مجلة "دراسات"

مجلّة دولية علمية مُحكّمة متعدِّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الرئيس الشرفي:

أ. د. جمال بن برطال

رئيس جامعة عمار ثليجي بالأغواط

رئيس التحرير

أ. د. داود بن عيسى بورقيبة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. الطيّب بلعربي-جامعة الجزائر- الجزائر	- أ.د. علي براجل -جامعة باتنة - الجزائر
- أ.د.المبروك المنصوري-جامعة السلطان قابوس- عُمان	- أ.د. حسان القاري-جامعة دمشق- سوريا
- أ. د. برهان النفاشي-جامعة الزيتونة – تونس	- أ.د. باجو مصطفى-جامعة غرداية- الجزائر
- أ.د. عبد القادر بن عزوز-جامعة الجزائر- الجزائر	- أ.د. بحاز إبراهيم-جامعة غرداية- الجزائر
- أ.د. خلفان المنذري-جامعة السلطان قابوس- عُمان	- أ.د. هواري معراج -جامعة غرداية- الجزائر
- أ.د. كمال الخاروف-جامعة المجمعة- السعودية	- أ.د. عرعار سامية-جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. بوداود حسين- جامعة الأغواط- الجزائر	- أ.د. مصطفى وينتن- جامعة غرداية- الجزائر
- أ.د. محمد وينتن-جامعة الأغواط- الجزائر	- أ.د. باهي سلامي-جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. معين حلمي الجملان- جامعة البحرين- البحرين	- أ.د. داودي محمد- جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. قاسم حاج امحمد-جامعة غرداية - الجزائر	- أ.د .يوسف وينتن- جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. يحى بوتردين - جامعة غرداية- الجزائر	- أ.د قندوز ماحي- جامعة تلمسان- الجزائر
- أ.د. حميدات ميلود-جامعة الأغواط- الجزائر	- أ.د.بن سعد أحمد-جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. عبد الله الخطيب-جامعة الشارقة- الإمارات	- أ.د.بوفاتح محمد- جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. ابن الطاهر التيجاني - جامعة الأغواط- الجزائر	- د. صخري محمد- جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. شريقن مصطفى- جامعة الأغواط- الجزائر	- أ.د. عمومن رمضان- جامعة الأغواط-
- أ.د. نوال عبد الرحمن الشوابكة- الجامعة الأردنية	- أ.د. عون علي - جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. أحمد بن الشين-جامعة الأغواط- الجزائر	- د.آسيا شكيرب-الجامعة الإسلامية-قسنطينة
-أ.د. زقار رضوان-المركز الجامعي تامنغست- الجزائر	- د. جلالي ناصر - جامعة الأغواط- الجزائر
- أ.د. سايل حدة وحيدة--جامعة الجزائر- الجزائر	- د. لعمور رميلة- جامعة غرداية- الجزائر
- د. قاسمي مصطفى - جامعة الأغواط- الجزائر	- د. شرع مريم - جامعة غرداية- الجزائر
- أ.د. خضراوي عبد الهادي-جامعة الأغواط- الجزائر	- د. سحيري زينب- جامعة الأغواط- الجزائر
- د. براهيمي سعاد- جامعة الأغواط- الجزائر	- د. علوي نجاة - جامعة سطيف- الجزائر
- د. زويتي سارة - جامعة الطارف- الجزائر	- أ. قسمية إكرام - جامعة الأغواط- الجزائر
- أ. كروشي نورالدين - جامعة قسنطينة- الجزائر	- أ. عائشة حسين- جامعة الأغواط- الجزائر
- د. صالح بوشلاغم-جامعة السلطان قابوس- عُمان	- د. عدنان بن محمد أبو عمر- دبي-الإمارات
- د. بوسنان رقية-الجامعة الإسلامية-قسنطينة	- د. بولقصاع محمد- جامعة غرداية- الجزائر
- د. زهرة بوسراج- جامعة باجي مختار–عنابة- الجزائر	- د. بن قومار لخضر- جامعة غرداية- الجزائر

مجلّة دراسات العدد : 98- فيفري-مارس 2021

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الإنجليزية، وملخص بالعربية إن لم يكن البحث بالعربية، مع الكلمات المفتاحية، وكذا ملخّص للسيرة الذاتية لكلّ باحث يظهر اسمه مع عنوان البحث(نموذج معتمد لدى المجلة).

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم كلّ باحث يظهر اسمه في عنوان البحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك (نموذج معتمد لدى المجلة).

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 15 صفحة (أي في حدود 4000 كلمة)، وأن لا تزيد عن 25 صفحة.

7- **البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.**

8- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

9- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

10- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، **ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.**

- قواعد التوثيق: **تتبع إحدى الطريقتين:** 1-عندما يشار إلى المراجع في المتن، يذكر الاسم الأخير للمؤلّف وسنة النشر بين قوسين، مثل (القوصي،1985)، وعند الاقتباس يوضع النصّ المقتبس بين قوسين صغيرين " " وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (القوصي، 1985: 43)

2- عندما يشار إلى المراجع في الهامش، يشار إليها بأرقام متسلسلة، -استعمال التهميش الآلي- وتكون في أسفل الصفحة نفسها، وتذكر المعلومات حسب المتعارف عليه منهجيًا.

3- في كلتا الطريقتين، تجمع المراجع في نهاية البحث وترتّب ترتيبًا ألفبائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف، وتكون كالآتي:

- اسم المؤلِّف (سنة النشر) عنوان المؤلَّف، (رقم الطبعة)، اسم البلد، اسم الناشر.

-ملاحظة

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجامعة.

فهرس المحتويات

-فقه الاستضعاف: أدلة اعتباره وضوابطه العامّة:دراسة تطبيقيّة فقهيّة.

أ.علا محمد صفوت الحاج علي . أ.د.عبد الله إبراهيم زيد الكيلاني

كلية الشريعة . الجامعة الأردنية...1

- دور المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري في المجتمع الأردني

أ.عهود عايد الزيود--الأستاذ الدكتور محمد فايز الطراونة

– قسم علم الاجتماع...الجامعة الأردنية عمان- الأردن...30

- العوامل الاجتماعية للعاملين في مهنة البحّارة في مدينة الرمثا الحدودية - الأردن

أ.هيلدا أحمد البشابشة- الأستاذ الدكتور محمد فايز الطراونة

الجامعة الأردنية عمان- الأردن...47

- درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى القيادات التربوية في المدارس الأردنية.

أ. هبة أبو عيادة- أ.د. صالح عبابنة...الجامعة الأردنية...63

- السلام مع الأديان طريق النجاة والأمان

د.منى محمد علي الشوا...الجامعة الأردنية....88

- واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية

أ. كفاح محمد عبدالله البدو- الجامعة الأردنية

د. صالح أحمد أمين عبابنة - الجامعة الأردنية..99

- دور مراكز إرادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي الأردنية في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء.

د.تماضر فيصل محمد سليمان-الأستاذ الدكتور خالد عبدالله طميم ..الجامعة الأردنية....117

- درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقته ببعض المتغيرات

د. منال هاني قطيشات-د. محمد زهران أبو علي...الجامعة الأردنية - جامعة الزيتونة الأردنية....137

- نظريّة الاستغراب واتّجاهاتها المعاصرة في الفكر الغربي والعربي:من الاستغراب الانعكاسي إلى الاستغراب التأسيسي

أ.د. المبروك الشيباني المنصوري..جامعة السلطان قابوس..153

- دعوى إشكال تنفيذ الحكم الجزائي في القانون الأردني: دراسة مقارنه مع القانون المصري

أ.هديل عبد الكريم حمدان...كلية الحقوق –الجامعة الأردنية...182

- الآثار الاجتماعية لضحايا الأخطاء الطبية في العاصمة عمان : دراسة نوعية

د. عايد الوريكات -أ.ميرفت إسماعيل موسى السلامين

علم الاجتماع ...الجامعة الأردنية....198

- الامتنان وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان خلال جائحة كورونا

د. عبدالفتاح الخواجه : جامعة نزوى – سلطنة عمان

أ. عيسى الشبيبي: وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان.....225

- دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في النص لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في المدارس العادية د.بولحية زهيرة... جامعة الجزائر2 239

ا-لمشروع النقدي عند فلاسفة فرانكفورت

أ.بونوار حدة..جامعة بجاية...257

مجلّة دراسات العدد : 99- أفريل-ماي 2021

فقه الاستضعاف: أدلة اعتباره وضوابطه العامّة

دراسة تطبيقيّة فقهيّة.

أ.علا محمد صفوت الحاج علي . أ.د.عبد الله إبراهيم زيد الكيلاني
باحثة دكتوراه في الفقه وأصوله . أستاذ الفقه وأصوله
كلية الشريعة . الجامعة الأردنية

الملخص.
يتناول هذا البحث الاستضعاف بوصفه حالةً من الأحوال التي عرضت وتعرض للأمّة أو بعض أفرادها، وهي حالةٌ مقابلةٌ لحال التمكين تستدعي نظرًا وتعاملًا فقهيًّا خاصًّا، وتؤثّر في تطبيق بعض الأحكام وتغيير مناطاتها وفق ضوابط تنضبط بها هذه الحالة، وجاء البحث في خمسة مباحث تضمّنت حقيقة الاستضعاف وبعض الألفاظ ذات الصلة، وأنواعه، والأدلة الشرعيّة الدالة على اعتبار الاستضعاف، وأبرز الضوابط العامّة التي تضبط حالة الاستضعاف؛ لقبوله عذرًا شرعيًّا مؤثرًا في الأحكام الفقهيّة، وعددًا من التطبيقات الفقهيّة المخرّجة ضمن فقه الاستضعاف وأحكامه.
الكلمات المفتاحية: استضعاف، تمكين، فقه.

Abstract.
This research addresses vulnerability as one of the cases that was and is still presented to the community or some of its people. It's a corresponding case to the case of empowerment that requires special jurisprudence (Fiqh) dealing. It affects the implementation of some provisions and changing its related issues according to some regulations.
This research consists of five topics including the reality of vulnerability and some related terms and types, in addition to legal legitimacy indicating consideration of vulnerability and the most highlighted general regulations that controls the case of vulnerability to accept a legal excuse influencing the jurisprudential (Fiqh) rulings and number of jurisprudential applications within vulnerability and its provisions.
Key words: vulnerability, empowerment, and jurisprudence.

المقدّمة.
الحمد لله ربِّ العالمين، القويّ العزيز، والصلاة والسّلام على أشرف الخلق سيدنا محمدٍ وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:
إنّ الضَّعف صفةٌ أصيلةٌ في النَّفس الإنسانيَّة، خُلق الإنسانُ مجبولًا عليها، كما جاء في قوله تعالى: **{وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا}** [1]، وقد راعى الشارع –سبحانه وتعالى- هذه الصفة في التشريع؛ فلم يكلّف عباده إلّا بما يطيقون، ولم يحمّلهم إلّا ما كان في وُسعهم، وذلك مسترسلٌ وسائرٌ في كلّ التكاليف الشرعيّة التي كُلّفوا بها،

[1] النساء: 28

إلّا أنَّ من أحوال الضَّعف ودرجاته ما يَعْرِضُ فيكون قدرًا زائدًا عن الضَّعف الأصلي، نتيجةً لمؤثّرٍ خارجيّ أدى إلى التأثير على الإنسان؛ ليصبح تحت وطأة حالةٍ من الوهن والضعف إثر مسبّبٍ وأمرٍ خارجٍ عن تكوينه ونفسيَّته، ويتفاوت في قدره، وأثره، ومقدار احتمال تَبِعاتِه الواقعة من فردٍ لآخر.

وإن كان الشَّارع -سبحانه وتعالى- قد راعى الضعف الأصيل في الإنسان؛ فلم يكلِّف بما فوق الطاقة والوسع، وراعى أحوال الضعف العارضة لفردٍ في حالةٍ ما؛ كالمضطر المشرف على الهلاك ونحوها، فإنَّه ولا بُدّ ثمّة اعتبارٌ ومراعاةٌ لما كان من الضَّعف حالةً مرحليَّةً قد تطول، وقد تكون على مستوى الأمَّة المسلمة أجمع أو شريحةٍ واسعةٍ منها.

وقد نبّه القرآن الكريم لصورٍ من الاستضعاف كما في قصّة موسى وهارون -عليهما السّلام-: **{إِنَّ الْقَوْمَ اسْتَضْعَفُونِي وَكَادُوا يَقْتُلُونَنِي فَلَا تُشْمِتْ بِيَ الْأَعْدَاءَ وَلَا تَجْعَلْنِي مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ}** [1]، وهذا الاستضعاف استدعى حكمًا خاصًّا فلم يُلحق هارون بالقوم الظالمين الذين شرحوا بالكفر صدرًا، والضعف الحاصل نِتاجُ أمرٍ خارجيّ فوق قدرةِ المكلّف؛ ممّا يستدعي أحكامًا فقهيّةً مناسبةً للحالة.

وقد مرَّت الأمَّة الإسلاميَّة وما زالت بفتراتٍ لا يمكن أن تُصنَّف إلّا من قبيل مراحل الاستضعاف الذي مُورِس عليها من قِبل أعدائها، أو فئاتٍ متغلّبةٍ مستبدّةٍ فيها ونحو ذلك، وأُولى هذه الفترات: العهد المكيّ في بداية الدعوة الإسلاميّة، وما اكتنفها من ظروفٍ ورافقها من أحكامٍ، وفترة حروب التتار، والفترة التي زامنت ضعف الأندلس وسقوطها وغيرها من الفترات التي عانت فيها الأمّة أو شريحةٌ منها من سطوة عدوٍ أو سلطانٍ جائرٍ، حرمها من نيل كثيرٍ من حقوقها المستقرّة شرعًا.

مشكلة البحث:

إنّ علماء الفقه وأصوله وإن تناولوا مسائل ذات صلةٍ بالاستضعاف وبعض ما يتعلّق بها من أحكامٍ عامّةٍ، وعددًا من الفروع الفقهيّة المندرجة ضمنها، إلّا أنّهم لم يُفردوا الاستضعاف كحالةٍ عامّةٍ تصيب مجموع الأمّةٍ أو شريحةً منها، وكان كلامهم حول صورٍ خاصّةٍ من الاستضعاف تقع على فردٍ أو أفرادٍ محدودين كحالة الإكراه والإلجاء، ولم يتناولوا بالبيان والتفصيل الاستضعاف كحالة تعتري الأمّة، وتتمثّل مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما المقصود بالاستضعاف وفقهه، وما أبرز المصطلحات ذات الصلة به؟
2- ما الشواهد الشرعيّة الدّالة على اعتبار حالة الاستضعاف؟
3- ما أنواع الاستضعاف؟
4- ما الضوابط العامّة التي تضبط حالة الاستضعاف؟
5- ما أبرز التطبيقات الفقهيّة المخرّجة ضمن فقه الاستضعاف؟

أهمية البحث.

تكمن أهميّة البحث في أنّه:

[1] الأعراف: 150.

1- يبيّن ماهيّة حالة الاستضعاف، وأثرها في بعض الأحكام الفقهيّة وجودًا وتطبيقًا.

2- يوضّح الضوابط العامّة الضابطة لحالة الاستضعاف؛ لضبط أثر الحالة على الأحكام الفقهيّة.

3- بتجليته لحقيقة الاستضعاف وما يتعلّق به سبيلٌ لمعرفة كيفيّة الخروج منه ووصول الأمّة لمرحلة التمكين والقوّة.

أهداف البحث.

تتمثّل أهداف البحث في الآتي:

1- توضيح حقيقة الاستضعاف، وأنواعه وأدلة اعتباره شرعًا.

2- بيان الضوابط العامّة المتعلّقة بالاستضعاف.

3- إبراز عددٍ من التطبيقات الفقهيّة التي يمكن تخريجها ضمن فقه الاستضعاف.

الدراسات السابقة.

1- المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، دار كنوز إشبيليا، الرياض، ط1، 2012م.

وهذا الكتاب في أصله أطروحة دكتوراه من جامعة أم درمان، تناول فيها الباحث مفهوم الاستضعاف ومظاهره وأنواعه وأسبابه، ووسائل الخروج من حالة الاستضعاف، وعرَّج على أحكامٍ فقهيّة أدرجها تحت فقه الاستضعاف تطبيقًا عليه.

ويختلف هذه البحث عن الدراسة سابقة الذّكر في أنّه يعرّف الاستضعاف بصورةٍ أشمل وأعمّ من تعريف الدراسة، ويتناول أنواعًا أخرى للاستضعاف بناءً على ذلك، كما يذكر البحث جملةً من ضوابط الاستضعاف لم توردها الدراسة.

2- أحمد سالم، واقع المسلمين بين فقه الاستضعاف وفقه التمكين، المركز العربي للدراسات الإنسانيّة، مصر،2012م.

قدّم المؤلف في هذا الكتاب عرضًا لمفهوم الاستضعاف، وأشار بصورةٍ مختصرةٍ للأصول والقواعد التي يقوم عليها فقه الاستضعاف، وموجبات مراعاته، وقد كان البحث في الكتاب مختصرًا، غايته التأصيل لجواز المشاركة السياسيّة في ظلّ الواقع المعاصر وتحت النّظم السياسيّة الحديثة، وفق حيثيّاتٍ وضوابط.

ويختلف البحث عن الكتاب السّابق في إيضاحه لأنواع الاستضعاف والضوابط العامّة التي تضبطه، وذكره لجملةٍ من التطبيقات الفقهيّة المنضوية تحت باب الاستضعاف، في حين ركّز الكتاب على تطبيقٍ واحدٍ خرّج المؤلف حكمه على حال الاستضعاف وهو مسألة المشاركة السياسية في ضوء النظم السياسية المعاصرة.

منهج البحث.

استند البحث على منهج الاستقراء والتحليل؛ وذلك بالاستقراء من كتب الفقه لرصد الفروع الفقهيّة التي تظهر فيها صورةٌ من صور مراعاة الاستضعاف، والاستقراء من كتب السيرة والتاريخ للوقوف على توصيف بعض مراحل الضعف التي مرّ بها جماعةٌ من المسلمين كالمسلمين الأوائل في مكّة، أو مرّت بها الأمّة الإسلاميّة

بمجموعها، ومن ثمّ تحليل ما وُقف عليه من المصادر الفقهيّة والتاريخيّة؛ للوقوف على ماهيّة الاستضعاف وتعريفه، وتحديد أنواعه والضوابط الحاكمة بناءً على ذلك.

خطة البحث.

المبحث الأوّل: حقيقة الاستضعاف.

المطلب الأوّل: تعريف الاستضعاف.

المطلب الثّاني: المصطلحات ذات الصّلة.

المبحث الثّاني: أدلة اعتبار الاستضعاف.

المطلب الأوّل: أدلة اعتباره من القرآن الكريم والسنّة.

المطلب الثّاني: أدلّة اعتباره من المبادئ الكليّة والقواعد العامّة في التشريع.

المبحث الثّالث: أنواع الاستضعاف.

المطلب الأوّل: باعتبار درجته.

المطلب الثّاني: باعتبار مُوقِعِه.

المطلب الثّالث: باعتبار الواقع عليه.

المطلب الرّابع: باعتبار ما وقع عليه.

المطلب الخامس: باعتبار موقف الشرع منه.

المبحث الرّابع: الضوابط العامّة المتعلّقة بالاستضعاف.

المطلب الأوّل: تفاوت تأثير الاستضعاف على الأفراد والجماعات.

المطلب الثّاني: الاقتصار في الرخص على قدر حاجة المستضعَف.

المطلب الثّالث: عدم اليأس والأخذ بالأسباب وفهم السنن الكونيّة.

المطلب الرّابع: استغلال مساحة الممكن في ظلّ حالة الاستضعاف.

المطلب الخامس: عدم الركون للاستضعاف ووجوب السعي للخروج منه.

المبحث الخامس: تطبيقاتٌ فقهيّة مخرّجةٌ ضمن فقه الاستضعاف.

المطلب الأوّل: الصلاة بالإيماء ولو إلى غير القبلة.

المطلب الثّاني: القتال حال هجوم العدو بغتةً.

المطلب الثّالث: سفر المرأة منفردةً عند تحقّق الفتنة.

المطلب الرّابع: المشاركة السياسية وتولّي الولايات.

المطلب الخامس: إضراب الأسرى عن الطعام.

المبحث الأوّل: حقيقة الاستضعاف.

وفيه مطلبان.

المطلب الأوّل: تعريف الاستضعاف.

الفرع الأوّل: الاستضعاف لغةً.

يرجع الاستضعاف في اللغة إلى الجذر اللغوي ضعف، الضاد والعين والفاء أصلان صحيحان: الأوّل دالٌّ على زيادة الشيء مثله، ومنه ضاعف الشيء مضاعفةً، والأصل الآخر دالٌّ على ضدِّ القوَّة، ومنه: رجلٌ ضعيفٌ وقومٌ ضعفاء [1]، وهو الأصل المراد هنا.

وأضعفه وضعَّفه واستضعفه؛ إذ صيَّره ضعيفًا، واستضعفت الرَّجل؛ أي وجدته ضعيفًا فركبته بسوءٍ [2].

ويستفاد من المعنى اللغويّ أنّ الاستضعاف فعلٌ يقع من قِبل طرفٍ آخر؛ أي هو نتاج تأثير فعل الغير.

الفرع الثّاني: الاستضعاف اصطلاحًا.

لم يورد الفقهاء في مصنّفاتهم تعريفًا للاستضعاف كحالةٍ، وإن كانوا قد تنبّهوا له فتناولوا ما يتعلّق بهذه الحالة ويعتريها من أحكامٍ، ويلزمها من ضوابط تضبطها عند حديثهم عن الإكراه، وتقدير الضرورة والحاجة، وما يندرج تحت هذه الأحوال من صورٍ ويتفرّع عنها من قواعد[3]، وكان ثمّة إشاراتٌ حول هذه الحالة وحال الواقعين تحت تأثيرها –أي المستضعفين- عند بعض المفسّرين أثناء تفسيرهم لآياتٍ كريمةٍ ضمّت لفظ الاستضعاف أو مشتقّاته، وما جاء في بعض كتب التاريخ والطبقات من توصيفٍ لمراحل معيّنةٍ، ولأقوامٍ مستضعفين، كما جاء في الطبقات لابن سعد: "وَالْمُسْتَضْعَفُونَ قَوْمٌ لا عَشَائِرَ لَهُمْ بِمَكَّةَ وَلَيْسَتْ لَهُمْ مَنَعَةٌ وَلا قُوَّةٌ" [4].

أمّا من المعاصرين، فقد عرّف خالد الفهدوي الاستضعافَ بأنّه: "مرحلةٌ تمرُّ بها الدَّعوة الإسلاميَّة في ظلِّ صراعٍ مع منهجٍ غير إسلامي، يقوم على الظُّلم والعدوان ومصادرة الحقوق، ويتزامن مع ذلك عمل المسلمين الجادّ للخروج من قيد الاستضعاف إلى التَّمكين" [5].

وهذا التَّعريف تَرِدُه جملةٌ من المآخذ -في نظر الباحثين- منها، أنَّه خصَّ الاستضعاف بالدَّعوة الإسلاميَّة، في حين أنَّه قد لا يكون عامًّا على هذا النَّحو؛ فقد يقع الاستضعاف على فردٍ مسلمٍ –كأسيرٍ مثلًا- أو على طائفةٍ ومجموعةٍ، ويكون تأثيره جزئيًّا، كما أنَّه خصَّ الصِّراع بكونه مع منهجٍ غير إسلامي، والواقع أنَّه قد يكون سبب الاستضعاف كذلك وقد يكون من نهجٍ وجماعةٍ مسلمةٍ وتدّعي الإسلام وتظهر بعض مظاهره، وقد يكون من جماعات تنسب نفسها للإسلام وتجعل نفسها حاكيةً وحاكمةً باسمه، وهي في حقيقة الأمر

---

[1] ابن فارس (1979م)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ج3، 362.

[2] ابن منظور (1414ه)، لسان العرب، ط3، بيروت، دار صادر، ج9، 203

الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، (د. ط)، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرّائي، دار ومكتبة الهلال، ج1، 281.

[3] المشوخي، زياد بن عابد (2012م)، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، ط1، الرياض، دار كنوز إشبيليا، 21.

[4] ابن سعد (1990م)، الطبقات الكبرى، ط1، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ج3، 187.

[5] الفهدوي، خالد (2008م)، الفقه السياسي الإسلامي، ط3، دمشق، دار الأوائل،211.

ذات نهجٍ مغالٍ بعيدٍ عن حقيقة الإسلام؛ كالجماعات المتطرفة التي سيطرت على رقعةٍ من بلاد المسلمين وأخضعت مسلمين كثر تحت سطوتها، ومن المآخذ كذلك إيراد لفظة "الاستضعاف" في التَّعريف؛ ما يلزم منه الدَّور.

ومن النِّقاط الجديرة التي أوضحها التَّعريف، ذكر ما يقابل مرحلة الاستضعاف، وهي مرحلة التَّمكين [1].

كما عرّف المشوخي الاستضعاف بأنّه: " الحالة التي يكون فيها الفرد المسلم أو الجماعة المسلمة ضعفاء، بحيث لا يقدرون على إظهار الإسلام، أو شعائره، أو تطبيقها كلِّها أو بعضها؛ بسبب عدوٍ أو سلطانٍ جائرٍ" [2].

وهو تعريفٌ بالأثر؛ إذ يبرز التَّعريف آثار ونتائج وقوع الاستضعاف: كعدم القدرة على إظهار الشعائر نتيجة هذا الاستضعاف الواقع، ويَرِدُ على التَّعريف إدخال مشتقَّة من مشتقَّات المُعرَّف فيه، وهي لفظة "ضعفاء".

ويرى الباحثان تعريف الاستضعاف بأنّه: **فرض خضوعٍ وإذعانٍ من متسلطٍ مستبدٍّ، ينشأ عنه حالةٌ من الوهن والعجز، تمنع الواقع تحت تأثيره من نيل حقوقٍ له مستقرّةٍ شرعًا؛ كالحق في تطبيق شرع الله أو بعض أحكامه، أو إظهار بعض الشَّعائر التي شأنها الإظهار أو غيرها من الحقوق.**

ووفق هذا التعريف الذي ارتأه الباحثان، فالقول إنّ الاستضعاف هو فرض خضوعٍ من متسلطٍ مستبدٍّ؛ يدخل في نطاقه كلّ أصناف الظَّلمة الذين قد يقع منهم الاستضعاف؛ كعدوٍ متغلِّبٍ أو حاكمٍ جائرٍ أو فردٍ متكبّرٍ صاحب سطوةٍ. والإشارة إلى نشوء حالة من الوهن والعجز؛ يُخرج حالة التمكين التي يكون الشأن فيها شأن قوّةٍ وغلبةٍ وفيه تأكيدٌ على أنّ الاستضعاف لا يُمارسُ إلّا على ضعيفٍ، وقول: "الواقع تحت تأثيره" بصورةٍ عامّةٍ؛ إشارةٌ إلى أنّ الاستضعاف قد يقع على الفرد أو مجموعةٍ من الأفراد أو الأمّة بمجموعها، وأمّا النّص على المنع من نيل الحقوق المستقرّة شرعًا؛ ففيه إشارةٌ للأثر الذي يخلّفه الاستضعاف من منعٍ لتطبيق شرع الله أو بعض أحكامه أو إظهار شعائر شأنها الإظهار كالأذان وأداء الجماعة وغيرها، وسبب ذلك الخضوع تحت غلبة عدوٍ، أو سلطة سلطانٍ جائرٍ، أو تسلّط جماعةٍ أو فرد.

وبناءً على ما تمّ تعريف الاستضعاف به، يمكن تعريف فقه الاستضعاف [3] بأنّه: **جملة الأحكام العمليَّة التي تتولّد أو تُراعى وتطبَّق في حالة الوهن والعجز التي قد تصيب المسلم الفرد، أو طائفةً من المسلمين، أو الأمَّة بمجموعها، عند تغلّب عدوٍ أو سلطانٍ جائرٍ أو تسلط ظالمٍ، ما يجعل هذه الحالة آذنةً بتفعيل الرخص والأخذ بقواعد التيسير، وفق ضوابط يحدّدها العلماء.**

المطلب الثّاني: المصطلحات ذات الصلة.

---

[1] الفهدوي، خالد، الفقه السياسي الإسلامي،211

[2] المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 22.

[3] الفقه في اللغة من الجذر اللغوي فقه، الفاء والقاف والهاء أصلٌ صحيحٌ دالٌّ على الإدراك والفهم = ابن فارس، مقاييس اللغة، ج4، 442. وأمّا الفقه في الاصطلاح فهو: العلم بالأحكام الشَّرعيَّة العمليَّة المكتسبة من الأدلة التَّفصيليَّة = الجرجاني، علي بن محمد (1983م)، التعريفات، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 168.

يمكن تقسيم المصطلحات ذات الصّلة بالاستضعاف إلى مصطلحاتٍ مقاربةٍ وأخرى موازيةٍ له [1]، فأمّا المصطلحات المقاربة؛ فهي التي تتداخل مع مصطلح الاستضعاف وتتقاطع معه في جزئيّاتٍ، على ما بينهم من عمومٍ وخصوص، وأمّا المصطلحات الموازية؛ فهي المصطلحات التي تقابل الاستضعاف بشكلٍ تامٍّ أو شبه تامٍّ.

الفرع الأوّل: المصطلحات المقاربة.

وهي: الإكراه، والاضطرار، والأقلّيات.

أوّلًا: الإكراه.

يرجع الإكراه في اللغة إلى الجذر اللغوي: كره، وهو أصلٌ واحدٌ دالٌّ على خلاف المحبّة والرضا [2]، وأكرهه على الأمر إكراهًا؛ أي حمله عليه قهرًا [3].

وأمّا في اصطلاح الفقهاء فقد تناول الفقهاء الإكراه بتعريفه وبيان أنواعه، ووضعوا له شرائط وقيود، وممّا قيل في تعريف الإكراه، ما عرّفه به البخاريّ بأنّه: "حَمْلُ الْغَيْرِ عَلَى أَمْرٍ يَمْتَنِعُ عَنْهُ بِتَخْوِيفٍ بِقَدْرِ الْحَامِلِ عَلَى إيقَاعِهِ وَيَصِيرُ الْغَيْرُ خَائِفًا بِهِ"[4].

ثانيًا: الاضطرار.

الاضطرار من الجذر اللغويّ ضرّ، والضاد والرّاء المضعّفةُ ترجع إلى أُصولٍ ثلاثةٍ، الأوّل يفيد القوة، والثّاني اجتماع الشيء، وأمّا الأصل الثّالث فهو خلاف النّفع، وهو المراد هنا، والاضطرار الاحتياج إلى الشيء، وهو اسمٌ مشتقٌّ من الضرورة [5]، وقال الكفويّ: إنّ أصل الاضطرار عدم الامتناع عن الشيء لأمرٍ قاهرٍ [6].

ولكون الاضطرار اسمًا مشتقًّا من الضرورة؛ فإنّ معناه يبين ببيان معنى الضرورة، وقد تناول الفقهاء قديمًا الضرورة بالتعريف، إلّا أنّ تعريفاتهم في مجملها كانت تتحدّث عن صورة تناول المحرّم في حال المخمصة [7]،

---

[1] تجدر الإشارة إلى أنّ تقسم المصطلحات ذات الصلة إلى مصطلحاتٍ مقاربةٍ ومصطلحات مقابلة، مستفادٌ من: سيد حسن، رقية حاجي (كانون أول-2019م)، أسباب الاستضعاف وسبل علاجه في القرآن الكريم (دراسة موضوعيّة)، جامعة قطر، رسالة ماجستير،23. إلّا أنّ المصطلحات المذكورة في الرسالة تختلف عن المصطلحات المتناولة في البحث؛ لكون الرسالة المنشورة تتحدّث عن دلالة المصطلح في السياقات القرآنيّة، ولم تُرد به فقه الاستضعاف المقصود بالبحث هنا.

[2] ابن فارس، مقاييس اللغة، ج5، 172.

[3] الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (د. ط)، بيروت، المكتبة العلمية، ج2، 532.

[4] البخاري، عبد العزيز بن أحمد، كشف الأسرار، (د. ط)، دار الكتاب الإسلامي، ج4، 383.

[5] ابن فارس، مقاييس اللغة، ج3، 360

ابن منظور، لسان العرب، ج4، 482-483.

[6] الكفويّ، أيوب بن موسى، الكلّيّات، (د. ط)، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة، 136.

[1]، ويمكن تعريف الضرورة بصورةٍ عامّةٍ أنّها: طروء حالةٍ من الخطر أو المشقّة الشّديدة، يُخاف معها وبسببها إلحاق أذى بالنفس أو عضوٍ منها، أو بالعِرض، أو العقل، أو المال وتوابعها [2].

ثالثًا: الأقلّيّات.

الأقلّيّات مصطلحٌ من المصطلحات المعاصرة، يعبّر عن مجموعةٍ من النّاس، في بقعةٍ جغرافيّةٍ ما، تتمايز هذه المجموعة وتختلف عن أكثرية سكّان هذه البقعة في الدّين، أو المذهب، أو اللغة، أو العِرق [3]. وقد سُبق وصف الأقلّيّات بلفظ "فقه"؛ فتحدّث المعاصرون؛ نظرًا للمعطيات المتغيّرة في واقع هذه المجموعات عن "فقه الأقلّيّات"؛ إذ إنّ هذه الأقلّيّات في أحيانٍ كثيرةٍ، تمرّ بظروفٍ خاصّةٍ تفرضها حيثيّات وطبيعة المكان الذي تقيم فيه؛ ما قد يستدعي حاجة هذه الجماعة إلى فقه نوعيّ، يراعي ارتباط الأحكام الشرعيّة بظروف هذ الجماعة ومكان إقامتها [4]، وهو جزءٌ من الفقه الإسلاميّ العامّ لا يخرج عنه، لكنّ له خصوصيّةً خصوصيّةً توازي خصوصيّة ظروف الأقليّة المكانيّة والزمانيّة المحيطة بها [5].

رابعًا: الفرق بين الاستضعاف والمصطلحات السّابقة.

يتقاطع الاستضعاف مع الإكراه والاضطرار في أنّ كلًّا منها يستدعي كون الواقع تحت تأثيرها في حالٍ من القهر والضّيق، إلّا أنّه –أي الاستضعاف- يختلف عنهما في أنّه يقع على من كان واقع حاله الضعف؛ إذ إنّ الاستضعاف لا يُمارس على قويٍّ متمكّن، بينما قد يقع القوي تحت سطوة الإكراه أو قد يمر في حالة اضطرارٍ تدفعه إلى انتهاك محرّمٍ رغم قوّته، كما أنّ الاضطرار قد يقع نتيجة فعلٍ سماويّ، في حين أنّ الاستضعاف لا يقع نتيجة فعلٍ سماويّ بل يقع –كما سبق في تعريفه- من قِبل طرفٍ آخر كعدوٍ متغلّبٍ [6].

كما أنّ مساحة ونطاق تأثير الاستضعاف غالبًا ما يكون أوسع وأشمل، سواءً في المجالات التي يؤثّر عليها أو عدد المُتأثّرين به، في حين أنّ تأثير الإكراه والاضطرار غالبًا محدودٌ، حيث يقع على أمرٍ محدّدٍ وشخصٍ أو شخوصٍ محصورين [7].

وعلى ما سبق، يمكن القول إنّ للإكراه والاضطرار صلةً بالاستضعاف، إلّا أنّ الاستضعاف أعمّ منهما، وقد تدخل بعض صورهما تحت الاستضعاف؛ لذا جاء في كلام الإمام البخاريّ في صحيحه بداية كتاب الإكراه:

---

[1] المقصود هنا أنّ الفقهاء قديمًا لم يرد عنهم تعريفٌ حدّيٌّ للضرورة إلّا بالتمثيل لها في مسألة تناول المضطر للمحرم حال خشية الهلاك، لكنّهم تحدّثوا في تأصيل قاعدة الضرورة، وضوابط اعتبارها، ونحو ذلك.

