها تبادل معلومات، مع تبليغ البلدان الأعضاء عن شخص متورط في قضايا إجرامية لها بعد دولي.

ث- **النشرات الدولية الصفراء:** الغرض منها البحث عن اشخاص مفقودين في فائدة العائلات أو القصر محل الإختطاف.

ج- **النشرات الدولية السوداء:** الغرض منها التعرف على هوية جثث عثر عليها.

ح- **النشرات الدولية البرتقالية:** الغرض منها تحذير الدول الأعضاء من تهديد أمني بواسطة أسلحة مقنعة أو فرار مجرمين خطرين.

خ- **النشرات الدولية البنفسجية:** وهي التي تصدر بهدف توفير معلومات بشأن الأساليب الإجرامية أو الإجراءات أو الحاجيات أو الأجهزة أو المخابئ التي يستخدمها المجرمون.

د- **النشرات الدولية الفنيـة:** تصدرها الأمانة العامة، وهي التي تتضمن بيانات كاملة من المقتنيات الفنية المسروقة، أو إذا كانت تحفا فنية ذات قيمة عالية أو آثار لحضارات الشعوب التي يحتفظ بها المتاحف العالمية أو الوطنية.

ذ- **نشرة الأطفال المفقودين:** حيث تقوم الأمانة العامة للمنظمة بتلقي إخطارات الدول التي يختفي فيها أطفال في صورة بيانات على نموذج معين يرسل إلى مقر المنظمة، ويصدر في نشرة وهي نشرة الأطفال المفقودين الذين يبحث عنهم الأنتربول، وتوزع هذه النشرة الشاملة على بيانات الطفل المخطوف أو المفقود ، وتاريخ اختفاءه مع وضع صورة فوتوغرافية له في النشرة.

ر- **نشرة النقد المزيف:** حيث تعد جريمة تزييف العملة من أخطر الجرائم الاقتصادية التي تواجه الدول، وقد حرصت المنظمة الدولية للشرطة الجنائية على بذل كامل جهودها في مكافحة هذه الجريمة، من خلال عرض كل النماذج الورقية للعملات المزيفة التي يتم ضبطها في مختلف الدول فور ضبطها في صورة ما يسمى بنشرة النقد المزيف (وثيقة رقم 02-con/fs / 205-02/61).

ز- **النشرة الخاصة للأنتربول:** تصدر لإبلاغ البلدان الأعضاء في الأنتربول بأن فردا أو كيانا ما خاضع لجزاءات أقرتها الأمم المتحدة وهذه النشرات تصدر عن طريق اتفاق بين الأمانة العامة للأنتربول و هيئة الأمم المتحدة (خليل، 2009، ص111).

فبناءا على التوصية الخاصة رقم 06 المتصلة بالجزاءات المالية المحددة الهدف المتعلقة بالإرهاب و تمويله ( مجلس الامن : الأمم المتحدة

S/RES /2253 (2015) Ditr : General 17 Decembr 2015.) الخاصة بتنفيذ الالتزامات في الاتفاقية الدولية لقمع تمويل الإرهاب، وتطبيقا لقرارات مجلس الأمن الدولي رقم 1267 (1999) والقرار 1373 (2001) والقرارات اللاحقة وإصدار الإجراءات التنفيذية الخاصة بتطبيق القرارات السابقة، التوصية الخاصة الثالثة بتجميد أموال الإرهابيين ومصادرتها وتحديد الجهة التي تقوم بتجميد أموال الإرهابيين، طبقا لقرارات مجلس الأمن، حيث تم تشكيل اللجنة الدولية لمكافحة الإرهاب والجريمة المنظمة، وقد سميت بلجنة مكافحة الإرهاب (C I C) في أكتوبر 2001 (بوشربة، بوبرطخ، بوكباشة، 2016، ص50).

فقد عملت معظم الدول على تجفيف منابع الإرهاب وهو ما تجسد فعليا من خلال القرارات التي إتخذها مجلس الأمن الدولي لاسيما القرار 1904 (2009) والذي يكمل القرار 1373 (2001) والمتعلق بمكافحة مصادر تمويل الإرهاب، والقرار 1267 (1999) المتعلق بتمويل نشاطات الجماعات الإرهابية، والقرار 1233 (2014) والذي تمت المصادقة عليها بالإجماع من طرف مجلس الأمن الدولي في 27 جانفي 2014 ، والذي يدين عمليات اختطاف وإحتجاز الرهائن الذي تقوم به الجماعات الإرهابية مقابل فدية أو تنازلات سياسية (ج ر، عدد2015/08).

وفي نفس السياق ترتكز مساهمة الجزائر في محاربة تمويل الإرهاب من خلال سن قانون خاص بمكافحة تبييض الأموال وهو القانون رقم 15-06 المؤرخ في 15 فيفري 2015 الذي يعدل ويتمم القانون رقم 05-01 المؤرخ في 06 فيفري 2005 والمتعلق بالوقاية من تبييض الأموال وتمويل الإرهاب ومكافحتهما (شبيلي، 2001، ص270).

**4 -المكتب المركزي الوطني لأنتربول الجزائر:(NCB)**

انضمت الجزائر الى المنظمة الدولية للشرطة الجنائية – الأنتربول – أثناء انعقاد الجمعية العامة للأنتربول بهلسنكي/ فنلندا، خلال شهر أوت 1963 ، حيث يعمل المكتب المركز الوطني تحت الوصاية المباشرة لمديرية الشرطة القضائية التابعة للمديرية العامة للأمن الوطني تقع تحت وصاية المديرية العامة للأمن الوطني (DGSN) والتي تكون تحت رعاية وزارة الداخلية و يعمل وفقا للتشريعات و القوانين الوطنية و الإقليمية و الدولية بالإضافة إلى الأحكام التنظيمية المسيرة لمنظمة الأنتربول و الأعراف الدولية و مبدأ المعاملة بالمثل و الإعلان العالمي لحقوق الإنسان .

حيث يعتبر المكتب المركزي الوطني ، القناة الرسمية الوحيدة في مجال التعاون الدولي فيما بين المصالح الوطنية المكلفة بتنفيذ القانون في مجال الشرطة القضائية و المنظمة الدولية للشرطة الجنائية . ( المديرية العامة للأمن الوطني على الموقع الرسمي www.algeriepolice.dz ).

حيث يقوم المكتب الوطني أساسا بالمهام التالية :

**أ- في مجال النشاط الشرطي:**

-مباشرة التحقيقات الدولية من و إلى خارج الوطن بالتنسيق مع المصالح الوطنية و نظيرتها الأجنبية.

-التبادل الآني و السريع للمعلومات الشرطية و الجنائية فيما بين المكاتب المركزية الوطنية للبلدان الأعضاء بالتنسيق مع الأمانة العامة لمنظمة الأنتربول.

-ملاحقة المجرمين المبحوث عنهم دوليا.

-تجميع المعلومات العملياتية .

-تقديم الدعم الفني و التقني .

**ب- في مجال التعاون القضائي الدولي:**

-تنفيذ أوامر القبض الدولية الصادرة عن السلطات الأجنبية و أيضا تلك الصادرة عن السلطات القضائية الوطنية .

-المساهمة في تنفيذ الإنابات القضائية الدولية ، و طلب المساعدة القضائية أو البحث الجزائي الدولي .

-تنفيذ اجراءات تسلم المجرمين.

-تطوير و تنمية التعاون الدولي الشرطي.

-القضاء على الجريمة المنظمة أو العابرة للحدود .( المديرية العامة للأمن الوطني على الموقع الرسمي www.algeriepolice.dz ).

و تعد الجزائر من بين الدول التي نصت على نظام تسليم المجرمين في الأمر رقم 155/66 المتضمن قانون الإجراءات الجزائية الصادر في 1966/06/08 في الكتاب السابع تحت عنوان : " العلاقات بين السلطات القضائية الأجنبية"، حيث خصص الباب الأول لتسليم المجرمين كما نص الدستور الجزائري على مبدأ التسليم وفقا لقانون تسليم المجرمين بالإضافة الى انضمام الجزائر الى العديد من الاتفاقيات الدولية الثنائية التي تهدف الى توفير الاطار القانوني الدولي من أجل محاربة المجرمين و تسليمهم الى الدولة صاحبة الاختصاص في محاكمتهم و معاقبتهم ( لحمر فافة، 2014، صفحة 03 ).

**ت- الإشراف على عمليات أمنية للبحث والتحري عن الجريمة المنظمة:**

لا يقتصر عمل المنظمة الدولية للشرطة الجنائية على العمل المؤسسي ، بل تساهم أيضا في الجانب العملياتي من خلال الإشراف على العمليات الأمنية التي تقوم بها الأجهزة الأمنية التابعة للدول الأعضاء والتنسيق فيما بينها من أجل ضمان مكافحة أفضل للجريمة المنظمة العابرة للحدود، من خلال مرحلة البحث والتحري التي تشكل مرحلة مهمة في القضاء على الجماعات الإجرامية المنظمة.

والواقع يثبت نجاح المنظمة في إكتشاف العديد من القضايا المرتبطة بالجريمة المنظمة العابرة للحدود وإلقاء القبض على مقترفيها، وذلك في مناطق كثيرة من العالم، مما يؤكد أحقية اعتبارها منظمة دولية متخصصة في مجال مكافحة الإجرام(زمور، ص42) و ذلك من خلال:

-إنشاء 11 فرع لمكافحة الجريمة تعمل على المستوى الوطني متواجدة في كل من الجزائر، مغنية، بشار ، سوق أهراس، غرداية، ورقلة، أدرار، جانت، تمنراسب، وهي مختصة في محاربة الإتجار غير المشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية.

-إستحداث عدد معتبر من مدارس الشرطة موزعة على كامل إقليم التراب الوطني منها مدرستين مخصصة للعنصر النسوي.

-إنشاء مراكز التكوين والتحضير : Centre de formation et de Préparation (CFP) على مستوى كل الولايات وظيفتها تقريب التكوين حتى يكون متوفر لكل ولاية وذلك من أجل مسايرة المستجدات العلمية والقانونية في المهام الشرطية في إطار سياسة التكوين المعتمد من المديرية العامة للأمن الوطني.

-إنشاء مخابر للشرطة العلمية جهوية ومخبر مركزي به كافة التخصصات المطلوبة في تحري الجنائي.

-في مجـال محاربـة الإرهـاب:

لقد شهدت الجزائر فترة عصيبة في تاريخها الحديث نتج عن خلل في المسار الإنتخابي كان له تأثير وخيم وباهض في الأرواح والعتاد الاقتصادي والثقافة وكل الميادين، ولذلك بادرت المديرية العامة بإنشاء وحدات متخصصة في هذا المجال تعرف باسم الفرق المتنقلة والشرطة القضائية BMPJ لها إختصاص وحيد وهو متابعة القضايا الإرهابية والإجرام الخطير وهي متواجدة على ربوع الوطن وهناك ولايات التي بها أكثر من خمس فرق موزعة على ترابها.

-في مجـال الأمـن العمومـي:

تجهيز الوحدات العاملة ميدانيا بمنظومة المراقبة عبر وسائل الكاميرات وهو مشروع وطني في طريق الإنجاز بنسب متفاوتة في كل ولاية، وتعتبر العاصمة رائدة في هذا المجال فلا توجد منطقة أو شارع إلا وبه كاميرا مراقبة متطورة تمتاز بتقنيات صورة عالية وإلتقاط الصوت في كل الظروف.

تدعيم هذه المصالح بوحدة المراقبة الجوية، بحيث تحوز المديرية على 06 من المروحيات العاملة حاليا والمشروع مبرمج لتكون لكل جهة قاعدة تتركز فيها هذه المروحيات للاستقلال الجهوي. ( مجلة الشرطة الجزائرية، العدد 144سبتمبر2019، صفحة 25 ).

**ث- الآليـات المستحدثـــة في مكافحـة الجريمـة:**

نذكرمنهاBRIIC- SPS- UMO- BRI- GOSP- CIR- RG-GPS SRLCTIS-، وهي وحدات خاصة لها مهام خاصة مجهزة بإمكانيات خاصة وأفراد لهم تكوين خاص وكلها تساهم بدور فعال في استتباب الأمن بشكل عام ومحاربة الجريمة المنظمة بشكل خاص.

**-وحدات حفظ النظـام: (UMO) Unité de Maintien d'Ordre** وحدات أمن الجمهورية سابقا مهامها التدخل في حالات الإخلال بالنظام العام كالمظاهرات والإعتصامات وحالات الفوضى، كما لها مهام إضافية كتدعيم الوحدات العملياتية الأخرى العاملة في مجال الأمن العمومي والشرطة القضائية.

**-الفرق المتنقلة للشرطـة القضائيـة: (BMPJ) Groupe Mobile Police Judiciaire** هي فرق تابعة هيكليا لمصالح الشرطة القضائية عملها خصيصا في هو محاربة الإرهاب والجرائم الخطيرة التي تستعمل فيها الاسلحة النارية تباشر مهامها بالتنسيق مع مصالح الدرك الوطني والجيش الوطني الشعبي وإجراءاتها القضائية توجهها مباشرة لوكيل الجمهورية.

**-فرق البحـث والتحـري:(BRI) Brigade de Recherche et Investigation**

وحدات صغيرة خاصة تستعمل في التدخل السريع والمباشر خاصة عندما يتعلق الأمر بعصابات الأشرار، وعند تنقل الشخصيات الرسمية توكل لها تدعيم الوحدات الأمنية العاملة عن طريق توفير حماية خلفية.

**-مصالـح الاستعـلامـات:(RG) Renseignements Généraux**

مهامها التقصي عن الأوضاع بشكل عام، متابعة الأنشطة التحريضية، الإرهابية، السياسية وكل ما له علاقة بزعزعة الاستقرار يستعمل عناصرها في مهامهم الزي المدني.

**-جمهرة التدخـل والحمايـة:(GPS) Groupement de Protection et de Sécurité**

مقرها الجزائر العاصمة مهامها حماية الهياكل الدبلوماسية وإقامات الأجانب، السفارات والقنصليات والمراكز الثقافية الأجنبية.

**-مصلحـة الحمايـة والحمايـة:(SPS) Service de Protection et Sécurité**

مقرها الجزائر العاصمة ولها فروع في كل الولايات مهامها حماية الشخصيات الرسمية كالوزراء، الولاة، أعضاء المجلس الدستوري، المحكمة العليا، الأجانب.

**-المصلحة الجهوية لمكافحة الإتجار بالمخدرات والمؤثرات العقلية (SRLCTIS) Service Régionale de lutte Contre le Trafic Illicite des Stupéfiants et des Substances Psychotropes :**

توجد أربعة مصالح على المستوى الجهوي تنشط بالجهة الشرقية والغربية والداخلية والجنوبية، مهامها تندرج في متابعة الجريمة المنظمة المتعلقة بالإتجار غير المشروع بالمخدرات والمؤثرات العقلية ويمكن أن تمارس إختصاصاتها عبر كامل التراب الوطني وهي فروع تابعة هيكليا إلى مديرية الشرطة القضائية.

**-الفرقة الجهوية لتحري حول الهجرة غير الشرعية: (BRIIC)**

**Brigade Régionale d'Investigation sur l'Immigration Clandestine**

توجد 11 فرقة على المستوى الوطني تتمركز بالخصوص عبر محاور تنقل المهاجرين غير الشرعيين، تنسق عملها مع حرس الحدود وحرس الشواطئ، حيث تقوم بعملية البحث والتحري بخصوص الإجرام المنظم المتعلق بالإتجار بالبشر ومحاربة الهجرة الغير شرعية، تباشر إجراءات التحويل إلى الحدود وإجراءات الطرد تحت إشراف السلطات القضائية ممثلة في النيابة العامة والسلطات الإدارية ممثلة في السيد الوالي.

**-الجمهرة العملياتية للشرطة الخاصة: (GOSP) Groupement Opérationnel Spécialisé de Police**

أنشئت في 2016/07/22 و هي

آخر الفرق التي تم استحداثها في نطاق محاربة الإجرام، التي تقوم بمهام جد حساسة تتطلب عمليات نوعية، عناصرها تلقوا فترة تربص خاص لمدة 3 سنوات ، ما مكنهم من إكتساب مهارات وتقنيات قتالية عالية خاصة في مجال الانتشار الواسع للجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية لا سيما الإرهاب ( مجلة الشرطة، العدد 2019/144 صفحة 33).

**-الإعلام والعلاقات العامة:(CCP) Cellule de Communication et de Presse**

خلايا تم استحداثها حديثا تابعة هيكليا لديوان المديرية العامة للأمن الوطني، تحت إشراف الخلية المركزية الجزائر العاصمة، متواجدة فروعها على مستوى كل أمن الولايات ، تقوم بمهام التوعية والإشراف على اللقاءات الصحفية والابواب المفتوحة المنظمة من طرف مصالح الشرطة المختلفة،

المشاركة في عمليات التحسيس والوقاية التي تقوم بها مختلف الجمعيات المدنية النشطة في هذا المجال بالإضافة إلى تنوير الراي العام في حالات الإجرام الخطير خاصة جرائم إختطاف الأطفال والجرائم الإرهابية حتى لا يتم تأويلها في غير مصلحة الأمن العام وسمعة الدولة الجزائرية.

ISSN: 2706-6495

من خلال ما سبق نجد أن الشرطة الجزائرية قد خطت خطوات عملاقة مسايرة للتطور التكنولوجي والعلمي وفي نفس الوقت تمارس المهام تحت رقابة صارمة لا تسمح بالتجاوزات أو الإنحرافات، مهما كان مقترفيها عملا بالشعارات المعتمدة من قبل الشرطة الجزائرية.

- دولة القانون تبدأ في صفوف الشرطة (تكريس مبدأ الشرعية وفقا للمادة 26 من الدستور ) (الدستور الجزائري 2016)
- تعلم جيدا حتى تحسن الخدمة (تكريس مبدأ تكوين الترقية وإحترام حقوق الإنسان ).
- المواطن هو أساس الأمن والشرطة ماهي إلى الأداة (تكريس أن السيادة مصدرها المواطن عملا بمبدأ الدستوري 07 من الدستور ).
- العلم في خدمة الشرطة والشرطة في خدمة المواطن (تكريس مبدأ الشرطة العصرية وإعتماد الاسلوب العلمي والتكنولوجي ليكون مسخرا لخدمة المواطن).

أما ركائز الشرطة الجزائرية فهي التكوين، الجزاءات، التفتيش، التنظيم، ومختصرة تأخذ التسميةF.O.P.S بمعنى. Formation , Organisation, Inspection, Sanction

## خاتمة

تعتبر منظمة الانتربول ثاني أهم أكبر تجمع دولي بعد هيئة الأمم المتحدة، المختص بمحاربة الاجرام و تسهيل عمل الأجهزة الأمنية لمختلف الدول الأعضاء و المنظمات الجهوية و الإقليمية التي تسعى لنفس الغرض قصد متابعة الاجرام المنظم و رفع آليات التنسيق الأمني و القضائي لأقصى الحدود.

حيث ترتكز هذه الفعالية في مجالات الاجرام المالي و المرتبط بالتكنولوجيات المتقدمة، و الاخلال بالامن العام و الإرهاب، الاتجار بالبشر و اسناد التحقيقات لشأن المجرمين الفارين، و هذا ما يتضح من خلال تسليم مجموعة من المطلوبين الى الجزائر من بينهم تسليم عبد المؤمن خليفة من قبل السلطات البريطانية الى الجزائر في 2013/12/25 بعد الاتفاقية الثنائية المصادق عليها من طرف الجزائر في 2006 حول تسليم المجرمين.

ISSN: 2706-6495

## قائمة المراجع


- Jean Michel LOUBOUTIN, Interpol et la lutte contre la criminalité organisée, ouvrage : la criminalité organisée. Droit français , droit international et droit comparé.
- Jean Michel LOUBOUTIN, Op-cit.
- Ronald K. NOBLE, l'Interpol de XXIE siècle, pouvoirs, revue trimestrielle publiée avec le concours du centre national du livre, France, n132.
- أحمد فتحي سرور،(2005)، العالم الجديد بين الاقتصاد والسياسة والقانون،الجزائر، دار الشروق.
- أحمد محمود خليل،(2009)، الجريمة المنظمة، مصر، المكتب الجامعي الحديث.
- أنظر إتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية، اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ،25، الدولة الخامسة والخمسون، المؤرخ في 15 نوفمبر 2000.
- أنظر المادة 05 من النظام الأساسي للمنظمة.
- أنظر المادة 16 من دستور المنظمة، بالنسبة للأحكام العضوية وأهم المواد: 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24 من دستور المنظمة وأيضا المادة 05 من اللائحة التنظيمية للأنتربول و 8 و 53، 56، 57 بالإضافة للمواد 40، 42، 38 من دستور المنظمة.
- أنظر المادة الأولى من القانون الأساسي للمنظمة الدولية للشرطة الجنائية.
- أنظر لأحكام الأمانة العامة بموجب المادتين 7 و 25 من دستور المنظمة.
- أنظر نص المادة 02 من النظام الأساسي.
- أنظر نص المادة 02 من دستور المنظمة.
- أنظر نص المادة 03 من دستور المنظمة.
- جريدة رسمية عدد 08 لسنة 2015.
- جهاد محمد البريزات،(2010)، الجريمة المنظمة،عمان، دار الثقافة ، الاردن.
- خاطر مايا ، الحوشي ياسر، (2019)،الجريمة المنظمة العابرة للحدود الوطنية وسبل مكافحتها، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 27، العدد الثالث.
- رابح حناشي،(2012)، الجريمة المنظمة في ظل المتغيرات الدولية، وأثرها على السلم والأمن العالميين، المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية والقانونية، عدد 02 .
- رياض هاني نهار، دور الأنتربول بالتصدي للجريمة المنظمة، مقال منشور على الموقع : WWW.M.AHERVAR/ORG بتاريخ 2012/04/09 (تاريخ الإطلاع على الموقع: 2019/10/05).
- زمور محمد، (2016،2017) التنسيق الأمني الدولي في مكافحة الجريمة المنظمة، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الحقوق.
- سراج الدين الروبي،(2011)، آلية الأنتربول في التعاون الدولي الشرطي، ط2،مصر، الناشر الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر.
- عبد العزيز العشاوي،(2011)، حقوق الإنسان في القانون الدولي،الجزائر، دار الخلدونية.
- علي بوشربة، بوبرطخ نسيم وبوكباشة محمد،(2016)، الإرهاب، الظاهرة العابرة للحدود، ملف الجيش، مجلة الجيش، العدد 636، يصدرها المركز الوطني للمنشورات العسكرية.

- فنور حاسين،(2012،2013) المنظمة الدولية للشرطة الجنائية والجريمة المنظمة، مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، بن عكنون، جامعة الجزائر.
- المادة 07 من الدستور الجزائري 06 مارس 2016.
- المادة 26 من الدستور الجزائري 06 مارس 2016.
- مجلة الشرطة الجزائرية، العدد 132، سبتمبر 2016 على الموقع الرسمي:. WWW.ALGERIEPOLICE.DZ
- المجلة الشهرية DJAZAIR عدد 07 ماي 2016.
- المجلة الشهرية DJAZAIR عدد 12 مارس 2014.
- مجلة الشرطة الجزائرية العدد 144 سبتمبر 2019 على الموقع : www.algeriepolice.dz
- مختار شبيلي،(2001)، الجاهز العالمي لمكافحة الجريمة المنظمة،الجزائر، دار هومة.
- مختار شبيلي،(2012)، الإجرام الاقتصادي والمالي والدولي وسبل مكافحته،الجزائر، دار هومة.
- منتصر سعيد حمودة،(2008) الإرهاب الدولي،مصر، دار الفكر الجامعي.
- منتصر سعيد حمودة،(2013) المنظمة الدولية للشرطة الجنائية، الأنتربول، ط2،مصر، دار الفكر الجامعي.
- المنظمة الدولية للشرطة الجنائية (الأنتربول) على الموقع الرسمي. http://www.interpol.int
- منظومة النشرات الدولية، صحيفة وقائع تصدر عن الأنتربول، وثيقة رقم 02-205-02/61. FS/COM/
- نور الدين حازم،(2016) المنظمة الدولية للشرطة الجنائية ( الأنتربول)، مجلة جامعة البعث، المجلد 38، العدد 50 .
- لحمر فافة ( 2014)، إجراءات تسليم المجرمين في التشريع الجزائري على ضوء الاتفاقيات الدولية، رسالة ماجستر، جامعة وهران كلية الحقوق.
- وكالة الأنباء الجزائرية ، على الموقع الرسمي www.aps.dz:/ar/algerie/587 :( تاريخ دخول الموقع: 2019/10/05 ).


جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتورة عائشة عبد الحميد، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الثامن

# دور مدير المدرسة كقائد تربوي في المدارس الأردنية بلواء القويسمة بين الواقع والمأمول من وجهة نظر مساعده

**The role of the principal of the school as an educational leader in Jordanian schools in Al-Qweismeh brigade between reality and aspirations from the viewpoint of his assistant**

**إعداد الباحثة: هالة سمير ابراهيم الجدع**

تخصص الأحياء – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: hala.sameer1982@gmail.com

## الملخص:

هدف الدراسة التعرف على الأدوار التي يؤديها مدير المدرسة كقائد تربوي في المدارس الأردنية بلواء القويسمة بين الواقع والمأمول من وجهة نظر مساعده، وحدد مجتمع الدراسة بمساعدي مديري المدارس الأردنية بلواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019)، بلغت عينة الدراسة (61) مساعداً لمدير المدرسة.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة بنيت من قبل الباحثة مكونة من (89) فقرة موزعة على أربعة مجالات (الدور الإداري والفني – الدور الإشرافي – الدور الاجتماعي – دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية). وتم التعرف على صلاحية الفقرات بعرضها على خبراء في الجامعات الأردنية، واعتمدت نسبة اتفاق (80%)، واستعملت الباحثة مربع كاي للتأكد من الاختيار الملائم للفقرات، واستخرج الثبات بطريقة الاختبار-وإعادة الاختبار وبلغت قيمته (0.79).

وجاءت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية على المستوى العام لمجالات أداة أدوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة واقعياً كانت على درجة تطبيق عالية إذ تراوحت المتوسطات الحسابية العامة بين (3.5-3.8) وأوزانها المئوية العامة بين (71.4%-76.7%) لمجال الدور الاجتماعي لمدير المدرسة ومجال الدور الإشرافي لمدير المدرسة على التوالي.

**الكلمات المفتاحية:** مدير المدرسة، المدارس الأردنية، لواء القويسمة، مساعد المدير.

ISSN: 2706-6495


## Abstract

The aim of the study is to identify the roles that the principal of the school plays as an educational leader in Jordanian schools in Liwa Al-Qweismeh, between reality and what is hoped from the point of view of his assistant. As an assistant to the principal.

The study tool was a questionnaire built by the researcher consisting of (89) paragraphs distributed in four areas (the administrative and technical role - the supervisory role - the social role - the role of the school principal towards extracurricular educational activities). The validity of the paragraphs was recognized by presenting them to experts in Jordanian universities, and an agreement rate (80%) was approved, and the researcher used a Kay box to confirm the appropriate selection of the paragraphs, and the stability was extracted by way of testing - and re-testing with a value of (0.79).

The results of the study came out that the arithmetic averages at the general level for the fields of the roles of the Jordanian school principals Bawl al-Qweismeh were in fact a high degree of application, as the general arithmetic averages ranged between (3.5 - 3.8) and their general percentage weights ranged between (71.4% - 76.7%) for the field of the social role of the principal And the field of supervisory role of the principal, respectively.


**Key words**: School Principal, Jordanian Schools, Liwa Al-Qweismeh, Assistant Director.

## المقدمة:

لا شك أن المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي تهتم بتأديب وتهذيب الشباب، وتتولى رعاية وتوجيه النشء، علماً بأن القائم عليها والمدبر لشؤونها والمخطط لأهدافها هو مدير المدرسة الذي يعتبر مدرساً متميزاً وأباً حنوناً وموجهاً نافعاً يطئ السبيل لمن حوله ويرعى طلبته ويوجه الاهتمام وينظم المسار الصحيح للمدرسة.

لذا فإن كل النظريات التربوية تجمع على أهمية عمله ومسئوليته كرائد وقائد تربوي فذ من رواد التربية والتعليم، بل هو أهمهم وأعظمهم مسؤولية وأكبرهم تبعية على الإطلاق.

وتقتضي النظرة الشاملة إلى وظيفة مدير المدرسة وواجباته إدراك جوانبها الحقيقية في ارتباطها الكلي بعضها ببعض، وهناك جوانب ثلاثة تمثل الإطار العام لوظيفة مدير المدرسة: (القرعان، 2004)

- **الجانب الأول**: يتعلق بالهدف الذي يحاول أن يحققه من خلال وظيفته وإيمانه بهدفه الذي يتركز حول الوصول بمدرسته إلى تحقيق الأهداف والغايات المنشودة من تربية النشء حتى يكونوا مواطنين نافعين بنائين منتجين لديهم اتجاهات صحيحة نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم.

- **الجانب الثاني**: يتعلق بالواجبات التي ينبغي أن يؤديها مدير المدرسة من أجل الوصول إلى الهدف.
- **الجانب الثالث**: متعلق بالطريقة التي تؤدي بها هذه الواجبات.

## مشكلة الدراسة:

يتسم العالم بالتغيير والديناميكية في أبعاده الاجتماعية والتقنية، فلا يمكن للنظام التربوي أن يعيش فاعليته إلا عبر المحافظة على تناغمية التحرك مع هذا التغيير، وحتى يتمكن القائد والمسؤول التربوي من تحقيق ذلك يجب عليه أن يكون مدركا لأهمية استمرارية تطوير وإثراء أدائه التربوي وأستبصاراته وقيمه ومعارفه، كي يضمن استمرارية مقدرته على الإسهام الفاعل في تطوير وتحديث النظام التربوي الذي يعمل فيه (الطويل، 1999، ص378).

فإدارة المدرسة لم تعد عملية روتينية تهدف تسيير شؤون المدرسة وفق قواعد وتعليمات معينة صادرة من السلطات التعليمية الأعلى فحسب. فالإدارة المدرسية اليوم ينبغي أن تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة وتوفير الظروف والإمكانيات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية التي تخدم عملية التعليم والتعلم ، إذ أن الظروف البيئية المتغيرة أو المتجددة تتطلب من مدير المدرسة أدواراً إضافية تتخذ لإدارة المؤسسة التعليمية ، فينبغي للإداري التربوي التعامل الفاعل مع متطلبات التغيير السريعة والحاصلة في العالم ، فعليه أن يؤدي ادواراً استراتيجية واضحة في مكوناتها ومضامينها وعميقة في مرتباتها ، وبالتالي سيتمكن النظام التربوي من التحرك الواعي والمسؤول والمرن في الاتجاهات التي تدعم التحقيق المبدع للأهداف والمرامي المرسومة .

وبما أن الدور الأساسي لمديرو المؤسسات التعليمية هو توجيه الأفراد الموجودين في هذه المؤسسات نحو تحقيق أهداف الدولة وأهداف المجتمع والأسرة. وتقع عليهم مسؤولية تحديد النشاطات التي يقوم الأفراد بإنجازها، وتنظيم وتوجيه وتنسيق المواد التنظيمية الموجودة والممنوحة للمؤسسات التعليمية لضمان تحقيق الأهداف وبهذا فان تصميم وتحديد الأدوار للمدراء بفاعلية فان أنتاج كل فرد في المؤسسة التعليمية يمثل مساهمة في تحقيق الأهداف لها. والدور المطلوب من مديري المؤسسات التعليمية هو إحداث التفاعل بين مكونات ونشاطات المؤسسة وجعلها تعمل مجتمعة مخرجة أهداف المجموعة وأن أداء المسؤولية يتوقف إلى حد ما على نجاح مدير المدرسة في ممارسة دوره التربوي والقيادي فهو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة. والنظم التربوية بحاجة إلى إداريين تربويين يعملون ضمن ادوار قيادية تربوية متجددة المفاهيم. فالسؤال المطروح هو: هل أدوار مديرو مدارسنا ديناميكية بمستوى الطموح والتغير؟ أم هي أدوار ساكنة لا تعرف التغيير ولا تسعى له؟

أن معرفتنا للأدوار المتعددة التي يمكن أن يؤديها المدير على المستوى المدرسي سوف تساعدنا في وضع وتحديد مجموعة من الأدوار الملائمة والمتفقة مع التغيرات السريعة الجارية. إذ أشارات كثير من الدراسات والبحوث إلى أن لمدير المدرسة دوراً كبيراً في فاعلية العمل المدرسي، وأن المدارس الفاعلة تتصف بوجود قيادة قوية ترأسها، فإدارة المؤسسات التعليمية والتربوية هي مسؤولية قيادية وأداريه وإشرافية كبيرة جدا والتي تفرض على جميع العاملين والثقة والاستعانة بها واحترامها. وفي الحالات التي يكون فيها مدير المدرسة أقل كفاءة وتأهيلاً وخبرة ومعرفة علمية واجتماعية في أداء أدواره فان العاملين الذين يعملون تحت قيادته لن تكون لهم فاعلية في مستقبل حركة المجتمع نحو التطور والتقدم (عمر ،2004، ص302)

أن المسؤولين في الإدارة التربوية الحريصين على استمرارية فاعلية أداء مجتمعاتهم نحو الأفضل لابد أن يعيشوا تحدي تفعيل دور مدراء المدارس من خلال الإسهام في تحقيق الأدوار الواقعية له والتنشيط الايجابي له في تحقيق الأدوار المثالية حتى لا ينعزل عن المجتمعات التي تسعى إلى تطوير نفسها ومما يوفر له حياة تتصف بالانسجام والكفاءة والفاعلية.

## أهمية الدراسة:

أن من أبرز ملامح المجتمعات الديمقراطية هو سعيها للوصول بأفرادها إلى أقصى درجات التقدم والتغيير التي تسمح بها إمكاناتهم واستعداداتهم. وإذا كان معرفة الأدوار الإدارية ضرورية في المؤسسة التربوية فانه يشكل أهمية قصوى بالنسبة للقائد التربوي نظرا لحساسية موقعه وما يتضمنه هذا المجال من تأثير على قطاعات عدة من أجيال المستقبل، فضلا عن أن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تنبع من مقدرته على قيادة مصادرة البشرية والمادية واغنائها بالمعلومات واستثارة روح المناقشة والدراسة بين أفرادها. كما أنه ومن خلال ممارسته الذكية للتفاعل مع البدائل والمسارات المطروقة يوفر فرصا لاستبصار العاملين معه، إضافة إلى ممارسته الشخصية لتقييم ما يحدث في داخل المدرسة.

فتحديد أدوار القادة التربويين يساعد على فهم السلوك وكيفية أداء الأعمال ، فلكل فرد مركزه في المجتمع أو في المنظمة ، كما أن التوقعات التي ينتظرها المجتمع (الأسرة ، الدولة) من سلوك الفرد في أي مركز ترسم دوره ، فالأدوار تشكل جزءا مكملا ومترابطا من السلوك ويكون تحديد ومعرفة أدوار الفرد وفقا لمركزه لأدوار الآخرين في مختلف المواقع والعلاقات التي يكون الفرد جزءا منها من الأمور المهمة ، وأن تحديد الأدوار لقيادي المؤسسات التعليمية له تأثيره الواضح والكبير على نشاطات المؤسسة المختلفة من خلال التعامل مع الأفراد العاملين للتأكد من أنه لا يوجد تداخل أو نقص في مسؤوليات الإدارة ، وان المديرين يقومون بإنجاز النشاطات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية فقط ( البدري ،2005 ،ص173) . إلا أن أدوار قيادي المؤسسات التعليمية قد تطورت من مديرين تعليميين مسؤولين عن أدارة الشؤون التعليمية في مدارسهم إلى قادة مسؤولين عن بناء وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة، وتحسين سبل وأساليب التواصل مع العاملين فيها ، وصنع القرارات التربوية داخلها بطريقة تعاونية (Yee , 1998 ,P57-5) .والتنسيق بين جميع العناصر التي تعمل في المدرسة والجهود التي تبذل من كل جانب ، ثم توفير جميع التسهيلات والإمكانات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة التي يقوم بإدارتها ، ويفرض عليه هذا العمل والمركز الحساس أدوارا متعددة يجب عليه كمدير للمدرسة أن يكون على اطلاع ومعرفة بها حتى يستطيع تحقيق الأهداف المنشودة ( عمر ،2004، ص287 ) . فهو أكثر الإداريين الذين يقفون في الخط الأمامي من العمل التربوي إذ أنه فضلا عما ذكر يمثل حلقة الوصل في العمل بين الطلبة والمدرسين من جانب ومدير التربية والوزارة والمجتمع من جانب آخر. فعن طريق مكتبه تمر المشكلات والقرارات التي تؤثر على الحياة في المدرسة عامة وعلى آمال وطموحات كل فرد يعيش ويعمل داخلها خاصة (يوسف، 1993، ص143).

فأهمية الدراسة تتجلى في تحديد ومعرفة أدوار القادة التربويين إذ أن هذه الأدوار تتمايز في متطلبات كل نشاط في المؤسسة فلكل دور أطره المعرفية ومهارته الأدائية التي يتميز بها القائد وما هو متوقع منه في مواقف وظروف الحياة المتغيرة والتنظيمات الداخلية الساعية للتغيير بين مدة وأخرى، وأن معرفة الأدوار قد تساعد في الابتعاد بعض الشيء عن الأدوار الروتينية والكلاسيكية التي يتمسك بها بعض مدراء المدارس.

وتساعد أيضا في التعرف والاطلاع على الأدوار الحديثة إذ أن أدارة النظم التربوية حاليا لا تكون مسؤولية فرد بعينه ولا تحتكر على فئة معينة، أنما تنطلق هذه الإدارة من أن جميع المعنيين والمتأثرين بالنظام التربوي مسؤولون عن استمرارية تقدم ونمو هذا النظام وعن مساهمته في تحسين واقع ونمط حياة المجتمعات التي يتعايش معها.

## فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) في الأدوار التي يؤديها مديرو المدارس في المدارس الأردنية بلواء القويسمة واقعياً من وجهة نظر معاونيهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) في أدوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة المثالية من وجهة نظر معاونيهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) بين الأدوار التي يؤديها مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة واقعيا من وجهة نظر معاونيهم وفقا للجنس (ذكور-إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) بين الأدوار التي يراها مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة مثاليا من وجهة نظر معاونيهم وفقا للجنس (ذكور – إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) بين ادوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة من وجهة نظر معاونيهم وفقا للأدوار (واقع – مثال).

## حدود الدراسة:

يقتصر الدراسة الحالي على معاوني مديري المدارس الأردنية بلواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م.

## مصطلحات الدراسة:

تعرف المصطلحات وفقا للعمل الإجرائي للبحث:

- **الدور:** هو مجموعة المهام والواجبات الرسمية وغير الرسمية أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو يراد أو متوقع من مديري المدارس.
- **المدير:** وهو القائد الإداري والتربوي للعملية التعليمية التعلمية في مدرسته الذي يعمل على تطوير أهداف المدرسة باستمرار ويبث فيه عوامل الابتكار والتجديد بما يضمن تطورها ويوظف التجديدات التربوية التعليمية بمختلف جوانبها ويربط بين المدرسة والبيئة المحيطة التي يعمل بها.
- **الواقع:** مجموعة الأدوار التي يؤديها مديرو المدارس المتوسطة في مدارسهم حالياً.
- المثال: مجموعة الأدوار التي يسعى مديرو المدارس المتوسطة إلى تطبيقها في مدارسهم مستقبلاً.
- **الدور الإداري والفني:** وهي مجموعة الأدوار التي ينبغي على المدير تأديتها وتتضمن دورة في بناء أتفاق جماعي بخصوص أهداف المدرسة وأولوياتها، ودورة في بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة، والأشراف على المباني المدرسية وحل المشكلات واتخاذ القرارات وتقييم أداء العاملين في المدرسة.
- **الدور الإشرافي لمدير المدرسة:** وهو الدور المتمثل في توجيه المدرسين وتطويرهم، ودوره في توجيه المدرسين الجدد، وتحقيق النظام المدرسي، وتحسين تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها ومن ثم دوره في رعاية الطلبة وتوجيههم.
- **الدور الاجتماعي لمدير المدرسة:** وهي مجموعة الأدوار التي ينبغي أن يؤديها المدير في تنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية مع أطراف العلمية التربوية (القيادات التربوية – الطلبة – الآباء – المدرسون-المراكز الثقافية) والعلاقات مع البيئة المحلية.

- **دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية:** وهي مجموعة الأدوار التي ينظمها المدير للطلبة والدروس التدريبية والندوات والمحاضرات التربوية والمهنية للمدرسين واللجان العلمية.

## منهجية الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معاوني مديري المدارس الأردنية بلواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م.

## عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة (61) من معاوني مديري المدارس الأردنية بلواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م، تم اختيارهم بطريقة عشوائية البسيطة.

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على اربعة أبعاد كما في الجدول رقم (1)

**جدول رقم (1): فقرات الاستبانة تبعا لأبعاد الدراسة**

| # | الأبعاد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | الدور الإشرافي لمدير المدرسة | 24 | 24-01 |
| 2 | الدور الإداري والفني | 37 | 61-25 |
| 3 | دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية | 17 | 78-62 |
| 4 | الدور الاجتماعي لمدير المدرسة | 11 | 89-79 |

## صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين والمشرفين والمشرف الأكاديمي وأوصى بصلاحيتها بعد جراء التعديلات عليها وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

## ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرو نباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.70) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

## تحليل النتائج وتفسيرها:

تم عرض النتائج التي أسفر عنها الدراسة بناءات على إجابات أفراد عينة الدراسة وذلك لأجل تحقيق فرضيات الدراسة وكما يأتي:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في الأدوار التي يؤديها مديرو المدارس في المدارس الأردنية بلواء القويسمة واقعياً من وجهة نظر معاونيهم.

لغرض الوصول إلى تحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة ادوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة من وجهة نظر معاونيهم (واقع – مثال)، وذلك باستعمال الوسط المرجح والوزن المئوي، وقد تم تحليل الإجابات على مستويين. الأول على مستوى كل فقرة من فقرات الأداة حسب مجالاتها المرتبطة بها، والثاني على مستوى المجالات بشكل عام.

**اولاً: على مستوى الفقرات لكل مجال من مجالات الدراسة:**

**مجال الدور الإداري والفني:** يبين جدول (2) ترتيب الفقرات تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وأوزانها المئوية بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة، إذ يشير الجدول أن المتوسطات الحسابية للفقرات جاءت اغلبها تمثل درجة تطبيق عالية، إذ بلغ عدد الفقرات التي تمثل هذه الدرجة (36) فقرة من أصل (37) فقرة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.3 – 3.1) في حين تراوحت أوزانها المئوية ما بين (86.6%–62.3%) وهي بهذه القيم تفوق الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضيين. كما نلاحظ أن فقرة واحدة وسطها المرجح يمثل درجة تطبيق منخفضة إذ بلغ وسطها المرجح (2.9) ووزنها المئوي (59.2%) وبهذا فهي اقل من الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضيين.

وهذا يعني أن مجموعة الأدوار التي يتضمنها هذا المجال تتم فيه المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة بين المدير والكادر الذي يعمل معه داخل المدرسة وخارجها التي من اجلها تخطط الأدوار وتحدد الإجراءات المناسبة لتنفيذها.

**جدول (2) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال الدور الإداري والفني**

| الرتبة | # | الفقرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | الالتزام بتنفيذ أراء المشرفين بعد مناقشتها. | 4.3 | %86.6 |
| 2 | 20 | الإشراف على إعداد الجدول المدرسي في بداية العام الدراسي. | 4.3 | %86.2 |
| 2 | 22 | التوقيع على الوثائق والشهادات والكتب الرسمية الصادرة عن المدرسة. | 4.3 | %86.2 |
| 3 | 3 | توصيل المعلومات والأوامر المتعلقة بالمدرسة إلى جميع العاملين فيها. | 4.2 | %85.8 |
| 4 | 6 | يحرص على رفع تقارير عن مسيرة المدرسين العلمية والمهنية. | 4.2 | %84.7 |
| 5 | 4 | التأكد من فهم العاملين في المدرسة لجميع الأوامر المتعلقة بالمدرسة | 4.1 | %83.5 |
| 5 | 17 | إدارة الامتحانات وتهيئة مستلزمات نجاحها. | 4.1 | %83.5 |
| 5 | 23 | متابعة سجل درجات الطلبة للوقوف على تقدمها الدراسي. | 4.1 | %83.5 |
| 6 | 26 | يعمل على صيانة الأثاث المدرسي. | 4.1 | %82.7 |
| 7 | 18 | طلب التجهيزات والمستلزمات الدراسية اللازمة للمدرسة قبل العام الدراسي. | 4 | %80.4 |
| 8 | 29 | يساهم بحل مشكلات الطلبة بالتعاون مع أولياء أمورهم. | 3.9 | %79.6 |
| 8 | 34 | تشجيع المدرسين على تشخيص المشكلات التربوية والتعليمية التي تحصل في إدارتهم لصفوفهم. | 3.9 | %79.6 |
| 9 | 12 | متابعة التخطيط المسبق للدروس من خلال ملاحظة دفاتر الخطة اليومية وتطبيق خطواتها في التدريس. | 3.9 | %79.2 |
| 9 | 15 | يطلع المدير على أعمال اللجان العلمية ويساهم في تنفيذ أنشطتها. | 3.9 | %79.2 |
| 9 | 36 | توجيه أنظار المدرسين نحو أوجه القصور لديهم والمساعدة في تجاوزها. | 3.9 | %79.2 |
| 10 | 2 | حضور الاجتماعات التي تعقد في المديرية العامة للتربية في المحافظة التي تتناول الارتقاء بالعمل التربوي. | 3.9 | %78.8 |
| 10 | 28 | المحافظة على سلامة المبنى المدرسي ونظافته. | 3.9 | %78.8 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10 | 37 | متابعة إجراءات المدرسين لرفع المستويات العلمية. | 3.9 | %78.8 |
| 11 | 21 | يحدد جدول أعمال الاجتماعات المدرسية بالتعاون مع المدرسين. | 3.9 | %78.4 |
| 12 | 9 | التعرف على وجهات نظر مختلفة الأطراف للمساهمة في العملية التربوية حول توجهات المدرسة وخططها وبرامجها. | 3.8 | %77.6 |
| 13 | 5 | ترفع تقارير نهاية كل سنة دراسية إلى المستويات العليا (المديرية العامة للتربية) بإمكانيات المدرسة. | 3.8 | %76.0 |
| 14 | 32 | يهتم بشكل مباشر بالصحة العامة للطلبة والتعاون مع المؤسسات الصحية من اجل ذلك. | 3.7 | %74.9 |
| 15 | 10 | الإفادة من كل جديد في المجالات (العلمية والتكنولوجية والتربوية) التي تؤدي إلى رفع مستوى أداء المدرسة. | 3.7 | %74.5 |
| 15 | 13 | توزيع العمل المدرسي وفقاً للخطة التي وضعت للمدرسة. | 3.7 | %74.5 |
| 16 | 25 | يوجد اهتمام خاص بغرف المدرسين. | 3.6 | %73.7 |
| 16 | 33 | تشجيع التحاور البناء مع وجهات النظر المختلفة للمدرسيين. | 3.6 | %73.7 |
| 17 | 14 | يسعى إلى توفير تقنيات التعليم والوسائل التعليمية المختلفة في المدرسة لجميع الدروس. | 3.6 | %72.9 |
| 18 | 19 | الأشراف على الحسابات المدرسية وتدقيقها مع الجهات ذات العلاقة في المديرية العامة للتربية. | 3.6 | %72.5 |
| 18 | 27 | يسعى إلى الاستثمار الأمثل للرأسمال البشري من خلال توزيع الحصص حسب الكفاءة المهنية للمدرسين ومستوياتهم العلمية ضمن الاختصاص الواحد. | 3.6 | %72.5 |
| 19 | 24 | توجيه العناية إلى المكتبة المدرسية. | 3.5 | %70.5 |
| 20 | 11 | يؤكد على التخطيط ألتشاركي للنشاطات والفعاليات المدرسية. | 3.4 | %69.4 |
| 21 | 7 | يطلع جميع مدرسي المدرسة على البريد الوارد ويوقعون عليه. | 3.3 | %67.8 |
| 22 | 16 | قيادة برنامج الإرشاد التربوي بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة. | 3.3 | %67.4 |
| 23 | 35 | التعاون مع المدرسين لوضع المعايير التي تستعمل في تقويم انجازهم. | 3.3 | %67.2 |
| 24 | 8 | تشجيع المدرسين على مراجعة أساليبهم وممارساتهم التربوية وتقويمها بصورة دورية لغاية تطويرها. | 3.2 | %65.0 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 25 | 30 | تعالج المشكلات بمنهجية علمية وبمنحى عملي تعاوني. | 3.1 | %62.3 |
| 26 | 31 | الاستعانة بنتائج البحوث الإجرائية في وضع القرارات التربوية موضع التنفيذ. | 2.9 | %59.2 |

**الدور الإشـرافي لمدير المدرسـة:** يبين جدول (3) ترتيب الفقرات تنازلياً حسـب المتوسـطات الحسـابية وأوزانها المئوية، بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة، وأشار هذا الجدول إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات هذا المجال معظمها تمثل درجة تطبيق عالية إذ تراوحت المتوسـطات الحسـابية ما بين (4.4 – 3.2) وأوزانها المئوية ما بين (88.2%–64.7%) على التوالي وهي بهذه القيم تفوق الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضيين.

أن الدور الإشرافي التربوي للمدير من شانه تطوير العمل الإداري – التربوي في المدرسة، وان هذا الدور من أكثر الأدوار صعوبة فهو يكشف عن قدرات المدير ومهاراته، وان هذا الدور يحتاج إلى الخبرة والدراية والى كل صفات القيادة الحكيمة فيما يخص العملية التعليمية – التعلمية. وهذا الدور شمل مجموعة الأدوار الخاصة بتوجيه المدرسين وتطويرهم، وتوجيه المدرسين الجدد وتحقيق النظام المدرسي، وتحسين تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها ورعاية الطلبة وتوجيههم.

**جدول (3) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال الدور الإشرافي لمدير المدرسة**

| الرتبة | # | الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــــرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 55 | متابعة المستويات العلمية للطلبة في المراحل الدراسية كافة وفي الدروس كافة. | 4.4 | %88.2 |
| 1 | 56 | العمل على توفير الطمأنينة والشعور بالأمان والاستقرار للطلبة. | 4.4 | %88.2 |
| 2 | 49 | متابعة المدرسين الجدد ومرافقتهم في الحصص الأولى. | 4.3 | %87.8 |
| 2 | 50 | توجيه المدرسين في تخطيط الدروس وإدارة الصف. | 4.3 | %87.8 |
| 3 | 53 | متابعة المنجز من المناهج الدراسـية وفقاً للخطط الدراسـية وبحسـب السـقوف الزمنية المحددة لها. | 4.1 | %83.9 |
| 4 | 43 | توجيه المدرسين لتدعيم المنظومة الأخلاقية عند الطلبة. | 4.1 | %82.3 |
| 5 | 44 | تقدير الإعمال المميزة في المدرسة ومكافأة أصحابها. | 4 | %81.1 |
| 5 | 51 | وضع بعض الضوابط التي تكفل تطبيق النظام في المدرسة. | 4 | %81.1 |
| 6 | 46 | حث المدرسين على أن يكونوا قدوة حسنة لطلابهم. | 3.9 | %79.2 |
| 7 | 48 | متابعة تدريب المدرسين مع الجهات ذات العلاقة في المديرية العامة للتربية. | 3.9 | %78.4 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8 | 52 | تشجيع المدرسين على أبداء ملاحظاتهم بشأن محتوى المناهج والوقت اللازم لتنفيذها. | 3.8 | %76.4 |
| 9 | 41 | تشجيع المدرسين على الإثراء المعرفي في حقل الاختصاص وفي الثقافة العامة. | 3.7 | %74.9 |
| 10 | 38 | مطالبة المدرسين بالاطلاع على التجارب والتجديدات التربوية وتجربتها. | 3.6 | %73.7 |
| 10 | 59 | العناية بتطوير الجودة للخدمة التعليمية المقدمة للطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية – التعليمية. | 3.6 | %73.7 |
| 11 | 47 | المساهمة في تنمية الذوق الفني والادبي عند الطلبة بالتنسيق مع المدرسين ذوي الاختصاص. | 3.6 | %72.1 |
| 11 | 58 | تنمية شخصية الطلبة من خلال إشراكهم بالمسئوليات المدرسية. | 3.6 | %72.1 |
| 11 | 60 | العمل على تخصيص حصص إضافية للطلبة الذين يعانون من ضعف مستوياتهم | 3.6 | %72.1 |
| 12 | 57 | بحث وسائل رعاية المتفوقين من الطلبة مع المدرسين. | 3.5 | %70.9 |
| 13 | 40 | الاستجابة لمبادرة المدرسين التطويرية ودعمها. | 3.5 | %70.5 |
| 13 | 45 | السعي بجهد لتوفير الفرص التدريبية الملائمة لتحقيق النمو المهني للمدرسين وفقاً لاحتياجاتهم. | 3.5 | %70.5 |
| 13 | 54 | تشكيل لجان لتقييم الكتاب المدرسي وتقديم تقرير فني للمديرية العامة للتربية. | 3.5 | %70.5 |
| 14 | 61 | تشجيع المطالعات الحرة بأشراف أستاذ اللغة العربية. | 3.4 | %68.2 |
| 15 | 42 | تشجيع المدرسين على القيام بأبحاث صغيرة تتناول جانب من جوانب المشكلات المتعلقة بالمدرسة. | 3.2 | %64.7 |

**الدور الاجتماعي لمدير المدرسة:** يوضح جدول (4) ترتيب الفقرات لمجال الدور الاجتماعي لمدير المدرسة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وأوزانها المئوية، إذ أشار الجدول إلى أن (10) من أصل (11) حصلت على وسط مرجح ووزن مئوي أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الفرضيين آذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4 – 3.2) وأوزانها المئوية ما بين (80.7 – 65) % على التوالي. وان فقرة واحدة حصلت على وسط مرجح ووزن مئوي اقل من الوسط ا المرجح والوزن المئوي الافتراضيين آذ بلغ قيمتها (8.8) ووزنها المئوي (58.2%) ونصت الفقرة على وضع برامج لتنمية العلاقات العامة بين المدرسة والمجتمع والأشراف على تنفيذها.

وهذا يعني أن أدوار المدير الاجتماعية ليست ادواراً معزولة داخل المدرسة فقط، بل تحدث كجزء من نظام متداخل مع سلوك الآخرين، وبهذا فالمدير فرد قيادي يعمل مع أفراد آخرين يستحقون المحافظة على حقوقهم والعناية بحاجاتهم لكي يساهموا بنصيب كبير في نجاح رسالة المدرسة. فقد استطاع المدير من خلال هذا الدور بث روح النشاط في مدرسته وتلاميذه. وبهذا عليه وضع مجموعة من البرامج التي تنمي العلاقات العامة بين المدرسة والمجتمع والأشراف على تنفيذها.

ISSN: 2706-6495

**جدول (4) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال الدور الاجتماعي لمدير المدرسة**

| الرتبة | # | الفقرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 67 | العمل على رفع الروح المعنوية للمدرسين. | 4 | %80.7 |
| 2 | 71 | مراعاة الفروق الفردية بين المدرسين الذين في المدرسة. | 3.9 | %79.6 |
| 3 | 70 | متابعة تنفيذ مسؤوليات العاملين في المدرسة (مدرسين-أدريين-موظفين خدمة-حراس أمنيين). | 3.8 | %77.6 |
| 4 | 63 | مساعدة المدرسين على تذليل الصعاب التي يوجهونها مع أولياء أمور الطلبة. | 3.8 | %76.0 |
| 5 | 69 | تفعيل قنوات التواصل مع المجتمع المحلي. | 3.6 | %72.1 |
| 6 | 65 | يحاط المدرسين علماً بالتغيرات التي ستحصل في المدرسة. | 3.5 | %71.7 |
| 6 | 66 | توضع خطط العمل مع منتسبي المدرسة بدلاً من إصدار توجيهات عن كيفية القيام بذلك العمل. | 3.5 | %71.7 |
| 7 | 64 | تشجيع الآراء الجماعية والاستماع إليها. | 3.5 | %70.9 |
| 8 | 72 | إظهار استعداد حقيقياً لتغير الممارسات القيادية وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة التي يحصل عليها من المدرسين في المدرسة. | 3.4 | %69.4 |
| 9 | 62 | تشجيع أوجه النشاطات الاجتماعية التي تساعد على أقامه علاقات بناءه مع منتسبي المدرسة. | 3.2 | %65.0 |
| 10 | 68 | توضع برامج لتنمية العلاقات العامة بين المدرسة والمجتمع والأشراف على تنفيذها. | 2.8 | %58.2 |

**دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية :**يوضح جدول (5) ترتيب فقرات دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وأوزانها المئوية، وأشار الجدول أن معظم فقرات هذا المجال حصلت على أوساط مرجحة وأوزان مئوية أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضيين إذ تراوحت أوساطها ما بين (3.2-4) وأوزانها المئوية ما بين (%80.7-%64.3) على التوالي.

وهذا يعني أن ادوار مديرو المدارس تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية تهدف إلى تنمية جيل مدرك متفاعل مع البيئة التي يحيا فيها عندما تتخذ من فعاليات النشاط وسيلة من وسائل اكتشاف الميول والهوايات والإمكانيات الفردية والاجتماعية. كما تهدف إلى تعويد الطلبة احترام وتقدير الحياة العملية وتنمية روح الجماعة، وحل بعض المشكلات النفسية والاجتماعية عند البعض منهم.

ISSN: 2706-6495

**جدول (5) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية.**

| الرتبة | # | الفقرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 74 | يؤكد على مشاركة كل طالب في المدرسة في لون من ألوان النشاط التي تناسب ميوله ورغباته. | 4 | 80.7 |
| 2 | 75 | توجيه المدرسين إلى توفير الأنشطة المختلفة التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. | 4 | 80.3 |
| 2 | 89 | مراقبة نوع المأكولات التي تباع في الحانوت المدرسي للوقوف على نظافتها. | 4 | 80.3 |
| 3 | 80 | الأشراف على النشاط المدرسي خلال العام الدراسي. | 3.9 | 78.4 |
| 3 | 87 | تشجيع روح المنافسة الشريفة بين الطلبة المبدعين لتحفيزهم ونمو إبداعهم. | 3.9 | 78.4 |
| 4 | 88 | الأشراف على عمل لجنة الحانوت المدرسي. | 3.8 | 76.4 |
| 5 | 79 | السعي الجدي للمشاركة في الأنشطة التي تقيمها المديرية العامة للتربية. | 3.7 | 74.5 |
| 6 | 76 | المشاركة في وضع خطة النشاط التربوي مع مجلس المدرسين في المدرسة. | 3.5 | 71.3 |
| 6 | 77 | تنمية مواهب الطلبة في الخطابة والشعر والفنون والرياضة بالتعاون مع مدرسي اللغة العربية والفنية والرياضية. | 3.5 | 71.3 |
| 7 | 82 | توجيه التدريسيين أن يكون النشاطات مكملة للمنهج الدراسي. | 3.5 | 70.6 |
| 7 | 85 | يوضع جدول خاص لكافة ألوان النشاط المدرسي ضمن الخطة التربوية السنوية للمدرسة. | 3.5 | 70.6 |
| 8 | 73 | تخصيص وقت محدد لكل نشاط لأصفي ضمن جدول الدروس الأسبوعي. | 3.4 | 69 |
| 9 | 84 | المشاركة في الاحتفالات المدرسية بالمناسبات الوطنية والدينية. | 3.3 | 67 |
| 10 | 81 | تشجيع ومساعدة الطلبة (الفنانين) وتوفير مستلزمات نموهم الفني. | 3.3 | 66.6 |
| 11 | 78 | يسعى إلى عمل لوحة شرف تذكر فيها أسماء وصور الطلبة المتميزين دراسياً ووضعها في مكان بارز في المدرسة. | 3.2 | 65 |
| 12 | 83 | تنسيق ألوان النشاط الذي تقوم به أقسام المدرسة وجماعاتها. | 3.2 | 64.3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | 86 | المشاركة الفاعلة في أنشطة البيئة المحلية التي تقام في المناسبات المختلفة. | 3.2 | 64.3 |

**ثانياً على مستوى المجالات:** يبين جدول (6) ترتيب المجالات لأدوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية وأوزانها المئوية، إذ حصل مجال الدور الإشرافي لمدير المدرسة على المرتبة الأولى وحصل الدور الاجتماعي لمديري المدارس على المرتبة الرابعة وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.5-3.8) وأوزانها المئوية ما بين (71.4-76.7) % على التوالي. وتدل هذه على أن الأدوار الواقعية التي يقوم بها مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة تطبق بشكل جيد ومقبول من وجهة نظر معاونيهم. إذ أن المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية تفوق الوسط المرجح (3) والوزن المئوي(60) الافتراضيين.

**جدول (6) المتوسطات الحسابية والأوزان المئوية العامة لمجالات مديرو المدارس واقعياً**

| الرتب | المجال | عدد الفقرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الدور الإشرافي لمدير المدرسة | 24 | 3.8 | %76.7 |
| 2 | الدور الإداري والفني | 37 | 3.8 | %76.4 |
| 3 | دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية | 17 | 3.6 | %72.3 |
| 4 | الدور الاجتماعي لمدير المدرسة | 11 | 3.5 | %71.4 |

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في أدوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة المثالية من وجهة نظر معاونيهم.

من أجل تحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة باستعمال الوسط المرجح والوزن المئوي وكما يأتي:

**المجال الأول: الدور الإداري والفني لمدير المدرسة مثالياً:** يبين جدول (7) أن الوسط المرجح العام لهذا المجال بلغ (3.8) وبوزن مئوي عام قدره (77.1%) ويتضح من هذه النتيجة أن لأدوار مديرو المدارس المتوسطة (المثالية) من وجهة نظر معاونيهم جميعها ذو أهمية عالية في التطبيق من قبل مديري المدارس المتوسطة إذ إن المتوسطات الحسابية التي تتراوح بين (3.2-4.5) وأوزانها المئوية المتراوحة بين (90.1%-65%) على التوالي أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الفرضيين.

**جدول (7) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال الدور الإداري والفني مثال**

| الرتبة | # | الفقرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 18 | طلب التجهيزات والمستلزمات الدراسية اللازمة للمدرسة قبل العام الدراسي. | 4.5 | %90.1 |
| 2 | 22 | التوقيع على الوثائق والشهادات والكتب الرسمية الصادرة عن المدرسة. | 4.2 | %85.0 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 17 | أدارة الامتحانات وتهيئة مستلزمات نجاحها. | 4.2 | %84.3 |
| 4 | 29 | يساهم بحل مشكلات الطلبة بالتعاون مع أولياء أمورهم. | 4.1 | %83.1 |
| 5 | 20 | الأشراف على أعداد الجدول المدرسي في بداية العام الدراسي. | 4 | %81.5 |
| 5 | 36 | توجيه أنظار المدرسين نحو أوجه القصور لديهم والمساعدة في تجاوزها. | 4 | %81.5 |
| 6 | 3 | توصيل المعلومات والأوامر المتعلقة بالمدرسة إلى جميع العاملين فيها. | 4 | %81.5 |
| 6 | 23 | متابعة سجل درجات الطلبة للوقوف على تقدمها الدراسي. | 4 | %81.5 |
| 7 | 1 | الالتزام بتنفيذ أراء المشرفين بعد مناقشتها. | 4 | %80.7 |
| 7 | 8 | تشجيع المدرسين على مراجعة أساليبهم وممارساتهم التربوية وتقويمها بصورة دورية لغاية تطويرها. | 4 | %80.7 |
| 7 | 37 | متابعة إجراءات المدرسين لرفع المستويات العلمية. | 4 | %80.7 |
| 8 | 2 | حضور الاجتماعات التي تعقد في المديرية العامة للتربية في المحافظة التي تتناول الارتقاء بالعمل التربوي. | 4 | %80.2 |
| 8 | 13 | توزيع العمل المدرسي وفقاً للخطة التي وضعت للمدرسة. | 4 | %80.2 |
| 9 | 25 | يوجد اهتمام خاص بغرف المدرسيين. | 3.9 | %79.6 |
| 9 | 28 | المحافظة على سلامة المبنى المدرسي ونظافته. | 3.9 | %79.6 |
| 9 | 32 | يهتم بشكل مباشر بالصحة العامة للطلبة والتعاون مع المؤسسات الصحية من اجل ذلك. | 3.9 | %79.6 |
| 10 | 9 | التعرف على وجهات نظر مختلفة الأطراف للمساهمة في العملية التربوية حول توجهات المدرسة وخططها وبرامجها. | 3.9 | %78.8 |
| 11 | 21 | تحديد جدول أعمال الاجتماعات المدرسية بالتعاون مع المدرسين. | 3.9 | %78.4 |
| 12 | 12 | متابعة التخطيط المسبق للدروس من خلال ملاحظة دفاتر الخطة اليومية وتطبيق خطواتها في التدريس. | 3.8 | %77.6 |
| 13 | 15 | اطلاع المدير على أعمال اللجان العلمية ويساهم في تنفيذ أنشطتها. | 3.8 | %76.8 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 13 | 27 | السعي إلى الاستثمار الأمثل للرأسمال البشري من خلال توزيع الحصص حسب الكفاءة المهنية للمدرسين ومستوياتهم العلمية ضمن الاختصاص الواحد. | 3.8 | %76.8 |
| 13 | 35 | التعاون مع المدرسين لوضع المعايير التي تستعمل في تقويم انجازهم. | 3.8 | %76.8 |
| 14 | 19 | الإشراف على الحسابات المدرسية وتدقيقها مع الجهات ذات العلاقة في المديرية العامة للتربية. | 3.8 | %76.2 |
| 14 | 34 | تشجيع المدرسين على تشخيص المشكلات التربوية والتعليمية التي تحصل في إدارتهم لصفوفهم. | 3.8 | %76.2 |
| 15 | 26 | يعمل على صيانة الأثاث المدرسي. | 3.7 | %75.2 |
| 16 | 4 | التأكد من فهم العاملين في المدرسة لجميع الأوامر المتعلقة بالمدرسة. | 3.7 | %74.1 |
| 16 | 30 | تعالج المشكلات بمنهجية علمية وبمنحى عملي تعاوني. | 3.7 | %74.1 |
| 17 | 16 | قيادة برنامج الإرشاد التربوي بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة. | 3.6 | %72.9 |
| 18 | 6 | يحرص على رفع تقارير عن مسيرة المدرسين العلمية والمهنية. | 3.6 | %72.5 |
| 18 | 33 | تشجيع التحاور البناء مع وجهات النظر المختلفة للمدرسيين. | 3.6 | %72.5 |
| 19 | 14 | السعي إلى توفير تقنيات التعليم والوسائل التعليمية المختلفة في المدرسة لجميع الدروس. | 3.5 | %71.3 |
| 19 | 24 | توجيه العناية إلى المكتبة المدرسية. | 3.5 | %71.3 |
| 20 | 10 | الإفادة من كل جديد في المجالات (العلمية والتكنولوجية والتربوية) التي تؤدي إلى رفع مستوى أداء المدرسة. | 3.5 | %70.9 |
| 21 | 31 | الاستعانة بنتائج البحوث الإجرائية في وضع القرارات التربوية موضع التنفيذ. | 3.4 | %69.4 |
| 22 | 11 | يؤكد على التخطيط ألتشاركي للنشاطات والفعاليات المدرسية. | 3.3 | %67.8 |
| 23 | 5 | ترفع تقارير نهاية كل سنة دراسية إلى المستويات العليا (المديرية العامة للتربية) بإمكانيات المدرسة. | 3.2 | %65.0 |
| 23 | 7 | يطلع مدرسي المدرسة جميعهم على البريد الوارد ويوقعون عليه. | 3.2 | %65.0 |

**المجال الثاني: الدور الإشرافي لمدير المدرسة:** يوضح الجدول (8) أن الوسط المرجح العام بلغ (3.8) ووزنه المئوي بلغ (76.5%) وهو أعلى من الوسط المرجح الفرضي والوزن المئوي الفرضي، وهذا يشير أن الدور الإشرافي لمدير المدرسة من الناحية المثالية السائد في المدارس المتوسطة في مركز المحافظة جميعها مهمة وضرورية التطبيق في المدارس.

ويبين الجدول أيضاً أن لأوساط المرجحة لهذه الفقرات (24) تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.3-3.2) وأوزان مئوية تراوحت ما بين (87.4-65.4) على التوالي وهي جميعها أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضيين.

**جدول (8) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال الدور لأشرافي مثال**

| الرتبة | # | الفقـــــرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 46 | حث المدرسين على أن يكونوا قدوة حسنة لطلابهم. | 4.3 | %87.4 |
| 2 | 55 | متابعة المستويات العلمية للطلبة في المراحل الدراسية كافة وفي الدروس كافة. | 4.3 | %86.6 |
| 3 | 43 | توجيه المدرسين لتدعيم المنظومة الأخلاقية عند الطلبة. | 4.2 | %85.4 |
| 4 | 49 | متابعة المدرسين الجدد ومرافقتهم في الحصص الأولى. | 4.1 | %83.1 |
| 5 | 60 | العمل على تخصيص حصص إضافية للطلبة الذين يعانون من ضعف مستوياتهم | 4 | %81.1 |
| 6 | 40 | الاستجابة لمبادرة المدرسين التطويرية ودعمها. | 4 | %80.0 |
| 6 | 50 | توجيه المدرسين في تخطيط الدروس وإدارة الصف. | 4 | %80.0 |
| 7 | 56 | العمل على توفير الطمأنينة والشعور بالأمان والاستقرار للطلبة. | 3.9 | %78.0 |
| 8 | 51 | وضع بعض الضوابط التي تكفل تطبيق النظام في المدرسة. | 3.8 | %76.4 |
| 8 | 53 | متابعة المنجز من المناهج الدراسية وفقاً للخطط الدراسية وبحسب السقوف الزمنية المحددة لها | 3.8 | %76.4 |
| 8 | 57 | بحث وسائل رعاية المتفوقين من الطلبة مع المدرسين. | 3.8 | %76.4 |
| 9 | 41 | تشجيع المدرسين على الإثراء المعرفي في حقل الاختصاص وفي الثقافة العامة. | 3.8 | %76.0 |
| 9 | 61 | تشجيع المطالعات الحرة بأشراف أستاذ اللغة العربية. | 3.8 | %76.0 |
| 10 | 39 | تمارس مهام المشرف المقيم من خلال الزيارات الإشراقية للمدرسين. | 3.7 | %75.2 |
| 11 | 38 | مطالبة المدرسين بالاطلاع على التجارب والتجديدات التربوية وتجربتها. | 3.7 | %74.5 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | 47 | المساهمة في تنمية الذوق الفني والادبي عند الطلبة بالتنسيق مع المدرسين ذوي الاختصاص. | 3.6 | %73.7 |
| 12 | 58 | تنمية شخصية الطلبة من خلال أشراكهم بالمسئوليات المدرسية. | 3.6 | %73.7 |
| 12 | 59 | العناية بتطوير الجودة للخدمة التعليمية المقدمة للطلبة باعتبارهم محور العملية التعليمية – التعليمية. | 3.6 | %73.7 |
| 13 | 44 | تقدير الأعمال المميزة في المدرسة ومكافأة أصحابها. | 3.6 | %72.9 |
| 13 | 48 | متابعة تدريب المدرسين مع الجهات ذات العلاقة في المديرية العامة للتربية. | 3.6 | %72.9 |
| 14 | 52 | تشجيع المدرسين على أبداء ملاحظاتهم بشأن محتوى المناهج والوقت اللازم لتنفيذها. | 3.5 | %71.7 |
| 15 | 42 | تشجيع المدرسين على القيام بأبحاث صغيرة تتناول جانب من جوانب المشكلات المتعلقة بالمدرسة. | 3.4 | %69.4 |
| 15 | 54 | تشكيل لجان لتقييم الكتاب المدرسي وتقديم تقرير فني للمديرية العامة للتربية. | 3.4 | %69.4 |
| 16 | 45 | السعي بجهد لتوفير الفرص التدريبية الملائمة لتحقيق النمو المهني للمدرسين وفقاً لاحتياجاتهم. | 3.2 | %65.4 |

**المجال الثالث: الدور الاجتماعي لمدير المدرسة:** يبين الجدول (9) أن الوسط المرجح العام لمجال الدور الاجتماعي لمدير المدرسة بلغ (3.7) وبوزن مئوي عام بلغ (75.4) % وهما أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الفرضيين. وهذه النتيجة تشير الى أن فقرات هذا المجال من الناحية المثالية مهمة التطبيق وضرورية توظيفها من قبل مديري المدارس المتوسطة في أداء أدوارهم لخدمة العملية التربوية التعليمية.

ويبين الجدول أيضاً أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.4-4.1) وأوزان مئوية تراوحت ما بين (83.5%-69%) على التوالي، وهي أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الفرضيين. أن العمل بهذه الفقرات وتطبيقها من قبل مديري المدارس المتوسطة قد يساعد على خلق بيئة اجتماعية متفاعلة ومتعاونة تسهم في تطوير ادوار المدارس.

**جدول (9) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال الدور الاجتماعي مثال**

| الرتبة | # | الفقـــــــــــــــــــــــرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 71 | مراعاة الفروق الفردية بين المدرسين الذين في المدرسة. | 4.1 | %83.5 |
| 2 | 70 | متابعة تنفيذ مسؤوليات العاملين في المدرسة (مدرسين-إداريين-موظفين خدمة-حراس أمنيين). | 4 | %80.3 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | 63 | مساعدة المدرسين على تذليل الصعاب التي يوجهونها مع أولياء أمور الطلبة. | 3.9 | %78.4 |
| 4 | 67 | العمل على رفع الروح المعنوية للمدرسين. | 3.8 | %77.6 |
| 5 | 66 | توضع خطط العمل مع منتسبي المدرسة بدلاً من إصدار توجيهات عن كيفية القيام بذلك العمل. | 3.8 | %76.0 |
| 5 | 69 | تفعيل قنوات التواصل مع المجتمع المحلي. | 3.8 | %76.0 |
| 6 | 72 | أظهار استعداد حقيقياً لتغير الممارسات القيادية وتعديلها في ضوء التغذية الراجعة التي يحصل عليها من المدرسين في المدرسة. | 3.7 | %74.5 |
| 7 | 65 | يحاط المدرسين علماً بالتغيرات التي ستحصل في المدرسة. | 3.6 | %72.1 |
| 8 | 62 | تشجيع أوجه النشاطات الاجتماعية التي تساعد على أقامه علاقات بناءه مع منتسبي المدرسة. | 3.5 | %70.9 |
| 8 | 64 | تشجيع الآراء الجماعية والاستماع أليها. | 3.5 | %70.9 |
| 9 | 68 | توضع برامج لتنمية العلاقات العامة بين المدرسة والمجتمع والأشراف على تنفيذها | 3.4 | %69.0 |

**المجال الرابع: دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية:** يبين الجدول (10) أن الوسط المرجح العام بلغ (3.5) ووزنه المئوي العام بلغ (71.6%). وهذا يشر أن الوسط المرجح والوزن المئوي لدور مديرو المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية كانت أعلى من الوسط المرجح الفرضي والوزن المئوي الفرضي. وأشار الجدول أيضا الى أن المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات تراوحت ما بين (3-3,9) وأوزان مئوية تراوحت ما بين (61.5-78.8) على التوالي، وبهذا هي جميعها أعلى من الوسط المرجح والوزن المئوي الفرضيين.

**جدول (10) الرتب والوسط المرجح والوزن المئوي لإجابات عينة الدراسة لمجال دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة مثال**

| الرتبة | # | الفقـــــــــرات | الوسط الحسابي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 77 | تنمية مواهب الطلبة في الخطابة والشـــعر والفنون والرياضـــة بالتعاون مع مدرســـي اللغة العربية والفنية والرياضية. | 3.9 | %78.8 |
| 2 | 88 | الأشراف على عمل لجنة الحانوت المدرسي. | 3.8 | %77.6 |
| 3 | 75 | توجيه المدرســـين إلى توفير الأنشـــطة المختلفة التي تســـمح بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. | 3.8 | %76.8 |
| 4 | 87 | تشجيع روح المنافسة الشريفة بين الطلبة المبدعين لتحفيزهم ونمو إبداعهم. | 3.7 | %75.2 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 89 | مراقبة نوع المأكولات التي تباع في الحانوت المدرسي للوقوف على نظافتها. | 3.7 | %75.2 |
| 5 | 79 | السعي الجاد للمشاركة في الأنشطة التي تقيمها المديرية العامة للتربية. | 3.7 | %74.9 |
| 6 | 74 | يؤكد على مشـاركة كل طالب في المدرسـة في لون من ألوان النشـاط التي تناسـب ميوله ورغباته. | 3.6 | %73.3 |
| 6 | 82 | توجيه التدريسيين أن يكون النشاطات مكملة للمنهج الدراسي. | 3.6 | %73.3 |
| 7 | 78 | السعي إلى عمل لوحة شرف تذكر فيها أسماء وصور الطلبة المتميزين دراسياً ووضعها في مكان بارز بالمدرسة. | 3.6 | %72.5 |
| 7 | 80 | الأشراف على النشاط المدرسي خلال العام الدراسي. | 3.6 | %72.5 |
| 8 | 73 | تخصيص وقت محدد لكل نشاط لأصفي ضمن جدول الدروس الأسبوعي. | 3.5 | %70.5 |
| 8 | 84 | المشاركة في الاحتفالات المدرسية بالمناسبات الوطنية والدينية. | 3.5 | %70.5 |
| 9 | 85 | يوضع جدول خاص لكافة ألوان النشاط المدرسي ضمن الخطة التربوية السنوية للمدرسة. | 3.4 | %69.8 |
| 10 | 86 | المشاركة الفاعلة في أنشطة البيئة المحلية التي تقام في المناسبات المختلفة. | 3.4 | %68.2 |
| 11 | 83 | تنسيق ألوان النشاط الذي تقوم به أقسام المدرسة وجماعاتها. | 3.2 | %64.3 |
| 12 | 76 | المشاركة في وضع خطة النشاط التربوي مع مجلس المدرسين في المدرسة. | 3 | %61.5 |
| 12 | 81 | تشجيع ومساعدة الطلبة (الفنانين) وتوفير مستلزمات نموهم الفني. | 3 | %61.5 |

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) بين الأدوار التي يؤديها مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة واقعيا من وجهة نظر معلونيهم وفقا للجنس (ذكور-إناث).

**جدول (11) القيمة الطائية المحسوبة لأدوار مديرو المدارس واقعياً وفقاً للجنس (ذكور – إناث)**

| العينة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 31 | 111.71 | 11.49 | 30.6 | 1.684 | 0.05 |
| إناث | 20 | 20.17 | 7.90 | | | |

ظهر من جدول (11) انه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في ادوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة، إذ أن القيمة الطائية المحسوبة بلغت (30.6) وهي أكبر من القيمة الطائية الجدولية البالغة (1.684) عند مستوى دلالة (0.5).

ويتضح من الجدول كذلك أن الفروق في الإجابة على أدوار مديرو المدارس المتوسطة واقعياً جاءت لصالح الذكور إذ أن وسطهم الحسابي البالغ (111.71) والانحراف المعياري البالغ (11.49) وهي أكبر من الوسط الحسابي والانحراف المعياري لجنس الإناث. وقد يعود السبب إلى حرص مديرو المدارس من وجهة نظر معاونيهم على تأدية أدوارهم بصورة جيدة محافظين بذلك على تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) بين الأدوار التي يراها مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة مثاليا من وجهة نظر معاونيهم وفقا للجنس (ذكور – إناث).

**جدول (12) القيمة التائية المحسوبة لأدوار مديرو المدارس مثالياً وفقاً للجنس (ذكور – إناث)**

| العينة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 31 | 114.97 | 10.29 | 0.6 | 1.684 | 0.05 |
| إناث | 20 | 79.02 | 7.79 | | | |

يبين الجدول (12) أن القيمة الطائية المحسوبة والبالغة (0.6) هي أقل من القيمة الطائية الجدولية والبالغة (1.683) ودرجة حرية (49) مما يدل على أن متغير الجنس ليس له أثر في أراء أفراد العينة فيما يتعلق بأدوار مديرو المدارس المتوسطة مثالياً.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α≤0،05) بين ادوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة من وجهة نظر معاونيهم وفقا للأدوار (واقع – مثال).

**جدول (13) القيمة الطائية المحسوبة لأدوار مديرو المدارس (واقع-مثال)**

| العينة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 51 | 191.89 | 17.07 | 0.3 | 1.671 | 0.05 |
| إناث | 51 | 193 | 14.31 | | | |

اتضح من جدول (13) أن القيمة الطائية المحسوبة والبالغة (0.3) هي أقل من القيمة الطائية الجدولية والبالغة (1.671) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (50) مما يدل على ألا توجد فروق بين أراء عينة الدراسة فيما يتعلق بأدوار مديرو المدارس في مركز محافظة القادسية (واقع – مثال).

وهذا قد يدل على أن مديري المدارس يؤدون أدوارهم الواقعية في مدارسهم بفاعلية وأمانة ويرون أن هذه الأدوار ذاتها ذو أهمية كبيرة في التطبيق مستقبلاً إذ أنها ادوار تخدم العملية التعليمية – التعلمية من كل الجوانب وفقاً لوجهة نظر معاونيهم.

## الاستنتـاجات:

بعد أن توصلت نتائج الدراسة إلى التعرف على أدوار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة من وجهة نظر معاونيهم (واقع – مثال) يمكن استنتاج الآتي:

- أن معظم الأدوار لمديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة (واقع-مثال) التي وردت في أداة الدراسة الموجهة إلى معاوني مديرو المدارس المتوسطة حصلت على درجات عالية تفوق الدرجات المتوسطة الافتراضية والأوزان المئوية الافتراضية سواء أكان ذلك على مستوى الفقرات أم على مستوى المجالات. وان فقرة (31) من مجال الدور الإداري والفني لمديرو المدارس واقعياً، وفقرة (68) لمجال الدور الاجتماعي لمديرو المدرسة واقعياً هما فقط حصلتا على درجات وأوزان مئوية اقل من الوسط المرجح والوزن المئوي الافتراضيين.
- كشفت إجابات عينة الدراسة إن أعلى الرتب حصل عليها مجال الدور الإشرافي لمديرو المدارس واقعياً ويليه في المرتبة الثانية الدور الإداري والفني واقعياً وفي المرتبة الثالثة دور مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية واقعياً وفي المرتبة الرابعة جاء مجال الدور الاجتماعي لمدير المدرسة واقعياً.
- كشفت نتائج الدراسة أن أعلى الرتب حصل عليها مجال الدور الإداري والفني لمدير المدرسة مثالياً، وفي المرتبة الثانية مجال الدور الإشرافي لمدير المدرسة مثالياً، وفي المرتبة الثالثة مجال الدور الاجتماعي لمدير المدرسة مثالياً وفي المرتبة الربعة مجال مدير المدرسة تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية مثالياً.
- افتقار مديرو المدارس الأردنية بلواء القويسمة إلى برامج تنمية العلاقات بين المدرسة والمجتمع والأشراف على تنفيذها.
- هنالك فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأدوار التي يؤديها مديرو المدارس المتوسطة في مركز المحافظة واقعياً من وجهة نظر معاونيهم وفقاً للجنس (ذكور – إناث).
- هنالك فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الأدوار التي يتوقعها مديرو المدارس المتوسطة في مركز المحافظة مثالياً من وجهة نظر معاونيهم وفقاً للجنس (ذكور – إناث).
- هنالك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين ادوار التي مديرو المدارس المتوسطة في مركز المحافظة من وجهة نظر معاونيهم وفقاً للأدوار (واقع -مثال).

## التوصيـــــــــــــــــــات:

على الرغم من أن معظم نتائج الدراسة جاءت ايجابية ومطمئنة ألا أنه يمكن أن نضع بعض التوصيات التي يمكن لمديرو المدارس توظيفها في أدوارهم الإدارية والتربوية في مدارسهم المتوسطة وكما يأتي:

- تعد الإدارة المدرسية من الركائز الأساسية في العملية التربوية، إذ أنها تهدف إلى تنظيم جميع عناصر هذه العملية وتوجيهها بغية تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية من خلال تحسين نوعية الخدمات التربوية والتعليمية في المدرسة، وإيجاد أجواء وظروف داخل المدرسة تحول دون وقوع مشكلات أو التخفيف من أثارها إلى أقصى حد ممكن.
- أن دور مدير المدرسة قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً، تعني بالدرجة الأولى إدراكه حاجات المدرسة بوصفها مجتمعاً تربوياً متكاملاً، وحاجات الطلبة كأعضاء في هذا المجتمع التفاعلي وبالتالي عليه أن يسعى إلى دفع خدمات العملية التربوية لتلبية تلك الحاجات بكفاءة وفاعلية.
- العمل على توفير مناخ ديمقراطي بين جميع العاملين في المدرسة بما يخدم أدوار العملية التربوية ويلبي حاجات المدرسة بمشاركة العاملين في المدرسة بجميع الأدوار الإدارية والتعليمية والتربوية.
- تعد ادوار مديرو المدارس تجاه الأنشطة التربوية اللامنهجية عنصر هام في العملية التربوية إذ أنها تعين في الإسهام في نمو شخصيات المنتمين للمدرسة من كل الجوانب الاجتماعية والمهنية والمعرفية والنفسية، لذا ينبغي الاهتمام بتوفير الجو الملائم

لأداء هذه الأدوار والعمل على تشجيع الهيئة التعليمية على توظيف المعلومات الواردة من النشاطات التربوية في معالجة مشكلات الطلبة وتحفيزهم على عملية التعلم وبالتالي متابعة الخدمات الإرشادية فيها وتقويمها.

- إبراز دور المدير في المدرسة بتقديم المشورة والتغذية الراجعة حول قضايا المدرسة ومشكلاتها التربوية والسلوكية بتقديم تقرير دوري إلى مديرية التربية الغرض منه التعرف على أحوال وظروف المدرسة.
- قيام المدير بإجراء اتصالات وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ومهنية بناءه مع المؤسسات التربوية والهيئات الاجتماعية والمهنية ذات العلاقة بعمله مثل (مديرية التربية – الجامعة – مدارس أخرى – مؤسسات مجتمع مدني).
- أن يقوم مدراء المدارس بأجراء الدراسات والبحوث المسحية للتعرف على حاجات المدرسة ومشكلاتها في بداية ونهاية كل عام دراسي. إذ أن هذا قد يؤدي إلى تحقيق أدوارهم في مدارسهم بفاعلية وكفاءة.
- تشجيع مديرو المدارس على الاطلاع المتواصل على المصادر العلمية والمستحدثات التربوية في حقل الأدوار المعرفية لاسيما تلك التي تهتم ببيئة المستقبل ومعرفة الاتجاهات والأساليب التي تمتلكها في المواجهة.

## المراجع والمصـــــــــــــــــــادر:


- اسعد، وليد احمد (2005). **الإدارة التربوية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- البدري، طارق عبد الحميد (2005). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- صليود، سهى نونا (2005). **الأشراف والتنظيم التربوي**، ط، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.
- عريفج، سامي سلطي (2001). **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- عطوي، جودت عزت (2004). **الإدارة التعليمية والأشراف التربوي أصولها وتطبيقها**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عماد الدين، منى مؤتمن (2003). **أعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- القرعان، احمد خليل والحراحشة، إبراهيم محمد علي (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط1، دار الإسراء للنشر، عمان.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). **تدني في مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.


جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحثة هالة سمير ابراهيم الجدع ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث التاسع

# الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في الرياضيات في مدارس لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين

# Difficulties facing students in the eighth grade of basic mathematics in Liwa Qweismeh schools from the teacher's point of view

**إعداد الباحثة: سميرة عبد الفتاح محمد لافي**

الإدارة التربوية – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: sameera.mohamad80@gmail.com

## الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في الرياضيات في مدارس لواء القويسمة من وجهة نظر المعلمين، كما تهدف الى التعرف على اثر ذلك في ضوء كل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتخصص)، تبعا لأبعاد الدراسة الأربعة وهي: البعد الأول المعلم، والثاني الطالب، والثالث المنهاج، وأخيراً الإدارة، وتكوَّن مجتمع الدراسة من عينة قوامها (30) من معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي في مدارس لواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019)م. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية. وعليه فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: ما الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة

ISSN: 2706-6495

نظر المعلمين؟، ما دور معلم الرياضيات في تدريس المهارات والاستراتيجيات التي تحد من مشكلة الدراسة عند الطلبة في مادة الرياضيات؟، ما دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات واستراتيجيات حل العمليات الحسابية في مادة الرياضيات تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة. أن تلبي الإدارة المدرسية حاجات المعلمين من وسائل وأدوات جديدة تخص المادة التعليمية، أن تكون الحصة المدرسية لطلبة الصف الثامن الأساسي في بداية الدوام المدرسي.

**الكلمات المفتاحية:** طلبة الصف الثامن الأساسي، الرياضيات، مدارس لواء القويسمة، المعلمين.

## Abstract

This study aimed to identify the difficulties that face the eighth grade students in mathematics in Liwa Al-Qweismeh schools from the teachers point of view, as it aims to identify the impact of this in the light of both variables (gender, educational qualification, years of experience, and specialization), depending on the dimensions The four study, which is: The first dimension is the teacher, the second is the student, the third is the curriculum, and finally the administration. The study population consisted of a sample of (30) mathematics teachers for the eighth grade in the schools of Liwa al-Qweismeh during the first semester of the academic year (2020-2019), the sample was randomly chosen. Accordingly, this study tries to answer the following questions: What are the difficulties that face the eighth grade students in the mathematics curriculum from the teachers point of view ?, What is the role of the mathematics teacher in teaching the skills and strategies that limit students 'study problem in mathematics ?, What is the role of a teacher Mathematics in teaching skills and strategies for solving mathematical operations in mathematics according to variables (gender, specialization, educational qualification, and years of experience)?

Among the most important recommendations reached by the study. That the school administration meet the needs of teachers with new methods and tools for the educational subject, that the school share for the eighth grade students be at the beginning of the school hours.

**Keywords**: eighth grade primary students, mathematics, Qwaismeh brigade schools, teachers.

ISSN: 2706-6495

## المقدمة:

الرياضيات هي علم تراكمي البنيات (المعرفة التالية تعتمد على معرفة سابقة)، تتعامل مع العقل البشري بصورة مباشرة وغير مباشرة. تتكون من: أسس ومفاهيم، قواعد ونظريات، عمليات، حل مسائل (حل مشكلات)، وبرهان.

تتعامل الرياضات مع الأرقام والرموز، وتعتبر رياضة للعقل البشري حيث تتم المعرفة فيها وفقاً لإقناع منطقي للعقل، يتم قبل أو بعد حفظ القاعدة. ويقاس تمكن الدارس من علم الرياضات بقدرته ونجاحه في حل المسألة (المشكلة) وتقديم البرهان المناسب لها. (مشروع الباحث الصغير، 2009، ص21)

تقوم الرياضيات على أسس هامة تتمثل في الرموز الرياضية، المفاهيم الرياضية، والمصطلحات الرياضية. وتعرّف الرياضيات أيضاً بأنها دراسة القياس والحساب والهندسة، بالإضافة إلى مفاهيم أخرى حديثة نسبياً منها البنية، والفضاء أو الفراغ، والتغير والابتعاد. وقد يعرّفها البعض على أنها دراسة البنى المجردة باستخدام المنطق والبراهين الرياضية والتدوين الرياضي. وبشكل أكثر عمومية، قد تعرّف الرياضيات أيضاً على أنها دراسة الأعداد وأنماطها. (مشروع الباحث الصغير، 2009، ص21)

ولقد كان للتطورات المعاصرة التي لحقت بعلم النفس المعرفي وما واكبه من تطور على مستوى الممارسات البيداغوجية، أثر على الاهتمام المعاصر بالرياضيات، فقد اهتمت الكثير من البحوث والدراسات بمناهج رياضيات المرحلة الأساسية ومحتواها، وبالصعوبات التي تعيق تعلم الرياضيات في تلك المرحلة، وتبين من تلك البحوث والدراسات "وجود صعوبات تواجه التلاميذ في تعلم الرياضيات تؤدي إلى فشل التلاميذ في استيعاب بعض المفاهيم والحقائق والمبادئ الرياضية، كما أكدت بعض هذه الدراسات على وجود صعوبات تؤدي إلى عدم اكتساب التلاميذ لبعض المهارات الرياضية لحل المسائل اللفظية".(شبير، 2011، ص173)

وتؤكد السيكولوجية المعرفية التي تنظر إلى التعلم كاستراتيجية وليس كهدف، على أن معظم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الرياضيات تتعلق بكيفية اشتغالهم، أي بالاستراتيجية التي يوظفونها في حل المسائل أو المشكلات الرياضية، وفي هذا الصدد تشير بعض الدراسات إلى "أنه على الرغم من أن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم لا يعانون من نقص في الذكاء بل يعانون من قصور في التخطيط لحل المسائل والمشكلات، وقصور في مهارات "الميطا معرفية" (Métacognitive Skilles) أي قصور في المراقبة العقلية النشطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية وقصور في الطرق والخطط التي تساعد على تعلم أفضل. لذلك اتجهت معظم البحوث والدراسات المعاصرة نحو التفكير حول الطريقة التي يتبعها التلميذ في حل المسائل أو ما يعرف بـ "الميطا معرفية " واستخدام رسوم بيانية ومخططات توضيحية لحل المسائل، وتدريبات على تمثيل وتوقع حل المسألة. (عبد الله، 2009، ص104)

## مشكلة الدراسة:

ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثة وتسعى هذه الدراسة للاجابة على السؤال الرئيس التالي:

**ما الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين؟**

وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسية عدداً من الأسئلة الفرعية وهي:

- ما دور معلم الرياضيات في تدريس المهارات والاستراتيجيات التي تحد من مشكلة الدراسة عند الطلبة في مادة الرياضيات؟
- ما دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات واستراتيجيات حل العمليات الحسابية في مادة الرياضيات تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة الرياضيات وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بتقديم بعض الحلول والمقترحات العملية لمشكلة التحدي التي تواجه الطلبة في منهاج الرياضيات.

تكمن أهمية الدراسة بالنسبة للمعلمين في مراعاتهم الفروق الفردية بين الطلبة في الصف الواحد، وكما عليهم أن يهتموا باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة المعينة لمساعدة الطلبة على الفهم، وكما أيضاً عليهم تفعيل التعزيز الإيجابي من أجل زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وعدم الخجل والرهبة عند التعبير عن الإجابة، أما بالنسبة للطلبة فتكون أهميتها هو القيام بتغيير نظرتهم السلبية تجاه المادة واعتبارها مادة صعبة غير قابلة للاستيعاب أو الفهم فهي ليست كذلك، مع اهتمام الطلبة بالتحضير للمادة يومياً ودراستها جيداً وعدم إهمالها ليوم الامتحان فقط، من أجل معرفة نقاط القوة والضعف لديهم. والجزء الأهم الناتج عن إدارة المدرسة وهو القيام بإعداد وتنظيم برنامج الدروس الأسبوعي بطريقة تضمن أن تكون حصة الرياضيات في الجزء الصباحي من اليوم الدراسي وكما يجب عليها أيضاً توفير الوسائل التعليمية المعينة والتي يطلبها المعلم لمساعدته على تعليم الرياضات بطريقة شيقة.

## فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي ومنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي ومنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي ومنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي ومنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير التخصص في الدراسة.

## أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث الى التعرف على العلاقة بين الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي ومنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في مدارس لواء القويسمة، وذلك من خلال بحث بعض الامور التي تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها تسعى إلى:

- توضيح الصعوبات التي يواجه الطلبة في مادة الرياضيات.
- توضيح دور معلم الرياضيات في تدريس المهارات والاستراتيجيات التي تحد من مشكلة الدراسة عند الطلبة في مادة الرياضيات.
- التعريف بأهم المهارات والاستراتيجيات في مادة الصعوبات الدراسية في مادة الرياضيات.
- تفتح هذه الدراسة المجال امام الباحثين لتسليط الضوء على متغيرات تتناولها الدراسة.

## محددات الدراسة:

يقتصر البحث على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الثامن الأساسي في مدارس لواء القويسمة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م.

## مصطلحات الدراسة:

- **الرياضيات**: علم تجريدي من خلق وابداع العقل البشري، وتهتم من ضمن ما تهتم به الافكار والطرائق وانماط التفكير. (علوان، 2009، ص167)
- **التمارين الرياضية**: مجموعة من الأسئلة والتدريبات وتهدف الى فهم المفاهيم والمبادئ والقوانين. (شقير، 2011، ص6)
- **المنهاج:** مجموعة من الخبرات الملائمة والفعالة التي تخطط المدرسة أن يتعلمها الطلاب بأقصى ما تستطيع قدراتهم وبصورة توازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع مع إشراف وإرشاد من المعلمين المؤهلين ومع إخضاع هذه الخبرات وتعليم الطلبة إلى تقويم مستمر مناسب بدلالة الأهداف التعليمية. (رومية، 2007، ص49)
- **المعلم**: هو الشخص الذي يملك الكفايات الاساسية الضرورية لتنظيم التعلم وتسييره لتحقيق الاهداف المتوخاة بشكل يوظف مصادر التعلم المتاحة وكل الامكانيات البشرية الممكنة. (شقير، 2011، ص6)
- **سنوات الخبرة**: هي السنوات التي قضاها المعلم في تدريس مبحث الرياضيات وقد قسمته إلى ثلاث مستويات هي:
  - أقل من (5) سنوات خبرة قصيرة
  - من (5-15) سنوات خبرة متوسطة
  - أكثر من (15) سنة. (شقير، 2011، ص6)
- **الصعوبات:** مجموعة من العوامل التي تحول بين الفرد والوصول إلى هدفه وهذه الصعوبات متنوعة حسب المجال المعرفي إذا كانت في مجال التعليم أو أي مجال آخر
- **الصعوبة:** موقف رياضي أو حياتي جديد يتعرض له التلميذ يتطلب استخدام المعلومات الرياضية التي تعلمها في المسألة. (رومية، 2007، ص: 169).
- **المرحلة الأساسية العليا**: هي مرحلة التعليم التي تضم الصفوف الدراسية من الصف السابع الأساسي إلى الصف الثامن الأساسي في نظام التعليم في فلسطين وهي تسبق مرحلة التعليم الثانوي. (شبير، 2011، ص87).
- **الطالب:** هو كل من يتعلم في أي مؤسسة تعليمية (عبد الله، 2009، ص125).

- **المدرسة:** هي المؤسسة التربوية تهدف إلى التربية والتعليم وهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة من حيث أهميتها ومسؤوليتها تجاه الطفل (علوان، 2009، ص52).

## الدراسات السابقة

**الدراسات العربية:**

**دراسة (غفور، 2012): بعنوان: الصعوبات التي تواجه الطلبة في حل المسائل الرياضية للصف الثالث إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة.** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في حل المسائل الرياضية للصف الثالث إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتمثلت مجتمع البحث بطلبة الصف الثالث معهد إعداد المعلمين والمعلمات بعقوبة الصباحي في محافظة ديالى والبالغ عددهم (161) طالباً وطالبة منها (81) طالب في معهد إعداد المعلمين و(79) طالبة في معهد إعداد المعلمات وكانت عينة البحث (80) طالب وطالبة بواقع (40) طالب في معهد إعداد المعلمين و(40) طالبة في معهد إعداد المعلمات.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: إهمال كثير من الطلبة في متابعة مادة الرياضيات والمثابرة على مراجعة القوانين وحل التمارين في البيت، عدم كفاءة بعض المدرسين والمدرسات في إيصال مادة الدرس إلى الطلبة وافتقارهم إلى طرائق تدريس مناسبة عند شرح المواضيع، بعض المدرسين والمدرسات لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند تدريسهم المادة، عدم متابعة أولياء أمور الطلبة لأولادهم مما يجعلهم لا يبالون عند تغيبهم عن الدوام، عدم ثقة الطلبة بأنفسهم عند حل المسألة مما يجعلهم يخافون من الفشل وعدم المقدرة على إكمال الحل. وضعف أساس كثير من الطلبة في مادة الرياضيات.

**دراسة (شبير، 2011): بعنوان: " أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهجين (المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي). وتكونت عينة الدراسة من (613) طالباً وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة الصف الثامن الأساسي من ستة مدارس من المدارس الحكومية بمحافظة خان يونس بفلسطين، لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، بالإضافة إلى (139) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي اختيروا عشوائيا من مدرستين قسموا لمجموعتين لتطبيق الدراسة، حيث أن إحداهما المجموعة التجريبية وتكونت من((69 طالباً وطالبة، والأخرى المجموعة الضابطة وتكونت من ( 70طالباً وطالبة). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن وحدة حساب المثلثات هي أكثر وحدات المقرر صعوبة في تعلمها لدى الطلبة من وجهة نظر معلميهم. وأن جميع فقرات الاختبار التشخيصي لوحدة حساب المثلثات تشكل صعوبة تعلم لدى الطلبة عدا فقرة واحدة.

**دراسة (عبد الغني، 2009): بعنوان برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم مفاهيم الرياضيات.** وهدفت الدراسة إلى وضع برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وقياس مدى فاعليته، والتعرف إلى أسباب صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي من وجهتي نظر المعلمين والطلبة. واستخدم الباحث في دراسته المنهجين، المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، واقتصرت الدراسة على الوحدة الخامسة (وحدة الاقترانان المثلثية) من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي (الجزء الثاني)، وتكونت عينة الدراسة من عينة الطلبة وتكونت من (36) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي (5) بمدرسة أم الفحم الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في

محافظة شمال غزة، وتكونت عينة المعلمين من (14) معلماً و(16) معلمة. ولأغراض الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية (أسلوب تحليل المحتوى، استبانة للطلبة، استبانة للمعلمين، اختبار تشخيصي، برنامج مقترح). ومن النتائج التي توصلت الدراسة لها هي فاعلية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات على اكتشاف الصعوبات التي تواجه الطلبة وكيفية استخدام الطرق والأساليب المناسبة في التغلب على مثل هذه الصعوبات، وبضرورة الاهتمام بالطلبة ذوي الصعوبات من خلال إثراء مقرر الرياضيات بأفكار وأساليب تربوية تناسب المستويات المختلفة للطلبة.

**دراسة (حبيب،2006) : بعنوان: صعوبات تعلم الحدوديات الجبرية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مملكة البحرين**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم الحدوديات الجبرية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مملكة البحرين، وتقديم مقترحات لعلاجها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(539) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي موزعين على عشر مدارس حكومية من مدارس مملكة البحرين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2006/2005م، وأعد الباحث لغرض تحقيق أهداف الدراسة اختبار تشخيصياً في الحدوديات الجبرية، ومن النتائج التي توصلت الدراسة إليها معرفة أن سبب ظهور الصعوبات عند التلاميذ يرجع إلى التركيز على المهارات الدنيا من التفكير، ووضع أهداف لا تركز على تنمية الحس الرياضي ومهارات الاتصال، واتباع سيرورة الفكر (خطوات التفكير) وصولا إلى جواب محدد أو حل المشكلة، وتنمية التفكير من خلال توظيف أنماط التفكير الاستقرائي والاستدلالي والتحليلي والتأملي، وإدراك العلاقات وحل المشكلات المشابهة، وهي مهارات تمثل الأهداف الحقيقية لتدريس الجبر، واستخدام الطريقة التقليدية في التدريس لا تراعي الفروق الفردية، وتنمي الحفظ والاستظهار عند التلاميذ، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث بعض المقترحات العلاجية المتعلقة بالأهداف والمحتوى، وأساليب التدريس واستراتيجياته، وإعداد المعلم، وتطوير أساليب التقويم.

**دراسة (الشاعر،2001) : الصعوبات التي تواجه طلبة الجامعة الاسلامية بغزة في تعلم التفاضل والتكامل.** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في تعلم التفاضل والتكامل والتعرف إلى أسباب هذه الصعوبات ووضع برنامج مقترح لعلاجها. واستخدمت الباحثة في دراستها المنهجين الوصفي والبنائي، وتكونت عينة الدراسة من 300 طالباً وطالبة منهم (150)طالباً (150)طالبة تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1157) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة الاستبانة المفتوحة لجمع البيانات والمعلومات التي تغطي موضوع الدراسة وكذلك اختبارا للمتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم التفاضل والتكامل واختبارا تشخيصياً للكشف عن الصعوبات وبطاقة للمقابلة للتعرف إلى أسباب صعوبات تعلم المساق، وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات عديدة في تعلم التفاضل والتكامل لدى الطلبة، وكذلك توصلت إلى الأسباب التي أدت لتلك الصعوبات، وبناء على النتائج وضعت الباحثة أسساً لبرنامج علاجي لتلك الصعوبات ،ومن التوصيات التي أوصت بها الباحثة ضرورة عدم الحكم على الشيء قبل الأوان، أي لا بد للطالب أن يتروى في حكمه على المادة دون التأثر بآراء من سبقوه ،فلا ينسى أن هناك فروقا فردية بين الأفراد فما يمثل صعوبة لدى فرد لا

يكون حتما كذلك عند غيره، وكذلك أوصت المعلم ألا يسرع في إلقاء مادته العلمية، فدائما عليه أن يقوم بتثبيت المعلومة قبل الانتقال إلى معلومة جديدة لكي يكون هناك أثر فعال للعملية التعليمية .

**الدراسات الأجنبية:**

**دراسة هودسون سوبهان (Hudson Siobhan) ، 2010** وهدفت هذه الدراسة إلى استخدام برنامج محوسب لمعالجة الصعوبات التي تتعارض مع فهم وتذكر الحقائق الرياضية الأساسية لدى طلاب الصف الرابع والخامس والسادس والتاسع، ووظفت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت هذه الدراسة على 42 طفلاً تحت سن 12 سنة، 50 طفلاً فوق سن 12سنة، وشارك في تطبيق الدراسة 20 معلماً، وأدوات البحث كانت الملاحظة والاختبارات والمسح الطلابي،

وتعزي الدراسة أسباب الصعوبات في المهارات الرياضية الأساسية لدى الطلاب والتي تخلق لديهم مشكلات في عدم حل المسائل الرياضية إلى 3 أسباب محتملة وهي (عدم وجود معرفة سابقة للطفل، الموقف السلبي تجاه الرياضيات، عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة)، ومن نتائج الدراسة تحسن مستوى الطلاب بنسبة % 70 بعد توظيف التكنولوجيا باستخدام استراتيجية حل المشكلات في تذليل الصعوبات الرياضية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجية حل المشكلات باستخدام التكنولوجيا مثل برامج الحاسب الآلي والآلات الحاسبة.

**دراسة أندرسون جينفير (Anderson Jennife)،2001** وهدفت الدراسة لتوظيف برنامج لتحسين مهارات حل المشكلة الرياضية، وأخذت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول والثالث والسادس في ولاية ايلينوي الأمريكية، واستخدم الباحث الملاحظة الصفية كأداة رئيسة للبحث، وتم تطبيق مجموعة متنوعة من استراتيجيات حل المشاكل الرياضية المعقدة، ومن النتائج التي توصلت الدراسة لها أن الطلاب يفتقرون إلى القدرة على مراقبة الذات، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية حل المشكلات داخل الفصل وتعويد الطلاب عليه.

**دراسة جاكسن لويس (Jackson Louise)،2000** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى ممارسة طلاب الصف السادس لاستراتيجية حل المشكلات واستخدام مهارات التفكير العليا، حيث تم عرض مجموعة من المشاكل الرياضية على الطلاب ذات مستويات مختلفة (التحليل، التركيب، التقويم) لمدة 20 أسبوعا، ومن نتائج الدراسة أنه أصبح هناك لدى الطلاب ثقة عالية بالنفس بعد تدريبهم على استراتيجية حل المشكلات وظهر ذلك في الاختبار البعدي حيث كان هناك أكثر من % 50 من الطلاب يشاركون بشكل واضح في هذه الاستراتيجية.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي في مدارس لواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م.

## عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة (60) من معلمي الرياضيات للصف الثامن الأساسي في مدارس لواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م، تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجداول(1)، (2)، (3)، (4) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

**جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|

ISSN: 2706-6495

| | | |
|---|---|---|
| ذكر | 26 | %43 |
| انثى | 34 | %57 |
| **المجموع** | **60** | **%100** |

**جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دبلوم | 8 | %13 |
| بكالوريوس | 12 | %20 |
| بكالوريوس مع تأهيل تربوي | 36 | %60 |
| دراسات عليا | 4 | %07 |
| **المجموع** | **60** | **%100** |

**جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من (5) سنوات | 22 | %37 |
| من (5-15) سنة | 22 | %37 |
| أكثر من (15) سنة | 16 | %27 |
| **المجموع** | **60** | **%100** |

**جدول رقم (4): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص**

| التخصص | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الرياضيات | 23 | %38 |
| الرياضيات وأساليب تدريسها | 37 | %62 |
| **المجموع** | **60** | **%100** |

## منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

## أداة الدراسة:

اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على اربعة أبعاد كما في الجدول رقم (5)

**جدول رقم (5): فقرات الاستبانة تبعا لأبعاد الدراسة**

| # | الأبعاد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|

ISSN: 2706-6495

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | البعد الأول | 6 | 6-1 |
| 2 | البعد الثاني | 5 | 11-7 |
| 3 | البعد الثالث | 7 | 18-12 |
| 4 | البعد الرابع | 4 | 22-19 |

## صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين والمشرفين والمشرف الأكاديمي وأوصى بصلاحيتها بعد جراء التعديلات عليها وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

## ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرو نباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.70) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه:** ما الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق جدا)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض جدا)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي **للنسب المئوية للاستجابات:**

**جدول رقم (6): ميزان النسب المئوية للاستجابات**

| النسبة المئوية | درجة الاستجابات |
|---|---|
| **أقل من 50%** | منخفضة جدا |

| | |
|---|---|
| من 50%-59% | منخفضة |
| من 60% -69% | متوسطة |
| من 70% -79% | مرتفعة |
| من 80% فما فوق | مرتفعة جدا |

وتبين الجداول (7، 8، 9، 10) النتائج، ويبين الجدول (11) خلاصة النتائج

**1) النتائج المتعلقة بالمجال الأول (المعلم)**

**جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمجال الأول**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أرى أن المعلم الجيد يهتم بأساليب التدريس الحديثة. | 4.40 | 88 | مرتفعة جدا |
| 2 | أحرص على تتبع كل ما هو جديد في تدريس الرياضيات. | 4.43 | 88.66 | مرتفعة جدا |
| 3 | أشعر بارتياح نفسي داخل الحصة الصفية. | 4.17 | 83.33 | مرتفعة جدا |
| 4 | الوقت المخصص لشرح المادة التعليمية كافٍ. | 3.33 | 66.66 | متوسطة |
| 5 | أراعي الفروق الفردية بين الطلبة داخل الصف. | 4.23 | 84.66 | مرتفعة جدا |
| 6 | أحرص على استخدام أساليب التعزيز المناسبة للطلاب. | 4.37 | 87.33 | مرتفعة جدا |
| **الدرجة الكلية** | | 4.16 | 83.11 | مرتفعة جدا |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين على مجال المعلم كانت مرتفعة على الفقرات (1، 2، 3، 5، 6) حيث كانت نسبتها المئوية أكثر من (80%) وكانت متوسطة على الفقرة(4) حيث كانت نسبتها المئوية من (66.66%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (83.11%).

تعزو الباحثة النتيجة مرتفعة جداً في استجابة عينة الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة على مجال المعلم، ذلك لكون المعلم لا يتم توظيفه في سلك التعليم إلا إذا كان حاصل على أساليب التدريس أو أنه يتلقى دورة في أساليب التدريس، وهذا يجعل المعلم قادر على تمكنه من المادة وشرحها وضبط الصف، وكون مادة الرياضيات لا يتم تعليمها الا من قبل معلمين حاصلين على شهادات في تخصص الرياضيات، كما ان التربية والتعليم تعمل على اعطاء دورات لكافة المعلمين في أساليب التدريس الحديثة واطلاعهم على كل ما هو جديد في هذا المجال، كما تعزو الباحثة ان نسبة استجابة عينة الدراسة على الفقرة (4) أنها متوسطة لكون مادة الرياضيات المقررة طويلة بالنسبة للوقت المخصص لشرحها.

**2) النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (الطالب)**

**جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمجال الثاني**

ISSN: 2706-6495

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 7 | تساعد أوراق العمل على فهم وتبسيط المنهاج لدى الطلبة. | 4.30 | 86 | مرتفعة جدا |
| 8 | تساعد الواجبات البيتية في فهم المنهاج المطلوب. | 3.97 | 79.33 | مرتفعة |
| 9 | ضعف أساسيات الطلبة يؤدي إلى عدم فهم المواضيع الجديدة. | 4.33 | 86.66 | مرتفعة جدا |
| 10 | توفير الوقت الكافي لحل التمارين يساعد الطلاب على الفهم أكثر. | 4.33 | 86.66 | مرتفعة جدا |
| 11 | ضعف القراءة لدى الطلاب يقلل من التحصيل الأكاديمي للطالب. | 4.37 | 87.33 | مرتفعة جدا |
| | **الدرجة الكلية** | 4.26 | 85.2 | مرتفعة جدا |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين على مجال الطالب كانت مرتفعة جدا على الفقرات (7، 9، 10، 11) حيث كانت نسبتها المئوية أكثر من (80%)، وكانت مرتفعة على الفقرة(8) حيث كانت نسبتها المئوية (79.33%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (85.2%).

تعزو الباحثة النتيجة مرتفعة جداً في استجابة عينة الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة على مجال الطالب، وذلك لإعطاء الطالب أوراق عمل يؤدي إلى زيادة نسبة تركيزهم في المادة التعليمية والاهتمام بها، مما تؤدي إلى تبسيط المادة لديهم، وكما أن استخدام المعلم للوسائل الحديثة يقلل من عملية الضعف لدى الطلبة في المفاهيم الأساسية قدر الإمكان حتى يزيد فهمهم للمادة التعليمية وأهم شيء يهتم به المعلم هو توفير الوقت الكافي للطلبة حتى يقوم لهم العديد من التمارين الرياضية الإضافية التي تساعدهم على الفهم.

**3) النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (المنهاج)**

**جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمجال الثالث**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 12 | طول المنهاج لا يتيح لي الوقت الكافي للتركيز على الأساسيات. | 4.13 | 82.66 | **مرتفعة جدا** |
| 13 | المنهاج يراعي التدرج من البسيط إلى المعقد. | 3.57 | 71.33 | **مرتفعة** |
| 14 | تتوافق بنود المحتوى مع أهداف المنهج. | 3.63 | 72.66 | **مرتفعة** |
| 15 | اعتقد أن المنهاج ملائم لمستوى الطلبة في المرحلة الأساسية. | 3.47 | 69.33 | **متوسطة** |
| 16 | المنهاج يعتمد على عرض المفاهيم بدون تركيز على المفاهيم الأساسية. | 4.40 | 88 | **مرتفعة جدا** |
| 17 | المنهاج لا يراعي الفروق الفردية لدى الطلاب. | 3.47 | 69.33 | **متوسطة** |
| 18 | ربط المنهاج المجرد بالمحسوس يساعد على تقويم الطلبة. | 4.23 | 84.66 | **مرتفعة جدا** |
| | **الدرجة الكلية** | 3.84 | 76.85 | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (9) السابق أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين على مجال المنهاج كانت مرتفعة جدا على الفقرات (12، 16، 18) حيث كانت نسبتها المئوية أكثر من (80%)، وكانت مرتفعة على الفقرات (13، 14) حيث كانت نسبتها المئوية من (70% -79%)، وكانت متوسطة على الفقرات (15، 17) حيث كانت نسبتها المئوية من (60% -69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (76.85%).

تعزو الباحثة النتيجة مرتفعة جداً في استجابة عينة الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة على مجال المنهاج، وذلك لطول المادة الدراسية ولا يوجد الوقت الكافي للمعلم لشرح المادة التعليمية للطلبة حتى يتيح لهم الوقت الكافي للتركيز على الاساسيات في المنهاج، مع العلم أن المنهاج يعتمد على عرض المفاهيم بدون تركيز على المفاهيم الأساسية للمنهاج فهذا يؤدي إلى عدم تركيز الطلبة على الاساسيات، لذا يقوم المعلم على ربط المنهاج المجرد بالمحسوس حتى يسهل عليه تقويم الطلبة من خلال طرح الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية لأن أول المدركات للفرد هي الحسية ومن ثم ينتقل إلى استخلاص القواعد والقضايا العامة،

كما تعزو الباحثة إلى أن المنهاج يتدرج من البسيط إلى المعقد حتى يسهل على الطالب فهم المادة من خلال قيام المعلم بطرح أمثلة سهله ومن قم التدرج بها الى الصعبة مع العلم أن بنود المنهاج لا تتفق مع أهدافه، وهذا يؤثر على الطلبة بشكل سلبي.. كما تعزو الباحثة ان نسبة استجابة عينة الدراسة على الفقرة (15، 17) أنها متوسطة لكون المنهاج لا يراعي الفروق الفردية لدى الطلبة.

**4) النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (الإدارة)**

**جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمجال الرابع**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 19 | تهتم إدارة المدرسة في توفير أدوات لتبسيط التعليم. | 4.03 | 80.66 | مرتفعة جدا |
| 20 | تهتم إدارة المدرسة في تشجيع وتحفيز المعلم المتميز. | 3.87 | 77.33 | مرتفعة |
| 21 | تحرص إدارة المدرسة على تدريب المعلمين. | 3.83 | 76.66 | مرتفعة |
| 22 | تحرص ادارة المدرسة على حث المعلمين على استخدام الوسائل العلمية الحديثة. | 4.13 | 82.66 | مرتفعة جدا |
| **الدرجة الكلية** | | 3.97 | 79.33 | مرتفعة |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (10) السابق أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين على مجال الإدارة كانت مرتفعة جدا على الفقرات (19، 22) حيث كانت نسبتها المئوية أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (20، 21) حيث كانت نسبتها المئوية من (70% -79)، وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (79.33%).

تعزو الباحثة النتيجة مرتفعة جداً في استجابة عينة الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة على مجال الإدارة، وذلك لأن إدارة المدرسة تقوم بتوفير

أدوات ووسائل لتسهيل عملية التدريس للمعلم وتبسيط المادة للطلبة، حيث تسعى دائما إلى تلبية كل ما هو جديد من الوسائل والأدوات، كما تحرص الإدارة على تدريب المعلمين وتأهيلهم وتقوم بإرسالهم إلى دورات تدريبية فمهما كانت درجتهم العلمية فلا بد من تقوية هذه المهارة لديهم وهذا بالتدريب.

**5) خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:**

**جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات**

| الرقم | المجال | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | المعلم | 4.16 | 83.11 | مرتفعة جدا |
| 2 | الطالب | 4.26 | 85.2 | مرتفعة جدا |
| 3 | المنهاج | 3.84 | 76.85 | مرتفعة |
| 4 | الإدارة | 3.97 | 79.33 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية** | | 4.06 | 81.12 | مرتفعة جدا |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (11) السابق أن الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة جدا على البعد الأول والثاني حيث كانت نسبتها المئوية أكثر من (80%)،

وكانت مرتفعة على البعد الثالث والرابع حيث كانت نسبتها المئوية من (70% -79) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (81.12%).

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0,05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجداول (12)، (13)، (14)، (15)، (16)، نتائج فحصها.

**نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (12) يبين النتائج

**جدول رقم (12): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس**

| # | الأبعاد | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | البعد الأول | ذكر | 13 | 4.1026 | .30836 | -.805- | .428 |
| | | انثى | 17 | 4.1961 | .32401 | | |
| 2 | البعد الثاني | ذكر | 13 | 4.2308 | .38163 | -.385- | .704 |
| | | انثى | 17 | 4.2824 | .33955 | | |
| 3 | البعد الثالث | ذكر | 13 | 3.7363 | .34918 | -.631- | .535 |
| | | انثى | 17 | 3.9244 | 1.16290 | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | البعد الرابع | ذكر | 13 | 3.8077 | .76481 | -1.221- | .240 |
| | | انثى | 17 | 4.0882 | .36380 | | |
| **الدرجة الكلية** | | ذكر | 13 | 3.9693 | .37714 | -1.149- | .262 |
| | | انثى | 17 | 4.1228 | .34226 | | |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (12) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0،05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد كافة حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة إلى أن كلا الجنسين ( ذكور وإناث ) يقع تحت وطأة التغيرات التربوية الحادثة، عدا أن المساواة بينهما في المجال الأكاديمي بدرجة كبيرة إضافة إلى أن تشابه الظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيشها الجنسان، فهم يتخرجون من الكليات والجامعات ذاتها ويتم توظيفهم وتدريبهم بناءً على معايير واحدة،

كما أنهم يعملون في مدارس واحدة أحياناً عدا عن تشابه المدارس من الناحية والنظام والإمكانيات المادية والفنية والمناهج الموحدة لكلا الجنسين، وكلك المشرفون التربويون الذين يقيمون سلوك المعلم كما أنهم يلتحقون بنفس الدورات والبرامج التدريبية.

**نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0،05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (13) يبين النتائج

**جدول رقم (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول** | بين المجموعات | .223 | 2 | .112 | 1.132 | .337 |
| | داخل المجموعات | 2.662 | 27 | .099 | | |
| | **المجموع** | **2.885** | **29** | | | |
| **البعد الثاني** | بين المجموعات | .599 | 2 | .299 | 2.682 | .087 |
| | داخل المجموعات | 3.013 | 27 | .112 | | |
| | **المجموع** | **3.612** | **29** | | | |
| **البعد الثالث** | بين المجموعات | .882 | 2 | .441 | .529 | .595 |
| | داخل المجموعات | 22.480 | 27 | .833 | | |
| | **المجموع** | **23.361** | **29** | | | |
| **البعد الرابع** | بين المجموعات | 2.008 | 2 | 1.004 | 3.517 | .044 |
| | داخل المجموعات | 7.708 | 27 | .285 | | |
| | **المجموع** | **9.717** | **29** | | | |
| **الدرجة الكلية** | **بين المجموعات** | **.513** | **2** | **.257** | **2.138** | **.137** |
| | **داخل المجموعات** | **3.241** | **27** | **.120** | | |
| | **المجموع** | **3.754** | **29** | | | |

يتبين من الجدول رقم (13) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0،05) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية وعلى البعد الأول والثاني والثالث حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية. ووجدت فروق على البعد الرابع ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار L.S.D والجدول (14) يبين النتائج.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن معلمي الصف الثامن متقاربون في الكفاءة العلمية وذلك لطبيعة المرحلة التي يدرسونها بغض النظر عن المؤهل العلمي.

**جدول رقم (14): نتائج اختبار لدلالة الفروق (L.S.D)**

| البعد | المتغير | دبلوم | بكالوريوس | بكالوريوس مع تأهيل تربوي | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الرابع | دبلوم | | -.04167- | 1.00000* | .886<br>.040 |
| | بكالوريوس | | | 1.04167* | .013 |
| | بكالوريوس مع تأهيل تربوي | | | | |

يتبين من الجدول رقم (14) أن الفروق في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي على البعد الرابع كانت بين (الدبلوم) وفئة (بكالوريوس مع تأهيل تربوي) ولصالح فئة (الدبلوم)، وكانت بين(البكالوريوس) وفئة (بكالوريوس مع تأهيل تربوي) ولصالح (البكالوريوس).

وتعزو الباحثة ذلك إلى كون المنهاج الأردني بشكل عام ومنهاج الرياضيات بشكل خاص هو منهاج جديد وتجريبي وكذلك فتجربة المعلمين ذو درجة البكالوريوس كانوا أنسب في تدريس الرياضيات من معلمي حملة الدرجات الأخرى، وتعزو الباحثة نتيجة استجابات عينة الدراسة بسبب ان المعلومات التي تلقونها في الجامعات تكون أقرب على المنهاج المدرسي من المعلومات التي يتلقونها في درجة البكالوريوس مع تأهيل تربوي، بينما المعلومات التي يتلقونها مثلا في درجة البكالوريوس مع تأهيل تربوي تكون موسعة أكثر.

**نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0،05) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (15) يبين النتائج

**جدول رقم (15): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة**

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول | بين المجموعات | .002 | 2 | .001 | .011 | .989 |
| | داخل المجموعات | 2.883 | 27 | .107 | | |
| | **المجموع** | **2.885** | **29** | | | |
| البعد الثاني | بين المجموعات | .086 | 2 | .043 | .330 | .722 |
| | داخل المجموعات | 3.526 | 27 | .131 | | |

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المجموع** | **3.612** | **29** | | | |
| البعد الثالث | بين المجموعات | .761 | 2 | .380 | .454 | .640 |
| | داخل المجموعات | 22.600 | 27 | .837 | | |
| | **المجموع** | **23.361** | **29** | | | |
| البعد الرابع | بين المجموعات | .058 | 2 | .029 | .080 | .923 |
| | داخل المجموعات | 9.659 | 27 | .358 | | |
| | **المجموع** | **9.717** | **29** | | | |
| **الدرجة الكلية** | **بين المجموعات** | **.038** | **2** | **.019** | **.137** | **.873** |
| | **داخل المجموعات** | **3.717** | **27** | **.138** | | |
| | **المجموع** | **3.754** | **29** | | | |

يتبين من الجدول رقم (15) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية وعلى البعد الأول والثاني والثالث حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مديرية التربية والتعليم تعمل على توظيف المعلمين في أقرب المدارس عليهم وأن تكون لهم معرفة بأهل الطلاب وبعائلاتهم ولهذا السبب يكون المعلم قريب للطلاب من الناحية الاجتماعية ويتعامل مع طلابه تعامل الأب مع ابنه أو الاخ مع أخيه، كما تعزو الباحثة نتيجة استجابات عينة الدراسة كون معلمي المرحلة الأساسية العليا يتم اعطائهم دورات تدريبية قبل توظيفهم وتثبيتهم في مهنة التعليم، ويتم أيضاً إعطائهم دورات تدريبية مكثفة بعد تثبيتهم ولهذا السبب يتلاشى الاختلاف بين المعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

**نتائج فحص الفرضية الرابعة التي نصها:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (16) يبين النتائج

**جدول رقم (16): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس**

| # | الأبعاد | التخصص | العدد | المتوسط | الانحراف | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | البعد الأول | **رياضيات** | 15 | 4.1333 | .31623 | -.380- | .707 |
| | | **الرياضيات وأساليب تدريسها** | 15 | 4.1778 | .32408 | | |
| 2 | البعد الثاني | **رياضيات** | 15 | 4.2133 | .29729 | -.718- | .479 |
| | | **الرياضيات وأساليب تدريسها** | 15 | 4.3067 | .40614 | | |
| 3 | البعد الثالث | **رياضيات** | 15 | 4.0095 | 1.22589 | 1.018 | .324 |
| | | **الرياضيات وأساليب تدريسها** | 15 | 3.6762 | .32606 | | |
| 4 | | **رياضيات** | 15 | 4.0667 | .59362 | .944 | .353 |

| # | الأبعاد | التخصص | العدد | المتوسط | الانحراف | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | البعد الرابع | **الرياضيات وأساليب تدريسها** | 15 | 3.8667 | .56590 | | |
| | الدرجة الكلية | **رياضيات** | 15 | 4.1057 | .41202 | .747 | .462 |
| | | **الرياضيات وأساليب تدريسها** | 15 | 4.0068 | .30525 | | |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (16) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0،05) في الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد كافة حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كلا التخصصين (الرياضيات وأساليب الرياضيات) توجد لديهم المعرفة الرياضية الكافية لشرح المادة التعليمية للصف الثامن الأساسي لأن المنهاج لا يحتاج إلى العمق الكبير لكلا التخصصين.

## النتائج:

بناءً على المعطيات النظرية وادبيات الدراسة والإطار النظري، إضافة إلى النتائج المستخلصة من التحليل الاحصائي للدراسة والتي تم التوصل إليها بعد أن قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة وتحليلها وعرض نتائجها ومناقشتها، وفيما يلي توضيحاً لذلك:

- هناك إثر مرتفع لمجالات الدراسة (المعلم، الطالب، المنهاج، الإدارة) على تقليل الصعوبات التي تواجه طلبة الصف الثامن الأساسي في منهاج الرياضيات. كما اختلفت مع دراسة (غفور، 2012) في ذلك.
- عدم وجود فروق في جميع مجالات الدراسة. كما اتفقت مع دراسة (عبد الغني، 2009) في ذلك.
- معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليات يراعون الفروق الفردية بين الطلبة في الصف. وهذه تختلف مع دراسة (غفور، 2012).
- عدم وجود تحديات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس لواء القويسمة، وذلك لمتابعة معلمي الرياضيات الأساليب الحديثة واستخدام المهارات الواجب اتبعها في التدريس. كما واختلفت مع دراسة (شبير، 2011).
- عدم وجود فروق في المتغيرات الديمغرافية وذلك بسبب أن المعلمون يتلقون دورات تدريبية مكثفة على أساليب التعليم. وهذا يتفق مع دراسة (جاكسن لويس، 2000)

## التوصيات

**في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الباحثة بما يلي:**

- أن تلبي الإدارة المدرسية حاجات المعلمين من وسائل وأدوات جديدة تخص المادة التعليمية.
- أن تكون الحصة المدرسية لطلبة الصف الثامن الأساسي في بداية الدوام المدرسي.
- أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلبة.
- أن يطلع المعلم على كل ما هو جديد لتسهيل العملية التعليمية.

- أن يقوم الطالب بحل أوراق العمل والواجبات البيتية لوحدة دون الاعتماد على الغير.
- عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمي الرياضيات لإكسابهم المهارات التعليمية.
- تبسيط المناهج بما يتناسب مع الفروق الفردية لدى الطلاب.
- توفير الوقت الكافي لشرح المواد المخصصة.
- زيادة أوراق العمل المبسطة للتسهيل على الطلاب في فهم المنهاج.
- تنمية قدرات ومهارات القراءة لدى الطلاب حتى لا تؤثر على التحصيل العلمي لهم.

## قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:


- إبراهيم، أسامة إسماعيل (2000). **"توظيف أسلوب حل المشكلات الرياضية المتضمنة في مقرر الرياضيات"**، مجلة كلية التربية، العدد (24)، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف (2010). **أساليب تدريس الرياضيات**، ط1 ، عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الأمين، إسماعيل محمد(2001) . **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الأمين، اسماعيل محمد (2001). **طرق تدريس الرياضيات**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة
- البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط 1، عمان-الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع
- الترتوري، محمد عوض. القضـــاة، محمد فرحان (2006). **المعلم الجديد دليل المعلم في الادارة الصـــفية الفعالة**، ط:1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- الخوالدة، محمد محمود (2004). **أســس بناء المنهاج التربوية وتصـــميم الكتاب التعليمي**، دار المســيرة للنشــر والتوزيع والطباعة، عمان-الاردن.
- رومية، جلال محمود (2007). **فاعلية برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة** ." رسالة بكالوريوس مع تأهيل تربوي غير منشورة .كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- زيتون، عايش (2004). **أساليب تدريس العلوم**، ط1، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السيد، السيد عبد الحميد (2000). **صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شبير، عماد رمضان محمد. (2011). **أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة بكالوريوس مع تأهيل تربوي منشورة من جامعة الأزهر-غزة، فلسطين، ص13

- شوق، محمود أحمد (1989). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**، ط2 ، الرياض: دار المريخ للنشر
- عبد الغني، هيثم علي (2009). "**برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة شمال غزة** "، رسالة بكالوريوس مع تأهيل تربوي غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- عبد الله، أحمد محيي الدين (2009). **صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية ووضع تصور مقترح لعلاجها لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي**"، رسالة بكالوريوس مع تأهيل تربوي غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد الهادي، نبيل ونصر الله، عمر. وشقير، سمير (2000). **بطء التعلم وصعوباته**، ط1 الأردن: دار وائل للنشر
- عبد الوهاب، عبد الناصر (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، الإسكندرية- مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
- عفانة، عزو إسماعيل وآخرون (2007). **استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام**، ط1 ، غزة: مكتبة الطالب الجامعي بالجامعة الإسلامية.
- علوان، مصعب محمد (2009). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**"، رسالة بكالوريوس مع تأهيل تربوي غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
- علي، إيمان عباس. وحسن، هناء رجب (2008). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق برنامج متكامل**، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهويدي، زيد، (2006). **استراتيجيات معلم الرياضيات الفعال**، ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الامارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية:

- Reisman، F. & Kauffman، S.: "**Teaching Mathematics to children with special Needs**"، Columbus، Charles E. Merrill، 1980.

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحثة سميرة عبد الفتاح محمد لافي ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث العاشر

# التفسير الموضوعي لسورة العصر

## The objective interpretation (Mawdoyi Tafseer) of Asar surah

**إعداد: بروفيسور دكتور دل آقا وقار**

الأستاذ بكلية الشريعة، جامعة ننجرهار، جمهورية أفغانستان الإسلامية ، رئيس قسم الدكتوراة فى الدراسات العليا

Cell Phone: +93700612901

Email: drdilaqa.waqar@gmail.com

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**التفسير الموضوعي لسورة العصر**

## ملخص

هذه المقالة العلمية تبحث عن التفسير الموضوعى لسورة العصر. سورة العصر من قصار سور القرآنية بعد سورة الكوثر و هى من أهم سور التى تحتوى على مسائل الإسلامية الهامة و هى كافية لوحدها لهداية المسلمين من غير نزول القرآن حسب تعبير الإمام الشافعى لأنها شاملة لأهم مسائل الشرعية. السورة هذه من السور المكية و من ميزات سور المكية التركيز على

ISSN: 2706-6495

التوحيد و إثبات الرسالة واليوم الآخرة و هى تشير إلى الإيمان والعمل الصالح والتواصى بالحق والصبر فهذه الأصول الأربعة هى أركان الشريعة الإسلامية. والإيمان شامل لجميع أسس العقيدة أو إلى المبادى الإيمان الستة أو العقائد و هى الإيمان بالله و ملائكته و كتبه و رسله واليوم الآخر والإيمان بالقدر خيره و شره. أما الأعمال الصالح فهو عبارة عن أسس الإسلام الخمس المعروفة أما التواصى بالحق والصبر فهو شامل للأخلاق الكريمة و حسن التعامل مع الناس والجهاد فى سبيل الله و إيتاء كل ذى حق حقه والدعوة عند الصبر والمثابر عن المصائب فى إمتثال الأوامر وإجتناب النواهى. لذلك أخترت أن أكتب فى التفسير الموضوعى لهذه السورة.

الكلمات المفتاحية: التفسير الموضوعى، تفسير سورة العصر

# The objective interpretation (Mawdoyi Tafseer) of Asar surah


## Abstract

This academic paper presents the Mawdoyi interpretation of Asr surah of Holy Quran. Asr surah is the second smallest surah in holy Quran after Kauthar surah. Because of having the key Islamic issues, Asr surah has its distinguished importance. According to Imam Shafi, Asr surah is enough for the guidance of humanity and Muslims. Asr surah discusses the issues related to Iman, good deeds and Wasiyah. These issues are the main pillers of Islamic Shariah. Keeping in mind these issues and the importance of this surah, I have selected to do the Mawdoyi interpretation of this surah.


**Keywords**: Tafseer al Mawdoyi

## التفسير الموضوعي لسورة العصر

### المقدمة

هذه السورة من قصار السور القرآنية بعد سورة الكوثر، و هي سورة مكية عند الجمهور و مدنية عند مجاهد، و قتادة و مقاتل.[i] لها ثلاث آيات. والسور المكية كما هي معلوم تنص على ثلاث مسائل و هي عبارة عن التوحيد، إثبات الرسالة و ثبوت اليوم الآخرة.

و هى تشبه فى عدد الآيات بسورة النصر والكوثر و لها أربع عشرة كلمة و ستون حرفا و لا يوجد فى القرآن سورة بدأت أو ختمت بما بدأت و ختمت به هذه السورة.[ii]

## أهمية تفسير الموضوعى لسورة العصر والأسباب الدافعة

التفسير الموضوعى لهذه السورة لا يخلو عن الأهمية والفوائد و إليک أهميتها فيما يلى:

١- لهذه السورة أهمية عظيمة لأنها تنص على مهام الأمور و هى خلاصة الشريعة الإسلامية لأنها تركز على الإيمان والعمل الصالح والتواصى بالحق والصبر.

٢- و ما أحسن ما قاله الإمام الفقيه الشافعى، لو لم ينزل غير هذه السورة لكفت الناس جميعا لما فيها من المسائل والأحكام التى يحتاج إليها الناس و كفاها أهمية حيث جمع الله تعالى فيها.

٣- العناصر الرئيسية فى السورة القصيرة و هذا من أهم جوانب الإعجاز لهذه السورة. أما الأسباب الدافعة للكتابة فى هذه السورة فهى ما يلى.

٤- نستطيع أن ندرک معانى الكلمات القرآنية واضحة لهذه السورة، و دراسة كل ما يتعلق بالآيات أو السورة من المناسبة و إستخراج الأحكام الفقهية.

٥- الإستيعاب الكامل لمعرفة الآيات المتعلقة بهذه السورة.

٦- الدراسة الشاملة لموضوع المعين و ما يتعلق به من معرفة سبب النزول.

لكل شئ دافع (أو سبب) يدفع الإنسان ليقوم بإجراء عمل ما. فالأسباب الدافعة للكتابة فى تفسير هذه السورة فيما يلى:

أولا: التعارف بالتفسير الموضوعى و معرفة مراده و معناه لغة و اصطلاحا و معرفة زمان نشأته.

ثانيا: الرغبة الذاتية للكتابة فى التفسير الموضوعى لهذه السورة.

ثالثا: الدعوة إلى معرفة التفسير الموضوعي من خلال هذه السورة و بيان ما له و ما عليه.

رابعا: معرفة كيفية الترتيب والكتابة لهذه السورة.

خامسا: دراسة المسائل الأساسية التى تدور حولها التفسير الموضوعى لهذه السورة.

سادسا: معرفة المحور الرئيسي و إدراكه فى تفسير هذه السورة.

تلک هى الأسباب الدافعة التى دفعتني أن أكتب فى التفسير الموضوعي لسورة العصر. فنسأل الله تبارک و تعالى التوفيق والسداد.

## نظرة عابرة الى الكتابة فى هذا الموضوع

لقد كتبت كتابات قيمة فى التفسير الموضوعى و هى تخبرنا عن النشأة هذا التفسير و تطوره و ما يحتاج إليه الإنسان من المعرفة الشاملة للمسائل القرآنية الحديثة.

لكنى ما وجدت كتابا أو مقالا قيما كتب حول التفسير الموضوعى لسورة العصر لذلك أردت أن أكتب مقالا علميا يتعلق بالتفسير الموضوعى لسورة العصر. نستطيع أن نقدم معلومات فيما يتعلق بالتفسير الموضوعى لهذه السورة من المسائل الجديدة المستحدثة.

أردت أن أقوم بتفسير الموضوعي لهذه السورة لكن قبل البحث حول تفسير هذه السورة أحب أن أقف برهة من الزمن مع المسائل المتعلقة التالية لهذه السورة.