[2] الزحيلي، وهبة مصطفى (1985م)، نظرية الضرورة الشرعيّة مقارنة مع القانون الوضعي، ط4، بيروت، مؤسسة الرسالة، 67-68.

[3] القرضاوي، يوسف (2001م)، في فقه الأقلّيّات المسلمة، ط1، القاهرة، دار الشروق، 15.

[4] العلواني، طه جابر، مدخل إلى فقه الأقليات (نظرات تأسيسيّة)، 3، https://alwani.org/wp-content/uploads/2017/05/%D9%81%D9%82%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%82%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA_-%D9%86%D8%B8%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%AA%D8%A3%D8%B3%D9%8A%D8%B3%D9%8A%D8%A9.pdf

[5] القرضاوي، يوسف، في فقه الأقلّيّات المسلمة، 32.

[6] المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه، 56-57

[7] المرجع نفسه، 56-57.

"فَعَذَرَ اللَّهُ الْمُسْتَضْعَفِينَ الَّذِينَ لاَ يَمْتَنِعُونَ مِنْ تَرْكِ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ، وَالْمُكْرَهُ لاَ يَكُونُ إِلَّا مُسْتَضْعَفًا، غَيْرَ مُمْتَنِعٍ مِنْ فِعْلِ مَا أُمِرَ بِهِ" [1].

أمّا عن الفارق بين الاستضعاف والأقلّيات؛ فإنّ الأقليّات وفقهها قد يدخل ضمن الاستضعاف وفقهه في حال كانت الأقليّة مضطهدةً، أو خاضعةً لسلطةٍ تُضيّق عليها وتمنعها حقوقها، ففي هذه الحالة تكون الأقلّيّة وما يُمارس عليها صورةً من صور الاستضعاف، وقد ارتبط وصف القلّة بلفظ الاستضعاف في مواطن من القرآن الكريم، كقوله تعالى: **{وَاذْكُرُوا إِذْ أَنْتُمْ قَلِيلٌ مُسْتَضْعَفُونَ فِي الْأَرْضِ تَخَافُونَ أَنْ يَتَخَطَّفَكُمُ النَّاسُ فَأَوَاكُمْ وَأَيَّدَكُمْ بِنَصْرِهِ وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ}**[2]، لكنّ الأقلّيّة ليست دائمًا مضطهدةً أو منقوصة الحقوق، فقد تتمتّع بعض الأقلّيّات بتقديرٍ وثِقلٍ في مجتمعاتها، آخذةً حقوقها، ومتمتّعةً بحرّيّاتها؛ فتخرج بهذه الصورة عن الاستضعاف وتفترق عنه، ما يعني أنّ الاستضعاف أعم من الأقلّيّة.

الفرع الثّاني: الألفاظ المُوازية.

أوّلًا: التّمكين.

التّمكين هو الحالة المقابلة لحالة الاستضعاف، ويقال في اللغة: مكّنه من الشيء؛ أي جعل له سلطانًا وقدرةً عليه، وله مكنةٌ؛ أي قوّةٌ وشدّةٌ [3]. وعرّف الجرجانيّ التمكين بأنّه: مقام الرسوخ والاستقرار على الاستقامة[4].

ومن المفسّرين من تحدّث عن ماهيّة التمكين عند تفسيرهم للآيات التي تناولت تمكين الله لذي القرنين [5]، فقال الألوسي: التمكين تمهيد الأسباب والمدّ فيها، وهو القدرة على التّصرّف في الأرض من حيث التدبير، والرأي، وكثرة الجنود، والهيبة والوقار [6].

ويمكن بناءً على ما سبق أن يعرّف التّمكين بأنّه: **الحالة التي يكون فيها من القوّة والغلبة للمسلمين وأمّتهم، ما يتيح لهم إقامة شرع الله والتزام نهجه.**

وعليه فإنّ فقه التّمكين: **هو جملة الأحكام الشرعيّة المرعيّة والمطبّقة في حال غلبة المسلمين وقوّة شوكتهم، وتتمثّل في الأخذ بالعزيمة؛ لظهور الدّين، وانتفاء حال العجز والوهن المبيحة للتّرخص.**

ففقه التمكين يقابل فقه الاستضعاف، ولكلّ واحد منهما أحواله، وحيثيّاته، وضوابطه التي تضبطه.

ثانيًا: فقه الاستطاعة.

---

[1] البخاري، محمد بن إسماعيل (1422ه)، صحيح البخاري، كتاب الإكراه، ط1، دار طوق النجاة، ج9، 19.

[2] الأنفال: 26

[3] الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، ج2، 577.

[4] الجرجاني، التعريفات، 66.

[5] في قوله تعالى: **(إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الأَرضِ)** = الكهف: من الآية 84.

[6] الألوسي، محمود بن عبد الله (1415ه)، روح المعاني، ط1، تحقيق: علي عبد الباري عطية، بيروت، دار الكتب العلمية، ج8، 351.

إنّ النّاظر إلى فقه الاستضعاف وفقه التّمكين أو الاستخلاف وماهيتهما، يدرك أنّ ثمّة مساحةً متوسّطةً، على المسلم ألّا يفرّط فيها بحجّة واقع الاستضعاف، وهي مساحة الممكن أو المتاح أو الاستطاعة، فما كان من الأحكام مستطاعًا وممكن التطبيق، ولم تمنع من تطبيقه مفسدةٌ راجحةٌ، وجب تطبيقه، وليس المراد بالإمكان والاستطاعة هنا الاستطاعة الأصليّة؛ أي التكليف بالممكن؛ لأنّ الشارع لم يُشرّع للمكلّفين إلّا ما كان ضمن إمكانهم ووسعهم وقدرتهم [1]، إنّما المراد هو الاستطاعة الاستثنائيّة، ويقصد بها: "القدرة التي راعاها الشارع بعد طروء العوارض على أصل التكليف" [2].

ويمكن التعبير عن ذلك في ضوء فقه الاستضعاف، بأنّ فقه الاستطاعة هو المساحة المتاحة والقدر الممكن الأخذ به وتطبيقه من الأحكام بعد مراعاة العوارض التي تعتري قدرة المكلّف نتيجة الاستضعاف الواقع عليه أو الواقع على الأمّة، إن لم تستحكم هذه العوارض على قدرة واستطاعة المكلّف كلِّيًّا، وهذا أمرٌ يستدعي نظرًا وتقديرًا، وموازنةً بين المصالح والمفاسد؛ لتقدير ما يترتّب على التطبيق والعمل، وتحديد ما يُستطاع القيام به دون مفسدةٍ أو ضرر راجحٍ، وقد عبّر ابن تيمة عن الاستطاعة في الشرع بأنّها: "**مَا لَا يَحْصُلُ مَعَهُ لِلْمُكَلَّفِ ضَرَرٌ رَاجِحٌ**" [3]، ووفق ذلك؛ فإنّه يلزم القيام بالقدر المقدور عليه، الداخل ضمن الاستطاعة وإن عُجِز عن بعضه [4].

المبحث الثّاني: أدلّة اعتبار الاستضعاف.

ويقصد بأدلّة اعتبار الاستضعاف: الأدلّة الدالّة على كون الاستضعاف معتبرًا شرعًا ومؤثّرًا في تغيير مناطات الأحكام [5]، ومؤذنًا بالتخفيف على الواقعين تحت سطوته، وتنقسم هذه الأدلّة إلى قسمين: الأدلة من القرآن الكريم والسنّة النبويّة، والأدلة من المبادئ الكليّة في التشريع

المطلب الأوّل: الأدلة من القرآن الكريم والسنّة النبويّة.

الفرع الأوّل: الأدلة من القرآن الكريم.

---

[1] تناول الأصوليّون هذه المسألة في حديثهم عن التكليف وقصد الشارع منه، ومن ذلك كلام الإمام الشّاطبيّ: "شَرْطَ التَّكْلِيفِ أَوْ سَبَبَه الْقُدْرَةُ عَلَى الْمُكَلَّفِ بِهِ، فَمَا لَا قُدْرَةَ لِلْمُكَلَّفِ عَلَيْهِ لَا يَصِحُّ التَّكْلِيفُ بِهِ شَرْعًا" = الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1997م)، الموافقات، ط1، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ج2، 171.

[2] القرشي، ماهر بن محمد (2013م)، الإسلام الممكن دراسة تأصيلية في فقه المسافة بين فهم النص وتطبيقاته، ط1، بيروت، مركز نماء للبحوث والدراسات، 179-180.

[3] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (1995م)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة المنورة، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، ج14، 103.

[4] العز بن عبد السلام (1991م)، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، القاهرة، مكتبة الكليّات الأزهريّة، ج2، 7.

[5] سالم، أحمد، فقه الاستضعاف والممارسات الاجتهاديّة للإسلاميين تحت مظلته، بحث منشور على الانترنت مستل من كتاب للمؤلف عنوانه: "واقع المسلمين بين فقه الاستضعاف وفقه التمكين"، 9، https://archive.org/details/fiqh_isted3af.

ورد لفظ الاستضعاف ومشتقّاته في القرآن الكريم في مواضع عدّة؛ كوصف حال بني إسرائيل في ظلّ تسلّط فرعون عليهم [1] وغيرها من المواضع، إلّا أنّ مصطلح الاستضعاف أخذ في العهد النبويّ ينحى منحًا جديدًا، ينبئ عن تطوّر المصطلح دلاليًّا [2]؛ ليلبس معنى الاستضعاف الذي سبق تحديده في المبحث السابق.

ومن الآيات ما نصّت على الاستضعاف بلفظه صراحةً أو مشتقّاته، ومنها ما دلّلت على مراعاة حال الاستضعاف التي مرّ بها المسلمون وإن لم تأتِ على ذكر اللفظ صراحةً.

أوّلًا: ما كان فيه ذكرٌ للفظ صراحةً.

قول الله تعالى: **{إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا * إِلَّا الْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ لَا يَسْتَطِيعُونَ حِيلَةً وَلَا يَهْتَدُونَ سَبِيلًا * فَأُولَئِكَ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَعْفُوَ عَنْهُمْ وَكَانَ اللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا}** [3].

وجه الدلالة من الآيات:

أوجب الله تعالى الهجرة إلى المدينة على المسلمين في مكّة، وعاتب –سبحانه وتعالى- من لم يهاجروا على استطاعتهم وقدرتهم، بينما جاءت هذه الآية مستثنيةً المستضعفين الذين لم يتمكّنوا من الهجرة؛ لانعدام حيلتهم، وقد جاءت كلمة "حيلة" في الآيات عامَّةً لتشمل مختلف أسباب التخلّص وجميع سبله [4]، وقد استثناهم الله تعالى من الوعيد؛ لكونهم مستضعفين بحقٍّ عاجزين عن الخروج، بسبب قلّة حيلتهم وإيثاق المشركين لهم، فكان عذر الله لهم بسبب الاستضعاف الواقع عليهم، رخصةً وتوسعةً منه تعالى لهم [5].

فالآيات السابقة دالّةٌ على اعتبار الاستضعاف عذرًا للواقعين حقيقةً تحت ربقته، وقبول الله تعالى لهذا العذر وعدم مؤاخذتهم على عدم استجابة أمره بالهجرة إلى حيث يمكنهم إقامة دينه، وقد أُتبعت الآية برجاء عفو ومغفرة الله لهم، ولو لم يكن الاستضعاف معتبرًا ومقبولًا شرعًا، لما تقبّل الله منهم الاعتذار به عن عدم إجابة أمره.

ثانيًا: ما كان دالًّا على مراعاة حالة الاستضعاف.

كان لتغاير الحال التي مرّ بها المسلمون في مكّة المكرّمة عن الحال التي عايشوها في المدينة المنوّرة بعد الهجرة، والظروف التي لابست كلّ فترةٍ من هذه الفترات، أثرًا في اختلاف الأحكام المتعلّقة بكلّ فترةٍ منهما،

---

[1] كقول الله تعالى: **{إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ} [القصص: 4]**

[2] سليمان، محمد فارس (2012م)، المستضعفون في صدر الإسلام، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، 14-15.

[3] النساء: 97-99

[4] القرطبي، محمد بن أحمد (1964م)، الجامع لأحكام القرآن، ط2، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصريّة، ج5، 346-347.

[5] ابن عاشور، محمد الطاهر (1984م)، التحرير والتنوير، (د. ط)، تونس، الدار التونسية للنشر، ج5، 176-177.

وعلى ذلك شواهد وأمثلةٌ كثيرةٌ، منها كيفيّة التعامل مع المشركين ومواجهتهم في كلٍّ من المرحلة المكيّة والمدنيّة، فقد جاءت آياتٌ كريمةٌ آمرةٌ بالصبر والعفو في العهد المكيّ، في مقابل آياتٍ آمرةٍ بقتال المشركين والغلظة عليهم بعد الهجرة، ومن مثل هذه الآيات قول الله تعالى: **{وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيرًا وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ}** [1]، وفي مقابلها قول الله تعالى: **{يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ}** [2].

من المفسرين من اعتبر الأمر من قبيل النسخ، والصحيح أنّ هذا ليس من قبيل النّسخ، إنّما هو من قبيل مراعاة الأحوال، واستدعاء الحكم المناسب لكلّ حالةٍ، فهو من قبيل المنسأ الذي عبّر عنه الزركشيّ بقوله: "بِمَعْنَى أَنَّ كُلَّ أَمْرٍ وَرَدَ يَجِبُ امْتِثَالُهُ فِي وَقْتٍ مَا لِعِلَّةٍ تُوجِبُ ذَلِكَ الْحُكْمَ ثُمَّ يَنْتَقِلُ بِانْتِقَالِ تِلْكَ الْعِلَّةِ إِلَى حُكْمٍ آخَرَ وَلَيْسَ بِنَسْخٍ" [3]، فمتى كان الحال حال ضعفٍ وجب العمل بآيات الصبر والعفو، ومتى كان الحال حال قوّةٍ وغلبةٍ وجب القتال، وفي هذا المعنى يقول ابن تيمية: "فمن كان من المؤمنين بأرض هو فيها مستضعف أو في وقت هو فيه مستضعف فليعمل بآية الصبر والصفح عمن يؤذي الله ورسوله من الذين أوتوا الكتاب والمشركين، وأمّا أهل القوة فإنما يعملون بآية قتال أئمة الكفر الذين يطعنون في الدين" [4].

الفرع الثاني: الأدلة من السنّة النبويّة.

جاء في الحديث الشّريف عن أبي هريرة –رضي الله عنه- أنّ النبيّ –صلّى الله عليه وسلّم- كان يدعو في صلاته: **"اللَّهُمَّ أَنْجِ عَيَّاشَ بْنَ أَبِي رَبِيعَةَ، وَسَلَمَةَ بْنَ هِشَامٍ، وَالوَلِيدَ بْنَ الوَلِيدِ، اللَّهُمَّ أَنْجِ المُسْتَضْعَفِينَ مِنَ المُؤْمِنِينَ، اللَّهُمَّ اشْدُدْ وَطْأَتَكَ عَلَى مُضَرَ، وَابْعَثْ عَلَيْهِمْ سِنِينَ كَسِنِي يُوسُفَ"** [5].

الحديث صريحٌ في دعاء النبيّ –صلى الله عليه وسلّم- للمستضعفين، ولو لم يكن الاستضعاف المُمارَس على هذه الفئة من قِبل المشركين في مكّة عذرًا مقبولًا شرعًا، لما خصّهم النبيّ بالدعاء، ولرُفض تعذّرهم بالاستضعاف لتركهم الهجرة إلى المدينة أو إظهار دين الله.

المطلب الثّاني: الأدلّة من المفاهيم والمبادئ الكلّيّة في التشريع [6].

---

[1] آل عمران: من الآية 186.

[2] التوبة: من الآية 73.

[3] الزركشي، محمد بن عبد الله (1957م)، البرهان في علوم القرآن، ط1، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة، ج2، 42-43.

[4] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الصارم المسلول، (د. ط)، تحقيق: محمد محي الدين، المملكة العربية السعودية، الحرس الوطني السعودي، 221.

[5] البخاري، محمد بن إسماعيل (1422ه)، صحيح البخاري، كتاب الإكراه، ط1، تحقيق: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة، حديث 6940، ج9، 19.

[6] المفهوم الكلّي هو مفهومٌ معنويٌّ مجرّدٌ، ليس له وجودٌ ماديّ ملموس، يُدرك من تمثّله في ثنايا الجزئيّات، فيُعرف المفهوم من خلال تطبيقاته، ومن أمثلة المفهوم الكليّ: العدل، والرحمة = الكيلاني، عبد الله إبراهيم (2009م)، السياسة الشرعية مدخل إلى تجديد الخطاب الإسلامي، ط1، عمان، دار الفرقان، 22.

وهي المفاهيم العامّة التي تستند إليها سياسة التشريع، وقد راعاها المشرّع فيما شرعه من أحكامٍ، ولا بُدّ على المجتهد من مراعاتها والالتفات لها عند تطبيق الأحكام الجزئيّة وإعمال نصوصها، ومن هذه المفاهيم والمبادئ: رفع الحرج، رفع الضرر، مبدأ العدل [1].

وهذه المفاهيم الكلّية كرفع الحرج وما يتفرّع عنه من قواعد التيسير والتخفيف كالرخص، ورفع الضرر وما ينضوي تحته من قواعد منع الضرر، وتخفيف آثاره حال وقوعه، واحتمال الضرر الأخفّ بارتكابه إن عارضه الأشد، وتقديم دفع الضرر على جلب المنفعة حال تعارضهما، والعدل كمبدأ وقيمةٍ مطلقةٍ في التشريع، يُستدلّ بجميعها على اعتبار الشرع للاستضعاف ومراعاته للآثار المترتّبة عليه.

الفرع الأوّل: رفع الحرج.

تظافرت الأدلة الدّالة على رفع الحرج في الشريعة [2] حتّى بلغت مبلغ القطع [3]، فهو مبدأ من مبادئ التشريع مفاده منع أو إزالة ما يُوقِع على المكلّفين مشقّةً زائدةً عن المعتاد، ما لم يعارضه ما هو أشدّ منه، أو يتعلّق بحقٍّ للغير مساوٍ له أو أكثر منه [4].

وإنّ من أبرز قواعد وصور رفع الحرج في الشريعة: تشريع الرخص؛ رفقًا بالمكلّفين في الأحوال غير المعتادة، التي يترتّب فيها على الالتزام بالأصل والأخذ بالعزيمة مشقّةٌ، فترك الأخذ بالرّخصة عند تحقّق الحيثيّات الدّاعية للأخذ بها قد يودي إلى الخروج عن مقتضى الأمر والنهي، وكراهية العمل والانقطاع عنه، كما أنّ في التزام العزيمة وعدم القول بالرخص حيث استُحِقَّ العمل بها قد يُدخلُ على المكلّفين سوء الظنّ بالشرع وبأدلّته الدّالة على التيسير ورفع الحرج [5].

ويُستدلّ بمبدأ رفع الحرج عمومًا، وبالأخذ بالرخص خصوصًا على اعتبار الاستضعاف بأنّ حالة الاستضعاف –كما سبق بيانها وتعريفها- قد تستدعي عدم التزام بعض الأحكام أو عدم إظهار بعض الشعائر؛ لعجز الواقعين تحت تأثير الاستضعاف عن ذلك، بسبب ما يخلّفه الاستضعاف من وهنٍ وقهرٍ لا يتأتّى معهما التزام الأحكام وإظهار الشعائر إلّا بمشقّةٍ زائدةٍ لا تحتمل، ما يسترعي الالتفات لهذه الحالة، ولكونها مؤثّرةً على الواقعين تحتها، فإذا كان التشريع قد شرّع الرخص استثناءً في الأحوال غير العاديّة التي قد تصيب المكلّفين وتوصلهم للمشقّة إن هم لم يأخذوا بها [6]، فإنّ الاستضعاف كذلك من الأحوال التي

---

[1] الكيلاني، عبد الله إبراهيم، السياسة الشرعية مدخل إلى تجديد الخطاب الإسلامي، 22-23.

[2] ومن هذه الأدلّة قوله تعالى: **{وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ}** [الحج: من الآية 78]، وقوله تعالى: **{يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا}** [النساء: 28]

[3] الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، ج1، 520.

[4] الباحسين، يعقوب عبد الوهاب (2001م)، رفع الحرج في الشريعة الإسلاميّة دراسة أصوليّة تأصيليّة، ط4، الرياض، مكتبة الرشد، 38.

[5] الشاطبي، الموافقات، ج1، 521-524.

[6] الشاطبي، الموافقات، ج1، 466.

تُوصل للمشقّة والحرج إن لم تُراعى، والتُزم فيها الأخذ بالعزيمة وتطبيق الوضع الافتراضي الأصليّ للأحكام كما لو أنّ الحال حال تمكينٍ وقوّةٍ.

الفرع الثّاني: رفع الضّرر.

وهو أصلٌ قطعيٌّ في التشريع، تظافرت في إثباته نصوصٌ جزئيّةٌ [1] وقواعد كليّةٌ [2]، فقد جاء النهي عن إيقاع الضرر ووجوب إزالته إذا وقع [3]، واحتمال أخفّ الضررين إذا تعارضا [4]، وتقديم دفع الضرر على جلب النفع أو درء المفسدة على جلب المصلحة حال التّعارض [5]، كلّ ذلك مؤدّاه أنّ الشريعة لا تقبل إيقاع إيقاع الضرر، وتسعى لتخفيف آثاره إن وقع، وأنّ الأحوال الاستثنائيّة التي تعرض فتتسبّب في تعارض مصلحة ومفسدةٍ عند تطبيق الأحكام، أو الاضطرار لإيقاع الضرر الأخفّ عند تعارض ضررين، كلّها أحوالٌ اعتبرها الشّرع ووضع من الضوابط والموازنات ما يمنع الضرر أو يحصر تأثيره في أضيق نطاقٍ؛ إذ الشريعة: **"مَبْنَاهَا عَلَى تَحْصِيلِ الْمَصَالِحِ وَتَكْمِيلِهَا وَتَعْطِيلِ الْمَفَاسِدِ وَتَقْلِيلِهَا. وَالْوَرَعُ تَرْجِيحُ خَيْرِ الْخَيْرَيْنِ بِتَفْوِيتِ أَدْنَاهُمَا وَدَفْعِ شَرِّ الشَّرَّيْنِ وَإِنْ حَصَلَ أَدْنَاهُمَا"** [6]، والاستضعاف من الأحوال التي يصاحبها تعارضٌ للمصالح والمفاسد أو تزاحمٌ لأضرارٍ تستلزم النظر والموازنة بينها، وكلّ ما سبق يؤكّد أنّ الشريعة في إقرارها لمبدأ رفع الضرر وما ينضوي تحته من قواعد، راعت حالة الاستضعاف التي يلحقها من المفاسد والمضار ما يستدعي النظر والموازنة.

الفرع الثالث: مبدأ العدل.

العدل قيمةٌ مطلقةٌ، وإنّ تحقيقه وإقامته من أبرز الغايات التي أنزلت الشرائع من أجلها [7]، وهو متّصلٌ بالمبادئ سابقة الذكر: رفع الحرج ورفع الضرر [8]، بل هذه المبادئ هي موجهاتٌ للعدل [9]؛ إذ إنّ الشريعة التي مصدرها العدل –سبحانه وتعالى- مبناها على العدل، وليس من العدل أن يُلزم المكلّف بما فيه مشقّةٌ زائدةٌ، أو يُطلب منه التزام أمرٍ يُرتّب ضررًا معتبرًا عليه؛ فأقرّت الشريعة وقرّرت مبادئ رفع الحرج ورفع الضرر.

---

[1] على سبيل المثال النهي عن إضرار الرجل بأمّ ولده أو العكس في قوله تعالى: **{لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ}** [البقرة: من الآية 233]

[2] الشاطبي، الموافقات، ج3، 185.

[3] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (1994م)، الأشباه والنظائر، ط1، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، 112.

[4] ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم (1999م)، الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، 75.

[5] المرجع نفسه، 74.

[6] ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ج10، 512.

[7] الدريني، فتحي (2013م)، خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، ط2، بيروت، مؤسسة الرسالة، 55.

[8] عبد الفتاح، إسماعيل (2001م)، القيم السياسية في الإسلام، ط1، القاهرة، الدار الثقافيّة للنشر، 71.

[9] الكيلاني، عبد الله إبراهيم، السياسة الشرعية مدخل إلى تجديد الخطاب الديني، 23.

ويمكن الاستشهاد بالعدل على اعتبار الاستضعاف –زيادةً على ما سبق من بيان صلة العدل بالمبادئ السابقة-، أنّ عدل الله تعالى وعدالة تشريعه لا تقبل أن يكون الحال في المعاملة والمحاسبة على التزام الأحكام وتطبيق الشرع واحدًا في حالين مختلفين كالحال الاستثنائي الذي تمثّله حالة الاستضعاف، والحال الأصلي الذي تمثّله حالة التّمكين، وأن يُسَاءَلَ القويّ القادر المتمكّن عن تطبيق الأحكام وإنفاذ شرع الله وإظهار شرائعه، كما يُسَاءَلَ العاجزُ الخاضع تحت سطوة سلطةٍ تمنعه من كلّ ذلك أو بعضه.

المبحث الثّالث: أنواع الاستضعاف.

ينقسم الاستضعاف إلى أنواعٍ، وفق اعتباراتٍ مختلفة؛ باعتبار درجته، باعتبار موقعه ومن وقع عليه، وباعتبار ما وقع عليه، وباعتبار موقف الشرع منه.

المطلب الأوّل: الاستضعاف باعتبار درجته.

يُقسم الاستضعاف بحسب مساحة أو نطاق المسائل والأحكام التي يؤثّر فيها إلى: استضعافٍ جزئيٍّ وكلّيّ [1].

الفرع الأوّل: الاستضعاف الجزئيّ.

وهو الذي لا يُتمكّن معه من تطبيق بعض الأحكام؛ فيكون تأثيره بذلك جزئيًّا على الواقع أو الواقعين تحته، بحيث تكون لهم قوّةٌ وقدرةٌ، لكنّها ليست تامّةً وكافيةً لتطبيق جميع الأحكام وإحكام شرع الله تعالى كلّه [2]، ويمكن أن يُطلق على هذا النوع من الاستضعاف كذلك "الاستضعاف النسبيّ": أي الذي تتوافر فيه صور الاحتياج والاضطرار في أحوالٍ لكن ليس دائم الأحوال، ويختلف تأثيره باختلاف قوّة المستضعِفِ والمستضعَف، والعوامل المحيطة [3].

الفرع الثّاني: الاستضعاف الكلّيّ:وهو الحالة التي يكون فيها الاستضعاف واسع النّطاق ومستحكِمًا، بحيث لا يمكن معه تطبيق الأحكام وإظهار الشعائر كلّها أو معظمها، ويصلح على هذا النوع مثالًا: ما كان عليه حال النبيّ –صلّى الله عليه وسلّم- وصحابته –رضي الله عنهم- في مكّة المكرّمة خاصّةً في أوّل أمر الدعوة [4]، ويمكن أن يمثّل له في واقعنا المعاصر بحال المسلمين في الأويغور وبورما.

ويطلق على الاستضعاف الكلّيّ كذلك "الاستضعاف المُطلق": وهو الذي يكون منتجًا للاضطرار والقهر دائمًا؛ أي لا مساحة في ظلّه لتطبيق الأحكام وإقامة وإظهار الشعائر كلّها أو معظمها.

ويمكن القول إنّ الاستضعاف الجزئيّ أو النسبيّ، إن لم يُسعى للخروج من ربقته، واستغلال مساحة المُستطاع أو المتاح، قد يؤدّي مع مرور الوقت إلى أن يصبح استضعافًا كلّيًّا، كما كان من حال المسلمين في الأندلس مع نهاية القرن الخامس الهجريّ [5].

---

[1] المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 61-69

[2] المرجع نفسه، 61-66

[3] سالم، أحمد، فقه الاستضعاف والممارسات الاجتهاديّة للإسلاميين تحت مظلته، 21.

[4] المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 67-69.

[5] المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 69.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الاستضعاف الكلّي قد يقع على الفرد أو على جماعةٍ في منطقةٍ ما، لكنّه لا يقع على الأمّة الإسلاميّة كلّها؛ لتعهّد الله بحفظ دينه ودوام بقاء مظاهره [1].

المطلب الثّاني: الاستضعاف باعتبار مُوقِعِه.

أي المستضعِف الذي يُمارس الاستضعاف ويفرضه، وقد سبق القول في تعريف الاستضعاف أنّه قد يقع من عدوٍ متغلّبٍ باحتلالٍ أو استعمارِ شعبٍ ما، أو قد يقع من سلطةٍ حاكمةٍ جائرةٍ، أو من قِبل فردٍ متكبّرٍ على من يليهم من الأفراد.

المطلب الثّالث: الاستضعاف باعتبار الواقع عليه.

أي المستضعَف، فقد يقع الاستضعاف على الفرد أو عددٍ محصورٍ من الأفراد، كأسيرٍ تمنعه سطوة العدوّ الآسر من التزام تطبيق أحكام الإسلام وشعائره، وقد وثّق القرآن حالةً من الاستضعاف الواقع على أفرادٍ محصورين، كالفتية المؤمنين "أصحاب الكهف" [2]، الذين أووا إلى الكهف متخفّين غير قادرين على إظهار إيمانهم وإعلانه، وقد يقع الاستضعاف على دولةٍ أو جماعةٍ كما وقع على جماعة المسلمين الأوائل في مكّة المكرّمة [3].

المطلب الرابع: الاستضعاف باعتبار ما وقع عليه.

سبقت الإشارة في التعريف أنّ الاستضعاف يؤدّي إلى الحِرمان من حقٍّ مستقرٍّ ثابتٍ شرعًا، وقد يكون هذا الحقُّ عامًّا للأمّة جميعها كالحقّ في تطبيق شرع الله، أو أداء بعض الشعائر وإظهارها، وقد يقع الاستضعاف على حقوقٍ ماديّةٍ كمصادرة الممتلكات أو منع الانتفاع بها، وغيرها من الحقوق الماديّة أو المعنويّة، سواء المتعلّقة بالأمّة ككل أو بفئة من الأفراد أو حتى فردٍ واحدٍ.

المطلب الخامس: الاستضعاف باعتبار موقف الشرع منه.

يُقسم الاستضعاف باعتبار نظرة الشرع إليه من حيث قبوله عذرًا لمن تعذّر به أو عدم قبوله إلى: استضعافٍ مقبولٍ شرعًا، واستضعافٍ غير مقبولٍ شرعًا [4].

الفرع الأوّل: الاستضعاف المقبول شرعًا.

ذلك حين يكون الاستضعاف حقيقةً واقعةً، مؤثّرًا فعلًا على الواقعين تحته؛ بحيث يؤثّر في مُكنتهم وقدرتهم على تطبيق الأحكام، مع عدم قدرتهم على الخروج من الاستضعاف وتأثيره [5].

الفرع الثّاني: الاستضعاف غير المقبول شرعًا.

---

[1] المرجع نفسه، 100-101.

[2] وردت قصّتهم في سورة الكهف من الآيات [9-26]، ومن الآيات الدّالة على تخفّيهم خوفًا من سطوة الحاكم إن ظهر إسلامهم في قوله تعالى: **{إِنَّهُمْ إِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعِيدُوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذًا أَبَدًا}** [الكهف: 20].

[3] المشوخي، زياد بن عابد، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 73-79.

[4] المرجع نفسه، 79-80.

[5] المرجع نفسه، 79-80.

وهو ما كان استضعافًا موهومًا؛ حيث أنّه غير مؤثّرٍ حقيقةً على قدرة الأفراد في تطبيق الأحكام وإظهار الشعائر، أو كان ممّا يمكن التّخلّص منه وتفادي آثاره [1]، ومن ذلك ما كان من اعتذار البعض بالاستضعاف، مع أنّهم كانوا قادرين على الهجرة، فخاطبهم الله تعالى مؤنّبًا: {**أَلَمْ تَكنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا**} [2]، فإنّ الله تعالى "لم يقبل قَوْلهم فِي الِاعْتِذَار بِهِ فَدلَّ على أَنهم كَانُوا قَادِرين على الْهِجْرَة من وَجه مَا" [3].

المبحث الرابع: الضوابط العامّة المتعلّقة بالاستضعاف.

لا بُدّ من مراعاة جملةٍ من الضوابط العامّة عند التعامل مع حالة الاستضعاف، وما يتّصل بها من أحكام متعلّقةٍ بذات الحالة وتقديرها، وبالمستضعفين الواقعين تحت تأثيرها؛ حتّى يُتوثَّق من تحقّق حالة الاستضعاف وانطباقها، وأنّها ليست موهومةً يُتذرّعُ بها للتملّص من أداء الواجبات أو تطبيق الأحكام، أو محاولة التخفّف والتّرخص بدعوى الاستضعاف دون أن تحقّق شروطه وضوابطه.

المطلب الأوّل: تفاوت تأثير الاستضعاف على الأفراد والجماعات.

إنّ تأثير الاستضعاف يختلف باختلاف الأشخاص وسماتهم، والظروف المكانيّة والزّمانيّة المحيطة وحيثيّاتها، وهو أمرٌ يستدعي التفات العلماء المجتهدين عند النّظر في الفتاوى والأحكام وتحقيق مناطاتها تحت حالة الاستضعاف، ولعلّ تفاوت تأثير الاستضعاف راجعٌ إلى عدم وجود ضابطٍ قاطعٍ للمشقّة؛ لكون المشاقّ نسبيّةً؛ أي "تختلف بالقوة والضعف وبحسب الْأَحْوَالِ، وَبِحَسَبِ قُوَّةِ الْعَزَائِمِ وَضَعْفِهَا، وَبِحَسَبَ الْأَزْمَانِ، وَبِحَسَبِ الْأَعْمَالِ" كما يقول الشّاطبيّ [4]، وبناءً على ذلك فإنّ من المشاقّ التي يخلّفها الاستضعاف ما يكون شاقًا لبعض الأفراد دون بعض؛ لقوّةٍ بدنيّةٍ أو نفسيّةٍ أو مكانةٍ اجتماعيّةٍ، تجعل من هذه المشقّة في نظر البعض أمرًا محتملًا ومقدورًا في ظلّه العملُ [5].

ودام أنّ تقدير تأثير الاستضعاف متعلّقٌ بقدرات وطبائع الفرد والجماعة ويختلف باختلافها، فإنّ استعانت العلماء المجتهدين بعلماء الاجتماع المختصّين؛ للنظر في الظّواهر الإنسانيّة والاستفادة منها، يُسهم في الوصول إلى تشخيصٍ دقيقٍ للواقع، وتوصيفٍ متوازنٍ للوقائع، حتّى يكون المجتهد على بيّنةٍ منها عند تنزيله الأحكام [6].

---

[1] المرجع نفسه، 79-80.

[2] النساء: من الآية 97، وقد سبق الاستدلال بآيات الهجرة وبيان وجه الدلالة منها في المبحث السابق.

[3] الونشريسي، أحمد بن يحيى (1986م)، أسنى المتاجر وبيان أحكام من غلب على وطنه النصارى ولم يهاجر، ط1، تحقيق: حسين مؤنس، مصر، مكتبة الثقافة الدينية، 26.

[4] الشاطبي، الموافقات، ج1، 484.

[5] المشوخي، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 187.

[6] الرويح، مشاري حمد (خريف 2017م)، نظريات العلاقات الدولية الغربية وتوصيف واقع المسلمين: الاستضعاف نموذجًا، نموذجًا، مركز نماء للبحوث والدراسات، مجلة نماء، عدد (4،5)، 160-161.

كما أنّ استضعاف العالِم وما يرتّبه من آثارٍ وينتجه من أحكامٍ يختلف عن استضعاف غيره من عامّة الناس [1]؛ لمكانتهم وموقع المسؤولية الذي يتقلّدونه، ولا يعني التّفريق بين استضعاف العالم واستضعاف العامّي أنّ العالم لا يُباح له التّرخّص أبدًا حال الاضطرار؛ بل المراد أنّ وقوعه موقع القدوة من الناس، واتباع الناس له فيما يصدر عنه وتأثيره فيهم يجعل الأمر في حقّه مختلفًا، فإن كان الاستضعاف الواقع عليه ظاهرًا كسجنه –مثلًا-؛ فحاله ظاهرٌ للناس، ويستطيعون تقدير أنّ ما قد يصدر عنه من أقوالٍ وفتاوى في هذه الحالة يستدعي عدم قبوله والاحتياط له، خاصّةً إذا خالفت أقوالُه هذه أقوالَه وأفعاله قبل الوقوع تحت حالة الاستضعاف [2].

فمتى كان العالم محلّ قدوةٍ ولم يكن الاستضعاف المُمارس عليه ظاهرًا، وكان من يتّبعونه من الناس جهلةً لا يميّزون الحالة المستدعية للأخذ بالرخص؛ فإنّه يحرم على العالم الأخذ بالرخصة إذا كان أخذه بالرخصة سيفتن الناس في دينهم، يقول الشاطبي: "وَلِهَذَا تُسْتَعْظَمُ شَرْعًا زَلَّةُ الْعَالِمِ، وَتَصِيرُ صَغِيرَتُهُ كَبِيرَةً، مِنْ حَيْثُ كَانَتْ أَقْوَالُهُ وَأَفْعَالُهُ جَارِيَةً فِي الْعَادَةِ عَلَى مَجْرَى الِاقْتِدَاءِ، فَإِذَا زَلَّ؛ حُمِلَتْ زَلَّتُهُ عَنْهُ قَوْلًا كَانَتْ أَوْ فِعْلًا لِأَنَّهُ مَوْضُوعٌ مَنَارًا يُهْتَدَى بِهِ، فَإِنْ عُلِمَ كَوْنُ زَلَّتِهِ زَلَّةً؛ صَغُرَتْ فِي أَعْيُنِ النَّاسِ وَجَسَرَ عَلَيْهَا النَّاسُ تَأَسِّيًا بِهِ، وَتَوَهَّمُوا فِيهَا رُخْصَةً عَلِمَ بِهَا وَلَمْ يَعْلَمُوهَا هُمْ تَحْسِينًا لِلظَّنِّ بِهِ" [3].

المطلب الثّاني: الاقتصار في الرخص على قدر حاجة المستضعَف.

سبق القول أنّ حالة الاستضعاف قد تُخلِّف آثارًا على المستضعَف تستدعي الترخص في حقّه؛ على أنّ هذه الرخصةً مشروطةٌ بأن تُحدّ بنطاق ما يرفع الضرر المتحقّق أو يخفّفه ولا يجوز توسيع دائرتها لتشمل جوانب أخرى لا يؤثّر عليها الاستضعاف؛ فما أُبيح للضرورة يقدّر بقدرها [4]، وما جوّز للضرورة يختصّ بمحلّها ولا يعدو موضعها [5]، وإذا زالت الضرورة زال ما جُوّز بسببها وانتهى.

المطلب الثّالث: عدم اليأس والأخذ بالأسباب وفهم السنن الإلهيّة.

إنّ حالة الاستضعاف وإن طال أمدها، فلا يُقبل من المستضعفين اليأس أو القنوط؛ لما في ذلك من سوء ظنٍّ بالله تعالى وحكمته، وصادقِ وعده بحفظ الدّين، بل إنّ استطالة مرحلة الاستضعاف وشدّة ما يصاحبها من أزماتٍ ومحنٍ، من أسباب حفظ هذا الدين؛ لما يرافق هذه الأحوال من إبقاءٍ لجذوة الدّين مشتعلةً في نفوس ثلّةٍ من المؤمنين، واستبقاء حبلٍ متينٍ موصولٍ بالله تعالى [6].

---

[1] المشوخي، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 191.

[2] المرجع نفسه، 193.

[3] الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، ج4، 88.

[4] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الأشباه والنظائر، مؤسسة الكتب الثقافية، 113.

[5] الكاساني، أبو بكر بن مسعود (1986م)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط2، بيروت، دار الكتب العلمية، ج5، 124.

[6] سالم، أحمد، فقه الاستضعاف والممارسات الاجتهادية للإسلاميين تحت مظلته، 28.

كما أنّ قراءة السنن الكونيّة والاجتماعيّة الثّابتة وفهمها ينأى بالنفس عن اليأس؛ لأنّ مقتضى هذه السنن أنّ الصراع بين الحقّ والباطل، والخير والشّر، حالٌ مستمرٌّ، وهو مادّة الابتلاء [1]، وفي كتاب الله شواهد عديدةٌ على تمكين الله لعباده بعد الاستضعاف، ومن ذلك قوله تعالى: {**وَاذْكُرُوا إِذْ أَنْتُمْ قَلِيلٌ مُسْتَضْعَفُونَ فِي الْأَرْضِ تَخَافُونَ أَنْ يَتَخَطَّفَكُمُ النَّاسُ فَآوَاكُمْ وَأَيَّدَكُمْ بِنَصْرِهِ وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**} [2]، ففي هذه الآية يُذكّر الله تعالى عباده المسلمين بما منّ به عليهم من الإيواء والنّصر بعد الاستضعاف الذي أوقعه عليهم كفّار قريش[3].

والحاصل من واقع الأمّة المستضعَفة غالبًا عدم مراعاتها وفهمها للسببيّة وأنّ كلّ شيءٍ في كون الله تعالى يحدث وفقًا لأسبابٍ ومسبّباتٍ، وهو ما أدّى ويؤدّي إلى تشوّهٍ في فهم الإنسان للتوكل وللقضاء والقدر [4]، ويسهم في استمرار حالة الاستضعاف؛ ذلك بأن يرى المسلم في هذه الحالة أنّها قضاءٌ من الله تعالى وقدرٌ محتومٌ عليه، ويبرّرها بذلك، ولا تنظر في السنن الإلهيّة المبثوثة في كتابه وكونه؛ لتصل إلى أنّ استضعاف المستكبرين كان سببه في الغالب بما كسبت أيدي المستضعَفين ونتاج أفعالهم، وأنّ زوال الظلم عنه وصلاح وتغيير حالهم لا يكون إلّا بسعيهم لتغيير أنفسهم؛ {**إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ ما بِقَومٍ حَتّى يُغَيِّروا ما بِأَنفُسِهِم**} [5]،من سنن الله تعالى الثابتة وقوانينه المستقرّة في الخلق أنّ تغيير حال الإنسان يبدأ من ذاته، وأنّ كلّ ما يكون فيه من حال صلاحٍ أو فسادٍ ينقلب إلى خلافه؛ فسببه النفس ولا لوم إلّا عليها ([6])، وعلى هذا فلا يُقبل التّذرع بالاستضعاف لمن لم يأخذ بالأسباب ويُعمِل سنن الله تعالى في الكون.

المطلب الرّابع: استغلال مساحة الممكن في ظلّ الاستضعاف.

إنّ اعتبار الشرع للاستضعاف، ومعذرته للخاضعين تحت سطوته، وقبول كونه سببًا في التخفيف والتيسير، لا يعني أن يكون مُقعِدًا عن أداء المستطاع والمقدور؛ فالقاعدة الفقهيّة واضحةٌ في أنّ: "الميسور لا يسقط بالمعسور" [7]، وقد عبّر الجوينيّ عن هذا المعنى بقوله: "وَسُقُوطُ مَا عَسِرَ الْوُصُولُ إِلَيْهِ فِي الزَّمَانِ لَا يُسْقِطُ الْمُمْكِنَ" [8].

---

[1] الدريني، فتحي، خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، 56.

[2] الأنفال: 26.

[3] الطبري، محمد بن جرير (2000م)، جامع البيان في تأويل القرآن، ط1، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ج13، 476-477.

[4] أبو سليمان، عبد الحميد أحمد (1991م)، أزمة العقل المسلم، ط1، فيرجينيا المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 136.

[5] الرعد: من الآية 11.

[6] رضا، محمد رشيد (1990م)، تفسير المنار، (د. ط)، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ج10، 38.

[7] الزركشي، محمد بن عبد الله (1985م)، المنثور في القواعد الفقهيّة، ط2، وزارة الأوقاف الكويتية، ج1، 229.

[8] الجويني، عبد الملك بن عبد الله (1401هـ)، غياث الأمم في التياث الظلم، ط2، تحقيق: عبد العظيم الديب، مكتبة إمام الحرمين، 468.

وعلى ذلك فإنّ ترك العمل بما كان في دائرة الممكن لا يُعفي تاركه من المُؤاخذة من الله تعالى؛ لأنّ الله تعالى يعذر على ما تعذّر فعله لا على ما كان في دائرة الإمكان والاستطاعة، كما أنّ عدم استغلال مساحة الممكن وفعل المتاح مآله غالبًا إلى العجز الكلّي والمنع ممّا كان ممكن إن لم يُستثمر [1].

وقد استثمر النبيّ –صلّى الله عليه وسلّم- الممكن المتاح في بداية الدعوة الإسلاميّة في مكّة، رغم ما كان يعانيه وأصحابه من أذى كفّار قريش؛ فدخل في جوار المطعم بن عدي، وعرض نفسه على القبائل؛ وغاية ذلك استثمار الممكن للوصول إلى التمكين في الأرض [2].

المطلب الخامس: عدم الركون للاستضعاف ووجوب السّعي للخروج منه.

إنّ سيطرة حالة الاستضعاف لا يعني الركون إليها، والتّعذّر بها للتوسّع في التخفيف والتّرخّص، لأنّ التعامل مع الاستثناء –أي حالة الاستضعاف- والتّساهل في التعاطي معه وكأنّه أصلٌ، ممّا لا يُقبل شرعًا، بل الواجب في حقّ المستضعَفين أنّ يسعوا للخلاص من تأثير الاستضعاف وتبعة المستضعِف ما أمكن ذلك وأُتيح لهم [3]، كما أنّ الوقوع تحت سطوة الاستضعاف يجب ألّا يرافقه رضًا وقبول أو اقتناعٌ وانبهارٌ بالمستضعِف وما يقوم به، وإن وقع ذلك فهو مُخرجٌ لصاحبه من دائرة الاستضعاف المعذور [4]؛ لما فيه من الركون والموالاة للظّالمين.

وقد سعى النبيّ –صلّى الله عليه وسلّم- لإخراج المسلمين الأوائل في مكة من الاستضعاف إلى التمكين وحمايتهم من الظلم، فأذن لهم بالهجرة إلى الحبشة ثمّ إلى المدينة بعد إسلام أهلها، قال الشافعي: "وَكَانَ الْمُسْلِمُونَ مُسْتَضْعَفِينَ بِمَكَّةَ زَمَانًا لَمْ يُؤْذَنْ لَهُمْ فِيهِ بِالْهِجْرَةِ مِنْهَا، ثُمَّ أَذِنَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ لَهُمْ بِالْهِجْرَةِ وَجَعَلَ لَهُمْ مَخْرَجًا"، ثمّ هاجر هو –عليه السلام- إلى المدينة، وأصبحت بعدها الهجرة فرضًا على من أطاقها [5]، وبعد أن فُتحت مكّة لم تعد الهجرة واجبةً؛ لقوله –صلّى الله عليه وسلّم-: "**لاَ هِجْرَةَ بَعْدَ الفَتْحِ، وَلَكِنْ جِهَادٌ وَنِيَّةٌ**" [6]، فالهجرة وسيلةٌ من وسائل الخروج من الاستضعاف وقد كانت وما زالت حلًّا لكثيرٍ من الإشكالات السياسيّة وخلاصًا من تهديدات أنظمةٍ مستبدّة قمعيّة تمارس اضطهادها على المستضعفين [7].

---

[1] وهذا عامٌّ لا في نطاق أوامر الشرع ونواهيه فحسب، بل في كلّ وجوه الخير والنّفع، إن لم تستثمر حالة السّعة وإمكان الفعل، فقد يأتي وقتٌ أو حالٌ يصبح فيه ما كان ممكنًا ممنوعًا ويُعجز عنه = المعنى مستفاد من "عبد الرحيم، أيمن، محاضرة تأسيس وعي المسلم المعاصر، مصر، 2017/7/12م.، https://www.youtube.com/watch?v=FbYE4_zpWxM

[2] الكيلاني، عبد الله إبراهيم (2018م)، وظائف الدولة في ضوء الفكر السياسي للإمام الجويني، ط1، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية،18-19.

[3] المشوخي، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، 200.

[4] الرويح، مشاري حمد، نظريات العلاقات الدولية الغربية وتوصيف واقع المسلمين: الاستضعاف نموذجًا، 169

[5] الشافعي، محمد بن إدريس (1990م)، الأم، (د. ط)، بيروت، دار المعرفة، ج4، 168-169.

[6] البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب فضل الجهاد والسير، حديث (2783)، ج4، 15.

[7] القضاة، أحمد محمد، وحريز، عبد المعز (2020م)، أفعال الرسول –صلى الله عليه وسلم- التي تجمع بين السياسة والتربية، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات: علوم الشريعة والقانون، مج 47، ع 1، 183.

وقد تكون الهجرة واجبةً حال فتنة المسلمين وإرغامهم على الكفر إن قدروا على الخروج، أمّا في حال عدم فتنتهم فهم بالخيار إن أرادوا الهجرة أو البقاء، وربما كان في بقائهم في أوطانهم مصلحةٌ لجماعة المسلمين وللدعوة الإسلاميّة [1]، وعلى المسلم البحث عن وسائل للخروج من الاستضعاف سعيًا للوصول إلى التمكين ضمن وسعه وإمكانه.

ومن الأمثلة التي يجدر ذكرها على مقاومة المستضعَفين للاستضعاف ومحاولة الخروج منه، ما كان من أبي بصير وأبي جندل –رضي الله عنهما- وكانوا من المسلمين المستضعفين في مكّة، وأرادوا اللحاق بالنبيّ –صلّى الله عليه وسلّم- وصحابته في المدينة، لكن منعهم شرط صلح الحديبية القاضي بردّ النبي من يأتيه من قريش مسلمًا إليهم، فما كان من أبي بصير حين ردّه النبيّ إلى قريش، إلّا أن اتّجه إلى الساحل ومكث عنده وتبعه أبو جندل، "فَجَعَلَ لاَ يَخْرُجُ مِنْ قُرَيْشٍ رَجُلٌ قَدْ أَسْلَمَ إِلَّا لَحِقَ بِأَبِي بَصِيرٍ، حَتَّى اجْتَمَعَتْ مِنْهُمْ عِصَابَةٌ، فَوَاللَّهِ مَا يَسْمَعُونَ بِعِيرٍ خَرَجَتْ لِقُرَيْشٍ إِلَى الشَّأْمِ إِلَّا اعْتَرَضُوا لَهَا، فَقَتَلُوهُمْ وَأَخَذُوا أَمْوَالَهُمْ، فَأَرْسَلَتْ قُرَيْشٌ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ تُنَاشِدُهُ بِاللَّهِ وَالرَّحِمِ، لَمَّا أَرْسَلَ، فَمَنْ أَتَاهُ فَهُوَ آمِنٌ" [2].

وتجدر الإشارة إلى أنّ السعي للخروج من الاستضعاف ووجوب العمل للوصول إلى التمكين لا بدّ أن يكون عبر وسائل مدروسةٍ وفاعلة يُضمن جدواها، ويُؤمن أنّها ستفتح مجالًا ولو يسيرًا للتغيير نحو التمكين، أمّا ما كان من الوسائل صوريًّا أو موهوم النفع فلا يُقبل، بل ربما عاد بضررٍ أكبر على المستضعَفين ودعوة الدين، فقد رفض النبيّ –صلّى الله عليه وسلّم- دعوة قومه له بأن يعطوه الملك إن أراد أن يكون ملكًا؛ لأنّه علم أن مثل هذه الوسيلة وإن بَدَت في ظاهرها مكسبًا يُتوسّل به إلى القوّة، إلّا أنّها ليست القوة التي يُستفاد منها خدمةُ الدعوة الإسلاميّة وتغيير المجتمع، بل تحصيل مكاسب ومنافع شخصية [3]، وهو ما جعل النبي –صلى صلى الله عليه وسلم- يرفضه ويبحث عن وسائل وسبلٍ أخرى للتمكين الدعوة وإخراج المستضعَفين من حال الاستضعاف إلى حال التمكين.

المبحث الخامس: تطبيقاتٌ فقهيّةٌ مخرّجةٌ ضمن فقه الاستضعاف.

سبق القول أنّ الاستضعاف يُدخل الواقع تحت تأثيره في حالةٍ من العجز والوهن، وأنّه يُؤثّر على الأحكام الشرعيّة تطبيقًا وعملًا، كما قد يُولّد أحكامًا جديدةً تستدعيها حالة المستضعَفين، ويرجعُ تحديد وضبط ذلك كلّه إلى نظر المجتهدين والفقهاء.

وقد مرّت الأمّة بمراحل استضعافٍ عدّةٍ، والنّاظر في فتاوى المفتين في هذه المراحل، يجدهم في كثيرٍ من الفتاوى التي أفتوا بها مراعين للاستضعاف الواقع على النّاس حولهم، وهي فتاوى داخلةٌ ضمن فقه

[1] ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج5، 178-180.

[2] البخاري، صحيح البخاري، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب، حديث (2731)، ج3، 193.

[3] الكيلاني، عبد الله إبراهيم، وظائف الدولة في ضوء الفكر السياسي للإمام الجويني، 18.

الاستضعاف ومخرّجةٌ عليه، وفيما يأتي ذكرٌ لعددٍ من هذه الفتاوى والتطبيقات الفقهيّة التي يصلح تخريجها ضمن فقه الاستضعاف.

المطلب الأوّل: الصلاة بالإيماء ولو إلى غير القبلة.

قد يستحكم عدوٌ متغلّبٌ على جماعةٍ من المسلمين، فيستضعفهم، ويمنعهم من حقّهم في أداء الشعائر حتّى فُرادى، وحلّ ذلك في أزمان عدّةٍ من الأمّة، ومن هذه الأزمنة فترة ما بعد سقوط الأندلس وخضوع القلّة المسلمة الباقية فيها لحكم الإسبان، فجاء فيما أفتاهم المغراوي مفتي الديار الوهرانية بأن يُصلّوا بالإيماء وجوّزها لهم ولو إلى غير القبلة؛ تخريجًا على صلاة الخوف[1].

وجاءت هذه الفتوى مراعيةً لواقع الاستضعاف الذي مُورس على مسلمي الأندلس في تلك الفترة، ومنعهم من إظهار الشعائر وأداء العبادات بما فيها الصلاة، وهي فتوى تشمل كلّ مستضعَفٍ تمنعه سطوة المستضعِف من أداء الصلاة ولا يستطيع إقامتها واستقبال القبلة فيها، كحال كثيرٍ من أقلّيّة الأويغور المسلمة في الصين، وبعض أسرى المسلمين في سجون الظالمين؛ فيُرخّص لهم الصلاة إيماءً ولو إلى غير اتّجاه القبلة.

المطلب الثّاني: القتال حال هجوم العدو بغتةً.

أجمع العلماء على أنّ جهاد الدَّفع فرض عينٍ على كلّ مسلمٍ بالغٍ مطيقٍ له [2]، وقد يحصل أن يباغت العدو أهل بلدٍ فيحتلّها، فيجب على كلّ مسلمٍ حينها دفع العدو بالممكن، إلّا حال مباغتة العدو للبلد ولم يُمكَّنْ أهلها من التأهّب للقتال؛ فإن علم المسلم أنّه بدفعه عن نفسه يُقتل، فيجوز له أن يدفع عن نفسه أو أن يستسلم؛ لأنّه ربّما كان في المكافحة استعجالٌ للقتل، وأمّا الاستسلام للأسر؛ فلأنّ الأسر يحتمل الخلاص [3].

وهذه المسألة من الفروع الفقهية التي تناولها الفقهاء في باب الجهاد والسير ضمن جهاد الدفع، ويُلْحَظ كيف أنّ من الفقهاء من التفت إلى أنّه ومع كون دفع العدو واجبًا، إلّا أنّ من الأحوال ما تنزل بالمكلّف وتؤثّر على قدرته؛ كحالة مباغتة العدو له وهو غير مُتأهّبٍ، وهي حالةٌ يكون فيها مستضعفًا، إلّا أنّ قدرة المكلّفين على المكافحة والاحتمال تتفاوت، فجُوّز للمكلّف –في هذه الحالة- أن يختار بين الدَّفع والاستسلام، ولم يُتوجّب عليه استمرارُ القتال؛ إذ إنّ حالة الاستضعاف القائمة باحتلال العدو بغتةً والمسلمون غيرُ متأهبين، تفترق عن حالة التمكين، وعن حال الخروج لقتال العدو كما في جهاد الطلب.

المطلب الثّالث: سفر المرأة منفردةً عند تحقّق الفتنة.

---

[1] المغراوي، أحمد بن أبي جمعة، مخطوط: رسالة الإمام أبي العباس أحمد بن أبي جمعة المغراوي مفتي الديار الوهرانية في القرن العشرين لأهل الأندلس زمان المحنة دراسةً وتعليقًا، تحقيق: حسوني بوبكر، المجلة الجزائرية للمخطوطات، مج6، ع7، 158.

[2] ابن حزم، علي بن أحمد، مراتب الإجماع، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، 119.

[3] الشربيني، محمد بن أحمد (1994م)، مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية، ج6، 23.

نصّ الفقهاء على حرمة سفر المرأة منفردةً [1]، وأنّه لا بد لها من مَحرمٍ يصحبها [2]، لكنّهم استثنوا من ذلك حال كونها مقيمةً في دار حرب، ولم تتمكّن من إظهار دينها وخافت الفتنة، فقالوا بوجوب الهجرة عليها ولو منفردةً من غير محرمٍ معها، إن أطاقت الهجرة وقدرت عليها وأمنت الطريق أو كان خوف الطريق وخطره أقلّ من خطر الإقامة في دار الحرب [3].

ويُرى أنّ الفقهاء راعوا حالة الاستضعاف الواقع على المسلمين الموجودين في دار الحرب رجالًا ونساءً؛ فلم تُلزم المرأة بالحكم العامّ الآمر باستصحاب المحرم حال السفر، بل رُوعيت حالة الاضطرار الحاصلة المؤدّية لمفسدة الفتنة في الدين والنفس؛ فسفر المرأة في هذه الحالة سفر اضطرارٍ أُجيز بلا محرمٍ؛ لكون أخفّ المفسدتين تُحتملُ وترتكب عند لزوم إحداهما، ومفسدة بقائها في دار الحرب تفوق مفسدة عدم المحرم في السفر [4].

وإنّ الناظر في عددٍ من المسائل الفقهيّة التي تناولها الفقهاء فيما يتعلّق بالمسلمين في دار الحرب، يجد أنّ في أحكامها اختلافًا عمّا عليه الأمر في دار الإسلام؛ لما يلحقُ المسلمين في دار الحرب من حال استضعافٍ بخلاف دار الإسلام التي يكون فيها المسلمون متمكّنين.

المطلب الرّابع: المشاركة السياسية وتولّي الولايات.

إنّ مسألة المشاركة السياسيّة وتولّي الولايات من المسائل التي بحثها الفقهاء، وهي في صورتها المُمَارسَة الآن واقعٌ مركّبٌ من صورٍ عدّةٍ، يتطلّب الحكم عليها تحريرًا ونظرًا [5]، والمشاركة السياسيّة في ظلّ النُّظم القائمة لا تنفكُّ عن مخالفةٍ شرعيّة لا يُنكرها حتّى الفقهاء القائلون بجواز المشاركة؛ ما يجعل الانتقال من القول بأصل المنع إلى القول بالجواز ممكنًا؛ تخريجًا على فقه الاستضعاف وفق شروطٍ وضوابط [6].

وقد تناول الفقهاء الأقدمون مسائل مشابهةً يمكن بناء القول بجواز المشاركة السياسيّة عليها، كمسألة تولي الولايات تحت حكم الظالمين أو حال استيلاء عدوٍ على الحكم؛ بجامع كون هذه المسألة ومسألة المشاركة السياسيّة في الواقع الحاليّ جُوّزتا تبعًا لحالة الاستضعاف الحاصلة في كلتيهما للضرورة أو الحاجة العامّة، أو احتمالًا لأخف الضررين؛ فنصّ العز بن عبد السلام على جواز تولّي المسلم لولاية القضاء لو استولى الكفّار على إقليمٍ ما؛ "جلبًا للمصلحة العامّة، ودفعًا للمفسدة الشاملة" ففي البقاء على الحكم الأصلي بمنع

---

[1] الكاساني، أبو بكر بن مسعود، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ج2، 123-124
ابن عرفة، محمد بن أحمد، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، (د. ط)، دار الفكر، ج2، 9
الرملي، محمد بن أبي العباس (1984م)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، ط أخيرة، بيروت، دار الفكر، ج3، 250
البهوتي، منصور بن يونس، كشاف القناع عن متن الإقناع، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، ج2، 394.

[2] على تفصيلٍ في مسألة سفرها لفرض لحجّ الفريضة.

[3] الرملي، محمد بن أبي العباس، نهاية المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، ج8، 82.

[4] ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد، فتح القدير، (د. ط)، دار الفكر، ج2، 421.

[5] سالم، أحمد، فقه الاستضعاف والممارسات الاجتهاديّة للإسلاميين تحت مظلته، 37.

[6] المرجع نفسه، 35-36.

تولي الولاية تحت حكم العدو الكافر مفسدةٌ أكبر بتعطيل المصلحة العامّة وتحمّل المفسدة الشاملة، وهذا مجافٍ لما عليه وضع الشرع من الرحمة والعدل [1].

وأشار ابن تيمية إلى أنّ تولّي الولايات تحت حُكم الظلمة إن تولّاها من يسعى لنشر العدل حسب الإمكان ورفع الظلم حسب الإمكان وتخفيفه عن الناس وكان في توليه للولاية خيرٌ لهم؛ فإنّ ذلك جائزًا ولا إثم على المتولّي، بل قد تكون واجبةً عليه إن كان قادرًا على التخفيف من الظلم ولم يقم غيره بهذه الولاية [2]، واستشهد على جواز مثل هذه الولاية بفعل يوسف –عليه السلام-؛ إذ إنّه تولى ولاية تحت حكم كافرٍ، بل هو –عليه السلام- من طلب الولاية وسأل العزيز أن يجعله على خزائن الأرض، مع علمه بأنّ تعاملاتهم هذه ليست جاريةً على سنّة الأنبياء وعدلهم، ولن يمكنه في ولايته هذه فعل كلّ ما يريد وفق ما يراه من شرع الله؛ لكنه فعل ما في الإمكان من العدل والإحسان، وكان سببًا وسبيلًا للتمكين له [3].

فإنّ المشاركة السياسيّة في ظلّ الواقع الحالي جائزةٌ تخريجًا على فقه الاستضعاف، وما يلزم من تخفيف المفاسد بارتكاب أخفّها، وتخفيف الظلم قدر الإمكان؛ إذا كان في عدم المشاركة مفسدةٌ أعظم بزيادة الظلم واجترار المفاسد على المسلمين، بل قد تكون المشاركة السياسية أسلوبًا من أساليب الإصلاح [4]، وهو الأسلوب المتاح والممكن ضمن الظروف المحيطة، على أنّ تجويز المشاركة وتولّي الولايات تخريجًا على فقه الاستضعاف مضبوطٌ بضوابط؛ فإنّ القول بجواز المشاركة لا يبيح الإقرار على ما فيه كفرٌ أو شرك أو ظلمٌ بيّن؛ لأنّ هذه الأمور لا يُبيحها حالٌ [5]، بل يُسعى من خلال المشاركة إلى تطبيق ما يُمكن من الشرع وما لا يُخلفه قدر الإمكان، وما عُجز عن تطبيقه وتلبّس البعض بتطبيق ما لا يحلّ أو ما فيه ظلمٌ؛ فالواجب الإنكار وعدم الإقرار والرضا [6].

المطلب الخامس: إضراب الأسرى عن الطعام.

إنّ الأصل في الامتناع عن الطَّعام بصورةٍ يتضرَّر بها الجسد وبهن، أنّه فعلٌ غير جائز؛ لعموم الأدلة الشَّرعيَّة الواردة في النَّهي عن الإضرار بالنَّفس وتعريضها للأذى، ومن ذلك قول الله تعالى: **{وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ}** [7]، إلّا أنّ حالةً خاصَّةً كحالة الأسرى في سجون الاحتلال، الذين ينطبق على وضعهم داخل السجون حال الاستضعاف؛ بما يمارسه الاحتلال في حقّهم من ظلمٍ وتضييق وحرمانٍ من أبسط الحقوق، ونفاد حيلة الأسرى من أي وسائل تمكّنهم من التّوصل لحقوقهم أو رفع شيءٍ من الظلم عنهم، ممَّا ألجأ

---

[1] العز بن عبد السلام، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، ج1، 85-86.

[2] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، ج30، 357-358+ج20، 55-57.

[3] المرجع نفسه، ج28، 68.

[4] الكيلاني، عبد الله إبراهيم (1996م)، مشروعية الإصلاح من خلال الوسائل الدستورية، مجلة دراسات: علوم الشريعة والقانون، مج 23، ع 1، 134-135.

[5] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، ج14، 470.

[6] سالم، أحمد، فقه الاستضعاف والممارسات الاجتهاديّة للإسلاميين تحت مظلته، 39-40.

[7] البقرة: من الآية 195.

عددًا منهم إلى وسيلة الإضراب على الطَّعام، ولفتراتٍ طويلةٍ مرهقةٍ؛ ولعلَّ تخريج جواز فعلهم هذا مبني على واقع الاستضعاف الذي يعيشونه، وعدم امتلاكهم سبلًا ووسائل للتأثير على السَّجانين ومحاولة انتزاع حقوقهم المهضومة والتّوصل إلى بعض المطالب التي قد تخفّف من ظروف الأسر الشاقّة [1].

وإنّ من المعاصرين من أفتى بجواز إضراب الأسرى عن الطعام، كوسيلةٍ لرفع الظلم عنهم قدر الإمكان، ولو تسبّب ذلك في موتهم [2]، وهناك من أجازه مقيّدًا له بعدم إيصاله بفاعله إلى الهلاك، وهو قول القرضاوي [3]، وفيصل مولوي وغيرهم [4]؛ فحالة الاستضعاف التي يخضع لها الأسرى والتي تمنعهم من التّوصل لجملةٍ لجملةٍ من حقوقهم تُجوّز لهم اللجوء إلى الإضراب على ما قد يترتب عليه من ضرر يُرجى أن تكون مصلحته أعظم وأنفع.

الخاتمة.

أوّلًا: النتائج.

توصّل البحث إلى جملةٍ من النتائج، من أبرزها:

1- الاستضعاف حالةٌ تتمثّل في فرض خضوعٍ وإذعانٍ من متسلطٍ مستبدٍّ، ينشأ عنه حالةٌ من الوهن والعجز، تمنع الواقع تحت تأثيره من نيل حقوقٍ له مستقرّةٍ شرعًا؛ كالحقّ في تطبيق شرع الله أو بعض أحكامه، أو إظهار بعض الشَّعائر التي شأنها الإظهار أو غيرها من الحقوق.

2- حالة الاستضعاف تؤثّر على الواقعين تحت سطوتها، فتولّد فقهًا خاصًّا قد يقتضي تفعيل الرخص وتغيير مناطات بعض الأحكام.

3- تنضبط حالة الاستضعاف حتّى تكون معتبرةً شرعًا بجملةٍ من الضوابط منها: الاقتصار على قدر حاجة المستضعِف في الترخص وعدم التوسع فيها، ومراعاة تفاوت قدرة الأفراد والجماعات على تحمّل تبعات الاستضعاف والتأثّر بآثاره.

4- تُخرّج على فقه الاستضعاف عددٌ كبيرٌ من الفروع الفقهيّة المذكورة في كتب الفقهاء قديمًا، كما يمكن تخريج مسائل فقهيّةٍ معاصرة وابتناء أحكامها عليه.

ثانيًا: التوصيات.

يوصي البحث بالآتي:

1- تكثيف استقراء باحثي الفقه وأصوله في مصادر ومراجع التاريخ المُتنَاوِلَة لمراحل ضعف الأمّة واستضعافها؛ للتوصّل إلى تصوّرٍ جامعٍ لحالة الاستضعاف وما يرافقها.

---

[1] رمضان، نائل إسماعيل (2012م)، أحكام الأسرى في سجون الاحتلال الإسرائيلي دراسة فقهية مقارنة، ط1، بيروت، مركز الزيتونة للدراسات، 29.

[2] التميمي، تيسير، إضراب الأسرى عن الطعام يتّفق وتعاليم الدين الإسلامي، وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية (وفا)، 23-8-2004م، http://www.wafa.ps/ar_page.aspx?id=iSOZFZa12871507572aiSOZFZ

[3] القرضاوي، يوسف، فتوى إضراب الأسير عن الطعام، 2020/10/14، https://www.al-qaradawi.net/node/3764

[4] رمضان، نائل إسماعيل، أحكام الأسرى في سجون الاحتلال الإسرائيلي دراسة فقهية مقارنة، 126-127.

2- الدراسة التحليلية لكتب فتاوى المفتين الذي عاشوا وصنّفوا مؤلفاتهم في مراحل الاستضعاف؛ للوقوف على كيفيّة تأثير الاستضعاف على فتاويهم، واستنباط مزيدٍ من الضوابط التي تضبط حالة الاستضعاف المعتبرة شرعًا من خلال كلامهم.

المصادر والمراجع.

- الألوسي، محمود بن عبد الله (1415ه)، روح المعاني، ط1، تحقيق: علي عبد الباري عطية، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الباحسين، يعقوب عبد الوهاب (2001م)، رفع الحرج في الشريعة الإسلاميّة دراسة أصوليّة تأصيليّة، ط4، الرياض، مكتبة الرشد.
- البخاري، عبد العزيز بن أحمد، كشف الأسرار، (د. ط)، دار الكتاب الإسلامي.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1422ه)، صحيح البخاري، ط1، تحقيق: محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة.
- البهوتي، منصور بن يونس، كشاف القناع عن متن الإقناع، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية.
- التميمي، تيسير، إضراب الأسرى عن الطعام يتّفق وتعاليم الدين الإسلامي، وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية (وفا)، 23-8-2004م، http://www.wafa.ps/ar_page.aspx?id=iSOZFZa12871507572aiSOZFZ
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الصارم المسلول، (د. ط)، تحقيق: محمد محي الدين، المملكة العربية السعودية، الحرس الوطني السعودي.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (1995م)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة المنورة، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف.
- الجرجاني، علي بن محمد (1983م)، التعريفات، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الجويني، عبد الملك بن عبد الله (1401ه)، غياث الأمم في التياث الظلم، ط2، تحقيق: عبد العظيم الديب، مكتبة إمام الحرمين.
- ابن حزم، علي بن أحمد، مراتب الإجماع، (د. ط)، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الدريني، فتحي (2013م)، خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، ط2، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- رضا، محمد رشيد (1990م)، تفسير المنار، (د. ط)، الهيئة المصريّة العامة للكتاب.
- رمضان، نائل إسماعيل (2012م)، أحكام الأسرى في سجون الاحتلال الإسرائيلي دراسة فقهية مقارنة، ط1، بيروت، مركز الزيتونة للدراسات.