١- مفهوم مصطلح التفسير الموضوعي و معناه:

٢- فضائل هذه السورة

٣- مقاطع هذه السورة

٤- المناسبة بين سورة العصر والسورة التى قبلها و بعدها (المناسبة بين سورة السابقة واللاحقة)

٥- ما يستنبط من هذه السورة من المسائل والأحكام

## ١- مفهوم مصطلح تفسير الموضوعي ومعناه

هذا المصطلح حديث النشأة جديدا كما يقول الدكتور مصطفى مسلم (لم يظهر هذا المصطلح – التفسير الموضوعي- إلا فى القرن الرابع عشر الهجري. عندما قررت هذه المادة ضمن مواد قسم التفسير بكلية أصول الدين بالجامع الأزهر، إلا أن لبنات هذا اللون من التفسير و عناصره الأولى كانت موجود منذ عصر التنزيل فى حياة الرسول صلى الله عليه وسلم)[iii]. يعنى أن هذا المصطلح العلمي لم يكن معروفا بين أوساط العلماء والمتخصصين قبل ذلك، بل يعتبر هذا المصطلح فى علم الحديث عيبا أو بعبارة أخرى الوضع فى الحديث جريمة و يستحق الواضع عقوبة شنيعة سيئة كما يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (من كذب على متعمدا فليتبواء مقعده من النار)[iv]

الوضع فى الحديث يعتبر كذبا على الرسول صلى الله عليه وسلم والكذب على الرسول صلى الله عليه وسلم جريمة عظيمة و هذا الحديث وعيد للذين يكذبون على الرسول صلى الله عليه وسلم.

أما معنى التفسير الموضوعي الذى نحن بصدده الآن، فهو عبارة عن دراسة موضوع معين يتعلق بكتاب الله عز وجل سواء كان هذا الموضوع يستوعب القرآن كله كدراسة أهمية العمل الصالح فى كتاب الله عزوجل أو الايمان أو قضية الهجرة أو طلب العلم أو كان يتعلق بالسورة الواحدة التواصي بالحق أو كالتواصي بالصبر من خلال دراسة سورة العصر دون المراجعة الى بقية السور.

أما معنى التفسير الموضوعي فهو فيما يلى: الوضع فى اللغة هو جعل الشئ فى مكان ما، أو بمعنى الالقاء والتثبيت فى المكان كما يقال ناقة واضعة و معنى الموضوعى هو نسبة الى الموضوع الذى هو المادة التى يؤخذ و يتركب[v] و يلاحظ هذا المعنى فى التفسير الموضوعى، لأن المفسر يرک على معنى واحد لا يتجاوز الى غيره[vi].

والتعريف المناسب له، هو عبارة عن قضية معينة تعرض لها القرآن الكريم من جوانب الحياة البشرية كجانب العقيدة أو السلوک الاجتماعي أو مظاهر الكون. و كذلک قال أحمد بن عبد الله الزهرانى فى تعريفه (هو افراد الآيات القرآنية التى تعالج موضوعا واحدا و هدف واحد بالدراسة والتفصيل.)[vii]

أو عبارة أخرى، التفسير الموضوعي عبارة عن جمع الآيات المتعددة المتعلقة بموضوع الواحد و دراسة هذه الآيات بحيث نستفيد منها فى حياتنا اليومية.

و من أشهر التعريفات المعروفة للتفسير الموضوعي، هو علم يبحث (عن القضايا حسب المقاصد القرآنية من خلال سورة أو أكثر)[viii]

## ٢ـ فضائل سورة العصر

لكل سورة فضائل و يكفيها فى باب الفضائل لسور القرآن بأن الله عز وجل يعطي لقارئ القرآن بكل حرف من حروف القرآن التي يتلوها القارئ عشر حسنة ثم يبين الرسول صلى الله عليه وسلم هذه الفضائل فى المثال المعروف المشهور قائلا و إليک طرف الحديث كالآتي: (أما إنى لا أقول (الم) حرف و لكن ألف و لام و ميم، فان الله يأجركم على تلاوة كل حرف عشر حسنات.[ix]

و فى حديث آخر رواه الترمذى عن محمد بن كعب القرظي عن عبد الله بن مسعود يقول قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من قرأ حرفا من كتاب الله فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول (الم) حرف، و لكن ألف حرف و لام حرف و ميم حرف.[x]

المسلمون مكلفون بالتواصي بالحق و التواصى بالصبر امتثالا بحكم هذه السورة الكريمة، و عملا بها و كان صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم يقومون بالتواصي بالحق و الصبر بينهم خاصة بعد نزول هذه السورة كما أخرج الطبراني والبيهقي فى شعب الايمان عن أبى مليكة، قال: ( كان رجلان من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم اذا التقيا لم يتفرقا حتى يقرأ أحدهما على الأخر سورة (والعصر، إن الانسان لفى خسر، إلى آخرها، ثم يسلم أحدهما على الآخر[xi]).

يدل هذا الحديث على سياسة الصحابة عند التلاقي بينهم، كأنهم يقومون بالوصية بالحق والصبر، و إذا اجتمع هذه الصفات عند المسلمين و تحلى المسلمون بهذه الصفة الطيبة نجحوا فى الدنيا والآخرة، و بإضافة إلى ذلک يستحقون الأجر والثواب عند الله، لكن للأسف نحن بعيدين كل البعد عن مواصفات الصحابة عند لقاء بعضنا مع بعض، و لا نراعي هذه الأداب الواردة عند التلاقى فى هذه السورة، إذا يجب علينا أن نتأمل فى هذه الصفات عند اللقاء و أن نقوم بواجبنا من التواصى بالحق والصبر تجاه المسلمين.

و من فضائل هذه السورة الاكتفاء بأقصر السور عند البلية فى الصلاة كما اكتفى عبد الرحمن بن عوف فى قراءة صلاة الفجر بسورة العصر والنصر حيث روى عن ميمون أنه قال: (شهدت عمر حين طعن فأمّنا عبد الرحمن بن عوف فقرأ بأقصر السورتين فى القرآن بالعصر و سورة النصر فى الفجر)[xii]

و هذا ان دل على شئ فانما يدل على فضائل تلاوة قصار السور عند البلية أو المشكلة.

أو لعل عبد الرحمن بن عوف يرغب جماعة المسلمين و يحضهم على الصبر و يدعوهم الى التحمل – إعلانا لهم- عن طريق قراءة هذه السورة فى صلاة الفجر، لأن التذكير ينفع المسلين كما يقول تعالى: (و ذكر فان الذكرى تنفع المؤمنين) و قراءة هذه السورة أحسن تذكيرا للصحابة فى صلاة الفجر.

و لو تأملنا ما جاء فى هذه السورة من المسائل الدعوية لقلنا أنها جامعة لأصول الرسالة لأن الرسالة فى الحقيقة تنص على الايمان بالله وحده و الدعوة الى الأعمال الصالحة الطيبة و إلى التواصى بالحق و التواصى بالصبر، فهو خلاصة رسالة الأنبياء والمرسلين، يقول امام الشافعي حول أهمية هذه السورة و فضيلتها (لو تأمل الناس هذه السورة لكفتهم)[xiii]

و نقل الألوسي فى تفسيره مقال امام الشافعى قائلا (لو لم ينزل غير هذه السورة لكفت الناس، لأنها شملت جميع علوم القرآن)[xiv] و فى حديث آخر يقول عليه السلام (من فاته صلاة العصر فكأنما وتر أهله و ماله[xv])

## ٣ـ مقاطع هذه السورة

**المقطع الأول: تفسير كلمة (العصر)**

أقسم الله عز وجل بزمان رسوله الذى فضله على الرسالة فى هذه البقعة من الزمان، كما أقسم سبحانه و تعالى بمكانه فى سورة البلد[xvi] قائلا (لا أقسم بهذ البلد، و أنت حل بهذا البلد) [البلد:١-٢] و هذا إن دل على شئ فانما يدل على مكانة رسول الله صلى الله عليه وسلم بين الأنبياء والمرسلين، حيث لم يحلف الله عزوجل بمكان الأنبياء و لا بزمانهم قبل ذلك.

اختلف المفسرون فى تفسير كلمة العصر، و إليك خلاصتها فيما يلي.

ألف: يقول الطبري فى تفسيره، العصر هو الدهر، و فى رواية عن ابن عباس العصر لحظة (ساعة) من ساعات النهار و فى رواية عن الحسن العصر معناه هو العشى[xvii].

ب: يقول القرطبى فى تفسيرة، باضافة ما أشار اليه الطبرى، (هو قسم بصلاة العصر[xviii])، و كذلك قيل فى معانى كلمة العصر هو قسم بعصر النبى صلى الله عليه وسلم لتجديد النبوة فيه أو هو قسم برب العصر[xix].

ج: قال ابن كثير فى تفسيره، العصر ( هو زمان الذى تقع فيه حركاة بنى آدم من خير و شر)[xx].

د: قال الألوسى فى تفسيره، كلمة العصر تطلق على اليوم والليلة، و فى رواية عن ابن عباس رضى الله عنهما، هو الدهر ( أقسم الله عزوجل به لاشتماله على أصناف العجائب...لتنبيه الانسان المستعد للخسران والسعادة.[xxi])

ه: يقول صاحب نظم الدرر (العصر) هو زمان الذى خلق فيه أصله آدم عليه السلام حيث خلق فى عصر يوم الجمعة...(أو جميع الدهر الذى أوجد فيه سبحانه و تعالى المخلوقات و قدر فيه المقدورات) التى تدل على وجود البارى و على ما لله تعالى فى هذا الكون.[xxii]

لو تأملنا فيما ذكر المفسرون من أقوال الواردة فى تفسير كلمة العصر لوجدنا النقطة المشتركة فى تفسيرها و هى عبارة عن الزمان أو الوقت أو الدهر.

الزمان من أهم نعم الله تعالى، سخره لعباده ليستفيدوا منه فى أداء الواجبات و ما عليهم من المسؤليات، و نستطيع أن نصل الى الهدف المطلوب مستفيدين من هذا الزمان أو العصر.

لكن للأسف ما استفدنا عن تسخير هذا الزمان مع أن الله يدعوننا الى الاستفادة من تسخير الكون والزمان فى قوله تعالى (و سخر لكم الشمس والقمر دائبين و سخر لكم الليل والنهار) [ابراهيم:٣٣]

سيسأل الله عباده يوم القيامة عن تلك النعم و ذاك التسخير كما يقول تعالى: (و لتسئلن يومئذ عن النعيم) [التكاثر:٨]

لعل عدم الاستفادة عن هذا التسخير الرباني ناشئ عن عدم معرفة مسؤليتنا تجاه الله والكون والزمان، إذا كيف نستطيع أن ندرک مسؤليتنا و نعرف واجبنا فى هذا الكون المسخر؟

نقول قبل الاجابة على هذا السؤال تعالوا نفكر فى الأسئلة التالية اولا ثم نجيب على السؤال السابق، و هو معرفة المسؤلية فى هذا الكون.

١- من خلقنا؟

٢- و لماذا خلقنا؟

٣-و أين موقفنا فى هذا الكون والخلق؟

الإجابة على السؤال الأول واضحة، الله خلقنا و خلق هذا الكون كله كما يقول تعالى: (يأيها الناس اعبدوا ربكم الذى خلقكم والذين من قبلكم لعلكم تتقون) [البقرة:٣١]

و يقول تعالى: (يأيها الناس اتقوا ربكم الذى خلقكم من نفس واحدة و خلق منها زوجها و بث منهما رجالا كثيرا و نساءا) [النساء:١]

و كذلک يشير إلى كونه خالق الكون والبشرية بأسرها قائلا (يأيها الناس انا خلقناكم من ذكر و أنثى) [الحجرات:١٣]

فعرفنا بالجزم أن الله سبحانه و تعالى هو خالق هذا الكون و بارئه و لا يشركه أحد فى الخق والملک.

أما الاجابة على السؤال الثاني فهو مذكورة فى كتابه الكريم، يقول تعالى: (و ما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون) [الذاريات:٥٦]

فالهدف الأساسي من خلق هذا الكون والانسان هو عبادة الله سبحانه و تعالى بمفهومه الواسع لجميع جوانب الحياة البشرية. و أما موقفنا فهو المقام الأعلى فى هذا الكون والإنسان فى رأس هذا الموكب حيث يقود قافلة الحياة كيف يشاء و كفاه منزلة فى هذا الكون أن الله خلقه بيده ثم نفخ فيه من روحه فقعوا له ساجدين.

فالانسان هو مسجود الملائكة و الملائكة أشرف مخلوقات الله فى الكون و هذا إن دل على شئ فإنما يدل على مكانته العالية المرتفعة. فمن هنا عرفنا مسؤليتنا فى هذا الكون و هى عبارة عن العبادة والاطاعة. إذا يجب علينا أن نركز على هذه المسؤلية التي لأجلها خلقنا.

**المقطع الثاني: خسران الانسان**

بعد توضيح المقطع الأول و هو كلمة العصر و ما تحملها هذه الكلمة من المعاني والمفاهيم، نريد الآن أن ألفت أنظاركم إلى المقطع الثاني من هذه السورة و هو قوله تعالى: (إن الانسان لفى خسر) هذا هو جواب القسم أو المقسم عليه كما صرح به الزجاج[xxiii] بعد ما أقسم عل العصر.

اختلف المفسرون حول تفسير الانسان فى قوله تعالى: (ان الانسان لفى خسر) و اليک آرائهم كالآتى:

١- جاء فى تفسير مجاهد، المراد من الانسان هو الناس، يقول مجاهد فى تفسيره، أى آدم و بنيه.[xxiv] كما يؤيد هذا المفهوم الإمام الطبري فى تفسيره أن ابن آدم لفى هلكة و نقصان.[xxv]

٢- قال الثعالبى فى تفسيره، الانسان هو اسم جنس[xxvi].

قال امام الرازى فى تفسير كلمة الخسر قائلا: (يمر به العصر فيمضي عمره و لا يكتسب فاذا هو خاسر[xxvii])

٣- و فى رواية عن ابن عباس أن المراد من الانسان (جماعة من المشركين كالوليد بن مغيرة، والعاص بن وائل) و غيرهم من المشركين[xxviii].

٤- يقول ابن عرفة فى تفسيره، يحتمل أن يكون الانسان عاما[xxix]. كما يؤيد هذا القول الامام السيوطى فى تفسيره قال: (الناس كلهم[xxx])

٥- قال الشوكانى فى تفسيره المراد بالانسان (الكافر) و قيل جماعة من الكفار.[xxxi]

والذى أميل اليه هو ما قاله امام مجاهد، (الناس). أو ما صرح به السيوطى (الناس كلهم).

هذا ما قاله المفسرون حول تفسير الانسان، أما الأقوال الواردة فى تفسير الخسر، فهى كالآتى:

**الأول**: يقول مجاهد: (المراد من الخسر هو الضلال[xxxii])

**الثاني**: قال الطبرى فى تفسيره، (أن ابن آدم لفى هلكة و نقصان)[xxxiii]

**الثالث**: قال صاحب تفسير جواهر الحصان فى تفسيره، (المراد منه الخسر والنقصان و سوء الحال).

**الرابع**: يقول الشوكانى فى تفسير قوله تعالى (لفى خسر) هذا هوا جواب القسم، الخسر والخسران، النقصان و ذهاب العقل.[xxxiv]

الخامس: يشير محمد، محمد بن عبد اللطيف بن الخطيب صاحب أوضح التفاسير الى سبب الخسران قائلا: (لأنه يفضل العاجلة على الآجلة)[xxxv]

**المقطع الثالث: (إلا الذين آمنوا و عملوا الصالحات)**

هو قوله تعالى (إلا الذين آمنوا و عملوا الصالحات) يقول الطبرى فى تفسير هذه القطعة من السورة، أى ابتعد عن الخسران و نجا منه من آمن بالله و صدقوا الله و وحدوه و أقروا له بالتوحيد والطاعة و عملوا الصالحات و أدوا ما عليهم من الفرائض والواجبات، واجتنبوا ما نهاهم الله عزوجل من النواهى.[xxxvi]

و يؤيد الامام ابن كثير ما أختاره الطبرى فى تفسير هذه القطعة فى عبارته الخاصة، و هى أن الله سبحانه و تعالى استثنى من الخسران الذين آمنوا بقلوبهم و عملوا الصالحات بجوارحهم.[xxxvii] كذلك أشار الى نفس المفهوم الدكتور وهبة الزحيلى فى تفسيره قائلا أنقذ الله من الخسران من جمع بين الايمان والعمل الصالح (فإنهم فى ربح لأنهم عملوا للآخرة و لم تشغلهم أعمال الدنيا عنها)[xxxviii]

هذا ما قاله المفسرون حول فوائد الايمان والعمل الصالح فالمؤمن و صاحب العمل الصالح فى مأمن من الخسارة والنقصان لأن الايمان لا يجمع فى طيّاته الخسارة والنقصان، كما يقول عليه السلام (عجبا لأمر المؤمن فان أمره كله له خير،

و ليس ذلك إلا لمؤمن، فان أصابته الضرآء صبر فهو خير له، و ان أصابته السرآء شكر فهو خير له[xxxix]) فعلينا أن نفكر أين نحن من الايمان والعمل الصالح. نحن للأسف ما قمنا فى حياتنا اليومية بمقتضيات الايمان والعمل الصالح، بل نتبع النفس والهوى، لذلك أذلنا الله عزوجل، فالعلاج هو رجوع إلى الله والعمل بكتاب الله و سنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

**المقطع الرابع: (و تواصوا بالحق و تواصوا بالصبر)**

يبشر الله المؤمنين بأنهم فى أمان من الخسارة والنقصان بعد ما آمنوا و عملوا الصالحات و قاموا بعد هذين الصفتين (الايمان والعمل الصالح) بالصفة الثالثة والرابعة و هى تواصى بالحق و تواصى بالصبر.

يقول إمام الطبرى فى تفسيره فيما ينقله عن قتادة و عن الحسن حوال تواصى بالحق، أن المراد من الحق هو كتاب الله.[xl] يعنى يدعوا الناس إلى الامتثال بأوامر الله و ينهاهم عن المعاصى و مخالفة شرع الله تعالى، من قام بهذه المهمة فكأنه قام بالوصية بالحق أى الدعوة الى الكتاب الكريم.

فسر إمام الرازى (التواصى بالحق) و قال: يدخل فيه سائر الدين من علم و عمل، أما التواصى بالصبر فيدخل فيه (حمل النفس على مشقة التكليف فى القيام بما يجب)[xli]. ثم يقول الرازى، من أتى بهذه الأشياء المذكورة الأربعة الواردة فى هذه السورة فقد نجا من الخسارة والنقصان و هى الايمان و العمل، و التواصى بالحق و التواصى بالصبر، فدل ذلک على أن النجاة معلقة بمجموع هذه الأمور.[xlii]

قال الإمام الماتوريدى فى تفسير (الحق) فى قوله تعالى: (و تواصوا بالحق)، (الحق فى الأصل كل ما يحمد عليه فاعله، و الصبر هو الكف عن كل ما يذم فاعله فـال تواصى بالحق هو التواصى بكل ما يحمد عليه فاعله و ال تواصى بالصبر هو ال تواصى عن كل ما يذم عليه)[xliii].

أما الإمام ابن كثير فهو يعبر عن التواصى بالحق أن المراد منه هو أداء الطاعات و ترک المحرمات، والمراد (بالصبر) هو الصبر على المصائب والأقدار[xliv].

فسر المظهرى (الحق) بالمعروف كما فسره الحسن و قتادة بالقرآن و عند مقاتل (الحق) هو الايمان والتوحيد، والصبر هو كف النفس عن المنكرات أو المراد منه مطلق الصبر على الطاعات والمصائب...فالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر واجب من تركه كان من الخاسرين.[xlv]

تعالوا نتأمل فى هذا المقطع من السورة، هل قمنا بالوصية بالحق و هو عبارة عن الدعوة إلى القرآن أو هل قمنا بالصبر فى النوائب.

و هل دعونا الناس بالتحلى بهذه الأخلاق الطيبة و هى الدعوة إلى الصبر والاستقامة فى نوائب الدهر و حوادث الزمان، فعلينا أن نردد المواصفات الأربعة و نتحلى بها التى ذكرت فى هذه السورة و هى عبارة عن الايمان الذى هو ملاک المؤمن والعمل الصالح الذى هو الوسيلة التى نفرق به بين المؤمن والكافر، والوصية بالحق والصبر من ميزات المؤمنين الذين خصهم الله بهذه الأوصاف فهذه الأوصاف الأربعة الواردة فى هذه السورة هى خلاصة الشريعة الاسلامية و ملاک أمورها فمن تحلى بها فقد فاز فوزا كبيرا و من تركها و نسيها فقد خسر خسرانا مبينا.

نسأل الله سبحانه و تعالى أن يجعلنا من العاملين المتمسكين بهذه الصفات الطيبة بعيدين كل البعد عن الصفات القبيحة السيئة التى لا يليق بشأن المؤمن.

**المناسبة بين مقاطع (فواصل) هذه السورة فهى فيما يلى**

ذكرنا فى المقطع الأول بأن الله أقسم بالعصر و هو يدل على أهمية المقسم به والمقطع الثانى عبارة عن جواب القسم (مقسم عليه) و هو أن الانسان لفى خسر و نقص والمناسبة بينهما واضحة و هى أن العصر والانسان كلاهما مخلوق لله عزوجل. والمقطع الثالث عبارة عن قوله (الا الذين آمنوا و عملوا الصالحات) استثنى الله عزوجل من الخسارة الذين يؤمنون بالله و

يعملون الصالحات. والمناسبة بين المقطع الثانى والثالث ظاهرة و هى أن الانسان لفى خسر بصفة عامة لكن المؤمنين منهم ليسوا فى خسران و نقصان.

المقطع الرابع، نجد فى هذا المقطع بأن المؤمنين بإضافة صفة الإيمان فإنهم يقومون بالتواصى بالحق و التواصى بالصبر، و إنهم فى أمن من الخوف والنقصان تأسيا بقوله تعالى (الذين آمنوا و لم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئک لهم الأمن و هم مهتدون) [الأنعام:٨٢]

**٤- المناسبة بين سورة العصر والسورة التى قبلها و بعدها (المناسبة بين سورة السابقة واللاحقة)**

قبل الخوض فى البحث حول المناسبة بالسورة السابقة من سورة العصر واللاحقة بها نحب أن نقف لحظة مع المناسبة لغة و اصطلاحا:

الف: المناسبة فى اللغة عبارة عن المقاربة والمشاركة أو المشاكلة.

ب: و فى الاصطلاح هى عبارة عن الرابطة بين شيئين بأى وجه من الوجوه.

و معنى المناسبة فى كتاب الله تعالى عبارة عن الربط والصلة بين السور والآيات. أو بعبارة أخرى هى ارتباط السورة بالسابق واللاحق (أى بما قبلها أو ما بعدها).[xlvi]

لو تأملنا المناسبة أو الربط (أو النظم) بين سورة العصر و سورة التى قبلها لوجدنا المناسبة أو الربط فى النقاط التالية:

١- كلا السورتين من السور المكية.

٢- نجد فى سورة التكاثر الرد على الغافلين من الآخرة الذين يحبون التفوق والتكاثر فى كل شئ من الأموال والأولاد، و يتنافسون مع أقرانهم فى هذا المجال و ينسون الآخرة و فى السورة العصر الإهتمام بملاذ الدنيا الموقت و عدم الإهتمام بالآخرة، لذلک عبر عن هذا الإهتمام المادى بالخسران والنقصان.

٣- التركيز على الآخرة والإهتمام بها فى سورة التكاثر والوعيد إلى من ترک الآخرة و بذل أقصى جهده لصالح الدنيا.

و فى سورة العصر إشارة إلى خسارة الإنسان و نقصانه و سيرى الإنسان نتيجة هذه الخسارة و عقوبتها يوم القيامة.

٤- المحاسبة والسؤال عن النعم حق ذكرت فى سورة التكاثر، أما نتيجة هذه المحاسبة فأشير إليها فى سورة العصر.

٥- كلا السورتين تشيران إلى نعم الله الواسعة فى هذا الكون فى قوله تعالى (ثم لتسئلن يومئذ عن النعيم) و كذلک الوقت والزمان من أهم أسباب النعم، لكن الإنسان لا يفكر فى أهمية الوقت و هو فى غفلة منه.

هذه هى خلاصة المناسبة بين سورة العصر والتى قبلها. أما المناسبة بين سورة العصر و سورة التى بعدها و هى سورة الهمزة فهى فيما يلي:

هذه نماذج من المناسبة بين سورة العصر والتكاثر.

أما المناسبة بين سورة العصر والتى بعدها و هى سورة الهمزة، فهى كالآتي:

١- كلاهما من السور المكية و هما تركزان على التوحيد والإيمان بالرسالة والآخرة.

٢- المحور الأساسى فى كليهما هو الإنسان، حيث عبر عنه فى الأولى (سورة العصر) بأنه لفى خسر و فى الثانية وصفته بالويل والهلاك الذى جمع مالا و ظن أن ماله أخلده فى الدنيا، كلا، أى ليس الأمر هكذا، بل ليدخلنه ماله فى النار الموقدة.

٣- يوجد فى الأولى (سورة العصر) أسلوب الوعد والوعيد، المعبر عنه بالخسر و ذكر سبب الفوز والنجاة، أما فى الثانية (سورة الهمزة) مليئة بالوعيد ألممثل فى الويل والانباذ فى النار الحطمة، التى تصل إلى الأفئدة.

٤- ذكر الخسر فى سورة الأولى مجملا، و فصل فى الثانية بالويل والدخول فى النار التى تصل و تستوعب القلوب فى أبشع شكل و صورة.

٥- سورة العصر تحدث عن خسارة الإنسان و سورة الهمزة تشير إلى تلك الخسارة الممثلة بعذاب النار.

**٥- ما يستنبط من هذه السورة من المسائل والأحكام**

نريد أن نشير الى ما يستفاد من المسائل المستنبطة من خلال دراستنا لهذه السورة و هى فيما يأتى:

١- المراد بالإنسان فى هذه السورة جميع الناس و هو من باب اطلاق البعض و إرادة الكل.

٢- التنكير فى خسر للتعظيم أى فى خسر عظيم.

٣- التكرار فى التواصى بالحق والصبر لأهمية هذين الصفتين.

٤- و تواصوا بالصبر بعد قوله بالحق تخصيص بعد التعميم، لأن الصبر داخل فى عموم الحق و لكنه خص بالذكر لبالغ الاهتمام به.

٥- الذين اشتروا الآخرة بالدنيا فليسوا فى خسران بل فازوا للحياة الأبدية والسعادة الدائمة.

٦- المسلمون مكلفون بالتواصى بالحق بما لا مجال لإنكاره من إيمان و خير و فضيلة.

٧- ذكر الله سبحانه و تعالى سبب الربح و هو الإيمان والعمل الصالح و هما هدف المؤمن و ما عداهما يؤدى إلى الخسران والنقص.

٨- القسم بالعصر (الدهر) يدل على شرفه و أهميته كما يقول عليه السلام (لا تسبوا الدهر فان الله هو الدهر[xlvii]).

٩- و لو أخذنا معنى العصر بصلاة العصر فيؤخذ منه أن عمر الدنيا الباقى هو ما بين العصر إلى المغرب.

١٠- الإيمان بالله والعمل الصالح و التواصى بالحق والصبر من أعظم الأمور و أهمها فى حياة المسلم، لذلك يجب رعايتهما.

١١- الصبر يشمل احتمال الطاعات و إجتناب المنكرات و تحمل المسائل.

١٢- الإنسان و إن ربح الأموال الضخمة الواسعة فهو فى خسارة محققة إن لم يعمل لآخرته.

١٣- أقسم الله بالعصر لدلالته على الصانع و وحدانيته و كمال قدرته التى تظهر أحيانا بعد مرور الزمان.

١٤- ينجو من الخسارة والعقوبة من أتى بتلك الأمور الأربعة فى حياته اليومية و هى الإيمان، والعمل الصالح و التواصى بالحق والصبر.

١٥- فعلينا أن نتحلى بتلك الصفات المحمودة الواردة فى هذه السورة و إلا ألقينا أنفسنا إلى المهلكة.[xlviii]

## المصادر والمراجع

ابن حبان، عز الدين بن على بن عبد العزيز، صحيح ابن حبان، تحقيق شعيب أرنووط

ابن كثير، حافظ أبو الفداء عماد الدين،تفسير القرآن العظيم، بيروت

أحمد بن حنبل، مسند أحمد بن حنبل

الألبانى، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة

الألوسى، شهاب الدين محمود بن عبد الله، روح المعانى فى تفسير القرآن العظيم والسبع المثانى، المحقق: على عبد البارى عطية، دارالكتب العلمية، بيروت

آل غازى، عبد القادر بن ملا حويش السيد محمود، بيان المعانى، دمشق

البخارى، محمد بن اسماعيل أبو عبد الله، الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم و سننه و أيامه

التابعى، مجاهد بن جبر، تفسير مجاهد، تحقيق: عبد الرحمن الطاهر محمد، بيروت

الترمذى، أبو عيسى محمد بن عيسى، الجامع الصحيح سنن الترمذى، تحقيق أحمد شاكر، دار أحياء التراث العربى

الثعالبى، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الشيخ محمد على، جواهر الحسان، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى

ثناء الله، محمد، التفسير المظهرى، المحقق: غلام نبى التونسى، مكتبة الرشيدية باكستان

الجوزى، عبد الرحمن بن على بن محمد، زاد المسير فى علم التفسير

الرازى، أبو عبد الله محمد بن عمر بن حسن،مفاتيح الغيب (التفسير الكبير)، دارأحياء التراث العربى، بيروت، الطبعة الثالثة

الزحيلى، وهبة، التفسير المنير فى العقيدة والشريعة والمنهج، بيروت

الزهرانى، أحمد بن عبد الله، التفسير الموضوعى للقرآن الكريم و نماذج منه، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

السيوطى، عبد الرحمن بن أبى بكر جلال الدين، نظم الدرر فى تناسب الآيات والسور، دارالكتب الاسلامى، قاهره

السيوطى،عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، الدر المنثور، دارالفكر، بيروت

شنقيطى، محمد أمين، أضواء البيان فى ايضاح القرآن بالقرآن، تحقيق مكتب البحوث والدراسات، بيروت، ١٩٩٥

الشوكانى، محمد بن على بن عبد الله، فتح القدير، بيروت

الطبرى، محمد بن جرير أبو جعفر الطبرى، جامع البيان فى تأويل القرآن، المحقق أحمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى

لطيف، عبد، أوضح التفاسير، الطبعة الأولى، مصر

الماتوريدى، محمد بن محمود أبو المنصور، تفسير الماتوريدي، المحقق مجدى باسلوم، بيروت

المالكى، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عرفة، تفسير ابن عرفة، دار النشر، تونس، الطبعة الأولى

مسلم، مصطفى، مباحث فى التفسير الموضوعى، دار القلم، دمشق

النيسابورى، الحاكم، المستدرک الهندية

النيسابورى، مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقى، دار أحياء التراث العربى، بيروت

الهيثمى، نور الدين على بن أبى بكر، مجمع الزوائد و منبع الفوائد، بيروت، لبنان ١٩٨٨

**الهوامش:**

[i] : روح المعاني للألوسي (٤٥٧/١٥) و التفسير المظهري (٣١٧/١٠)
[ii] : بيان المعاني لعبد القادر بن ملا حويش السيد محمود آل غازي(١٦٣/١)، دمشق الطبعة الأولى
[iii] : مباحث فى التفسير الموضوعي لدكتور مصطفى مسلم صـ١٧ دار القلم، دمشق
[iv] : صحيح البخارى (٣٧/٥) و مسلم (١٢/١)
[v] : التفسير الموضوعى للقرآن الكريم و نماذج منه ص ١٢.
[vi] : مباحث فى التفسير الموضوعى صـ١٥
[vii] : التفسير الموضوعى للقرآن الكريم و نماذج منه ص ١٢.
[viii] : مباحث فى التفسير الموضوعي صـ١٧
[ix] : المستدرک الهندية (٥٥٤/١) هذا حديث صحيح الأسناد لم يخرجاه.
[x] : الجامع الصحيح سنن الترمذي (١٩٥/٥)، قال أبو عيسى، هذا حديث حسن صحيح، غريب، و قال شيخ ألباني صحيح، تحقيق أحمد شاكر، دار أحياء التراث العربي.
[xi] : مجمع الزوائد للهيثمى (١٤/٤) و السلسلة الصحيحة للشيخ الألبانى (١٥٠/٦)
[xii] : الدر المنثور للسيوطي (٦٢١/٨) دار الفكر، بيروت
[xiii] : أضواء البيان لمحمد أمين شنقيطي (٢٩٥/٩)
[xiv] : تفسير الألوسي (٤٥٧/١٥) دار الكتب العلمية، بيروت
[xv] : مسند أحمد بن حنبل (١٠٢/٢) اسناده صحيح على شرط شيخين.
[xvi] : تفسير القرآن العظيم لابن كثير (٤٨٠/٨)
[xvii] : الطبري (٥٨٩/٢) والقرطبي (١٧٩/٢٠)
[xviii] : القرطبي (١٧٩/٢٠)
[xix] : القرطبي (١٧٩/٢٠)
[xx] : تفسير القرآن العظيم (٤٨٠/٨)
[xxi] : تفسير روح المعاني (٤٥٧/١٥)
[xxii] : نظم الدرر فى تناسب الآيات والسور للسيوطى (٢٣٦/٢٢) دارالكتب الاسلامي، القاهرة.
[xxiii] : زاد المسير لابن الجوزى (١٨٨/٦)
[xxiv] : تفسير المجاهد (٥٢٤ ص)
[xxv] : تفسير الطبري (٥٨٩/٢٤)
[xxvi] : جواهر الحصان فى تفسير القرآن (٢٨١/٤)
[xxvii] : تفسير الرازي (١٩٦/١٧)

ISSN: 2706-6495

[xxviii] : التفسير المنير للزحيلى (٣٩٤/٣٠)
[xxix] : تفسير ابن عرفة (٣٤٦/٤)
[xxx] : الدر المنثور (٣٤٦/١٠)
[xxxi] : فتح القدير (٥٦/٨)
[xxxii] : تفسير المجاهد (٥٢٤ ص)
[xxxiii] : تفسير الطبري (٥٨٩/٢٤)
[xxxiv] : فتح القدير (٥٦/٨)
[xxxv] : أوضح التفاسير لمحمد عبد اللطيف (٧٦١/٨) الطبعة السادسة المطبعة المصرية
[xxxvi] : تفسير الطبري (٥٩٠/٢٤)
[xxxvii] : ابن كثير (٤٨٠/٨)
[xxxviii] : التفسير المنير (٤٩٤/٣٠)
[xxxix] : مسند أحمد بن حنبل (٣٣٢/٤) و صحيح ابن حبان (١٥٥/٧) تحقيق شعيب الأرنووط
[xl] : الطبرى (٥٩٠/٢٤)
[xli] : تفسير الرازى (٢٠١/١٧)
[xlii] : تفسير الرازى (٢٠١/١٧)
[xliii] : التفسير الماتوريدى (٦١٢/١٠)
[xliv] : ابن كثير (٤٨٠/٨)
[xlv] : التفسير المظهرى (٣٣٧/١٠)
[xlvi] : مباحث فى التفسير الموضوعى ص ٥١.
[xlvii] : صحيح مسلم (٣١٣/١١)
: التفسير المنير (٣١٥/٣٠)

جميع الحقوق محفوظة 2020 © **بروفيسور دكتور دل آقا وقار**، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الحادي عشر

# الشخصية التونسية بين دعاوى القطرية والتأصيل القومي

**The Tunisian character between the National and the Arabic rooting claims**

**إعداد: الدكتور صابر فريحه**

كاتب صحفي/ باحث تونسي في علم اجتماع الاتصال وميديا

Email: saber.assabahh@gmail.com

**الملخص:**

مازالت مسألة الشخصية كمفهوم نظري، وبمختلف أبعادها ومحدداتها، تطرح جدلا واسعا بين مختلف الطّروحات الفكرية والدراسات الحضارية والبحوث الاجتماعية والنفسية.. ولربما يحتدم الجدل وتتعقد مداراته حين اندراجه ضمن سياقات التأصيل لمفهوم الشخصية القطرية، والتي يُرى فيها جنوحٌ تغريبيٌ، تغلفه دعاوى العلمانية أو ربما هي لدى البعض مسوغ لتأسيس مشروع الدّولة الأمة L'état nation على المستوى القطري، بيد أن قضية "الشخصية القطرية" في تونس تحدث أزمة أعمق ولا سيما في تصوّر بعض الاتجاهات الإيديولوجية وبخاصة الجناح القومي، والتيار العروبي وبخاصة الاتجاهات الإسلامية إلى حد توصيفها "بصراع الهوية في تونس". ولينخرط الجميع في سجال فكري وتجاذبات، مازالت تلقى بظلالها حتى بعد الثورة التونسية للعام 2014 وما أعقبها من تحرر فكري وانعتاق سياسي، تماما على غرار ما أحدثته هذه القضية من خلافات سياسية وصراع على الحكم بعد الاستقلال فيما اصطلح عليه "بالفتنة اليوسفية" نسبة إلى الصراع الحاصل بين الزعيم صالح بن يوسف، ذي التوجهات العروبية، والزعيم الحبيب بورقيبة صاحب التوجهات السياسية القطرية و الفكرية العلمانية، نسجا على منوال النموذج التركي الذي أسسه مصطفى كمال أتاترك (الغازي)، الذي لم يفتأ بورقيبة يفاخر ويعتد باحتذاء تجربته. مقاربتنا بهذا البحث وعبر مفاصله هي رصد وتشخيص لأبعاد "الشخصية في تونس" من خلال المنظورين وفي سياق مساجلاتهما الكبرى.

ونحن ضمن هذه المقاربة نطرح في هذا السياق الحدود العلمية بين مختلف المواضعات العلمية والمرجعيات الفكرية في تأصيلاتها لمفاهيم على غرار "الشخصية القومية" ضمن حدودها بين مطلق القومية واتجاهات الدولة الأمة مع ما يقتضيه ذلك من الخوض في مفهوم القومية ومفهوم "الأمة" طارحين مختلف التقويمات للمفهوم ضمن الاتجاه العروبي ودعاوى القومية القطرية في سياقات تاريخ تونس الحديث ومختلف المسوغات التاريخية للقطرية التونسية التي أثمرت بدايات وعي "الدولة الأمة" وإرهاصات نشأة "القطر القومي التونسي" حيث كرست الدولة الوطنية مفهوم "الأمة التونسية" ضمن مشروع الدّولة الأمة الذي استندت إليه المشروعية البورقيبية عارضين في هذا السياق نقد التيار القومي العربي لهذا المفهوم المستهجن والموسوم بالمحاولة التغريبية اجتثاثية المفضوحة لتونس من بيئتها العربية الأم.

إنّ التجاذبات الحاصلة تاريخيا بين الاتجاهين لا تنفك عن الجدل القائم بين مختلف المنظرين والساسة والمهتمين بالمباحث الحضارية وفي التأصّل للهوية الثقافية. بيدأن الحالة التونسية ما بعد ثورية الصراع الفكريإلى الحلبة السياسية ممارسة الصراع تحت عناوين المداولات البرلمانية والبلاتوهات التلفزية والسباقات الانتخابية، يبقى قائما ومحموما بجلاء للعارفين بخصائص الحسابات القديمة الجديدة منذ الحراك الطلابي بأسوار الجامعة التونسية بين الستينات والتسعينات، انتهاء بمداولات تأسيس دستور الجمهورية الثانية للعام 2014.

يمكن مراجعة البحوث والدراسات المتضادة منطلقات ومنتهيات في تاريخ تونس الحديثة والتي أحدثت حراكا فكريا حول صراع الهوية في تونس بين دعاة القطرية ومساندي القومية على غرار علي البلهوان، والبشير بن سلامة، ومحمد مزالي، وخليفة شاطر، وغيرهم بالنسبة للاتجاه الأول، ودراسات عفيف البوني وعبد المجيد النجار والضاوي خوالدية ومحمد الشاذلي بلقاضي وغيرهم من أنصار الاتجاه العروبي الإسلامي وبين هذين التيارين صدرت دراسات اجتماعية يمكن وصفها بالعلمية أو أقرب لجهد الموضوعية رغم اندراجها ضمن مستتبعات الصراع على غرار دراسات الباحثين المنصف وناس ومحمود الذوادي ومنجي الشملي.

**الكلمات المفتاحية:** الأمة ـ الشخصية القومية ـ الدّولة الأمة ـ الأمة التونسية ـ صراع الهوية.

ISSN: 2706-6495


## Abstract

The issue of personality as a theoretical concept, and its various dimensions and limitations, still presents a wide debate between the various intellectual propositions, civilizational studies and social and psychological research.. Perhaps the controversy intensifies and becomes complicated when it is included in the contexts of rooting or belonging. Does the tunisian character has national roots and belonging or arabic ones?

The issue of the "National personality" in Tunisia (established by the bourguiban government policy) creates a deep crisis, especially in the presence of some ideological trends: the Arabic movements and the Islamic movements.

The historical interactions between the two directions do not stop in the controversy that exists between the various theorists, politicians and those interested in civilizational investigations and in establishing the cultural identity ; but extends to the Tunisian post-revolutionary situation in the political field, the practice of conflict under the headlines of parliamentary deliberations, television TV shows and electoral races.


**Keywords:** Nation - national character - National state - Tunisian nation - Identity struggle.

## المقدمة:

مازالت مسألة "الشخصية" كمفهوم نظري، وبمختلف أبعادها ومحدداتها، تطرح جدلا واسعا بين مختلف الطّروحات الفكرية والدراسات الحضارية والبحوث الاجتماعية والتشخيصات النفسية.. ولربّما يحتدم الجدل أكثر، وتتعقد مداراته عند اندراجه ضمن سياقات التأصيل لمفهوم الشخصية القطرية "المعزولة عن السياقات الحضارية "للشخصية القومية"، والتي يُرى فيها جنوحٌ تغريبيٌ، تغلفه دعاوى العلمانية أو ربما هي لدى البعض مسوغ لتأسيس مشروع الدّولة الأمة L'état nation على المستوى القطري، بيد أن قضية "الشخصية القطرية" في تونس تحدث أزمة أعمق ولا سيما في تصوّر بعض الاتجاهات الإيديولوجية وبخاصة الجناح القومي، والتيار العروبي وبخاصة الاتجاهات الإسلامية إلى حد توصيفها "بصراع الهوية في تونس"[xlviii] . ولينخرط الجميع في سجال فكري وتجاذبات، مازالت تلقى بظلالها حتى بعد الثورة التونسية للعام 2014 وما أعقبها من تحرر فكري وانعتاق سياسي[xlviii]، تماما على غرار ما أحدثته هذه القضية من خلافات سياسية وصراع على الحكم بعد الاستقلال فيما اصطلح عليه "بالفتنة اليوسفية" نسبة إلى الصراع الحاصل بين الزعيم صالح بن يوسف، ذي التوجهات العروبية، والزعيم الحبيب بورقيبة صاحب التوجهات السياسية القطرية والعلمانية الفكرية، نسجا على منوال النموذج التركي الذي أسسه مصطفى كمال أتاترك (الغازي)، الذي لم يفتأ بورقيبة يفاخر باحتذاء تجربته. مقاربتنا بهذا البحث وعبر مفاصله هي رصد وتشخيص لأبعاد "الشخصية في تونس" من خلال المنظورين وفي سياق مساجلاتهما الكبرى.

## 1 – من الشخصية الذاتية إلى الشخصية القومية.

### 1-1 – في مفهوم الشخصية الذاتية.

تعرف الشخصية الذاتية على أنها ما يميز الشخص ( الذات، الفرد) عن غيره (مجتمعه، الشخصية الجماعية) من حيث الاسم والنسب والسمات الخَلقية والخُلقية والسلوكية.. أما الشخصية الجماعية لأمة ( أو شعب أو قبيلة ) فهي مجموع خصال ( إيجابية أو سلبية) شاعت بين قسم مهم منها فعُممت عليها جميعا. وتنشأ هذه السمات أو الخصال الخاصة نتيجة لعوامل الجغرافيا والتاريخ والحضارة والعلاقة بالآخر[xlviii] المشار إليها أثناء تحديد دلالات الأمة والشعب والهوية والقومية... وهذه الخصال قابلة للتحول[xlviii] لكن ما قد ينسحب على الشخصية القوميّة العربية قد لا يصدق في مجموعه على ما يعرف بالشخصية القطرية التونسية، كما سنتناوله لاحقا. لأن أوضاع المكان القطري وخصائص أصله الموغلة في التاريخ وأنظمة الحكم المستبدة التي تداولت عليه والغزوات التي عرفها والهزّات التي اكتسحته والديانات التي انبثت فيه طوعا أو كرها والغزو والاحتلال بتشكلاته وبحضوره العثماني والغربي، قد صاغت شخصيته صياغة تختلف في جوانب كثيرة منها عن الشخصية الأصل. ويمكن القول بأن الفروق بين شخصيات الشعوب العربية مثلها مثل الفروق بين شخصيات أسرة واحدة أو الفروق بين قبائل، فنجد بين أبناء الأب الواحد الشجاع والجبان والكريم والبخيل والعالم والجاهل... فهي صفات اكتسبها كل منهم ولم يرثها نتيجة لظروفه الخاصة وأسلوب تعامله مع الواقع وتأثره به وتأثيره فيه.. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الفروق بين القبائل النّاتجة عن ظروف المكان والزمان والعلاقة بالآخر[xlviii].

يتأكد مما تقدم إذن أن "الهوية الذّاتية" أو "الشخصية الفردية"، كيان تاريخي متحرّك خاضع للتبدل والتطور. وتبعا لذلك يمكن فهم الهوية خارج ميكانيزمات الحركة في سياق التاريخ. لذلك نلاحظ كيف:"ارتبط مفهوم الهوية في الفكر العربي الحديث بجملة من المواقف والتصورات المتعلقة بالتراث والحداثة والمعاصرة والأصالة والشخصية القومية والذات العربية والعقلية العربية، هذه المواقف التي اتصلت بدورها بالمواقف من التقدم والتخلف والتأخر والمواقف من اللآخر ومن الانتصارات والهزائم والأزمات"،[xlviii] حسب ما يفيد به الدكتور حسين سمير إبراهيم حسين.

**2-1 مفهوم الشخصية القومية :**

واذا كان مفهوم "الهوية الذاتية أوالشخصية": "يؤكد على عملية التنمية الذاتية المميزة لأنفسنا ولعلاقاتنا مع الآخر باعتبار أن الشخصية، هي تنظيم دينامي لوضعيات نفسية فيزيائية "تحقق للفرد تكيّفه الاجتماعي" [xlviii]، في ارتباط متكامل بين الوجود المادي والمعنوي للشّخصية، والتي تعين هوية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد تمييزا بيّنا[xlviii]. فإن تشكل مفهوم "الشخصية القومية" جاء ليؤكد وثوقية العلاقة العضوية بين الفرد وأمته أي بين "الهوية الذاتية" والهوية الاجتماعية، رغم الاختلافات والتعدد في تعريف الشّخصية القومية[xlviii]. يمكننا على هذا الأساس انتقاء التعاريف الثنائية التّالية في هذا الصدد وفي ظل غياب الإجماع على تعريف جامع مانع لمفهوم " الشخصية القومية ".

+ تعريف دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية: "إن الشّخصية القومية تعني السمات المميزة المستمرة لشعب دولة قومية معينة".

+وقريب منه تعريف "د. نادية سالم": القائل بـ "إن الشّخصية القومية هي السّمات المميزة والمستمرة لشعب دولة قومية معينة والتي هي انعكاس للواقع الاجتماعي والاقتصادي والتاريخي الذي يحيا فيه الفرد" .

← على أن هذين التعريفن ويشترطان ضرورة وجود "دولة قومية" (Etat nation). وهذا يعني أن الأمم مجزأة في أكثر من دولة، ويتعين أن يكون لها أكثر من شخصية قومية على غرار سويسرا والكوريتين واليمنين في زمن ما...

- إن الشّخصية القومية مفهوم يستخدم لوصف السمات النفسية والاجتماعية والحضارية التي يمكن من خلالها التمييز بين الشعوب وبين بعضها البعض وهذا تعريـــف "مارغريت ميد" الذي يشاكله تعريف المفكر المصري السيد ياسن: إن "الشّخصية القومية هي السّمات النفسية والاجتماعية والحضارية لأمة ما، التي تتّسم بثبات نسبي والتي يمكن عن طريقها التمييز بين هذه الأمة وغيرها من الأمم".

يؤدي هذا الفهم إلى الإحساس بقناعة مفادها أننا مطالبين حسب كل من "ميد" و"ياسين" بتعيين وتحديد "الشخصية القومية" حتى نتمكن من أن نطلق على مجموعة بشرية معينة اصطلاح "أمة"، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يعتقد صاحبا التعريفين أن الصفات السمات والخصائص التي تميز الشخصية القومية تتسم بثبات نسبي وبذلك يسندان لها بعدًا تاريخيًا. كما يمكننا أن نفهم ومن خلال مختلف التعاريف المذكورة أن السّمات الشخصية القومية شئ مختلف عن السمات الشخصية الفردية (الهوية الذاتية) وليست جمعا إحصائيا لأكثر السّمات الشّخصية شيوعا في مجتمع معين [xlviii].

**2- الشخصية بين مطلق القومية واتجاهات الدولة الأمة**

**2-1 في مفهوم القومية**

ثمة مصطلحات لا تزال إلى اليوم بحاجة إلى التحديد، رغم كثرة المؤلفات حولها، خاصة لدى استعمالها في معالجة موضوع القومية وتزداد الحاجة إلى تدقيقها أثناء نقل أو استعمال هذه المفردات في اللغة العربية وأمثلة ذلك: القومية، والنزعة القومية، والقوموية والوطنية والجنسية والأمة والدولة، والدولة الأمة.. وليس أصعب من كل ما تقدم من التطرق إلى مشكلة القومية في ما يُطلق عليه "الشرق الأوسط" وما نطلق عليه ونتبناه "العالم العربي" وحين ندرك أن العرب في تطارحهم للمسألة القومية تطوّحوا في التزاماتهم الإيديولوجية المناصرة أو المناوئة للبرالية والشيوعية أو مسافتها من مقولات الإسلام السياسي لاحقا...

إجمالا، ظهرت النزعة القومية خلال عمليات تشكل الأمم، التي صاحبها ظهور اللغات والثقافات القومية وانصهار نفسية قومية وعواطف قومية خاصة [xlviii]. وتعتقد الماركسية أن القومية (Nationalisme) مبدأ إيديولوجي بورجوازي يدعو إلى العزلة القومية والى عدم الثقة بالأمم الأخرى وإلى العداء بين الأمم، وتمتد جذور القومية في السّمات النوعية لتطور النظام الرأسمالي والتي تظهر في صورتين شوفينية (التعصب القومي) الدولة العظمى لأمة مسيطرة. كما تتميز باحتقار للأمم الأخرى، أما القومية المحلية لأمة مقهورة فيدفعها السعي إلى الانعزال القومي وعدم الثقة بالأمم الأخرى... والقومية غير مقبولة في أي شكل للشعب العامل الذي يعبر عن مصالحه البروليتارية، سيما عند مرحلة محددة من حركة التحرر الوطني. ويعتبر الشيوعيون أن من الأمور المبررة تاريخيا أن يؤيدوا قومية الأمة المقهورة التي تكون ذات مضمون ديمقراطي (مناهضة للإستعمار، عاملة من أجل الاستقلال السياسي والاقتصادي) [xlviii].

➢ يفهم من هذا، أن معنى القومية تشكل في وقت لا يسبق القرن الثامن عشر عنـــد الماركسيين حيث ترتكز على أنماط أربعة للقومية وهي :

1- قومية شعب ذي تجربة طويلة بتطور متزامن لقوة الدولة والوعي القومي حيث المواطنة هي التي تحدد القومية (أوروبا الغربية).
2- قومية بلدان دون تجربة سياسية ذات ديمومة طويلة ولكنها ذات لغة مشتركة وصورة ذاتية (إيطاليا وألمانيا).
3- قومية بلدان مثل بلدان جنوب شرقي أوروبا دون تجربة سياسية مشتركة ذات ديمومة طويلة وغالبا دون إقليم متجانس عرقيا، حيث يلعب الدين ذو الرابطة التاريخية دور المحدّد المهم للوعي القومي عادة.
4- القومية المناهضة للإستعمار وذات الدافع للحداثة والتي ترتبط بعامة العالم الثالث.

ويحيل هذا التصنيف إلى مفهوم القومية القطرية أو الوطنية الإقليمية التي ترفضها الماركسية بداعي الالتزام بالأممية العالمية الإنسانية، وهو تصنيف يستبعد " دافيز" أن يكون مفيدا أو تصنيفا جامعا [xlviii].

ويرتبط مفهوم "القومية" مطلقا في العلوم الاجتماعية بمفهوم "الجماعة الإثنيـــة"، (Le groupe Ethnique) ، وكلمة إثنية مشتقة من أصل يوناني (Ethno) بمعنى "شعب" أو "جنس" أو "أمة"، وكان هذا اللفظ يطلق في اللغات الأوروبية على من هم ليسوا مسيحيين أو يهودا في العصور الوسطى.

لكن في العصور الحديثة أصبح اللّفظ يستخدم اجتماعيا للإشارة إلى جماعة بشرية يشترك أفرادها في العادات والتقاليد واللغة والدين وأي سمات أخرى مميزة، بما في ذلك الأصل والملامح الفيزيقية الجسمانية، لكنها تعيش في نفس المجتمع والدولة مع جماعة أو جماعات أخرى تختلف عنها في إحدى هذه السمات وهو ما يؤدي إلى الشعور بالإنتماء إلى جماعة معينة في مواجهة الجماعات الأخرى [xlviii].

ومن الخصائص الاجتماعية التي تميز الجماعة الإثنية بالإضافة إلى اختلافها عن غيرها في متغيرات اللغة والدين والسلالة أو الأصل القومي، خاصة وغيرها، العضوية غير التطوعية بحيث يتوارث أفرادها الرموز الثقافية من لغة ودين والمزاج واللون والعادات وهو ما يطلق عليه السمات الإرثية (Ascriptive Traits) [xlviii]، وهي سمات تتناقل وتتسامع عبر عديد الوسائل والقنوات والأدوات وفي مقدمتها الإعلام، حيث تعرف مدرسة الاتصالات الاجتماعية (كارل دويتش وآخرون Karl Deutsch) القومية بمعايير التواصل الاجتماعي التي تعني أساسا الإعلام الجماهيري، حيث لا يوجد إعلام تكون مستلزمات القومية ناقصة بحكم التعريف [xlviii].

**2.2- في مفهوم الأمة :**

**1.2.2- في مفهوم الأمة في الغرب:**

وعلى غرار ارتباط مفهوم القومية بالإثنية أفرزت الدراسات المتصلة بالشّخصية القومية في الغرب تبسيطا واضحا في عرض مفهوم " الأمة" Nation، إذ يستخدم بعض المؤلفين مفهوم "أمة" بطرق مختلفة. يعبر عن هذا الاختلاف كارل كاوتسكي Karl Kautsky بقوله: "يوصف سكان دولة بأنهم أمة، وبهذا المعنى نتحدث عن أمة بلجيكية ( بالرغم من أن بلجيكا بلد تسوده لغتان، أي أنه رغم وجود أقسام من السكان في الدولة الواحدة فإنهم يشكلون جماعات قومية خاصّة هم داخلها وهؤلاء يوصفون أيضا بأنهـــم "أمم" أو "قوميات"، ومن المستحسن أن يستخدم المصطلح الأخير (القومية) وحده للتعبير عنهم[xlviii]، ولذلك يرجّح "دافيز" ربط استخدام مصطلح " القومية" باللغة، ويقرن استخدام مصطلـح "الأمة" بـ"الدولة "، ولتجاوز مأزق التحديد هذا ينقل المقولة التي اقترنت بالحرب العالمية الأولى (توجد أمة حين تعتقد مكوناتها أنها أمة)، وكما أشار إلى ذلك المفكر الفرنسي"ارنيست رينان" Ernest Renan بقوله: " الأمة روح متجسدة .

**2.2.2- مفهوم الأمة عند العرب :**

أما في البلاد العربية، فقد انبثق وعي خاص بالشّخصية القومية وتمتد جذور تعريف الأمة والقومية العربية إلى حركة النهضة العربية وحركة التحرير الوطني ولتتواصل إبان بناء الدولة الوطنية والموجة القومية خلال الخمسينات التي الهبت جذورها التجربة الناصرية والصراع العربي الصهيوني. لذلك لا تفوتنا الإشارة إلى أن التلازم بين مصطلحي "القومية" و"الامة" ظل مدارا للبحوث المجراة في مجال الشّخصية والهوية الجماعية .

ويرجع توفيق بشروش في دراسته الممهورة ب " القومية القطرية في تونس قبيل الحماية" استعمال كلمة القومية بدل كلمة " الوطنية " إعتبارا لشمولية الاصطلاح الأول ولإحالة مفردة "الوطنية" إلى المجتمع الانقسامي. يرتبط هذا التوظيف لدى بشروش بالإستعمال اللغوي التاريخي المتصل بالتذبذب اللغوي لكلمة "أمة" nation ذات الارتباط اللّصيق بمفردة " قومية"، فحسب Isodore de sérville (ق17) تعني كلمة "أمة" nation "مجموعة بشرية تنحدر من أصل واحد" وكما نلاحظ أن هذا المفهوم الإثني لا يبتعد كثيرا عن تعريف ابن منظور في لسان العرب في سياق تعريفه " للوطن " بقوله : "أمة الرجل قومه، وقوم كل رجل شيعته وعشيرته، أما العشيرة فهي بنو الأبناء الأدنون ثم القبيلة، أما الشيعة فهم أتباع الرجل وأنصاره [xlviii] أما التعريف المصادق عليه من الأكاديمية الفرنسية في سنة (1694) فهو الاتي : الأمة هي معشر السكان الذين ينتمون إلى نفس الدولة ويعيشون في نفس البلاد ويخضعون لنفس القوانين ويتكلمون نفس اللغة [xlviii]. وهو تعريف يتوافق مع مختلف التعاريف العربية فيما نرى.

← ومن أهم تعاريف "الأمة" عربيا عرض الدكتور سيّد عويس الذي ميز بين ثلاث مفاهيم وهي " القومية " و"الحركة القومية" و" الأمة"، فعنده " القومية" مفهوم سياسي يعني الشعور بالانتماء إلى أمة معينة والتعلق بها، أما "الحركة القومية" فهي السّعي لتحقيق هذا المفهوم، أما "الأمة" فهي الروابط المشتركة مثل الاشتراك في الأصل وهو مفهوم عرقي سلالي، ووحدة اللغة والوحدة العقدية "أي الدين" أو ما يقصد بها "الإيديولوجيا" بالمفهوم السائد [xlviii].

ويرفض الدكتور علي مختار هذا فلا يمكن أن تكون اللغة تعني أمة واحدة مثل الأنجليز والإيرلنديين والأمريكيين في حين تعتبر سويسرا أمة موحدة رغم تعدد اللغات فيها. كما يرفض علي مختار، على غرار علماء الاجتماع والانتروبووجيا الاجتماعية أو السياسية، أن تكون الإيديولوجيا (العقيدة) معيارا في بناء الأمة، فلم يدّع أحد أن الديانة المسيحية قد خلقت من معتنقيها "أمة" واحدة إذ ليس الإنجليز والفرنسيون والألمان بأمة واحدة . وذات الاعتراض ينطبق على الاتحاد السوفياتي السّابق، رغم وجود الإيديولوجيا الماركسية الوحيدة [xlviii].

على أن الدكتور عزت حجازي " يتبنى تعريف "ساطع الحصري" الذي يثمن العامل اللّغوي في بناء الأمة بقوله: "اللغة (العربية) سكبت عقول العرب في قالب واحد وركزت طبائعهم، وجعلت منهم أخلاقيا وروحيا أمة واحدة" [xlviii].

ويستعرض المفكر سمير أمين تعريفه الخاص للأمة مؤكدا، رغم ماركسيته، أنه: " لا العلم البورجوازي ولا الاختزال الستاليني الذي شدد على تفرد التعريف الماركسي الروسي عن الأمة بالصحة والدقة قادران على تقديم إجابة علمية عن الأمة ضمن إطار العالم الرأسمالي الحديث، لذلك يبدأ سمير أمين في تعرضه لظاهرة الأمة من التمييز بين الجماعة الأثنية والأمة،

فهو يزعم أن "الجماعة الأثنية تفترض الوحدة اللغوية والثقافية للمجتمع المحلي واتساق الرقعة الجغرافية والوعي بالاتساق الثقافي، حتى ولو لم يكن كاملا لوجود لهجات أو مذاهب دينية مختلفة بين المقاطعات وبعضها البعض [xlviii].

أما الأمة فتفترض الجماعة الإثنية، ولكنها تتعدى هذا البعد وتبعا لذلك تظهر الأمة عندما تقوم طبقة اجتماعية من خلال السّيطرة على جهاز الدولة المركزي بضمان الوحدة الاقتصادية للمجتمع، أي عندما تحقق التنظيم الذي تفرضه هذه الطبقة المسيطرة ارتباطا للمقاطعات المختلفة في مصير واحد من خلال تنظيم إنتاج ودوران وتوزيع الفائض الاقتصادي [xlviii]، وهكذا يبلور سمير أمين مفهومه للحقيقة المسماة "الأمة" في أن :

- الأمة ظاهرة اجتماعية قابلة للظهور في كل مراحل التاريخ فهي ليست مرتبطة بنمط الإنتاج الرأسمالي.
- لا يرتبط ظهور الأمة بالتواصل الجغرافي عبر لغة واحدة (لا يمنع ذلك وجود اللهجات) ولكن أيضا بوجود طبقة اجتماعية تسيطر على الدولة المركزية وتضمن الوحدة الاقتصادية للمجتمع، وليست هذه الطبقة هي البورجوازية الوطنية.
- إن ظاهرة الأمة يمكن أن تتقوى أو تضعف وتتلاشى، تبعا لقدرات الطبقة الاجتماعية على دعم الأواصر الوحدوية أو فقدانها، وفي الحالة الأخيرة فإن المجتمع يمكن أن يتراجع الى تجمعات إثنية لا قوام لها رغم قربها من بعضها على غرار الواقع الحاصل في العراق بعد الغزو الأمريكي. لكن سمير أمين يشدّد في إطار تأكيده على الجماعة الإثنية كنقطة بدء للأمة حيث يعتقد أن المجموعات الإثنية المتفككة والقريبة من بعضها يمكن أن تتشكل في أمة أو أكثر، إذا سمح التاريخ مرة أخرى لطبقة اجتماعية بأن تحقق المهام التوحيدية التي تجعل من الممكن التمييز بين الأمة والجماعة الأثنية، كما يضيف أمين مقوم "اللغة" وخصوصية الوحدة الثقافية أسّسا لبناء "الأمة".

⬅ولعل هذا المنطق الفكري النّظري أسس لواقع الدولة الأمة في منطقتنا العربية، حيث انبرت النخب الحاكمة للدولة الوطنية المستقلة بعد سقوط الامبريالية المباشرة إلى صياغة مشروعها الوطني الخاص بمقاربات خصوصية مهدت لنحت هوية جماعية اقليمية وشخصية قومية قطرية بديلا عن الشخصية القومية العربية الوحدوية، بل وربما نقيض وخصم لها.

### 3.2.2 – في تقويم مفهوم الأمة :

نسوق مما تقدم الملاحظات التالية حول تشكّل "مفهوم الأمة".

- تأكيد التفكير الغربي الكلاسيكي على ربط مفهوم الدولة بمفهوم " الأمة"، حيث يعتقد دوركايم أن الأمة مجموعة بشرية يرغب أعضاؤها لأسباب إثنية أو تارخية العيش في ظل القوانين نفسها ويكونون دولة واحدة صغيرة كانت أم كبيرة .
- التداخل بين مفهوم الأمة ومفهوم الشخصية أو الهوية الجماعية متغيرة الطموحات والوعي والتعلق والانتشار، والمرتبطة بمفهوم الدولة سواء كانت هذه الدولة موحدة وقائمة أو تطمح لتشكيل دولة موحدة مستقبلا وتبحث عن خصائصها الأصلية بما يؤكد هويتها ومنطلقاتها وهو ما ذهب اليه "جوهان".
- تعمد الفكر الماركسي وخاصة الستاليني ربط ظهور الأمة بقيام الرأسمالية، حيث يصرح ستالين بقوله: "لم تكن ولا كان ممكنا أن توجد أمم في مرحلة ما قبل الرأسمالية نظرا لأنه لم يكن قد وجدت بعد أسواق قومية ولا مراكز قومية ولا ثقافية".

- إن الاختلاف حاصل في تحديد مفهوم "الأمة" بين مختلف المذاهب الفكرية بل وحتى داخل أتباع المذهب الايديولوجي أو الفكري الواحد على غرار سمير أمين الذي نقد الستالينية بقوله "الأمة ظاهرة اجتماعية يمكن ان تظهر في كل مراحل التاريخ الانساني وليس ظهورها متلازما بالضرورة مع ظهور نمط الإنتاج الرأسمالي".
- إن صعوبة تشكل مفهوم واضح "للأمة" في البيئة العربية يرجع الى أزمة المصطلح عند العرب الذين نقلوا جميع المصطلحات المتصلة بمباحث "الشخصية القومية" معزولة عن ظروف صياغتها وخصوصيات تطبيقاتها ومفارقتها لتراثنا أو واقعنا وفي هذا يقول د. أحمد عبد المعطى حجازي في كتابه "رؤية حضارية طبقية لعروبة مصر" : " إذا كنا (أي نحن العرب) قد استعرنا معظم مصطلحاتنا الجديدة من الأوروبيين فقد استعرنا منهم في الوقت نفسه المفاهيم التي تعبر عنها هذه المصطلحات [xlviii].

**4.2.2 – التقويم العروبي لمفهوم " الأمة "**

ويرجع د.عفيف البوني غياب مفهوم عربي دقيق لمصطلح الأمة في دلالاته القومية إلى التبعية في الفكر والتفكير السياسي العربي الى الغرب تماما كما هو الشأن في دلالة الهوية " لذلك صار لزاما على الفكر العربي أن يتعرب" ذلك أن مفهوم الأمة قديم قدم الحضارة البشرية كحقيقة وجود، غير أن وعي المفهوم وصيغ وأشكال التعبير عنه تنوعت وتطورت وتباينت وفقا للحاجات والتحديات والظروف ووفقا لدرجة الوعي الاجتماعي والسياس والتاريخي، ويؤكد " البوني " الوعي بالانتماء إلى أمة أي الوعي بتميز "الذات الجماعية" عن غيرها أو عن الآخر ليس وليد الاتصال بالغرب كما يزعم اتباع المستشرقين وتلاميذهم من العرب، على اختلاف انتماءاتهم الفكرية. ويصوغ البوني التعريف التالي: "الأمة ظاهرة اجتماعية (جماعية بشرية) ترتبط بينها روابط مشتركة وهذه الروابط تخلق بفعل الاستمرارية والصيرورة التاريخية ملامح شخصية قومية واحدة وهذا يعود إلى بروز عنصر الوعي والاعتزاز بهذا الإنتماء في الضمير الجماعي والوجدان الشعبي لكل أفراد الأمة الواحدة " وهو مفهوم يشمل الأمة الموحدة أو الأمة المجزأة.

ويمكن رصد الخصائص التّالية حول توفّر المقومات الحضارية للأمة العربية في تونس من خلال تعريف د. عفيف البوني ورؤيته القومية العروبية:

- إن الهوية الحضارية في تونس تؤكد انتماء التونسيين إلى أمة عربية منذ الفتح الإسلامي وهو ما تؤكده اتحاد خصائص التاريخ والثقافة واللغة والحضارة العربية .
- إن تعريب تونس لا يمكن اعتباره بحال من الأحوال غزوا خارجيا باعتبار أن التعريف إنما هو صياغة جديدة لحياة سكان هذه الأقاليم اقتضاها قانون التطور الانساني.
- إن الإسلام في علاقته بمفهوم الأمة يمكن اعتباره عامل وحدة بين الغالبية العظمى، لكن التعريب يظل أقوى تأثيرا وأوسع انتشارا بين جميع العرب، إذ لا يزال قطاعا هاما من سكان الشرق يدينون بالمسيحية بحيث اندمج هؤلاء المسيحيين في الحضارة العربية كليا باستعمالهم للغة العربية كلغة قومية بما في ذلك الفروض والطقوس الدينية .
- إن إثارة المسألة العرقية والعنصرية بغاية تعطيل مفهوم الأمة أمر مردود استنادا إلى علم الانساب، إذ لا وجود لأمة تقوم على النقاء العرقي. فمفهوم الأمة مفهوم حضاري ثقافي تاريخي ليس له علاقة بالأعراق والأنساب لا من قريب ولا من بعيد.
- إن تشكل مفهوم الأمة العربية في تونس لم يكن وليد صدفة، بل كان نتيجة التراكم التاريخي، من ذلك تماثل أنماط الإنتاج والحياة في كل أقاليم الوطن العربي وقد أدى هذا التماثل والتشابه في ظل الاحتكاك والتفاعل والتلاقح والاتصال والتكيف والتراكم الى انتاج ثقافة أو مجموعة من الثقافات المتماثلة وهذا واحد من العوامل التي تفسر لنا نجاح حركة التعريب والتوحيد القومي للعرب في العصور الإسلامية.
- لقد حافظت الشخصية العربية في تونس على قوتها رغم تعدد المحاولات اليائسة لاجتثاثها، ورغم ما مرت به خلال عصور الانحطاط وظلام التخلف والحروب الصليبية ومحاولات طمس مقومات الهوية خلال الحقبة الاستعمارية أو حتى بعدها.

- إن الاختلاف بين أقطار الأمة العربية إنّما هو في الحقيقة تنوع ضروري مطلوب وهو عامل قوة وغنى وتكامل، ولا تناقض البتة بين ما هو وطني إقليمي وبين ما هو قومي عربي.

## 3 - القومية القطرية في تونس قبل الاحتلال الفرنسي

### 1.3 – المسوغات التاريخية للقطرية التونسية

إن مشكلية الأمة في البلاد العربية أفرزت ثلاثة اتجاهات متباينة حولها تتراوح بين الشمولية والخصوصية:

- النزعة الأولى: تعتبر أن الأمة العربية هي حقيقة تاريخية حضارية تتسع إلى كل البلدان العربية كأداة تخاطب في مستوى النخبة والعامة أيضا [xlviii] سمير أمين.

- النزعة الثانية: فهي تتسم بالنظرة الإقليمية للذاتية [xlviii] عبد الله العروي.

- النزعة الثالثة: اتخذت موقفا ائتلافيا بأن ذللّ الازدواجية وجعل منها مستويين لنفس الظاهرة

وهكذا تتراوح المواقف بين التأكيد على القواسم المشتركة أو التركيز على عناصر التنوع بين مقاربتي "العروي" و"سمير أمين" العروبية رغم انضوائهما تحت مفهوم القومية. وإذا كانت فكرة "القومية التونسية" نموذجا أقرب إلى قناعات "العروي" ومنطلقاته فإن الواقع التاريخي أثبت تداعيات متعددة حول "التونسية" والتّونسة Tunisation كمدخل للقومية القطرية في تونس لها سندها التاريخي ومؤثراتها ودواعيها قبل انتصاب الحماية الفرنسية، أي منذ عصر النهضة بحيث يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

1- إن انبثاق مفهوم الأمة التونسية كان وليد تصدع الامبراطيورية العثمانية منذ القرن السادس عشر، وأدى هذا التطور إلى تكوين مصالح سياسية قطرية تخص أتراك إفريقية (الحسينيون).

2- تراجع دور التشكيلة الاجتماعية التركية المتنفذة والمتمتعة بالإمتياز الإداري الذاتي في المنتصف الأول من القرن 19، ممّا مكّن السكّان الأصليين بالبلاد من المشاركة في أجهزة الدولة أكثر، وهو أمر سينعكس على خيارات النخبة الوطنية أثناء الحقبة الاستعمارية إلى نهاية الحرب العالمية الأولى على أقل تقدير.

3- حالة الاصطدام بين السلطة الحسينية الحاكمة بالإيالة التونسية مع الباب العالي رفضا لهيمنته المباشرة على تونس، أفرزت مظاهر من الاستقلالية الوطنية وانجرار إلى واقع "الهوية الذاتية" للبلاد التونسية والقومية القطرية بها.

4- حالة الاندماج الثقافي والاجتماعي للأثنية التركية الحاكمة ضمن أغلبية من أهل البلد ولا سيما بعد زوال الازدواجية اللّغوية في مستوى الإدارة (العربية/التركية) والتي اضمحلت وتراجعت بتدهور حكم الأتراك ابتداء من عهد امحمد باي مما خفض من وطأة الفئوية في صلب المجتمع الذي يمثل السلطة الحسينية بالمعنى الواسع.

5- حالة العداء الدائمة بين بايات تونس ودايات الجزائر دعّم الشعور "الموطني". وجذر لدى السكان المحليين الانتماء إلى "كرسي تونس" أي السيادة الحسينية منذ القرن السابع عشر حتى تفاقم التحدي الاستعماري.

6– اعتراف الدول الغربية بالجنسية التونسية أثناء حالات الصدام مع الجزائر وطرابلس خلال القرن التاسع عشر، وذلك على حساب التمثيل العثماني للمصالح التونسية بالخارج في توجه يتوّج تعيين القناصل (الاستقلال الذاتي للديبلوماسية التونسية) [xlviii].

7– نشوء القومية القطرية وهي ظاهرة جديدة في تونس ولكنها ليست غريبة في ظرفية تأقلمت فيها الطبقة الحاكمة وتأثر فيها بعض المثقفين بالأفكار الغربية.

**2. 3 – بدايات وعي "الدولة الأمة " في تونس:**

يعتقد التوفيق البشروش أنه من البداهة في نظر القبائل والعلماء قبل الاحتلال أن تستمد "الأمة" التونسية مقوماتها من ذاتها. ويتمثل قطبا الأمة من الوجهة التاريخية في الارتباط السُّري بالأرض من حيث هي مسقط الرأس، وكذلك في الانتساب لعالم روحي، من حيث هو يتسع إلى دار الإسلام، فالأخوة الإسلامية لا تقف إلا حيث تبدأ دار الحرب، والأخوة الدموية تجعل من العناصر الأجنبية عن روابط القرابة بمثابة الدّخلاء. وأن هذه الظاهرة الانقسامية قد تغافل عنها أحمد باي عندما صرح: " فإننا وإن جمعتنا الأخوة الدينية والخدمة السلطانية لا ننسى نسبتنا التونسية"، وكأنّ تونس هي الأمة والدولة هي السلطة العثمانية. وإذا سلمنا أن التشكيلات الاجتماعية التي ساست القطر التونسي منذ أواخر القرن السادس عشر كانت تدافع على حساباتها المادية،

ذلك أن عدم ارتباط الاقتصاد التونسي بالاقتصاد العثماني إلى حد التبعية سهل على الدايات ثم على الباياتتطلعاتهم الاستقلالية مع ولاء ظاهري أو رمزي للخليفة نظرا لوجاهته الدينية في قلوب "الأمة الإسلامية"، أي دون أن تتحول التطورات القومية في تونس إلى كره للعثمانيين مثلما آل الأمر إليه في الشرق العربي، لقد كان التعلق بالخلافة متينا جدا، أما الشعور بالعروبة فليس له أثر بعد حيث لم يتشكل الوعي العروبي إلا بعد تقلص النفوذ العثماني وانقراض الخلافة .

🡸 هكذا إذن يمكن تمييز ثلاث مستويات لتصور مفهوم"الأمة" في تونس قبل الحماية:

- الأمة الفئوية (العصبية الإثنية Ethnique): وأصحاب هذا التصور يطالبون بالمشاركة في الحكم ويقبلون أن تختص فئة مسلمة في مباشرة مهام السلطة وإن كانت أجنبية الجنس بشرط أن لا يقع المساس بالعادات والشرف.
- الأمة الإسلامية: المنتسبة للخلافة العثمانية، وأصحاب هذه النظرية يرون أنه أمام الدين تضعف كل الأوضاع والعادات القطرية، ومآل هذه النزعة الاصطدام بالنزعة الوطنية الجنسية.
- الأمة الجنسية La nationalité: اندرجت في العرف الديبلوماسي آنذاك باستعمال مصطلح (nation) للدلالة على "الإيالة التونسية" واستخدم القناصل الأجانب nationalité tunisienne للدلالة على الانتماء الإقليمي التونسي، وأتباع هذا المذهب يطالبون بالمشاركة في الحكم لفائدة أهل البلاد ويأنفون تركه لعناصر أجنبية وإن كانت مسلمة. وسيؤيد هذا التوجه نفسه، خاصة بعد انتصاب الحماية الفرنسية.

🡸 على أن المشكل الذي سيطرح نفسه هو كيف لهذه القوميات الثلاث أن تتعايش إذا ما قدرنا أن "الوطنية القطرية أو الجنسية" سوف تحتل الساحة على حساب التوجيهين الآخرين؟ ينجر عن ذلك بروز "تيار أخوي" عبر عنه محمد الشاذلي بن القاضي سنة (1938) فكتب يقول:" وما طرأ على هذه الأخوة فخلخل بنيانها وزعزع دعائمها النزعة الطائفية التي تغنّى بها أبناء هذه العصور، وتعوّضوا عن الأخوة الإسلامية بالفوارق الجنسية، فأصبحت الأمة التي كانت تفتخر بنسبتها إلى الإسلام ولا ترضى عنه بديلا تنتسب اليوم إلى جنسيات مختلفة، هذه تركية وهاتيك مصرية فرعونية وهذه تونسية وهلم جرا"[xlviii].

🡸 لذا فسوف يغلب تيار الأمة الجنسية ودعاته بقية الاتجاهات، وهو ما أكده الأستاذ خليفة شاطر في مقاله: "بروز الهوية القومية في تونس" في استقرائه لمظاهر التميز التونسي خلال مرحلة حكم الدّايات والبايات العثمانيين حيث تعددت أشكال التكتل والإندماج الوطني القومي، ذلك أن الكيان التونسي لم يكن قطّ مجزءا رغم قوة العصبيات المحلية [xlviii] (نظام القبيلة والعشيرة )، وهو ما تجلى في الاندماج الاقتصادي الذي كرس قيام سوق قومية تقوم على التبادل التجاري للمنتوجات المحلية من مختلف جهات القطر، أما الاندماج السياسي فقد دعّمه إنشاء جيش تونسي زمن حكم أحمد باي ساهم في توطيد أركان الدولة وشدد الارتباط بين المركز

والأطراف، أما التكتل والإندماج الشعبي فيتجلى خاصة: في تكتل سكان الإيالة ولو بصفة وقتية ضد الحكومة سنة (1864) من خلال انتفاضة علي بن غذاهم، كما مكن تكتل الشعب التونسي من مقاومة الاحتلال الفرنسي سنة (1881) [xlviii]. وقد حققت هذه المحنة اندماج "الشعب التونسي" ضد المحتل والسلط الحكومية المتخاذلة [xlviii].

←ويرجح د.عفيف البوني في استقراء تاريخي نشأة الدولة القومية القطرية في تونس إلى بدايات عصر النّهضة التونسية والتجارب الإصلاحية التحديثية التي شهدتها الإيالة التونسية وبخاصة الإصلاحات الدستورية وتحديدا عهد الأمان(1857) ودستور(1861) كمظهر من مظاهر الاستقلال عن الخلافة العثمانية، والذي حاول مختلف بايات تونس تكريسه منذ عهد المشير أحمد باشا باي. ومن أهم مظاهر هذه النزعة الاستقلالية:

- **إيفاد القناصل وتوقيع الاتفاقيات الدولية** واعتماد نقباء يتابعون عن كثب حالة ومشاكل المهاجرين التونسيين والتجار خارج القطر التونسي.
- **إيفاد خير الدين باشا إلى اسطنبول في عام (1864) مبعوثا رسميا من قبل الباي للحصول على "فرمان"** من الباب العالي يتضمن الموافقة الرسمية على الاستقلال إلا أنه رجع مصطحبا فقط "رسالة وزارية" على أنها ترضي طلب الباي المتضمن اعتراف السلطان رسميا بحقوق العائلة المالكة في وراثة الحكم الحسيني بتونس ضمن إطار الخلافة العثمانية.
- تكليف الباي خير الدين مرّة ثانية على رأس بعثة إلى اسطنبول في العام (1871) لنفس الغرض، لكنه رجع هذه المرة ب"فرمان"سلطاني يعترف لتونس باستقلال داخلي في إطار الخلافة العثمانية دائما.
- اتزان نزعة التخلص من التبعية العثمانية بالتأثير الأوروبي والاستعماري لتعويضها بتبعية أخرى في نطاق التكالب الإمبريالي على نهب الثروات والخامات والسيطرة على الأسواق والمجالات الحيوية .
- تحول تونس إلى مملكة من الناحية الشكلية وذلك ضمن السيادة العثمانية، يمارس فيها الباي حكمه بالكامل بمقتضى التفويض السلطاني، لكنها من ناحية أخرى وقعت تحت الضغوط الغربية الاقتصادية والسياسية المباشرة .

### 3.3 - إرهاصات نشأة القطر القومي التونسي:

لمسنا فيما سبق توجهات فكرية واتجاهات سياسية ووعي اجتماعي بتميز الخصوصية التونسية، لقد حقق الأب "أ. ديمرسمان" سبقا حين تعقب "فكرة الوطنية في الإنتاج الفكري" التونسي قبل الحماية (1881) وقد جمع أحد عشر(11) لفظا له صلة بفكرة الوطنية وهي: [تونس/ بلد/ قُطْر/ أُمّة/ إيالة/ بيت/ مملكة/ دولة/ وطن/ استقلال] [xlviii] وقد استعمل ابن أبي دينار ألفاظا مثل: ( بلد/ مملكة/ دولة/ دار/ وطن/ أهل/ إخوان/ ملّة ) [xlviii].

أما مفردات القرن التاسع عشر والأكثر استعمالا فهي: (قطر/إيالة/إستقلال)، وقد ورد "الوطن" بمعنى "المدينة" أو "تراب القبيلة" أو "تراب السيادة" أو "الانتماء الجغرافي" بعد الهجرة أو "الانتساب الإداري" أو بمعنى "الجهة". ويرجع د.عفيف البوني نشأة ما أسماه "الكيان التونسي" إلى فترة الحضور العثماني في تونس لتستمر إلى حدود الاحتلال الاستعماري الفرنسي طارحا بذلك "قضية الحدود": في أبعادها الرّمزية والسّيادية الممهّدة لنشأة القطر التونسي ككيان سياسي:

- أصبحت لتونس حدودا غربية بعد احتلال الجزائر، وكانت الصراعات على الحدود يحركها ويشجع عليها الحكام الأتراك في كل من الجزائر وتونس، وحتى بعد استقلال كل من تونس والجزائر ظلت مشكلة الحدود قائمة بين حكومتي القطرين ولم يقع تسويتها إلا عام 1967، بعد إبرام اتفاقية حدودية على أساس الخرائط الإدارية الفرنسية التي وضعتها سلطات الإحتلال الفرنسي للبلدين، وحتى خلال التسعينات جدّت خلافات حدودية تم على أساسها الترسيم النهائي للحدود بين البلدين.

- أما الحدود بين كل من تونس وليبيا فلم تكن مؤشرة إلى أن سعى الاستعمار الفرنسي بالاتفاق مع تركيا إلى وضع هذه الحدود التي ضبطتها معاهدة الحدود بين البلاد التونسية وطرابلس الغرب بتاريخ 19 ماي عام 1910 من الطرفين المحتلين التركي[xlviii].

عن ليبيا والفرنسي عن تونس، ولازالت قضية الترسيم النّهائي للحدود معروضة على محكمة لاهاي بالاتفاق بين البلدين[xlviii].

- مازالت المسألة الحدودية بين تونس والجزائر ومع ليبيا تطرح إلى اليوم إشكالات على غرار ما سلف من شأن قضايا القبائل المختلطة على المناطق الحدودية مثل قبائل "أولاد سعيد والحنانشة"،

مثلا، والتي تعلن تبعيتها لقسنطينة مرة وتعلن تبعيتها لتونس خلال القرن 17 ولا زالت هذه القبائل تتواصل فيما بينها، والأمر ذاته يذكر بشأن قبائل أقصى الجنوب التونسي و كذا الشأن بالنسبة إلى جربة التي كانت تلحق مرة بطرابلس وأخرى بتونس.

🡸وهذا أمر لا يترك مجالا للشك بأن الحدود المرسمة سياسيا لا تثبت حقيقة تاريخية ولم تقم أبدا على أساس جغرافي أو ثقافي أو حضاري أو لغوي أو اقتصادي أو ديني.

🡸 إن الحديث عن تونس ككيان ماثل في التاريخ الحديث لم يكن حكرا على أصحاب النفوذ السياسي، بل نلمس آثاره أيضا في أنماط الإنتاج الفكري والثقافي من خلال جملة من مؤلفات أبناء تونس ومن أهم تلك المدونات التي التصقت بالقطرية التونسية نذكر :

| عنوان التصنيف | المؤلِف | تاريخ التأليف | الموضوع المتناول |
|---|---|---|---|
| "المؤنس في أخبار إفريقية وتونس " | محمد بن أبي القاسم الرعيني القيرواني المشهور بابن أبي دينار (ت1092 ه) | 1681م | - تاريخ إفريقية وتونس منذ الفتح الإسلامي. |
| الحلل السندسية في الأخبار التونسية | الوزير السراج | (1728-1724) | |
| الخلاصة النقدية في أمراء إفريقية | محمد الباجي المسعودي (1225ه-1297ه) | 1273هجري | تاريخ افريقية منذ الفتح الاسلامي حتى حياة الكاتب. |
| إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الامان | أحمد بن أبي الضياف(1803م61874م) | | عن أمراء إفريقية في القيروان والمهدية وتونس وركز على العهد الحسيني والتاريخ الحديث والمعاصر للمؤلف. |
| صفوة الاعتبار بمستودع الأمصار والأقطار | محمد بيرم الخامس (1840م بتونس/1879 بالقاهرة) | | التاريخ العربي لتونس مع الحرص على اعتبارها ولاية عثمانية باعتبار أصوله التركية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | مع حبه لتونس التي عرّفها على أنها مملكة مستقلة بالإرادة. |
| الكتاب الباشي | حمودة بن عبد العزيز<br>ولد في (1202ه/1785م) | فترة حكم الباشا علي بن حسين (1759-1782) | أحداث البلاد وتعاقب الأمراء عليها منذ العهد الحفصي وخلال عهد الباشا علي بن حسين تلبية لرغبة هذا الباي ووفق رؤيته. |

← وهكذا يخلص الأستاذ خليفة شاطر إلى أن تونس انفصلت عن البلاد العربية الإسلامية إثر احتلالها سنة (1881) بدعوى "الحماية"* [xlviii] وأصبحت تنتمي إلى منطقة النفوذ الاستعماري، وتوخت السلطة الاستعمارية سياسة استيطانية وشجعت نشر اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية الإسلامية، لكن تونس لم تفقد ميزتها كشعب قط ، فنشأت حركات قومية وطنية لكنها لم تفكر قط في الانعزال داخل المجال التونسي،

بل وسّعت تعاونها مع الحركات القومية الاستقلالية في أنحاء البلاد الإسلامية وخاصة شمال إفريقيا. ويمكن ذكر تحركات علي باش حامبة مؤسس حركة الشباب التونسي في المجال العثماني. والتنسيق بين حركات التحرر المغاربية (باريس جنيف) وكذلك تأسيس مكتب المغرب العربي في القاهرة إثر الحرب العالمية الثانية. وقد خلقت الأنظمة الاستعمارية ظروفا خاصة في كل بلد مغاربي، وبعد أن تمكنت حركات التحرر من كسب معارك الاستقلال، ومن ثم خاضت كل نخبة حاكمة فتية في الدولة الوطنية الناشئة تجربتها التنموية الخاصة أغرقتها في الاستقلالية، وهو ما عمق مدلول الهوية القومية القطرية خاصة زمن الحكم البورقيبي في النموذج التونسي.

## 1- الدولة الوطنية: وتكريس لمفهوم "الأمة التونسية"

بعد جلاء الاحتلال الأجنبي الفرنسي ونشأة الدولة الوطنية المستقلة في تونس في 20 مارس 1956، وإرثه جهازا خلفته المرحلة الاستعمارية، تحول تدريجيا في بنيته الإيديولوجية والمؤسساتية إلى "دولة أمة" (Etat-Nation) مكونة في الغالب الأعم من زعماء حركة التحرر (الحزب الدستوري المؤسس من قبل الشيخ عبد العزيز الثعالبي في العام 1920)، الذي انقلب عليه الزعيم الحبيب بورقيبة ورفاقه الشبّان في مؤتمر قصر هلال سنة 1934، ليترأس بورقيبة أول حكومة تونسية بعد الاستقلال مستندا إلى ما أطلق عليه "الشرعية التاريخية" العاجزة عن الاستماع إلى الأصوات الأخرى وسرعان ما تحولت "إيديولوجيات التحررية" إلى "إيديولوجيات البناء الوطني" وانصهرت مرحلة الكفاح مع مرحلة الاستقلال انصهارا في بوتقة واحدة، وهنا تكمن المفارقة الكبرى، مفارقة "الدولة" التي أريد لها أن تتحول إلى "أمة" مع آلياتها وهويتها "قطرية محضة" [xlviii]. فالإيدولوجيا الوطنية التي انبثقت في إطارها الأمة، كانت في جوهرها حالة وجدانية وشعورية تأكل الهياكل المصاحبة لها خالقة بذلك فراغا كبيرا، ولكنه سرعان ما تطور باتجاه التشدد حيث اتخذت الإيديولوجيات الوطنية محتوى مركزا على "التّونسة" Tunisiation واحتمت بجهاز "الدولة القطرية"، وقد عمل الخطاب الرّسمي آنذاك وفي هذا السياق على تفخيم الخصوصية، وتوسيع الفروق وإعلاء شأن القطرية متّخذا من ذلك غطاء إيديولوجيا لإلغاء هامش التعددية الفكرية والسياسية المحدود القائم قبل المرحلة الاستعمارية وأثناءها[xlviii].

### 1. 4 – مشروع الدّولة الأمة والمشروعية البورقيبية :

لقد تميزت المرحلة اللاحقة لسنة 1958 بعمق قطرية الدولة الوطنية وعم التنازع من أجل بناء كيان مستقل، وهكذا تبنت تونس تجربة "الدولة الأمة القطرية" فكونت بذلك نظاما سياسا متميزا عن بقية الدّول القطرية في المنطقة المغاربية، متباعدة مختلفة في تجربتها التنموية

"البورقيبية" [xlviii]. ذلك أن الخطاب السياسي "البورقيبي" ظل خلال فترة الخمسينات والستينات وبداية السبعينات يمثل كيانا فكريا وسياسيا منغلقا على ذاته وقائما على ذاته، رغم تبعيته المرجعية الظاهرة إلى ثقافة أوروبا السياسية في العشرينات،

كما أن إذكاء الخطاب السياسي وانغلاقه لا يخفي أن أدوات التحليل السياسية والنظرية تابعة مرجعيا للثقافة الغربية. فمفاهيم: "الأمة" و"الديمقراطية" و"القومية" و"التخلف" و"الحضارة".. هي مفاهيم تذكرنا بالأدبيات السياسية والنقاشات السائدة ضمن خطابات الحداثة الغربية. وبهذا يتضح أن الخطاب السياسي "البورقيبي" في تونس كيان متكامل من حيث المنطق الداخلي والفلسفة الخاصة والمرتكزات النّظرية [xlviii]. وهو خطاب يستمد شرعيته من صبغته الشمولية واتجاهه إلى كل الشرائح الاجتماعية بدون استثناء، من فلاحين وعمال وطلبة وموظفين، بأسلوب وصائي وتعليمي. كما أن شرعيته مستمدة من المشاكل اليومية "للجماهير الشعبية" في إطار توجيهي وعاطفي. على أن الخطاب السياسي البورقيبي في تقييم الأستاذ المنصف ونّاس اتسم بطابعه التّكراري، أي أنه لا يتمحور إلا حول "الشرعية النّضالية التاريخية" التي اكتسبها الزعيم "بورقيبة" الذي اختار لنفسه لقب "المجاهد الأكبر". أما بقية المكونات الأخرى للخطاب فعناصر عرضية ومرحلية مكملة تذوب أمام خطاب الشّخصنة. ويستخلص الدكتور ونّاس في استقراء إحصائي لمضامين الخطاب السياسي البورقيبي الأولويات الموضوعية التالية:

- **أولا:** التأكيد على الشرعية التاريخية و"تجربة الصّدام" مع الاحتلال الفرنسي ومعاناته النضالية.

- **ثانيا:** التركيز على تميز الذاتية التونسية بحكم تميز "الدّولة القومية" عن سائر الدول.

- **ثالثا:** التأكيد على القيم التحديثية مثل "التحرر" و"مواجهة التخلف" و"اللحاق بركب الحضارة " و"بناء مجتمع الرقي" و"الازدهار والتطور"..

- **رابعا:** التعرض لموضوعات أخرى تكميلية وثانوية مثل القضايا الاجتماعية والأخلاقية العرضية والمحسوبية...

➔ ولعل العنصر الثابت في الخطاب السياسي هو "الطابع الكُلياني الاندماجي" بين شخص الزعيم الملهم (charisme) ومكونات الدولة (المؤسسات والشعب) مما حول "الدولة البورقيبية" إلى مثال شمولي بارز في تاريخ المنطقة العربية شعارها: "امنحوا ثقتكم لبورقيبة وللدولة"، " لأن الدولة التونسية هي دولة الشعب بكامله. دولة كل مواطن في هذه الأمة" وهكذا يقترن مفهوم الدولة بمفهوم الأمة اقترانا عضويا، فمفهوم الأمة هو الذي يمنح هوية قومية لشعب كان "ضائعا، متشرذما وفاقدا للهوية.. " في حين أن الدولة تمثل قاعدة الارتكاز والبنية التّحتية لمشروع الأمّة، ولذلك يفترض الخطاب السّياسي أن المواطنة الحقيقية هي التي تعي دورها في ضرورة الالتفاف حول هياكل الدولة الجديدة [xlviii]. **

**4. 2 – تأصيل نظرية "الأمة التونسية"**

لسنا نتجنى على مفهوم " الأمة" أو أنصار الدولة القومية التونسية إذا ضفرنا برأي يؤصّل لفكرة "الأمة التونسية" ويبحث عن جذورها التاريخية تأسيسا لها،

ولعله من أطرف من نظّر لهذه الفكرة الأستاذ "البشير بن سلامة" أحد وزراء حكومات الزعيم بورقيبة وله في هذا رأي طريف وإن كان غالب ما رأينا فيه هو استرجاع "لمجد تونس القديم" في رؤية تتسق ونظرية "الحق التاريخي" وهو موقف أدلى به في سياقات مختلفة من كتابه "الشخصية التونسية، خصائصها ومقوماتها"، وإن كان يستهل هذا التأصيل بالبحوث والنظريات الاجتماعية متسائلا هل يحق لنا أن نطلق على الشعب التونسي مدلول "أمة" ؟ وتسفيهه بالتالي وفي آن واحد أحلام المتمغربين والمتمشرقين وادعاءاتهم؟ ونتساءل مع

المتسائلين متى يحق لشعب أن يطمع إلى تكوين أمة؟ وما هي شروط ذلك؟ لقد اتفق الفلاسفة وبالأخص علماء الاجتماع على أنه لا يمكن لشعب أن يصبح أمة إلا إذا "أظهر بصفة مستمرة إرادة حية جماعية للعيش، عيشة مشتركة وإذا عرف كيف يكوّن لنفسه الهياكل اللازمة لوجوده كأمة قائمة الذات، وكذلك إذا هو أمكن له أن تكون من الثقافة ونوعا من القدرة على أن يحكم نفسه بنفسه ويدير شؤونه هذه".
ويستنتج بالتالي الأستاذ بن سلامة أن هذه أهم الشروط المتعارضة التي يجب أن تتوفر في شعب من الشعوب ليصبح أمة بمعنى الكلمة، وليسحب هذه الشروط وتوافرها في الشعب التونسي وتحققها في نموذج "الأمة التونسية" من خلال العلامات التاريخية بدءا من تاريخ قرطاج القديم إلى التاريخ الحديث ليؤكد تحقق مفهوم "الأمة التونسية" وذلك لتوفر هذه الشروط:

***الشرط الأول:** وهو الحرص المستمر في إرادة جماعية على العيش المشترك [xlviii]. ويجيب على ذلك بقوله :" أنه من السهل التدليل على ذلك.. فما دولة قرطاج البونقية ثم الرومانية وما الإمارات العربية (الإسلامية) التي انتصبت في بداية الفتح الإسلامي والممالك المنبثقة من الأهالي المنسجمة معها بمؤسساتها ونظامها الكامل إلا دليلا على أن هذا الشعب يعرف كيف ينظم نفسه ويلتف حول حاكمه في رعاية هياكل متمدنة ذات فاعلية. كما أنه عرف كيف يثور عليها عند اختلال التوازن بينه وبينها وعندما تصبح مصلحته ثانوية بالنسبة للحاكمية..

***أما الشرط الثاني**: وهو أن يكوّن الشعب لنفسه الهياكل اللاّزمة لوجوده كأمة قائمة الذات أي عناصر اقتصادية مستقلة بذاتها كفيلة بتنظيم الحياة،

فهو يؤكد أن الشعب التونسي كان يحس جاد الإحساس بانتمائه إلى مجموعة يجب الدفاع عنها وهذا بيّنٌ في صمود هذا الشعب أمام الرومان ثم العرب الفاتحين ثم عرب بني هلال فالإسبان ثم الأتراك والفرنسيين. وفي كل هذه الفترات فإنّه لم يذب وأبقى على كيانه رغم تقبله بين الإسلام والعربية، وانصهاره في هذه الحضارة العظيمة التي بات لا يعتز بها فقط، بل يثريها ويغذيها بروافد الغنى النوعي. فقيام الدول المتعاقبة على هذه الأرض واستقلالها في كل مرة ينبئ بأن هناك طاقة في البلاد قادرة على تكوين الهياكل الاقتصادية والسياسية ورعياتها ورعاية استقلالها ولو مدة محدودة [xlviii].

***أما الشرط الثالث:** فهو، "وجود نوع من الثقافة الخاصة" ويعود الأستاذ بن سلامة إلى ذكر الفروق بين الثقافة والحضارة لتبرير احتفاظ الكيان التونسي بثقافته المستقلة في محيطه العربي الإسلامي وبالعودة إلى تعريف عالم الاجتماع "غاستون بوتول Gaston Bouthoul" المصرح بأن "الحضارة هي مجموعة أشمل يمكن إن تحتوي على عدة ثقافات"، ذلك أن الحضارة مجموعة عامة تغلب عليها المعارف العلمية والتّقنية وأهم المذاهب الفلسفية. أما الثقافات وإن هي تفرعت عن الحضارة التي إليها تنتسب، فإن الفروق بينها تظهر في التقاليد الجمالية والتاريخية والأسطورية" ولهذا، فإنه يمكن لأمة ما أن تنتسب إلى حضارة بصفة عامة وتكون لها ثقافتها المميزة على غرار الثقافات الأوروبية والغربية، ولئن طبعت الثقافة العربية الإسلامية شعوبا وأمما مثل الفرس والهنود والترك عن طريق النهوض بها عبر اللغة العربية،

فإن انفصال هذه الأمم عن الخلافة الإسلامية أوقعها في الخصوصية الثقافية بعد استقلالها عن دولة الخلافة، لكن هل يصح ذلك على باقي الشعوب الإسلامية ذات الأغلبية الناطقة بالعربية فيما يعرف بالعالم العربي؟ وهل أن اشتراك الشعوب العربية في لغة واحدة ينتفي معه وجود ثقافات متميزة؟ [xlviii].

يعتقد البشير بن سلامة أن التقاليد الجمالية الموجودة في مصر ليست هي نفسها الموجودة في المغرب أو في تونس وعليه فإن الاشتراك أو الاتحاد في مقومات الحضارة وهما اللغـــة والدين. لا ينفي بالكلية الفروق القائمة في التقاليد الجمالية والتاريخية والأسطورية الموجودة في مصر وفي المغرب أو تونس.

وهو ما يمكن أن نعبّر عنه بالاختلافات في أبسط مظاهر العادات واللباس وخاصة اللّغة أو اللهجة (أي اللغة العامية السائرة ودارجة الاستعمال في مختلف البيئات). وبالنسبة إلى تونس فإنّه ليس من الصّعب أن نبيّن ما لها من تقاليد جماليّة خاصة بها ومن رواسب تاريخية تجرّها من بقايا أساطير متميزة بقيت خالدة في ذاكرة أهلها من الأحداث القديمة التي صنعها الرومان، والوندال، والخوارج، والفاطميون، الشيعة والنّرمان، والإسبان، والأتراك، والفرنسيون. ما يجعلها تحمل تقاليد خاصة، وبالتالي فلا ضير من أن تتمسك كل أمة من الأمم العربية بثقافتها الإقليمية القطرية المحلية وتنميتها بما تحفظه وتحذقه من الثقافات الأخرى لتغذي نهر الحضارة العربية الإسلامية [xlviii].

***أما الشرط الأخير والرابع:** الذي يقيم به البشير بن سلامة الدليل على أن الشعب التونسي يكوّن "أمة" بأتم معنى الكلمة فهو "قدرة الشعب التونسي على حكم نفسه بنفسه"، وهذا يقتضي من جهة "وجود دولة" ومن ناحية أخرى " سيطرة أهل البلاد على مقاليد الحكم".

أما وجود دولة منظمة ترتكز على مجموعة من الناس مستقرين في أرض معينة تخضع إلى [نظام اجتماعي وسياسي وقضائي جمع بين يدي سلطة لها القوة القاهرة]، فهو أمر لا مراء فيه منذ أحقاب قرطاج، التي أسسها الفينيقيون على مؤسسات ونظام اجتماعي وسياسي وإشعاع ثقافي، وبعده حكم الوندال ثم البيزنطيين والرومان والفتح العربي الذي أقام إمارات مستقلة أو شبه تابعة ذات ولاء رمزي فقط للخلافة في مناسبات مختلفة كالحكم "الأغلبي" و"الحفصي" و"المرادي" و"الحسيني"، بل وحتى الحكم المستقل على غرار "الفاطميين".

← وبعد الحقبة الاستعمارية الفرنسية: انتهى الأمر بتكوين دولة لها ولأول مرة في تاريخ البلاد صفة الدّولة بأتمّ معنى الكلمة لأنها ترتكز على شعور المواطنين بأنهم يكوّنون دولة لأمة، وأمة منتمية إلى دولة، لها مقوماتها الحضارية ودينها وذكرياتها الممتدة في التاريخ، ومصالحها العاجلة والآجلة، وردود فعلها المشتركة الموحدة تجاه نفس الأحداث.

فكأن مفهوم "الدولة" لم يتم ولم يكتمل في هذه البلاد إلا عندما اكتمل مفهوم الأمة وبرز للعيان في وحدة شاملة ضد الاستعمار الفرنسي، ولهذا فإن التونسي لم يشعر فترة من فترات تاريخه بأنه يحكم نفسه بنفسه مثل هذه الفترة [xlviii].

### 4. 3- نقد القومية العربية لمفهوم الأمة التونسية:

يجيب دعاة القومية العربية أو الوحدويون العرب على غرار د.عفيف البوني في تونس ود.علي مختار في مصر على نظرية "الأمة الوطنية" التي أنعشتها في تونس المقولات "البورقيبية" بعد الاستقلال وبخاصة في السّتينات، إلى استفادة دعاة "الدولة القطرية" من نتائج هزيمة جوان 1967، أو ما اصطلح على تسميته "بالنكسة"، حيث ظهرت "دعاوى انهزامية" لم تكن لتظهر قبل ذلك بدعوى "الواقعية" و"المكاشفة" على غرار مقولة "جورج حنا" في مؤلفـــه "تصويب مفهوم القومية العربية" المكرّس للإقليمية العربية: "أمم أنجلوسكسونية مختلفة تنتسب إلى قومية انجلوسكسونية واحدة، وأمم لاتينية أمريكية مختلفة تنتسب إلى قومية أمريكية لاتينية واحدة، وعلى غرارها أمم عربية مختلفة تنتسب إلى قومية عربية واحدة" [xlviii].

وتعزيزا لمقولات المؤامرة ضد "الأمة العربية" يعتقد د. علي مختار أن "المراد من شرذمة المنطقة العربية إلى قوميات إقليمية وأممية قطرية إنما هي مبرر لإدماج ما يعرف بدولة "إسرائيل"، لافتا النظر إلى المؤتمر العلمي الذي أقامته جامعة بيرنستون** في أمريكا[xlviii] في جوان (يونية) 1978 لدراسة رسم خريطة جديدة لما يعرف "بالشرق الأوسط" يفتت المنطقة والدول الحالية مرة أخرى بعد "سايكس بيكو" وبعد قيام الدول العربية المستقلة في شكل دويلات عنصرية وطائفية ودينية صغيرة تجد فيها الأقليات المسيحية في لبنان وسوريا وفلسطين مكانا لها، ثم تنضم الأقليات الكردية في العراق وسوريا وإيران وتركيا، وكذلك السّنة في لبنان وسوريا والعراق، يمكن تجميع كل من الدروز والشيعة والعلويين وغيرهم بحيث يكون للكيان الصهيوني حجم معقول بين هذه التجمعات الطائفية والعنصرية الهزيلة وتجد

إسرائيل مبرر وجودها الطائفي والعنصري [xlviii]. وهو واقع قد تؤكده مشاريع "الشرق الأوسط الكبير" أو"الشرق الأوسط الجديد" التي أطلقها الرئيس جورج بوش الابن إبان غزو العراق.

ومن ثم ينعى القوميون العرب على دعاة "القطرية" "الإقليمية" اغترارهم بالمقولات الاستشراقية والنظريات الغربية. فقد اطمأن البشير بن سلامة في ما ذهب إليه في معنى "الأمة التونسية" والتأسيس لها إلى نظرية عالم الاجتماع "قاستون بوتول" واعتمد شروطها ومقوماتها كمنهج للبحث عن مسوغات لتحديد مفهوم "الأمة القطرية التونسية". ويؤكد الأستاذ البشير بن سلامة اندراجه ضمن هذا التّمشّي مقدما استخلاصه التالي: "إذن بهذه المحاولة التي أردتها موضوعية وصلت الى النتيجة المرجوة وهي أننا نكون أمة هي "الأمة التونسية" وأنه يحق لكل منا أن يتصور أمته، ويستنجد في هذا الصدد بتصور أحد رؤساء الدول المستعمرة لتونس "جون بومبيدو Georges Pompidou" [xlviii] ورئيس جمهورية فرنسا آنذاك والأمة الفرنسية عندما قال: "لا أظن أنه يمكن اعتبار الأمة مجرد تجمع عدد من الناس على رقعة من الأرض في فترة معنية ولا أقصر فهي للأمة مجرد الالتفات إلى ماضيها واستعراض أطوار تاريخها. ففرنسا هي بالنسبة إليّ جميع العظماء والكتّاب والسّاسة. ولكنها أيضا خمسون مليونا من الناس يعيشون في حدود مضبوطة ولهم لغة موحدة ومؤسسات ونمط من العيش الخاص. ولقد بين أرنست رينان (Ernest Renan)" [صاحب نظرية "تمرتب الأعراق"] أن الأمة ليست رابطة تخضع للجنس ولا للدين فقط، إذ هي هذا كلّه ولكن مع شيء آخر يمكن زيادته، هذا الشيء لا يمكن استشفافه ولا لمسه وهو يتجسم في نوع من التعبير، ولكنه موجود، وكل واحد منا يحس به في قرارة نفسه. ولي أنا شخصيا مفهوم بيولوجي للأمة فهي عندي كائن واحد.

وهي بهذا، لها ماض وحاضر ومستقبل وهي في تطور مستمر، فيمكن أن يكون هناك تحول بطيء للأمة نفسها وللصورة التي ننظر إليها من خلالها وعلى كل للصورة التي نرى من خلالها علاقاتها مع العالم الخارجي "

ولعل انجرار الأستاذ بشير سلامة إلى الاستناد إلى مقولات الرئيس "بومبيدو" تأكيد على انخراطه في المقولات الغربية الاستعمارية وإسقاطها على الشعب التونسي بمقوماته الحضارية العربية والإسلامية...ونلمس هذا "التشويش" عند الدكتور البشير سلامة في استيعاب مفهوم"الأمة"، في ختام حديثه عن الأمة التونسية بقوله: "ذلك أن أمل الوحدة والتّوق إليه قد تأرجح بين مفاهيم عديدة من أمة إسلامية إلى أمة عربية إلى أمة عربية إسلامية إلى.. إلى.. وهذا هو صلب الموضوع. فمتى يكون المفهوم الواقعي البحث الباقي للحاضر والمستقبل معا، لا المرتكز على أمل مستقبلي لم يتضح محتواه بعد، ولم ينكشف موضوعيا وعلميا" [xlviii].

➢ وفي ندوة تونس بعنوان "الذاتية العربية بين الوحدة والتنوع" [xlviii] التي أشرنا إليها سابقا، والتي عقدت في الفترة من 12 إلى 17 أفريل 1978 ظهرت اتجاهات من قبيل ما ذهب إليه الأستاذ بشير سلامة في دراسة الدكتور خليفة شاطر التي تعرضنا لها بعنوان "بروز الهوية القومية في تونس" (لإثبات وجود قومية تونسية في مقابل القومية العربية). وكذلك من دراسة الأستاذ الهادي البالغ "الخصوصيات اللّغوية والثّقافية " (لإثبات أن اللّهجات المحلية في الأقاليم العربية هي لغات، في مقابل اللغة العربية)، وغيرهما مثل الدكتور عزت حجازي والسيد عويس... كما قد يظهر من يكتشف أن الوطن العربي به أكثر من أربعين قومية بهذا المفهوم!. وأنه علينا أن نعترف بالحقوق المشروعة للقوميات وأن ينظر لفكرة أن أية أقلية سواء عرقية او دينية او مذهبية..إلخ هي قومية أو في طريقها لأن تصبح قومية وأن القومية تسعى للتعبير عن نفسها في كيان سياسي مستقل آخر [xlviii].

➢ ونلمس لدى الدكتور المنصف وناس موقفا مشابها من مشروع "الأمة التونسية" البورقيبي حين كان بورقيبة يعطي الهوية بعدا وطنيا شموليا، يعني التحديث والتقدم في إطار الأمة التونسية، ويستنتج تبعا لذلك أنه لم تكن هوية بورقيبة هوية عربية أو إسلامية وإنما هي "هوية تونسية" ضيقة، هدفها خلــق الشروط الموضوعية لمشروع "الدولة الأمة" وفق مفهوم الغازي مصطفى كمال أتاتورك، ولعل ذلك ما يمكن تسميته في العلوم السياسية بـ"صناعة الأمة" (fabrication de la nation ) [xlviii]. بل إن هذا التّمشي خلق نمطًا في التّفكير التونسي[xlviii]، مثّله رفاق الزعيم بورقيبة في الكفاح الوطني، وكذلك بعض وزرائه والمتحمسين لأفكاره أمثال علي البلهوان والبشير بن

سلامة ومحمد مزالي الذي أسس "مجلة الفكر" والتي كانت مجالا ومنبرا للتنظير لـ"التونسة" Tunisiation و"الهوية التونسية" و"الخصوصية التونسية" و"الشخصية التونسية" و"القومية التونسية" و"الأمة التونسية".

## خاتمة

إن التّجاذبات الحاصلة تاريخيا بين دعاة القومية وأنصار القطرية في تونس لا تنفك فيما رأيناه عن الجدل القائم بين مختلف المنظرين والساسة والمهتمين بالمباحث الحضارية. وفي التأصّل للهوية الثقافية. على أن الاستنتاجات الحاصلة من الاندراجات المذهبية والاتجاهات الإيديولوجية والأغراض السياسوية ... قد لا تعكس جوهر "الشخصية التونسية" بقدر ما تبرر القناعات الذاتية بعيدة في الأفهام عن مقتضيات الدقة العلمية وجهود الموضوعية..

← لذلك لا نرى لغير البحوث الميدانية الإحصائية والأساليب الكلية وغيرها بديلا عن الدراسات الانطباعية في سبر أغوار "الشخصية الفردية" واستكناه جوهر الهوية الجماعية باعتبارها أدخل في المناهج العلمية وأمضى في النهج الموضوعي وأبعد في الدقة وأقرب إلى اليقين وبخاصة إذا ما انفكت عن لعبة الاستمالات وتحررت من كل الرقابات.

على أن الحالة التونسية ما بعد ثورية والتي ظهر في أفقها فاعل سياسي جديد ومؤثر من حيث الثقل الديمغرافي الانتخابي ونقصد بهم الإسلاميين، وهم حتى وإن نأوا بأنفسهم من الخوض ظاهريا في هذه الصّراعات والاعتمالات الفكرية نظريّا في سياقات الصدام السياسي المكشوف بين قوى وجبهات اليسار واليمين والاتجاهات العروبية بتقاطعاتها، ربما لأن عامل الوقت لا يسعفهم، فإن ممارسة الصراع تحت عناوين المداولات البرلمانية والبلاتوهات التلفزية والسباقات الانتخابية، يبقى قائما بجلاء للعارفين بخصائص الحسابات القديمة الجديدة منذ الحراك الطلابي بأسوار الجامعة التونسية بين الستينات والتسعينات، انتهاء بمداولات تأسيس دستور الجمهورية الثانية للعام 2014 وما مثلته لعبة لي الذراع بين الاتجاهات الحداثيّة والإسلاميين في ما عرف بمعركة البند الأول من الدستور الذي وازنه الفصل الثاني منه فيما يعرف بمدنية الدولة على غرار ذلك فقس وقضايا مماثلة عجت بيها الأحداث والوقائع خلال الوضع الانتقالي الذي لازلنا نعيش على وقعها بلامتوقعها**[xlviii].

انتهى.

## بيبليوغرافيا

### المصادر والمراجع باللغة العربية

1. البيطار(د. نديم)، "حدود الهوية القومية : نقد عام"، دار الوحدة، بيروت (1982).
2. التوحيدي(أبوحيان)، الإمتاع والمؤانسة، صححه وضبطه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين، دار مكتبة الحياة بيروت(دت)، ج1.
3. خوالدية (د.الضاوي)، شخصية التونسية: محصول الجغرافيا والتاريخ، تونس (د.ت).
4. حسين (سمير إبراهيم)، "مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية"، ترجمة قاسم مقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق (2002).

5. النجار(عبد المجيد)، صراع الهوية في تونس، شركة ديجيتال، تونس (د ت).
6. بدوي (أحمد زكي)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان بيروت (1978).
7. وطفة (علي)، المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية ،عالم الفكر ، المجلد (27) العدد (2) الكويت أكتوبر/ ديسمبر (1998).
8. سالم (نادية)، "الشخصية القومية العربية بين الدراسات الوطنية والتجريبية"، مجلة قضايا عربية ، للدراسات والنشر مايو يونيو ( 1978).
9. وثائق أشغال الملتقى الأول للجامعيين التونسيين والمصريين، تونس أفريل (1978).
10. مختار (د.علي)، حول القومية والعروبة والنهضة، دار علي مختار للدراسات والنشر، ط (1)، الجيزة، مصر (1988).
11. دافيز (هوراس)،القومية، نحو نظرية علمية معاصرة، ترجمة سمير كرم، مؤسسة الأبحاث العربية .ط(1)، بيروت لبنان،(1980).
12. إبراهيم (سعد الدين) الملل والنحل والأعراق في الوطن العربي، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة (1993).
13. البوني (عفيف) : وعي الهوية العربية في الفكر التونسي الحديث، منشورات العالم العربي، باريس(1981).
14. ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد(4) ص(574)، المجلد (8) ص(188)، المجلد (12).
15. القيرواني(ابن أبي دينار) المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، تحقيق محمد شمام، مطبعة الدولة التونسية، 1967.
16. بن القاضي (محمد الشاذلي)، الأخوة الإسلامية ، المجلة الزيتونية ، جويلية (1938).
17. شاطر (خليفة) بروز الهوية القومية في تونس، ملتقى الذاتية العربية بين الوحدة والتنوع، الملتقى الأول للجامعيين التونسيين والمصريين، تونس أفريل (1978).
18. شاطر(خليفة) حول مفهوم العصبية في تونس، كراس تونس(1977).
19. البشروش (توفيق)، القومية القطرية في تونس قبيل الحماية، مجلة مركز الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، السلسلة الاجتماعية، العدد(4) ندوة (الذاتية العربية بين الوحدة والتنوع) تونس، 1989.
20. الوكادي(جليلة) التفكير التونسي في ضوء التناقضات القائمة في الفكر العربي المعاصر حوليات الجامعة التونسية العدد (39) جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية تونس 1 كلية الآداب منوبة (1995).
21. الملتقى الأول للجامعيين التونسيين المصريين، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بالاشتراك مع المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة-تونس، 12-17 أفريل 1978.
22. إبراهيم( د.سعد الدين)، "الدولة القطرية وسيناريوهات المستقبل العربي"، مجلة الوحدة السنة الرابعة.العدد (48) المغرب، سبتمبر (1988).
23. وناس (د.المنصف)، "الدولة الوطنية والمسألة الثقافية في المغرب العربي"، سلسلة آفاق مغربية ، سراس للنشر، تونس(1995) ص (10).

ISSN: 2706-6495

24. وناس (د.المنصف) الدولة والمسالة الثقافية في تونس، الكتاب الأول، دار الميثاق للطباعة والنشر والتوزيع، تونس (1988).
25. ميلاد (حنا)، "نعم أقباط لكن مصريون"، مدبولي، القاهرة(1980).

## المصادر والمراجع باللغات الأجنبية

1. Encyclopedia Universalis.vol.11 .
2. Amin,Samir, La nation arabe.Nationalisme et lutte de classes,les eduions de Minuit-Paris colin,1974.
3. Irwi,Abdallah, L'origine sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912),Paris,1977.
4. chesneaux, Jean,Le processus de formation des nations en Afrique et en Asie(Essais d'analyse marxiste).la pensée,n°119,1965.

جميع الحقوق محفوظة © 2020 الدكتور صابر فريحه، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الثاني عشر

# التغطية الإخبارية لقناة "الشرقية نيوز" لتظاهرات تشرين
# برنامج (الحصاد) أنموذجاً

**دراسة تحليلية**

**News coverage of "Sharqia News" channel for the October demonstrations**

**(Al-Hasad) program as a model**

**An analytical study**

**إعداد: د.كامل كريم عباس الدليمي**

دكتوراه اعلام - الجمهورية العراقية

Kdulaimi@yahoo.com**Email:**

**009647704447728**

**الملخص:**

ISSN: 2706-6495

هدفت هذه الدراسة للتعرف على كيفية التغطية الإخبارية لقناة "الشرقية نيوز" لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واعتمدت على استمارة تحليل المضمون، وتكونت عينة الدراسة من المضامين الإخبارية لبرنامج (الحصاد) والذي يبث بشكل يومي على قناة "الشرقية نيوز" خلال الفترة الواقعة ما بين 2019/11/25 لغاية 2019/12/25، أي بما يعادل مضامين 31 حلقة من برنامج (الحصاد).

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أظهرت أن النسبة الأكبر من ضيوف حلقات برنامج (الحصاد) خلال الفترة ما بين 2019/11/25 لغاية 12/25/ 2019 كانت من الناشطين بنسبة (47.9%)، ثم من نواب البرلمان بنسبة (15.5%)، ثم السياسيين بنسبة (9.9%)، والمحللين السياسيين بنسبة (5.6%)، وبلغت نسبة المستشارين القانونيين من الضيوف (4.9%)، والقائد بنسبة (4.2%).

وأن القوالب الصحفية التي تم الاعتماد عليها في التغطية الإخبارية لتظاهرات تشرين أثناء المقابلات مع الضيوفى كانت (Filler) بنسبة (90.3%) بالنسبة لعدد حلقات البرنامج المبحوثة في الدراسة، ثم قالب (Live) بنسبة (87.1%)، ثم (Show) بنسبة (45.2%)، ومن ثم (Phono) بنسبة (35.5%)، ثم (Live Studio) بنسبة (19.4%)، وأخيرا (Skyp) بنسبة ضئيلة بلغت (1.1%).

وأوصت الدراسة باستخدام التقنيات الحديثة بشكل أكبر في القنوات الفضائية من أجل تحقيق إعلام ذو تأثير على الجمهور ولديه مقدرة على مواكبة كل ما هو جديد من تطورات، والاعتماد عل جميع المصادر الاخبارية في نقل الأحداث من أجل كسب ثقة الجمهور بشكل أكبر، وللحصول على المعلومات الاكثر دقة، وزيادة عدد المراسلين أثناء الأحداث الطارئة على البلاد، والتوسع في عمليات التغطية الإخبارية المباشرة.

**الكلمات المفتاحية:** التغطية الإخبارية، قناة الشرقية نيوز، تظاهرات تشرين.

## Abstract:

This study aimed to know how the news coverage of the "Eastern News" channel for the October 2019 demonstrations through the (Al-Hasad) program, and the study used the descriptive, analytical survey method, and relied on the content analysis form, and the study sample consisted of the news contents of the (Harvest) program, which broadcasts Daily on the "Sharqia News" channel during the period from 25/11/2019 to 25/12/2019, equivalent to the contents of 31 episodes of the (Al-Hasad) program.

The study reached several results, the most important of which showed that the largest proportion of guests of the (Al-Hasad) episodes during the period between 25/11/2019 to 12/25/2019 were activists (47.9%), then parliamentarians (15.5%), Then the politicians increased by (9.9%), political analysts by (5.6%), and the percentage of legal advisers from the

guests (4.9%), and the leader (4.2%). And that the press templates that were relied on in the news coverage of the October demonstrations during the interviews with the guests were (Filler) by (90.3%) in relation to the number of episodes of the program discussed in the study, then (Live) by (87.1%), then (Show) by ( 45.2%), then (Phono) by (35.5%), then (Live Studio) by (19.4%), and finally (Skyp) by a small percentage (1.1%)

The study recommended that modern technologies be used more in satellite channels in order to achieve media that has an impact on the public and has the ability to keep abreast of all new developments, and rely on all news sources to transmit events in order to gain the trust of the public more, And to obtain the most accurate information, increasing the number of reporters during the country's emergency events, and expanding direct news coverage.

**Keywords:** News coverage, Al-Sharqia News, October demonstrations.

## مقدمة:

أدت التغيرات الكبيرة في التكنولوجيا إلى تغييرات على المستوى الإعلامي، مما أدى بدوره إلى التأثير بشكل واضح على صناعة الخبر، هذا وتزامنت هذه التغييرات مع الأحداث التي ظهرت على مستوى الوطن العربي والعالم، مما أدى إلى أن تحظى القنوات الإخبارية الفضائية باهتمام كبير، ومتابعة بدرجة عالية من قبل المشاهدين كونها تقوم بنقل الأحداث أولا بأول وبشكل مباشر، وهذا كان مسببا لظهور المنافسة ما بين القنوات الفضائية لكسب العدد الأكبر من المشاهدين، فأخذت الفضائيات بالقيام بالتركيز بشكل كبير على الاخبار التي تتعلق بما يجري من أحداث لتغطي بذلك رغبات وحاجات المتلقيين.

ولقد أولت القنوات الفضائية العراقية اهتمام كبير وواضح بما يدور على أراضي العراق من تظاهرات واحتجاجات تندد بالفساد وتنادي بمحاسبة الفاسدين، فقامت الغالبية من تلك القنوات بتغيير خطتها البرامجية بما يتناسب والأحداث، وخصصت برامج لتغطيتها ومحاولة ايصال الحقائق من أرض الواقع لكسب رضا المشاهدين، وفي دراستنا هذه سيتم دراسة التغطية الإخبارية لقناة الشرقية لأحداث تشرين للعام 2019 برنامج (الحصاد) أنموذجاً.

## مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت التظاهرات والاحتجاجات الشعبية المادة الأهم والأولى، التي تقوم الفضائيات في أغلبها بتغطيتها ومتابعتها من أجل وضع المشاهد أول بأول بما يجري على الساحة، ومحاولة ايصال الحقائق كما هي من دون تشويه، مما أدى إلى ظهور المنافسة الشديدة ما بين تلك الفضائيات لتأتي في الصدارة في التغطية الإخبارية لما يدور من أحداث؛ لذا فقد حرص العدد الأكبر منها على توظيف تقنيات التكنولوجيا في برامجها للوصول لرضا المشاهد وإشباع رغباته، من هنا جاءت إشكالية الدراسة للإجابة عن سؤالها الرئيسي الآتي:

**كيف قامت قناة "الشرقية نيوز" بالتغطية الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟**

## أسئلة الدراسة وأهدافها:

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما درجة اهتمام قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟

ما هوية ضيوف قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟

ما القوالب الصحفية التي استخدمتها قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟

ما المصادر الإخبارية التي اعتمدت عليها قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟

ما مكان التغطية الجغرافي التي اعتمدت عليه قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع على الصعيد المحلي العراقي وحداثته، حيث أن التظاهرات الشعبية هي أكثر الموضوعات طرحا في القنوات الفضائية العراقية، ولذلك فإنه من المهم دراسة تغطية القنوات للتظاهرات، ذلك أن التغطية الإخبارية تحتل المركز الأول في الوقت الحالي لدى المشاهد العراقي في ظل الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وأيضا تأتي أهمية دراستنا الحالية كونها الدراسة الأولى التي تهدف للتعرف على التغطية الإخبارية لأحد القنوات العراقية لأحداث تشرين للعام 2019.

## حدود الدراسة:

الإطار المكاني: قناة الشرقية العراقية.

الإطار الزماني: الفترة الواقعة ما بين 2019/11/25 لغاية 2019/12/25.

الإطار الموضوعي: التغطيات الإخبارية من خلال برنامج (الحصاد) لأحداث تشرين لفترة الدراسة البحثية المذكورة.

## محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة.

## مصطلحات الدراسة:

**الأخبار**: لغة: ما يتم نقله أو ما يحدث به قولا، أو كتابة، وتم إخباري بالأمر أي بمعنى علمت به. (المعجم الوسيط)

وعرفه علماء الاتصال بأنه من يحدث من أشياء، أو هو الشيء الذي لم تكن تعلم به بالأمس، وهو الشيء الذي يتحدث به الناس، والشيء الذي يريدون معرفته (شبلي، 2008، ص13)

**التغطية الإخبارية:** هي الطريقة المتبعة للحصول علة بيانات وتفاصيل تتعلق بحدث معين، وتحديد أسباب ذلك الحدث والمعلومات الخاصة به، ومكان وزمان وقوعه، وأسماء المشاركين به، ومتى وقع وكيف، ومن ثم تحول الأحداث إلى أخبار من أجل نشرها (أبو زيد، 2000، ص125).

وتعرف إجرائيا: الأخبار التي يتم يغطيتها من خلال برنامج الحصاد على قناة الشرقية والمتعلقة بأحداث تشرين للعام 2019.

**القنوات الفضائية:** هي محطات تقوم بالبث المباشر لبرامجها من خلال الأقمار الصناعية إلى الهوائيات المنزلية الصغيرة، وهذا البث هو بث عابر للحدود الجغرافية ما بين الدول، وتعد تلك القنوات قنوات اتصال جماهيري، يتم من خلالها الاتصال في ذات الوقت لمجموعة ضخمة وغير متجانسة من الجمهور على نطاق واسع (جادين، 2013، ص9)

وتعرف إجرائيا: قناة "الشرقية نيوز".

**قناة الشرقية:** قناة تلفزيونية فضائية عراقية بدأ بثّها عام 2004، تبثّ القناة برامج إخبارية، رياضية، كوميدية، مسلسلات عراقية أصلية، مسلسلات عربية، وبرامج الواقع، عبر الأقمار الصناعية عربسات، نايل سات، وهوتبيرد، كما يتوفر البثّ الحي على الإنترنت عبر موقع القناة الإلكتروني.

**الحصاد:** سلة أخبار اليوم تقدمها الشرقية على مدى ساعة كاملة لتغطية أخبار ٢٤ ساعة.

## الدراسات السابقة:

دراسة جادين (2018) بعنوان: " المعالجة الإخبارية لقضية الإرهاب في القنوات الفضائية في 2017م"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الملامح للمعالجة الإخبارية لقضية الإرهاب في قناتي (BBC عربي، الجزيرة القطرية)، وما هي المساحة الممنوحة للتطرق لقضية الإرهاب ومدى التباين ما بين القناتين في طرحها، واعتمدت الدراسة على استمارة تحليل المضمون للوصول للنتائج، وتم اختيار عينة عشوائية للنشرات الإخبارية لقناتي الدراسة لمدة عام ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: يوجد اهتمام كبير بقضية الإرهاب من القناتين محور الدراسة في معالجة قضية الإرهاب، وكانت التغطية كاملة لجوانب الخبر، وايجابية بشكل عام. وأوصت الدراسة أن تحاول القناتين أن تكونا أكثر موضوعية في نقل الأخبار، والابتعاد عن اسلوب التكرار الدعائي.

دراسة محمد (2016) بعنوان: "البرامج الإخبارية ودورها في تشكيل الصورة الذهنية عن المجتمعات".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على درجة التزام القنوات الفضائية بالمعايير الأخلاقية والمهنية في التغطية الإخبارية بما يتعلق بقضايا المجتمعات المتنامية، والتعرف على الأبعاد معالجتها الإخبارية لتلك القضايا، والتعرف على الارتباط ما بيمن السياسة التحريرية الداخلية مع السياسة التحريرية الخارجية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي من خلال استمارة تحليل المضمون على عينة من البرامج الاخبارية لقناتي BBC العربية لقضايا السودان في برنامج حديث الساعة،

وتوصلت الدراسة إلى أن المشاهد في الدول النامية لديه ثقة في التناول الإخباري لقناة BBC العربية أكثر من وسائل الإعلام في بلده، وأن المعالجة الإخبارية للقناة تعمل على تشويه الصورة الذهنية لمجتمعات الدول النامية، وأن القناة لديها اهتمام بالقضايا المتعلقة بالحروب والنزاعات والفقر أكثر من غيرها في السودان.

دراسة هاشم (2015) بعنوان: "التغطية الإخبارية لتشكيل الحكومة العراقية في جريدة الزوراء".

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة عناية جريدة الزوراء العراقية بما يتعلق بأخبار تشكيل الحكومة،والتعرف على المصادر الإخبارية التي اعتمدت عليا الجريدة أثناء تغطيتها لأخبار تشكيل الحكومة العراقية، والتعرف على أهم الموضوعات التي تم التركيز عليها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استمارة تحليل المضمون من خلال تحليل مضامين جريدة الزوراء لأعدادها الصادرة في الصفحة الأولى منها بما يتعلق بأخبار تشكيل الحكومة العراقية خلال الفترة ما بين 2014/8/9 لغاية 2014/9/8.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن الجريدة قد أولت عناية كبيرة في متابعة أخبار تشكيل الحكومة، ولم يخلو أي عدد من أعداد الجريدة من الأخبار المعنية بذلك، ولقد اعتمدت الجريدة على الأخبار التي قد نشرت في الواقع الإخبارية بشكل كبير مع التعويم بذكر المصدر حيث تم الإشارة اليه بعدم ذكر المصدر وذكر كلمة "الزوراء" أو "متابعة الزوراء"، وتم نشر أخبار تشكيل الحكومة في أعلى الصفحة الأولى في النسبة الاكبر من الأعداد، وكان هناك نسبة مرتفعة للأخبار الصادرة من مصادر داخل العراق، مما يدل على عدم اعتماد الجريدة على المراسلين الخارجيين، كما وأظهرت النتائج عدم اعتماد الجريدة على مندوبيها المحليين. وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد الجريدة على المصادر الاخبارية الخاصة بها (المندوبين، المراسلين).

دراسة عبدالماجد (2017) بعنوان: "القيم السياسية لأخبار الازمة السورية، دراسة تحليلة على قناتي روسيا اليوم والحرة"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على القيم السياسية التي احتوتها أخبار الأزمة السورية، والتعرف علي كيفية قيام القنوات الفضائية بتغطية أخبار الأزمة، والدور السياسي الذي تقوم به الفضائيات بتحريك المبادرات السياسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام استمارة تحليل المضمون، وتوصلت الدراسة إلى أن قناتي الدراسة كان لديهما اهتمام بالموضوعات المتعلقة بالصراع المسلح والتدخل الخارجي في الأزمة أثناء التغطية الإخبارية، كما بينت الدراسة أن أكثر القيم السياسية التي تناولتها قناتي الدراسة كانت القيم السياسية وحقوق الإنسان ومكافحة الإرهاب.

دراسة محمد الحسن علي (2017) بعنوان: "الفضائيات العربية الإخبارية ودورها في ترتيب الأجندة السياسية، دراسة تطبيقية علة قناتي الجزيرة والعربية تجاه قضية دارفور في السودان"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على آلية الطرح لقضية دافور على قناتي الجزيرة والعربية، ومعرفة ملامح تناوع الإعلام للقضية من خلال طرحها على قناتي الجزيرة والعربية، ودور القناتين في تشكيل أولويات المشاهد نحو القضايا العربية، ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي، وتم جمع البيانات من خلال الاستبيان الذي صمم لغايات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود نسبة مشاهدة عالية لقناتي الدراسة،

وهناك قصورا في أداء القناتين تجاه قضية دافور، وأن قناة الجزيرة تلبي رغبات المشاهدين بما يتعلق بقضية دافور، كما تبين بأن التطور التكنولوجي كان له دورا كبيرا في أداء القناتين في التأثير على الجمهور.

دراسة Mahroum & Eid (2016) بعنوان:

"The Impact of Al-Jazeera Satellite News network On the International News Flow, A Meta – Analysis Study"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على تجربة الجزيرة الإخبارية الدولية في تقديم الخدمة الإخبارية المتميزة، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليل لما بعد التحليل (Meta-Analysis)، وتوصلت الدراسة إلى أن الجزيرة الإخبارية قد ساهمت بشكل كبير في التقارب الثقافي ما بين دول الشمال والجنوب وذلك بتبنيها لمبدأ الوسيلة الايضاحية الذي يعمل على مبدأ التغطية الإخبارية للأحداث في دول الشمال والجنوب باللغتين العربية والإنجليزية، وساهمت في تحقيق توازن في تدفق الأخبار والمعلومات على الصعيد الدولي حول الأحداث المختلفة في العالم والحرب على أفغانستان 2001م والعراق عام 2003م بشكل خاص.

## الإطار النظري للدراسة:

### تقسيمات الأخبار:

قسم ربيع (2005) الخبر تبعا للاعتبارات والمعايير كالآتي:

أولاً: التقسيم الجغرافي للخبر: وفي هذا التقسيم يتم الإعتماد في الخبر على مكان وقوعه، أو موطنه، ومن هنا يتفرع نوعين من الأخبار:

1. أخبار داخلية: وهي ما يقع داخل المجتمع من أخبار وتصدر في الصحيفة أو الإذاعة، أو القناة التلفزيونية، وهي الأخبار الرئيسية في الصحف والتلفزيونات والإذاعات في نفس الموطن.

2. أخبار محلية: وهي ما يقع من أخبار خارج المجتمع أو البلد الذي تتواجد به الوسيلة الإعلامية.

ثانياً: التقسيم الموضوعي للخبر: ويعتمد هذا التقسيم على مضمون الخبر أو موضوعه، كأن يكون الخبر سياسيا أو اجتماعيا أو دينيا أو عسكريا.

ثالثاً: التقسيم تبعا لزمن وقوع الخبر: ويكون تقسيم الخبر كالآتي:

1. الأخبار المتوقعة وهي الأخبار المعروف موعد ومكان وقوعها مقدما.
2. الأخبار الغير متوقعة وهي الأخبار المفاجئة والتي تحدث من غير مؤشرات.
3. الأخبار المستقبلية هي الأخبار التي يتم التنبؤ بحدوثها بناء على ما قد حدث في الماضي وما هو حاصل في الحاضر.

رابعاً: التقسيم وفقا لاعتبارات مهنية: حيث يتم هنا تقسيم الأخبار إلى نوعين:

1. أخبار جاهزة وهي الأخبار التي تكون في متناول الوسائل الإعلامية وتقدم كي تقوم بنشرها وإذاعتها.
2. أخبار مكتشفة أو مبدعة وهي التي تقوم وسائل الإعلام ببذل مجهود للحصول عليها.

خامساً: التقسيم وفقا للمضمون: ويتم تقسيم الأخبار هنا وفق الآتي:

1. أخبار جادة وهي الأخبار المتعلقة بالأحداث والمواقف الهامة والجادة.
2. أخبار خفيفة وهي التي تهتم بتسلية الجمهور وإشباع رغباتهم.

سادساً: التقسيم من حيث المصداقية: ويتم تقسيم الأخبار هنا كالآتي:

1. أخبار موضوعية وهي التي يتم نشرها في الصحف من غير تدخل منها، بالاضافة أو الحذف أو التعديل بشكل من شأنه إحداث تغيير في الخبر.

2. أخبار ملونة: حيث يتم التعديل عليه من قبل الصحيفة أو المحرر، سواءا أكان بالإضافة أو الحذف أو التضمين في الخبر للتأثير على الجمهور، وبذا يشوه الخبر ويضلل المشاهد أو القارئ مما يؤدي بالجمهور لفقدان الثقة بالوسيلة الإعلامية. (ربيع، 2005، ص83، 87)

**الأشكال الفنية للخبر:**

أولاً: الخبر المبسط: وهو الخبر المتعلق بوصف واقعة واحدة.

ثانياً: الخبر المركب: وهو الخبر القائم على وصف وقائع عدة ويقوم بالربط ما بينها.

ثالثاً: الخبر القائم على سرد الأحداث: وهو الذي يسرد وقائع الحدث، ويقوم بتتبع تفاصيله، لكي يتم تقديم الصورة الكاملة عن الحدث كما وقع فعليا.

رابعاً: الخبر القائم على سرد التصريحات: وهو الخبر المتعلق بسرد تصريحات المندوب الصحفي التي قد حصل عليها من مصدر مسؤول، أو من الشخصية التي تختص بالحدث، حيث أقوال المصدر هي التي تشكل مصدر مادة الخبر وأهميته.

خامساً: الخبر القائم على سرد المعلومات: وهو الخبر الذي يقوم بسرد الحقائق الدائرة حول أمر معين. (مصطفى، 2010، ص106-107)

**العوامل المؤثرة في التغطية الإخبارية:**

إن من أهم العوامل المؤثرة في التغطية الإخبارية الآتي: (خورشيد، 1997، ص91 )

1. إن النشاط الإخباري يتأثر بالمخصصات المالية ودرجة توافرها ومدى الدعم الممنوح للمراسلين والمحررين، وأيضا تكاليف البث.

2. هناك دورا ذو تأثير كبير للضغوط السياسية على اتجاهات التغطية الإخبارية.

3. يوجد دور للسياسة الإعلامية للمؤسسة الإعلامية في التغطية الإخبارية.

4. الأسلوب في جمع الأفكار وطريقة التعامل معها.

5. المنافسة ما بين المؤسسات الإعلامية في تغطيتها للأحداث المتداولة في الإعلام.

6. الأسلوب الذي تتعامل معه الدول مع مراسلي المؤسسات الإعلامية والمكاتب المكلفة بالتغطية الإخبارية.

7. للقيم الإخبارية التي تؤمن بها المؤسسة الدور المؤثر في التغطية الإخبارية، وكذلك أخلاقيات المراسلين والمحررين المهنية.

8. الأعراف والقوانين التي تحدد أعمال المؤسسات الإعلامية.

**صفات التغطية الإخبارية:** (عقاد، 1989، ص92)

1. المصداقية: حيث يجب أولا قبل نشر الخبر التأكد من صحته.

2. الدقة: يجب ذكر كامل حقيقة الخبر دون نقصان أو زيادة، وعدم التحريف بالخبر أو تغيير معناه.

3. الموضوعية: يجب عدم التحريف بالخبر.

4. سياسة الوسيلة الإعلامية: أحيانا وبسبب تعارض الخبر مع سياسة الوسيلة الإعلامية، فقد لا يتم نشره من خلال تلك الوسيلة حتى وإن استوفى لشروط الخبر.

**التغطية الإخبارية للأزمات:**

لقد تزايد الأحداث والتظاهرات في الوطن العربي في العقدين الآخيرين من القرن العشرين، وغدت من الظواهر الاعتيادية في معظم المجتمعات بدرجات متفاوتة، حسب الأسباب المؤدية لها وحسب درجة شدتها، وتتمثل خطورة الإعلام أثناء الأزمات بأن وسائل الإعلام تقوم بتغذية لحرب نفسية لدى المشاهدين، وربما أن يكون هناك تحول للأخبار باتجاه يستهدف الربح وذلك بسبب خصخصة وتخصص الوسائل الإعلامية، وظهور العديد من القنوات العالمية التي تتبع لشركات متعددة الجنسيات تقوم بتقديم الأخبار بشكل دائم على مدار الساعة، وتنقل الأخبار والأحداث وقت وقوعها (شحاته، 2006، ص144).

ومن الجدير بالذكر أن من أبرز ما يؤثر في المشاهدين وقت التغطية الإخبارية للأحداث هو المشاهد التي تحتوي على العنف، ولذا فقد قام مجموعة من الباحثين الامريكيين بتحديد مجموعة مؤشرات خاطئة يتم اتباعها في معالجة القصص الإخبارية، نذكر منها الآتي:

أولاً: الاسهاب في الشرح للسلوك العنيف، والتركيز على مشاهد العنف أثناء عرض القصص الإخبارية، من غير التطرق لشرح الخلفيات والأسباب والعوامل المؤدية لحدوثها كالاحتلال والتدخل الأجنبي في السياسة الداخلية،

فهنا يمكن اعتبار العنف حقا مشروعا للدفاع عن النفس، مما يؤدي إلى ترسيخ الشعور لدى المشاهد بأنه يمكن أن يكون ضحية العنف في أحد اللحظات.

ثانياً: عدم التركيز بشكل متساوي على كافة الأطراف الفاعلة في القصص الإخبارية، فأحيانا يتم التركيز على طرف بأنه ضحية وبأن الآخر و الجاني، وهذا يؤدي إلى زيادة الخوف لدى المشاهد من العالم الخارجي، مما يعتبر مخالفا للأمر الواقع الذي ربما يكون هناك أطراف وعوامل أخرى أدت إلى ذلك العنف.

ثالثاً: عدم التطرق إلى المسبب الرئيس المؤدي للعنف كالفقر والعنف المجتمعي والبطالة، والتركيز بشكل أكبر على ذكر الأسباب التي أدت إلى انطلاق العنف من دوافع شخصية للجاني، مما يؤدي إلى الإهمال في المشكلة الرئيسية وتفاقمها، وهنا يأتي الدور للمحرر الإخباري بأن يكون لديه التزام بتقديم المعلومات الهامة بالشكل الكامل، وعرض الخلفيات وراء حدوث الظاهرة. (العبد، 2007، ص119)

**نظرية الدراسة: نظرية ترتيب الأولويات:**

إن وسائل الإعلام تقوم بوظائف عديدة، ومنها تركيزها على القضايا التي تهم الغالبية الأكبر من قطاعات المجتمع سواءا أكانت اجتماعية أم سياسية أم اقتصادية، وذلك من أجل التأثير في سلوك الجمهور المتلقي، وإن نظرية ترتيب الاولويات ترى بأن وسائل الإعلام تتميز بنظم بنائية تتفاعل مع نظم أخرى في المجتمع، وتراعي خصائص الجمهور الاجتماعية والنفسية، وتدرس العلاقة المتبادلة بين الجمهور ووسائل الإعلام (الغزي، 2009، ص2).

ونظرية ترتيب الأولويات تبحث في مجالات أبرزها الآتي:

1. البحث في علاقة الأشخاص، والطريقة التي يتعاملون بها مع بيئتهم، حيث أن الأفراد يجدون صعوبة في تعاملهم مع تلك البيئة، وذلك بسبب تعقيدها وتنوعها، لذا يقومون ببناء هذه البيئة من جديد من خلال الصور التي يشكلونها في أذهانهم، فتلعب

الوسائل الاتصالية دورا كبيرا في تقديمها لهم بصورة سهلة بسيطة، وذلك من خلال التركيز على قضايا محددة وترتيبها بما يتلائم في الوسائل الإعلامية.

2. البحث في اتجاه العلاقة بين الجمهور ووسائل الإعلام، حيث أن النتائج أكدت حقيقة أن وسائل الاعلام هي التي تحدد أولويات الجمهور، وأن الجمهور هو المؤثر في وسائل الإعلام بطريقة غير مباشرة، أي أن العلاقة ما بين الجمهور ووسائل الإعلام هي علاقة تبادلية.

3. لقد اهتمت النظرية بأسلوب عرض القضايا من خلال وسائل الإعلام، وذلك بعدة محاور كموقع الحدث وطريقة عرضه ونشره إعلاميا، والقرب الجغرافي والعاطفي للحدث، وطبيعة القضية ونوعيتها.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج الدراسة وأداتها:

إن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات الوصفية المسحية، حيث يتم استخلاص الدلالات بما يتناسب وأهداف الدراسة، وذلك من خلال التصنيف والتحليل، وقد اعتمدت هذه الدراسة على استمارة تحليل المضمون، حيث أن الاستمارة توفر للباحث الإطار المناسب المعني بتسجيل المعلومات التي تفي بالغرض المطلوب، حيث أنها تصمم بما يتلاءم وأغراض التحليل المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، ويتم وضع وحدات للقياس والتحليل معبرا عنها بالرموز المناسبة، هذا يكون مضافا له بيانات أولية عن وثيقة المحتوى (المضمون) (عبدالحميد، 2009، ص152).

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المضمامين الإخبارية لبرنامج (الحصاد) والذي يبث بشكل يومي على قناة "الشرقية نيوز".

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المضامين الإخبارية لبرنامج (الحصاد) والذي يبث بشكل يومي على قناة "الشرقية نيوز" خلال الفترة الواقعة ما بين 2019/11/25 لغاية 2019/12/25، أي بما يعادل مضامين 31 حلقة من برنامج (الحصاد).

### صدق الأداة وثباتها:

من أجل التأكد من الصدق الظاهري للأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وتم إجراء التعديلات المناسبة من أجل الوصول للشكل النهائي لاستمارة تحليل المضمون.

ISSN: 2706-6495

وتم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة هولستي، حيث تم عرض استمارة تحليل المضمون على مرمزين بعدد (2)، وقد قاما بتحليل 12 حالة، واتفقا على 10 حالات منها، وبذا فإن معامل الثبات بطريقة هولستي يكون كالآتي:

معامل الثبات = 2ت/(ن1+ن2)

معامل الثبات= 2*10/(12+12)=83% وهذه هي نسبة الاتفاق ما بين الباحثين.

## اسلوب معالجة البيانات:

تم تصميم استمارة تحليل المضمون بما يتلائم وأهداف الدراسة البحثية، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم الاعتماد على البرمجية الإحصائية SPSS لايجاد التكرارات والنسب المئوية.

## عرض وتفسير نتائج الدراسة الميدانية:

**أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما درجة اهتمام قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول فقد تم ايجاد التكرارات والنسب المئوية للأخبار التي تم التطرق إليها حول تظاهرات تشرين، والأخبار الأخرى، والجدول الآتي يبين ذلك:

**الجدول(1). نسبة الأخبار المتعلقة بالتظاهرات والأخبار الأخرى**

| | عدد الأخبار | من مجموع % الأخبار الكلي | متوسط عدد الأخبار اليومي |
|---|---|---|---|
| الأخبار المتعلقة بالتظاهرات | 701 | 84.6 | 23 |
| الأخبار الأخرى | 128 | 15.4 | 3 |
| مجموع الأخبار | 829 | 100.0 | |

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يتبين بأن عدد الأخبار المتعلقة بالتظاهرات خلال فترة الدراسة المبحوثة ما بين 2019/11/25 ولغاية 2019/12/25 قد بلغت (701) خبر بما نسبته من الأخبار الكلية (84.6%)، بينما بلغ عدد الأحبار الأخرى الغير متعلقة بتظاهرات تشرين (128) بنسبة (15.4%) من الأخبار الكلية.

مما سبق نلاحظ بأن قناة "الشرقية نيوز" قد أولت اهتماما بدرجة مرتفعة بالتغطية الإخبارية لتظاهرات تشرين، ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية عائدة إلى الوضع الحالي على الأراضي العراقية مما يتطلب أن يكون هناك تركيز من القنوات الفضائية

العراقية بشكل كبير ومكثف في التغطيات للأحداث من أجل إشباع رغبات المشاهدين وايصال الحقائق كما هي دون تزويف أو تحريف.

**ثانياً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما هوية ضيوف قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد تم ايجاد التكرارات والنسب، والجداول الآتية تبين ذلك:

**الجدول(2). عدد ضيوف حلقات برنامج الحصاد خلال فترة الدراسة**

| النوع الإجتماعي | عدد الضيوف في كل حلقة | التكرار | % من عدد الحلقات |
|---|---|---|---|
| الضيوف (ذكور) | 3 | 4 | 12.9 |
| | 4 | 17 | 54.8 |
| | 5 | 5 | 16.1 |
| | 6 | 5 | 16.1 |
| | Total | 31 | 100 |
| الضيوف (إناث) | 1 | 6 | 19.4 |
| | 2 | 1 | 3.2 |
| | Total | 7 | 22.6 |
| الضيوف (ذكور وإناث) | 4 | 18 | 58.1 |
| | 5 | 8 | 25.8 |
| | 6 | 5 | 16.1 |
| | Total | 31 | 100 |
| الكلي | العدد الكلي للذكور | 135 | 94.4 |
| | العدد الكلي للإناث | 8 | 5.6 |
| | العدد الكلي لجميع الحلقات | 143 | 100.0 |

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ بأن مجمل عدد الذكور ضيوف **حلقات برنامج الحصاد خلال التغطية الإخبارية لتظاهرات تشرين للفترة ما بين 2019/11/25 لغاية 12/25/ 2019 بلغ** (135) ضيف أي ما نسبته (94.4%)، بينما بلغ عدد الإناث (8) بما نسبته (5.6%)، وهذه نتيجة طبيعة حيث أن في الغالب النسبة الأكبر من السياسيين والناشطين والنواب هم من الذكور.

كما تبين النتائج بأن النسبة الأكبر من عدد حلقات برنامج (الحصاد) كانت تستضيف أربعة من الضيوف في كل حلقة بما نسبته من الحلقات (58.1%).

**الجدول(3). هوية ضيوف حلقات برنامج (الحصاد) خلال الفترة المبحوثة**

| هوية الضيف | التكرار | % |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| ناشط | 68 | 47.9 |
| نائب برلماني | 22 | 15.5 |
| سياسي | 14 | 9.9 |
| محلل سياسي | 8 | 5.6 |
| مستشار قانوني | 7 | 4.9 |
| قائد | 6 | 4.2 |
| صحفي | 4 | 2.8 |
| بروفيسور | 4 | 2.8 |
| خبير استراتيجي | 3 | 2.1 |
| إعلامي | 2 | 1.4 |
| مفكر | 1 | 0.7 |
| خبير عسكري | 1 | 0.7 |
| شاعر | 1 | 0.7 |
| سكرتير | 1 | 0.7 |
| Total | 142 | 100.0 |

أظهرت نتائج الدراسة بأن النسبة الأكبر من ضيوف حلقات برنامج (الحصاد) خلال الفترة ما بين 2019/11/25 لغاية 12/25/ 2019 كانت نت الناشطين بنسبة (47.9%)، ثم من نواب البرلمان بنسبة (15.5%)،

ثم السياسيين بنسبة (9.9%)، والمحللين السياسيين بنسبة (5.6%)، وبلغت نسبة المستشارين القانونيين من الضيوف (4.9%)، والقائد بنسبة (4.2%).

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن الاهتمام كان أكبرا باستضافة الناشطين لأنهم الأقرب لأرض الواقع من غيرهم من الشخصيات الأخرى، فباستضافتهم تحاول القناة الوصول إلى أدق التفاصيل وأصدقها وأقربها للواقع، عدا عن أن الناشطين هم الأقرب للشعب من ناحية الثقة بما يصدر عنهم من أقوال.

**ثالثاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: ما القوالب الصحفية التي استخدمتها قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث فقد تم ايجاد التكرارات والنسب المئوية للقوالب الصحفية التي استخدمتها قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)، والجداول الآتية تبين ذلك:

**الجدول(4). القوالب الصحفية المستخدمة في التغطية الإخبارية**

| القوالب الصحفية المستخدمة | التكرار | من % مجموع القوالب | من عدد % الحلقات |
|---|---|---|---|
| Sup | 28 | 16.7 | 90.3 |
| Garphic | 26 | 15.5 | 83.9 |
| PIC | 26 | 15.5 | 83.9 |

ISSN: 2706-6495

| | | | |
|---|---|---|---|
| 77.4 | 14.3 | 24 | LVO |
| 64.5 | 11.9 | 20 | SS |
| 38.7 | 7.1 | 12 | VT |
| 25.8 | 4.8 | 8 | Map |
| 25.8 | 4.8 | 8 | Promo |
| 16.1 | 3.0 | 5 | Live |
| 16.1 | 3.0 | 5 | Urgent News |
| 6.5 | 1.2 | 2 | Barcode |
| 6.5 | 1.2 | 2 | Phono |
| 3.2 | 0.6 | 1 | Filler |
| 3.2 | 0.6 | 1 | SKYP |
| | 100.0 | 168 | Total |

من خلال النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن قناة الشرقية ومن خلال برنامجها (الحصاد) قد استخدمت (14) قالب من القوالب الصحفية في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين،

وكانت أكثر تلك القوالب استخداما (SUP) بنسبة (90.3%) بالنسبة لعدد حلقات البرنامج المبحوثة في الدراسة، ثم قالب (Graphic, PIC) بنسبة (83.9%)، ثم (LVO) بنسبة (77.4%)، ومن ثم (SS) بنسبة (64.5%)، (VT) بنسبة (38.7%)، (Map, Promo) بنسبة (25.8%)، (Live, Urgent News) بنسبة (16.1%)، (Barcode, Phono) بنسبة (6.5%)، وأخيرا (Filler, Skyp) بنسبة (3.2%).

**الجدول(5). القوالب الصحفية المستخدمة في التغطية الإخبارية أثناء المقابلات مع الضيوف**

| القوالب الصحفية المستخدمة مع الضيف | التكرار | من % مجموع عدد القوالب | من عدد % الحلقات |
|---|---|---|---|
| Filler | 28 | 32.2 | 90.3 |
| Live | 27 | 31.0 | 87.1 |
| show | 14 | 16.1 | 45.2 |
| Phono | 11 | 12.6 | 35.5 |
| Live Studio | 6 | 6.9 | 19.4 |
| Skyp | 1 | 1.1 | 3.2 |
| عدد القوالب | 87 | 100.0 | |

من خلال النتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن قناة الشرقية ومن خلال برنامجها (الحصاد) قد استخدمت (6) قوالب من القوالب الصحفية في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين أثناء المقابلات مع الضيوف، وكانت أكثر تلك القوالب استخداما (Filler) بنسبة (90.3%) بالنسبة لعدد حلقات البرنامج المبحوثة في الدراسة، ثم قالب (Live) بنسبة (87.1%)، ثم (Show) بنسبة

(45.2%)، ومن ثم (Phono) بنسبة (35.5%)، ثم (Live Studio) بنسبة (19.4%)، وأخيرا (Skyp) بنسبة ضئيلة بلغت (1.1%).

**رابعاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: ما المصادر الإخبارية التي اعتمدت عليها قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟**

**بينت نتائج الدراسة بأن كل حصاد اعتمد على مصدر مختلف، وكانت المصادر على النحو التالي:**

- مراسلي الشرقية والصحفيين والمنتجين
- شاهد عيان
- المخبرين الصافرة
- القصة الرسمية
- مستقلة ومعالين السياسيين
- المهنيين
- البرلمانات
- المستشارين القانونيين
- أسلاك الأخبار
- مجموعات وسائل التواصل الاجتماع

**خامسا: الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: ما مكان التغطية الجغرافي التي اعتمدت عليه قناة "الشرقية نيوز" في تغطيتها الإخبارية لتظاهرات تشرين للعام 2019م من خلال برنامج (الحصاد)؟**

**الجدول(6). المكان الجغرافي للتغطية الإخبارية**

| موقع البث | التكرار | % |
|---|---|---|
| داخل العراق | 31 | 100 |
| خارج العراق | 10 | 32.3 |
| Total | 31 | 100 |

تبين النتائج في الجدول أعلاه بأن مكان التغطية الجغرافي خلال حلقت البث لبرنامج الحصاد خلال الفترة المبحوثة كانت من داخل العراق بما نسبته (100%)، وبنسبة (32.3) من الحلقات كانت من خارج العراق مضافة للتغطات من داخل العراق. وهذه نتيجة طبيعية حيث أن الموضوع يتطلب أن تكون التغطيات جميعها من داخل العراق (من أرض الحدث)، والنسبة التي تم الأخذ بها من خارج العراق كانت للتواصل مع خبراء ومحللين سياسيين سواء أكانوا عراقيين أو غير عراقيين للتعرف على آرائهم حول ما يجري على الأراضي العراقية من أحداث، وهذا أمر طبيعي في أساليب التغطية الإخبارية من حيث أن يتم تدعيمها بآراء من الخارج.

ISSN: 2706-6495

## التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي:

- استخدام التقنيات الحديثة بشكل أكبر في القنوات الفضائية من أجل تحقيق إعلام ذو تأثير على الجمهور ولديه مقدرة على مواكبة كل ما هو جديد من تطورات.
- الاعتماد عل جميع المصادر الاخبارية في نقل الأحداث من أجل كسب ثقة الجمهور بشكل أكبر، وللحصول على المعلومات الاكثر دقة.
- زيادة عدد المراسلين أثناء الأحداث الطارئة على البلاد.
- التوسع في عمليات التغطية الإخبارية المباشرة.
- أن لا يكون هناك انتقائية في طرح القضايا.
- أن يكون هناك التزاما كبيرا في الحياد في تقديم المعلومات.

## الخلاصة:

في ظل الظروف السياسية والاقتصادية التي تمر بها الغالبية الأكبر من الأوطان العربية؛ كان لزاما على القنوات الفضائية التلفزيونية أن تضيف نمطا جديدا للتعاطي مع الأحداث، ومن هنا كان من أبرز ما قد قامت به تلك القنوات خلال الأحداث هو التغيير على دورتها البرامجية بما يتلائم ونقل الأحداث أولا بأول، وعرض برامج جديدة لتغطيتها وإرضاء رغبات الجمهور المتعطش لمعرفة الحقائق ومتابعتها أولا بأول.

## المراجع:


- أبو زيد، فاروق (2000)، فن الخبر الصحفي، ط4، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد، سناء محمد الحسن علي (2017)، الفضائيات العربية الإخبارية ودورها في ترتيب الأجندة السياسية، دراسة تطبيقية علة قناتي الجزيرة والعربية تجاه قضية دارفور في السودان، رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- جادين، نجلاء حمدان (2018)، المعالجة الإخبارية لقضية الإرهاب في القنوات الفضائية في 2017م، رسالة دكتوراة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- خورشيد، كامل (1997)، تغطية وكالة الأنباء الفرنسية لقضايا العالم الثالث، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد.
- ربيع، عبدالجواد (2005)، فن الخبر الصحفي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- شبلي، كرم (2008)، الخبر الإذاعي، بيروت: دار مكتبة الهلال.
- شحاته، عبد المنعم (2006) علم النفس الاجتماعي التطبيقي، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر.
- العبد، نهى عاطف (2007)، صناعة الأخبار التلفزيونية في عصر البث الفضائي، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

- عبدالحميد، محمد (2009)، تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، بيروت: دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر.
- عبدالماجد، عبدالماجد هارون (2017)، القيم السياسية لأخبار الأزمة السورية، دراسة تحليلية على قناتي روسيا اليوم والحرة، رسالة دكتوراة، قسم الإعلام، جامعة بحري.
- عقاد، ليلى (1989)، مدخل إلى التلفزيون، بلا طبعة، دمشق.
- الغزي، ناجي (2009)، دور الإعلام في الاتال السياسي وآثره على الجمهور، http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=159303
- محمد، آمنة ابراهيم (2016)، البرامج الإخبارية ودورها في تشكيل الصورة الذهنية عن المجتمعات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم، السودان.
- مصطفى، فريد (2010)، تكنولوجيا الفن الصحفي، ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- هاشم، حيدر (2015)، التغطية الإخبارية لتشكيل الحكومة العراقية في جريدة الزوراء، مجلة آداب المستنصرية، 2015(68)، 1-29.

- Mahroum, Mohammad & Eid, Yousef (2016), The Impact of Al-Jazeera Satellite News network On the International News Flow,A Meta – Analysis Study, Al-Manarah journal, 23(3), 589-603.

جميع الحقوق محفوظة © 2020 الدكتور كامل الدليمي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الثالث عشر

# علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة في ضوء الفقه الإسلامي و النظام القانوني الأفغاني (دراسة فقهية مقارنة)

**إعداد الباحث / ارسلاح ظفري**

الأستاذ المساعد في كلية الشريعة، قسم الفقه والقانون، جامعة غزني – أفغانستان

Email: arsalahzafari99@gmail.com

**رقم الهاتف:** +93-744-740554

**الملخص**

**موضوع "** علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة بين الشريعة الإسلامية والنظام القانوني الأفغاني" يشتمل على أربعة مسائل و ذكرت في كل مسئلة اختلاف الفقهاء وموقف القانون الأفغاني حسب التالي:

ISSN: 2706-6495

مسئلة من لا تجوز شهاتهم للقاضي: كالشهادة الأب إذا كان قاضيا للأبناء والعكس، و شهادة الزوج إذا كان قاضيا للزوجة والعكس، و شهادة الأخ إذا كان قاضيا لأخيه أو الأخ لأخيه القاضي، ذكرت في كل حالة اختلاف الفقهاء مع بيان الرأي الراجح في المسئلة، و موقف القانون الأفغاني.

مسئلة قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له من أقاربه: لا يجوز عند الأحناف والمختار عند المالكية والشافعية في الصحيح، والصحيح من المذهب عند الحنابلة. يجوز وبهذا قال: المالكية في قول والشافعية في مقابل الصحيح والحنابلة في رواية، الراجح هو قول الأول؛ لأن القضاء أن يكون حائزا على ثقة الناس. وبهذا جاء القانون الأفغاني.

مسئلة قضاء القاضي لمن كان بينه وبين القاضي عداوة: لا يجوز عند الأحناف والمالكية والمذهب عند الشافعية والحنابلة. يجوز عند الشافعية في وجه. والمختار ما ذهب إليه الجمهور، وبهذا صرح القانون الأفغاني.

مسئلة قضاء القاضي فيما له فيه مصلحة: لا يجوز للقاضي ان يقضي لنفسه ولا ما فيه مصلحة له فإن حكم فحكمه باطل، وبهذا جاء القانون الأفغاني.

**الكلمات المفتاحية:** القضاء، القاضي، الشهادة، العدالة، الشريعة الإسلامية، القانون الأفغاني.

# Relation of the judge with a part of dispute in Islamic Law and Legal System of Afghanistan (A Comparative Study)

**Arsalah Zafari**

Afghanistan. - Assistant Professor (Islamic Law) Faculty of Shariah, Ghazni University

E-mail ID: arsalahzafari99@gmail.com

## Abstract

Title: relation of the judge with a part of dispute in Islamic Law and Legal System of Afghanistan. Comprised of four cases, maintained the deference between Islamic jurists and the position of Afghanistan state laws as follow: The first case: A person who's testimony may not be accepted to a judge in a competent court, for instance: when a father be the judge, cannot testimony for his offspring, as well its opposite form, when husband be a judge for a case, his testimony may not be accepted for his wife and also its opposite form, and also testimony of brother to another brother when one of them is being judge. And also the

disagreement of the Islamic jurists has maintained in each condition of all cases along with the prior utterance of all scholars and the state law of Afghanistan.

Hanafi, Shafee and Maliki School of thoughts are saying that the judgment of judge for whom he cannot testify is forbidden. And hanbali school of thought is saying that it has no legal problem and judge can order the judgment for all those for whom he can or cannot to testify. And the chosen opinion between the jurists of Islamic law is the first opinion, also accepted by the state law of Afghanistan. Second case: Judgment of a judge to whom he has enmity with him. Hanbali, Maliki, Shafee and Hanbali scholl of thoughts are saying that it is not allowed on the behalf of Shariah law, and also this is approved by the state law of Afghanistan. Third case: Judgment of a judge in case in which he has his own interest: Judge cannot verdict in a case for his own interest, because it is also forbidden by Islamic law and the state law of Afghanistan also approved the theory of no judgment of judge in case which he has his own interest, and if he judge, the verdict is not legal, and must be invalid.

**Keywords:** Court, Judgment, Judge, Testimony, Justice, Islamic law, State Law of Afghanistan.

## المقدمة:

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وعلى آله وأصحابه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد!

حرصت الشريعة الإسلامية في كل نظمها و تشريعاتها على إقامة العدل و استقرار الأمن في المجتمع، فشرعت الأحكام القضائية لما في القضاء من مصالح العباد و منع التظام و العناد.

والقضاء ركنا أساسيا في كل المجتمعات منذ فجر التاريخ، و سيبقي كذلك إلى أن يرث الله الأرض و من عليها؛ لأنه يمس حياة الناس، حيث تعرض عليه مشكلاتهم و قضاياهم فيقوم بالنظر فيها، فإن كان القضاء عادلا صلح أمر المجتمع و عم الأمن و الطمانية، وإن كان ظالما قاسطا فسدت حياة المجتمع و عمت الفوضي و الاضطراب، لذا كانت الحاجة ماسة إلى دراسة القضاء و أحكامه فشرعت في كتابة هذه البحث علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة في ضوء الفقه الإسلامي و القانون الأفغاني داعيا المولى سبحانه أن يمن على بالتوفيق و الإخلاص في النية والقول و العمل، و أن يفتح لى بخير و أن يختم بخير وهو خير الفاتحين، و أن يتقبل مني هذه العمل، إنه نعم المولى و نعم النصير.

### أهمية الدراسة:

1- أهمية هذا الموضوع ناشئة من أهمية هذا العلم وهو علم القضاء، وما يتبعه من حقوق الإنسان وحفظ لدمه و ماله و عرضه، وقد قيل: العلم يشرف بشرف موضوعه.

2- تطبيق مبدأ حيدة القاضي بين المتخاصمين؛ لأنها من مظاهر تسوية بين طرفي الخصومة.

3- حفظ مصداقية وعدالة القضاء بين الناس.

## مشكلة الدراسة:

ما هو أثر علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة في الفقه الإسلامي والنظام القانوني الأفغاني؟

1- ما هو مفهوم علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة؟
2- ما هو أقوال الفقهاء في كل حالة من حالات علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة؟
3- ما هو رأي الراجح في كل حالة من حالات علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة؟
4- ما هو نقاط الافتراق والاشتراك بين الفقه والنظام القانوني الأفغاني؟

## اهدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة موضوع علاقة القاضي بأحد أطراف الخصومة في الشريعة الإسلامية والقانون الأفغاني وبيان حالاته، و كذلك بيان أراء الفقهاء حول هذا الموضوع مع رأي الراجح، و كذا بيان موقف القانون الأفغاني من كافة أحوال هذا الموضوع.

## منهج الدراسة:

اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي للمقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الأفغاني.

### المبحث الأول: من لاتجوز شهادتهم للقاضي

اشترط الفقهاء في الشاهد أن لا يكون متهما في شهادته لذا تكلموا عن شهادة ذوي القرابة لبعضهم، و سنبين هذا فيما يلي:

المطلب الأول: شهادة الأب إذا كان قاضيا للأبناء و العكس

اختلف الفقهاء في حكم شهادة الأباء للأبناء و العكس على اتجاهين:

**الاتجاه الأول:** لا يجوز شهادة الوالد لولده و إن نزل أو الولد لوالده و إن علا وبهذا قال: الأحناف والمالكية و الشافعي في الجديد والمذهب عند الحنابلة[xlviii].

استدل أصحاب هذا الاتجاه على أنه لا يجوز شهادة الوالد لولده و إن نزلت او الولد لوالده و إن علا بالكتاب و السنة والمعقول:

اولا الكتاب:

قول الله تعالى (ذلكم أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ)[xlviii].

وجه الدلالة: دلت هذه الآية على أنه لا يجوز شهادة الوالد لولده أو الولد لوالده؛ لأن الريبة متوجهة إلى شهادة بعضهم بعضا، لما جعلوا عليه من الميل والمحبة[xlviii].

ثانيا السنة:

1- ماروي عن عائشة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «لَا تَجُوزُ شَهَادَةُ خَائِنٍ وَلَا خَائِنَةٍ وَلَا ذِي غَمْرٍ عَلَى أَخِيهِ وَلَا ظَنِينٍ فِي وَلَاءٍ وَلَا قَرَابَةٍ»

وجه الدلالة: دل هذا الحديث على أنه لا يجوز شهادة الوالد لولده أو الولد لوالده للتهمة فالأب متهم لولده والولد متهم لوالده

ونوقش هذا: بأن الحديث ضعيف؛ لأنه في سنده يزيد ولا يعلم من هو يزيد، فإن كان يزيد بن سنان فهو معروف بالكذب

2- ما روي عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ، أَنَّ رَجُلًا قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنَّ لِي مَالًا وَوَلَدًا، وَإِنَّ أَبِي يُرِيدُ أَنْ يَجْتَاحَ مَالِي، فَقَالَ: «أَنْتَ وَمَالُكَ لِأَبِيكَ إِنَّ أَوْلَادَكُمْ مِنْ أَطْيَبِ كَسْبِكُمْ»

وجه الدلالة: دل هذا الحديث على أنه لا يجوز شهادة الولد لوالده؛ لأن الشهادة بمال أبيه كالشهادة بمال نفسه(xlviii).

3- ما روي عَنْ عَائِشَةَ:قالت قال: رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم «إِنَّ أَطْيَبَ مَا أَكَلَ الرَّجُلُ مِنْ كَسْبِهِ وَإِنّ وَلَدَهُ مِنْ كَسْبِهِ»

وجه الدلالة: دل هذا الحديث على أنه لا يجوز شهادة الولد لوالده؛ لأن مطلق هذه الإضافة يدل على أن مال الولد لوالده و أن ولده منكسبه وهو لا يجوز أن يشهد لكسبه[xlviii].

ثالثا: المعقول من وجهين:

الأول: أن بين الوالد وولده بعضية فكأنه يشهد لنفسه[xlviii].

الثاني: أن المنافع بين الأولاد و الآباء متصلة و لهذا لا يجوز أداء الزكاة إليهم فتكون شهادة لنفسه من وجه، أو تتمكن فيه التهمة[xlviii].

**الاتجاه الثاني:**

يجوز شهادة الوالد لولده مطلقا وكذا الولد لوالده وبهذا قال: شريح، والشافعي في القديم و أحمد في رواية واشترط أن تكون الشهادة فيما لا تهمة فيه كالنكاح و الطلاق والقصاص[xlviii].

استدل أصحاب هذا الاتجاه على أنه يجوز شهادة الوالد لولده مطلقا و كذا الولد لوالده بالكتاب و الأثر و المعقول.

اولا الكتاب: قول الله تعالى: (يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ )[xlviii].

وجه الدلالة: دلت هذه الآية على أن شهادة الولد على الوالدين الأب و الام ماضية؛ لأنه لا يؤمر بالقسط في هذ الشهادة إلا وهي مقبولة[xlviii].

ونوقش هذا من وجهين:

أحدهما: أن الآية تدل على الشهادة عليهم لا لهم و لا يمنع ذلك من برهما، بل من برهما أن يشهد عليهما و يخلصهما من الباطل.

الثاني: أن المولي سبحانه لما قرنها لنفسه في قول: (شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ) دل على خروجها مخرج الزجر أن يخبر على نفسه، أو ولده بغير الحق[xlviii].

ثانيا الأثر:

ما روي أن عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ - كَرَّمَ اللَّهُ وَجْهَهُ- حَاكَمَ يَهُودِيًّا إِلَى شرَيْحٍ فِي دِرْعٍ ادَّعَاهُ فِي يَدِهِ فَأَنْكَرَهَا ، فَشَهِدَ لَهُ ابْنُهُ الْحَسَنُ ، عَلَيْهِ السَّلامُ فرَدَّ شَهَادَتَهُ ، وَقالَ: يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِين، كَيْفَ أَقبلُ شَهَادَةَ ابْنِكَ لَكَ ؟ فَقَالَ عَلِيٌّ ، عَلَيْهِ السَّلامُ: فِي أَيِّ كِتَابٍ وَجَدْتَ هَذَا ؟ أَوْ فِي أَيِّ سُنَّةٍ ؟ وَعَزَلَهُ وَنَفَاهُ إِلَى قَرْيَةٍ يُقَالُ لَهَا بِالصَّفَا ، نَيِّفًا[xlviii] وَعِشْرِينَ يَوْمًا ، ثُمَّ أَعَادَهُ إِلَم الْقَضَاءِ)[xlviii].

ونوقش هذا: بأن إنكار علي- كرم الله وجهه- على شريح؛ لأن شريحا وَهِمَ في الدعوى فعليّ عليه السلام ادعى الدرع للمسلمين في بيت المال، و لذلك استشهد بابنه الحسن، ولم يدعها لنفسه، و إنما كان في الدعوى نائبا عن كافة المسلمين كالوكيل، فَوَهِمَ شريح، وظن أن الدعوى لنفسه، ولذلك أنكر علي- عليه السلام- وعزله؛ لأنه لم يتثبت في الفحص عن حقيقة الحال، فيعلم بها جواز الشهادة، فصارت دليلا على المنع من شهادة الولد لوالده[xlviii].

ثالثا المعقول: قالوا: بأن كل من الوالد والولد عدل تقبل شهادته في غير هذا الموضع، فتقبل شهادته فيه كالأجنبي[xlviii].

الرأي المختار: بعد ذكر الأدلة و المناقشات السابقة أميل لي ما ذهب إليه أصحاب الاتجاه الأول القائل: بأنه لا يجوز شهادة الوالد لولده و إن نزل أو الولد لوالده و إن علا لقوة ما استدلوا به؛ و لأن المنافع بينهما متصلة و لهذا لا يجوز دفع الزكاة إليهم[xlviii].

**المطلب الثاني: موقف القانون الأفغاني من شهادة الأب للأبناء و العكس**

لا يجوز في النظام القانوني الأفغاني شهادة الأب لابنه والعكس[xlviii] وهذا يتفق مع قول الراجح الذي ذهب إليه من فقهاء الشريعة الإسلامية الأحناف والمالكية والشافعي في الجديد والمذهب عند الحنابلة، و مخالف لما ذهب إليه شريح، والشافعي في القديم و أحمد في رواية.

**المطلب الثالث: شهادة الزوج إذا كان قاضيا للزوجة و العكس**

اختلف الفقهاء في شهادة أحد الزوجين للأخر على ثلاثة أراء:

الرأي الأول: لا يجوز شهادة الزوج لزوجته ولا الزوجة لزوجها وبهذا قال: الأحناف والمالكية والمذهب عند الحنابلة(xlviii).

استدل أصحاب هذا الرأي على أنه لا يجوز شهادة الزوج لزوجته و لا الزوجة لزوجها بالكتاب والسنة والأثر والمعقول:

اولا الكتاب: قول الله تعالى(وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)[xlviii].

وجه الدلالة: الآية تدل على أنه لا يجوز شهادة الزوج لزوجته ولا الزوجة لزوجها؛ لأن ما بينهما من وصلة الزوجية تهمة في شهادة كل واحد منهما بصاحبه ويميل إليه ويؤثره على غيره كما أشارت الآية الكريمة[xlviii].

ونوقش هذا:

بأن المودة التي بين الزوجين لا توجب رد الشهادة كالأخوين وعلى أنه قد يحدث بينهما تباغض وعداوة تزيد على الأجانب فلو جاز أن يكون هذا المعنى علة في المنع، لفرق بين المتحابين و المتباغضين، ولا فرق بينهما، فبطل التعليل.

ثانيا السنة:

ما روي أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: لا شهادة لجار المغنم ولا شهادة للمتهم[xlviii].

وجه الدلالة: دل هذا الحديث على أنه لا يجوز شهادة الزوج لزوجته و لا الزوجة لزوجها؛ لأن أحد الزوجين بشهادته للزوج الآخر يجر المغنم إلى نفسه؛ لأنه ينتفع بمال صاحبه عادة فكان شاهدا لنفسه(xlviii).

ثالثا الأثر:

ما روي أَنَّ مَعْقِلَ بْنَ مُقَرِّنٍ سَأَلَ ابْنَ مَسْعُودٍ فَقَالَ: عَبْدِى سَرَقَ قبَاءَ عِبْدِى، قالَ: مَالُكَ سَرَقَ بَعْضُهُ بَعْضًا لاَ قطْعَ عَلَيْهِ)[xlviii].

وجه الدلالة: دل هذا الأثر على أنه لا يجوز شهادة الزوج لزجته ولا الزوجة لزوجها؛ لأن كل واحد منهما يعد منفعة صاحبه منفعته ويعد غنيا بمال الزوجة[xlviii].

رابعا:المعقول من وجوه:

الأول: أن كل واحد من الزوجين يرث الآخر من غير حجب ويتبسط في ماله عادة فلم تقبل شهادته له كالابن مع أبيه.

الثاني: أن يسار الرجل يزيد نفقة امرأته ويسار المرأة يزيد في قيمة بضعها المملوك لزوجها فكان كل واحد منهما يضاف إلى الآخر قال الله تعالى ( قرن في بيوتكن)[xlviii] وقال ( لا تدخلوا بيوت النبي .....)[xlviii]. فاضاف البيوت إليهن تارة وإلى النبي صلى الله عليه وسلم تارة أخرى[xlviii].

الرأي الثاني: يجوز شهادة كل من الزوجين للآخر وبهذا قال: الشافعية في الأظهر[xlviii].

استدل أصحاب هذا الرأي على أنه يجوز شهادة كل من الزوجين للآخر بالكتاب و السنة و المعقول:

أولا الكتاب:

قول الله تعالى: (وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى)[xlviii]. و قوله تعالى: (وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ مِنْكُمْ وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ ذَلِكُمْ يُوعَظُ بِهِ)[xlviii].

وجه الدلالة: دلت هاتان الآياتان بعمومهما على جواز شهادة كل من الزجين للآخر من غير فصل بين عدل وعدل و مرضى ومرضى.

ونوقش هذا: بأن كل من الزوجين مائل ومتهم، لا عدل ومرضى فلا يتناوله عموم الآياتان[xlviii] لما ذكرناه سابقا.

ثانيا الأثر:

ماروي ما روي عَنْ سُوِيدِ بْنِ غَفْلَةَ ، أَنَّ يَهُودِيًّا كَانَ يَسُوقُ امْرَأَةً عَلَم حِمَارٍ فَنَخَسَهَاxlviii فَرَمَم بِهَا ، فَوَقَعَ عَلَيْهَا xlviiiفَشَهِدَ عَلَيْهِ زَوْجُهَا وَأَخُوهَا عِنْدَ عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ وَقَبِلَ شَهَادَتَهُمَا وَقَتَلَهُ وَصلَبَهُ.

وليس لعمر مخالف في الصحابة مع انتشار القصة، فثبت أنه إجماع لا مخالف له[xlviii].

ثالثا: المعقول من وجهين:

الأول: أن الحاصل بين الزوجين عقد يطرأ ويزول فلا يمنع قبول شهادة أحدهما للآخر كما لو شهد أحد المتآجرين للآخر أو عليه[xlviii].

الثاني: أن النكاح سبب لا يتعق به أحدهما على الآخر بالملك فلم يمنع من شهادة أحدهما للآخر كقرابة ابن العم[xlviii].

ويمكن أن يناقش هذا: بأن اجتماع الزوجين في المقام والظعن، وامتزاجهما في الضيق والسعة، و اختصاصهما بالميل والمحبة، قد جمع من أسباب الارتياب المانعة من قبول الشهادة، فوجب أن ترد به الشهادة[xlviii].

الرأي الثالث: تقبل شهادة الزوج لزوجته ولا تقبل شهادة الزوجة لزوجها، وبهذا قال: سفيان الثوري، وإبراهيم النخعي وعبد الرحمن بن أبي ليلي والشافعية في قول والحنابلة في رواية[xlviii].

استدل أصحاب هذا الرأي على أنه يجوز شهادة الزوج لزوجه و لا يجوز شهادة الزوجة لزوجها.

بالمعقول من وجهين:

الأول: لا تقبل شهادة الزوجة لزوجها ؛ لأنه إذا أيسر وجب لها عليه نفقة الموسرين، و تقبل شهادة الزوج لزوجته؛ لأنه لا يجربها نفعا[xlviii].

الثاني: أن الزوجة في حكم المملوك له المقهور تحت يده فتتمكن تهمة الكذب في شهادتها له و ينعدم ذلك في شهادته لها[xlviii].

ونوقش هذا بما يلي:

اولا: أن الزوج ينتفع بيسار زوجته في وجوب نفقة ابنه عليها إذا أعسربها، والزوجة تنتفع بيسار زوجها فيما يجب لها من نفقة الموسرين فلا يجوز شهادة أحدهما للآخر[xlviii].

ثانيا: دليل التهمة يعم الجانبين الزوج والزوجة، وربما يكون في جانب الزوج أظهر؛ لأنها لما كانت في يده فهو يثبت اليد لنفسه في المشهود به، و بكثرة مالها تزداد قيمة ملكه فإن قيمة المملوك بالنكاح تختلف بقلة مالها وكثرة مالها، بيان ذلك في مهر المثل فمن هذا الوجه يكون الزوج شاهدا لنفسه[xlviii].

الرأي المختار

بعد ذكر الأدلة وما أمكن مناقشة منها أميل إلى ما ذهب إليه أصحاب الرأي الأول القائل: بأنه لا يجوز شهادة كل من الزوجين للآخر لقوة ما استدلوا به؛ لتواصل منافع الأملاك بينهما وهي محل الشهادة؛ ولأن الزجية توجب الحنان والمواصلة والألفة والمحبة، فالتهمة قوية ظاهرة[xlviii].

**المطلب الرابع: موقف القانون الأفغاني من شهادة الزوج للزوجة والعكس:**

لا يجوز في النظام القانوني الأفغاني شهادة الزج لزوجته والعكس[xlviii] وهذا يتفق مع قول الراجح الذي ذهب إليه من فقهاء الشريعة الإسلامية الأحناف والمالكية والمذهب عند الحنابلة؛ لتواصل منافع الأملاك بينهما وهي محل الشهادة؛ ولأن الزوجية توجب الحنان المواصلة والمحبة، فالتهمة قوية ظاهرة. و مخالف لما ذهب إليه الشافعية في الأظهر.

**المطلب الخامس: شهادة الأخ إذا كان قاضيا لأخيه أو الأخ لأخيه القاضي**

اختلف الفقهاء في حكم شهادة الأخ لأخيه على قولين:

القول الأول: يجوز شهادة الأخ لأخيه، وبهذا قال: الأحناف والمالكية في قول والشافعية والحنابلة(xlviii).

استدل أصحاب هذا القول على جواز شهادة الأخ لأخيه بالكتاب والمعقول.

أولا الكتاب: قول الله تعالى: (وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى)[xlviii]. و قوله تعالى: (وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ مِنْكُمْ وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ ذَلِكُمْ يُوعَظُ بِهِ)[xlviii].

وجه الدلالة: دلت هاتان الآياتان بعمومهما على جواز شهادة الأخ لأخيه من غير فصل بين عدل وعدل ومرضى ومرضى.

ثانيا المعقول: قالوا: بأن الأخ عدل غير متهم، فتقبل شهادته لأخيه كالأجنبي(xlviii).

القول الثاني: لا يجوز شهادة الأخ لأخيه وبهذا قال: الأوزاعي والمالكية في قول إذا كان غناه له غنى إن أفاد شيئا أصابه منه شيء[xlviii].

استدل أصحاب هذا القول على أنه لا يجوز شهادة الأخ لأخيه بالقياس، قالوا: لا يجوز شهادة الأخ لأخيه قياسا على عدم جواز شهادة الوالد لولده أو الولد لوالده.

ونوقش هذا: بأن القياس مع الفارق فلا يصح وبيان الفرق أن الوالد والولد بينهما بعضيه وقرابة بخلاف الأخ(xlviii).

الرأي الختار:

بعد ذكر الأدلة و ما أمكن مناقشة منها أميل إلى ما ذهب إليه أصحاب القول الأول القائل: بأنه يجوز شهادة الأخ لأخيه لعدام التهمة؛ لأن مال كل واحد منهم مستقل عن الآخر عرفا وعادة، فكانوا كالأجانب[xlviii].

**المطلب السادس: موقف القانون الأفغاني من شهادة الأخ لأخيه**

لا يجوز شهادة الأخ لأخيه في النظام القانوني الأفغاني، صرح قانون أصول المحاكمات المدنية: لايجوز شهادة الأصل للفرع والعكس، والزوج لزجته والعكس، و شهادة الأقارب إلى درجة الثانية[xlviii] والأخ هو في درجة الثانية من الأقارب وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الأوزاعي والمالكية في قول؛ إذا كان غناه له غنى إن أفاد شيئا أصابه منه شيء؛ وهذا مخالف لما ذهب إليه الأحناف والمالكية والحنابلة.

**المبحث الثاني: قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له من اقاربه**

المطلب الأول: قضاء القاضي من لا تجوز شهادتهم له من أقاربه في الفقه الإسلامي

اختلف الفقهاء في حكم قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم كوالده وولده وزوجته على رأيين:

الرأي الأول: لا يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له ولا ينفذ حكمه لمكان التهمة، بخلاف ما إذا كان حكم عليهم، فينفذ حكمه لانتفاء التهمة، وبهذا قال: الأحناف والمختار عند المالكية والشافعية في الصحيح، والصحيح من المذهب عند الحنابلة[xlviii].

استدل أصحاب هذا الرأي على أنه لا يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له بالمعقول من وجهين:

الوجه الأول: أن قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له من أقاربه لا يجوز؛ لأنهم أبعاضه فيشبه قضاؤه لهم قضاءه لنفسه[xlviii].

الوجه الثاني: القياس على الشهادة؛ لأن الحكم يتضمن الشهادة، فإن القاضي يقول" أشهد أن الحكم في المسألة كذا" فلما كان الحكم متضمنا الشهادة لم ينفذ حكمه فيمن تقبل شهادته له، بجامع التهمه، فالشاهد لا يحكم لوالده أو ابنه أو زوجته لوجود التهمة في المحاباه، وكذلك الأمر في القضاء لهم، فإن التهمة موجودة بشكل كبير[xlviii].

ونوقش هذا: بأن القياس على الشهادة غير صحيح؛ لأن طريق الحكم ظاهر وطريق الشهادة باطن فتوجهت إليه التهمة في الشهادة، ولم تتوجه إليه في الحكم[xlviii].

ويمكن أن يجاب على هذا: بأن عامة الناس لا يعرفون طرق الحكم ووسائله فهو باطن بالنسبة لهم[xlviii].

الرأي الثاني: يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له وبهذا قال: المالكية في قول(xlviii) والشافعية في مقابل الصحيح والحنابلة في رواية[xlviii].

استدل أصحاب هذا الرأي على أنه يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له بالسنة والمعقول:

أولا السنة:

ما روي عَنْ عُمَارَةَ بْنِ خُزَيْمَةَ، أَنَّ عَمَّهُ، حَدَّثَهُ وَهُوَ مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ " أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ابْتَاعَ فَرَسًا مِنْ أَعْرَابِيٍّ، فَاسْتَتْبَعَهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِيَقْضِيَهُ ثَمَنَ فَرَسِهِ، فَأَسْرَعَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الْمَشْيَ وَأَبْطَأَ الْأَعْرَابِيُّ، فَطَفِقَ رِجَالٌ يَعْتَرِضُونَ الْأَعْرَابِيَّ، فَيُسَاوِمُونَهُ بِالْفَرَسِ وَلَا يَشْعُرُونَ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ابْتَاعَهُ، فَنَادَى الْأَعْرَابِيُّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ: إِنْ كُنْتَ مُبْتَاعًا هَذَا الْفَرَسَ وَإِلَّا بِعْتُهُ؟ فَقَامَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حِينَ سَمِعَ نِدَاءَ الْأَعْرَابِيِّ، فَقَالَ: «أَوَ لَيْسَ قَدِ ابْتَعْتُهُ مِنْكَ؟» فَقَالَ الْأَعْرَابِيُّ: لَا، وَاللَّهِ مَا بِعْتُكَهُ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «بَلَى، قَدِ ابْتَعْتُهُ مِنْكَ» فَطَفِقَ الْأَعْرَابِيُّ، يَقُولُ هَلُمَّ شَهِيدًا، فَقَالَ خُزَيْمَةُ بْنُ ثَابِتٍ: أَنَا أَشْهَدُ أَنَّكَ قَدْ بَايَعْتَهُ، فَأَقْبَلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى خُزَيْمَةَ فَقَالَ: «بِمَ تَشْهَدُ؟»، فَقَالَ: بِتَصْدِيقِكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ فَجَعَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ شَهَادَةَ خُزَيْمَةَ بِشَهَادَةِ رَجُلَيْنِ"[xlviii].

وجه الدلالة: أن النبي صلى الله عليه وسلم قد حكم لنفسه على الأعرابي بشهادة خزيمة رضي الله عنه مما يدل على جواز أن يحكم القاضي لغيره من أقاربه من باب أولى؛ لأن التهمة في حق نفسه أكبر من حق غيره من أقاربه[xlviii].

ونوقش هذا من وجهين:

الأول: أن هذا الخصوصة جعل النبي صلى الله عليه وسلم شهادة خزيمة بشهادتين وهذا خاص بخزيمة فله أن يخص من شاء بما شاء[xlviii].

الوجه الثاني: أن هذا الحديث خارج عن محل النزاع فالمتامل لروايات الحديث لا يجد خصومة قضائية، كما ليس فيها ما يدل على أن النبي صلى الله عليه وسلم حكم لنفسه بصفته قاضيا وغاية ما في الحديث أن الأعرابي طلب شاهدا يشهد للنبي صلى الله عليه وسلم على صحى ما يقول، ومن ثم أعطاه الفرس بناء على تلك الشهادة دون صدور حكم من النبي صلى الله عليه وسلم[xlviii].

ثانيا المعقول:

قالوا: يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له؛ لأن حكمه ينفذ لهم بالبينة، فالقاضي أسير البينة فلا تظهر منه تهمة[xlviii].

ويمكن أن يناقش هذا: بأن ما ذكروه مسلم، ولكن الأولى أن يحكم لهؤلاء الإمام أو قاض آخر مستقل إذ لا تهمة[xlviii].

الرأي المختار:

بعد ذكر الأدلة وما أمكن مناقشته منها أميل إلى ما ذهب إليه أصحاب الرأي الأول القائل: بأنه لا يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له لوجود التهمة بالمحاباة، وهذا لا يعني أن كل القضاة متهمون في دينهم وقضائهم، وإلا كانوا لا يصلحون للقضاء ابتداء،

ولكن مقتضي هذا القول إزالة أية تهمة تخطر ببال أي إنسان، فقد يشك الناس في مصداقية هذا القاضي رغم عدله، ويتهم بالمحاباة والجور، والأصل في القضاء أن يكون حائزا على ثقة الناس ومصداقيتهم، لذا فإن العدالة القضائية تقتضي عدم جواز قضاء القاضي لمن لا تقبل شهادتهم له[xlviii].

**المطلب الثاني: موقف القانون الأفغاني من قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له من أقاربه**

لا يجوز طبقا للقانون الأفغاني أن يقضي القاضي لأقارب[xlviii] وهذا يتفق مع ما رجحناه وهو ما ذهب إليه الأحناف والمختار عند المالكية والشافعية في الصحيح، والصحيح من المذهب عند الحنابلة لوجد التهمة بالمحاباة.

**المبحث الثالث: قضاء القاضي لمن كان بينه وبين القاضي عداوة**

المطلب الأول: قضاء القاضي لمن كان بينه وبين القاضي عداوة في الفقه الإسلامي:

اختلف الفقهاء في حكم قضاء القاضي لمن كان بينه وبين القاضي عداوة على قولين:

القول الأول: لا يجوز للقاضي أن يحكم على كانت بينه وبينه عداوة دنيوية وبهذا قال: الأحناف والمالكية والمذهب عند الشافعية والحنابلة[xlviii].

استدل أصحاب هذا القول على أنه لا يجوز للقاضي أن يحكم على من كانت بينه وبينه عداوة بالقياس على الشهادة فكما لا يجوز الشهادة على من كانت بينهما عداوة دنيويةبجامع التهمة في كل[xlviii].

القول الثاني: يجوز للقاضي أن يحكم على من كانت بينه وبينه عداوة دنيوية وبهذا قال: الشافعية في وجه[xlviii].

استدل أصحاب هذا القول على أنه يجوز للقاضي أن يحكم على من كانت بينه وبينه عداوة دنيوية بالكتاب والمعقول:

أولا الكتاب: قوله تعالى: (يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا)[xlviii].

وجه الدلالة: حيث أمرنا الله عزوجل بالعدل على أعدائنا فصح أن من حكم بالعدل على عدوه أو صديقه أو لهما أو شهد وهو عدل على عدوه أو صديقه أو لهما فشهادته مقبولة وحكمه نافذ[xlviii].

ثانيا المعقول من وجهين:

أحدهما: أن أسباب العداوة طارئة تزول بعد وجودها وتحدث بعد عدمها، فخفف الأمر فيها وجاز القضاء على العدو و أسباب الأنساب لازمة لا تحول ولا تزول فغلظت هذه وخففت تلك.

الوجه الثاني: أن الأنساب محصورة متعينة، والعدالة منتشرة مشتبهة فإذا قلنا بترك الحكم معها أدي ذلك إلى امتناع كل مطلوب بما يدعيه من العداوة[xlviii].

ويمكن أن يناقش هذا:

بأن القاضي متهم في حكمه على عدوه، ذلك أن العداوة التي بينه وبين الخصم قد تكون سببا في جعل القاضي يحيد عن الحق، وبالتالي يصدر حكمه منافيا للعدالة، فمنع القاضي من الحكم على عدوه أقرب إلى روح التشريع في مسائل العدالة القضائية[xlviii].

الرأي المختار:

بعد ذكر الأدلة وما أمكن مناقشته منا أميل إلى ما ذهب إليه أصحاب القول الأول القائل: بأنه لا يجوز للقاضي أن يحكم على من كانت بينه وبينه عداوة دنيوية دفعا للتهمة؛ لأن الناس سيشككون في مصداقية وعدالة القضاء ابتداء قبل صدور الحكم سواء لعدوه أو عليه، فلن يظن العدو أن القاضي سينصفه وسيدخل في قلبه الريبة والشك.

**المطلب الثاني: موقف القانون الأفغاني من قضاء القاضي لمن كان بينه وبينه عداوة دنيوية**

لا يجوز طبقا للقانون الأفغاني أن يقضي القاضي لمن كان بينه وبينه عداوة [xlviii] وهذا يتفق مع ما رجحناه وهو ما ذهب إليه الأحناف والمالكية والمذهب عند الشافعية والحنابلة دفعا للتهمة؛ فلن يظن العدو أن القاضي سينصفه وسيدخل في قلبه الريبة والشك.

**المبحث الرابع: قضاء القاضي فيما له فيه مصلحة**

المطلب الأول: قضاء القاضي فيما له فيه مصلحة في الفقه الإسلامي

لا يجوز للقاضي ان يقضي لنفسه ولا ما فيه مصلحة له فإن حكم فحكمه باطل[xlviii].

ومتى عرضت عليه قضية تختص به أو لمن لا تقبل شهادته له أحالها إلى غيره؛ فقد حاكم عمر أبي بن كعب إلى زيد بن ثابت، وحاكم عليّ رجلا عراقيا إلى شريح، وحاكم عثمان طلحة بن عبيدالله إلى جبير بن مطعم رضي الله عنهم[xlviii].

ونص الفقهاء على عدة مسائل لا يجوز للقاضي أن يقضي فيها لوجود مصلحة له فيها منها:

1 – لا يجوز له أن يقضي لشريكه شركة مفاوضة[xlviii] أو شركة عنان[xlviii] إذا كانت الخصومة في مال هذه الشركة.

2- لا يجوز للقاضي أن يقضي لوكيله و لا لوكيل وكيله وكذا لا يقضي لوكيل أبيه وإن علا ولا لوكيل ابنه وإن سفل ولا يجوز للقاضي أن يقضي لعبده ولا لمكاتبه ولا لعبد من لا تقبل شهادته لهم ولا لمكاتبهم.

3- لومات رجل وأوصى للقاضي بثلث ماله وأوصى إلى إلى رجل آخر لم يجز قضاؤه للميت بشيء من الأشياء.

4- إذا كان القاضي أحد ورثة الميت لا يقضي للميت بشيء وكذلك لوكان الموصى له ابن القاضي أو امرأته أو غيرها ممن لا تقبل شهادته لهم أو كان عبد هؤلاء وكذلك لو كان القاضي وكيل الوصي في ميراث الميت؛ لأن القضاء يقع له من حيث الظاهر.

5- إذا كان للقاضي على الميت دين لا يجوز قضاؤه للميت بشيء.

6- إذا وكل رجلا بالخصومة فاستقضى الوكيل فليس له أن يقضي في ذلك؛ لأن القضاء يقع للوكيل من حيث الظاهر[xlviii].

**المطلب الثاني: موقف القانون الأفغاني من قضاء القاضي فيما له فيه مصلحة**

لا يجوز طبقا للقانون الأفغاني أن يقضي القاضي لما فيه مصلحة له[xlviii] وهذا يتفق مع الشريعة الإسلامية فمتى عرضت على القاضي قضية تختص به أو فيها مصلحة له أحالها إلى غيره حسب القواعد الشرعية والقانونية.

## الخاتمة:

وفيما يلي أورد أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال بحثي، حسب التالي:

1- عرفت القضاء وتكلمت عن أدلة مشروعيتة وحكمة المشروعية ومكانة القضاء، تكلمت عن شهادة الأب

2- تكلمت عن شهادة الأب اذا كان قاضيا للأبناء والعكس واخترت الرأي القائل: بأنه لا يجوز شهادة الوالد لولده وإن نزل أو الولد لوالده وإن علا لقوة ما استدلوا به؛ ولأن المنافع بينهمامتصلة ولهذا لا يجو دفع الزكاة.

3- بينت اختلاف الفقهاء في شهادة الزوج إذا كان قاضيا للزجته والعكس واخترت الرأي القائل: بأنه لا يجوز شهادة كل من الزوجين للآخر لقوة ما استدلوا به؛ لتواصل منافع الأملاك بينهما وهي محل الشهادة؛ ولأن الزوجية توجب الحنا الموالصلة والألفة والمحبة، فالتهمة قوية ظاهرة.

لا يجوز طبقا للقانون الأفغاني شهادة الأب لابنه والعكس، وكذلك لا يجوز شهادة الزوج لزوجته والعكس.

4- ذكرت اختلاف الفقهاء في شهادة الأخ إذا كان قاضيا لأخيه أو الأخ لأخيه القاضي واخترت الرأي القائل: بأنه يجوز شهادة الأخ لأخيه لعدم التهمة؛ لأن مال كل واحد منهم مستقل عن الآخر.

5- لا يجوز شهادة الأخ لأخيه في القانون الأفغاني.

6- تكلمت عن قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له من أقاربه واخترت الرأي القائل: بأنه لا يجوز قضاء القاضي لمن لا تجوز شهادتهم له لوجود التهمة بالمحاباة، ولإزالة أي تهمة تخطر ببال الخصوم.

7- لا يجوز في القانون الأفغاني أن يقضي القاضي لأقاربه.

8- بينت اختلاف الفقهاء في حكم قضاء القاضي لمن كان بينه وبين القاضي عداوة واخترت الرأي القائل: بأنه لا يجوز للقاضي أن يحكم على من كانت بينه وبينه عداوة دفعا للتهمة؛ لأن الناس سيشككون في مصداقية وعدالة القضاء.

9- لا يجوز في القانون الأفغاني أن يقضي القاضي لمن كان بينه وبينه خصومة دنيوية.

10- لا يجوز قضاء القاضي لنفسه ولا ما فيه مصلحة له فإن حكم فحكمه باطل، و بهذا صرح القانون الأفغاني.

## المصادر والمراجع:

**أولا: القرآن الكريم**

**ثانيا: كتب التفسير:**

الجامع لأحكام القرآن لمحمد بن أبي بكر القرطبي، الناشر: دار الشعب القاهرة الطبعة الثانية 1373هـ.

**ثالثا: كتب الحديث وشروحه:**

1- التيسير بشرح الحامع الصغير للمناوي، الناشر: مكتبة الإمام الشافعي الرياض، الطبعة الثالثة 1988م.

2- السنن الكبرى للنسائي لأبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي بن بحر النسائي المتوفى 303هـ، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1991م.

3- السنن الكبرى بأبي بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي المتوفى 458هـ، الناشر: دار الباز مكة المكرمة 1994م.

4- المستدرك على الصحيحين لأبي عبد الله الحاكم النيسابوري، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى 1990م.

5- النهاية في غريب الحديث والأثر لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري، الناشر: المكتبة العلمية- بيروت 1979م.

6- حاشية السيوطي على سنن النسائي لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الناشر: مكتب المطبوعات الإسلامية- حلب، الطبعة الثانية 1986م.

7- سبل السلام شرح بلوغ المرام من جمع أدلة الأحكام للإمام محمد بن إسماعيل الأمير اليمني الصنعاني، الناشر: دار إحياء التراث العربي- بيروت، الطبعة الرابعة 1397هـ.

8- سنن الدار قطني للإمام الحافظ علي بن عمر الدار قطني المتوفى 385هـ، الناشر: دار المعرفة – بيروت 1966م.

9- سنن ابن ماجة للإمام الحافظ أبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني المتوفى 275هـ، الناشر: دارالفكر- بيروت.

10- شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك لمحمد بن عبد الباقي بن يوسف الزرقاني، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة، الطبعة الأولى 2003م.

11- صحيح البخاري لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري المتوفى 256هـ، الناشر: دار ابن كثير اليمامة- بيروت، الطبعة الثالثة 1987م.

12- صحيح الترمذي لأبي عيسى محمد بن عيسى الترمذي المتوفى 279هـ، بشرح الإمام ابن العربي المالكي المتوفى 543هـ، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

13- عمدة القاري شرح صحيح البخاري لبدر الدين العيني الحنفي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

رابعا: كتب الفقه الإسلامي

**الف: كتب الأحناف**

1- البحر الرائق شرح كنز الدقائق للعلامة زين الدين بن نجيم الحنفي، الناشر: دار المعرفة بدون تاريخ.

2- الجوهرة النيرة شرح مختصر القدوري لأبي بكر بن علي بن محمد العبادي المتوفى 800هـ، الناشر: المطبعة الخيرية.

3- العناية شرح الهداية للإمام أكمل الدين محمد بن محمود البابرتي المتوفى 786هـ، دارالفكر.

4- الدر المختار شرح تنوير الأبصار في فقه مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان تأليف علاوالدين الحصكفي، الناشر: دار الفكر بيروت- لبنان، الطبعة الثانية 1386هـ.

5- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين الكاساني، الناشر: دار الكتاب العربي 1982م.

6- تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام لإبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري، الناشر: مكتبة الكليات الأزهرية، الطبعة الأولى 1986م.

7- مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر لعبد الرحمن بن محمد بن سليمان الكليبولي المدعو بشيخي زاده ، الناشر: دار الكتب العلمية 1998م.

8- المبسوط لشمس الأئمة السرخسي المتوفى 490هـ ، الناشر: دار المعرفة- بيروت، الطبعة الثالثة.

9- حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار للإمام محمد أمين الشهير بابن عابدين، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، 1386هـ.

10- شرح فتح القدير للإمام كمال الدين محمد بن عبد الواحد المعروف بابن الهمام المتوفى 681، الناشر: دار الفكر الطبعة الثانية.

**ب: كتب المالكية**

1- التاج والإكليل لمختصر خليل لأبي محمد عبد الله بن يوسف أبي القاسم العبدري الشهير بالموّاق المتوفى 897هـ ، الناشر: دار الفكر ، الطبعة الثانية 1398هـ.

2- الذخيرة لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي ، الناشر: دار الغرب – بيروت 1994م.

3- المدونة الكبرى مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني، الناشر: دار الكتب العلمية- بيروت.

4- بداية المجتهد ونهاية المقاصد لأبي الوليد محمد ابن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد المتوفى: 595هـ.

5- حاشية الشيخ شمس الدين محمد أحمد بن عرفة الدسوقي المتوفى: 1230هـ ، على الشرح الكبير للإمام الدرديري، الناشر: دار الفكر تحقيق محمد عليش.

6- منح الجليل شرح على مختصر سيد خليل لمحمد عليش، الناشر: دار الفكر 1409هـ.

7- مواهب الجليل شرح مختصر خليل لأبي عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله المغربي المعروف بالحطاب المتوفى: 954هـ، الناشر: دار الفكر، الطبعة الثانية 1978م.

**ج: كتب الشافعية**

1- أسنى المطالب في شرح روض الطالب لشيخ الإسلام/ زكريا الأنصاري، الناشر: دار الكتب العلمية- بيروت، الطبعة الأولى 2000م.

2- الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع لشمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي، الناشر: دار الفكر- بيروت.

3- الحاوي الكبير لأبي الحسن على بن محمد بن حبيب الماوردي ، الناشر: دار الفكر – بيروت 1994م.

4- المجموع شرح المهذب للإمام أبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي المتوفى 676هـ، الناشر: دار الفكر الطبعة الأولى 1996م.

5- الوسيط في المذهب لمحمد بن محمد بن محمد الغزالي أبو حامد، الناشر: دار السلام – قاهرة 1417هـ ، تحقيق أحمد محمود إبراهيم، محمد تامر.

6- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج شرح الشيخ محمد الخطيب الشربيني المتوفى 977هـ ، على منهاج الطالبين للإمام النووي، الناشر: دار الفكر – بيروت.

7- نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج للإمام شمس الدين محمد بن أبي العباس الرملي المتوفى 1004هـ، الناشر: دار الفكر.

**د: كتب الحنابلة**

1- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام المبجل أحمد بن حنبل لشيخ الإسلام علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، تحقيق محمد حامد الفقهي.

2- المحرر في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل لعبد السلام بن عبد الله بن الخضر بن محمد، ابن تيمية الحراني، الناشر: مكتبة المعارف – الرياض، الطبعة الثانية 1984م.

3- الكافي في فقه الإمام أحمد بن حنبل لأبي محمد عبد الله بن قدامة المقدسي، الناشر: المكتب الإسلامي، الطبعة الخامسة 1988م، تحقيق: زهير الشويش.

4- الشرح الكبير للإمام شمس الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن أبي عمر محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي المتوفي 682هـ ، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت 1972م.

5- كشف المخدرات والرياض المزهرات لشرح أخضر المختصرات لعبد الرحمن بن عبد الله البعلي، الناشر: دار البشائر الإسلامية.

**خامسا: كتب التاريخ**

1- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام لشمس الدين أبو عبد الله محمج بن أحمد به عثمان الذهبي، الناشر: المكتبة التوفيقية.

2- البداية والنهاية لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري قم الدمشقي ، الناشر: دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى 1988م.

3- مختصر تاريخ دمشق لابن عساكر محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري، الناشر: دار الفكر، الطبعة الأولى 1984م.

**سادسا: كتب اللغة والمصطلحات**

1- القاموس المحيط لمجد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي المعروف بالفيروز آبادي، الناشر: دار إحياء التراث العربي 1966م.

2- المعجم الوسيط، الناشر: مجمع اللغة العربية القاهرة، الطبعة الثانية 1993م.

3- لسان العرب لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور المصري، الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى.

4- معجم اللغة العربية المعاصرة للدكتور أحمد مختاروي خرون، الناشر: علام الكتب الطبعة الأولى 2008م.

5- التعريفات للإمام علي بن محمد بن علي الجرجاني المتوفى 816هـ ، الناشر: دار الكتاب العربي 1985م، تحقيق إبراهيم الإبياري.

**سابعا: الكتب الحديثة والقوانين**

1- العدالة القضائية وتطبيقاتها في الشريعة الإسلامية للدكتور/ حسن تيسير شموط، الناشر: دار النفائس – الأردن، الطبعة الأولى 2006م.

2- القضاء بالقرائن المعاصرة للدكتور / عبد الله بن سليمان العجلان، الناشر: جامعة الإمام محمد بن سعود 2006م.

3- القضاء على الغائب للدكتور حسن عبد الغني أبو غدة بحث منشور بمجلة الشريعة الدراسات جامعة الكويت العدد 40 مارس 2000م.

4- نظام القضاء في الشريعة الإسلامية للدكتور/ عبد الكريم زيدان، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية 1989م.

5- وسائل الإثبات في الفقه الإسلامي للدكتور/ عبد المطلب عبد الرازق حمدان، الناشر: دار الجامعة الجديدة 2007م.

6- قانون أصول المحاكمات المدنية ، الناشر: وزارة العدلية رقم: 1341 ، 1989/12/10م.

7- القانون المدني الأفغاني، الناشر: الوزارة العدلية رقم:

ISSN: 2706-6495

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الباحث ارسلاح ظفري المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

البحث الرابع عشر

# الإصابات الرياضية الشائعة لدى لاعبي كرة القدم في الأردن

Sports injuries common to football players in Jordan

**إعداد الباحث: أحمد محمد عبد القادر الدرابيع**

التربية الرياضية – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: kk2.fire@gmail.com

**الملخص**

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة القدم في الأردن، بالإضافة إلى

ISSN: 2706-6495

التعرف على أكثر مناطق الجسم عرضة للإصابات وأسبابها، وكذلك أوقات حدوث الإصابات (المباراة، التدريب) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

ولقد أظهرت النتائج أن أكثر الإصابات التي يتعرض لها لاعبو كرة القدم في الأردن هي الجروح ورضوض العظم، بينما كانت أكثر المناطق عرضة للإصابة هي أمشاط القدم، كما بينت النتائج أن أهم الأسباب المؤدية للإصابات هي عدم التزام اللاعبين بالسلوك الجيد وعدم التحلي بالروح الرياضية، بالإضافة إلى عدم صلاحية الأرضيات المستخدمة في التدريب والمباريات في ملاعب كرة القدم وكذلك الإحماء، بالإضافة إلى أكثر الأوقات حدوثاً للإصابات لدى اللاعبين أثناء المنافسات.

وأوصى الباحث بإعداد اللاعبين نظرياً وإعطائهم محاضرات عن الإصابات الرياضية من حيث ميكانيكية حدوثها وأسبابها وطرق الوقاية منها، والعمل على رفع مستوى اللياقة البدنية للاعبين.

**الكلمات المفتاحية:** الإصابات الرياضية، اللاعبين، كرة القدم، الأردن.

## Abstract

The study aimed to identify the most common injuries among football players in Jordan, as well as to identify the most vulnerable areas of the body and its causes, as well as the time of injury (match, training) The researcher used the descriptive method of survey method because of its relevance to the nature of this study.

The results showed that the most common injuries to football players in Jordan were injuries and bone trauma. The most vulnerable areas were the foot combs. The main causes of injury were the lack of commitment of the players to good behavior and lack of athleticism. The lack of validity of the floors used in training and matches in football fields as well as warm up, in addition to the most frequent times of injuries to players during competitions.

The researcher recommended to prepare the players theoretically and give them lectures on sports injuries in terms of mechanics and causes and methods of prevention, and work to raise the level of fitness for players.

Keywords: sports injuries, players, football, Jordan.

**المقدمة:**

يمارس آلاف اللاعبين في جميع أنحاء العالم لعبة كرة القدم ويشاركون في مبارياتها يومياً. إلاّ أنه من النادر أن يوجد من لم يتعرض منهم لأذى الإصابة بطريقة أو بأخرى حيث أن أداء اللعبة يتطلب أنواعاً متعددة ومتنوعة من الحركة بالكرة وبدونها، كما يكثر بها الاحتكاك الجسماني المباشر بين المتنافسين أثناء قيامهم بأداء الواجبات الدفاعية والهجومية المكلفين بأدائها مما يعرضهم لكثرة الإصابة (محمود، 1994).

تعدّ كرة القدم من أكثر الألعاب الرياضية شهرة في العالم، فيلعبها أكثر من (240) مليون لاعب، وهي من الألعاب التي تستخدم فيها عدة مهارات حيث تتضمن: المشي، والهرولة، والركض، وجري مسافات قصيرة. وتتكون من فريقين، كل فريق يتكون من أحد عشر لاعباً، حيث تتكون اللعبة من شوطين مدة كل شوط (45) دقيقة.

وفي عصرنا الحاضر، ومع الثورة العلمية في كل المجالات، أصبح هناك اهتمام أكبر في برامج التدريب والوقاية والعلاج، وزاد الاهتمام بشكل كبير في البحث العلمي المرتبط بمجالات الإصابات الرياضية، والتعرف إلى الوسائل الكفيلة بالوقاية من الإصابات للارتقاء بالرياضة والرياضيين. ويرى العديد من الباحثين أنه ما زال هناك حاجة إلى اتخاذ إجراءات كفيلة لحماية الرياضيين من الإصابات كما يرى (علاوي، 1998).

وتشكل إصابات الملاعب جانباً هاماً في حياة الرياضي حيث أن معنى الرياضة والمنافسة كلاهما يعني التعرض للإصابة الحادثة سواء في الملعب أو خارجه، ومعظم الإصابات لو تم التعامل معها بالإسعافات الأولية السليمة بإمكاننا منع أية مضاعفات وإنقاذ اللاعب من الإعاقة وإنقاذ حياته.

لا يستطيع أي منا أن يمنع القدر الذي هو بإذن العلي القدير، ولكنه سبحانه وتعالى يحرصنا من ذلك، وفي المجال الرياضي سواء في التدريب أو المنافسة لا يستطيع أي منا أن يمنع الإصابة، فهذه متروكة لظروف التدريب، والمباراة، والمنافس، لكن يستطيع كل منا العمل على الوقاية من اصابتها، وذلك من خلال اتباع التعليمات التالية:

- التخطيط الكافي لفترة ما قبل المنافسات، كاللياقة البدنية.
- الارتفاع بالكفاءة العضلية.
- برنامج للإعداد النفسي السليم واتباع النظم الغذائية للمحافظة على الوزن.
- مد الجسم بالاحتياجات الغذائية.
- اتباع العادات الصحية السليمة.
- تجنّب الإجهاد.
- تجنّب تناول المنشّطات.
- استخدام وسائل الوقاية من حيث الملابس الوقائية، مثل: الملاكمة، والمصارعة، والسلاح، والركب في الكرة الطائرة.

ومهمة المدرب أثناء التدريب منع وقوع الإصابة، وتوفير عناصر الأمن والسلامة، ومتابعة العلاج في حالة الإصابة بالدواء والجراحة والعلاج الطبيعي حتى الشفاء التام من خلال برنامج مُعد بإحكام لاكتساب اللياقة والمهارات للرجوع إلى الملاعب.

وتمثل إصابات الملاعب وكذلك بعضا من أمراضها والتي يجهلها كثير منا، حيث المعرفة أو المعلومة لا تتعدى تلك

الإصابات المشهورة من جذع وملخ وخلع وكسر.. الخ، بينما تمثل دراسة إصابات الملاعب وكذلك أمراضها والوقاية منها وعلاجها الجزء الأكبر من فرع حديث من فروع الطب وهو علم الطب الرياضي إلى درجة أن كثيراً من الناس يتصورون أن الطب الرياضي هو علم علاج الرياضيين من إصاباتهم، وهذا الاعتقاد لا يمثل الحقيقة، فالطب الرياضي يشمل فروعاً كثيرة إحداها الإصابات الرياضية وأمراض الملاعب (حسن، صبري، 2004)

وتعتبر الإصابات الرياضية إحدى أهم المشاكل التي تواجه المختصين في مجال الرياضة والتربية البدنية بغض النظر عن تخصصاتهم، وهذه المشكلة لا تتعلق فقط بالفريق التدريبي والمكون من المدرب ومساعديه وأخصائيي علم النفس والفسيولوجي والطب الرياضي والمعالجين، بل إداري الفرق والأندية والجمهور والمجتمع، ذلك لما لها من تأثيرات بالغة على الارتقاء بالمستوى الرياضي وفي تحسن الإنجاز وتحقيق الفوز، وبالرغم من إجراءات الأمن والسلامة التي تتخذ أثناء الممارسة الرياضية، إلاّ أن احتمالية الإصابة لا تزال قائمة (بكري، 2001).

إن حدوث الإصابات الرياضية وانتشارها تعملان على الحد من القدرة على تحقيق الهدف الرئيسي لممارسة الأنشطة الرياضية، ألا وهو المحافظة على الصحة والارتقاء بها، حيث يمكن أن تكون الإصابة سبباً في حرمان الرياضيين من الاشتراك في المنافسات، كما يمك أن تحرمهم من ممارسة الأنشطة البدنية كوسيلة صحية أو ترفيهية (مجلي وأديب، 2003). كما تعتبر الإصابات الرياضية من أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى إنهاء مستقبل اللاعب الرياضي، حيث تحدث الإصابات الرياضية بأنواعها نتيجة ممارسة النشاط البدني سواء كان أثناء التدريب أو المنافسات أو أثناء الترويح (بكري، 1987).

ويرى العديد من الباحثين مثل مجلي والصالح (2007) و(مجلي وأديب، 2003) أن الإصابات الرياضية تعتبر إحدى العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى عدم الانتظام في التدريب والمشاركة في المنافسات، وقد يكون هذا عائقاً أمام تقدم مستوى الرياضيين وتحسين قدراتهم، وهذا ينعكس سلبيا على إنجازات الفرق واحتلالها مراكز متقدمة. أيضاً فإن الإصابات تبعد الرياضيين عن الملاعب بسبب حاجة المصاب لوقت أطول للعلاج والتأهيل لعودته إلى الحالة التي كان عليها قبل حدوث الإصابة أو لعودته للمستوى الذي وصل إليه رفاقه في الفريق.

وإن الازدياد في عدد الإصابات الرياضية لدى لاعبي كرة القدم قد يكون أحد الأسباب المؤدية إلى تراجع مستوى اللاعبين، وبالتالي تراجع مستويات بعض الأندية أو حتى المنتخبات الوطنية، إضافة إلى أن هذه الإصابات تكلف الدولة والفرد أعباء مالية كبيرة للتصدي للمشكلة وعلاج الإصابات. وكما هو معروف فإن الوقاية من الإصابات أفضل من علاجها، والتعرف على الأسباب المؤدية إلى حدوث مثل هذه الإصابات وأنواعها يعطينا فكرة أوضح عن أفضل الطرق والوسائل للحد والوقاية من الإصابات الرياضية (خريبيط، 2008).

### مشكلة الدراسة وأهميتها

يمارس آلاف اللاعبين في جميع أنحاء العالم لعبة كرة القدم ويشاركون في مبارياتها يومياً. إلاّ أنه من النادر أن يوجد من لم يتعرض منهم لأذى الإصابة بطريقة أو بأخرى حيث أن أداء اللعبة يتطلب أنواعاً متعددة ومتنوعة من الحركة بالكرة وبدونها، كما يكثر بها الاحتكاك الجسماني المباشر بين المتنافسين أثناء قيامهم بأداء الواجبات الدفاعية والهجومية المكلفين بأدائها مما يعرضهم لكثرة الإصابة.

وقد تحدث الإصابة بشكل مفاجئ نتيجة لعنف خارجي موجه إلى بعض مناطق الجسم، أو نتيجة لأداء فني خاطئ

للاعب، أو نتيجة لتفاعلات كيميائية تحدث في بعض أنسجة الجسم أو أعضائه، مما ينتج عنه تغيير في صفاته التشريحية وخصائصه الوظيفية.

وتؤدي الإصابة إلى إعاقة الحركة الطبيعية للجسم أو لبعض أعضائه، مما يتسبب في ابتعاد اللاعب عن ممارسة اللعبة والاشتراك في مبارياتها طوال فترة العلاج، وذلك يؤثر سلبياً على مستوى لياقته البدنية والفنية والنفسية، مما قد يؤثر سلبياً على نتائج فريق ناديه إليّ يمثله أو منتخب دولته (وخاصة في الدول التي يقل فيها عدد ممارسي اللعبة نظراً لقلة عدد سكانها نسبياً)، أي أن الإصابة تعوق اللاعب، ومستوى ناديه ومسيرة التنمية الوطنية للعبة في بلاده أيضاً.

ولذا يتحتم أن يسعى جميع العاملين في مجال كرة القدم إلى تحقيق أقصى حماية للاعبين من الإصابات، بالإضافة إلى سعيهم إلى الارتقاء بالحالة البدنية والعقلية والنفسية لهم إلى أعلى مستوى ممكن. ولذا فمن حق اللاعب أن يتوفر له المدرب الجيد القادر على وضع وتنفيذ البرامج المناسبة للارتقاء بمستوى أدائه، والإدارة الجيدة القادرة على أن توفر له الملابس والأدوات والإمكانيات الطبية اللازمة لكل من حمايته من الإصابات أولاً، والقادرة على سرعة إسعاف وتشخيص وعلاج ما قد يصيبه منها ثانياً، فإذا لم تتوفر تلك المتطلبات فإن ذلك يمثل قصوراً كبيراً في برامج إعداده وتأهيله للوصول إلى المستويات الرياضية العليا.

وبين مجلي والوحيدي (1995) أن أكثر الإصابات الرياضية انتشاراً تكون في الألعاب الجماعية، وخاصة في لعبة كرة القدم، وهي اللعبة الأكثر انتشارا وممارسة وشعبية في العالم. ومن الملاحظ أن حدوث الإصابات بازدياد مستمر، مع زيادة إقبال الناس على ممارسة الأنشطة البدنية، حيث أشار (مجلي، 2007) إلى أن الإصابات الرياضية منتشرة ليس فقط بين الرياضيين، بل بين الممارسين للأنشطة البدنية في مراكز اللياقة البدنية.

وتحقق إصابات كرة القدم معدلات عالية بالمقارنة بالرياضات الأخرى، فهي بالمرتبة الأولى في دراسات كل من (فخري، 1982)، و(بكري، 1987) بنسبة (43.6%).

ونظراً لطبيعة لعبة كرة القدم وما فيها من زيادة في الألعاب التنافسية، فإن هناك احتمالا للإصابة أكثر بين اللاعبين منها في الألعاب الأخرى، ونظراً لطبيعة المهارات الحركية فإن هذا قد يؤدي إلى زيادة احتمال الإصابة. وإن عدم معرفة أنواع الإصابات في كرة القدم يؤدي إلى إجراء عمليات مختلفة قد تؤدي إلى توقف المصاب عن اللعب بشكل نهائي. فمعرفة أنواع الإصابات وأسبابها والمبادئ الأساسية في علاجها هي من أهم الخطوات للشفاء التام للرياضيين والعودة للعب دون حدوث مضاعفات أو شعور بالألم أو أي عوائق مزمنة (محمود، 1989).

وكما هو الحال في دول العالم فإن لعبة كرة القدم تعتبر الأكثر انتشارا في الأردن. ومن خلال عمل الباحث كمدرسين للتربية البدنية، وكحكام في مجال كرة القدم، وكذلك من خلال الزيارات الاستطلاعية لمراكز علاج إصابات الملاعب، واهتمام الباحث في مجالات الإصابات الرياضية، وخصوصا عند لاعبي كرة القدم، فقد لاحظ الباحث زيادة في انتشار الإصابات الرياضية بين اللاعبين في لعبة كرة القدم. وبالرغم من الرعاية المتميزة التي يلقاها لاعبو كرة القدم في الأردن بشكل عام إلاّ أن مجال إصابات الملاعب وأسبابها لم يطرح على مستوى البحث العلمي، خاصة وأن عدد المصابين من اللاعبين في كرة القدم بازدياد مستمر.

أهمية هذه الدراسة، والتي تعتبر دراسة مهمة في مجال الإصابات الرياضية في كرة القدم بين لاعبي فرق الأردن، تكمن في التعرف على أكثر أنواع الإصابات شيوعا، وأكثر المناطق في الجسم عرضة للإصابات، وأكثر الأسباب المرتبطة بالإصابات، وأوقات حدوث الإصابات، والعوامل المؤدية لحدوثها، ومعرفة أي فئة أكثر عرضة للإصابة، مما يعطيها فهماً

أعمق لهذه الإصابات، وبالتالي التصدي لها في المستقبل في محاولة لمنع حدوثها أو التقليل من حدتها وأضرارها.

مما سبق فإن هناك مجموعة من العوامل والأسباب التي تدعو الباحثين لإجراء هذه الدراسة. فالتعرف إلى أسباب الإصابات الرياضية ومناطقها في الجسم يزودنا بمعلومات تمكننا من إطالة عمر اللاعب في الملاعب، وذلك بالحد من حدوث الإصابات ومضاعفاتها، وتفادي الأسباب والتقليل من شدتها وانتشارها، وعدم التعرف إلى الإصابات مبكرا قد يزيد من احتمالية زيادتها في المستقبل. وأيضاً التعرف والتأكد من مدى وحجم المشكلة. وتؤكد نتائج وتوصيات بعض الدراسات على ضرورة عمل مثل هذه الدراسات مع اختلاف البيئات التي تمارس فيها كرة القدم.

وقد تكون نتائج هذه الدراسة عوناً في التقليل من حدة الإصابة الرياضية، ومن احتمالية حدوثها وذلك بمعرفة الأسباب والوقاية منها، كما تفيد هذه الدراسة الاتحاد الرياضي لكرة القدم والأندية الرياضية والمدربين والإداريين والمعالجين واللاعبين وذلك للارتقاء بمستوى كرة القدم.

### أهداف الدراسة

- التعرف إلى أكثر الإصابات الرياضية شيوعاً.
- التعرف إلى أكثر أجزاء الجسم عرضة للإصابة.
- التعرف إلى أسباب الإصابات في لعبة كرة القدم.
- التعرف إلى وقت حدوث الإصابة (في التدريب أو المباراة).

### تساؤلات الدراسة

- ما هي أكثر أنواع الإصابات الرياضية شيوعاً في لعبة كرة القدم؟
- ما هي أكثر المناطق في الجسم عرضة للإصابات في لعبة كرة القدم؟
- ما هي الأسباب المرتبطة بالإصابات والتي تؤدي إلى وقوع الإصابات في لعبة كرة القدم؟
- ما هي أكثر أوقات حدوث الإصابات بين لاعبي كرة القدم (في المباراة أو التدريب)؟

### مصطلحات الدراسة

- **فرق الدرجة الممتازة:** وهم اللاعبون المسجلون في سجلات الاتحاد الأردني لكرة القدم والذين تتراوح أعمارهم من 21 سنة وما فوق، لجميع أندية الأردن. وقد يكون هناك حالات استثنائية لأعمار الفريق، حيث يقل عن 21 سنة.
- **فرق الشباب:** وهم اللاعبون المسجلون في سجلات الاتحاد الأردني لكرة القدم، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 15-18 سنة فقط، لجميع أندية الأردن.

* تم صياغة هذه المصطلحات من قبل الباحث كتعريف إجرائي.

- **الإصابات** (Injuries)**:** هو الخلل أو الضرر الذي يصيب الأنسجة، ويعتبر سببه عدم اكتمال الأنسجة أو لم يسببه، والناتج عن مؤثر فيزيائي أو كيميائي أو ميكانيكي. (مجلي، 2004)
- **الإصابات الرياضية** (Sports Injuries)**:** هو الخلل أو الضرر الذي يصيب الأنسجة، ويعتبر سببه عدم اكتمال الأنسجة أو لم يسببه، والناتج عن ممارسة الأنشطة الرياضية. (مجلي، 2004)

### الدراسات السابقة

قامت **خريبيط (2008)** بدراسة مقارنة للإصابات الرياضية الشائعة لدى لاعب كرة القدم في دولة الكويت. ولقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر الإصابات شيوعا لدى لاعبي فرق الدرجة الأولى والناشئين لكرة القدم في دولة الكويت، بالإضافة إلى أوقات حدوث الإصابات (المباراة، التدريب، الراحة) وأسبابها. كما هدفت إلى التعرف على الفرق بين إصابات لاعبي فرق الدرجة الأولى والناشئين تبعاً لمركز اللاعب. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة.

وتكوّن مجتمع الدراسة من لاعبي فرق الدرجة الأولى عددهم (660) لاعباً وفرق الناشئين وعددهم (360) لاعباً، والمسجلين رسمياً في الاتحاد الرياضي لكرة القدم حيث بلغ عددهم (44) نادياً رياضياً في دولة الكويت. وبلغ عدد اللاعبين المسجلين لدى هذه الأندية (341) لاعباً من عينة الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن أكثر الإصابات التي يتعرض لها لاعبو فرق الدرجة الأولى والناشئين هي تمزّق الأربطة، بينما كانت أكثر المناطق التي يتعرض لها لاعبو فرق الدرجة الأولى والناشئين هي الكاحل. كما أفرزت النتائج أن من أهم الأسباب المؤدية للإصابات هي الأرضية غير الجيدة للتدريب، وعدم السلوك الجيد للرياضيين، بالإضافة إلى تعرض اللاعبين للإصابة في جميع الأوقات (المباراة، التدريب، الراحة). وأوصت الباحثة بإعداد اللاعبين نظرياً بإعطائهم محاضرات عن الإصابات الرياضية من حيث ميكانيكية حدوثها وأسبابها وطرق الوقاية منها، وضرورة توفير أرضيات مناسبة لكرة القدم، وابتعاد المدربين عن الأرضيات غير المناسبة للعب كرة القدم سواء في التدريب أو المباراة، والعمل على رفع مستوى اللياقة البدنية للاعبين وتقوية العضلات المرتبطة بالمناطق الأكثر عرضة للإصابة والأربطة للحد من الإصابات، وتوفير عوامل الأمن والسلامة أثناء التدريب والمنافسات.

وقام **مجلي والصالح (2007)** بدراسة تحليله لأسباب الإصابات الرياضية عند لاعبي المنتخبات الوطنية تبعاً لفترات الموسم الرياضي في الأردن، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الأسباب المؤدية للإصابات الرياضية ونسبتها، وأكثر المناطق عرضة للإصابة وأنواع الإصابات الرياضية، وكذلك التعرف إلى أكثر أنواع العلاج المستخدم عند لاعبي ولاعبات المنتخبات الوطنية الأولى تبعاً للموسم الرياضي في الأردن، وتبعاً لمتغير الجنس ونوع اللعبة والعمر التدريبي. استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (291) لاعبا ولاعبة المنتخبات الوطنية الأولى تبعاً للموسم الرياضي (2005/2004م) حيث مثلت العينة ما نسبته (77.7%) من مجتمع الدراسة. وبعد تحليل البيانات تبين أن أكثر الأسباب المؤدية إلى الإصابات الرياضية عند لاعبي المنتخبات الوطنية هو عدم القيام بالفحوصات الطبية الدورية بنسبة (8.26%)، وأن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور ولصالح الألعاب الفردية. أمّا أكثر الإصابات الرياضية انتشاراً فكانت التقلصات بنسبة (19.40%) من المجموع العام. وتبين أن الكاحل أكثر المناطق عرضة للإصابة وبنسبة (10.60%). كما تبين أن أكثر الإصابات حدوثاً كانت في فترة الإعداد بنسبة (54.89%)، وأن أكثر العلاج استخداماً هو العلاج الطبيعي بنسبة (56.10%). وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بضرورة إلزام الاتحادات الرياضية بإجراء الفحوصات الطبية الدورية للاعبين، وكذلك القيام بعمل سجل وجواز سفر طبي خاص لكل لاعب من لاعبي المنتخبات الوطنية، وضرورة توفير طبيب ومعالج متخصص لكل منتخب وطني، وتعميم نتائج هذه الدراسة على اللجنة الأولمبية والاتحادات الرياضية.

وقام **مجلي وعطيات (2006)** بدراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى لاعبي المبارزة في الأردن، وهدفت الدراسة

إلى التعرف على أنواع الإصابات الرياضية الأكثر شيوعا، وأكثر المناطق عرضة للإصابة، والفروق ما بينها تبعاً لمتغير الجنس والعمر ونوع السلاح لدى لاعبي المبارزة، ومعرفة أسباب الإصابات الرياضية ووقت حدوثها في التدريب أو في المباراة، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) لاعباً (28) ذكور و(22) إناث مسجلين رسميا في اتحاد المبارزة، أعمارهم ما بين (33-9 سنة)، وتبين من نتائج الدراسة أن أكثر الإصابات حدوثا لدى المبارزين الذكور تمزق الأربطة، أمّا الإناث فالتقلصات، وأن الإصابات لدى المبارزين تزداد بازدياد العمر، وأن أكثر المناطق عرضة للإصابة الفخذ يليه الكاحل، وأمّا أهم الأسباب المؤدية للإصابة هو عدم الإحماء الجيد يليه التدريب، وأوصت الدراسة الاهتمام بالإحماء الجيد، وبناء الخطط التي تتناسب مع قدرات اللاعبين البدنية والفسيولوجية.

ومن خلال الدراسة التي أجراها **الشطناوي (2003)** حول الإصابات الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في جامعة مؤتة، والتي هدفت للتعرف إلى أكثر الإصابات الرياضية شيوعاً، وأكثر المناطق التشريحية تعرضاً للإصابة وأهم الأسباب المؤدية لحدوث الإصابات الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية (كرة السلة، الطائرة، اليد) في جامعة مؤتة، حيث تمثلت عينة الدراسة من (64) لاعباً، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة السلة هي الرضوض، ولدى لاعبي كرة الطائرة واليد، كانت أكثر الإصابات تكراراً هي الالتواءات المفصلية، وأكثر المناطق عرضة للإصابة عند لاعبي كرة الطائرة، ورسغ اليدين هي الأكثر عند لاعبي كرة اليد، أمّا عن أهم الأسباب المؤدية لحدوث الإصابة في كرة السلة وكرة اليد هو السلوك والتصرف غير التربوي من قبل الرياضيين، وأمّا في كرة الطائرة فكان أهم الأسباب المؤدية للإصابة هو عدم إجراء الإحماء الكافي، وعلى ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بدراسته على ضرورة التركيز على تمرينات المرونة والإحماء الخاص للاعبين.

وقام **جابر وحيات (1998)** بدراسة عن الإصابات لدى لاعبي المنتخب الكويتي لكرة القدم أثناء التصفيات النهائية لكأس العالم في فرنسا، وهدفت الدراسة إلى معرفة أهم الإصابات الرياضية لدى لاعبي المنتخب وأكثر الخطوط تعرضاً للإصابة، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (22) لاعباً، وتبين من نتائج الدراسة أن الكدمات أكثر أنواع الإصابات حيث بلغت (51.5% من مجموع الإصابات التي تعرض لها المنتخب الكويتي، وجاء الالتواء مفصلي الركبة والقدم (27.3%)، والشد العضلي (4%)، وكان لاعبي مركز الدفاع أكثر تعرضاً للإصابات (33.3%)، ثم مركز حارس المرمى (27.3%)، وقد جاء مفصل الركبة من أكثر الأماكن إصابة وبنسبة (27.3%)، وكانت أكثر الأسباب التي أدت إلى الإصابات الرياضية المختلفة هي الاحتكاك البدني المباشر بين اللاعبين وحارس المرمى وبنسبة (60.6%) من مجموع الإصابات.

قام كل من **مجلي والوحيدي (1995)** بدراسة عن الإصابات الرياضية في الألعاب الجماعية، وهدفت إلى التعرف إلى أكثر الإصابات انتشاراً لدى لاعبي الألعاب الجماعية في كل من لعبة (كرة السلة، كرة الطائرة، كرة اليد)، وأكثر المناطق عرضة للإصابة، وإلى معرفة أهم أسباب وأوقات حدوث تلك الإصابات في الأنشطة الثلاثة، واشتملت عينة الدراسة (330) لاعباً من فرق الدرجة الأولى في كرة السلة، وكرة اليد، وكرة الطائرة. وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر الإصابات شيوعاً في كرة السلة هي تمزقات الأربطة، وأكثر المناطق عرضة للإصابة هي السلاميات ثم الرسغ ثم الأمشاط. وتبين أن أهم الأسباب المؤدية لحدوث الإصابة في كرة السلة عدم التقيد ببرنامج تدريب واضح، وأن الإصابات أثناء

المباريات أكثر حدوثا من فترة التدريب، وفي كرة اليد كانت أكثر الإصابات شيوعاً هي الالتواء، وأكثر المناطق عرضة للإصابة هي الفخذ، وأن أكثر الأسباب المؤدية للإصابات في كرة اليد هي عدم الإحماء الجيد، أمّا في كرة الطائرة فإن أكثر الإصابات شيوعاً هي التمزقات العضلية، وكانت أكثر المناطق عرضة للإصابة هي مفصل الكتف، وأمّا الأسباب المؤدية للإصابة فقد كانت العودة إلى التمرين قبل الانتهاء من مرحلة الشفاء. وأوصت الدراسة بضرورة الالتزام الكامل بمرحلتي التأهيل طبي والرياضي عند التعرض للإصابات الرياضية.

وقام **سعادة (1991)** بدراسة عن الإصابات الرياضية لدى لاعبي كرة القدم في الخطوط المختلفة في الأردن، وهدفت إلى التعرف على أنواع الإصابات لدى لاعبي كرة القدم في الخطوط المختلفة، وإلى معرفة الأسباب الكامنة وراء إصابات الملاعب، تكونت عينة الدراسة من (180) لاعباً تعرضوا للإصابة في الموسم الرياضي (1990)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت أهم نتائج الدراسة أن الإصابات الأكثر تكراراً ونسبتها المئوية أعلى بوجه عام هي الجروح ورضوض الفخذ (49.2%)، وتمزق الرباط الخارجي للقدم (45.2%)، وجروح ورضوض الساق (34.9%). وأن أكثر أجزاء الجسم الرئيسة تعرضا للإصابة بوجه عام هي الفخذ والذراع والقدم والركبة والساق ولك حسب أولوية الترتيب، وفيما يتعلق بأسباب الإصابات فقد أشارت النتائج إلى أن أرضية الملعب كانت أكثر العوامل المؤدية لإصابات اللاعبين في خط الوسط، في حين احتلت الخشونة المرتبة الأولى في خط الدفاع، وأخطاء الأداء من أكثر العوامل لإصابات اللاعبين في خط الوسط، والإحماء جاء في المرتبة الأولى في خط الوسط، وسوء التخطيط للتدريب أكثرها تكراراً لدى خط الوسط، وانخفاض اللياقة البدنية من أكثر العوامل لإصابات اللاعبين في خط الوسط، وكذلك عدم كفاية الإعداد كان أكثرها تكراراً لدى خط الوسط، في حين جاء عدم استخدام مستلزمات الوقاية من الإصابات في المرتبة الأولى بالنسبة لإصابة اللاعبين في خط حارس المرمى، وأوصى الباحث بتقنين البرامج التدريبية، والعمل على تغيير أرضية الملاعب وتوفير مستلزمات الوقاية، وإجراء المزيد من الدراسات.

وأجرى كلا من **المفتي والدوري (1991)** دراسة حول الإصابات الشائعة بين لاعبي كرة القدم في المراكز المختلفة، وهدفت دراستهم إلى معرفة أكثر إصابات لاعبي كرة القدم شيوعاً وأكثرها في كل مركز حدوثاً، واستخدم الباحثان المنهج المسحي على عينة تكونت من (100) لاعب تحت سن (21) سنة، وتبين من الدراسة أن أكثر الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة القدم هي الشد العضلي ثم الكدمات ثم التمزقات، وأن هناك اختلافاً في الإصابة لدى اللاعبين في المراكز المختلفة، فقد كانت أعلى لدى لاعبي خط الوسط (26.8%) ثم الهجوم (25.3%) ثم حارس المرمى (18.5%) وأخيراً الدفاع (15.8%).

وقام **الموائي وسليمان (1990)** بدراسة تحليلية للإصابات في إعداد الفرق الوطنية، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة أكثر الإصابات حدوثاً في بعض الرياضات مثل كرة القدم واليد والطائرة والسلة والجمباز والسباحة والأثقال والمصارعة والملاكمة والمبارزة والفنون القتالية والساحة والميدان والفروسية وألعاب المضرب والدراجات. وأجريت الدراسة على عينة من (135) لاعباً من الألعاب السابقة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الإصابات حدوثا هي الكدمات والجروح يليها التواء المفصل ثم تمزق العضلات والتقلص وإجهاد العضلات، أمّا أكثر مناطق الجسم تعرضا للإصابة هي مفصل القدم ثم مفصل الركبة.

وقام **محمود (1989)** بدراسة ميدانية عن إصابات الملاعب في كرة القدم بدولة قطر، وكان الهدف من الدراسة

التعرف على أكثر أنواع الإصابات شيوعاً لدى لاعبي كرة القدم بدولة قطر وأسبابها المباشرة، والفترات التي يكثر فيها حدوث تلك الإصابات، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (134) فردا، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي. أمّا أهم نتائج البحث فتبين أن لاعبي كرة القدم يتعرضون لجميع أنواع الإصابات ولكن بدرجات مختلفة طبقا لدرجة شيوعها على التوالي: إصابات الجروح والشد والتمزق والتقلص العضلي والكدمات والملخ والخلع في المفاصل ثم الكسور وهي أقل أنواع الإصابات شيوعاً، أمّا أسباب تلك الإصابات فكان أهمها مظاهر العنف والعدوانية، وعدم الإحماء الجيد أو غير الكافي، وعدم انتظام اللاعبين واستمرارهم في حضور التدريب وعدم العناية بالتغذية السليمة، وعدم الاهتمام بإجراء الكشف الطبي على اللاعبين، وعدم إعطاء اللاعبين فترة كافية للاستجمام والراحة. واتضح من نتائج الدراسة أن الإصابات قد تحدث في أي فترة أثناء الموسم الرياضي أو خلال أي فترة من فترات التدريب اليومية، وأوصى الباحث بضرورة إجراء الكشف الطبي على اللاعبين قبل بدء فترة الإعداد للموسم الرياضي، والإحماء المناسب واستخدام واقي للساقين ومفاصل القدمين، والابتعاد عن العنف والعدوانية عند التنافس.

وأجرى **أبو العينين وإبراهيم (1985)** دراسة حول العوامل المؤدية للإصابات في كرة القدم، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة بعض العوامل التي تؤدي إلى تعرض لاعبي كرة القدم للإصابة ومدى تكرارها، وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (100) لاعب من لاعبي المستوى الأول في كرة القدم بجمهورية مصر العربية. وتبين من الدراسة أن من أهم عوامل حدوث الإصابة وتكرارها هو عدم الاهتمام بإجراء القياسات الرياضية باستخدام الاختبارات والمقاييس البدنية والمهارية في كرة القدم، وعدم التأكد من شفاء اللاعب شفاءً تاماً وعدم وجود برنامج فردي لكل لاعب.

أجرى **بكري (1987)** دراسة حول ترتيب إصابات في الكاراتيه في جمهورية مصر العربية، وهدفت الدراسة إلى تصنيف الإصابات الرياضية من أجل معرفة أكثر الأنشطة الرياضية تسبباً في الإصابات الرياضية، وقد وجد بكري أن أعلى نسبة من الإصابات تحدث في كرة القدم وبلغت (44.08%) ثم ألعاب القوى وكرة اليد والجودو والكاراتيه، ويلاحظ بكري أيضاً من خلال الدراسات السابقة أن لكرة القدم مستوى مرتفعاً من الإصابة عن الألعاب الأخرى،

ويرى أن ارتفاع معدل الإصابة في كرة القدم يعود إلى الاحتكاك واللعب تحت ضغط خصم وبأقصى أداء بدني لفترة أطول (زمن المباراة) عن باقي الأنشطة الرياضية.

## التعليق على الدراسات السابقة

تبين للباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة على الصعيدين المحلي والعربي واليت تمت ما بين سنة 1985-2008، قد تناولت جميعها الإصابات الرياضية للألعاب المختلفة سواء في كرة القدم أو غيرها من الألعاب، حيث تم التعرف على نسبة الإصابات الرياضية وأنواعها وأكثرها شيوعاً في بعض الألعاب الرياضية، وخاصة في كرة القدم، ومقارنتها ببعض الألعاب الأخرى، وتم استخدام المنهج الوصفي والمسحي في تلك الدراسات وهي على النحو التالي:

ثلاث دراسات تناولت الإصابات الرياضية للألعاب المختلفة وأنواعها وأسبابها من إصابات غير كرة القدم، بينما كانت (6) دراسات تناولت الإصابات المختلفة وأنواعها وأسبابها مقارنة مع كرة القدم، بينما (6) دراسات ركزت فقط على الإصابات في كرة القدم وأنواعها، ونسبة الإصابات، وأغلبها انتشاراً، وأماكن حدوثها في جسم اللاعب، وفي الخطوط المختلفة للاعب، وفي المنافسة، وأثناء التدريب.

وقد اتضح من تلك الدراسات أن أكثر أنواع الإصابات بصفة عامة هي في كرة القدم بالنسبة للألعاب الأخرى، وأن

الكدمات والجروح، والتواء المفاصل، وتمزق العضلات هي أكثر أنواع الإصابة في كرة القدم، أمّا أكثر أجزاء الجسم تعرضا للإصابة فهي القدم والكاحل والركبة ثم الفخذ، وأن معظم الإصابات كانت في الأطراف السفلية.

ومن نتائج تلك الدراسات أن الإصابات في المنافسات أكثر منها في التدريب، وأن من أبرز أسباب هذه الإصابات عدم الإحماء، وعدم التدريب الكافي، والسلوك غير الجيد للاعب، والاحتكاك البدني، أو الاشتراك مع الآخرين، وأرضية الملاعب غير الجيدة، ومركز اللاعب.

### مميزات الدراسة

وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها أحدث دراسة تعنى بالإصابات الرياضية عند لاعبي كرة القدم في الأردن، واشتمالها أيضاً على عينة من جميع فئات اللاعبين، واهتمت بدراسة لاعبي الدرجة الممتازة والأولى واللاعبين الناشئين.

### محددات الدراسة

التزام الباحث في إجراء الدراسة بالمحددات الآتية:

- **المجال الزماني:** تم جمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية في الفترة الواقعة ما بين (2008/3/10) إلى (2008/4/15) وتوزيع الاستمارة على أفراد العينة بعض الفرق الرياضية.
- **المجال المكاني:** بمقابلة اللاعبين وتعريفهم بالاستمارة وتوزيعها على كل فرد من أفراد العينة في بعض الفرق في مختلف الأماكن كالملاعب وصالات التدريب في محافظتي عمان والسلط.
- **المجال البشري:** تم إجراء الدراسة على لاعبي فرق كرة القدم في الأردن والبالغ عددهم (50) خمسين لاعباً والمسجلين رسمياً لدى الاتحاد الأردني لكرة القدم.

### منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي.

### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من لاعبي كرة القدم من مختلف الدرجات والمسجلين رسمياً في الاتحاد الأردني لكرة القدم في جميع محافظات الأردن والبالغ عددهم (50) خمسين لاعباً.

### عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث تكونت من خمسين لاعباً شملت مختلف الدرجات والمسجلين رسميا في الاتحاد الأردني لكرة القدم.

### أداة الدراسة

قام الباحث باستخدام استمارة خاصة بالإصابات الرياضية استخدمت في العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (مجلي والصالح، 2007) وهي استمارة مقننة مرفقة بملحق رقم (1).

### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- البيانات الشخصية كلها.
- أسباب الإصابات.
- فترة وقوع الإصابات.
- أنواع الإصابات.
- مناطق الإصابات.

### إجراءات الدراسة

- قام الباحث بإجراء الاتصالات مع مدربي الفرق الرياضية وترتيب المواعيد لتوزيع الاستمارات.
- استعان الباحث ببعض الزملاء لتوزيع الاستمارات.
- طلب الباحث من اللاعبين أن يقوموا بتعبئة استمارات الإصابات التي تعرضوا لها خلال العامين (2006-2008) مع الشرح لهم عن كيفية تعبئة الاستمارة.
- قام الباحث بتدقيق الاستمارات المعبأة، ويوضح الجدول رقم (1) الاستمارات الموزعة.

**جدول رقم (1): بيانات أداة الدراسة الموزعة والمستردة**

| الاستمارات الموزعة | الاستمارات غير المرتجعة | الاستمارات المستبعدة | الاستمارات المحللة إحصائياً |
|---|---|---|---|
| 50 | - | - | 50 |

- بعد ذلك تم تحليل الاستمارات إحصائياً من قبل الأخصائي الإحصائي.

### المعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام برنامج **(SPSS)** لعمل التحليل الإحصائي المناسب، حيث تم استخدام المعالجات التالية:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- اختبار مربع "كاي".

### عرض ومناقشة النتائج:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أسباب وأنواع ومناطق ووقت حدوث الإصابات الرياضية التي يتعرض لها لاعبو كرة القدم في المملكة الأردنية الهاشمية، ومن خلال هذه الدراسة فقد تم وضع أربعة تساؤلات سيقوم الباحث بعرضها ومناقشتها تباعاً. وفيما يلي عرض ومناقشة تساؤلات الدراسة.

**جدول رقم (2): وصف عينة الدراسة من حيث العمر والطول والوزن**

| المتغير | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|
| العمر (سنة) | 22.88 | 4.07 |
| الوزن (كغم) | 71.28 | 8.24 |
| الطول (سم) | 176.36 | 7.12 |

يبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات العمر والوزن والطول حيث يظهر أن متوسط أعمار عينة الدراسة قد بلغ 22.88 ومتوسط وزن العينة قد بلغ 71.28 ومتوسط طول العينة 176.36.

**أولاً: عرض ومناقشة التساؤل الأول** ينص التساؤل الأول على "ما هي أكثر أنواع الإصابات شيوعاً بين لاعبي كرة القدم في الأردن؟"

وللإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمنا التكرارات والنسبة المئوية لاحتساب تكرار ونسبة وقوع كل نوع من أنواع الإصابات التي قد يتعرض لها لاعبو كرة القدم في الأردن حسب ما هو موضح في الجدول رقم (3).

**جدول رقم (3): التكرارات والنسب المئوية ومربع كأي المحسوبة لأنواع إصابات لاعبي كرة القدم**

| النوع | تكرار | % | $\chi^2$ | α |
|---|---|---|---|---|
| كسور | 41 | 8.42 | 0.335 | 0.563 |
| تمزق أوتار | 27 | 5.54 | 2.921 | 0.087 |
| تمزق عضلات | 37 | 7.60 | 0.006 | 0.940 |
| تمزق أربطة | 37 | 7.60 | 0.006 | 0.940 |
| خلع | 22 | 4.52 | 6.380 | 0.012 |
| ملخ | 5 | 1.03 | 28.127 | 0.000 |
| رضوض عظم | 62 | 12.73 | 16.76 | 0.000 |
| رضوض عضلات | 51 | 10.47 | 4.894 | 0.027 |
| رضوض أعصاب | 8 | 1.64 | 23.168 | 0.000 |
| جروح | 69 | 14.17 | 26.556 | 0.000 |
| تقلصات | 19 | 3.90 | 9.097 | 0.003 |
| التواءات | 51 | 10.47 | 4.894 | 0.027 |
| إصابات أخرى | 58 | 11.91 | 11.262 | 0.000 |
| **المجموع** | **487** | **100.00** | **133.72** | **0.000** |

قيمة $\chi^2$ الجدولية عند مستوى 0.05 = 3.84

يبين الجدول (3) قيم التكرارات والنسب المئوية وقيمة مربع كاي لأنواع الإصابات الرياضية للاعبي كرة القدم، وباستعراض القيم الواردة في الجدول نجد أن الجروح كانت أكثر الإصابات حدوثا (69) وبنسبة 14.17، تلاه رضوض العظم (62) وبنسبة 12.73، ثم الإصابات الأخرى (58) وبنسبة 11.91، بينما كانت أقل إصابات لاعبي كرة القدم الملخ

(5) وبنسبة 1.03، تلاها رضوض الأعصاب (9) وبنسبة (1.64)، ثم التقلصات بتكرار (19) وبنسبة 3.90.

وقد بلغ مجموع إصابات العينة 487 إصابة، وتشير قيمة مربع كأي المحسوبة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أنواع الكسور باستثناء الكسور وتمزق الأوتار وتمزق العضلات وتمزق الأربطة التي كانت قيمة مربع كأس المحسوبة فيها أقل من القيمة الجدولية.

وقد يعود السبب في زيادة نسبة الجروح عند لاعبي كرة القدم إلى عدم التزام الرياضيين بقواعد الأمن والسلامة أو عدم التزام السلوك الجيد ومخالفة القوانين، وهذا يزيد من احتمالية حدوث إصابات الجروح نتيجة لذلك.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة كل من (سعادة، 1991) و(خريبيط، 2008) اللتين وجدتان أن أكثر أنواع الإصابات شيوعاً هي تمزقات الأربطة.

وقد تعزى الزيادة في نسبة الجروح إلى المنافسات وحدّتها، كما أن إحدى أكثر الأسباب التي تؤدي إلى الإصابة بالجروح هو عدم السلوك الجيد للرياضيين حيث تظهر نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الأسباب المؤدية إلى حدوث الإصابات الرياضية هو عدم السلوك الجيد للرياضيين بنسبة 28.75.

وبالعودة إلى الجدول رقم (2) نجد أن أقل الإصابات كانت الملخ. ويعزو الباحث ذلك إلى ارتباط هذه الإصابة بإصابات أخرى مثل الخلع.

**ثانياً: عرض ومناقشة التساؤل الثاني:** ينص التساؤل الثاني على "ما هي أكثر المناطق في الجسم عرضة للإصابات بين لاعبي كرة القدم في الأردن؟".

وللإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمنا التكرارات والنسب المئوية لاحتساب تكرار ونسبة وقوع الإصابات في كل منطقة من المناطق المعرضة للإصابات كما هو موضح في الجدول رقم (4).

**جدول رقم (4): التكرارات والنسب المئوية ومربع كأي المحسوبة لأنواع إصابات لاعبي كرة القدم**

| النوع | تكرار | % | $\chi^2$ | α |
|---|---|---|---|---|
| الرأس | 44 | 9.03 | 38.784 | 0.000 |
| الرقبة | 9 | 1.85 | 4.319 | 0.038 |
| الكتف | 8 | 1.64 | 5.361 | 0.021 |
| مفصل الكتف | 31 | 6.37 | 9.877 | 0.002 |
| الترقوة | 14 | 2.87 | 0.795 | 0.373 |
| العضد | 10 | 2.05 | 3.389 | 0.066 |
| مفصل الكوع | 17 | 3.49 | 0.032 | 0.857 |
| الساعد | 7 | 1.44 | 6.516 | 0.011 |
| مفصل الرسغ | 4 | 0.82 | 10.658 | 0.001 |
| أمشاط الكف | 13 | 2.67 | 1.274 | 0.259 |
| سلاميات الكف | 10 | 2.05 | 3.389 | 0.066 |
| عظمة القص | 21 | 4.31 | 0.592 | 0.442 |
| الأضلاع | 11 | 2.26 | 2.571 | 0.109 |
| البطن | 10 | 2.05 | 3.389 | 0.066 |
| الفقرات الصدرية | 6 | 1.23 | 7.784 | 0.005 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الفقرات القطنية | 2 | 0.41 | 13.982 | 0.000 |
| الفقرات العجزية | 9 | 1.85 | 4.319 | 0.038 |
| الفقرات العصعصية | 9 | 1.85 | 4.319 | 0.038 |
| الحوض | 4 | 0.82 | 10.658 | 0.001 |
| مفصل الورك | 7 | 1.44 | 6.516 | 0.000 |
| الفخذ | 2 | 0.41 | 13.982 | 0.000 |
| مفصل الركبة | 8 | 1.64 | 5.361 | 0.021 |
| رباط صليبي أمامي | 8 | 1.64 | 5.361 | 0.021 |
| رباط صليبي خلفي | 40 | 8.21 | 27.862 | 0.000 |
| رباط صليبي أنسي | 32 | 6.57 | 11.424 | 0.001 |
| رباط صليبي وحشي | 5 | 1.03 | 9.165 | 0.002 |
| الغضروف | 5 | 1.03 | 9.165 | 0.002 |
| الساق | 2 | 0.41 | 13.982 | 0.000 |
| الكاحل | 6 | 1.23 | 7.784 | 0.005 |
| رباط جانبي انسي | 12 | 2.46 | 1.866 | 0.172 |
| رباط جانبي وحشي | 41 | 8.42 | 30.424 | 0.000 |
| أمشاط القدم | 63 | 12.94 | 115.274 | 0.000 |
| سلاميات القدم | 17 | 3.49 | 0.032 | 0.857 |
| **المجموع** | **487** | **100.00** | **390.209** | **0.000** |

قيمة $\chi^2$ الجدولية عند مستوى 0.05 = 3.84

يبين الجدول (3) قيم التكرارات والنسب المئوية لمواقع إصابات لاعبي كرة القدم، حيث يتبين أن أمشاط القدم كانت أكثر الإصابات حدوثاً (63) وبنسبة 12.94، تلاه الرأس (44) وبنسبة 9.03، ثم الرباط الجانبي الوحشي للكاحل (41) وبنسبة 8.42، بينما كانت أقل إصابات لاعبي كرة القدم الساق والفخذ والفقرات القطنية (21) وبنسبة 0.41، تلاها مفصل الحوض والرسغ (4) وبنسبة 0.82، ثم الغضروف والرباط الجانبي الوحشي للركبة بتكرار (5) وبنسبة 1.03.

وقد بلغ مجموع إصابات العينة 487 إصابة، وتشير قيمة مربع كاي المحسوبة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أنواع الكسور، حيث كانت قيمة مربع كأي المحسوب أعلى من القيمة الجدولية البالغة 3.84 الترقوة والعض ومفصل الكوع وأمشاط الكف وسلاميات الكف وعظمة القص والأضلاع والبطن والرباط الجانبي الانسي للكاحل وسلاميات القدم التي كانت قيمة مربع كأي المحسوبة فيها أقل من القيمة الجدولية.

ويرى الباحث أن أكثر الأجزاء في جسم الإنسان استخداماً في كرة القدم هي القدم وبالتالي فإن أمشاط القدم من أكثر المناطق التي تتعرض إلى إهمال واحتكاكات واستعمال بين اللاعبين، لذلك فهي من أكثر المناطق عرضة للإصابات، كما أن أمشاط القدم لها دور كبير وأساسي في الحركات والمهارات التي يؤديها لاعبو كرة القدم مثل تمرير وتسديد وقطع الكرات، لذلك تزداد فرصة تعرض أمشاط القدم للإصابات. ويعزو الباحث أسباب تعرض أمشاط القدم للإصابات بسبب عدم الإحماء الجيد وعدم صلاحية الألبسة الرياضية (الحذاء) الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الضغط على أمشاط القدم مما يزيد

من احتمالية حدوث الإصابة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (خريبيط، 2008) من حيث أن إصابة الكاحل كانت أكثر الإصابات حدوثا.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشطناوي، 2003) التي توصلت إلى أن مفصل الركبة من أكثر الإصابات حدوثاً. أمّا أقل نسبة إصابات فقد كانت

**ثالثاً: عرض ومناقشة التساؤل الثالث:** ينص التساؤل الثاني على "ما هي أكثر الأسباب المرتبطة بالإصابات بين لاعبي كرة القدم في الأردن؟".

وللإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمنا التكرارات والنسب المئوية لاحتساب تكرار ونسبة كل سبب من الأسباب المؤدية للإصابات لدى لاعبي كرة القدم في الأردن، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

**جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية ومربع كأي المحسوبة لأنواع إصابات لاعبي كرة القدم**

| النوع | تكرار | % | 2 γ | α |
|---|---|---|---|---|
| **X1** | 93 | 19.10 | 328.47 | 0.000 |
| **X2** | 8 | 1.64 | 5.08 | 0.024 |
| **X3** | 140 | 28.75 | 863.84 | 0.000 |
| **X4** | 122 | 25.5 | 628.80 | 0.000 |
| **X5** | 9 | 1.85 | 4.06 | 0.044 |
| **X6** | 12 | 2.46 | 1.68 | 0.195 |
| **X7** | 4 | 0.82 | 10.32 | 0.001 |
| **X8** | 4 | 0.82 | 10.32 | 0.001 |
| **X9** | 10 | 2.05 | 3.15 | 0.076 |
| **X10** | 1 | 0.21 | 15.46 | 0.000 |
| **X11** | 33 | 6.78 | 13.99 | 0.000 |
| **X12** | 6 | 1.23 | 7.47 | 0.006 |
| **X13** | 3 | 0.62 | 11.92 | 0.001 |
| **X14** | 0 | 0.00 | 17.40 | 0.000 |
| **X15** | 2 | 0.41 | 13.63 | 0.000 |
| **X16** | 10 | 2.05 | 3.15 | 0.076 |
| **X17** | 6 | 1.23 | 7.47 | 0.006 |
| **X18** | 0 | 0.00 | 17.40 | 0.000 |
| **X19** | 8 | 1.64 | 5.08 | 0.024 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| X20 | 3 | 0.62 | 11.92 | 0.001 |
| X21 | 4 | 0.82 | 10.32 | 0.001 |
| X22 | 1 | 0.21 | 15.46 | 0.000 |
| X23 | 2 | 0.41 | 13.63 | 0.000 |
| X24 | 0 | 0.00 | 17.40 | 0.000 |
| X25 | 0 | 0.00 | 17.40 | 0.000 |
| X26 | 0 | 0.00 | 17.40 | 0.000 |
| X27 | 2 | 0.41 | 13.63 | 0.000 |
| X28 | 4 | 0.82 | 10.32 | 0.001 |
| **المجموع** | **487** | **100.00** | **2096.17** | **0.000** |

قيمة $\chi^2$ الجدولية عند مستوى 0.05 = 3.84

يبين الجدول (3) قيم التكرارات والنسب المئوية لأسباب حدوث الإصابات لدى لاعبي كرة القدم.

وتشير نتائج الجدول إلى أن أهم الأسباب المؤدية للإصابة هي عدم السلوك الجيد للرياضيين بتكرار (140) وبنسبة 28.75، تلاه أرضية التدريب غير الجيدة بتكرار (122) وبنسبة 25.05، ثم عدم الإحماء الجيد بتكرار (93) وبنسبة 19.10. أمّا بالنسبة لأقل الأسباب المؤدية للإصابات فقد كانت غياب توجيه المدرب للاعب والتوقيت غير الصحيح للتدريب والمباريات التي بلغ تكرار كل منها (1) إصابة وبنسبة 0.21، بينما لم تتسبب الأسباب 14 و18 و24 و25 و26 بأية إصابات.

وتشير قيمة مربع كأي المحسوبة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأسباب المؤدية للإصابات، حيث كانت قيمة مربع كاي فيها أعلى من القيمة الجدولية باستثناء الأسباب 6 و9 و19 حيث كانت قيمة مربع كاي المحسوبة لهذه الأسباب أقل من القيمة الجدولية.

وبشكل عام مثل عدم السلوك الجيد للرياضيين أكثر الأسباب المؤدية للإصابات بين اللاعب.

ويرى الباحث من خلال خبراتهم أن عدم السلوك الجيد للرياضيين يعود لأمور واسباب عديدة منها عدم فعالية نظام العقوبات الصادر عن الاتحاد الأردني لكرة القدم وأيضا بسبب ضعف في شخصية المدرب وقيادته للفريق وأيضاً سوء الإعداد البدني لدى اللاعبين وهذا يؤدي إلى عدم السلوك الجيد للرياضيين.

هذه النتائج تختلف مع نتائج دراسات (سعادة، 1991) و(خريبيط، 2005) حيث كانت أرضية التدريب غير الجيدة أكثر الأسباب المؤدية إلى حدوث الإصابة.

وكان غياب توجيه المدرب للاعب وتوعيته أقل الأسباب المؤدية للإصابة وهذا يختلف مع نتائج دراسة (خريبيط، 2008) التي وجدت أن سوء الإعداد النفسي هو أقل الأسباب المؤدية للإصابة.

**رابعاً: عرض ومناقشة التساؤل الرابع:** ينص التساؤل الثاني على "ما هي أوقات حدوث الإصابات بين لاعبي كرة القدم في الأردن (تدريب، مباراة)؟".

وللإجابة على هذا التساؤل فقد استخدمنا التكرارات والنسب المئوية لاحتساب تكرار ونسبة أوقات حدوث الإصابات لدى لاعبي كرة القدم في الأردن، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

**جدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية ومربع كأي المحسوبة لأنواع إصابات لاعبي كرة القدم**

| النوع | تكرار | % | 2 γ | α |
|---|---|---|---|---|
| الإعداد | 220 | 45.17 | 2.268 | 0.132 |
| المنافسات | 267 | 54.83 | 2.268 | 0.132 |
| **المجموع** | **487** | **100.00** | **243.500** | **0.000** |

قيمة $\gamma^2$ الجدولية عند مستوى 0.05 = 3.84

يبين الجدول (6) قيم التكرارات والنسب المئوية لإصابات لاعبي كرة القدم تبعاً لوقت حدوث الإصابة (الإعداد/ المنافسات).

ومن خلال القيم المبينة يتبين أن الإصابات التي تحدث في المباريات تكون بصورة أكبر (267) وبنسبة 54.83 مقارنة بالإصابات التي تحصل في فترة الإعداد (220) وبنسبة 45.17، وتشير قيمة مربع كاي المحسوبة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير وقت حدوث الإصابة على إصابات لاعبي كرة القدم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية ومنطقية حيث أن المنافسات تولد التوتر والضغط والتشنجات العصبية، وتؤدي باللاعبين إلى الخروج عن الروح الرياضية، وبالتالي مخالفة قوانين اللعبة وعدم السلوك الجيد، وبالتالي اللجوء إلى أساليب غير شرعية وغير قانونية وغير رياضية من أجل الفوز وكسب المباريات.

ويعزى أيضاً الزيادة في نسبة الإصابات أثناء المنافسة إلى زيادة الاحتكاك البدني بين اللاعبين، الروح القتالية تكون أعلى، بعكس فترة التدريب حيث يكون هناك حرص كبير من اللاعبين على عدم تسبيب إصابات بين بعضهم البعض.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (خريبيط، 2008) حيث تشير إلى أن الإصابات التي تحدث خلال المنافسات الرياضية هي أكثر الأوقات التي تحدث فيها الإصابة.

## الاستنتاجات

- انتشار الإصابات الرياضية لدى معظم لاعبي كرة القدم في الأردن.
- أكثر الإصابات تكراراً وحدوثاً هي الجروح ورضوض العظم.
- أكثر المناطق تعرضاً للإصابة لدى لاعبي كرة القدم في الأردن هي أمشاط القدم.
- أكثر أوقات الإصابات لدى لاعبي كرة القدم في الأردن هي أثناء المنافسات والمباريات.
- من أكثر الأسباب الرئيسية لحدوث الإصابات الرياضية لدى لاعبي كرة القدم في الأردن هي عدم التزام اللاعبين

بالسلوك الجيد وعدم التحلي بالروح الرياضية، وكذلك عدم صلاحية الاختبارات المستخدمة في التدريب والمباريات في ملاعب كرة القدم في الأردن، وكذلك عدم الإحماء الجيد.

**التوصيات:**

في ضوء الاستنتاجات السابقة، يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد اللاعبين نظريا بإعطائهم محاضرات عن الإصابات الرياضية من حيث ميكانيكية حدوثها وأسبابها وطرق الوقاية منها.
- العمل على رفع مستوى اللياقة البدنية للاعبين، وتقوية العضلات والأربطة المرتبطة بالمناطق الأكثر عرضة للإصابة، وذلك من أجل الحد من الإصابات.
- توفير عوامل الأمن والسلامة أثناء التدريب والمنافسات.
- ضرورة توفير أرضيات مناسبة لكرة القدم وابتعاد المدربين عن الأرضيات غير المناسبة سواء في التدريب أو المباراة، وعمل الصيانة الدورية لها.
- العمل على زيادة الوعي والتثقيف الرياضي وتنمية الروح الرياضية لدى لاعبي كرة القدم في الأردن.
- ضرورة توعية اللاعبين وتعريفهم بأهمية الإحماء ودوره في الحد من الإصابات الرياضية.
- ضرورة تعميم نتائج هذه الدراسة للجنة الأولمبية وللاتحادات الرياضية والمركز الوطني للطب الرياضي، وخصوصاً للمدربين والجهاز التدريبي والكادر الطبي واللاعبين في دولة الكويت والدول المجاورة.

**المراجع**


- أبو العلا، عبده السيد (1984). **دور المدرب واللاعب في إصابات الرياضة-الوقاية والعلاج**، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- أبو العينين، محمود أحمد، وإبراهيم محمد مفتي (1985). **العوامل المرتبطة بإصابات اللاعبين في كرة القدم**، بحوث المؤتمر الدولي والرياضة للجميع في الدول النامية، مجلد 31، مصر.
- بكري، محمد قدري (1987) **دراسة تحليلية عن الأسباب الرئيسية والتصنيف للإصابات الرياضية**، مجلة بحوث التربية الشاملة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- بكري، محمد قدري (2001). **التدليك التقليدي والشريقي في الطب البديل**، (ط2)، القاهرة، مصر.
- جابر، كاظم، ومصطفى جوهر حيات (1998). **دراسة تحليلية للإصابات الرياضية بين لاعبي المنتخب الكويتي لكرة القدم في التصفيات النهائية لكاس العالم بفرنسا**، مسابقة البحث العلمي، الهيئة العامة للشباب والرياضة، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، الكويت، دولة الكويت، المجلد 7، العدد 12، ص58-76.
- جوكل، بزار عليّ (2007). **مبادئ وأساسيات الطب الرياضي**، (ط1)، دار دجلة، بغداد، العراق.
- حسن، زكي محمد محمد، محمد صلاح الدين صبري (2004). **إصابات وأمراض الملاعب**، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- خريبيط، فاطمة أسعد (2008). **الإصابات الرياضية الشائعة لدى لاعبي كرة القدم في دولة الكويت "دراسة مقارنة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- رشدي، محمد عادل (1991). **موسوعة الطب الرياضي**، علم إصابات الرياضيين (ط1)، دار المعارف، الإسكندرية،

مصر.

- رياض، الدكتور أسامة (1998). **الطب الرياضي وإصابات الملاعب**، (ط3)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- زاهر، عبد الرحمن عبد الحميد (2004). **موسوعة الإصابات الرياضية وإسعافاتها الأولية**، (ط1)، القاهرة، مصر.
- سارة، سمير عادل، وكمال جميل الربضي (1987). **الإصابات الرياضية وعلاجها**، (ط1)، عمان، الأردن.
- سالم، مختار (1987). **إصابات الملاعب**، (ط1)، مؤسسة المريخ للنشر، الرياض، السعودية.
- سعادة، نايف عبد الرحمن (1991). **دراسة مقارنة لأنواع الإصابات لدى لاعبي كرة القدم في الخطوط المختلفة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشطناوي، معتصم (2003). **دراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في جامعة مؤتة**، مجلة أسيوط، الكرك، الأردن.
- عبد السلام، عثمان (1984). **التربية الرياضية والإسعاف**، ط1، مديرية المكتبات والوثائق الوطنية، عمان.
- علاوي، محمد حسن (1998). **سيكولوجية الإصابة**، (ط1)، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- فخري، سميحة خليل (1982). **إصابات الأنشطة الرياضية**، دراسات وبحوث، مؤتمر ترشيد التربية البدنية، جامعة حلوان، الإسكندرية، مصر.
- فخري، سميحة خليل (1982). **الإصابات في بعض الأنشطة الرياضية للاعبي الدرجة الأولى والناشئين**، بحث منشور، مجلة الدراسات، مجلة التربية الرياضية، بحوث جامعة حلوان، الإسكندرية، مصر، المجلد 5، العدد
- قبع، عمار عبد الرحمن (1989). **الطب الرياضي**، (ط2)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، الموصل، العراق.
- مامسر، محمد خير، ومحمد إبراهيم شحاته (1985). **التربية الرياضية**، (ط1)، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، دائرة إعداد المعلمين، مسقط، سلطنة عمان.
- مجلي، ماجد، وخالد عطيات (2006). **دراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى لاعبي المبارزة في الأردن**، وقائع المؤتمر العلمي الدولي الخامس (علوم الرياضة في عالم متغير)، مجلة بحوث التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، المجلد 1، 11/1 أيار/2006.
- مجلي، ماجد، وسهى أديب (2004). **دراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى السباحين والسباحات في الأردن**، مجلة دراسات، مؤتمر التربية الرياضية نموذج للحياة المعاصرة، عمان، الأردن، عدد خاص، ص2004.
- مجلي، ماجد، وعبد الحميد الوحيدي (1995). **دراسة تحليلية للإصابات الرياضية في الألعاب الجماعية والفردية (كرة السلة، كرة اليد، كرة الطائرة)**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، عمان، الأردن.
- مجلي، ماجد، وفائق أبو حليمة (1995). **دراسة تحليلية للإصابات الرياضية لدى لاعبي المنازلات في الأردن**، مجلة الدراسات، وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثالث، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، الجزء الأول، تشرين الأول.
- مجلي، ماجد، وماجد الصالح (2007). **دراسة تحليلية لأسباب الإصابات الرياضية عند لاعبي المنتخبات الوطنية تبعاً لفترات الموسم الرياضي في الأردن**، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير،

منشورة، عمان، الأردن، المجلد 34، العدد 2، أيلول 2007.

- محمود، حلمي حسين (1989). **دراسة ميدانية عن إصابات الملاعب في كرة القدم بدولة قطر**، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، قطر.
- المداني، فتحي أحمد، وسليمان جنان (1990). **دور التربية الرياضية في حل المشكلات المعاصرة**، دراسات وبحوث المؤتمر العلمي الأول، المجلد 1، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر، ص140.
- المفتي، إبراهيم، ومحسن الدوري (1991). **تحديد الإصابات الشائعة وأسبابها بين لاعبي كرة القدم في المراكز المختلفة**، المجلة العلمية للتربية الرياضية، القاهرة، مصر.

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الباحث أحمد محمد عبد القادر الدرابيع ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

**الملحق**

الاستمارة الخاصة بالإصابات الرياضية

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان " الإصابات الرياضية الشائعة لدى لاعبي كرة القدم في الأردن" وكما تعلم عزيزي اللاعب وعزيزتي اللاعبة أن الإصابات الرياضية هي إحدى الأسباب التي تؤدي إلى إقصاء الرياضي مبكرا عن

ISSN: 2706-6495

ملاعبنا مسببة خسارة اللاعب لنفسه، وخسارتنا له، وبما أنك أحد لاعبي كرة القدم، نرجو منك الإجابة عن فقرات الاستبيان أدناه بموضوعية وتأنٍ، لغرض مساعدتنا ومساعدة الأجيال اللاحقة للحد من هذه الظاهرة التي عانى ويعاني منها الكثيرون.

علما بأن المعلومات التي سنحصل عليها ستعامل بسرية مطلقة، وستستخدم لأغراض الدراسة فقط، ولذلك نرجو التكرم بالإجابة بصراحة وبدقة قدر الإمكان على جميع الأسئلة.

- الاسم (اختياري): _____
- الجنس: _____
- العمر: _____
- الوزن: _____
- الطول: _____
- اسم النادي: _____
- اللعبة الرئيسية (الفعالة):

_____ _____ _____

___ ___ ___

- ألعاب أخرى تمارسها:

_____ _____ _____

___ ___ ___

- عدد سنوات التدريب (العمر التدريبي): _____
- عدد أيام التدريب في الأسبوع: .....
- متوسط المدة الزمنية للوحدة التدريبية اليومية بالدقائق: _____
- عدد الجرعات التدريبية في اليوم: _____

شاكرين حسن تعاونكم

ISSN: 2706-6495

# الجملة بين النحو العربي واللسانيات التوليدية

## دراسة مقارنة

**إعداد الباحث: عبد الكريم معيزو**

كلية علوم التربية- جامعة محمد الخامس- الرباط – المغرب

Email: krimomaizou@gmail.com

**الملخص**

لقد ركز النحاة العرب على وصف اللغة العربية فسمعوا اللغة من أفواه العرب الأقحاح ووضعوا لها القواعد وحاولوا تفسير ذلك مستفدين من العلوم التي انتشرت في عصرهم كالفلسفة والمنطق، فتوقف البحث في قواعد اللغة ولم يبق مجال لتطويرها أو انتقادها بالرغم من عدم علمية كفايتهم التفسيرية في كثير من الأحيان.

وإذا كان العلم بناء يضع كل منا اللبنة المناسبة لبنائه، وفي ظل تطور العلوم والنظريات فقد ارتأينا في هذا المقال أن نقارن بين الكفاية التفسيرية للنظرية النحوية العربية والكفاية التفسيرية للنظرية اللسانية التوليدية في ضبط تنويعات بنية الجملة العربية، من أجل الخروج بتصور علمي جديد أكثر علمية ومقبولية يتجاوز الخلافات النحوية والتقديرات الزائدة التي اعتمدها النحاة.

**الكلمات المفتاحية:** الجملة العربية – النحاة – اللسانيات التوليدية – الرتبة - التطابق

.

**Abstract**

The Arab grammarians focused on describing the Arabic language, so they heard the language from the “Bedouins” and set rules for it and tried to explain it, taking advantage of

the sciences that spread in their era such as philosophy and logic, so they stopped research in the grammar of the language and there was no space for its development or criticism despite the lack of scientific explanation of their adequacy.

In This article we compare between the explanatory sufficiency of the Arabic grammatical theory and the interpretative sufficiency of the linguistic generative theory in controlling the variations of the structure of the Arab sentence, in order to come up with a new scientific concept that is more scientific and acceptable It goes beyond grammatical disputes and extra estimates adopted by grammarians.

**Keywords:** Arabic sentence- Arab grammarians-Generative Linguistics - Order-Agremment.

## مقدمة

يبحث هذا المقال الجملة العربية بين النحاة واللسانيين التوليدين الذين وصفوا الجملة العربية، واتسمت دراساتهم بالشمولية، مركزين على الكفاية التفسيرية التي اعتمدتها كل مدرسة لتجاوز المشاكل التي واجهتها، وذلك بغية الخروج بتصور موحد للجملة العربية بعيدا عن الخلافات النحوية المعروفة، والتقديرات التي أدخلت في اللغة العربية ما ليس فيها، حتى صار الاهتمام باللغة الواصفة أكثر من اللغة الموصوفة نفسها. وإن كان المنطلق مختلفا بين النظريتين، حيث اهتم النحاة العرب بوصف اللغة الخارجية، وركزوا على الوصف أكثر من التفسير، واهتمت اللسانيات التوليدية بوصف اللغة الداخلية أي المعرفة اللغوية الموجودة في ذهن المتكلم، واعتمادهم مقاربة عقلانية تجاوزت الوصف إلى التفسير وإلى ما وراء التفسير، فإن الغاية واحدة تتمثل في إيجاد حلول لكل الأسئلة التي واجهت النظريتين.

نركز في الجزء الأول من المقال على الجملة العربية عند النحاة، والمشاكل التي واجهتهم في تصنيف الجمل، والخلافات التي دارت بينهم، ونركز في الجزء الثاني على الجملة العربية من منظور اللسانيات التوليدية، وذلك بغية الوصول لتصور أكثر علمية يضبط الاختلافات الكثيرة التي عرفتها الجملة.

## أهداف البحث:

1. تبسيط المعرفة اللسانية للقارئ العربي وبيان أهميتها في خدمة اللغة العربية من خلال تطبيق العديد من المعارف اللسانية في هذا المقال.

2. معالجة المشاكل التي واجهت النحاة في تصنيف الجمل العربية.
3. الخروج بتصور موحد للجملة العربية يتجاوز ما أثير من خلافات وذلك بأدوات لسانية أكثر علمية ومقبولية.
4. رسم خارطة طريق من شأنها أن تسهل تدريس قواعد اللغة العربية بكيفية تجعل هذه القواعد وسيلة وليس غاية في حد ذاتها.