- الرملي، محمد بن أبي العباس (1984م)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، ط أخيرة، بيروت، دار الفكر.
- الرويح، مشاري حمد (خريف 2017م)، نظريات العلاقات الدولية الغربية وتوصيف واقع المسلمين: الاستضعاف نموذجًا، مركز نماء للبحوث والدراسات، مجلة نماء، عدد (4،5).
- الزحيلي، وهبة مصطفى (1985م)، نظرية الضرورة الشرعيّة مقارنة مع القانون الوضعي، ط4، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الزركشي، محمد بن عبد الله (1957م)، البرهان في علوم القرآن، ط1، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيّة.
- الزركشي، محمد بن عبد الله (1985م)، المنثور في القواعد الفقهيّة، ط2، وزارة الأوقاف الكويتية.
- سالم، أحمد، فقه الاستضعاف والممارسات الاجتهاديّة للإسلاميين تحت مظلته، بحث منشور على الانترنت: https://archive.org/details/fiqh_isted3af.
- أبو سليمان، عبد الحميد أحمد (1991م)، أزمة العقل المسلم، ط1، فيرجينيا المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- سليمان، محمد فارس (2012م)، المستضعفون في صدر الإسلام، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير.
- ابن سعد (1990م)، الطبقات الكبرى، ط1، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية.
- سيد حسن، رقية حاجي (كانون أول-2019م)، أسباب الاستضعاف وسبل علاجه في القرآن الكريم (دراسة موضوعيّة)، جامعة قطر، رسالة ماجستير.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (1994م)، الأشباه والنظائر، ط1، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى (1997م)، الموافقات، ط1، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان.
- الشافعي، محمد بن إدريس (1990م)، الأم، (د. ط)، بيروت، دار المعرفة.
- الشربيني، محمد بن أحمد (1994م)، مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الطبري، محمد بن جرير (2000م)، جامع البيان في تأويل القرآن، ط1، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة.
- ابن عاشور، محمد الطاهر (1984م)، التحرير والتنوير، (د. ط)، تونس، الدار التونسية للنشر.

- عبد الرحيم، أيمن، محاضرة تأسيس وعي المسلم المعاصر، مصر، 2017/7/12م.، https://www.youtube.com/watch?v=FbYE4_zpWxM
- عبد الفتاح، إسماعيل (2001م)، القيم السياسية في الإسلام، ط1، القاهرة، الدار الثقافيّة للنشر.
- ابن عرفة، محمد بن أحمد، حشية الدسوقي على الشرح الكبير، (د. ط)، دار الفكر.
- العز بن عبد السلام (1991م)، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، القاهرة، مكتبة الكليّات الأزهريّة.
- العلواني، طه جابر، مدخل إلى فقه الأقليات (نظرات تأسيسيّة)، https://alwani.org/wp-content/uploads/2017/05/%D9%81%D9%82%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%82%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA_-%D9%86%D8%B8%D8%B1%D8%A7%D8%AA-%D8%AA%D8%A3%D8%B3%D9%8A%D8%B3%D9%8A%D8%A9.pdf.
- ابن فارس (1979م)، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، (د. ط)، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرّائي، دار ومكتبة الهلال.
- الفهدوي، خالد (2008م)، الفقه السياسي الإسلامي، ط3، دمشق، دار الأوائل.
- الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، (د. ط)، بيروت، المكتبة العلمية.
- القرشي، ماهر بن محمد (2013م)، الإسلام الممكن دراسة تأصيلية في فقه المسافة بين فهم النص وتطبيقاته، ط1، بيروت، مركز نماء للبحوث والدراسات.
- القرضاوي، يوسف، فتوى إضراب الأسير عن الطعام، 2020/10/14، https://www.al-qaradawi.net/node/3764.
- القرضاوي، يوسف (2001م)، في فقه الأقلّيّات المسلمة، ط1، القاهرة، دار الشروق.
- القرطبي، محمد بن أحمد (1964م)، الجامع لأحكام القرآن، ط2، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصريّة.
- القضاة، أحمد محمد، وحريز، عبد المعز (2020م)، أفعال الرسول –صلى الله عليه وسلم- التي تجمع بين السياسة والتربية، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات: علوم الشريعة والقانون، مج 47، ع1.
- الكاساني، أبو بكر بن مسعود (1986م)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط2، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الكفويّ، أيوب بن موسى، الكلّيّات، (د. ط)، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة.

- الكيلاني، عبد الله إبراهيم (2009م)، السياسة الشرعية مدخل إلى تجديد الخطاب الإسلامي، ط1، عمان، دار الفرقان.
- الكيلاني، عبد الله إبراهيم (2018م)، وظائف الدولة في ضوء الفكر السياسي للإمام الجويني، ط1، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- الكيلاني، عبد الله إبراهيم (1996م)، مشروعية الإصلاح من خلال الوسائل الدستورية، مجلة دراسات: علوم الشريعة والقانون، مج 23، ع 1.
- المشوخي، زياد بن عابد (2012م)، الاستضعاف وأحكامه في الفقه الإسلامي، ط1، الرياض، دار كنوز إشبيليا.
- المغراوي، أحمد بن أبي جمعة، مخطوط: رسالة الإمام أبي العباس أحمد بن أبي جمعة المغراوي مفتي الديار الوهرانية في القرن العشرين لأهل الأندلس زمان المحنة دراسةً وتعليقًا، تحقيق: حسوني بوبكر، المجلة الجزائرية للمخطوطات، مج6، ع7.
- ابن منظور (1414ه)، لسان العرب، ط3، بيروت، دار صادر.
- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم (1999م)، الأشباه والنظائر على مذهب أبي حنيفة النعمان، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد، فتح القدير، (د. ط)، دار الفكر.
- الونشريسي، أحمد بن يحيى (1986م)، أسنى المتاجر وبيان أحكام من غلب على وطنه النصارى ولم يهاجر، ط1، تحقيق: حسين مؤنس، مصر، مكتبة الثقافة الدينية.

دور المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري في المجتمع الأردني

أ.عهود عايد الزيود--الاستاذ الدكتور محمد فايز الطراونة
علم الانثروبولوجيا – قسم علم الاجتماع
الجامعة الاردنية عمان- الأردن

الملخص:
هدفت الدراسة إلى معرفة دور المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري في المجتمع الأردني، وقد طبقت الدراسة المنهج النوعي عن طريق استخدام أداة المقابلة مع 50 مبحوث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري من حيث توعية الفئات المتطرفة أو القابلة للتطرف والعمل على تعديل سلوكهم وتغيير فكرهم المتطرف من خلال توضيح الحقائق لهم، وكشف العواقب للفئات القابلة للتطرف وبيان الآثار القانونية التي قد يتعرضون لها، كما أظهرت أهمية دور المسرح التفاعلي في وقاية الفرد من التطرف وحمايته، من خلال توعيته وكشف أساليب الجهات المتطرفة وأساليبهم المضللة من أجل ضم اشخاص يخدمون مصلحتهم، كما إشارت إلى أن المسرح التفاعلي لا يستطيع معالجة التطرف بشكل منفرد بل من الضروري وجود جهة متخصصة تمتلك الأساليب والأدوات لعلاج التطرف، حيث يعتبر المسرح التفاعلي الممهد لعملية معالجة التطرف يكمل تلك العملية أناس متخصصين في موضوع التطرف مثل مركز السلم المجتمعي التابع للأمن الوقائي.
الكلمات المفتاحية: المسرح التفاعلي، التطرف الفكري، المجتمع الأردني.

Abstract
The study aimed to know the role of interactive theater in addressing Ideological extremism in the Jordanian society, the study applied the qualitative approach by using the interview tool with 50 respondents. The results of the study showed the importance of interactive theater in addressing intellectual extremism in terms of raising awareness of extremist or vulnerable groups and working on Modifying their behavior and changing their extreme ideology by clarifying the facts for them, revealing the consequences of the groups subject to extremism and explaining the legal effects that they may be exposed to, as well as the importance of the interactive theater role in protecting the individual from extremism, by raising his awareness and revealing the methods of extremist parties and their misleading methods in order to include people to serve their interests, as the study indicated that the interactive theater cannot deal with extremism individually, but rather it is necessary to have a specialized body that possesses the methods and tools for treating extremism, as the interactive theater is paving the way for the treatment of extremism is complemented

by people who specialize in the subject of extremism, such as the Community Peace Center of Preventive Security.

Keywords: Interactive Theater, Ideological Extremism, Jordanian Society

المقدمة:

كان لظهور المسرح التفاعلي الذي جاء نتيجة الحراك الفكري والثقافي الذي ساد في المجتمعات الأوروبية، وكذلك إلى تراجع فاعلية رسالة المسرح التقليدي، إضافة إلى الفجوة الحاصلة بين المسرح وجمهوره أثراً واضحاً كونه أكثر شمولية في نوعية المتلقي وأكثر طاقة وحيوية من تلك العروض التي تتخذ المسرح التقليدي .

وبالمقارنة بينه وبين المسرح التقليدي، فقد تميزت عروض المسرح التفاعلي أيضاً، فضلاً عن كونها أكثر حرية في إنشاء الرؤى الجديدة وبناء الشكل المسرحي، بتأكيد حرية الشكل والمضمون متخلصة من التقليدية والقيود، وإن عملية إنشاء المشاركة على هذا النحو بين الممثل والمتلقي "المتفرج" تستند إلى فهم المتفرج لمبدأ المشاركة الفاعلة قبل البدء، ولأن المسرح التفاعلي من المصطلحات المسرحية التي تفترض نسقاً إتصالياً يُفَعل من عمق العلاقة بين العرض المسرحي والجمهور، مما يغير من مهارات المتلقي تغيراً فعلياً (عباس، 2018).

لذلك فقد حلّت الطرق التفاعلية محل الطرق التلقينية سواء في التعلم أو حتى طرح القضايا التي تهم الناس في مجالات واسعة دفعتهم للحوار الفعّال ولأن يصبحوا متلقين فعّالين بأدوار محورية تعتمد على النقاش والاستنتاج من أجل قوة المعلومة وترسيخها بالذاكرة أو إسقاط الضوء على فكرة من أجل الإلمام بها، حيث لم تقتصر تلك الطرق على التعليم بل امتدت لتشمل مجالات حيوية أهمها الفنون المسرحية (عبدالعظيم، 2016).

ثمة ميزة للمسرح التفاعلي عن غيره من أنواع المسرح الأخرى كوسيلة قوية للتواصل مع أي فئة مستهدفة من أجل توعيتها وتحفيزها على التغيير إضافة لقدرته العمل على مختلف الفئات العمرية، وعلى كافة الشرائح الاجتماعية في المجتمع لتوظيف أي هدف مرجو تحقيقه خاصة في ما يتطلب التوعية والتثقيف.

كما أنه لايقتصر على صالات المسرح التقليدية، فبالإمكان عرضه في أي مكان من أجل كسر الحواجز بين الممثلين والمتلقين (الجمهور)، حيث يختلف المسرح التفاعلي بالشكل عن العروض التقليدية باعتماده على مرونة الممثلين وقدرتهم على الارتجال وهو الأسلوب التمثيلي المعتمد غالبا للممثلين بالإتفاق على فكرة محورية مع المخرج لخدمة الهدف المتفق عليه (رسالة العرض) ومجاراة الأحداث حسب تفاعل المتلقين بحيث أنه لايثبت في النهاية على شكل كونه يخضع لتفاعل المشاركين من الجمهور في كل مرة وبالتالي فإنه قابل للتغييرات حسب وجهة الحوار والتفاعل والتجديد، لذلك ليس هناك عرض تفاعلي ثابت ومتكرر يخلو من التجديد، إضافة لأن النص المسرحي لهذا النوع من العروض قابل للتغيير بشكل كبير، يتسم بمرونة عالية وبقابلية للإضافات الكثيرة أو الحذف حسب متطلبات الفئة المستهدفة من الجمهور (هيلتون، 2001).

مشكلة الدراسة:

يعتبر المسرح أقدم أنواع فنون التواصل الاجتماعي التي عرفتها المجتمعات البشرية، وقد ساهم باختلاف أنواعه وأشكاله، على مرّ العصور في أحداث نهضة فكرية وحضارية نجحت في مواجهة الواقع المعاش، كما ساهمت في وضع تصورات ورؤى مستقبليّه وذلك من خلال طرح قضايا موجودة فعلياً في الواقع ومناقشتها أو طرحها.

يركز المسرح التفاعلي اهتمامه على إشكاليات المجتمع، فيحاول إيجاد حلولاً من خلال آلياته المتنوعة التي تعتمد أولاً وأخيراً على العلاقة مع الجمهور، وهي نقطة جوهرية تميّز المسرح التفاعلي عن أي نوع آخر من المسارح (مصاص، 2019).

من هنا جاءت هذه الدراسة بهدف البحث في خصائص المسرح التفاعلي وما هي آليات عمله وكيفية معالجته لبعض الظواهر، وقد تم تخصيص ظاهرة التطرف الفكري التي باتت تهدد المجتمع الأردني، وتؤثر بفئة الشباب بشكل كبير، حيث تعد مرحلة الشباب من أهم مراحل النمو الاجتماعي، كما وتعد من أكثر الفئات تأثراً بعوامل التغيير التي يمر بها المجتمع .
ومما لا شك فيه، أن انسحاب الشباب للتطرف في أفكاره واتجاهاته هو أحد انعكاسات البعد الجديد الذي أحدثه التطرف الفكري في المجتمع المعاصر حيث نتج عنه ظواهر أخرى عديدة مثل العنف والإرهاب، والإنحراف.
أما في الأردن؛ فإننا نواجه تطرفاً فكرياً غير منظم، إذ تعمل كافة المؤسسات جاهدة من أجل القضاء عليه خشية ازدياده، حيث أفادت دراسة "سوسيولوجيا التطرف والارهاب في الأردن، 2018" لمركز الدراسات الاستراتيجية في الجامعة الأردنية معتمدة على قضايا أمن الدولة، أن الأردن يواجه تحدياً في كبح جماح التطرف الداخلي، فأعداد المرتبطين فكرياً بالتيارات المتطرفة بين 8 إلى12 الف شخص والذي يتمركز غالبيتهم في محافظة الزرقاء في لواء الرصيفة، وأن 38% من معتنقي فكر داعش تتراوح أعمارهم بين 23-29 عاماً، كما أن 47.6% منهم تقل أعمارهم عن 22 عاماً، ووفقاً للدراسة فإن 40.7% ممن التحقوا بالمنظمات المتطرفة من محافظة الزرقاء، تليها إربد 17.4% ثم البلقاء 13% العاصمة عمان 12% معان 9.3%، الكرك 4.9%، وفي باقي محافظات المملكة لم تتجاوز النسبة 2.7% أغلبهم من الشباب مما يحتمّ تسليط الضوء على المسرح التفاعلي كإحدى الوسائل الفعالة في توعية الشباب والمحاولة في تعديل سلوكهم من أجل القضاء على هذه الظاهرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

إن افتقار المكتبة العربية بشكل عام، والأردنية بشكل خاص للدراسات التي بحثت في موضوع المسرح التفاعلي يؤكد على أهمية الدراسة، حيث تتبلور أهمية الدراسة في تزويد المختصين بالمسرح بمعرفة تساهم في إثراء التجربة المسرحية، لتمكينهم من تطبيقها في معالجة قضايا اجتماعية عديدة تتطلب إلمام ودراية بكافة جوانب خصائص المسرح التفاعلي؛ وكذلك بالقضايا التي يتم طرحها من خلاله وكيفية معالجتها.

الأهمية العملية:

تتميز الدراسة بتسليط الضوء على خصائص المسرح التفاعلي وآلية عمله ومعالجته الظواهر الاجتماعية كعملية تثقيف تشاركية تساهم بإيجاد حلول لمشاكل أو ظواهر مجتمعية تعالجها عن طريق تعديل سلوك الأشخاص، كما تتيح هذه الدراسة الفائدة لكل الجهات المعنية ببناء جيل بفكرمعتدل وسليم، والمؤسسات التي تهتم بزيادة الوعي لدى المجتمع، حيث يعمل المسرح التفاعلي على طرح قضايا مختلفة ويناقش حلولها ويعزز توفير المعرفة بها، إضافة لتدريب المختصين بالمسرح على هذا النوع من العمل الذي يختلف عن المسرح التقليدي بالشكل وبجوانب عديدة أخرى مثل تقنية التمثيل والنص والإخراج ومكان العرض.

تساؤل الدراسة:

- ما دور المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري في الأردن؟

هدف الدراسة:

- التعرف على دور المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري في الأردن.

مفاهيم الدراسة النظرية:-

المسرح التفاعلي (Interactive Theatre): تعددت تعريفات المسرح التفاعلي، ففي المعجم المسرحي فإن المسرح التفاعلي يحمل تسمية المسرح التحريضي وهو مأخوذ من التسمية.

وهي تسمية روسيّة تعني التحريض والدعاية ، فيما يدل المسرح التحريضي Agitatsiya Propaganda على المسرح السياسي الطابع يهدف الى الدعاية لفكرة محدده واثارة التساؤلات حول الواقع وتغييره انطلاقا من الأحداث المباشرة والساخنة (محيسن، 2012).

عرّفه مانجير واخرون Manguire & Others(2013): بأنه شكل فني يتكون من أداء بعض الأعمال الفنية المسرحية قائم على المتعة والمشاركة بين الجمهور والممثلين (Manguire & Others, 2013).

: فعرفته بأنه تحول فن المسرح التقليدي إلى المسرح (2018) Suzanna Byrgoyneأما سوزانا بيرجين التفاعلي فبدلا من ان يكون الجمهور مشاهدا اصبح مشاهدا ومشاركا ومؤيدا في العرض المسرحي. (Byrgoyne, 2018)

وقد عرّفه جيفري ستيغرJeffery Stieger(2019) : انه أداة تعليمية قوية ذات قيمة لفهم أفضل والتعامل مع العقبات وصولا الى النجاح في الحياة المهنية، حيث يستخدم كأساس متين لتطوير خبرات وتجارب المتعلمين يشترك من خلاله المشاهدين في التفكير والحديث عن القضايا المختلفة مع مزيج من الكوميديا والدراما مصممة لتصوير التعقيدات التي تواجه الموضوعات الاكاديمية اليومية. (Stieger, 2019)

التطرف الفكري (Ideological Extremism):-

في قاموس ويبستر(Webster): يشير التطرف الى الابتعاد بشدّة عماهو منطقي او معقول او مقبول مثل التطرف في الرأي، وتشير كلمة (Extreme) لاي جهتين متناقضتين ومتباعدتين في المسافة عن بعضهما مثل الانفعال في الالم او السرور، والتطرف حسب التعريف يعتبر اسلوب خطر على الفرد والجماعة (Webester, 1984).

ويعرّف التطرف من المنظور النفسي والاجتماعي بأنه انتهاك للقيم الاجتماعية والسياسية القائمة، ويتدرّج هذا الانتهاك من مجرد الخروج عن الفكر والايدلوجية السائدة الى صورة اكثر تجسيدا كما في أعمال العنف التي تمارسها الجماعات المتطرفة (العاني،2005)

التطرف الفكري: يعرّف بأنه حالة من التعصب للرأي، لايعترف معها المتطرف مقاصد الشرع ولاظروف العصر، ولايفتح نافذة للحوار مع الآخرين وموازنة ماعنده بما عندهم والاخذ بما بعد ذلك انصح برهاناً وأرجح ميزاناً.(ليلة،1990)

المفاهيم الاجرائية:

المسرح التفاعلي: هو المسرح الذي يهدف الى حل مشكلة معينة او توضيح ظاهرة او قضية ما من خلال اشراك المتلقي وتحفيزه على النقاش والتفاعل والتفكير ودفعه لاخذ خطوات في التغيير على الواقع سواء كان ذلك على الصعيد الاجتماعي او الاقتصادي او حتى السياسي من خلال عمل مسرحي يحرص على بناء علاقة تفاعلية مع المتلقي ويركز على افكار ومواضيع تخدم الهدف من خلال وسائل فنية وتقنية تشكل خصائصه وسماته.

التطرف: هو السلوك المبتعد عن الوسطية في مواقف الحياة في مختلف المجالات الاجتماعية والدينية والسياسية وحتى الاخلاقية والتشدد فيها بقدر يتجاوز الاعتدال او الخروج عنها بالتعصب للرأي الشخصي وفق تصورات ومبادئ شخصية.

التطرف الفكري: هو الاصرار على الرأي او طريقة تناول الموضوع والزاوية التي ينظر بها الفرد والمغالاة في التعصب له دون السماح للاخرين بالتدخل او بتغييره، وقد يصل الامر الى معاداة من يخالف هذا الرأي ومحاربته.

النظريات المفسرة للتطرف الفكري:-

نظرية الإحباط والعدوان:

يعدّ دولارد Dollard وميلر Miller المنظرين الرئيسيين لهذه النظرية، اذ أن الفكرة الأساسية للنظرية تؤكد على أن العنف الموجّه نحو الذات أو نحو الآخرين ينجم عن الإحباط، حيث يقود الإحباط دائما إلى العنف "العدوان" والذي يعتبر نتيجة حتمية للإحباط، تركز النظرية على فكرة التحامل على شخص ما بتحميله أخطاء غيره، كما توضح النظرية العلاقة بين الإحباط والعدوان، وتفيد بأن هناك علاقة طردية بينه وبين العدوان فكلما زادت حدة وقوة الإحباط زادت حدة وقوة

العدوان لدى الأفراد المحبطين، كما ترى أن الإحباط هو إعاقة الفرد عن تحقيق وإنجاز أهدافه بمعنى أنه حالة إنفعالية تتميز بالشعور بالاستياء والقلق، حيث يتم التعبير عن هذه الحالة بممارسات عنيفة، فإذا منع الفرد من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط مما يؤدي إلى الاعتداء بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مصدر إحباطه (عبد العاني، 2010).

ويظهر الإحباط عندما يقف أي عائق يرتبط بالفرد أو بالبيئة، ويمنعه من السلوك الذي يهدف إلى إشباع حاجاته ودوافعه، ومفهوم الإحباط هنا لا يشير إلى حدوث إعاقة الإشباع، أو عدم تحققه أو إرجائه في حد ذاته، إنما يشير إلى المشاعر التي يشعر بها الفرد، نتيجة للإعاقة أو الفشل، وهى مشاعر سلبية تتضمن الضيق والتوتر والقلق وخيبة الأمل، والحقيقة أن هذه المشاعر السلبية هي القسمة الرئيسية في المواقف الإحباطية (كفافي، 1990).

كما ترى نظرية الإحباط أن التعصب هو أحد مكونات التطرف وهو إظهارأو تنفيس لعدوان تتم إزاحته قد نتج عن الإحباط، فعندما تتم إعاقة الشخص عن تحقيق أهدافه، فإنه يمر بخبرة الإحباط الذي يؤدى إلى الشعور بالعدوان تجاه مصدرالإحباط، وفى كثير من الحالات قد يستحيل أن يظهر ذلك العدوان تجاه المصدر الأصلي، إذ يكون غير مقبول ظهوره اجتماعياً، وهذا يفسرعدائية الشباب المندفع ضد مجتمعه، وضد ممتلكات الدولة، رغم أنه يمكن أن يكون والديه أو معلميه هم الأساس أو السبب في حالة الإحباط التي يشعر بها، كأنهم يعاقبون المصدر بما يفعلونه ضد أنفسهم والمجتمع (Feldman, 1989).

يشتهر العدوان بأنه من أكثر الاستجابات التي تتأثر في الموقف الإحباطي، ويشمل العدوان البدني، والعدوان اللفظي، ويتجه العدوان غالباً نحو مصدرالإحباط، فعندما يحبط الفرد يتجه عدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه، أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط، أي أن العدوان المثار بسبب الإحباط بمعنى أنه لايهدف دائما إلى إزالته، إنما قد يعبر عن الضيق ويكون موجهاً نحو المصدر (كفافي، 1990).

إن سبب الإحباط من وجهة نظر الشباب المتطرف هو المجتمع، وقد لا يتجهون بالعدوان والعنف نحو المجتمع، بل يتجهون به نحو الذات، ويأخذ ذلك صورة الإدمان أو الاكتئاب أو غير ذلك من الاضطرابات النفسية، كما أنهم يؤمنون بقدراتهم وإمكاناتهم، كما يؤمنون بأنهم أفضل بكثير ممن حققوا نجاحات سهلة، وهذا يضاعف مشاعر الإحباط لديهم ويملؤهم بمشاعر الغضب والعدوان، ولكنهم في النهاية أصحاب مفهوم إيجابي عن ذاتهم وتقديرهم مرتفع لها (فرج، 1993).

تفسر نظرية الحباط أن التطرف نتيجة حتمية له، رغم أن مقاومة الإحباط ممكنة وغير مستحيلة إذا تم دعم الفرد بعوامل البقاء النفسي والأيديلوجي، كما أنه قد تتدخل عوامل وسيطة تحدّ من التطرف رغم وجود الإحباط.

ترى الباحثة أن التطورالهائل في الحياة والتغيرات السريعة في المجتمع تلعب دوراً في دفع الفرد على الطموح بتحقيق دوره ضمن هذه الأحداث، حيث يسعى لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، وحين يصطدم بالواقع ويجد صعوبة في تحقيق ذلك، فإنه يصاب بالإحباط، مما يولد بداخله مشاعر سلبية تدفعه للإحباط.

نظرية التعلم الاجتماعي:

هي إحدى النظريات النفسية التي تؤكد على وجود تكوينات كثيرة ومعقدة جداً، تحدث بين الاستجابة والمثير وتتأثر هذه التكوينات بخبرة الإنسان السابقة، وحالته الآنية، وكل ما يحيط به من بيئة تعليمية، سواء كانت بيئة مادية أو بشرية، فحسب باندورا (Bandura) أن السلوك لا ينتج عن القوى الداخلية في الإنسان وحدها، أو عن المؤثرات البيئية، إنما ينتج عن التفاعل المعقد بين العمليات الداخلية والمؤثرات الخارجية، حيث تقوم الأولى إلى حد كبيرعلى خبرات الفرد السابقة، وتتجسد كأحداث كامنه قابلة للقياس (عبدالحميد، 1986).

عند المقارنة بين هذه النظرية ونظرية الإحباط والعدوان في تفسيرها لسلوك الإنسان فإنه حسب نظرية الإحباط والعدوان فإنها ترى أن الناس يتجهون للعدوان كاستجابة للإحباط أو لظروف معيقة، في حين ترى هذه النظرية أن الأفراد يكونون بناءاً معرفياً لإقناع ذاتهم بسلوكهم المتطرف، فحسب البرت باندورا وعلماء نظرية التعلم الاجتماعي؛ أن الفرد يقوم

بالعدوان إذا تعلم أنه من المفيد بالنسبة له أن يعتدي، إضافة إلى ذلك لم ينكروا أن الإحباط يجعل الشخص أكثر عدوانية وغضباً، لكن قيامه بالعدوان سيكون كرد فعل للإحباط إذا تعلم أن يفعل ذلك، كما يجب أن يكون هناك أشخاص آخرين ناجحين لأنهم عدوانيين، إضافه لأنه يعتقد أنه سيجني مكاسب عن طريق هذا العدوان.

إن أصحاب هذه النظرية يرون أن السلوك الإنساني سلوك متعلم، وأننا لا نقوم بأي سلوك، إلا إذا كان هذا السلوك يحقق لنا مكاسب معينة، ومن هنا يمكن القول أن التطرف كغيره من أنواع السلوك يتم تعلمه عن طريق التفاعل بين الفرد وعوامله الذاتية وبين البيئة بمؤثراتها المختلفة، ويتجه الفرد للتطرف لاعتقاده أنه سيجنى مكاسب معينة من التطرف، سواء كانت مكاسب معنوية أو مادية، كما أن أصحاب النظرية يؤيدون أن التنفيس عن العدوان لا يقلله، ولكن بدلاً من ذلك يزيده، والدليل على ذلك أن فكرة التنفيس البديل من خلال مشاهدة العنف في التليفزيون مثلا لا تقلل العنف لدى من يشاهدونه، على العكس من ذلك، تشير الدراسات إلى أن مشاهدة ذلك اللعب العنيف يزيد من العنف الحقيقي لديهم (Lahey, 1995) .

نتعلم الكثيرمن سلوكنا بواسطة التعلم بالملاحظة، وهذا يعني أننا نتعلم أنماطا من السلوك عن طريق ملاحظة أو مشاهدة الآخرين، وتقرير ما نحاكيه من هذا السلوك، فالطفل يتعلم من والديه أنماط الكلام والعادات الشخصية وأساليب الاستجابة للآخرين، بمعنى أنه يلاحظ ثم ينمط السلوك الملاحظ الذي تعلمه من الأشخاص المهمين، هكذا يشير التعلم الاجتماعي إلى كل تعلم من المواقف الاجتماعية، والذي يتحقق بالملاحظة من مشاهدة الأحداث أو الأشخاص أو المواقف (عيد، 2005).

و يشير باندورا إلى أن الغالبية العظمى من العادات التي يكونها الفرد ويشكلها أثناء حياته يتم اكتسابها عن طريق ملاحظة وتقليد الأشخاص الآخرين، ووفقا لذلك؛ فإن هناك أسباب كثيرة تتعلق بلماذا يلعب التعلم بالملاحظة دوراً بارزاً في النمو الشخصي والاجتماعي، ومنها أن التعلم بالملاحظة أكثر فاعلية من طريقة المحاولة والخطأ فعندما يستطيع الأشخاص التعلم بواسطة مشاهدة أداء النموذج عدة مرات يقومون بحذف ومعرفة الأخطاء والتي تكون نتيجة لمحاولتهم إتقان المهارات(Shaffer, 1994).

ويوجد كثير من المواقف التي تدل على أن العدوان قد تم تعلمه فعلاً من خلال الملاحظة، فعندما يشاهد الأطفال والشباب طرق جديدة من العدوان ضد الآخرين، وطرق لم يسبق لهم أن رأوها من قبل؛ فإنهم ينشؤون استعداداً جديداً لممارسة هذه السلوكيات الجديدة، وعندما يتملكهم الغضب والإحباط، فإنهم قد يفعلون هذه السلوكيات عند الاعتداء والهجوم على الآخرين.

هذه النظرية ركزت على التفاعل الاجتماعي للإنسان، كما أكدت على أهمية العمليات المعرفية، لأن الأفراد يستطيعون بعقولهم أن يتمثلوا المواقف، ويكونوا قادرين على التنبؤ بالتوابع المرغوبة لأفعالهم، وأن يغيروا سلوكهم وفقاً لها، من خلال تأكيد هذه النظرية على التعلم، فإنها تعارض أن الإحباط نتيجته العدوان، بل تفترض أن العدوان يشبه أي استجابة متعلمَة، والعدوان يمكن تعلمه من خلال الملاحظة والتقليد وما يتم حدوثه هو الأكثر تعزيزاً، والشخص المحبط من هدف تم إعاقته، أو الشخص الذي يضطرب من خبرة محزنة أو حدث ضاغط، نجد أن استجابته سوف تختلف معتمدة على نوع الاستجابات التي تعلم الفرد أن يستخدمها في مواجهة المواقف الضاغطة، فالفرد المحبط ربما يطلب المساعدة من الآخرين، أو يعتدي أو ينسحب، أو يكافح للتغلب على المصاعب، أو يتجه إلى إدمان المخدرات، والاستجابة التي يتم اختيارها، تكون هي التي قد قللت الإحباط بنجاح كبير فيما مضى، وطبقاً لهذه النظرية؛ فإن الإحباط يثير العدوان بشكل رئيسي لدى الأشخاص الذين تعلموا أن يستجيبوا للمواقف المختلفة بسلوك عدواني، بمعنى أن العدوان واحد من استجابات عدة يختارها الفرد المحبط ليقوم به (Atkinson, 1993).

يمكننا معرفة أن الفرد المتطرف الذي يشعر بالإحباط، يقوم بسلوكه المضاد للمجتمع بناء على خبرات قد تعلمها سابقاً، ويعتقد أنها سوف تحقق المكاسب المعنوية والمادية ويتغلب على مشاعر الضيق والإحباط.

تفسر النظرية حسب باندورا سلوك التطرف بأنه يتم من خلال التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي بما له من مؤسسات يتم من خلالها تعلم الأنواع الأخرى من السلوك المرغوب فيه، حيث ركز باندورا على التنشئة الاجتماعية بوصفها عملية تجعل المجتمعات أعضاءها يتصرفون بطرق مقبولة اجتماعياً، وكل الثقافات العملية التي تحاول أن تعلم أعضاءها متى يكون مقبولاً أن يعبروا عن العدوان، كما تعلمهم أيضاً متى يكون مرفوضاً وغير مقبول اجتماعيا، حيث أن الوالدين أو ممثلي التنشئة الاجتماعية الآخرين يكافئون الأطفال عندما يعبرون عن العدوان بطرق اجتماعية مناسبة، ويعاقبونهم عندما يعبرون عنه بطرق غير مقبولة اجتماعياً، فاستجابات الأفراد المتطرفة هي كأي سلوك اجتماعي آخر له أسسه العميقة في سنوات التنشئة الاجتماعية حيث يتم تكوين هذا الاتجاه من خلال قنوات التنشئة الاجتماعية وحيث تلعب السلطة الوالدية وسلطة المدرسة أيضاً ووسائل الإعلام دوراً في عملية التطبيع الاجتماعي للفرد، واكسابه اتجاهاته بعامة واتجاهاته المتطرفة بصفة خاصة (الدسوقي، 1992).

والحقيقة أن كل الأطفال يتعرضون لعدد كبيرمن النماذج الاجتماعية التي تشتمل على الوالدين والمعلمين والأقران وكذلك القادة وهناك نماذج اجتماعية يختارها الطفل ويقلدها دون غيرها من النماذج مثل الأشخاص العطوفين أو الذين يظهرون كفاءة ومقدرة عالية وكذلك الذين يظهرون القوة (Shaffer, 1994).

توضح النظرية مدى أهمية دورالأسرة في تكوين السلوك وكذلك الطرق التي تتبعها الأسرة في التعامل مع أبنائها لها تأثير كبير على نمط السلوك، فالعنف لن يولد إلا عنفاً، وهذا العنف يمتد إلى المجتمع بأسره، والتطرف أحد هذه السلوكيات التي ساهمت الأسرة بشكل أو بأخر في تكوينها لدى الفرد نتيجة التنشئة الخاطئة التي تسلكها معه، كما أن الجامعه تساهم بالتأثير على سلوك الأفراد كإحدى المؤسسات التي تساهم بالتطبيع الاجتماعي، حيث تعمل على دمج الشباب بمجتمعاتهم ليصبحوا أقل تعصباً وأكثرتحرراً ومرونة في العديد من القضايا على الصعيد الاجتماعي والسياسي (Palmer, 1996).

يمكن القول من خلال نظرية التعلم الاجتماعي أن التطرف سلوك متعلم كغيره من أنواع السلوك، يسلكه الفرد تجاه غيره من الأشخاص نتيجه لخبراته السابقة، أو يكون نتيجة لتحريضه بشكل مباشر لأجل العديد من الأسباب الاجتماعية أو البيئية الخاصة، أو من أجل مكاسب معنوية أو مادية يتوقعها الفرد عند القيام بهذا السلوك، دون شعوره بالذنب لأن سلوكه ينبع من معتقداته، حيث يبرر لنفسه هذا السلوك من منطلق شعوره بأنه ضحية، وأن ما دفعه للتطرف هو ظلم الآخرين، وأن عليه أن يقاوم الظلم بكل الطرق، ما يجعلنا نسلط الضوء على أهمية دور الأسرة والمؤسسات التعليمية والتربوية والإعلام كوسائل مباشرة مؤثرة في اتجاهات الأفراد.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أظهرت الدراسات الأجنبية والعربية خصائص المسرح التفاعلي وآلية عمله كإحدى وسائل التعبير والتغيير التي تعتمد على تقنيات مختلفة عن المسرح التقليدي للعمل على الفئات المستهدفة وتحقيق الهدف بمعالجة قضايا أو ظواهر اجتماعية من أجل النجاح في التغيير في السلوك والتأثير الإيجابي في المتلقين.