## 1. بنية الجملة العربية

### 1.1 الجملة عند النحاة:

نشير أولا إلى أن النحاة العرب القدماء اهتموا بالجملة العربية كثيرا، بالرغم من بعض الاشكالات الاصطلاحية، ومن بينها ازدواجية مصطلح الكلام مع مصطلح الجملة، فسيبويه لم يستعمل مصطلح الجملة، وإنما استعمل الكلام للدلالة عليها، ولا نجد عنده لفظ الجملة إلا بمعناه اللغوي الذي يعني التفصيل، أي ضم الفروع تحت شيء واحد كقوله مثلا" وجملة هذا أن كل ما كانت له الكسرة ألزم كان أقوى في الامالة" (سيبويه، د،ت، ص 128) ، ونجد عند سيبويه مصطلح الكلام الذي يطلق عليه المتأخرون الجملة، يقول في جمل مثل: (عبد الله منطلق)، "لم يكن ليكون هذا كلاما حتى يبنى عليه، أو يبنى على ما قبله، فالمبتدأ مسند والمبني عليه مسند إليه". وقال في (إن يضرب يأتينا) لم يكن كلاما لأنه غير تام الفائدة" (الكتاب،ج2، ص78). فشرط أن يكون الكلام كلاما عند سيبويه، أن يكون تام الفائدة، وشرط تمام الفائدة أن يحسن السكوت عليه، فالترابط بين الكلمات يجب أن يؤدي إلى إفادة معنى، وقد استعمل آخرون الكلام مرادفا للجملة، يقول الزمخشري: "والكلام هو المركب من كلمتين أسندت احداهما إلى الأخرى، وذلك لا يأتي إلا في اسمين كقولك زيد أخوك، وبشر صاحبك، أو في فعل واسم كقولك ضرب زيد، وانطلق بكر، ويسمى الجملة" (ابن يعيش، د،ت، ص 18)، فالكلام عند الزمخشري عبارة عن الجمل المفيدة التي يحسن السكوت عليها، والكلام جنس لها. غير أن ابن هشام فرق بين الكلام والجملة، فالكلام عنده هو القول المفيد بالقصد الذي يحسن السكوت عليه، والجملة في نظره عبارة عن فعل وفاعله كقام زيد، والمبتدأ وخبره كزيد قائم، وما كان بمنزلة أحدهما نحو ضرب اللص وكان زيد قائما...وهو يرى أن الجملة أعم من الكلام (كجملة الصلة مثلا التي تتجاوز شرط الإفادة...) (ابن يعيش،د،ت ص21). وبهذا يفرق بين الكلام والجملة، فالجملة أعم عنده من الكلام، إذ شرط الكلام الإفادة بخلاف الجملة، ولهذا نجد جملة الشرط، جملة الجواب، جملة الصلة، وكل ذلك ليس مفيدا فليس بكلام.

والملاحظ من خلال الاستشهادات المقدمة أن النحاة العرب ركزوا على مفهوم الإسناد ومفهوم الإفادة، وجعلوا الإسناد محددا أساسيا ليكون التركيب جملة، فالمسند والمسند إليه هما الجزءان اللذان يتألف منهما التركيب المفيد، وانطلاقا من هذه الخاصية قسموا الجملة العربية إلى قسمين: جملة اسمية أسند فيها اسم إلى اسم آخر، وجملة فعلية يكون فيها المسند إليه فعلا والمسند اسما، وهذا ما عبر عنه سيبويه بقوله: "والمسند والمسند إليه لا يغني واحدا منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا، فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه (أي الخبر)،

وهو قولك عبد الله أخوك، ومثل ذلك يذهب عبد الله، فلا بد للفعل من الاسم (الفاعل) كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء" (سيبويه، ج1، د،ت، ص23). فالتمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية راجع إلى طبيعة المسند وطبيعة المسند إليه، فإن كان المسند اسما أو ما يجري مجراه، كانت الجملة اسمية، وإن كان المسند فعلا كانت الجملة فعلية. لكن

ISSN: 2706-6495

بالنظر إلى ما تبتدأ به فالجملة أقسام أخرى، فالجملة التي صدرها اسم جملة اسمية (زيد قائم)، والجملة التي صدرها فعل، جملة فعلية (قام زيد)، والتي تبتدأ بظرف أو مجرور جملة ظرفية، (عندك زيد)، (في الدار زيد)، إذا قدرت زيدا فاعلا بالظرف والجار والمجرور، لا باستقرار المحذوف، ولا بمبتدأ، فيكون تقديرها (زيد في الدار)، وقد زاد الزمخشري وغيره الجملة الشرطية (ابن هشام، د،ت، 441).

نستنتج من خلال ما تقدم أن الجملة العربية في تنظير النحاة لم تخلو من مشاكل، فهي نوعان بالنظر إلى الإسناد (جملة اسمية وجملة فعلية)، أما بالنظر إلى ما ابتدأت به فهي أربعة أنواع (فعلية واسمية وظرفية وشرطية).

### 2.1 دور نظرية العامل في توجيه طروحات النحاة

كان لنظرية العامل أثرا واضحا في توجيه دراسة الجملة العربية عند النحاة، فالعلاقات بين العوامل والمعمولات هي المحدد الرئيسي الرئيسي لترجمة التراكيب داخل الجملة، إذ لا بد لكل عامل من معمول، ولا بد لكل معمول من عامل، ولا نكاد نجد بابا من أبواب النحو دون مناقشة لنظرية العامل، وعلى أساس هذه النظرية قُدمت تعاريف ومصطلحات النحو العربي، فالإعراب عندهم مثلا هو تغير الحركات الإعرابية في آخر الكلمات بتغير العوامل الداخلة عليها، وقس على ذلك. ولن أتناول هنا نظرية العامل بإسهاب إذ يمكن الرجوع لكتب النحاة التي عالجت هذه النظرية بشكل دقيق، وسأكتفي هنا بذكر الدور الذي لعبته هذه النظرية في توجيه أنواع الجمل في اللغة العربية.

اتفق النحاة كما أشرنا سابقا على أن الجملة في اللغة العربية اسمية أوفعلية، لكنهم اختلفوا في تحديد نوع بعض منها كالتي يتقدمها فاعل عند الكوفين، أومبتدأ عند البصريين. فاعتبرها نحاة الكوفة فعلية، واعتبرها نحاة البصرة اسمية، وقد كان لنظرية العامل أثرا كبيرا في توجيههم، واختلافهم ، لنلاحظ الجمل التالية (المكي، 2015 ص ص 41-42):

(1)الولد جاء

(2)إن امرؤ هلك

(3)أزيد قام؟

(4)زيد أمامك

فالجملة في (1) تضارب المذهب البصري والمذهب الكوفي في تحديد نوعها، أهي جملة اسمية أم فعلية؟ فذهب البصريون إلى أنها جملة اسمية وأن الاسم المقدم فيها مبتدأ وليس فاعلا، ذلك أن العامل سابق للمعمول والقول بفعلية الجملة هو خرق لهذا المبدأ، ولذلك قدروا زيدا مبتدأ حفاظا على النظرية، وذهب الكوفيون إلى أنه فاعل وليس مبتدأ لأنه هو صاحب الفعل. أما الجملتان في (2)و(3) فتطرحان اشكالا من نوع آخر هو:(سيبويه، ج1 ص 98).

- أن الشرط والجزاء خاص بالأفعال (لا يصح الشرط والجزاء إلا بالأفعال).
- أن الاستفهام خاص بالجمل الفعليه (حروف الاستفهام لا يليها إلا الفعل).

والجملتان في (2)و(3) تخرقان مبدأي سيبويه أعلاه. وهذا ما دفع النحاة إلى تقدير فعل في البنيتين، وبذلك يكون تقدير الجملتين:

- إن (هلك) امرؤ هلك

- أ(قام) زيد قام؟

وهذا يجعلنا نطرح تساؤلات عديدة منها، لما لم يقدر النحاة البصريون في (1) أعلاه فعلا مضمرا كذلك؟ ويكون التقدير(قام زيد قام) وتكون الجملة بذلك جملة فعلية، ولمَ قدر النحاة في الجملة(4) أن هناك فعلا مضمرا ينصب الظرف؟ بحيث يكون التقدير:

زيد( استقر) أمامك

ولماذا لم يقدروا الفعل قبل الجملة بأكملها فيكون التقدير:

(استقر) زيد أمامك

أكيد أن عدم اعتماد النحاة لهذا الافتراض(تقدير الفعل قبل الجملة بأكملها) يعود لوجود جمل من نوع (المكي، 2015 ص 43):

(5)أ. زيد ضربتُه

ب. *(ضربت) زيد ضربته

حيث إن تأويل فعل في صدر الجملة يعطينا افتراضات خاطئة، لأن زيدا يجب أن يكون مفعولا به؛ والمفعول به يجب أن يكون منصوبا كما في (المكي،2015 ص 350):

(6)زيدا ضربته

اختلف النحاة القدامى حول تفسير ناصب زيد، ذلك أنهما ينطلقان من مبدأ أساسي وهو أسبقية العامل على المعمول والجملة أعلاه تخرق هذا المبدأ، فذهب نحاة الكوفة إلى أن (زيدا) مفعول به مقدم والعامل فيه الفعل (ضرب) وبذلك يجوز العمل إلى الوراء، وأن الضمير (ـــه)منصوب كذلك بالفعل ضرب لاشتغاله به، ذلك لكونه يشترك إحاليا مع الاسم المقدم (زيد) فلما نصب الضمير نصب زيد كذلك(لأن لهما نفس الاحالة)، أما نحاة البصرة فقدروا عاملا مضمرا ويكون التقدير: (ضربت) زيدا ضربته

ليكون زيد مفعولا به منصوب بفعل (ضرب) المقدر وليس الظاهر. والحقيقة أن متكلم اللغة عند تركيبه لهذه الجملة لم يفكر كل هذا، ولم يقدر فعلا ثم يحذفه عند النطق بها.

نلاحظ إذن أن النحاة عملوا على تطويع اللغة لتستجيب لنظريتهم، واعتمدوا على التقدير ليتجاوزوا ما واجههم من مشاكل، وهذا التقدير لم تحدده ضوابط كما لاحظنا، بل يكون على حسب المشكل الذي واجههم،

فتجد التقدير تارة فعلا وتارة حرفا وتارة جملة... الخ، ولعل هذا ما دفع ابن مضاء إلى مخالفة النحاة العرب من خلال كتابه "الرد على النحاة" حيث دعا إلى حذف ما يستغني النحوي عنه، وفي مقدمة ذلك نظرية العامل، وأبرز ما اعترض عليه ابن مضاء في هذه النظرية تقدير العوامل المحذوفة، حيث يرى أن المحذوفات في صناعة النحاة ثلاثة أقسام (ابن مضاء،

د،ت،ص-ص78-80): محذوف لا يتم الكلام إلا به، والثاني محذوف لا حاجة بالقول إليه، بل هو تام دونه، وإن ظهر كان عيبا كقولك: (أزيدا ضربته)، قالوا أنه مفعول لفعل محذوف مضمر تقديره ((أضربت)) زيدا، وحجتهم أن (ضربت) من الأفعال المتعدية إلى مفعول واحد، وقد تعدى إلى الضمير، وأنه لا بد لزيد من ناصب، إن لم يكن ظاهرا فمقدر، فلم يبق إلا الإضمار وهذا يضعنا أمام إشكال ثان هو من الذي يضمره النحاة في قولهم (أزيدا مررت بغلامه؟) حيث لا يدعو إلى هذا التكليف وإلى تقدير أنه لا بد لكل منصوب من ناصب. أما القسم الثالث فهو مضمر، إذا أظهر تغير الكلام عما كان عليه قبل إظهاره، كقولنا: (يا عبد الله) وهو عندهم منصوب بفعل مضمر تقديره، أدعو أو أنادي وهذا إذا أظهر تحولت الجملة من جملة إنشائية إلى جملة خبرية (تحتمل الصدق والكذب).

فابن مضاء يرى أن الحجج التفسيرية التي قدمها النحاة ضعيفة ولا تتسم بالشمولية، فإذا صح تقدير الفعل في قولنا "أزيدا ضربته"، فإن الجملة الثانية "أزيدا مررت بغلامه" تضعنا أمام صعوبة التقدير، وإذا أردنا التقدير وفقا للجملة الأولى فسيكون الفعل المقدر هو "أمررت" وسيكون زيد مجرورا وليس منصوبا.

إن التفسيرات التي اعتمدها النحاة العرب تجعلنا نؤيد رأي ابن مضاء، ليس بحذف نظرية العامل، ولكن بإيجاد حلول للمشاكل التي تم طرحها فيما تقدم، لأن الكفاية التفسيرية التي اعتمدها النحاة لم تكن كفاية علمية تجيب على هذه التساؤلات، ثم إن هذه الخلافات والتقديرات أدخلت في الجملة العربية أثناء الوصف ما لم يفكر فيه القائل عند توليدها، فبروز الإعراب يجعل من رتبة المكونات داخل الجملة العربية رتبة حرة، فيحق للمتكلم التقديم والتأخير، وهذا ما عبر عنه ابن يعيش " والمعتبر ما هو صدر في الأصل، فالجملة في نحو ((كيف جاء زيد)) ونحو ((فأي آيات الله تنكرون)) ومن نحو ((ففريقا كذبتم وفريقا تقتلون)) فعلية لأن هذه الأسماء في نية التأخير وكذا الجملة في نحو ((يا عبد الله)) ونحو ((وإن أحد من المشركين استجارك))، ((والأنعام خلقها)) لأن صدورها في الأصل أفعال، والتقدير: أدعو زيدا، وإن استجارك أحد، وخلق الأنعام (ابن هشام، د،ت،ج1ص 122)، وإن شئنا ترجمة لكلام ابن يعيش وفق مستجدات البحث اللساني لقلنا إن للغة العربية بنية أصل، في ذهن المتكلم، وهذا ما عبر عنه ابن يعيش بقوله في النية، وهذه البنية تتفرع عنها بنيات أخرى هو ما يظهر في المستوى السطحي. وهذا ما اعتمده اللسانيات التوليدية لتجاوز القصور الذي أشرنا إليه عند النحاة العرب خاصة في عدم دقة كفايتهم التفسيرية.

## 2. الجملة في اللسانيات التوليدية

تعرّف اللسانيات بأنها الدراسة العلمية للغة، لكن هذه الدراسة اختلفت من مدرسة لأخرى، فاللسانيات التوليدية تدرس اللغة بطريقة عقلانية، ذلك أنها مرآة تعكس ما في الذهن البشري، ودراستها تمكننا من فهم أفضل لسيرورة وطريقة إنتاج الذهن للغة (Radford, 1988, p. 1) ، ومن هنا تحول التركيز على نظام المعرفة اللغوية الذي يكمن وراء استعمال اللغة وفهمها عوض التركيز على السلوك اللغوي (Chomsky, 1986a, p. 24)، أي بالتركيز على مدى معرفة الإنسان عن لغته، بدل من الاكتفاء بوصف وتحليل ما ينطق به.

وليس اللساني وحده من له القدرة على الحكم على جملة ما بأنها صحيحة أو لاحنة، بل إن كل متكلم أصلي لهذه اللغة يستطيع أن يحدد صحة أو خطأ جملة ما من لغته، وله قدرة هائلة لإنتاج جمل غير محدودة انطلاقا من قواعد محدودة رغم كونه غير قادر على صياغة مبادئ عامة تحكم هذه الجمل التي انتجها.

كان هذا منطلق اللسانيات التوليدية لدراسة اللغة البشرية من أجل الوصول إلى مبادئ عامة تحكم هذه اللغات، فكل الناس لهم جهاز واحد مهيأ لاكتساب اللغة، وأكيد أن اللغات البشرية تتفق أكثر مما تختلف، ومن القضايا التي أثيرت بخصوص الجملة في اللسانيات التوليدية قضية الرتبة، ذلك أن معرفة الرتبة الأصل والرتب المتحولة عنها يمكننا من فهم أكثر للغة التي نريد دراستها، وسنحاول معالجة قضية الرتبة في اللغة العربية، بغية إيجاد حلول للمشاكل التي واجهت النحاة.

### 1.2 الرتبة في اللسانيات التوليدية

شكلت الرتبة في اللسانيات التوليدية مدخلا لفهم الكثير من القضايا ومن أهمها (اسماعيلي علوي، 2008، ص 161):

- قضية الإعراب واتجاه اسناده في كل لغة.
- قضية التطابق والضمائر وما تخضع له من تنوع تبعا لترتيب مكونات الجملة.
- إشكال النقل، ذلك أن معرفة الرتبة الأصلية، يمكننا من فهم آليات اشتقاق الرتب الممكنة عبر قواعد وقيود.

ولهذه الاعتبارات اعلاه انشغل التوليديون ببحث قضية الرتبة في اللغات، أو في اللغة التي يصفونها، وفي هذا الاطار بحث تشومسكي قضية الرتبة في اللغة الانجليزية ليخلص إلى أنها من نمط: فا عل – فعل – مفعول.

(1) ج م.س ص م.ف (جملة مركب اسمي. صرفة. مركب فعلي)

وبموجب هذا يرى تشومسكي أن كل اللغات من هذا النمط (فاعل فعل مفعول)، وينكر وجود لغات من نمط آخر كأن يكون الفعل يتقدم الفاعل مثلا كما هو الحال بالنسبة للغة العربية[xlviii]، ومن اللسانيين الذين بحثوا الترتيب الأصلي للغات الطبيعية نجد كرينبرك(Greenberg, 1963, pp. 78-79) الذي أحصى ست رتب ممكنة في اللغات الطبيعية، من بينها ثلاث رتب طاغية هي:

فاعل فعل مفعول svo كما الإنجليزية والفرنسية والإيطالية.

فعل فاعل مفعول vso كما في العربية والإرلندية...

فاعل مفعول فعل sov كما في اليابانية والفارسية والتركية.

وتوصل إلى أن هناك لغات يسبق فيها الفعل المفعول (بغض النظر عن موقع الفاعل)، وهي لغات يكون فيها العامل سابق للمعمول(الرأس سابق للفضلات)،

ومن هذه اللغات الانجليزية والفرنسية والعربية ،فهي لغات يكون فيها الفعل قبل المفعول في الجملة والجار قبل المجرور، والمنعوت قبل النعت، والمضاف قبل المضاف إليه. وخلص كرنبرغ إلى أن اللغة العربية تنتظم وفق VSO (ف فا مف) وتستعمل svo (فا ف مف) بديلا لترتيب الكلمات في الجمل.

إلا أن تصنيف(Greenberg) هذا، حسب الفاسي الفهري(1985)، مجرد عمل وصفي فهو تحدث عن الرتبة الطاغية في الاستعمال(dominant order) وذلك بهدف وضع نمطية لرتب للغات، وقد يحدث أن تكون الرتبة الأصلية التي يقترحها بعضهم للغة من اللغات هي الرتبة العميقة المقترحة في النماذج التوليدية التحويلية، مما يساهم في تكريس الخلط بين مفهوم الرتبة العميقة كمفهوم نظري، ومفهوم عفوي غامض كمفهوم الرتبة الأصلية (basic ordre)، وهو مفهوم نجده متداولا عند كثير من اللغويين دون تحديد أو تعريف، وقد اتفق تشومسكي (Chomsky) وكرنبرغ (Greenberg) أن اللغة الإنجليزية هي من نمط فاعل فعل مفعول، واعتبر الفاسي الفهري إلى جانب كرنبرغ وآخرين أن اللغة العربية هي من نمط فعل فاعل مفعول،حتى "وإن كان تشومسكي ينكر وجود لغات من مثل هذا الصنف (الفهري، 1985، ص 105)"، إلا أن عدد من المستشرقين الآخرين أمثال ليكوفيتس (lewcorwicz1966) وسنو(snow1965) على أن اللغة العربية هي من نمط (السلامي،2008، ص2013):

(2) فاعل فعل مفعول

موافقين بذلك تشومسكي، في نظريته حول الكليات اللغوية، وقد وافقهم بعض العرب المحدثين، نذكر منهم مثلا داود عبده الذي دافع عن هذا الرأي بحجج منها (عبده،1983، ص31):

- أن العربية يقع فيها الجار قبل المجرور، والصفة قبل الموصوف، والمضاف قبل المضاف إليه، وهي نفس الخصائص الموجودة في اللغات الأخرى التي يتصدر رتبتها فاعل. وبالتالي لا يمكن أن تكون العربية استثناء.
- أن الضمير الذي يتصل بالفعل ويعرب فاعلا؛ هو علامة تطابق وليس فاعلا وبذلك يكون الضمير في جملة من نوع:

(3)الرجال جاؤوا

علامة تطابق وليس فاعلا وأن الفاعل هو (الرجال).

وهذه الحجج المقدمة من طرف عبده هي بمثابة نقد للحجج التي قدمها المدافعون عن رتبة (فعل فاعل مفعول) كرتبة أساسية ومنهم الفاسي الفهري(1982و1985 كذلك) الذي اعتبر أن الرتبة الأصل في الجملة العربية هي:

(4)فعل فاعل مفعول

وهي الرتبة التي ترد فيها الجمل الآتية:

(5)جاء الرجل.

(6)أكل عمرو تفاحة

(7)أعطى زيد عمرا هدية

وأكد أنه يجب أن نفرق بين الرتبة الموجودة في البنية العميقة والرتبة الموجودة في البنية السطحية، علما بأن الرتبة التي يمكن ملاحظتها هي الرتبة السطحية (الفهري، 1985،ص 104-106)، وهذا الخلط يقع فيه الكثيرون، فيعتقدون أن المقصود بالرتبة في البنية العميقة، هو نفسه المقصود بها في البنية السطحية، وهي الرتبة الطاغية في استعمالات اللغة، فما يلاحظ ما هو إلا تمظهرات للبنية الأصل عن طريق تطبيق مجموعة من القواعد التحويلية، كقاعدة التفكيك أوالتبئير أو الخفق... وفقا لأغراض متكلم اللغة. والرتبة الأصل التي نقصد هنا توجد في البنية العميقة (في الذهن قبل الكلام) وأغلب الحجج المقدمة تؤكد أنها من نمط (10). وقد نجد في السطح جملا مثل:

(8)زيد قام

(9)زيدا ضربته

فهذه جمل محولة وليست جملا أصلية، وسنبين ذلك عند حديثنا عن تغييرات هذه الرتبة.

وقد قدم الفاسي الفهري(1982و 1985) مجموعة من المؤشرات التي تعزز الافتراض القائل بأن الرتبة الأصل في العربية هي من نمط (10) منها:

- أن هذه الرتبة توجد في الجمل التي تتضمن فعلا متعديا، حيث يتوسط الفاعل بين الفعل والمفعول.إذ لو كان الأمر يتعلق بالجمل التي تحتوي فعلا لازما لأمكن افتراض نوع من قلب الفاعل، أو نقله، من موضع قبل الفعل إلى موضع بعد الفعل، ومنه يكون الفاعل قبل المفعول وبعد الفعل.
- من المؤشرات النمطية كذلك عدم إمكان اللبس في الجمل التي يتوارد فيها الفاعل والمفعول بدون إعراب بارز مثل:

(10) أ. ضرب عيسى موسى

ب. ضرب موسى عيسى

ففي المثالين لا يمكننا معرفة الفاعل من المفعول به، وذلك لغياب الحركة الإعرابية، لذلك يملك عيسى في (16.أ) الدور الدلالي(فاعل)، ويحمل حركة الرفع ولا شيء غير ذلك ويكون موسى مفعولا، في حين أن موسى فاعل بالضرورة في الجملة(16.ب) وما يعطينا هذا التميز هو رتبة المكونات داخل الجملة، فالفاعل في العربية يكون بعد الفعل، والمفعول بعد الفاعل، مع أن الأمر بخلاف ذلك في حالة بروز الإعراب، إذ تصبح رتب الكلمات أكثر حرية في مثل:

(11) ضرب عيسى زيدٌ.

حيث عيسى هنا مفعول لبروز الإعراب(الرفع) على زيد.

من المؤشرات كذلك بصدق هذه النمطية بعض المؤشرات على الإضمار. فالنحاة يذكرون أن مفسر الضمير يجب أن يتقدمه إما لفظا أو رتبة، فمما يتقدمه لفظا:

(12) ابتلى إبراهيمَ ربه.

فإن تأخر عن الضمير في الرتبة واللفظ لم يجز أن نقول:

*ابتلى ربُّه ابراهيم.

ومما يتقدمه رتبة نجد:

(13) دخل مكتبه زيد.

وإن صح قيد النحاة على الإضمار وجب أن تكون الرتبة الأصلية هي ما يوجد في (10) وليس ما يوجد في (8)، ومن المؤشرات كذلك على أن الجملة العربية يتصدرها الفعل في أصل الرتبة ظاهرة التطابق بين الفعل والفاعل، فالفعل يطابق الفاعل جنسا وعددا إذا تقدم الفاعل عليه،

أما إذا لم يتقدم فلا يطابقه في العدد مما يؤكد أن الفعل سابق للفاعل في أصل البنية ونمثل لذلك:

(14) أ. جاء الأولاد.

ب. الأولاد جاؤوا.

ج. *جاؤوا الأولاد.

(15) أ. جاء ولدٌ

ب. *ولدٌ جاء

والضمير الملتصق بالفعل يحمل سمات تجعل منه اسما، وهذا يفرض ضرورة إعرابه تفاديا لقيد المصفاة الإعرابية كما هي في تشومسكي(1981)، وهذا يفنِّد ما ذهب إليه داود عبده الذي اعتبر الضمير مجرد علامة للتطابق. وأصولية الجملة في (20.أ) و(21.أ)، وعدم أصوليتها في (20.ج) و(21.ب) يؤكد أن الافتراض الأكثر فاعلية هو(10)، لأنه لا يخضع لأية ضوابط، ولو افترضنا أن للعربية ترتيبا واحدا فسيكون هذا الترتيب هو(فعل فاعل مفعول) ولاشيء آخر.

2.1 **تغيرات الرتبة**

إن معرفة أن للغة العربية رتبة أصلية واحدة يمكننا من رصد تنويعات هذه الرتبة على السطح، ومن تجاوز الإشكالات التي واجهت النحاة العرب، وقد اعتبرت قواعد إعادة الترتيب من القواعد الأساسية التي تقوم عليها المدرسة التوليدية لتفسير المظاهر التحويلية الطارئة على بنية الجملة، وإن كان نحاتنا العرب قد تناولوا الرتبة المتحولة، في أبواب متفرقة، فنبهوا إلى ما يجوز التقديم والتأخير فيه، كرتبة المبتدأ والخبر، ورتبة الفاعل والمفعول به، ورتبة الضمير والمرجع، ورتبة الفاعل والضمير بعد "نعم"، ورتبة الحال والفعل المتصرف، ورتبة المفعول به والفعل (تمام حسان، 1994، ص207)، إلا أن معالجتهم تختلف كثيرا عن معالجة اللسانين لهذه الظواهر، فهم ربطوا هذه التنويعات في الرتبة بالجانب الدلالي فقط، وعالجوه في كتب البلاغة أكثر من كتب النحو، يقول الجرجاني"فالكلمات تقتفي في نظمها أثار المعاني وترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النفس" (الجرجاني، د،ت ، ص 40) ويقول سبويه "التقديم والتأخير فيما يكون ظرفا أو يكون اسما في العناية والاهتمام، مثله فيما ذكرت لك في باب الفاعل والمفعول" (سيبويه، د،ت، ص56) فلو سألت مثلا عن قوله تعالى: "إياك نعبد وإياك نستعين" لقيل لك اهتماما ومن شأن العرب تقديم الأهم، وكذلك لئلا يتقدم ذكر العبد والعبادة على المعبود، والتغيرات الطارئة على الجملة العربية في التركيب كثيرة، وقد كانت هناك عدة محاولات لتقعيد هذا التحويل وضبطه، باعتبار أن لكل لغة بنية أصل تتفرع عنها بنى أخرى في المستوى السطحي عن طريق التحويل، فلكل جملة مستويان من البحث الأول يسمى البنية السطحية (surface structure) وتضبطه القواعد التي تتحكم في نظم الكلمات الرئيسية الظاهرة في الجملة، والثاني يسمى البنية العميقة (Deep structure) وهو بناء الجملة بكيفية معينة في انتظام معين بتقديم أو تأخير أو حذف أو استتار على ضوء قوانين وقواعد التحويل. وذلك من أجل التفريق بين الجمل التوليدية والجمل التحويلية فقولنا:

(16) الرسول محمد

يعتبر "محمد" هو المبتدأ سواء تقدم أو تأخر، ولا تكون كلمة "الرسول"مبتدأ أبدا، فهي جملة تحويلية اسمية، الخبر فيها مقدم لغرض التوكيد، وجملتها التوليدية هي: محمد الرسول،حيث تعتبر هذه الجملة توليدية يكون الغرض منها الإخبار فقط (عمايرة،1990،ص97)،

ولتجاوز ما وقع فيها النحاة من خلط حول التحويلات التي تظهر في المستوى السطحي اعتمدت النظرية التوليدية قاعدة الخفق (scrambling) وهو عملية تحويلية تقع في إطار إسقاط واحد لا تتعداه، ويكون الخفق في العربية بعد الفعل، وبين العجز الأخوات (الفهري، 1985، ص123)، فهو يقع داخل الجملة. لنعد إلى الجملتين (17)و(18) المعادتين هنا على التوالي:

ضرب عيسى زيدٌ

ابتلى إبراهيم ربُّه

حيث نلاحظ في الجملتين تقدم الفاعل على المفعول، أي أن المفعول انتقل من موقعه الأصلي بعد الفاعل إلى موقع الفاعل، عن طريق قاعدة الخفق، وهذا الانتقال لم يتجاوز الاسقاط الواحد التي تسمح به هذه القاعدة، لكن هناك جملا من نوع (6)، والتي طرحت اشكالا عند النحاة العرب، واختلافات بين نحاة البصرة ونحاة الكوفة. لقد واجهت النظرية التوليدية نفس الإشكال وتشغيل قاعدة الخفق، التي ذكرنا سابقا، هنا غير مجدٍ ذلك أن المركب الاسمي (زيدا) تعدى الإسقاط الواحد إلى إسقاطين، كما أن المفعول في النظرية التوليدية يعتبر موضوعا داخليا وليس خارجيا، والعمل سابق للمعمول، لذلك اعتبر تشومسكي أن الاسم في مثل هذا النوع يولد في الموضع المصدَّر(topic) وبذلك تكون الجملة توليدية لا تحويلية (المكي، 2015، ص ص 350-353) ، وهذا الافتراض قد يكون مطروحا في اللغات التي انطلق منها تشومسكي، لكن النصب الواقع على الاسم "زيدا" يجعلنا نتساءل من الذي أوقعه، علما أن الأصل في الأسماء هو الرفع وليس النصب، لهذا اختلف الفاسي الفهري مع تشومسكي فاعتبر أنها جملة تحويلية وليست توليدية، انتقل فيها المركب الاسمي(زيدا) من مكان داخل الجملة إلى مكان آخر خارجها، والذي يسمى البؤرة (الفهري، 1985،ص114). والتبئير (focalisation)، كما يسميه البعض،أو الموضعة(topicalisation) كما يقول بعض آخر ، عملية يتم بمقتضاها نقل مقولة كبرى (major category) كالمركبات الاسمية، أو الحرفية، أو الوصفية...الخ، من مكان داخلي (أي داخل الجملة) إلى مكان خارجي (أي خارج الجملة) أي مكان البؤرة الذي نحدده كالتالي (الفهري، 1985،ص ص 114-115):

(7) ج (بؤرة) ج

وهذا التحويل مقيد بقيود منها:

- قيود على المكان المصدر(المكان الذي تنطلق منه المقولة المنطوقة).
- قيود على المكان الهدف.
- قيود على ميدان التحويل.
- قيود على صورة التحويل.
- قيود على خرج التحويل(البنية الناتجة بعد تطبيق التحويل)[xlviii].

لنعد الآن إلى الجملة(5 أ) والتي نعيدها هنا نعيدها هنا:

زيد ضربته

تختلف الجملة (6) عن الجملة (5.أ) في كون الأولى ابتدأت باسم منصوب (مفعول به)، أما في (5.أ) فجاء هذا الاسم مرفوعا (مبتدأ)، وكلاهما يوجد خارج الجملة، في مكان البؤرة، فكيف نرصد الاختلاف بينهما؟

اعتبر (الفهري، 1985، ص 131-132) أن الجملتين تحويليتان، والفرق أن المفعول به (زيدا) في (6) منصوب، ومن شروط المقاربة التحويلية أن يطابق إعراب المكان الهدف(المنقول إليه) إعراب المكان المنقول منه، وبذلك يكون هذا النقل تبئيرا.أما في (5.أ) فيتولد الاسم المرفوع (المبتدأ) عن طريق التفكيك إلى اليمين، والتفكيك يكون دائما بالارتفاع (دائما مرفوع) سواء كان المكان المصدر(المكان المنقول منه) مرفوعا أم مجرورا، وبذلك يكون مخالفا للتبئير في هذا، كما في (24):

(17) أ. مررت بزيد
ب. زيد مررت به

رغم أن العنصر المفكك( زيد) في (24 ب) انتقل من المكان المصدر وهو مكان الجر كما في (24 أ)، إلا أنه حمل في المكان الهدف إعراب الرفع وبذلك يكون تفكيكا وليس تبئيرا، كما أن من شرطه أن يكون معينا.والتفكيك قد يكون إلى اليمين كما قد يكون إلى اليسار كذلك. هكذا واجهت النظرية التوليدية الإشكالات التي كانت موضوع خلاف بين النحاة، وهي معالجة تضبط أكثر التحولات التي تعرفها الجملة العربية على المستوى السطحي، وهي أكثر منطقية من التقديرات التي لجأ إليها النحاة الذين غلَّبوا نظرية العامل على اللغة المستعملة حتى أدخلوا في اللغة ما ليس فيها. أما بخصوص الجمل الاسمية التي لا يكون فيها المسند اسما، اقترح الفاسي الفهري نوعا آخر من المؤشرات، يربط الرتبة في المركبات الأخرى كالمركبات الاسمية والحرفية والوصفية، وذلك بعد اقتراحات تشومسكي نظرية جديدة للقواعد المركبية، والتي تنبني على أساس أن هذه المركبات لها بنى داخلية متشابهة مكونة من رأس (head) وفضلاتٍ (complement) ومخصصات (specifiers)، فهناك تعميمات في هذه النظرية توحد بين المركبات المختلفة (الفهري، 1985، ص108) ، والعربية يرد فيها الاسم رأسا في صدر المركب الاسمي (الباب مفتوح) والحرف رأسا للمركب الحرفي (في المدرسة) والصفة رأسا للمركبة الوصفي (الشجرة الخضراء)، فإذا قلنا أن أصل الرتبة هو ف فا مف (أي أن الفعل رأس للجملة العربية) أمكن القول أن لكل هذه التراكيب تحتوي على رأس فعلي في بنيتها العميقة وإن كان لا يظهر في المستوى السطحي لهذه الجمل، ولهذا اقترح رابطا مقدرا هو الفعل (كان) والاسم المرفوع بعده يجب أن يكون فاعلا وليس مبتدأ كما عند النحاة، فالهدف من وراء اقتراح كل هذا هو رد الجمل العربية إلى بنية واحدة عميقة هي بنية ف فا مف، وهذا يمكننا من التوحيد بين الجمل الفعلية والجمل الاسمية، ويضع للغة العربية رتبة أصلية واحدة كباقي اللغات الطبيعية،

وذلك ما توضحه هذه الأمثلة:

(18) أ. زيد في الدار ← كان زيد في الدار.
ب. في الدار رجل ← كان في الدار رجل.
ج.الذي دعاني زيد ← كان الذي دعاني زيد.

إن اقتراح فعل رابطي مضمر قد يكون أكثر منطقا من ما اقترحه النحاة، لتكون كان مثلها مثل أفعال الحالة (مثل مرض زيد) التي تختلف عن أفعال الحركة، وهذا يجعلنا نختصر أنواع الجمل التي ذكرها النحاة في جملتين: اسمية وفعلية، شريطة أن نعد الجمل التي تبتدئ بفعل ناقص جملا فعلية وليس جملا اسمية كما ذهب إلى ذلك نحاة البصرة،

وبهذا تكون الجمل التي تحتوي على فعل رابطي مضمر، مثلها مثل الجمل التي تحتوي على فعل رابطي ظاهر. وبهذا يمكن أن نخرج بتحليل واحد للجملة في اللغة العربية، وتكون بذلك شبيهة باللغات الطبيعية التي تكون لها بنية أصل واحدة، وبذلك تستجيب لأدوات النظريات اللسانية خاصة تلك التي تسعى إلى إيجاد نحو كلي للغات الطبيعية.

### 3.2 التطابق ودوره في تحديد الرتبة

### 1.3.2 تفاعل النسق الضميري والنسق التطابقي

تتداخل الضمائر في اللغة العربية وعلامات التطابق، لدرجة لا يمكن دراسة أحدهما في معزل عن الآخر. ونجد هذا التداخل حتى عند النحاة القدماء يقول ابن يعيش " وقد اختلف العلماء في هذه الألف والواو فذهب سيبويه إلى أنهما قد تكونان تارة اسمين للمضمرين ومرة تكون حرفين دالين على التثنية والجمع، فإذا قلت الزيدان قاما فالألف اسم وهي ضمير الزيدين وإذا قلت الزيدون قاموا فالواو اسم، وهو ضمير الزيدين وإذا قلت قاما الزيدان فالألف حرف مؤذن بأن الفعل لاثنين... وهي لغة فاشية لبعض العرب (ابن يعيش، شرح المفصل،ص87)، وذهب المازني وغيره من النحويين إلى أن الألف في قاما والواو في قاموا حرفان يدلان على الفاعلين والفاعلين المضمرين والفاعل في النية كما أنك إذا قلت زيد قام ففي قام ضمير في النية وليست له علامة ظاهرة فإذا ثني أو جمع فالضمير أيضا في النية غير أن له علامة.

وانطلاقا من استشهاد ابن يعيش بكلام النحاة يظهر أن هناك التباس بين النسق الضميري والنسق التطابقي وهذا خلاف معروف بين مدرستين نحويتين هما مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة.

أما لسانيا فقد طرحت قضية التطابق في إطار اهتمام اللسانين بقضية الرتبة، فالذين يقولون أن الرتبة الأصل في اللغة العربية هي من نمط (فا – ف) اعتبروا أن المتصلات علامات للتطابق وليس ضمائر وعلى رأس هؤلاء داود عبده (عبده،1983، ص ص37-39)، واعتبرها القائلون أن الرتبة الأصل في اللغة العربية من نمط (ف – فا) ضمائر، وعلى رأس هؤلاء نجد الفاسي الفهري الذي لاحظ أن دراسة ظواهر التطابق والدور الذي تلعبه علاماته داخل بنية الجملة تبقى فقيرة إذ لا توجد نظرية مقنعة وشاملة للتطابق، وهذا ما دفعه إلى تقديم العديد من العناصر الأساسية في سبيل بناء نظرية شاملة له (الفهري،1990، ص،ص107-105). وسنركز على ما قدمه من أجل معرفة الدور الذي يلعبه التطابق داخل الرتبة، وذلك بالتركيز عللى التطابق بين المركب الاسمي والحمل في بنية (فعل- فاعل)،

حيث إن نسق الضمائر يتفاعل مع نسق التطابق ولا يمكن دراسة أحد منهما في معزل عن الآخر. والضمائر التي تلتبس بعلامات التطابق هي الضمائر المتصلة التي تحتل موقع الفاعل، أما الضمائر غير المرفوعة فلا يوجد خلاف بين النحاة حولها كياء المتكلم، وكاف الخطاب، وهاء الغائب.

ومشكل الاشتراك بين الضمائر وعلامات التطابق يطرح عدة أسئلة منها:

ما الدور الذي يلعبه التطابق في النحو؟

لماذا يلتبس التطابق بالاتصال الضميري؟

ما الدور الذي يلعبه التطابق في ربط رتبة ف فا برتبة فا ف؟

المتصلات أو علامات التطابق أشكال مربوطة صرفيا، فهي لا تستعمل لوحدها وإنما تحتاج دائما إلى عماد تلتصق به، وهي مكونة من سمات (الشخص، العدد، الجنس..) ونجد أن بعضها تجتمع فيه سمات الضمير كسمتي الشخص والعدد مما يجعلها ضمائر كاملة الاسمية ، فإن كانت كذلك فيجب أن تتلقى اعرابا طبقا للمصفاة الاعرابية التي اقترحها تشومسكي، حيث إن كل مركب اسمي داخل الجملة يجب أن يتلقى اعرابا، بينما هناك مجموعات من السمات لا تكتمل اسميتها، فلا

تتلقى إعرابا. ويمكن للتطابق أن يساعدنا في التمييز بين رتبة ف فا وفا ف وذلك باقتراح وسيط اسمية التطابق كما هو في الفاسي الفهري (1990).

### 2.3.2 وسيط اسمية التطابق

يمكن أن نقترح تبعا للفاسي الفهري (1990) التضايف الآتي:

يكون التطابق إحاليا (+ إحالي) وغير إحالي (- إحالي)، فإذا كان التطابق إحاليا فإنه يكون كامل الاسمية وهذا يوجب علينا إعرابه تبعا للمصفاة الإعرابية التي ذكرناها سابقا، أما إذا كان التطابق غير إحالي فإنه يكون مجرد متصلات.

إن وسيط اسمية التطابق قد يكون مميزا أساسيا للتفريق بين البنى فا ف والبنى ف فا، حيث يظهر التطابق الإحالي مع الجمل التي يتقدمها الفاعل (المبتدأ)، في حين يظهر التطابق غير الإحالي مع البني التي يتقدمها الفعل، فكيف يتم ذلك؟ وكيف يمكن الفصل بين المتصلات والضمائر؟

للإجابة على هاذين السؤالين يجب أولا تحديد السمات التي تحيل عليها هذه المتصلات، لنأخذ المثال الآتي:

(19) أ. جاءت ب. جاءت البنات

نجد أن الضمير المتصل في جاءت يحيل على سمات الشخص (+ غائب) والجنس (+ مؤنث) والعدد (+مفرد) وهذا يجعله اسما كامل الاسمية، مما يحتم علينا ضرورة إعرابه، لكن التاء هنا في تقدير النحاة مجرد علامة للتطابق وليست فاعلا، بالرغم من أنها تحيل على كل السمات التي تجعل منها اسما، لكن هذه الإحالة تبقى فقيرة عندما يكون الفاعل ظاهرا، فالعلامة الملتصقة بالفعل في (ب) لا تحيل إلا على الجنس فقط +مؤنث). ومن خلال هذا يمكن التمييز بين نوعين من التطابق تطابق يكون كامل الاسمية، وتطابق يكون مجرد علامات، والتطابق الاسمي (الإحالي) خاص بالنى التي يتقدم فيها الفعل الفاعل،

أما غير الاسمي فهو مميز للبنى التي يكون فيها الفاعل بعد الفعل وهذا يمكننا من التنبأ بصحة التراكيب الآتية من عدمها:

(20) أ. جاء الولد ب. الولد جاء

ج. *جاءوا الأولاد د. الأولاد جاءوا

قد يكون هذا الاقتراح قاصرا إلى حد ما في الغائب (ة) المفرد، لكنه يمكننا من التميز بين صنفين من التطابق بحسب السمات المثبتة في هذه العلامات، فبعض العلامات لا تتضمن إلا الجنس وهذا يجعلها مجرد علامات لا تقبل الإعراب، وبعضها يتضمن الجنس والعدد والشخص وهذ السمات هي التي تميز الضمائر، وبما أنها كذلك فإنها يجب أن تتلقى إعرابا.

إن ما يمكن أن نستخلصه هنا أن البنى ف فا تظهر مع التطابق غير الاسمي، في حين تظر البنى فا ف مع التطابق الاسمي، وهذا يحتم علينا ضرورة إعرابه.

بعد هذا التحليل خلص الفاسي الفهري إلى أن العربية رتبتها ف فا إضافة إلى فا ف في نفس الوقت، وبهذا يتجاوز الطرح لقائل بأن للعربية رتبة واحدة فقط هي ف فا، والسبب في ذلك أن العربية لو كانت لها رتبة واحدة (ف فا) لم يكن لها تطابق اسمي قط، لأن المقاربة المقدمة لا تسمح بوجود نمط واحد من اللغات ف فا فقط، أو فا ف فقط (الفهري،1990، ص ص133-134).

ISSN: 2706-6495

## 3. نتائج البحث

من خلال ما تم مناقشته يمكن الخروج بالنتائج الآتية:

- أن الجملة العربية تنقسم إلى قسمين: جملة اسمية تتكون من مبتدأ وما يبنى عليه، وجملة فعلية يتقدمها فعل سواء أكان فعلا تاما أو ناقصا.
- أن للغة العربية بنية أصل هي ما يوجد في ذهن المتكلم، وأن هذه البنية تتفرع عنها بنيات أخرى حسب أغراض المتكلم، ومعرفة البنية الأصل تمكننا من ضبط التنويعات على المستوى السطحي، وقد كان للنحاة العرب إحساس بهذه البنية، لكنهم لم يترجموا ذلك في نظريتهم، فسيبويه -كما ذكرنا سابقا- يقول في جمل من نوع ((إياك نعبد)) أن الضمير المنفصل "إياك" تقدم اهتماما ومن شأن العرب تقديم الأهم، فهذا اعتراف صريح أن أصل ضمير النصب يكون بعد الفعل وأنه تحول من موقعه الحقيقي (الأصل) إلى موقع آخر تبعا لأغراض المتكلم، لكنهم وقعوا في تناقض صارخ لما بحثوا عن ناصب إياك، لأن العامل يجب أن يكون سابقا للمعمول، مما دفعهم إلى تقدير فعل محذوف فتكون الجملة: (نعبد) إياك نعبد، فانتصروا لنظرية العامل على حساب اللغة.
- الكفاية التفسيرية التي اعتمدتها اللسانيات التوليدية أكثر فاعلية ومقبولية فالبنية الأصل تتفرع عنها بنيات أخرى، بواسطة تطبيق قواعد إما الخفق أو التبئير أو الموضعة. فالجملة أعلاه نمثل لها هكذا:
- نعبد إياك - إياك نعبد

ونلاحظ أن الاسم تعدى اسقاطين (العجرة الخاصة بالفعل والعجرة الخاصة بالفاعل)، ولهذا يسمى تبئيرا ومن خصائص التبئير أن ينتقل الاسم من داخل الجملة إلى خارجها وأن يحافظ على حركته الاعرابية من المكان المصدر إلى المكان الهدف. أما إذا تغيرت حركته الاسم الإعرابية عند انتقاله من مكان داخل الجملة إلى مكان خارجها فيكون تفكيكا(ومن شروط التفكيك أن يكون دائما مرفوعا

(مثل: زيدٌ مررت به وأصلها؛ مررت بزيدٍ)

أما جمل مثل:

ضرب عيسى زيد ،

فهذا يسمى خفقا لأن المركب الاسمي عيسى انتقل من مكان إلى مكان آخر، والخفق في العربية يكون بعد الفعل، وهذا التحويل لم يتعدى اسقاطا واحدا (العجرة الخاصة بالفاعل).

- اعتبار الجملة التي يكون خبرها جملة فعلية مثل (والوالدات يرضعن أولادهن) جملة اسمية لأن التطابق هنا إحالي فالضمير في "يرضعن" يحيل على العدد والجنس والشخص مما يجعله اسما كامل الاسمية وهذا يحتم علينا ضرورة إعرابه.
- بينا كذلك أهمية التطابق في الجملة والدور الذي يلعبه في تحديد نوعيتها، فالتطابق الاسمي (+إحالي) يظهر مع الجمل التي رتبتها (فا –ف) والتطابق غير الاسمي (- إحالي) يظهر مع الجمل التي رتبتها (ف – فا).

## 4. التوصيات

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- نظرا لأهمية الجملة في الدرس النحوي، إذ لا يمكن أن نجد درسا من دروس النحو دون التطرق للجملة، وجب تركيز الاهتمام عليها للخروج بتصور موحد لها، يدع الخلافات النحوية جانبا ويجعل المعرفة ببنية الجملة العربية أكثر عمقا، وهذا ما سعينا إليه حينما فسرنا ما يقع في البنية السطحية للجملة العربية من تحويلات تبعا لإرادة المتكلم، وهي تفسيرات تنتصر لاستعمال اللغة عوض الانتصار للنظرية كما فعل النحاة حينما انتصروا لنظرية العامل وأدخلوا في اللغة أشياء لم يفكر فيه متكلم هذه اللغة عند توليد جملها.
- تعتبر الرتبة المنطلق الأساس لوصف الجملة العربية نظريا، ذلك أن معرفة الرتبة الأصل يمكننا من حصر التنويعات التي تظهر على المستوى السطحي، والتمييز بين علامات التطابق والدور الذي يلعبه هذا الأخير في تحديدها.
- ضرورة استثمار نتائج البحث اللساني بمختلف مدارسه، وإيجاد القنطرة الرابطة بين ما هو نظري وبين ما هو وصفي تطبيقي، لوصف اللغة العربية وصفا علميا من جهة، واستثمار ذلك لتدريس قواعدها من جهة ثانية.

## خاتمة

ناقشنا في هذا المقال الجلمة العربية بين النحاة واللسانين التوليدين، وبينا ما واجه النحاة من صعوبات ومشاكل جعلت كفايتهم التفسيرية غير مقنعة نظريا، وقد اقترحنا حلولا لما واجهه النحاة من مشاكل مستثمرين نتائج البحث اللساني، وذلك معرفة أن للغة العربية بنية أصل (بنية عميقة)، تشتق منها بنيات أخرى عند طبيق قواعد التحويل، وإن معرفة التغيرات التي تطرأ على الجملة العربية من تبئير أوزحلقة أوخفق تجعلنا أكثر تحكما في بنيتها، وهو تحكم له ما يفسره نظريا عكس التقديرات التي اعتمدها النحاة العرب. وسيمكننا من تسهيل تعليم نحو اللغة العربية ويجعل المتعلم أكثر معرفة بلغته عوض الاعتماد على الحفظ والاستظهار، شريطة أن يخضع ما تم تناوله لنقل ديدكتيكي يراعي خصوصية المتعلم، فالقواعد التي وصفت اللغة العربية تبقى قواعد القرن الثاني الهجري، وإن تطور اللغة ينبغي أن يصاحبه تطور في الآلة الواصفة لها(النحو)، وإن انتصارنا للسانيات له ما يبرره نظريا، وهو لا يحجب ما قدمه النحاة بل يكمل ما فيه من قصور، ويصوب ما فيه من خطأ، بنظرة جديدة رأيناه أكثر علمية ومنطقية.

## لائحة المصادر والمراجع

الجرجاني ,عبد القاهر، د،ت، دلائل الإعجاز،ج1، دار الفكر.
السلامي ,فاطمة (2008) بعض خصائص المفعولات في اللغة العربية .مجلة أبحاث لسانية، مجلد8 عدد1.
الفاسي الفهري، عبد القادر .(1985) .اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية .الدار البيضاء، المغرب :دار توبقال للنشر والتوزيع.

الفاسي الفهري، عبد القادر (1990) .البناء الموازي، نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة .الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.

القرطبي، ابن مضاء ، د،ت .الرد على النحاة .القاهرة، دار المعارف.

حسان، تمام .(1994) .اللغة العربية معناها ومبناها .الدار البيضاء، المغرب، دار الثقافة.

سمية، المكي .(2015) .الكفاية التفسيرية للنحو العربي والنحو التوليدي .تونس :دار الكتاب الجديد.

سيبويه (د،ت) الكتاب، .بيروت :دار الجيل .

عبده، داود( 1983 )ع د مجلة الأبحاث، عدد31

علوي،حافظ اسماعيلي(2008) من قضايا اللغة العربية في اللسانيات التوليدية .شتنبر، عالم الفكر، الكويت

عمايرة خليل (1990) .في نحو اللغة وتراكيبها، الإمارات العربية، مؤسسة علوم القرأن.

ابن هشام (د،ت) المغني اللبيب عن كتب الأعاريب .مصر.

ابن يعيش (د،ت)، شرح المفصل .مصر :إدارة الطباعة المنيرة.

Chomsky, N. (1986a). Knowledge of language: Its Nature,Origin and Use. New York: Praeger.

Greenberg. (1963) some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful element. in universals of language, Cambridge University press .

Radford, A. (1988). Transformatoinal Grammar. New York: Combrege Universty Prees.

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحث معيزو عبد الكريم، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

**البحث السادس عشر**

## بناء الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة

ISSN: 2706-6495

# Development lexical competence through the Situation-problem

**إعداد الباحث: الحسين ايت عبد الرافيع**

**أستاذ باحث في الدكتوراه بكلية علوم التربية بالرباط جامعة محمد الخامس - المغرب، أستاذ اللغة العربية بوزارة التربية الوطنية.**

**Faculté of Education Sciences- Université of Mohammed 5- Rabat**

**الهاتف: 212661573461+**

**البريد الإليكتروني:e_abderafi@hotmail.fr**

## ملخص البحث:

يرتبط بناء الكفاية المعجمية في اللغة العربية بالمداخل المعجمية المختلفة التي تهدف إلى إغناء الرصيد اللغوي للمتعلمين. وقد اجتهد الكثير من الباحثين في مجال تدريس اللغات في اقتراح طرق ووسائل مختلفة لتحقيق ذلك. وتهدف ورقة الباحث هذه إلى إضافة طريقة أخرى تتمثل في اعتماد الوضعيات لتدريس المعجم في اللغة العربية، انطلاقا من الفرضية القائلة بأن اللغة تكتسب بالاستعمال المناسب للمعجم في الوضعيات الحقيقة التي تصادف المتعلمين، لذلك حاول اقتراح وضعيات مشكلات وفق العلاقات المختلفة التي تربط بين الوحدات المعجمية كالاشتقاق والتضاد واختيار الشواذ...

**الكلمات المفاتيح:** الوحدات المعجمية- الوضعيات – المفردات- المعجم الذهني، التضاد، الاشتقاق، المداخل المعجمية، الكفاية المعجمية.

## Abstract :

Development lexical competence in the Arabic language is related to the different lexical approaches that aim to enrich the linguistic balance of learners. Many researchers in the field of language teaching have worked hard to suggest different ways and means to achieve this. The research paper aims to add another way is to adopt the positions to teach the vocabulary in the Arabic language, based on the hypothesis that the language is acquired using

ISSN: 2706-6495

the appropriate use of the vocabulary in the real situations encountered by the learners. Therefore, this paper tried to suggest problematic positions according to the different relationships that link lexical units such as derivation, Antibiosis, and choice of Anomalie...

**Keywords:** Lexical units - Poses - Vocabulary - Mental glossary

## مقدمة:

تعد الوضعية – المشكلة طريقة من طرق التدريس الحديثة، وهي متأثرة بالاتجاهات الجديدة في مجال علم النفس. وهي من الطرق البيداغوجية التي تركز على المتعلم وعلى معلوماته وملاحظاته قصد الحصول على خبرات جديدة. ومن خلال هذا التفكير فإن المتعلم يتعلم طرقا جديدة لمواجهة بعض المواقف المعقدة التي تغفل عنها طرق التدريس الأخرى. وتعتمد هذه الطريقة على نشاطات مختلفة كالإدراك والتذكر والتخيل والفهم. وتثير هذه الطريقة المشكلة لدى المتعلم مما يدفعه إلى ابتكار أوجه تفكير جديدة يواجه بها هذه المشكلة، ويوجه بها عملياته الذهنية والعقلية نحو الحل.

وقد ركز الأطباء في المستشفيات في حقبة ماضية على هذه الطريقة من أجل الكشف عن مرضاهم، قبل أن تنتقل إلى مجالات أخرى كالتعليم والتعلم بحيث لا يكون دور عملية التدريس هو التلقين فقط من قبل المدرسين ولكن تتجه إلى بناء جيل نشيط متحرك قادر على مواجهة المشاكل كيفما كان نوعها.

وعمل العديد من الدارسين على توظيف الوضعية المشكلة في تدريس اللغات خاصة ما يتعلق بتدريس العربية لأسباب يمكن إجمالها في تعزيز مكانة اللغة في المنظومة التعليمية وإظهار قابليتها لمواكبة كل المستجدات التربوية على الساحة العالمية، إضافة إلى غياب تناول الموضوع بخصوص اللغة العربية وأخيرا قصور التصور الواضح عن الكيفية الصحيحة لتوظيف الوضعية المشكلة في تدريس اللغة العربية خاصة المعجم (عزوبي،2009، 37).

## أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية من أجل تحقيق الكفاية التواصلية اللغوية.

وقد تعددت المقاربات التي تتجاذب هذه الكفاية وتعمل كل واحدة من منظورها على الرفع من مستوى تعلم اللغات عبر مناهج حديثة تراعي طبيعة اللغات واختلاف القدرات الإدراكية للمتعلمين. ونخص في هذه الدراسة تنمية الكفاية المعجمية من خلال المقاربة بالأنشطة خاصة طريقة حل المشكلات أو الوضعية المشكلة/المسألة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في كونه يعنى بالجوانب الديداكتيكية التي تساهم في تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية انطلاقا من وضعيات مشكلات.

## أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

- معرفة العوامل السيكولوجية والمعرفية التي تساهم في تنمية الكفاية المعجمية للمتعلم.

- إثبات أن الكفاية المعجمية قد تنمى من خلال وضعيات مشاكل/مسائل وأن هذه الطريقة تصلح حتى في تنمية القدرات والمهارات اللغوية المعجمية، عكس ما كان يعتقد البعض.

- تجديد طبيعة مكون المعجم الذي يرتبط بالمكونات اللغوية الأخرى ( صواتة-صرف-تركيب- تداول ...) إضافة إلى المفردات-كل الوحدات المعجمية لتشمل إضافة إلى المفردات-كل الوحدات المعجمية من مسكوكات والأبعاد الدلالية والتركيبية والأسلوبية.

## إشكالية البحث:

يعانى تدريس اللغات عامة، واللغة خاصة مشاكلا كبيرة في المدرسة المغربية، وهذه المشاكل نابعة بالأساس من طبيعة المكونات اللغوية التي تقدم للمتعلمين من خلال البرامج التربوية، إضافة إلى تطرقها إلى مكون المعجم باعتباره محدودا في المفردات فقط، كما أن هذه البرامج لا تعتمد على مقاربات حديثة تسهم في تنمية الكفاية التواصلية للمتعلم.

لهذا ارتأى الباحث أن يقوم بهذه الدراسة التي تهدف إلى تنمية الكفاية المعجمية من خلال الوضعية المشكلة، وذلك باختيار وضعيات تساعد في سياقاتها المناسبة خاصة عند متعلمي الثالثة الإعدادي.

ويمكن أن تصوغ هذه الإشكالية في الصياغة الاستفهامية التالية:

إلى أي حد تساهم الوضعية-المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية لمتعلمي الثالثة إعدادي؟

## أسئلة البحث:

تبرز إشكالية البحث في كيفية تنمية الكفاية المعجمية من خلال وضعيات مشاكلات ــ مسائل مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تؤطر بها هذا البحث.

ومن جملة هذه الأسئلة ما يلي:

كيف تبنى هذه الوضعيات المشاكل؟

ماهي مراحل بنائها؟

إلى أي مدى تساهم العمليات العقلية والذهنية للمتعلم في تنمية الكفاية المعجمية، من خلال بحثه عن الوحدات المعجمية التي تناسب وضعياته المختلفة.

ماهي الوضعيات المناسبة لتنمية الكفاية المعجمية بمفهومها الموسع.

## فرضيات البحث:

- يؤدي غياب درس المعجم في المدرسة إلى ضعف الكفاية المعجمية للمتعلم.

- تساهم طريقة الوضعية المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية، والرفع من مستوى التعلمات اللغوية للمتعلمين.

- المعرفة المعجمية ضرورية في امتلاك الكفاية اللغوية والتواصلية.

## منهجية البحث:

يقتضي البحث العلمي التأسيس على منهجية واضحة، تضمن الوصول إلى نتائج دقيقة-نسبيا- ولا ينكر الباحث قيمة وصعوبة البحث الذي هو بصدده خصوصا وأنه يجمع بين متغيرين فلما حاول الباحثون الجمع بينهما، الأول يتمثل في الكفاية المعجمية التي تميزها من الكفاية اللغوية ككل. والثاني يتجسد في الوضعية-المشكلة/المسألة، التي يعتقد العديد من الباحثين أنها لا تصلح في المقاربة لغير المواد-العلمية كالرياضيات والفيزياء، وأنها قاصرة في ميدان الدراسة اللغوية. على العكس من ذلك، فقد كان توجهه في البحث هو اختيار وضعيات تعلمية علمية ومبنية على أسس سليمة ودقيقة، تساهم في تنمية الكفاية المعجمية.

لهذا فرضت طبيعة البحث والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها اعتماد الوصف والملاحظة والتتبع لمراحل تنمية الكفاية المعجمية لتلاميذ الثالثة إعدادي من خلال وضعيات جزئية وكلية. يوضع المتعلم أمام مشكلة تستوجب حلا، وفي الغالب ما تكون هذه الوضعيات المشاكل، سباقات تواصلية تقتضي معجما خاصا، لا بد للمتعلم استحضاره.

تجدر الإشارة إلى أن الباحث سيعمل على:

- اختيار وضعيات متخلفة حسب طبيعة الوحدات المعجمية التي تريد تنميتها (مفردات-مسكوكات...) وحسب المستويات اللغوية (صرف-صواتة-تركيب ...).
- ملاحظة مدى تجاوب المتعلمين مع هذه الوضعيات.
- تمييز الإجابات التي راعت السياقات التواصلية المختلفة من تلك التي لم تأخذها بعين الاعتبار.
- الاستنتاجات.

## 1- مفاهيم البحث

### 1-1 الكفاية المعجمية:

إن تعلم اللغات وتعليمها يتطلب عدة معارف من جهات مختلفة، أبرزها المعارف المعجمية التي تسهل على المتعلم عمليات الاكتساب والتواصل اللغويين، لذلك اهتمت الدراسات اللسانية والبيداغوجية التربوية بالمعجم كمعطى أساسي في اكتساب وتعلم اللغة، خاصة إذا تعلق الأمر بتعلمها كلغة ثانية.

وبهذا تكون الكفاية المعجمية مطلبا أساسيا يجب تنميته من خلال أنشطة مختلفة باعتبارها جزءا من الكفاية التواصلية بمفهومها الحديث في مجال تعليم اللغة وتعلمها(الخلوفي،2014، 9). لأن الكفاية التواصلية تركز على مجموعة من الكفايات الفرعية (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك،2001) أهمها الكفاية اللسانية وهي المرتبطة بالمعجم والصواتة والتركيب، والكفاية السوسيوليسانية والكفاية التداولية.

وذهب إرليش إلى ان الكفاية المعجمية هي: " المعرفة النسقية ببنية المفردات والعلائق القائمة بين المعاني المختلفة، وإدراك العلائق الصرفية بين الكلمات والوحدات والمفاهيم(الخلوفي،2014).

إن الكفاية المعجمية هي التي تجعل الفرد يفهم ظواهر التعدد الدلالي، وإدراك الترادفات، والمشتركات اللفظية، والتمكن من إيجاد الكلمات المناسبة التي يستدعيها المقام التواصلي الذي يشغله المتكلم من مجموع الرصيد المعجمي الذي يمتلكه، إضافة إلى أنها تمكن المتكلم من التمييز بين المستعمل من الألفاظ بكيفية متكررة وبين الوحدات المعجمية الأقل استعمالا والنادرة الاستعمال(الخلوفي،2014).

ينضاف إلى ذلك العبارات والمسكوكات والسجلات اللغوية والسلوكات التركيبية للمفردة (Richards،1976، 77)، مما جعله يوسع مفهوم الكفاية المعجمية ليشمل هذه المكونات اللغوية المختلفة، في مقدمتها النحو حتى صار التحكم في المعجم لا يقل أهمية على التمكن من النحو فب تنمية الكفاية التواصلية.

يكتسي تعلم المفردات أهمية كبيرة في تنمية الكفاية المعجمية، لذلك وجب تدريس هذه الكفاية من خلال تخصيص حصص صريحة تشمل عددا من الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تنمية كفايتهم اللغوية، ومن تنمية المهارات اللغوية المختلفة، كالفهم والإنتاج بلغة سليمة.

وتؤكد الدراسات اللغوية أن اكتساب الكفاية المعجمية هو أن يصبح الفرد :

- قادرا على التعرف على المفردة شفويا عبر القراءة أوالسماع.

- قادرا على تعريفها.
- قادرا على كتابتها.
- قادرا على التمييز بين صرف تصريفي، كتصريف الوحدة بحسب الأزمنة المختلفة وبحسب الجنس المذكر أو المؤنث والعدد الفرد أوالمثنى أو الجمع، وصرف اشتقاقي كالمطاوعة والانعكاس والجعل.
- قادرا على تحليلها نحويا، وتحديد طبيعة الجملة ووظائفها.
- قادرا على إدراك التفاعل القائم بين التركيب والمعجم وعلى أساس الكلمة في سياقها التركيبي.
- قادرا على معرفة معنى المفردة وصورتها ووظائفها الدلالية والتركيبية، وذلك بحسب ما ورد في نايشن (Nation، 1990).
- قادرا على استنتاج المعنى من خلال القرائن السياقية كما ورد في(**لوفر**،1994)، وقادرا على معرفة نمط الخطاب ومعرفة العلائق بين المفردات داخل الخطاب وصلتها بالسياق الثقافي.
- قادرا على التمكن من استعمال المفردة داخل سياق التعبير الشفوي والكتابي، وداخل شبكاتها الترابطية بهدف توضيح وحل مشاكل ذات صلة بالتواصل.

**1-2 الوضعية – المشكلة (Situation - Probléme):**

الوضعية المشكلة ترجمة للمصطلح الفرنسي Situation-problème. ويعرفها **فيليب ميريو** الذي يعتبر هذا المفهوم بأنه وضعية ديداكتيكية يتعرض خلالها الدارس إلى مهمة لا يمكن أداؤها إلا بتعلمات محددة، هذه التعلمات هي التي تبني حقيقة هدف الوضعية المشكلة. ولهذه الطريقة علاقة وطيدة بالكفايات، وتتجلى في أن الكفاية هي إمكان تعبئة مجموعة من الموارد بكيفية تلقائية قصد حل فئة من الوضعيات-المشاكل. فلا يمكن الاشتغال بالكفايات دون أن نعتمد على الوضعية المشكلة. فالتدريس بالوضعية المشكلة هو الذي يكسب المتعلم استراتيجيات التعرف وحسن التصريف عند مواجهة وضعيات الحياة العملية والمهنية المختلفة. وتعد الوضعية - المشكلة أداة ديداكتيكية فعَّالة في تجاوُز العوائق من طرف جماعة القسم/ الفصل، إن رصد تمثلات المتعلمين وتحليلها، وتحديد الهوَّة بينها وبين المعرفة العلميَّة السليمة؛ قَصْدَ الكشفِ عن العوائق الحاسمة التي تتضمَّنها - يُعدُّ أحد محطات هذه الاستراتيجية وأكثر مراحلها صعوبة (الفتي،2003، 126).

فالوضعية - المشكلة، لا تَكمن وظيفتُها في وضع المتعلِّمِ أمامَ وضعيَّات يستحيل حلُّها، بل الغرضُ من ذلك شَدُّ انتباه وتركيز المتعلِّمِ إلى واقِعه المحلِّي والعملي الملموس؛ سعيًا لإعطاء المعنى للتعلمات "وظيفية التعلم"، من خلال تنويع الدعامات الديداكتيكية، تجمع بين التعلُّم الصفِّي والتعلُّم الحقيقي في الحياة، واتِّباع أسلوب عادلٍ من خلال ما يسمَّى بدينامية الجماعات؛ ليتمكن كلُّ متعلِّم من خلال دوره التعلمي من تقديم الحلِّ الذي يراه مناسبًا.

وجاء هذا الطرح البيداغوجي - الديداكتيكي في سياق الاتِّجاه التربوي الجديد، الذي صرف العنايةَ من المدرِّس والمادَّة المعرفية إلى المتعلِّم وجعلَه في قلب العملية التعليميَّة - التعلمية؛ إذ لم يَعد المدرس ناقلاً للمعرفة العالمة على حد تعبير عالِم النفس الأمريكي "Gagné": "بل تنظيم وضعيات التعليم التي ينبي أن تأخذ بعينِ الاعتبار الأبعادَ الوجدانية والاجتماعية والبيداغوجية والنفسية والديداكتيكية" (Dectionnaire des concepts،128). للمتعلم وربطه بواقعه ووضعيته الثقافية والمجالية والاجتماعية المحلية. ويمكن كذلك اعتبارها وضعيات تعلّمية يواجهها المتعلم، وتضمّ صعوبات تجعل المتعلم يشعر

مجبرا بمحاولة إيجاد حل لها كونها تهمّه وتفيده. لذا فالمستهدف بيداغوجيا من الوضعية المشكلة، هو أن " تضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا ". وتتميز الوضعية المشكلة بخصائص أساسية، منها:

- أن ترتبط بكفاية معينة، وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تبني هذه الكفاية وتقومها.
- أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم، أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقعه.
- تدور حول عائق أو صعوبة معينة، ويكون التغلب على ذلك، إما بشكل فردي أوجماعي.
- أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، وإدماجها في الحصة الحاضرة.
- أن تكون "وضعية": أي موقفا أو تجربة حياةٍ، يمكن للمتعلم أن يدركها.
- أن تكون "مشكلة": أي أن تكون إما مفارقة أو تثير الحيرة والإحراج.
- أن يكون فيها المتعلم فاعلا أساسيا.
- أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للمتعلم أن واجهها.

ويجب التأكيد على أن هذه الخصائص يمكن إرجاعها إلى ثلاث خصائص مركزية وهي:

- خاصية الإدماج.
- خاصية طرح المشكلة أو المهمة المعقدة أو اللغز المحير.
- خاصية اللاديداكتيكية، أي أنها تتجاوز حدود الفضاء المدرسي، وذلك بأن تجعل من خلال واقعيتها المتعلم يتملكها، ويحس بأهميتها.

**3-1 مكونات الوضعية المشكلة.( الدعامة – المهمة – التوجيه).**

يرى دوكاتيل أن الوضعية المشكلة تتألف من مكونات ثلاثة هي الدعامة والمهمة والتوجيه.

- **الدعامة**: وهي مجموعة من العناصر المحسوسة والمادية التي تقدم للمتعلم من أجل استثمارها في حل المشكلات التي يوضع أمامها قصد البحث عن حل مناسب وناجع لها، وقد تكون هذه الدعامة نصوصا مكتوبة أو صورا أو أدوات أو وسائل تكنولوجيا حديثة ... وتحدد هذه الدعامة من خلال ثلاثة عناصر هي :

- المجال الذي يصف البيئة التي يوجد فيها المتعلم، حتى يستوعب السياق الذي سيعمل من خلاله على حل هذه المشكلة.

- المعلومات التي سيعتمدها المتعلم، وقد تكون هذه المعلومات متضمنة لمعلومات مشوشة أو غير كاملة أو زائدة، المهم أن تكون معلومات تتطلب مجهودا فكريا في التعامل معها.

ISSN: 2706-6495

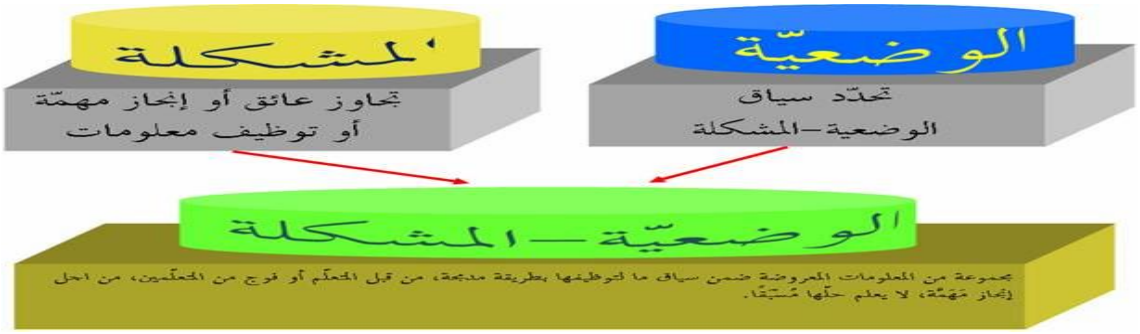
- الوظيفة التي تحدد في أي هدف يحققه المنتوج.

-**المهمة**: هي العمل المطلوب إنجازه لتجاوز المشكلة والعائق الذي تطرحه القضية المعالجة

- **التوجيه**: يتضمن هذا المكون مجموع التعليمات المرشدة للمتعلم والتي تساعده على تجاوز المشكلة وتسهل عليه المهمة.

وتجدر الإشارة إلى أن الوضعية المشكلة هي أساس بناء الدرس ككل غير أن مجموع البحوث التي تصدرها الأكاديميات حول مفهوم الوضعية تقف عند حدود التعريف بعناصره فقط، ولكن حينما يتم تمثيلها فإنها تميل إلى اعتبارها منطلقا للدرس فقط أي أن وظيفتها تقتصر على عرض المشكلة. إضافة إلى أن الوضعية-المشكلة لا يمكن أن تكون في التقويم لأنها مفتوحة وتتعلق بمهمة مرتبطة بكفاية جديدة، في حين أن التقويم يختبر مدى تحقق الكفاية المكتسبة.

ويمكن تلخيص هذه المكونات في الخطاطة التالية:




**4-1 أسس التدريس بالوضعية المشكلة.**

يتطلب التدريس بالوضعية- المشكلة أساسيات ومعايير خاصة، تتحدد من خلال طبيعة هذه الطريقة، ويمكن الإشارة إلى أمور ثلاثة هي من أساسيات التدريس بالوضعية-المشكلة:

- يستلزم هذا النوع من الطرق في التدريس اعتماد بيداغوجيا المجموعات، حتى يتحقق شرط التعلم التعاوني ويتكامل جهد المتعلم مع أقرانه في بناء الكفاية المقصودة، وهذا الأمر يعني أن المدرس يجب أن يعود المتعلمين على العمل التعاوني في شكل مجموعات صريحة، قصد تنمية الكفايات عن طريق الحوارات الأفقية بين أعضاء المجموعة.

- يجب على المدرس أن يكون قادرا على تحقيق التواصل وتدبير التعلمات المتمركزة حول المتعلمين، مما يشترط عليه أن يكون ذا دراية بفنون التواصل وتدبير الاختلاف وتوزيع الأدوار وتوجيه الحوار ودعمه من خلال تدخلاته التوجيهية للمجموعات.

- لا يمكن لهذا الطريقة أن تكون ناجعة إلا إذا توفرت لها البيئة التعليمية المناسبة كعدد التلاميذ الذي يجب أن يكون محدودا إضافة إلى الوسائل الأخرى المساعدة كالطاولات وأجهزة العرض الرقمية وغيرها من الوسائل التربوية والتعليمية التي تساعد المتعلمين على حل المشكلات.

**5-1 أنواع الوضعية المشكلة.**

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الوضعيات (ROGERS،2010) هي:

- الوضعيات الاستكشافية: تهدف إلى إحداث خلخلةٍ في مكتسبات المتعلِّم، وتمهد لإرساء موارد جديدة (معرفية، مهارية، وجدانية) عبر بحثٍ أواستقصاء حول موضوعٍ معيَّن. لذلك نجد العديد من البيداغوجيين يسمونها بوضعية الانطلاق، والغاية منها هي التحفيز على الانخراط في الجماعة قصد التعلم.

وقد تتخذ هذه الوضعية صيغا متنوعة، غير أنها في مجملها تهيئ المتعلمين لاكتساب تعلمات لاحقة. وتمكن هذه الوضعيات من استكشاف التعلمات الجديدة كالمضامين والمفاهيم والمبادئ...كما أن توجيه المدرس يكون أكثر قوة وحضورا، يعبئ من خلالها الموارد والمهارات والمعارف والموارد الداخلية للمتعلم، لاكتشاف الوضعيات المستهدفة (اللحية،2010، 17).

- الوضعيات الديداكتيكية: تستهدف تعلُّمَ موارد جديدة، تكون مرتبطة بهدف أوبهدفين تعلميين.
- الوضعيات الهيكلية: تهدف إلى هيكلة وبنينة مجموعة من الموارد المكتسبة وتثبيتها.

وتنضاف إلى هذه الأنواع الثلاثة أنواع أخرى ذكرها الباحث التربوي الحسن اللحية في سلسلة

المعارف البيداغوجية، نذكر منها:

- الوضعية المشكلة المستهدفة: هي الوضعيات التي تستثمر المكتسبات السابقة للتلميذ، حيث يتم إعدادها عند نهاية كل تعلم مما يجعلها تتخذ صبغتين أساسيتين هما الصبغة الإدماجية والصبغة التقويمية الجزئية للتعلمات. وتتميز بالحضور الضعيف لتوجيهات الأستاذ وسلطته، والعمل الفردي للمتعلم، وتكون هذه الوضعية ذات صبغة وظيفية، كم يعمل كل تلميذ من مجموعة الفصل على التمرن على إدماج وتقويم مكتسباته تقويما ذاتيا.(اللحية،2010، 19)
- الوضعية المشكلة المعقدة: هي وضعية تصلح لتعبئة معارف ومهارات جديدة. وتتميز هذه الوضعية بالجدة، لأن المتعلم يتعلم من خلالها معارفا جديدة تتطلب استدعاء جميع معارفه وقدراته. كما تتميز بالصراع المعرفي الذي يفرض على المتعلم تجاوز الضبابية التي تطبع اكتسابه للمعارف الجديدة التي قد لا تتلاءم ومكتسباته السابقة.
- الوضعية المشكلة المركبة: إذا كانت الوضعية المعقدة تنطلق من الجهل بالشيء، فإن الوضعية المركبة تنطلق من المعرفة بالشيء مع زيادة صعوبات جديدة. وتتميز بانطلاقها مما يتقنه المتعلم ويتحكم فيه وسبق له أن استعمله في سياقات مختلفة، كأن يدرس المتعلم درس اسم الفاعل وصيغه في الثلاثي وسيدرس بعدها عمله، وقس على ذلك.

- الوضعية التعليمية: هي مجموعة من الشروط والظروف التي تمكن الشخص من بناء معارف، وتتميز بكونها وضعية تجري معطياتها وسيروراتها داخل جماعة القسم: التواصل الجماعي، التنظيم، التفاعلات... وهذا يعني أن المتعلم يكتسب معارفا من خلال تفاعلاته مع أقرانه، لأن التعلم الجماعي أكثر فاعلية من التعلم الفردي.

**1-6 وسائل الوضعية – المشكلة في تقديم المفردات:**

هناك وسائل متعددة تستخدم وذلك من أجل تقديم المفردات اللغوية منها ما يلي:

- **الألعاب اللغوية** : هي استراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، وتكون مبنية على خطة واضحة ترتكز على أسس علمية مدروسة، وتؤدي دورا مهما في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة ، إذ تعطي للوضعيات التعليمية معنى حقيقيا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

- **الترادف** : ويلجأ إليها المدرس عندما يكون الطالب قد بنى كفاية معجمية جيدة، فيفسِّر معنى الكلمة بمرادفها، وذلك مثل: طالب وتلميذ، و(أستاذ ومعلم)، والقصد من هذه الطريقة إكساب المتعلم مزيداً من الثقة بالنفس، وتشجيعه على استعمال المفردات، فإذا ما ضلَّت عنه إحداها استعان بغيرها، كما يمكنه من تمييز المفردات المناسبة من غير المناسبة للسياقات التلفظية المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية.

- **التضاد**: وهي مرحلة أكثر تقدماً من الترادف، لأنها تمثل مستوى أرقى من التفكير يربط بين الكلمتين بعلاقة التضاد، وذلك مثل: (قريب وبعيد)، و(كبير وصغير).

- **الحقول الدلالية**: والمقصود بذلك تنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد جامع يدل على حقل معرفي محدد، وذلك مثل: الفواكه والخضراوات، ووسائل النقل، والمحالّ التجارية، ووسائل المعرفة : الكتاب والجريدة ، وغاية القصد من ذلك كلِّه تنمية قدرات المتعلِّم على الربط فكرياً بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد، ولعل ذلك ينتهي إلى تَبَيُّنِ وجوه الشبه ووجوه الاختلاف بينه وبين الآخرين من حيث النظر إلى الموجودات.

- **تعرُّف الشواذّ** : والمقصود بالشواذّ هنا الكلمات الخارجة في تصنيفها عن سائر الكلمات في المجموعة نفسها. وتتكامل هذه الطريقة مع طريقة الحقول الدلالية وتنبني عليها؛ وذلك أن قدرة المتعلم على تصنيف المفردات في حقول دلالية تساعده على تَبَيُّن الكلمات الشاذَّة واستبعادها، ومن ذلك مثلاً: تفاح، برتقال، موز، خيار.

- **المعنى السياقي**: وذلك باستعمال تمرينات تتمة الفراغ، حيث يطلب إلى الطالب ملء الفراغ بكلمة تكتسب دلالة جديدة من السياق .

-**استخدام الصورة**: ولا سيما في المعاني المحسوسة غير المجردة التي لا تحتاج إلى عناء كبير لتعرُّفها ، وتستخدم هذه الطريقة في المرحلة الأولى من التعليم .

**2- وضعيات لتنمية الكفاية المعجمية:**

يقدم الباحث، في هذه المرحلة، أمثلة لوضعيات- مشاكل تنمي الكفاية المعجمية لدى المتعلم، باعتبار الكفاية لا تكتسب دلالتها إلا من خلال وضعيات مصاغة في شكل مشكلات يستنفر فيها المتعلم مكتسباته السابقة لتحقيق مكتسبات جديدة.

تجدر الإشارة هنا إلى شح المصادر في إعطاء أمثلة لوضعيات- مشاكل تنمي الكفاية المعجمية، ومن ثمة فإن هذه الأمثلة خاصة بهذا البحث.

يمكن للإنسان التعبير عن باستعمال اللغة دون معرفة بالنحو، والصرف، والصواتة... وغيرها من المستويات اللغوية، ولكن لا يمكنه ذلك دون مفردات، أو وحدات معجمية تساعده على تحقيق التواصل مع الآخرين. فالمتكلم للغة لا يستدعي أثناء استعمال اللغة النحو، كما لا يستدعي متعلمها كتب النحو، بل يعود دائما إلى المعجم أو القاموس. والمعجم هنا بمعنييه -( لائحة – نظام)- اللذين سبقت الإشارة إليهما.

لذلك كله، يؤكد الباحث مركزية المعجم في تعليم وتعلم اللغة. ولكن الأسئلة التي تطرح نفسها باستمرار هي: ما طبيعة المفردات التي نريد تعليمها؟ وما المعايير التي يجب مراعاتها في تدريسها؟

أولا لابد من تحديد طبيعة المعايير التي يجب أن تتوفر في المفردات التي تقدمها البرامج والمناهج الدراسية للمتعلمين، وسنجملها فيما يلي:

- **الشيوع**: ويقصد بها المفردات الأكثر شيوعا من غيرها في الاستعمال اليومي وفي الكتابات المعاصرة ، لذلك لابد عمل قوائم للمفردات وذلك لتحديد الكلمات الأكثر فائدة لمتعلم اللغة العربية كلغة ثانية .
- **الشمول**: ويقصد بها أن تتضمن المفردة الواحدة معاني متعددة بحيث تغنى كلمة عن تعلم عدد كبير من المفردات اللغوية ، فمثلا كلمة فاكهة تشتمل على ( البرتقال، التفاح، الموز ).
- **مجال الاستعمال اللغوي**: ويقصد بها مكان استعمال الكلمة مع كلمات مختلفة، فكلمة ( يبيع ) تستخدم مع كلمات كثيرة مثل (الكتاب، القلم).
- **السهولة في النطق والكتابة**: لا بد من اختيار المفردات السهلة في النطق والكتابة

ويحدد ذلك عدد الحروف ومدى اشتمالها على حروف متشابهة في لغة المتعلم وعملية توافق النطق مع الكلمة.

- **الثقافة:** ويقصد بذلك اختيار المفردات ذات الإيحاء الثقافي فكلمة (الصلاة، الزكاة، الشعائر) مرتبطة بالثقافة الإسلامية مثلا.

إن الرأي الذي يتبناه الباحث بخصوص طبيعة المعجم هو الرأي القائل: إن المعجم نسق يخضع لقوانين مثله مثل المستويات اللغوية الأخرى، وليس مجرد لائحة من المفردات التي لا رابط بينها. ومن بين هذه القواعد المعجمية والدلالية: علاقة الترادف وعلاقة التجاور وعلاقة التضاد والحقل المعجمي والدلالي ... الخ. لذلك - في نظر الباحث- بناء كفاية معجمية لابد لها أن تتأسس على تدريس المفردات وفق القواعد المعجمية والدلالية التي تربط بينها، لأن المعلم لا يتعلم المفردة كوحدة

معجمية معزولة عن المفردات الأخرى التي يستعملها في تواصله اليومي مع الآخرين. وسيتم تقديم هذه الوضعيات حسب معايير مختلفة أهمها:

**المثال الأول: معيار التقارب الاشتقاقي:** لبناء وضعية مشكلة لابد من ثلاثة مراحل أساسية- سبقت الإشارة إليها في الشق النظري- هي الدعامة والمهمة والتوجيه، كما حددها **دوكاتيل**. سنؤسس عليها هذه الوضعية التي سندرسها في المثال التالي:

تضم اللائحة التالية مجموعة من المفردات: كتب- مدونة- تدوين- كتابة- مدون- كاتب- مكتبة- ديوان- سجل- مسجلة- مكتوب- تسجيل- حرر – تحرير- كاتب- قيد- تقييد- مقيد- تقييدات– مكتوب – كاتبة –كتاب- قيود- يقيد- قيد (الأمر)- دون- يدون- دواوين...

يكلف المتعلم بمهمة ترتيب هذه اللائحة من المفردات حسب معيار التقارب الاشتقاقي، صياغتها في سياقات متنوعة. ومن خلال إنجاز هذه المهمة يدرك أن الكلمات ترتبط في ما بينها وفق معايير محددة تسمح بالقول إن المعجم نظام لا مجرد لائحة من المفردات ويكون اكتسابه لمفردات اللغة قائما على أساس العلاقات الاشتقاقية الموجودة بينها، فيرتبها وينظمها في ذهنه على هذا الأساس. ويمكن تحديد عناصر هذه الوضعية من خلال الجدول التالي:

| المرحلة | أنشطة المتعلم | أنشطة المدرس |
|---|---|---|
| **الدعامة** | - يلاحظ ويحلل الوضعية<br>- يجيب عن الأسئلة<br>- يتكلم بحرية<br>- يستمع ويتمعن في الشروحات | - يدعو التلاميذ إلى الملاحظة<br>- يطرح أسئلة<br>- يشجع التلاميذ على التعبير<br>- يتأكد من فهم التلاميذ عناصر الوضعية (السياق، المهمة، التعليمات، طبيعة المعطيات...) |
| **المهمة** | - ينجزون إنتاجاتهم على انفراد أوفي مجموعات<br>- يقدمون إنتاجاتهم<br>- يشاركون في التصحيح | لا يتدخل المدرس إلا للتوضيح، أوالتوجيه. يترك التلاميذ ينجزون المهمة<br>- يراقب إنتاجهم<br>- يساعد المتعثرين<br>-يكمل بعض الإنتاجات |
| **التوجيه والعلاج** | ينجزون الأنشطة الداعمة | - يخطط الأنشطة الداعمة<br>- يوجه التلاميذ لإنجازها |

إن تمييز المتعلمين للمفردات حسب المعيار الاشتقاقي ليس هو الهدف المنشود في هذا التمرين، ولكن الأمر يتجاوز ذلك إلى القدرة على استعمال تلك المفردات التي صنفها ذهنيا وعمليا حسب العلاقات الاشتقاقية التي تربطها، في سياقات تلفظية مناسبة. العلاقة بين الكتاب والمكتبة وكتب... لا يعني أن المتعلم هنا نمّى كفايته المعجمية، صحيح أنه امتلك مفردات، ولكنها تبقى دون فائدة ما لم يستعملها في السياق الصحيح بشكل سليم. ولنأخذ الأمثلة التالية:

1- كتب التلميذ الدرس.

2- زرت المكتبة بالأمس.

3- التقيت كاتب المعجم العربي.

فالجملة الأولى تقتضي استعمال الجذر(ك- ت- ب) في صيغة الفعل مراعاة أولا لطبيعة الوحدة المعجمية التي تليه، ووظيفتها (الفاعل) تركيبيا ونحويا. ولا يمكن أن نقول مثلا:

4-المكتبة التلميذ الدرس.*

5-كاتب التلميذ الدرس.*

وهكذا، فلو أراد المتعلم أن يعبر عن مقولة الفعل لاعتمد على "كتب"، مع العلم أنه يعرف "كاتب" و"مكتبة"...،أي إنه انتقاها من جملة معارفه المعجمية، لتوافق غرضه منها.

هذه النماذج تثبت فعلا أن سياق التلفظ والاستعمال هو الذي يعطي للمفردة قيمتها بالنظر إلى العلاقات التي تربط بينها. ولكي يتضح الترابط الدلالي والتركيبي والصرفي والصّواتي، بسياق التلفظ، وبغرض المتكلم من الخطاب،

سنقدم الأمثلة التالية:

6- اندلعت الحرب.
7- اندلعت النار في الهشيم.
8- اندلعت الاحتجاجات.

لنلاحظ هذه الجمل، أول ما يثير الانتباه هو استعمال نفس الفعل مع فواعل مختلفة، وهذا يعني أن الفعل " اندلع " لا يستعمل لمعنى واحد، بل لمعان مختلفة، مثل "انطلقت" مع "الحرب" و"الاحتجاجات" مثلا، أو"اشتعلت" مع النار. ولكن لماذا لم يقل الله عز وجل في كتابة العزيز"

9- اندلع الرأس شيبا"*

ISSN: 2706-6495

وقال: 5- اشتعل الرأس شيبا"(مريم،4).

لأن الرأس يستدعي الاشتعال بالشيب، وليس الاندلاع كما هو الشأن بالنسبة للفواعل السابقة.

هذا إذن يبين أن استعمال الوحدات المعجمية تقتضي الأخذ بعين الاعتبار العلاقات النحوية والدلالية، بل حتى الصرفية.

من الناحية الصرفية، لاحظ معي الصيغة الصرفية للفعل "اندلع" و"اشتعل" فهي على التوالي " انفعل" و"افتعل". فصيغة "انفعل" تفيد المطاوعة، أي أن الفاعل غالبا ما يكون قابلا للتأثر بفاعل آخر(ابن هشام،ج196،1). أما صيغة "افتعل" فهي تفيد الاتخاذ، بمعنى أن الرأس في المثال اتخذ شكلا آخر مختلفا عن شكله المعهود. بهذا يتضح أن الصيغة الصرفية للفعل تشترط فاعلا معينا بمواصفات محددة وهذا الأمر لا يدرس في مدارسنا،

لأن الجانب الصرفي يدرس بعيدا عن المعجم، مع أن هذه الأمثلة تثبت الترابط الكبير بين المعجم والمستويات اللسانية الأخرى. وبالتالي ارتباط الكفاية المعجمية بالجوانب البراغماتية التداولية للغة.

**المثال الثاني: معيار الحقل الدلالي.** تشكل المفردات مجموعة من الحقول الدلالية المختلفة، فكل مجموعة منها تترتب في الذهن على شكل وحدة أو بنية معجمية، تتشكل من كل الوحدات المعجمية التي تربطها علاقات دلالية. من هذا المنطلق يتعين على المتعلم تصنيف هذه الوحدات المعجمية في ذهنه، واستدعاءها في المقام التواصلي المناسب. وسيقدم الباحث في هذا المبحث جانبا مهما في دور الوضعية المشكلة في تنمية الكفاية المعجمية وفق الوضعية التالية:

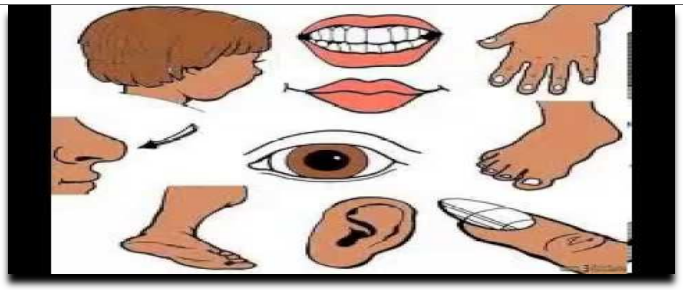
يطلب من المتعلم افتراض وقوع مكالمة هاتفية تمت بينه وبين أحد أقربائه يشرح فيها أعضاء الجسم البشري ووظائفها، موظفا الكلمات المنتمية إلى نفس الحقل الدلالي.

هذه الوضعية – المشكلة تقتضي – كما الأولى- مكونات أساسية من أجل بناء ناجع، يفضي إلى نتيجة إيجابية تتمثل في قدرة المتعلمين على بناء الكفاية المعجمية تعتمد على تصنيف المفردات ذهنيا إلى حقولا دلالية مختلفة. هذه المكونات هي:

1- الدعامة المقدمة للمتعلم، في هذه الوضعية، هي الكلمات الدالة على أعضاء الجسم وبعض المجسمات الممثلة لهذه الأعضاء. ونصنفها كما يلي:

| الصور | الكلمات |
|---|---|

ISSN: 2706-6495

| | |
|---|---|
|  <br> | يتكون الجسم من مجموعة من الأعضاء الأساسية: الرأس- العنق – الصدر- البطن – الأذنين _ الشفتين – الرجلين – القدمين – الفخذين- العينين - اللسان – الأصابع – الأنف – الأظافر- الأسنان- الساعدين- الشعر- العضلات... |

2 - المهمة هي: إنتاج حوار حول هذه الأعضاء ووظائفها.

3- الإرشادات (أو التوجيه) فهي جمل توجه المتعلم للقيام بالمهمة: "افترض إجراء مكالمة بينك وبين أحد أقربائك وحدثه عن أعضاء الجسم البشري ووظائفها مستعملا الكلمات المنتمية إلى حقل الجسم..."

يكتشف المتعلم، من خلال إنجاز هذه المهمة، أن الكلمات والمفردات ترتبط في ما بينها من خلال مقولة الحقل الدلالي المشترك.

وقدم التلاميذ من خلال هذه الوضعية أجوبة مختلفة، لكن الملاحظ أنها استعملت وحدات معجمية تنتمي إلى حقل الجسم، ومن جملة ما جاء في إجاباتهم:

10- يتكون جسم الإنسان من عدة أعضاء كاليدين والرجلين والرأس...

11- يستعمل الإنسان الفم والأسنان لأكل الطعام...

12- يمشي الإنسان مستعملا قدميه...

هذه الأجوبة تثبت أن المتعلمين يميزون في أذهانهم بين حقول دلالية مختلفة، فهم يضمرون مفردات كثيرة، يصنفونها حسب الحقول الدلالية، ويستدعونها وفق السياقات التواصلية التي تفرض عليهم هذا الأمر. ولننظر إلى النماذج أعلاه، سنجد أن المتعلم في المثال (11) لا يستحضر في إنشائه إلا الكلمات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي الخاص بالجسم، وهو ما يعني أن المعجم في ذهن المتعلمين نظام( وهو ما ذهب إليه الفاسي الفهري في تعريف المعجم الذهني) يستدعي منه المتعلم ما يتوافق وحاجاته التواصلية.

ISSN: 2706-6495

والجدير بالذكر أن المتعلم في مثل هذه الوضعيات لا يستحضر معجما مخالفا لما يقتضيه مقام التواصل. ولنعد مثلا إلى المثال الثالث (12) سنجد أنه استدعى وحدة معجمية خاصة بالإنسان وهي (القدمين ) باعتبارهما وسيلة الإنسان في المشي، ولم يقل مثلا:

13- يتمشى الإنسان مستعملا عجلاته. *

14- يتمشى الإنسان مستعملا حوافره. *

من خلال هذا كله يتضح أن المعجم الذهني للمتعلم يضم مجموعة كبيرة من الوحدات المعجمية التي يصنفها وفق حقول دلالية، لا يستدعي منها إلا ما تفرضه وضعيته التواصلية.

**المثال الثالث: معيار اختيار الشواذ:** ونقصد باختيار الشواذ، قدرة المتعلم من التمييز بين الوحدات المعجمية التي يملكها في ذهنه من خلال معيار اختيار الوحدات المعجمية التي لا يفرضها السياق.

قدمنا للمتعلمين مجموعة من الوحدات المعجمية المختلفة، وطلبنا منهم تصنيفها حسب معايير مختلفة مع تحديد الوحدات التي لا تنتمي إلى تلك المجموعة. وينينا الوضعية المشكلة كالتالي:

| | |
|---|---|
| **الدعامة** | الوحدات المعجمية: مجموعة من المفردات ذات الصلة بالحقل المعجمي الدال على **الطبيعة**: الأرض – الماء – الطيور- الورود- الغدير – السماء- الجو- الشمس- التلفاز– الأشجار- الحاسوب- الأنترنيت- العطر- الحذاء – المدرسة- المصباح.. |
| **المهمة** | - تحديد الوحدات المعجمية الشاذة من مجموع الوحدات المعجمية المقدمة في الدعامة، حسب المقولات النحوية<br>- يلاحظ المتعلمون هذه الوحدات المعجمية، ويستدعون معارفهم المعجمية المرتبطة بالمقولات المعجمية ومواصفاتها التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية والبراغماتية...<br>- ينجزون إنتاجاتهم على انفراد – مع إمكانية الاشتغال كمجموعات.<br>- يقدمون إنتاجاتهم.<br>- يعملون جميعا على تصحيحها والمشاركة في تقييمها وتقويمها.<br>أما المدرس فدوره ينحصر في التوجيه، ومساعدة المتعثرين، وتوضيح المهمة، وتدعيمها ببعض النماذج المشابهة للوضعية. |
| | • انبعاث مشكلة من أخطاء المتعلمين في اختيار العناصر الشاذة. |

| | |
|---|---|
| **التوجيه والعلاج** | • عرض الاستعمالات غير الصحيحة التي وقع فيها المتعلمون، مع عرض النماذج الصحيحة.<br>• المناقشة والمقارنة بين الخطأ والصواب.<br>• عرض مواقف لغوية لاستخدام الوحدات المعجمية، ومطالبة المتعلمين بالإتيان بأمثلة مشابهة من أذهانهم.<br>• وضع عدد من الأسئلة عن المواقف اللغوية لمعرفة مدى تمكن الطلبة من القاعدة، وفهمهم للأخطاء وأسبابها وأساليبها الصحيحة ومدى قدرتهم على التطبيق. |

بعد تحديد الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى حقل الطبيعة واستبعاد الوحدات الشاذة، يطلب من المتعلم كتابة نص وصفي يوظف فيه هذه المفردات.

بعد ملاحظة إنتاجات المتعلمين تبين أن غالبيتهم تمكنوا من استبعاد الوحدات المعجمية التالية: التلفاز - الحاسوب- الأنترنيت- - الحذاء – المدرسة- المصباح... كما وظفوا باقي الوحدات في نصوص وصفية، وهذا نموذج منها:

" ... فصل الربيع هو أجمل الفصول، فيه تخضر الأرض، وتصفو السماء، وتنشد الطيور ألحانها العذبة، وترسل الشمس أشعتها الصفراء الذهبية، وترتدي الأشجار حلتها الخضراء..."

بهذا يتضح أن المعجم الذهني للمتعلمين استبعد المفردات الشاذة التي لا تمثل الحقل المعجمي الدال على الطبيعة. وهذا ما يؤكد أن الوضعية التي اشتغل من خلالها المتعلم أكسبته جزءا من المفردات التي كانت غائبة في ذهنه، خاصة حينما استثمرها لكتابة نص وصفي.

**المثال الرابع: معيار التضاد:** سأحاول من خلال هذه الوضعية الاستفادة من مهارة الكتابة لدى المتعلمين، لكنها كتابة من نوع خاص إذ تستدعي أن يكتبوا نصا يستعمل الوحدات المعجمية التي تشكل ضدا مع الوحدات المستعملة في النص، مع ضرورة مسايرة معنى النص لمعاني المفردات التي سيختارها المتعلم للتعبير في هذه الوضعية، وقدمت مكونات الوضعية كما يلي:

| | |
|---|---|
| **الدعامة** | نص الانطلاق: آه يا عائشة.. هناك مشهد مؤلم أحمل نفسي على تذكره حملا... كانوا ممسكين بك يريدون منك الاعتراف بذنب لم أعد أذكره، وكنت أنت تصرين على براءتك بكل عنفوان طفولتك الضائعة المحرومة المرتعبة.. وأذكر أنني جئت على صوت الصراخ الصاخب فوقفتُ خافقة القلب مشدوهةً أستند إلى مقبض الباب وقد خانتني من هول المشهد ساقاي... رأيتك مكومة وسط الحجرة، كائنا بائسا مرتعبا حقيرا، وقد سقط منديلك هن رأسك وبدت ظفيرتك المشعثة متدلية على رقبتك تبعث على الرثاء.. ورأيت والدتي واقفة على رأسك تهددك بقضيب في يدها.. سيخ حديدي مما كان يستعمل في شي اللحم، وقد سخن طرفه على النار حتى اشتعل وهَجاً.. وإني لأذكر إلى اليوم منظر أمي |

ISSN: 2706-6495

| | |
|---|---|
| | وهي توجه كيفما اتفق ضربات قضيبها الحديدي إلى لحم جسدك الصغير المتكوم المنكمش، وهي تكيل لك وابلا من السباب..[xlviii]<br><br>- الشروح اللغوية... |
| **المهمة** | - تحويل معنى النص إلى معنى مضاد ومخالف.<br><br>_ في النص الجديد نستعمل لغة وصفية تعبر عن الفرح والسعادة:<br><br>" ... مازلت أذكر الابتسامة على ثغرك .... كانت أمي تضحك ... كانت تعتني بشعرك المنساب ..."<br><br>عكس ما جاء في نص الدعامة: "...هناك مشهد مؤلم احمل نفسي على تذكره... وأذكر أني جئت على صوت الصراخ الصاخب ... رأيتك مكومة وسط الحجرة ..." |
| **التوجيه والعلاج** | - يتم ذلك على مرحلتين:<br><br>• - المرحلة الأولى : فهم مسار النص : تصور الساردة في هذا النص مشهد سوء معاملة الأم لخادمة صغيرة "عائشة" وما تعانيه من آلام. يتضمن النص ثلاثة حقول دلالية:<br>• 1- معجم الضعف والمعاناة (وتمثله عائشة) 2- معجم العنف والشراسة (وتمثله الأم)<br><br>3- معجم الرفض والاستنكار ( وتمثله الساردة).<br><br>• - المرحلة الثانية: تحديد المسار الجديد للنص: يجب أن يصور النص الجديد مشهد فرحة الساردة وهي ترى أمها تعامل عائشة معاملة جيدة (الاحتفال بعيد الميلاد... شراء ملابس جديدة ...)، يجب أن يتضمن النص الجديد حقولا دلالية بديلة :<br><br>1- معجم القوة والسعادة.<br><br>2- معجم الرفق والليونة.<br><br>3- معجم الرضى والارتياح. |

هذه الوضعية تثبت استعمال المتعلمين لمفردات تخدم الوضعية المشكلة التي هم مطالبون بحلها والمتمثلة في تغيير معنى النص بشكل تام. وهو الأمر الذي حتم عليهم توظيف نوع معين من الوحدات المعجمية التي يتضمنها معجمهم الذهني. ومن بين الحلول التي قدمها المتعلمون النص التالي: "كم كانت سعادتي كبيرة يا عائشة حينما رأيت أمي تحيطك بكامل العناية والاهتمام. لقد رأيتها تهيئك أحسن تهييئ لأنك ستلجين إلى المدرسة لأول مرة، فقد ألبستك أجمل ثياب وسرحت شعرك الذي بدا جميلا ولامعا. وها هي تناولك محفظة تضم كل اللوازم المدرسية وترافقك إلى المدرسة، وقد أخذت بيدك حماية لك من أي مكروه قد يصيبك أويعترض سبيلك. وهي الآن تودعك بقبلة تملأها المحبة والحنان. إنني أحس بافتخار كبير حينما أتذكر هذه المعاملة الطيبة الحسنة. وأن أمي التي لم تشعر قط بأنك مجرد طفلة خادمة".

نلاحظ هنا أن المتعلمين عملوا على تغيير معنى النص باستعمال أضداد المفردات التي يضمها نص الانطلاق. وهي وحدات معجمية يضمرها معجمهم الذهني، ويستدعونها حينما يحتاجون إلى ذلك، أو حينما يفرض عليهم السياق التواصلي ذلك.

بهذا يتضح جليا أن الكفاية المعجمية تتطلب، لتنميتها، جعل المتعلم يعيش في وضعيات مشاكل تفرض عليه استفزاز ذاكرته، واستدعاء معارفه السابقة، وتسخير موارده من أجل حلها.

وهو الأمر الذي عملت على تأكيده من خلال هذه النماذج السابقة التي راعت معايير مختلفة. ويمكن أن تضاف إلى كل ذلك معايير أخرى لكنني سأكتفي بهذه المعايير التي ذكرتها. كما يمكن الإشارة إلى أن جميع الوحدات المعجمية من مسكوكات وسجلات لغوية وسلوكات تركيبية للمفردة، يمكن تدريسها وفق هذه المعايير.

## الخاتمة:

نخلص، إذن مما سبق ذكره، أن الكفاية المعجمية كفاية لغوية أساسية في حقل التعليم والتعلم، لأن اكتسابها وإكسابها والتمكن منها يساعد على اكتساب الكفايات الأخرى النحوية منها والصرفية والتركيبية... وبذلك يكون المتعلم قد تمكن من تحقيقها في إطار وضعيات - مشاكل مختلفة ومتعددة داخل أقسام اللغات، بغرض توظيفها واستعمالها في سياقات لغوية وتواصلية معينة.

وقد بينت الوضعيات التي اشتغل عليها الباحث في الجانب التطبيقي أنها أدوات ناجعة في تحقيق غرض البحث، المتمثل أساسا في تنمية الكفاية المعجمية بالاستناد إلى المعايير الدلالية التي تربط بين الوحدات المعجمية، خاصة بين المفردات من الناحية الاشتقاقية، أو التضاد، أوالترادف... كل هذه المعايير أثبتت أنه لا يمكن الفصل بين المستويات اللغوية والمعجم، لأنه جامع لها.

ويظهر التلازم الحاصل بين المستويات اللغوية المتعددة أن المعجم يستوجب في تدريسه تخصيص مكون خاص به لما له من أهمية في التمكن من اللغات، وهو الأمر الذي تغفله البرامج التربوية لتدريس اللغات، والباحث إن قدم طرحا جديدا

في تنمية الكفاية المعجمية، فهذا لا يشفع من البحث عن مقاربات وطرق بيداغوجية وديداكتيكية تمكن الناشئة من امتلاك ناصية اللغة.

ولهذا يجد الباحث أن مفهوم الكفاية المعجمية يثير مجموعة من التساؤلات داخل أقسام اللغات، الأمر الذي يعطي له أهمية مركزية في مجال تعليم وتعلم اللغات عموما، وكذا في المخططات والمناهج التربوية التي تعنى بتدريس اللغات، ورغم ذلك يرى الباحث أن العديد من هذه البرامج تغفل هذا المستوى اللغوي الذي يشكل موردا هاما للكفاية التواصلية واللغوية.

## لائحة المراجع:

- **العربية:**


- ✓ القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.
- ✓ ابن جني: سر صناعة الإعراب، ج1، تحقيق حسن هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولي 1421هـ- 2000م.
- ✓ الإطار المرجعي الأوربي للغات الصادر عن المجلس الأوربي 2001.
- ✓ الأنصاري، جمال الدين، بن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق مازن المبارك - حمد علي حمد الله، ط1، 1964.
- ✓ بريسول أحمد، تدريس المعجم، المؤتمر الدولي حول المناهج اللسانية لتدريس اللغة العربية، مكناس، المدرسة العليا لأساتذة، 2012
- ✓ بوتي، لورون؛ الذاكرة أسرارها وآلياتها، ترجمة عزالدين الخطابي، مراجعة فريد الزاهي، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة (مشروع الكلمة)، 2012.
- ✓ الخلوفي، فاطمة، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة ، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية، مجلة التدريس، 2014.
- ✓ الدريج، محمد، الكفايات في التعليم"، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس، سلسلة " المعرفة للجميع"، العدد 16 أكتوبر2000.
- ✓ زغبوش، بنعيسى، السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم، مجلة الطفولة العربية، العدد36، 2009.
- ✓ السعيدي، حسن؛ المقولات الوظيفية في الجملة العربية: دراسة صرفية تركيبية، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله سايس، فاس، 2005.
- ✓ عزوبي، أحمد، الوضعية المشكلة في مادة التربية الإسلامية. لماذا؟ وكيف؟ مجلة تربيتنا العدد 6-7، أبريل 2009، الجمعية المغربية لأساتذة التربية الاسلامية، القنيطرة.

- ✓ الفتى، محمد، الوضعية ـ المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية، العدد 24، مارس 2003.
- ✓ الفهري، الفاسي، المعجم العربي: نماذج تحليلية، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1999.
- ✓ الفهري، الفاسي، المعجمة والتوسيط: نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي، 1997.
- ✓ لحسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو"، ، مجلة علوم التربة، المجلد الثالث، العدد الخامس والعشرون، أكتوبر 2003.
- ✓ اللحية، الحسن ، الوضعية المشكلة، تعاريف ومفاهيم، منشورات المعارف، الرباط، 2010.
- ✓ مادي، لحسن، الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد السادس والعشرون فبراير 2004.
- ✓ مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، الجزء الثاني، المطبعة الأميرية ببولاق 1936.
- ✓ مختار، أحمد عمر؛ وفريق عمل، المعجم الأساسي، عالم الكتب، مجلد1، ط1، 2008، القاهرة.

**ـ الفرنسية:**

- ✓ FULLER Andre, Delesmont Pascale,et Eric thieb AUT, La musur des compétences lexicales , effets des instruments utilises. Université NANCY 2.
- ✓ GALISSON, lexique et enseignement des langues. Etudes de linguistique appliquée,1999.
- ✓ GHARBI Khaddouj, lexique et enseignement du francais au Maroc, Afrique Orient, 1994.
- ✓ GROSSMANN Francis, Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes, 2012.
- ✓ RAYNAL François, Alain Rieunier : Dictionnaire des concepts.

**ـ الإنجليزية:**

- ✓ Mc Donald , Competence Standards for Industry Trainers: Alternative Models,1977, in web site: http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/
- ✓ McASHEN,1979, Competency-Based Education and Behavioral Objectives, Educational Technology Publications/ in web site: https://books.google.co.ma/books/about/Competency_Base_Education_and_Behaviora.
- ✓ MURTHY, the Representation of Hyponyms in the bilingual's Mental lexicon Apsycholinguistic studay, Unpa blishedM. Phil Dessertation. Hyderabad, ciefl.

ISSN: 2706-6495


- ✓ NAGINI sirpad, pushpa, Mental lexicon, sathabama university, chenna, jaurnal if the Indian Academy if Applied psycology, 2008, vol.34,No1.
- ✓ R.C. ATKIMSON,et R,M, skhiffrin, Human memory of learning and motivation, K,W. spencer, new york, Academice press 1968.
- ✓ RICHARDS J.C,The role of vocabulary teaching,1976, TESOL Qualiterly, Vol. 10, No. 1 (Mar., 1976).


جميع الحقوق محفوظة © 2020، الحسين ايت عبد الرافيع، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار الحادي عشر | تأريخ الإصدار: 5-3-2020م
ISSN: 2706-6495

البحث السابع عشر

# اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية

**إعداد الباحثة: إيمان خالد فرحان عبد الجواد**
المرحلة الأساسية – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية
Email: eman.abdaljawad2018@gmail.com

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية.، إضافة إلى التعرف على علاقة كل من المتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة باستجابات المعلمين والمعلمات نحو توظيف الاختبارات الالكترونية ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة تتكون من (30) فقرة ووزعت على (90) معلم ومعلمة في المدارس الأردنية في محافظة العاصمة.

كانت النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ومن أهم التوصيات، توفير مختبرات مجهزة بأجهزة حاسوب وانترنت في كل مدرسة، وعقد دورات وندوات للوسائل والوسائط والتقنيات المستخدمة في الاختبارات الالكترونية.

## الكلمات المفتاحية:

معلمي ومعلمات المدارس الأردنية، محافظة العاصمة، توظيف الاختبارات الالكترونية، التعلم.

ISSN: 2706-6495

# Trends of teachers and teachers of Jordanian schools in the province of the capital towards the use of electronic tests


## Abstract

The aim of this study was to identify the attitudes of teachers and teachers of Jordanian schools in the capital governorate towards the use of electronic tests, as well as to identify the relationship between gender variables, scientific qualification, and years of experience in the responses of teachers and teachers towards the use of electronic tests. (30) Paragraph distributed to (90) teachers and teachers in the Jordanian schools in the province of the capital.

The results indicated that there were no statistically significant differences between the trends of teachers and teachers of Jordanian schools in the governorate of Al-'Amsa towards the use of electronic tests due to the gender variable, scientific qualification and years of experience. The most important recommendations are the provision of laboratories equipped with computers The Internet in each school, and the holding of courses and seminars for the means, media and techniques used in electronic tests.


**Keywords:** Teachers of Jordanian schools, Capital Governorate, Employment of electronic tests, learning.

## المقدمة:

التطور التقني والتفجر المعرفي والتسارع الرهيب في تقنيات الاتصالات، أفرز بيئة معتمدة على التقنية في جميع المجالات، ومنها المجال التعليمي، فأصبحنا نرى أدوات التعلم الإلكتروني في مدارسنا، ومن هذا المنطلق كان لزما أن نتطرق لأدوات التعليم الإلكتروني ولعل أهم تلك الأدوات هي الاختبارات الإلكترونية التي تقيس مدى التعلم الذي حصل عليه الطالب. (إسماعيل، 2009: 145)

يستخدم الحاسوب في تصميم وبناء الاختبارات وتقديمها للطلاب وإدارتها وتصحيحها وتسليمها وإعطاء تقارير شاملة لحالة الطلاب التعليمية ومدى نموهم العلمي. (التودري، 2004: 68)

بعد إعداد هذه الاختبارات وبناء صورها المتكافئة، ومراجعتها للتأكد من خلوها من أي أخطاء، فإن الاختبارات تكون جاهزة للعرض والتقديم للطلاب إذا ما طلب من الحاسوب ذلك.

وقبل إعطاء أي من هذه الاختبارات يكون الحاسوب قد جمع بيانات عن كل طالب من الطلاب الذين سيقومون بأخذ الاختبار للتعرف عليهم وحفظ بيانات أدائهم في الاختبار للرجوع إليها وقت الحاجة. (حسين وعلي، 2008: 174)

## مشكلة الدراسة:

لقد أصبح التلميذ محور العملية التعليمية وهدفها العام والخاص ومع كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلبة أصبح من الضروري استخدام طريقة وأسلوب تعليمي جذاب وسريع وفعال لنقل المعلومات ومن هنا يناقش هذا البحث اتجاهات المعلمين والمعلمات في المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية كأسلوب تعليمي ونموذج لمواكبة تطورات العصر ومراعاة حاجات الطلبة. وتتمحور مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي: ما هي اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية؟

## أسئلة الدراسة:

- ما هي اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

## فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية لمتغير سنوات الخبرة.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بالتعرف إلى اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية وذلك لاتخاذ التدابير اللازمة من قبل المسؤولين وتوفير الإمكانات المناسبة التي تساعد المعلمين على توظيف الاختبارات الالكترونية في المدارس.

## حدود الدراسة:

- **حدود مكانية:** أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الأردنية.
- **حدود بشرية**: أجريت هذه الدراسة على معلمي محافظة العاصمة في المدارس الحكومية الأردنية.
- **حدود زمانية**: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## مصطلحات الدراسة:

- **الاختبارات الالكترونية**: هو وسيلة سهلة لتقويم الطالب إلكترونيًا، حيث تمكن المعلم من إعداد اختبارات بطريقة سهلة لتطبيقها على الطلاب، وتصحح إلكترونيًا وفوريًا مما يضمن المصداقية والشفافية في التصحيح. (درويش، 2009: 58)
- **التعليم**: كل ما يقدم من معرفة ومعلومات ومهارات داخل غرفة الصف. (جامل، 2007: 47)

## الدراسات السابقة:

وأجرى **الحوامدة (2011).** دراسة هدفت إلى معرفة معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، وتعرف أثر التخصص الأكاديمي، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب(ICDL) في هذه المعوقات. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (24) بندا بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (96) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية اربد الجامعية، وكلية الحصن الجامعية. وقد تم اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بنود الاداة ككل شكلت معوقات للتعلم الالكتروني تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت كذلك نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الاكاديمية العلمية وأعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الأكاديمية الادبية على معوقات استخدام التعليم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككل.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريس الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) وأعضاء الهيئة التدريسية الذين لم يحصلوا عليها على معوقات استخدام التعليم الالكتروني بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة.

أجرى **السيف (2009)** والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وأعدت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الإناث في نظام التعليم الالكتروني للتعرف على مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وتوظيف المنهج الوصفي التحليلي واستنتاج قائمة من الكفايات بلغت (80) كفاية وتضمينها في استبانة تناولت الكفايات المقترحة والمعوقات والمقترحات، بلغت بعد تحكيمها (108) عبارة، وبعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) عضو من مجتمع الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها،

تم تطبيقها على عينة الدراسة- والتي بلغت كامل المجتمع مستثنى منه حجم العينة الاستطلاعية- حيث بلغ (215) عضو هيئة تدريس، استجاب منهن (153) عضوه بنسبة قدرها (61.44%) من مجتمع الدراسة, وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009/2008م). وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب الوصفية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين (ف) واختبار شيفيه للأساليب الاستدلالية تم التوصل الى نتائج الدراسة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: توافرت كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بشكل عام بدرجة متوسطة الا أن هذا لا ينفي وجود كفايات عالية وأخرى ضعيفة، وتوصلت الدراسة أن فارق العمر بين أعضاء هيئة التدريس الإناث كان مؤثرا حيث تفوقت أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من 35 عاما) على زميلاتهن الأكبر سنا في مستوى امتلاكهن لكفايات استخدام الحاسب الالي، في حين أنه لم يكن ذا دلالة إحصائية في تأثيره على مستوى امتلاكهن لكفايات المحاور الأخرى، وأكدت أعضاء هيئة التدريس الإناث على أن ما يعيقهن عن تنمية كفايات التعليم الالكتروني لديهن هي معوقات خارجة عن إرادتهن، ووجدت الدراسة أن المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن، تتمثل في تقليل العبء التدريسي عليهن وبناء البرامج التدريبية وفقا لاحتياجاتهن، والتنويع في أساليب البرامج التدريبية المقدمة لهن من دروس نموذجية واستخدام التعلم المفرد واستخدام التدريب عن بعد. قدمت الدراسة نموذجا مقترحا لتنمية كفايات التعليم الالكتروني مكونا من: آليات وسياسات مقترحة للتطوير، وبرامج تطويرية مقترحة وفق ثلاث مراحل:(مرحلة التهيئة، مرحلة التأسيس، مرحلة ما بعد التدريب).

أجرى **القرارعة (2003)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس الجامعي باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة ومستوى التحصيل السابق والجنس في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافعية التعلم لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب من الصف التاسع الأساسي في جامعات الطفيلة الحكومية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: تفوق أثر طريقة التدريس الجامعي باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء ودافعية التعلم للطلبة، وتفوقت الإناث على الذكور في التحصيل العلمي، لكن دافعيتهم للتعلم كانت متكافئة،

وتفوق أعضاء هيئة التدريس مرتفعي التحصيل على أعضاء هيئة التدريس منخفضي التحصيل في التحصيل العلمي ودافعية التعلم، مع أن الوسائط التعليمية المتعددة قد أفادت أعضاء هيئة التدريس منخفضي التحصيل في النتاجات التعلمية. وأوصت الدراسة باستخدام طريقة الوسائط التعليمية المتعددة في تدريس المواد العلمية وبخاصة مادة الكيمياء، وتصميم برمجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس، وإجراء المزيد من الدراسات حول أثر الوسائط المتعددة في نتاجات تعليمية مختلفة.

وفي دراسة أجراها **أبو هولا، والشناق، والبواب (2003)** هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة على تحصيل طلبة كلية العلوم في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة ممن يدرسون الكيمياء العامة العملية للعام الجامعي (2001/2000)، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أعضاء هيئة التدريس الذين درسوا بطريقة الوسائط المتعددة على الطريقة التقليدية.

وفي دراسة أجراها كل من **(Dimitrov, McGee & Howard, 2002)** هدفت إلى اكتشاف التغير في قدرات أعضاء هيئة التدريس العلمية باستخدام بيئة التعلم القائمة على الوسائط التعليمية الإلكترونية. وتكونت عينة الدراسة من (837) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية ممن درسوا مفاهيم بيولوجية وفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء من خلال مشروع قرية الفضاء الافتراضي القائم على الوسائط التعليمية الإلكترونية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع مجموعات الدراسة أظهرت تحسن في قدرات أعضاء هيئة التدريس العلمية، بما فيها المجموعة التقليدية، وقد عزى الباحثين ذلك إلى قصر فترة الدراسة والتي طبقت خلال ثلاثة أسابيع. ولكن الدراسة أظهرت قدرة المادة التعليمية الإلكترونية في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات حل المشكلة.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (90) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأردنية في محافظة العاصمة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018)، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. والجداول (1)، (2)، (3) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

**جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| النوع الاجتماعي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 43 | %48 |
| أنثى | 47 | %52 |
| **المجموع** | **90** | **%100** |

ISSN: 2706-6495

**جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس وأقل | 49 | %54 |
| دراسات عليا | 41 | %46 |
| **المجموع** | **90** | **%100** |

**جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من (15) سنة | 46 | %51 |
| (15) سنة وأكثر | 44 | %49 |
| **المجموع** | **90** | **%100** |

## منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة، واستخلاص التوصيات.

## أداة الدراسة:

اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (30) فقرة موزعة إلى بعدين كما في الجدول رقم (4)

**جدول رقم (4): فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة**

| # | البعد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | في مجال المعلم | 15 | 15-01 |
| 2 | في مجال المتعلم | 15 | 30-16 |

## صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على خبراء أكاديميين في الجامعات الأردنية وأوصوا بصلاحيتها بعد إجراء التعديلات، وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

## ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرو نباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.93) وهي نسبة ثبات عالية تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه:** ما هي اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (اوافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (اوافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (اعارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (اعارض بشدة)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

**جدول رقم (5): ميزان النسب المئوية للاستجابات**

| النسبة المئوية | درجة الاستجابات |
|---|---|
| أقل من 50% | منخفضة جدا |
| من 50%-59% | منخفضة |
| من 60% - 69% | متوسطة |
| من 70% - 79% | مرتفعة |
| من 80% فما فوق | مرتفعة جدا |

وتبين الجداول (6)، (7) النتائج، ويبين الجدول (8) خلاصة النتائج.

**النتائج المتعلقة بالبعد الأول (في مجال المعلم)**

**جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول، مرتبة تنازليا حسب متوسط الاستجابة**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 11 | تساعد الاختبارات الالكترونية على إثراء المنهاج وتطويره. | 4.29 | %86 | مرتفعة جدا |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 02 | 01 | الاختبارات الالكترونية تطور المعلم مهنياً. | 4.18 | %84 | مرتفعة جدا |
| 03 | 02 | الاختبارات الالكترونية تنمي الإبداع والابتكار لدى المعلم. | 4.18 | %83 | مرتفعة جدا |
| 04 | 12 | الاختبارات الالكترونية تساعد على سهولة وسرعة تحديث المحتوى. | 4.14 | %83 | مرتفعة جدا |
| 05 | 13 | الاختبارات الالكترونية تعمل على تطوير مهارات البحث والاطلاع. | 4.14 | %82 | مرتفعة جدا |
| 06 | 03 | التعليم الصفي يكون أكثر فعالية عند دمجه بالاختبارات الالكترونية. | 4.11 | %82 | مرتفعة جدا |
| 07 | 05 | الاختبارات الالكترونية تساعد على الاقتصاد في الوقت والجهد. | 4.04 | %81 | مرتفعة جدا |
| 08 | 10 | الاختبارات الالكترونية تفيد بسهولة الحصول على أكثر من نموذج من أسئلة الاختبار. | 4 | %80 | مرتفعة جدا |
| 09 | 04 | الاختبارات الالكترونية أكثر مرونة وفاعلية من الاختبارات التقليدية. | 3.93 | %79 | مرتفعة |
| 10 | 14 | الاختبارات الالكترونية توفر فرصة حصول الطالب على علامته بشكل مباشر. | 3.93 | %79 | مرتفعة |
| 11 | 06 | تخفف الاختبارات الالكترونية من عبء تصحيح الاختبارات الكتابية. | 3.82 | %76 | مرتفعة |
| 12 | 07 | تساعد الاختبارات الالكترونية على دمج المعلم في التكنولوجيا. | 3.79 | %76 | مرتفعة |
| 13 | 08 | تساعد الاختبارات الالكترونية في إعداد المعلمين للتعليم المدمج. | 3.71 | %74 | مرتفعة |
| 14 | 09 | تقلل الاختبارات الالكترونية من مراجعة الطلبة للمعلم | 3.68 | %73 | مرتفعة |
| 15 | 15 | الاختبارات الالكترونية تعمل على الاقتصاد في التكلفة المادية. | 3.64 | %73 | مرتفعة |
| | | **الدرجة الكلية** | **3.97** | **%79** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) أن اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصـــمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية كانت مرتفعة جدا على الفقرات (1، 2، 3، 5، 10، 11، 12، 13) حيث كان مســتوى الاســتجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (4، 6، 7، 8، 9، 14، 15) حيث كانت نســبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (79.40%).

**النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (في مجال المتعلم)**

**جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني، تنازليا حسب متوسط الاستجابة**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 24 | الاختبارات الالكترونية تساعد على توسيع مدارك ومعارف الطلبة. | 4.36 | %87 | مرتفعة جدا |
| 02 | 16 | يطور الاختبارات الالكترونية مهارة استخدام التكنولوجية لدى الطلبة. | 4.18 | %84 | مرتفعة جدا |
| 03 | 23 | الاختبارات الالكترونية تزيد من جذب انتباه الطلبة. | 4.18 | %84 | مرتفعة جدا |
| 04 | 27 | الاختبارات الالكترونية تساعد الطلبة على الإبداع والتجديد . | 4.07 | %81 | مرتفعة جدا |
| 05 | 22 | الاختبارات الالكترونية توفر فرص المشاركة الفعالة للطلبة. | 4.04 | %81 | مرتفعة جدا |
| 06 | 28 | الاختبارات الالكترونية تساعد الطلبة على التفكير الناقد. | 4.04 | %81 | مرتفعة جدا |
| 07 | 17 | الاختبارات الالكترونية تحرر الطالب من الخوف من الامتحان. | 3.93 | %79 | مرتفعة |
| 08 | 18 | تزيد الاختبارات الالكترونية من دافعية الطلبة للتعلم. | 3.93 | %79 | مرتفعة |
| 09 | 25 | الاختبارات الالكترونية تزيد من التفاعل بين الطلبة. | 3.89 | %78 | مرتفعة |
| 10 | 19 | نزيد التعلم الالكتروني من ثقة الطلبة بأنفسهم والاعتماد عليها. | 3.86 | %77 | مرتفعة |
| 11 | 21 | الاختبارات الالكترونية تساعد الطالب في الحصول على تغذية راجعة سريعة | 3.86 | %77 | مرتفعة |
| 12 | 26 | الاختبارات الالكترونية تمنح الطلبة فرصة للحوار والمناقشة. | 3.86 | %77 | مرتفعة |
| 13 | 20 | الاختبارات الالكترونية تعزز عملية التعلم الذاتي بين الطلبة. | 3.82 | %76 | مرتفعة |
| 14 | 29 | الاختبارات الالكترونية تساعد الطلبة التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم | 3.75 | %75 | مرتفعة |
| 15 | 30 | الاختبارات الالكترونية تساعد على التقييم الذاتي وتصويب الأخطاء. | 3.64 | %73 | مرتفعة |
| | | **الدرجة الكلية** | **3.96** | **%79** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) أن اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصـــمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية كانت مرتفعة جدا على الفقرات (16، 22، 23، 24، 27، 28) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (17، 18، 19، 20، 21، 25، 26، 29، 30) حيث كانت نسـبتها المئوية بين (70% -79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (79.20%).

**خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:**

**جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات**

| الرقم | البعد | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | في مجال المعلم | 3.97 | 79 | مرتفعة |
| 2 | في مجال المتعلم | 3.96 | 79 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.97** | **79** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

ويعود ذلك في نظر الباحثة إلى رغبة المعلمين والمعلمات في توظيف الاختبارات الالكترونية في مجال التعليم لما له من فوائد وايجابيات.

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالســؤال الثاني الذي نصــه:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصـــمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجداول (9، 10، 11) يبين نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصـــمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.**

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (9) يبين النتائج:

**جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| رقم | البعد | ذكر | | أنثى | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | في مجال المعلم | 3.8571 | .35840 | 4.0857 | .57195 | -1.267 | .216 |
| 2 | في مجال المتعلم | 3.9048 | .20037 | 4.0143 | .52244 | -.732 | .470 |
| **الدرجة الكلية** | | **3.8810** | **.25544** | **4.0500** | **.53537** | **-1.066** | **.296** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصـــمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مســـتوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعود ذلك في نظر الباحثة إلى أن المعلمات والمعلمين يجدون في الاختبارات الالكترونية وسيلة تعليمية مرنة وسهلة وتناسب قدرات الطلبة وتراعي ظروفهم.

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (10) يبين النتائج:

**جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| رقم | البعد | بكالوريوس وأقل | | دراسات عليا | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | في مجال المعلم | 4.0133 | .42490 | 3.9481 | .52222 | .337 | .739 |
| 2 | في مجال المتعلم | 3.9333 | .39000 | 3.9741 | .40399 | -.259 | .798 |
| **الدرجة الكلية** | | **3.9733** | **.39932** | **3.9611** | **.44314** | **.072** | **.943** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعود ذلك في نظر الباحثة إلى أن متغير المؤهل العلمي لم يسبب فروق في الآراء نحو توظيف الاختبارات الالكترونية.

نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية لمتغير سنوات الخبرة.**

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (11) يبين النتائج:

**جدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| رقم | البعد | أقل من (15) سنة | | (15) سنة وأكثر | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | في مجال المعلم | 3.9444 | .57588 | 4.0200 | .26115 | -.391 | .699 |
| 2 | في مجال المتعلم | 3.9593 | .46702 | 3.9600 | .22267 | -.005 | .996 |
| **الدرجة الكلية** | | **3.9519** | **.50309** | **3.9900** | **.22665** | **-.226** | **.823** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية في محافظة العاصمة نحو توظيف الاختبارات الالكترونية تعزى لمتغير سنوات الخبرة على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعود ذلك في رأي الباحثة أن الخبرة لم تؤثر في رغبة المعلمين والمعلمات نحو توظيف الاختبارات الالكترونية.

## التوصيات:

- توفير مختبرات مجهزة بأجهزة حاسوب وانترنت في كل مدرسة.
- عقد دورات وندوات للوسائل والوسائط والتقنيات المستخدمة في الاختبارات الالكترونية.
- تدريب العاملين فعلى أعداد وتنفيذ ومتابعة وتصحيح وتحليل نتائج الاختبارات الالكترونية.
- تزويد مختبرات الحاسوب بمرشدين فنيين.

## قائمة المصادر والمراجع:


- أبو هولا، مفضي، والشناق، قسيم، والبواب، عبير (2003). **أثر استخدام الوسائط المتعددة على اتجاهات طلبة كلية العلوم بالجامعة الأردنية.** منشورات المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، عمان-الأردن.
- إسماعيل، الغريب (2009). **الاختبارات الالكترونية من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان.
- اشتاتو، محمد (2004). **معلم المستقبل تحديات التنمية الذاتية ورهانات المعرفة العلمية**، المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، سلطنة عمان، مسقط.
- بصيوص، محمد حسن (2014). **الوسائط المتعددة تصميم وتطبيقات**، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن.
- بن سليمان، عادل (2012). **الاختبارات الإلكترونية**، مجلة المعرفة، العدد 209.
- التودري، عوض حسين. (2004). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. الرياض: مكتب الرشد ناشرون.
- جامل، عبد السلام عبد الرحمن (2007). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط2، دار المناهج، عمان.
- الحربش، جاسر. (2003). **تجربة التعليم الإلكتروني بالكلية التقنية في بريدة**. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بجامعات الملك فيصل بالرياض. جامعات الملك فيصل،21-2003/4/23.
- حسين، سلامة وعلي، أشواق (2008). **الجودة في الاختبارات الالكترونية (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)**، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- الحوامدة، محمد فؤاد (2011). **معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية**، مجلة جامعة دمشق المجلد (27)، العدد الأول+ الثاني، الأردن.
- درويش، إيهاب (2009). **الاختبارات الالكترونية فلسفته- مميزاته- مبرراته- متطلباته- إمكانية تطبيقه**، الطبعة الأولى دار السحاب للنشر والتوزيع – القاهرة.
- الراشد، فارس. (2003). **التعليم الإلكتروني واقع وطموح**. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بجامعات الملك فيصل بالرياض. جامعات الملك فيصل،21-4/23.
- زيتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- السالم، احمد، (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- السيف، منال بنت سليمان (2009). **مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود**، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- شحاتة، حسن (2009). **الاختبارات الالكترونية وتحرير العقل آفاق وتقنيات جديدة للتعليم**، ط1، دار العالم العربي، القاهرة.

- الشناق، قسيم ودومي، حسن (2009). **أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.
- الشهري، فايز بن عبد الله. (2002). **التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية قبل أن تشتري القطار... هل وضعنا القضبان!** المعرفة، 36(91)، ص36-43.
- العبادي، محسن. (2002). **التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي ما هو الاختلاف**. المعرفة، 36(91)، ص18-23.
- عبد العزيز، حمدي أحمد (2008). **الاختبارات الالكترونية الفلسفة – المبادئ- الأدوات – التطبيقات**، دار الفكر، الطبعة الأولى.
- العربي، نعيم (2016). **تكنولوجيا التعليم**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عضابي، حمد إبراهيم. (2004). **مميزات نظام التعلم الإلكتروني**. جامعة الحديدة: شبكة التعلم الإلكتروني.
- العلي، احمد عبد الله. (2005). **التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عودة، محمد خليل محمد (2016). **أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في مجال الإعلان التلفزيوني لدى طلبة كلية الإعلام في جامعة النجاح الوطنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس-فلسطين.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل، (2002). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر.
- الفرا، يحي. (2003). **التعلم الإلكتروني: رؤى من الميدان.** الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بجامعات الملك فيصل بالرياض. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة-جدة.
- الفليح، خالد بن عبد العزيز. (2004). **التعليم الإلكتروني**. اللقاء الثاني لتقنية المعلومات والاتصال في التعليم. جدة: مركز الوسائط التربوية.
- القرارعة، أحمد (2003). **أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان-الأردن.
- المجالي، محمد والجراح، عبد المهدي والشناق، قسيم واليونس، يونس والعياصرة، احمد والنسور، زياد، (2005). **المساعد العربي في تدريس انتل التعليم للجميع، دليل المدرب**. وزارة التربية والتعليم، عمان-الأردن
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والموسى، احمد مبارك. (2005). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات.** الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (2002). **التعلم الإلكتروني: مفهومه خصائصه فوائده عوائقه**. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16-8/17.
- نداف، شادي، (2002). **واقع استخدام الحاسوب التعليمي والإنترنت في الجامعات الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الباحثة إيمان خالد فرحان عبد الجواد ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الثامن عشر

# الإدارة الإعلامية لهيئة الإعلام والاتصالات العراقية أثناء الأزمات تظاهرات تشرين أنموذجاً دراسة نظرية

**Media management of the Iraqi Communications Commission in crises October demonstrations as a model**

**إعداد: د.كامل كريم عباس الدليمي** ، دكتوراه اعلام - الجمهورية العراقية

**Email:** Kdulaimi@yahoo.com

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة للتعرف على كيفية تعامل هيئة الإعلام والاتصالات العراقية مع تظاهرات تشرين 2019م، واعتمدت الدراسة على أسلوب منهج دراسة الحالة، حيث تم إجراء مقابلة مع ذوي الاختصاص في هيئة الإعلام والاتصالات من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: قامت هيئة الإعلام والاتصالات بتطوير نظام الاتصالات ليكون أكثر فاعلية للتواصل مع وسائل الإعلام بكافة أشكالها خلال تظاهرات تشرين للعام 2019، حيث قامت بإدخال نظام النقل المباشر (SNG)، ليتيح نقل مهني للأحداث لكي تكون بمصداقية أكبر في إعداد التقارير الخاصة بالتظاهرات، وتأمين شبكة الاتصالات خلال التظاهرات، وكان هناك مساهمات لهيئة الإعلام والاتصالات أثناء تظاهرات تشرين للعام 2019 من خلال تواصلها مع المواطنين، حيث قامت بإجراء استطلاعات واستبيانات عن الشعارات والمطالب التي رفعت خلال التظاهرات، وتم تحليل البيانات بغرض الوقوف على كيفية تغطية الوسائل الإعلامية لشعارات المتظاهرين، وتم وضع خطة جديدة تلائم ما جرى من أحداث خلال تظاهرات تشرين للعام 2019،

حيث تم تفعيل خط ساخن للإعلاميين وبالرقم (171) للتواصل مع وزارة الداخلية وبالتنسيق مع منظمة اليونسكو مخصص لمعالجة أي اعتداء يتعرض له الإعلاميين في العراق، وتم التنسيق مع وزارة الداخلية ومنظمة اليونسكو لبث برنامج خاص بمشاكل الإعلاميين في إذاعة الداخلية، وتم إنشاء غرفة عمليات داخل الهيئة لرصد المخالفات الإعلامية، فضلا عن توجيه تعميمات إلى المؤسسات الإعلامية للالتزام بلوائح قواعد البث الصادرة عنها، وتم غلق سبعة قنوات فضائية لمدة ثلاثة وتوجيه إنذار لسبعة أخرى لتصويب أوضاعها، وتم أيضا اتخاذ قرار بالغلق لأربعة إذاعات، وكان السبب من وراء ذلك هو المخالفة لقواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة، وعدم الترخيص، ووجود مستحقات مالية.

**الكلمات المفتاحية:** الإدارة الإعلامية، هيئة الإعلام والاتصالات، الأزمات، تظاهرات تشرين.

ISSN: 2706-6495


## Abstract:

This study aimed to know how the Iraqi Media and Communications Authority dealt with the demonstrations in October 2019, and the study relied on the method of the case study methodology, where an interview was conducted with specialists in the Media and Communications Authority to answer the study questions.

The study reached several results, the most important of which are: The Media and Communications Authority developed the communication system to be more effective to communicate with the media in all its forms during the October 2019 demonstrations, as it introduced a direct transport system (SNG), to allow a professional reporting of events to be more credible in preparing special reports With the demonstrations, and to secure the communications network during the demonstrations, there were contributions to the Media and Communications during the October 2019 demonstrations through its communication with citizens, where it conducted surveys and questionnaires about slogans and demands raised during the demonstrations, and the data was analyzed for the purpose of To find out how the media covers the slogans of the demonstrators, and a new plan was developed to accommodate what happened during the October 2019 demonstrations, where a hotline for media workers was activated (No. 171) to communicate with the Ministry of the Interior and in coordination with UNESCO dedicated to address any attack against media professionals in Iraq, coordination was made with the Ministry of Interior and UNESCO to broadcast a special program for media professionals 'problems on Radio Interior, and an operations room was established within the commission to monitor media violations,

As well as directing information to media institutions to adhere to the regulations of their broadcasting rules, and seven channels were closed A satellite channel for three and a warning for another seven to correct its conditions. A decision was also taken to close the four radio stations, and the reason behind this was the violation of the media broadcasting rules approved by the authority, lack of licensing, and the presence of financial dues.


**Keywords:** Media management, Media and communications authority, Crises, October demonstrations.

ISSN: 2706-6495

## مقدمة:

لقد أدت الثورة المتسارعة في عالم التكنولوجيا والاتصالات إلى نقل الأحداث والأزمات والسرعة في معالجتها عند حدوثها، وكان لا بد من الحاجة الماسة لاستغلال الاتصالات أثناء الأزمات؛ ذلك بسبب ما يعانيه العالم من الكثرة في عددها، فأصبح موضوع إدارة الأزمات من المواضيع ذات الأهمية الكبيرة الذي يحظى بالاهتمام من قبل الدول والقائمين على إدارة الأزمات في المؤسسات المختصة بها، حيث أن الاستغلال الأمثل لتفعيل وسائل الاتصالات المؤثرة والفعالة مع الجمهور سواءا أكان ذلك من خلال الوسائل الإعلامية المختلفة، أو الوسائل الاتصالية الأخرى بجميع أشكالها سيكون له الأثر الايحابي خلال إدارة الأزمة.

وفي العصر الحالي لم تعد الأزمة عبارة عن حدث مفاجئ فحسب، بل تعدت ذلك لتصبح في بعض الأحيان فرصةً للتغيير من خلال الإدارة السليمة التي تتبع أفضل الطرق للاستغلال الأمثل، وبسبب التهديد الذي قد ينتج عن الأزمة وما يرافقها من ضيق الوقت في المتابعة والحصول على المعلومات المناسبة؛ كان لا بد من الاهتمام والتركيز على الدور الذي تؤديه هيئات الاتصالات والإعلام من خلال تواصلها مع الجمهور ومع المؤسسات المعنية والمؤسسات الإعلامية والمواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعية ومتابعتها لكل ما يتم نشره من حيث الدقة والمصداقية، والحفاظ على سلامة البنية التحتية لخطوط الاتصالات، وتقوية شبكة الهواتف بجميع أنواعها.

## مشكلة الدراسة:

قد تظهر أزمة بشكل مفاجئ في أي دولة كانت، وربما تشكل تلك الأزمة تهديدا على الأمن الداخلي لها، مما يتطلب توفر إدارة سليمة قادرة على وضع خطط تتعلق بما قد يستجد من أحداث طارئة، ومن الأمور ذات الأهمية والتي من الممكن وبلا شك أن يكون لها الدور الأكبر في تفادي ما قد ينتج عن الأزمات من مخاطر هو السرعة في جمع المعلومات والبيانات والتواصل مع المؤسسات ذات الاختصاص، من هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للإجابة عن سؤالها الرئيسي المتمثل بـ:

كيف تعاملت هيئة الإعلام والاتصالات العراقية مع تظاهرات تشرين للعام 2019م؟

## أسئلة الدراسة وأهدافها:

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل قامت هيئة الإعلام والاتصالات بتطوير نظام الاتصالات ليكون أكثر فاعلية للتواصل مع وسائل الإعلام بكافة أشكالها خلال تظاهرات تشرين للعام 2019؟
2. هل كان هناك آية مساهمات لهيئة الإعلام والاتصالات أثناء تظاهرات تشرين للعام 2019 من خلال تواصلها مع المواطنين، وما هي تلك المساهمات؟
3. هل تم وضع خطة جديدة تلائم ما جرى من أحداث خلال تظاهرات تشرين للعام 2019؟

4. ما هي الوسائل الاتصالية التي اتبعتموها في إدارة تظاهرات تشرين للعام 2019؟

5. هل تم إغلاق قنوات فضائية اثناء تظاهرات تشرين للعام 2019، وإذا تم ذلك ما هي تلك القنوات؟ وما الأسباب وراء إغلاقها؟

6. في حال قمتم بقطع الاتصالات الهاتفية أثناء تظاهرات تشرين، فهل تم ذلك في أماكن محددة، وأوقات محددة، وبناءا على ماذا تم تحديد ذلك؟

7. هل تم حجب مواقع إلكترونية خلال تظاهرات تشرين، في حال تم ما هي؟ وما الأسباب وراء حجبها؟

8. ما الآلية التي اتبعتموها للتعاون ما بينكم وبين وسائل الإعلام المختلفة أثناء تظاهرات تشرين للعام 2019؟

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية دراستنا الحالية بسبب ما يشهده العالم من العدد الكبير في الأزمات بمختلف أنواعها، ومنها ما يجري على الأراضي العراقية من تظاهرات، وكونها الدراسة الأولى التي تهدف للتعرف على كيفية تعامل هيئة الإعلام والاتصالات العراقية مع تظاهرات تشرين للعام 2019م.

## حدود الدراسة:

الإطار المكاني: هيئة الإعلام والاتصالات العراقية.

الإطار الزماني: الفترة الواقعة ما بين 2019/10/25 لغاية 2019/12/25.

الإطار الموضوعي: تعامل هيئة الإعلام والاتصالات العراقية مع تظاهرات تشرين للعام 2019م.

## مصطلحات الدراسة:

**الإدارة:** تعرف لغة: "أدار، يدير، إدارة، فهو مدير، والمفعول مدار" (المعجم الوسيط، 2004)

هي نشاط الهدف منه تحقيق تنسيق وتعاون بين جهود عدد من الأفراد (العربي، 2019، ص9)

**وتعرف إجرائيا:** الإدارة الإعلامية لتظاهرات تشرين في العراق للعام 2019 من قبل هيئة الإعلام والاتصالات العراقية.

**الهيئة:** تعرف لغة بأنها جماعة من الناس يعهد إليهم بعمل خاص (معجم المعاني الجامع)

**وتعرف إجرائيا:** هيئة الإعلام والاتصالات العراقية.

**هيئة الإعلام والاتصالات العراقية:** هي المؤسسة المعنية بتنظيم الاعلام والاتصالات في العراق، تأسست عام 2004

**الأزمات:** ظرف انتقالي يتميز بأنه غير متوازن، ويشكل نقطة للتحول في حياة الفرد، أو الجماعة، أو المنظمة، أو المجتمع، وفي أغلب الأحيان يحدث تغيير كبير ناتج عنه (حجاب، 2002، ص36).

**التظاهرات**: قيام مجموعة أشخاص بالتجمهر في مكان عام للمطالبة بتحقيق مطالب معينة، أو للتأييد أو معارضة أمر ما، مطالبين عن ذلك بهتافات وشعارات (البريشي، 2014، ص141).

**وتعرف إجرائيا:** تظاهرات تشرين في العراق للعام 2019م.

**تظاهرات تشرين في العراق للعام 2019م:** هي تظاهرات اندلعت في 1 تشرين الأول2019 ، في بغداد وبقية محافظات جنوب العراق احتجاجاً على تردّي الأوضاع الاقتصادية للبلد، وانتشار الفساد الإداري والبطالة. ووصلت مطالب المتظاهرين إلى اسقاط النظام الحاكم، وتشكيل حكومة مؤقتة واجراء انتخابات مبكرة. وندّد المتظاهرون أيضاً بالتدخل الإيراني في العراق وحرق العديد منهم العلم الإيراني

**الدراسات السابقة:**

دراسة معلاوي (2014) بعنوان: "تكنولوجيا المعلومات وإدارة الأزمات"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة أزمة نوفمبر 2009، واعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة الحالة، لدراسة الأزمة الجزائرية المصرية الكروية خلال الأزمة في نوفمبر 2009، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من عينة قصدية من متعاملي الهاتف الخلوي من طلبة قسم علوم الاعلام والاتصال بجامعة الجزائر وقد تكونت من 200 فرد.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: لعبت وسائل الإعلام دور مهم في تهويل الأزمة لخدمة مصالح سياسية معينة، اختيار معظم الطلبة شبكة الانترنت من أجل الحصول على المعلومات والأخبار المتعلقة بالأزمة، واعتبروا أن المعلومات التي كانت تبث هي معلومات ناقصة وغير مكتملة وغير دقيقة.

وأوصت الدراسة باعتماد منظومة اتصال متطورة في مجال إدارة المعلومات، وأن يتم صياغة التشريعات المتعلقة بإدارة الأزمات، والقيام بعمل دورات للمؤسسات من أجل مواجهة الأزمات المحتملة.

دراسة بوهاني(2009) بعنوان: "دور الاتصال في إدارة الأزمات، كارثة فيضانات غرادية 2008 أنموذجا"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور الاتصال في إدارة الأزمة بغرادية، ودور خلية الاتصال في معالجة وإدارة الأزمة أثناء حدوثها، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي، وتم استخدام أدوات المقابلة والملاحظ كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من مسؤولين في المؤسسات الرسمية من رؤساء مجالس شعبية للبلديات المتضررة من الفيضانات، ومن ممثلي الهيئة غير ارسمية في ولاية غراديه وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة 16 فرد.

وتوصلت الدراسة إلى أنه في المرحلة ما قبل الأزمة كان الاتصال الرسمي والغير رسمي في اتجاه أفقي، وصاعد مابين المؤسسات الرسمية والإدارة المحلية من جهة، وما بين الإدارة المحلية وبين الهيئة العرفية هو غير فعال بسبب أن الرسالة المرسلة لم تلق اهتماما عند المسؤولين المستقبلين، وأن عامل التكرار في الأزمة ساعد على التنبؤ بها. وأن المسؤولين في الإدارة الجزائرية ما زالوا يرون أن وظيفة الاتصال هي دعائية.

وأوصت الدراسة بأنه يجب على القائمين على الاتصال أن يتخلوا عن النظرة السلبية لعمل العلاقات العامة ويجب تقدير مضامين الوسائل الإعلامية.

دراسة هدير (2005) بعنوان: "تكنولوجيا الاتصال الحديثة في إدارة الأزمات، مع الإشارة إلى أزمة القبائل"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور تكنولوجيا الاتصال في إدارة الأزمات، وتوصلت الدراسة إلى أن تكنولوجيا الاتصال الحديثة تختصر المسافات وتؤدي للمساهمة بأخذ قرارات سريعة صائبة عن بعد في الوقت المناسب، وأن سبب الفشل في التصدي للأزمة يعود للإهمال في إعداد خطة مسبقة وفريق مخصص للأزمة.

دراسة Hamada (2002) بعنوان:

" Financial Instability and Financial Crisis ، On the Welfare Costs of Systematic Risk"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أهم أسابا حدوث الازمات، حيث توصلت إلى أنّ من أسباب حدوث الأزمات النقص في توفير المعلومات المعتمدة ضمن الوقت المناسب لصانعي القرار من أجل السيطرة على الأزمة، وأن المصدر الحقيقي للمعلومات يجب أن يكون هو الاعلام وأصحاب الشأن، وأن تتم عملية ابلاغ العاملين والإداريين بالمعلومات بشكل دقيق في الوقت المحدد من أجل التهيؤ لمواجهة الأزمة، وأنه لدراسة الأزمة وآثارها ونتائجها أهمية كبيرة تساعد للتعامل مع الأزمات المقبلة.

وقام Miller (2002) بدراسة بعنوان: " On Responding to the Challenge of Globalization"

هدفت للتعرف على أثر أنظمة الاتصالات أثناء الأزمات، حيث توصلت الدراسة بأهمية استخدام المعلومات وأنظمة الاتصالات لتكون المفتاح لموارد المنظمات لإدارة الأزمات من أجل الحصول على نتائج استراتيجية دقيقة، وأن الاستعمال الأفضل لنظام تقنية المعلومات والاتصالات في إدارة الأزمة يتم من خلال تسريع تناسق الفعاليات وتدفق المعلومات سواء داخل المنظمة، أو بين المنظمات في نفس القطاع، وهذا بدوره يؤدي إلى تسريع ادراك الفرد للأزمة.

وفي دراسة أجراها Moharbir (2002) بعنوان: "The Resource for Marketing Executives"

كان الهدف منها دراسة شبكات اتصالات إدارة الأزمة، تم التأكيد علة الضرورة الكبيرة للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة الأزمات، حيث يجب أن يتم عمل متبادل ما بين إدارة الأزمة ونظم المعلومات والاتصالات.

ISSN: 2706-6495

## الإطار النظري للدراسة:

### مفهوم الأزمة:

لقد تعددت التعريفات حول ماهية الأزمة، ولكنها اتفقت في عدة جوانب واختلف في الأخرى منها، ومن تلك التعريفات الآتي: (صادق، 2001، ص28)

- هي موقف أو حدث مفاجئ، غير متوقع، يهدد المنظمات والأفراد في قدرتهم على البقاء.
- وحسب Steve albert فهي حدث سلبي لا يمكن تجنبه حتى وإن كان هناك درجة من الاستعداد للمنظمة.
- وهي تهديد يشكل خطورة وغير متوقع لقيم ومعتقدات وممتلكات المنظمات والأفراد والدول، حيث أنها تحد من عمليات اتخاذ القرارات.
- وتعرف بأنها فترة توصف بالحرجة والغير مستقرة، ينتج عنها أحداث مؤثرة، وتكون تلك الأحداث سريعة تهدد القيم والأهداف التي يؤمن بها من يتأثرون بالأزمة.

### أنواع الأزمات:

من أهم تصنيفات الأزمات ما يلي:

أولاً: تصنيف تبعا لمرحلة التكوين:

حيث أن الازمة تعتبر ظاهرة اجتماعية، تشبه الكائن الحي من ناحية أنها تمر بدورة حياة، وتمثل تلك الدورة أهمية كبيرة في متابعتها والإحاطة بها من قبل متخذي القرار، حيث في حال كان متخذ القرار سريع التنبه من بداية حدوث الأزمة كلما كانت له القدرة الأكبر على علاجها والتعامل معها، لذا هناك خمس مراحل تمر بها الأزمات أثناء دورتها الحياتية، هي: (زيدان، 2003، ص12)

- مرحلة الميلاد.
- مرحلة النمو والاتساع.
- مرحلة النضج.
- مرحلة الانحسار والتقلص.
- مرحلة الاختفاء.

ثانيا: التصنيف من حيث تكرار حودث الأزمات:

حيث أن هذا المعيار يعتبر من المعايير ذات الأهمية والتي تستخدم في التفرقة ما بين الأزمات في تشخيصها، وهنا يمكن التمييز ما بين نوعين من الأزمات، وهما:

- الأزمات الدورية:

وهذه الأزمات مرتبطة بالاقتصاد، حيث أن أسباب حدوث هذا النوع من الأزمات هو ذو ارتباط كبير مع أسباب الحدوث واتساع الحجم والتأثير، ووسائل المعالجة ، ومرتبط بقوة الفعل في الدولة أيضا.

- الأزمات الغير دورية:

وهذا النوع من الأزمات يمتاز بعشوائية الحدوث ولا يرتبط بأسباب دورية متكررة ولا يسهل توقع هذا النوع من الأزمات.

ثالثا: التصنيف وفقا لمقدار عمق الأزمة:

وهنا تصنف الأزمة إلى نوعين أساسيين، هما:

- الأزمات السطحية: وهذا النوع من الأزمات لا يشكل خطورة كبيرة، وينتهي بسرعة تبعا للتعامل من الأزمات، وتعد الأزمات هنا هامشية التأثير.
- الأزمات العميقة: وهذه الأزمات تعتبر خطرة ولها تأثير جوهري شديد القسوة.

رابعا: التصنيف من حيث التأثير:

وهنا تقسم الأزمات لنوعين هما:

- الأزمات الظرفية الهامشية محدودة التأثير: وهي وليدة ظروفها، تحدث في الغالب من غير ترك معالم أو بصمات واضحة على الكيان الذي وقعت فيه.
- الأزمات الجوهرية الهيكلية التأثير: وهذه الأزمات تختلف كليا عن سابقتها، ومن أمثلتها أزمة المياه، وأزمة الوقود.

خامسا: التصنيف من حيث درجة الشدة:

وهنا تصنف الأزمات إلى نوعين هما:

- أزمات جامحة وعنيفة: وهي الأزمات ذات العنف والشدة كالأزمات العمالية.
- أزمات هادئة وخفيفة: وهي الأزمات التي تؤثر على الرأي العام بشكل خفيف.

سادساً: التصنيف من حيث المستوى:

وتصنف الأزمات هنا إلى نوعين هما:

- الأزمات على المستوى القومي الكلي: وهذه الأزمات تصيب الدولة ككل، ويتأثر بها المجتمع ككل، وتعتبر شاملة في النتائج والأسباب.
- الازمات على المستوى الجزئي: وهذه الأزمات تكون على مستوى المشروعات أو الوحدات فقط.

سابعا: التصنيف تبعا للعلاقة بالعالم الخارجي:

وهنا تصنف الأزمات كالآتي:

- أزمات عالمية مستوردة من الخارج.
- محليو من الممكن تصديرها للخارج.
- محلية لا يمكن أن تصدر للخارج.

ثامنا: التصنيف من حيث المحور:

وتصنف الأزمات هنا إلى نوعين كالآتي:

- الأزمات المادية: وهي التي تدور حول محور مادي، كأزمة السيولة والغذاء.
- الأزمات المعنوية: وهي التي تدور حول محور غير موضوعي، مرتبط بالأشخاص المحيطين بالأزمة، كأزمة الثقة. (معلاوي، 2014، ص25-27)

**الاتصال لدى الهيئات المعنية أثناء الأزمات:**

من المهم جدا أثناء الأزمات والكوارث من الهيئات المسؤولة ذات الاختصاص أن يكون لديها إعداد جيد وذكي لخططها الاتصالية، حيث يجب أن يكون هذا الإعداد مرتبطا ارتباط ملائم وكبير بالتنظيم المحكم من أجل سيل المعلومات المتدفقة، وقدرة اتصال المنظمة على قراءة الأحداث وتحليلها بشكل سليم من أجل معرفة الأساليب والتقنيات الاتصالية الواجب توافرها من أجل تسويق صورة المنظمة بأسلوب ناجح، بحيث محو الأفكار الخاطئة التي يكون لها دور في الذهاب بالأمور نحو الأسوأ.

ولا شك بأن تحديد نوعية الرسائل يعتمد بشكل كبير على فهم ومعرفة مجريات الأحداث، ولا بدّ من الاهتمام والتركيز على المعلومات والاحصائيات والبيانات الخاصة بتلك الرسائل باستخدام الأساليب التقنية المتطورة مما يساعد الهيئة على تحديد ماهية الأنشطة الاتصالية الملائمة من أجل تغيير منحى ومسار الأزمة، واختيار البدائل والتصرفات المناسبة (بوشارب، 2015، ص98).

**دور نظام المعلومات في درء وادارة الازمات: (اللامي، والعيساوي، 2015، ص76-79)**

يتمثل دور المعلومات في درء وإدارة الازمات بالآتي:

1. في مرحلة ما قبل الازمة:
   - تحديد السياسة العامة والأهداف.
   - التقدير بالمخاطر والتهديدات المحتملة.
   - تحديد الازمات المحتملة.
   - بناء قواعد المعلومات المناسبة لكل من هذه الازمات.

- المساهمة في اعداد المؤشرات والشواهد التي تنبئ بحدوث الأزمة وإعداد السيناريوهات والخطط لمواجهتها.
  - التنبؤ بالأزمة.
  - تفعيل عناصر جمع المعلومات، وتحليلها من أجل تغيير السيناريوهات والخطط لمواجهة الأزمة.
  - الانذار بالأزمة في التوقيت المناسب.

2. مرحلة الأزمة:

أ. متابعة التطور للأحداث لتزويد طاقم ادارة الازمة بالاحتياجات من أجل تغيير السيناريوهات المعدة، وإعداد الخطط البديلة لاتخاذ القرار، ومواجهة ردود الافعال أثناء الازمة.

ب. الاستخدام كأحد الوسائل للتأثير في الخصم.

3. مرحلة ما بعد الأزمة حيث الاستمرارية بمتابعة الاحداث لاستعادة الاوضاع وأخذ الدروس من أجل أن يستفاد منها في الأزمات المستقبلية المشابهة.

وتكمن أهمية الدور الذي تلعبه المعلومات في مواجهة وإدارة الأزمات من الآتي:

- تجنب المفاجأة: تحدث المفاجأة في حالة قصور المعلومات أو عدم دقة تقييمها أو عند عدم رفعها في التوقيت المناسب إلى متخذي القرارات.
- سرعة اتخاذ القرار وتحقيق أهدافه: إن عدم توفير الوقت الكافي لاتخاذ القرار، هو احد سمات الأزمة إلا إن توفر المعلومات أو إمكانية استخدامها لدى متخذ القرار في التوقيت، يساهم إلى حد بعيد في تجاوز التداعيات السلبية لهذا العامل. إن ضيق الوقت إمام أجهزة صنع القرار عادة ما يكون احد أسبابه هو غموض الموقف نتيجة قصور المعلومات التي يمكن الاستفادة منها في تفهم إبعاد الأزمة وتقدير الموقف واتخاذ القرار والوسائل المتاحة لتنفيذه.
- ضمان التوصل للقرار السليم بعيدا عن إي انطباعات خاطئة لصانعي ومتخذي القرار: لاشك في ان لكل من يعمل في مجال المعلومات أو يستفيد منها في اتخاذ القرارات، صورة ذهنية خاطئة، لتقييم القضايا والمسائل، ومن هنا تبرز أهمية المعلومات واستمرار تحديثها بما يضمن تغيير هذه الصورة الذهنية وفقا للمتغيرات وتطور الإحداث كأساس لاتخاذ القرار السليم، بعيدا عن إي انطباعات ذهنية خاطئة تؤثر سلبا على إي من مراحل اتخاذ القرار في مواجهة الأزمة، الأمر الذي قد يترتب عنه زيادة تداعياتها السلبية وتفاقم مخاطرها وتهديداتها.
- زيادة المرونة في اتخاذ القرار لمواجهة الأزمة وتداعياتها المحتملة: يشكل استمرار تدفق المعلومات المدققة خلال مراحل إدارة الأزمة عاملا رئيسيا في سرعة اتخاذ القرار المناسب، وإدخال التعديلات عليه أو اتخاذ قرارات جديدة في التوقيت المناسب تتوافق ومتطلبات الاستجابة لواقع تصاعد الإحداث والمتغيرات التي تطرأ في سياق الأزمة والبيئة المحيطة بها.
- تعظيم الإمكانيات الخاصة بإدارة الأزمة:

- التحقيق الأفضل لاستثمار الإمكانيات المتاحة، والحصول على أقصى مردود ايجابي من استخدامها في مواجهة الأزمة.

- التحكم في البدائل المتاحة وذلك من خلال مراحل تصعيد الأزمة عن طريق استخدام المعلومات اتشكيل رؤى الخصم ودفعه لاتخاذ قرارات في غير صالحه.
- زيادة القدرة على التحكم في ضبط إتباع التصاعد بالأحداث في الأزمة، وتحقيق تنسيق وتزامن في العمل ما بين أطقم إدارة الأزمة وعناصر التنفيذ.
- تجميع المعلومات الخاصة بمراحل الأزمة ودراستها لاستخلاص الدروس المستفادة منها واستخدامها في مواجهة إي من الأزمات المشابهة مستقبلاً.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة الحالة، حيث أن ما يميز هذا المنهج عن غيره أنه يتعرف على وضعية لأمر ما بشكل مفصل ودقيق، فيتم جمع البيانات المتعلقة به ثم تحليله وشرحه من أجل التوصل لنتيجة ما، ومنهج دراسة الحالة هو منهج يتجه لجمع بيانات علمية تتعلق بأية وحدة سواءا أكانت فرد أو مؤسسة أو نظام اجتماعي، كما وأنه يقوم بالتعمق في دراسة مرحلة من مراحل تاريخ الوحدة، أو ربما دراسة جميع مراحلها أحيانا، وذلك للوصول لتعليمات تتعلق بالوحدة المدروسة. (العربي، 2019، ص8)

### أداة جمع البيانات:

اعتمدت هذه الدراسة في جمع بياناتها على المقابلة، حيث تم وضع أسئلة مناسبة للوصول لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وتعتبر المقابلة واحدة من أدوات البحث الاجتماعي في جمع البيانات، وذلك يتم من خلال اللقاءات الشخصية، حيث يقوم الباحث بأخذ البيانات من المبحوث مباشرة، كل وحدة لوحدها، على العكس من الملاحظة والتي يتم جمع البيانات خلالها من الجماعة جملة واحدة (مصباح، 2010، ص140).

### نتائج الدراسة:

تم إجراء المقابلات اللازمة مع ذوي الاختصاص في هيئة الاتصالات العراقية من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

**أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:** هل قامت هيئة الإعلام والاتصالات بتطوير نظام الاتصالات ليكون أكثر فاعلية للتواصل مع وسائل الإعلام بكافة أشكالها خلال تظاهرات تشرين للعام 2019؟

نعم لقد قامت هيئة الإعلام والاتصالات بتطوير نظام الاتصالات ليكون أكثر فاعلية للتواصل مع وسائل الإعلام بكافة أشكالها خلال تظاهرات تشرين للعام 2019، وذلك من خلال الآتي:

- إدخال نظام النقل المباشر (SNG)، ليتيح نقل مهني للأحداث لكي تكون بمصداقية أكبر في إعداد التقارير الخاصة بالتظاهرات.

- تأمين شبكة الاتصالات خلال التظاهرات.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:** هل كان هناك آية مساهمات لهيئة الإعلام والاتصالات أثناء تظاهرات تشرين للعام 2019 من خلال تواصلها مع المواطنين، وما هي تلك المساهمات؟

نعم، كان هناك مساهمات لهيئة الإعلام والاتصالات أثناء تظاهرات تشرين للعام 2019 من خلال تواصلها مع المواطنين، حيث قامت الهيئة بالآتي:

- إجراء استطلاعات واستبيانات عن الشعارات والمطالب التي رفعت خلال التظاهرات.
- كان هناك تواصل مباشر مع المتظاهرين للخروج بنتائج ذات مصداقية أكبر.
- تم تحليل البيانات بغرض الوقوف على كيفية تغطية الوسائل الإعلامية لشعارات المتظاهرين.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:** هل تم وضع خطة جديدة تلائم ما جرى من أحداث خلال تظاهرات تشرين للعام 2019 من قبل هيئة الإعلام والاتصالات؟

نعم، تم وضع خطة جديدة تلائم ما جرى من أحداث خلال تظاهرات تشرين للعام 2019، حيث تم الآتي:

- تم العمل على تفعيل خط ساخن للإعلاميين وبالرقم (171) للتواصل مع وزارة الداخلية وبالتنسيق مع منظمة اليونسكو مخصص لمعالجة أي اعتداء يتعرض له الإعلاميين في العراق.
- تم التنسيق مع وزارة الداخلية ومنظمة اليونسكو لبث برنامج خاص بمشاكل الإعلاميين في إذاعة الداخلية.
- تم إنشاء غرفة عمليات داخل هيئة الإعلام والاتصالات لرصد المخالفات الإعلامية، ورصد الانتهاكات التي يتعرض لها جميع فئات المجتمع والتي تقوم الوسائل الإعلامية بنقلها، فضلا عن توجيه تعميمات وبيانات إلى المؤسسات الإعلامية أكدت فيها الهيئة على ضرورة الالتزام بلوائح قواعد البث الصادرة عنها.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع:** ما هي الوسائل الاتصالية التي اتبعتموها في إدارة تظاهرات تشرين للعام 2019؟

لقد قامت هيئة الإعلام والاتصالات العراقية بإجراء اتصالات مباشرة بمدراء القنوات والإذاعات الإعلامية لحضهم على ضرورة التزام الحياد في التغطيات الإعلامية للتظاهرات مؤكدين أهمية اللوائح لقواعد البث الصادرة عن الهيئة في تغطياتهم الإعلامية.

**خامساً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس:** هل تم إغلاق قنوات فضائية اثناء تظاهرات تشرين للعام 2019، وإذا تم ذلك ما هي تلك القنوات؟ وما الأسباب وراء إغلاقها؟

ISSN: 2706-6495

نعم، تم إغلاق قنوات فضائية، وفيما يلي قائمة بتلك القنوات والسبب وراء الإغلاق:

| الرقم | الجهة | النوع | نوع الإجراء | السبب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | قناة NRT الفضائية | SAT | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة يترتب عليها متعلقات مالية |
| 2 | قناة ANB الفضائية | مكتب | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة عدم الإلتزام قانونيا مع الهيئة |
| 3 | قناة دجلة الفضائية | مكتب | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 4 | قناة الشرقية الفضائية | SAT | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 5 | قناة الفلوجة الفضائية | مكتب | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 6 | قناة الرشيد الفضائية | SAT | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 7 | قناة هنا بغداد الفضائية | SAT | غلق المكتب لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة يترتب عليها متعلقات مالية القناة غير مرخصة |
| 8 | قناة السومرية الفضائية | SAT | توجيه انذار | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة يترتب عليها متعلقات مالية القناة غير مرخصة |
| 9 | قناة آسيا الفضائية | SAT | توجيه انذار | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة يترتب عليها متعلقات مالية القناة غير مرخصة |
| 10 | قناة رووداو الفضائية | SAT | توجيه انذار | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 11 | قناة الحرة عراق الفضائية | SAT | تجديد الغلق | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة يترتب عليها متعلقات مالية القناة غير مرخصة |
| 12 | قناة أرو الفضائية | مكتب | توجيه انذار | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 13 | سكاي نيوز العربية | مكتب | توجيه انذار | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |
| 14 | قناة العربية الحدث الفضائية | مكتب | غلق لمدة 3 أشهر | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | المكتب غير مرخص |
| 1 | اذاعة نوا | FM | قرار غلق | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة<br>يترتب عليها متعلقات مالية<br>الإذاعة غير مرخصة |
| 2 | اذاعة اليوم | FM | قرار غلق | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة<br>يترتب عليها متعلقات مالية<br>الإذاعة غير مرخصة |
| 3 | اذاعة سوا | FM | قرار غلق | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة<br>يترتب عليها متعلقات مالية<br>الإذاعة غير مرخصة |
| 4 | اذاعة راديو الناس | FM | قرار غلق | مخالفة قواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة<br>يترتب عليها متعلقات مالية<br>الإذاعة غير مرخصة |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك 14 قناة فضائية منها ما تم توجيه إنذار لها، والآخر غلقها لمدة 3 أشهر، حيث أن عدد القنوات التي تم غلقها لمدة ثلاثة أشهر بلغ عددها (7)، و(7) تم توجيه إنذار لتصويب أوضاعها، وتم أيضا اتخاذ قرار بالغلق لأربعة إذاعات، وكان السبب من وراء ذلك هو المخالفة لقواعد البث الإعلامي المعتمدة من قبل الهيئة، وعدم الترخيص، ووجود مستحقات مالية.

**سادساً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس:** في حال قمتم بقطع الاتصالات الهاتفية أثناء تظاهرات تشرين، فهل تم ذلك في أماكن محددة، وأوقات محددة، وبناءا على ماذا تم تحديد ذلك؟

لم تقم الهيئة بأي إجراء لقطع الاتصالات الهاتفية أثناء تظاهرات تشرين.

**سابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السابع:** هل تم حجب مواقع إلكترونية خلال تظاهرات تشرين، في حال تم ما هي؟ وما الأسباب وراء حجبها؟

إن مهام الهيئة لا تتضمن مهام لحجب المواقع الإلكترونية، إنما توجد لجنة مختصة بعمليات الحجب من ضمنها هيئة الإعلام والاتصالات.

**ثامناً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثامن:** ما الآلية التي اتبعتموها للتعاون ما بينكم وبين وسائل الإعلام المختلفة أثناء تظاهرات تشرين للعام 2019؟

- تم التعاون ما بين هيئة الإعلام والاتصالات ووسائل الإعلام المختلفة أثناء التظاهرات من خلال الآتي:
- تم إنشاء غرفة عمليات خاصة لمتابعة التغطيات الإعلامية خلال التظاهرات.
- تم إصدار بيانات موجهة للوسائل الإعلامية لاتباع الحيادية في نقل الأخبار المتعلقة بالتظاهرات.

- تم التواصل المباشر مع المدراء والقائمين على المؤسسات الإعلامية خلال التظاهرات، بما يضمن سير التغطيات الإعلامية بكل حيادية.
- تم توفير سيارات للتغطيات المباشرة خلال التظاهرات.
- تم عقد ورش عمل مع مدراء القنوات الفضائية، وورش عمل مع مراسلي القنوات الفضائية وبحضور كل من ممثلين عن وزارة الداخلية ومنظمة اليونسكو ونقابة الصحفيين، لتسهيل مهام الإعلاميين خلال تغطياتهم للتظاهرات.
- تم عقد ورش عمل مع منظمة اليونسكو ونقابة الصحفيين ووزارة العدل ووزارة الدفاع ومدراء المؤسسات الإعلامية تحت اسم كسر حاجز الصمت لمكافح الإفلات من العقاب لقتلة الصحفيين.

## الخلاصة:

إن من أهم المؤسسات ذات الفاعلية أثناء الأزمات هي هيئة الإعلام والاتصالات، ذلك للدور الكبير المنوط بها؛ مما يتوجب عليها أن تقوم بإعداد الخطط الملائمة أثناء الأزمات، وتقوية بنيتها التحتية من أجل إبقاء شبكة الاتصالات في أفضل حالاتها، هذا فضلا عن دورها الرقابي على المؤسسات الإعلامية بكافة أنواعها مما يتطلب منها تفعيل دورها الرقابي بشكل أكبر أثناء الأزمات بسبب حساسية الموقف وما للإعلام من تأثير كبير على المجتمع حينها، حيث أنه الوسيلة التي يأخذ منها المواطن معلوماته حول ما يدور من أحداث مما يشكل اتجاهاته نحو قضية ما.

من هنا يتطلب وجود الدور الرقابي وتفعليه بشكل أكبر أثناء الأزمات، ذلك أن الغالبية الأكبر من القنوات الفضائية والمؤسسات الإعلامية باختلاف أنواعها مملوكة لجهات معينة، مما يؤدي بها لاتباع اتجاهات مالكيها في تغطياتها للأحداث، مع الانتباه أن هذا لا يعني التضييق من هامش الحرية للوسائل الإعلامية، بل يجب أن يكون هناك هامش حرية مناسب مع التقييد بالمعايير الأخلاقية والعملية في نقل الأحداث.

## المراجع:

### المراجع العربية:


- البريشي، اسماعيل (2014)، المظاهرات السلمية بين المشروعية والابتداع دراسة مقارنة، مجلة الدراسات، الجامعة الأردنية، 41(1)، 157-139.
- بوشارب، شوقي (2015)، اتصال الأزمة ودورها في إدارة الأزمات، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- بوهاني، فطيمة (2009)، دور الاتصال في إدارة الأزمات، كارثة فيضانات غراديه 2008 أنموذجا، كلية علوم الإعلام والاتصال، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.
- حجاب، منير (2002)، الموسوعة الإعلامية، ط1، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- زيدان، لواء (2003)، تقييم الأداء ومواجهة الأزمات، ط1، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- العربي، عطار (2019)، فاعلية العلاقات العامة في إدارة الأزمات بالمؤسسة دراسة حالة بمؤسسة كوسيدار للأشغال العمومية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبدالحميد بن باديس.
- صادق، أمينة (2001)، إدارة الأزمات والكوارث في المكتبات، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- اللامي، غسان والعيساوي، خالد (2015)، إدارة الأزمات الأُسُس والتطبيقات، ط1، عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن.
- مصباح، عامر (2010)، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- معلاوي، حورية (2014)، تكنولوجيا المعلومات وإدارة الأزمات، كلية علوم الإعلام والاتصال، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر ، الجزائر.
- هدير، محمد (2005)، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في إدارة الأزمات، مع الإشارة إلى أزمة القبائل، كلية العلوم السياسية الإعلام، رسالة ماحستير

**المراجع الأجنبية:**

- Hamada، Koichi، (2002)،"On the Welfare Costs of Systematic Risk، Financial Instability and Financial Crisis "، papers presented at the eight seminar on central banking ، Washington، D.C. June 2000.
- Miller، Marcus، (2002)،"On Responding to the Challenge of Globalization"، Discussion paper No.265، May.
- Moharbir, Sawhney (2002). “The Resource for Marketing Executives”. www.como magazine.com India.

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتور كامل الدليمي المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث التاسع عشر

# معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين

**Disadvantages of teaching vocational education in Jordanian public schools from the point of view of teachers**

**إعداد الباحث: أحمد محمد الشوبكي**

تخصص التربية المهنية – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: ahmad.sho1975@gmail.com

## الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى تحديد أثر المتغيرات: (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة).

ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي التربية المهنية حول واقع تدريس المقرر جاءت بمستوى متوسط، وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير أفراد عينة الدراسة حول واقع تدريس مقرر التربية المهنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من لديهم سنوات خبرة أقل من (05) سنوات وخبرتهم من (05-20) سنة.

أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أساليب تدريس مقرر التربية المهنية، وتجهيز مشاغل التربية المهنية بالشكل الأمثل.

**الكلمات المفتاحية**: معيقات؛ التربية المهنية؛ المدارس الحكومية الأردنية؛ المعلمين.

## Abstract

ISSN: 2706-6495

This study aimed to identify the obstacles of teaching vocational education in Jordanian public schools from the point of view of teachers, in addition to determining the effect of variables (gender, years of experience).

In order to analyze the results of the study, the researcher used statistical treatments such as arithmetic mean and standard deviations, T test, mono-variance analysis, multivariate analysis, and Schiff test. The results of the study showed that the degree of appreciation of the teachers of professional education on the reality of teaching the course came at an average level. The study also showed no statistically significant differences between the average of the sample of the sample of the study on the reality of teaching vocational education course due to the gender variable and the existence of statistically significant differences due to the variable Years of experience in favor of those who have years of experience less than (05) years and their experience of (05-15) years.

The study recommended the need to review the methods of teaching the curriculum of vocational education, and the processing of professional education workshops in an optimal manner.

**Keywords**: Handicaps; vocational education; Jordanian public schools; teachers.

## المقدمة

لقد أصبح واضحاً أن التربية تلعب دوراً أساسياً في تكوين إنسان هذا العصر، ليكون إنساناً منتجاً، ومدرباً، ومؤهلاً، وقادراً على المساهمة في دفع عجلة التنمية في أي مجال من مجالات تطور مجتمعه، وهذا لا يتحقق إلا من خلال تعليم الإنسان وتزويده بالمعارف والخبرات والمهارات المختلفة. فالإنسان هو وسيلة التنمية وغايتها، وبناء الأمم الحديثة يعتمد إلى حد كبير على فاعلية نظم إعداد القوى العاملة فيها، وبالتالي فإن من واجب المدرسة كمؤسسة تربوية استخدام مواقف الحياة العملية في العملية التربوية من خلال العمل بمبدأ التعلم بواسطة العمل (Learning by doing) وهذا ما يؤكده الفيلسوف والمربي جون ديوي من أن التربية ينبغي أن تركز على التعلم من خلال العمل والعمل اليدوي؛ إذ أكد على ضرورة تثبيت العمل اليدوي في المدارس تحقيقاً لمبدأ النمو المتكامل للفرد.(Dewy, 2001) وقد أضحت التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في عصرنا مطلباً ملحاً وأساسياً؛ فقد أوصى التقرير الصادر عن منظمة اليونسكو (التعلم ذلك الكنز المكنون) في جزئه الرابع على ضرورة التعلم للعمل، لا للحصول على تأهيل مهني فحسب وإنما لاكتساب كفاءة تؤهل للعمل الجماعي. وتنبع أهمية التربية المهنية باعتبارها إحدى المكونات التي تدخل في تربية الفرد ومتطلبات نموه (Gardner,2009). كما وتسهم في تهيئة المتعلمين في سن مبكرة من حياتهم تهيئة مهنية قد تسهّل مهمتهم في اتخاذ قرار مناسب فيما يتعلق بمهنة المستقبل؛ قراراً مبنياً على واقع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم. (Painto & et al, 201)

وتعتبر التربية المهنية خطوة تمهيدية لتكوين الاتجاهات المهنية نحو التعليم المهني، كما وتؤهل المتعلم للتعايش مع بيئته ومجتمعه بطريقة سليمة، وهذا ما يؤكده الفيلسوف والمربي جون ديوي حيث يرى أن التربية ينبغي أن تركز على التعلم

من خلال العمل والعمل اليدوي، إذ أكد على ضرورة تثبيت العمل اليدوي في المدارس تحقيقاً لمبدأ النمو المتكامل للفرد. (Dewy,2001)

أما عن تعريفات التربية المهنية فيمكن القول بأن تعريف الحيلة يجمع بين المعنى الشمولي للتربية المهنية الذي قد يشمل جميع المراحل التعليمية: الأساسي، التعليم المهني الثانوي، التعليم التقني والفني، وبين المعنى التخصصي والذي يتحدث عن تقديم قاعدة من المعارف والمهارات المهنية في مجالات المهن المختلفة، فقدّ عرفها بأنها "التربية التي تهدف إلى تمكين الطلبة من اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بها، في جوانب مهنية متعددة، تخدم برامج إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين منتجين، لديهم قاعدة عريضة من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباته" (الأحمد،2004) كما أشار (الطويسي، 2003) إلى تعريف الكلية العالية لتأهيل الموظفين في بريطانيا للتربية"المهنية على أنها مادة تعليمية تهدف إلى تزويد الناشئة بكفايات أساسية تهيئهم لدخول سوق العمل أو الالتحاق بالتعليم المهني.

كما أكد التقرير الصادر عن منظمة اليونسكو ( التعلم ذلك الكنز المكنون) على مبدأ التربية للعمل الذي يشمل بين دلالاته الربط بين الفكر والعمل باعتبارهما جانبين أساسيين في الخبرة الإنسانية، كما يؤكد على اعتبار العمل بمختلف أنواعه العملية والفكرية والاجتماعية ركيزة للتربية وجانباً رئيسياً في محتواها وأساليبها (التميمي، 2010) من هنا تنبع أهمية التربية المهنية باعتبارها: تضع الطلبة في مواقف تيسر لهم العمل الجماعي وتتيح لهم إمكانية اختبار قدراتهم وإثرائها بالاشتراك في أنشطة مهنية أو اجتماعية جنباً إلى جنب مع دراستهم (اليونسكو، 2002) كما أنها وسيلة التطبيق العملي للعلم والاكتشاف والتكنولوجيا، وتعمل على إعداد القوى البشرية المؤهلة التي تستطيع استغلال الثروات وتصنيعها من أجل فائدة الفرد والمجتمع (عيادات، 2003)، أما في الأردن فإن منهج التربية المهنية هو منهج ذو أهمية بالغة لأنه يسهم في: بناء شخصية متوازنة متكاملة بالمعرفة والقيم والمهارات لدى المتعلمين، وربط المفاهيم النظرية بالتطبيق العملي، وبالتالي تدريب اليد إلى جانب العقل. وتنمية ميول المتعلمين وتوجيهم لاختيار مهنة المستقبل، وتعزيز الجانب الاجتماعي في شخصية المتعلم، وتنمية روح التعاون والتواصل مع الآخرين. بالإضافة إلى استخدام التقنيات المتنوعة في مختلف أوجه الحياة اليومية، وتوظفيها في ميادين العمل والصحة والبيئة (الطويسي، 2003).

أما عن أهداف التربية المهنية فقد جاء في توصيات اليونسكو عن التعليم المهني والتقني للقرن الحادي والعشرين أن التربية المهنية ينبغي أن تبدأ بإعداد أساس واسع النطاق يسهّل الترابط الأفقي والرأسي سواء داخل النظام التعليمي، أو بين المدرسة وعالم العمل، كما وينبغي أن تُصمم برامج التربية المهنية بحيث تحقق الأغراض الآتية: أن تكون جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام الأساسي لكل فرد، وأن تُعرف الأفراد بمبادئ التكنولوجيا وعالم العمل والقيم الإنسانية والمعايير اللازمة للمواطنة المسئولة، وأن تسهم في تنمية مواهب الأفراد واهتماماتهم بحيث يتمكنون من ممارسة مهنة في أحد القطاعات (اليونسكو، 2002)( المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2002) وفي الأردن فإن منهاج التربية"المهنية يهدف إلى: تزويد المتعلم بالكفايات العملية التي تمكنه من التعامل بإيجابية مع التطور التقني، وتعريف المتعلم بالخامات المتوافرة في بيئته وكيفية استخداماتها وبمجالات العمل ومتطلباته. وتقدير قيمة الوقت في الإنتاج والعمل الفردي والجماعي من خلال مشاريع تعاونية، وتشجيع المتعلم على لقيام بأنشطة إبداعية ابتكارية في مجالات العمل (دغلس، 2004)

## مشكلة الدراسة:

استناداً إلى أهمية التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي من أجل التعريف بالعمل كقيمة حضارية ينبغي أن تزرع وتنمى في نفوس المتعلّمين منذ الصغر، ولما كان نجاح المؤسسات المهنية في تحقيق أهدافها مرتبطاً بحسن اختيار كل من معلمي التربية المهنية (Gardener, 2009).

وحتى تكون المشكلة أكثر وضوحاً يمكن تحديدها بالسؤال الاتي: **ما معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟**

## أسئلة الدراسة:

- ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى:

- التعرف إلى معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين.
- معرفة إذا كان هناك فروق في معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزي لكل من المغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة).

## أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى للتعرف إلى معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة.
- وتتضح أهمية هذه الدراسة من ندرة الدراسات التي تناولت موضوع معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين.
- كما أن هذه الدراسة تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث وتناول متغيرات أخرى لم يتناولها الباحث.

## حدود الدراسة:

- **حدود مكانية**: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الأردنية.
- **حدود بشرية**: أجريت هذه الدراسة على معلمي التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية.
- **حدود زمانية**: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## مصطلحات الدراسة:

- **التربية المهنية:** هي من المقررات التي يدرسها طلبة المدارس الأردنية في المرحلة الأساسية خلال الصفوف من الرابع الأساسي ولغاية الصف العاشر الأساسي.
- **المعلم**: هو الذي يمتلك الكفايات الأدائية الأساسية الضرورية لتنظيم التعلم وتيسيره وتحقيق الأهداف المتوخاة بشكل يوظف كل مصادر التعلم المتاحة وكل الإمكانات البشرية الممكنة. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018)
- **الطالب**: هو فرد يبحث ويستكشف ويتلقى المعرفة أو الدارس في مؤسسة تعليمية. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018)
- **معلم التربية المهنية**: هو معلم معد إعداداً علمياً ومهنياً وثقافياً، يضطلع بالدور الحديث للمعلم باعتباره مفتاحاً أساسياً للعملية التعليمية وموجهاً ومرشداً وميسراً للمتعلمين، وقائداً لأنشطتهم التعليمية فيعمل على تعليم المتعلمين كيف يتعلمون وكيف يفكرون، وهو حجر الزاوية في التربية المهنية والتعليم المهني. (ترزولت والوناس، 2010).

## الدراسات السابقة:

أجرى **البدور (2013)** دراسة هدفت إلى تقييم مناهج التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في مدارس محافظة العاصمة في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة دراسة مكونة من (41) فقرة موزعة على خمس مجالات، وهي: مجال أهداف منهاج التربية المهنية، ومجال محتوى منهاج التربية المهنية، ومجال الأنشطة المرافقة، ومجال التقويم، ومجال الوسائل التعليمية، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (112) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2012-2011). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير التخصص ولصالح ذوي تخصص التربية المهنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على مجالات تقييم مناهج التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا ككل تعزى لمتغيرات الدارسة.

وفي دراسة أجراها **أحمد والسعايدة (2012)** هدفت إلى معرفة درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء وعلاقته ببعض المتغيرات وهي: تخصص المعلم، وجنس المدرسة، وحالة المشغل، وعدد الطلبة في الصفوف، للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية المهنية في مدارس التعليم الأساسي التي تضم الصفوف (الخامس والسادس والسابع) في مديريات التربية والتعليم لمحافظة البلقاء وهي: (منطقة السلط، الشونة الجنوبية، لواء دير علا، ولواء عين الباشا).

تمت ملاحظة (70) حصة صفية لدى (70) معلماً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وحسب متغيرات البحث. أما المقابلات فقد تم إجراؤها على عينة مكونة من خمسة وعشرين معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً. أما أدوات البحث فقد

تكونت من قائمة الملاحظة والتي تم تطويرها لملاحظة درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية في أثناء الحصص الصفية. وصحيفة المقابلة والتي تم تطويرها لمعلمي المبحث لمعرفة مقدار العلامة المخصصة للمهارة العملية، ونسبة الوقت المعطى في تدريس المهارة العملية. وقد تم التأكد من صدق الأداتين وثباتهما. توصل البحث إلى أن نسبة التركيز على المهارة العملية من خلال قائمة الملاحظة (74.7%) و(76%) من خلال المقابلة وهي أقل من المستوى المطلوب. كما تبين أن ما نسبته (71.1%) من المعلمين يخصصون أقل من (75%) من وقت المبحث للمهارة العملية.

هدفت **دراسة عيادات (2003)** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهارية لمعلمي التربية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (180) معلماً ومعلمة، و(12) مشرفاً ومشرفة للتربية المهنية. وتم استخدام استبانة اشتملت على خمس مجالات، هي (الصناعي، الزراعي، التجاري الصحة والسلامة العامة، والتربية المهنية المنزلية). وأظهرت النتائج أن المجال التجاري جاء في المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية المجال الصناعي، وجاء في المرتبة الثالثة مجال التربية المهنية المنزلية وجاء في المرتبة الرابعة مجال الصحة والسلامة العامة، وجاء في المرتبة الخامسة المجال الزراعي. وقد كانت الحاجة التدريبية على المهارة العملية في جميع المجالات عالية.

قامت **دغلس (2004)** بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تنفيذ المعلمين للمنهاج الرسمي المقرر في التربية المهنية لصفوف التعليم الأساسي العليا. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية المهنية في المرحلة الأساسية في مدارس مديرية تربية عمان الأولى. أما عينة الدراسة فتكونت من: خمس مدارس اختيرت اختياراً قصدياً؛ حيث تم اختيار مدرستين للإناث، وثلاث مدارس للذكور؛ تعكس المدرسة الأولى من مدارس الإناث، والمدرستان الأولى والثانية من مدارس الذكور إمكانات المدرسة البسيطة، من حيث البنية التحتية والمواد والأجهزة والأدوات (مشغل التربية المهنية) أيضاً. وكان المعلم الواحد والمعلمة الواحدة هما وحدة التحليل في المدرسة الواحدة. وتكونت أدوات الدراسة من: دراسة تحليلية لوثيقة المنهاج والوحدات التدريبية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر، ومشاهدات صفية (35 مشاهدة صفية)، وملاحظات، واستبانات (استجاب لها عشرة معلمين)، ومقابلات (أجريت مع 10 معلمين). وتم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها نوعياً. وخرجت بنتائج للحصص المشاهدة عند المعلمين الخمسة على تباين واضح في تنفيذهم للمنهاج خصوصاً في مدى تركيزهم على تدريس المهارة العملية، ولم يكن هناك توافق بين ما أبداه المعلمون ومديرو مدارسهم ومساعدوهم والمشرفون التربويون والمختصون الإداريون، في المقابلات التي أجريت معهم حول خصائص (سمات) منهاج التربية المهنية، وبين ما ينفذه المعلمون فعلياً في الميدان من هذه الخصائص.

وهدفت دراسة **(الجوارنة والبركات، 2009)** إلى استقصاء درجة تقدير وجود ملامح التطوير في كتب التربية المهنية المقررة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية من وجهة نظر معلمي تلك الصفوف. أما أداة الدراسة فهي استبانة مكونة من (68) فقرة وزعت في (5) مجالات شملت الأهداف، والمحتوى، وأسلوب عرض المحتوى والأسئلة التقويمية والإخراج الفني. أشارت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي الصف لملامح التطوير في كتب التربية المهنية جاءت بدرجة كبيرة على جميع مجالات البحث. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين يحملون درجة البكالوريوس ودبلوم التربية.

## منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي في الوصل إلى الحقائق العلمية والذي يعرف بأنه "الطريقة أو مجموعة الطرق التي يتمكن الباحثون من خلالها، وصف الظواهر العلمية والظروف المحيطة بها في بيئتها والمجال العلمي الذي تنتمي إليه، وتصور بينها وبين الظواهر الأخرى المؤثرة فيها، كما تصور شكل العلاقة بين متغيراتها، باستخدام أساليب أدوات البحث العلمي، التي تلائم الأهداف التي يسعى الباحثون إلى تحقيقها من وراء استخدام هذا المنهج". (التميمي،2010: 95).

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية المهنية في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي يعرفها (البدور، 2013) بأنها الأسلوب الأمثل لاختيار العينة، إذا كان المجتمع المدروس متجانس (أي يتشابه معظم أفراده في الصفات التي تكون في المجتمع) وذلك لتمييزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها، وتعتمد العينة العشوائية البسيطة على إعطاء نفس فرصة الاختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث. (بو علاق،2009: ص 18).

حيث تكونت عينة الدراسة من (90) معلماً ومعلمة ممن يعلمون التربية المهنية في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018). والجدول (1) و(2) تبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

**جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| النوع الاجتماعي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 47 | %52 |
| انثى | 43 | %48 |
| **المجموع** | **90** | **%100** |

**جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من (05) سنوات | 32 | %36 |
| من (05-20) سنة | 48 | %53 |
| أكثر من (20) سنة | 10 | %11 |
| **المجموع** | **90** | **%100** |

## أدوات الدراسة:

ISSN: 2706-6495

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (50) فقرةً، توزعت على ست مجالات، كما في الجدول رقم (3)

**جدول رقم (3): فقرات الاستبانة تبعا لأبعاد الدراسة**

| # | الأبعاد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | مدى مناسبة المحتوى العلمي لمقرر التربية المهنية. | 17 | 17-01 |
| 2 | الإخراج الفني لكتاب التربية المهنية. | 10 | 27-18 |
| 3 | الطرائق المستخدمة في تدريس مقرر التربية المهنية. | 11 | 38-28 |
| 4 | حصص مقرر التربية المهنية | 02 | 40-39 |
| 5 | محددات تدريس التربية المهنية. | 05 | 45-41 |
| 6 | وسائل التغلب على محددات تدريس التربية المهنية. | 05 | 50-46 |

## مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق جدًا)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض جدًا)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

**جدول رقم (4): ميزان النسب المئوية للاستجابات**

| المتوسط الحسابي | درجة الاستجابات |
|---|---|
| (3.68) فما فوق | مرتفعة |
| من (2.34-3.67) | متوسطة |
| (2.33) فما دون | مرتفعة |

## تقنين أداة الدراسة:

**صدق الأداة:**

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين والمشرفين والمشرف الأكاديمي وأوصوا بصلاحيتها بعد جراء التعديلات عليها وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

**ثبات الأداة:**

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.88) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد، واختبار شيفيه.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**نتائج السؤال الأول والذي نصه "ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة حول محددات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات معيقات الواقع التطبيقي للتربية المهنية حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (5).

**الجدول رقم (5): الدرجة الكلية لمتوسطات الإجابات كافة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | المجال | محتوى المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | محددات تدريس التربية المهنية. | 3.97 | 3.60 | مرتفعة |
| 2 | 6 | وسائل التغلب على محددات تدريس التربية المهنية. | 3.96 | 2.43 | مرتفعة |
| 3 | 2 | الإخراج الفني لكتاب التربية المهنية. | 3.45 | 4.81 | متوسطة |
| 4 | 1 | مدى مناسبة المحتوى العلمي لمقرر التربية المهنية. | 3.44 | 5.26 | متوسطة |
| 5 | 4 | حصص مقرر التربية المهنية | 3.26 | 2.75 | متوسطة |
| 6 | 3 | الطرائق المستخدمة في تدريس مقرر التربية المهنية. | 3.01 | 5.27 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | | **3.20** | **4.20** | **متوسطة** |

يبين الجدول رقم (5) أن مجال رقم (5)"محددات تدريس التربية المهنية". قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (3.60)، وجاء مجال رقم (6)"وسائل التغلب على محددات تدريس التربية المهنية." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري(2.43) وجاء مجال رقم (3)"الطرائق المستخدمة في تدريس مقرر التربية المهنية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.01) وانحراف معياري(5.27) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول معيقات الواقع التطبيقي لتدريس التربية المهنية في المدارس التي تطبقها في المدارس الأساسية الحكومية الأردنية (3.20) بانحراف معياري (4.20) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدارسة على فقرات مجالات الاستبانة، حيث كانت على النحو الآتي:

**المجال الأول: مدى مناسبة المحتوى العلمي لمقرر التربية المهنية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (6)

**الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال مدى مناسبة المحتوى العلمي لمقرر التربية المهنية مرتبة تنازليا**

| # | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 06 | تتشابه أنشطة مقرر التربية المهنية في بعض الموضوعات والفصول. | 4.60 | 0.83 | مرتفعة |
| 01 | أنشطة التربية المهنية تواكب التطور التطورات العالمية. | 4.40 | 1.24 | مرتفعة |
| 10 | أنشطة التربية المهنية متدرجة من السهل إلى الصعب. | 4.32 | 0.98 | مرتفعة |
| 12 | أنشطة التربية المهنية قابلة للتطبيق في البيئة الأردنية. | 4.28 | 1.03 | مرتفعة |
| 02 | أنشطة التربية المهنية متنوعة ومتعددة. | 4.22 | 1.37 | مرتفعة |
| 11 | أنشطة التربية المهنية تناسب أعمار الطلبة حسب الصف الدراسي. | 4.12 | 1.06 | مرتفعة |
| 13 | تنمي أنشطة التربية المهنية التفكير العميق لدى الطلبة. | 4.08 | 0.96 | مرتفعة |
| 17 | تراعي أنشطة التربية المهنية الترتيب المنطقي في عرض المحتوى. | 3.62 | 1.29 | متوسطة |
| 04 | أنشطة التربية المهنية تتناسب والأهداف العامة للتربية المهنية. | 3.52 | 1.46 | متوسطة |
| 14 | تنمي أنشطة التربية المهنية القدرة على التفكير الإبداعي. | 3.47 | 1.45 | متوسطة |
| 03 | أنشطة التربية المهنية واضحة ومحددة. | 3.28 | 1.39 | متوسطة |
| 15 | تنمي أنشطة التربية المهنية القدرة على التحليل والنقد. | 3.00 | 1.25 | متوسطة |
| 16 | تراعي أنشطة التربية المهنية الفروق الفردية بين الطلبة. | 2.82 | 1.37 | متوسطة |
| 05 | أنشطة التربية المهنية مكتظة في المحتوى الدراسي. | 2.68 | 1.05 | متوسطة |
| 08 | تهتم أنشطة التربية المهنية بتفعيل تكنولوجيا المعلومات. | 2.42 | 1.24 | متوسطة |
| 09 | تهتم أنشطة التربية المهنية بالجوانب النظرية أكثر من التطبيقية. | 2.26 | 1.28 | متوسطة |
| 07 | تركز أنشطة التربية المهنية على استخدام برامج الحاسوب المتنوعة. | 1.63 | 1.06 | متوسطة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.45** | **1.19** | **متوسطة** |

يبين الجدول رقم (6) أن الفقرة رقم (6) والتي نصت على "تتشابه أنشطة مقرر التربية المهنية في بعض الموضوعات والفصول "،قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.60) وانحراف معياري (0.83) وجاءت الفقرة رقم(1) والتي نصها "أنشطة التربية المهنية تواكب التطور التطورات العالمية " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.40) وانحراف معياري(1.24) بينما احتلت الفقرة رقم (7) والتي نصت على "تركز أنشطة التربية المهنية على استخدام برامج الحاسوب المتنوعة "في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.63) وانحراف معياري(1.06) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لهذا المجال ككل (3.45) وانحراف معياري(1.19) وهو يقابل تقدير بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة تجربة تدريس مقرر التربية المهنية في الأردن، فكل تجربة في بدايتها تعترضها الكثير من الصعوبات والعراقيل. ويحكمها الأمل بالتطوير والتحسين. كما أن الدرجة المتوسطة التي تم الوصول لها تدل على الموضوعية في إعطاء الإجابات؛

حيث يرى المعلمون ضرورة تطوير المحتوى العلمي للأنشطة لتواكب التطور التكنولوجي، وتراعي التنوع والتعدد والوضوح. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (دغلس، 2004) و(البدور، 2013).

**المجال الثاني: الإخراج الفني لكتاب التربية المهنية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (7)

**الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الإخراج الفني لكتاب التربية المهنية مرتبة تنازليا**

| # | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 27 | يتناسب حجم صور الكتاب مع حجم الصفحة. | 4.20 | 1.37 | مرتفعة |
| 24 | يتسم ورق الكتاب بجودة النوعية والمتانة. | 4.15 | 1.35 | مرتفعة |
| 26 | يتناسب حجم الخط في الكتاب مع الفئة العمرية للطلبة. | 4.07 | 1.38 | مرتفعة |
| 21 | تتصف الصور والأشكال التوضيحية بالحداثة والوضوح. | 3.92 | 1.16 | مرتفعة |
| 25 | يتسم إخراج الكتاب بجودة التصميم والإخراج. | 3.82 | 1.30 | مرتفعة |
| 22 | يشمل الكتاب قائمة بالمراجع العربية. | 3.78 | 1.22 | مرتفعة |
| 23 | يشمل الكتاب قائمة بالمراجع الأجنبية. | 3.20 | 1.12 | متوسطة |
| 18 | يحتوي الكتاب على مقدمة تشرح أهدافه المراد تحقيقها. | 3.00 | 0.85 | متوسطة |
| 20 | يخلو الكتاب من الأخطاء الإملائية والمطبعية. | 2.75 | 1.13 | متوسطة |
| 19 | يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية. | 1.47 | 1.00 | منخفضة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.44** | **1.19** | **متوسطة** |

يبين الجدول رقم (7) أن الفقرة رقم (27) والتي نصت على"يتناسب حجم صور الكتاب مع حجم الصفحة "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (1.37)، وجاءت الفقرة رقم (24) والتي كان نصها"يتسم ورق الكتاب بجودة النوعية والمتانة"بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري(1.35)، بينما جاءت الفقرة رقم(19) والتي كان نصها"يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية"في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.47) وانحراف معياري (1.00)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل(3.44) وانحراف معياري (1.19) ويقابل تقدير بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعدد المجالات التي يغطيها مقرر التربية المهنية، مثل مجال الزراعة، ومجال التكنولوجيا ومجال الأعمال المعدنية ومجال الأعمال الخشبية، لذلك حظيت هذه المجالات باهتمام المؤلفين للمقرر، وعملوا على إخراجها بالشكل المناسبلأعمار الفئة المستهدفة، ولكن هذا التقدير المتوسط الذي تم التوصل إليه مرده حداثة التجربة في الأردن، ففي كل عام يتم العمل على إخراج الكتاب المدرسي لمادة التربية المهنية بالشكل الأمثل، وتضمينه الصور والأشكال التوضيحية التي تساعد على تنفيذ الأنشطة سيما وأن المادة ذات طابع عملي تطبيقي، وهذا يفسر حصول الفقرات ذوات الأرقام (21، 26، 27) على تقدير مرتفع، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جوارنة والبركات، 2008)، وتتفق مع نتائج دراسة (البدور، 2013).

**المجال الثالث: الطرائق المستخدمة في تدريس مقرر التربية المهنية**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (8)

**الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الطرائق المستخدمة في تدريس مقرر التربية المهنية مرتبة تنازليا**

| # | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 28 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة المحاضرة. | 4.27 | 1.28 | مرتفعة |
| 36 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة حل المشكلات. | 4.05 | 0.82 | مرتفعة |
| 37 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة الرحلات المدرسية العلمية. | 3.84 | 1.32 | مرتفعة |
| 29 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة المناقشة. | 3.80 | 1.50 | مرتفعة |
| 35 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة التعليم البنائي. | 2.92 | 1.35 | مرتفعة |
| 31 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة التطبيق العملي المخبري. | 2.80 | 1.33 | مرتفعة |
| 32 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة المشروع. | 2.60 | 1.24 | مرتفعة |
| 30 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة العرض العملي. | 2.50 | 1.00 | متوسطة |
| 34 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة التعليم التعاوني. | 2.32 | 0.83 | متوسطة |
| 33 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة التعلم الذاتي. | 2.27 | 0.79 | متوسطة |
| 38 | أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة التمثيل ولعب الأدوار. | 2.05 | 0.47 | متوسطة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.03** | **1.09** | **متوسطة** |

يبين الجدول رقم (8) أن الفقرة رقم (28) والتي نصت على "أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة المحاضرة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (1.28) وجاءت الفقرة رقم (36) والتي نصها "أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة حل المشكلات" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري(0.82) بينما جاءت الفقرة رقم (38) والتي نصها "أدرس مبحث التربية المهنية بطريقة التمثيل ولعب الأدوار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.47) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل(3.03) وانحراف معياري (1.09) وهو يقابل تقدير بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتائج التي تم الوصول إليها إلى عدم معرفة معلمي التربية المهنية بطرائق التدريس التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة وحل المشكلات، والتي تؤكد على كون المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، وذلك لقلة الدورات وورش العمل والتي تعرفهم بطرائق التدريس الحديثة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (البدور، 2013) والتي أكدت أن من أهم الصعوبات التي تحول دون البدء بتدريس مقرر التربية المهنية عدم توافر المعلم المؤهل الذي يملك قاعدة عريضة من المهارات الأدائية والمعلومات النظرية والفنية، كما وتتفق مع نتائج دراسة (البدور، 2013) والتي أوصت بتدريب معلمي التربية المهنية على إستراتيجية الذكاءات المتعددة، ودراسة (دغلس، 2004) والتي أوصت فيها بإتباع معلمي التربية المهنية لورش عمل لتدريبهم على طرائق التعلم التعاوني وبالأخص طريقة جيكسو، وعقد دورات تدريبية تطلعهم على كلما هو جديد في ميدان التربية المهنية وطرائق تدريسها.

**المجال الرابع: حصص مقرر التربية المهنية**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (9)

**الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال حصص مقرر التربية المهنية مرتبة تنازليا**

| # | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 39 | زمن الحصة الدراسية مناسب لتطبيق أنشطة التربية المهنية. | 3.80 | 0.45 | مرتفعة |
| 40 | عدد الحصص الأسبوعية للمقرر تكفي لإنهاء أنشطة التربية المهنية حسب الوقت المحدد. | 2.40 | 1.42 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.10** | **0.94** | **متوسطة** |

يبين الجدول رقم (9) أن الفقرة رقم (39) والتي نصت على "زمن الحصة الدراسية مناسب لتطبيق أنشطة التربية المهنية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (045)، وجاءت الفقرة رقم (40) والتي نصها "عدد الحصص الأسبوعية للمقرر تكفي لإنهاء أنشطة التربية المهنية حسب الوقت المحدد" بالمرتبة الثانية (الأخيرة) بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (1.42)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.10) وانحراف معياري (0.94) وهو يقابل تقدير بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتائج التي تم الوصول إليها إلى أن عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لمقرر التربية المهنية غير كافية لإنهاء المنهاج المحدد، ويعكس ضرورة العمل على زيادة هذه الحصص وذلك لتغطي الأنشطة المطلوبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (البدور، 2013) و(جوارنة والبركات، 2009) والتي أوصت كل منهما بزيادة حصص المادة لتغطي الأنشطة المطلوبة.

**المجال الخامس: محددات تدريس التربية المهنية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (10)

**الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال محددات تدريس التربية المهنية مرتبة تنازليا**

| # | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 42 | صعوبة تطبيق بعض الأنشطة لنقص الأجهزة والمعدات والتجهيزات. | 2.80 | 1.52 | متوسطة |
| 45 | استهتار الطلبة أثناء تنفيذ أنشطة التربية المهنية. | 2.52 | 1.35 | متوسطة |
| 41 | صعوبة فهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية للمادة. | 2.42 | 1.52 | متوسطة |
| 43 | عدم كفاية المعلومات لدى الطلبة نحو أهمية التربية المهنية. | 1.90 | 1.37 | منخفضة |
| 44 | عدم كفاية المعلومات لدى الأهل نحو أهمية التربية المهنية. | 1.85 | 1.30 | منخفضة |
| **الدرجة الكلية** | | **2.30** | **1.41** | **متوسطة** |

يبين الجدول رقم (10) أن الفقرة (42) والتي نصت على "صعوبة تطبيق بعض الأنشطة لنقص الأجهزة والمعدات والتجهيزات" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(2.80) وانحراف معياري (1.52)، وجاءت الفقرة رقم (45) والتي نصها "استهتار الطلبة أثناء تنفيذ أنشطة التربية المهنية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (1.35) بينما جاءت الفقرة رقم (44) والتي نصها "عدم كفاية المعلومات لدى الأهل نحو أهمية التربية المهنية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (1.30) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (2.30) وانحراف معياري (1.41) وهو يقابل تقدير بدرجة متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتائج التي تم الوصول إليها إلى وجود صعوبات عديدة تواجه تطبيق تجربة التربية المهنية في الأردن، وتتمثل بالتكلفة المادية التي تتطلبها هذه المادة؛ فهي ذات طبيعة تطبيقية، وتتطلب توافر أجهزة ومعدات خاصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (دغلس، 2004) ودراسة (البدور، 2013) حيث توصلت كلا الدراستين إلى أن العقبة الأولى التي تحول دون التطبيق الأمثل للتربية المهنية يتمثل في عدم جاهزية المشاغل، وهذا ما يجعل المتعلمين أقل التزاماً بالحصة الدراسية. وهي لا تحظى بالاهتمام الكافي من قبل الأهل والطلبة.

**المجال السادس: وسائل التغلب على محددات تدريس التربية المهنية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (11)

**الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال وسائل التغلب على محددات تدريس التربية المهنية مرتبة تنازليا**

| # | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|
| 46 | تأهيل معلمين متخصصين في التربية المهنية. | 4.65 | 0.81 | مرتفعة |
| 47 | التحاق معلمي التربية المهنية بدورات مستمرة للاطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال. | 4.22 | 1.26 | مرتفعة |
| 48 | المتابعة الميدانية من قبل الإدارة المدرسية والمشرفين لتنفيذ برامج التربية المهنية. | 3.72 | 1.40 | مرتفعة |
| 50 | العمل في تطبيق أنشطة إضافية غير الواردة في المنهاج المقرر. | 3.62 | 1.36 | مرتفعة |
| 49 | التركيز على تطبيق الأنشطة التي تتلاءم والبيئة المدرسية المتوفرة. | 3.52 | 1.19 | مرتفعة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.95** | **1.20** | **مرتفعة** |

يبين الجدول رقم (11) أن الفقرة رقم (46) والتي نصت على "تأهيل معلمين متخصصين في التربية المهنية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.65) وانحراف معياري (0.81) وجاءت الفقرة رقم (47) والتي كان نصها "التحاق معلمي التربية المهنية بدورات مستمرة للاطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (1.26) بينما جاءت الفقرة رقم (49) والتي كان نصها "التركيز على تطبيق الأنشطة التي تتلاءم والبيئة المدرسية المتوفرة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (1.19) وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.95) وانحراف معياري (1.20) وهو يقابل تقدير بدرجة مرتفع.

وهذه النتائج التي تم الوصول إليها تكشف ضرورة العمل على تنظيم برامج للتغلب على المحددات التي تعترض تدريس مقرر التربية المهنيّة في الأردن، كما وتعكس الوعي الكبير لدى معلمي المادة بالصعوبات والعراقيل التي تواجههم وكيفية تذليلها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الكبير وعلوي، 2005) والتي اقترحت توفير معلمين اختصاصين ودورات تدريبية لهم على مناهج التربية المهنية، وطرائق التدريس الحديثة.

**نتائج السؤال الثاني والذي نصه "هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تقدير أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات معيقات الواقع التطبيقي للتربية المهنية حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (12).

**جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي**

| النوع الاجتماعي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ذكر | 155 | 15.12 |
| انثى | 164 | 08.80 |
| **المجموع** | **160** | **11.96** |

ولفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المعلمين (الذكور والإناث) تم إجراء اختبار (ت)، والذي يوضح الجدول (13) نتائجه:

**جدول رقم (13): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير النوع الاجتماعي**

| النوع الاجتماعي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | قيمة الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 155 | 15.12 | 13 | 1.335 | 0.205 | غير دالة عند (0.05) |
| انثى | 164 | 08.80 | | | | |

قيمة (ت) الجدولية عند درجات الحرية (13) ومستوى معنوية (0.05) تساوي (1.77).

من خلال قراءة الجدول (13) يتبين أن الفروق التي ظهرت بين متوسط إجابات معلمي مقرر التربية المهنيّة هي غير دالة وغير جوهرية، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وقيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية البالغة (1.77) عند درجات حرية (13) ويظهر من الجدول (12) أن المعلمات الإناث كن أكثر قدرة على إعطاء صورة واقعية لواقع تدريس مقرر التربية المهنيّة. وتتفق هذه النتيجة مع (البدور، 2013) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي في درجة تقييم مناهج التربية المهنيّة. وتختلف مع (أحمد والسعايدة، 2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في درجة التركيز على المهارة العملية؛ حيث تبيّن أن المعلمات الإناث كن أكثر تركيزاً على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنيّة، وتختلف مع (الجوارنة والبركات، 2009)

والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في درجة تقدير ملامح التطوير في كتب التربية المهنية؛ حيث تبيّن أن المعلمين الذكور أكثر قدرة على إعطاء صورة تقديرية للكتب المدرسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أن المعلمات الإناث أكثر قدرة على إعطاء صورة تقديرية لواقع تدريس مقرر التربية المهنيّة لأنهن أكثر دراية بمجالات التربية المهنية ومتطلباتها من أجهزة ومعدات ومشاغل مهنية، فضلاً عن أن خبراتهن الحياتية مختلفة عن الخبرات الحياتية للذكور. وهذه الخبرات التي تمتلكها المعلمات الإناث تنسجم بدرجة كبيرة مع غالبية النشاطات التي يتم تطبيقها وذلك نتيجة توافر موادها وعدم تكلفتها، وهي الأنشطة في مجال الأعمال اليدوية والفنون النسوية وأعمال التزيين، وهذا ما يجعل المعلمات الإناث أقدر على إعطاء تصور واضح لواقع تدريس المقرر من المعلمين الذكور.

**نتائج السؤال الثالث والذي نصه "هل توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين درجة تقدير أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات معيقات الواقع التطبيقي للتربية المهنية حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (14).

**جدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير سنوات الخبرة.**

| النوع الاجتماعي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| أقل من (05) سنوات | 170 | 8.50 |
| من (05-20) سنة | 151 | 10.0 |
| أكثر من (20) سنة | 150 | 9.81 |
| **المجموع** | **157** | **09.44** |

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية المهنية، على مجالات معيقات تدريس مقرر التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (15).

**جدول رقم (15): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغير سنوات الخبرة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | التباين | قيمة ت المحسوبة | قيمة الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 1332.9 | 2 | 666.4 | 7.840 | 0.007 | دالة عند (0.01) |
| داخل المجموعات | 1020.0 | 12 | 85.0 | | | |
| **المجموع** | **2352.9** | | | | | |

قيمة (ف) الجدولية عند درجتي (12 ،02) ومستوى دلالة (0.01) تساوي (6.92).

يتضح من الجدول (15) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين استجابات معلمي التربية المهنية أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات التخصص، إذ جاءت قيمة (ف) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (6.927) ومستوى دلالة أصغر من (0.05) عند درجتي حرية (12,2) وللكشف عن طبيعة هذه الفروق استخدم اختبار(شيفيه) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (16).

**جدول رقم (16): اختبار(شيفيه) للمقارنات البعدية**

| سنوات الخبرة | فروق المتوسطات | مستوى الدلالة المحسوب |
|---|---|---|
| أقل من (05) سنوات | 040 | 0.998 |
| من (05-20) سنة | *18.7 | 0.0015 |
| أكثر من (20) سنة | *19.7 | 0.0034 |

كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة من المعلمين على مجالات تقييم معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين ككل حسب متغيري الدراسة، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (17).

**جدول رقم (17): نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدارسة من معلمي التربية المهنية حول معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية تعزي لمتغيري (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع الاجتماعي | 0.005 | 1 | 0.005 | 0.000 | 0.995 |
| سنوات الخبرة | 10.49.37 | 2 | 524.66 | 5.689 | 0.02 |
| الخطأ | 1020 | 11 | 92.73 | | |
| **المجموع** | **381886** | 15 | | | |

ويبين الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة من المعلمين على مجالات معيقات تدريس التربية المهنية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين ككل، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويعزو الباحث هذه النتائج لصالح الإناث أن المعلمات يركزن في تدريسهن على موضوعات محددة وقريبة من تخصصاتهن الأصلية، من مثل الأنشطة في مجال الفنون النسوية، والصناعات الجلدية، والتي تتوافر المواد والأجهزة المطلوبة لتطبيقها. وبالتالي فهن أكثر قدرة على إعطاء صورة واقعية لتدريس مقرر التربية المهنية وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (البدور،2013) ومختلفة مع نتائج دراسة كل من (جوارنة والبركات،2009) ودراسة (أحمد والسعايدة، 2012).

بينما جاءت النتائج لصالح متغير سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة من الفئتين "أقل من (05) سنوات" و "من (05-20) سنة "ولعل هذا الفرق يمكن أن يعزى إلى أن معلمي التربية المهنية ذوي سنوات الخبرة أقل من (20 سنة) لديهم المعرفة الكاملة بمفردات المنهاج كونه منهاج جديد نسبياً مقارنة بالمناهج الأخرى،

ولديهم القدرة على تنفيذ الأنشطة المصاحبة لتطبيقه، بينما المعلمين ذوي سنوات الخبرة "أكثر من (20) سنة" قد يعزفون عن تطبيق بعض الأنشطة التي لا تدخل ضمن نطاق اختصاصهم؛ الأمر الذي جعل المعلمين أصحاب سنوات الخبرة من الفئتين "أقل من (05) سنوات" و "من (20-05) سنة "يتفوقون على أقرانهم من أصحاب الخبرة أكثر من (20) سنة في إعطاء صورة واقعية تعكس مدى رضاهم عن الواقع التطبيقي للتجربة، بينما جاءت النتائج لصالح سنوات الخبرة أكثر من (20) سنة في المجال الخامس؛ وهو المجال المتعلق محددات تدريس التربية المهنية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم قادرين على تحديد محددات تدريس التربية المهنية ووسائل التغلب عليها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (دغلس، 2004) و(جوارنة والبركات، 2009) و(أحمد السعايدة، 2012) و(البدور، 2013).

## التوصيات والمقترحات:

- ضرورة إعداد معلمين متخصصين بتدريس مقرر التربية المهنية يمتلكون الخبرات الكافية؛ وذلك بسبب تنوع أنشطتها التي تجمع بين الجانبين النظري والعملي.
- وضع الإجراءات التي تعطي الاهتمام الكافي بأهمية مقرر التربية المهنية للطلبة مستقبلاً.
- اقتراح دمج منهاج مقرر التربية الفنية مع منهاج مقرر التربية المهنية وتطويره بما يخدم الهدف من المقررين ليصبح اسمه (التربية الفنية ّوالمهنية) وذلك بهدف تنمية اتجاهات ومهارات المتعلمين بشكل مبكر، وربط هذا التطور مع البيئة بما يخدم عملية التنمية، ويعطي طابع الجدية والأهمية لمقرر التربية المهنية لدى كل من المتعلمين وذويهم.

## المراجع:

### المراجع العربية:


- أحمد، إياد أحمد فرهود والسعايدة، منعم عبد الكريم (2012). **درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء**، مجلة جامعة دمشق، 28 (4)، 485-447، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الأحمد، خالد طه ومطاينوس، جورج (2004). **التربية المهنية**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة دمشق.
- البدور، إيناس (2013). **تقييم مناهج التربية ّ المهنية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في مدارس محافظة العاصمة**، مجلة دراسات العلوم التربوية، (2) 40، 619-633، عمان، الأردن.
- ترزولت، عمروني حورية والوناس، مزياني (2010). **التربية المهنية كإستراتيجية للتقليل من المعاناة في العمل**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- التميمي، عواد جاسم محمد (2010). **طرائق التدريس العامة" (المألوف والمستحدث)**، المكتبة الوطنية، دار الحوراء، بغداد.
- جوارنة، طارق يوسف والبركات، علي أحمد (2009). **درجة تقدير وجود ملامح التطوير في كتب التربية المهنية المقررة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. مج. 25، ع. 1-2، 299-334، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- دغلس، عائشة (2004). **واقع تنفيذ منهاج التربية المهنية للصفوف العليا في التعليم الأساسي في المدارس الأردنية.** أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الطويسي، أحمد (2005). أساسيات في التربية المهنية، (ط1)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 54-55.
- عيادات، هيثم، (2003). **الاحتياجات التدريبية المهارية لمعلمي التربية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة إربد**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، (2002). **تقويم أداء خريجي التعليم والتدريب المهني في وزارة التربية ومؤسسة التدريب المهني**، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان: الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2018). **التقرير الإحصائي للعام الدراسي (2018/2017).** إدارة مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، عمان، الأردن.
- اليونسكو، (2002). **الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية المهنية في التعليم العام**. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.

**المراجع الأجنبية**

- Dewy, J. (2001) **Democracy and education.** The Pennsylvania State University, 330**.**
- Gardner, J. (2009) **Literature Review Vocational Education and Training**, Education International, 1-20.
- Pinto, J., Taveiraa, M., Candeias, A., Araujo, A., and Mota. A. (2012) **Measuring adolescents perceived social competence in career education: A longitudinal study with Portuguese students**. Procedia - Social and Behavioral Sciences 69.271-278.

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحث أحمد محمد الشوبكي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

**البحث العشرون**

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار الحادي عشر | تأريخ الإصدار: 5-3-2020م
ISSN: 2706-6495

# دراسة تحليلية لمعدلات امتحانات البكالوريا في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية
# نموذج خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين

**إعداد: حسناء اهدي**

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه السنة الرابعة- كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس الرباط – المغرب

**تحت إشراف: الأستاذ سعيد الراشدي**

أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الخامس الرباط - كلية علوم التربية – المغرب

Email: hasna.hdi@gmail.com

**ملخص:**

سعت الدراسة إلى الإجابة على السؤال التالي: إلى أي حد هناك انسجام بين المعدلات المحصل عليها في الاختبارات المتعلقة بامتحانات البكالوريا؟ وذلك من خلال دراسة الانسجام بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية على مستوى خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين لسنة 2017. وللتحقق من ذلك تم الاعتماد على شبكة التحليل من أجل تفريغ وتحليل بيانات العينة التي تكونت من 91 بيان نقط، وعلى مستوى التحليل الإحصائي تم الاعتماد على SPSS لتحليل النتائج. وقد توصلنا بعد التحليلات المتضمنة للنتائج إلى أنه ليس هناك انسجام بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الوطني ومعدلات الامتحان الجهوي إذ أن معدلات المراقبة المستمرة تعرف ارتفاعا كبيرا مقارنة مع معدلات الامتحان الوطني ومعدلات الامتحان الجهوي في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية وفي جميع الأكاديميات التي شملتها الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** الانسجام، امتحانات البكالوريا، المراقبة المستمرة، الامتحان الوطني، الامتحان الجهوي.

**Abstract**:

The objective of this study is to answer to the following research question: is there a consistency between marks on baccalaureate exams? Through the study of the differences between

ISSN: 2706-6495

continuous assessment marks and the marks of the regional and national exam and the total mark in two streams; modern literature and physical sciences at the level of five regional education and training academies. For this reason, we used an analysis grid to analyze data from our sample which consists of 91 transcripts. So we used the SPSS to analyze results. After analyzing the results, we found that there is no consistency between the marks of continuous assessment, national exam, and the regional's. This is due to the high grades of the continuous assessment compared to the marks of the regional and national exam and the total mark, for the two streams and at the level of the five academies examined in this study.

**Keywords:** consistency, baccalaureate exams, continuous assessment, regional exam, national exam

## 1- مقدمة:

عرفت الامتحانات منذ سنة 1930 انتقادات منهجية على مختلف المستويات، الأمر الذي دفع العالم السيكولوجي "هينري بيرون" إلى تأسيس الدوسيمولوجيا Docimologie أو علم الامتحان من أجل دراسة الضوابط الموجهة للامتحانات بشكل منهجي وشامل، وتحليل طرق التنقيط والتصحيح والاختلافات بين المصححين (Giraudeau, Chasseigne. 1970: 27) فالنقطة التي يعطيها الأستاذ للتلميذ في امتحان معين تختلف باختلاف نوعية الامتحان الذي امتحن فيه التلميذ وباختلاف الأستاذ المصحح وباختلاف سلوك التلاميذ، وهذا ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات التي قام بها هذا الباحث مع مجموعة من الباحثين أمثال وينبرج Weinberg، وهنري لوجيي Henri Laugier وآخرون، حول الامتحانات الكتابية والشفهية، واتجاهات وسلوك كل من المقومين أي المدرسين المصححين والمقومين أي التلاميذ وكل ما يخص عمليات التصحيح .(Pieron, 1969).

وقد أبانت هذه الدراسات التي خصت أيضا التعدد في التصحيح (la multi-correction)، ودراسة التباعد في النقط بين المصححين، من خلال تحليل نقط البكالوريا في ست مواد مختلفة (اللغة اللاتينية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية والرياضيات والفلسفة والفيزياء) تم تصحيحها من طرف ست مصححين بشكل مستقل، على وجود اختلاف بين المصححين بالإضافة إلى وجود تباعد كبير في النقط التي أعطيت لنفس ورقة الامتحان، والذي وصل إلى 10 نقط. (Giraudeau, Chasseigne. 1970: 27)

هذه الدراسات بينت بوضوح أن النقطة التي يحصل عليها التلميذ في امتحان معين تتدخل فيها مجموعة من العوامل أو المؤثرات "مثل أثر هالو Effet de Halo وأثر الصورة النمطية Effet de Stéréotype وأثر التباين والترتيب Effet de contraste et d'ordre"، وغيرها والتي تجعل المدرس يرتكب بعض الأخطاء التي تؤثر على النتيجة النهائية للتلميذ رغم محاولته بأن يكون موضوعيا في التصحيح.

## إشكالية الدراسة:

لعل ما يميز التقويم في النظام التربوي المغربي هو اعتماده على الامتحانات المدرسية كوسيلة لتقويم مدى قدرة التلاميذ على بلوغ الأهداف التعليمية. فالامتحانات هي وسيلة ارتكز عليها النظام التربوي المغربي منذ الاستقلال إلى الآن في المؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها وتخصصاتها والتي تهدف إلى اختبار حصيلة التعلم لدى التلميذ.

وإذا كان الهدف من التقويم هو قياس المعارف والمكتسبات، وإعطاء قيمة لأداء التلميذ من خلال النقطة التي تعكس أداءه خلال مسار تعليمي معين، فإن هذا التقويم يطرح عدة تساؤلات بخصوص النقط المحصل عليها في مختلف امتحانات البكالوريا، خاصة وأن نقط المراقبة المستمرة تعرف ارتفاعا ملحوظا مقارنة بنقط الامتحان الجهوي والامتحان الوطني الموحد في مختلف الشعب الأدبية والعلمية.

في مجال تقويم المكتسبات، تدخل المراقبة المستمرة ضمن التقويم الداخلي الذي يعتمده المدرس بشكل مستقل، من أجل تقويم المادة التي قام بتدريسها لتلاميذه خلال فترة تعليمية محددة (De Landsheer, 1979: 116)، وذالك حسب الأهداف العامة والتوجيهات التربوية الخاصة بالمادة الدراسية. بينما يدخل كل من الامتحان الجهوي والامتحان الوطني ضمن التقويم الخارجي، هذا الأخير "يجريه أشخاص خارجين عن الفريق التعليمي المسؤول عن تنفيذ البرنامج الدراسي" De Landsheer, 1979: 113). وبشكل عام فإن التقويم الخارجي يجيب على متطلبات وشروط التقويم الأكاديمي، ذلك أن الاختبارات الخارجية تسعى إلى تقويم التلاميذ بإنصاف وبشكل موضوعي، عكس الاختبارات الداخلية المنجزة من طرف المدرسين. وبالتالي فإن التقويم الخارجي هو المحدد الأساسي لإجراءات إصدار النتائج الإشهادية (Gillieron Giroud, Ntamakiliro, 2010: 183).

إذا ما انطلقنا من الميثاق الوطني ولاسيما من الدعامة الخامسة الخاصة بالتقويم والامتحانات، ومن المبادئ والأهداف العامة الواردة في المذكرة الوزارية رقم 43 الصادرة بتاريخ 22 مارس 2006 والمتعلقة بالمراقبة المستمرة في السلك الثانوي التأهيلي، سنجد أن من بين أهداف هذه الأخيرة هو"تتبع أعمال التلاميذ واستثمار النتائج التي حصلوها قصد اتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية لتطوير أدائهم"، وهذا يعني أن المراقبة المستمرة باعتبارها إجراءا تقويميا، تلعب دورا مهما في تكوين التلاميذ معرفيا في جميع المواد خاصة المواد المقررة في السنة الختامية من سلك البكالوريا. وبالتالي نستنتج أنها تحتل موقعا مركزيا في امتحانات البكالوريا.

غير أن التباين الحاصل بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الوطني ومعدلات الامتحان الجهوي في مختلف الشعب الأدبية والعلمية،

يشير إلى أن الغاية من المراقبة المستمرة لم تعد هي تكوين التلاميذ وتأهيلهم لاجتياز الامتحان الوطني الموحد، بل أصبحت مؤشرا أساسيا للرفع من معدلاتهم خاصة وأنها تشكل 25 في المئة من النتائج النهائية لامتحانات البكالوريا

بناءا على ما سبق فإن إشكالية الدراسة تتمحور حول السؤال الإشكالي التالي:

إلى أي حد هناك انسجام بين النقط المحصل عليها في مختلف امتحانات البكالوريا؟ أو بعبارة أخرى إلى أي حد هناك تقارب بين النقط التي حصل عليها التلميذ في المراقبة المستمرة وفي الامتحان الوطني وفي الامتحان الجهوي في شعبتي

الآداب والعلوم الفيزيائية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي شملتها الدراسة؟ ويمكن تجزيء السؤال الإشكالي على الشكل التالي:

### 1-1- أسئلة الدراسة:

1. هل هناك انسجام أو تقارب بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية ؟
2. هل هناك تباين بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية؟
3. هل هناك علاقة ارتباطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية؟
4. هل هناك اختلاف بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام على مستوى شعبة الآداب وعلى مستوى شعبة العلوم الفيزيائية؟

### 1-2- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

انطلاقا من عينة تتكون من 91 بيان نقط لشهادة البكالوريا المغربية (يتضمن معدلات فروض المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام)، نجد أنه لا يوجد هناك انسجام أو تقارب بين النقط المحصل عليها من طرف التلميذ في المراقبة المستمرة وفي الامتحان الوطني وفي الامتحان الجهوي في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي شملتها الدراسة. وتتفرع عن هذه الفرضية العامة الفرضيات التالية:

1- لا يوجد انسجام بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية.
2- هناك تباين بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية.
3- هناك علاقة ارتباطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية.
4- هناك اختلاف بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام على مستوى شعبة الآداب وشعبة العلوم الفيزيائية

### 1-3- متغيرات الدراسة:

تتكون الدراسة من المتغيرات التالية:

**المتغيرات المستقلة** -الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

-الشعب: شعبة الآداب العصرية، شعبة العلوم الفيزيائية.

**المتغير التابع:** معدلات امتحانات البكالوريا: المراقبة المستمرة، الامتحان الجهوي، الامتحان الوطني، المعدل العام

### 1-4- مصطلحات الدراسة:

**امتحان البكالوريا:** هو امتحان يجرى خلال سنتي سلك البكالوريا في دورتين، دورة عادية ودورة استدراكية. ويتكون من الامتحان الجهوي الموحد ويحتسب بنسبة 25%، والامتحان الوطني الموحد، ويحتسب بنسبة 50%، والمراقبة المستمرة، وتحتسب بنسبة 25%.

**المراقبة المستمرة:** وهي اختبارات فصلية تجرى على امتداد السنة الدراسية وتشمل فروض جميع المواد الدراسية للشعبة المقررة في السنة الختامية من سلك البكالوريا، وتحتسب معدلاتها بنسبة 25% من المعدل العام لنيل شهادة البكالوريا (دليل امتحانات نيل شهادة البكالوريا، 2017: 8).

**الامتحان الجهوي:** امتحان ينظم في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا على الصعيد الجهوي، وتشمل اختباراته ثلاث مواد غير تلك التي يشملها الامتحان الوطني الموحد، وتحتسب نتائجه بنسبة 25% (دليل امتحانات نيل شهادة البكالوريا، 2017: 6).

**الامتحان الوطني الموحد:** امتحان ينظم في متم السنة النهائية من سلك البكالوريا، وتشمل اختباراته المواد المميزة لكل شعبة دراسية بالإضافة إلى اللغة الأجنبية الثانية. ويحتسب معدل هذا الامتحان بنسبة 50% من المعدل العام لنيل شهادة البكالوريا ويجتاز اختباراته المترشحون الرسميون والمترشحون الأحرار على حد سواء (دليل امتحانات نيل شهادة البكالوريا، 2017: 7).

### 1-5- أهمية الدراسة:

بما أن جهود المختصين في التعليم لا تتوقف بخصوص تحسين الممارسة التقويمية في مختلف المستويات التعليمية، فإن هذه الممارسة تعرف نوعا من الاختلالات على مستوى امتحانات البكالوريا والتي تتجلى في الاختلاف بين نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحان الجهوي ونقط الامتحان الوطني.

من هذا المنطلق فإن الغاية من هذه الدراسة هو إبراز هذه الاختلالات التي تحيل على غياب مبدأ دقة التقويم، والذي يرجع في الغالب إلى الطريقة المتبعة في تقويم أعمال التلاميذ.

### 1-6- أهداف الدراسة:

- تحليل ومقارنة معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الوطني والامتحان الجهوي ودراسة درجة الاختلاف بينها.
- التعرف على مكامن الخلل في تقويم أعمال التلاميذ من خلال دراسة درجة الانسجام بين نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحان الوطني والامتحان الجهوي.
- إبراز مساهمة المراقبة المستمرة في الحصول على البكالوريا

### 1-7- حدود الدراسة

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى الوقوف على الاختلاف بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني المتعلقة بشهادة البكالوريا على مستوى:

- شعبة العلوم الفيزيائية في خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين: أكاديمية جهة الرباط-القنيطرة وأكاديمية جهة بني ملال -خنيفرة وأكاديمية جهة درعة- تافيلالت وأكاديمية جهة الدار البيضاء –سطات وأكاديمية جهة مكناس-فاس،
- شعبة الآداب في خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين: أكاديمية جهة بني ملال –خنيفرة وأكاديمية جهة درعة-تافيلالت وأكاديمية جهة الرباط-القنيطرة وأكاديمية جهة مكناس- فاس وأكاديمية سوس-ماسة،

وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة تقدم تفسيرات عن التباعد بين النقط بالنسبة لهاتين الشعبتين وفي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي شملتها الدراسة فقط.

## 2- منهجية الدراسة:

من الواضح أن لكل دراسة علمية منهج علمي يتبعه الباحث وفقا لطبيعة بحثه من أجل الإجابة عن أسئلته والتحقق من فرضياته. وفي هذا الصدد، فإن موضوع دراستنا يندرج في إطار المنهج التحليل-الوصفي الذي ارتكزنا فيه أساسا على تحليل مضمون بيانات نقط امتحان البكالوريا لشعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية لسنة 2017، أي دراسة وتحليل هذه النقط ومقارنتها حسب الأكاديميات التي شملتها الدراسة على الشكل التالي:

- مقارنة النتائج العامة، أي معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني بالنسبة لشعبة الآداب وشعبة العلوم الفيزيائية.
- دراسة الاختلاف بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- دراسة العلاقة الارتباطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية من خلال اختبار Pearson .
- مقارنة بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية.

### 2-1- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون مجتمع الأصلي للدراسة من مجموع بيانات نقط البكالوريا للشعب الأدبية والعلمية لسنة2017*.

### 2-2- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 91 بيان نقط البكالوريا خاصة بالتلاميذ المحصلين على شهادة البكالوريا، شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية موزعة على خمس أكاديميات جهوية للتربية والتكوين لسنة 2017.

ويمكن تمثيلها على الشكل التالي:

**جدول1: عينة الدراسة حسب الشعب والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لسنة 2017**

| الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين | عدد بيانات النقط |
|---|---|

ISSN: 2706-6495

| | شعب العلوم الفيزيائية | | شعبة الآداب | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة المؤوية | التكرار | النسبة المؤوية |
| أكاديمية جهة الرباط-القنيطرة | 20 | %36 | 7 | % 20 |
| أكاديمية جهة بني ملال-خنيفرة | 16 | %29 | 10 | % 29 |
| أكاديمية جهة درعة-تافيلالت | 6 | %11 | 7 | % 20 |
| أكاديمية جهة مكناس-فاس | 6 | %11 | 6 | % 17 |
| أكاديمية جهة الدار البيضاء-سطات | 7 | %13 | 0 | % 0 |
| أكاديمية جهة سوس-ماسة | 0 | %0 | 5 | % 14 |
| المجموع | 56 | %100 | 35 | % 100 |

### 3-2- أداة الدراسة:

إن طبيعة الدراسة التحليلية استدعت استخدام شبكة تحليل المضمون من أجل تفريغ بيانات نقط البكالوريا لشعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية؛ أي نقط المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي والامتحان الوطني حسب الأكاديميات باعتبارها الأداة المناسبة لتفريغ البيانات. وقد قمنا ببناء هذه الشبكة انطلاقا من التقديرات التي تصاحب النقط الممنوحة من طرف الأساتذة والتي استقيناها من التقديرات المعتمدة في التعليم المغربي والفرنسي. وقمنا بترقيم بيانات النقط الخاصة بكل شعبة لتسهيل تفريغها وقراءتها وتحليلها. كما اعتمدنا على SPSS من أجل التحليل الإحصائي لعينة الدراسة ودراسة العلاقات الترابطية بين متغيراتها.

**جدول2: شبكة تحليل مضمون عينة الدراسة حسب الامتحانات والشعب والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لسنة 2017**

ISSN: 2706-6495

| الشعب | الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين | الامتحانات | التقديرات | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ضعيف [6-8] | ناقص [8-10] | مقبول [10-12] | مستحسن [12-14] | حسن [14-16] | حسن جدا [16-18] | ممتاز [18-20] |
| العلوم الفيزيائية | أكاديمية جهة الرباط-القنيطرة<br>أكاديمية جهة بني ملال-خنيفرة | المراقبة المستمرة | | | | | | | |
| | | الامتحان الجهوي | | | | | | | |
| الآداب | أكاديمية جهة درعة-تافيلالت<br>أكاديمية جهة مكناس-فاس<br>أكاديمية جهة الدار البيضاء-سطات<br>أكاديمية سوس ماسة | الامتحان الوطني | | | | | | | |
| | | المعدل العام | | | | | | | |

**3- عرض نتائج الدراسة:**

بعد تفريغ محتوى بيانات نقط البكالوريا وترتيبها حسب التخصصات وحسب المواد وحسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بالاعتماد على شبكة تحليل المضمون، سنعرض النتائج التي حصلنا عليها من خلال التحليل الإحصائي للبيانات على الشكل التالي:

عرض النتائج العامة لشعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية من خلال:

- دراسة العلاقات الارتباطية بين معدلات مراقبة المستمرة والمعدل العام ومقارنتها في كل شعبة بالاعتماد على اختبار Pearson
- مقارنة بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية

وعرض النتائج حسب متغير الأكاديميات من خلال:

- مقارنة معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام في شعبتي العلوم الفيزيائية والآداب حسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

### 1.3. عرض النتائج العامة

#### 1.1.3. شعبة العلوم الفيزيائية:

**جدول 3- يبين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الوطني ومعدلات الامتحان الجهوي والمعدل العام لشعبة العلوم الفيزيائية:**

| الامتحانات/التقديرات % | ناقص [8-10[ | التكرار | مقبول [10-12[ | التكرار | مستحسن [12-14[ | التكرار | حسن [14-16[ | التكرار | حسن جدا [16-18[ | التكرار | ممتاز [18-20] | التكرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المراقبة المستمرة | %0 | 0 | %0 | 0 | %3.6 | 2 | 19.6 % | 11 | %42.9 | 24 | %33.9 | 19 |
| الامتحان الجهوي | %0 | 0 | %0 | 0 | %5.6 | 3 | 53.6 % | 30 | %.41 | 23 | %0 | 0 |
| الامتحان الوطني | 12.5 % | 7 | %12.5 | 7 | %37.5 | 21 | 23.2 % | 13 | %12.5 | 7 | %1.8 | 1 |
| المعدل العام | %0 | 0 | %0 | 0 | %37.5 | 21 | 44.6 % | 25 | %16.1 | 9 | %1.8 | 1 |

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك تباين كبير بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام، حيث نجد أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على معدلات ضعيفة بين الفئتين [8-10[ و [10-12[ في الامتحان الوطني وصل إلى نسبة 12.5% في الفئتين، أي 7 تلاميذ من أصل 56 في كل فئة، بينما لم يحصل أي تلميذ على نقطة في هاتين الفئتين سواء في المراقبة المستمرة أو الامتحان الجهوي أو المعدل العام. كما نلاحظ أيضا أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على معدل بميزة ممتاز [18-20] في المراقبة المستمرة مرتفع بشكل كبير ووصل إلى 33.9 % أي ما يمثل 19 تلميذ من أصل 56 تلميذ، بينما تلميذ واحد من أصل 56 حصل على نفس الميزة بالنسبة للامتحان الوطني والمعدل العام وبنسبة 1.8% لكل منهما، في حين لم يحصل أي تلميذ على نفس الميزة بالنسبة للامتحان الجهوي.

كما نجد أيضا أن أغلب التلاميذ حصلوا على ميزة حسن جدا [16-18] في المراقبة المستمرة أي ما يمثل 24 تلميذا من أصل 56، بينما حصل30 تلميذا من أصل 56 على ميزة حسن [14-16] في الامتحان الجهوي بنسبة 53.6%، و25 تلميذا من أصل 56 تلميذ حصلوا على نفس الميزة في المعدل العام بنسبة 44.6%، أما بالنسبة للامتحان الوطني فأغلب التلاميذ حصلوا على ميزة مستحسن [12-14] أي ما يمثل 21 تلميذا من أصل 56 تلميذا بنسبة 37.5%.

**جدول 4: يوضح العلاقة الترابطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام**

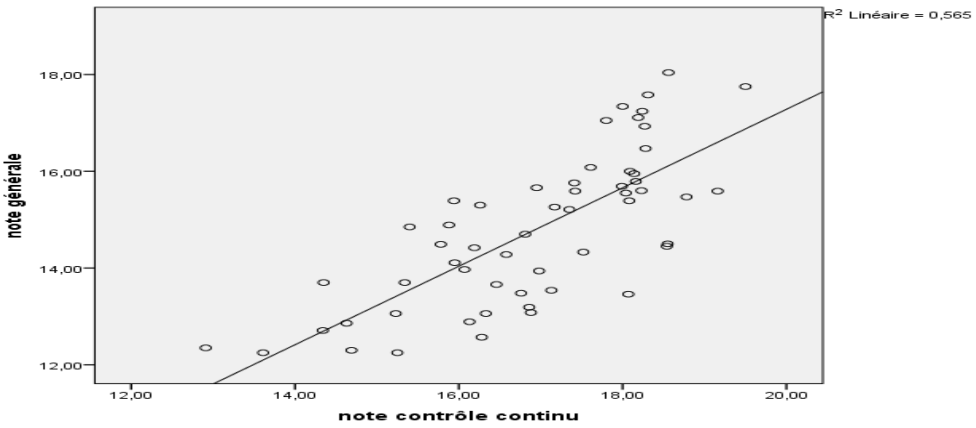
| | | المراقبة المستمرة | المعدل العام |
|---|---|---|---|
| المراقبة المستمرة | علاقة الارتباط Corrélation de Pearson | 1 | ,752** |
| | الدلالة Sig. (bilatérale) | . | ,000 |
| المعدل العام | علاقة الارتباط Corrélation de Pearson | ,752** | 1 |
| | الدلالة Sig. (bilatérale) | ,000 | . |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

يقدم الجدول نتائج اختبار Pearson* الذي يبين درجة الدلالة بين متغيرين كميين (معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام) كما يبين قوة العلاقة التي تربط بين المتغيرين. بالنسبة لمستوى الدلالة بين بمعدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام فهو يساوي sig= 0.000 مما يشير إلى أن هناك علاقة دالة جدا بينهما، كما أن هذه العلاقة قوية إيجابيا r=0.752، وهذا يعني أن معدل المراقبة المستمرة تأثر بشكل كبير على المعدل العام.

**مبيان 1- يمثل نقط المراقبة المستمرة والمعدل العام حسب معامل**

**Nuage de points***




نلاحظ من خلال التمثيل المبياني أن معامل الارتباط بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام يساوي 0.565 =r وهو يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية وإيجابية بين المتغيرين، أي أنه كلما ارتفعت معدلات المراقبة المستمرة ارتفع معها المعدل العام وبالتالي فإن معدلات المراقبة المستمرة تأثر بشكل قوي على المعدل العام لدى تلاميذ شعبة العلوم الفيزيائية.

### 3.1.2. شعبة الآداب:

**جدول 5- يبين معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الوطني والامتحان الجهوي والمعدل العام لشعبة الآداب**

| الامتحانات/ الميزة % | مقبول [10-12] | التكرار | مستحسن [12-14] | التكرار | حسن [14-16] | التكرار | حسن جدا [16-18] | التكرار | ممتاز [18-20] | التكرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المراقبة المستمرة | %0 | 0 | %0 | 0 | %28.6 | 10 | 57.1 % | 20 | 14.3 % | 5 |
| الامتحان الجهوي | %5.7 | 2 | %20 | 7 | %60 | 21 | 14.3 % | 5 | %0 | 0 |
| الامتحان الوطني | %0 | 0 | %25.7 | 9 | %51.4 | 18 | 22.9 % | 8 | %0 | 0 |
| المعدل العام | %0 | 0 | %8.6 | 3 | %80 | 28 | 11.4 % | 4 | %0 | 0 |

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على ميزة ممتاز [18-20[ في شعبة الآداب مرتفع بشكل واضح على مستوى المراقبة المستمرة بنسبة 14.3%مقارنة بالامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام، لم يحصل أي تلميذ على نفس الميزة من جهة، من جهة أخرى لم يحصل أي تلميذ على ميزة مقبول في المراقبة المستمرة وفي الامتحان الوطني وفي المعدل العام، بينما في الامتحان الجهوي 5.7% من التلاميذ حصلوا على ميزة مقبول [10-12[.كما نلاحظ أيضا أن ميزة حسن [14-16[ مرتفعة بنسبة 80% في المعدل العام وقد سجلت كأعلى نسبة، وفي الامتحان الجهوي بنسبة 60%، وفي الامتحان الوطني بنسبة 51.4%.

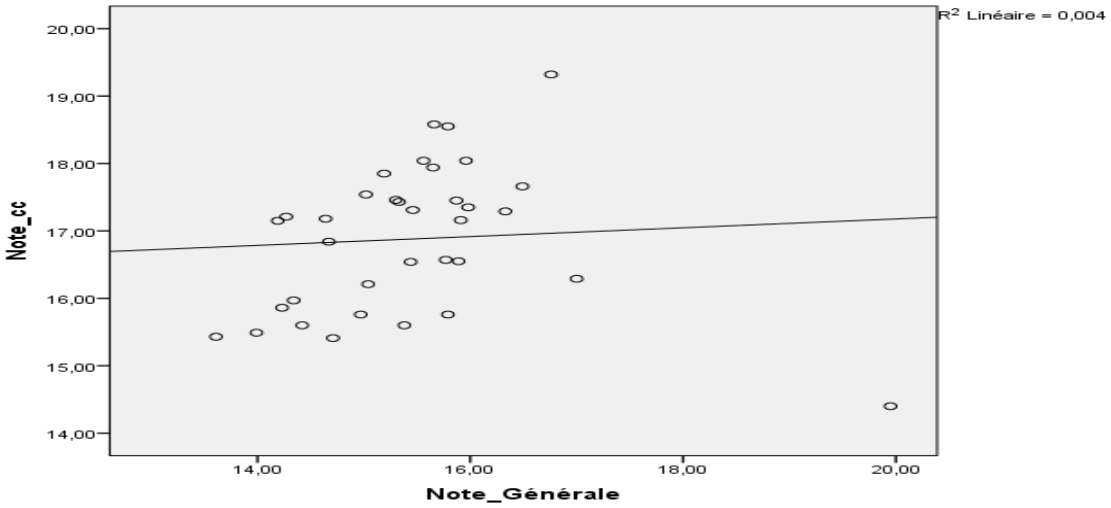
**جدول 6- يبين العلاقة الترابطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام لشعبة الآداب**

| | | المراقبة المستمرة | المعدل العام |
|---|---|---|---|
| المراقبة المستمرة | علاقة الارتباط Corrélation de Pearson | 1 | ,067 |
| | الدلالة Sig. (bilatérale) | . | ,702 |
| المعدل العام | علاقة الارتباط Corrélation de Pearson | ,067 | 1 |
| | الدلالة Sig. (bilatérale) | ,702 | . |

يبين الجدول أن مستوى الدلالة بين نقط المراقبة المستمرة والمعدل العام يساوي 0.702 وهو يفوق مستوى الدلالة 0.05 أي أن العلاقة بين المتغيرين غير دالة، كما أن معامل الارتباط يساوي 0.067 =r وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطية بين نقط المراقبة المستمرة والمعدل لكن هذه العلاقة ضعيفة وغير دالة.

**مبيان 2- يمثل معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام حسب معامل الارتباط**

**Nuage de points**




يبين المبيان معامل الارتباط بين المتغيرين يساوي r=0.004 وهذا يشير إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين نقط المراقبة المستمرة ونقط المعدل العام لكن هذه العلاقة ضعيفة إيجابيا. وهذا يعني أن نقطة المراقبة المستمرة تأثر على نقطة المعدل العام بالنسبة لتلاميذ شعبة الآداب لكن بشكل ضعيف.

### 1.3.3. مقارنة بين معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام لشعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية

**جدول 7- يبين مقارنة بين معدلات المراقبة المستمرة في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية**

| الشعب/الميزة% | مستحسن [12-14] | حسن [14-16] | حسن جدا [16-18] | ممتاز [18-20] |
|---|---|---|---|---|
| الآداب | 0% | %28.6 | %57.1 | %14.3 |
| العلوم الفيزيائية | %3.6 | %19.6 | %42.9 | %33.9 |

من خلال الجدول، نلاحظ أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على الميزتين حسن وحسن جدا في المراقبة المستمرة مرتفع في شعبة الآداب مقارنة بعدد التلاميذ الذين حصلوا على نفس الميزة في شعبة الفيزياء، وأنه لم يحصل أي تلميذ من شعبة الأدب على ميزة مستحسن في حين تلميذين من أصل 56 تلميذ حصلا على نفس الميزة بنسبة 3.6 % في شعبة العلوم الفيزيائية كما نلاحظ أن التلاميذ الذين حصلوا على ميزة ممتاز في شعبة العلوم الفيزيائية مرتفع 33.9% مقارنة بتلاميذ شعبة الآداب 14.3%.

**جدول 8- يبين مقارنة بين معدلات الامتحان الجهوي في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية**

| الشعب/الميزة% | مقبول ]10-12] | مستحسن ]12-14] | حسن ]14-16] | حسن جدا ]16-18] |
|---|---|---|---|---|
| **الآداب** | **%5.7** | **%20** | **%60** | **%14.3** |
| **العلوم الفيزيائية** | **%0** | **%%5.4** | **%53.6** | **%41.1** |

بالنسبة لمعدلات الامتحان الجهوي نلاحظ أنها مرتفعة بشكل ملحوظ في شعبة الآداب مقارنة بشعبة العلوم الفيزيائية خاصة في الميزتين مستحسن [10-12[ وحسن[14-16[وبنسبة 20% و60% على التوالي، بينما نقط شعبة العلوم الفيزيائية مرتفعة في الميزة حسن جدا[16-18[ وبنسبة 41.1%.

**جدول 9- يبين مقارنة بين معدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية**

| الشعب/الميزة% | ناقص ]8-10] | مقبول ]10-12] | مستحسن ]12-14] | حسن ]14-16] | حسن جدا ]16-18] | ممتاز [18-20] |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الآداب** | **%0** | **%0** | **%26** | **%51** | **%22.9** | **%0** |
| **العلوم الفيزيائية** | **%12.5** | **%12.5** | **%37.5** | **%23.2** | **%12.5** | **%1.8** |

أما بالنسبة لنقط الامتحان الوطني، فنلاحظ أن النقط الجيدة؛ حسن [14-16[ وحسن جدا[16-18[ مرتفعة في شعبة الآداب وبنسبة 51% و22.9% على التوالي، وأن تلاميذ شعبة الآداب لم يحصلوا علة نقط ضعيفة؛ ناقص[12-14[ ومقبول[10-12[ مقارنة بتلاميذ شعبة العلوم الفيزيائية الذين سجلوا نسبة 12.5% في الميزتين. كما نلاحظ أيضا أن تلميذ واحد ينتمي إلى شعبة العلوم الفيزيائية حصل على ميزة ممتاز [18-20].

**جدول 10- يبين مقارنة بين معدل العام في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية**

| الشعب/الميزة% | مستحسن ]12-14] | حسن ]14-16] | حسن جدا ]16-18] | ممتاز [18-20] |
|---|---|---|---|---|
| **الآداب** | **%8.6** | **%80** | **%11.4** | **%0** |
| **العلوم الفيزيائية** | **%37.5** | **%44.6** | **%16.1** | **%1.8** |

فيما يخص نقط المعدل العام، فنلاحظ من خلال الجدول أن هناك تباين بين شعبة العلوم الفيزيائية وشعبة الآداب، فنقط تلاميذ شعبة العلوم الفيزيائية مرتفعة في الميزتين مستحسن[12-14[ بنسبة 37.5% وحسن جدا[16-18[ بنسبة 16.1%، بينما نقط تلاميذ شعبة الآداب مرتفعة فقط في الميزة حسن بنسبة 80% كما نلاحظ أن تلميذ واحد فقط ينتمي إلى شعبة العلوم الفيزيائية حصل على ميزة ممتاز في المعدل العام.

### 2.3. عرض نتائج الدراسة حسب متغير الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين:

### 1.2.3. شعبة العلوم الفيزيائية

**جدول11 - توزيع معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام لشعبة العلوم الفيزيائية حسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين**

| الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين | الامتحانات | | التقديرات | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ناقص [10-8] | مقبول [12-10[ | مستحسن [14-12] | حسن [16-14[ | حسن جدا [18-16[ | ممتاز [20-18[ | المجموع |
| الرباط-سلا – القنيطرة | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 10% | 25% | 40% | 25% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 2 | 5 | 8 | 5 | 20 |
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | %0 | 0% | 5% | 60% | 35% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 1 | 12 | 7 | 0 | 20 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 10% | 20% | 40% | 15% | 15% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 2 | 4 | 8 | 3 | 3 | 0 | 20 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | 0% | 0% | %45 | 30% | 20% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 9 | 7 | 4 | 0 | 20 |
| بني ملال-خنيفرة | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 0% | 12.5 % | 56.2 % | 31.2 % | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 0 | 2 | 9 | 5 | 16 |
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | 0% | 0% | 6.2% | 43.8 % | 50% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 | 0 | 16 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 6.2% | 6.2 % | 43.8% | 25% | 18.8 % | 0% | 100% |
| | | التكرار | 1 | 1 | 7 | 4 | 3 | 0 | 16 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | 0% | 0% | 25% | 50% | 25 % | 0% | 100% |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | 0 | 0 | 4 | 8 | 4 | 0 | 16 |
| درعة-تافيلالت | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 0% | 57.1 % | 14.3 % | 28.6 % | 100% |
| | الامتحان الجهوي | التكرار | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 2 | 7 |
| | | النسبة المئوية | 0% | 0% | 0% | 71.4 % | 28.6 % | 0% | 100% |
| | الامتحان الوطني | التكرار | 0 | 0 | 0 | 5 | 2 | 0 | 7 |
| | | النسبة المئوية | 0% | 28.6 % | 42.9% | 14.3 % | 0% | 14.3 % | 100% |
| | المعدل العام | التكرار | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| | | النسبة المئوية | 0% | 0% | 57.1% | 28.6 % | 0% | 14.% 3 | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 4 | 2 | 0 | 1 | 7 |
| الدار البيضاء-سطات | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 0% | 0% | 28.6 % | 71.4 % | 100% |
| | الامتحان الجهوي | التكرار | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 7 |
| | | النسبة المئوية | 0% | 0% | 0% | 42.9 % | 57.1 % | 0% | 100% |
| | الامتحان الوطني | التكرار | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 0 | 7 |
| | | النسبة المئوية | 14.3 % | 0% | 42.9% | 28.6 % | 14.3 % | 0% | 100% |
| | المعدل العام | التكرار | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 7 |
| | | النسبة المئوية | 0% | 0% | %14.3 | 71.4 % | 14.3 % | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 0 | 7 |
| فاس- مكناس | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 0% | 0% | 66.7 % | 33.3 % | 100% |
| | الامتحان الجهوي | التكرار | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 6 |
| | | النسبة المئوية | 0% | 0% | 16.7% | 50% | 33.3 % | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 0 | 6 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 50% | 0% | 0% | 50% | 0% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 6 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | %0 | %0 | %50 | 50% | %0 | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 |

انطلاقا من قراءة الجدول أعلاه الذي يبين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام نلاحظ أن:

1- أكاديمية الرباط-سلا-القنيطرة: بالنسبة للمراقبة المستمرة نلاحظ أنه لم يحصل أي تلميذ على معدلات منخفضة في الفئتين [8-10[ و[10-12[، في حين 8 تلاميذ من أصل 20 تلميذا حصلوا على ميزة حسن جدا[16-18[ بنسبة 40 % وهي الميزة التي سجلت أكبر نسبة تليها ميزة حسن [14-16[ وميزة ممتاز [18-20] بنسبة 25% لكل منهما أي ما يمثل 5 تلاميذ ما أصل 20 بالنسبة لكل فئة. أما بالنسبة للامتحان الجهوي، 12 تلميذا من أصل 20 حصلوا على ميزة حسن [14-16[ بنسبة 60% وقد سجلت كأكبر نسبة تليها ميزة حسن جدا [16-18[ بنسبة 25% أي ما يمثل 7 تلاميذ من أصل 20. وبخصوص الامتحان الوطني فإن ميزة مستحسن [12-14[ هي من سجلت أكبر نسبة 40% أي ما يمثل 8 تلاميذ من أصل 20 تليها ميزة حسن [14-16[ وحسن جدا [16-18[ بنسبة 15% لكل منهما أي ما يمثل 3 تلاميذ ما أصل 20. كما نلاحظ أنه لم يحصل أي تلميذ على ميزة ممتاز[18-20] في الامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام.

2- أكاديمية بني ملال-خنيفرة: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنه بالنسبة للمراقبة المستمرة والامتحان الجهوي والمعدل العام، لم يحصل أي تلميذ من التلاميذ المنتمون لهذه الأكاديمية على معدلات ضعيفة بميزة ناقص[8-10[ ومقبول[10-12[، بينما في الامتحان الوطني فقد حصل تلميذ واحد من أصل 16 تلميذا على نقطة بميزة ناقص [8-10[ وتلميذ واحد بميزة مقبول [10-12[ بنسبة 6.2% لكل منهما. كما نلاحظ أيضا أن معدلات المراقبة المستمرة مرتفعة مقارنة بمعدلات الامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام خاصة في الميزة حسن جدا [16-18[ بنسبة 56.2 % أي ما يمثل 9 تلاميذ من أصل 16 تلميذا، والميزة ممتاز [18-20] بنسبة 31.2% أي ما يمثل 5 تلاميذ من أصل 16 تلميذا، ولم يحصل أي تلميذ على ميزة ممتاز [18-20] لا في الامتحان الجهوي ولا في الامتحان الوطني ولا في المعدل العام.

3- أكاديمية درعة تافيلالت: نلاحظ أنه من أصل7 تلاميذ منتمون لهذه الأكاديمية، حصل تلميذ واحد على ميزة ممتاز [18-20] في الامتحان الوطني وفي المعدل العام وبنسبة 14.3% لكل منهما، وحصل تلميذين على نفس الميزة في المراقبة المستمرة بنسبة 28.6%،

ولم يحصل أي تلميذ على نفس الميزة في الامتحان الجهوي وفي المعدل العام. كما نلاحظ أيضا أنه بالنسبة للامتحان الجهوي أغلب التلاميذ المنتمون لهذه الأكاديمية حصلوا على ميزة حسن [14-16[ بنسبة 75.1% أي ما يمثل 5

تلاميذ من أصل 7 تلاميذ، بينما في الامتحان الوطني أغلب التلاميذ حصلوا على ميزة مستحسن [12-14[ بنسبة 42.9% وهي تمثل 3 تلاميذ من أصل 7 تلاميذ.

4- أكاديمية الدار البيضاء-سطات: نلاحظ من خلال الجدول أن 5 تلاميذ من أصل 7 تلاميذ حصلوا على ميزة ممتاز [18-20] في المراقبة المستمرة بنسبة 71.4%، ولم يحصل أي تلميذ على نفس الميزة لا في الامتحان الجهوي ولا في الامتحان الوطني ولا في المعدل العام. كما نلاحظ أنه بالنسبة للامتحان الجهوي 4 تلاميذ من أصل 7 حصلوا على ميزة حسن جدا [16-18[ بنسبة 51.4%، وبالنسبة للامتحان الوطني أكبر نسبة كانت هي 42.9% وهي تمثل 3 تلاميذ من أصل 7 حصلوا على ميزة مستحسن [12-14[، أما بالنسبة للمعدل العام 5 تلاميذ حصلوا على ميزة حسن [14-16[ بنسبة 71.4%

5- أكاديمية فاس-مكناس: بالنسبة لهذه الأكاديمية نلاحظ أن 3 تلاميذ من أصل 6 تلاميذ حصلوا على ميزة ناقص [8-10[ بنسبة 50% في الامتحان الوطني، ولم يحصل أي تلميذ على هذه الميزة في المراقبة المستمرة وفي الامتحان الجهوي وفي المعدل العام. كما نلاحظ أيضا أن تلميذين من أصل 6 تلاميذ حصلا على ميزة ممتاز [18-20] في المراقبة المستمرة بنسبة 33.3% ولم يحصل أي تلميذ على نفس الميزة في الامتحان الوطني، والامتحان الجهوي والمعدل العام.

### 2.2.3. شعبة الآداب

**جدول12- توزيع معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام لشعبة الآداب حسب الأكاديميات الجهوي للتربية والتكوين**

| الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين | الامتحانات | | التقديرات | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقبول (10-12) | مستحسن (12-14) | حسن (14-16) | حسن جدا (16-18) | ممتاز (18-20) | المجموع |
| درعة-تافيلالت | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 28.6 % | 28.6% | 42.9 % | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 7 |
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | 14.3% | 28.6% | 42.9 % | 14.3% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 0% | 14.3% | 71.4 % | 14.3% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 1 | 53 | 1 | 0 | 7 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعدل العام | النسبة المئوية | 0% | 0% | 100 % | 0% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 |
| بني ملال- خنيفرة | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 40% | 40% | 20% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 4 | 4 | 2 | 10 |
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | 10% | 30% | 40% | 20% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 1 | 3 | 4 | 2 | 0 | 10 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 0% | 30% | 50% | 20% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 3 | 5 | 2 | 0 | 10 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | 0% | 20% | 70% | 10% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 2 | 7 | 1 | 0 | 10 |
| الرباط-سلا القنيطرة | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 14.3 % | 85.7% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 7 |
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | 0% | 0% | 85.7 % | 14.3% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 6 | 1 | 0 | 7 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 0% | 42.9% | 28.6 % | 28.6% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 7 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | 0% | 0% | 71.4 % | 28.6% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 5 | 2 | 0 | 7 |
| فاس- مكناس | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 33.3 % | 66.7 | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 6 |

ISSN: 2706-6495

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | 0% | 0% | 83.3 % | 16.7% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 0% | 16.7% | 66.7 % | 16.7% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 6 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | 0% | 0% | 100 % | 0% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 |
| سوس-ماسة | المراقبة المستمرة | النسبة المئوية | 0% | 0% | 20% | 80% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 5 |
| | الامتحان الجهوي | النسبة المئوية | 0% | 40% | 60% | 0% | 0% | 100% |
| | | التكرارات | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| | الامتحان الوطني | النسبة المئوية | 0% | 20% | 40% | 40% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| | المعدل العام | النسبة المئوية | %0 | 20% | 60% | 20% | 0% | 100% |
| | | التكرار | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 5 |

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن:

- ✓ أكاديمية درعة-تافيلالت: بالنسبة للمراقبة المستمرة أعلى نسبة سجلت هي 42.9% في الميزة ممتاز [18-20] وهي تمثل 3 تلاميذ من أصل7 تلاميذ منتمون لهذه الأكاديمية، ولم يحصل أي تلميذ على نفس الميزة في الامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام. وبالنسبة للامتحان الجهوي، حصل تلميذ واحد على ميزة مقبول[10-12[ بنسبة 14.3%، وحصل تلميذين على ميزة مستحسن [12-14[ بنسبة 28.6% وتلميذ واحد على ميزة حسن جدا بنسبة 14.3% و3 تلاميذ حصلوا على ميزة حسن [14-16[ بنسبة 42.9% وهي أكبر نسبة سجلت بالنسبة للامتحان الجهوي. أما بالنسبة للامتحان الوطني فأغلب التلاميذ المنتمون لهذه الأكاديمية حصلوا على ميزة حسن بنسبة 71.4% وهي تمثل 5 تلاميذ من أصل 7، وبخصوص المعدل العام فجميع التلاميذ أي 7 تلاميذ حصلوا على ميزة حسن بنسبة 100%.
- ✓ أكاديمية بني ملال-خنيفرة: حصل تلميذين من أصل 10 تلاميذ على ميزة ممتاز [18-20[ في المراقبة المستمرة بنسبة 20% ولم يحصل أي تلميذ أخر على هذه الميزة في الامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام.

ISSN: 2706-6495

وبالنسبة للميزة مقبول فقد حصل عليها تلميذ واحد في الامتحان الجهوي. والميزة التي حصلت على أعلى نسبة هي الميزة حسن [14-16[ ؛ 40% بالنسبة للامتحان الجهوي وتمثل 4 تلاميذ من أصل 10، و50% بالنسبة للامتحان الوطني وتمثل 5 تلاميذ و70% وتمثل 7 بالنسبة للمعدل العام.

- ✓ الرباط –سلا- القنيطرة: بالنسبة للتلاميذ المنتمون لهذه الأكاديمية، نلاحظ أن معظمهم أي 6 تلاميذ من أصل 7حصل على ميزة حسن جدا[16-18[ في المراقبة المستمرة بنسبة 85.7% بينما في الامتحان الجهوي والامتحان الوطني والمعدل العام لم تتجاوز نسبة التلاميذ الذين حصلوا على هذه الميزة 28.6% أي ما يمثل تلميذين من أصل 7. ولم يحصل أي تلميذ على ميزة ممتاز [18-20[.
- ✓ فاس-مكناس: نلاحظ أنه لن يحصل أي تلميذ من التلاميذ المنتمون لهذه الأكاديمية على ميزة ممتاز ، وأن عدد التلاميذ الذين حصلوا على ميزة حسن جدا مرتفع في المراقبة المستمرة فقط بنسبة 66.7% أي ما يمثل 4 تلاميذ من أصل 6، أما بالنسبة لامتحان الجهوي والامتحان الوطني نلاحظ أن معظم التلاميذ حصلوا على ميزة حسن بنسبة 83.3% و66.7% لكل منهما على التوالي. وبالنسبة للمعدل العام حصل كل التلاميذ على ميزة حسن [14-16[ بنسبة 100%.
- ✓ سوس-ماسة: بالنسبة للمراقبة المستمرة نلاحظ أن معظم التلاميذ المنتمون لهذه الأكاديمية حصلوا على ميزة حسن جدا [16-18[ أي ما يمثل 4 تلاميذ من أصل 5 تلاميذ، ولم يحصل أي تلاميذ على ميزتي مقبول وممتاز لا في المراقبة المستمرة ولا في الامتحان الوطني ولا في الامتحان الجهوي ولا في المعدل العام.

## 4- تحليل ومناقشة النتائج:

إذا انطلقنا من المذكرة الوزارية رقم 142 الخاصة بتنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي الصادرة بتاريخ نونبر 2007 والمتضمنة للتوجيهات المتعلقة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي، نجد أنه من بين المبادئ والأهداف الأساسية للتقويم؛ توحيد أشكال التقويم ضمانا لتكافؤ الفرص[...]، وتفعيل البعد التكويني للمراقبة المستمرة [...] وتأهيل التلاميذ من خلال المراقبة المستمرة لاجتياز الامتحانات الموحدة. لكن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تشير إلى أن الدور الذي أصبحت تلعبه المراقبة المستمرة لم يعد مقترن بالأهداف والمبادئ التي جاءت بها المذكرات الوزارية حول التقويم، ولم يعد الهدف منها هو تتبع مدى تنمية الكفايات المستهدفة لدى التلاميذ ورصد تعثراتهم قصد استدراكها (المذكرة الوزارية رقم 07 الخاصة بالمراقبة المستمرة في التعليم الثانوي التأهيلي)، وإنما أصبحت مؤشرا رئيسيا في نجاح التلاميذ وحصولهم على شهادة البكالوريا. وما يفسر ذلك هو التباين الكبير الذي بينته نتائج الدراسة بين نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحان الوطني والامتحان الجهوي على مستوى الشعبتين اللتان شملتهما الدراسة، فبعد التحليل الإحصائي لمعطيات الدراسة واستخراج العلاقات الترابطية بين متغيراتها بالاعتماد على ( الإحصائيات الوصفية les statistiques descriptives ومعامل الارتباط Coefficient de corrélation Pearson)،توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ **على مستوى مقارنة النقط حسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في التخصصين شعبة العلوم الفيزيائية وشعبة الآداب،** فقد بينت النتائج أنه:
- ✓ بالنسبة لشعبة العلوم الفيزيائية؛ نقط المراقبة المستمرة مرتفعة جدا في جميع الأكاديميات التي شملتها الدراسة لكن بنسب متفاوتة ويظهر ذلك من حيث عدد التلاميذ الذين حصلوا على ميزة ممتاز [18-20[،

وكانت أكاديمية الدار البيضاء-سطات هي من حصلت على أعلى نسبة 71.4% تلتها أكاديمية فاس-مكناس بنسبة 33.3% وأكاديمية بني ملال-خنيفرة بنسبة 31.2 %، وأكاديمية درعة-تافيلايت بنسبة 28.6% ثم أكاديمية الرباط-القنيطرة بنسبة 25%. وبالنسبة للامتحان الجهوي فإن أكاديمية الدار-البيضاء هي من حصلت على أعلى نسبة 57.1 % في الميزة حسن جدا [16-18[ أي ما يمثل 5 من أصل7 تلاميذ تلتها أكاديمية بني ملال بنسبة 50% أي ما يمثل 8 من أصل 16 تلميذا. وبالنسبة للميزة حسن [14-16[ فإن أكاديمية درعة تافيلالت هي من حصلت على أعلى نسبة 71.4% وهي تمثل 5 تلاميذ من أصل 7، تلتها أكاديمية الرباط-سلا بنسبة 60% وهي تمثل 12 تلميذا من أصل 20 وأكاديمية مكناس بنسبة 50% وهي تمثل 3 تلاميذ من أصل 6. أما بالنسبة للامتحان الوطني والمعدل العام فكانت أكاديمية درعة تافيلات هي الوحيدة التي سجلت حصول التلاميذ المنتمون إليها على نقطة بميزة ممتاز وبنسبة 14.3% وهي تمثل تلميذ واحد من أصل 7 تلاميذ.

- ✓ بالنسبة لشعبة الآداب: فإن نقط المراقبة المستمرة مرتفعة في جميع الأكاديميات التي شملتها الدراسة، خاصة في أكاديمية درعة-تافيلالت بنسبة 42.9% وأكاديمية بني ملال-خنيفرة بنسبة 20%، ونقط الامتحان الجهوي مرتفعة في أكاديمية بني ملال-خنيفرة بنسبة 20% مقارنة بباقي الأكاديميات، ونقط الامتحان الوطني والمعدل العام مرتفعة في أكاديمية الرباط-سلا بنسبة 28.6% مقارنة بباقي الأكاديميات.
- ✓ **على مستوى دراسة العلاقات الارتباطية بين نقط المراقبة المستمرة والمعدل العام في التخصصين:** بين اختبار Pearsonعلى وجود علاقة ارتباطية دالة جدا 0.00 وقوية إيجابيا r=0.752 بين معدل المراقبة المستمرة والمعدل العام في شعبة العلوم الفيزيائية، مما يدل على أن معدل المراقبة المستمرة يساهم بشكل كبير في ارتفاع المعدل العام. أما في شعبة الآداب فإن العلاقة الارتباطية بين معدل المراقبة المستمرة والمعدل العام غير دالة 0.702، وضعيفة r= 0.067 وهذا يعني أن نقطة المراقبة المستمرة تلعب دورا في ارتفاع المعدل العام لكن بدرجة ضعيفة.
- ✓ **على مستوى مقارنة معدلات شعبة العلوم الفيزيائية ومعدلات شعبة الآداب في التخصصين:** بينت النتائج أن نقط المراقبة المستمرة مرتفعة في شعبة العلوم الفيزيائية 33.9% مقارنة بشعبة الآداب 14.3%. ونقط الامتحان الجهوي مرتفعة في شعبة الفيزياء بنسبة41.1%. مقارنة بشعبة الآداب 14.3%.. ونقط الامتحان الوطني مرتفعة في شعبة الآداب بنسبة 22.9%. مقارنة بشعبة الفيزياء 12.5%. ونقط المعدل العام مرتفعة في شعبة الآداب بنسبة 80% مقارنة بشعبة العلوم الفيزيائية 44.6%.

إن التباعد بين نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحان الوطني والامتحان الجهوي، يشير إلى أنه في التقويم الداخلي للتلاميذ أي المراقبة المستمرة هناك مجموعة من العوامل التي تدخل في عملية التقويم والتي تقلص من درجة الموضوعية في إعطاء النقط للتلاميذ.

هذا يعني أنه بالنسبة للمراقبة المستمرة فإن الأستاذ الذي يدرس المادة هو نفسه من يضع الفروض التقويمية وهو نفسه من يقوم بتصحيحها، وخلال هذه العملية يمكن أن تتدخل العوامل التي تحدث عنها مجموعة من الباحثين في مجال التقويم أمثال أنا بونبواغ، ودولاندشير وبونيول وغيرهم، وهي عوامل مرتبطة بالأستاذ كالاهتمام الذي يوليه الأستاذ للتلميذ، (Bonboir, (1972:123) أو الصورة النمطية L'effet de stéréotype (De Landsheere, (1979:250), التي يتبناها الأستاذ بخصوص تلميذ معين،

كميله إلى منح نفس النقطة للتلميذ رغم اختلاف وتيرة أدائه أو عدم تركيزه على الأخطاء أثناء تصحيحه لورقة امتحانه. هناك أيضا عوامل أخرى وهي أثر التباين والترتيب Effet de contraste et d'ordre: وهو عامل يؤثر على الأستاذ أثناء التصحيح، لأن "النقط التي يمنحها لورقة معينة لها علاقة بترتيبها بين بقية الأوراق، فيمكن لورقة أن تحصل على نقط ضعيفة لأنه تم تصحيحها بعد ورقة تم تقيمها على أنها جيدة أو ممتازة،

كما لها علاقة ببداية تصحيح الأوراق ونهايتها حيث أن المصحح غالبا ما يكون صارما في التصحيح في الأوراق الأولى على عكس الأوراق الأخيرة",(Bonniol Et Vial, (1997:59 ) وهذا يعني أن معدل التلميذ رهين بالترتيب التي تحظى به ورقته أثناء التصحيح. و"أثر هالو "Effet de Halo (De Landsheere, (1979:92), وهو عامل يلعب دورا مهما في عملية التصحيح وعلى أساسه يتخذ بعض الأساتذة قراراتهم بخصوص النقط التي يمنحونها للتلاميذ، "فالخصائص الشخصية للتلميذ وانتماءه الاجتماعي وطريقة لباسه وسمعته داخل المؤسسة، كلها عناصر تتدخل في العلاقة البيداغوجية التي تجمع بين المدرس والتلميذ" (BONNIOL Et VIAL, 1997:60 ). كما أن جودة كتابة التلميذ أي خطه في الامتحان والأخطاء الإملائية ومظهره الخارجي (لطيف، مهذب، جميل..)،وأيضا وسطه السوسيو-ثقافي يؤثر على التنقيط كما وضح ذلك دولاندشير.

كل هذه العوامل تشير إلى أن وضعية الأستاذ أثناء التصحيح وموقف وسلوكه خلال فروض المراقبة المستمرة يؤثر بشكل كبير في عملية التنقيط وبالتالي في النتائج النهائية للتلميذ. في حين أنه في الامتحان الجهوي والامتحان الوطني يكون التلميذ مجبر على استخدام معارفه ومكتسباته التعليمية من أجل الإجابة على أسئلة الامتحان الذي تم وضعه من طرف هيئات خارجية عن المؤسسة التعليمية التي يدرس بها.

ونتائج التباعد التي أبانت عليها دراستنا قريبة من نتائج الدراسة التي قام بها لوجيي ووينبرغ حول تحليل نقط البكالوريا والتي خصت دراسة التباعد بين نقط مادة الفرنسية حسب المصححين، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فرق 12 بين مصحح منح نقطة 1 وأخر منح 13نقطة. بالنسبة لدراستنا فكان أكبر فرق بين نقط المستمرة ونقط الامتحان الوطني هو 12.5 بالنسبة لشعبة العلوم الفيزيائية، وهي لتلميذ حصل على 15.75 في المراقبة المستمرة و3.25 في الامتحان الوطني في مادة الفيزياء والكيمياء. أما بالنسبة لشعبة الآداب فأكبر فرق كان هو 8.56، فقد حصل تلميذ في مادة اللغة الانجليزية على 19.06 في المراقبة المستمرة وعلى 10.50 في الامتحان الوطني

ومن هنا فإن الفرضية العامة للدراسة "نجد أنه لا يوجد انسجام بين النقط المحصل عليها التلميذ في المراقبة المستمرة وفي الامتحان الوطني وفي الامتحان الجهوي في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي شملتها الدراسة"، قد تحققت، أي أنه لا يوجد انسجام بين النقط المحصل عليها التلميذ في المراقبة المستمرة وفي الامتحان الوطني وفي الامتحان الجهوي في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

بالنسبة للفرضية الثانوية الأولى:"لا يوجد انسجام بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية"، فقد تحققت أي أن معدلات المراقبة المستمرة مرتفعة مقارنة بمعدلات الامتحان الجهوي والامتحان الوطني على مستوى شعبتي العلوم الفيزيائية وشعبة الآداب.

ISSN: 2706-6495

أما الفرضية الثانوية الثانية: "هناك تباين بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية". فقد تحققت أيضا،

حيث أبانت الدراسة أن معدلات المراقبة المستمرة مترفعة جدا في جميع الأكاديميات التي شملتها الدراسة وبنسب متفاوتة، تتقدمها أكاديمية الدار البيضاء-سطات بنسبة 71.4% كأعلى نسبة، بينما معدلات الامتحان الوطني مرتفع في أكاديمية درعة تافيلات على باقي الأكاديميات بنسبة 14.3%.

بالنسبة للفرضية الثانوية الثالثة: "هناك علاقة ارتباطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل العام في شعبتي الآداب والعلوم الفيزيائية." فقد تحققت، فقد أبانت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين معدلات المراقبة المستمرة والمعدل المعدل العام، فكلما ارتفع معدل المراقبة المستمرة ارتفع معه المعدل العام، وهذه العلاقة كانت بشكل إيجابية وقوية في شعبة العلوم الفيزيائية أما في شعبة الآداب فكانت العلاقة إيجابية لكنها ضعيفة.

أما بالنسبة للفرضية الثانوية الرابعة: "هناك اختلاف بين معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام على مستوى شعبة الآداب وشعبة العلوم الفيزيائية" فقد تحققت أيضا حيث أبانت النتائج على أن معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي مرتفعة في شعبة العلوم الفيزيائية، ومعدلات الامتحان الوطني والمعدل العام مرتفعة في شعبة الآداب.