فقد جاءت دراسة باستور وآخرون (Pastor et al., 2016) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان استخدام المسرح التفاعلي لتحسين التواصل بين مقدم الخدمة والأسرة وتعزيز التعليم المهني المشترك وممارسة الرعاية التلطيفية لتؤكد دور المسرح التفاعلي في التوعية والتثقيف، حيث استخدم هذا المشروع المبتكر المسرح التفاعلي كوسيلة لتعليم الطلاب الجامعيين والخريجين المتخصصين في مجال الصحة الأساليب القائمة على الأدلة لتقديم الأخبار الصحية الصعبة في أماكن الرعاية الصحية دخلت الجامعة في شراكة مع شركة مسرح تفاعلي احترافية لاستضافة إنتاج يركزعلى التواصل مع فريق الرعاية وإيصال الأخبار الصحية الصعبة لمقدمي الرعاية الأسرية لكبار السن الذين يعانون من سكتة دماغية حادة، وقد سمح

استخدام هذه الطريقة لأعضاء الجمهور بالتفاعل مع الممثلين، الذين ظلوا في الشخصية، لمناقشة سيناريو الحالة، وقد تم مسح أعضاء الجمهور باستخدام أداة مسح ما بعد الاختبار والذي تم تطويرها بواسطة المحقق، وأكدت البيانات الكمية والنوعية الإيجابية فائدة وجدوى استخدام المسرح التفاعلي في تثقيف المهنيين الصحيين.

في حين أشارت لذلك أيضا دراسة روبرتس، لوبو، سورينسون (Roberts, Lobo, Sorenson, 2017)، في أستراليا بعنوان المسرح التفاعلي والاستراتيجية القائمة على الدراما في تعزيز الصحة الجنسية بين الشباب متعدد الثقافات (تقويم برنامج مسرح الشباب-تشارك القصص) لتقييم فعالية برنامج قصص الشباب المسرحي الذي يستخدم المسرح التفاعلي والاستراتيجيات القائمة على الدراما لإشراك وتثقيف الشباب متعدد الثقافات حول قضايا الصحة الجنسية، إلى استخدام أساليب التقييم القائمة على الدراما، حيث رأت أن معدلات العدوى التي تنتقل عن طريق الاتصال الجنسي بين الشباب مرتفعة، وهناك حاجة إلى برامج مبتكرة لتعزيز الصحة الجنسية تركز على الشباب، كان المشاركون في برنامج مسرح الشباب 18 شابًا متعدد الثقافات من جنوب شرق آسيا وأفريقيا والشرق الأوسط تتراوح أعمارهم بين 14 و 21 عامًا، وقد تم استخدام أربعة سيناريوهات دراما الصحة الجنسية واستبيان الصحة الجنسية لقياس التغيرات في المعرفة والمواقف.

توصلت النتائج إلى مايلي:

أبلغ المشاركون عن ثقتهم في التحدث إلى أصدقائهم ودعمهم فيما يتعلق بالرسائل الجنسية الآمنة، وتحسين معرفتهم بالصحة الجنسية، وأظهروا تحولًا إيجابيًا في مواقفهم تجاه الصحة الجنسية، كما كانت طرق التقييم القائمة على الدراما فعالة في إشراك الشباب متعدد الثقافات وعملت بشكل جيد عبر الثقافات والفئات العمرية، كما توصلت إلى أن استراتيجيات تعزيز الصحة الجنسية القائمة على المسرح التفاعلي والدراما طريقة فعالة لتنمية مهارات الشباب من خلفيات متعددة الثقافات ليكونوا معلمين أقرانًا ومتصلين جيدين بمعلومات الصحة الجنسية، وأن أساليب التقييم المبنية على الدراما تُشرك الشباب ووسيلة فعّالة لجمع البيانات من الشباب المتنوع ثقافياً.

كما تم تسليط الضوء على فكرة المسرح التفاعلي كأداة للتوعية في دراسة كل من بيوميروي، باريش، بوست، كاولاغي، كوك، ستيبورا (Pomeroy, Parrish, Bost, Cowlagi, Cook, Stepura, 2013) في الولايات المتحدة الأمريكية - تكساس بعنوان توعية الطلاب حول العنف بين الأشخاص (دراسة مقارنة) استخدمت الدراسة التجريبية تصميمًا مختلطًا لمقارنة تأثير التعليم المسرحي للأقران، وتعليم الأقران التقليدي، ومجموعة المقارنة على المواقف والمعرفة المتعمقة بشأن العنف بين الأشخاص بين طلاب الخدمة الاجتماعية في اجتماع تمهيدي، في دورة العمل، وقد تم إجراء ستة مجموعات تركيز مع الطلاب لتقييم مواقفهم قبل التدخل وبعد شهرين من التدخل، تشير النتائج إلى معرفة أكبر ومواقف أكثر صحة تجاه مجموعات تعليم الأقران ومسرح الأقران، مع تغيير طفيف في المجموعة المقارنة، ومع ذلك، فقد أظهر المشاركون في مجموعة مسرح النظراء قدرة أكبر على دمج معرفتهم مع مواقف الحياة الواقعية وتطبيق هذه المعرفة عمليًا.

أما دراسة مابليس (Maples, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية - كولومبيا بعنوان (إعطاء الصوت: استخدام المسرح التفاعلي كتطوير مهني في التعليم العالي للحد من نفور الفئات المهمشة) فقد ركزت هذه الدراسة النوعية على استخدام المسرح التفاعلي كمحترف في التنمية في التعليم العالي لإعطاء صوت للمهمشين، واطلعت الباحثة على الدراسة من منظور نظرية العرق الحرج التي تؤكد على قوة رواية القصص للحد من اغتراب الفئات المهمشة التي تجد نفسها غير مرئية وصامتة، يتألف مجتمع الدراسة من قائد برنامج المسرح التفاعلي المستخدم للتطوير المهني وأعضاء هيئة التدريس ومساعدي التدريس والخريجين الذين شاركوا في البرنامج وأعضاء من فرقة المسرح التفاعلي. وقد كان الإعداد لجامعة كبيرة في الغرب الأوسط، حيث تضمنت طرق جمع البيانات المقابلات الصوتية المسجلة وملاحظات الأفراد ومجموعة التركيز، ومراقبة عرض مسرحي تفاعلي، وتحليل الوثائق من خلال تحليل البيانات، ظهر موضوعان أظهرا صحوة للقضايا المرتبطة بالتنوع والتمكين لمعالجة هذه القضايا كان نتيجة المشاركة في برنامج المسرح التفاعلي، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تأثير

تداعيات الآثار المترتبة على هذا التحقيق للممارسة في التعليم حيث يمكن أن تؤثر على كل من مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي ومؤسسات التعليم العالي، لأنها تعالج قضايا التنوع وإعطاء صوت للمهمشين، وبالتالي خلق مناخات جامعية شاملة حقًا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هناك غياب واضح للأبحاث والدراسات العلمية التي تناولت المسرح التفاعلي بشكل متكامل، حيث أن أغلب الدراسات اقتصرت إما على إعداد برنامج لتحقيق هدف تربوي أو تعليمي معين، أو أنها تناولت جانباً معيناً من جوانب المسرح التفاعلي لدراسته، أو درست خصائصه دون التعمق فيه، فاختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها شملت جميع الجوانب، كما وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الإلمام بتفاصيل شاملة تتعلق بآلية عمل المسرح التفاعلي ودوره بإيصال رسائل تجاه قضايا معينة وما يشتمل عليه من خصائص وآلية عمل، وكذلك طريقة معالجته لقضية مهمة ومعاصرة يواجهها المجتمع، فالمسرح التفاعلي يختلف عن المسرح التقليدي من حيث أنه يعطي المتلقي فرصة المشاركة مع الممثلين، حيث يستند إلى فهم المتلقي ودفعه للإفصاح عن مدى استيعابه وكذلك عن رأيه تجاه القضية المطروحة، إضافة إلى الكشف عن آراءه وتجاربه ومواقفه الشخصية من أجل التوضيح، وكذلك لإبراز حقيقة القضية المتعلقة بالنقاش، كما أنه يؤسس لمشاركة فعالة مع المتلقي قد تغير من مسار العرض المسرحي الذي ينجح في تحقيق إمكانية التواصل والتفاعل والتفكير والمناقشة بين المتلقي "الجمهور" وبين الممثلين بحريّة مطلقة في جميع المواقف، مما يشجع المتلقي على مراجعة سلوكياته ومواقفه ومرجعيته المعرفية، لايقدم المسرح التفاعلي حلولا للمتلقي؛ بل ينتزعها منه مما يساهم في تطوير المهارة وزيادة الوعي لديه، كما أنه يستمد مواضيعه من حياة المتلقي اليومية وما يواجهه من مشاكل أو قضايا ويتم تقديم العروض التفاعلية لشرائح اجتماعية معينة تتباين العمر والمستوى الثقافي أو الانتماء المجتمعي، لذا يراعى أن يكون قابلا للتغير أو التبديل حسب الحاجة أو الضرورة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في أنها أيدت هدف المسرح التفاعلي في تحقيق التثقيف، كما جاء بدراسة ديانا كي باستور 2016 ، إلاّ أن الدراسة تطرقت للجانب الذي يعمل على تعديل السلوكيات التي تؤثر على الأفراد المستهدفين بشكل سلبي.

لم تبحث الدراسة مقارنة بدراسة روبرتس 2017، في الشباب متعدد الثقافات من دول مختلفة، إنما بحثت في الشباب من مناطق جغرافية متعدده في بلد واحد، كما اتفقت مع دراسة بوميروي، باريش، بوست، كاولاغي، كوك، ستيبورا 2011 في توعية الطلاب حول ظاهرة اجتماعية معينة، إلّا أنها بحثت في عمق الظاهرة وأسبابها لتصنع نقاشاً مع كل من الطرف المؤيد والمعارض لتحقيق التوعية وتعديل السلوك أيضاً، كما أن الدراسة لم تقتصر كما في دراسة مابليس 2008 على آثار الظاهرة في أهداف المسرح التفاعلي، بل بحثت بأسباب الظاهرة والعوامل المساهمة في زيادة تفشيها.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات السابقة قد طرحت قضايا عديدة شائعة ولم تتطرق لموضوع حساس وخطير كالتطرف.

الطريقة والاجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي، لأنه المنهج الأكثر استخداماً عند الباحثين في مجال البحوث التي تهدف للكشف عن تفاصيل في عمق الموضوع المراد دراسته، وقد تم إجراء مقابلات شخصية مع 50 مبحوث، ويمكن هذا المنهج من التعرف على وجهات النظر والتصورات بالنسبة للمبحوثين.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة العاملين المتخصصين في المسرح التفاعلي من كوادر المركز الوطني للثقافة والفنون التابع لمؤسسة الملك حسين، الذين يطبقون برامج المسرح التفاعلي، والعاملين المتخصصين من كوادر مركز السلم المجتمعي التابع لمديرية الأمن العام الذين يستعينون بتلك البرامج.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من 50 شخص بالطريقة القصدية من العاملين المتخصصين في المسرح التفاعلي من كوادر المركز الوطني للثقافة والفنون التابع لمؤسسة الملك حسين، والعاملين المتخصصين من كوادر مركز السلم المجتمعي التابع للأمن الوقائي - مديرية الأمن العام.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على دليل المقابلة كأداة لجمع المعلومات، حيث صمم الدليل على شكل مقابلة شبه منظمة من خلال أسئلة واضحة، وقد كانت المقابلة شخصية "وجها لوجه" وبذلك تمكنت الدراسة من الوصول للمعلومات بوضوح ودون التباس أو غموض في الإجابة، وتمكنت الدراسة كذلك من الوصول إلى تفاصيل دقيقة من المبحوثين، وقد استغرقت كل مقابلة ما بين ساعة إلى ساعة ونصف، واعتمدت على التفاعل اللفظي ما بين مجري المقابلة والمبحوث.

الصدق والثبات:

لقد تم اخضاع دليل المقابلة للفحص الميداني من خلال المبحوثين أنفسهم، وذلك من خلال عرضه على خمسة مبحوثين، وتبين أنه ليس هناك ضرورة تعديل الأسئلة، إضافة إلى أنه تم إعداد الملحق الذي اعتمد رسمياً في جميع البيانات الأولية في الميدان، وتم اعتماد الخمسة مبحوثين الذين اخضعوا للفحص الميداني من ضمن العينة المذكورة.

مناقشة نتائج الدراسة:

المحور: دور المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري في الأردن.

1- برأيك ماهو دور المسرح التفاعلي في العمل على الفئات المتطرفة أو القابلة للتطرف؟

الجدول (1)

التكرارات والنسبة المئوية لإجابات عينة الدراسة المبحوثين على دور المسرح التفاعلي في العمل على الفئات المتطرفة أو القابلة للتطرف

الخيار	العاملين في المسرح التفاعلي		العاملين في الأمن الوقائي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1- توعية الفئات القابلة للتطرف	13	%52	15	%60
2-تغيير فكر اسلشخص المتطرف من خلال توضيح الحقائق له	3	%12	5	%20
3-كشف العواقب للفئات القابلة للتطرف وبيان الآثار القانونية للمتطرف	1	%4	2	8%
4- تعديل سلوك الأفراد المتطرفين	8	%32	3	%12
5- أخرى	-	-	-	-
المجموع	25	%100	25	%100

أظهرت نتائج الجدول السابق رقم (1) فيما يتعلق بدور المسرح التفاعلي في توعية الفئات المتطرفة أو القابلة للتطرف من وجهة نظر عينة الدراسة (العاملين في المركز الوطني للثقافة والفنون- العاملون في المسرح التفاعلي) بالإضافة إلى (العاملين في مركز السلم المجتمعي-الأمن الوقائي) حيث أشارت بوجود دور للمسرح التفاعلي في توعية الفئات المتطرفة والقابلة للتطرف بالإضافة إلى دورها في تغيير فكر الشخص المتطرف من خلال توضيح الحقائق له عن طريق تجسيد شخصيات في المسرحية تشبههم بهدف تحفيزهم على التفكير بمواقفهم وآراءهم، حيث أن المسرحية التفاعلية تمكن الفرد من التعبير عما في داخله بكل حرية وراحة دون خوف، مما ساعد العاملين بالمسرح التفاعلي على معرفة الأفراد المتورطين أو الذين لديهم ميول للتطرف من الفئة المستهدفة، كما أظهرت النتائج بأن المسرح التفاعلي يساهم في كشف العواقب للفئات القابلة للتطرف وبيان الآثار القانونية التي قد يتعرض لها المتطرف، أو من لديه ميول للتطرف، مما قد يجعله يثنيه عن التفكير

بالإنضمام للجماعات المتطرفة، كما يرى أفراد عينة الدراسة بأن المسرح التفاعلي يساهم في تقديم حلول للفئة المستهدفة للتخلص من التطرف في حال كانوا متورطين فعلاً، من خلال إرشادهم لمؤسسات وجهات حكومية تساعدهم على التخلص من تطرفهم بشكل سري وآمن، ويخلق منهم أفراداً ناشطين اجتماعياً عن طريق توعيتهم، مما يساهم في تعديل سلوكهم بشكل كبير وواسع، كما تساهم الفئات المستهدفة في تلك البيئة، والتي قد تمت توعيتها على توعية الآخرين من بيئتهم والذين قد يتعرضون لاستدراجهم للجهات المتطرفة.

وأظهرت نتائج الجدول السابق دور المسرح التفاعلي حسب وجهة نظر عينة الدراسة (العاملين في المركز الوطني للثقافة والفنون- العاملون في المسرح التفاعلي) بأن توعية الفئات القابلة للتطرف احتلت المرتبة الأولى بتكرار (13 فرداً) وبنسبة مئوية بلغت (52%) في حين احتلت الفقرة "تعديل سلوك الأفراد المتطرفين" المرتبة الثانية بتكرار (8 أفراد) وبنسبة مئوية بلغت (32%) في حين احتلت الفقرة "تغيير فكر الشخص المتطرف من خلال توضيح الحقائق له" المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (3) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (12%) في حين احتلت " كشف العواقب للفئات القابلة للتطرف وبيان الآثار القانونية للمتطرف" بتكرار بلغ (1) فرد وبنسبة مئوية (4%).

أما فيما يتعلق بإجابات عينة الدراسة (العاملين في مركز السلم المجتمعي-الأمن الوقائي) فاحتلت الفقرة " توعية الفئات القابلة للتطرف " في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (15) فرد وبنسبة مئوية بلغت (60%) في حين احتلت " تغيير فكر الشخص المتطرف من خلال توضيح الحقائق له " المرتبة الثانية بتكرار بلغ (5) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (20%) في حين احتلت "كشف العواقب للفئات القابلة للتطرف وبيان الآثار القانونية للمتطرف" المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (2) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (8%) في حين احتلت الفقرة " تعديل سلوك الأفراد المتطرفين" المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (3) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (12%).

ومن النتائج السابقة يتضح هناك اتفاق في أهمية دور المسرح التفاعلي لدى عينتي الدراسة، حيث تركز أهمية المسرح التفاعلي بالنسبة (للعاملين في المسرح التفاعلي/ العاملين في الأمن الوقائي) في كونها وسيلة هامة ومؤثرة في توعية الفئات القابلة للتطرف، في حين هناك فروق في أهمية المسرح التفاعلي بالنسبة لتعديل السلوك حيث يرى (العاملين في المسرح التفاعلي) بأن أهمية المسرح التفاعلي تكمن في قدرته على تعديل سلوك الأفراد بشكل عام، وبشكل خاص في المتطرفين بنسبة أكبر من (العاملين في الأمن الوقائي).

وتفسر نتيجة الدراسة إلى أن المسرح التفاعلي يمتاز بعدة خصائص تساهم في التأثير على المتلقي من خلال تأثره بمجريات العرض والتفاعل مع مثيرات العرض ليصل إلى مرحلة قابليته للمشاركة بالعرض كعنصر فعال في العرض والتفاعل مع الأحداث والشخصيات في العرض التمثيلي من خلال إثارته واستفزازه وتوريطه بالقضية المطروحة عن طريق تحريك حواسه وتهيئة المتلقي للتأثر بمجريات العرض والتفاعل مع مثيرات العرض ليصل لمرحلة المشاركة والتفاعل معها، بهدف إيصال المتلقي لمرحلة التطهير ودفعه للتغيير أو مساهمتها في تحريره من القيود كما أن المسرح التفاعلي يخلق تفاعلاً يفتح الأفق أمام المتلقي للتفكير ومن ثم القيام بالفعل، بمعنى مساهمة المسرح التفاعلي في دفع المتلقي حتى يكون فعالاً عن طريق تغريب الطرح حتى يبقى عقله متيقظاً وتوعيته فكرياً وتحويل الفئة المستهدفة كمؤدي على مسرح الحياة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات مثل دراسة باستور وآخرون (Pastor, et.al, 2016) ودراسة (Pomeroy,et.al, 2011) اللتين أكدتا على أهمية المسرح التفاعلي في التوعية والتثقيف.

2-هل يعالج المسرح الشباب من التطرف أم يعمل على الوقاية من التطرف فقط أم أنه يفيد في العلاج أيضاً؟ وكيف يتحقق ذلك؟

الجدول (2)

التكرارات والنسبة المئوية لإجابات عينة الدراسة المبحوثين على أهمية المسرح التفاعلي في الحماية والوقاية من التطرف وعلاجه

	العاملين في المسرح التفاعلي		العاملين في الأمن الوقائي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1-يفيد في الحالتين بوجود جهة متخصصة	14	%56	12	%48
2-يفيد في عملية الوقاية والحماية	8	%32	10	%40
3-يفيد في عملية العلاج بشكل جزئي	1	%4	-	-
4- لا يستطيع معالجة التطرف بشكل منفرد	2	%8	3	%12
5- أخرى	-	-	-	-
المجموع	25	100%	25	100%

أظهرت نتائج الجدول السابق رقم (2) فيما يتعلق في هل يحقق المسرح التفاعلي الوقاية والحماية من التطرف أم أنه يعالج التطرف، أم أنه يفيد في الحالتين معا، حيث أشارت إجابات عينة الدراسة (العاملين في المركز الوطني للثقافة والفنون- العاملون في المسرح التفاعلي) بالإضافة إلى (العاملين في مركز السلم المجتمعي-الأمن الوقائي) إلى أن المسرح التفاعلي يساهم بشكل كبير في الوقاية من التطرف من خلال قيامه بتوعية الفئة المستهدفة بأخطار التطرف، كما أشارت إجابات عينة الدراسة إلى أنه حتى يتمكن المسرح التفاعلي من علاج التطرف فإنه يحتاج لوجود جهات متخصصة معه، كون العلاج يحتاج لإجراءات خاصة ووجود خبرات ذات إمكانيات عالية.

وأظهرت نتائج الجدول السابق بدور المسرح التفاعلي في الوقاية والعلاج معا حسب عينة الدراسة (العاملين في المركز الوطني للثقافة والفنون- العاملون في المسرح التفاعلي) على أنه " يفيد في الحالتين" حيث احتلت المرتبة الأولى بتكرار بلغ (14) فرداً وبنسبة مئوية بلغت (56%) مع اشتراط وجود جهة متخصصة في حين حصلت "يفيد في عملية الوقاية والعلاج" على المرتبة الثانية بتكرار بلغ (8) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (32%) أما عن "لا يستطيع معالجة التطرف بشكل منفرد" فاحتلت المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (2) فرد وبنسبة مئوية بلغت (8%) في حين "يفيد في عملية العلاج بشكل جزئي" حصلت على المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (1) فرد وبنسبة مئوية بلغت (4%).

أما فيما يتعلق بإجابات عينة الدراسة (العاملين في مركز السلم المجتمعي-الأمن الوقائي) على دور المسرح التفاعلي في الوقاية والعلاج فأشارت النتائج بأنه " يفيد في الحالتين" بتكرار بلغ (12) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (48%) مع وجود جهة متخصصة، في حين احتلت "يفيد في الوقاية والحماية" فاحتلت المرتبة الثانية بتكرار بلغ (10) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (40%) أما "لا يستطع معالجة التطرف بشكل منفرد" احتلت المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (3) أفراد وبتكرار بلغ (12%). أما فيما يتعلق "يفيد في عملية العلاج بشكل جزئي" فيرى العاملين في الأمن الوقائي بأنه لا يفيد في العلاج كونه يحتاج لوجود أشخاص متخصصين من ذوي الخبرة في مجال العلاج، تبعا لاسباب التطرف وحسب دوافعه.

ومن النتائج السابقة يتضح أن هناك اتفاق في بعض أدوار المسرح التفاعلي بين عينتي الدراسة (العاملين في المسرح والعاملين في الأمن الوقائي) في أهمية دور المسرح التفاعلي والعلاج في الحالتين، حيث أحتلت هذه الاجابة المرتبة الأولى لدى عينتي الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة فروق في أهمية دور المسرح التفاعلي في الوقاية والعلاج بين عينتي الدراسة، حيث يرى (العاملين في الأمن الوقائي) بأن المسرح التفاعلي "لا يستطيع معالجة التطرف بشكل منفرد" مقارنة مع العاملين

في المسرح التفاعلي، بل يحتاج العلاج لوجود أشخاص متخصصين ذوي خبره في التعامل مع مثل هذه القضايا، في حين يرى غالبية العاملين في المسرح التفاعلي انه يفيد في الحالتين معا، نظرا لقدرته على تعديل السلوك اضافه لانه يمهدّ ويسهل الطريق للعاملين في مركز السلم المجتمعي-الامن الوقائي كجهة متخصصه تعمل على محاربة التطرف بشكل خاص.
وتفسر نتيجة الدراسة إلى أن المسرح التفاعلي يمهد للعرض المسرحي من خلال الميسر والممثلين للفئات المستهدفة والبيئات المختلفة فيحدث التفاعل الآني ضمن العرض المسرحي والذي يعبر عن التفاعل ما بين العرض المسرحي والمتلقي، وهذا يفيد في عملية الوقاية والحماية، في حين التفاعل البعدي فإنه يحدث بعد العرض وهو ناتج عن ما أخذته الفئة المستهدفة من العرض وأخذ في نشره في مجتمعه، وتلك إحدى خصائص المسرح التفاعلي التي تنجح بترك أثر بعيد المدى من خلال العناصر المكتسبة الناتجة عن ما بعد العرض حيث تكون المسؤولة عن تغييرسلوك المتلقي وتشكيل تجربة حديثة لديه؛ مما ينعكس ذلك على تغيير سلوكه أو يساهم في عملية العلاج من التطرف في المجتمع، وما يميز المسرح التفاعلي هو التعامل مع الفئة المستهدفة على اعتبار أنه عنصر أساسي في العرض يتم استدراجه في العرض بكافة مراحله ليناقش كل ما يراه ويبدي رأيه بدون تحفظ وبحرية مطلقة ضمن مساحة آمنه، حيث يقوم المسرح التفاعلي بكسر الحواجز ما بين الممثل والمتلقي، لذلك فانه يساهم في أشعارالمتلقي بالأمان والراحة مما يدفعه للتواصل والنقاش، ومن خلال المعلومات التي يوصلها الممثلين في المسرح التفاعلي وكذلك الميسر أثناء العرض المسرحي وكذلك النقاش فإنه يمد المتلقي بالوقاية وحمايته من المعلومات والأساليب المضللة التي قد يتعرض لها من الجهات المتطرفة ووقايته وعلاجه من التطرف. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Maples,2008) في دور المسرح التفاعلي في علاج القضايا الاجتماعية كالتنوع وإعطاء صوت للمهمشين.

3- هل من الممكن اعتبار المسرح التفاعلي الأكثر تأثيراً في الفئات المستهدفة من الأنواع الأخرى التي تستخدم من أجل توعية وتثقيف الشباب، مثل الرسم والموسيقى وورشات العمل التثقيفية المتنوعة الأخرى لنفس الغاية؟ لماذا؟

الجدول (3)

التكرارات والنسبة المئوية لإجابات عينة الدراسة المبحوثين على مستوى تأثير المسرح التفاعلي في علاج التطرف

الخيار	العاملين في المسرح التفاعلي		العاملين في الأمن الوقائي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1-الأكثر تأثيراً من الوسائل الأخرى	22	%88	21	%84
2- ذات تأثير مرتفع	3	%12	2	%8
3-لا يعتبر أكثر الوسائل تأثيراً	-	-	2	%8
4- أخرى	-	-	-	-
المجموع	25	%100	25	%100

أظهرت نتائج الجدول السابق رقم (3) المتعلق هل من الممكن اعتبار المسرح التفاعلي الأكثر تأثيراً في الفئات المستهدفة أشارت اجابات عينة الدراسة (العاملين في المركز الوطني للثقافة والفنون- العاملون في المسرح التفاعلي) بالإضافة إلى (العاملين في مركز السلم المجتمعي-الأمن الوقائي) إلى أن المسرح التفاعلي يعتبر الأكثر تأثيراً من الوسائل الأخرى.
وأظهرت نتائج الجدول السابق المتعلق في هل يمكن اعتبار المسرح التفاعلي الأكثر تأثيراً في الفئات المستهدفة حسب عينة الدراسة (العاملين في المركز الوطني للثقافة والفنون- العاملون في المسرح التفاعلي) على أن المسرح التفاعلي هو "الأكثر تأثيراً

من الوسائل الأخرى" بتكرار بلغ (22) فرداً وبنسبة مئوية بلغت (88%) في حين حققت " ذات تأثير مرتفع" المرتبة الثانية بتكرار بلغ (3) أفراد وبنسبة مئوية بلغت (12%)، اما عن انه "لا يعتبر أكثر الوسائل تأثيراً" كانت مرفوضة تماماً.

وأظهرت نتائج الجدول السابق هل من الممكن اعتبار المسرح التفاعلي الأكثر تأثيراً في الفئات المستهدفة حسب عينة الدراسة (العاملين في الأمن الوقائي) على أنه "الأكثر تأثيراً من الوسائل الأخرى" بتكرار بلغ (21) فرداً وبنسبة مئوية بلغت (84%) في حين احتلت "ذات تأثير مرتفع" المرتبة الثانية بتكرار بلغ (2) فرداً وبنسبة مئوية بلغت (8%) في حين "لا يعتبر أكثر الوسائل تأثيراً" احتلت المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (2) وبنسبة مئوية بلغت (8%).

ومن النتائج السابقة يتضح هناك اتفاق بين عينتي الدراسة (العاملين في المسرح التفاعلي والعاملين بالأمن الوقائي) على تأثير المسرح التفاعلي على الشباب وتوعيتهم وتثقيفهم.

وتفسر النتيجة إلى أن نص العرض المسرحي يكون مفتوحاً وموجة لفئة بعين ذاتها بعيداً عن ما يقيد المتلقي ويمتاز العرض بالبساطة والوضوح، كما أنه قابل للتغيير حسب الموقف من حيث الإضافة للنص، أو الحذف بما يتواءم مع الفئة المستهدفة، ويحتوي على فكره محورية يسعى المؤدي إلى تثبيتها بالنهاية من خلال تفاعل الفئة المستهدفة مع المؤدي، وقد لا يتكرر هذا العرض بشكل يومي بل قد يكون متغير في كل مرة وحسب الموقف، لذلك يعتبر المسرح التفاعلي من أكثر الوسائل تأثيراً أو ذات تأثير مرتفع على التغيير الفكري للفئة المستهدفة، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Roberts, Lobo, Sorenson, 2017)، في دور المسرح التفاعلي في إظهار تحول إيجابي نحو مواقفهم.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أهمية المسرح التفاعلي في معالجة التطرف الفكري من حيث توعية الفئات المتطرفة أو القابلة للتطرف، والعمل على تعديل سلوكهم وتغيير فكرهم المتطرف من خلال توضيح الحقائق لهم، وكشف العواقب للفئات القابلة للتطرف وبيان الآثار القانونية التي قد يتعرضون لها.

أظهرت نتائج الدراسة أهمية دور المسرح التفاعلي في وقاية الفرد من التطرف وحمايته، من خلال توعيته وكشف أساليب الجهات المتطرفة وأساليبهم المضللة، من أجل ضم أشخاص يخدمون مصلحتهم.

أشارت نتائج الدراسة بأن المسرح التفاعلي لا يستطيع معالجة التطرف بشكل منفرد، بل من الضروري وجود جهة متخصصة تمتلك الأساليب والأدوات لعلاج التطرف، حيث يعتبر المسرح التفاعلي الممهد لعملية معالجة التطرف يكمل تلك العملية أناس متخصصين بشكل واسع في التطرف مثل مركز السلم المجتمعي التابع للأمن الوقائي

بينت نتائج الدراسة أن المسرح التفاعلي يعتبر من أكثر الوسائل تأثيراً على علاج التطرف مقارنة بالوسائل الأخرى، ويعتبر ذا تأثير مرتفع في المساهمة بالحد من التطرف، نظراً، لما يمتاز به عن باقي الوسائل بأنه قناة تواصل تمتاز بالمرونة والأرسال والاستقبال كأسرة كل الحواجز أمام النقاش وتوضيح الحقائق بشكل محايد.

التوصيات:

ضرورة الاهتمام بالمسرح التفاعلي والتوسع في إقامة الورشات التدريبية بناءً على أسس علمية محددة تركز على قضايا اجتماعية تتفشى بالمجتمع.

ضرورة التركيز على المسرح التفاعلي لحل إشكاليات اجتماعية متعددة بتوسيع عمله ضمن نطاق المدارس والجامعات وكذلك من خلال الجمعيات التي تستضيف العائلة بشكل كامل للعرض.

ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول المسرح التفاعلي، وذلك لافتقار المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الأردنية بشكل خاص لمثل هذا النوع من الدراسات، مع ضرورة تطبيقها لكافة الفئات والقضايا الهامة في المجتمع.

ضرورة دعم المسرح التفاعلي من خلال المؤسسات الحكومية، نظراً لنجاح عروضه في تعديل السلوك.

ضرورة قيام الدولة بتمويل مثل هذه هذا النوع من المسارح حتى نتمكن من تأسيس ثقافة وعي وإدراك لدى الفرد وطرح قضايا المجتمع بكل شفافية ودون خوف أو تردد.

الخاتمة:

يختلف المسرح التفاعلي عن المسرح التقليدي من حيث توجهه، حيث يعتبر المسرح التفاعلي مسرحاً موجهاً، وتحريضياً، ويتعامل مع المتلقي بطريقة مختلفة ومحددة مسبقاً متوجها له بشكل مباشر، كما أنه يستخدم في العديد من المجالات النفسية أو الاجتماعية أو السياسية أو التربوية.

ولقد شكل المسرح التفاعلي نقطة انطلاق جديدة بالارتكاز على مجموعة تقنيات، حيث أن وسائله التقنية لم تقف عند تحقيق العرض التفاعلي في حدود النص المسرحي أو الرؤية الإخراجية وما يتخللها من معالجات، بل عمل على توظيف مفاهيم جمالية جديدة وشاملة للعملية المسرحية برمتها، حقق فيها نمط جديد من العلاقة بين الممثل والمتفرج ليعمل على ردم الفجوة بينه وبين الجمهور من خلال مخاطبة كافة فئات المجتمع، لما يمتاز به المسرح التفاعلي من مرونة في العرض المسرحي والأداء وطرق التواصل، حيث نجح المسرح التفاعلي من خلال العرض بتحويل المتفرج بشكل تدريجي من متلقي مستقبل للعرض فقط إلى متلقي فاعل ومشارك بصورة فعالة وحقيقية أثناء العرض التفاعلي والذي يتميز بقدرته على تحقيق المتعة والتوجيه وانتزاع الحلول من المتلقي من خلال محاورته ونقاشه وتحفيز إدراكه العقلي والحسّي وإدخاله للعرض المسرحي، ليصبح مشاركاً فعالاً في العرض، مما يحفزه على التغيير والتطهير والتحرير مما يقيده، ويعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية لديه وإحساسه بأنه من الممكن أن يكون مؤثراً، كما يعمل على رفع مستوى وعيه من خلال التركيز على السلوكيات الخاطئة، وكشف كافة تفاصيل المعلومات المتعلقة بالموضوع المطروح ومشاركته في الحوار، لكشف الحقائق وحماية المتلقي من الوقوع في معلومات مضلله.