## خلاصة:

انطلاقا من تحليل بيانات النقط ودراسة الانسجام بين معدلات المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي والامتحان الوطني في شعبتي الآداب العصرية والعلوم الفيزيائية، أوضحت النتائج أن هناك اختلاف كبير بين المعدلات بحيث تعرف المراقبة المستمرة ارتفاعا ملحوظا في كل الأكاديميات التي شملتها الدراسة، مما يشير إلى أن المراقبة المستمرة لها دور كبير في حصول مجموعة من التلاميذ على شهادة البكالوريا، إذ تساهم في رفع معدلاتهم وذلك باعتبارها جزءا من المعدل النهائي.

فالتباعد الذي توصلت إليه نتائج الدراسة بين نقط معدلات المراقبة المستمرة ومعدلات الامتحان الجهوي والامتحان الوطني على مستوى مختلف الأكاديميات يشير إلى أن المراقبة المستمرة لم تعد تهدف إلى تقويم أداء التلاميذ وتحضيرهم إلى الامتحان الوطني وإنما إلى تخويلهم للحصول على نقط مرتفعة حتى إن لم تكن تعبر عن كفاياتهم الحقيقية بشكل موضوعي.

## المراجع بالعربية :


1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منشورات المركز المغربي للإعلام، سلسلة مراجع قانونية، العدد السابع عشر، الطبعة الثانية، 2003

2- دليل امتحانات نيل شهادة البكالوريا، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2017

3- وثيقة صادرة عن المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه تم الإطلاع عليها بتاريخ 25 شتنبر 2018.

4- المذكرة الوزارية رقم 142 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 والخاصة بالتقويم التربوي بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.

## المراجع الفرنسية:

1. A. BONBOIR. (1972). La docimologie. 1ère édition, Presses Universitaire de France
2. B. SUCHAUT. (2008). La loterie des notes au bac : un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. Irédu-CNRS et Université de Bourgogne.
3. C. GIRAUDEAU, G. CHASSEIGNE. (1970). Psychologie éducative et vie scolaire. Edition Publibook.
4. G. SCALLON, L'évaluation formative des apprentissages, Presse universitaire de Laval, Québec, 1988.
5. G. NOIZET, J. P. CAVERNI. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Presses universitaire de France. 1ère édition
6. G. De LANDSHEERE, (1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Puf, 2ème édition
7. H. PIERON. (1969). Examen et docimologie. Presses Universitaire de France. 2ème édition.
8. J. J. BONNIOL et M. VIAL, (1997), Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires, De Boeck Université,
9. P.GILLIERON GIROUD. L. NTAMAKILIRO. (2010). Réformer l'évaluation scolaire: Mission impossible. Edition scientifique internationale, Berne.

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الباحثة حناء اهدي ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الواحد والعشرون

# مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين

**The level of representation of contemporary issues of human rights concepts in the curriculum of Islamic education for the secondary stage in Jordanian schools from the perspective of teachers**

**إعداد الباحث: أرشاق يونس عبد الجليل مصلح**

التربية الإسلامية – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: arshq.u2019@gmail.com

## ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين.

وتكونت عينة الدراسة من (257) من معلمي التربية الاسلامية في المدارس الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018). تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبعد جمع البيانات تم إدخالها إلى الحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

خلصت هذه الدراسة الى مجموعة من التوصيات كان من أهمها عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية، يتم من خلالها زيادة وعيهم بالقضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان وتطبيق ما يتم تعلمه على أرض الواقع، وتقويم منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء نتائج الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان، التربية الاسلامية، المعلمين، المدارس الاردنية.

ISSN: 2706-6495


## Abstract

This study aimed to determine the level of representation of contemporary issues of human rights concepts in the curriculum of Islamic education for the secondary stage in Jordanian schools from the perspective of teachers.

The study sample consisted of (257) teachers of Islamic education in Jordanian schools during the second semester of the academic year (2018/2019). They were selected in a simple random sampling method. After the data were collected, they were entered into the computer to be processed by the Statistical Program of Social Sciences (SPSS).

This study concluded with a series of recommendations, the most important of which was the holding of training courses for Islamic education teachers, through which they raise their awareness of contemporary issues of human rights concepts and apply what is learned on the ground.


**Keywords:** Contemporary issues of human rights concepts, Islamic education, teachers, Jordanian schools.

## المقدمة:

اختص الله تعالى- الإنسان بمنزلة عظيمة ومكانة مرموقة من دون سائر مخلوقاته، فهو المخلوق الوحيد الذي نفخ الله فيه من روحه، وأمر ملائكته أن تسجد له، وجعله خليفة له في الأرض، والإنسان هو المخلوق الوحيد الذي خصه الله بالعلم والمعرفة وكرمه بإرسال الرسل والأنبياء، وبعد هذا التكريم والمنزلة الرفيعة شرع له الحقوق التي من شأنها تحقيق السعادة والأمن، وحفظ مصالح الإنسان. (عليمات، 2006: 105)

وتحظى القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان باهتمام متزايد لدى الباحثين في العلوم الإنسانية على مختلف تخصصاتهم الأكاديمية، وتزايد التأكيد عليها حتى أصبح الحديث عن تلك القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان يفوق كل الخطابات المعاصرة، ويلاحظ المتأمل لهذه الخطابات، أنها تزخر بمفاهيم الحرية والديمقراطية بأبعادها المتعددة. (الشامي، 2002: 124)

وفكرة حقوق الإنسان، وصون كرامة الإنسان لم تبدأ بإصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام (1948)، وإنما تمتد الفكرة بجذورها إلى تاريخ بعيد، فمنذ وجود الإنسان وهو يحاول أن يؤمن وجوده وحياته. (فريحة، 2002: 86)،

وجاءت الشرائع السماوية لتؤكد على ضمان حقوق الإنسان الفردية والجماعية، وكرست الأعراف عند الشعوب فكرة الحقوق والحريات، لهذا عدت الشرائع السماوية وهي الأساس والمصدر ثم جاء دور الأعراف والمواثيق الدولية من مصادر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. (عبد اللطيف وآخرون، 2002: 254)

والإسلام أول من قرر المبادئ الخاصة بهذه القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في أكمل صورة، وأن أخر ما أملته الإنسانية من قواعد وضمانات لكرامة الجنس البشري كان من أبجديات الإسلام (الجلاد، 2004: 14)

المدرسة تلعب دوراً هاماً ومؤثراً في صقل شخصية الطالب، كما أن لها دوراً في تنشئة الفرد الصالح الذي يعرف حقوقه وواجباته ويدافع عن حقوق الناس كما يجب على التربويين أن يحسنوا التعامل مع الطالب بحيث تضمن الكتب المدرسية بمفاهيم حقوق الإنسان، ولا يؤتي الأمر ثماره إلا إذا كان المعلمون على قدر من المعرفة والدراية بمفاهيم حقوق الإنسان، وكيفية تعليمها، وتطبيقها خارج وداخل المدرسة. (الفتلي، 2014: 34)

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة، للكشف عن مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين، لما لها من دور في معرفة معلمي التربية الاسلامية بما يتعلق بالقضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان المتضمنة في هذه الكتب، وهذا يعود هذا بالفائدة أيضاً على واضعي مناهج التربية الإسلامية والمشرفين، والسبب في اختيار كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي لغرض تحليل مضامينها لكونها تهتم أكثر من غيرها بقضايا الإنسان الأخلاقية والثقافية والاجتماعية.

## مشكلة الدراسة:

وتتخلص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟**

## أسئلة الدراسة:

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزي لكل من متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي؟

## فرضيات الدراسة:

يتفرع عن السؤال الثاني الفرضيتان التاليتان:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

- تزويد مصممي مناهج التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم الأردنية بمعلومات عن مدى مراعاة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للقضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الإنسان.
- تزويد الجامعات والمشرفين القائمين على إعداد معلمي التربية الإسلامية قبل الخدمة وفي أثنائها بأهم مفاهيم حقوق الإنسان للمرحلة الثانوية.
- تصميم أداة للتعرف على أهم القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

## حدود الدراسة:

- **حدود مكانية**: أجريت هذه الدراسة في المدارس الأردنية.
- **حدود بشرية**: أجريت هذه الدراسة على معلمي التربية الاسلامية في المدارس الأردنية.
- **حدود زمانية**: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## مصطلحات الدراسة:

- **حقوق الانسان**: تلك المعايير الأساسية التي لا يمكن للأفراد أن يحيوا بدونها بكرامة كبشر، وإن حقوق الإنسان هي أساس الحرية والعدالة والسلام، وإن من شأن احترام حقوق الإنسان أن يتيح إمكان تنمية الفرد والمجتمع تنمية كاملة. (الدباس، 2009: 85)

التعريف الإجرائي لحقوق الانسان: هي الحقوق الشرعية وبعض النصوص الدولية التي تضمن حماية معنى الإنسانية في مختلف المجالات ومناهضة التمييز العنصري وتمتع الأفراد والجماعات بحقوقهم السياسية، والمدنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية الواردة في الإعلانات والاتفاقيات الدولية، لتنمية الفرد والمجتمع تنمية كاملة.

- **مقرر التربية الاسلامية:** هي من المقررات التي يدرسها طلبة المدارس الأردنية في جميع المراحل الدراسية الأساسية والثانوية.
- **المعلم**: هو الذي يمتلك الكفايات الأدائية الأساسية الضرورية لتنظيم التعلم وتيسيره وتحقيق الأهداف المتوخاة بشكل يوظف كل مصادر التعلم المتاحة وكل الإمكانات البشرية الممكنة. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018)
- **الطالب**: هو فرد يبحث ويستكشف ويتلقى المعرفة أو الدارس في مؤسسة تعليمية. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018)

## الدراسات السابقة:

**دراسة شاهين (2007)** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف من الخامس إلى التاسع في الأردن .ومن خلال تحليل محتواها، واستخدام استبيان التحليل المنبثقة عن إعلان القاهرة لحقوق الإنسان (1990)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الحقوق شيوعاً في تلك الكتب هي: حق سيادة الجمعيات، وحق العيش في مناخ ثقافي حر والحق في الحصول على الجنسية.

**دراسة جبران وآخرين (2006)** هي عبارة عن دليل المدرب والمعلم للتربية المدنية وحقوق الإنسان، وقد تضمن هذا الدليل عرض نشاطات مختلفة لتدريس حقوق الإنسان من خلال الأساليب الفعالة في تدريس التربية المدنية، ومنها: أسلوب العصف الذهني، والمحاضرة القصيرة، والتعلم في مجموعات، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، ودراسة الحالة، والتعلم بالأحجية، وطريقة المناقشة، والمشروع، وحل المشكلات، وطرح الأسئلة، والحدث الحرج، والتعلم الذاتي، وأسلوب المؤتمرات والندوات.

**دراسة المقوسي (2006)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في الأردن من خلال استخدام طريقة تحليل المحتوى وتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلتين المذكورتين وعددها (19) كتاباً وتكونت عينة الدراسة من (7) كتب (3) للمرحلة الأساسية العليا (4) للمرحلة الثانوية وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال الحقوق الاقتصادية قد حصل على أعلى التكرارات حيث بلغت(16) تكراراً وإن أقل التكرارات كانت الحق في مجال حقوق حفظ النفس الإنسانية والحقوق الخاصة لغير المسلمين وحصل كل منها على (20) تكراراً.

دراسة عبد الله المراعية (2005) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت عملية التحليل، أن كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي الشامل، جاء في المرتبة الأولى في مراعاته لحقوق الإنسان. أما من حيث ترتيب المجالات، جاء مجال الحقوق الأساسية جاء في المرتبة الأولى يليه مجال الحقوق الاجتماعية والثقافية، ومن حيث ترتيب الفقرات، فقد جاء (حق الحياة) أكثر تكراراً في جميع كتب التربية الإسلامية، وجاءت فقرة (حقوق الأسرى)، أقل تكراراً في جميع الكتب. ومن أهم التوصيات أن يكون هناك توزيع عادل بين مفاهيم حقوق الإنسان في جميع مجالاتها وتضمينها للكتب.

**وقامت شويحات (2003)** بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة، ومعرفة أثر متغيرات جنس الطالب ومستوى تعليم الوالدين ونوع المدرسة التي تخرج منها الطالب وبيئته ونوع الجامعة التي يدرس فيها بتمثله لمفاهيم المواطنة. واستخدمت الدراسة الاستبانة، حيث اختارت عينة عشوائية بلغ عددها (1866) طالباً وطالبة من ست جامعات. وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية في مواقف الطلبة نحو: الهوية الوطنية والتنازل عن الممتلكات العامة للصالح العام: والاعتزاز بالعلم الأردني وعدم التعصب، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات تتناول تمثل الطلبة من الجامعات الأخرى لجوانب أخرى من مفاهيم المواطنة.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الاسلامية في المدارس الأردنية المنتظمين بالدوام في مدارسهم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة تتكون من (257) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الاسلامية في المدارس الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018). تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجداول (1)، (2)، توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

| النوع الاجتماعي | التكرار | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| ذكر | 122 | %47 |
| انثى | 135 | %53 |
| **المجموع** | **257** | **%100** |

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | التكرار | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| بكالوريوس وأقل | 184 | %72 |
| دراسات عليا | 73 | %28 |
| **المجموع** | **257** | **%100** |

## منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

## أداة الدراسة:

اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، تكونت من (48) فقرة تمثل كل فقرة مظهراً من القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان والتي يتوقع من المعلم أن يقوم بتربية طلبته على أساسها، وقسمت الاستبانة إلى (3) مجالات كما في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3): فقرات الاستبانة تبعا لأبعاد الدراسة

| # | الأبعاد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | الاجتماعي | 24 | 24-01 |
| 2 | الوطني | 12 | 36-25 |
| 3 | السياسي | 12 | 48-37 |

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق جدا)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض جدا)،

## صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين والمشرفين وأوصوا بصلاحيتها بعد جراء التعديلات عليها وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

### ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.85) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

### المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة.

### نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه:** ما مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وتبين الجداول (4، 5، 6) النتائج، ويبين الجدول (7) خلاصة النتائج

**النتائج المتعلقة بالبعد الأول (الاجتماعي)**

**جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الأول**

| # | الفقرات | متوسط الاستجابة* | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | يغرس روح المحافظة على وحدة المجتمع لدى الطلبة. | 4.42 | 0.79 |
| 2 | يغرس احترام الطالب للقيم الاجتماعية (الصبر والتواضع). | 4.40 | 0.81 |
| 3 | ينمي احترام الطالب للعادات الاجتماعية الحميدة في مجتمعه. | 4.38 | 0.85 |
| 4 | ينمي احترام الطالب للآخرين. | 4.36 | 0.81 |
| 5 | يغرس روح التعاون لدى الطالب مع غيره من أبناء مجتمعه. | 4.30 | 0.82 |
| 6 | يعمق احترام الطلبة للقوانين المعمول بها في الوطن. | 4.29 | 0.86 |
| 7 | يعمق أهمية قيام الإنسان بدوره في المجتمع على أكمل وجه. | 4.23 | 0.86 |
| 8 | يعزز الشعور بالأخوة الإنسانية بين أبناء المجتمع الإنساني. | 4.20 | 0.87 |
| 9 | يعزز احترام الطالب لتراث مجتمعه. | 4.19 | 0.88 |
| 10 | يعمق روح التعاون فيما بين الطلبة. | 4.19 | 0.85 |
| 11 | يعزز ثقافة المجتمع الأردني لدى الطلبة. | 4.15 | 0.80 |
| 12 | يركز على ضرورة ممارسة الطالب لحقوقه في ظل القانون. | 4.11 | 0.89 |
| 13 | يغرس روح احترام قدرات الآخرين الشخصية لدى الطلبة. | 4.09 | 0.84 |
| 14 | يعمق روح التواصل مع الآخرين لدى الطلبة. | 4.08 | 0.84 |
| 15 | يعزز توجهات الطلبة للقيام بالواجبات المنوطة بهم. | 4.07 | 0.87 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16 | يغرس حب القيام بالأعمال التطوعية لدى الطلبة. | 4.06 | 0.96 |
| 17 | يشجع الطلبة على تحمل مسؤولية ممارستهم. | 4.05 | 0.93 |
| 18 | يوجه الطلبة للمشاركة في خدمة المجتمع المحلي. | 4.03 | 0.95 |
| 19 | يعزز روح المشاركة الاجتماعية لدى الطلبة. | 4.03 | 0.88 |
| 20 | ينمي قدرة الطالب على تطوير ظروفه الاجتماعية. | 3.94 | 0.91 |
| 21 | يعمق وعي الطالب بحلول المشكلات التي يعاني منها المجتمع الأردني. | 3.92 | 0.97 |
| 22 | يعمق احترام الطلبة للأحكام القضائية الصادرة عن الدولة. | 3.89 | 0.99 |
| 23 | يعزز احترام الطلبة لمعتقدات الآخرين الدينية. | 3.88 | 1.09 |
| 24 | يغرس روح المحافظة على وحدة المجتمع لدى الطلبة. | 3.86 | 0.99 |
| | **الدرجة الكلية** | **0.5819** | **4.1042** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (4) أن مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين على البعد الاجتماعي قد تراوحت بين المستوى المتدني، والمستوى المتوسط، والمستوى العالي، حيث تشير المتوسطات الحسابية للفقرات، أن كلاً من الفقرة رقم (4) والتي تنص على (يغرس روح المحافظة على وحدة المجتمع لدى الطلبة) والتي حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.42)، والفقرة رقم (9) والتي تنص على (يغرس احترام الطالب للقيم الاجتماعية "الصبر والتواضع") وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.40)، والفقرة رقم (7) والتي تنص على (ينمي احترام الطالب للعادات الاجتماعية الحميدة في مجتمعه) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.38)، والفقرة رقم (15) والتي تنص على (ينمي احترام الطالب للآخرين) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.36) والفقرة رقم (10) والتي تنص على(يغرس روح التعاون لدى الطالب مع غيره من أبناء مجتمعه) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.30)، والفقرة رقم (3) والتي تنص على (تعمق احترام الطلبة للقوانين المعمول بها في الوطن) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.29) وهذا يشير إلى أن هذه الفقرات تتناول جوانب تتعلق بعلاقة الطالب، أو المتعلم بمجتمعة حيث يعمل منهاج التربية الاسلامية بالتركيز عليها من خلال تنمية وغرس روح المحافظة على المجتمع لدى الطلبة، وضرورة تمثل الطلبة لهذه الجوانب، ويعود ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية وبحكم تخصصهم، وإعدادهم يهتمون بهذا البعد باعتباره واجبهم ومسئوليتهم، وبحكم إدراكهم إلى أهمية غرس روح المحافظة على المجتمع في استمرارية المجتمع واستقراره. ويضاف إلى ذلك أن الاهتمام بالقضايا التي تخص المجتمع ككل هي معان اجتماعية يعيشها المجتمع الأردني بطبيعته، فهي جزء من عاداته وتقاليده وقيمه، خاصة وأن الدين الإسلامي يركز عليها ويعتبرها أساساً للحفاظ على المجتمعات ذاك أنه يمكن وصف المجتمع الأردني في هذا الجانب بالمجتمع المحافظ إلى حد ما.

أما جوانب المجال الاجتماعي والتي حصلت على متوسط حسابي أقل من المستوى المقبول تربوياً واجتماعياً ضمن منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية، فقد تمثلت في كل من الفقرة رقم (12) والتي تنص على (ينمي قدرة الطالب على تطوير ظروفه الاجتماعية) بمتوسط حسابي بلغ (3.94) ويعود ذلك إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم اهتمام بالجوانب السلوكية وتوجيهها وجعلها مقبولة اجتماعيا ضمن سياق البيئة المدرسية، في حين يكون اهتمامهم بتنمية قدرات الطلبة على التطوير والمبادأة والعمل محدوداً وغير فعال،

والفقرة رقم (13) وتنص على (يعمق وعي الطالب بحلول المشكلات التي يعاني منها المجتمع الأردني) بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، والفقرة رقم (5) وتنص على (يعمق احترام الطلبة للأحكام القضائية الصادرة عن الدولة) بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، ويعود ذلك إلى أن اهتمام المعلمين بهذين الجانبين لا بد أن يتم وفق السياق الموجود في الكتاب المدرسي من مشكلات يعاني منها المجتمع الأردني، أما المشكلات التي لا يتم ذكرها في الكتب المدرسية فلا يقوم المعلم بتناولها أو تعميق وعي المتعلم بها، كذلك الحال بالنسبة للأحكام القضائية الصادرة عن الدولة فإن المعلم لا يركز عليها بحكم عدم وجودها ضمن سياق واضح ومحدد في المناهج الدراسية، وإنما ضمن سياق الاجتهاد وحسب حدوث مواقف تستدعي التطرق لها. أما الفقرة رقم (2) ونصها (يعزز احترام الطلبة لمعتقدات الآخرين الدينية) فقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.88)، وهذا يشير إلى المستوى المتدني لدور المعلم في تعميق احترام معتقدات الآخرين ويعود ذلك إلى أن المعلم يتناول تعليم طلبته وتثقيفهم بأمور التربية الإسلامية باعتبار أن غالبية الطلبة هم من المسلمين، ولا يوجد ما يستوجب تناول موضوع التسامح مع الآخرين من أصحاب المعتقدات الدينية الأخرى. وفيما يتعلق بالفقرة رقم (16) ونصها (يعزز روح تقبل النقد والنقد الذاتي لدى الطلبة) فقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.86)، وهذا يشير إلى أن معلمي "التربية الإسلامية لم يقوموا بدور فعال في تعزيز روح تقبل النقد والنقد الذاتي لدى طلبتهم ويعود ذلك إلى أن المعلم لا يزال يتمسك بالفكرة التقليدية، والقائمة على أن رأيه هو الصحيح وأن الطالب لا يملك الحق في أن ينتقد معلمه وبالتالي لا يقوم بدورٍ مخالفٍ لهذا الاعتقاد لدى طلبته تجاه بعضهم البعض.

**النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (الوطني)**

**جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الثاني**

| # | الفقرات | متوسط الاستجابة* | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | يغرس روح الدفاع والتضحية عن الأردن. | 4.58 | 0.80 |
| 2 | ينمي حب الأردن لدى الطلبة. | 4.53 | 0.82 |
| 3 | ينمي احترام الطلبة للعلم الأردني. | 4.45 | 0.93 |
| 4 | يعمق اعتزاز الطلبة بالنشيد الوطني الأردني "السلام الملكي". | 4.38 | 0.93 |
| 5 | يغرس روح الولاء للنظام الملكي. | 4.37 | 0.99 |
| 6 | يعمق روح الانتماء للوطن ومؤسساته لدى الطالب. | 4.33 | 0.88 |
| 7 | يعمق روح الاعتزاز بالأمة العربية لدى الطلبة. | 4.20 | 0.92 |
| 8 | يركز لأن يكون الطالب متسامحاً. | 4.16 | 0.89 |
| 9 | يعزز معرفة الطالب بتاريخ الأردن. | 4.16 | 0.92 |
| 10 | يعمق استخدام اللغة العربية لدى الطلبة. | 4.13 | 0.95 |
| 11 | يعزز معرفة الطلبة لجغرافيا الأردن. | 4.10 | 1.06 |
| 12 | يعمق معرفة الطالب بالدستور الأردني. | 3.90 | 1.10 |
| | **الدرجة الكلية** | **0.6324** | **4.2566** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (5) أن مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين على البعد الوطني حصلت الفقرات على متوسط حسابي أعلى من المستوى المقبول تربوياً واجتماعياً باستثناء الفقرة رقم (9) والتي حصلت على متوسط حسابي أقل من المستوى المقبول تربوياً، حيث تشير المتوسطات الحسابية للفقرات، أن كل من الفقرة رقم (12) ونصها (يغرس روح الدفاع والتضحية عن الأردن) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.58)، والفقرة رقم (1) ونصها (ينمي حب الأردن لدى الطلبة) وحصلت على متوسط حسابي (4.53)، والفقرة رقم (11) ونصها (ينمي احترام الطلبة للعلم الأردني) وحصلت على متوسط حسابي (4.45)، والفقرة رقم (4) ونصها (يعمق اعتزاز الطلبة بالنشيد الوطني الأردني "السلام الملكي") وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.38)، والفقرة رقم (10) ونصها (يغرس روح الولاء للنظام الملكي) بمتوسط حسابي بلغ (4.37)، والفقرة رقم (5) ونصها (يعمق روح الانتماء للوطن ومؤسساته لدى الطالب) بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وهذا يشير إلى أن منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمدارس الأردنية تغني هذا الجانب بشكل مناسب، إضافة إلى أن للمعلم دوراً فعالاً يقوم به بدرجة كبيرة جداً في تربية الطلبة تربية وطنية على المجال الوطني، ويعود ذلك إلى أن قيام المعلم بهذا الدور جاء من خلال وجود تقاليد يومية في الحياة المدرسية توجب علية القيام بهذا الدور من مثل احترام العلم والذي يقف الطلبة أمامه يومياً، كذلك السلام الملكي والذي ينشده الطلبة كل صباح وما يرافق ذلك من توجيهات وتعليمات يصدرها المعلمون بشكل يعزز من قناعتهم بأنهم يقومون بهذه الجوانب بفعالية عالية. في حين نجد أن الفقرة (9) ونصها (يعمق معرفة الطالب بالدستور الأردني) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.90) وهذا يشير إلى أن المعلمين قاموا بهذا الدور بشكل ضعيف أو متدن وذلك بسبب أن المناهج الدراسية والحياة المدرسية تفتقر إلى سياق يحوي بعض النصوص أو الفقرات من الدستور الأردني تعمق معرفة الطلبة بالدستور واحترامه، وأن هذا الموضوع ليس من اهتمامات المعلمين والطلبة لندرة تعلقه بالحياة العامة.

**النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (السياسي)**

**جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للبعد الثالث**

| # | الفقرات | متوسط الاستجابة* | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | يعمق اعتزاز الطالب بكرامته وإنسانيته. | 4.47 | 0.71 |
| 2 | يركز على احترام الطلبة للدولة. | 4.42 | 0.83 |
| 3 | يركز على احترام الطلبة لسيادة الدولة. | 4.37 | 0.90 |
| 4 | يغرس حب القيام بالأعمال الخيرية لدى الطلبة. | 4.26 | 0.81 |
| 5 | يهتم بتربية الطالب ليعتمد على نفسه. | 4.13 | 0.93 |
| 6 | يعزز استخدام الطالب لعقله في تدبر شؤون حياته المختلفة. | 4.11 | 0.87 |
| 7 | يمرن الطالب ليعبر عن ذاته. | 4.11 | 0.87 |
| 8 | يعمق ممارسة الطلبة للحرية المسؤولة. | 4.07 | 0.92 |
| 9 | ينمي تمثل الطالب للمساواة في ممارسته وسلوكياته الحياتية. | 4.06 | 0.85 |
| 10 | يعمق روح المبادرة لدى الطلبة. | 4.03 | 0.87 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 11 | ينمي قدرة الطالب على اتخاذ القرار. | 4.01 | 0.90 |
| 12 | ينمي روح المساءلة لدى الطلبة. | 3.97 | 0.88 |
| | **الدرجة الكلية** | **0.6091** | **4.063** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) أن مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين على البعد السياسي الفقرات في معظمها كانت عالية، حيث حصلت إحدى عشرة فقرة من أصل (12) فقرة على متوسط حسابي أعلى من المستوى المقبول تربوياً واجتماعياً، فالفقرة رقم (11) وتنص على (يعمق اعتزاز الطالب بكرامته وإنسانيته)، حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.47)، والفقرة رقم (2) وتنص على (يركز على احترام الطلبة للدولة) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.42)، والفقرة رقم (14) ونصها (يركز على احترام الطلبة لسيادة الدولة) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.37)، والفقرة رقم (15) ونصها (يغرس حب القيام بالأعمال الخيرية لدى الطلبة) بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وهذا يشير إلى أن لمنهاج التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية له دور فعال في تنمية وغرس وتعميق أبعاد المجال السياسي ويعود ذلك إلى طبيعة أبعاد المجال السياسي، والتي هي في جوهرها تتناول علاقة الإنسان بالدولة ونظرته لها وواجباته نحوها وهذا من الأهمية بمكان يجعل المعلم يركز عليه لصالح المجتمع في إطاريه المفتوح والمغلق المتمثل بمجتمع المدرسة، وهذا يعزز من معرفة الطالب لدوره المنوط به في مجتمعه، من خلال التعرف على حقوقه وواجباته وعلى حقوق الدولة وواجباتها.

وفي مقابل ذلك نجد أن (4) فقرات حصلت على متوسط حسابي أقل من المستوى المقبول تربوياً واجتماعياً، حيث حصلت الفقرة رقم (4) ونصها (ينمي روح المساءلة لدى الطلبة) على متوسط حسابي بلغ (3.97)، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي حصلت عليها الفقرة رقم (16) في المجال الاجتماعي والتي أشارت إلى: أن المعلمين لم يقوموا بدور فعال في تنمية روح تقبل النقد والنقد الذاتي لدى الطلبة، ولم يقوموا بدور فعال في تنمية روح المساءلة لدى طلبتهم، ويعود ذلك إلى أن النمط السائد والذي يتبعه المعلمون يتمحور حول الاهتمام بالمادة الدراسية والعمل على تقديمها وإنهاء المنهاج الدراسي المقرر، دونما تركيز على أبعاد ذات أهمية خاصة مثل روح المساءلة، أو تقبل النقد وقد يعود ذلك إلى الاكتظاظ في الصفوف الدراسية والذي يحول دون قيام المعلم بأدوارٍ من مثل هذا النوع. ويضاف إلى ذلك أن المساءلة،

وتقبل النقد موضوعات تحتاج إلى تدريب عملي أثناء عملية التعليم وهذا لا يكون من اهتمامات المعلمين؛ لأن تعليمهم تغلب عليه التقليدية المتمثلة بالاهتمام بالمادة النظرية التي يتضمنها الكتاب المدرسي على حساب المهارات الحياتية اللازمة للمواطن. ومن الفقرات التي حصلت على مستوى حسابي أقل من المستوى المقبول تربويا واجتماعيا الفقرة رقم (1) ونصها (يشجع الطلبة على توظيف المعارف التي توصل إليها المعلم) بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، ويعود سبب عدم قيام المعلم بهذا الدور بشكل مقبول تربوياً إلى اقتصار دور المعلم على إيصال المعارف والمعلومات والى عدم توافر الظروف ولا الإمكانات لتوظيف المعارف التي يتعلمها الطلبة ضمن نطاق البيئة المدرسية أو خارجها. وتأتي هذه الفقرة متدنية مع أن أحد مبادئ التطوير التربوي في الأردن هو توظيف المعارف والمعلومات في حياة المتعلم، وهذا يدل بوضوح على أن المعلمين مازالوا يهتمون بحصول الطالب على المعرفة والمعلومات وعدم اهتمامهم بتوظيفها في حياتهم.

وفي الفقرة رقم (3) ونصها (ينمي قدرة الطلبة على اختيار ممثليهم في المؤسسات العامة) بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، والفقرة رقم (12) ونصها (ينمي روح المشاركة السياسية لدى الطلبة) بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، أشارت إلى أن المعلمين لم يقوموا بدور مقبول تربوياً في تنمية قدرة الطلبة على اختيار ممثليهم في المؤسسات العامة، مثل البرلمان، والبلديات، والجمعيات، والأندية على أسس علمية وموضوعية، ولم يقوموا بدور فعال في تنمية وتعميق أبعاد المشاركة السياسية بشكل عام في المجتمع ويعود ذلك إلى أن اهتمامات المعلمين ليست في الجوانب السياسية التي يعلمونها بحذر لحساسية هذا الموضوع لأنه مرتبط بسياسة الدولة، ولخوفهم من توجيه انتقاد للدولة بهذا الخصوص، خاصة وأن هذه الموضوعات تستدعي تبصير الطلبة بالتيارات الفكرية، والحزبية التي يتبناها من يمثل الناس في هذه المؤسسات.

**خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:**

**جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات**

| الرقم | المجال | متوسط الاستجابة* | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| 1 | البعد الأول | 0.5819 | 4.1042 |
| 2 | البعد الثاني | 0.6324 | 4.2566 |
| 3 | البعد الثالث | 0.6091 | 4.063 |
| **الدرجة الكلية** | | **0.6078** | **4.141** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:** هل توجد فروق دالة احصائياً في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزي لكل من متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي؟

وتتعلق بهذا السؤال فرضيتي الدراسة، والجدولين (8)، (9)، يوضحان نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.**

لفحص الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (8) يبين النتائج

**جدول رقم (8): نتائج تحليل التباين الأحادي على المجال الكلي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| البعد | مصادر التباين | درجات الحرية | مجموع مربعات الانحراف | متوسط الانحرافات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلي | بين المجموعات | 1 | 0.99 | 0.99 | 2.946 | 0.087 |
| | خلال المجموعات | 466 | 156.447 | 0.37 | | |
| **المجموع** | | 467 | 157.437 | | | |

يتبين من الجدول رقم (8) أن قسمة "ف" المحسوبة كانت أقل من قيمة "ف" الجدولية، مما يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وهذا يشير إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً قاموا بنفس الدور المنوط بهم ويعود ذلك إلى أن المعلمات والمعلمين لديهم نفس التخصص ونفس المقررات، ولديهم بيئة مدرسية متشابهة، ويتأثرون بنفس المؤثرات وبالتالي فإنهم يقومون بنفس الدور دونما فرق بين ذكر منهم أو أنثى. يضاف إلى ذلك أن موضوعات التربية الاسلامية واحدة، والاهتمام بها اهتمام مشترك بين جميع الناس باختلاف جنسهم، وطبيعة الدور الذي يقوم به المعلمون والمعلمات واحد فيما يتعلق بتعميق القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الأنسان.

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول (9) يبين النتائج

**جدول رقم (9): نتائج تحليل التباين الأحادي على المجال الكلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| البعد | مصادر التباين | درجات الحرية | مجموع مربعات الانحراف | متوسط الانحرافات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكلي | بين المجموعات | 2 | 0.58 | 0.29 | 0.859 | 0.424 |
| | خلال المجموعات | 465 | 156.857 | 0.38 | | |
| **المجموع** | | 467 | 157.437 | | | |

يتبين من الجدول رقم (9) أن قسمة "ف" المحسوبة كانت أقل من قيمة "ف" الجدولية، مما يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تمثيل القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، قد قاموا بنفس الدور وبنفس الدرجة، ويعود ذلك إلى أن الدرجة أو المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم يزوده بالمعرفة العلمية في تدريس المواد، ويؤهله لأن يقوم بدوره على أكمل وجه.

وبالتالي فإن مستوى هذا المؤهل كما يشير البحث لا يؤثر في طبيعة دور المعلم أو المعلمة، خاصة وأن القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان يعيشها الناس في حياتهم اليومية مما يسهل عليهم إدراكها وممارستها.

## التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي بما يأتي:

- العمل على عقد ورش عمل لمعلمي التربية الاسلامية لتوضيح القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان وكيفية تقديمها للطلبة من خلال الممارسة العملية.
- عمل لقاءات تُعنى بأهمية توضيح القضايا المعاصرة لمفاهيم حقوق الانسان وذلك بإتاحته الفرصة لتعزيز هذه المفاهيم لدى الطلاب وغرز القيم الايجابية لديهم.

- إجراء دراسات مماثلة على المقررات الدراسية الأخرى.
- إجراء دراسات مماثلة على مناطق تعليمية أخرى للخروج بنتائج عن فاعلية هذه الطريقة التدريسية في تلك المناطق.
- وتقويم منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء نتائج الدراسة.

## قائمة المصادر والمراجع:


- شويحات، صفاء (2003). **درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- فريحة، نمر (2002). **فعالية المدرسة في التربية المواطنية، دراسة ميدانية**، شركة المطبوعات للتوزيع، بيروت.
- عليمات، عبير (2006). **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**. ط1، دار حامد للطباعة والنشر، عمان.
- الشامي، فدوى أحمد (2002). **برنامج لتنمية مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج التربية الإسلامية للتلاميذ الصم بدولة فلسطين**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد اللطيف، خيري يعقوب، وآخرون (2002). **توجهات وتطبيقات عمليه على حقوق الإنسان في التعليم المدرسي**، عمان، الأردن.
- الفتلي، حسين هاشم (2014). **أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مفاهيمه، عناصره، مناهجه**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الجلاد، ماجد (2004). **تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية**، ط، ١دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الدباس، علي، وأبو زيد، على (2009). **حقوق الإنسان وحرياته ودور شرعية الإجراءات الشرطية في تعزيزها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- شاهين، إبراهيم (2007). **حقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الرابع إلى التاسع في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- جبران، وحيد، وآخرين (2006). **التربية وحقوق الإنسان (دليل المدرب والمعلم)**، المورد مركز تطور المعلم، رام الله.
- المقوسي، ياسين (2006). حقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (2018). **التقرير الاحصائي للعام الدراسي (2018/2017)**. إدارة مركز الملكة رانيا العبد الله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، عمان، الأردن.


جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحث أرشاق يونس عبد الجليل مصلح ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

## البحث الثاني والعشرون

ISSN: 2706-6495

# الهوية الثقافية في تونس وتشكل الشخصية التونسية

## The cultural identity in Tunisia and the Tunisian character

**إعداد: الدكتور صابر فريحه**

كاتب صحفي/ باحث تونسي في علم اجتماع الاتصال وميديا

Email: saber.assabahh@gmail.com

**الملخص:**

إن مجرد محاولة رسم جوانب من الشخصية التونسية وتمظهراتها الثقافية والحضارية والتارخية يفاجئ الباحث المتجرد بالطابع السلبي لملامح تكوين وتأصل الشخصية التونسية، لما يراه البعض اغترابا أو تغربا أو استنفارا أو انبتاتا ثقافيا .. غير أنه ليس سوى هو اثر تراكمي لفواعل حضارية حاصلها تعاقب المد الاستعمار والغزو والاحتلال والوصاية والتبعية والحماية...الأجنبية التي حولت افريقية في تاريخها القديم وتونس في عهودها المعاصرة والحديثة ولعوامل جغرافية صرف تتصل بموقعها ووجودها الجيواستراتيجي عنوانا متقدما للأجندات الامبريالية وحديثة ثقافية خلفية ربما كما كانت مطمورا للإنتاج الفلاحي للإمبراطوريات القديمة. ضمن هذا الخطاب الواعي بتحديات بناء شخصية تونسية متجذرة في أصولها ومعتزة بهويتها، تؤكد الطروحات السوسيولوجية والانثروبولوجية والفلسفية أن هويّة المجتمعات إنما تحددها الثقافة بمفهومها الشمولي الواسع رموزا وأشكالا وممارسات... وتطرح مسألة الهوية الثقافية نظاما من العلاقات والثقافية يؤصل لبناء مفهوم الهوية الذاتية (الشخصية الفردية) والهوية الاجتماعية (الشخصية القومية) مع ما ينضوي تحت هذين المصطلحين الاجتماعيين من محددات تشكل ملامح "الشخصية القاعدية" وتشخيص سمات "الشخصية الأساسية" بالمفهوم الأنثروبولوجي.

من هذا المنطلق يروم هذا العرض الكشف عن نظام العلاقة القائم بين البيئة الثقافية في أثرها التراكمي وانعكاساته على تشكل الشخصية التونسية بمواصفات ظلت على الدّوام في نظر الأدبيات التراثية منذ ابن خلدون وأدباء الرحلة والمستكشفين الغربيين وفي جوانب كبيرة منها "شخصية تسلية". ولئن أفل التناول السوسيولوجي للمسألة في النبش في

ISSN: 2706-6495

أصول ومرجعيات "الشخصية التونسية المستنفرة" كما وسمها الباحثان المنصف وناس ومحمود الذوادي، وردها وإرجاعها إلى حالات الإرتباك والتوجس من الآخر "التونسي" كالعوامل التارخية،

رغم تناقض هذه الأوصاف مع"مردودية الإنسان التونسي" ولطفه في علاقاته بالآخر الأجنبي. بين "الإنية" و"الآخرية"، تتشكل شخصية تونسية هي امتداد لبيئة ثقافية ما فتئت تفاعل مع طبيعة الحراك الثقافي والاجتماعي الذي طبع الجغرافيا التونسية ووسم تاريخها قديما ووسيطا ومعاصرا وحديثا. ومن هذا المنطلق تسبر مقاربتنا أغوار مدارات مفهوم الهوية حسب مقاربات مختلفة أومؤتلفة بدءا من المقاربة التراثية لمفهوم "الهوية" و مقاربات العلوم الإنسانية والاجتماعية في سياق اندراجاتها ضمن الثقافة العربية في صلتها باللغة والدين والعادات... وجدلية التراث والحداثة وجهود التحديث، وإرادات التغيير بين الثوابت والآخرية على صعيد البيئة العربية ككل.. ضمن هذه الوقائع العلمية والواقع الحضاري تتشكل معالم الهوية الثقافية/الحضارية التونسية في بيئة ذات رمال متحركة ناحتة تضاريس الشخصية التونسية بمواصفاتها المميزة والمتميزة التي نسعى إلى عرض حوصلة لمختلف المناهج والأساليب المعتمدة في دراسة الشخصية عربيا وغربيا وفي سياقات الدراسات الاجتماعية والإنسانيات والبحوث الحضارية ونقدها.. عارضين في المقابل أهم المقاربات التطبيقية لدراسة الشخصية التونسية محايثتين للبيئة الحضارية التونسية من قبل أهم باحثين تونسيين ونقصد بهما الأستاذين المنصف وناس ومحمود الذوادي، ومستعرضين أهم ملامح التشكلات التاريخية للصورة السلبية للشخصية القاعدية التونسية في التاريخ والسوسيولوجيا، المطبوعة بظواهر اجتماعية خطيرة وسلبية كالعنف اللفظي والجسدي، والمحسوبية الإدارية وغيرها من الظواهر التي استمرت تطبع جوانب من أعماق شخصية التونسي حتى بعد الثورة وسقوط رأس النظام دون سقوط أشكال وممارسات النفاق الاجتماعي والثقافي.

**الكلمات المفتاحية:** الشخصية - الذاتية - القومية - الثقافة – الهوية

## Abstract

The mere attempt to draw aspects of the Tunisian character and its cultural, civilizational and historical appearances surprises the researcher with the negative features of the formation and

ISSN: 2706-6495

originality of the Tunisian character. However, it is only a cumulative effect of civilizational factors resulting in the succession of colonialism and dependency.

Within this conscious discourse of the challenges of building a Tunisian personality rooted in its origins and proud of its identity, sociological, anthropological and philosophical propositions emphasize that the identity of societies is determined by culture in its broad holistic concept of symbols, forms, and practices ...

From this standpoint, this article aims at revealing the existing system of relationships between the cultural environment in its cumulative effect and its repercussions on the formation of the Tunisian character with characteristics that have always been in the literature heritage since Ibn Khaldoun, and western explorers and writers.

That's why we won't just limit our research to the historical facts but we will dive deep inthe most important applied approaches to studying the Tunisian character made by Dr Mahmoud Al-Thawadi and Dr Moncef Wannes, showing The negativity of the Tunisian grassroots personality in history and sociology, printed with serious and negative social phenomena such as verbal and physical violence, administrative favoritism and other phenomena that continue to print aspects of business Al-Tounsi's personality even after the revolution and the fall of the head of the regime without the fall of forms and practices of social and cultural hypocrisy .

**Keywords**: Personality - Self - national - Culture - Identity

## مقدمة

تؤكد الطروحات السوسيولوجية والانثروبولوجية والفلسفية أن هويّة المجتمعات إنما تحددها الثقافة بمفهومها الشمولي الواسع رموزا وأشكالا وممارسات... وتطرح مسألة الهوية الثقافية نظاما من العلاقات والثقافية يؤصل لبناء مفهوم الهوية الذاتية (الشخصية الفردية) والهوية الإجتماعية (الشخصية القومية) مع ما ينضوي تحت هذين المصطلحين الإجتماعيين من محددات تشكل ملامح "الشخصية القاعدية" وتشخيص سمات "الشخصية الأساسية" بالمفهوم الأنثروبولوجي.

من هذا المنطلق يروم هذا العرض الكشف عن نظام العلاقة القائم بين البيئة الثقافية في أثرها التراكمي وانعكاساته على تشكل الشخصية التونسية بمواصفات ظلت على الدّوام في نظر الأدبيات التراثية منذ ابن خلدون وأدباء الرحلة والمستكشفين الغربيين وفي جوانب كبيرة منها "شخصية تسلية". ولئن أفل التناول السوسيولوجي للمسألة في النبش في أصول ومرجعيات "الشخصية التونسية المستنفرة"[xlviii]وردها وإرجاعها إلى حالات الإرتباك والتوجس من الآخر "التونسي" كالعوامل التارخية، فإن هذه البحوث تبقى منقوصة أو مجانية لحقيقة "مردودية الإنسان التونسي" ولطفه في علاقاته بالآخر الأجنبي. بين "الإنية" و"الآخرية"، تتشكل شخصية تونسية هي امتداد لبيئة ثقافية ما فتئت تفاعل مع طبيعة الحراك الثقافي والإجتماعي الذي طبع الجغرافيا التونسية ووسم تاريخها قديما ووسيطا ومعاصرا وحديثا.

## 1- مدارات مفهوم الهوية :

يثير مفهوم "الهوية" العديد من الإشكاليات والقضايا الخلافية والخلط المفاهيمي الناجم عن التداخل بين التعريفات المتداولة في أبواب العلوم الإنسانية لمصطلح "الهوية" في حد ذاته أو المفاهيم القريبة منه على غرار مفهوم "الشخصية" و"الذاتية" و "القومية" و"الإنية"... وغيرها من المصطلحات المتقاطعة مع مفهوم "الهوية" ودلالاته الاصطلاحية ومدلولاتها اللغوية، هذا فضلا عن غياب الدقة اللغوية لمصطلح الهوية كلفظ مشتق من "الهو" في وضع لغتنا العربية.[xlviii]

### 1.1- المقاربة التراثية لمفهوم "الهوية":

لا أثر في المدونة المعجمية اللغوية للفظ "الهُوية" بضمّ الهاء* لا في استخداماته الإجتماعية اليوم أو لمواضعات دلالية أخرى، إلا أنّ المدونة التراثية العربية عرضت استخدامات فلسفية وكلامية وصوفية باستعمالات متقاربة كما أوردها التهانوي بقوله : "الهوية بضمّ الهء وياء النّسبة هي عبارة عن التشخّص وهو المشهور بين الحكماء والمتكلمين وقد نطلق على الوجود الخارجي، وقد تطلق على الماهية مع التّشخص وهي الحقيقة الجزئية.. وهي مأخوذة من لفظة "هو" الذي هو للإشارة إلى الغائب وهو حقّ الله تعالى إشارة إلى كنه ذاته باعتبار أسمائه وصفاته مع الفهم بغيبوبة ذلك..."."[xlviii] ويعرفها الحرجاني بأنها : "الأمر المتعلق من حيث

امتيازه عن الأغيار"، وكتب ابن رشد في تلخيص ما بعد الطبيعة : "تقال بالتّرادف على المعنى الذي يطلق عليه

اسم الموجود وهي مشتقة من "الهو". كما تشتق الإنسانية من الإنسان، وإنما فعل ذلك بعض المترجمين لأنهم رأوا أنّها أقل تغليفا من اسم الوجود، إذا كان شكله شكل اسم مشتقّ وهي خاصية ماهو واحد أي متفرّد حتى وإن أدركناه من وجهات متباينة". وورد في كليات أبي البقاء "مابه الشئ هو يسميّ ماهية إذا كان كليا كماهية الإنسان، وهوية إذا كان جزئيا كحقيقة زيد".

### 1.2 – مقاربات العلوم الانسانية والاجتماعية لمفهوم الهوية :

**1.2.1. فلسفيا:** الهوية (Identité/identity) مقولة تعبّر عن تساوي وتماثل موضوع أو ظاهرة جامع ذاته، أو تساوي موضوعات عديدة، فالموضوعان(أ) و(ب) يكونان متطابقين من حيث الهوية إذا كانت كل الصفات و(العلاقات) التي تميز(أ)، مميزة أيضا للموضوع (ب) والعكس بالعكس(حسب قانون لايبنتس). ولكن لمّا كان الواقع المادي يعتريه تغيّر مستمرّ، فإنه لا يمكن أن تكون هناك موضوعات تنطبق هويتها بصورة مطلقة على ذاتها حتى في صفاتها الجوهرية والأساسية. والهوية متعينة وليست مجردة، أي أنها تحتوي على تمايزات كامنة، وتناقضات يتم حلها خلال عملية التطور التي ترجع إلى شروط معينة. ويتطلب تعيين هوية الأشياء أن يكون قد تم تمييزها مسبقا، ومن ناحية أخرى فإن الموضوعات المختلفة غالبا ما تحتاج إلى تحديد هويتها. (بهدف تصنيفها مثلا)

و هذا يعني أن الهوية ترتبط ارتباطا لا يمكن فصمه بالتمييز كما أنها نسبية، وكل هوية مؤقتة وانتقالية، بينما تطورها وتغيرها مطلقان. ومبدأ الهوية عند المناطقة هو مبدأ أساسي، ويعبر عنه كالتالي: "ماهو هو وما ليس هو ليس هو أي (أ) =(أ)، ويعبر مبدأ الهوية عن الإتساق المطلق للفكر مع نفسه وقد عد أساس كل برهان.

**2.2.1 – في علم النفس:** الهوية هي وحدة الشخص الذي يملك شعورا يتمثل في البقاء هو نفسه مهما كانت الحالات التي يمر بها. ومن أوضح تعريفات الهوية أنها "حقيقة الشئ من حيث تميزه عن غيره"،ولهذا قال الفرابي :"هوية الشئ وجوده المنفرد له الذي لا ينفع فيه اشتراك".

**3.2.1 – في علم الإجتماع**: مفهوم الهوية في علم الاجتماع متعدد الجوانب ويمكن مقاربته من عدة زوايا. فالهوية بشكل عام تتعلق بفهم الناس وتصورهم لأنفسهم ولما يعتقدون أنه مهم في حياتهم. ويتشكل هذا الفهم انطلاقا من خصائص محددة تتخذ مرتبة الأولوية على غيرها من مصادر المعنى والدلالة، ومن مصادر الهوية : الجنوسة، والتوحد الجنسي، والجنسية، أو المنطلقات الإثنية، والطبقة الإجتماعية. ويتحدث علماء الإجتماع في العادة عن نوعين من الهوية وهما الهوية الاجتماعية والهوية الذاتية (أو الهوية الشخصية)، ويمكن التمييز بين هذين النوعين عن طريق التحليل غير أنهما مترابطان بشكل وثيق. ويمكن النظر إليهما من خلال علامات ومؤشرات تجدد موضوع الشخص بين أفراد آخرين يشاركونه الخصائص نفسها، ومن الأمثلة على الهوية الاجتماعية : الطالب، الأمم، المحامي، الإفريقي، الكاثولوكي،المتزوج وغيرها... فقد يكون المرء في الوقت نفسه، أمّا، مهندسة، مسلمة، تونسية، برلمانية...

وهكذا تتعدد الهويات الإجتماعية وتعكس أبعادا عديدة من حياة الناس. وقد تكون التّعددية في الهويات الإجتماعية مصدرا محتملا للصراع بين الناس، غير أنّ الأفراد في العادة ينظمون معاني حياتهم وتجاربهم حول هوية محورية أساسية تتميز بالإستمرارية النسبية عبر الزمان والمكان (المواطنة/القومية).

وعلى هذا الأساس فإن الهويات الإجتماعية تتضمن أبعادا جماعية، فهي تعطي مؤشرا على أن الأفراد "متشابهون" مثلهم مثل غيرهم من الناس. والهويات المشتركة التي ترتكز على منظومة من الأهداف والقيم والتجارب المشتركة تستطيع أن تشكل قاعدة مهمة للحركات الإجتماعية.

ومن الأمثلة على ذلك الحركات النسوية والبيئية والعمالية وأنصار الحركات الأصولية الدنيوية أو الوطنية (القومية). ففي مثل هذه الحالات تتخذ الحركات من الهوية الاجتماعية المشتركة مرتكزا ومصدرا قويا لتوجهاتها وأنشطتها.

وإذا كانت الهويات الاجتماعية دليلا على التشابه بين الأفراد فإن الهوية الذاتية أو (الهوية الشخصية) تضع الحدود المميزة لنا بوصفنا أفرادا. وتشير الهوية الذاتية (أوالهوية الشخصية) إلى عملية التنمية الذاتية التي نرسم من خلالها ملامح متميزة لأنفسنا ولعلاقاتنا مع العالم حولنا. وتستمد فكرة الهوية الذاتية كثيرا من عناصرها من أعمال المدرسة التفاعلية الرمزية إذ يسهم التفاوض المستمر بين الفرد والعالم الخارجي في رسم وإعادة تشكيل تصوره /تصورها عن نفسه/نفسها.

كما يسهم التفاعل بين الطات والمجتمع في ربط العالمين الشخصي والفردي بعضهما ببعض. وفيما تعمل البيئة الثقافية والإجتماعية عملها في تشكيل الهوية الذاتية، فإن العامل والخيار الفرديتين يقومان بدور مركز مهم في هذا المجال.[xlviii]

## 3.1 – منظومة الهوية الثقافية العربية :

يمكن القول إن الهوية هي أولا ما يعرف به في ذاته أيّ فرد أو مجتمع معرفة تميزه عن "الآخر المختلف عنه أو المغاير له".[xlviii] وهذا التعريف يصاغ في التدليل على مفهوم مستحدث وهو "الهوية الثقافية" التي تجمع "كل ما يمنح الناس مشاعر الإنتماء والأمن والإندماج بالجماعة حيث تزودهم بالمعايير المشتركة والتي تمكنهم من التواصل والتفاعل وتزودهم بالقيم والطموحات المشتركة وبامكانيات التوقع بسلوك الآخرين مما يساهم ببناء شعور الثقة بين الناس، ومكونات الهوية تشير إلى ما يمكن تسميته بالرأسمال الإجتماعي حيث تساهم الهوية الثقافية إلى درجة كبيرة في التمييز بين الجماعات. ومن هذا الفهم فإن المحافظة على الهوية الجماعية يرتبط ارتباطا وثيقا بمطلب الإستقلالية الثقافية، فالثقافة والهوية مفهومات يحيلان إلى الواقع نفسه، فالهوية الثقافية تتضمن منظومة القيم أو المعايير القياسية التي تميز بها جماعة أو مجتمع بين ما هو جيد وماهو سيء، بين ما هو مرغوب وماهو غير مرغوب".

وفي هذا الاطار تتحدد الهوية بالإجابة عن السؤال من نحن؟ ماخصائصنا؟ بماذا تتميز شخصيتنا؟ وبمذا نختلف عن الآخرين؟ وماهي العوامل المشتركة بيننا؟ الثوابت وما المتغيرات في تكوين شخصيتنا؟ مالمتغيرات التي يمكن أن تحدث أو التي يمكن إحداثها دون أن تتشوش هويتنا؟

إن تناول إشكالية "الهوية الثقافية" يتطلب ضرورة تبني النهج المنظومي (approuch system) ضمانا للشمولية في التناول ولا يكفي في تناول هذه المنظومة على عناصرها المكونة بل يتوجب علينا أن نتناول بنفس الدرجة من الأهمية شبكة العلاقات البينية التي تربط بين هذه العناصر وهي : اللغة، والمعتقدات ومنظومة القيم، والتراث، والإنتاج الفكري الإبداعي.

على هذا فإن الهوية الثقافية العربية ترتبط بمجموع السمات الحضارية (اللغة، الدين، الإديان والمعتقدات، التراث، التاريخ...) المرتبطة بعمق المجال التاريخي والتي تميز شعبا من الشعوب أو أمة من الأمم أو حضارة من الحضارات عن غيرها.

وتتسم منظومة الهوية في الثقافة العربية بالتماسك وبقوة الصلة بين عناصرها ومكوناتها، والأدلة والشواهد على ذلك كثيرة وأهمها:

- علاقة اللغة بالمعتقدات ومنظومة القيم : فقد قامت الحضارة العربية الاسلامية على نصوص لغوية حاكمة محكمة في نفس الوقت الذي يعد فيه النص القرأني المصدر الأساسي لقواعد اللغة العربية : صرفا ونحوا ودلالة وبلاغة.

- علاقة اللغة بالتراث : حيث يعد تراث اللغة العربية من أدب ونثر وشعر أهم فروع التراث العربي بلا منازع.
- علاقة اللغة العربية بالإنتاج الكري والإبداعي : كما كان علم الكلام أحد الركائز الأساسية للفكر الإسلامي فيما مضى، وتعدّ اللغة العربية حاليا مدخلا أساسيا لتجديد الفكر العربي خاصة في ضوء تعاظم دور اللغة في مجتمع المعلومات فلسفيا وعلميا وإعلاميا وابداعيا وتكنولوجيا.
- علاقة المعتقدات بمنظومة القيم وبالتراث: يمثل التراث الديني ومالارتبط به من تراث فلسفي ولغوي وتشريعي وتربوي أهم فروع التراث العربي قاطبة في حين يمثل الموقف من التراث الديني أبرز قسمات حوارنا مع أنفسنا ومع الآخرين.
- علاقة المعتقدات ومنظومة القيم بالإنتاج الفكري والإبداعي : وهي تتمثل في موقف الإسلام من الإبداع الفني، وكذلك من المدارس الفكرية الحديثة، يضاف إليه ما ينادي به البعض من أسلمة المعرفة بصورة شاملة أو انتقائية لدى التيارات الإسلاموية.
- علاقة التراث بالإنتاج الفكري والإبداعي : يمثل التراث العربي في العلوم والأدب والشعر والموسيقى والعمارة والتراث الشعبي أهم موارد انتاجنا الثقافي الملهمة في عصر المعلومات والتقدم العلمي والتكنولوجي. [xlviii]

**4.2.1 – الهوية الثقافية بين الثوابت والآخرية:**

لا شك أن الهوية الثقافية هي بالضرورة انتماء وتميز وخصوصية باعتبار أن مطلق الهوية هو "ما تكون به أنت وليس غيرك" وعلى هذا فإن لكل منظومة ثقافية ثوابتها التي نتمسك بها ونناضل من أجل الحفاظ عليها تأكيدا على أصالتها وتجدرها، فالحفاظ على الأصالة والتميز هو عنصر ثابت وأساسي في الهوية[xlviii] وإذا أردنا إثبات الذات والمافظة عليها فإن ذلك يقتضي قطعا الإنتماء بمكوناته المادية والمعنوية، والإنتماء المادي ينشد به الإنسان أولا إلى أرض وثانيا إلى مجموعة بشرية وهذه من الثوابت في هوية الفرد والجماعة، والإنسان العربي بهذا الفهم تشده إلى أهله وأرضه العربية روابط ظاهرة وباطنة و وشائج منغرسة في ملكاته العقلية والروحية في العناصر المكونة للشخصية إذ مجرد الإنتماء إلى الرقعة الجغرافية يبقى قاصرا عن تحديد مفهوم الهوية إذا لم يصحبه تحديدا للمميزات والخصوصية والذاتية. وهذا يجرنا إلى مكامن الاختلاف عن الآخر والفرادة والخصوصية عن آخر يشاركنا في الأصل الطبيعي (الانسانية)، فالثقافة هي القيمة المضافة على الطبيعة وهي التي تشكل نواة الهوية، فتفاعل الانسان مع محيطه الطبيعي والحيوي هو الذي ينتج الثقافة، تصفها جملة العناصر الروحية والمشاعر والمثل لمجموعة بشرية معينة في زمان ومكان معين، إذن فجوهر الهوية ونواتها هي للثقافة، وهذا معنى قولنا :"إن كل هوية تتمسك بتميزها وتنال من أجل الحفاظ على أصالتها. لذلك تكون التنشئة الأولى لكل جيل في إطار الرصيد الحضاري للأمة من لغة وعقيدة وقيما وتقاليد وذوقا وسلوكا" تلك المقومات المؤسسة لمفهوم الضمير الجمعي، تلك الصفات المشخصة لمفهوم الهوية بثوابتها ومتغيراتها، بمنجزات الماضي ومكتسبات الحاضر، فالإنسان كائن رهن الزمان والمكان يعتز بميراثه ويتصرف بتوقه وعقله وخياله، فليست الهوية معطى ناجزا ونهائيا بل هي طاقة فعل متحركة وعبقرية باحثة عن امكان التحقق في الوجود وجهد متواصل يستلهم من التجارب السابقة واللاّحقة في سبيل البقاء المتواصل للكيان.

وهكذا تغدو الثوابت في الهوية هي بدورها عاملا من عوامل دفع عجلة التطور وأداة من أدوات التغير لأنه لا ثابت في النهاية سوى آلات الجماعية الفاعلة عبر التاريخ[xlviii] كما أن تفاعل الذات مع المحيط ومكوناته المغايرة ومؤثراته المخالفة

تجعل من الغيرية ثابتا من ثوابت الهوية وصون محايد لها، تثبت بثباتها وتتغير بتغيرها لأن الغيرية مرآة للذاتية وهل يرى المرء نفسه إلا في المرآة.[xlviii]

إن طبيعة الهوية المزدوجة تجعلها متوفرة على مجموعة من الثنائيات كالثبات والتغير والمحافظة والابداع والذاتية والغيرية والموروث والمكتسب والماضي والمستقبل، وكل هذه الثنائيات هي الدالة والضامنة في آن واحد لحركيتها وحيويتها ولتوازنها وتفتحها، وهذه الصفات كلها هي المحققة لعضويتها وقدرتها على التجدد وتأكيد الذات في عالم البقاء والتغلب على عوارض العدم والفساد. [xlviii]

**2- معالم الهوية الثقافية / الحضارية التونسية :**

**1.2- أهمية البيئة الثقافية :**

أمكن لبعض الرواد الأوائل للأنثروبولوجيا الثقافية والإجتماعية تحديد أهمية الروابط القائمة بين البيئة والثقافة في ضوء الهدف العام وهو استخلاص قوانين نمو الثقافات. وبهذا المعنى فالكرة الأرضية كلها مناطق ثقافية، بعضها بدائي والآخر متمدن حسب التعريفات الأنثروبولوجية على أن التطورات التي شهدتها الأنثروبولوجيا الثقافية في النصف الثاني من القرن العشرين خاصة مع "وايت White" كتابه "مفهوم الثقافة the concept of culture" والذي تمكن من تحديد الأشياء والأفعال التي يضيف عليها الإنسان معاني محددة بالأفكار والعقائد والاتجاهات والعواطف والعادات والقوانين والنظم والأشكال الفنية واللغات، وهذه المعاني يمكن اختبارها بالملاحظة والتحليل والمقارنة في أحد إطارين الأول شخصي (somatic) والثاني غير شخصي (extrasomatic) فالأول هو تحليل الشيء في علاقته المباشرة بنفسية الفرد والجماعة، أما الثاني فهو يحلل علاقة الأشياء بعضها البعض خارج الشخصية الانسانية.

هكذا نقترب من صيغة "البيئة الثقافية" وهي شديدة الاختلاف عن "المنطقة الثقافية" فالعالم مقسم انثروبولوجيا إلى مناطق ثقافية بدائية ومدنية وغير ذلك، ولكن البيئة الثقافية تحتاج إلى مقومات من دونها قد توجد ثقافة بالمعنى البالغ التعميم، ولكن لا توجد البيئة القادرة على تنمية الثقافة وشحذ ديناميكيتها في صقل الشخصية الإنسانية للفرد والمجتمع أي أن انعدام "البيئة الثقافية" هو غياب مطلق للتطور البشري وهو الغياب الذي قد يفضي إلى الانقراض.

لقد أكدت عديد الطروحات الفلسفية والإجتماعية على أن هوية المجتمعات تحددها أساسا الثقافة باعتبارها تمثل مجموع المعايير الإجتماعية القيمية التي تحدد سلوك المجموعة البشرية على رقعة أرض محددة في فترة زمنية معينة من التاريخ البشري. فالثقافة هي المحدد المحوري لملامح المجتمع والضامن لبقائه والمميز بينه وبين الكيانات الإجتماعية والثقافية والحضارية الأخرى. لذلك يعتبر آخرون الثقافة "القلعة الأخيرة لمعاقل الصراع من أجل البقـــاءالثقافي" ذلك أن مختلف القيم والمعايير والأفكار والإبداعات والتغييرات الملازمة لمجتمع ما، تبقى أقدر على الصمود حين انهيار القوى المادية والعسكرية والأجهزة السياسية لذلك تبقى المسألة الثقافية موضوع تحفيز وتجديد وإصلاح عند الشعوب والأمم المستيقظة والساعية إلى النهوض ومقاومة مظاهر التبعية والغلبة والإنكسار، لا بل بات الفعل الثقافي مؤشرا أساسيا للنهضة والتطور والإقلاع بالإضافة إلى عناصر النمو المادي.

**2.2- البيئة الثقافية التونسية :**

لقد أسهمت جملة من العوامل التاريخية والجغرافية والحضارية عموما في تشكل الهوية الثقافية التونسية، إذ تعتبر "فريقية" (الإسم التاريخي) لتونس اليوم بوابة إفريقيا على المتوسط ودول الشمال وهي من أقدم بلدان المغرب العربي حدودا وأعرقها بنية جيوسياسية، وأعرفها بالغزو الخارجي والإحتلال الإستيطاني، بالنظر إلى انفتاحها المتوسطي وموقعها الإستراتيجي المذكور فضلا عن امتداد سواحلها (1300 كم) وانفتاحها على الصحراء الكبرى جنوبا، هذا دون إغفال شساعة سهولها الخصبة وحسبها أنها عرفت بـ"مطمورة روما" كناية عن أنها مخزن القموح الأول بالنسبة إلى العالم القديم كما جاء على لسان الأمير الألماني.

ولعل الخصائص الجغرافية المتقدمة جعلت افريقية (تونس) مطمع الغزاة ولقمة سائغة للإمبراطوريات وقطّاع الطرق وقراصنة البحر وغيرهم... ويمكــن

ضبط أهم الأدوار التاريخية التي عاشتها تونس من السيطرة والحكم الأجنبـي

الذي تعاقب على إدارة تونس، الدور القرطاجني (146-814 ق م) الدور الروماني (146ق م-430 م) الدور الوندالي (439م – 534 م) الدور الروماني البيزنطي (534م – 642م) والدور العربي الإسلامي (647م – 1476م) والدور التركي العثماني (1476م – 1957 م) والدور الفرنسي التركي (1881م – 1956م)، على أن القاسم المشترك بين هؤلاء الغزاة هو البعد الإستيطاني حيث اعتبرت إفريقية في مختلف هذه الأدوار جزء لا يتجزء من بلدانهم وعوملت كمقاطعة تابعة. كما أن مختلف أنظمة غزاة إفريقية عرفت بطابعها الإستبدادي وحكمها التعسفي وسوء معاملة السكان الأصليين، وموروست تبعا لذلك مظاهر مختلفة من المعاملات القاسية والوحشية من قتل وسبي وتهجير ونهب للممتلكات والأراضي والمحاصيل وتسليط ضرائب مجحفة وجبايات وإتاوات أنهكت الأهالي وروعت العباد واستبعدتهم عن أي دور فعّال في الحكم.

هذه الغزوات المتعاقبة والحضارات المتداولة على البلاد التونسية طبعت تاريخ افريقية بمعالم حضارية ورموز ثقافية وقيم معنوية وأجناس وأثنيات شخّصت الهوية التونسية تاريخيا، ومن أهمها :

- اللغات : الفينيقية/ البونيقية/ اللاتينية/ الاغريقية/ الوندالية/ العربية / التركية/ الفرنسية.
- الديانات والمعتقدات: قرطاجية وثنية/ رومانية وثنية/ مسيحية/ اسلامية.
- الأعراق والأجناس: الافريقية / زنجية / بربرية/ أوروبية/ تركية/ ..

ولعل أصعب ما يعترض الباحث تبين مدى تأثير هذه الحضارات الغازية في شخصية السكان المحليين والأصليين اجتماعيا وثقافيا.

**3 – مقاربة نظرية لدراسة الشخصية:**

### 1.3- المناهج النظرية لدراسة الشخصية الاجتماعية:

إن الاختلاف والتعدد الحاصل في تحديد طبيعية " الشخصية القومية" سوف ينعكس ضرورة على المناهج والأساليب المستخدمة في دراسة مفهوم الشخصية القومية لدى مختلف الباحثين المتدارسين لهذا المفهوم، فالعديد من الدراسات القديمة استخدمت أساليب غير "علمية"، "فالاعتقاد بأن لكل شعب طابع خاص مستمر طوال العصور يمكن تتبعه من خلال التاريخ كله هو اعتقاد قديم "مثل تفسير ذلك بتأثير القوى الطبيعية مثل النجوم والمناخ على غرار هيبوقراط وبطليموس وجالينوس في العصور القديمة، وفي عصر التنوير تعرض مونتسكيو إلى مفهوم "روح الأمة" القريب من "الشخصية القومية"، ولم تغفل الدراسات الإتنولوجية والأنثروبولوجية الأولى من بدايات القرن العشرين عن تشخيص لمفهوم "الشخصية القومية" على نحو دراسة روث بيندكت(Ruth Bénedict) "للشخصية اليابانية"، ثم ليظهر مؤلف ( M. Mead) مرغريت ميد عن الجنس والمناخ في المجتمعات البدائية والذي بلورت فيه وجهة نظرها عن هذا المفهوم في مؤلفها الشهير "الشخصية القومية والأنثروبولوجي اليوم". وفي منتصف القرن العشرين اهتم (Geoffry Gorer) جوفري جورر بـ"الشخصية القومية" في عدة مؤلفات مثل "شعب روسيا" و"اكتشاف الشخصية الانجليزية" و"الشعب الامريكي". لدراسة "الشخصية القومية".

ثم تتالت الدراسات والبحوث من رالف لينتون (Rolph Linton) وإيريك فروم (Erick Fromm) وغيرهم ممن استخدم أساليب علمية لدراسة "الشخصية القومية"(1)، وفي بيئتنا العربية الإسلامية يمكن اعتبار أهم من تطرق إلى مناهج البحث في الشخصية القومية الدكتور عزت حجازي والذي استعرض الأساليب التالية (الملاحظة/ الاستبار/ الإستخبار/ تحليل المضمون)[xlviii] ، فيما تميل نادية سالم الى حصر أبرز الأساليب العلمية لدراسة الشخصية القومية في ثلاث أساليب : هي (الأسلوب التحليلي / الأسلوب البنائي/ الأسلوب الكلي)[xlviii]، وبالرغم مواقف دارسي الشخصية القومية التي تتراوح بين التحفظ والرفض للمفاهيم والتعاريف للشخصية القومية ولمناهج وأساليب دراساتهم فإنهم يكتبون دراساتهم وابحاثهم ومقالاتهم ويصلون فيها إلى نتائج تتميز بالثقة والتأكيد والاطمئنان.[xlviii] لذلك نعتقد أنه رغم هذا التعدد في أساليب دراسة الشخصية القومية فإنه ثمة تتداخل وتقاطع فيما بينها دون تحديد صارم لمنهج ما، ذلك أن الأسلوب التحليلي مثلا يعتمد طرق قياسية مرجعها المقابلة والإستمارة وتحليل الوثائق، كما أن الأسلوب البنائي يعتمد آلية الملاحظة والتحليل أيضا. ويستخدم الأسلوب الكلي أدوات تحليل المضمون للثقافة واللغة والوثائق وتحلي النفس...

وهكذا يمكننا الجزم بأن دراسة الشخصية لا تقتضي صرامة الوسائل والأدوات والمناهج بقدر ما تتطلب استعابا للخصائص الموحدة والمتميزة "للشخصية القومية" ومقومات "الذاتية الاجتماعية" ورصد سمات "الجماعة الاجتماعية".

ويمكن حوصلة مختلف هذه المناهج والأساليب المعتمدة في دراسة الشخصية الجماعية مجدولا كما ضبطته نادية سالم في دراستها آنفة الذكر:

| دراسة الخصائص | المفاهيم | المتغيرات | التركيز | طرق القياس |
|---|---|---|---|---|

ISSN: 2706-6495

| الجماعية | المعتمدة | الاساسية | الرئيسي | |
|---|---|---|---|---|
| الاسلوب التحليلي | الشخصية:<br>الشخصية النواة<br>الشخصية الاجتماعية | الدوافع- انماط انماط للشخصية<br>اتجاهات<br>قيم ومعتقدات | الشخصية | -مقابلة حرة<br>- استمارة<br>- اختبارات لبعض سمات الشخصية<br>-تحليل وثائق شخصية<br>تكرارية اخصائية من افراد المجتمع<br>(أ) +(ب)+(ج) |
| الاسلوب البنائي | البناء الاساسي<br>للشخصية | نمط امثل للشخصية | الثقافة ودورها<br>في الشخصية | - ملاحظة السلوك<br>- تحليل العبادات<br>ملاحظة العلاقة بين<br>الافراد<br>(أ)+(ب)+(ج) |
| الاسلوب الكلي | - سمات الجماعة<br>الاجتماعية<br>معبرا<br>عنها من خلال الانتاج<br>(اللغة/الادب/<br>الفن/ الفلسفة)<br>الوثائق السياسية | - اتجاهات<br>- معتقدات<br>- قيم<br>- انماط تفكير | الثقافة | - تحليل مضمون الثقافة<br>- تحليل اللغة<br>- تحليل وثائق<br>- تحليل الفن الشعبي<br>- التحليل النفسي<br>تحيل مضمون الناتج<br>الادبي والثقافي والتحليل<br>النفسي من خلال دراسة الامراض النفسية |

**2.3- نقد المناهج النظرية في دراستها للشخصية العربية :**

إن مختلف الدراسات التي أنجزت في سبر أغوار الشخصية القومية العربية والكشف عن العديد من جوانبها لا تنفك عن اعتماد الأساليب الثلاثة المذكورة على أن الدكتورة نادية سالم لا تستبعد أن تشوبها جملة من المآخذ التي قد تذهب بجدواها أو مصداقيتها أو اطلاقيتها أو موضوعيتها وتسجل تبعا لذلك تحفظاتها التالية:

- البعد الإقليمي لغالبية تلك الدراسات التي ركزت على دراسة السمات الخاصة بشعب ما من الشعوب العربية معزولا عن الشعب العربي ككل باعتباره تركيبة قومية واحدة.
- تعالي أدوات ووسائل البحث المعتمدة عن البيئة العربية ومقارعتها لخصائص الطبيعة والواقع العربي باعتبارها أدوات غربية استنبطت لتلبي احتياجات البحث للشعوب الغربية المتقدمة.
- تكريس مختلف البحوث المنجزة مظاهر الإختلاف بدل التركيز على عوامل الوحدة وهو ما قد يخدم التجزئة القائمة في الوطن العربي
- تعسف بعض نتائج تلك الدراسات التجريبية بنزوعها إلى التعميم والحال أنها أجريت على عينات معزولة أو محدودة إقليميا أو وطنيا فلا يعقل أن تسحب على الشخصية العربية بكليتها.
- تعمد بعض تلك الدراسات عزل المواطن العربي عن سياقاته وظروف مجتمعه أو معيشه أو طبيعة نظامه الإقتصادي والسياسي والإجتماعي القائم باعتبار أن البحوث التجريبية تنطلق من موقف نظري يتبناه الباحث مسبقا في نظرته إلى الشخصية القومية العربية.
- الطابع الإطلاقي لنتائج تلك الدراسات الذي يميل إلى النظر إلى الشخصية في ضوء القوالب الجامدة، حيث تميل إلى الإطلاق التاريخي دون اعتبار عنصر النسبية التاريخية والظروف الإقتصادية والإجتماعية في التحليل.
- استخدام أسلوب التحليل النفسي أوقع تلك الدراسات في تعميمات خاصة بالمرضى النفسيين وقع سحب نتائجه على مجتمع بأسره، فلا يعقل وسم شعب بأسره انه مريض بالشيزوفرينيا أو بمركز نقص ما.
- الإنحيازية المفضوحة لبعض الدراسات ضد الشخصية العربية المتعمدة لوصف العرب بالعدوانية أو العاطفية أو الإنفعالية المفرطة...أو النتائج التي اعتبرت اللغة العربية لغة مبالغة فهذا تحيز ناجم عن إغفال حقيقة انه لا توجد لغة لها سمات مطلقة ودائمة، فالسمات تتعلق فقط بكيفية استخدامها بواسطة مجموعة بشرية معينة في إطار تاريخي محدد وبكيفية محددة فلا مشكلة في اللغة في حد ذاتها بل في درجة النضج العلمي والاجتماعي لمستخدمه.

4. مقاربة تطبيقية لدراسة الشخصية التونسية:

1.4 – العوامل الحضارية المشكلة للشخصية التونسية:

اعتبارا للاسباب المتقدمة فان دراستنا للشخصية الاجتماعية التونسية والهوية الثقافية في تونس سوف لن تتعصب لمنهج ثابت في تحليلها او تلتزم أسلوبا بحثي محددا قدر اعتمادها على منهج الإستقراء التاريخي ورصد مقومات وخصائص الشخصية التونسية وملامحها الاجرائية العامة بعيدا عن التعميم المتعسف بل من خلال التراكم التاريخي الذي تناولته البحث الإجتماعية والدراسات الثقافية التي تناولت بالدرس الثقافة والهوية والشخصية والفكر في تونس.

وذلك من خلال تلقف بعض معالم الشخصية التونسية كما ارتاته بعض الدراسات الاجتماعية وفي سياقات المباحث الحضارية والمؤلفات الادبية والتاريخية وغيرها من رؤى المفكرين والمثقفين.

قبل الاسلام والحضور العربي بافريقية يمكن اعتبار الحضارتين القرطاجنية والحضارة الرومانية الأكثر تأثيرا في شخصية السكان الأصليين (البربر/ الأمزيغ) لكن كلتا هتين الحضارتين عاملت "أبناء البلاد" المحافظين على شخصيتهم الأمزيغية على اعتبارهم "غير مواطنين" بل كعبيد أقنان أو مسخرين كفلاحين في أراضيهم فرضت عليهم ضرائب سنوية مجحفة تتضاعف قيمتها زمن الحروب مما يولد ثورات متتالية، وحتى أولئك الذين تعاونوا مع سياسة هتين الحضارتين (بربر تقرطجوا او ترومنوا) فتشبهوا بهم وتعلموا لغاتهم ومارسوا الدعاية لقرطاج وروما لم يحظوا بالمواطنة المامولة على غرار (ابوليوس/ويوبا..)، هكذا يمثل الأثر الحضاري الاجتماعي أشكالا يتحدى قاعدة معروفة وهي أن الهجرة الخارجية تؤدي إلى التجانس أما الهجرة الداخلية فتؤدي الى التنافر، لأن كل غزاة افريقية أو تونس أو كل من هاجروا إليها بقوا متنافرين مع أبناء البلاد ما داموا محافظين على "شخصيتهم الحضارية"."ولكن تصدق قاعدة أخرى وهي أن البلدان المنفتحة جغرافيا مثل "افريقية" المغرية بخصوبة أراضيها وامتداد حدودها البحرية سهلة الإستحواذ تجتذب الغزاة والمهاجرين والمغامرين لكنها تبقى عصية يحتد فيها التنافر الجنسي"بل العكس من ذلك أيضا اعتبر العنصر الأجنبي الوافد، افريقية أرضه فاستوطنها وعاملها بخلفية الأجنبي المتفوق جنسا وعنصرا وحضارة وفضيلة (1500سنة) مكثها الغزاة الروم والقرطاجينيون قبلهم وغيرهم تكرست أسس مجتمعين متمايزين : مجتمع أمزيغي أهلي مهمش ومطارد في الجبال والصحاري (مجتمع بدائي/sicietas). ومجتمع اجنبي في عمومه متعدد الأعراق "متآلف" (الأفارقة/الروم) يسكن المدن ويسيطر على الإقتصاد متواطئ مع الغزاة (مجتمع مدني/ civitas).

ولعل هذا الإنقسام وهذه التركيبة المتمايزة أصلت لشخصية "افريقية" غير مستعدة لمقاومة الغازي الأجنبي مقاومة طويلة وعنيفة كما هو الحال بالنسبة للمغربين الأوسط والأقصى الذين لا يكتفيان بالذود عن حياتهم بل يهبون للذود عن المغرب الأدنى كلما حدث زحف أجنبي، وحتى الإسلام لم يفلح في علاج هذه الظاهرة أو تغيير هذا الواقع اذ انحاز العرب تاريخيا للوافدين الأجانب، لذلك تكررت ثورات السكان الأصليين بتكرر الإستبداد والجور..

ويمكن اعتبار مقاومة كسيلة والكاهنة البربريين من قبيل ذلك. لكن بعد تأسيس القيروان توقفت مقاومة البربر للإسلام بل نبغ من البربر قادة وفاتحون على غرار طارق بن زياد وتأسست دول مستقلة أو شبه مستقلة عن مركز الخلافة قامت على القاعدة البربرية على غرار الدولة الفاطمية.

ومن أهم أسباب هذا الإندماج إسلاما وتعريبا يعود الى عوامل أهمها :

- قيام دعوة الإسلام على السماحة والعدالة والمساواة والإيخاء ..
- العلاقة التاريخية بين البربر وحضارة وادي النيل باعتبارهم ينتمون والمصريين إلى مجموعة المحامين الشرقيين جنسا فضلا عن تشابه لغاتهم والعوامل الجغرافية والمناخية والحضارية حتى (البداوة)
- التوافد العربي على القيروان وترحال البربر إلى المشرق للنهل من علوم الدين واللغة (مثل أبو القاسم المالكي/وسحنون).
- إن الفتوحات والحضارة العربية الإسلامية أعادت لقسم كبير من البربر من داخل البلاد (سكان الجبال والأرياف والصحاري) ثقتهم بأنفسهم من الغبن التاريخي على مدى (1500سنة) لذلك يمكن القول أن الإسلام تدارك النفس الافريقي قبل أن تنكسر نهائيا بفعل قهر الغزاة واستبدادهم.[xlviii]

على أن الدور العثماني التركي في تونس أعاد الذاكرة إلى مظاهر التعسف التي طوحت بسكان تونس الأصليين (حادثة عسكر زراوة/التصدي العنيف لانتفاضة على بن غذاهم وما خلفته من قمع دموي تجاوز 20 ألف ضحية...)وغيرها من الأحداث التي روى بعضها ابن أبي الضياف في إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، من ذلك المعاملة الطبقية والتمايز الإجتماعي، فقد انقسم المجتمع التونسي إلى طبقات متفاوتة:

1- أعيان المخزن أصيلو مناطق داخل الإيالة (أغلبهم من البدو) ذوي البطش والغلظة سلّطتهم البايات على سكان الأرياف التونسي وصحاريه أمثال "اللزامة" وقادة الميليشيات العسكرية والصباحية وبعض الكتاب والقادة الذين نكّلوا بالتونسيين.
2- البلدية (سكن مدينة تونس القدامى/ تدفقوا على تونس من الأقطار العربية والأجنبية) وهم يقدمون أنفسهم على أنهم صفوة المجتمع" التونسي الأهلي مثل(آل بن عاشور/ والثعالبي/ والبارودي/ والرصاع/ والبكري/ والدرناوي/ ومحسن...) وقد افتك الأتراك منهم هذه المنزلة فتدحرجوا إلى الطبقة الثانية.
3- ويليهم سكان الإيالة الآخرون الذين ينعتون من قبل البلدية "بالبرانية" أي الأفاقيين الذين يمنع سكانهم بالمدن (داخل الأسوار) ويحرم الزواج منهم أو سفر النساء إلى مناطقهم.[xlviii] ولكن مع استيلاء الأتراك الحناف على البلاد حتى تولى الخطط العلمية والدينية والادارية عائلات تركية سليلة الأسر التركية الأولى المحتلة لتونس، مما اضطر العائلات المالكية العالمة تحترف

حرفا تقليدية أخرى والتجارة تعويضا على العلم مثل أسرتي النيفر وابن عاشور...

وقد حاول أحمد باي نتيجة للضغوط والتحولات الإجتماعية والسياسية والإقتصادية في القرن التاسع عشر (ق19) أن يساوي بين علماء[xlviii] المذهبين الحنفي والمالكي في المرتبات والتعيينات الجديدة في العام (1225ه /1842م).

إن الظلم السياسي والحيف الإجتماعي والتهميش الثقافي والإستهداف الاقتصادي... عوامل تضافرت لتحطيم الشخصية التونسية وتفتيت هويتها الثقافية وكسر نفسيتها كسرا لاحظه رحالة ألماني فصرح قائلا : "إن الجرائم والمآسي التي تعرض إليها هذا الشعب طيلة تاريخه، وخاصة في العهد التركي الحسيني، قد خلفت في طباعه آثارا سيئة من شأنها أن تطمس فيه مشاعر الشرف وتخمد فيه مفاهيم الولاء والإخلاص.. إن الإستبداد يبطل الشعور بالطمأنينة ويؤدي إلى الكسل الفطري الذي يتميز به أهل هذه البلاد". ثم استحضر المراحل الكبرى لتاريخ تونس خاتما بـ"لا يسعنا عقب هذه الورقة التاملية إلا أن نتساءل عن العبرة من كل هذه الأحداث وعن الشر في ابتلاء هذا القطر بمصائب ورزايا متتالية لنجده في آخر المطاف يزل في هوية الهمجية الراجية ويرسخ فيها، فأي لعنة يا ترى حتمت هذا المصير القاسي".[xlviii]

وقد استمر هذا النهج التعسفي في ما عرف بالحماية الفرنسية مع شئ من تبادل الأدوار حيث احتل الفرنسيون المحتلون المنزلة الأولى في المجتمع والسلطة والإقتصاد والإدارة والفلاحة حيث وضع المعمرون أيديهم على أخصب الأراضي

يليهم الأتراك والمماليك والمخازنية وأعوانهم الذين تمسكوا بوظائفهم وازدادوا مع ذلك شراسة وفتكا بالأهالي إرضاء لحماتهم الفرنسيين،

ويلخص المؤرخ الفرنسي شار أندريه المختص في تاريخ المغرب العربي حالة تونس والتونسيين فيها في مطلع القرن العشرين (ق 20) "الإيالة التونسية يفترش الفلاحون فيها الأرض، ويخربشون أديمها بمحاريث خشبية ولا تتجاوز كنوزهم بعض الخرقان، ورغم ذلك يدفعون الأداء الفردي (ضريبة)... ويقتاتون غالبا بالخبّيزة ويسمون من قبل الفرنسيين "بيكو" (Bicot) احتقارا، ويحرمون من التعليم العصري لأنه يزيدهم حقدا على الفرنسيين".[xlviii] ثم نقل رأي بعض المسؤولين الفرنسيين في التونسيين "هم لا يهابون إلا القوة من دون إعتبار للقانون وللعدالة وهم أذلاء أمام الأقوياء وقحون أمام الضعفاء... فدعوني أضحك.... فمتى وجد أهلي إنساني.[xlviii]

هذه النظرة الدونية المهينة للشخصية التونسية من قبل الآخر الأجنبي أسست عمليا إلى ردود فعل مقابلة ومضادة ومتوجسة من الآخر حتى وإن كان أخيه التونسي، كما ذهب إلى ذلك الأستاذ الدكتور محمود الذوادي الذي رصد سلوكات التونسي

العادي إعتمادا على ملاحظاته الميدانية أثناء احتكاكه بالتونسي "الآخر" فتجلى له أنّ تفاعل التونسي مع التونسي الآخر* يغلب عليه التوجس والخوف والإرتيـــاب

والاستنفار، وعليه يجوز وصف شخصية التونسي في ظروف تفاعله هذا بأنها "شخصية مستنفرة**[xlviii] ، وهذا سلوك يتعارض مع ما يشاع عن أن التونسي مودودي ولطيف وحفي الآخر الأجنبي أو ما يعرف بالأغيار.[xlviii] كما سنعرض له في عوامل تشكل الصورة السلبية للشخصية التونسية.

**2.4 – تشكلات تاريخية للصورة السلبية للشخصية التونسية:**

ان الشخصية نظام سلوكي ونظام ذهني والنظامان متداخلان متكاملان ينشان بالتدريج نتيجة لعوامل الجغرافيا والزمان والتربية... فيشكلان الشخصية الفردية كما يشكلان السمات الاساسية المشتركة للشخصية الجماعية او الوطنية او القمية، والسمات المشتركة التي ترسم ملامح شعب ليست وليدة الحاضر ولن تكون انما هي وليدة الماضي اي عشرات القرون السابقة بما فيها من رفاهية او بؤس او عدل او تعسف او علم او جهل او هزات او استقرار او خصوبة ارض او فقرها او مجاب عادية او مشط او حرية او عبودية او نقاوة جنس او اخلاط... ولعل هذه الثنائيات المذكورة هي البانية للشخصية الجماعية فاذا سادت السلبية كانت الشخصية في عمومها سلبيات، واذا سادت الايجابيات كان الشخصية في عمومها ايجابية.

1.2.4 - أبعاد ورؤى حول الشخصية التونسية السلبية :

لعل التحليل التاريخي يحيلنا إلى عديد المكونات السلبية لشخصية التونسي فيما يراه الدكتور الضاوي خوالدية في دراسته للشخصية التونسية المشكلة.[xlviii] وذلك من خلال استعراضه لحوادث تاريخية بعينها ورؤى بعض الشخصيات التاريخية ورؤاها الذاتية لحقيقة التونسي، ومن أهمها:

- رؤية بن خلدون السلبية لشخصية التونسي، وهو تونسي الأصل ولادة ومنشأ وتعلما وخلفية ثقافية، وهي عوامل لم تمنعه من وصف التونسي بـ"القهر الباطش، والتنقيب في عورات الناس وتعديد ذنوبهم يؤدي الى التطبع بالكذب والمكر والخديعة وفساد البصائر والأخلاق".[xlviii]

- مضمون رسالة الخليفة عمر بن الخطاب الى عمر بن العاص المانعة من فتح افريقية الواصفة لاهلها بـ"الغدر وافتراق الكلمة".[xlviii]

-تعديد محمد بيرم الخامس الطباع السلبية لتونسي من قبيل نعته بـ: "عدم الانقياد لاخيه التونسي والانقياد للاجنبي والميل المفرط لخويصة النفس".[xlviii]

- توجه المستشرق لويس فرانك Louis Frank الذي عاش في تونس طويلا وخلط طباع نماج مختلفة من البدو الوحضر التونسيين لتعديد خصال سلبية وجارحة للشخصية التونسية بوصفها بثمان نعوت حاصلها (البخل/والجشع/ والحقد/ والبغض/ والانانية/ والادمان على المسكرات بكل انواعها/ والشذوذ الجنسي/ والغش/ والكتمان المفرط على ما يملك / وعدم الوفاء بالوعد).[xlviii]

- تعديد المستشرق بيليسييه (E. Pellissier) صفات مستهجنة عن التونسيين بمختلف انتماءاتهم الاجتماعية والطبقية ناجمة عن مخالطته لهم فقد لقت انتباهه في هذا السياق : (ضعف وفقدان الحيوية لدى حضر تونس/ قوة وحيوية لدى البدو في تونس/ ذكاء في البوادي وغباء في المدن /عدم ايلاء العفة في تونس العاصمة ساردا حكايات غريبة في هذا الصدد).[xlviii]

- تطابق ملاحظات الامير الرحالة الالماني سميلاسو بعد زيارته الى الايالة التونسية في العام 1835 مع ملاحظات سابقيه مرجعا اسباب سلبية طباع الشخصية التونسية الى الطغيان والعنف حيث قال : "ان الجرائم المرتكبة في حق الشعب التونسي قد خلقت في طباعه اثارا سيئة من شانها ان تطمس فيه مشاعر الشرف وتخمد فيه مفاهيم الولاء وابطلت لديه الشعور بالطمانينة وطبعته بكسل فطري".[xlviii]

- تاكيد ما نقله المستشرقون الغربيون الثلاثة السابقين من مواقف ازاء الشخصية التونسية من قبل اعلام من المثقفين والمصلحين والمفكرين التونسيين المنتمين الى فترات مختلفة من تاريخ تونس الحديث

- على غرار الطاهر الحداد ومحمد الهادي بن القاضي وخاصة هشام جعيط الذي عرض ثلاث سمات سلبية للشخصية التونسية وهي : (انتشار ظاهرة اللواط/ علاقات العداء بين التونسيين وبين الاخ واخيه : من عنف وحقد وحسد وضغائن واستهزاء وشائعات واستنقاصية / والاعتقاد في السحر وممارسته).

**2.2.4 -المسوغات التاريخية للشخصية التونسية السلبية:**

وعموما تؤكد مختلف هذه المواصفات للشخصية التونسية وسماتها النفسية وتجليتها السلوكية ذات الطابع السلبي على عدم قدرة التونسي على التعاون والتكاتف مع أخيه التونسي وحالة التنافر المانعة لأي دور للتونسي في عمل جماعي التونسي – التونسي وهو ما أطلق عليه الأستاذ محمود الذوادي "الشخصية المستنفرة" ومن أهم مظاهرها في التاريخ التونسي :

- حالة الصراع بين علماء الدين والفقهاء والمتكلمين المتأسس على الخلافات المذهبية والتحاسد والوشايات، مثل محنة المؤرخ ابن خلدون مع الفقيه المالكي ابن عرفة / أو الخلافات الحاصلة بين الفقهاء المالكية والأحناف.
- انتفاضة علي بن غذاهم وما تسببت فيه من تهديد حكم البايات وما أعقبها من خيانات وتحول ولاءات بعض قادتها الى المخزن (السلطة) فكانت نهايتها المأسوية من مذابح وتنكيل بالأهالي).
- موقف الحزب الحر الدستوري السلبي من حركة محمد علي الحامي النقابية والإجتماعية بلغ حد الإستقواء بالسلطة الإستعمارية والتآمر على إجهاضها في مهدها.
- سحب الزعيم الحبيب بورقيبة البساط من الشيخ عبد العزيز الثعالبي وصحبه من مؤسسي الحزب الدستوري الذي وصف بالقديم بعد انعقاد مؤتمر قصر هلال سنة 1934.
- استقواء الزعيم بورقيبة ورفاقه بفرنسا لمقاومة صالح بن يوسف ذي التوجهات العربية.انتهت أطواره بتصفية بن يوسف جسديا وملاحقة أتباعه فيما عرف عند بورقيبة بالفتنة اليوسفية.

**3.4 – الشّخصية التّونسية بين الإنية والآخرية:**

في ضوء ما تقدم تنسج الشخصية التونسية لنفسها صورة متضخمة تعكس نرجسية ذاتية وأنانية فردية سرعان ما جرته إلى بناء مواقف كبريائية وعدائية من الآخر القريب (ابن جلدته وأخوه التونسي عموما)، واتخاذ موقف مضاد لذلك من الآخر الأجنبي إذ يكون فيها التونسي أكثر مودودية ولطفا وقربا منه وكان من نتائج هذا السلوك المتناقض:

- محدودية انتشار التونسيين واشتهارهم من فنون واختصاصات برعوا فيها وتفوقوا في إبداعاتهم وما أغرقهم في محلية اقليمية ضيقة مهما علا شأنهم في العلم والفكر والثقافة والأدب أمثال (ابن خلدون/ ابن عرفة/ محمد الأخضر بن حسين / أبو القاسم الشابي/ الطاهر الحداد/ عبد العزيز الثعالبي...)
- تمثل التونسي بصفات "القنوع، الراضي بالموجود' النافر من المغامرة غير الحالم بالمجد والتميز/ المعلي لصوت "أناه" فوق كل الإعتبارات بما فيها الوطن / المختزل لوطنه في مدينته/ المعتبر لمن هو خارج المدينة براني وأفاقي..[xlviii]
- عقدة الأجنبي عند التونسي المتمثلة في احترام وتبجيل ومساعدة الأغيار الوافدين الأجانب وقد بلغت ذروتها عندهم تقديس الأولياء وأصحاب الزوايا الذين لولا أصولهم الأجنبية الحقيقية أو المزيفة والمفتعلة لما قدسوا في تونس ولما اتبعوا ولما أسموا أبناء على أسمائهم.
- انصياع وخضوع التونسي للحكام الأجانب للبلاد التونسية في مختلف أحقاب التاريخ من قرطاج إلى فرنسا تحت نفس مسوغات العقدة من الأجنبي الناتجة للسياسات الترهيبية لأولئك الحكام وبطشهم بأهل تونس على أن إنبهار الرحالة العرب القدامى بالشخصية التونسية الودودة الطيعة الهشة الباشة إنما هي شخصية مدخرة للوافد "المخيف" فقط.

- الكراهية الدائمة للحكام الاجانب لرعاياهم التونسيين مع الحرص على عدم الاحتكاك بهم او الاندماج معهم مهما طال استقراره بتونس واحتقارهم للشخصة التونسية (العربي خذ ماله واقطع راسه/التونسي لا يصلح للحكم/اولاد تونس زقايط لا يصلحون لشيء).

- انبهار التونسي بالآخر في رموزه وأشكاله إلى غاية تبديل اللباس وتقليد الآخر مظهرا. فكلما رأى "جديدا" لدى الأجانب قلّده مما حدى بأحد الكتاب أن علق على هذا السلوك مستهجنا "قد أبدلوا أزياءهم البهيجة بملابس قبيحة تخلط بين الطراز التركي والطراز الاوروبي".[xlviii]

- تميز التونسي عن سائر سكان المشرق والمغرب العربيين بقدرة عجيبة على نطق اللّغات الغربية واللّهجات، والسبب هو مدنيته وتعدد الأصول والجذور التونسية نتيجة التعاقب الحضاري على تونس بفعل الحراك التاريخي الذي عاشته البلاد التونسية في مختلف أحقاب التاريخ التونسي.[xlviii]

هذا التعظيم للاخر "الاجنبي" والتوجس من الاخر "الاخ التونسي" يطرح تقطع الشخصية التونسية بين اعلائها الذات المتضخمة والتناقض الحاصل بيــن

سلوكاتها الحميمية للآخر الأبعد (الأجنبي) والإرتيابية من "الآخر الأقرب" (ابن البلد) وهو ما يوقع الشخصية التونسية في صراع مع احتياجات هويتها الذاتية ومقتضيات "هويتها الجماعية" ، وهذا مبرر للبحث عن معالم الشخصية القاعدية المستنفرة كما شخصها الاستاذ الدكتور محمود الذوادي.

**4.4 – مقاربة سوسيولوجية لصورة الشخصية التونسية القاعدية "المستنفرة":**

بين ثنايا الدراسات السوسيولوجية التونسية المتناولة للشخصية التونسية يستحوذ على اهتمامك طرح طريف لمواصفات الشخصية التونسية القاعدية المستنفرة وسماتها الغالبة، كما تناوله الدكتور محمود الذوادي في كتابه الموسوم "بالوجه الآخر للمجتمع التونسي الحديث" الذي خصصه لدراسة الظواهر الحفية والظواهر المنكشفة والظواهر التي يمارسها الأغلبية الأمر الذي يجعلها عادات اجتماعية شائكة لا يكاد معظم المواطنين التونسيين يسعى الى إثارة التساؤل حولها ناهيك عن محاولة فهمها وتفسيرها.[xlviii]

**1.4.4 – في مفهوم الشخصية القاعدية:**

يؤكد علماء الإجتماع والنفس المحدثون على الطبيعة المعقدة لظاهرة الشخصية القاعدية، وهي تتطلب جهودا مكثفة ومتواصلة لسبر أغوارها، وهو ذات العائق الذي تصرح به الدراسات في العلوم الإجتماعية والسلوكية والأنثروبولجيا حول الشخصية الفردية والجماعية. اذ هناك اتفاق بين علماء النفس والإجتماع والأنثروبولوجيا بأنه يوجد في كل مجتمع بشري عدد من السلوكات المتنوعة، سواء على مستوى الجماعات، ورغم الإختلاف والتعدد في السلوك فإنه يمكن إرجاع الكثير من تلك السلوكات إلى بنية المجتمع وإلى نمط تركيبة الشخصية القاعدية السائدة في هذا المجتمع.

من هذا المنطلق لجأ علماء الأنثروبولجيا والإجتماع والنفس في دراساتهم للسلوك الفردي والجمعي إلى إستعمال ما يطلق عليه في العلوم الإجتماعية الحديثة بـ"الشخصية القاعدية" او "الطابع القومي". ويشمل كل منهما "السمات الرئيسية المشتركة بين أفراد مجتمع معين على مستوى المواقف والعقليات والسلوكات".

وقد عرف مفهوم الشخصية القاعدية بداية علم الأنثروبولوجيا الثقافية الأمريكية التي ركزت دراساتها في المجتمعات التقلدية. ومفهوم الشخصية القاعدية كان أساسا حصيلة لملاحظتين رئيسيتين :

أ- يتصف الأفراد الذين ينتمون إلى خلفية ثقافية واحدة بانماط شخصيات تختلف عن هؤلاء الافراد المنحدرين من خلفية ثقافية مختلفة.

ب- تكون للأفراد الذين يشتركون في ثقافة معينة سمات خاصة ومشتركة في شخصيتهم القاعدية.

ويرى الباحثون أن أصول تكوين الشخصية القاعدة تتأثر في المجتمعات الحديثة المدروسة بكل من أنماط التنشئة الإجتماعية من جهة، والبنى الإجتماعية والإقتصادية السائدة بالمجتمع من جهة ثانية. ويعتبر عالم النفس الأمريكي دفيد ماكلالن أن هناك دورا هاما للتنشئة الإجتماعية في تشكيل الشخصية الأساسية الأمريكية المركزة على قيم الإنجاز و"الإعتماد على النفس". ومن ناحية أخرى لا يخفى أن البنى الإجتماعية والإقتصادية الأمريكية الرأسمالية ساعدت هي الأخرى على طبع الشخصية القاعدية الأمريكية باسم "الفردية" المتصلبة. ويذهب عالم الإجتماع دنيه ريسمن أنه من الصفات الرئيسية للفرد الامريكي "الإنفتاح على الآخرين" فهو لطيف أكثر مع الأوروبي من جاره الكندي مثلا، وذلك يعود في الغالب إلى أن المجتمع الأمريكي مكون في الغالب من المهاجرين.

وتبرز أهمية دراسة الشخصية القاعدية في مساهمتها عمليا في معرفة السمات الرئيسية للشخصية القاعدية وفهم عديد السلوكات الفردية والجماعية بالمجتمع وتفسيرها، فضلا عن المردودية الزمنية لمصطلح الشخصية القاعدية باعتبارها تمثل الواقع المجتمعي الكبير في صورة مصغرة، وبالتالي اللجوء الى تعميمها على المجتمع الكبير وما يتطلبها البحث الاجتماعي والنفسي والأنثروبولوجي من زمن طويل.

ومن هذا المنطلق يستعمل الدكتور محمود الذوادي مفهوم الشخصية القاعدية لدراسة بعض الظواهر السلوكية والممارسات الإجتماعية السائدة في المجتمع التونسي باعتبارها إفرازات تاريخية تراكمية وارتدادات نفسية وانعكاسات تنشوية مؤصلة للشخصية الأساسية السائدة في المجتمع التونسي ومجسدة في سلوكاته الفردية والممارسات الجماعية.

### 2.4.4 – معالم الشخصية القاعدية التونسية المستنفرة :

#### 1.2.4.4 – ظاهرة العنف اللفظي والجسدي :

يذكر الدكتور الذوادي أن المجتمع التونسي يتصف بظاهره بتنوع وتعدد السلوكات العنيفة والعدوانية بين التونسيين أنفسهم لأتفه الأسباب أحيانا، خاصة لى التونسي الذكر المشهود له ببذاءته وخطاب السب والشتم والقذف واللعن وما يسمى في الأمية التونسية "السفاهة" أي قبيح الكلام ذي الإيحاءات الجنسية وغيرها من الكلام النابي والبذيء والمستهجن مما يتراشق به التونسيون منذ سن مبكرة.

ولا يستبعد انخراط الأنثى التونسية في استعمال العنف اللفظي الذي يغلب عليه استعمال "الدعاء" اي "الدعاء بالشر وإصابة المكروه على الآخر" وإن كان غالبا ما يكون عنف "الدعاء " خال من "السفاهة" او "القباحة" او"السفاهة" أي الكلام المشحون جنسيا، فهو خطاب فيه تضرع الى الله، أو توسل إلى الأولياء لمعاقبة الآخر وإصابته بالمكروه أو لويل والثبور والهلاك...وهو ما يعكس حالة العجز الماثلة في المرأة "الدعائية" (التي تستعمل للدعاء) وذلك بفعل انتمائها الإجتماعي من جهة أن أكثر النساء الدعاة هن من غير المتعلمات أو من القابعات في بيوتهن ومن المنقطعات عن التعليم وغالبا ما تنتمي هؤلاء النسوة إلى أوساط شعبية محدودة ماديا.

أما المظهر الثالث من مظاهر العنف فهو ظاهرة "العراك" الذي يعني الخصام اللفظي والإلتحام الجسدي بين المتخاصمين والتنازع بالأيدي . وهذه ظاهرة مميزة للأسواق والشوارع والملاعب وفضاءات الترفيه والمقاهي التونسية، كردود فعل انفعالية تعالج الأنفة الزائدة لدى الشخصية التونسية المتوترة من الاخر والمستنفرة منه.[xlviii]

**2.2.4.4.2.– ظاهرة المحسوبية الإدارية:**

يستنفر التونسي كثيرا من سلوكات الشخصية القاعدية للاداري التونسي، فالتونسيون يطنبون في التشكي والتظلم من ممارسات الموظف الاداري التونسي وسوء استقباله، وعباراته الشديدة والامرة فيما يراه البع استغلالا كنفوذ تؤكده العبارة الدارجة (عربي واعطاه الباي حصان) فصورة الموظف الاداري التونسي ذي المحيا الفاتر والوجه الكالح والجبين المقطب...صوره نمطية دارجة في دهنية التونسي المتاطي مع الادارة التونسية لقضاء شان ما...فيما يعتقد انه استغلال للنفوذ خاصة من الاداريين المحنكين مباشرة بالمواطن التونسي ولسيما شخصية الحاجب(الشاوش) فالادارة التونسية كما تسمي ادارة حجاب وهم موظفون من الرتبة الاخيرة في السلم الاداري ولكنهم باتوا سلطة مستنفذة تجب الموظف المسؤول عن المواطن اذ يستقبل الحاجب(الشاوش) قاصدين بعبارات (اش تحب/ اش بيك..) ويودعه على عبارة (ارجع غدوة/ المسؤول لاهي/ في اجتماع...)

وإن مثل هذا السلوك يقترن بتوتر مشحون في نفسية الشخصية الإدارية القاعدية التونسية التي ينقصها حافز التحمس لمعاملة الآخر التونسي باحترام ووظيفية..ومثل هذا السلوك يؤكد مقولة "الشخصية التونسية المستنفرة" سابق الذكر.[xlviii] ومما يعزز مصداقية هذه المقولة (تعامل التونسي مع "الآخر" التونسي المتسم بالجفاء والحذر والتوتر) هو وجود تعامل معاكس عندما يصبح "الآخر" معرفة أي أنه تربطهما علاقات دم أو زمالة أو جيرة أو صداقة... حيث تتبدل العلاقات ويصبح التواصل حيويا وودي (المصافحة،الابتسامة العريضة،تبادل القبل،الممازحة...) حينها تقضي الحاجات وتذلل العقبات ويصير ما لا يصير أي يصبح المستحيل ممكنا.. فجذور تفشي ظاهرة "الوساطة" والـ"كتاف" و"متاعنا" في بنية المجتمع التونسي لا بد أن يعود في جوانب منها على الأقل إلى ظاهرة الإستنفار والتوجس والخوف والحذر من الآخر (الغريب/البرّاني) وهذا ما يبرر لجوء التونسيين إلى البحث عن (شكون عنا في الإدارة كذا..) للتدخل لصالحهم وقضاء حاجاتهم وفض مشاكلهم.

### 3.2.4.4- ظاهرة "الدّزّان" أو (التدافع) بالمجتمع التونسي:

الظاهرة الثالثة التي يتناولها الدكتور محمود الذوادي وهي اهدى الظواهر المنتشرة في سلوك المجتمع التونسي المعروفة"بالدزان" اي لجوء الافراد التونسيين الى سلوك (التدافع) في مواقف الاكتظاظ وغيرها...وقد ادت احدى مناسبات "الدزان" أو التدافع الى نتائج ماساوية قاتلة حولت مسرح حفل نجوم ستار اكاديمي بمدينة صفاقس إلى فضاء موت لعدد من جمهور ذلك الحفل.

وهذه الظاهرة مشهودة خاصة في محطات وسائل النقل العمومي المشترك وفي الفضاءات ادارية (مراكز الاستخلاص، مراكز البريد والبنوك..) وللمراكز التجارية والأسواق والمؤسسات التربوية والمؤسسات الترفيهية...بل وحتى بين المشاة أنفسهم في الشوارع. والباث الإجتماعي لا يقبل ولا يقنع بالمواقف والأحكام الشخصية التي تردها إلى انعدام الأخلاق أو فقدان الشعور باحترام الآخر أو التهور والتخلف وغيرها من الأحكام، ويبقى التفسير السابق (أي الاستنفار) وهو المعيار المقدر لتشخيص هذه الظاهرة، المبنية في وجه منها على الحذر والتوجس والخوف والتفاعل المتوتر مع الاخر التونسي المتصفة به الشخصية القاعدية التونسية، فهو وضع ناجم مثلا في مواقف الحافلات الى اجتماع التونسي مع التونسي الآخر (الغريب/البراني) في مكان واحد وهو باعث توتر وتوجس كما أسلفنا، كما أن هذا التوتر تفرزه طبيعة المجتمع التي لا تخلو تركيبته وظروفه من ملامح التناقض المؤدية قطعا الى مواقف ارباكية وفوضوية وعشوائية...في حين أن ظاهرة الاصطفاف في المجتمعات الغربية والمجتمع الكندي نموذجا في مختلف الفضاءات الجماهيرية هي ممارسة حضارية وعملية تنهي حالة الخوف والضيق والتوتر التي تسود بين الغرباء، وتحقق الاحترام والمساواة ويعني الاصطفاف عقلية الاحساس بالتعاطف مع الغريب/البراني

ومن خلال رصده لهذه الظواهر الثلاث (العنف/المحسوبية/التدافع) وتحليلها وتفسيرها يستنتج الاستاذ محمود الذوادي ان "الشخصية التونسية القاعدية كما راينا هي شخصية مستنفرة، وبالتالي فتعاملها مع "الاخر" (البراني) بهدوء ولطف ولباقة غير منتظر في غالب الاحيان. فالفرد التونسي على هذا المستوى لا تزال تفصل بينه وبين روح الحداثة والتمدن في التعامل مع "الاخر" "القريب" "فجوة" غير هينة ".

ان مفهوم الاستنفار في الشخصية القاعدية للتونسية يصلح في نظر الدكتور الذوادي لالقاء الوء على عدد من السلوكات التي تقع بين التونسيين كغرباء بيزانيين. فالتونسي لا يقدم نفسه بطريقة تلقائية الى التونسي "الاخر" عند لقائه به اذ يمكن للتونسي ان يخوض في حديث مطول مع الاخر التونسي دون سؤاله عن اسمه او وضعه الاجتماعي.. "فالاستنفار من الاخر لا يشجع على القيام بمبادرة حب التعرف على هذا الاخر، وهذا عكس ما يقع في المجتمع الامريكي الذي يتوفر فيه عادة تعارف الاشخاص الغرباء على نطاق واسع، فاذا وقع لقاء بين ثلاثة افراد يعرف احدهما بالاثنين الاخرين ويقدم الثالث نفسه

ويفسر الأستاذ الذوادي هذه الظاهرة سوسيولوجيا باعتماد "عامل الخصوصية" عند برسنز باعتباره كفيل لتفسير الاستنفار حيث يغلب لى التونسي المثالي (بالمفهوم الغيبري) شيء من عدم الراحة اثناء اللحظات والدقائق الاولى على الاقل من تفاعله مع التونسي (البراني/ الاخر) وبعبارة اخرى فانه يكون كذلك في تفاعله مع التونسي "الاخر" الذي تربطه به علاقات ثانوية/ علاقات الغربة (2) على أن إجراء مقارنة طفيفة بين المجتمع التونسي

والمجتمعات المشرقيــة العربية تؤكد في نظر الطوادي وجود علاقة استنفار بين المشرقي والاخر المشرقي. الا انه حسب زعمه تبدو علاقة الاستنفار اقل حدة من استنفار التونسي من التونسي الاخر. وهذا الفرق يحتاج طبعا الى تفسير يكشف عن الجذور التاريخية والاجتماعية التي عملت لتعميق شة الاستنفار التي تتصف بها علاقات التفاعل التونسي التونسي.

4- الشخصية التونسية في بيئتها الثقافية :

إن الشخصية التونسية بمواصفات الاستنفار متقدم الذكر إنما هي إفراز لبيئة ثقافية تونسية لا يخضع تحديها لمؤشرات الانثروبولوجيا العنصرية. ان الخرائط المعتمدة في الانثروبولجيا الثقافية التقليدية لا تفسح مكانا لاية بيئة ثقافية (عربية ). اي حضارية المحتوى، وانما هي تجمع ما يسمى خطا بالعالم الثلاث في مناطق غير حضرية . وتحصرهما في استبيان المدلولات السلالية العرفية لتبرهن على اتساع الفجوة بين المجتمعات البدائية او البدوية في بعض الادبيات الغربية التي لا تصلح ان تكون بيئات ثقافية بالمعنى السوسيولوجي ، وبين المتمعات الحرية (المتحضرة) بحكم الدغرافيا الطبيعية والجغرافيا البشرية.

إننا لا نصادر جملة وتفصيلا ولا على نحو مطلق، مقدمات ونتائج الانثروبولوجيا الثقافية الاجتماعية. ولكننا نتحفظ وايانا نرفض تعميم بعض التجارب والخبرات المتصلة بجزئيات منهجية اكثر من ارتباطها بقوانين عامة. لذلك يعتقد غالي شكري في مؤلفه "الثقافة العربية في تونس" ان تكوين البيئة الثقافية في تونس تتوفر له مكونات أساسيـــة ومقومات عامة، قد لا تناظرها اية بيئة اخرى في خرائط الانثروبولوجيا الغربية وجداولها الاثنولوجية

اننا هنا وفي اطار التفاعل الجدي بين العام والخاص قد رصدنا مجموعة من المؤشرات على علاقة المواطن التونسي بالثقافة كانتاج واستهلاك ومعيش وعلاقة هذه الثقافة بالتطور الاجتماعي ومن ثم فاننا نتبين:

1- إن نسبة التكوين الحضري في المجتمع التونسي كافية عمليا لخلق الاحتياجات الثقافية للفرد والجماعة. ولا تكمن مؤشرات هذا التكوين في الهجرة المتزايدة من الريف الى المدينة، وانما في اتساع رقعة التعليم والصحة على حساب الامية والوفايات. وكذلك في سيادة علاقات اتماعية مدينة استلزمت تغييرات راديكالية في سلم القيم سواء بعد الاستقلال او خلال مرحلة بناء الدولة او بعد التغيير السياسي الاصل سنة سبع وثمانين وتسعمائة والف.

2- ان نسبة اقبال التونسي على المتغيرات التنموية والاجتماعية المتلاحقة، من شانها التدخل المستمر في تحديد الاحتياجاتالثقافية ووسائل اشباعها.وكذلك فان اشتباك المداخلات الاجتماعية معالسياسات الثقافية من مواقع طبقية مختلفة من شانها ان تدير صراعا خلاقا بين الانتاج والاستهلاك الثقافيين وهما العمود الفقري لاية بيئة ثقافية سواء في طور التكوين او في طور النضج من خلال الحراك الثقافي ومختلف توابعه.

3- ان الاستجابة لتحديات العهد الاستعماري (الذي خطط عمليا للاستيطان) قد تجلت في المقاومة الثقافية المستبسلة التي اثمرت انجازات بارزة في تكوين البيئة الثقافية التونسية المتاصلة عبر محاولات التعريب وتحرير المبادرة الابداعية والتشجيع على الحوار والاستشارات وهي عناصرمحورية ثلاثة في البنيةالثقافية الاجتماعية التونسية على الاول حسب الخطاب الرسمي وسياساته المعلنة.

4- استمرارية الاصالة والتحديث في ظل الهيمنة العثمانية اوعهود الاحتلال الغربي كفل للبيئة الثقافية في تونس مقومات الاستمرار والفاعلية رغم الحصار المزدوج من التخلف بانواعه والتبعية باشكالها والمستمرة في مختلف اطوار التاريخ التونسي الحديث

5- تعاني البيئة الثقافية التونسية من اهوال التجزئة الاقليمية والتفتت العربي من ناحية ومن رواسب وامتدادات الامبريالية القديمة والجديدة من ناحية اخرى بعد عودة جحافل الاحتلال الى الغزو العسكري المباشر في موفى التسعينات، وهي معاناة اذكت الصمود الفكري وبواعث الانتفاض الثقافي من الانتلجنسيا العربية في تونس وزاد من التحديات الحضارية لديها.

6- إن عملية البناء الثقافي في تونس تمثل اكثر الفعاليات المجتمعية دقة لانها تعتمد الاستمرارية والتواصل مع شان ثقافي اجتماعي يتصف بالتغيير المستمر، فقد افضت التحولات الاجتماعية والتربوية والسياسية عبر عقود الاستقلال الى ايجاد جمهور جديد خاصة من فئات الناشئة (الاطفال والشباب)ولهذا الجمهور متطلبات جديدة تستند إلى قيم متجددة ذوقا وفكرا باعتبار أن التركيبة الديمغرافية التونسية في أكثر من نصفها تعد شابة وقد باتت هذه الفئات توظف أكثر فأكثر تقنيات الاتصال ووسائل الإعلام الجماهيري في عمليات الإنتاج والاستهلاك والترويج الثقافي..

7- أصبحت الثقافة التونسية بمختلف أنساقها الإبداعية أكثر قدرة على الانتشار الإقليمي مغاربيا وعربيا وإسلاميا وحتى إفريقيا بفضل جهود الإشعاع الخارجي وتخطي دوائر المحلية من قبل بعض المنجزات الثقافية وهي تمتلك نماذج تاريخية أثبتت أهميتها وإشعاعها ونكتفي بذكر بعض إعلامها ممن رصعوا التاريخ العربي على غرار ابن خلدون وقبله الإمام سحنون وفي التاريخ الحديث والمعاصر الشيخين محمد الطاهر ومحمد الفاضل بن عاشور وأبو القاسم الشابي والطاهر الحداد والشيخ الخصر حسين وبيرم التونسي..الخ [xlviii] وبهذا إذن يتأكد لدينا ان خصائص البيئة الثقافية جميعا وبملامحها سابقة الذكر هي المحدد لأبعاد الشخصية الثقافية التونسية.

## خاتمة

إن مختلف المقومات والمكونات الثقافية التي تناولها عرضنا تساهم في رسم جوانب من الشخصية التونسية وتمظهراتها الثقافية، وان غلبة الطابع السلبي لملامح تكوين الشخصية التونسية، لما يراه البعض اغترابا أو تغربا أو استنفارا أو انبتاتا ثقافيا ..إنما هو اثر تراكمي لفواعل حضارية حاصلها تعاقب المد الاستعمار والغزو والاحتلال والوصاية والتبعية والحماية..الأجنبية التي حولت افريقية في تاريخها القديم وتونس في عهودها المعاصرة والحديثة ولعوامل جغرافية صرف تتصل بموقعها ووجودها الجيواستراتيجي عنوانا متقدما للأجندات الامبريالية وحديثة ثقافية خلفية ربما كما كانت مطمورا للإنتاج الفلاحي للإمبراطوريات القديمة. فالبرغم من محاولات التأصيل الحضاري وتجذير الهوية، وبرامج التعريب اللغوي والثقافي وخصوصا منذ سنة 1981 ثم في التسعينات ،

إلا أن الاستهلاك الثقافي لا يزال يستخدم لغة أجنبية هي الفرنسية او لغة هجينة تعرف بالفرانكو أراب وهي لغة مزدوجة تهدد نقاء وبقاء اللغة الوطنية والهوية الجماعية وهو ما رأى فيه الأستاذ محمود الذوادي تخلفا آخر "أو هو بالأحرى" عنده تجل لوجه آخر للمجتمع التونسي الحديث"* وسواء أكانت اللغة عربية أم فرنسية أم هجنته لخليط منهما فان الطابع الاستهلاكي اليوم يهدد التطور والتأصل والبقاء الثقافي.

* "التخلف الاخر" و"الوجه الاخر للمجتمع التونسي الحديث" هما عنوانان لمؤلفي الدكتور محمود الذوادي عالج في مساحات واسعة منهما المسالة اللغوية في تونس.

**بيبليوغرافيا**

**بيبليوغرافيا**

**المصادر والمراجع باللغة العربية**

1. التهانوي (محمد علي) : كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق محمد وجيه وآخرون، كسته (1862)، ج (2)، حرف الواو.
2. التونسي الزواري (سارة) : المعجم الفلسفي النقدي، مطبعة التسفير الفني، صفاقس، تونس(2005)، حرف "الهاء".
3. الموسوعة الفلسفية : وضع لجنة من العلماء والأكاديميين السوفياتيين، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة، بيروت (1974) ط (1)، حرف الهاء.
4. الفارابي. التعليقات ص (21)، نقلا عن جميل صليبا. المعجم الفلسفي، ط دار الكتاب اللبناني، بيروت (1973) ج (2).
5. غدنز (أنتوني)، علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، ترجمة وتقديم د. فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، ط (1). بيروت أكتوبر (2005).
6. كوش (دوني)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة قاسم مقداد، منشورات اتحاد الكتاب الرب، دمشق (2002).
7. حسن (سمير إبراهيم)، الاستراتيجيات والسياسات الثقافية الوطنية والقومية ودورها في ترسيخ الهوية والأمن الثقافي العربي، المجلة العربية للثقافة، العدد (46) مارس (2005).
8. خوالدية (الضاوي)، شخصية التونسي : محصول الجغرافيا والتاريخ ، تونس (د ت).
9. علي (نبيل)، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعريف بالهوية العربية واثرائها والتحدي الاسرائيلي المعلوماتي، المجلة العربية للثقافة، العدد (46)، الألكسو، تونس مارس آذار (2005).
10. بن عامر (توفيق)، الهوية الثقافية بين الثبات والتغير، مجلة الحياة الثقافية، العدد (197) تونس نوفمبر (2008).
11. القباج (مصطفى)، إسهام الثقافة في الحفاظ على القيم الحضارية والإنسانية، مجلة الحياة الثقافية العدد (187) تونس نوفمبر (2007).

12. الشيخاوي (عفت) ، مشكلة الهوية بين الثابت والمتحول في الفكر الإصلاحي. ملتقى الذات والآخر، - منشورات مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان، تونس (2003).
13. محفوظ (محمد) الفكر الإسلامي المعاصر ورهانات المستقبل، المركز الثقافي العربي ط (1)، الدار البيضاء، المغرب.(1999).
14. جاكوب (فرانوا) لعبة الممكنات، بحث في تباين الحي، دار الحصاد، دمشق (1991).
15. حرب (علي)، مصيدة الأسماك والهويات، ندوة الآخر، منشورات كلية الآداب صفاقس، ط1، نوفمبر، صفاقس (2000).
16. وصفي (عاطف) ، الأنثروبولوجيا الثقافية للدكتور ، دار النهضة العربية بيروت (1971).
17. بوطالب (محمد نجيب) الثقافة عنصرا فاعلا في التنمية والحياة الثقافية العدد (197) تونس، نوفمبر 2008.
18. بوكلير موسكاو، سيسلاسو فيإفريقيا (رحلة أمير ألماني إلى الإيالة التونسية 1835م) عربه منير الفندري، بيت الحكمة. تونس (1989).
19. خوالدية ( الضاوي)، شخصية التونسي، محصول الجغرافيا والتاريخ، تونس (د ت).
20. سالم (نادية)، الشخصية القومية بين الدراسات الوضعية والدراسات القومية، الملتقى الأول للجامعيين التونسيين والمصريين، "الذاتية العربية بين الوحدة والتنوع"، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بالاشتراك مع المركز لقومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة. تونس 12-17 أفريل (1978).
21. حجازي (عزت)، الشخصية العربية، وحدة أم تنوع.
22. خاوالدية (الضاوي): الذوات والأسرة التونسية في القرن التاسع عشر، مطبعة(JMS)، (دت).
23. ابن أبي الضياف(أحمد)، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، الدار التونسية للنشر تونس 1989، ج (4).
24. شارل أندريه جوليان، المعمرون الفرنسيون وحركة الشباب التونسي، تعريب محمد مزالي والبشير سلامة، الشركة التونسية للتوزيع (دت).
25. الذوادي (محمود)، الوجه الأخر للمجتمع التونسي، عبر الزمان، تونس 2006.
26. ابن خلدون (عبد الرحمان) : المقدمة، مكتبة المثنى، بغداد (د ت).
27. بيرم الخامس(محمد): القطر التونسي في صفوة الاعتبار، تحقيق علي الشنوفي، بيت الحكمة، تونس (1989).
28. جعيط (هشام)، الشخصية العربية الاسلامية والمصير العربي، دار الطليعة ط (1) بيروت، (1984).
29. الحداد (الطاهر) ، العمال التونسيون وظهور الحركة النقابية ، دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس (1987).
30. فريحه (صابر)، "حادثة حفل ستار أكاديمي صفاقس : حادثة تدافع أم اندفاعية شباب ؟ " جريدة الشعب التونسية العدد (917)، تونس 12 ماي 2007.

ISSN: 2706-6495

## المصادر والمراجع باللغات الأجنبية


1. Pellissier, description de la régence de Tunis,2 ect, Bouslama,Tunis,1980.
2. Dr. L.Frank et J.J. Marcel : Histoire de Tunis, 2éd. Bouslama Tunis.
3. Luis Frank, et J.J.Marcel.Histoire de Tunis, 2émeéd, Bouslama Tunis.
4. E.Pellissier, Description de la regence de Tunis, 2eme ed, E. Bouslama .Tunis (1980).


جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتور صابر فريحه، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)

المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي | الإصدار الحادي عشر | تأريخ الإصدار: 5-3-2020م
ISSN: 2706-6495

البحث الثالث والعشرون

# أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

# The effect of exam anxiety on the academic achievement of the tenth grade students in Al-Qweismeh District from the viewpoint of the students themselves

**إعداد الباحثة: عائده علي احمد الحنيطي**

تخصص الكيمياء – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: ayda.ahmad83@gmail.com

## الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة، كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى بذلك إلى (الجنس، المستوى الدراسي) ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى التحصيل الدراسي تعزى إلى مستوى قلق الامتحان ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى قلق الامتحان تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بصياغة الأسئلة الآتية: هل يوجد أثر للقلق على التحصيل في الامتحانات؟، هل يوجد أثر للجنس على قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل وهل يوجد أثر لمستوى ترتيب الطالب في العائلة؟، من أجل ذلك قامت الباحثة بتصميم الاستبانة مكونة من (20) فقرة وتم توزيع هذه الاستبانة على عينة مكونة من (140) طالباً وطالباً من الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة وقد أدخلت البيانات في برنامج المعالجة الإحصائية لفحص فرضيات البحث وتم استخدام اختبارات لفحص الفرضيات وقد أظهر التحليل الإحصائي للفرضيات النتائج الآتية:

- كان هناك أثر للقلق بنسبة مرتفعة على جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في تحصيلهم الدراسي تعزى لمتغير الجنس.

ISSN: 2706-6495

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في تحصيلهم الدراسي تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة.

وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها:

- إيجاد الظروف المريحة أثناء تقديم الامتحان والتي تعمل على تخفيف درجة الاضطراب وقلق الامتحان الذي يعاني منها الكثير من الطلبة.
- إيجاد نوع من التعاون بين الأسرة والجامعة من توفير الظروف المريحة لتمكين الطالب من تحصيل أفضل وإبعاد المؤثرات التي تعيق التحصيل.

**الكلمات المفتاحية:** قلق الامتحان، التحصيل الدراسي، الصف العاشر الأساسي، لواء القويسمة.

## Abstract

This study aimed at examining the relationship between exam anxiety and academic achievement for the tenth grade students in Al-Qweismeh District. This study also aimed to find out whether there are differences in the level of exam anxiety attributable to this (gender, academic level) and to know whether there are differences. At the level of academic achievement attributable to the level of exam anxiety and to know whether there are differences in the level of exam anxiety attributed to the level of academic achievement, and to achieve these goals the researcher formulated the following questions: Is there an effect of anxiety on the achievement of the exams?, Is there a gender impact on anxiety? The exam and its relationship to achievement, is it me? Very impact of the level of student ranking in the family? is there a gender impact on exam anxiety and its relationship to achievement, and is there an impact on the level of student ranking in the family? For this reason, the researcher designed the questionnaire consisting of (20) paragraphs and this questionnaire was distributed to a sample of (140) students from the tenth grade in Qweismeh brigade. Data were entered into the statistical treatment program to examine the research hypotheses. Tests were used to examine the hypotheses. The statistical analysis of the hypotheses showed the following results:

- There was an effect of anxiety at a high rate on all dimensions.
- There were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in the responses of the tenth grade students in Qweismeh district towards the effect of exam anxiety on their academic achievement attributable to the gender variable.
- There were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in the responses of the tenth grade students in Qweismeh District towards the effect of exam

ISSN: 2706-6495

anxiety on their academic achievement attributable to the variable of the student's order in the family.

The researcher recommended a number of recommendations, the most important of which are:

- Finding comfortable conditions during the examination, which work to reduce the degree of disorder and exam anxiety that many students suffer from.
- Finding a kind of cooperation between the family and the university to provide comfortable conditions to enable the student to achieve better achievement and to remove the effects that hinder achievement.
-

**Keywords**: exam anxiety, academic achievement, tenth grade, basic Quesma.

## المقدمة:

لو أعاد كل منا شـــريط ذكرياته إلى الوراء، لعاد إلى مرحلة مهمة في حياته، إنها أيام الامتحانات ســـواء أكانت المدرسية أو الثانوية العامة أو الجامعية، وأول ما يقفز إلى الذاكرة هو الشعور بالخوف من الامتحانات سواء أكان ذلك قبل الامتحان أو أثناء تقديمه أو بعده.

تعتبر فترة الاستعداد والتحضير للامتحانات من الفترات الصعبة على الطلبة لما فيها من الحفظ والتذكر والتركيز، ومما لا شـك فيه أن الفترة الزمنية لعملية المراجعة هي المرحلة التي تضـع الطالب في ضـغط نفسـي له التأثير العام على النجاح والتحصيل العلمي.

ويمكننا أن نقول أن درجة من القلق هي صـحيحة وإيجابية لأنها تدفع الإنسـان نحو العمل لدرء الأخطار الممكنة والتي يتعرض لها الإنسـان في صـراعه مع الحياة فالقلق باعث إيجابي يسـاعد في الحفاظ على الذات والنجاح في مسـيرة الحياة ويمثل القلق النفسي المرتبة الأولى في الانتشار بين الاضطرابات النفسية وتشير الإحصائيات أن هناك شخصاً بين أربعة أشـخاص قد يعاني من القلق النفسـي خلال فترة من حياته وأن ما نسـبته (10%–17%) من الأشـخاص يعانون من القلق في أي وقت من السنة.(www.gulfkids.com/vb/showthread.php)

لذا من المناســب أن نتطرق إلى موضــوع قلق الامتحانات من خلال التطرق إلى أثر القلق على الامتحانات في التحصـيل وكيفية الاسـتعداد لها وكيفية التقليل من حدة التوتر والقلق والخوف من الامتحانات (أي رهبة الامتحانات) عند الطلبة.

## مشكلة الدراسة:

ليس من شك في أن طلبة العاشر الأساسي ينتابهم شعور بالقلق إزاء الامتحانات بدرجات متفاوتة وقد أجمع علماء النفس أن قدراً معيناً من القلق يصـبح دافعاً للأداء ومحفزاً للتحصـيل أما إذا زاد عن الحد المطلوب أو نقص يصـبح مشـكلة

تعيق الطلاب عن الأداء. والتحصيل ولذلك تبرز مشكلة الدراسة في التعرف على المستوى الأمثل لقلق الامتحان الذي يؤدي إلى أفضل تحصيل دراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة.

## أسئلة الدراسة:

- قلق الامتحان، هل هو عائق أم محفز للدراسة؟
- ما هو أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر القلق على التحصيل الدراسي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر القلق على التحصيل الدراسي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة؟

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة.

وتهدف الدراسة إلى معرفة أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة لطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة وتبين أن مستوى قلق الامتحان يكون دافعاً للتحصيل وأي مستوى يكون معوقاً للأداء والتحصيل.

## فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة لاختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة.

## أهمية الدراسة:

تعتبر مشكلة الخوف من الامتحانات من أكبر المشكلات التي يواجهها الطلاب في فترة الامتحانات والرهبة والخوف من الامتحانات تمثل شبحاً أمام الطلاب وأسرهم فمعالجة الخوف من الامتحان يعتبر من أهم الأساسيات التي تساعد الطلاب في تخطي فترة الامتحان وتمكن الطالب من تطوير شخصيته والتخلص من هذه المشكلة بشكل نهائي. حيث الخوف من الامتحان يؤدي إلى تذبذب وتدني مستوى الطالب وعدم تركيزه في الامتحان، وتأتي أهمية البحث الحالي في الإسهام بنوعية الطلاب في تخصصي العلوم والرياضيات بكيفية مواجهة الخوف من الاختبارات ومعرفة أثر هذا الخوف على التحصيل الدراسي.

## حدود الدراسة:

تم تحديد هذه الدراسة بالأبعاد الآتية:

- **البعد الزماني**: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م.
- **البعد المكاني**: تم إجراء هذه الدراسة بمدارس لواء القويسمة.
- **البعد البشري:** طبق على طلبة الصف العاشر الأساسي بلواء القويسمة.

## مصطلحات الدراسة:

- **القلق:** هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء ما، دون أن يستطيع تحديده واضحاً غالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية والنفسية. (عبد الغفار، 1981)
- **قلق الامتحان:** هو سمة في الشخصية في موقف محدد يتكون من انزعاج والانفعالية، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل، وتحدد الانفعالية على أنها ردود فعل للجهاز العصبي. (الطيب، 1988)
  ويعرف كذلك على أنه اضطراب يعاني منه المرء ويؤثر في صحته النفسية وينشأ من تخوفه من الفشل أو عدم الحصول على نتيجة مرضية في الامتحان خلال فترة الامتحان، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على تركيز الطالب في الامتحان مما يؤدي إلى عرقلة العمليات العقلية كالانتباه والمحاكمة العقلية والتذكر. (القرعان، 1992)
- **التحصيل الدراسي:** نتاجات تعلمية اكتسبها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية وتعليمية منهجية في مؤسسة تعليمية. (جامعة القدس المفتوحة، 2010)

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م.

## عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (140) من طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020/2019) م، تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجداول(1)، (2)، (3) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

**جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 58 | %41 |
| أنثى | 82 | %59 |
| **المجموع** | 140 | %100 |

**جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير ترتيب الطالب في العائلة**

| ترتيب الطالب في العائلة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الأكبر | 43 | %31 |
| الأوسط | 52 | %37 |
| الأصغر | 45 | %32 |
| **المجموع** | 140 | %100 |

## منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

## أداة الدراسة:

اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانه لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (20) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد كما في الجدول رقم (4)

**جدول رقم (3): فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة**

| الرقم | البعد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | المباحث الدراسية. | 4 | 04-01 |
| 2 | الأسرة. | 5 | 09-05 |
| 3 | البعد الثقافي للطالب. | 5 | 14-10 |
| 4 | المدرسة والمعلمين. | 6 | 20-15 |

## صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مختصين من الأكاديميين بالجامعات الأردنية وأوصوا بصلاحيتها بعد إجراء تعديلات أشار إليها، وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

## ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.86) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما هو أثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة؟**

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض بشدة)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

**جدول رقم (4): ميزان النسب المئوية للاستجابات**

| | النسبة المئوية | درجة الاستجابات |
|---|---|---|
| | أقل من 50% | منخفضة جدا |
| | من 50%-59% | منخفضة |
| | من 60% -69% | متوسطة |
| | من 70% -79% | مرتفعة |
| | من 80% فما فوق | مرتفعة جدا |

وتبين الجداول (5)، (6)، (7)، (8) النتائج، ويبين الجدول (9) خلاصة النتائج.

**1) النتائج المتعلقة بالبعد الأول (المباحث الدراسية)**

**جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | لدي قلق من بعض المباحث الدراسية الصعبة. | 3.50 | %70.00 | مرتفعة |
| 2 | يسبب رأي الآخرين في المباحث الدراسية نوع من القلق لدي | 3.65 | %73.00 | مرتفعة |
| 3 | لا أستطيع الدراسة عندما يصيبني قلق من امتحان ما. | 3.73 | %74.60 | مرتفعة |
| 4 | يحدث القلق لدي نتيجة لعدم متابعتي للمقرر. | 3.90 | %78.00 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.69** | **%73.87** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (5) السابق أن استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة كانت مرتفعة على الفقرات (1، 2، 3، 4) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (73.87%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى شعور الطلبة بالعجز اتجاه العملية التعليمية خاصة اتجاه المباحث الدراسية الطويلة نسبيا والمملة.

**2) النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (الأسرة)**

**جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 5 | تؤثر المشاكل الأسرية في مستوى التحصيل الدراسي لدي. | 3.80 | %76.00 | مرتفعة |
| 6 | يؤثر الإزعاج وعدم توفير الجو المناسب داخل الأسرة على القلق لدي. | 3.95 | %79.00 | مرتفعة |
| 7 | يؤثر دور الأسرة في تخفيف القلق عندي من حيث الدعم النفسي والمعنوي. | 4.35 | %87.00 | مرتفعة جدا |
| 8 | يؤثر العامل الاقتصادي والمادي على القلق والتوتر. | 3.30 | %66.00 | متوسطة |
| 9 | تسبب المبالغة والإلحاح على الدراسة من قبل الأهل في القلق لدي. | 3.78 | %75.60 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.84** | **%76.70** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة كانت مرتفعة جدا على الفقرة (7) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (5، 6، 9) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت متوسطة على الفقرة (8) حيث كانت نسبتها المئوية بين (60%-69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (76.70%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى الظروف المعيشية الصعبة التي يعيشها الطلبة والتي تنعكس على أدائهم الدراسي والتحصيل حيث أصبحت الأسرة جزءا مهما من هذه الظروف المعيشية الصعبة لما تعانيه من صعوبات حياتيه واقتصادية ومعيشية.

**3) النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (البعد الثقافي للطالب)**

**جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثالث**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 10 | اطلاعي على الكتب المتنوعة ذات العلاقة يقلل من القلق. | 3.57 | %71.40 | مرتفعة |
| 11 | دراستي لبعض المباحث العلمية التطبيقية يخفف من القلق عندي | 3.78 | %75.60 | مرتفعة |
| 12 | الطالب المثالي هو الذي يتجه اتجاهات ايجابية ليخفف من قلقه وتوتره | 4.38 | %87.60 | مرتفعة جدا |
| 13 | الطالب الجيد هو المتمتع بشخصية ذات ثقة عالية بالنفس وغير قلق ومتوتر | 4.33 | %86.60 | مرتفعة جدا |
| 14 | في اعتقادي أن للقلق تأثير على تدني التحصيل. | 4.22 | %84.40 | مرتفعة جدا |
| **الدرجة الكلية** | | **4.06** | **%81.10** | **مرتفعة جدا** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة كانت مرتفعة جدا على الفقرة (12، 13، 14) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (10، 11) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة جدا بدلالة النسبة المئوية (81.10%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى زيادة اهتمام الطلبة بتوسيع ثقافاتهم العامة والخاصة في ظل تواجد مصدر المعرفة الالكتروني (الانترنت) في كل بيت تقريباً.

**4) النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (المدرسة والمعلمين)**

**جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الرابع**

| رقم الفقرة | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 15 | يحدث القلق عندي إذا كان هناك أكثر من امتحان في نفس اليوم. | 4.38 | %87.60 | مرتفعة جدا |
| 16 | ينتابني نوع من القلق عندما لا يستطيع المعلم إيصال الفكرة لي. | 4.00 | %80.00 | مرتفعة جدا |
| 17 | أتأثر بموعد الامتحانات المقدرة من المدرسة مما يسبب لي القلق. | 3.48 | %69.60 | مرتفعة جدا |
| 18 | القلق في اعتقادي يؤثر في الطالب وعطائه الإبداعي تأثيراً سلبياً | 4.30 | %86.00 | مرتفعة جدا |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19 | تشجيع المعلم وتحفيزه لي يقلل من نسبة القلق لدي | 4.30 | %86.00 | مرتفعة جدا |
| 20 | نظام التقويم في المدرسة يسبب لي القلق والتوتر. | 2.90 | %58.00 | منخفضة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.89** | **%77.83** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أن استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة كانت مرتفعة جدا على الفقرة (15، 16، 17، 18، 19) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت منخفضة على الفقرة (20) حيث كانت نسبتها المئوية بين (50%-59%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (77.83%).

وتعزو الباحثة ذلك أن النظرة السلبية التي ينظرها الطالب إلى المعلم وذلك بسبب عدم اتساع الغرفة الصفية وعدم وملاءمتها للطلاب ونشاطهم الدراسي.

**5) خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:**

**جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات**

| الرقم | البعد | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| **1** | المباحث الدراسية. | 3.69 | %73.87 | مرتفعة |
| **2** | الأسرة. | 3.84 | %76.70 | مرتفعة |
| **3** | البعد الثقافي للطالب. | 4.06 | %81.10 | مرتفعة جدا |
| **4** | المدرسة والمعلمين. | 3.89 | %77.83 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.87** | **%77.40** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (9) السابق أن استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة نحو أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة كانت مرتفعة جدا على البعد (3) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على البعد (1، 2، 4) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%-79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (77.40%).

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر القلق على التحصيل الدراسي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس؟**

وتتعلق بهذا السؤال فرضية الدراسة الأولى، والجدول (10) يبين نتائج فحصها.

**نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس.**

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (11) يبين النتائج:

**جدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس**

| # | البعد | ذكر | | أنثى | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | المباحث الدراسية. | 3.4688 | .77272 | 3.7500 | .56440 | -1.170 | .249 |
| 2 | الأسرة. | 4.0250 | .74402 | 3.7875 | .64245 | .907 | .370 |
| 3 | البعد الثقافي للطالب. | 4.1500 | .23299 | 4.0312 | .46312 | .699 | .489 |
| 4 | المدرسة والمعلمين. | 3.7917 | .46076 | 3.9167 | .50090 | -.640 | .526 |
| **الدرجة الكلية** | | **3.8589** | **.31690** | **3.8714** | **.37337** | **-.087** | **.931** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (11) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير الجنس على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالب والطالبة مع اختلاف الجنس يعيشـــون الظروف نفســـها داخل الجامعة فلا يقف متغير الجنس عائقا إمام الطالب والطالبة نحو القلق.

**ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر القلق على التحصيل الدراسي عند طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة؟**

وتتعلق بهذا السؤال فرضية الدراسة الثانية، والجدول (12) يبين نتائج فحصها.

**نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة.**

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (12) يبين النتائج

**الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلاب تخصصي العلوم والرياضيات تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة**

| البعد | مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | بين المجموعات | .506 | 1 | .506 | 1.369 | .249 |
| | داخل المجموعات | 14.055 | 38 | .370 | | |
| | **المجموع** | **14.561** | **39** | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | بين المجموعات | .361 | 1 | .361 | .823 | .370 |
| | داخل المجموعات | 16.670 | 38 | .439 | | |
| | **المجموع** | **17.031** | **39** | | | |
| 3 | بين المجموعات | .090 | 1 | .090 | .488 | .489 |
| | داخل المجموعات | 7.029 | 38 | .185 | | |
| | **المجموع** | **7.119** | **39** | | | |
| 4 | بين المجموعات | .100 | 1 | .100 | .410 | .526 |
| | داخل المجموعات | 9.264 | 38 | .244 | | |
| | **المجموع** | **9.364** | **39** | | | |
| **الدرجة الكلية** | **بين المجموعات** | **.001** | **1** | **.001** | **.008** | **.931** |
| | **داخل المجموعات** | **5.025** | **38** | **.132** | | |
| | **المجموع** | **5.026** | **39** | | | |

*دال إحصائيا عند مستوى ANOVA(0.05)

يتبين من الجدول رقم (12) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء القويسمة تعزى لمتغير ترتيب الطالب في العائلة على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة ذلك إلى أن طبيعية الحياة المدرسية وظروفها المحيطة واحدة على جميع المستويات ترتيب الطالب في العائلة.

## التوصيات:

- إيجاد الظروف المريحة أثناء تقديم الامتحانات والتي تعمل على تخفيف درجة الاضطراب والقلق التي يعاني منها كثير من الطلبة.
- العمل على توفير الاختصاصيين النفسيين والتربويين في المدارس بأعداد مناسبة لمساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم الانفعالية والتي تؤثر في تحصيلهم الدراسي.
- إيجاد نوع من التعاون بين الجامعة والأسرة من أجل توفير الظروف الملائمة لتمكين الطالب من تحصيل أفضل، وإبعاد المؤثرات التي تعيق التحصيل.
- مراعاة الأسرة للعلاقات الجيدة والدفء العاطفي في محيط الأسرة. ومراعاة القدرات العقلية للطلبة وعدم تكليفهم فوق قدراتهم العقلية، ومراعاة ميولهم ورغباتهم كل ذلك يساعدهم على التخلص من مشاعر القلق، مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل.
- إعداد المعلمين تربويا يساعد الطلبة في خفض مشاعر القلق وذلك بالتعرف على الأسباب التي أدت إليه سواء بالأسرة أو المدرسة، وكذلك تقديم النصائح والإرشادات.
- هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث للكشف عن أثر متغيرات أخرى كذكاء الميل، مفهوم الذات، العمر وغيرها في مستوى قلق الامتحانات لدى الطلبة.

ISSN: 2706-6495

## المصادر والمراجع:

**أولاً: مراجع اللغة العربية**

- أبو جلالة، صبحي (2007)، **مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي**، دار الشرق للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل(2006م): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق.

**ثانياً: مراجع اللغة الأجنبية:**

- Mealy D.L. & Host T.R (1992): Coping with test anxiety couege Teaching 147:149.
- Sarason. Irwin G (1967): Test Anxiety and General Anxiety and Intemigence proformance، Journal of Coun selling pyschologe. Vol.21 No. 6.
- Strand. K (2003): Coping with college series: Handling Test Anxiety (online) available at (http: www.counseling.ILSTU.edu/DD/cope-Test-a.shtm/).

جميع الحقوق محفوظة 2020 ©، الباحثة عائده علي احمد الحنيطي ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الرابع والعشرون

# اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج

**The attitudes of social teachers in Jordanian schools toward the use of integrated education**

**إعداد الباحث: أ. نائل عبد الحميد عبد الرحمن الرقب**

تخصص الإجتماعيات – وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

Email: jo.q2022@gmail.com

## الملخص

هدفت هذه الدراســـة إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج. إضـافة إلى التعرف على علاقة كل من المتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سـنوات الخبرة) باسـتجابات معلمي الاجتماعيات نحو استخدام التعليم المدمج ولتحقيق ذلك تم تصـميم استبانة من (30) فقرة ووزعت على (130) معلم ومعلمة من معلمي الاجتماعيات في المدارس الأردنية.

كانت من أهم النتائج، عدم وجود فروق دلالة إحصـــائياً عند مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الأردنية نحو توظيف التعليم المدمج في التعلم الصـــفي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

من التوصـــيات، توفير مختبرات مجهزة بأجهزة الحاســـوب والانترنت في كل مدرســـة، وعقد دورات وندوات للوسائل والوسائط والتقنيات المستخدمة في التعليم المدمج.

**الكلمات المفتاحية:** معلمي الاجتماعيات، المدارس الأردنية، التعليم المدمج.

ISSN: 2706-6495


## Abstract

This study aimed to identify the attitudes of social teachers in Jordanian schools toward the use of integrated education. In addition to identifying the relationship of each of the variables (gender, academic qualification, years of experience) with the responses of teachers and teachers towards the use of integrated education, a questionnaire of (30) items was designed and distributed to (150) teachers and social workers in Jordanian schools.

The most important results were the absence of statistically significant differences at the level of ($\alpha \geq 0.05$) between the attitudes of teachers and teachers of Jordanian schools toward the employment of integrated education in classroom learning due to the gender variable and the years of experience.

Recommendations include the provision of laboratories equipped with computers and the Internet at each school, and the holding of courses and seminars for means, media and techniques used in integrated education.


**Keywords**: Social Teachers, Jordanian Schools, Integrated Education, E-Learning.

## المقدمة

في ضوء الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات وتسارع نقل المعلومة وازدياد كم المعرفة أصبح من الضروري وجود طريقة لنقل المعرفة إلى الأعداد المتزايدة من الطلبة وقد لا توجد طريقة مثلى لتعليم الطلبة إلا بواسطة التعليم المدمج.

يعتمد التعليم المدمج على الوسائل الحديثة في تقديم المنهاج التعليمي كما أن هناك مميزات لهذا النوع من التعليم ومن أبرزها اختصار الوقت والجهد والتكلفة إضافة إلى إمكانية تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة ومثيرة للتفكير.

وهو نوع من أنواع التعليم عن بعد ويستخدم الحاسب الآلي ووسائطه والانترنت في نقل المعلومات.

وفي ظل الثورة التكنولوجية التي تواجه عصرنا بات لا بد لنا من استخدام هذا النمط من أنماط التعليم في مدارسنا وقد اختار الباحث هذا الموضوع لإثارة تفكير واتجاه معلمي الاجتماعيات نحو استخدامه في عملية التعلم الصفي.

ISSN: 2706-6495

## مشكلة الدراسة

لقد أصبح الطالب محور العملية التعليمية وهدفها العام والخاص ومع كثرة المعلومات وزيادة عدد الطلبة أصبح من الضروري استخدام طريقة وأسلوب تعليمي جذاب وسريع وفعال لنقل المعلومات ومن هنا يناقش هذا البحث اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الأردنية نحو توظيف التعليم المدمج كأسلوب تعليمي ونموذج لمواكبة تطورات العصر ومراعاة حاجات الطلبة. وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: **ما هي اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج؟**

## أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- ما هي اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج؟
- هل توجد فروق دلالة إحصائياً في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

## فرضيات الدراسة

- لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج لمتغير سنوات الخبرة.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف إلى اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

## حدود الدراسة

- **حدود مكانية**: أجريت هذه الدراسة في المدارس الأردنية.
- **حدود بشرية**: أجريت هذه الدراسة على معلمي الاجتماعيات في المدارس الأردنية.

- **حدود زمانية**: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراســة في التعرف اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج وذلك لاتخاذ التدابير اللازمة من قبل المسؤولين وتوفير الإمكانات المناسبة التي تساعد المعلمين على توظيف التعليم المدمج في المدارس.

## مصطلحات الدراسة

- **التعليم المدمج**: أحد صيغ التّعليم أو التّعلّم التي يندمج فيها التّعلّم الإلكتروني مع التّعلّم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التّعلّم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه معظم الأحيان. (زيتون،2005 :173).
- **المدارس الأردنية**: هي المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الأردنية سواء إشراف كامل أو إشراف جزئي. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018)
- **معلمي الاجتماعيات**: هم المعلمين الذين يدرسون مبحث الاجتماعيات وعلى رأس عملهم في المدارس الأردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).

## الدراسات السابقة

دراسة **قشمر (2018)** بعنوان فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج على التحصيل لدى طلبة مقرر تكتيك (1) في جامعة الاســتقلال، حيث تكونت عينة الدراســة (70) طالباً وطالبة ممن يدرســون مقرر تكتيك (1) ضــمن برنامج التعليم المدمج ومدرس المقرر خلال الفصــل الدراســي الثاني من العام الأكاديمي (2017/2016م)، وقد أوصــت الدراســة بمجوعة من التوصيات منها:

- تقديم الدعم الفني أثناء استخدامهم للتكنولوجيا في التعليم.
- تنظيم ورشــات تدريبية لأعضــاء هيئة التدريس لتوظيف التعليم الالكتروني في عملهم على أن تركز برامج تدريب أعضــاء هيئة تدريس المقررات الجامعية الاجبارية على حاجات تعليمية وتربوية محددة تناســب المقررات التي يستخدمونها وتحقق الهدف من استخدامها.
- تأكيد الجامعات الفلســطينية لأعضــاء هيئة التدريس على ضــرورة توظيف التكنولوجيا في التعليم، وخصــوصــاً الحاسوب وما يرتبط به
- تضــمين المناهج والمقررات التعليمية بعض الوســائط الإلكترونية التي تشــجع عضــو هيئة التدريس على اســتخدام التعليم الالكتروني.
- التأكيد على تفعيل دور التعليم الالكتروني في المحاضرات الدراسية مع التركيز على نوعية الاستخدام.

أجرى **القرارعة (2003م)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة ومستوى التحصيل السابق والجنس في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافعية التعلم لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة موزعين في أربع شعب من الصف التاسع الأساسي في مدارس الطفيلة الحكومية. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- تفوق أثر طريقة التدريس باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل العلمي في مادة الكيمياء ودافعية التعلم للطلبة.
- تفوقت الإناث على الذكور في التحصيل العلمي، لكن دافعيتهم للتعلم كانت متكافئة.
- تفوق الطلبة مرتفعي التحصيل على الطلبة منخفضي التحصيل في التحصيل العلمي ودافعية التعلم، مع أن الوسائط التعليمية المتعددة قد أفادت الطلبة منخفضي التحصيل في النتاجات التعلمية.

وأوصت الدراسة باستخدام طريقة الوسائط التعليمية المتعددة في تدريس المواد العلمية وبخاصة مادة الكيمياء، وتصميم برمجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وإجراء المزيد من الدراسات حول أثر الوسائط المتعددة في نتاجات تعليمية مختلفة.

وفي دراسة أجراها **الشناق، وأبو هولا، والبواب (2003م)** هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة على تحصيل طلبة كلية العلوم في الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وطالبة ممن يدرسون الكيمياء العامة العملية للعام الجامعي (2001/2000م)، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة الوسائط المتعددة على الطريقة التقليدية.

وفي دراسة أجراها كل من **(Dimitrov, McGee & Howard, 2002)** هدفت إلى اكتشاف التغير في قدرات الطلبة العلمية باستخدام بيئة التعلم القائمة على التعليم المدمج. وتكونت عينة الدراسة من (837) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية ممن درسوا مفاهيم بيولوجية وفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء من خلال مشروع قرية الفضاء الافتراضي القائم على التعليم المدمج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع مجموعات الدراسة أظهرت تحسن في قدرات الطلبة العلمية، بما فيها المجموعة التقليدية، وقد عزى الباحثين ذلك إلى قصر فترة الدراسة والتي طبقت خلال ثلاثة أسابيع. ولكن الدراسة أظهرت قدرة المادة التعليمية الإلكترونية في إكساب الطلبة مهارات حل المشكلة.

أجرى **السيف (2009م)** والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر كفايات التعليم المدمج ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وأعدت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس الإناث في نظام التعليم المدمج للتعرف على مدى توافر كفايات التعليم المدمج اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظرهن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وتوظيف المنهج الوصفي التحليلي واستنتاج قائمة من الكفايات بلغت (80) كفاية وتضمينها في استبانة تناولت الكفايات المقترحة والمعوقات والمقترحات، بلغت بعد تحكيمها (108) عبارة، وبعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) عضو من مجتمع الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة- والتي بلغت كامل المجتمع مستثنى منه حجم العينة الاستطلاعية- حيث بلغ (215) عضو هيئة

تدريس، استجاب منهن (153) عضوه بنسبة قدرها (61.44%) من مجتمع الدراسة, وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009/2008م).

وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب الوصفية واختبار (ت) واختبار تحليل التباين (ف) واختبار شيفيه للأساليب الاستدلالية تم التوصل الى نتائج الدراسة.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- توافرت كفايات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث بشكل عام بدرجة متوسطة الا أن هذا لا ينفي وجود كفايات عالية وأخرى ضعيفة.
- توصلت الدراسة أن فارق العمر بين أعضاء هيئة التدريس الإناث كان مؤثرا حيث تفوقت أعضاء هيئة التدريس الإناث ذوات الأعمار (أقل من 35 عاما) على زميلاتهن الأكبر سنا في مستوى امتلاكهن لكفايات استخدام الحاسب الالي، في حين أنه لم يكن ذا دلالة إحصائية في تأثيره على مستوى امتلاكهن لكفايات المحاور الاخرى.
- أكدت أعضاء هيئة التدريس الإناث على أن ما يعيقهن عن تنمية كفايات التعليم المدمج لديهن هي معوقات خارجة عن إرادتهن.
- وجدت الدراسة أن المقترحات المناسبة لتنمية كفايات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث ومن في حكمهن، تتمثل في تقليل العبء التدريسي عليهن وبناء البرامج التدريبية وفقا لاحتياجاتهن، والتنويع في أساليب البرامج التدريبية المقدمة لهن من دروس نموذجية واستخدام التعلم المفرد واستخدام التدريب عن بعد.

قدمت الدراسة نموذجا مقترحا لتنمية كفايات التعليم المدمج مكونا من: آليات وسياسات مقترحة للتطوير، وبرامج تطويرية مقترحة وفق ثلاث مراحل:(مرحلة التهيئة، مرحلة التأسيس، مرحلة ما بعد التدريب).

وأجرى **الحوامدة (2011م).** دراسة هدفت إلى معرفة معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية. وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، وتعرف أثر التخصص الأكاديمي، والحصول على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) في هذه المعوقات.

ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من (24) بندا بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (96) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية اربد الجامعية، وكلية الحصن الجامعية. وقد تم اجراء التحليلات الاحصائية المناسبة. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن بنود الاداة ككل شكلت معوقات للتعلم الالكتروني تواجه أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت كذلك نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الاكاديمية العلمية وأعضاء الهيئة التدريسية في التخصصات الأكاديمية الادبية على معوقات استخدام التعليم المدمج بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة، وعلى المحاور ككل.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريس الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL) وأعضاء الهيئة التدريسية الذين لم يحصلوا عليها على معوقات استخدام التعليم المدمج بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة. (الحوامدة، 2011م، ص803-804)

أجرى (**Rockwell; Schauer،Fritz; Susan and Marx1999**) دراسة تناولت حوافز ومعيقات التعلّم عن بعد التي تؤثر على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في جامعة نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن أهم معيقات التعليم المدمج تتعلق بالوقت الإضافي الزائد الذي يحتاجه عضو هيئة التدريس من أجل التحضير للتعلم الإلكتروني، وعدم توفر الوقت الكافي من أجل إجراء البحوث، والمهارات الحاسوبية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس من أجل تطبيق هذا النمط من التعليم.

وأجرى (**Schifter, 2000**) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تعزز وتحبط أعضاء الهيئة التدريسية في المشاركة في برامج التعليم عن بعد. وقد شملت الدراسة مائة وثمانين عضو هيئة تدريس وأحد عشر إدارياً وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهم المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في التعلّم عن بعد حيث كانت قلة الدعم المادي والإداري والتكنولوجي، وضعف التدريب على التقنيات اللازمة للتعلّم الإلكتروني.

وقد أوردت (**Geisman, 2001**) بعض نتائج بحث (Forrester) حيث كشفت عن ثلاث معيقات وهي: الحاجة إلى التفاعل وبلغت (65%)، والمقاومة الثقافية وبلغت (41 %)، وضعف شبكة الاتصال وبلغت (36%).

وأجرى (**Chizmar; Williams, 2001**) دراسة هدفت التعرف إلى معيقات التعليم المدمج من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد شملت عينة الدراسة 105 عضو هيئة تدريس في جامعة الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أكدت نتائج الدراسة أن أهم المعيقات التي كانت عدم توفر الوقت الكافي لدى أعضاء هيئة التدريس للتحضير واستخدام التقنيات الحديثة، وعدم توفر الحوافز المادية التي تشجع عضو هيئة التدريس على تطوير نفسه.

وقد أكد (**Bower, 2001**) أن التعليم المدمج يتطلب مهارات جديدة يجب أن يكتسبها أعضاء هيئة التدريس والطلبة على السواء. وتتضمن هذه المهارات نقل التعليم القائم على المعلم إلى التعليم القائم على المتعلم، حيث يصبح المدرسّ ميسّرا للعملية التعليمية، وهذا التغير المطلوب يشكل تحديا لأعضاء هيئة التدريس ويسبب ضيقا وقلقا لهم.

كما أجرى (**O,Quinn & Corry, 2002**) دراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تقلل من مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم المدمج في إحدى كليات المجتمع في شمال ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد شملت الدراسة، (11) عضو هيئة تدريس درسوا بالطريقة التقليدية و(51) درسوا باستخدام نمط التعليم عن بعد. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أهم معيقات التعليم المدمج قلة الدعم الفني، والعبء التدريسي، وتدني الرواتب، وضعف الخلفية التكنولوجية، وقلة الدعم المادي لشراء المواد، وقلة التدريب الذي يتطلبه التعليم المدمج والوقت الإضافي الذي يحتاجه المدرسون الذي يحتاجه هذا النوع من التعلّم والذي يشكل بدوره معيقا للترقية.

وقد أكدت نتائج الدراســـة التي أجراها **(Rodny,2002)** أن أهم معيقات التعليم المدمج تتمثل في عدم توافر القيادة الفاعلة، وعدم توافر التدريب المناسب، وقلة المعدات والأدوات اللازمة وضعف الدعم الفني لهذا النوع من التعلّم.

كما أجرت **(Nadia, 2003)** دراســة عن توجهات أعضــاء هيئة التدريس نحو اسـتخدام التعليم المدمج في جامعة (Manchester Metropolitan University) وقد تضـمنت نتائج الدراسـة أن هناك درجة من الوعي لدى أعضـاء هيئة التدريس ولكن لديهم بعض التردد في تبني نظام التعليم المدمج بسبب نقص الدعم المؤسسـي وقلة الوقت والمصـادر لتطبيق هذا النظام بالإضافة إلى قلة الخبرة وضعف المهارات في تكنولوجيا التعليم المدمج.

وأجرى **(Christopher, et. al. 2004)** دراسـة هدفت إلى اسـتطلاع آراء الطلبة والهيئة التدريسـية نحو الدعم للمواد الإلكترونية، حيث كشـفت نتائجها عن تأييد الطلبة لاسـتخدام المنهاج الإلكتروني، في حين أن غالبية أعضـاء الهيئة التدريسية لم تؤيد ذلك بسبب نقص الثقة بها، وعدم القدرة على استخدامها والحاجة للتدريب المستمر على استخدام برامج التعليم المدمج.

ويرى كل من **(Kaleta, et. al. 2005)** أن أهم معيقين يواجهان أعضـاء هيئة التدريس في الجامعات هي التغيير والوقت. فالمطلوب من أعضاء هيئة التدريس تغيير الطريقة التي يعلمون بها وأن يكرسوا وقتا أطول وجهدا أكبر لهذا النمط من التعلم، حيث اعتاد أعضاء هيئة التدريس على النمط التقليدي وأصبح مألوفا ومريحا لهم.

وأورد **الريفي (2006م)** عددا من معيقات تطبيق التعليم المدمج في الجامعة الإســـلامية بغزة تتمثل في قلة توافر مختبرات الحاسـوب الخاصـة بالتعليم المدمج سـواء أكانت لاسـتخدام الطلاب أو أعضـاء الهيئة التدريسـية، وقلة الخبرة في تصـميم المسـاقات الإلكترونية وعدم اعتراف وزارة التعليم العالي بالبرامج التي تقوم على نظام التعليم المدمج، وعدم توفير مكافآت مادية مجزية لأعضـاء الهيئة التدريسـية الذين يسـتخدمون التكنولوجيا في تعزيز مسـاقاتهم التدريسـية، وعدم إيمان بعض الأساتذة بجدوى التعليم المدمج.

كما أجرت **غلام (2007م)** دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من (112) عضو هيئة تدريس و(1387) طالبا وطالبة، ومجموعة من أعضـــاء هيئة التدريس والإدارة والفنيين المختصـــين بالتعليم المدمج. وكان من أهم نتائجها: عدم توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع نظام التعليم المدمج، وعدم وجود حواســـيب في القاعات الصـــفية مرتبطة بالإنترنت، عدم وجود تشريعات تمنح درجات علمية لطلبة نظام التعليم المدمج، وصعوبة الحصول على البرامج باللغة العربية.

وأجرى **(Stevenson, 2007)** دراســة للتعرف إلى الحوافز والمعيقات التي تجعل أعضــاء الهيئة التدريســية في الجامعات يشــاركون أو لا يشــاركون في التعليم المدمج. وكان من أهم المعيقات: العبء التدريســي، نوعية المســاقات، قلة الدعم التقني والفني من قبل المؤسسـة، وقلة الدعم المادي لمن يشـارك في التعليم المدمج، وبينت النتائج أن أهم الحوافز التي تدفع أعضاء الهيئة التدريسية لتبني هذا النمط من التعليم هي: زيادة الرواتب، المكافآت المادية، وتحسين ظروف العمل.

وكشفت دراسة قام بها **(Bruner, 2007)** وشملت عينة من (61) عضو هيئة تدريس في الكليات الخاصة الصغيرة أن أهم الحوافز التي تعمل على تبني التعليم المدمج هي: التدريب على التعليم المدمج، توفير الحوافز المادية، وتخفيض العبء التدريسي.

وأجرى **(Cahill, 2009)** دراسة هدفت إلى التعرف على الحوافز والمعيقات التي تشجع أو تعيق أعضاء الهيئة التدريسية من تبني نظام التعليم المدمج. وقد تكونت عينة الدراسة من (27) عضو هيئة تدريس يعملون في كلية التربية في جامعة سانت ثوماس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم الحوافز هي: التواصل بين الطلبة، وسهولة الوصول إلى المواد المتعلقة بالمساق الإلكتروني، المكافآت المادية، والتشجيع من قبل الزملاء والإداريين، أما أهم المعيقات فكانت: الوقت الطويل الذي يتطلبه التعليم المدمج وعدم احتسابه للترقية، عدم توفير المكافآت المادية لمن يقوم بهذا التعلّم، والعبء التدريسي الثقيل المطلوب من عضو هيئة التدريس.

كما أجرى **(Mills, et al. 2009)** دراسة لآراء أعضاء الهيئة التدريسية في التعلم عن بعد والتعليم المدمج في إحدى كليات التربية في إحدى جامعات جنوب تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية أبدوا قلقا من الاحتمال الكبير في زيادة الوقت المطلوب لتطبيق نظام التعليم المدمج، وزيادة محتملة في الساعات المكتبية، ووقتا إضافيا لتطوير وتصميم المساقات الإلكترونية، والمهارات التي يحتاج أعضاء هيئة التدريس التدّرب عليها لتطبيق هذا النمط من التعلم، وعدم الثقة بالدعم الإداري لبرامج التعليم المدمج، وقلة الدعم الفني كما عبر بعضهم عن عدم ثقته بنزاهة الاختبارات في التعليم المدمج. ومن الذي يضمن أن الطالب الذي سجل المساق الدراسي الإلكتروني هو نفسه الذي سيؤدي الاختبار، وضعف الكفايات التكنولوجية لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الاجتماعيات في المدارس الاردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (20109/2018).

## عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (130) من معلمي ومعلمات الاجتماعيات في المدارس الاردنية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (20109/2018). وتم اختيارهم بطريقة عشوائية والجداول (1)، (2)، (3) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

**جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماع**

| النوع الاجتماعي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 64 | %49 |
| أنثى | 66 | %51 |
| **المجموع** | **130** | **%100** |

ISSN: 2706-6495

**جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس وأقل | 72 | %55 |
| دراسات عليا | 58 | %45 |
| **المجموع** | **130** | **%100** |

**جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من (15) سنة | 68 | %52 |
| (15) سنة فأكثر | 62 | %48 |
| **المجموع** | **130** | **%100** |

## منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة، واستخلاص التوصيات.

## أداة الدراسة:

اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (30) فقرة موزعة إلى بعدين كما في الجدول رقم (4)

**جدول رقم (4): فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة**

| # | البعد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | مجال المعلم | 15 | 15-01 |
| 2 | مجال المتعلم | 15 | 30-16 |

## تقنين أداة الدراسة:

**صدق الأداة:**

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين والمشرفين وأوصوا بصلاحيتها بعد جراء التعديلات عليها وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

**ثبات الأداة:**

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.93) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

## نتائج الدراسة زمناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما هي اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (اوافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (اوافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (اعارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (اعارض بشدة)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

**جدول رقم (5): ميزان النسب المئوية للاستجابات**

| النسبة المئوية | درجة الاستجابات |
|---|---|
| أقل من 50% | منخفضة جدا |
| من 50%-59% | منخفضة |
| من 60% - 69% | متوسطة |

| | |
|---|---|
| من 70% - 79% | مرتفعة |
| من 80% فما فوق | مرتفعة جدا |

وتبين الجداول (6)، (7) النتائج، ويبين الجدول (8) خلاصة النتائج

**1) النتائج المتعلقة بالبعد الأول (مجال المعلم)**

**جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول**

| # | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | التعليم المدمج يطور المعلم مهنيا | 4.18 | %84 | مرتفعة جدا |
| 2 | التعليم المدمج ينمي الإبداع والابتكار لدى المعلم | 4.18 | %83 | مرتفعة جدا |
| 3 | التعليم التقليدي يكون أكثر فعالية مع التعليم المدمج | 4.11 | %82 | مرتفعة جدا |
| 4 | التعليم المدمج أكثر مرونة وفاعلية من التعليم التقليدي | 3.93 | %78 | مرتفعة |
| 5 | الاقتصاد في الوقت والجهد | 4.04 | %81 | مرتفعة جدا |
| 6 | تخفف من عبء التحضير اليومي | 3.82 | %76 | مرتفعة |
| 7 | يساعد على دمج المعلم في المنهاج | 3.79 | %76 | مرتفعة |
| 8 | يساعد في إعداد وتطوير المعلمين | 3.71 | %74 | مرتفعة |
| 9 | يقلل من مراجعة المتعلمين للمعلم | 3.68 | %74 | مرتفعة |
| 10 | عدم التقيد بوقت ومكان معين | 4.00 | %80 | مرتفعة جدا |
| 11 | يساعد التعلم الالكتروني على إثراء المنهاج وتطويره | 4.29 | %85 | مرتفعة جدا |
| 12 | سهولة وسرعة تحديث المحتوى | 4.14 | %83 | مرتفعة جدا |
| 13 | تطوير مهارات البحث والاطلاع | 4.14 | %83 | مرتفعة جدا |
| 14 | توفير المناقشة الإلكترونية | 3.93 | %78 | مرتفعة |
| 15 | الاقتصاد في التكلفة المادية | 3.64 | %73 | مرتفعة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.97** | **%79** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

ISSN: 2706-6495

يتبين من الجدول رقم (6) أن اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج كانت مرتفعة جدا على الفقرات (1، 2، 3، 5، 10، 11، 12، 13) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (4، 6، 7، 8، 9، 14، 15) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%- 79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (79%).

**2) النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (مجال المتعلم)**

**جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني**

| # | الفقرات | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 16 | يطور التعليم المدمج مهارة استخدام التكنولوجية لدى المتعلمين | 4.18 | %84 | مرتفعة جدا |
| 17 | حرية في التعبير عن الآراء | 3.93 | %78 | مرتفعة |
| 18 | يزيد التعليم المدمج من دافعية المتعلمين للتعلم | 3.93 | %78 | مرتفعة |
| 19 | يزيد التعلم الالكتروني من ثقة المتعلمين بأنفسهم والاعتماد عليها | 3.86 | %77 | مرتفعة |
| 20 | يفعل عملية التعلم الذاتي بين المتعلمين | 3.82 | %76 | مرتفعة |
| 21 | الحصول على تغذية راجعة سريعة | 3.86 | %77 | مرتفعة |
| 22 | يوفر فرص المشاركة الفعالة | 4.04 | %81 | مرتفعة جدا |
| 23 | يزيد من حماس وجذب المتعلمين | 4.18 | %84 | مرتفعة جدا |
| 24 | يساعد على توسيع مدارك ومعارف الطلبة | 4.36 | %87 | مرتفعة جدا |
| 25 | يزيد من التفاعل بين الطلبة | 3.89 | %78 | مرتفعة |
| 26 | يمنح المتعلمين فرصة المناقشة | 3.86 | %77 | مرتفعة |
| 27 | يساعد المتعلمين على الإبداع والتجديد | 4.07 | %81 | مرتفعة جدا |
| 28 | يساعد المتعلمين على التفكير الناقد | 4.04 | %80 | مرتفعة جدا |
| 29 | التعرف على نقاط القوة والضعف | 3.75 | %75 | مرتفعة |
| 30 | التقييم الذاتي وتصويب الأخطاء | 3.64 | %73 | مرتفعة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.96** | **%79** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) أن اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج كانت مرتفعة جدا على الفقرات (16، 22، 23، 24، 27، 28) حيث كان مستوى الاستجابة عليها أكثر من (80%) وكانت مرتفعة على الفقرات (17، 18، 19، 20، 21، 25، 26، 29، 30) حيث كانت نسبتها المئوية بين (70%- 79%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (79%).

**3) خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:**

**جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات**

| الرقم | البعد | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة الاستجابة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مجال المعلم | 3.97 | %79 | مرتفعة |
| 2 | مجال المتعلم | 3.96 | %79 | مرتفعة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.97** | **%79** | **مرتفعة** |

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

ويعزو الباحث ذلك إلى رغبة معلمي الاجتماعيات في استخدام التعليم المدمج في مجال التعليم لما له من فوائد وايجابيات.

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه**: هل توجد فروق دلالة إحصائياً في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

وتتعلق بهذا السؤال الإجابة عن فرضيات الدراسة، والجدول (9) يبين نتائج فحص الفرضة الأولى.

**نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها:** لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (9) يبين النتائج:

**جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي**

| # | البعد | ذكر | | أنثى | | (ت) | الدلالة* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | مجال أسلوب التعلم | 3.8571 | .35840 | 4.0857 | .57195 | -1.267 | .216 |
| 2 | مجال المنهاج التعليمي | 3.9048 | .20037 | 4.0143 | .52244 | -.732 | .470 |
| **الدرجة الكلية** | | **3.8810** | **.25544** | **4.0500** | **.53537** | **-1.066** | **.296** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

وبعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمات والمعلمين يجدون في التعليم المدمج وسيلة تعليمية مرنة وسهلة وتناسب قدراتهم وتراعي ظروفهم.

**نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها:** لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (10) يبين النتائج:

**جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| # | البعد | بكالوريوس وأقل | | دراسات عليا | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | مجال أسلوب التعلم | 4.0133 | .42490 | 3.9481 | .52222 | .337 | .739 |
| 2 | مجال المنهاج التعليمي | 3.9333 | .39000 | 3.9741 | .40399 | -.259 | .798 |
| **الدرجة الكلية** | | **3.9733** | **.39932** | **3.9611** | **.44314** | **.072** | **.943** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير المؤهل العلمي على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن متغير المؤهل العلمي لم يسبب فروق في الآراء نحو استخدام التعليم المدمج في تعليمهم.

**نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها:** لا توجد فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (11) يبين النتائج:

**جدول رقم (11): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

| # | البعد | أقل من (15) سنة | | (15) سنة فأكثر | | (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | | |
| 1 | مجال أسلوب التعلم | 3.9444 | .57588 | 4.0200 | .26115 | -.391 | .699 |
| 2 | مجال المنهاج التعليمي | 3.9593 | .46702 | 3.9600 | .22267 | -.005 | .996 |
| | **الدرجة الكلية** | **3.9519** | **.50309** | **3.9900** | **.22665** | **-.226** | **.823** |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي الاجتماعيات في المدارس الاردنية نحو توظيف التعليم المدمج تعزى لمتغير سنوات الخبرة على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن سنوات الخبرة لم تؤثر في رغبة معلمي الاجتماعيات نحو استخدام التعليم المدمج في التعليم.

## التوصيات

- توفير مختبرات مجهزة بأجهزة حاسوب وانترنت في كل مدرسة.
- عقد دورات وندوات للوسائل والوسائط والتقنيات المستخدمة في التعليم الالكتروني.
- تدريب العاملين في التعليم المدمج على تصميم المناهج على الانترنت.
- تزويد مختبرات الحاسوب بمرشدين فنيين.

- تشجيع الطلبة على استخدام التعليم المدمج في المناهج التعليمية.

## قائمة المصادر والمراجع

**أولاً: مراجع اللغة العربية**


- أبو سوار، قمر السيد حسن. (2013م). **فعالية استخدام الكتاب الالكتروني في التحصيل الدراسي لمادة الحاسوب للمرحلة الثانوية**، ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهري.
- أبو هولا، مفضي، والشناق، قسيم، والبواب، عبير (2003م). **أثر استخدام الوسائط المتعددة على اتجاهات طلبة كلية العلوم بالجامعة الأردنية**. منشورات **المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا**، عمان-الأردن.
- أحمد، عمر أبو القاسم أبو بكر. (2014م). **مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية**. دكتوراه الفلسفة في التربية (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهري.
- الأحمدي، أميمة بنت حميد. (2008م). **فاعلية التعليم الالكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة**.
- إسماعيل أ.د الغريب زاهر (2009). **التعليم المدمج من التطبيق إلى الاحتراف والجودة** ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- إسماعيل، الغريب (2009): **التعليم المدمج من التطبيق إلى الاحتراف والجودة**، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان.
- إسماعيل، الغريب زاهر(2001م). **تكنولوجيا المعلومات وتحديثات التعلم**، عالم الكتب، القاهرة.
- اشتاتو، محمد (2004م). **معلم المستقبل تحديات التنمية الذاتية ورهانات المعرفة العلمية، المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل**، سلطنة عمان، مسقط.
- التودري، عوض حسين. (2004م). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. الرياض: مكتب الرشد ناشرون.
- جابر، جابر عبد الحميد (2000م). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، مصر.

- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري (1989م). **مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جامل، عبد السلام عبد الرحمن (2007م). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، ط2، دار المناهج، عمان.
- حسين، خولة احمد. (2012م). **أثر التعليم الالكتروني باستخدام الموجه التعليمية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء للصف العاشر الأساسية بمرحلة الأساس – دراسة تطبيقية على المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرس (2012-2010م)**. ماجستير تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهري.
- حسين، د. سلامة عبد العظيم (2008). **الجودة في التعليم المدمج Quality in e- learning(مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- حسين، سلامة؛ علي، أشواق (2008): **الجودة في التعليم المدمج (مفاهيم نظرية وخبرات عالمية)**، ط1، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- حلاق، حسان (2006م). **طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات أعضاء هيئة تدريس الناجح**، دار النهضة العربية، بيروت.
- حمدان، محمد سعيد (2007م). **التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الالكتروني، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، جامعة القدس المفتوحة، العدد (1)، فلسطين.
- الحوامدة، محمد فؤاد (2011م). **معوقات استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية**، مجلة جامعة دمشق المجلد (27)، العدد الأول+ الثاني، الأردن.
- خلف الله، محمد (2010م). **فاعلية استخدام كل من التعليم الالكتروني والتعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر**، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة.
- خليفة، علي عبد ربه، وشبلاق، وائل صبحي. (2007م). **تقويم جودة الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي هذه المرحلة**، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث (الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز) الذي تعقده الجامعة الإسلامية في الفترة من (30–31) أكتوبر، غزة، فلسطين.
- درويش، إيهاب (2009). **التعليم المدمج فلسفته- مميزاته- مبرراته- متطلباته- إمكانية تطبيقه**، الطبعة الأولى دار السحاب للنشر والتوزيع – القاهرة.
- الزهراني، عماد جمعان (2003). "أثر استخدام صفحات الشبكة العنكبوتية على التحصيل الدراسي لطلاب مقرر تقنيات التعليم بكلية المعلمين بالرياض"، ***رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض***.
- زيتون، حسن حسين (2003). "استراتيجيات التدريس" ***عالم الكتب، القاهرة***.
- زيتون، عايش محمود (2007م). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- سالم، أحمد (2004م). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني**، مكتبة الرشد، الرياض.
- السالم، احمد، (2004م). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- سالم، رائدة خليل (2007م). **تكنولوجيا التعليم**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

- السكران، محمد (2000م). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط2، مطبعة الشرق، عمان.
- سلامة، حسن علي (2005م). **التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني**. ورقة مقدمة في جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج.
- السيف، منال بنت سليمان (2009م). **مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود**، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- شحاتة، حسن (2009). **التعليم المدمج وتحرير العقل آفاق وتقنيات جديدة للتعليم**، ط1، القاهرة، دار العالم العربي.
- شحاتة، حسن (2009): **التعليم المدمج وتحرير العقل آفاق وتقنيات جديدة للتعليم**، ط1، دار العالم العربي، القاهرة.
- الشربيني، ياسر (2003). "تكنولوجيات الاتصالات الحديثة والوسائط المتعددة في نظم التعلم من بعد: تجربة المعهد القومي للاتصـــالات"، ورقة عمل مقدمة إلى ***الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصـــالات في التعليم، والتعليم عن بعد بدمشق*** خلال الفترة 15 -17 يوليو.
- الشـرهان، جمال بن عبد العزيز (2002). "الكتاب الالكتروني والمدرسـة الالكترونية والمعلم الافتراضـي" ***مطابع الحميضي، الرياض***.
- الشمري، فواز بن هزاع (2007م). **أهمية ومعوقات استخدام الأعضاء هيئة تدريس للتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الشـناق، قسـيم، دومي، حسـن (2009): **أسـاسـيات التعلم الإلكتروني في العلوم**، ط1، دار وائل للنشـر والتوزيع، الأردن – عمان.
- الشناق، قسيم، وأبو هولا، مفضي، والبواب، عبير (2003). أثر استخدام الوسائط المتعددة على تعلم طلبة كلية العلوم بالجامعة الأردنية. منشورات **المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا**، عمان-الأردن.
- الشيخ، رضـوان بن فضـل الرحمن (2005). "العولمة وتكوين المعلم" جاري النشـر في ***مكتبة دار الزمان، المدينة المنورة***.
- العبادي، محسن. (2002م). التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي ما هو الاختلاف. **المعرفة**، 36 (91)، ص18-23.
- عبد العزيز، د. حمدي أحمد (2008). **التعليم المدمج الفلسـفة – المبادئ- الأدوات – التطبيقات**، دار الفكر، الطبعة الأولى.
- عثمان، أنور احمد. (2009م). **الفصـول الالكترونية ودورها في تحقيق مفهوم التعليم عن بعد**. دكتوراه في فلسـفة التربية (تكنولوجيا التعليم) كلية الدراسات العليا، جامعة الزعيم الأزهري.
- عطية، محسن علي (2008م) **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عطية، محسن علي (2008م). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي (2009م). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- العلي، احمد عبد الله. (2005م). **التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- علي، سعيد إسماعيل (2007م). **أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- العمري، أكرم محمود (2003). "أثر التعليم بالحاسوب والعرض المعلوماتي على تعلم المبتدئين للغة الانجليزية كلغة أجنبية واتجاهاتهم نحو تلك الوسائط" ***مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرياض***، المجلد 19، العدد 2، ص10-ص22.
- عمور، أميمة محمد وأبو رياض، حسين (2007م). **استخدام التكنولوجيا في الصف**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الغامدي، صالح سفر صالح. (2010م). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الالكتروني المدمج بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية**.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (2002). "استخدام الحاسوب في التعليم" ***دار الفكر، الأردن***.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل، (2002م). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر.
- فهمي، محمد شامل بهاء الدين (2005). "الاحصاء بلا معاناة، المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS" ج1، ***معهد الادارة العامة، الرياض***.
- القدومي، محمد (2006م). **تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول للتعلم الالكتروني في جامعة البحرين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (7)، العدد (3).
- القرارعة، أحمد (2003م). **أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى طلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان-الأردن.
- قشمر، علي لطفي (2018). **فاعلية التعليم الإلكتروني المدمج على التحصيل لدى طلبة مقرر تكتيك (1) في جامعة الاستقلال**، المؤتمر الدولي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الآداب، جامعة أرجيس الحكومية، 31/01 - 02/02، تركيا.
- قطاوي، محمد إبراهيم (2007م). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الكريطي، رياض كاظم عزوز (2014م). **التقنيات التربوية رؤية معاصرة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- كمتور، عصام الدين إدريس وحياتي، الطيب أحمد. (2011م). **أهمية توظيف التعليم الالكتروني في تطوير برامج التعليم العام في السودان**. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة الخرطوم، 22 مارس 2011م.
- المجالي، محمد والجراح، عبد المهدي والشناق، قسيم واليونس، يونس والعياصرة، احمد والنسور، زياد، (2005م). **المساعد العربي في تدريس انتل التعليم للجميع**، دليل المدرب. وزارة التربية والتعليم، عمان-الأردن.
- مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (2012م). **معايير جودة الكتاب الجامعي وآلية التشجيع على التأليف الجماعي**، مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد / جامعة أسيوط.
- محمد الغراب، إيمان (2003). **التعلم الالكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي**، ص 25.
- مصيلحي، زينب محمود ومحمد، أماني عبد القادر (2007م). **تحديات التعليم الجامعي الالكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه**، مستقبل التربية العربية، مج (13)، العدد (46)، (ص11-228).
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والموسى، احمد مبارك. (2005م). **التعليم الالكتروني**: الأسس والتطبيقات. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

ISSN: 2706-6495

- نداف، شادي، (2002م). **واقع استخدام الحاسوب التعليمي والإنترنت في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز بن (2003). "مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت بمهارات الحاسوب وبرمجياته وكثافة استخدامهم لها في التدريس"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 45.

**المراجع الأجنبية:**

- Alvarez, (2005). Blending learning in K-12/Evolution of Blending learning, from Workbooks, the open textbooks collection. Bersin, B. &associates. (2003). Blending learning: what work? (online) available at: http:// www bersin.com.
- Chih- Hsiung "Online Collaborative Learning Communities "، Westport، Connecticut، and London (2004).
- John Stephenson "Teaching& Learning Online pedagogies for New Technologies" Kogan ***page، London*** (2001).
- Walker ، K. & Zeidler، D." Students Understanding of the Nature of Science and their Reasoning on Sociocentric Issues: A Web-Based Learning Inquiry"، ***ERIC، Document Reproduction Service*** No. ED474454 (2003).

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الباحث أ. نائل عبد الحميد عبد الرحمن الرقب ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)

ISSN: 2706-6495

البحث الخامس والعشرون

# واقع الحقوق الصحية للأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال الاسرائيلي بموجب القانون الدولي

# The reality of the health rights of Palestinian captives in Israeli occupation prisons under international law

**اعداد : المحامية هنـــادي عدلي محمد صلاح**

فريق وحدة المرأة والطفل في المركز الفلسطيني لحقوق الانسان –فسطين

Email: hanadysala@gmail.com

**فبراير/شباط 2020**

## الملخص

تأتي هذه الدراسة لتوضيح واقع الحقوق الصحية للاسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي في ضوء الاعتداءات الاسرائيلية التي يتعرض له الأسرى الفلسطينيون والعرب داخل هذه السجون وتحتوي على ثلاث مباحث: المبحث الأول حقوق الأسرى الصحية بموجب قواعد القانون الدولي، والمبحث الثاني واقع الأسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي ( نبذة تاريخية، واقع الاوضاع الصحية للاسرى في السجون)، والمبحث الثالث المسؤولية

ISSN: 2706-6495

الدولية تجاه انتهاك الحقوق الصحية للأسرى الفلسطينيين ( مسؤولية دولة الاحتلال الاسرائيلي تجاه الانتهاكات، دور دولة فلسطين والمجتمع الدولي تجاه قضية الأسرى الفلسطينيين)

**الكلمات المفتاحية:** الاحتلال – قانون الحرب - النزاع المسلح - الأراضي الفلسطينية المحتلة - القانون الدول


## Abstract:

This study aims to clarify the health rights of Palestinian captives in Israeli occupation prisons based on Israeli aggressions against Palestinian and Arab captives inside these prisons, It contains three section: the first discussed the rights of captives of health under the rules of international law, the second the reality of Palestinian captives inside the prisons of the Israeli occupation (historical profile, the reality of the health conditions of captives in prisons), and the third the international responsibility towards the violation of rights The health of Palestinian captives (the responsibility of the Israeli occupation state towards violations, the role of the State of Palestine and the international community towards the issue of Palestinian captives).


**Keywords:** Occupation - The law of war - Armed Conflict - The Occupied Palestinian Territories - International Law

ISSN: 2706-6495

## فهرس الموضوعات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| **الغلاف** | أ |
| **فهرس الموضوعات** | 1 |
| **مقدمة** | 2 |
| **المبحث الاول حقوق الأسرى الصحية بموجب قواعد القانون الدولي** | 3 |
| **المبحث الثاني واقع الأسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي** | 3 |
| المطلب الاول نبذة تاريخية عن واقع الاسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي | 6 |
| المطلب الثاني الاوضاع الصحية للأسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي | 9 |
| **المبحث الثالث المسؤولية الدولية تجاه انتهاك الحقوق الصحية للأسرى الفلسطينيين** | 12 |
| المطلب الاول مسؤولية دولة الاحتلال الاسرائيلي نتيجة انتهاك حقوق الأسرى الصحية | 12 |
| المطلب الثاني دور دولة فلسطين والمجتمع الدولي تجاه قضية الأسرى الفلسطينيين | 13 |
| **الخاتمة** | 14 |
| **النتائج** | 15 |
| **التوصيات** | 16 |

ISSN: 2706-6495

**مقدمة**

تأتي هذه الورقة في إطار الاعتداءات الاسرائيلية التي يتعرض له الأسرى الفلسطينيون والعرب داخل السجون الإسرائيلية. وقد قسمنا الورقة الى ثلاثة محاور نسعى من خلالها لتوضيح **أولا** حقوقهم الصحية التي كفلها القانون الدولي والقانون الدولي الانساني وعلى رأسها اتفاقيات جنيف الاربعة لعام 1949م والاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948م والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسة لعام 1976م، واتفاقية حقوق الطفل لعام 1990 واتفاقية القضاء على كافة اشكال التمييز ضد المرأة سيداو لعام 1979م، والقواعد النموذجية للتعامل مع السجناء لعام 1957.

**وثانيا** توضيح واقع الأسرى واوضاعهم الصحية داخل السجون الاسرائيلية. فهم يتعرضون إلى أساليب تعذيب جسدية ونفسية اضافة الى اتباع سياسية الاهمال الطبي التي يمارسها تجاههم كالحرمان من الرعاية الطبية، والمماطلة المتعمدة في تقديم العلاج للأسرى المرضى والمصابين، وفي إجراء عملية جراحية طارئة وفي اجراء الفحص الطبي بشكل دوري، وتقديم أدوية منتهية الصلاحية، وفقدان العيادات الطبية الموجودة داخل السجون الى الحد الادنى من الخدمات الصحية والمعدات والادوات الطبية اللازمة والأطباء الأخصائيين لمعاينة ومعالجة الحالات المرضية المتعددة اضافة الى تقديم أغذية غير صحية ومأوى سيء وتخفيض كمية المياه المسموحة لهم، وتستمر إدارات السجون في مماطلتها بنقل الحالات المرضية الصعبة للمستشفيات؛ والأسوأ من ذلك أن عملية نقل الأسرى المرضى تتم بسيارة مغلقة غير صحية، بدلاً من نقلهم بسيارات الإسعاف، وغالباً ما يتم تكبيل أيديهم وأرجلهم، ناهيك عن المعاملة الفظة والقاسية التي يتعرضون لها أثناء عملية النقل. اضافة الى جبر الاسيرات الحوامل على الولادة وهن مقيدات دون مراعاة الام الولادة والمخاض.

الامر الذي يجعلنا نوضح ان الاحتلال الاسرائيلي ينتهك القانون الدولي وأنه عرضة للمساءلة القانونية الدولية بموجب اتفاقيات جنيف الاربعة لعام 1949م واتفاقية لاهاي لعام 1907 الخاصة بأعراف الحرب البرية والنظام الاساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998م ويمنح دولة فلسطين والمجتمع الدولي الحق بالسير بإجراءات المساءلة والمحاكمة لدولة الاحتلال الاسرائيلي المكفولة دولياً نتيجة الانتهاكات التي ارتكبتها تجاه المعتقلين والمعتقلات الفلسطينيين.

**المبحث الأول: حقوق الاسرى الصحية بموجب قواعد القانون الدولي**[xlviii]

كفلت القوانين والاتفاقيات الدولية جميع الحقوق للأسرى ومنها الصحية **خاصة اتفاقية جنيف الثالثة والرابعة لعام 1949م، والاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948م والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسة لعام 1976م، واتفاقية حقوق الطفل لعام 1990 واتفاقية القضاء على كافة اشكال التمييز ضد المرأة سيداو لعام 1979م، والقواعد النموذجية للتعامل مع السجناء لعام 1957.**

**تنص المادة (12) من اتفاقية جنيف الثالثة لعام 1949م** على أن الأسرى يخضعون مباشرة للدولة الآسرة، وليس للأفراد أو الوحدات العسكرية التي اعتقلتهم، ويجب على الدولة الحاجزة احترام أشخاصهم معنويا وماديا من لحظة اعتقالهم حتى إطلاق سراحهم وعودتهم إلى بلادهم. ولكن ما تقوم به مصلحة السجون الاسرائيلية بالتعامل مع الاسرى هو تنصل من واجبها تجاههم.

كما نصت القاعدة الاولى من القواعد النموذجية للتعامل مع السجناء لعام 1957 بأن يُعامَل كلُّ السجناءِ بالاحترام الواجب لكرامتهم وقيمتهم المتأصِّلة كبشر. ولا يجوز إخضاع أيّ سجين للتعذيب أو المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، وتُوفَّر لجميع السجناء حماية من ذلك كله، ولا يجوز التذرُّع بأيِّ ظروف باعتبارها مسوِّغاً له. ويجب ضمان سلامة وأمن السجناء والموظفين ومقدِّمي الخدمات والزوَّار في جميع الأوقات.

**فمن القواعد الاساسية لمعاملة الاسرى هي المعاملة الانسانية كما نصت عليها المادة (13) من اتفاقية جنيف الثالثة لعام 1949م** انه يجب معاملة أسرى الحرب معاملة إنسانية في جميع الأوقات. ويحظر أن تقترف الدولة الحاجزة أي فعل أو إهمال غير مشروع يسبب موت أسير في عهدتها، ويعتبر انتهاكا جسيما لهذه الاتفاقية. وعلى الأخص، لا يجوز تعريض أي أسير حرب للتشويه البدني أو التجارب الطبية أو العلمية من أي نوع كان مما لا تبرره المعالجة الطبية للأسير المعني أو لا يكون في مصلحته.

**كما ضمنت ذات الاتفاقية المادة (14) منها والمادة (95) من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949م** الرعاية الطبية للأسرى فقد أوضحت ان على الدولة التي تحتجز أسرى حرب ان تتكفل بإعاشتهم دون مقابل وبتقديم الرعاية الطبية التي تتطلبها حالتهم الصحية مجانا. الا ان دولة الاحتلال الاسرائيلي تعمل جاهدة لتحميل الأسرى تكاليف علاجهم.

**كما ألزمت المادة (29) من اتفاقية جنيف الثالثة** الدولة الحاجزة باتخاذ كافة التدابير الصحية الضرورية لتأمين نظافة المعسكرات وملاءمتها وأن توفر للأسرى، نهارا وليلا مرافق صحية تستوفي الشروطَ الصحية وتراعي النظافة الدائمة، ويجب أن يزودوا بقدر كاف من الماء والصابون لنظافة أجسامهم وغسل ملابسهم، كما يجب تخصيص مرافق منفصلة للنساء

**واوجبت المادة (30) من ذات الاتفاقية والمادة (91) من اتفاقية جنيف الرابعة** الدولة الحاجزة بأن توفر في كل معسكر عيادة مناسبة يحصل فيها أسرى الحرب على ما قد يحتاجون إليه من رعاية، وكذلك على النظام الغذائي المناسب. وتخصص عند الاقتضاء عنابر لعزل المصابين بأمراض معدية أو عقلية. ووضحت لها كيفية التعامل مع أسرى الحرب المصابون بأمراض خطيرة أو الذين تقتضي حالتهم علاجا خاصا أو عملية جراحية أو رعاية بالمستشفى، بأن يتم نقلهم إلى أية وحدة طبية عسكرية أو مدنية يمكن معالجتهم فيها، حتى إذا كان من المتوقع إعادتهم إلى وطنهم في وقت قريب. ويجب

منح تسهيلات خاصة لرعاية العجزة، والعميان بوجه خاص، ولإعادة تأهيلهم لحين إعادتهم إلى الوطن. وفضلت الاتفاقية بأن يقوم بعلاج أسرى الحرب موظفون طبيون من الدولة التي يتبعها الأسرى، وإذا أمكن من نفس جنسيتهم.

وحذرت من منع الأسرى من عرض أنفسهم على السلطات الطبية المختصة لفحصهم. وعلى الدولة الحاجزة ان تعطي لأي أسير عولج شهادة رسمية، بناء على طلبه، تبين طبيعة مرضه وإصابته، ومدة العلاج ونوعه. وترسل صورة من هذه الشهادة إلى الوكالة المركزية لأسرى الحرب.

تتحمل الدولة الحاجزة تكاليف علاج أسرى الحرب، بما في ذلك تكاليف أي أجهزة لازمة للمحافظة على صحتهم في حالة جيدة، وعلى الأخص الأسنان والتركيبات الاصطناعية الأخرى والنظارات الطبية.

**كما يجب على الدولة الحاجزة وفقا للمادة (31) من اتفاقية جنيف الثالثة والمادة (92) من اتفاقية جنيف الرابعة** بأن تجري فحوص طبية لأسرى الحرب مرة واحدة على الأقل في كل شهر. ويشمل الفحص مراجعة وتسجيل وزن كل أسير. والغرض من هذه الفحوص هو على الأخص مراقبة الحالة العامة لصحة الأسرى وتغذيتهم ونظافتهم، وكشف الأمراض المعدية. **وقد وضحت القاعدة (24) حتى القاعدة (46) من القواعد النموذجية للتعامل مع السجناء لعام 1957** خدمات الرعاية الصحية التي تقع على الدولة الحاجزة تجاه السجناء

**وألزمت اتفاقية جنيف الثالثة في المادة (25، 26) واتفاقية جنيف الرابعة في المادة (80، 90)** الدولة الحاجزة بأن توفر مأوى في ظروف ملائمة مماثلة لما يوفر لقوات الدولة الحاجزة المقيمة في المنطقة ذاتها سواء من حيث مساحتها الكلية والحد الأدنى لكمية الهواء التي تتخللها أو من حيث المرافق العامة والفراش، بما في ذلك الأغطية.

ويجب أن تكون الأماكن المخصصة للاستعمال الفردي أو الجماعي لأسرى الحرب محمية تماما من الرطوبة، ومدفأة ومضاءة بقدر كاف، وعلى الأخص في الفترة بين الغسق وإطفاء الإضاءة. وتتخذ جميع الاحتياجات لمنع أخطار الحريق. وفي جميع المعسكرات التي تقيم فيها أسيرات حرب مع أسرى في الوقت نفسه، تخصص لهن مهاجع منفصلة .

وان توفر جرايات طعام أساسية يومية كافية من حيث كميتها ونوعيتها وتنوعها لتكفل المحافظة على صحة أسرى الحرب في حالة جيدة ولا تعرضهم لنقص الوزن أو اضطرابات العوز الغذائي. ويراعي كذلك النظام الغذائي الذي اعتاد عليه الأسرى. وتزود أسرى الحرب بكميات كافية من مياه الشرب وبكميات كافية من الملابس، والملابس الداخلية والأحذية، الملائمة لمناخ المنطقة التي يحتجز فيها الأسرى، **وقد وضحت القاعدة (12،13،14،15،16،17،22) من القواعد النموذجية للتعامل مع السجناء لعام 1957** تلك الشروط التي تقع على الدولة الحاجزة فيما يتعلق بالمأوى والطعام والملابس والمياه. حيث أن سبب تدهور الاوضاع الصحية للأسرى يعود للمأوى والغذاء والملابس ونقص المياه الى جانب الاهمال الطبي.

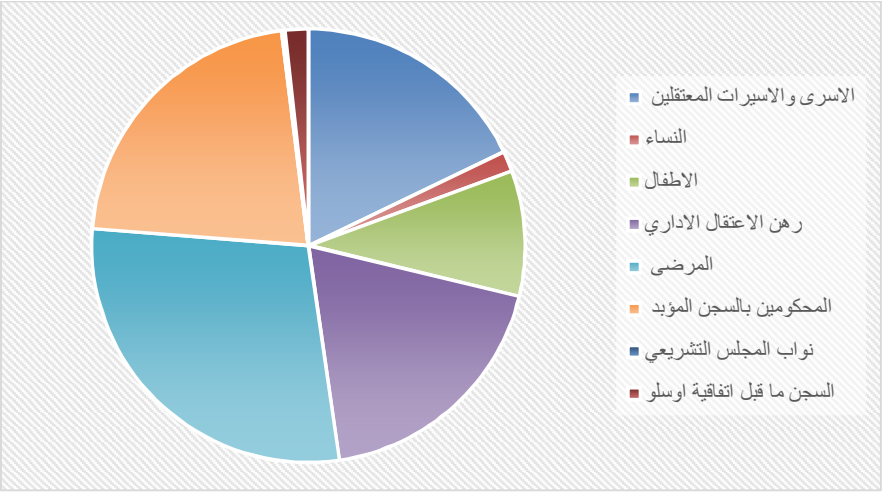
**كما ضمن الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1949** الحق في الصحة لكل انسان فالأسير هو انسان له حقوق لا تتجزأ ولا يمكن فقدانها بالتقادم، **كما أكد العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام 1976م في المادة (6،7)** أن لكل فرد الحق في الحياة وأنه لا يجوز إخضاع أحد للتعذيب ولا للمعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو الحاطة بالكرامة. وعلى وجه الخصوص، لا يجوز إجراء أية تجربة طبية أو علمية على أحد دون رضاه الحر.

كما كفلت **اتفاقية حقوق الطفل لعام 1990** وخاصة المادة 24 الرعاية الصحية للطفل والامهات قبل الولادة، وكذلك اتفاقية سيداو لعام 1979م، الا أن ادارة مصلحة السجون الاسرائيلية تنصلت من جميع هذه الالتزامات التي تقع عليها تجاه الاسرى والاسيرات ومنهم الأطفال.

**المبحث الثاني: واقع الأسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي**

**المطلب الاول: نبذة تاريخية عن واقع الاسرى الفلسطينيين داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي**

يتعرض الفلسطينيون للاعتقال والاسر من قِبل الاحتلال الاسرائيلي منذ عام 1967م حيث بلغ عددهم نحو مليون فلسطيني[xlviii]، وقد بلغ عدد الأسرى رهن الاعتقال في سجون الاحتلال حتى النصف الاول من عام 2019 نحو 5700 اسير واسيرة ، منهم 250 طفلا وطفلة، 45 اسيرة، 500 اسير واسيرة رهن الاعتقال الاداري، 750 أسير مريض[xlviii]، 570 أسير حكم بالسجن المؤيد، 8 اسرى من نواب المجلس التشريعي، 50 أسير قديم يرجع سجن الى ما قبل اتفاقية اوسلو[xlviii]، ويمارس الاحتلال الاسرائيلي عمليات اعتقال متفرقة بشكل مستمر فبلغ عدد الأسرى من بداية عام 2019 حتى شهر يونيو/حزيران 2019 حوالي (2759) فلسطيني/ة من بينهم (446) طفلاً، و(76) من النساء[xlviii].




**الأسرى في سجون الاحتلال الاسرائيلي**

تستخدم دولة الاحتلال الإسرائيلي سياسة ممنهجة تجاه الأسرى الفلسطينيين حيث يتعرضوا للاعتقال وفقا لمجموعة من الاوامر العسكرية او دون مذكرات توقيف او مبررات وغالبا لا يتم توجيه اي تهمة محددة للمعتقلين والموقوفين

ومن ثم يتعرضوا لكل أشكال التعذيب[xlviii]، **كالتعذيب الجسدي المباشر**؛ من خلال وحدات قمع مدربة، وأدوات تعذيب متعددة ومتطورة، من ضرب مبرح، وشبح أثناء التحقيق لفترات زمنية طويلة، ووضع الأسير داخل ثلاجة، وضخ هواء بارد جدًا، ما يؤدي إلى تجمد الأسير داخلها، واستخدم كذلك أسلوب تكبيل الأيدي والأرجل، وعصب الأعين، بواسطة أعقاب البنادق والأيدي، والوقوف لساعات طويلة، وإطلاق النار والغاز واستخدام الكلاب البوليسية. **الى جانب التعذيب النفسي**، فمنذ اللحظات الأولى كان يطلب من الأسير قول كلمة يا "سيدي"، وإجبارهم على العمل، وبخاصة في صناعة شباك التمويه للدبابات الإسرائيلية المقاتلة، إلى جانب استخدام الألفاظ النابية، وسياسة التهديد والإرهاب النفسي، والتهديد باعتقال الزوجة أو الأم،

ومنع ممارسة أي أنشطة حتى إقامة الصلاة جهرًا، إضافة إلى سوء الطعام وقلته، والحرمان من النوم وقضاء الحاجة حيث أنهم في كثير من الاوقات يقضون حاجاتهم في دلو (الجردل).كما يعطى الأسير بطانية واحدة لا تستر برده في فصل الشتاء، اضافة الى اكتظاظ الغرف بوجود عدد كبير من الاسرى بغرفة واحد وكل هؤلاء الأسرى.

يمارس الاحتلال سياسة العزل والاعتقال الإداري، والحرمان من الزيارات والتعليم، وفرض غرامات مالية و"كانتينية"، والتفتيش اليومي للغرف، ومصادرة ممتلكاتهم، والحرمان من محاكمة عادلة، كما يتبع سياسة الإهمال الطبي[xlviii].

ومنذ اعلان وزير الأمن الداخلي الإسرائيلي جلعاد اردان عن خطته في 2 يناير/ كانون الثاني 2019 التي هدفت الى التضييق على المعتقلين بإلغاء الانفصال بين معتقلي فتح وحماس، وتقليص عدد الزيارات العائلية لهم للحد الأدنى، وإلغاء ممثلي المعتقلين داخل الأقسام، وقطع نصف الودائع النقدية للأسرى، وإقفال مقاصف السجن (الكانتينا)، وحظر الطبخ داخل الأجنحة، وتقليل كمية المياه المسموحة لهم[xlviii]، تواكبت الاعتداءات والاقتحامات في السجون، حيث اقتحمت قوات الاحتلال بعد اعلان الخطة حتى حزيران/ يونيو 2019 سجن ريمون قسم (3)[xlviii] وقسم (4)[xlviii]،

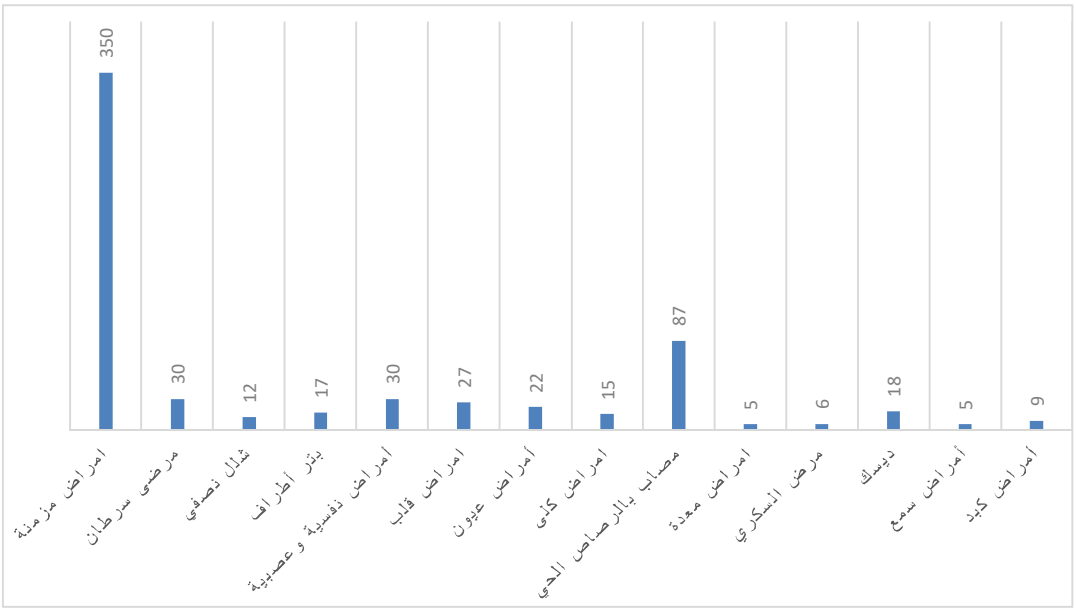
سجن عوفر القسم (17)[xlviii]، وسجن النقب الصحراوي القسم (1) (7)( 21) (22) (23)[xlviii]، وسجن عسقلان غرفة رقم (5)[xlviii]، وقامت بالاعتداء على الأسرى، وأصيب حوالي 150 أسير ما بين كسور ورصاص مطاط[xlviii] ، وقامت بتركيب أجهزة تشويش وأجهزة تؤثر على بث الراديو والتلفزيون وخاصة سجن ريمون وسجن النقب الصحراوي ما أدى إلى انقطاعها[xlviii]، وقامت بتشغيل كاميرات مراقبة داخل السجون التي تتواجد فيها الأسيرات كسجن هشارون [xlviii].

يتبع الاحتلال الإسرائيلي سياسة سن تشريعات عنصرية ضد الأسرى الفلسطينيين. وكان أبرز هذه التشريعات ما صدر خلال العامين الماضيين، فقد وافقت اللجنة الوزارية لشؤون التشريع الإسرائيلية بتاريخ 21 أكتوبر/تشرين الأول 2018 على مشروع قانون تعديل أنظمة سلطة السجون المقدمة من عضو الكنيست أورن حازان، وتقديمه للتصويت في الكنيست الإسرائيلي، وقد صادق الكنيست بتاريخ 25 من الشهر ذاته بالقراءة التمهيدية على مشروع القانون، الذي ينص على حرمان بعض الأسرى من الزيارات[xlviii]، كما صادق الكنيست الإسرائيلي في 17 فبراير/شباط 2019 على اقتطاع 502 مليون شيكل من العائدات الضريبية للسلطة الفلسطينية، حيث زعمت الحكومة الإسرائيلية أنها تعادل رواتب أسر الشهداء والأسرى الفلسطينيين.

ISSN: 2706-6495

**المطلب الثاني: الاوضاع الصحية للأسرى الفلسطينيين داخل السجون الاسرائيلية**

يعيش الأسرى الفلسطينيون داخل السجون الإسرائيلية أوضاعاً صحية استثنائية؛ فهم يتعرضون لانتهاكات جسدية ونفسية بالتزامن مع سياسة الاهمال الطبي التي تعد احدى أساليب الاحتلال تجاههم، لذلك لقد بلغ عدد الأسرى المرضى في سجون الاحتلال الإسرائيلي حتى حزيران/ يوليو 2019 أكثر من (750) أسيراً من بينهم (350) أسيرا وأسيرة يعانون من أمراض مزمنة منهم (30) مصابين بالسرطان، و (12) مصابون بالشلل النصفي ويستخدمون الكراسي المتحركة، و (17) حالة يعانون من بتر أحد الأطراف، و (30) أسيرا يعانون من أمراض نفسية وعصبية، و (27) يعانون من أمراض القلب، و(22) يعانون من أمراض العيون، و (15) كلى و (87) إصابة بالرصاص الحي، (18) ديسك، و (9) كبد، و (5) سمع ، و(5) معدة، و(6) سكري، وعدد كبير يعاني من أوجاع في الأسنان وبحاجة إلى علاج إلا أنه الكثير من الأسرى ينتظرون قرار الموافقة على علاج أسنانهم، وتمتد فترات انتظار القرار من 3-4 سنوات متتالية، وأبرزهم الأسرى: عبد الكريم عويس، فراس أبو جزر، عماد الروم، رياض العمور. أما أبرز الأسرى المرضى الذين يعانون من أمراض خطيرة، سامي أبو دياك، معتصم رداد، منصور موقده، يسري المصري، خالد الشاويش، ناهض الأقرع، فواز بعارة، محمد خميس براش، وغيرهم الكثير، بحيث بلغ عددهم (70) أسيرا الذين تعرف حالاتهم "بالصعبة جدا"




**المعتقلين المرضى في سجون الاحتلال الاسرائيلي**

تتعمد ادارة مصلحة السجون الاسرائيلية اتباع اساليب الاهمال الطبي لصحة الأسرى التي تتمثل بالحرمان والمماطلة في تقديم العلاج المناسب او تقديمه منتهي الصلاحية، والمماطلة في إجراء عملية جراحية طارئة، حيث أنه غالبا ما تمر أشهر على معاناة الأسير حتى يتم عرضه على طبيب، وأشهر حتى يتم الموافقة من قبل إدارة السجون على إجراء الفحوصات اللازمة للأسير، وبالتالي على الأسير أن ينتظر قرار الإدارة إما بالموافقة أو الرفض، وهذا ما يؤدي إلى تفاقم وتدهور

وضع الأسير الصحي. وكثيرا ما يقتصر العلاج على وصف حبة الأكامول – التي تعتبر علاج لكثير من الأمراض- وذلك بعد المعاناة الطويلة لانتظار الأسير للموافقة على طلبه لتحويله لعيادات السجن، ولإجراء فحوصات لازمة له

اضافة الى عدم وجود أطباء اختصاصيين داخل السجن، كأطباء العيون والأنف والأذن والحنجرة وأخصائيين أمراض نسائية، كما تفتقر عيادات السجون إلى وجود أطباء مناوبين ليلاً لعلاج الحالات الطارئة أو وجود مشرفين ومعالجين نفسيين؛ حيث يوجد العديد من الحالات النفسية، والتي تستلزم إشرافًا طبيًا خاصًا[xlviii]، حيث يتم علاج الاسير الذي يعاني من اضطرابات نفسية بإعطائه أدوية منومة كعلاج، مما تسبب له مضاعفات بالجهاز الهضمي والنسيان، الكسل المفرط، حيث يشكل الأسرى ذوي الأمراض النفسية الصعبة حوالي (21) أسيرا داخل السجون.

تفتقر ايضاً لوجود الأجهزة الطبية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة فلا يتوفر لهم أجهزة ومعدات طبية، كالأطراف الصناعية للأسرى المبتورة أطرافهم، سماعات طبية للمساعدة على تحسين السمع الأسير الذين يعانون من ضعف بالسمع وغيرها من المعدات الطبية.

تعد مستشفى الرملة من المشافي التي يتعالج بها الأسرى والتي تفتقر لكثير من المعدات والتجهيزات الطبية التي يجب توفرها داخل المستشفيات كحد أدنى، ذلك إلى جانب كون مساحات احتجاز الأسرى المرضى ضيقة جدا ومحدودة، أسرة الأسرى غير مجهزة لتلبية احتياجات الأسير الصحية خاصة كون بعض الأسرى مقعدين ويعانون من الإصابات وبحاجة لعناية خاصة، فجزء كبير من الأسرى في المستشفى ينامون على سرير من طابقين الأمر الذي يضطر البعض من المرضى للتسلق على السرير العلوي مع ما في ذلك من خطورة وصعوبة على المريض فيضطر للنوم على الأرض. كما أن الطعام الذي يقدم لهم في مستشفى الرملة كميته قليلة ويجهز بطريقة سيئة ونوعيات لا تلبي احتياجات المرضى، وقد بلغ عدد الأسرى المقيمين بشكل دائم داخل عيادة الرملة الموحشة والباردة (9) أسرى دائمين[xlviii].

كما أن الظروف البيئية التي تحيط بالأسرى داخل السجون تؤثر على صحتهم وتسبب لهم امراض كعدم تقديم وجبات غذائية صحية مناسبة للأسرى، تتماشى مع الأمراض المزمنة التي يعانون منها، كأمراض السكري، والضغط، والقلب، والكلى، وغيرها، وعدم وجود غرف أو عنابر عزل للمرضى المصابين بأمراض معدية، كالتهابات الأمعاء الفيروسية الحادة والمعدية، والجرب؛ ما يهدد بانتشار المرض بسرعة بين صفوف الأسرى؛ نظراً للازدحام الشديد داخل المعتقلات وقلة التهوية والرطوبة الشديدة والنقص الشديد في مواد التنظيف العامة والمبيدات الحشرية. وكذلك عدم وجود غرف خاصة للأسرى ذوي الأمراض النفسية الحادة؛ ما يشكل تهديداً لحياة زملائهم[xlviii].

تمارس ادارة مصلحة السجون سياسات مهينة للأسرى المرضى، فعند نقلهم إلى المستشفيات ينقلون وهم مكبلو الأيدي والأرجل، في سيارات شحن عديمة التهوية، بدلاً من نقلهم في سيارات إسعاف مجهزة ومريحة، كما تجبر الأسيرات الحوامل على الولادة، وهن مقيدات الأيدي، دون الاكتراث بمعاناتهن لآلام المخاض والولادة، اضافة الى وجود إجراءات أمنية معقدة حتى وصول الطبيب أو الممرض أو المضمد، في ظروف السجن العادية يمكن للأسير أن يسجل مقابلة الطبيب إذا شعر بالمرض، ولكن ليس كل المرضى يستطيعون الخروج للطبيب حينما يشعرون بالحاجة لذلك لأن العدد الذي يمكن أن يخرج من كل قسم محدود، ومن ثم يتم تأجيل زيارة البعض أسبوعا كاملا ولا يتم الخروج بصورة استثنائية إلا

نادرا[xlviii]، ويستخدم تجاه الأسرى بما فيهم المرضى؛ اساليب العنف والاعتداء بالغاز لقمعهم؛ ما يفاقم خطورة حالتهم الصحية[xlviii].

إن سياسة الإهمال الطبي الممنهجة بحق الأسرى المرضى أدت إلى وفاة (66) أسيرا داخل السجون، خمسة منهم توفوا خلال العام 2013، وهم أشرف أبو ذريع، عرافات جرادات، ميسرة أبو حمدية، حسن ترابي، رائد عبد السلام الجعبري. وتوفي في العام 2014 الأسير جهاد الطويل وتبعه في العام 2015 الأسير فادي الدربي، وفي العام 2016 توفي 3 أسرى، وهم: ياسر حمدوني، أسعد الولي، نعيم الشوامرة. و3 شهداء من الحركة الأسيرة في العام 2017، وهم: رائد الصالحي، محمد عامر الجلاد، الطفلة فاطمة طقاطقة أما في العام 2018، 5 أسرى توفوا لأسباب مختلفة، منهم: محمد عنبر،

حسين عطالله، ومحمد مرشود ومحمد الريماوي وياسين السراديح.[xlviii] وفي 2019 وفاة الاسير فارس بارود[xlviii]، والاسير نصار طقاقطة[xlviii]، والأسير بسام السايح[xlviii]،

ومن الاسرى من توفي بعد الافراج عنهم كالأسير وليد شعث الذي أمضى ثمانية عشر عاما وتوفي بعد ستة أشهر من الإفراج عنه وسيطان الولي الذي أمضى 23 عاما وتوفي بعد أقل من ثلاث سنوات من الافراج عنه، وغيرهم العشرات. أي أن المعاناة الصحية لا تقتصر في داخل السجن فقط، وانما تتواصل آثارها وتبقى المعاناة الصحية باقية ومستمرة بعد خروج الأسير من سجنه[xlviii].

**المبحث الثالث: المسؤولية الدولية تجاه انتهاك الحقوق الصحية الأسرى الفلسطينيين**

**المطلب الاول: مسؤولية دولة الاحتلال الاسرائيلي نتيجة انتهاك حقوق الاسرى الصحية**

تعد المسؤولية الدولية بمثابة الجزاء القانوني الذي يرتبه القانون الدولي عند عدم احترام أحد أشخاص القانون لالتزاماته الدولية وعرفت اتفاقية لاهاي لعام 1907 الخاصة بأعراف الحرب البرية المسؤولية الدولية في المادة (3) بأن على الطرف المتحارب الذي يخل بأحكام اللائحة المذكورة ملزماً بالتعويض إذا دعت الحاجة، كما يكون مسئولاً عن جميع الأعمال التي يرتكبها أشخاص ينتمون إلى قواته المسلحة.

وقد ألزمت اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949م في مادتها رقم (146) دول العالم الموقعة عليها بما فيها دولة الاحتلال الاسرائيلي على اتخاذ إجراء تشريعي يلزم بفرض عقوبات جزائية فعالة على الأشخاص الذين يقترفون أو يأمرون باقتراف احدى المخالفات الجسيمة للاتفاقية من خلال ملاحقة المجرمين المتهمين باقتراف المخالفات الجسيمة أو من صدرت عنهم أوامر باقترافها وتقديمهم للمحاكمة أياً كانت جنسيتهم، مع إلزام كافة الأطراف الموقعة على الاتفاقية بوقف جميع الأفعال التي تتعارض وأحكام الاتفاقية.

وقد بينت المادة (147) من نفس الاتفاقية الأفعال والمخالفات الجسيمة التي يجب ملاحقة مرتكبيها وتقديمهم للعدالة الدولية ومنها القتل العمد والتعذيب والمعاملة القاسية واللاإنسانية وإجراء التجارب الطبية والإضرار بالسلامة البدنية والنفي والنقل الغير مشروع وحرمان الأسير من حقه في أن يحاكم أمام محكمة عادلة وبصورة قانونية.

ووفقا لميثاق روما النظام الاساسي للمحكمة الجنائية الدولية فان الانتهاكات تجاه الاسرى تشكل جريمة حرب وفقا للمادة 8 من نظامها الاساسي ووفقا للمادة 28 هناك مسؤولية قادة ورؤساء فالرئيس او القائد العسكري او من يقوم بأعمال القائد العسكري في دولة الاحتلال الاسرائيلي مسئول مسئولية جنائية عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة والمرتكبة من جانب قوات تخضع لإمرته وسيطرته الفعليتين، أو تخضع لسلطته وسيطرته الفعليتين، حسب الحالة.

ومن هنا تكمن المسئولية الدولية اتجاه الأسرى الفلسطينيين من الناحية القانونية في إصدار تشريعات بموجب الاتفاقية الدولية وفرض عقوبات على دولة الاحتلال وملاحقة المجرمين الذين ينتهكون حقوق الأسرى التي وردت في الاتفاقية الدولية وفضح الانتهاكات والجرائم التي تمارس بحقهم.

**المطلب الثاني: دور دولة فلسطين والمجتمع الدولي تجاه قضية الاسرى**

**هنالك دور يقع على دولة فلسطين والمجتمع الدولي تجاه قضية الاسرى خاصة بعد أن حصلت على عضو مراقب في الامم المتحدة عام 2012 وبعد توقيها على نظام روما النظام الاساسي للمحكمة الجنائية الدولية عام 2014 وذلك بالتالي:**

- **الامين العام**: تستطيع دولة فلسطين بعد حصولها على صفة عضو مراقب بتاريخ 29 تشرين الثاني/نوفمبر 2012، اللجوء إلى مجلس الأمن، وطلب تشكيل هيئة مهمتها رصد وتوثيق ممارسات الاحتلال الإسرائيلي اتجاه الأسرى.[xlviii]
- **الجمعية العامة للأمم المتحدة:** دعوة الجمعية العامة للانعقاد من أجل النظر في ملف الأسرى الفلسطينيين، وإصدار قرارات، وإن لم تكن ملزمة إلا أنه يمكن الاسترشاد بها، وأن يكون لها الأثر الدولي الإيجابي اتجاه قضية الأسرى.
- **مجلس حقوق الإنسان:** الطلب من المجلس تشكيل لجنة تحقيق دولية تكون مهمتها التحقيق في الانتهاكات الإسرائيلية للأسرى داخل السجون، من خلال عمليات الرصد والتوثيق وجمع المعلومات المكتوبة والمصورة وشهادة الأسرى، ورفع تقرير للمجلس، وأن يقره من قبل أغلبية الدول الأعضاء، ورفعه إلى الجمعية العامة، وبالتالي إحالته إلى المحكمة الجنائية الدولية، ودعوة المدعي العام لأخذ التقرير بجدية.
- **الدول الأعضاء في اتفاقيات جنيف للعام 1949:** للدول الأعضاء دور منذ توقيعها على اتفاقيات جنيف، فيمكن التواصل معها لدعم ملف الأسرى، وللضغط على دولة الاحتلال لوقف انتهاكاتها المخالفة للقانون الدولي الإنساني.

- **المحكمة الجنائية الدولية**: بعد توقيع دولة فلسطين على النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية العام 2014، أصبح بإمكانها التوجه إلى المحكمة في حال ارتكاب جريمة تدخل ضمن الجرائم المحددة في ميثاق المحكمة، بناءً على نص المادة 14 من ميثاق روما، التي نصت على أنه "يجوز لدولة طرف أن تحيل إلى المدعي العام أي حالة يبدو فيها أن جريمة أو أكثر من الجرائم الداخلة في اختصاص المحكمة قد ارتكبت، وأن تطلب إلى المدعي العام التحقيق في الحالة بغرض البت فيما إذا كان يتعين توجيه الاتهام لشخص معين أو أكثر بارتكاب تلك الجرائم"، فأمام السلطة الوطنية الفلسطينية طرق عدة بإحالة كافة الملفات المتعلقة بالأسرى إلى المحكمة الجنائية، وعلى مؤسسات المجتمع المدني أن تقدم تقاريرها المختصة بالموضوع أيضًا، ودعوة المدعي العام لفتح تحقيق مبدئي لضمان المحاسبة ومنع الإفلات من العقاب.

ISSN: 2706-6495

## خاتمة

ان اوضاع الاسرى والاسيرات داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي تزداد سوءا فسوء، وخاصة بعد اعلان خطة اردان الامر الذي رتب دخول عدد من الاسرى المستشفيات ووفاة عدد منهم وهو أمر مخالف للاتفاقيات والمواثيق الدولية التي كفلت الرعاية الطبية والحق في العلاج للأسرى، فيجب على دولة فلسطين ممثلة بالسلطة الوطنية الفلسطينية ومؤسساتها التوجه الى المجتمع الدولي كالأمم المتحدة وأجهزتها والمحكمة الجنائية الدولية، وبخاصة بعد حصولها على صفة عضو مراقب في الأمم المتحدة، وتوقيعها على نظام المحكمة الجنائية الدولية عام 2014 وذلك لتدويل قضية الاسرى الفلسطينيين، وإحالة الملفات إلى المحكمة الجنائية الدولية، وضمان محاسبة قادة دولة الاحتلال الإسرائيلي، ومنع إفلاتهم من العقاب،

وضمان حقوق الأسرى داخل السجون إلى حين خروجهم. كما يجب عليها الانضمام إلى المنظمات، وتوقيع اتفاقيات تخدم مصالح الأسرى والمعتقلين.

هذا من جانب السلطة الوطنية اما الفصائل الفلسطينية وصناع القرار الفلسطيني فعليهم بخوض إستراتيجية وطنية لدعم قضية الاسرى والعمل على انهاء الانقسام واستعادة الوحدة والاتفاق على مشروع وطني جامع لكل البيت الفلسطيني.

وعلى المستوى المحلي المؤسساتي فيجب على المؤسسات المعنية بحقوق الانسان والاسرى تقديم تقاريرها وملفاتها المتعلقة بقضية الأسرى إلى المؤسسات والأجسام الدولية، فعليها أن تكون عاملًا فاعلًا في هذا الأمر. كما لابد من تفعيل دور السفارات والجاليات الفلسطينية في الخارج، بما يضمن تفعيل توضيح معاناة الأسرى داخل سجون الاحتلال للعالم وكسب الراي العالمي. فلابد من بذل كافة الجهود محليا ودوليا لدعم قضية الاسرى والاسيرات الفلسطينيين وضمان تخفيف معاناتهم والعمل على الافراج عنهم.

## النتائج

1. بلغ عدد الأسرى رهن الاعتقال في سجون الاحتلال حتى النصف الاول من عام 2019 نحو 5700 أسير وأسيرة منهم 250 طفلا وطفلة، 45 أسيرة، 500 اسير واسيرة رهن الاعتقال الاداري، 750 اسير مريض، 570 أسير حكم بالسجن المؤيد، 8 أسرى من نواب المجلس التشريعي، 50 أسير قديم يرجع سجن الى ما قبل اتفاقية اوسلو.
2. يمارس الاحتلال الاسرائيلي عمليات اعتقال متفرقة بشكل مستمر فبلغ عدد المعتقلين من بداية عام 2019 حتى شهر يونيو/حزيران 2019 حوالي (2759) فلسطيني/ة من بينهم (446) طفلاً، و(76) من النساء
3. يستخدم الاحتلال الإسرائيلي سياسة ممنهجة تجاه الأسرى الفلسطينيين من اساليب تعذيب جسدية ونفسية وسن تشريعات عنصرية وسياسة الاهمال الطبي
4. ان ما تمارسه قوات الاحتلال الإسرائيلي تجاه الاسرى الفلسطينيين وخاصة المرضى يشكل انتهاك للقوانين والاتفاقيات الدولية التي كفلت جميع الحقوق للأسرى ومنها الصحية خاصة اتفاقية جنيف الثالثة والرابعة لعام 1949م، والاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948م والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسة لعام 1976م، واتفاقية حقوق الطفل لعام 1990 واتفاقية القضاء على كافة اشكال التمييز ضد المرأة سيداو لعام 1979م، والقواعد النموذجية للتعامل مع السجناء لعام 1957

5. تقع مسؤولية قانونية (مسؤولية قادة، مسؤولية فردية) على قادة الاحتلال الاسرائيلي نتيجة الانتهاكات التي قاموا بها تجاه الاسرى والاسيرات الفلسطينيين بصفتهم الرسمية والشخصية.
6. تقع مسؤولية على دولة فلسطين والمجتمع الدولي تجاه قضية الاسرى والاسيرات الفلسطينيين باعتبار ان دولة فلسطين قد انضمت لمجموعة من الاتفاقيات الدولية وخاصة نظام المحكمة الجنائية الدولية عام 2014 ولاتفاقيات جنيف الاربعة لعام 1949.

**التوصيات**

1. السعي نحو تفعيل ملف الاسرى باعتباره جريمة حرب أمام القضاء الدولي أو الوطني ولابد أن يتم في إطار تعزيز رؤية استراتيجية فلسطينية جديدة نحو قضية معاناة الاسرى الفلسطينيين، والاستفادة من تجارب الآخرين وبشكل خاص منظمات حقوق الإنسان الفلسطينية والعربية.
2. تفعيل دور المنظمات الأهلية والحقوقية الفلسطينية والعربية بما يضمن الوصول إلى تفعيل ملف المسائلة الجنائية بحق قادة دولة الاحتلال الذين يتحملون مسؤولية تعذيب الاسرى والاسيرات الفلسطينيين والعرب داخل سجون الاحتلال الاسرائيلي
3. تفعيل دور السفارات الفلسطينية حول العالم، من أجل تعزيز تحركاتها الدبلوماسية للانتصار لحقوق الأسرى الفلسطينيين والعرب داحل سجون الاحتلال الاسرائيلي، على أن يكون ذلك في إطار استراتيجية واضحة المعالم، وليس بشكل موسمي فقط.
4. قيام السلطة الوطنية الفلسطينية بإحالة ملف الاسرى المحكمة الجنائية الدولية وفقا للمادة 14 من النظام الاساسي للمحكمة (ميثاق روما)
5. اللجوء إلى مجلس الأمن للمطالبة بفرض عقوبات دبلوماسية وسياسية واقتصادية ضد دولة الاحتلال الاسرائيلي
6. الطلب من مجلس حقوق الانسان تشكيل لجنة تحقيق دولية تكون مهمتها التحقيق في الانتهاكات الإسرائيلية للأسرى داخل السجون، من خلال عمليات الرصد والتوثيق وجمع المعلومات المكتوبة والمصورة وشهادة الأسرى، ورفع تقرير للمجلس، وأن يقره من قبل أغلبية الدول الأعضاء، ورفعه إلى الجمعية العامة، وبالتالي إحالته إلى المحكمة الجنائية الدولية، ودعوة المدعي العام لأخذ التقرير بجدية.
7. دعوة الجمعية العامة للانعقاد من أجل النظر في ملف الأسرى والاسيرات الفلسطينيين والعرب، وإصدار قرارات، وإن لم تكن ملزمة إلا أنه يمكن الاسترشاد بها، وأن يكون لها الأثر الدولي الإيجابي اتجاه قضية الأسرى.
8. تفعيل دور الاطراف السامية في اتفاقيات جنيف للعام 1949 ع اساس المسؤولية التي تقع على عاتقها منذ توقيعها على اتفاقيات جنيف، فيمكن التواصل معها لدعم ملف الأسرى، وللضغط على الاحتلال الاسرائيلي لوقف انتهاكاتها المخالفة للقانون الدولي الإنساني.

ISSN: 2706-6495

البحث السادس والعشرون

# الهجرة من البلاد غير الإسلامية وحكمها في الشريعة الإسلامية

# Ruling on emigrating from non-Muslim countries in Shariah (Islamic Law)

**إعداد : د. عبدالله أبوبكر أحمد النيجيري**

أستاذ مساعد كلية الشريعة والقانون بالجامعة الإسلامية العالمية

إسلام آباد باكستان

**Email:** jalingo12@yahoo.com

**Mobile**:0092-3333044219

**الملخص:**

الهجرة هي الانتقال من مكان لآخر بقصد الاستيطان والإقامة مهما كانت مسافة الانتقال، ويستثنى من ذلك حركة البدو حيث ينتقلون من مكان لآخر بحثاً عن الطعام والماء لماشيتهم وتنقل الريفيين إلى أماكن وجود مزارعهم في مواسم الحصاد فهم بذلك لا يستقرون في مكان واحد، وتحتاج الهجرة إلى استعداد نفسي حول نية الاستقرار في الدولة أو المكان المهاجر إليه. بناءً على ذلك يهدف هذا البحث إلى إعطاء القارئ تصوراً شاملاً عن حكم الهجرة من البلاد غير الاسلامية. ، فبينت تعريف الهجرة لغة وشرعًا واعتبار معناها العام والخاص وذكرت في المبحث الثاني: مشروعية الهجرة ومقاصدها وفضلها، وفصلت في المبحث الثالث: حكم الهجرة من بلاد الكفر، وختمته بالمبحث الرابع:حكم استخدام القوة ضد من يضطهدهم و بعض المسائل التي يتعرض لها المسلم في بعض المواقف التي تتعلق بهذا الموضوع. وفي هذه الدراسة حاولت أن أدرس آراء العلماء في هذه القضية، عارضا لها ولاتجاهاتهم فيها وأدلتهم عليها، مع المقارنة بينها ومناقشتها بما يفتح الله به عليّ.

ISSN: 2706-6495

**الكلمات المفتاحية:** حكم ،الهجرة ، بلاد ، غير الإسلامية.

**ABSRACT**

Migration is the universal movement of people to a destination country of which they are not citizens or where they do not own nationality in order to settle or live there, particularly as permanent citizens or adopted inhabitants, or to take up occupation as a migrant employee or provisionally as a overseas employee. The aim of this research is to give the reader a comprehensive view of the rule of immigration from non-Muslim countries ,.its gives the definition of immigration literaly and technically and its general and private meaning and stated in the second topic: the legality of immigration and its purposes and virtues and explained in the third section: the rule of immigration from the non-Muslim countries and many things related to this topic. I tried to study the views of the past and contemporary scholars, and presented their opinions, compare and discuss them from what Allah opens to me. The modern world has witnessed many phenomena, which is not and it is very important,to muslim to know the sharia ruling regarding this important topic. At the end conclution drawn from variant views of the scholars,and the main findings and recommendations have been given.

**Keywords:** governance, immigration, countries, non-Islamic.

**المقدمة:**

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبدد ورسوله، وبعد.

فتثور في كل زمان قضايا وتُستَحدّث نوازل في حياة الناس، وتحتاج إلى الشريعة الإسلامية كي تدلي فيها برأيها، وفي زماننا هذا كثرت النوازل والحوادث الجديدة، وكثر اجتهاد العلماء في حلها والإجابة عليها، وهم وإن اختلفت منازعهم ومناهجهم

في الاجتهاد، إلا أنهم يصدرون في جملتهم عن الشريعة نصوصها وروحها فيما يدلون به من اجتهادات في هذه المسألة أو تلك.

وفي هذه الدراسة حاولت أن أدرس آراء العلماء في هذه القضية، عارضا لها ولاتجاهاتهم فيها وأدلتهم عليها، مع المقارنة بينها ومناقشتها بما يفتح الله به عليّ.

فقد شهد العالم الحديث كثيرا من الظواهر مما لا تخفى على كل عاقل ألا وهو حكم الهجرة من البلاد غير الاسلامية من الأمور التي لها غاية الأهمية وهي-في نفس الوقت- تحتاج إلى دراسةٍ وتأصيلٍ شرعي، والسنة نظراً لما قد يشوب هذا الأمر من اختلاطٍ في المفاهيم، وترجيحٍ لبعض المصالذح غير المعتبرة شرعاً، وكثرة الاجتهادات المتضاربة بين الموسعين والمضيقين في هذا الأمر.

والذي يضبط ذلك كله هو الرجوع إلى حكم الشرع، فالمسلم مأمورٌ بطاعة ربه سبحانه وتعالى في عباداته ومعاملاته وعقيدته وأخلاقه، (والقرآن الكريم المطهرة مرجع كل مسلم في تعرف أحكام الاسلام، ويفهم القرآن طبقاً لقواعد اللغة العربية من غير تكلفٍ ولا تعسفٍ، ويرجع في فهم السّنة المطهرة إلى رجال الحديث الثقات) [xlviii]

ولذلك تأتي أهمية هذا البحث المتواضع، كمحاولةٍ لبيان هذه الأحكام في الشريعة، والضوابط التي وضعها الشارع الحكيم – وذلك – لتحديد حكم الهجرة من البلاد غير الاسلامية

## أولاً:أسباب اختيار البحث

ولقد شدَّني للبحث في هذا الموضوع حال بعض أفراد الأمة، في بعض غير الإسلامية ممن يأخذه الحماس الديني المفرط، والغيرة العاطفية المتهيجة نحو مبدأ أو مسألة حكم الهجرة من البلاد غير الإسلامية.

## ثانيًا:أهداف الدراسة

- معرفة بعض الأحكام الشريعة المطالب بها الإنسان في حياته الدنيا.
- بيان صلاحية الشريعة في كل وقت وحين.
- التعرف على ماهية الهجرة.
- التعرف على مقاصد الهجرة.
- بيان شمولية الشريعة الاسلامية.
- إبراز حقيقة الهجرة في ضوء الشريعة الإسلامية.
- بيان أراء العلماء القدامى و المعاصرين في أحكام الهجرة من بلاد غير الإسلامية.

**ثالثاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:**لقد جاء هذا البحث من أجل الكشف عن موقف الفقهاء قديمًا وحديثًا حول حكم الهجرة من البلاد غير الإسلامية وكيف أثر واقع الأمة الإسلامية على الآراء الفقهية؟؟؟

هل هذا البحث يعالج مشكلة التعامل التي تكون غالبًا بين الناس في الدول غير الإسلامية ؟

هل لمفهوم حكم الهجرة من البلاد غير الإسلامية وموضوعه حضور لدي فقهاء الإسلام قديمًا وحديثًا؟

**رابعاً: أهمية الدراسة:** تبدو أهمية البحث من خلال تعرضه لماهية الهجرة، مشروعيتها ومقاصدها وفضلها وحكمها.

## خامساً: منهج الدراسة ومعالجة موضوعها.

انتهجت في سرد المعلومات وتقسيمها المنهج التالي:

اعتمدت المنهج التحليلي والوصفي في هذه الدراسة: وذلك بدراسة أقوال الفقهاء السابقين،وذكر أسباب الخلاف في أقوالهم،وذكر العلاقة بين أقوال الفقهاء القدامى وأقوال الفقهاء المعاصرين.

التزمت ضوابط البحث المنهجي عزوًا وتخريجًا وضبطًا وتحريرًا.

1-حاولت في استخراج عناوين البحث أن تكون بارزة وشاملة

2-تحريرمحل النزاع في المسائل المختلف فيها، وذكر الأقوال في المسألة، مع نسبة كل قول لقائله،وذكر أدلة كل قول وما ورد عليها من مناقشات واعتراضات، وذكر الأجوبة عنها ، وترجيح ما يظهر رجحانه بناءً على المرجحات الظاهرة.

3- عزو جميع الآيات الواردة في البحث وذلك بذكر اسم السورة ورقم الآية وخصصت الآيات بالقوسين المستقيمين.

4- تخريج الحديث من مصادره الأصيلة، والحكم عليه من خلال أقوال العلماء المتخصصين في هذا الشأن إن لم يكن في الصحيحين

5- توثيق مذاهب العلماء وأقوالهم من الكتب المعتمدة في كل مذهب، وتوثيق النصوص من مصادرها الأصيلة..

6-شرح الألفاظ الغريبة والمصطلحات الغامضة في البحث.

7-مناقشة ما يحتاج إلى مناقشة من الأدلة والأقوال في المسألة مرجحًا ما أراه راجحًا بالحجة والدليل.

**ثامناً:هيكلة الدراسة:** تتألف الدراسة من تمهيد و مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة:

أما المقدمة، فعرضت فيها: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، والخطة التي اتبعاتها فيه.

وأما المبحث الأول: فيتناول (تعريف الهجرة لغة وشرعًا واعتبار معناها العام والخاص)

المبحث الثاني: مشروعية الهجرة ومقاصدها وفضلها

المبحث الثالث: حكم الهجرة من بلاد الكفر

المبحث الرابع:حكم استخدام القوة ضد من يضطهدهم

النتائج والخاتمة وفيها:أهم النتائج المستفادة، والتوصيات المقترحة.

**تمهيد.**

فإن الهجرة من مكان إلى مكان آخر وجدت منذ وجود الإنسان على هذه الأرض، ولها أسباب كثيرة :

منها- أنَّ الإنسان إذا أصبح المكان الذي يعيش فيه جدباً تركه وبحث عن مكان آخر أكثر خصوبة من أجل العيش والبقاء

ومنها- طلباً للعلم والمعرفة إذا لم يكن ذلك متوفراً في البلد الذي يعيش فيه

ومنها - بسبب الكوارث الطبيعية التي يسلطها الله تعالى على من عصاه كما فعل بأهل سبأ قال تعالى : **ژ لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ كُلُوا مِنْ رِزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ...الآيات ژ (xlviii)** وكما فعل بالأمم السابقة ومنها- بسبب الحروب بين الناس فيفرُّ المهزوم إلى مكان آخر آمن

ومنها- الخوف من عدو أو وحوش ونحو ذلك

ومنها- للسياحة...

وهذه الأنواع تحدث مع جميع البشر وفي كل العصور.

ومنها- الفرار بالدين، وهي أعظم أنواع الهجرة، قال تعالى عن النبي إبراهيم عليه السلام لما هاجر من العراق إلى الشام : **ث ژ فَآمَنَ لَهُ لُوطٌ وَقَالَ إِنِّي مُهَاجِرٌ إِلَى رَبِّي إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ...الآيات ژ** (xlviii)قال النخعي وقتادة: الذي قال:" إني مهاجر إلى ربي" هو إبراهيم عليه السلام. قال قتادة: هاجر من كوثا وهي قرية من سواد الكوفة إلى حران ثم إلى الشام، ومعه

ابن أخيه لوط بن هاران بن تارخ، وامرأته سارة. قال الكلبي: هاجر من أرض حران إلى فلسطين. وهو أول من هاجر من أرض الكفر.[xlviii] **فعن النضر بن أنس عن أنس بن مالك قال: «قال النَّبيُّ إنَّ عثمانَ لأوَّلُ مَن هاجَر إلى اللهِ بأهلِه بعدَ لوطٍ**

وقد كان الكفار والفجار يستخدمون هذه الوسيلة عندما تعييهم الحيل في القضاء على الدين الحق، قال تعالى : **ژ وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِرُسُلِهِمْ لَنُخْرِجَنَّكُمْ مِنْ أَرْضِنَا أَوْ لَتَعُودُنَّ فِي مِلَّتِنَا...الآيات ژ** [xlviii]

وفعلوه مع النبي ρوأصحابه، قال تعالى : **ژوَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ الَّذِينَ كَفَرُواْ لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ...الآيات ژ** [xlviii]

وهذه الآية الكريمة تدل على كفاية الله تبارك وتعالى رسوله جميع مكر مشركى قريش فى مكة حين ائتمارهم ومحاولتهم على حبسه طيلة حياته أو نفيه من بلده أو قتله.

وهذه الهجرة ( إذا ضيق على المؤمن في مكانٍ ما ولم يستطع القيام بشئون دينه ) واجبة عليه حتى قيام الساعة، قال تعالى : **ژإِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ...الآيات ژ** [xlviii] والمشكلة الكبرى أن الهجرة سابقا كانت من ديار الكفر والفسوق والعصيان إلى دار الإسلام، لكنها اليوم أصحبت من دار الإسلام إلى ديار الكفر والفسوق والعصيان.

**وقد تمخَّض عن هذه الهجرة مشكلات كثيرة جدًّا :**

منها موضوع الحصول على الجنسية والإقامة

ومنها مشكلات الأسرة من حيث التعليم والتربية والرعاية

ومنها مشكلات اللباس والاختلاط والمعاملات والحلال والحرام في الأطعمة والأشربة والعادات والتقاليد، والعلاقات الاجتماعية مع الكفار وأهمها مشكلة الحفاظ على الهوية وغير ذلك...[xlviii]

## المبحث الأول:

## تعريف الهجرة لغة وشرعًا واعتبار معناها العام والخاص

### أولاً:تعريف الهجرة في اللغة

**أ. هجر:** الهاء والجيم والراء أصلان يدل أحدهما على قطيعة، وقطعٍ، والآخر على شد الشيء وربطه. و الهجْر ضد الوصل؛ هجره يهجره، هجْرا وهِجرانا، وهما يتهاجران، والتهاجر التقاطع، والاسم الهجرة،، وفي الحديث)« لا هجرة بعد ثلاث »[xlviii] يريد به الهجر ضد الوصل.

**و الهجرة:** الخروج من أرض إلى أرض، وأصل المهاجرة عند العرب خروج

البدوي من باديته إلى المدن، وكل من فارق بلده من بدوي وحضري أو سكن بلدا آخر

فهو مهاجر. هاجر القوم من دار إلى دار تركوا الأولى للثانية، وإذا أطلق ذكر الهجرتين فإنما يراد بهما هجرة الحبشة وهجرة المدينة[xlviii].

وفي الحديث كما عند أبي داود في سننه من حديث عبد الله بن عمرو، قال: سمعتُ رسول الله -ρ- يقول: «سَيَكُونُ هِجْرَةٌ بَعْدَ هِجْرَة، فَخِيَارُ أَهل الأَرض أَلْزَمُهُمْ مُهاجَرَ إبراهيمَ» [xlviii].

المُهاجَرُ، بِفَتْحِ الْجِيمِ: مَوْضِعُ المُهاجَرَةِ، وَيُرِيدُ بِهِ الشَّامُ لأَن إبراهيم، عَلَى نَبِيِّنَا وَعَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ، لَمَّا خَرَجَ مِنْ أَرض الْعِرَاقِ مَضَى إِلى الشَّامِ وأَقام بِهِ[xlviii]. وَفِي الْحَدِيثِ:

«لَا هِجْرَةَ بَعْدَ الْفَتْحِ وَلَكِنْ جِهادٌ ونِيَّةٌ»[xlviii] و جه الدلالة من هذا الحديث الشريف أن الهجرة من مكة إلى المدينة كانت واجبة قبل الفتح، لأن مكة كانت دار كفر وحرب، فلما فتحت انقطع وجوب الهجرة منها "أن الهجرة من مكة إلى المدينة كانت واجبة

قبل فتح مكة، لأنها كانت دار كفر، فلما فتحت نسخ وجوبها، وهو معنى قوله: " لا هجرة بعد الفتح " أي لم تعد الهجرة واجبة من مكة بعد فتحها " ولكن جهاد " أي ولكن الفريضة الباقية الدائمة إلى يوم القيامة هي الجهاد في سبيل الله"[xlviii]

**ثانيًا: الهجرة في الاصطلاح.**

تعددت أقوال العلماء في تحديد تعريف للهجرة، فكل ينطلق من منطلق وعلى ذلك فالهجرة اصطلاحا تعرَّف حسب اعتبارات مختلفة:

**وعرفها ابن حجر**: الهجرة ضربان: ظاهرة وباطنة، فالباطنة ترك ما تدعو إليه النفس الأمارة بالسوء والشيطان، والظاهرة الفرار بالدين من الفتن

**و قد عرفها ابن القيم:** الهجرة هجرتان : هجرة بالجسم من بلد إلى بلد وهجرة بالقلب إلى الله ورسوله

**وتأتي أيضا بمعنى الترك للمنكرات**. ومنه قوله تعالى: **ژ فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ ژ** [xlviii] **قال ابن كثير:** أي إنكم إذا ارتكبتم النهي بعد وصوله إليكم ورضيتم بالجلوس معهم في المكان الذي يكفر فيه بآيات الله ويستهزأ بها وأقررتموهم على ذلك فقد شاركتموهم في الذي هم فيه...[xlviii]

ومنه قوله تعالى: **ژ وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ ژ** [xlviii]**قال القرطبي -رحمه الله-**: "والخطاب مجرد للنبي ρ وقيل إن المؤمنين داخلون في الخطاب معه وهو الصحيح. فإن العلة سماع الخوض في آيات الله وذلك يشملهم وإياه.. ودل بهذا على أن الرجل إذا علم من الآخر منكراً علم أنه لا يقبل منه فعليه أن يعرض عنه إعراض منكر ولا يقبل عليه وورد في حديث جابر بن عبد الله -الطويل- وفيه «.. ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يقعد على مائدة يشرب عليها الخمر» الحديث. ومن هذا الباب الهجرة من دار الكفر إلى دار الإسلام.

ومنه قوله تعالى حكاية عن إبراهيم –عليه السلام- **ژ فَآمَنَ لَهُ لُوطٌ وَقَالَ إِنِّي مُهاجِرٌ إِلى رَبِّي إِنَّهُ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ژ قال القرطبي رحمه الله:** وهو أول من هاجر من أرض الكفر

وقال أيضاً حول قوله تبارك و تعالى: **ژ وَاتَّقُوا فِتْنَةً لا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً ژ** [xlviii] **قال علماؤنا:** فالفتنة إذا عمت هلك الكل، وذلك عند ظهور المعاصي وانتشار المنكر وعدم التغيير، وإذا لم تغير وجب على المؤمنين المنكرين لها بقلوبهم هجران تلك البلدة والهرب منها. وهكذا كان الحكم فيمن كان قبلنا من الأمم.. وبهذا قال السلف رضي الله عنهم

**ومنها: الهجر على وجه التأديب والعقوبة العاصي**، وهو هجر أهل المعاصي والمنكرات والمخالفات وهو بمنزلة التعزير، وقد هجر النبي ρكعباً وصاحبيه وأمر الصحابة بهجرهم خمسين يوماً. وهجر نساءه شهراً. وهجرت عائشة –رضي الله عنها- ابن أختها عبد الله بن الزبير –رضي الله عنهما- مدة.

ورد عن كعب بن مالك –وهو أحد الثلاثة الذين تيب عليهم- «أنه لم يتخلف عن رسول الله ρفي غزوة غزاها قط غير غزوتين غزوة العسرة وغزوة بدر. قال: فأجمعت صدق رسول الله ρضحى، وكان قلما يقدم من سفر سافره إلا ضحى. وكان يبدأ بالمسجد فيركع ركعتين، ونهى النبي ρعن كلامي وكلام صاحبي ولم ينه عن كلام أحد من المتخلفين غيرنا. فاجتنب الناس كلامنا. فلبثت كذلك حتى طال علي الأمر وما من شيء أهم إلى من أن أموت فلا يصلي علي النبي ρأو يموت الرسول ρفأكون من الناس بتلك المنزلة فلا يكلمني أحد منهم، ولا يصلى علي فأنزل الله توبتنا على نبيه ρحين بقي الثلث الآخر من الليل ورسول الله ρعند أم سلمة.. » [xlviii] الحديث.

**ومنها:هجرة أرض السوء إلى أرض الصلاح**، مثل قصة قاتل المائة نفس، قال النووي: «قال العلماء: في هذا استحباب مفارقة التائب المواضع التي أصاب بها الذنوب، والأخدان المساعدين له على ذلك، ومقاطعتهم ما داموا على حالهم، وأن يستبدل بهم صحبة أهل الخير والصلاح والعلماء والمتعبدين والورعين ومن يقتدى بهم، وينتفع بصحبتهم، وتتأكد بذلك توبته»، وقال ابن حجر العسقلاني: «ففيه إشارة إلى أن التائب ينبغي له مفارقة الأحوال التي اعتادها في زمن المعصية، والتحول منها كلها والاشتغال بغيرها»

**ومنها:الهجرة إلى الجهاد**، فعن ابن عباس: قال النبيρ «لا هجرةَ بعدَ الفتحِ، ولكن جهادٌ ونِيَّةٌ، وإذا استُنفِرْتُم فانفِروا» وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ يَقُولُ: «سَتَكُونُ هِجْرَةٌ بَعْدَ هِجْرَةٍ، فَخِيَارُ أَهْلِ الْأَرْضِ أَلْزَمُهُمْ مُهَاجَرَ إِبْرَاهِيمَ، وَيَبْقَى فِي الْأَرْضِ شِرَارُ أَهْلِهَا، تَلْفِظُهُمْ أَرْضُوهُمْ، تَقْذَرُهُمْ نَفْسُ اللَّهِ، وَتَحْشُرُهُمْ النَّارُ مَعَ الْقِرَدَةِ وَالْخَنَازِيرِ»

**ثالثًا : الهجرة باعتبار معناها العام والخاص:**

**1. المعنى العام:** التعاريف الواردة في كتب الفقه تدور كلها حول تعريف واحد للهجرة فهي: الخروج من دار الكفر إلى دار الإسلام.

هذا وقد توسع ابن العربي في معنى الهجرة، عندما تكلم عن مسألة السفر في الأرض، فقسّم السفر إلى: هرب وطلب، أثناء تفسيره لآية **ث ڈ ژ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الأَرْضِ ژ**وقسْمُ الهرب ينقسم من جهة التنويع في المقاصد إلى أقسام: **الأول الهجرة وهي تنقسم إلى ستة أقسام:**

**الأول:** الخروج من دار الحرب إلى دار الإسلام كالهجرة النبوية إلى المدينة المنورة.

**الثاني:** الخروج من أرض البدعة، قال ابن القاسم، سمعت مالكا يقول: لا يحل لأحد أن يقيم ببلد يسب فيه السلف.

**الثالث:** الخروج من أرض غلب عليها الحرام، فإن طلب الحلال فرض على كل مسلم.

**الرابع:** الفرار من الإذاية في البدن، وذلك فضل من الله عز وجل أرخص فيه.

**الخامس:** خوف المرض في البلاد الوخمة والخروج منها إلى الأرض الترهة، واستثني من ذلك الخروج من الطاعون.

**السادس:** الفرار خوف الإذاية في المال فإن حرمة مال المسلم كحرمة دمه والأهل مثله أو آكد.

**و أما قسم الطلب فينقسم إلى قسمين:**

طلب دين ، وطلب دنيا،

فأما طلب الدين : فيتعدد أنواعه:-

**الأول: سفر العبرة.** قال الله تبارك و تعالى: **ژ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ ژ** قال القرطبي رحمه الله بين أحوال المؤمن والكافر تنبيها على وجوب الإيمان، ثم وصل هذا بالنظر، أي ألم يسر هؤلاء في أرض عاد وثمود وقوم لوط وغيرهم ليعتبروا بهم" فينظروا" بقلوبهم" كيف كان" آخر أمر الكافرين قبلهم."

**والثاني: سفر الحج:** وهو الركن الخامس من أركان الإسلام ولا بد من السفر إليه لغير أهل مكة ﴿**وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلا**﴾أي: أنه حق واجب عليهم لله في رقابهم، لا ينفكون عن أدائه .

**والثالث: سفر الجهاد:** قال الله جل شأنه: **ژكُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ وَعَسى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْژ** قال بن كثير رحمه الله" هذا إيجاب من الله تعالى للجهاد على المسلمين أن يكفوا شر الأعداء عن حوزة الإسلام، وقال الزهري: الجهاد واجب على كل أحد غزا أو قعد، فالقاعد عليه إذا استعين أن يعين، وإذا استغيث أن يغيث، وإذا استنفر أن ينفر، وإن لم يحتج إليه قعد."

**والرابع: سفر المعاش فقال تعالى: ژهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولاً فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ ژ** قال ابن كثير "امشوا حيث أردتم فقد جعلتها لكم ذلولا لا تمتنع"

**الخامس: سفر التجارة والكسب.** ، قال الله تبارك و تعالى:**ژ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ** يعني التجارة، وهي نعمة منَّ الله بها في سفر الحج، فكيف إذا انفردت.

**السادس: في طلب العلم، فقال تعالى: ژفَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلهَ إِلاَّ اللَّهُ** احتج بهذه الآية من أهل السنة من قال إن العلم والنظر قبل القول، والإقرار في مسألة أول الواجبات. وقد بوب عليه البخاري العلم قبل القول والعمل لقوله عز وجل: **{فاعلم أنه لا إله إلا الله}.**

**السابع: قصد البقاع المكرمة.** فيما رواه البخاري في صحيحه من حديث أبي هريرة τ، عن النبي ρقال: " لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد: المسجد الحرام، ومسجد الرسول الله ρ، ومسجد الأقصى "

**الثامن: زيارة الإخوان** ولقد حث الإسلام في كثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة ومن القرآن الكريم أن الله تبارك وتعالى أهمية صلة الرحم وشنع على من قطعها حيث يقول جل شأنه: **ژفَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتُقَطِّعُوا أَرْحامَكُمْ** فصلة الرحم من الأمور الهامة التي ركز عليها الدين الإسلام، عليها كما أثبت ذلك حبيبنا ρفي أكثر من موضع ومنها ما رواه مسلم في صحيحه من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ τ- عَنِ النَّبِيِّ - ρ- «أَنَّ رَجُلاً زَارَ أَخاً لَهُ فِي قَرْيَةٍ أُخْرَى . فَأَرْصَدَ اللَّهُ لَهُ ، عَلَى مَدْرَجَتِهِ ، مَلَكاً . فَلَمَّا أَتَى عَلَيْهِ قَالَ : أَيْنَ تُرِيدُ ؟ قَالَ : أُرِيدُ أَخاً لِي فِي هذِهِ الْقَرْيَةِ . قَالَ : هَلْ لَكَ عَلَيْهِ مِنْ نِعْمَةٍ تَرُبُّهَا؟ قَالَ : لاَ . غَيْرَ أَنِّي أَحْبَبْتُهُ فِي اللهِ عَزَّ وَجَلَّ . قَالَ : فَإِنِّي رَسُولُ اللهِ إِلَيْكَ، بِأَنَّ اللهَ قَدْ أَحَبَّكَ كَمَا أَحْبَبْتَهُ فِيهِ»

يستفاد من هذا الحديث الشريف على ندب زيارة الإخوان والأقارب وتعهدهم ووفاء حقوقهم, و أنه ينبغي على الشخص أن يفعل ما فيه المودة والمحبة لإخوانه؛ من زيارتهم وعيادتهم واجتماعهم وغير ذلك من هذا القبيل.. وفيه دليل على عظم فضل الحب في الله والتزاور فيه. قال محمد بن صالح بن محمد العثيمين رحمه الله" ففي هذا دليل على أن المحبة من كمال الإيمان، وأنه لا يكمل إيمان العبد حتى يحب أخاه، وأن من أسباب المحبة أن يفشي الإنسان السلام بين إخوانه، أي يظهره ويعلنه، ويسلم على من لقيه من المؤمنين، سواء عرفه أو لم يعرفه، فإن هذا من أسباب المحبة، ولذلك إذا مر بك رجل وسلم عليك أحببته، وإذا أعرض؛ كرهته ولو كان أقرب الناس إليك."

وما رواه أحمد في مسنده من حديث أبي هريرة τقال: قال رسول الله " **:ρ**من عاد مريضاً أو زار أخاً له في الله ناداه مناد أن طبت وطاب ممشاك وتبوأت من الجنة منزلاً"

**التاسع: السفر إلى دار الحرب** وقد أخبر الله سبحانه عمن لم يهاجر من بلاد الشرك إلى بلاد الإسلام بأنه قد ظلم نفسه، وتوعده بعذاب جهنم في قوله سبحانه: **ژإِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الأَرْضِ ژ** فأخبر سبحانه في هذه الآية أن الملائكة تقول لمن توفي من المسلمين في بلاد الشرك ولم يهاجروا: ألم تكن أرض الله واسعة فتهاجروا فيها؟ بعدما أخبر سبحانه أنهم قد ظلموا أنفسهم بإقامتهم بين الكفار وهم قادرون على الهجرة، فدل ذلك على تحريم السفر إلى بلاد المشركين، وعلى تحريم الإقامة بين ظهرانيهم لمن استطاع الهجرة. قال بن كثير "الآية الكريمة عامة في كل من أقام بين ظهراني المشركين وهو قادر على الهجرة، وليس متمكنا من إقامة الدين، فهو ظالم لنفسه مرتكب حراما بالإجماع"

**قلت:** من خلال ما سبق من كلام ابن العربي حول الهجرة حيث ذكر الخروج من دار الكفر إلى دار الإسلام، والخروج من دار البدعة وكذا الفرار من الإذاية في البدن أو في المال والأهل،وفي قسم الطلب ذكر الخروج للتكسب وطلب العلم والجهاد والسفر إلى دار الحرب؛

أن كل هذه المعاني التى سبقة الإشارة إليها تدخل تحت إسم الهجرة.بناءً على ذلك أستطيع أن أقول أن الهجرة قد تكون أحيانًا من دار كفر إلى دار إسلام وبالعكس، وتكون من دار ظلم إلى دار العدل كما حدث في هجرة الصحابة إلى الحبشة فرار بدينهم وعرضهم بغض النظر عن حاكمها مسلم أو غير مسلم.

**المعنى الخاص:** أما المعنى الخاص للهجرة فهو: هجرة الرسول ρالمباركة مع أصحابه من مكة إلى المدينة.

**قال الحافظ ابن حجر:** وقد وقعت الهجرة في الإسلام على وجهين:

**الأول:** الانتقال من دار الخوف إلى دار الأمن كما في هجرة الحبشة الأولى والثانية،

وابتداء الهجرة من مكة إلى المدينة.

**الثاني:** الهجرة من دار الكفر إلى دار الإيمان وذلك بعد أن استقر النبي ρبالمدينة وهاجر إليه من أمكنه من المسلمين وكانت الهجرة إ ذ ذاك تختص بالانتقال إلى المدينة إلى أن فتحت مكة فانقطع الاختصاص، وبقي عموم الانتقال من دار الكفر لمن قدر عليه باقيا

قلت من خلال ما سبق من كلام ابن حجر يتبين لنا أن الهجرة ينقسم إلى نوعين، إما أن يكون من دار الخوف إلى دار الأمن، وإما من دار الكفر إلى دار إسلام وهذا هو ما يتعلق بموضوع البحث.

## المبحث الثاني:

## مشروعية الهجرة ومقاصدها وفضلها.

### أولاً: الأدلة على مشروعية الهجرة من القرآن الكريم:

**فقد وردت آيات في أكثر من موطن بل في كثير من المواطن في القرآن الكريم التي تدل على مشروعية الهجرة منها:**

**قوله تبارك وتعالى: ژ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَةَ اللَّهِ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ ژ**

ففي هذه الآية الكريمة يلاحظ فيها ترغيب في الإيمان والهجرة والجهاد لنصر دين الله تعالى.

وقوله: **ژ فَالَّذِينَ هاجَرُوا وَأُخْرِجُوا مِنْ دِيارِهِمْ وَأُوذُوا فِي سَبِيلِي وَقاتَلُوا وَقُتِلُوا لَأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئاتِهِمْ**،ففي هذه الآية الكريمة بيان فضل الهجرة والجهاد في سبيل الله.

**وقوله: ژ وَمَنْ يُهَاجِرْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يَجِدْ فِي الْأَرْضِ مُرَاغَمًا كَثِيرًا وَسَعَةً ژ** (xlviii) قال ابن كثير رحمه الله "هذا تحريض على الهجرة وترغيب في مفارقة المشركين وأن المؤمن حيثما ذهب وجد عنهم مندوحة وملجأ يتحصن فيه..."

**وقوله: ژ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَاهَدُواْ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ آوَواْ وَّنَصَرُواْ أُوْلَائِكَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ** المعنى: إن الذين آمنوا بالله ورسوله - ρ- وهاجروا من مكة إلى المدينة فرارًا بدينهم، وبذلوا أموالهم ونفوسهم في سبيل الله دفاعًا عن الدين بقتال أعدائه.

وقوله: **ژالَّذِينَ آمَنُوا وَهَاجَرُوا وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ أَعْظَمُ دَرَجَةً عِنْدَ اللَّهِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَائِزُونَ "** أى: الَّذِينَ آمَنُوا بالله- تعالى- إيمانا حقا، وَهاجَرُوا من دار الكفر إلى دار الإيمان فرارا بدينهم..."

وقوله: **ژ وَالسَّابِقُونَ الْأَوَّلُونَ مِنَ الْمُهاجِرِينَ وَالْأَنْصارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتَهَا الْأَنْهارُ خالِدِينَ فِيها أَبَداً ذلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ** "ويدخل في عموم هذه الآية كل من جاء بعدهم من المؤمنين على مدار القرون المتتابعة وسلك منهاجهم في الإيمان والعمل الصالح، فهو معهم يوم القيامة في الأجر والمنزلة والشرف بإذن الله تعالى".

**وقوله: ( وَالَّذِينَ هاجَرُوا فِي اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا ظُلِمُوا لَنُبَوِّئَنَّهُمْ فِي الدُّنْيا حَسَنَةً وَلَأَجْرُ الْآخِرَةِ أَكْبَرُ لَوْ كانُوا يَعْلَمُونَ)** ففي هذه الآية الكريمة يخبر المولى تبارك و تعالى عن جزائه للمهاجرين في سبيله ابتغاء مرضاته، الذين فارقوا الدار والإخوان والخلان رجاء ثواب الله وجزائه، وقد وعدهم تعالى بالمجازاة الحسنة في الدنيا والآخرة

وقوله: **( ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ هاجَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا فُتِنُوا ثُمَّ جاهَدُوا وَصَبَرُوا إِنَّ رَبَّكَ مِنْ بَعْدِها لَغَفُورٌ رَحِيمٌ)** قال القرطبي في تفسيره لهذه الآية "وقال قتادة: نزلت في قوم خرجوا مهاجرين إلى المدينة بعد أن فتنهم المشركون وعذبوهم"

**وقوله: ( وَالَّذِينَ هاجَرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ ثُمَّ قُتِلُوا أَوْ ماتُوا لَيَرْزُقَنَّهُمُ اللَّهُ رِزْقاً حَسَناً وَإِنَّ اللَّهَ لَهُوَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ )** يلاحظ في هذه الآية الكريمة أن الله تبارك وتعالى أفرد ذكر المهاجرين الذين ماتوا وقتلوا في سبيله وذلك تفضيلا وتشريفا لهم على سائر الموتى المسلمين.

**ثانياً:الهجرة في السنة النبوية المطهرة. فقد ثبت في السنة النبوية المطهرة في أكثر من موضع ما يدل على مشروعية الهجرة من السنة ومنها:**

**1**-وما رواه مسلم في صحيحه من حديث عمرو بن العاص τ قال النبي ρ لعمرو بن العاص: «أما علمت أن الإسلام يهدم ما كان قبله، وأن الهجرة تهدم ما كان قبلها، وأن الحج يهدم ما كان قبله» أي مما يحدث بين الإسلام وبينها من الذنوب في دار الكفر ومن عدم الهجرة مع وجوبها.

2-وقوله ρلأبي فاطمة الضمري« أَنَّ أَبَا فَاطِمَةَ حَدَّثَهُ، أَنَّهُ قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، حَدِّثْنِي بِعَمَلٍ أَسْتَقِيمُ عَلَيْهِ وَأَعْمَلُهُ، قَالَ لَهُ رَسُولُ ρ: «عَلَيْكَ بِالْهِجْرَةِ، فَإِنَّهُ لَا مِثْلَ لَهَا» وهذا الحديث يدل على فضيلة وأهمية الهجرة من دار الكفر إلى دار الإسلام.

3-وما رواه مسلم أيضا في صحيحه من حديث أبي مسعود قال قال لنا رسول الله ρ:«يؤم القوم أقرؤهم لكتاب الله وأقدمهم قراءة، فإن كانت قراءتهم سواء فليؤمهم أقدمهم هجرة، فإن كانوا في الهجرة سواء فليؤمهم أكبرهم سناً»

4-وقال:«أنا زعيم لمن آمن بي وأسلم وهاجر ببيت في ربض الجنة، وببيت في وسط الجنة» ففيه دلالة قاطعة كافية شافية جلية على إهتمام الإسلام بالهجرة.

5-وقال:«وأنا آمركم بخمس، الله أمرني بهن: بالجماعة والسمع والطاعة والهجرة والجهاد في سبيل الله».[xlviii] أي الانتقال من مكة إلى المدينة قبل فتح مكة، ومن دار الكفر إلى دار الإسلام، ومن دار البدعة إلى دار السنة، ومن المعصية إلى التوبة.

6- وما رواه حاكم في المستدرك من حديث عبد الله بن عمرو τ، قال: قال لي رسول الله ρ: «أتعلم أول زمرة تدخل الجنة من أمتي؟» قال: الله ورسوله أعلم، فقال: المهاجرون، يأتون يوم القيامة إلى باب الجنة ويستفتحون، فيقول الخزنة: أوقد حوسبتم؟

فيقولون: بأي شيء نحاسب؟! وإنما كانت أسيافنا على عواتقنا في سبيل الله حتى متنا على ذلك. قال: فيفتح لهم فيقيلون فيه أربعين عاماً قبل أن يدخلها الناس»

**ثالثاً:مقاصد الهجرة**

**الهجرة من دار الكفر إلى دار الإسلام لها مقاصد منها:**

**1-هجر المكان الذي يُكفر فيه بالله، بل بالغ بعضهم فأوجبها من دار المعصية**، نقل ابن حجر العسقلاني عن بعض أهل العلم أنّه يجب على كلّ من كان بِبَلد يُعمل فيها بالمعاصي، ولا يمكنُه تغييرُها: الهجرةُ إلى حيث تتهيّأ له العبادة؛ لقوله تعالى: **( فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ )**

**2-تكثيف سواد المسلمين، فهي من أسباب الولاية المؤمنين، وتركها ينقض هذه الولاية، فقال تعالى: ( وَالَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يُهَاجِرُوا مَا لَكُمْ مِنْ وَلَايَتِهِمْ مِنْ شَيْءٍ حَتَّى يُهَاجِرُوا وَإِنِ اسْتَنْصَرُوكُمْ فِي الدِّينِ فَعَلَيْكُمُ النَّصْرُ إِلَّا عَلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ)** وقال ابن كثير في تفسير قوله تعالى: **( وَالَّذِينَ كَفَرُوا بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ إِلَّا تَفْعَلُوهُ تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الْأَرْضِ وَفَسَادٌ كَبِيرٌ )** أي: إن لم تُجانبوا المشركين وتوالوا المؤمنين وقعت الفتنة في النّاس، وهو التباس الأمر واختلاط المؤمنين بالكافرين، فيقع بين النّاس فساد منتشر عريض طويل"

**3-تيسير الجهاد على المسلمين، قال تعالى: (وَلَوْلَا رِجَالٌ مُؤْمِنُونَ وَنِسَاءٌ مُؤْمِنَاتٌ لَمْ تَعْلَمُوهُمْ أَنْ تَطَئُوهُمْ فَتُصِيبَكُمْ مِنْهُمْ مَعَرَّةٌ بِغَيْرِ عِلْمٍ )** يعنى لم تعرفوهم بأعيانهم لاختلاطهم بالمشركين او لم تعلموهم مؤمنين

**4-أنّ البقاء بينهم ذريعة إلى موافقتهم:** «وقد استُدلّ بهذه الآية على أنّ الهجرة واجبة على كلّ من كان بدار الشّرك، أو بدار يُعمل فيها بمعاصي الله جهارا إذا كان قادرا على الهجرة، ولم يكن من المستضعفين، لما في هذه الآية من العموم، وإن كان السّبب خاصّا، وظاهرها عدم الفرق بين مكان ومكان، وزمان وزمان»

**رابعاً:فضل الهجرة**

**الهجرة من دار الكفر إلى دار الإسلام لهافضائل منها:**

1- فقد رغّب الله تبارك وتعالى في القرآن الكريم حول فضل الهجرة في سبيل الله حيث وعدا "المهاجرين في سبيل الله" بالأجر العظيم.

**2-مغفرة الذنوب،** فعن عمرو بن العاص قال: «أتيتُ النبي فقلت: ابسط يمينك لأُبايعك، فبسط يمينه، قال: فقبضتُ يدي، قال: ما لك يا عمرو؟، قال: قلت: أردت أن أشترطَ، قال: تشترط بماذا؟، قلت: أن يغفرَ لي، قال: أما علِمتَ أن الإسلام يهدِم ما كان قبله، وأن الهجرة تهدِم ما كان قبلها، وأن الحج يهدِم ما كان قبله»

**3-تمنَّى رسول اللهρ أن يكون امْرأً من الأنصار لولا الهجرة:**

فعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبيρ ، أو قال: أبو القاسم :ρ لو أن الأنصار سلكوا واديًا، أو شِعْبًا، لسلَكت في وادي الأنصار، ولولا الهجرة لكنتُ امرأً من الأنصار»، فقال أبو هريرة: «ما ظلَم بأبي وأمي، آوَوْه ونصَرُوه، أو كلمةً أخرى» (xlviii)

**4-وقوع أجْر المهاجر على الله، والعبرة بالابتداء؛ سواء أتَم الرحلة، أم لا:**

عن سعيد بن جبير أن رجلًا من خزاعة كان بمكة فمرض، وهو ضمرة بن العيص بن ضمرة بن زنباع، فأمَر أهله، ففرَشوا له على سرير، فحملوه وانطلقوا به متوجهًا إلى المدينة، فلما كان بالتنعيم مات، فنزلت: **( وَمَنْ يُهَاجِرْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يَجِدْ فِي الْأَرْضِ مُرَاغَمًا كَثِيرًا وَسَعَةً وَمَنْ يَخْرُجْ مِنْ بَيْتِهِ مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ يُدْرِكْهُ الْمَوْتُ فَقَدْ وَقَعَ أَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا )** وكذلك قاله الحسن وغيره من المفسرين' وقال الإمام البخاري: وقع: وجَب

**المبحث الثالث:**

**حكم الهجرة من بلاد الكفر.**

الهجرة من دار الحرب إلى دار الإسلام، مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى إمكانية المسلم ومقدرته على القيام بشعائر الدينية بتمام الأمن، وبدون خشية الفتنة في دينه ودين أهله وأقربائه، فإن كان لا يستطيع أن يظهر دينه بسبب الخوف من الفتنة والاضطهاد ففي هذه الحالة تجب عليه الهجرة متى استطاع له ذلك وذلك بالإجماع العلماء.[xlviii]

واستدلوا لذلك بما يلي:

1- **قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَآئِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُواْ فِيمَ كُنتُمْ قَالُواْ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الأَرْضِ)...الآيات**

ففي هذه الآية أوجب الله على المسلمين الذين يقيمون بين ظهراني المشركين، وليسوا متمكنين من إقامة الدين، أوجب عليهم الهجرة بشرط المقدرة والطاقة.وقالوا:إن الآية عامة في كل مسلم، فقوله تعالى: **( ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ )** أي بترك الهجرة وبارتكاب الحرام بالإقامة بين الكافرين، من غير أن يتمكن من أداء واجباته الدينية، إن كان قادرًا بأي وجه وبأي حيلة، لأنه غير معذور.

يقول القرطبي:"يَجُوزُ تَرْكُ الْهِجْرَةِ عِنْدَ فَقْدِ الزَّادِ وَالرَّاحِلَةِ. فَمَعْنَى الْآيَةِ: فَأُولَئِكَ لَا يُسْتَقْصَى عَلَيْهِمْ فِي الْمُحَاسَبَةِ، وَلِهَذَا قَالَ: **( وَكانَ اللَّهُ عَفُوًّا غَفُوراً )** وَالْمَاضِي وَالْمُسْتَقْبَلُ فِي حَقِّهِ تَعَالَى واحد، " ومفهوم الزاد والراحلة في قوله في يومنا هذا هو وجود الامكانية وتوفر القدر المالية عند الانسان والوسيلة التى تنقله.

يقول ابن عباس:" كُنْتُ أَنَا وَأُمِّي مِمَّنْ عَذَرَ اللَّهُ، أَنَا مِنَ الْوِلْدَانِ وَأُمِّي مِنَ النِّسَاءِ."

فإن حمل العاجز على نفسه وتكلّف الخروج أُجر، وقد دعا رسول الله ρلهؤلاء المستضعفين في صلاته عندما يدعو على نجاج عياش بن أبي ربيعة وسلمة بن هشام

وذهب العلماء :"إن هذه الهجرة باقية مفروضة إلى يوم القيامة في حق من أسلم في دار الكفر وفتن في دينه، وقدر على الخروج منها"

وقوله فيما رواه البيهقي في السنن من حديث جَرِيرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ أن رسول ρ:قال «أَنَا بَرِئٌ مِنْ كُلِّ مُسْلِمٍ مُقِيمٍ بَيْنَ أَظْهُرِ الْمُشْرِكِينَ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ: وَلِمَ؟ قَالَ: لَا تَرَايَا نَارَاهُمَا» لأنه إذا فعل ذلك ساعدهم وأعانهم بمقامه بين ظهراني الكفار.

وقوله ρفيما رواه أبو داود في سننه من حديث معاوية τ قال سمعت رسول الله ρيقول: « لا تنقطع الهجرةُ حتى تنقطعَ التوبةُ، ولا تنقطعُ التوبةُ حتى تطلعَ الشمسُ من مَغربِها »

ففي هذين الحديثين الشريفين حمل العلماء الهجرة على من خاف الفتنة واضطهاد، حيث قالوا:"أُمر المسلمون بالانتقال إلى حضرة النبي ρ، ليكونوا معه فيتعاونوا، ويتظاهروا إن حزبهم أمر، وينضموا إلى المؤمنين في القيام بنُصرة الرسول، ويتعلموا منه أحكام الدين ويتفقهوا فيها، ويحفظوا عنه، وينقلوه"وكان ذلك واجبًا فرضًا في عهد النبي ρعلى الأعيان، واستمرت بعده لمن خاف الاضطهاد في دينه أو عرضه أو حريته وما شابه ذلك. وكل ذلك يدل دلالة قاطعة على أن الهجرة واجب على المسلمين الذين يُفتنون في ديارهم من أجل دينهم وعقيدتهم، وهم غير قادرين على ذلك، ولكن إذا كان الانسان يستطيع أن يحمي دينه ونفسه وماله في تلك البلاد فحينئذ لا يجب عليه الهجرة قال صاحب نهاية المحتاج:"من قدر على الامتناع والاعتزال في دار الكفر، ولم يرج نصرة المسلمين بالهجرة، كان مقامه واجبًا، لأن محله دار إسلام،

فلو هاجر لصار دار حرب، ثم إن قدر على قتالهم ودعائهم للإسلام لزمه وإلا فلا" ومفهوم ذلك أن المسلمون إذا كانوا في ديار المشركين ضعفاء لا يرجون ببقائهم أي تغيير أو إعلاء كلمة الله وهم غير قادرين على إقامة أو إظهار شعائرهم الدينية ففي هذه الحالة يجب عليهم الهجرة كما قال الله عز وجل: **( يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ أَرْضِي وَاسِعَةٌ فَإِيَّايَ فَاعْبُدُونِ ).**

تحتم ووجب على الانسان الهجرة وهو قادر عليها ولم يهاجر، فحينئذ يكون آثمًا بالله تعالى وقد يؤدي إلى الردة والكفر، لأن البقاء والاقامة في ذلك الحال يعتبر رضا بترك الفرائض والواجبات الدينية، وفعل المحظورات والمنكرات، التى تخالف الشريعة، والتزام إجابة الكفر، فالواجب عليه وقتئذ الفرار من تلك الدار التي غلب عليها أهل الشرك والخسران، إلى دار الأمن والأمان

أما إذا كان المسلمون لهم كل الحرية في إظهار دينهم بدون خوف أي فتنة على أنفسهم وأهلهم فهؤلاء لا تجب عليهم الهجرة. ولكن الجمهور يرون إستحباب المسلم أن يهجر ديار الكفر، حتى مع قدرته وإستطاعته على إظهار دينه، لكى لا يكثر سوادهم وتراه يقلدهم في جميع شؤونه وخلقه وعادته لتأثير الجوار والصحبة لأهل الكفر.وهذا مما لا ريب فيه في زمننا الحاضر حيث إن معظم الناس في العالم الاسلامي يقلدون الغرب في جميع حركاتهم وسكونهم مما أدت إلى شيوع الفواحش وضعف السلطة الأبوية في بيوتهم وأصبح بعض البلاد الاسلامية يجاهر فيها بالمعاصي، ليل نهار قال البغوي رحمه الله:"يجب على من كان ببلد يُعمل فيها بالمعاصي ولا يمكنه تغيير ذلك، الهجرة إلى حيث تُهيأ له العبادة، فإن استوت جميع البلاد في إظهار ذلك-كما في زمننا-فلا وجوب بلا خلاف" ويقول ابن تيمية:"أحوال البلاد كأحوال العباد، فيكون الرجل تارة مسلمًا وتارة كافرًا، وتارة مؤمنًا وتارة منافقًا، وتارة برًا تقيًا وتارة فاجرًا شقيًا، وهكذا المساكن بحسب سكانها، فهجرة الإنسان من مكان الكفر والمعاصي إلى مكان الإيمان والطاعة، كتوبته وانتقاله من الكفر والمعصية إلى الإيمان والطاعة، وهذا أمر باق إلى يوم القيامة"[xlviii].