المراجع :-

المراجع العربية:-

- البريكي، فاطمة،2006، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب. ط1
- الحفني، عبد المنعم، 1995، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي(1)، القاهرة، مكتبة مدبولي.
- الدسوقي، محمد ابراهيم، 1992، سيكولوجية التطرف، دراسة نفسية مقارنة بين المتطرفين في اتجاهاتهم الدينية وبعض الفئات الإكلينيكية المختلفة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس
- الرواشدة، علاء زهير، 2015، التطرف االيديولوجي من وجهة نظر الشباب الأردني دراسة سوسيولوجية للمظاهر والعوامل، الرياض، المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب، مجلد 31،عدد63
- العيسوي، عبدالرحمن، 1990، الإرشاد النفسي، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
- القطاوي، سحر منصور،2018، الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلاب الجامعه، مجلة العلوم التربوية العدد الاول الجزء 2 دراسة منشورة، جامعة القاهرة.
- اينز، كريستوفر، 2000، المسرح الطليعي (من 1892 إلى 1992)، ترجمة سامح فكري، القاهرة، وزارة الثقافة، مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي، مطابع المجلس الأعلى للآثار
- بدوي، عبد الرحمن، 1973، ارسطوطاليس فن الشعر-مع الترجمة العربية وشروح الفارابي وابن سينا وابن رشد، دار الثقافة: بيروت، لبنان.
- بعلبكي، احمد، 2007، موضوعات وقضايا خلافية في تنمية الموارد العربية، بيروت، دار الفارابي، لبنان

- زهران، حامد عبد السلام، 1986، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2، القاهرة، دارعالم الكتب.
- سليمان، جلال محمد، 1993، التطرف وعلاقته بمستوى النضج النفسي الاجتماعي لدى سيسيولوجية المؤتمر السنوي الرابع، الابعادالاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري، ط1 القاهرة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- عبد الحميد، جابر، 1986، نظريات الشخصية، القاهرة، دار النهضة العربية
- عيد، محمد إبراهيم، 2000، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق
- عيد، محمد إبراهيم، 2005، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق
- فرج، صفوت، 1993، قضية الإرهاب، محاولة للفهم السيكولوجي، مجلة دراسات نفسية، العدد الرابع، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.
- كفافي، علاءالدين، 1990، الصحة النفسية، ط3، القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان
-العاني، فؤاد، 2005، دور الاعلام والتعليم في تنمية الاسرة العربية، الرياض، دار الراية للنشر والتوزيع.
-المجلس الاقتصادي والاجتماعي،2018، تقرير حالة البلاد-مكافحة التطرف، عمان،الأردن، دائرة المكتبة الوطنية.
-بوال، أوغستو، 1997، منهج أوغستو بوال في مسرح المقهورين، ترجمة. نورا أمين، القاهرة، مركز اللغات والترجمة، أكاديمية الفنون.
-جوليان هلتون،2001، نظرية العرض المسرحي، ترجمة: نهاد صليحة، الشارقة/دائرة الثقافة والإعلام، منشورات مركز الشارقة للإبداع الفكري، مكتبة المسرح.
-حبيب، حبيب، 2015، خصائص المسرح التفاعلي :عرض مسرحية عزيزة انموذجا، كلية الفنون الجميلة، جامعة واسط، العراق.
-حنون، رسمية، والبيطار، ليلى، 2008، رؤية عينية من طلبة الجامعات الفلسطينية لظاهرة الإرهاب (جامعة النجاح الوطنية)، بحث مقدم إلى مؤتمر: الإرهاب في العصر الرقمي، جامعة الحسين بن طلال، عمان .
-عباس، وسام،2018، جدلية العلاقة بين المسرح التفاعلي والقضايا المعاصرة، مقالة منشورة على موقع الهيئة العربية للمسرح بتاريخ 13—10-2018
-عبد العاني، ليث،2010، انماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الامريكي للعراق وفق تنميط منظمة الصحة العالمية للعنف، العراق: جامعة بغداد.
-عبد العظيم، وسام 2016، توظيف تقنيات اداء الممثل في عروض المسرح التفاعلي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.
-عبد العظيم، وسام، 2019، المسرح التفاعلي من الصفر إلى العرض، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق،2019.
-لندزي، ك .هول، 1971، نظريات الشخصية، ترجمة فرج، فرج،واخرون، القاهرة، الهيئة المصرية للتأليف والنشر.
-ليلة، علي، 1990، الشباب في مجتمع متغير، تأملات في ظواهر الاحياء والعنف، القاهرة، مكتبة الحرية الحديثة.
-محيسن، ايناس،2012، المسرح التفاعلي – الجمهور شريك في الابداع، الامارات اليوم، ابوظبي، مقالة منشورة بتاريخ 9 مايو 2012
-مصاص، جمعه، 2019، نحو مسرحية تفاعلية في ظل العولمة، دراسة منشورة في مجلة اشكالات في اللغة والادب، جامعة عباس لغرور-خنشلة، عدد2، مجلد8.
-هاشم، يوسف، 2014، المسرح التفاعلي في العراق، مجلة الفنون المسرحية العدد الصادر بتاريخ 20 ديسمبر 2014.

المراجع الاجنبية:-

- Benjamin B. Lahey (1995): Psychology An introduction, Fifth Edition, Madison, WCB Brown & Benchmark Publishers.
- David R.Shaffer (1994): Social & Personality Development, California, Brook Cole Publishing Company.
- Jeffrey Steiger and al (2019): "Using theatre to stage instructional and organizational Transformation", Vol. 38.
- Manguire, Tom Schuitema, K. (2013): Theatre for young audiences: acritical hand book. London. Atrentham Book, Institute of education press. pp. 310-315.
- Rita L. Atkinson, Richard C. Atkinson Edward E. Smith, Daryl J. Bem and Susan Nolen Hoeksema (1993): Introduction to Psychology, Eleventh Edition, New York, Harper & Brothers, Publishers.
- Robert S. Feldman (1989): Adjustment Applying Psychology in Complex World, New York, Mac Grow Hill Book Company.
-Benard, Cheryl (2003): Civil Democratic Islam, Partners, Resources, and Strategies, the Rand Corporation.
-John Gage Allee, 1984, Webster dictionary, Baltimore, Publisher, MD: Harbor House.
-Maples, Carol. 2008, Giving voice: the use of interactive theatre as professional development in higher education to reduce alienation of marginalized groups, MO space, University of Missouri-Columbia.
-Palmer, I. & Dunford, R. (1996). Reframing and organizational action: the unexplored link. Journal of Organizational Change Management, 9 (6), 12-25.
-Pastor,et al. 2016, Using interactive theater to improve provider-family communication and promote inter-professional education and practice in palliative care, Journal of Interprofessional Education & Practice, vol.4.
-Pomeroy, et al. 2013, Educating Students about Interpersonal Violence: Comparing two methods, Journal of social work education, vol.47.
-Roberts, et al. 2017, Evaluating the Sharing Stories youth theatre program: an interactive theatre and drama-based strategy for sexual health promotion among multicultural youth, National Library of Medicine, DOI: 10.1071/HE15096.
-Suzanne Burgoyne (2018): Engaging the Whole Students: Interactive Theatre in the classroom" University of Missouri-Columbia, Vol. 15, No.5.

العوامل الاجتماعية للعاملين في مهنة البحّارة في مدينة الرمثا الحدودية – الأردن

أ.هيلدا أحمد البشابشة- الاستاذ الدكتور محمد فايز الطراونة
الجامعة الأردنية عمان- الأردن

الملخص:

هدفت الدراسة عن معرفة العوامل الاجتماعية للعاملين في مهنة البحّارة في مدينة الرمثا الحدودية ومعرفة الأسباب التي دفعتهم للعمل، ومعرفة نوع العلاقات التي تربط العاملين في هذه المهنة، وقد طبقت الدراسة المنهج النوعي عن طريق استخدام أداة المقابلة مع (50) مبحوث، ومن أهم نتائج الدراسة أن المهنة تقوم على نقل الركاب والبضائع من الجانبين السوري والأردني، ويتم إدخال بضائع مسموح بها على شكل أمانات ينقلها البحار من التاجر السوري إلى التاجر السوري، ومن أهم الأسباب التي دفعتهم للعمل بهذه المهنة عدم توفر وظائف بمدينة الرمثا، وكما أن البحارة يشكلون شبكة من العلاقات الاجتماعية مع البحارة أنفسهم ومع الأجهزة الأمنية والتجار من الجانبين، أن طبيعة علاقة البحار أنفسهم قائمة على التساند والتعاون والمساعدة أثناء الرحلة سواء مساعدة مادية أو معنوية.

الكلمات المفتاحية: البحارة، التجارة العابرة للحدود، التجارة البينية.

ABSTRACT

This study aims at identifying the social factors of those who are involved in the profession of transporting passengers and goods known as "bahhara" in the form of cross-border trade (CBT) from Jordan and Syria, especially in the northern Jordanian border city of Ramtha. It examines the causes prompting bahhara to choose that sort of job. Besides, it sheds light on the relationship binding the large number of bahhara together. The study also focuses on the form of relationship between bahhara and the security services or customs officers. One of the main causes that led those bahhara to take up this profession is the lack of job opportunities in their hometown, Ramtha. The study adopts the qualitative approach by choosing a sample of (50) fifty bahhara as respondents to the study. Snowball sampling is used by the researchers and the interview is used, too, as a study tool. Among the main findings of the study are that there was a number of mechanisms that bahhara were using to meet their challenging job, including carrying permissible goods that go through customs from the Syrian side to the Jordanian side to be resold at a reasonable price. In addition, the findings showed that bahhara created their own cultural values and beliefs by adapting to their circumstances in the form of material and financial assistance during the journey, if needed.

Key Words: Cross-Border Trade (CBT), Intercontinental Trade (IT), Bahhara (sailors).

المقدمة:

لعبت التجارة العابرة للحدود دورًا هامًا عبر التاريخ في تطور الحضارات الإنسانية، فقد ارتبط نشاط الإنسان بالتنقل والسفر عن طريق البر والبحر إما للتجارة أو للحروب، ويشير التاريخ إلى أهمية التجارة العابرة للحدود في عملية الاحتكاك بين الشعوب والثقافات؛ فالتبادل التجاري يعد من أهم الأنشطة البشرية على مداد التاريخ، إذ تعتبر تجارة الحدود نتاج طبيعي للتجاور الإنساني والمكاني بين الدول المتجاورة والتي كانت تتم بأشكال بدائية في قديم المجتمعات، وبعد ظهور الدول الحديثة ورسم الحدود السياسية للدول أصبح التبادل التجاري يأخذ شكل تنظيم بشكل تبادل نقدي وأخذت أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية وأمنية (بدوي والمهل، 2015)

والموقع الجغرافي للأردن وسوريا يتميز منذ أقدم العصور بموقعه التجاري فهو حلقة الوصل بين قارة آسيا وأفريقيا وأوروبا وعلى أرضها تلتقي القوافل التجارية القادمة من عدة بلدان (رهبان، 2013)، وترتبط الدولة الأردنية مع السورية بشبكة معقدة من العلاقات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتعتبر مصدراً للاستثمار وذات أهمية اقتصادية (غزالة، 2005)

وأدّت مهنة البحّارة إلى تطوّر الحركةِ التجاريةِ في المعابر الحدودية، وتشكلت مهنة البحارة في مدينة الرمثا كنشاط اقتصادي عن طريق مالكي المركبات العمومية والخصوصي من خلال استخدام المعبر الحدودي البريّ للرمثا- درعا، أو معبر جابر- نصيب، حيث تقوم هذه الفئة بنقل البضائع من الجانب السوري إلى الجانب الأردني وفقاً لأنظمة وقوانين وضعت من الجانبين السوري والأردني تحدد مسار رحلتهم، حيث يشهد رحلات منتظمة يوميًا.

وأدى التقارب الجغرافيّ إلى تسهيل هذا النشاط الاقتصادي بين مدينتي الرمثا الأردنية ودرعا السورية، إذ يرتبط نشاطهم بتنوع البضائع التي ينقلونها، وما يميز العاملين في مهنة البحّارة دون المهن الأخرى أنّهم جماعة قائمة داخل مدينة الرمثا يمثلون شبكة من العلاقات والمصالح، كما يمكن تصنيفهم إلى مستويات، ويعملون في موقع رسمي محدد عبر نقاط التفتيش لكل من الجانب الأردني والسوري، وتوجد روابط وتنظيمات متصلة بممارسة أنشطتهم كمجال لكسب العيش، وتعد هذه المهنة من أبرز الملامح الثقافية لمدينة الرمثا والتي تحمل الكثير من الرموز والمعاني فنشاطهم التجاريّ هو نتاجٌ جماعيّ اجتماعيّ وشعبيّ، ميز مدينة الرمثا عن غيرها من المدن.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ البحّارة مهنة ذات فضاء اجتماعي لها خصوصيتها الاقتصادية، فهي تشارك اقتصاديات المجتمع من خلال التجارة العابرة للحدود الأردنية- السورية، حيث تنظم حياة العاملين في مهنة البحّارة من خلال الترابط والتعايش فيما بينهم، وتعد مهنة البحّارة بالغة التعقيد ولها خصوصية تنظيمية ترسم نموذج سلوكي يلتزم به العاملين في هذه المهنة، ويحدد أدوار المنتمين لهذه المهنة سعيًا لتحقيق الأهداف والمصالح المشتركة.

من هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية للكشف عن واقع هذه المهنة ومعرفة الدور التنظيمي الاجتماعي للعاملين في مهنة البحّارة من وجهة نظرهم، ومحاولة لمعرفة خصائصهم وفهم نوعية العلاقات الاجتماعية القائمة بينهم، ودراسة الطرق التي ينظمون بها أنفسهم من خلالها كشبكات عابرة للحدود، والقواعد والقوانين المقررة على بعض الأنشطة التي يمارسونها، فالأمر يحتاج إلى التشخيص والمتابعة لمعرفة واقع هذا المهنة وبناءً على ما سبق ستحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسي: العوامل الاجتماعية للعاملين في مهنة البحّارة في مدينة الرمثا الحدودية- الأردن؟

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية : هناك ندرة في الدراسات التي تناولت جماعة العاملين في مهنة البحّارة بالرغم من أهميتها، وتستند هذه الدراسة على المفاهيم المستمدة من نظريات التنظيم الاجتماعي، حيث تلقي هذه الدراسة الضوء على طبيعة

وخصائص البحارة وعلاقاتهم وتفاعلاتهم القائمة بينهم، ووصف أحوالهم المعيشية والعوامل التي تؤثر على هذه المهنة، ليكون هذا البحث مرجعًا للدراسات اللاحقة في هذا المجال.

أصبحت البحارة من المهن التي تعد مصدر ثروة لمجتمع الرمثا، يعدّ البحارة وحدات منتجة تمارس نشاطًا اقتصاديًا هدفه ايجاد ضمان للدخل ويمارس أنواع النشاط ذو المستوى التنظيمي ضمن شبكات اجتماعية لها ثقافة خاصة تمكنهم من البقاء في العمل في تلك المهنة والاستمرار فيها.

ثانيا: الأهمية العملية: تكتسب الدراسة أهميتها العملية بتوفير مادة علمية للمهتمين في شؤون العاملين في مهنة البحّارة، ورسم صوره مستقبلية لهذه المهنة التي تستطيع امتصاص جزءا لا بأس به من العاطلين عن العمل في الرمثا، حيث يمكن توظيفها لصالح المجتمع، والتي قد تساعد المهتمين وصناع القرار في اخذ صوره واضحة تقود إلى رسم السياسات ثابتة لتنظيم هذا العمل من قبل المؤسسات الحكومية ودائرة الجمارك العامة.

أسئلة الدراسة:

1. ما طبيعة عمل العاملين في مهنة البحارة في مدينة الرمثا الحدودية؟
2. ما أهم الأسباب التي دفعت البحارة للعمل في هذه المهنة في مدينة الرمثا الحدودية؟
3. كيف ينظر الآخرون للعاملين في مهنة البحارة من وجهه نظرهم في مدينة الرمثا الحدودية؟

أهداف الدراسة: يمكن سرد أهداف الدراسة على النحو التالي: معرفة ما الأسباب التي دفعت للعمل في مهنة البحارة في مدينة الرمثا الحدودية، معرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية التي تتشكل لدى العاملين في مهنة البحارة، وما نوع العلاقات التي تربط العاملين في هذه المهنة، ومعرفة كيف ينظر الاخرون للعاملين في مهنة البحارة من وجهه نظرهم في مدينة الرمثا الحدودية.

1. 5. النظريات المفسرة لتنظيم العاملين في مهنة البحارة:

يدور الإطار النظري المتعلق بالبحّارة كتنظيم اجتماعي في هذه الدراسة حول أبعاد رئيسية تشتق من النظرة الشمولية لتنظيم البحارة العاملين عبر المعابر الحدودية من خلال توظيف النظريات المتعلقة بالتنظيم الاجتماعي ومن خلال التحليل النظري للبحارة، إذ تساعد هذه الأطر النظرية في تحليل وتفسير الأنظمة والإجراءات الاجتماعية المتعلقة بمهنة البحارة وتوضيح الترابط المتعلق بآلية عملهم كجماعة اقتصادية قائمة على فكر ثقافي خاص بهم لتحقيق ديمومة عملهم ضمن معطيات جغرافية واجتماعية واقتصادية.

التنظيم يعد نتاج الإنسان ويعد من المميزات الأساسية للمجتمعات لاعتباره معيار تنمية في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لما يؤديه من الوظائف لتلبية الحاجات المختلفة حيث أصبح يحدد ويرسم جميع ألوان النشاط الإنساني بطابع تنظيمي في جميع المجالات. (الكبيسي، 2004)

كما أشار دوركايم الحياة تتكون اساسا من التنظيم ومبدأ تقسيم العمل باعتباره قاعدة أخلاقية للسلوك البشري وتعد أحد القواعد الاساسية للنظام الاجتماعي، ويتواجد تقسيم العمل بدرجات متفاوتة على مرحلتين ويختلف التضامن والقانون في كل مرحلة. (Durkheim, 2014)

بالإشارة إلى كتاب تقسيم العمل لدوركايم نقلا عن تشيرتون ووآن (2012) قسم المجتمعات تبعا لقوة الضمير الجمعي، فالمجتمع الالي والذي يتصف بضمير جمعي واضح الذي يعمل بمثابة الموجه لسلوك الأفراد ويتم بناؤه على الاجماع بين الأفراد، وأشار أن مع تطور المجتمعات واكتسابها الطابع الصناعي أصبح تقسيم العمل أكثر تعقيداً بحيث تتطلب أعمال أكثر تخصصاً وتحديداً ويصبح الأفراد أكثر اعتمادا على بعضهم البعض ويظهر التضامن الاجتماعي مستندا من مجموعة من القيم المشتركة والقوانين.

كما أثر فيبر في تيارات رئيسية فيما يتعلق بدراسات التنظيم بسياقه المجتمعي وقدم مساهمة في مجال الدراسات التنظيمية (Greenwood & Lawrence, 2005)، يعتبر فيبر ان المجتمع نتاج لفعل الأفراد الذين يتصرفون تبعا للدوافع والقيم والحسابات العقلانية. (كابان ودورتيه، 2010)، وركز على الفعل الاجتماعي باعتباره من أهم محددات السلوك التنظيمي في التنظيمات الاجتماعية ويركز على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أفراد داخل التنظيم، واهتم اكثر بتحليل الظواهر والنشاطات والانظمة الاقتصادية وتناول اشكال التنظيمات الاقتصادية لمختلف المجتمعات والثقافات (الصديق، 2011).

ويشير ماكس فيبر أن العلاقات الاجتماعية الناتجة عن التفاعلات الاجتماعية تستلزم ثلاثة شروط أساسية: وجود الادوار الاجتماعية، وبينهم مجموعة من الرموز السلوكية والرموز اللغوية يستخدمها أطراف العلاقة الاجتماعية، ووجود هدفا وغاية مراد اشباعها (الاصفر وعقيل، 2003)، كما ركز فيبر على مفهوم القوة والسلطة داخل التنظيم، حيث اعتبر القوة طاعة وامتثال اعضاء الجماعة لأوامر محددة مصدرها معلوم، اعتبر السلطة حق لمن يمارسها ويكتسبها وتفرض الطاعة على من تمارس عليهم. (نور الدين، 2017).

تؤكد النظرية الوظيفية على مسألة التوازن الاجتماعي يساعد على بقاء المجتمع واستمراره من خلال تحقيق التناغم بين مكونات البناء، وقد تتشكل النظم الاجتماعية بإرادة الانسان مع الاعتراف بالقيود المفروضة على العمل الذي يخلقه البناء الاجتماعي. (Coleman, 1986) بالإشارة لابو زيد (2015) ينظر للبناء ككل متفاعل ومرتبط متبادل مكوناته، وعلاقة الفرد بالبناء الاجتماعي علاقة تبادلية فالشخص يحقق أهدافه ويشبع حاجاته عن طريق انتماءه إلى عدة جماعات وتنظيمات ومؤسسات التي تشكل الانساق البنائية لأي بناء في المجتمع ويخضع الفرد لآليات الضبط الرسمية والعرفية (عمر، 1999)

يصور بارسونز أن الأفراد يشكلون جماعة عندما يدخلوا في علاقة اجتماعية تنشأ بينهم تفاعل، وفقا للإطار الذي يحدد سلوكهم وأنشطتهم وتنشأ هذه العلاقة كنوع من الاتفاق عندما يوجد نوع من تقارب هذه المصالح (ابو مصلح، 2002)، وتقدم النظرية الطوعية للفعل على ان الافراد يقومون بالمفاضلة بين الوسائل المختلفة لتحقيق اهدافهم، وعملية الاختيار تتم ضمن البيئة والظروف المادية والعوامل الاجتماعية التي تحدد الخيارات المتاحة، حيث البيئة التي تحظى بالقبول العام بما تحتوي من قيم ومعايير مشتركة والتي تقيد اختيارات الافراد (كريب، 1999)، وان الافعال يتم تنظيمها تجاه بعضهم البعض من خلال دافع الفعل باعتبار الافراد جهات فاعلة لديها دافع كافي للفعل بما يتوافق مع متطلبات النظام، حيث الفاعل يطور نظام التوقعات المتعلقة بالعناصر المادية والاجتماعية والثقافية (Ormerod, 2019).

الدراسات السابقة ذات الصلة :

لقد كشفت العديد من الدراسات العربية والأجنبية عن واقع حياة البحّارة وخاصة عن واقع العمل البحري والبريّ خلال المعابر الحدودية، المتمثل في تنظيم العمل ونوعية هذا النشاط لمن يمارسون هذه المهنة، وكما أظهرت الدراسات العربيّة والأجنبية الأبعاد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والجغرافية للعاملين في مهنة البحّارة سواء النقل البحري أو البري. وكان معظمها دراسات لم تصف ممارسات وسلوكيات هذه الجماعة بشكل معمق، ولم تصل إلى حقائق معقولة للجماعة المدروسة، ولم تتعمق بدراسة هذه الجماعات بصورة أكثر تفسيرًا، ولم تتناول حياة هذه الجماعة بصورة شاملة ومتكاملة.

لقد أظهرت الدراسات العربية المتنوعة البعد الاجتماعي والمميزات الثقافية للعاملين في مهنة البحّارة ففي دراسة خليفة (2018). بعنوان: "الاتصال الثقافي في المجتمع الساحلي لصيادي مجتمع المكس بمدينة الاسكندرية" والتي تهدف إلى التعرف على العلاقات التفاعلية بين الصيادين مع صيادي المدن الأخرى وخصائصهم الثقافية، والتعرف على آلية التواصل في الأعمال التجارية فيما بينهم. واستخدمت الدراسة المنهج الانثروبولوجي، وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن قطاع الصيد

البحري يوفر عملًا مناسبًا لهم، وأن هناك مصطلحات وتعبيرات شفهية خاصة بالصيادين، ويرتبط الاتصال بعملية خلق معانٍ، ومشاركة الآخرين من خلال استخدام الإشارات والرموز اثناء التفاعل في حياتهم اليومية .

وبالمقابل كشفت بعض الدراسات عن البعد الاجتماعي للعاملين في مهنة البحّارة ففي دراسة قدوري (2018) بعنوان: "المرأة والتجارة غير الرسمية العابرة للحدود في الجزائر" التي تهدف إلى معرفة ممارسة العمل غير الرسمي ومعرفة الدوافع التي تدفع النساء للقيام بالتجارة خارج الحدود، واستخدمت أداة المقابلة مع (23) مبحوثه لجمع البيانات، وأهم نتائج الدراسة إلى ان التحولات السوسيو- الثقافية أدت إلى زيادة نسبة مشاركة المرأة في نشاط التجارة غير الرسمية العابرة للحدود التي تسمى تجارة الحقيبة ومن أهم الدوافع التي تدفع النساء للعمل في تجارة خارج الحدود هو البعد الاجتماعي والاقتصادي، ونقص الكفاءات والمهارات.

وفي المقابل من ذلك ايضا تقدم دراسة بعلي (2018) بعنوان: "الحياة الجماعية وأماكن التعايش الاجتماعي ضمن فضاءات التبادل والتفاوض في الأسواق الأسبوعية" التي تهدف إلى تقديم وصف انثروبولوجي لفضاء التبادل التجاريّ التقليدي، ومعرفة تأثير التحولات البنيوية التي طرأت على هذه الجماعات، واستخدم الباحث تقنية المقابلة مع المبحوثين واستخدام تقنية الملاحظة المباشرة، حيث أشارت نتائج الدراسة أنّ الحياة الجماعية في السوق التقليدي تشكل حضورًا مميزًا يسمح بتشكّل شبكة من العلاقات المهنيّة والتجارية من خلال الدور الاقتصادي في عملية التبادل التجاري التي تتمظهر خصوصًا في مستوى البيع والشراء، ويتيح صور من الحياة الثقافية بخلق قنوات اتصال مميزة داخل حياة الجماعة.

بالإضافة أيضاً إلى دراسات العربية التي كشفت عن نشاط التهريب، فقد هدفت دراسة الشرفات (2006). بعنوان: "النشاط الاقتصادي غير الرسمية والحراك الاجتماعي في الباديه الشمالية الشرقية الأردنية" حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر النشاط الاقتصادي غير الرسمي في عملية الحراك الاجتماعي في مجتمع الباديه الشمالية الشرقية واستخدام البحث منهج دراسة الحالة على عينة (10) من العاملين بهذا النشاط غير رسمي مستخدما أداه الاستبيان، ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك اثر واضح للنشاط الاقتصادي غير الرسمي (نشاط التهريب) في احداث عملية الحراك الاجتماعي، وهذا الحراك الصاعد كان في مجال تعليم الأبناء والعمل ببعض المهن الحرفية والاستقرار والحصول على الجاه والمكانة الاجتماعية المرتفعة، وكان هناك ايضًا حراك اجتماعي هابط متمثل في الاعتقالات والسجون.

كما أوضحت دراسة " 2002) " cduygu & Toktas). بعنوان: "كيف يتم التهريب والاتجار عبر المعابر الحدودية غير النظامية في الشرق الأوسط؟" التي تهدف إلى أبراز النشاطات المتعلقة بتوسع التهريب والبِحارة من خلال العبور غير المنتظم للحدود في الشرق الأوسط، وتم جمع المعلومات من خلال الروايات والمقابلات التي أجريت مع بعض المهربين والبِحارة، ومن اهم نتائج الدراسة الكشف عن أبرز العوامل الداعمة لنشاط التهريب من حيث وجود شبكات صداقة مختلفة بين الأطراف المهربين والبحارة، يعود إلى تفاعلات معقدة للغاية في المنطقة بين الأفراد والجماعات العامة محليا، ومواكبتهم للتطورات التكنولوجية والظروف الأخرى التي لها علاقة بالحدود.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع الدراسة التي يتم تناولها وأهمية نتائج هذه الدراسات التي كانت منطلق بحثنا والحصول على تراكم معرفي ورؤية شاملة في مجال البحث الا ان هنالك غياب واضح للدراسات العلمية التي تتناول تكاملية الدراسة لكافة ابعاد التنظيم الاجتماعي للعاملين في مهنة البحّارة.

إذ أن أغلبية الدراسات افتقدت الشمول والترابط نتيجةً لعدم تناولها جميع الأبعاد المرتبطة والمؤثرة في حياةِ البحّارة، وعند المقارنةِ بين هذه الدراسة وعدد من الدراسات، يتبين أنه يوجد اتفاق واختلاف مع الدراسات السابقة، حيث تتفق دراستي مع عدد من الدراسات السابقة من حيث الهدف العام للدراسة، في دراسة بعلي (2018)، ودراسة الشرفات

(2006)، الا انها تختلف مع دراسة الشرفات (2006) في استخدام اداة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وهذا لا يتفق مع دراستي، واتفقت الدراسات السابقة مع دراستي في الاداة المستخدمة لجمع البيانات، كاداة المقابلة، كدراسة القدوري (2018)، دراسة بعلي (2018)

وميزة موضوعنا تكمن في قدرة هذهِ الدراسة على الكشف عن الحقائقِ للجماعة المدروسة وخصائصها وأشكال التفاعلات والادوار التي يقوم بها العاملين في مهنة البحّارة، وعن القواعد المنظمة للعلاقات والروابط فيما بينهم؛ من اجل التعمق اكثر في فهم ثقافة هذه الجماعة، والكشف عن علاقات وديناميكيات هذه الجماعة لرؤية الامور بمنظور انثروبولوجي.

إذن تحاول هذهِ الدراسة تفسير جميع الابعاد التي تتعلق بدور التنظيم الاجتماعي للعاملين في مهنة البحّارة في مدينة الرمثا، ضمن المنهج النوعي الانثروبولوجي الذي يكشف الكثير عن طبيعة هذه الجماعة وعن ثقافتها، والكشف عن خصائصهم المشتركة وانماط العلاقات والتفاعلات القائمة بينهم.

مفاهيم الدراسة النظرية:

التنظيم الاجتماعي: هو الوحدة الاجتماعية التي تنشأ بطريقة مقصودة من أجل تحقيق أهداف محددة والتنظيم الاجتماعي له عدة خصائص كتقسيم العمل وتحديد المراكز الاجتماعية والأدوار وتوزيع السلطة والإطار القيمي والمعايير الاجتماعية المشتركة للتنظيم الاجتماعي (الصديق، 2011)

عرف نيومان"" : Newmanالتنظيم هو عملية تشمل تقسيم العمل وتجميع الجهود الواجب تنفيذها وتحديد العلاقات المقررة بين الافراد الذين يشغلون وظائف داخل التنظيم الاجتماعي (رضوان، 2013)

البحّارة: هو الناقل عبر وسيلة النقل بحيث يقوم بعملية تحميل ونقل البضاعة وإيصالها من خلال التبادلات التجارية بين الدول ويرتبط أساسًا بعقود تضع له تنظيم خاص لمسار عمله، ويحدد التزاماته ومسؤولياته، وملتزم بتعليمات المهنة، ويشرف قطاع النقل على تنظيمهم. (يمينة، 2003)

مفاهيم الدراسة الإجرائية:

التنظيم الاجتماعي: تجمع يلتقي الأفراد فيه على هدف محدد ويشاركون في الادوار من اجل الوصول إلى الهدف تبعا لمهاراتهم وامكانياتهم. (الكبيسي، 2004)

البحّارة: وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الافراد يتميزون بالشعور بروح الجماعة، ومحور نشاطهم التجارة يستخدموا مركباتهم لنقل البضائع إلى الأسواق، يحملون رخصة عمومي تمر عبر نقطة حدود، ولهم نظمهم الاجتماعية ثقافية وسياسية واقتصادية التي تحدد مسار عملهم ونشاطهم.

الواقع الاجتماعي للعاملين في مهنة البحارة في مدينة الرمثا الحدودية

إن الموقع الجغرافي الاقتصادي للمدينة يعطي ملامح فريدة ومميزات خاصة بها تختلف عن المدن الاخرى (الدبس، 2014)، فالموقع يشكل منظومة من العلاقات الحيوية وتفاعل متبادل من خلال شبكات النقل التي تدعم الروابط بين أجزاء المدينتين، والتي نتجت تواجد اسواق شعبية لتصريف البضائع والسلع والخدمات (الدبس، 2014)، يؤدي نشاط تجارة الحدود إلى استقرار المناطق الحدودية خلال الاستقرار مواطنين المناطق الحدودية وتواجدهم المستمر والمستقر كوسيلة عملهم امام توفر استقرار أمني واجتماعي (بدوي والمهل، 2015)، فالمعابر الحدودية بين الأردن وسوريا تعد بمثابة شريان الحياه الاقتصادية وتعطي الرمثا طابع مميز من خلال استيراد بضاعة ذات جودة وبأسعار ارخص ويتم التبادل على أساس تنظيم السعر والسوق (التميمي، 2020).

تنظم حياتهم على اساس نوع من الترابط فيما بينهم والتعاون المشترك، يسعوا لتحقيق احتياجاتهم ومصالحهم، ان هنالك انواع من التفاعل تحدث في نشاطهم اليومي ويساهموا في النشاط التجاري باعتباره ثقافة ناتجة من النشاط

الممارس والمتبادل والتي أثرت على نمط معيشتهم، اذا حدث مشكلة لشخص اثناء مسيرته يهبون الافراد للمساعدة ويتفاعلون حسب ما تقتضيه الحاجة وهنالك تواصل مع بعضهم في الأفراح والاتراح وتبادل الهدايا والزيارات ونتيجة لعملية الاتصال التجاري هنالك يتم التزاوج فيما بينهم وتربطهم النسب والمصاهرة وهنالك التزام للحفاظ على مصالح والاستقرار فيما بينهم (خليفة، 2018)

وجاءت أصل التسمية "البحارة" باعتبارها نتاج اجتماعي تاريخي، وارتبط مصطلح البحارة بالتجارة في منطقة الرمثا بالقرب من المناطق الحدودية مع سوريا، ذو دلالة على من يمارس نشاط اقتصادي عبر المعابر الحدودية، يمارسون عملهم ليستفيدوا من فروق الأسعار، ويعتبر نشاط تجاري رسمي يمارس عدة انشطة التي تمارس من هذه التجارة البينية، إلا أن الرمثا اشتهرت في هذا الوسط حيث تنظر باقي الأوساط الواسعة المحيطة بمنطقة الرمثا اصبحت تنظر إليه باعتباره تجاره غير الشرعية ويقومون على التحايل على القوانين والتعليمات الجمركية، اذ يفهمون تماما أسرار هذه المهنة بفنون الالتفاف على القوانين وما بين ما يكون تحت وطأة شروط القاسية من القرارات الرسمية الجمركية التي تضع شروط الحمولة والبضائع المسموح بإدخالها وعدد مرات السماح بالتنقل (ابو خليل،2018)

وينظر إلى الرمثا بأنها مدينة تشتهر بالتهريب بكافة اشكاله وخاصة ما تعرف بتهريب كروزات الدخان، ويسمى قطاع التجارة غير المنظور التجارة التهريب الذي يعد نشاط بضائع لا تخضع للرسوم الجمركية والضرائب وتصل إلى السوق بطريقة أو بأخرى (عبدالرزاق، 2002)

الطريقة والاجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

نظراً لخصوصية مجال الدراسة اعتمدنا المنهج النوعي الانثروبولوجي للكشف عن الديناميات الكامنة عن مجتمع الدراسة، وكانت ندرة الدراسات مسوغاً منطقياً من أجل تفردنا في دراسة هذا الجانب الميداني، إذ يتم تناول آراء وتصورات البحّارة العاملين في مهنة البحّارة من خلال استخدام استراتيجية بحثية خاصة في الدراسات الأنثروبولوجية وهي استراتيجية الإميك (Emic) حيث التركيز الموجه نحو العنصر المبحوث، من حيث تصوراته للحصول على تفاصيل أكثر عن حياته اليومية، أما استراتيجية الإتيك (Etic) وهي الاستراتيجية الموجة نحو الباحث من وجهه نظر الباحث، وتفسيرات وتعبيرات وتصورات الباحث أثناء المشاهدة وأثناء عملية جمع البيانات (Markee, 2012).

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مهنة البحّارة في مدينة الرمثا التابعة لمحافظة إربد شمال الأردن، حيث أشارت هيئة قطاع النقل ان عدد العاملين في هذه المهنة عددهم 600 ممن يحملون رخصة عمومي وفقا لإحصائية هيئة قطاع النقل.

عيّنة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 50 بحارًا يمارس مهنة البحّارة ممن يحملون رخصة عموميّ لتجاره البحّارة معتمدة من هيئة قطاع النقل في محافظة إربد، ولذلك تم اختيار العينة بطريقة قصدية وهذا الاختيار تم اعتماده استنادًا إلى أهداف الدراسة وإشكالية الدراسة.