وما يتعرض له المسلمون اليوم في ديار غير المسلمين من عدم تحقير وعدم احترام دينهم ومشاعرهم والتى سببت وجود محاولات الدمج في تلك المجتمعات الخبيثة الظالمة الكافرة والتى تدعو إلى رفض المبادئ التربوية والعادات الإسلامية، وقطع للصلة بينهم وبين عقيدتهم، وتراثهم الديني، وفكرهم وسلوكهم، والتخلق بأخلاق القوم هناك.

وهذا كل مما لا نزاع فيه أنه يفسد أخلاق وتعاليم دين الاسلامي في ديار المسلمين وفي خارجها ولذلك يجب علينا أن نقول:"إن من لم يستطع مقاومة تلك المحاولات والمؤثرات ومجانبتها، وطأطأ لها رأسه-من أبناء المسلمين-وعاشها بما فيها، فإن قول من قال بحرمة الإقامة في تلك البلاد-والحال هكذا-صائب، وإن توفرت له الحرية الدينية، التى تسمح له بإظهار شعائر دينه

إن أراد، فإن ما كان ذريعة وسببا إلى إسقاط عبادة الله بمفهومها الرحب وإلى موالاة المشركين فهو حرام، وما أدى إلى الحرام فهو حرام"

إلا أنه إذا تحقق وجود مصلحة معتبرة للمسلمين، "وذلك لأن ما يترتب على بقائه من الخير، سيتضاعف على ما يمكن أن يجعل له من الشر والضرر، على أن يكون قادرًا على إظهار دعوته،

وشعائر دينه وهكذا الحكم في إقامته من أجل مصلحة تهم المسلمين، كتعليم نوع من العلوم، أو صنعة من الصنائع أو نحوهما مما تحتاجه الأمة الإسلامية ولا يوجد في ديارهم، أو ليكون سفيرًا لدولة الإسلام عندهم"

**المبحث الرابع:**

**حكم استخدام القوة ضد من يضطهدهم**

لا يخفى على كل مطلع ومهتم بأخبار المسلمين في البلدان غير المسلمة، ما يتعرضون له من فتن ومحن، وصد عن سبيل الله، حيث يقتل من تمسك بالإسلام ليل نهار جهارًا وغيلة، وأحيانًا بالسلب الصارخ لأموالهم وممتلكاتهم، وبالاعتداء على مساجدهم وكتبهم الدينية، وعلى أنفسهم وأعراضهم، تحت شعارات وإدعاءات مكذوبة لا يحتاج الأمر إلى دحضها وردها، ولكنه الحقد الدفين في أغوار النفوس، والصراع الدائم بين فكرتي الحق والباطل.

وبما أن الكفر ملة واحدة من حيث الموقف من الإسلام، والنظرة إليه، فهي لا تتورع عن تقريع المسلمين، وطردهم، وسفك دمائهم، وتخويفهم، فقد رمت الإسلام والمسلمين عن قوس واحدة، حكامًا وشعوبًا، وعلى المستويين الرسمي والشعبي.

وتعاني بعض الأقليات المسلمة في العالم الكثير من صور الاضطهاد والقمع، الذي يصل إلى حد ذبحهم، وانتهاك أعراضهم، وحرق منازلهم ومتاجرهم، وهدم مساجدهم يومًا بعد يوم، ومحاصرة لغتهم وثقافتهم، لاستبدالهما بلغة وثقافة المخالفين لهم، وخفض نسبتهم في تولي الوظائف الحكومية، بل إغلاق المناصب العليا أمامهم تمامًا..كل ذلك على مرأى من حكومات الدول التي يعيشون في ظلها. وقد أدى ذلك إلى أن تتفشى بينهم الأمية والخرافات والجهل والفقر، مع عدم العناية بمناطقهم ثقافيًا، واجتماعيًا، وصحيًا، ويمكن أن نذكر مثالاً على ذلك: مسلمي الهند والفلبين وبروما وغيرها من الدول التي تنتهك أعراض المسلمين بشتى أنواع الاضطهاد.

فإذا كان الأمر كذلك،فما هو الحل لهؤلاء المضطهدين في تلك الديار؟ هل يصبرون على حالهم أم يقاتلون من يقاتلهم ويضطهدهم فقط؟ أم يقاتلون مخالفيهم كافة؟ أم ماذا يفعلون؟

لقد أجمع الفقهاء على حرمة على المسلم التعرض لدماء الكافرين وأموالهم إن كان بينه وبينهم عهد وأمان.

وعليه فإن أمام المسلمين الذين يُعتدى عليهم ثلاثة مسالك مختلفة بحسب مقدرتهم وإمكاناتهم وتقديرهم للظروف المعاصرة لهم.

**الطريق الأول:**

**الصبر والتحمل على الأذى والاضطهاد لاستضعافهم**، ويتحملوا المشاق مع التمسك بعقيدتهم، وهم معذورن في ذلك لأنهم لا يقدرون على التخلص من أيدي الكافرين، ولو قدروا ما عرفوا يسلكون الطريق، ولو عرفوا ما استطاعوا لأنهم يفتقدون الزاد والراحلة. وقد يفضلون الصبر أحيانًا على غيره ومن الآيات الدالة على ذلك منها قوله تعالى:

**( وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ )**، ثم أكَّد معنى الصفح والمغفرة بقوله -سبحانه -: **ژ وَلَمَنِ انْتَصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأُولَئِكَ مَا عَلَيْهِمْ مِنْ سَبِيلٍ )،وقوله: ( وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ حَتَّى نَعْلَمَ الْمُجَاهِدِينَ مِنْكُمْ وَالصَّابِرِينَ وَنَبْلُوَ أَخْبَارَكُمْ )**

وقال مبينا وموضحًا أن الصبر خير لأهله، **( وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ )**

وقوله: **( وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ لاَ يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئًا إِنَّ اللّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ )**

ثم إن هناك أحكامًا شرعية تختلف باختلاف حال الإنسان صحة ومرضًا، قوة وضعفًا، فما يصلح في بلد قد لا يصلح في آخر، فقد يفضلون الالتزام بالآيات -في تلك المرحلة- الآمرة بالصبر والمغفرة

**<u>الطريق الثاني:</u>**

**أن يقوموا بصد العدوان، وقتل من يشهر عليهم سلاحًا يبتغي** إماتتهم وأخذ أموالهم أو هتك أعراضهم، وفي هذا المسلك أو الطريق يقومون في موقع المدافع عن دينه ونفسه وأهله

وهم في هذا المسلك يلتزمون قوله - تعالى : **( فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ ژ** [xlviii]**وَقَوْلِهِ: ژوَلَمَنِ انْتَصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأُولَئِكَ مَا عَلَيْهِمْ مِنْ سَبِيلٍ )** ففي هذه الآية الكريمة بيان واضح صريح على أن القتال على سبيل الدفع جائزٌ قال ابن جرير الطبري في تفسيره أي ليس عليهم جناح في الانتصار ممن ظلمهم

وَقَوْلِهِ: **( وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ ) وَقَوْلِهِ: ژ وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا ) وقوله: ( وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا)**

وهذا الموقف من المواقف التي تكون غالبًا موقف الكثير من الأقليات المسلمة في العالم المعاصر، وهو موقف شرعي صحيح طيب الذي يتماشى مع روح التدرج في الأحكام،وفي وجهة نظري لا بأس به فيمكننا أن نعمل به عند الحاجة.

**الطريق الأخير:**

**قتال مخالفيهم، ويعلنوها حربًا عامة**، وذلك أن ما يمنعهم قد زال العهد الذي بينهم وانتقض في حق الجميع لتحقق ووجود ما يوجب ذلك، وحينئذ يقاتلوا الحربيين كافة كما يقاتلونهم كافة.[xlviii]والدليل على ذلك قوله-تعالى-: **( وَقَاتِلُواْ الْمُشْرِكِينَ كَآفَّةً كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَآفَّةً وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ )** قال السعدي رحمه الله في تفسيره أي: "قاتلوا جميع أنواع المشركين والكافرين برب العالمين. ولا تخصوا أحدا منهم بالقتال دون أحد، بل اجعلوهم كلهم لكم أعداء كما كانوا هم معكم كذلك، قد اتخذوا أهل الإيمان أعداء لهم، لا يألونهم من الشر شيئا"

ويصبح قتال الحربيين واجبًا على المسلمين ثَمَّ، لتحقق الاستطاعة، وتبقى دار المعتدين بالنسبة لهؤلاء المسلمين دار حرب مباحة إلى حين إنشاء صلح جديد. وقوله تعالى: **( فَإِن لَّمْ يَعْتَزِلُوكُمْ وَيُلْقُواْ إِلَيْكُمُ السَّلَمَ وَيَكُفُّوَاْ)** قال المراغي في تفسيره لهذه الآية الكريمة :"أي فإن لم يعتزلوكم ويتركوكم وشأنكم ويلتزموا الحياد ويلقوا إليكم السلم: أي زمام المسالمة على الطريق التي ترونها نافعة لكم، ويكفوا أيديهم عن القتال مع المشركين أو عن الدسائس- فخذوهم واقتلوهم حيث وجدتموهم فلا علاج لهم غير ذلك كما ثبت بالتجارب والاختبار"

وبالتالي يصبح ما تحت يد المسلمين من دار الإسلام، إن أظهروا فيه شعائر الدين وأقاموا أحكامه.

## النتائج والخاتمة وفيها:أهم النتائج المستفادة، والتوصيات المقترحة.

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات،ولا حول ولا قوة إلا بالله، وأشهد أن محمدا عبدالله ورسوله، وصفيه من خلقه، صلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وأصحابه،ومن سار على نهجه إلى يوم الدين،أما بعد:فقد وفقني الله تعالى،بمحض فضله وكرمه،لإتمام هذا البحث المتواضع، فلم يبق لي إلا أن ألخص أهم ما توصلت إليه أثناء إعداده من نتائج علمية، وما أذكر به إخواني أهل العلم-طلابا وأساتذة-من توصيات نافعة لي ولهم جميعًا، ويكون ذلك كالآتي:

### أولاً:النتائج:

- الهجرة من دار الحرب إلى دار الإسلام، مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى إمكانية المسلم ومقدرته على القيام بشعائر الدينية بتمام الأمن، وبدون خشية الفتنة في دينه ودين أهله وأقربائه، فإن كان لا يستطيع أن يظهر دينه بسبب الخوف من الفتنة والاضطهاد ففي هذه الحالة تجب عليه الهجرة متى استطاع له ذلك.
- إستحباب المسلم أن يهجر ديار الكفر، حتى مع قدرته وإستطاعته على إظهار دينه، لكي لا يكثر سوادهم.
- حرمة على المسلم التعرض لدماء الكافرين وأموالهم إن كان بينه وبينهم عهد وأمان.

### ثانيًا: أهم التوصيات المقترحة:

1-أوصي نفسي أولا،وإخواني طلبة العلم وأساتذتهم بتقوى الله عز وجل،في كل ما يسند إليهم من أعمال وواجبات-وأن يخلصوا نياتهم لله-عز وجل:وأوصيهم بالتوجه التام إلى خدمة كتاب الله سبحانه وتعالى وسنة رسوله ρ.

2-وأوصيهم بالاهتمام البالغ بفهم اللغة العربية،لغة كتاب الله وسنة رسوله-ρ-ولغة أهل الجنة في الجنة-لأن فهم الكتاب والسنة واجب،ولا يفهمان حق الفهم إلا بهذه اللغة،وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

3.تنشيط البحث العلمي في مجال فقه السيرة النبوية، وتشجيع الباحثين وطلاب العلم لإجراء الدراسات العلمية كافية شافية في مثل هذه القضايا.

4. الاهتمام بتدريس مادة الفقه السيرة في كليات الشريعة والدراسات الإسلامية.

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

## قائمة المصادر والمراجع البحث:

**1-أحكام القرآن،** تأليف: أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي (المتوفى: 370هـ) تحقيق: عبد السلام محمد علي شاهين الطبعة: الأولى، 1415هـ/1994م الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان

**2-أحكام القرآن،**: تأليف القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي (المتوفى: 543هـ) أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا الطبعة: الثالثة، 1424 هـ - 2003 م الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان

**3-الأم، للشافعي،** تأليف أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (المتوفى: 204هـ)، الطبعة: بدون طبعة، الناشر: دار المعرفة – بيروت، سنة النشر: 1410هـ/1990م.

**4-البخاري**، تأليف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الطبعة: الأولى، 1422ه ،الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)

**5-تفسير القرآن العظيم**، تأليف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الطبعة: الثانية 1420هـ - 1999 م، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع.

**6-التفسير المأمون على منهج التنزيل والصحيح المسنون تفسير القرآن الكريم على منهاج الأصلين العظيمين - الوحيين**: تأليف، القرآن والسنة الصحيحة - على فهم الصحابة والتابعين. تفسير منهجي فقهي شامل معاصر،تأليف: الأستاذ الدكتور مأمون حموش المدقق اللغوي: أحمد راتب حموش الطبعة: الأولى، 1428 هـ - 2007 م.

**7-تفسير المراغي**، تأليف: أحمد بن مصطفى المراغي، الطبعة: الأولى، 1365 هـ - 1946 م، من منشورات شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده بمصر.

**8-التفسير الوسيط للقرآن الكريم**، تأليف: محمد سيد طنطاوي، الطبعة: الأولى الناشر: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة – القاهرة.

**9-التفسير الوسيط للقرآن الكريم**،تأليف: مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، الطبعة: الأولى، (1393 هـ = 1973 م) - (1414 هـ = 1993 م) ،الناشر: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

**10-تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، تأليف: عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: 1376هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الطبعة: الأولى 1420هـ -2000 م، الناشر: مؤسسة الرسالة.

**11-جامع البيان في تأويل القرآن**، تأليف محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 2000 م، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة

**12-الجامع لأحكام القرآن = تفسير القرطبي**، تأليف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي،تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م، الناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة.

**13-زاد المهاجر إلى ربه**، تأليف: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، تحقيق: د. محمد جميل غازي، الناشر: مكتبة المدني – جدة.

**14-سنن الصغرى**، دار النشر: جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي - باكستان، الطبعة: الأولى، 1410هـ - 1989م.

**15-سنن الكبرى**، تأليف: عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت.

**16-شرح الزركشي**، تأليف: شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي المصري الحنبلي، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1993 م، دار العبيكان.

**17-شرح رياض الصالحين**، تأليف: محمد بن صالح بن محمد العثيمين،، الطبعة: 1426 هـ، الناشر: دار الوطن للنشر، الرياض.

**18-شرح مختصر خليل للخرشي**، تأليف: محمد بن عبد الله الخرشي المالكي أبو عبد الله (المتوفى: 1101هـ)

**19-العبرة مما جاء في الغزو والشهادة والهجرة**، تأليف: أبو المطيب صديق بن حسن بن على الحسيني القنوجي البخاري،

**20-فتح الباري شرح صحيح البخاري**، تأليف: أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي،، ترقيم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي: محب الدين الخطيب وعلق عليه عبد العزيز بن عبد الله بن باز. دار المعرفة - بيروت، 1379.

**21-فتحُ البيان في مقاصد القرآن**،تأليف: أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي، عني بطبعهِ وقدّم له وراجعه: خادم العلم عَبد الله بن إبراهيم الأنصَاري، عام النشر: 1412 هـ - 1992 م، الناشر: المَكتبة العصريَّة للطبَاعة والنَّشْر، صَيدَا - بَيروت

**22-فتح العلي المالك في الفتوى على مذهب الإمام مالك**، تأليف: محمد بن أحمد بن محمد عليش، أبو عبد الله المالكي، الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ، : دار المعرفة بيروت لبنان،

**23-فتح القدير**، تأليف: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، الطبعة: الأولى - 1414 هـ، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت

**24-لسان العرب**، تأليف محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ)، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.

**25-المبسوط**، تأليف: شمس الدين السرخسي، دار المعرفة بيروت لبنان.

**26-مجموع الفتاوى**، تأليف تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: 728هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، من منشورات: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.

**27-المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))** ، تأليف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ) الناشر: دار الفكر .

**28-مجموعة رسائل**، تأليف:الإمام حسن البنا، طبعة دار الشهاب.

**29-مسند الإمام أحمد بن حنبل**، تأليف:أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1995 م، الناشر: دار الحديث – القاهرة.

**30-معجم مقاييس اللغة**، تأليف: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا... تحقيق عبدالسلام محمد هارون رئيس قسم الدراسات النحوية بكلية دار العلوم-سابقًا وعضو المجمع اللغوي دار الفكر 1399ه1979م.

**31-المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب**،تأليف: لأبي العباس أحمد بن يحيى الونشريسي المتوفى بفاس سنة 914ه، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف الدكتور محمد حجي نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للمملكة المغربية 1401ه1981م.

**32-مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج**، تأليف: شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي ، الطبعة: الأولى، 1415هـ - 1994م، الناشر: دار الكتب العلمية

**33-المغني لابن قدامة**، تأليف: أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي، الطبعة: بدون طبعة الناشر: مكتبة القاهرة

**34-المفصل في أحكام الهجرة**، إعداد الباحث في القرآن والسنة علي بن نايف الشحود

**35-المقدمات الممهدات**، تأليف: أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (المتوفى: 520هـ) ، الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988 م، تحقيق: الدكتور محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان.

**36-من فقه الأقليات**، تأليف:خالد محمد عبدالقادر، الطبعة الأولى رمضان 1418هـ1997، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر.

**37-منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري**، تأليف: حمزة محمد قاسم، راجعه: الشيخ عبد القادر الأرناؤوط، عني بتصحيحه ونشره: بشير محمد عيون، عام النشر: 1410 هـ - 1990 م، الناشر: مكتبة دار البيان، دمشق - الجمهورية العربية السورية، مكتبة المؤيد، الطائف - المملكة العربية السعودية.

جميع الحقوق محفوظة 2020 © الدكتور عبدالله أبوبكر أحمد النيجيري ، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.

(CC BY NC)

## البحث السابع والعشرون

# راهن التعليم عن بعد في تونس رهانات الجودة والجدوى

# The reality of distance education in Tunisia and the seeking of quality

**إعداد: الدكتور صابر فريحه**

كاتب صحفي/ باحث تونسي في علم اجتماع الاتصال وميديا

Email: saber.assabahh@gmail.com

## ملخص

منذ حوالي عشرة أعوام نشأ لدى نخبة معتبرة من الأكاديميين التونسيين ضمن تجربتي الجامعة والمدرسة الافتراضية التونسية حس ديداكتيكي وفي حسن توظيف الوسائط المتعددة تدريسيا وفي تقديم المناهج عبر الإنترنت لمتعلّميهم وذلك لتوفير بيئة تعليمية أوسع وأكثر حداثة، تلك الخطوات التطويرية تحتاج قطعا إلى جانب التحفز والاقتناع إلى جهد احترافيً والتزامً كبيرً بالموارد والخبرات لتصميمها وتطويرها ضمن ما يعرف بالبيئة التعليمية التعلمية الافتراضية وقوامها التفاعلية والتشاركية. على أن هذه التجربة وهي غير بعيدة عن مثيلاتها بالبيئة العربية لا يمكن تثمينها فقط في خطوات تولي اعتبارا كبيرا للإطار القانوني والبنية المادية لإنشاء هذه العروض وتقديمها وحمايتها، بل تحتاج أيضا إلى نشر ثقافة الاقتناع

بالإشهاد الافتراضي ونجاعة وجودة ومردودية التعليم والتعلم الافتراضي . تبحث هذه الورقة في تقييم التجربة التونسية للتعليم عن بعد وإمكانيات خروجها من الإطار الاستعراضي والتجربي لجعلها منهجية تعليمية شاملة وذات جودة عالية تجوزا لترنح ترتيب تونس عالميا من حيث معايير الجودة التعليمية إلى ما بعد المرتبة 140 عالميا السابعة عربيا بعد أن كان لها قصب السبق والريادة طيلة عقود بعد الاستقلال.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم عن بعد - التعليم الإلكتروني - التعليم الافتراضي - التعليم التقليدي - البيئة التعليمية - جودة التعليم

## Abstract

About two decades ago, distance learning grew up with a prominent elite of Tunisian academics. They experienced it in the Tunisian university and virtual school in the sense of Didactique, in the good use of multimedia teaching and in providing curricula via the Internet for their learners in order to provide a broader and more modern educational environment.

Those development steps definitely need in addition to motivation and conviction, Professional effort and great commitment to resources and expertise to design and develop it within what is known as the virtual learning educational environment and its interactive and participatory strength.

However, this experience, which is not far from its counterparts in the Arab environment, cannot be assessed only through the provision of the legal framework, the infrastructure and of the needed tools. But it also needs the spread of the culture of online learning; conviction of the value and the quality of online teaching, learning and certification.

This research examines and evaluates the Tunisian experience of distance education and the possibilities to review and develop it.

**Keywords:** distance education - e-learning - virtual education - traditional education - educational environment - quality of education

ISSN: 2706-6495

## مقدمة

إن الحالة التعليمية العلمية والأكاديمية في المشهد التربوي التونسي باتت تؤذن بخطر ماحق في ظل الانهيارات المتلاحقة للمنظومة العمومية للمرفق التعليمي، وذلك نتائجَ ومخرجات ومردودية وعوائد بخاصة التراجع المسجل على المستوى الكيفي وقيمة متخرجي المدرسة التونسية ومنتسبيها في ظل التركيز السياسيات السابقة قبل 14 جانفي 2011 على الاستجابة الكمية للمعايير والمؤشرات التي تضبطها المنتديات التنموية الدولية والجهات المالية العالمية المانحة على غرار منتدى دافوس ومجموعة البنك العالمي وصندوق النقد الدولي وغيرها، وتخلت بذلك المنظومة التعليمية التونسية عن ريادتها العربية والإقليمية بل وحتى الدولية بعد أن كانت نموذجا يحتذى في ظل ما يعرف بالمدرسة البورقيبية رغم كل ما يقال عن عيوبها الانتقائية.

يحدث هذا والمدرسة التونسية في مراحلها الثلاثة الأساسية والثانوية والجامعية مازالت تراوح مكانها خارج التصنيفات العالمية، لأدل على ذلك أن تونس ظلت على مدى أربع سنوات تقبع في الترتيب السابع عربيا والـ 144 عالميا من حيث جودة التعليم العالي بهابين سنتي 2016-2019، هذا رغم النجاحات الفردية لبعض العبقريات التونسية بين الفينة والأخرى.. ناهيك تضاؤل كفاءاتها على مستوى مناهجها الرسمية وتعيش تقطعا بين الأساليب التقليدية ومقتضيات التعليم الجديد أو ما يعرف بالتعليم الافتراضي أو الإلكتروني أو عن بعد.. مصطلحات عديدة وعلى كثرتها لم تجد في دائرة القرارات استجابة أو تجاوبا أو استباقا استراتيجيا من أجل التغيير والإصلاح، فبعد انقضاء زهاء العقد مازالت المقررات العلمية والتراتيب البيداغوجية هي ذاتها التي تعتمد في التعليم التونسي اليوم، بل مازالت الدوائر المغلقة التي حاكت تلك المنظومة على مزاجها تحكم سيطرتها على مقاليد القرار التعليمي، وضعف الإرادة السياسية لصياغة المدرسة التونسية الجديدة بمميزات الثورة الاتصالية الرابعة مع تأكد أهمية التعليم الافتراضي والإلكتروني وعن بعد لجميع المستويات ضمن النماذج العالمية العليا بالدول الاسكندينافية والدول الأكثر سرعة في النمو كالنمور الأسيوية ناهيك اليابان الذي كانت المدرسة فيه دورا مركزيا في استراتيجيات إعادة البناء بعد خريجها مثقلة بهزيمة الحرب الكونية الثانية وتجربة أفتك سلاح قاتل على شعبها وأراضيها.. يحدث هذا والمدرسة التونسية تسجل انهيارا ذاتيا بعد ثلاثة تجارب إصلاحية لم تثبت جدوى وجدية نتائجها إلا مع الإصلاح الأولي للدولة الوطنية بعد الاستقلال الموسومة بتجربة المسعدي للعام 1958.

ضمن هذا الأفق المسدود تبرز أهمية التعليم الافتراضي عن بعد كنقطة ضوء بنهاية النفق وفق مسوغات الحاجة والضرورة في بلد يعد الأول عربيا في الارتباط بشبكة الأنترنات لكنه اليوم يقبع ضمن آخر الكوكبة في توظيفات إمكاناتها وإمكنيات استغلالها ضمن العملية التعليمية التعلمية وتجويد مخرجات المدرسة التونسية. في هذا السياق نطرح إشكالية حدود الاستفادة من الارتباط الشبكي وتوظيفات التكنولوجيات الاتصالية الجديدة NTC وبرمجياتها وتطبيقاتها ضمن المنهاج التعليمية التونسي مخرجات وجودة في السياقات البيداغوجية والديداكتيكية الجديدة على غرار السيناريوهات البيدياغوجية والدوائر التعليمية المغلقة والتعليم التفاعلي وما إليها مما يحرر المعلم والمتعلم على السواء من الارتباطات بالفضاءات التقليدية للمدرسة ومناهجها المتقادمة.

**1- في ماهية التعليم عن بعد** [xlviii]

التعليم الافتراضي Virtuel Learning، أو التعليم عن بعد Distance Learning، أو التعليم الإلكتروني Digital Learning ، والتعلم الذاتي،[xlviii] مصطلحات تعليمية وتعلّميّة وتربوية جديدة متداخلة تعددت المصطلحات ولكنها تتفق جميعها في أنها على صلة بهذا النمط التعليمي المستجد عالميا والذي يستخدم مختلف الوسائط والوسائل الاتصالية الحديثة وتكنولوجياتها وأدواتها على غرار المنصات الرقمية ومحطات التلفزيون والأقمار الصناعية والألياف البصرية وخطوط الهاتف وشبكة الأنترنات لتقديم المادة العلمية عبر مسافات متفاوتة الأبعاد دون الاحتياج المشاركة الحضورية الوجوبية بالقسم، أو حجرة الدرس، أو الفصل الدراسي (Classroom) حسب مختلف الاستخدمات في المنطقة العربية لقاعة الدروس، ودونما اضطرار إلى إشراف معلم حضوري يديرها بما يضمن نقل الدروس وبرامج التعليم والتدريب إلى المتعلمين والمتدربين أو المعلمين والمدرسين الجامعيين وغيرهم أينما وجدوا بمواقعهم بالمناطق المتباعدة التي يقطنون بها.

تعرفه الأستاذة سجى عبد مسرهد اليباوي بأنه:"أسلوب للتعلم الذاتي والمستمر يكون فيه المتعلم بعيداً عن معلمه ويتحمل مسئولية تعلمه باستخدام مواد تعليمية مطبوعة وغير مطبوعة يتم إعدادها بحيث تناسب طبيعة التعلم الذاتي والقدرات المتباينة للمتعلمين وسرعتهم المختلفة في التعلم، ويتم نقلها لهم عن طريق أدوات ووسائل تكنولوجية مختلفة، ويلحق به كل من يرغب فيه بغض النظر عن العمر والمؤهل"

و حسب هذا التعريف فإنه يتم إعداد برامج التعليم عن بعد بواسطة أساتذة متخصصين في المؤسسة التعليمية التي تقدم بحيث يناسب التعلم الذاتي من قبل المتعلم دون الاستعانة بالمعلم وغالباً ما تكون في صورة ما يسمى بالحقائب التعليمية للتعلم الذاتي Self-Learning Packages التي غالباً ما تحتاج في إعدادها إلى أخصائيين تربويين متخصصين في إعداد وحدات التعلم الذاتي وكذلك الأساتذة المختصون في المجال المستهدف كالفيزياء أو الجغرافيا أو غيرهما. وقريب من هذا التعريف ما أجرته المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) من اختصار لمفهوم التعلم عن بعد بأنه: " أي عملية تعليمية لا يحدث فيها اتصال مباشر بين المتعلم والمعلم، بحيث يكونان متباعدين زمنيا ومكانيا. ويتم الاتصال بينها عن طريق الوسائط التعليمية الإلكترونية أو المطبوعات". أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) فقد عرفت التعليم عن بعد بأنه: "نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى الطالب عبر وسائط اتصالات تقنية مختلفة حيث يكون المتعلم بعيداً ومنفصلاً عن المعلم".

بيد أن هولمبرج Holmberg ومن جهته فهو يستخدم مصطلحي "التعليم عن بعد" و"التعليم المفتوح" بذات الدلالة وفقط بتميزهما عن "التعليم التقليدي" ويعرفهما على أنهما: "مصطلحان يشملان كافة أساليب الدراسة وكل المراحل التعليمية التي **لا تتمتع بالإشراف المباشر والمستمر من قبل معلمين** يحضرون مع متعلميهم داخل قاعات الدراسة التقليدية، ولكن تخضع علمية التعليم لتخطيط وتنظيم وتوجيه من قبل مؤسسة تعليمية وأعضاء هيئة التدريس أي المعلمين.

لذلك وفي ضوء هذه التعريفات سنسعى في البدء إلى الوقوف على المصطلحات بأكثر دقة وضبط حدودها منعا لتنازع المعاني وتداخلها إلى درجة الخلط وعلى الأقل من الوجهة الإجرائية إن اقتضى البحث ومجرياته.

2- في دلالة التعلم الإلكتروني:

يعرف الباحث التربوي حسن زيتون التعلم الإلكتروني بأنه: " تقديم محتوى تعليمي ( إلكتروني) إلى المتعلم عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة Sychronous (تقوم على الحوار والنقاش والمؤتمرات والملتقيات والمحاضرة E-conference)، فى وقت يحبذه فريق المتعلمين الافتراضي E-meeting ، أو سواء كانت ذلك متزامنة Asychronous (عن بعد) وكذا إمكانية إتمام هذا التّعلّم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط" [xlviii]. ويقدم التعلم الإلكتروني في نماذج ثلاثة مختلفة وهي التعلم الالكتروني الجزئي،و التعلم الالكتروني المختلط، والتعلم الالكتروني الكامل.

بيد أن خان Khan يقدم تعريفا وصفيّا للتعليم الإلكتروني من حيث خصوصيته "التفريدية" حيث يقدمه على أنه "بيئة تعليمية تفاعلية مرتبطة بالكمبيوتر، وتتمركز حول نشاط المتعلم، مما يصبغها بالفردية في المقام الأول،

والاعتماد على الذات في التعلم، وذلك بتعزيز مبادئ "تفريد التعليم"، والتعليم المبرمج، والتعلم المفتوح، والتعلم عن بعد، والتعليم بمساعدة الحاسوب، والتعلم المعتمد على الانترنت، وغيرها من مبادئ التفريد الهادفة إلى التعلم للإتقان التعلمي وجودة المُخرج التعليمي".

ولعلنا نستخلص من خلال هذين التعريفين من حيث المناهج والأساليب الديداكتيكية المنتهجة، أومن جهة الأدوات والوسائل البيداغوجية المعتمدة، أو من ناحية الوسائط التفاعلية الموظفة، المحددات والخصائص التعليمية التعلمية التالية:

- إن من أهم خصائص هذا التعليم اعتماده بالضرورة على وسيط الكمبيوتر Computer Based Learning مع مقتضيات توظيف تطبيقاته الإلكترونية وبرمجيات التدريس الخصوصي والتدريب والممارسة والمحاكاة، حيث يكون المحتوى المعرفي أوالمقررات مخزنة على أحد وسائط التخزين المعتمدة مثل الأقراص المدمجة CD أو اسطوانات الفيديو DVD أو القرص الصلب Hard Disk .

- إن هذا التعليم هو بالضرورة تعليم وسائطي أي يعتمد وسائط مفردة أو متعددة في عملية النقل المعرفي أو التقبل.

- يمكن لهذا التعليم أن يكون عن قرب على غرار التعليم النظامي الحضوري داخل الأقسام والفصول الدراسية، وهو ما يجري داخل قاعات مجهزة يطلق عليها عدة مسميات مثل القسم أو الفصل المدرسي الإلكتروني أو الحجرة التعليمية الإلكترونية أو الفصل الذكي "حيث يتم استخدام شبكة سلكية أو لاسكلية بين وحدة المعلم ووحدات المتعلمين، ويتم التحكم في وحداتهم من خلال وحدة المعلم حيث يبث لهم برنامجاً ويستقبل منهم ما يقومون به ومتابعتهم، كما يمكن لعمليات التفاعل أن تتم بين المعلم والمتعلمين عبر السبورة الالكترونية white board". كما يمكن أن يكون عن بعد أي غير حضوري إذا استخدم فيه الوسيط الشبكي الافتراضي.

- هذا التعليم هو بالضرورة تعليم تفاعلي سواء كان حضوريا مع المعلم والزملاء المتعلمين أو غير حضري مع المعرفة ذاتها، سواء كان ذلك في مرحلة بناء الدرس أو مرحلة الواجبات والفروض المدرسية أو مرحلة التقييم.

- يتيح هذا الشكل من أشكال التعليم الجديد فرص التعلم الذاتي المشاركة التفاعية في بناء المعرفة.

- يمكن لهذا التعليم أن يعتمد الوسيط الشبكي Network Based Learning وهو التعلم الذي توظف إحدى الشبكات في تقديم المحتوى للمتعلم بصورة تفاعلية نشيطة مع المحتوى وبقية المتعلمين بشكل تزامني أو لا تزامني، عبر الشبكات المحلية LAN أو شبكات الواب Web Based Learning.

- يدخل ضمن هذا التعريف كل عمليات توظف مقدرات شبكة الإنترنت وأدواتها وأدوارها وتطبيقاتها على غرار مواقع الشبكة العنكبوتية World Wide Web /(WWW)، والبريد الإلكترونيE-Mail، وغرف الحوار Chatting room، ومجموعات النقاش Discussion Groups، وطرق نقل وتبادل الملفات File Exchange، والدروس بتقنية مؤتمرات الفيديو Video Conferences وما إلى ذلك..

- ويهيئ نظام التعليم عن بعد نظام الاتصال المزدوج Two-Way Communication بين الطالب والمؤسسة التعليمية من خلال الأساتذة والمرشدين حيث يطلب من المتعلم إنجاز الواجبات والأنشطة التعلّمية ثم يرسلها إلى المؤسسة التعليمية وهي بدورها ترجع للمتعلّم بعض الملاحظات والتعليقات والتوجيهات والتصويب فيما يسمى بالتغذية الراجعة.

- ينضوي ضمن مواصفات ومقومات التعليم الإلكتروني كل محددات وخصائص التعليم عن بعد Distance Learning الذي يوظف كافة وسائط التعلم سواء التقليدية، (المطبوعات، التسجيلات الصوتية، الراديو، التلفزيون..) أو المستخدمة للوسائط الحديثة مثل الحواسيب بأنواعها وبرمجياته، ومواقع الإنترنات وشبكاته، والقنوات الفضائية وشبكاتها، والهواتف الذكية بأصنافها وتطبيقاتها... وهي تنضوي على ما يمكن أن نصفه بالمكتبة الضخمة المتضمنة لكمّ هائل من الصّفحات الإلكترونية المحتوية على ملايين من الوثائق المرجعية والكتب الإلكترونية E-book والبيانات Data والملفات والنّصوص والرّوابط التّشعّبيّة Hyper Links المخزنة بآلاف الحواسيب المرتبطة ببعضها في سياق الارتباط الشبكي للإنترنات، وحيثما يكون المتعلّم سواء كان بعيدا مكانيا أو زمنيا عن الوسيط التعليمي أي المعلّم أو المدّرس أو الفضاء التدريسي (المدرس).

**3- تاريخ التعليم والتعلم عن بعد: أجياله وتطورات**

تاريخيا نشأ التعليم عن بعد منذ عام 1960 في سياق تطور السياسات التعليمية والتطورات التقنية، خاصةً مع تطور نظم الاتصال عن بعد لتربط الفصول والأقسام الدراسية البعيدة وإثراء التعليم بالمراسلة عن طريق التكامل مع وسائل الاتصال المختلفة بدءاً باستخدام الدوائر التلفزية المغلقة.

بدايات تطبيق هذا النمط نمن التعليم عن بعد خضعت لأسلوبين في تطبيقهما وهما التعلم الإلكتروني الكامل-Full E Learning حيث يتم تقديم المادة التعليمية للمتعلم عن بعد من خلال شبكات محلية أو شبكة الإنترنت، التعلم المندمج Blended حيث يتم مزج التعليم التقليدي مع التعلم الإلكتروني بحيث يتم تحت إشراف المعلم في فصل ذكي. غير أن تايلور فصّل التطور التاريخي لنماذج منظومات وأجيال التعلم عن بعد بخصائصها ومميزاتها كالتالي:

1.3- الجيل الأول/ نموذج المراسلة (Correspondence Model): يتميز هذا النموذج بعرض مذكرات الدراسة والفروض والواجبات للمتعلمين للدراسة المنشودة، وقد بلغت شانا معتبرا زمن اعتمادها وفي بلوغ الأماكن النائية للمتعلمين، وقد انقرض هذا الصنف التعلمي اليوم أو يكاد.

2.3- الجيل الثاني/ نموذج الوسائط المتعددة (Multimedia Model) يتميز هذا النموذج بتطوير مجموعة من خدمات الدعم واستراتيجيات التعلم لتوفير وضع أكثر تخصيصًا وتفاعلية للتلقي وفي عرض المواد إلكترونيا عبر مجموعة من الوسائط كالمؤتمرات الصوت والفاكس والأشرطة الصوتية ومقاطع الفيديو وحزم التعلم بمساعدة الكمبيوتر تحسينات إضافية. ويعطي هذا النموذج استقلالية أكثر للمتعلمين وتحررا من التبعية لمعلمي المواد.

3.3- الجيل الثالث/ النموذج المعدّل (Enhanced Model) يعتمد النموذج المحسن لخدمات النموذجين الأولين من خلال دعم الموارد الإلكترونية المحسنة في المواد الدراسية لضمان فهم أفضل للمكونات النظرية عبر توظيف مختلف تطبيقات البرمجيات الحاسوبية وعلى الخط ومجموعات البيانات على شبكة الإنترنت للحصول على ملاحظات المحاضرة

وكذلك العروض النظرية لـ PowerPoint وغيرها، كم تتيح ما يعرف بمجموعات المناقشة الإلكترونية وغيرها من متطلبات تطوير البنى الأساسية الإلكترونية وحذقها من المعلمين والمتعلمين على السواء.

4.3- الجيل الرابع / نموذج التعلم المرن (Flexible Learning Model) يستند النموذج التعليمي التعلمي المرن كليا على آخر الابتكارات التكنولوجية الحديثة في تقديم المواد التعلمية عبر الإنترنت. حيث يجري تقديم مواد التعليم والتعلم إلكترونيا عبر الإنترنت في بيئة وسائط متعددة تفاعلية تتضمن الفيديو الرقمي والصوت والعروض التوضيحية. فيما يتم التفاعل البيني تعليما وتعلما عبر مجموعات المناقشة الإلكترونية والبريد الإلكتروني،غير أن هذا النموذج يستلزم قطعا بنية أساسية تعليمية إلكترونية فائقة ومحصنة وذات جودة.[xlviii] ولعل هذا النموذج الأخير هو مدار تقييماتنا وانتظاراتنا البحثية في هذه الورقة.

**==> كما أنه وبناء على ما سبق يمكننا أن نعتبر ما قدمناه من محددات وخصائص "التعليم عن بعد" Distance Learning يمكن أن تضمن لنا مفهوما إجرائيا للتعليم عن بعد كأحد فروع التعليم الإلكتروني، لكن بوسعنا في هذا المستوى من مقاربتنا لهذا الصنف التعليمي الجديد أن نضبط أهم الإمكانات التعليمية التعلّمية التي يتيحها هذا النمط.**

**4- في الفروق العملية بين مظومتي التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني وعن بعد.**

| خصائص التعليم الإلكتروني وعن بعد | خصائص التعليم التقليدي |
|---|---|
| يقدم الثقافة الرقمية التي تركز على معالجة المعرفة. | يعتمد على الثقافة التقليدية التي تركز على إنتاج المعرفة |
| لامادي وأقل تكلفة من التعليم الحضوري التقليدي. | يحتاج إلى تكاليف عالية لتجهيز البُنى الأساسية التعليمية |
| لا يلتزم بذات المكان والزمان في العملية التعليمية التعلمية. | يستقبل الطلاب في نفس الوقت وفي نفس قاعات الدراسة. |
| تعلم نشيط وتشاركي يتميز بفاعليته تعلم المواد. | تعليم عمودي يكرس سلبية المتعلم كمتلقي غير فاعل. |
| مفتوح يمنح فرص التعلم دون شرط للعمر أوالإشهاد أحيانا. | عليم حضوري نظامي بشرطي الإشهاد والسن. |

| | |
|---|---|
| محتوى معرفي رقمي أو مرقمن. | محتوى تعليمي مادي ورقي ومطبوع |
| المتعلم محور العملية التعلمية والمعلم مستشار ميسر للمعرفة. | المعلم محور العملية التعليمية نقلا وإنتاجا للمعرفة |
| زمالة تعلّمية افتراضية من أرجاء العالم | زمالة تعليمية حضورية بالقسم وحجرة الدراسة. |
| إجراءات إدارية وتراتيب نظامية إلكترونية وعن بعد. | تنظيم إداري وخدمات وإجراءات حضورية. |

**الجدول (01) مقارنة بين خصائص التعليم الافتراضي عن بعد وخصائص التعليم التقليدي**

من خلال هذا الجدول وبعد تقديمنا لدلالات التعليم عن بعد يتضح جليا أن التعليم عن بعد ليس مقترنا بالضرورة بالتقنية الحديثة، وإن كانت إحدى أحدث أدواته أي "التعليم الإلكتروني عن بعد"، غير أن من خصائصه الأساسية التعليم أنه غير متحيز ولا يعترف بالحدود الجغرافية، حتى وأن نُفّذ بأدوات تقليدية كالمطبوعات الورقية والبريد وغيرها.

**5- منظومة التعليم والتّعلم عن بعد: الأهمية، والدواعي، والكفايات**

لا شك أن التطورات التكنولوجيا اتصالية المتسارعة وتوسع مجالات استخدامها التعليمية أثمرت بلا منازع زيادة كفاءة أشكال التعليم عن بعد وتطور أنماطه بتحقيق الكفايات والمهارات المنشودة من مشروع تكنوتعليمي تحديثي، وهو يفتح آفاقا أرحب ولا يسما بالدول السائرة في طريق النمو التي مازالت تعاني من مفردات قصور مناويلها التنموية وبخاصة تثاقل مناهجها التعليمي التقليدي وقصور نتائجه وتعاظم مشاكله، وهنا تبرز أهمية تطبيق نظام التعلم عن بعد في إعادة تنظيم أنساق منظوماتها التعليمية وإعادة ترتيبها وهيكلتها بكفاءة وعمق جذري. فهذا المنجز التكنوتعليمي يقدم ضمانات تكافؤ الفرص، بين الجهات والفئات، والشرائح، وتجاوز كل العوائق في الزمان والمكان وضعف طاقة الاستيعاب المؤسسة التعليمية التقليدية. والثابت من عديد الدراسات أن دخول الإنترنت إلى البيوت يسر سبل الاستفادة منها أكثر في التعلم، بما أتاح للأجيال الناشئة حسن توظيفها في ترقية المستوى العلمي، والرفع من تحصيل التلاميذ في مختلف المواد، ناهيك أن يصبح ذلك الجهد الدراسي عن بعد نظاميا وقد علق كل من جوردن وجينتي بقولهما: نحن بحاجة إلى إعادة تصميم منازلنا من حيث أنها سوف تكون مصدرا من مصادر التعلم في القرن القادم".

وبهذا الصدد يمكننا إجمال أهم الكفايات والمهارات والخاصية الدافعية للمنظومة التعليم عن بعد في المتلازمات التالية:

**1.5- الكفايات الإلكترونية لمنظومة التعليم والتّعلم عن بعد.**

تتميز استخدامات منظومات "التعليم عن بعد" بما توفره مقارنة بالتعليم التقليدي والحضوري من وفرة مرجعية ومستندات معلوماتية هائلة الكمّ، ومن عديد مصادر المعلومات، مع إتاحة سهولة الوصول إليها في الزمان والمكان على غرار الموسوعات، والولوج إلى خزائن كبرى المكتبات الرقمية أو المكتبات التقليدية المرقمنة بالجامعات ومراكز الأبحاث، وغيرها من خدمات الوثائق المجانية في الغالب أو مدفوعة الرسوم أو بمقابل خدمي. فضلا عن ضمان متابعة آخر التطورات والمستجدات العلمية ضمن المباحث المراد بلوغها أو دراستها. ويمكن ضبط أهم الإمكانات الدّراسية التدريسية لمنظومة التعليم عن بعد في الاستخدامات التالي:

ISSN: 2706-6495

- تعدد المصادر والمعلومات المتاحة شبكيا من مواقع أشهر المكتبات العالمية وتصفح فهارسها محيّنة حسب تجديديتها حسب الأنظمة الرقمية المتاحة بصيغة PDF و Word أو في شكل صور أو بيانات أو رسوم أو وثائق سمعية بصرية وتسجيلات صوتية أو تسجيلات الفيديو، أو خدمات الفيديو حسب الطلب Video on demande.

- عرض المقررات التعليمية Online Courses، وكذلك دروس ع Online Lessons، وتوابعها من أنشطتها التعليمية التعلمية التمارين والتدريبات شبكيا.

- إتاحة فرصة التواصل والتراسل السريع والقياسي، وذلك بتبادل المعلومات عبر أحد أبرز أدوات الاتصال اللاّتزامني ونعني به خدمة البريد الإلكتروني E-mail ، الذي يتيح إرسال واستقبال الرسائل المكتوبة والمرئية والمطبوعات والصور والبيانات التسجيلات الصوتية والتسجيلات المرئية إلى مئات العناوين الإلكترونية في شتى مناطق الكرة الأرضية في وقت قياسي لا يتجاوز بضعة ثوان حسب قوة الارتباط وسعة التدفق.

- توفير عديد الخدمات التعليمية للمدرسين الوسائل والمعينات البيداغوجية والخدمات التعليمية، ومخططات الدروس والدروس الجاهزة وطرائق تنفيذها بصيغ علمية ومنهجية بيداغوجية تراعي متطلبات ديداكتيك المواد وخصائصها.

- إتاحة فرصة تجديد المعارف والكفايات لكل أطراف الشأن التربوي والمعنيين بالعملية التعليمية والقائمين عليها إداريا وبيداغوجيا وتربويا.

- مناسبة البرامج التعليمية ومستوياتها العلمية للأغراض المطلوبة مع الاعتراف بموثوقيّة البرامج وإجازتها وفق اختيارات المتعلم لأولويات ترتيبهم للموضوعات والمنهج المتوافق مع أوضاعهم وكفاءاتهم من جهة ، وكذلك خياراتهم لأنظمة التلقي المناسبة مراعاة لاختلافاتهم في الوسائط و أساليب التعليم الفردي والتجهيز التقني المناسب والمتاح مثل الحاسوب أو المراسلة أو البرمجيات والفضائيات. غيرها من الوسائط.

**2.5- الكفايات البيداغوجية/ الدّيداكتيكية لمنظومة التّعليم والتّعلّم عن بعد.**

تتيح استخدامات منظومات "التعليم عن بعد" فرصا هامة للجهاز البيداغوجي لتوظيف طرائق تعليميّة تعلّمية تفاعليّة ضمن مكونات المثلث الديداكايكي (المعلم/ المتعلم/المعرفة) بما يضمن بلوغ مستويات الجودة العالية لمخرجات المدرسة الجديدة أو ما يعرف بالمدرسة الافتراضية، عبر توظيف كل المقدرات الإلكترونية لصياغة منهجيات جديدة للتعليم والتلقي والتعلم الذاتي على غرار السيناريو البيداغوجي والفيديو التعليمي والتعليم والتعلم عبر البيانات Data Learing، وعبر التوظيف الحسن لاستخدامات شبكة الإنترنات في مجال التعليم والتّعلّم وتحسين الممارسات التعليمية، والأداء التّعلّمي، ويرفع من فعالية وكفاءة العملية التعليمية وذلك عبر التّطبيقات التّفاعليّة والتّشاركيّة التالية:

- توفير بيئة تعليمية تحاكي الواقع افتراضيا Virual Environment ، لتتجاوز مكبلات البيئات الواقعية للمدرسة التقليدية وقيودها الحضورية بالأقسام الدراسية، ومتطلباتها وتجهيزها المادي كالمقاعد، طاولات، سبورات، والاستعاضة عنها بما سبق ذكره من إمكانات لامادية كالبرمجيات والوسائط والمنصات المؤثثة لهذا الواقع الافتراضي على غرار منها

الفصول أو الأقسام وحجرات الدّروس الافتراضية Virual Classroom ، وقاعات العمليات والمختبرات الافتراضية Labs Virual، أومن خلال إنشاء مواقع خاصة بالمدرسين لمقرراتهم الدراسية ودروسهم التطبيقية، وجعلها في متناول الدارسين ولا سيما بالجامعات الافتراضية من أي مكان وفي أي زمان .

- تمكين المعلم في مختلف المستويات التدريسية الثلاثة من إرسال المعلم للمقررات والدروس والواجبات المنزلية والتمارين والتدريبات والامتحانات والاختبارات والروائز والتقييمات إلى المتعلمين في شتى الصيغ الإلكترونية والورقية، ثم استقبال المحاولات الفردية للمتعلمين، ثم إعادة إرسالها إليهم بعد إصلاحها وتصحيحها وتقييمها، خلال مدة زمنية أسرع وأنجز من الطرق التقليدية في الامتحان والتقييم وإسناد الأعداد (العلامات)،

أو إرسال الإصلاح جاهزا أو نشره على موقع أو منصة تفاعلية. كل هذا مع ضمان كل التفاعلات والمشاركات المطلوبة من المتعلمين والمتدربين في شكل استفسارات واستيضاحات، بما يتيح للمتعلم فرص التقييم الذاتي.

- إتاحة صيغ تعليمية وتقيمية جديدة تقوم على تقليل مركزية المعلم في المناشط التعليمية واكتفاء تدخله بتقديم المساعدة الفنية و والإرشاد التعليمي للمتعلمين أثناء نشاطهم التعلّمي عبر الحاسوب الشخصي أو العبرشبكي بما يضمن التفاعلية المطلوبة والمشاركة الفعلية والإيجابية للمتعلمين في العملية التعليمية التّعلّميّة وبخاصة لمزايا المساعدة البينية من قبل المتعلمين ضمانا لمزايا ما يعرف بالتعلم التعاوني.

- دعم مهارات المتعلم وكفايات التعلم الذاتي من خلال توسيع مكتسباته المعرفية الإلكترونية وعبر استخدام مختلف البرمجيات والتطبيقات الإلكترونية وتملك أدوات البحث الإلكتروني عبر مختلف المنصات وبواسطة أهم محركات البحث Search Engines وتمييز خصائصها البحثية والتمكن من تبادل وتراسل المعلومات والاتصال بالمختصين وجمع المعلومات والاستشارات وتمييز صدقيتها ومصداقيتها، وتوظيفها في بناء مشروعهم البيداغوجي الذاتي في اتجاه مزيد الاستقلالية ودعم حسهم النقدي وزيادة ثقة التلميذ بنفسه وتنمية المفاهيم الإيجابية تجاه التعليم الذات.

- إتاحة فرص التعلم الحر عبر مختلف المواقع والمنصات التعليمية للجامعات والمدارس والمعاهد الافتراضية ومواقع المؤسسات التدريبية والتكوين المهني عبر الدورات والبرامج التدريبية، في اتجاه تذليل المشكلات التعلمية وتوسيع المعارف والمهارات الذاتية،لما يعرف بالتعلم المفتوح والتعليم عن بعد للمتعلمين والدارسين بالمناطق الداخلية والمجتمعات النائية وبما يمكن من التعلم المستمر مدى الحياة والديمقراطية التعليمية.

**3.5- الكفايات المهارية لمنظومة التّعليم والتّعلّم عن بعد.**

يتيح التعلّم باستخدام الوسيط الإلكتروني عبر الارتباط الشبكي عن بعد بالإنترنت بوصفه وسيلة تعليم وتعلم جملة من المزايا والقدرات الفردية والجماعية سلوكيا ومهاريا، تدعم حافزية المتعلم نحو التعلم الذاتي، وتدعم دافعية متعة التعلم خلال مختلف مراحل الدرس وبناء المعرفة وتقييمها من أهم هذه المميزات المهارية:

- **كفاية السّرعة:** خلال جميع مراحل التعلم، والاختصار للزمن التعلّمي خلال عمليات البحث عن المعلومة التي قد تستغرق زمنا طويلا في طرائق المناهج والأساليب التقليدية للبحث التي تتطلب الغوص في بطون الكتب والمصادر

والمراجع التي قد يكون بعضها نادرا أو مفقودا، ولكنها اليوم تتوفر على محامل إلكترونية شتى يبلغها البحث الشبكي بكل يسر، ذلك أن مجرد النقر على زرّ المصادقة أو مجال البحث **Search** لمحرك البحث الشبكي خلال ثوانٍ عن عنوان أو جملة أو اسم أو موضوع.. يعرض عليك نتائج جمّة وكما هائل من العناوين والمواقع والروابط والوثائق بأصناف إلكترونية مختلفة.

- **مهارة التّعلم الحرّ:** توفر الدراسة عن طريق الشبكة بوصفها قليلة التكلفة ويسيرة المنال بيئة تعليمية تنتمي إلى الزمن الافتراضي وتمنح المتعلم خيارت التوقيت والزمان والمكان مما يحرّره من قيود الزمن المدرسي والالتزام الحضوري والتحيز الزماني والمكاني وبلوغ متعة التعلم وتشويق التملك تعويلا على قدراته الذاتية ودونما وصاية أو وساطة تعلمية، بعد التّمكين الأولي.

- **مهارة التّعلم الذّاتي:** توفر الدراسة عن بعد بوصفها التّفريدي فرصا تعلّمية مستقلة بسيطرة المتعلمين على مواردهم المعرفية وتكييفها وفق إرادتهم واستخدامها وفق متطلباتهم وخصائص المرحلة العمرية والمراحل الدراسية التي ينتمون إليها، وبما يلبي رغباتهم وإشباعاتهم المعرفية حسب مستواه الدراسي أو مستويات التقدم في البرنامج ووفقاً قدرات سرعة التعلم والاستيعاب الفردي، بل وأيضا وفق مقارباتهم الشخصية للاستفادة من خدمات شبكة الإنترنات في التعليم، وحسب خصائص ودوافع الإبحار الشبكي ودواعي التعلم الذاتي.

- **مهارة صناعة الاتصال:** يكسب التعلم عن بعد بطابعه الانتشاري الكوني المتعلم كفاءة الارتباط الشبكي في العالم الافتراضي وبلوغ مضانّ المعرفة من ينابيع حيثما وجدت وفي أي نقطة من العالم والتحرر من قيود المحلية بالانفتاح على العالم والتواصل مع أقرانه في بيئات خارجية أخرى وبيئات تعلمية مغايرة مما يذكي دافعيته للمحاكاة والتّماهي مع التجارب المثالية في التعليم والانفتاح على أقران وأصدقاء وزملاء دراسة جدد ومعلمين افتراضيين.

- **مهارة التجديد والتّحيين:** تضمن شبكة الإنترنات توفير كمًّا هائلاً من المعلومات الجديدة والمحيّنة وإضافاتها وملحقاتها ومستتبعاتها وحيث يعمل مبرمجو المواقع التّعليمية ومسؤولو المواقع الأخرى والقائمين على تحرير معلوماتها إلى تجديدها دوريا ومراجعتها باستمرار بما يتيح للمتعلمين بلوغ أحدث المستجدات العلمية المعرفية في مجال بحثهم الدراسي مع إمكانية التأكد من صدقية تلك المعلومات ومصادرها.

- **المهارات التفاعلية:** يسمح التعليم عن بعد وبصفته تعليما جماهريّا مفتوحا للمتعلم بتملك مهارات تفاعلية مع المعرفة عبر المنصات التعليمية ومع أقرانه من المتعلمين عن بعد وكذلك مع المعلمين الافتراضيين، بما يسمح له بالتحرر من وضعية الاستقبال السلبي للمعرفة إلى وضعية التعلم عن طريق التوجيه الذاتي، والخيارات التفاعلية الأخرى عبر المشاركة في صناعة المعرفة من خلال مشروعه التعلمي الذاتي أو الجماعي وغيرها والتي يضمن إطار دراسيا نشيطا بفضل تقنيات التواصل الافتراضي والمشاركة الجماعية التي تتيحها الحواسيب المشوبكة وعبر الفصول الدراسية والأقسام الافتراضية وبما يسمح بتكاملية أفضل في البناء المعرفي التّشاركي.

- **تملك مهارة القيادة:** يكسب التعليم عن بعد المتعلم خصالا إيجابية أخرى في واقع الإبحار الشبكي والتصفح الذاتي بما يؤيد اكتساب قدرات القيادة ومهارة الرّيادة وتحمل المسؤوليةTake Responsibility والتعويد على الثقة بالنفس Self-

Confidence خلال عمليات التواصل مع الآخر الافتراضي بجدية ونظام والتزام Commitment، ومهارة حل المشكلات خلال عمليات التصفح والبحث عن المعارف واستكشاف المعلومات، وكذا مهارات إدارة الوقت Time Management Skill والتنظيم وحسن التخطيط للمستقبل Forward Planning ، وخصال التفكير الإبداعي من خلال عمليات إنتاج المعرفة ومحاكاة المنجزات المنثورة بالشبكة، فضلا عن تملّكه لكفايات التفكير الناقد من خلال التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة والتمييز بين المصادر والمواقع الأكثر مصداقية وغيرها من القدرات والكفايات.

==> من خلال ما تقدم ندرك بما لا يدع مجالا للشك أن التعليم عبر الشبكة يمنح المتعلم مهارات وكفايات نوعية تتجاوز، إمكانات وإمكانيات التعليم التقليدي والحضوري، لكن رهان نجاح ذلك يتوقف ضرورة على تطوير مهارات المعلمين بدورهم بوصفهم منشطين للعملية التعليمية التعلمية بمقتضيات العقد الديداكتيكي القائم على ذمة المتعلم ورهان المعرفة،

لذلك يطلب من المعلم إحكام السيطرة على المادة المعرفية وتملك مهارات التعامل مع الوسائط وتقنيات الاتصال بما يدعم مصداقيته لدى جمهور المتعلمين بفضل وضوح أدائهم واتصالهم الفعال بمرونة إثارة الدافعية المتعلمين Motivation. على أن الأنترنات تمنح المعلمين في هذا الصدد فرص تطوير أدائهم المهني معرفيا وتكنولوجيا في إطار منظومات التجديد البيداغوجي ورهانات المدرسية الجديدة من خلال التجارب المقارنة واستحضار النماذج التربوية العليا في العالم ونظمها ومنهاجها.

**6- أساليب الاندراج في منظومة التعلم عن بعد:**

تتعدد طرائق وأساليب الانخراط في منظومات التعلم عن بعد تقنيا وتنظيميا وممارسة لفعل التعلم في حد ذاته، ومن أهم **ويكون التعليم عن بعد بأحد أسلوبين إما** التعلم الإلكتروني الكامل Full E-Learning التي تضع المادة التعليمية على ذمة المتعلم عن بعد عبر شبكات محلية أو شبكة الإنترنت، أو عبر ما يعرف بنظام التعلم المزدوج Blended Learning من خلال التداخل والتكامل بين منظومتي التعليم التقليدي و التعلم الإلكتروني عبر تقنيات فصل ذكي، وبإشراف وتنشيط المعلم للمتعلمين حضوريا. ويمكن اختصار أهم التجارب التعليمية التعلمية عن بعد عالميا من خلال المنظومات التالية:

**1.6- نظام التعليم المفتوح:** حيث تكون عملية تسجيل المتعلمين وقبولهم مفتوحة دونما اعتبار لفروق السن والجنس والمعدلات والشهادات العلمية وغيرها من شروط التسجيل والقبول. وهو نظام يستخدم أحدث التقنيات التكنولوجية التي توضع على ذمة الدارسين إضافة إلى إمكانيات التعليم المباشرة في الاتصال المعلم بالمتعلم.

**2.6- نظام تعليم التفرغ الجزئي أو الانتساب:** يرتبط نظام الدراسة والتسجيل فيه بالدراسات الأكاديمية العليا ومجالات الأبحاث بالماجستير وأطاريح الدكتوراه، وهو نظام غير حضوري يقوم على الاتفاق بين الأستاذ المؤطر أو المشرف والباحث عبر جدولة مسبقة لمناقشة تفاصيل التقدم في البحث.

3.6- **نظام التعليم والتعلم على الخط (الانترنت) On-line learning :** هو نظام الدراسة يتم كليا عبر الانترنت ويتواصل المتعلم بالمؤسسة التعليمية عبر اسم المستخدم user name وكلمة السر تسمح بالدخول إلى الموقع التعلمي ومتابعة الدروس، وتقوم الدراسة على تقديم بحوث Assignment مقررة لكل مادة أو اختصاص.[xlviii] وتلغي هذه البيئة مفهوم المدرسة أو الجامعة كليا حيث تقدم المادة التعليمية مباشرة وشبكيا، بحيث أن المتعلم يعتمد كليا على الإنترنت

والوسائل التكنولوجية في الولوج إلى المعلومة كما تنتفي نهائية العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم. لكن هذه البيئة يمكن أن تؤثر سلباً على التعلم، وذلك لأهمية المعلم والتفاعل النشيط والمباشر بين ظرفي الاتصال التعليمي التعلمي.

**4.6- نظام التعلم الشبكي المساند:** وفيه يتم استخدام الشبكة من قبل الطلبة للحصول على مصادر المعلومات المختلفة، وهي طريقة في التعلم الذاتي، وهي الأكثر استخداما من المتعلمين والباحثين في رصد المعلومة وتوظيفها.

5.6- **أنظمة التعلم الشبكي المتمازج:** وهو يعتبر أكثر البيئات التعليمية الإلكترونية كفاءة حيث يمتزج بين التعلم الإلكتروني والتعليم التقليديفي سياق متكامل ويطوره بحيث يتفاعل فيه المتعلم مسبقا بقراءة الدرس قبل الحضور إلى المحاضرة على أقراص متعددة الوسائط الصوتية والنصية والفيديوهات قام المعلم بإعداد محتوياتها ووضعها على ذمة المتعلمين بما يتيح أبواب النقاش والشرح والإضافة خلا التفاعل الحضوري.

وتتيح هذه البيئة التعليمية التعلمية دعم روح الخلق والإبداع وتحفز على التفكير و تحمل المسؤولية لدى المتعلمين فضلا عن تنويع الوسائل والتكنولوجيات التعليمية وكيفية استخدامها والاستفادة منها وكيفية مع تمكين المتعلم من حرية اختيار الطريقة التعليمية الأنسب لقدراته التعلمية ·

**6.6- أنظمة المدرسة-الجامعة الافتراضية:** هو تعليم عبر مؤسسات تعليمية مدرسية أو جامعية عاليا تطبق نظام التعلم عن بعد وترتبط بشراكات مع مؤسسة تعليمية دولية معتمدة في التعليم عن بعد على غرار الجامعة الافتراضية التونسية.

7- **الموارد البشرية لمنظومة التعليم عن بعد**

يتكون الإطار البشري الممثل للعملية التعليمية التعلمية عن بعد من الخماسي البشري التالي: المتعلمون (تلاميذ/الطلبة)، وهيئة التدريس، والوسطاء التعليميون، والموظفون، الإداريون.

- المتعلمون، وهم محور العملية التعليمية ومنهم تنبع بالرغبة الذاتية في التعلم والقدرة على مناقشة وتحليل ما يعرض عليهم من محتويات عن بعد، لأن فرص اتصالهم بمعلميهم ودعمهم لحل المعضلات ضئيلة مقارنة مع التعليم الحضوري التقليدي.

-هيئة التدريس، فالمعلم هو المعد والمصمم للدروس والأنشطة التعلمية عن بعد، آخذا في الاعتبار التفاوت الذهني وفروق الكفاءات في مستويات االمتعلمين واحتياجاتهم المتباينة ، مستعينا بتفوقه في التحكم في التقنيات الحديثة لإعداد المحتوى التعليمي الكترونيا، من أجل التقليل من تدخلات التقنيين إلا اضطرارا.
- الوسطاء البيداغوجيون ويُلجأ إلى هذا الصنف من الوسطاء لتقسيم الأعداد المتزايدة من المتعلمين المسجلين في منظومة التعلم عن بعد إلى أفرقة صغيرة يأطّرها الوسيط إرشادا وإشرافا ووساطة بين المعلم والمتعلمين.
- الموظفون، وهم التقنيون أو الفنيون السهرين على عمليات التسجيل والنسخ وتوزيع المحتوى والاختبارات وجمع الأعداد واحتساب المعدلات والجوانب الفنيةالمتصلة بالصيغات الإلكترونية للمحتوى التعليمي وورقمنته تيسرا لإدراجه للنشر على الانترنت وغيرها من المحامل والمنصات.
- الجهاز التسييري الإداري، هم حلقة الوصل بين جميع الأطراف السابقة من المكلفين بتنظيم العملية التعلمية وحل مشكلاتها.

## 8- بيئة منظومة التعلم عن بعد: متطلباتها البشرية وبُنَاها الأساسية

تتأصل كما أسلفنا النظرية العامة لمنظومة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد من الناحية العملية الصرف على أسس علمية تنطلق من مبادئ تكنولوجيا التعليم المتمحورة أولا على تفريد التعليم والتعلم الذاتي بما يتوافق وخصائص كل متعلم عمريا وتراتبيا معرفيا، ولعل مبنى ذلك كله قواعد:[ الفردية/ والتفاعلية والحرية/ والتعلم السريع/ والقابلية للقياس/ والتعاونية/ والمرونة/ والمواءمة الزمنية/ والتعلم المستمر/ والمواءمة التعليمية/ وخفض التكلفة الاقتصادية/ والتفاعلية والمتعة/ وثبات الجودة/ وسهولة التحديث/ والبيئة الآمنة/ المتابعة التعليمية/ وهدفية الإتقان/ وحسن الأداء]، وبما يضمن تحقيق أهداف التعلم بالنسب المائوية الأكبر للمتعلمين.

### 1.8- المستلزمات الإطار العام لبيئة التعليم عن بعد:

إن بُنَى التعليم عن بعد ترتكز على مقومين أساسيين هما مكون تطوير المواد ومكون دعم الطلاب، غير أن مشاريع المدرسة الافتراضية الإلكترونية وعن بعد لا يمكن أن يبقى نظريا مقتصرا علي تزويد أو المؤسسة التربوي المخولة للتعليم الإلكتروني الافتراضي عن بعد باحتياجاته من أجهزة الحواسيب ومكملاتها التقنية فقط بل ببناء إطار عام يهيئ لمثل هذا التعليم بدعم ثقافة التعامل مع الحاسوب والتفاعل معه، فضلا عن تطوير المناهج والبرامج التعليمية والمقررا على محامل ووسائط ومنصات متعددة مواقع واب مع إعداد الإطار البشري الإداري والتسييري والبيداغوجي والتعليمي والتدرسي ليكون مؤهلا للفهم والتدريس الإلكتروني والشرح عن بعد مع التحكم في أدواته وحسن توظيف وسائطه وضرورات الإيمان بمقدرات هذه المنظومة التعليمية التفاعلية النشيطة ببرامج تدريبية في التكنولوجيا والتعليم وأساليب التبليغ.

### 2.8- المستلزمات التنظيمية الإدارية لبيئة التعلم عن بعد:

بالإضافة إلى الإطار التشريعي المنظم للتعلم عن بعد وإطارها المرجعي التوجيهي المحدد لكل خصائص التعليم الافتراضي إلكترونيا عن بعد، بما يمنح هذا النوع من التعلم الحر صبغة قانونية في نظامه مقرراته وبرامجه ونتائجه وإشهاده، وكل الموارد المالية الميسرة لذلك. فمن خلال مقاربة النظم System Approach، فإن التعلم عن بعد يستلزم تنظيما هيكليا إداريا لمؤسساته وإطاره الإداري المشرف والمسير، وتدريب وتأهيل الموارد البشرية على مهام التسيير والتنظيم والإعداد المادي لرقمنة الإدارة ووثائقها الرسمية، تحويل المناهج التعليمي الورقية إلى صيغها الرقمية. كل هذا بعد تأسيس المقر الإداري الدائم للمؤسسة التعليمية الافتراضية ومصالحها وهياكلها التسييرية. على أن ذلك يتطلب معدات ووسائل لإدارة لاورقية "no paper" بمعنى الكلمة، أي حوسبة هذه الإدارة كليا، وتجهيزها بالحواسيب إعدادا لتحويل كل خدماتها إلى الجانب الرقمي المسمى بالإدارة الإلكترونية عن طريق الهندسة التقنية الإلكترونية والدعم الفني لمهندسي البرمجيات المؤهلين لبرمجة كافة المنظومات والمنصات الإدارية والبيداغوجية والتعليمية التعلمية والتقييمية، والاختبارات والامتحانات والإعلان عن النتائج، بدءا من إجراءات التسجيل الآلي، ونتائج القبول، وجدولة المواد، والمقررات والأقسام الافتراضية وتوزيعياتها والإطار الإدري والهيئة التدريسية والمجالس العلمية، والهيئات الاستشارية الأكاديمية.. إلخ.[xlviii]

هذا دون إهمال أن هذا الجهد قد يذهب هباءً إذا لم تتخذ إجراءات هندسية رقمية وتحصينات لحماية المواقع التعليمية من القرصنة والاختراقات والتلاعب بمضامينها وذلك من خلال وضع منظومة قوية لسلامة المعلوماتية والإلكترونية **Information Security**، وخاصة في ما يتصل منها بحماية المعطيات الشخصية **Protection of personal data**

**3.8- متطلبات أطراف المثلث الديدكتيكي (المتعلم/ المعلم/ المعرفة ) في منظومة التعلم عن بعد:**

لابد من التذكير أن التعاقد الديديكتيكي في العملية التعليمية التعلمية يقوم على التزام قانوني وأخلاقي متبادل يحدد صراحة أو ضمنا مطالب العنصرين البشريين للعملية التعليمية-التعلمية وهما (المعلم) بوصفه منشطا و(المتعلم) بوصفه محور العملية التعليمية التعلّمية،

وانتظارات هذين الطرفين في إطار اتفاق يتمّ فيه تحديد الأهداف ورسم الخطط لتحقيقها في عمليات نقل المعرفة أو بنائها وتقييماتها. وذلك على أساس الإقناع والحوار الذي يقوم بين المعلّم والمتعلّم، وهو ما يتطلب خاصة من المعلّم اقتدارات تواصليّة وقدرة على الحجاج والاستدراج، ذلك أن التعليم عملية تشاركية يؤدّي فيها كلا العنصرين دورا فعّالا في صناعة المعرفة تعليما وتعلما وتجاوز كل التمثّلات والعوائق الدّيداكتيكية DidacticRepresentations and Obstacles وعلى هذا الأساس سنرصد متطلبات وكفايات أطراف المثلث الديدكتيكي الثلاثة (المتعلم/ المعلم/ المعرفة ) في منظومة التعلم عن بعد كما سنرسمها في الجدول التالي :

| **كفايات المُتَعلِّم عن بعد /الافتراضي**<br>**The competencies of the /distance learner**<br>**Virtual Learner** | **كفايات المُعلِّم عن بعد /الافتراضي**<br>**The competencies of the / distance teacher**<br>**Virtual teacher** | **كفايات المعرفة الافتراضية / في التعلم عن بعد**<br>**Knowledge competencies in /distance learning**<br>**Virtual Knowledge** |
|---|---|---|
| - ثمة إشكال اصطلاحي فيما يمكن إطلاقه على المتعلم عن بعد إذ يطلق عليه أحيانا المتعلم الإلكتروني(Virtual Learner) أوالمتعلم الافتراضي(Virtual Student) أوالمتعلم السيبرني (Cyber Learner) بيدأننا نفضل استخدام مصطلح المتعلم عن بعد (the distance learner) لأننا بصدد توصيف التعليم عبر الانترنات وأطرافه . | - يساعد المعلم افتراضيا المتعلم عن بعد في الاعتماد على نفسه ليكون نشطا مبتكرا وناقدا ومحللا ومتعلما ذاتيا بوصفه محور العملية التربوية.<br>-تغير دور المعلم فهو **الشارح** باستخدام الوسائل التقنية وشبكة الإنترنت ومن ثم يعتمد المتعلم على هذه التكنولوجيا لحل الواجبات وعمل الأبحاث. كما يتولى دور **المشجع** التفاعلي في العملية التعليمية | - لكل مادة دراسية خصوصيتها مما يجعل نجاح تدريسها عن بعد أو هندستها افتراضيا متفاوت الفاعلية والنجاح.<br>- إن هندسة دروس وبرامج المهارات الحركية افتراضيا يستوجب استخدام نماذج المحاكاة المصممة بإتقان وجودة عالية يتطلب تطويرها ومنا أطول وكلفة أكبر. |

| | | |
|---|---|---|
| -الإرادة الذاتية في متابعة هذا النوع من التعلم كبديل اختياري عن نموذج التعليم التقليدي والتخرج والإشهاد من التعليم الإلكتروني.<br>-التفرغ الحقيقي للمشاركة في دراسة المقررات الافتراضية بجدولها الزمني المحدد لدراستها.<br>-الثقافة المعلوماتية والحاسوبية الدنيا لتملك كيفية البحث عن المعلومات، وخدمة نقل الملفات، والبريد الإلكتروني لإرسال الرسائل واستقبالها، مع طرق استخدام الإنترنات وتوظيفها في الدراسة عن بعد، بأن يمتلك خصالا مهارية إلكترونية نجملها في مهارات القراءة والكتابة Writing Reading-Skills/المهارات الحاسوبية Computer Skills /مهارات تكنولوجيا المعلومات IT Skills/مهارات إدارة الوقت Time Management Skills/مهارات القراءة النقدية Reading Critical Skills/مهارات استرجاع المعلومات Information Retrieval Skills/مهارات التسجيل الفعال للمعلومات Effective Record-keeping/التعامل مع المصادر الإلكترونية E-Resources/ مهارات البحث Research skills/تقييم الذات Self-Assessment/ اتخاذ القرارات التعليمية Instructional Decisions/التعلم التعاوني والفرقي عن بعد. | التعلمية.وهو يتولى أيضا دور **المحفز** على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آراءهم ووجهات نظرهم[xlviii].<br>- إن تبليغ الخدمات التعليمية عبر الإنترنت يتأسس على الممارسات التعليمية الجيدة ويتطلب من المعلمين اكتساب كفاءات جديدة ومهارات التدريس وديداكتيك المواد. [xlviii]<br>-يتملك المعلم الافتراضي كفايات تصميم التعليم Designing Instruction Competencies لذلك يتحمل مسؤولية الإلمام بكل ما هو حديث في مجالات علوم التربية والديداكتيك وطرق تدريس ومناهج التقييم من جهة، ثم نقل وعرض المادة التعليمية بطريقة ممتعة ومناسبة لمستوى المتعلم وإخراجها بأسلوب شيق وألوان وأشكال متناسقة إلى جانب الإلمام بكل ما هو جديد في عالم الإنترنت وبخاصة في مجال تصميم المواقع والصفحات والوسائط المتعددة بكافة أنواعها والمستجدات التكنواتصالية وتوظيفاتها في رصد المعلومات المعارف من مصادرها وتبسيط نقلها بما ينعكس على حسن أداء وتحصيل المتعلم عن بعد.<br>- كفايات توظيف التكنولوجيا Using Technology Competencies يتفوق المعلم بإيجاده التفاعل والاتصال بين المعلمين والمتعلمين افتراضيا وحاصل كفايات المعلم افتراضيا هو: تدريب | - بعض المواد الدراسية قد تبدو مستعصية لدى تحويلها إلى نظام التعليم عن بعد على غرار مواد المهارات الاجتماعية (كالإدارة والتسويق..) التي يكون فيها التفاعل المباشر ونمذجة السلوك الإنساني جوهر مهاراتها في بيئة القسم الدراسي التقليدي حيث يباشر المعلم تقنية لعب الدور بطريقة نشيطة مثلا في مهارة (نقل لغة البدن).<br>- تعتبر عملية نقل مقررات المواد ذات الطابع الأكاديمي أنجح لأنها تتضمن تعلم المفاهيم والمبادئ وممارسة المناقشات وكتابة التقارير وحل المشكلات على الخط.<br>-عملية تطوير المواد إلكترونيا تستلزم تصميمها تخطيطها وكتابها وإنتاجها وإرسالها على محامل مختلفة (مطبوعة عبر الإنترنت والأقراص المدمجة المضغوطة وأشرطة الفيديو، محوسبة ومرقمنة وعلى منصات تفاعلية..) حسب الأهداف التعليمية.<br>-إن عمليات نقل المقررات عبر الإنترنت من قبل المؤسسات التعليمية الافتراضية تظل عديمة الجدوى إذا كانت الثقافة والسياسة الخاصة بتلك المؤسسات ليست موجهة تكنولوجيًا وإلكترونيا وبالجهوزية الكافية لكل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلّمية افتراضيا وعن بعد. [xlviii]<br>-يجب أن تكون المواد تفاعلية |

ISSN: 2706-6495

| | | |
|---|---|---|
| | المعلمين على مهارات تصميم التعليم والتخطيط للعملية التعليمية/ واستخدام الوسائط المتعددة/ والإنترنت/ والبريد الإلكتروني وإنتاج الوسائط ووصناعة المحتويات الرقمية التعليمية/ الصفحات التعليمية الإلكترونية/ وإكساب قدرات التعلّم الذاتي/ وتدريبه على اتخاذ القرار وحل المشكلات..<br>-يمتلك المعلم الافتراضي كفايات بيداغوجية تكنوتعليمية مثل توظيفات التكنولوجيا الرقمية في: عمليات استخدام الوسائل التعليمية/وإجراء التجارب المختبرية/والإشراف على لمشاريع ومنجزات المتعلم وابتكاراته/وضبط المخطط للعملية التعليمة/وتحديد التقييمات ومعاييرها.<br>-يملك الكفايات البيداغوجية للتعليم عن بعد بدءا من فهم خصائص المتعلمين واحتياجاتهم التعلمية والأهداف التربوية بتبني أساليب تدريس متنوعة لاحتياجاتهم | ومدعومة بالوسائط المتعددة والتعليقات لإشراك المتعلم في هذه البيئة الجديدة تتيح الانتقال من نموذج النقل أحادي الاتجاه التقليدي إلى إطار محادثة أكثر وظيفية لكل مرحلة من مراحل التعلم إذ أن مجرد عملية رقمنة المواد لا تعني ضرورة أن عملية التدريس تغيرت وتطورت.[xlviii] |

**الجدول (02) يتعلق بكفايات التعليم الافتراضي عن بعد**

**استنتاجات:** تعليقا على هذا الجدول يمكننا الوقوف على أهمية الوسيط الإلكتروني عن بعد في التعليم والتعلم والبحث وغيرها من العمليلت المعرفية من جهة في دعم وتجويد العملية التعليمية التعلمية، في إطارها التفاعلية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، ومن حيث الارتقاء بالأداء البحثي والأكاديمي للجامعيين وللإطار التدريسي ككل من خلال ربط الصلات بالجامعات والمكتبات العالمية الأخرى، وللتعرف على أحدث الإصدارات العلمية وأحدث المراجع ونشر البحوث العليمة في مجال التخصص، فضلا عن الاستفادة من نظم الترجمة الآلية وغيرها من الفتوحات العلمية عالميا، وهو ما أكدته الدراسات الميدانية المنجزة في الفضاء البحثي العربي [xlviii]. إذ ثبت من دراسة جامعية سورية حول استخدامات عينة من الطلبة الباحثين بكلية التربية بجامعة دمشق للإنترنت في البحوث التربوية نسبة يستغرق أقل من 4 ساعات أسبوعيا لدى 66.7 % منهم، كما صرح 68 % من أفراد العينة بأن استخدامات الإنترنت ساهمت في إتقانهم اللغة الأجنبية.

**4.8- متطلبات البنية التحتية والتجهيز التقني لبيئة التعليم الإلكتروني وعن بعد:**

تتطلب العملية التعليمية التعلمية عن بعد في مختلف مراحلها التاريخية (مرحلة التعليم المسائي/ والتعليم بالمراسلة/ التعليم التلفزي/ التعليم بأشرطة الفيديو والكاسيت/ التعليم االحاسوبي المرقمن، والشبكي) جملة من الموارد المادية والتجهيزات التقنية والمعدات التي تتركز عليها عمليات التعليم والتعلم بثا وتقبلا وتحصيلا وتقويما ومن أهمها:

- **المطبوعات الورقية**، النصوص المنهجية والوثائق البيداغوجية إلخ.

- **المواد الصوتية** والمواد السمعية البصرية مثل أشرطة التسجيلية المسموعة والمرئية، والبث الإذاعي، والصور الثابتة أو الشرائح التقديمية، والميكروفيشات والميكروفيلمات، والنصوص بأنواعها الثابتة والتحريرية والفائقة، والصور ثابتة ومتحركة، وصولا إلى الفيديو.

- **البث التلفزي** للتلفزيون المدرسي والبرامج والقنوات التعليمية وهي وسيلة فعالة للتعليم الديمغرافي الكبير من مناطق جغرافية متباينة ومتباعدة وقد اعتمد خاصة في أمريكا والكندا خاصة.
- **الكتاب الإلكتروني**، وذلك بتحويل الكتاب المطبوع إلى كتاب رقمي على اسطوانة مدمجة مع ملاحظة إضافة بعض الرسومات التوضيحية أو الرسوم المتحركة.
- **الأقراص المضغوطة** هي أول المضامين المعرفية والبرامج السمعية البصرية التفاعلية.
- **الحواسيب** بنوعيها الحواسيب المكتبية Desktops والحواسيب المحمولة Laptops، وبرمجياتها وتطبيقاتها الالكترونية والشبكات الداخلية والشبكات المعممة التي كان لها الفضل الأول في تفريد التعلم.
- **شبكة الانترنت** وبها المواقع الشبكية وميزتها انخفاض التكاليف والسرعة والمرونة والتغطية الديمغرافية الكبيرة للمتعلمين.

**الفيديو التفاعلي** وهو واحد من أبرز مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تقدم المعلومات السمعية والبصرية وفقاً لاستجابات المتعلم، وتكون استجابات المتعلم عن طريق الحاسوب هي المحددة لعدد تتابع لقطات أو مشاهد الفيديو، وعليها يتأثر شكل وطبيعة العرض، فهو إذن دمج بين تكنولوجيا الفيديو والحاسوب من خلال التفاعل بين المعلومات التي تتضمنها شرائط واسطوانات الفيديو، وتلك التي يقدمها الحاسوب، ويختلف الفيديو التفاعلي عن الوسائط المتعددة حيث ينتقل المتعلم بين جميع هذه عناصر الوسائط ومؤثراتها ذهنياً، عرض لقطات الفيديو مجزأة كل منها في شاشة مستقلة، أي أن العرض يعتمد على نظام الشاشات المتعددة لعرض مختلف العناصر، إضافة إلى أن الحاسوب يوفر الفرص للتفاعل الذي يمنح المتعلم القدرة على التحكم تبعاً لسرعته الذاتية. كما يختلف الفيديو التفاعلي في برامجه عن برامج الفيديو الخطي الذي يكون تقديمه بشكل منطقي حيث تكون للبرنامج بداية ونهاية، غير أن الفيديو التفاعلي، فمعلوماته تعرض من خلال البرنامج بطريقة غير خطية على مجموعة من الشاشات، حيث يوفر الحاسوب بيئة تفاعلية تتمثل في قدرة المتعلم على التحكم في سرعته الذاتية.

- **مؤتمرات الفيديو المعروفة** بشبكة الاجتماع بالفيديو عن بعد، وهي نظام للاتصال متعدد الأطراف، يمكن مستخدميه في أماكن متفرقة من رؤية بعضهم البعض مع سماع أصواتهم من خلال أجهزة الحاسوب، ويعد هذا النظام صورة متقدمة للبريد الإلكتروني، حيث يتمكن الأفراد من تبادل الرسائل والمناقشات بواسطة شبكة الإنترنت فرادى أو في مجموعات، وبأماكن متباعدة جغرافيا، وتتم تلك العملية عبر كاميراهات تليفزيونية تثبت في واجهة جهاز الحاسوب مع ميكروفون

وسماعات تتصل به، وذلك لكي تتوافر إمكانية النقاط الصوت والصورة معاً، بواسطة شبكة الإنترنت لكي تعمل على توصيل خطوط الاتصال بين أطراف تفصل بينهم مسافات بعيدة.

- **السبورة التفاعلية** من أبرز التكنولوجيات التعليمية الحديثة منذ بداية التسعينات الموظفة في مجال التعليم والتعلم، وكانت نتيجة التطور في مجال الحاسوب وأساليب التعليم والتعلم، وهـي سبورات بيضاء حساسة باللمـس، لعرض مضامين شاشة حاسوب وتطبيقاته المتنوعة، وتستخدم في الفصول الدراسية، وقاعات الاجتماعـات، والمؤتمرات، والنـدوات، وورشات العمل، وفي التواصـل عبر الانترنـت.

- **القسم الذكي أو الفصل المدرسي الإلكتروني**، (الحجرة التعليمية الإلكترونية) وهو ما يطلق عليه الفصل الذكي حيث يتم استخدام شبكة سلكية أو لاسكلية بين وحدة المعلم ووحدات المتعلمين، ويتم التحكم في وحداتهم من خلال وحدة المعلم حيث يبث لهم برنامجاً ويستقبل منهم ما يقومون به ومتابعتهم.

ويتميز الفصل الذكي بالتجهيز المحكم وخاصياته التفاعلية التالية: خاصية التفاعل المباشر بالصوت فقط أو بالصوت والصورة/ الحوارات الكتابية/ السبورة الذكية/ المشاركة في البرامج والتطبيقات بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم/ إمكانية إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم والمتعلمين/ متابعة المعلم لنشاطات المتعلمين كل على حدة أو لمجموعهم في ذات الوقت/ خاصية استخدام برامج العروض التقديمية/ إمكانية عرض الأفلام التعليمية/ التصويت الإلكتروني/ الطباعة وتسجيل المحاضرة والتوظيف اللامتزامن لها.

- **إعداد برمجيات تعليمية**، وتصميم مناهج إلكترونية تنشر عبر الانترنت، ومناهج إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت.

-**المختبرات الافتراضية (Virtual Labs)** وهو أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتي تعد امتدادا لأنظمة المحاكاة الإلكترونية، فهي تحاكي المختبرات الحقيقية ويمكن الحصول منها على نتائج مشابهة، والذي يعد بيئة تعليم مصطنعة أو خيالية بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه، والمتعلم هنا يعيش في بيئة تخيلية يتفاعل ويشارك ويتعامل معها من خلال حواسه وبمساعدة جهاز الكمبيوتر وبعض الأجهزة المساعدة. و تحتوى المختبرات الافتراضية على أجهزة كمبيوتر ذات سرعة وطاقة تخزين وبرمجيات علمية مناسبة ووسائل الاتصال بالشبكة العالمية، تمكن المدرس من القيام بالتجارب العلمية الرقمية وتكرارها ومشاهدة التفاعلات والنتائج بدون التعرض لأدنى مخاطرة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة فالمختبرات الافتراضية هي مختبرات مبرمجة تحاكي المختبرات الحقيقية، ومن خلالها يتمكن المتعلم من إجراء التجارب المخبرية عن بعد لأي عدد ممكن من المتعلمين عن بعد، كما تعوض نقص أوغياب الأجهزة المختبرية، كما يمكن تغطية معظم أفكار المقررات بتجارب افتراضية وهو ما يصعب تحقيقه في الواقع نظرا لمحدودية وقت العملي وعدد المختبرات، ومن أهم المكونات الرئيسية للمختبرات الافتراضية الأجهزة والمعدات المختبرية والحواسيب شبكة الاتصالات والأجهزة الخاصة بها، وتعوض هذه المختبرات النقص في الإمكانات العملية الحقيقية لعدم توفر التمويل الكافي، مع إمكانية إجراء التجارب العملية التي يصعب تنفيذها في الحقيقية بسبب خطورتها على المتعلم مثل تجارب الطاقة النووية أو الكيمياء أوالبيولوجيا الحيوية أو غيرها، مع إمكانية العرض المرئي للبيانات والظواهر التي لا يمكن عرضها من خلال التجارب الحقيقية..

**9- التجربة التونسية للتعليم والتّعلم عن بعد في تونس: الدواعي والمسوغات**

### 1.9- المنظومة التعليمية التونسية في أرقام

بلغة الأرقام يحسب للنظام التعليمي في تونس بعد الاستقلال عام 1956 نجاحات كمية ونوعية في قيمة مخرجات المدرسة التونسية جعلت منه مثال نجاح بين الدول السائرة في طريق النمو في باب تراجع نسبة الأُمّية من نسبة 84% سنة 1956 إلى 35% سنة 1990. على أن المنظومة التونسية طبعت شعبيا بشعار" تقرأ ما تقراش مستقبل ما ثماش" لما عرف عن تلك المنظومة من مآخذ الانتقائية، من ذلك أن 16% من تلاميذ السبعينات من بين ينهون تعليمهم الأولي (الإبتدائي)، بينما لا يحرز منهم سوى 01% شهادة الباكالوريا. ومواجهة لهذه الانتقائية وسلكت السياسات التعليمية مع الوزير محمد الشرفي سياسة "التعميم التعليمي" بدْءًا من العام 1991 توجهات عالجت المعضلة الكمية لمخرجات المدرسة التونسية على مستوى الأرقام حيث بلغت نسبة التّمَدْرُس أوجها بنسبة 93,4 % لمن هم بين (سن 06 و16 عاما) و81,1 % لمن أعمارهم (بين 12 و18 عاما) حسب إحصائيّات سنة 2011.

إجراءات أسهمت في تضييق نسبة الأمية مع برامج تعليم الكبار وتحقيق انتشار واسع للتعليم ضمن سياسات التعلم مدى الحياة،بيد أنها أخفقت في تقديم مستوىً تعليمي ذي جودة في ظل تراجع قيمة الشهادات التونسية وبخاصة الباكالوريا على الصعيد العالمي بعد انتهاج ما يعرف بتخفيضات الـ25 % التي أفرزت فشلا ذريعا في قيمة مخرجات التعليم التونسي في التقييسات الدولية والمسابقات العلمية. تراجع المؤشرات العلمية للإشهاد التونسي أكدته النسبة العالية لانقطاع المدرسي الذي بلغ عدد 120 ألفا سنويا في صفوف تلاميذ المدارس والإعداديات والثانويات، أي بنسبة انقطاع بلغ 110% من المعاهد الثّانويّة. أما نسبة الانقطاع في الوسط الطلابي سنة 2011 بلغت نسبة انقطاع الطلبة عن الدراسة بمختلف الأجزاء الجامعية.

وضع تؤكده نسب رسوب الطلبة بالجامعة ذلك أن نصف 1/2 الطّلبة يرسبون في السّنة الأولى جامعة ويخفق ثلثهم 1/3 في السّنة الثّانية. أما نسب التخرج بعد هذه الإصلاحات فقد بلغت سقفا كميا عاليا للطلبة المحرزين على الشّهادات العليا ليرتفع إلى نسبة 160% خلال الفترة المتراوحة بين 2002 و2011، ومع ذلك تؤكد جلّ التقييمات الموضوعية لهذه المؤشرات تراجع قيمة الشهادات العلمية وهو أمر يؤكده ترتيب الجامعات التونسية الـ13دوليا حيث توجد جميعها خارج مختلف معايير التصنيف الدولي لأفضل الجامعات في العالم جودة لمخرجاتها. وضع عمق نسبة البطالة في صفوف حاملي الشهادات العليا، بفعل ضعف تشغيلية الشهائد التونسية وخاصة على صعيد سوق الشغل الداخلية وأثمر ظواهر اجتماعية خطيرة منتهاها هجرة الأدمغة وظاهرة الهجرة غير الشرعية وغيرها من الظواهر العنيفة ولا سيما إبان ثورة 14 جانفي 2011 والمراحل الانتقالية.

### 2.9- المبررات الوطنية والسياقات الدولية للتعليم عن بعد

ثمة جملة من المسوغات والدوافع الموضوعية للجوء المجامعات الإنسانية في هذا الهزيع من تاريخ البشرية إلى التعليم الإلكتروني عن بعد، بينها المبادرات التشريعية والمسار القانونية وطنيا ودوليا، علاوة عن الوعي المجتمعي المحلي والقناعة العالمية بإلزامية التعليم إلى حدود سن مقبولة تبلغ في تونس **16** سنة كاملة، بل واستمرار هذا الحق مدى الحياة دستوريا في تونس في سياقات منظومات محو الأمية وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، بل هذا عين ما نصت عليه منظومات التكوين المهني والتكوين المستمر والتدريب والتطوير والترقية المهنية في شتى المجالات. على أن مقدرات

الدولة في المجتمعات السائرة في طريق النمو وفي وضعها الراهن تتطلب وسائل وأدوات وتجهيزات مادية وتأطير وتطوير بشري يتجاوز قدراتها وإمكاناتها لتوفير العلم لطالبيه في كافة ربوع البلاد في ظل تداعي البُنَى الأساسية المتوارثة منذ الاحتلال الأجنبي وغياب السياسات الإستراتيجية وغياب السياسات التنموية وفساد بعضها أدى إلى عجز الدولة على تلبية حاجيات كل من هم في سن الدراسة ناهيك عن تعليم راقي وذي جودة راقية، لذلك بتنا نرى المؤسسة التعليمية التقليدية تشكو من حالات الازدحام بالفصول والأقسام الدراسية مع نقائص في مدرسي عدد الاختصاص وضعف منظومة التكوين المستمر وتراجع أدائها ولاسيما بعد الثورة التونسية. على أن القناعة السياسية والمجتمعية بالجدوى الاقتصادية من ضرورات الاستفادة من استخدامات التطورات التكنولوجية في مسارها التكنوتعليمي وما يعرف في الأوساط التربوية التونسية بالتعليم الافتراضي ببعديه المدرسي والجامعي ، شجع ذلك أصحاب القرار السياسي التربوي إلى المراهنة على ما يعرف بالمدرسة والجامعة الافتراضيتين ودورهما المرتقب وإسهامهما المأمول في تخفيض تكاليف التعليم والتدريب والتطوير والتكوين المستمر للدارسين تعليميا ومهنيا والتقشف في الأنفاق والتجهيز التربوي من طباعة للكتب والمعدات التربوية وبناء المؤسسات التعليمية وتعميرها بما يتيح لطالبي العلم من مختلف الفئات والمراحل العمرية والمستويات الدراسية وبالعدد الأكبر والممكن من تجاوز أزمات المجتمعات الحضرية والريفية على السواء فضلا عن المشاكل الاجتماعية المترتب عن التراتب الاجتماعي والطبقية المسجلة في التعليم النظامي الحضوري التقليدي وغيرها من راهن المجتمع التونسي وأشباهه عربيا وإقليميا وحتى دوليا. ثم أن الدولة التونسية أعدت من المنصات ما يشرع لهذا المنوال التعليمي الجديد.

### 3.9- جامعة تونس الافتراضية (UVT) مثالا للتجربة التونسية للتعليم عن بعد

لم تشهد التجربة التونسية إنشاء مدرسة ثانوية إلكترونية أو تعليم ثانوي عن بعد، لكن في المقابل شهدت تونس تجربة جامعية افتراضية في الصدد [xlviii]. توجد بالبلاد التونسية 13 جامعة بينها جامعة تونس الافتراضية (**UVT**) المتأسسة في العام 2002. وهذه الجامعات موزعة جغرافيا كالتالي خمسة منها بالعاصمة تونس وهي جامعات الزيتونة، والمنار وقرطاج ومنوبة وجامعة تونس، أما البقية فهي موزعة عبر الجهات داخل ولايات البلاد وهي: جامعة صفاقس وسوسة والمنستير وقابس وقفصة والقيروان وجندوبة، ومعاهد الدراسات التكنولوجية التي تخضع لتنظيم هيكلي إداري موحد، فضلا عن الجامعة الافتراضية. وتضم هذه الجامعات مجتمعة 204 مؤسسة تعليم عالي إلى حدود السنة الجامعية الحالية، حيث تطور عددها منذ سنة 2014 من 199 مؤسسة إلى 204 مؤسسة. وتمثلت التجربة التونسية في التدريس عن بعد الذي أوكل إلى الجامعة الافتراضية (**UVT**) بداية في إنشاء المعهد المتوسطي لأنشطة الإعلام والتكوين عن بعد، والذي لاقى دعما وتشجيعا من وزارة التربية والمعهد العالي للتعليم والتكوين المستمر، وكذلك من جامعة "كيوبيك" في توزيع الحقائب التعليمية والمساهمة في إعداد وحدات التكوين عن بعد. ويلتحق بالمعهد كل سنة ما يقرب من **2000** طالب يدرسون الآداب العربية والتربية واللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية وعلوم التقنية. ونظام الدراسة في المعهد يمنح الدارسين درجة الإجازة في الآداب والعلوم (البكالوريوس). تعتمد الدراسة في هذا المنهاج على الدروس المكتوبة والأشرطة ويتم تجميع المنتسبين حسب التخصصات لمدة أسبوع واحد في كل فترة، وتجرى الامتحانات في خمسة مراكز موزعة داخل البلاد لكي يتمكن الطلبة من أداء امتحاناتهم دون الذهاب إلى العاصمة. هذه التجربة استفادت كثيرا من مكاسب الاتفاقيات الثنائية للتعاون بين الجزائر وتونس في مجال التعليم العالي، التي بلغ عددها **44** اتفاقية مبرمة بين

الجامعات بالبلدين لمقاصد ضمان"المواءمة المثلى" بين دواعي الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي من جهة، ودواعي ضمان تكوين نوعي راق يرفع القدرات المعرفية والمهارية للطلبة، وضمان الجودة التعليمية وتعزيز تشغيلية المتخرجين، وتعميم التعليم الإلكتروني ومتطلباته بالبلدان المغاربية إسهاما في تنمية شعوب وبلدان المغرب العربي الكبير.

جامعة تونس الافتراضية (**UVT**) هي مشروع للتعلم تركز بشكل أساسي على استغلال الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيات المعلومات والاتصالات والتي تتصل بالتدريب الأولي والمستمر والدائم.

جامعة تونس الافتراضية، والتي تم إنشاؤها بموجب المرسوم رقم **112-02** المؤرخ في **28** جانفي **2002** المتضمن إنشاء جامعة افتراضية في تونس بهدف تطوير دروس ومقررات جامعية للتعليم من خلال منظومة الانترنت لمختلف المؤسسات الجامعية التونسية، باستخدام مناهج بيداغوجية للتعلم متوافقة مع التكنولوجيات الحديثة والتعليم عبر منظومة الانترنت. وهي تشكل جزءاً من سياسة تحديث التعليم العالي في تونس. وهي أيضا شاهد على تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تونس وأثبتت تكييف التعليم العالي مع التقنيات الحديثة وتطوير طرق جديدة للقيام بالتدريب. تسعى جامعة تونس الافتراضية إلى تحقيق جملة من الأهداف حاصلها توفير التعلم عن بعد عن طريق تكنولوجيات التعليم المتقدمة، ودعم ثقافة التعلم الدائم في بيئة تركز على المعرفة والابتكار، والاستجابة لطلبات عدد متزايد من الطلاب، وضمان حصولهم على تعليم عالي الجودة، وتعزيز تكافؤ الفرص في مجال التعليم العالي. بهذا تركز دور جامعة تونس الافتراضية على تطوير منظومة التعليم العالي في تحسين الجودة لبلوغ الأهداف الرامية إلى بلوغ مستوى المنظومة المتكاملة بالعمل على تركيز البنية التحتية التكنولوجية ك تطويرها، وتكوين الأساتذة والمكونين والتقنيين، إنتاج المحتوى التكويني غير الحضوري، وتأمين أنشطة التكوين غير الحضوري، والعمل على تنمية الشراكة الجامعية مع الخارج في هذا الصدد.

### 4.9- سياقات إحداث جامعة تونس الافتراضية (UVT)

**تضمن القانون المحدث لجامعة تونس الافتراضية الرسالة المنوطة بعهدتها كما في الجدول التالي:**

| أهداف جامعة تونس الافتراضية | مهام جامعة تونس الافتراضية |
|---|---|
| حسب المرسوم المحدث لها تعمل جامعة تونس الافتراضية على تحقيق الأهداف التالية:<br>- تعمل على تأمين التكوين عن بعد وتعميمه.<br>- توحيد الرؤى المتصلة بالتكنولوجيات الحديثة وخلق بيداغوجيا رقمية.<br>- ترسيخ ثقافة تكوين مستمر في محيط قائم على التكنولوجيا والعلوم والتجديد البيداغوجي. | حسب المرسوم المحدث لها تعمل جامعة تونس الافتراضية تناط بعهدتها المهام التالية:<br>- رعاية منظومة التكوين عن بعد تصرفا وتطويرا<br>- تأمين صناعة محتوى دروس رقمية وعن بعد وأنشطتها البيداغوجية على الخط، عبر تأطير المدرسين والمكونين المتخصصين |

| | |
|---|---|
| - تأمين التقليص التدريجي بالشعب ذات الأولوية بمؤسسات التكوين الحضوري إلى نسبة 20% من محتوى الدروس.<br>- دعم تكافؤ الفرص في مجال التعليم العالي ومقاومة الإقصاء والانتقاء بتعميم هذا النمط التكويني ليشمل أكبر عدد من الجمهور المستهدف خارج دائرة الطلبة العاديين. | - تكوين الإطار البشري من مدرّسين وإداريين مختصين في منظومة التكوين عن بعد<br>- تأمين دورات التكوين المستمر ومدى الحياة والمشاركة في برامج الوطنية للتجديد البيداغوجي. |

**الجدول (03) يتعلق بضبط أهداف جامعة تونس الافتراضية ومهامها.**

**استنتاجات:**

- نستنتج أن منظومة التعليم عن بعد في تونس تندرج في عموم مقاربتها الأولية في سياقات التكوين عن بعد قبل أن تكون منظومة تعليمية مستقلة بذاتها بعد تأسيس الجامعة الافتراضية في العام 2002.

- نلاحظ تأخيرا ملحوظا في تطوير منظومة التعليم الإلكتروني عن بعد وتوظيف تكنولوجيات الاتصال وشبكة الإنترنت قياسا إلى أن تونس تعد الدولة العربية الأولى التي قامت بالارتباط بالشبكة العالمية للمعلومات منذ العام 1994، وهي الدولة العربية التي شهدت تنظيم القمة الأممية لمجتمع المعلومات في نوفمبر من العام 2005 والتي كان موضوعها سدّ الفجوة الرقمية Digital divide / Fracture numérique بين دول الشمال والجنوب،( وهي أول دولة عربية ستستضيف قمّة الفرنكوفونية في دورتها 18 تحت شعار "التواصل في إطار التنوع: الرقمي كمحرك للتنمية والتضامن في الفضاء الفرنكوفوني خلال السنة الحالية تحديدا بين 12 و 13 ديسمبر 2020، فضلا عن تنظيمها قمة تونس الرقمية في أفريل2019). و لعلتلك الممارسات يعود إلى غلبة التوجس الأمني الذي رافق موقف النظام السياسي القائم وأجهزته إزاء استخدامات الإنترنات والذي جعل تعامل السلطة معه تعاملا رقابيا يقوم على الحجب والتضييق من جهة، والتوظيف الدعائي والشكلي في الغالب، رغم الكفاءات البشرية والخبرات التونسية المشهود لها دوليا في المجال الإلكتروني، فضلا عن الإمكانات البنيوية القائمة التي كان بالوسع توظيفها لإحداث نقلة نوعية للمنظومة التعليمية الإلكترونية عن بعد والمنظومة والمنهاج التعليمي التونسي ككل.

**5.9- التنظيم القانوني الجديد جامعة تونس الافتراضية UVT - 2019**

في العام 2019 صدر بالجريدة الرسمية التونسية (الرائد الرسمي للجمهورية التونسية) الأمر الحكومي عدد 430 لسنة 2019 مؤرخ في 6 ماي 2019 المتعلق بتحديد مهام جامعة تونس الافتراضية وقواعد سيرها في ما يتصل بأهدافها ومهامها البيداغوجية والتقنية كالتالي:

| أهداف جامعة تونس الافتراضية | المهام البيداغوجية لجامعة تونس الافتراضية | المهام التقنية لجامعة تونس الافتراضية |
|---|---|---|
| تهدف جامعة تونس الافتراضية إلى:<br>- تأمين وتعميم التكوين غير الحضوري بصورة تدريجية.<br>- إدماج نسبة من الدروس غير الحضورية ضمن التكوين الحضوري.<br>- توحيد المبادرات المتعلقة بالتكنولوجيات التربوية.<br>- تيسير نشر ثقافة التكوين المستمر والتعلم مدى الحياة في محيط قائم على العلوم والتجديد وذلك باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.<br>- دعم تساوي الحظوظ في مجال التعليم العالي وتفادي الإقصاء والعمل على أن يشمل هذا التكوين أكبر عدد من الجمهور المستهدف خارج دائرة الطلبة النظاميين.<br>- البحث المتواصل للتعرف على الحاجيات المتجددة للتكوين وتطوير علاقات الجامعة مع المؤسسات العمومية والخاصة.<br>- العمل على تنمية الشراكة الجامعية في بعديها الوطني والدولي وآفاق تشريك القطاع الخاص. | تتكون المهام البيداغوجية من أربع مهام رئيسية وهي:<br>- تأمين تكوين غير حضوري مندمج.<br>- تأمين تكوين غير حضوري شامل.<br>- إنتاج المحتوى البيداغوجي الرقمي المجدد.<br>- تكوين الأساتذة والمكونين والتقنيين والمتصرفين.<br>- تتولى جامعة تونس الافتراضية تكوين الأساتذة والمكونين في مجال الكتابة التفاعلية للدروس وضبط مواصفاتها ومنهجية تصميمها ومراقبة الطلبة في أنشطة التعليم غير الحضوري. وتقوم جامعة تونس الافتراضية بتكوين التقنيين والمتصرفين للقيام بمتابعة أنشطة التكوين غير الحضوري وبعمليات تسجيل الطلبة.<br>- كما تتولى جامعة تونس الافتراضية انتداب تقنيين بيداغوجيين مختصين في البيداغوجيا الرقمية والتقنيات الحديثة لإعانة المدرسين على تصور سيناريوهات بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار حاجيات المتعلم غير الحضوري. | تؤمن جامعة تونس الافتراضية المهام التقنية التالية:<br>- إيواء المحتوى البيداغوجي الرقمي لمجابهة حاجيات التعليم غير الحضوري.<br>- إدارة منظومات التكوين غير الحضوري والتصرف فيها.<br>- إحداث وتطوير مواقع الواب المتعلقة ببرامج التكوين والتطبيقات الخاصة بالجامعة والقيام بإثراء تطبيقات أخرى حسب الحاجة.<br>- السهر على تأمين حسن سير نظام السلامة المعلوماتية التي تربط بين منظومة التكوين عن بعد ومراكز التعليم عن بعد.<br>- الإشراف على عمل مراكز التعليم عن بعد ومراكز التحاور غير الحضوري ومخابر الإنتاج الرقمي ومتابعتها.<br>- إسداء الخدمات المختلفة في مجال التكوين غير الحضوري اعتمادا على التجارب والخبرات التي تتوفر لدى الجامعة. |

**الجدول (04) يتعلق بضبط أهداف جامعة تونس الافتراضية ومهامها البيداغوجية والتقنية**

**استنتاجات:** إن المقاربة التونسية للتدريس الافتراضي عن بعد مازالت بدائية بالقياس إلى التجارب العالمية بل وحتى العربية في هذا الصدد وهي لا تعدو أن تكون سوى جزء افتراضي من منظومة التكوين المستمر والتعليم مدى الحياة والتكوين غير الحضوري وبصورة تدريجية، في سياق التكنولوجيات التربوية، في محيط قائم على العلوم والتجديد وذلك باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

### 6.9- تطورات أنظمة التدريس بجامعة تونس الافتراضية (UVT)

على صعيد متصل ضبط ذات الأمر حكومي سابق الذكر والمتعلق بتحديد مهام جامعة تونس الافتراضية وأنظمتها التكوينية ومهامها التدريسية وطرق التقييم والإشهاد في مساريه كالتالي:

| أنظمة التدريس بجامعة تونس الافتراضية | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **نظام التكوين** | **الطلبة المستفيدون** | **المهام التدريسية-البيداغوجية** | **نظام التقييم** | **نظام الإشهاد** |
| **نظام التكوين غير الحضوي المندمج** | - يوجه التكوين غير الحضوري المندمج إلى الطلبة النظاميين.<br>- والطلبة النظاميون هم الطلبة المسجلون لدى المؤسسات الجامعية للدخول إلى منظومة التكوين عن بعد بالنسبة إلى الوحدات المزمع متابعتها بصفة غير حضورية، والتي تحددها المؤسسة المعنية في بداية السنة الجامعية. | - تتولى المؤسسات الجامعية في إطار التكوين غير الحضوري تأمين حصص المرافقة البيداغوجية بالنسبة إلى الطلبة المسجلين لديها قصد متابعة أنشطة التكوين غير الحضوري. | - تجرى الامتحانات بالنسبة إلى التكوين المندمج حضوريا. | - تتولى المؤسسة الجامعية المعنية تسليم الطلبة شهادات النجاح بعد اجتياز الامتحانات النهائية.<br>- ويتم التنصيص في الشهادات على أن التكوين غير الحضوري تم تأمينه بالتعاون مع جامعة تونس الافتراضية. |
| **نظام التكوين غير الحضوي الشامل** | - يوجه التكوين الشامل في إطار التكوين المستمر والتعلم مدى الحياة إلى الطلبة غير النظاميين.<br>- الطلبة غير النظاميين هم الطلبة المسجلون لدى جامعة تونس الافتراضية والمتحصلون على | - توفر جامعة تونس الافتراضية للطلبة غير النظاميين عروض تكوين في شكل وحدات تدريس مرقمنة على الخط وتتولى الإعلان بصفة منتظمة عن وحدات التدريس المرقمنة الجاهزة للاستغلال.<br>- يتم تنظيم أنشطة المرافقة البيداغوجية بالنسبة للطلبة غير النظاميين في صورة ما إذا كان عدد الطلبة المسجلين في كل وحدة تكوين لا يقل عن عشرة (10) عند ذلك يتم إلحاق كل فريق من هؤلاء الطلبة بمؤسسة | - تجرى الامتحانات بالنسبة إلى التكوين الشامل حضوريا. | - تسند جامعة تونس الافتراضية شهادات إلى الطلبة الذين تابعوا بنجاح وحدة تكوين أو مسار كامل في إطار التكوين غير الحضوري مع إمكانية تثمين |

ISSN: 2706-6495

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | شهادة الباكالوريا على الأقل أو على شهادة معترف بمعادلتها لها. . | جامعية أو أكثر لتأمين حصص المرافقة البيداغوجية. - تخوّل معاليم التسجيل للطالب المشاركة في ثلاث (3) دورات امتحان متتالية، ولا تخول له الانتفاع إلا مرة واحدة بالمرافقة البيداغوجية. | | الوحدات التي تحصل عليها الطالب. |

**الجدول (05) يتعلق بضبط أنظمة التدريس والتكوين بجامعة تونس الافتراضية**

**استنتاجات:** تقوم المقاربة التونسية للتعليم الجامعي الافتراضي على انتهاج نظامين تدريسيين هما التكوين غير الحضوري المندمج،

التكوين غير الحضوري الشامل. ولكن بالتمعن في طرق التواصل والتدريس والتقييم لكلا النظامين يتأكد لدينا أنهما حبيسي الأجيال الثلاثة الأولى للتعليم عن بعد، أي - الجيل الأول أي نموذج المراسلة (Correspondence Model)، والجيل الثاني أي نموذج الوسائط المتعددة (Multimedia Model)، الجيل الثالث أي النموذج المعدّل (Enhanced Model)، ولا زالت هذه التجربة لم تبلغ خصائص وشروط وتقنيات وأدوات وتقييمات الجيل الرابع أي نموذج التعلم المرن (Flexible Learning Model).

### 7.9- البنية الأساسية التقنية لجامعة تونس الافتراضية وتأمينها الإلكتروني

قامت الجامعة بتركيز البنية التحتيّة التّكنولوجية اللازمة لتأمين مختلف أنشطة التعلّم غير الحضوري وذلك باقتناء تجهيزات اتصالية ومعلوماتية عالية الجودة ومنظومات للسالمة المعلوماتية بالإضافة إلى تجهيز مراكز التّعلم والتّحاور عن بعد بمختلف المؤسسات الجامعية.مع ضمانات تمكين الطّلبة والمدرّسين من النّفاذ بسهولة إلى منظومة التعلّم عن بعد وإلى مختلف الموارد البيداغوجيّة الرقمية الموضوعة على ذمّتهم وهي عملية متواصلة بالتنسيق مع مختلف الجامعات حسب الحاجيات والإمكانات. كما وفرت الدولة التونسية جملة من مؤسسات ذات العلاقة بالتأمين الإلكتروني وسلامة المعلومات وحماية المعطيات الشخصية بما يوفر الضمانات الكافية للتعليم الافتراضي وغيره من الاستخدامات الإلكترونية الآمنة.

| | | |
|---|---|---|
| البنية الأساسية التقنية لجامعة تونس الافتراضية | المؤسسات التونسية في مجال التأمين الإلكتروني وسلامة المعلومات والمعطيات | مهام المؤسسات التونسية في مجال التأمين الإلكتروني وسلامة المعلومات والمعطيات |
| قد قامت جامعة تونس الافتراضية منذ إحداثها بتجهيز فضاءات التكوين | - الوكالة التونسية للإنترنت -التأسيس:أنشأت الوكالة في 12 مارس 1996. - رابط الموقع: http://www.ati.tn | هي المزود الرئيسي للعبور إلى الإنترنت في البلاد التونسية وتعتني بوضع شبكات في عدة ميادين كالصحة والتربية والفلاحة كما تعتني بالشبكة الوطنية وباسم نطاق تونس (.tn) بالإضافة إلى استضافة مواقع الويب. |

ISSN: 2706-6495

| | | |
|---|---|---|
| غير الحضوري التالية:<br>- 39 مركزا للتحاور عن بعد.<br>- 234 مركز للتعليم عن بعد.<br>- 14 مركزا للإشهاد.<br>- 01 قاعة للتصوير.<br>- 01 مخبر للإنتاج. | الوكالة الوطنية للمصادقة الإلكترونية<br>- أحدثت في 9 أوت 2000<br>- رابط الموقع:<br>https://www.certification.tn | تحرص الوكالة على إيجاد مناخ ثقة وسلامة للتبادل عبر الأنترنات، في مختلف الميادين التجاريّة والإداريّة والبنكيّة والماليّة والصحيّة وغيرها، تقوم الوكالة بمهام وضع اتفاقيّات اعتراف متبادلة مع سلطات المصادقة الإلكترونية الأجنبيّة والمصادقة على منظومات التشفير واقتراح حلول لتأمين السلامة في نطاق المصادقة الإلكترونية للشبكات والخدمات عبر الأنترنات والأنترانات. |
| | الوكالة التونسية للسلامة المعلوماتية<br>- تاريخ التأسيس: في 3 فيفري 2004.<br>-الرابط الإلكتروني:<br>https://www.ansi.tn | تعتبر الوكالة الجهاز الوطني الذي يسهر على تنظيم مجال السلامة المعلوماتيّة وحماية ومراقبة النظم المعلوماتيّة والشبكات الراجعة بالنظر إلى مختلف الهياكل العمومية والخاصة، و بمتابعة تنفيذ الخطط والبرامج المتعلقة بالسلامة المعلوماتية في القطاع العمومية وضمان اليقظة التكنولوجية في مجال السلامة المعلوماتية. والإنذار بالمخاطر ومعالجة الحوادث السيبرنية والتقرير الشرعي، مع إعادة تشغيل الأنظمة التي تعرضت لحوادث سيبرنية والتدقيق في سلامتها. |
| | الهيئة الوطنية لحماية المعطيات الشخصية.<br>- تاريخ التأسيس: في 27 جويلية 2004.<br>-الرابط الإلكتروني:<br>http://www.e-justice.tn/ | تتولى الهيئة المهام التالية: منح التراخيص وتلقي التصاريح للقيام بمعالجة المعطيات الشخصية أو سحبها، تلقي الشكايات المعروضة عليها في إطار الاختصاص الموكول لها، وتحديد الضمانات الضرورية والتدابير الملائمة لحماية المعطيات الشخصية، النفاذ إلي المعطيات موضوع المعالجة قصد التثبت منها وجمع الإرشادات الضرورية لممارسة مهامها، إبداء الرأي في جميع المسائل ذات العلاقة، وإعداد قواعد سلوكية في المجال، المساهمة في أنشطة البحث والتكوين والدراسة ذات العلاقة بحماية المعطيات الشخصية وبصفة عامة في كل نشاط آخر له علاقة بميدان تدخلها. |

ISSN: 2706-6495

| | | |
|---|---|---|
| | | |

**الجدول (06) حول البنية الأساسية التقنية لجامعة تونس الافتراضية ومؤسسات التأمين والسلامة الإلكترونية في تونس**

**استنتاجات:** من خلال الجدول السابق أعلاه نلاحظ حرص الدولة التونسية في سياقات تأمين معلوماتها في الفضاء الافتراضي على اتخاذ كل التدابير الحمائية والوقائية للأشخاص والمؤسسات العمومية بما في ذلك التعليمية، وذلك لضمان تأمين المعلومات والمعطيات في شتى الاستخدامات الإلكترونية والتراسل الإلكتروني وتبادل المعلومات عن بعد والتوقي من مخاطر الحوادث السيبرنية ومعالجتها في إبانها.

**8.9- تطور نسبة الطلبة المسجلين بالجامعة الافتراضية التونسية خلال السنوات الجامعية بين 2012-2018** [xlviii]

| السنة الجامعية | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مجموع الطلبة المسجلين بالجامعات التونسية العمومية | 315513 طالبا | 305783 طالبا | 292291 طالبا | 263817 طالبا | 250900 طالبا | 241084 طالبا |
| مجموع الطلبة المسجلين بجامعة تونس الافتراضية | 597 طالبا | 512 طالبا | 389 طالبا | 578 طالبا | 759 طالبا | 855 طالبا |
| النسبة المائوية% | %0.19 | %0.17 | %0.13 | %0.22 | %0.30 | %0.35 |

**الجدول (06) تطور نسبة الطلبة المسجلين بالجامعة الافتراضية التونسية**

**استنتاجات:** نستنتج أن عدد ونسبة الطلبة المسجلين قد شهد نسقا تصاعديا بطيئا بين سنتي 2012 و2018 من 597 طالبا إلى 855 طالبا وهي زيادة تقدر بـ 258 طالبا جديدا خمس سنوات جامعية ولكنها تبقى على مستوى النسبة ضعيفة جدا لم تبلغ الواحد حيث أن مداها الأقصى بلغ 0.35% بالنسبة إلى السنة الجامعية 2017-2018 وذلك من عموم الطلبة المسجلين بالجامعات التونسية خلال السنوات الجامعية الثلاثة عشرة بين 2012-2018. وتعتبر هذه الأرقام ضعيفة مغاربيا بالقياس إلى عدد المسجلين بها سنة 2013 إذ لا يتجاوز عدد المسجلين بالجامعة الافتراضية التونسية 512 طالبا دارسا عن بعد

فقط، بيد أن عدد المسجلين بالجارة الجزائر في ذات السنة الجامعية بلغ 6023 طالبا مسجلا عن بعد توزيعهم كالتالي: 3279 طالبا في مستوى الإجازة (الليسانس)، و 2252 مسجلا بالماجستر، و 492 طالب دكتورا. بل إن هذه النسبة هي جد محتشمة إذا ما قيست بعدد ونسب الطلبة المسجلين عن بعد في دول أخرى في العالم على غرار الولايات المتحدة الأمريكية إذ تفيد المعطيات أنه وبحلول العام 2025 ستكون 95% من المحاضرات في الولايات المتحدة على الأقل مدعومة رقمياً. وستكون المقررات التعليمية الرقمية لمعظم المستويات التعليمية في الكليات متاحة قبل العام 2025 بكثير. وقد أوضحت الدراسات أن هناك 25 مقرراً تعليمياً لمستوى الكلية ستحظى بنحو 50% من مجموع الشهادات المسجلة في التعليم العالي الأمريكي، وستكون هناك ما أطلق عليها " تطبيقات قاتلة " متاحة لتلك المقررات الخمسة والعشرين بحلول العام 2010، وقد سميت تلك التطبيقات بالتطبيقات القاتلة Killing Applications بسبب جودتها، ومميزاتها الشاملة، واستخداماتها الواسعة، وستكون متاحة للتعليم عن بعد والاستخدام المحلي[xlviii]، كما أن إحصائيات أخرى تفيد أن 87 ألف مدرسة أمريكية مرتبطة بشبكة الإنترنت تتوفر بها 6 ملايين حاسوبا شخصيا .

### 10- خلاصة عامة

**الخلاصة** :أن من أهم مميزات التعليم الالكتروني النشيط تجاوز لعوائق المكان والزمان في العملية التعليمية مع قيمته التفاعلي الفورية إلكترونيا بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، بما يتيح نشر ثقافة التعلم و التدرب الذاتيين في المجتمع وتحسين و تنمية كفاءات المتعلم ومراعاة قدراته.

بيد أن ذلك يتطلب عمليا ونظريا بيئة تعليمية تستوجب بنية تحتية وظيفية من حيث التجهيز وسرعة الاتصال بالإنترنت وكفاءات بشرية متخصصة بيداغوجيا وتكنولوجيا وإداريا، فضلا عن أنظمة قانونية وتشريعية وموارد المالية وحاضنة اجتماعية وثقافية ومساندة لهذا الخيار التعليمي المجدي والجيد، ولكن وبالأساس وقناعة ذاتية من المعلم والمتعلم، ولكن اندراج التعليم الإلكتروني عن بعد في البيئات العربية والتونسية لا يتطلب قطيعة نهائية مع المنظومة التقليدية بل لابد أن من التعايش والمرونة في تنزيل هذا السياق التعليمي الجدية في البيءة التعليمية التونسية.

### 11- الاستنتاجات العامة للبحث

- ضمن التوجهات العالمية نحو ما يعرف باقتصاد المعرفة (Knowledge economy) برزت المبررات والمسوغات العالمية اليوم نحو تبني الدول ذات الاقتصادات النائشئة رهانات التعليم الافتراضي وذلك في سياقات التوجهات العالمية وتوصيات المنظمات العالمية المختصة على غرار اليونسكو والألكسو والإيساسكو التي أكدت على أهمية استخدام التكنولوجيا والوسائط التلعيمية في التعليم عن بعد، فرص تطوير التعليم عموما والجامعي خصوصا بدول الجنوب، عبر تبني التعليم الجامعي المفتوح والتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، وذلك لتوفير التعليم الجامعي أكبر مردودية. كما تتيح لتلك الدول تنمية مواردها البشرية والرقي بكفاءاتها وبقاء تعليمها مواكبا للمتغيرات التكنو-تعليمية عالميا.

- يوفر التعليم الافتراضي عن بعد فرص التعليم الجامعي لكل من انقطعت بهم سبل الاندراج بأنظمة التعليم الجامعي التقليدي لأسباب اجتماعية، أو موانع ثقافية أو ارتباطات مهنية ثقافية، ويضمن للكثير من الطلبة المنقطعين استكمال مساراتهم الجامعية من أجل أفاق أرحب للتكوين المستمر والترقية المهنية.

- إن التعليم الجامعي الافتراضي عن بعد يعتبر حلا نموذجيا لتوفير المناهج والمواد التعليمية، مع ضمانات التفاعل المطلوب بين الدارسين عن بعد والهيئات التدريسية تعلّما وتعليما وتقييما عبر التكنولوجيات الجديدة للاتصال NTC من تطبيقات وبرمجيات ومواقع إلكترونية ووسائط ومنصات متعددة تتسم بالمرونة واليسر لتساهم في استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة والدارسين عن بعد بفضل إكسابهم واكتسابهم لمهارات التعلم الذاتي وهي قدرات وفرص تتجاوز كثيرا الطاقة الاستيعابية للجامعات التقليدية وأقل تكلفة منها، بما يحقق مفهوم الديمقراطية التعليمية القائمة على التعلّم الحر وتكافؤ الفرص.

- لم تستفد الجامعة الافتراضية التونسية من التجارب العربية في الصدد ولم تنفتح عليها ناهيك عن عدم مشاركتها ضمن مشروع الجامعة العربية المفتوحة المنبعث منذ العام 1998، ويقع مقرها الرئيسي بدولة الكويت، وترتبط به فروع جامعية بكل من المملكة العربية السعودية، والبحرين، ولبنان، والأردن، ومصر، وسلطنة عمان، والسودان، وبشراكة مع الجامعة البريطانية المفتوحة لاستخدام المواد التعليمية التي تُعدّها الأخيرة في اختصاصات: إدارة الأعمال بفرعيها في الاقتصاد والأنظمة، وعلوم الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، واللغة الإنجليزية، والتربية في بداتها.

-على الصعيد الأكاديمي تبرز صعوبات تأقلم المعلمين والمتعلمين ناهيك عن الأجهزة الإدارية والتسييرية مع "التعليم الجديد" بفعل الاطمئنان إلى التعليم التقليدي ورفض كل تغيير أو التجديد البيداغوجي أو الإصلاح التربوي مع التمسك بالأساليب التعليمية القديمة ورفض كل أشكال التكيف مع الأساليب والتقنيات الحديثة فيما يمكن أن يسميه بالمقاومة الرافضة والمضادة للإنترنت ".

- ثمة قطيعة جيلية جديدة يؤكدها ما نعيشه من تناقض وفارقية مهارية كبيرة بين بين طرفي الاتصال المتمثلين في المرسل والمستقبل أي المعلمين والمتعلمين، إزاء المسألة التعليمية الإلكترونية، ففي حين يتصف أجيال اليوم بكفاءات عالية ومواهب في التعاطي الإلكتروني والتفاعل الافتراضي مع كل المؤسسات المجتمعية والتعليمية والهيئات التدريسية والجامعات الافتراضية، في حين يعم الفضاء التدريسي الجامعي جيلا جامعيا وبيداغوجيا تقليديا مازال في قطيعة ابستيمولوجية مع مبادئ تكنولوجيا التعليم الناجمة عن التطبيق العملي للعلوم التربوية أو النظريات التربوية التي تطور المواد العلمية لتواكب المستجدات التكنو اتصالية والتكنوتربوية وتوافقاتها مع خصائص الجمهور المستهدف ومبادئ نظريات الاتصال، ومكوناتها، وأسسها وعناصرها الأساسية استفادة من أشهر مبادئ جون ديوي القاضي بأن "عملية الاتصال هي المشاركة في الخبرة بين طرفي الاتصال".

- يبقى الانخراط في عملية التعلّم الذاتي الافتراضي وعن بعد عملية مستمرة و متطورة ومتجددة وتبقى إيجابية تحقيق غاياتها مرتبطة بالدافعية ومستوى الطموح الذاتي للفرد المتعلم وكفاءاته، تماما كما التعليم الافتراضي عن بعد فهو يتوقف على مهارات المعلم وتحفزه للانخراط في المنظومة التعليمية الالكترونية وتطوير مهاراته وتجديد معارفه وكفاءاته التعليمية والبيداغوجية والديداكتيكية.

ISSN: 2706-6495

## 12- التوصيات

- بيداغوجيا لابد أن يكون للدولة التونسية بعد أكثر من 9 سنوات من ثورتها الديمقراطية مشروعها البيداغوجي الاستراتيجي الشامل لوزارة معارف يناط بعهدتها مشروع في مستوى تحديات ورهانات الإصلاح التربوي للدولة الوطنية الموسوم بإصلاح الوزير الأديب المفكر محمود المسعدي، أي إصلاح شامل لكل مسارات التعليم والتكوين والتدريب محو الأمية المعلوماتية والتكنولوجية والاتصالية وفق سياسات واستراتيجيات تعليمية تواكب العصر التعليمي التعلمي الجديد علميا وتقنيا، على أساس مخطط تكنوتربوي "للتنمية البشرية الشاملة".

- تقنيا لابد للاستراتيجيا المعرفية التونسية منصاتها الإلكترونة والمهارية والتكنولوجية في إطار من التكامل والشراكة بين الدولة والقطاع الخاص PPP لإنشاء البنية التحتية التعليمية الجديدة القائمة على التدريس والدراسة عن بعد وعبر الإنترنت، والتمهيد لها بتطوير الإطار التشريعي والتدريبي لذلك.

- عربيا يجدر بالهياكل العربية المخولة والمعنية بالاستراتيجيات التعليمية التعاون المشترك لتشجيع البحث في مجالات التعليم الإلكتروني وعن بعد في بيئة تعليمية انتقالية متكاملة مع التعليم التقليدي ومتعايشة معه ظرفيا عبر النقل الإلكتروني للموارد التقليدية ورقمنتها وإعادة تأهيل البُنى الاتصالية والتعليمية للمدارس والمنشئات والفضاءات التعليمية ذات العلاقة،

مع الاهتمام بالبحث العلمي والإنتاج المعرفي المشترك وإيجاد آلية فاعلة للتعاون بين المؤسسات البحثية العربية والجامعات العربية في مجال البحث العلمي التكنواتصالي وتوظيفاته التربوية تستند إلى مواصفات جودة المحتوى المعرفي ومناهج تعليمه وجودة مخرجات المدرسة العربية، فضلا عن إسناد الإنتاج المعرفي ذي الارتباط بقضاياه في هذا الصدد ومراكمته، مع مراعاة المتغيرات الثقافية والبيئية التعليمية الخاصة بكل بلد وعوائقها التكنومعلوماتية.

- أكاديميا المراهنة على العنصر البشري بتبني المشاريع العلمية والبحثية المشتغلة على التعليم الإلكتروني وعن بعد وتطبيقاتها برامج تدريبها وتيسير إدماجها في البيئة التعليمية.

- بيداغوجيا ومرحليا التشجيع على ابتكار سيناريوهات بيداغوجية رقمية متخصصة في التعليم الإلكتروني بالمراحل الابتدائية والثانوية استنادا إلى أساليب الشرح والمحاكاة الواقعية المسند بالتوثيق الإلكتروني كالفيديوهات، الملفات الصوتية، الكتب الإلكترونية والإحالة إلى المنصات الرقمية إلخ .. مع اعتماد معايير الجودة الشاملة في بيئات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد بما يضمن وضوح عملية تقييم كفاءة الأداء التعليمي بصورة دائمة مستمرة.

## 13- آفاق البحث

يبقى بحثنا مبادرة تحسيسة وملامسة تقييمية أولية للتجربة التونسية في محيطها العربي والدولي ويظل البحث من ثمة منفتحا على بحوث ودراسات لاحقة تعمق دراسات الأجيال الجديدة للتعليم عن بعد إلكترونيا وافتراضيا وخاصة فيما يعرف بالتعليم الاجتماعي في الفضاء الافتراضي للميديا الاجتماعية، في أفق بلوغ أجيال بشرية صاعدة تستفيد عمليا من الأجيال التكنومعرفية الجديدة وعن بعد بما أن التحولات متسارعة والمتغيرات جمة في هذا الصدد.

## بيبليوغرافيا

### المراجع باللغة العربية

1- زيتون (حسن حسين) ، رؤية جديدة في التعليم التعلم الإلكتروني- المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم، الدارالصوتية للتربية، ط 1، الرياض – المملكة العربية السعودية، 2005.

2- جورجيث دميان جورج، الجامعة الافتراضية مدخل لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، رؤية تربوية معاصرة "مؤتمر التعليم من بعد في الوطن العربي، الواقع والمأمول.

3- سالم (أحمد محمد)، تكنولوجيا التعليم والتعليم التكنولوجي، القاهرة، 2004.

4- بولبازين (حنان)، الاستخدام المنزلي للانترنت لدى التلميذ الثانوي وتأثيره على التحصيل الدراسي، مجلة الدراسات الإعلامية - المركز الديمقراطي العربي - برلين - ألمانيا - العدد السابع، مايو- 2019.

5- الموسى (عبد الله بن عبد العزيز)، استخدام الحاسب الآلي في التعليم، مكتبة الملك فهد بن عبد العزيز، ط 2، الرياض، المملكة العربية السعودية.

6- كاظم (أحمد خيري)، وجابر (جابر عبد الحميد)، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2007.

7- عبد اللطيف (حسين فرج)، تحفيز التعلم، دار حامد، عمان، ط 1، 2007.

8- سويدان (أمل عبد الفتاح)، ومبارز (منال عبد العال)، التقنية في التعليم مقدمة في أساسيات الطالب والمعلم، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2007.

9- زيتون (حسن حسين)، مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، 2007.

10-الهادي(محمد) ، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، 2005 ، ط1.

11-الخريسات (سمير)، والرياحنة (محمد)، مستحدثات تكنولوجيا التعليم، برنامج دبلوم التمهن في التربية، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين، 2013.

12-مصطفى (أكرم فتحي)، إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، 2006.

13-خميس (محمد عطية)، عمليات تكنولوجيا التعليم، دار الحكمة، القاهرة، 2003.

14-سلامة (عبد الحافظ)، الدايل (سعد)، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الخريجي، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2005.

15-مارتين تساشيل، التعليم الإلكتروني تحد جديد للتربويين: كيف نثبتهم أما الفوضى المعلوماتية؟ مجلة المعرفة - (2002)، العدد (91).

16-سعادة (جودت) ، استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، رام الله، الشروق، 2003، ط 1.

17-التعليم العالي والبحث العلمي في أرقام: 2012-2017،2013-2018، عن وثيقة من إنجاز مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية، وثيقة رسمية منشورة على موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اطلع عليها في أكتوبر 2019.

18 العاني (مزهر شعبان)، و(عبد المجيد) حذيفة مازن، التعليم الالكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الأكاديمي، ط 1، 2015.

19-صهود (محمد)، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، العدد 7 السلسلة الجديدة، المملكة المغربية -2015- .

20- قنديل (أحمد)، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، عالم الكتب، القاهرة- 2006.

21- الموسى (عبدالله) والمبارك (أحمد)، التعليم الإلكتروني والأسس والتطبيقات، مكتبة الرشد، ط 1، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2005.

## المراجع باللغات الأجنبية

1. -Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. Open Learning, 10,
2. Khan, B. H. (2005). Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation. Information Science Publishing .
3. -Kenneth G. , Elaine L . Distance Education in the U.S. and Canadian Undergraduate Dental Curriculum Journal of Dental Education Volume 67, Number 4. 2003.
4. -Young, F. R. (1997) The changing face of education: meeting the surveying and mapping education needs, The Australian Surveyor, vol. 42, no. 4.
5. Taylor, J. C. (1999) The death of distance: the birth of the global education economy, e-Journal of Instructional Science and Technology, vol. 3, no. 1.
6. Forouzan, Behrouz A. 2008. Introduction to cryptography and network security.
7. Youngblood, P. (2001) Facilitating online learning: A descriptive study, Distance Education, vol. 22, no. 2.
8. -Anderson, T. (2004). Toward a Theory of online Learning. Book: Theory and Practice of Online Learning. A. University:.

9. Laurillard, D. (2001) Rethinking university teaching in a digital age, Proceedings of Forum for the Future of Universities, September, 2001, Aspen, Colorado.

**المراجع الإلكترونية**

1. عبد مسرهد الياوي (سجى)، التعليم عن بعد، جامعة بابل -العراق-، منشور على موقع كلية التربية الأساسية بتاريخ 16-10-2015،
http://basiceducation.uobabylon.edu.iq/lecture.aspx?fid=11&lcid=45413 ، اطلع عليه في أكتوبر 2019.
2. عن موقع وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان (بتصرف) www.mohe.gov.om ، اطلع عليه في أكتوبر 2019.
3. موقع http://www.angelfire.com/me5/hosam/eschoolarab.htm ، المدرسة الإلكترونية في الدول العربية بين الواقع والمأمول، اطلع عليه في نوفمبر 2019
4. **موقع https://helearning.wordpress.com ، Dstance learning-، Definitions of E-learning، اطلع عليه- ديسمبر 2019.**
5. العبد الله (فواز)، اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام الإنترنت في التعليم والتعلم في ضوء مجموعة من المتغيرات، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، 2008-2009 .الموقع الإلكتروني: **www.damas.univ.shern.net**
6. قاسم (أمجد)، التعليم عن بعد في الوطن العربي... الواقع والمستقبل، موقع أفاق تعليمية وتربوية، http://al3loom.com/?p=1591، نشر في 7 ماي 2011، اطلع عليه في أكتوبر 2019.
7. موقع الجامعة الافتراضية التونسية (UVT)، https://www.uninettunouniversity.net/ar/ftntunisia.aspx اطلع عليها في نوفمبر 2019.
8. اللّملومي (الجيلاني)، التجربة التونسية في مجال التعليم الافتراضي، ندوة: "دور الجامعات الافتراضية في تحقيق التربية للجميع والتعليم المستمر" - القاهرة 21-24 نوفمبر 2011، نسخة pdf. http://pf-mh.uvt.rnu.tn/692/1/experience-tunisien-enseignement-virtuelle.pdf
9. الشرهان (صلاح عايد)، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي نحو التطوير والإبداع، جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا. الكويت، (الكويت- مارس 2014). نسخة PDF، على الموقع https://www.researchgate.net/ اطلع عليها في ديسمبر 2019.
10. أمر حكومي عدد 430 لسنة 2019 مؤرخ في 6 ماي 2019 يتعلق بضبط مهام جامعة تونس الافتراضية وتنظيمها الإداري والمالي وقواعد سيرها، بوابة – التشريع . تونس – رئاسة الحكومة التونسية، http://www.legislation.tn/detailtexte/D%C3%A9cret%20Gouvernemental-num-2019-430-du-06-05-2019-jort-2019-041__20190410043032 ، اطلع عليه في ديسمبر 2019.

ISSN: 2706-6495

11. محتوى رقمي: www.ituarabic.orgE-EducationDoc13-AlAhram.doc

جميع الحقوق محفوظة © 2020 الدكتور صابر فريحة، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(CC BY NC)