أداة الدراسة: ستعتمد الدراسة على دليل المقابلة كأداة أساسية لجمع المعلومات، وسيتم تصمم الدليل على شكل مقابلة مفتوحة من خلال مجموعة من الاسئلة ستصمم لتكون أسئلة واضحة وبسيطة حول بيانات أساسيّة وسوف يجيب عليها المبحوثين، وستجرى هذه المقابلة وجه لوجه، وسوف تعتمد هذه المقابلة على التفاعل اللفظي بين الباحث والمبحوث على أنْ يعطي المبحوث حرية الإجابة دون محددات تذكر، بحيث تتيح المقابلة إمكانيّة الحصول على تفاصيل دقيقة من المبحوث تركز على وصف وتفسير البيانات.

الصدق والثبات: لقد تم إخضاع دليل المقابلة للفحص الميداني من خلال المبحوثين انفسهم، وتم عرض على اربعةِ مبحوثين، وتبين ان هنالك ضرورة لاجراء تعديلات على ترتيب بعض الاسئلة، وصيغة الاسئلة وحذف بعض الاسئلة المتكررة، وتم اعداد الملحق الذي اعتمد رسميا في جمع البيانات الاولية من الميدان، انظر ملحق (2)، وهذا وقد تم استثناء اربع مبحوثين الذين خضعوا للفحص الميداني من عينة الدراسة المذكورة.

نتائج الدراسة

اولا: عرض نتائج الخصائص الأولية لعينة الدراسة ومناقشتها

الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	45	90
	انثى	5	10
	المجموع	50	100
السن	20 – 35	13	26
	36- 50	27	54
	51 فأكثر	10	20
	المجموع	50	100
المستوى التعليمي	أمي	30	60
	ثانوي	15	30
	بكالوريس	3	6
	دراسات عليا	2	4
	المجموع	50	100
الحالة الاجتماعية	متزوج	46	92
	مطلق	1	2
	ارمل	1	2
	اعزب	2	4
	المجموع	50	100
حجم الأسرة	(0- 3)	12	24
	(4- 6)	20	40
	(7 فأكثر)	18	36
	المجموع	50	100
مدة الخبرة في المهنة	اقل من 10 سنوات	6	12
	10- 20	21	41
	20 – 30	16	32
	30 فأكثر	7	14
	المجموع	50	100

مهنة الوالد	بحار	26	52
	سائق شاحنة	10	20
	مزارع	5	10
	حرفي	4	8
	موظف حكومي	5	10
	المجموع	50	100
تعمل في سيارة	ملك	33	66
	ضمان	11	22
	اجرة سورية	6	12
	المجموع	50	100
البيت	ملك	42	84
	ايجار	5	10
	لا يوجد	3	6
	المجموع	50	100
الخط الذي تعمل فيه	الشام- عمان- بيروت	37	74
	درعا- الرمثا	11	22
	عمان- سعودية	1	2
	عمان- بغداد	1	2
	المجموع	50	100

تظهر نتائج جدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة بأن أغلبية المبحوثين من الذكور وأن نسبة الذكور الذين يعملون كانت (90%) وهذه نسبة عالية مقارنة بالإناث اللواتي يعملن في هذه المهنة كانت (10%) من عينة الدراسة وهذا يعتبر ان المهنة محتكرة للذكور ودخلت النساء في العمل بها حديثا لظروف قاسية، كما يظهر ان جميع افراد العينة يعملون في مهنة البحارة مكان عملهم محدد في مدينة الرمثا، أما عن توزيع العينة لمتغير العمر حيث كانت النسبة الأكبر ما بين (36-50) سنة بنسبة (54%) وتلاها الأفراد الذين أعمارهم (20- 35) بنسبة (26%) وهم الفئات الاكثر حيوية للعمل.

أما بالنسبة لتوزيع العينة وفق المستوى التعليمي فقد بلغ نسبة الحاصلين على أقل من ثانوي نسبة (60%) من عينة الدراسة، وشكلت هذه الفئة أعلى نسبة من عينة الدراسة ومن بينهم (18%) لا يقرأ ولا يكتب، في حين بلغت النسبة المئوية لعينة الدراسة الذين مستواهم التعليمي ثانوي (30%)، في حين بلغت النسبة المئوية لعينة الدراسة الحاصلين على التعليم الجامعي (6%) أما عينة الدراسة الذي مستواهم التعليمي ما فوق الجامعي شكلوا نسبة مئوية (4%) وشكلت هذه الفئة اقل نسبة من عينة الدراسة.

وتكشف الخصائص الأولية لعينة الدراسة اغلبيتهم متزوجين ولديهم استقرار أسري حيث الدخل ساعدهم على بناء أسرة لديهم في سن مبكر، وأن نسبة المتزوجين (92%) من عينة الدراسة، في حين بلغت اقل نسبة مئوية لعينة الدراسة المطلقين بنسبة (2%) والأرامل بنسبة (2%) كأقل نسبة من عينة الدراسة.

أما فيما يتعلق بمتغير حجم الاسرة، فقد بلغت إلى نسبة لحجم أسرة تتراوح (4- 6) بنسبة (40%) وتليها (7 فأكثر) بنسبة (36%) واقلها نسبة (24%) لحجم اسرة يتراوح من (0- 3)، وهذا يعني ان عدد الافراد الاسرة يتناسب مع العدد الطبيعي لعدد افراد الاسرة الأردنية.

وبينت نتائج الدراسة أن هذه المهنة تمكن العاملين بالاستمرار في العمل بها بما توفره المهنة من دخل يأمن حاجاته المعيشية الذي يربطهم باسرهم ويلاحظ ان النسبة الأكبر تتراوح خدمته من (10- 20) سنة بنسبة (41%) وتليها نسبة (32%) ممن خدموا من (20- 30) سنة، في حين بلغت اقل نسبة مئوية لعينة الدراسة بنسبة (14%) ممن خدموا (30) سنة وأكثر في هذه المهنة.

كما أظهرت النتائج أن المهنة متوارثة اذ ساعد وجود ثقة عالية بين أفراد الأسرة مكنهم من الحصول على خبرة في العمل في هذه المهنة مما سهل من توارثها حيث بلغت نسبة من يعمل والدهم في مهنة البحارة (52%) او سائق شاحنة مقطورة على الخطوط الدولية بنسبة (20%).

ومن جانب آخر فإن جميع المبحوثين يعملون في سيارة عمومي، باعتبار ان السيارة الخصوصي عملها منقطع غير دائم وتعتبر كمهنة مساندة لمصادر دخل اخرى وبذلك العاملين من خلال السيارات الخصوصي لا يعتبر بحارة كمهنة ، وكما ان اغلبية المبحوثين لديهم سيارة ملك للعمل في مجال التبحير، حيث تحقق لهم مربح اعلى وسيارة الملك يكون له حرية التصرف بها، وفي حين بلغت نسبة ممن يمتلكون سياراتهم العمومي (66%) وكما بلغت نسبة الذين لا يمتلكون سياراتهم العمومي بنسبة (22%) كضمان مقابل دفع اجر شهري لمالك السيارة العمومي

ويذكر أحدهم: " **سيارات العمومي بالأردن من اجمل السيارات بالعالم عمنه كل اثنعشر سنة بتجدد، وهسع اغليها موديلات حديثة**"

كما أن أغلبية المبحوثين يملكون بيوت ملكا لهم وبلغت نسبتهم (84%) مما يعني ان المهنة ساعدت في توفير للبحار متطلبات الحياة الأساسية من مسكن من خلال مصدر الدخل الذي يجلبه من هذه المهنة.

وأظهرت نتائج الدراسة الخط الذي يعملون فيه واتجاه مسارهم، حيث بلغت نسبة العينة (74%) ممن يعملون في خطوط اتجاه عمان- الشام- بيروت لاعتبارها الطبعة الاقوى التي تتيح حرية الحركة في العواصم ومسار الخط اسرع بالدول المستضيفة، بينما بلغت نسبة المبحوثين العاملين في خط درعا- الرمثا بنسبة (22%) حيث محدد لهم الدخول إلى درعا فقط، كما ان بلغت اقل نسبة (2%) من العينة الذين يعملون في خط اتجاه عمان- السعودية، وايضا نسبة (2%) للعاملين في خط عمان- بغداد، والنسبة قليلة لهذه الطبعة للذين يعملون فيها لبعد المسافة مع الحدود السعودية والعراقية، ويستخدمون صفة السيارة العمومي بالعمل بالبحارة في معبر كل من الرمثا وجابر من خلال تصريح من هيئة النقل.

ثانيا: عرض نتائج تساؤلات الدراسة ومناقشتها

لقد أظهرت نتائج الدراسة (طبيعة العمل في هذه المهنة) ان اغلبية المبحوثين تتمثل طبيعة عملهم في نقل الركاب والتركيز على نقل البضائع بموجب نسبة خصم من الرسوم الجمركية المستوفاه على البضائع والاجور، هذا وذكر أحد المبحوثين بهذا الخصوص: " **البحارة زمان كانوا ينقلوا الركاب بين الأردن وسوريا وكان السائق يجيب شوية اغراض فواكه ولحوم لبيته وما يقدر يجيب بضاعة لأنه الرسوم مرتفعة وبعدين في التسعينات سمحوا لسائقي السفريات أن يدخلوا البضاعة معهم عشان الملك حسين الله يرحمه كرمنا بكرت خصم لكل الرماثنة عند التفتيش بنسبة خمسين بالمية من يومها صرنا ننقل البضاعة يعني شغلتنا بالتجارة بنشيلها بالسيارة** "،

إن طبيعة عمل البحارة نقل البضائع بصفة أمانات من تجار سوريين إلى تجار اردنيين، ويتم إدخال بضائع مسموح بها، وإن الأصل في المهنة نقل البضائع وليس نقل الركاب إلا أن البعض يمنع دخول السيارات الأردنية إلى المعبر

الحدودي السوري إلا بوجود راكب على الاقل وهذا القرار إلى حد ما قرار مرتبط بالجمرك السوري، وان أغلبية المبحوثين أكدوا بنسبة (68%) من عينة الدراسة ان ما يقومون به هو حمل الأمانات من تجار سورية لنقلها إلى تجار اردنية، وباعتبار ان التسويق عملية معقدة بالنسبة لهم من خلال شراء بضاعة على حسابهم الخاص اذ يحتاج إلى وقت اكثر لتوزيع بين تجار السوق ويعتبرونها ان مهنة المسوق التاجر ، يذكر أحدهم: "**أمانات افضل لاني وسيط بين التاجر السوري والأردني وأمانات اريح واصفى لراسي**"

ومكان عمل البحار يكون في الحرم الجمركي حيث يوجد تنظيم من قبل الأجهزة الأمنية لآلية عملهم، عند دخول البحار الحرم الجمركي يكون معروفا من قبل الأجهزة الأمنية وبالتالي يحدد لهم مسارب معينة خاصة بهم لإجراءات التفتيش ويوجد مسارب اخرى خاصة للركاب والمسافرين

لقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل فيما يتعلق (الأسباب التي دفعتهم للعمل بهذه المهنة) باعتبارها كإرث عائلي وارتباط طبيعة اهل المدينة بالبيئة السورية بسبب الموقع الجغرافي الذي انعكس على العلاقات الاجتماعية بين الجانبين، ومن الأسباب التي دفعت لدخولهم في هذه المهنة عدم توفر وظائف اذا ان اغلبيتهم واجه صعوبة الحصول على وظيفة لعدم امتلاكه شهادة تتيح له المنافسة في سوق العمل وايضا للآخرين الذين لم يكتمل دراستهم، اذ طبيعة الدخول في هذه المهنة لا تحتاج إلى خلفية تعليمية وانما تحتاج إلى رخصة قيادة وشهادة حسن سيرة وسلوك وكما لا تحتاج ايضا إلى مهارات معينة، وايضا عدم توفر وظائف حكومية لبعض حملة الشهادات الأكاديمية وبالتالي وجدوا في هذه المهنة بديل سهل ومتوفر ومجدي، وتحقق مهنة البحارة دخل مجزي يغني عن الالتحاق بالوظيفة حكومية التي تحتاج شهادات تعليمية، والدخل المجزي من هذه المهنة يمكن من توفير كامل الاحتياجات وخصوصا ان معظم هذه الاحتياجات يحصل عليها البحار من الجانب السوري مستفيدا من فرق الاسعار يمكن ان تعتبر في بعض الأحيان مصدر دخل مساند وخصوصا الموظفين اصحاب الدخل المنخفض وطلاب الجامعات الذين يلزمهم الحصول على قسط جامعي، حيث ذكر أحد البحاريين: " **ضاقت فيه السبل وما لقيت شغل غير هاي الشغلة، وضعنا كان تعبان وكان في قلة شغل، ونفس عيلتي بشتغل فيها 13 بحار لانه الكل عاطل عن العمل**" ، وفي حين يدلل اخر " **وعينا على الدنيا ما لقينا غير هاي الشغلة**"

لقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتساؤل (تأثير المهنة في تكوين علاقات اجتماعية) اذ ان البحار يشكل شبكة من العلاقات الاجتماعية مع البحارة أنفسهم ومع الأجهزة الأمنية والتجار من الجانب السوري والأردني ومع الركاب من الجانبين ايضا وبلغت النسبة (100%) من عينة الدراسة، وتتشكل هذه العلاقات بحكم الموقع الحدودي الذي يشكل مجموعة من العلاقات الحيوية المتبادلة، وما يربطهم مجموعة من النظم المعيارية والمتمثل بالمعيار العقلاني الاقتصادي التي ترتبطهم دوافع السوق والربح.

ينشأ شبكة من العلاقات داخل جماعة البحار انفسهم تقوم على نمط العمل التبادلي من خلال تبادل المعلومات والخبرات والاعتماد على بعضهم في حل المشاكل الشخصية والمالية من اجل تسيير أعمالهم، وقد تتشكل العلاقات شبه دائمة لان طبيعة عملهم تتطلب ان يكونوا على شكل مجموعات اثناء الرحلة ويقضون معظم أوقاتهم عند المنافذ الحدودية والاستراحات ويقضون وقتا مع بعضهم أكثر ما يختلطوا بعوائلهم، ويذكر احد البحارين: "**احنا خلطنا الانس والجن وشغلنا كله بعتمد على المعارف وصرنا نعرف المليح من الخام وصرنا مدرسة نعرف الواحد من شكله**"

ويظهر لنا أن طبيعة علاقة البحار أنفسهم قائمة على التساند والتعاون لغايات تسهيل تجارتهم ومعاملاتهم واجراءات التفتيش، والعلاقات بينهم قوية جدا لدرجة انهم يعرفون بعضهم بأدق التفاصيل حيث يبين أحد البحارين: "**اذا بتمرق سيارة بنعرف مين صاحب السيارة وإذا ضاع اشيء لراكب بعطينا مواصفات البحار اللي كان راكب معه وبسرعة بنعرفه حافظين السيارات العمومي وارقامهم واصحابهم واي وجه جديد بفوت علينا بسرعه بنعرفه**"

كما يشكلوا علاقات اجتماعية على شكل مصفوفة متقابلة مع من يعمل في وظيفة الجمارك او الأجهزة الأمنية بحكم وظيفته، وطبيعة هذه العلاقات تتغير بتغير الشخص المقابل (الموظف الجمركي) وهذا لا يمنع من استمرارية العلاقة الشخصية فيما بينهم خارج إطار دائرة العمل وانتقاله إلى مكان آخر، ويؤكد أحد البحاريين: " **كنا نصلي الجمعة مع البحارة وموظفين الجمارك والامام يكون بحار**"

نستشف أيضا من خلال هذه العلاقات الاجتماعية تأثرها بالمنظومة الأسرية من خلال الزيارات والمناسبات وعلاقة المصاهرة بين الجانب السوري والأردني يذكر احد البحارين " **لما يسكر الابواب السورية والأردنية الساعة ثلاث وبنلاقي بحار سوري نأخذه على بيتنا واحنا كمان لما يسكر الباب الأردني علينا ونكون بسوريا بوخذونا التجار على بيوتهم**"

أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية المبحوثين وبلغت نسبتهم (82%) من عينة الدراسة، يروا ان العلاقات ذات طبيعة إيجابية من حيث تبادل الخبرات والمعلومات وتأمين البضائع لبعضهم البعض وتسهيل إجراءات الرحلة وتأمين الحماية لبعضهم البعض، وان لديهم روابط اجتماعية ومحبة من خلال تسيير أمور بعضهم وتسيير أعمال بعضهم من خلال المعارف والعلاقات وتصل مساعدة من خلال تأمين البضائع لبعضهم وتقديم النصائح للبضاعة التي رسومها مرتفعة والمساعدة في طريق الرحلة سواء مساعدة مادية أو معنوية.

وكان هناك نسبة متدنية من البحارة المبحوثين الذي رأوا أن العلاقات سلبية وبلغت النسبة (18%) من عينة الدراسة من قبل بحارة أنفسهم حيث الأذى يكون بسبب الاخباريات من قبل بحارة مخبرين حيث يتم مراقبتهم خلال تواجدهم في الاستراحات أثناء شراءه البضاعة والدخان ويتم أخذ رقم لوحة السيارة للبحار واعطاءه إلى الاجهزة الامنية، ويترتب على ذلك تحويلهم إلى اجراءات تفتيشية مشددة من قبل لجان أمنية، اذ انه يحدد للبحار كمية من الدخان التي يجب حملها أثناء عودته من الرحلة اذا تم وجود دخان متجاوز الكمية المسموح بها من قبل الجمارك الأردنية تعمل له قضية جمركية.

وكما بينوا سلبية العلاقات من ناحية التجار السوريين والأردنيين الذين يضعون ممنوعات داخل البضاعة التي سوف يحملها البحار دون علمه، فالبضاعة التي يحملها البحار تكون على سبيل الامانات بأجرة محددة و طرود مغلقة تسلم بموجب فواتير تفصيلية عن محتوى الطرد، ويدلل احد المبحوثين: " **اذا اتفق تاجر سوري مع تاجر اردني وحط اشي بالبضاعة وتكون البضاعة ملغومة والشوفير ما عنده خبر وانمسك الشوفير والتجار ما اعترفوا بلبسها الشوفير، وصارت مع زميل النا حطوا بالمته مخدرات**"

كما أظهرت نتائج الدراسة أن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين البحاريين انفسهم ذات طبيعة تعاونية وبلغت نسبة (74%) من عينة الدراسة، اذ يتم مساعدة بعضهم البعض ولديهم تضامن اجتماعي من خلال تأمين البضائع أثناء عملهم ويتم تقديم النصائح بصنف البضاعة التي لا يترتب عليها رسوم جمركية مرتفعة ويتميزون فيما بينهم بوجود نظام الفزعة يدافعون عن بعضهم البعض عند مواجهة اي مشكلة، ففي حالة قام بحار بحمل بضائع الزائدة عن المسموح بها والتي يترتب عليها رسوم جمركية مرتفعة يقومون البحارة بتوزيعها فيما بينهم بحيث لا يترتب على البحار اي تكاليف، ويظهر التعاون بشكل واضح في حاله النساء وكبار السن في تأمين البضاعة لهم ومن خلال التحميل والتنزيل أثناء عملية التفتيش. ويذكر احدهم: " **دلوني على البضاعة اللي بتربح والصنف اللي ما بربح واللي بتدفع فوق أجرته احنا البحارة قلوبنا على بعض زي الأخوة لازم نساعد بعض عشان شغلنا يمشي**"

أظهرت بعض الاجابات من بحاره اعتبروا ان العلاقات بينهم ذات طبيعة تنافسية لا تصل لغاية الصراع وبلغت النسبة (22%) من عينة الدراسة وهذه نسبة متدنية، اذ اعتبروا وجود تنافس فيما بينهم بسبب الركاب والاختلاف على اجره البضاعة، يذكر احد البحارين: " **بتنافسوا احيانا على الأجرة ومين بيشتغل احسن و مين بكسب اكثر**"

ومن جانب آخر بينت نتائج الدراسة ان العلاقات الاجتماعية ساعدت في تطوير المهنة، وبلغت نسبة الاجابات (88%) من عينة الدراسة ممن طوروا عملهم من خلال عملهم، حيث طبيعة عملهم قائم على الثقة لأنهم يقومون بتوصيل أمانات من التاجر السوري إلى التاجر الأردني بالإضافة ان هذه الأمانة التي يحملها البحار يجب ان تكون سليمة، فعندما تتراكم الثقة بين التاجر والبحار يقوم التاجر السوري والأردني بالاستمرار بالتعامل معه ويقوم بتوفير له بضائع ذات مربح ولا يوجد عليها رسوم مرتفعة من الجانب الأردني.

وعادة ما يلجأ البحار خاصة الجدد في مجال التبحير إلى القدماء لما يتمتعون من خبرة ودراية وقدرة على مواجهة المشاكل والاشكاليات التي يتعرض لها سواء من الجمارك او بصنف البضاعة التي عليه حملها او بعض المشاكل البينية بين البحارة أنفسهم، ويوفر له البحار القديم المعلومات من حيث التجار والاستراحات الذي سوف يقوم بأخذ الأمانات من عندهم، والتاجر السوري يقوم بإعطاء الأمانة بناء على ضمانة البحار القديم الذي يتوسط إلى البحار الجديد، ويقوم البحار القديم بمراقبة سلوكيات البحار الجديد وعليه يقوم بتعرفه البقيه عليه.

أما فيما يتعلق بالتساؤل (بنظرة الآخرون للبحارة) حيث اعتبروها ذات نظرات مختلفة وليست نظرة واحدة، حيث بلغ نسبة ممن يعتقدون انها نظرة ايجابية (62%) من عينة الدراسة، باعتبارها مهنة متعارف عليها اجتماعيا يتعامل بها كل أفراد المجتمع المحلي، وجاءت النظرة على اعتبار أن عملهم محصور باستيراد السلع ذات الجودة العالية،. يذكر أحدهم: "**بنظروا النا كشخص مكافح ونشيط بنجيب اللقمة مش بالساهل اما اللي خربها الجدد اللي بده يجيب مصاري باي وسيلة**"

كما أن هناك أوساط تنظر اليهم نظرة سلبية وبلغت النسبة (38%) من عينة الدراسة، اعتبار انه مهرب وخاصة مع دخول الدخلاء على المهنة الذين التصقت فيهم صفة مهرب اكثر من صفه بحار، واعتبروا النظرة جاءت بسبب الدخلاء الذين ليس لديهم دراية وخبرة بالمهنة وجلبوا المشاكل، كما يتم النظر إليهم كنظرة حسد او طمع باعتبارهم اصحاب ثروه هائلة واصحاب اموال طائلة، ويذكر احدهم: " **ماخذين عنا رزيق وبجيبها من ثم الطير**"، وضمن الحديث عن النظرة لعمل المرآه على اساس انه (عيب) بحيث انها لا تتناسب مع الاعراف والتقاليد في مجتمع ابناء المنطقة اذ النظرة تنظر ان مجالات عمل المرآه ممكن ان تكون في غير هذا المسار وباعتبار مجتمع البحارة هو مجتمع ذكوري في المجمل، وخاصة فترات المبيت والانتظار لأيام عند المعبر الحدودي، كما يوجد نظره مؤيدة لعمل المرآه في هذا المجال باعتبارها انها معتمدة على نفسها، اذ تدلل أحد السيدات : " **في منهم تنظر لعمل المرآه نظره عيب كيف بتنام ايام مع البحارة عند المعبر الحدودي وفي ناس تعتبرني اخت الرجال بسوي ميه زلمه لأنه زماننا هذا فيش زلمه ومافيش مراه زمننا صعب بطلب من الكل يشتغل**"

مناقشة النتائج: توصلت نتائج الدراسة أن جماعة البحارة يشكلون وحدة اجتماعية يتمحور نشاطهم التجاري بعملية نقل البضائع وتتركز وظيفتهم التجارية عند المعابر الحدودية، وتسميتهم تسمية مجتمعية ذات دلالة اجتماعية واقتصادية تطلق على من يقومون بجلب البضائع واستيرادها حسب متطلبات السوق التي ترتبط بالأسعار، واغلبهم ينتمون إلى منطقه جغرافية واحده بينهم روابط عشائرية وقرابية، ويخضعون لقوانين اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية ترتبط بمهنتهم وتنظم آلية عملهم وهذا يشير ان المهنة توجد لها قواعد مكتوبة وغير مكتوبة تحكمها، وبينت نتائج الدراسة ان نماذج الثروة عند البحار امتلاك سيارة من دافع اقتصادي واجتماعي لان السيارة عمله الدائم في هذه المهنة.

وتوصلت نتائج الدراسة أن البحارة ينظموا علاقاتهم من خلال الشعور بالعضوية داخل الجماعة كوحدة متماسكة ومترابطة تسودها الألفة والمودة يتقاسمون العمل فيما بينهم بسبب صعوبات العمل والاستمرار بالاتصال في ما بينهم وتنسيق الجهود لتحقيق أهدافهم وحصول على مزايا من المسؤولين ولمنع حدوث مشاكل لهم، اذ لديهم رفض

اجتماعي للمخبرين ومن يقوم بوضع كافة اشكال الممنوعات في البضاعة وايضا لديهم رفض اجتماعي للبحار الذي يمكن ان يفكر بالإتجار بالممنوعات.

كما تتمتع هذه مهنة بأخلاقيات تتمثل بمعايير موجود بالضمير الجمعي للجماعة من حيث الامانة والثقة والصدق والتعاون بين الجماعة والتي تكتسب عن طريق تجارب البحار الشخصية بين بعضهم البعض وتعتمد على معرفتهم من خلال التعامل التراكمي والخبرات التراكمية.

وبهذا فإن نتائج الدراسة الحالية تتوافق هنا مع دراسة التي اهتمت بدراسة (بعلي، 2018) التي ركزت على تشكل جماعات علاقات مهنية وتجارية من خلال الدور الاقتصادي خلال عملية التبادل الرمزي والتجاري في مجال البيع والشراء كما اتفقت مع (دراسة القدوري، 2018) التي ركزت على تغيرات في البنية الاجتماعية في المجتمع بدخول المرأة في التجارة العابرة للحدود والتحولات السوسيو- الثقافية أدت إلى زيادة مشاركة المرأة في نشاط التجارة العامة للحدود وكانت أهم الدوافع لهذا العمل هو قلة الكفاءات والشهادات والبعد الاجتماعي والثقافي.

أما بالنسبة للترابط النظري فقد ارتبطت مع النظرية البنائية الوظيفية من حيث علاقة البحار مع العاملين في مهنة البحارة علاقة تبادلية يحقق أهدافه ويشبع حاجاته، ويتقيد بالأدوار الاجتماعية وفق المنظومة القيمية للجماعة، والثقة بين اعضاء الجماعة والذي يساعد على تقليل التوترات اثناء عملية التفاعل داخل التنظيم، واعتماد فكرة التوازن واستقرار ضمن التنظيم الاجتماعي من قبل الانظمة والقواعد التي تحدد سير العمل داخل التنظيم الاجتماعي، ويخضع لآليات الضبط الرسمية المتعلقة بالإجراءات الجمركية.

توصيات الدراسة:

1. تصحيح الاوضاع المعيشية للعاملين في مهنة البحارة، والعمل على تطوير برامج تنموية محلية تسهم في خلق فرص عمل بديلة في حالة الاغلاقات الحدودية المتكررة، واشراكهم في التأمينات الاجتماعية لحمايتهم اجتماعيا واقتصاديا.
2. تقديم برامج تنموية للنهوض بالمنطقة الحدودية في مدينة الرمثا، وتكثيف الجهود واشراك الشرائح المحلية بإنجاز البرنامج التنموي للمنطقة، ووضع الضوابط لمأسسة المهنة لتساهم في توفير فرص عمل لأبناء منطقة الرمثا والمناطق الاخرى.
3. تطوير القوانين الناظمة الفعالة للمنطقة الحدودية وحل المشكلات التي تتعلق بالنقل والعبور واجراءات التفتيشية عند المعابر الحدودية.

مراجع باللغة العربية:

أبو خليل، أحمد.(2018). بمناسبة فتح معبر جابر.. من هم "البحّارة" وما المطلوب تجاههم؟، تاريخ المشاهدة 2020/9/9 ، تم الاسترجاع من الرابط https://alghad.com

أبو زيد، احمد.(2015). البناء الاجتماعي. مدخل لدراسة المجتمع. المفهومات. ج1، ط 1، دار المعرفة الجامعية، مصر

أبو مصلح، عدنان. (2002). معجم علم الاجتماع، دار أسامه للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

الأصفر ،احمد؛ ديب ،عقيل.(2003). علم اجتماع التنظيم ومشكلات العمل، منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق

بدوي، حرم؛ عبدالعظيم، المهل. (2015). أثر تجارة الحدود في التنمية الاقتصادية في ولاية النيل الأزرق في الفترة من 2002-2012 ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان

بعلي، محمد سعيد.(2018). الحياة الجماعية وأماكن التعايش الاجتماعي ضمن فضاءات التبادل والتفاوض في الأسواق الأسبوعية، رسالة دكتوراه. جامعة وهران 2 محمد بن احمد، الجزائر.

تشيرتون، ميل; وآن، براون .(2012). علم الاجتماع النظرية والمنهج، ترجمة هناء الجوهري ، المركز القومي للترجمة والنشر، ط 1، القاهرة

التميمي، احمد، الأردن- الرمثا: ١٥٠٠ بحار بلا مصدر دخل ومطالب بحصولهم على إعفاءات. 2021/1/24، تم الاسترجاع على الموقع https://alghad.com/

الحسيني، السيد.(1985). النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، ط 5 ، دار المعارف، القاهرة

خليفة، سحر احمد محمد. (2018). الاتصال الثقافي في المجتمع الساحلي لصيادي مجتمع المكس بمدينه الاسكندرية: دراسة انثروبولوجية، مجلة الآداب، مجلد 2 (90)، الاصدار الثاني. جامعه الاسكندرية، مصر.

الدبس، ممدوح.(2014). مفهوم الموقع الجغرافي الاقتصادي- البشري، وأهميته كعامل في تحديد بنية الإقليم الاقتصادي وتخصصه ووظائف مراكزه العمرانية: (إقليم الساحل السوري ومدنه نموذجا)، مجلة جامعة دمشق، المجلد (30) العدد (2+1)، سوريا

رضوان، محمود عبدالفتاح.(2013). مهارات اعداد الهياكل التنظيمية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر

رهبان، عبدالرؤوف .(2013). الأهمية الاقتصادية للتجارة السورية والعوامل المؤثرة فيها، مجلة جامعة دمشق ، 29(3+4). سوريا

ريتزر، جورج . (1993). رواد علم الاجتماع، ترجمة مصطفى خلف الله عبد الجواد، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية

السلمي، علي.(1995). السلوك الانساني في الادارة، ط1، دار الغريب للطباعة والنشر القاهرة، مصر.

الشرفات، خالد فياض .(2006). النشاط الاقتصادي غير الرسمية والحراك الاجتماعي في البادية الشمالية الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصديق، حسين.(2011). الاتجاهات النظرية التقليدية لدراسة التنظيمات الاجتماعية: عرض وتقويم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27(3 +4). دمشق

صديق، حسين.(2011). الاتجاهات النظرية التقليدية لدراسة التنظيمات الاجتماعية: عرض وتقويم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27(3 +4). دمشق

عبدالرزاق، وليد ذياب .(2002). تقييم الموارد الاقتصادية وتنميتها في لواء الرمثا، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

عمر، معن خليل.(1999). البناء الاجتماعي انساقه ونظمه، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

غزالة، عهد. (2005). تطور العلاقات الاقتصادية بين سوريا ودول الجوار، جمعية العلوم الاقتصادية السورية، دمشق

قدوري، مريم. (2018). المرأة والتجارة غير رسمية العابرة للحدود في الجزائر: دراسة سوسيو- انثروبولوجية، مجلة شؤون اجتماعية مجلد 35 (139)، دولة الإمارات.

كابان، فيليب؛ جان فرانسوا ، دورتيه .(2010). علم الاجتماع من النظريات الكبرى لشؤون اليومية: اعلام تواريخ وتيارات، ترجمه الدكتور اياس حسن، ط1 ، دار الفرقة, سوريا

الكبيسي، عامر. (2004). التنظيم الإداري الحكومي بين التقليد والمعاصر: الفكر التنظيمي، سلسلة الرضا للمعلومات، ط١، دار الرضا للنشر، سوريا

كريب، ايان.(1999). النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، مجلة عالم المعرفة سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (244)،الكويت.

يمينة، كحولة.(2003). وكيل العبور حلقة من حلقات النقل البحري، رسالة ماجستير. جامعة تلمسان، الجزائر.

المراجع باللغة الانجليزية:

çduygu, A., & Toktas, S. (2002). How do smuggling and trafficking operate via irregular border crossings in the Middle East? Evidence from fieldwork in Turkey. International migration, 40(6), 25-54.

Coleman, J. S.(1986). Social theory, social research, and theory of action, *American journal of Sociology*, 91(6)

Durkheim, E. (2014). The division of labor in society, Simon and Schuster. Translated: W. D. Halls. *Published by The Macmillan press LTD*. London

Greenwood, R., & Lawrence, T. B. (2005). The iron cage in the information age: The legacy and relevance of Max Weber for organization studies. Editorial

Markee, N. (2013). Emic and Etic in Qualitative Reseach, The encyclopedia of applied linguistics,

Ormerod, R. (2019). The history and ideas of sociological functionalism: Talcott Parsons, modern sociological theory, and the relevance for OR. *journal of the Operational Research Society*,

درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى القيادات التربوية في المدارس الأردنية.

أ. هبة أبو عيادة- أ.د. صالح عبابنة
الجامعة الأردنية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادات المدارس، والتعرُف على بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، القطاع، الخبرة، المؤهل العلمي)، تكونت عينة الدراسة من المعلمي والبالغ عددهم (110) معلماً ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة في خمسة مجالات، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع البحث وأهداف البحث في ضوء طبيعة مشكلة البحث ونوع المتغيرات. وبناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في البحث، وكان من أهم نتائج البحث أن مدى تطبيق القيادة الإبداعية في الأردن جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة البكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: قادات المدارس، القيادة الإبداعية.

Summary:

This study aimed at identifing the extent to which the creative leadership of school principals at Joradn was applied and to identify some of the independent variables (gender, sector, experience, qualification, and gender). The sample of the study consisted of (110) teachers. In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was applied. The researchers adopted the analytical descriptive approach to suite the subject of research and the research objectives in light of the nature of the research problem and the type of variables. Based on the nature of the data to be collected and the methodology used in the research. The most important results of the research were that the extent of application of creative leadership in the capital Amman came to an average degree, and showed no statistically significant differences according to gender variables and years of experience. And there were no statical research difference due to qualification in favor of bachelor holders.

Keywords: School Principals, Creative Commons, Amman.

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتطورات السريعة في مختلف مجالات الحياة سمته الأبرز هي التطور السريع في التقانة والمعلوماتية بفعل تأثيرات العولمة، مما انعكس على نشاط المنظمات باختلاف اشكالها واحجامها، ولعل القطاع التربوي كان من أهم القطاعات التي تأثرت بهذه التطورات مما أوجب عليها توفير اعداد

ونوعية من الأفراد يتمتعون بمهارات متنوعة ولديهم القدرة على استخدام تقنيات متطورة وبرامجيات متخصصة وشبكة اتصالات متطورة تمكنهم من تقديم خدمات تلبي الحاجات والرغبات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى تطبيق مدري المدارس لمبادئ القيادة الإبداعية في المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن سؤال مشكلة الدراسة سيتم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع تطبيق مدري المدارس لمبادئ القيادة الإبداعية في المدارس من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها في إمكانية تطبيق القيادة الإبداعية في مدارس العاصمة الأردنية؟
3. ما التوصيات والمقترحات التي تسهم في تطوير القيادة الإبداعية لدى قادات المدارس؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

- إمكانية تطبيق مدري المدارس لمبادئ القيادة الإبداعية في المدارس من وجهة نظر المعلمين في الأردن.
- التعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول إمكانية تطبيق القيادة الإبداعية وفقًا لمتغيراتها.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في إمكانية استفادة الجهات الأتية من نتائجه:

- مديرو المدارس والمعلمون.
- القيادات التربوية وصناع القرارات والمسؤولون في وزراة التربية والتعليم، من خلال وضع قرارات ورسم سياسات مشجعة على الإبداع والابتكار.
- أن تكون نقطة انطلاق لأبحاث أخرى، بما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة وأداة لجمع المعلومات سيتم التأكد من صدقها وثباتها.
- إضافة بعض المعرفة إلى المكتبات بشكل عام، والمكتبة الأردنية بشكل خاص.
- طلبة الدراسات العليا، من خلال ما ستقدمه لهم من منهجية سليمة في البحث العلمي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مدري المدارس لمبادئ القيادة الإبداعية في المدارس من وجهة نظر المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

ستشتمل هذه الدراسة على مصطلحات أساسية وفيما يأتي تعريفها مفاهيميًا وإجرائيًا:

– **القيادة التربوية (مفاهميًا):**مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف محددة (السعود،2013، ص77).

– **القيادة التربوية (إجرائيًا):** مجموعة تصرفات وسلوكيات مؤثرة، يقصد من ورائها حث العاملين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المرجوة للعمل برغبة.

– **الإبداع القيادي:** يشير المصطلح الانجليزي Innovate إلى معنى التجديد، وقد أشارت العديد من الدراسات أن كلمات الإبداع، والخلق، والابتكار تعني في مفهومها النظر إلى الأمور والأشياء بشكل جديد ومختلف وإتيان الفرد بأشياء غير مسبوقة ومألوفة (الصرن، 2000).

عرفها يونس (2002) بأنها الدور القيادي الذي ينبثق من كون القائد المبدع هو الذي يرى المشكلة ويقرئها دون غيره، وبطريقة مختلفة.

وعرفها الحضرمي والشوامين (2017) مجموعة من المهارات والخصائص والقدرات التي تتوافر في القائد وتمكن من أداء عملها القيادي والتربوي بإتقان ومهنية عالية.

وعرفتها الشهراني (2018) بأنها التأثير في الآخرين وفعهم لتحقيق أهداف المنظمة لكي يكون هذا التأثير فاعلاً وحقيقياً ومبني على الإبداع.

وعرفتها الطنبور (2018) بأنها المقدرة على توليد أفكار جديدة مفيدة، أو إعادة تجميع أنماط معروفة في أشكال فريدة متصلة بحل المشكلة، بمعنى رؤية الفرد لظاهرة ما بطريقة جديدة مما يتطلب الإحساس بالمشكلة ثم التفكير بطريقة إبداعية.

وعرفها القريشي (2009) بأنها نمط قيادي يتصف بسمات حساسة للمشكلات والمثابرة والمرح والمبادرة والطرافة والغرابة.

وعرف الشمري (2002) أنه توظيف أمثل للقدرات العقلية والفكرية التي تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والقدرة على تحليلها بما يؤدي إلى تكوين ترابطات واكتشاف علاقات أو أفكار أو أساليب عمل جديدة داخل المنظمات القيادية.

والإبداع عبارة عن وحدة متكاملة من العوامل الذاتية والموضوعية تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذو قيمة من الفرد والجماعة يسهم في إيجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات والمناهج (السويدان والعدلوني ، 2004).

وعرفه جروان (2002) بأنه: "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة إدارية مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم، إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية".

وعرفه العواد (2005) بأنه مجموعة الإجراءات والعمليات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام وتفعيل الأداء الإبداعي بأسلوب أكثر إبداعاً وبطريقة غير مألوفة في التفكير.

فالإبداع هو: العملية التي يتميز بها الفرد عندما يواجه مواقف ينفعل لها ويعايشها بعمق ثم يستجيب لها بما يتفق وذاته، فتجيء استجابته مختلفة عن استجابات الآخرين وتكون منفردة وتتضمن هذه العملية منتجات أو خدمات أو تقنيات عمل جديدة، أو أدوات وعمليات إدارية جديدة، كما تشمل الفكر القيادي المتمثل في طرح أفكار جديدة(Soo et.al،2002) .

حدود البحث:

- الحدود المكانية: مدارس الأردن في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود البشرية: معلمي المدارس في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2019م.

الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية.

دراسة الموسى (2010) دراسة هدفت إلى الوقوف على أهم عوامل البيئة الخارجية والداخلية للمدارس الثانوية، بالإضافة إلى صياغة وبناء رؤية استراتيجية لتنمية الإبداع الإداري لدى القايدة المدرسية. ومن أهم نتئاجها إلى أن هناك حاجة منزايدة للاهتمام ببناء قدرات القيادات الإبداعية لمواجهة المستجادات المجتمعية والتكنولوجية التي تؤثر على البيئة المدرسية والتعليمية.

دراسة عاشور (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إمكانية توظيف التكنولوجيا في تنمية الإبداع الإداري لدى القيادات التربوية في سلطنة عمّان، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة لصالح الذكور، وسنوات الخبرة أكثر من عشر سنوات ولصالح حملة الدبلوم.

دراسة الشبول (2018) هدفت التعرف إلى مساهمة السمات الإبتكارية لدى القادى التربويين في قاداتات التربية والتعليم اتجاه الإبداع الإبداعي في الأردن، من خلال قياس سمة تحمل المسؤولية، وسمة التعاون، وسمة التصال والتواصل مع الآخرين، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن بعد تحمل المسؤولية جاء بدرجة متوسطة، أما التعاون والاتصال والتواصل بدرجة كبيرة.

دراسة المعايطة (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى قادات المدارس الحكومية في مافظة الكرك، وتوصلت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال حل المكشلات والاتصالات وتشجيع الإبداع تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراة، وأصت الدراسة بأن يعاد النظر في أسسس اختيار قادات المدارس بمراعاة توافر السمات الإبداعية.

دراسة الزعبي (2014) دراسة هدفت إلى معرفة السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، وتصلت إلى أن المعلمين يتمتعون بمستوى عالي من السلوك الإبداعي في إدارة صفوفهم، وأوصت الدراسة بإجاء المزيد من الدراسات على المدارس في الأردن لغاية الكشف عن مستوى السلوك الإبداعي في إدارة الصف.

دراسة الشهراني (2018) دراسة هدفت إلى توضيح أهمية كل من الإبداع الإداري والقيادة الإبداعية في المدارس الثانوية، والتعرف على واقعها والمساهمة في دراسة المعلوقات التي تحد من تطبيقها، وأظهرت نتائجها أن أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة على واقع الإبداع الإداري لدى قيادات المدارس الثانوية.

دراسة الحشحوشي (2018) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الإبداع الإداري لدى قادات المدارس في محافظة الزرقاء، وأظهرت نتائجها أن مستوى الإبداع يطبق بدرجة مرتفعة، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير القطاع لصالح الخاص، ومتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة لأكثر من عشر سنوات.

دراسة الطنبور (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة قادات المدارس الثانوية الخاصة في عمّان لإبداع الإداري وعلاقتها بإدارة التغيير ومقاومة المعلمين للتغيير، وأظهرت النتائج أن درجتي الإبداع الإداري لدى القاداتن وإداراتهم للتغيير كانتا مرتفعتين، ورجة مقاومة التغيير كانت متوسطة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدارة التغيير تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

دراسة Ohanjia (2007) هدفت إلى الكشف عن السلوك الإبداعي لرؤساء الأقسام العلمية في الولايات المتحدة، ودراسة مستوى معنويات أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات في ولاية تكساس الأمريكية، وأظهرت نتائجها أن معنويات هيئة التدريس تزداد تبعًا لمستوى الأداء الوظيفي، كلما تميزت الإدارة بالإبداع والتجديد.

دراسة Mestry (2013) هدفت إلى التحقق من إدارك مدير المدرسة لدوره كقائد تربوي مبدع يسهل عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة، وأظهرت نتائجها أن من أهم مسؤوليات قادات المدارس تقديم القيادة التعليمية الجيدة التي تهدف إلى تطوير أفضل التطبيقات التعليمية لتحسين تعلم الطلبة.

دراسة Yilmaz (2010) هدفت إلى التعرف على تأثير سلوك الإدارة الإبداعية للقاداتن وأثره في التنظيم الإبداعي والوظيفي للعاملين في المدارس في تركيا، وقدم تم بناء استبانة واستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت نتائجها أن العلاقة بينهما كبيرة.

دراسة Zamptakisk, Bouranta, Moustakis (2010) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوكيات إدارة الوقت وإبداع الفرد، وأظهرت نتائجها أن الإبداع يرتبط أيجابيا بسلوكيات التخطيط اليومي، وبالثقة وبالتخطيط طويل المدى، كما ارتبط سلبيًا بأولوية الفساد التنظيمي.

دراسة Viktoria Ali Tahaa *, Juraj Teja , Michaela Sirkova (2015) هدفت إلى التعرف على أثر تقنيات وأساليب الإدارة الإبداعية على الممارسات الإدارة التربوية، واستخدمت المنهج التحليلي، وأظهرت النتائج تصورًا إيجابيًا لإدارة الإبداع على الممارسات التربوية.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع هذه الدراسة منها:

هدفت الدراسات السابقة إلى تناول القيادة الإبداعية، وكذلك تناولت بعض الدراسات القيادة اللإبداعية بشكل واسع، أما هذه الدراسة فتتفق مع الدراسات السابقة بتناولها متغيري القيادة التربوية والإبداع الإداري. مع محاولة تقديم إجراءات قيادية حديثة تتناول الموضوع، وكذلك سيتم تطبيقها على مجتمع المدارس في عاصمة الأردن عمان.

أنواع الإبداع القيادي:

اتفقت معظم الأدبيات على تقسيم الإبداع إلى: إداري وفني تقني، أما (الشهراني،2018) فقد صنفت الإبداع القيادي على النحو الآتي:

1- **الإبداع المبرمج والإبداع غير المبرمج:** يشير الإبداع المبرمج إلى الإبداعات المخطط لها سلفا كتطور الخدمات أو تحسين الإجراءات ، أما الإبداع غير المبرمج فيتضمن الإبداعات غير المخطط لها سلفاً.

2- **الإبداع القائم على أساس الوسائل والغايات:** يتميز الإبداع القائم على أساس الغايات بأنه إبداع نهائي يعد هدفا في حد ذاته، أما الإبداع المتعلق بالوسائل فيشير إلى الإبداعات الواجب القيام بها لتيسير الوصول للإبداع المرغوب.

3- الإبداع المتعلق بدرجة الجدة أو التطرف في الإبداع: وهو إبداع جذري يرتبط بالتغير، وكثيرا ما يواجه مقاومة من قبل الكثير من العاملين في المنظمات.

حاجة المنظمات إلى الإبداع:

تظهر أهمية الإبداع القيادي في أنه يساعد المنظمة في العمل بصورة أفضل من خلال تحسين التنسيق والرقابة الداخلية والهيكل التنظيمي، كما يؤدي إلى تسهيل العمليات الإبداعية التي تمكن المنظمة من الاستمرار ومواصلة عملها وإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجهها بكفاءة وفاعلية، والى إحداث تغييرات ايجابية في بناء المنظمة وفي عملياتها القيادية، ويساعدها على التكيف، والتفاعل مع كافة المتغيرات البيئية المحيطة بها، وتحسين إنتاجيتها، والارتقاء بمستوى أدائها وأداء العاملين فيها، وإيجاد اكتشافات ومقترحات وأفكار لوضع أنظمة ولوائح وإجراءات وأساليب عمل جديدة مبدعة وخلاقة ، الأمر الذي ينجم عنه بروز برامج وخدمات خارج أنشطة المنظمة الرئيسية، وتحسين جودة المنتجات والخدمات التي تقدمها للجمهور المستفيد من الخدمة وزيادة مدخلاتها المالية(حريم، 2004).

ولقد ركزت المنظمات على الإبداع التقني أكثر من تركيزها على الإبداع القيادي، ونتج عن ذلك فجوة تنظيمية أثرت بصورة سلبية على أداء المنظمة، ووجدت الدراسات أن المنظمات التي تقل فيها الفجوة بين الإبداع القيادي والإبداع الفني كان مستوى أدائها أفضل ، كما كشفت الأبحاث أن الإبداع القيادي يميل إلى تشجيع إبداعات تقنية لاحقة أكثر من العكس. ومن هنا لا بد من تشجيع أصحاب التفكير المبدع وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة بفاعلية في وضع إجراءات العمل وأساليب تنفيذه ، للاستفادة من هذه الأفكار المتطورة في دفع العمل بأساليب أكثر فعالية وتوفير الوقت والجهد والتكلفة.

عناصر الإبداع:

تعددت تصنيفات الكتاب والعلماء لعناصر الإبداع، وأفضل تصنيف هو ما قدمه غيلفورد ومعاونوه للعناصر المختلفة المكونة للإبداع المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسيع والكم والكيف، وفي ما يلي شرح لهذه العوامل (الفاعوري،2005) :

1- **عنصر الطلاقة:** إن الطلاقة تقاس وتحدد بعدد وكمية ما يعطي الشخص من نوع معين من المعلومات في وحدة زمنية معينة، وقد وجد أنه في الاختبارات الكلامية وحدها توجد ثلاثة عوامل متميزة للطلاقة وهي الطلاقة الفكرية (Ideational Fluency) وجل هذا النوع من الطلاقة مرتبط بالقدرة العقلية لشخص كالقدرة على التخيل والتشبيه والاستنباط وسعة الإدراك والحدس، والطلاقة الترابطية (Associational Fluency) وتعنى بعملية إكمال العلاقات وذلك تمييزاً لها عن النوع السابق من الطلاقة، والطلاقة التعبيرية والتي لها علاقة بسهولة بناء الجمل، وهكذا.

2- **عنصر المرونة:** أما المرونة في التفكير فتعني تغييراً من نوع معين ورؤية المشكلة من زوايا مختلفة والتغيير في المعنى أو التفسير أو الاستعمال أو فهم المهمة أو إستراتيجية العمل أو تغييراً في اتجاه التفكير الذي قد يعني تفسيراً جديداً للهدف.

3- **عنصر الأصالة:** وتعني إنتاج ما هو غير مألوف، وما هو بعيد المدى،وما هو جديد وغير عادي، وما هو ذكي و حاذق من الاستجابات.

4- **عنصر التوسيع:** ويظهر هذا العامل مقدرة الفرد على الإضافة ذات القيمة على فكرة أو أسلوب قدمها غيره بحيث تكتمل الفكرة بشكل أفضل، أو يصبح تطبيقها أكثر فائدة وسهولة.

5- **عنصر الكم والكيف:** إن ثمة فرضية تقول إن الكمية تولد الكيفية حيث أنه إذا كان شخص ينتج عدداً أكبر من الأفكار فإنه لا بد أن ينتج هذه الأفكار بنوعية جيدة وفي وقت محدد، في حين أن هناك فرضية أخرى تقول بأنه إذا صرف الإنسان وقته في إعطاء عدد كبير من الأفكار فإن الأفكار الجيدة بينها ستكون قليلة.

مستويات الإبداع القيادي:

للإبداع القيادي خمس مستويات تعبر عن مدى قدرة القيادي المبدع وفعاليته وقدرته على الاستنباط والاستنتاج والتحليل والربط بين العلاقات، فكل مستوى يعبر عن قدرة المبدع ومدى نضج تفكيره الإبداعي وكيفية استغلاله في التطبيق العملي (السويدان والعدلوني، 2004):

1- **الإبداع التعبيري:** ويعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها.

2- الإبداع المنتج أو التقني: ويعنى بقدرة القيادي إلى التوصل نواتج من الطراز الأول بدون وجود شواهد قوية على العفوية المعبرة عن هذه النواتج، كتطوير آلة موسيقية معروفة، أو لوحة فنية ، أو مسرحية شعرية.

3- **الإبداع الابتكاري:** يتطلب هذا النوع من الإبداع المرونة في إدراك علاقات جديدة غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل ، ومحاولة ربط أكثر من مجال للعلم مع بعضها البعض، أو دمج معلومات قد تبدو غير مترابطة بهدف الحصول على شيء جديد ذو قيمة ومعنى، وتسمى هذه العملية التركيب ، كما هو الحال في اختراع الآلة أو استخدام أساليب إدارية جديدة ، أو محاولة ربط المدير فكرة القيادي مع الفكر الرياضي لتقديم نموذج رياضي معين يمكن استخدامه في الرقابة أو تحسين الإنتاجية.

4- **الإبداع التجديدي:** يشير إلى قدرة المبدع على اختراق قوانين ومبادئ ومدارس فكرية ثابتة وتقديم منطلقات وأفكار جديدة، ويتطلب هذا المستوى من الإبداع تمتع المبدع بقدرة قوية على التصوير التجريدي للأشياء ، مما ييسر تحسينها وتعديلها ، حيث يسهم هذا المستوى في زيادة قدرة المبدع على تقديم منتج جديد أو نظرية إدارية جديدة.

5- الإبداع التخيلي: يمثل الإبداع التخيلي أعلى مستويات الإبداع وأندرها، حيث يتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلية ، ويترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة كما ظهر في أعمال " أينشتاين" " Einstein" وفرويد "Freud" (Taylor,1993) أو إيجاد وإبداع وفتح أفاق جديدة لم يسبق المبدع إليها أحد.

تنمية الإبداع القيادي:

يعد تنمية الإبداع القيادي وسيلة المنظمات لتحقيق التميز والتفوق والسبق في مجال عملها، وذلك من خلال العمل على تنمية الكوادر البشرية وزيادة قدراتها وصقل خبراتها علميا ، فضلاً عن تطوير الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة، وأساليب وطرق العمل، مع توفير البيئة التنظيمية التي تشجع الإبداع والتجديد لأن إغفال عنصر من هذه العناصر يقلل نسبيا من فرص الإبداع والتميز. ويتطلب تنمية الإبداع القيادي مراعاة متطلبات السلوك الإبداعي التي تتمثل فيما يلي:

1- **الانتماء و الولاء التنظيمي:** يعد الانتماء والولاء من أهم ركائز الإبداع القيادي، فالفرد الذي يحب منظمته يتفانى في خدمتها وتتوافر لديه دوافع الإبداع أكثر من غيره .

2- **إدراك العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين الأشياء والأشخاص:** يعتمد تحقيق الكفاءة والفاعلية على حسن استثمار الموارد المتاحة من خلال إدراك العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين هذه الموارد وحسن توجيهها لتحسين نوعية المنتجات والخدمات التي تقدمها المنظمة، وتضخيم عوائدها ومنافعها.

3- **إتباع المنهج العلمي:** والذي يعتبر من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الإدارة المبدعة، تجنباً للأسلوب العشوائي وأسلوب المحاولة والخطأ الذي يبدد الوقت والجهد والتكلفة.

4- **الإيمان بالرأي والرأي الآخر:** يسهم توفر المناخ التنظيمي القائم على التشاور والمشاركة في اتخاذ القرارات في تحسين أساليب العمل وتطويرها بما ينعكس ايجابا على أنماط العمل القيادي.

5- **الاهتمام بالعنصر الإنساني في الإدارة:** مما يزيد من معدلات الولاء والانتماء بالمنظمة، وبالتالي يرفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي، ويقبل العاملون على العمل وتظهر إبداعاتهم في ظل المناخ التنظيمي المشجع على ذلك.

6- **الإيمان بضرورة التغيير وأهمية التطوير المستمر:** من أهم عوامل نجاح المنظمات الإبداعية إيمانهم بضرورة التطوير والتحسين المستمر للمنتجات والخدمات التي تقدمها ، فليس هناك حد للتطوير والتحسين (المطيري،2005).

قيادة الإبداع:

لقد أصبح الحديث عن إدارة وتطوير الإبداع القيادي أمراً مألوفا بين الكتاب والباحثين والقاداتن وكثيرون ينظرون إلى الإبداع باعتباره عامل منافسة بالغ الأهمية، وبقدر ما تولي المنظمات اهتمامها ورعايتها لإدارة الإبداع وتطويره فسيكون لذلك تأثير كبير على بقائها ونموها.

ويضيف العالم دراكر(Drucker ،2002) أن الإبداع هو عمل حقيقي وليس إلهاما أو ومضة، وأنه يمكن بل ويجب أن يدار مثل أي وظيفة أو نشاط آخر في المنظمة، ولكن الطريقة مختلفة، فالإبداع يعنى بالمعرفة (Knowing) وليس بالعمل (doing).

معوقات الإبداع

أجمع الباحثين على العديد من المعوقات والمحددات للإبداع القيادي التي تقلل من قدرة الفرد على استثمار قدراته وتنمية ذاته وتقديم الجديد، ويمكن تصنيف هذه المعوقات في خمس مجموعات هي (الحضرمي والشوامين، 2017):

1- **المعوقات العقلية:** والتي تتمثل بإصدار الأحكام المسبقة غير المدروسة وغير المتأنية على الأشخاص والمشكلات، وضعف الملاحظة والنظرة السطحية للمشكلات والأمور المهمة، وإتباع عادات التفكير النمطية، والقيود وقلة الحركة الفكرية.

2- المعوقات الانفعالية: مثل الثقة بالنفس، والميل للمخاطرة، والاستقلال في التفكير، وللانفعال قوة دافعية تدفع الفرد إلى تنويع سلوكه حتى يحقق الهدف من الانفعال ويخفض من حدة التوتر الذي يسببه.

3- **معوقات الدافعية:** لقد أثبتت الأبحاث أن توصل الفرد للجديد يتطلب رغبة حقيقية من جانبه تدفعه للتوصل إليه، ويؤدي عدم تشجيع الفرد وتحفيزه بالطريقة الملائمة وعدم حصوله على احترام وتقدير الآخرين ومساندتهم له إلى إعاقة الإبداع ووضع حاجزاً ضد الأفكار الجديدة.

4- **المعوقات التنظيمية:** يؤدي التنظيم الذي يسمح للرؤساء بتركيز السلطة في أيديهم ولا يسمح للعاملين بالاشتراك في مناقشة أوضاع العمل والمساهمة في رسم خططه، والذي تحدد اللوائح والتعليمات فيه أدوار العاملين بشكل مفصل دقيق، إلى عدم تشجيع الأفراد على الإبداع والابتكار، بل يجعلهم يتهربون من المسؤولية خوفا من الفشل والعقاب.

5- **المعوقات البيئية:** تلعب الظروف البيئية دوراً كبيرا في تشجيع القدرات الإبداعية أو الحد منها، فإذا كانت البيئة التي يعيشها الفرد بيئة سمحة، مرنة، تحترم حرية الفرد في التفكير والتعبير، ولا تتسرع في إصدار الأحكام على من يفكر ويعبر عن فكرة، وإذا كانت البيئة تسمح بالتفكير الحر الذي يعتبر بحق البداية في الإبداع، وإذا كانت البيئة تعطي للفكرة والرأي الناتج فرصة للتجريب، حتى وإن بدا عل الفكرة خروج عن المألوف أو الشائع، فإنها بحق بيئة تساعد على الإبداع.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اتبع الباحثان منهج البحث الوصفي المسحي بوصفه المنهج الذي يعد ملائماً لمثل هذه الدراسات، فضلاً عن استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2018م وبلغ عدد الأفراد المستجيبين لأداة الدراسة (102) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا، ويبين الجدول (1) و(2) توزيع أفراد مجتمع الدراسة الذين تستجابوا لأداة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والقطاع وعدد سنوات الخبرة والمرحلة الدراسية.

جدول(1)

توزيع عينة الدراسة وفقاً إلى متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	34	102
	أنثى	68	
عدد سنوات الخبرة	من1 - 5 سنوات	28	
	من 6 – 10 سنوات	26	
	11سنة فأكثر	48	
المؤهل العلمي	بكالوريوس أو أقل	54	
	دبلوم عالي	16	
	دراسات عليا	32	
القطاع	حكومي	40	
	خاص	62	
المرحلة الدراسية	أساسية دنيا	25	
	أساسية عليا	41	
	الثانوية	36	

أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء وتطوير الاستبانة، لأغراض هذه الدراسة استبانة الإبداع القيادي، وفيما يلي وصف لأداة الدراسة وطريقة إعداها.

أولاً: وصف أداة ابدراسة

تتكون الاستبانة من قسمين هما:

أ- **البيانات الشخصية:** وتشتمل على البيانات الشخصية التي تمثل المعلم الذي قام بتعبئة اللاستبانة وتشمل هذه لبيانات الجنس، المؤهل العلمي، القطاع، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية.

ب- **القيادة الإبداعية:** ويشتمل على استبانة للتعرف على مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادات المدراس في الأردن، وتضم (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: المهام الإدارية ويحتوي على (22) فقرة، العلاقات الانسانية ويحتوي على (15) فقرة ، البيئة المدرسية ويحتوي على (9) فقرات، التعليم ويحتوي على (4) فقرات، وكانت الإجابة عن كل فقرة تتكون من خمسة مستويات تقيس مستوى موافقة المعلم على هذه الفقرة وهي:

جدول (2)

مستويات تقيس مستوى الموافقة على الفقرة

درجة قليلة جدًا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً
درجة (1)	درجتين (2)	ثلاث درجات (3)	أربع درجات (4)	خمس درجات (5)

وتم تقسيم الاستجابة من (5 - 1) إلى 3 فئات متساوية الطول، أي بطول 1,33 وبذلك:

- سيعتبر المتوسط الحسابي ذا درجة منخفضة إذا قل عن2.33.
- وسيعتبر المتوسط الحسابي ذا درجة متوسطة إذا تراوح بين2.34-3.67.
- وسيعتبر المتوسط الحسابي ذا درجة مرتفعة إذا زاد عن 3.68-5.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم استخدام صدق المحتوى، من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وللحكم على درجة انتماء الفقرات للمجالات التي سيتم تحديدها، والصياغة اللغوية وإخراج الأداة بشكل عام . ومن خلال اللاختبار وإعادة الاختبار (Test and Retest).

للتأكد من ثبات أداة الإبداع الإداري قام الباحثان باستخدام طريقتين:

أ - تم حساب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test and Retest) إذ تم توزيع الاستبانة على مجموعة من قادات المدارس الثانوية في قاداتات التربية والتعليم في محافظة الأردن بلغ عددهم (٢٠) معلمًا. وتم تطبيق الأداة عليهم للمرة الأولى وأعطي كل منهم رقماً معيناً من (٢٠ - ١)، وبعد مضي أسبوعين تم تطبيق الأداة على العينة نفسها مرة ثانية، إذ حصل الفرد على الرقم نفسه الذي حصل عليه في المرة

الأولى. وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط للأداة حسب معادلة بيرسون التنبؤية، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل(0.82) وللمجالات : البيئة المدرسية (٠ , ٨٣) ، والعلاقات الإنسانية (0.82) والمهام الإدارية (0 , 86) ، والمهام التعليمية (٠ , ٨٨) . وهو مقبول لأغراض الدراسة. ويبين الجدول (4) ثبات استبانة الإبداع الإداري بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريق الاتساق الداخلي تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) للإتساق الداخلي.

جدول(3)

ثبات استبانة الإبداع الإداري بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريق الاتساق الداخلي

المجالات	الاختبار وإعادة الاختبار	الاتساق الداخلي
البيئة المدرسية	0.83	0.88
العلاقات الإنسانية	0.82	0.77
المهام الإدارية	0.86	0.79
المهام التعليمية	0.78	0.89
المجموع الكلي	0.82	0.83

ثانيًا خطوات إعداد أداة الاستبانة

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى)
- عدد سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (من 1 – 5 سنوات، من 6- 10 سنوات، 11 سنة فأكثر)
- المؤهل العلمي، وله م ثلاثة مستويات: (بكالوريوس أو أقل، دبلوم عالي، دراسات عليا).
- القطاع، وله مستويان: (حكومي، خاص).
- الرحلة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات: (إأسية دنيا، إأية عليا، ثانوية).

ثانياً: المتغير التابع: مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادات المدراس في الأردن.

المعالجة الإحصائية:

بعد تطوير الاستبانة واستخراج درجات الصدق والثبات، تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، ثم تم جمع الاستبانات، وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن متغيرات هذه الدراسة، تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية وتم اختيار المعالجة الإحصائية المناسب للإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

- للإجابة عن السؤال الأول: سيتم استخراج المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية، والرتب.

- السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني: سيتم استخدام تحليل التباين الثلاثي .

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادات المدراس في الأردن وعلاقتها بمتغيرات الجنس والقطاع وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

ما مدى تطبيق مدري المدارس لمبادئ القيادة الإبداعية في المدارس من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على سؤال الدراسة الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، والرتبة، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	المهام التعليمية	3.7402	.906470	1
3	المهام الادارية	3.7415	.978580	2
2	العلاقات الانسانية	3.8092	.945610	3
1	البيئة المدرسية	3.8094	.883560	4
	القيادة الابداعية كلي	3.7739	.899290	

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة تراوحت بين (3.81 إلى 3.74)، وأن أعلى متوسط كان لمجال البيئة المدرسية، وإن أدنى متوسط حسابي للمجال المهام التعليمية، وبسكل عام نلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي للمجالات (3.77)، وهذا يعطي مؤشر على أن تطبيق مدري المدارس لمبادئ القيادة الإبداعية في المدارس من وجهة نظر المعلمين، كانت بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة إلى وعي المعلمين إلى أهمية الإبداع كسمة للقائد التربوي.

ويبين الجدول (3) ترتيب فقرات مجال البيئة المدرسية حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإبداع الإداري لمجال البيئة المدرسية واتخاذ القرارات مرتبة تنازليًا

م	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	شعور المعلمين بالآمان الوظيفي.	3.50	1.200	1
.2	إتاحة الفرصة للمجتمع المجلي للإستفادة من مرافق المدرسة.	3.63	1.177	2
.3	مناخ إيجابي بروح الفريق.	3.77	1.125	3
.4	الريادة للمدرسة وطنيا وعالميا.	3.80	1.161	4
.5	المشاركة في الفعاليات المحلية والرسمية.	3.83	1.211	5
.6	رضا المجتمع المحلي وأولياء الأمور.	3.86	.955	6
.7	أعتبر مدرستي بيئة جاذبة وآمنة.	3.87	1.166	7
.8	إنخفاض تسيب الطلبة.	4.00	.995	8
.9	الولاء والانتماء للمدرسة.	4.01	1.048	9
	المجموع الكلي مجال البيئة المدرسية	3.8094	.88356	

يبين الجدول (5) أن جميع فقرات مجال البئة المدرسية حازت على متوسطات حسابية مرتفعة، ويعكس هذا مستوى مرتفعًا من الإبداع القيادي لدى أفراد العينة باستثناء فقرتين حازتا على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط وهما: (شعور المعلمين بالآمان الوظيفي)، و إتاحة الفرصة للمجتمع المجلي للإستفادة من مرافق المدرسة. ويعكس هذا مستوى متوسط ن الإبداع القيادي نحو هاتين الفقرتين.

ويبين الجدول (6) ترتيب فقرات مجال العلاقات الإنسانية حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإبداع الإداري لمجال العلاقاته الإنسانية واتخاذ القرارات مرتبة تنازليًا

م	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.10	تدريب المعلمين على مواكبة العولمة.	3.61	1.179	1
.11	النقاشات البناءة والتواصل المستمر.	3.73	1.100	2
.12	تلبية الحاجات المهنية المعلمين.	3.73	1.082	2
.13	متابعة تطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين.	3.76	1.064	4
.14	يحفز المعلمين ويثير دافعيتهم.	3.77	1.185	5
.15	تنمية المعلمين ومتابعة التطورات المهنية.	3.77	1.116	5
.16	يفتح قنوات تواصل مع المعلمين.	3.80	1.090	7
.17	يحكم بموضوعية وعدالة.	3.80	1.117	7
.18	توفير المعرفة لدى المعلم بدوره في ضوء الفكر التربوي المعاصر.	3.82	1.009	9
.19	تشجيع السلوك الديمقراطي في التعامل.	3.83	1.044	10
.20	ينمي العلاقات الانسانية مع المعلمين.	3.84	1.106	11
.21	تنمية الأخلاقيات المهنية لدى المعلمين.	3.86	1.072	12
.22	تنمية مهارات استخدام التقنيات الحديثة.	3.86	1.126	12
.23	تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم التطويرية.	3.92	1.087	14
.24	ينسب الإنجازات لأصحابها.	4.01	1.094	15
	المجموع الكلي للمجال العلاقاتى الإنسانية	3.8092	.94561	

يبين الجدول (6) أن جميع فقرات مجال العلاقات الإنسانية حازت على متوسطات حسابية مرتفعة، ويعكس هذا مستوى مرتفعًا من الإبداع القيادي لدى أفراد العينة باستثناء فقرة واحدة حازت على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط وهي: تدريب المعلمين على مواكبة العولمة. ويعكس هذا مستوى متوسط من الإبداع القيادي نحو هذه الفقرة.

ويبين الجدول (7) ترتيب فقرات مجال المهام التعليمية حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإبداع الإداري لمجال المهام التعليمية واتخاذ القرارات مرتبة تنازليًا

م	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	يشجع الأنشطة اللامنهجية في التعليم.	3.50	1.200	1
.2	يشجع على استخدام الاستراتيجيات الحديثة.	3.63	1.177	2
.3	يطور المناهج ويحدثها.	3.83	1.211	3
.4	يشجع على دمج التكنولوجيا في التعليم.	4.00	.995	4
	المجموع الكلي لمجال المهام التعليمية	3.7402	.90647	

يبين الجدول (7) أن فقرات مجال المهام التعليمية حازت نصفها على متوسطات حسابية مرتفعة، ونصفها الآخر على متوسطات حسابية متوسطة، ويعكس هذا مستوى مرتفع من الإبداع القيادي نحو هذا المجال.

ويبين الجدول ( ) ترتيب فقرات مجال المهام الإدارية حسب المتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإبداع الإداري لمجال المهام الإدارية واتخاذ القرارات مرتبة تنازليًا

م	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.1	يحفز المبدعين ماديًا ومعنويًا.	3.42	1.301	1
.2	يشارك المعلمين في وضع الخطط.	3.48	1.303	2
.3	يقود الفريق بروح المجازفة والتجربة.	3.55	1.199	3
.4	يخصص وقت كافي لمتابعة وتشجيع المشاريع والمبادرات.	3.59	1.172	4

.5	القدرة على التنبوء بالمشكلات قبل حدوثها.	3.61	1.100	5
.6	يمتلك الطلاقة والمرونة في اتخاذ القرارات.	3.67	1.213	6
.7	يتصف بالمرونة والأصالة في تعديل الخطط.	3.67	1.146	6
.8	يلتزم بالشفافية والوضوح.	3.73	1.170	8
.9	لديه القدرة على ضبط الانفعالات وردو الفعل.	3.74	1.125	9
.10	ينجز المهام بطرق فعالة ومتجددة.	3.74	1.098	9
.11	يلتزم بتطبيق اللوائح والقوانين بمساواة.	3.75	1.147	11
.12	يمكّن المعلمين ويفوضهم.	3.76	1.136	12
.13	يشجع التخطيط المستقبلى والتطوير.	3.78	1.199	13
.14	يوقع المعلمين على الوصف الوظيفي.	3.80	1.126	14
.15	يتابع تنفيذ الخطط بشكل مستمر.	3.82	1.085	15
.16	يشجع على الابداع والابتكار.	3.83	1.135	16
.17	يجدد ويطور ويواكب التغيير.	3.83	1.118	16
.18	لديه القدرة على الإقناع بالحجة والقدرة.	3.88	1.171	18
.19	يتصف بالتفاني والجدية والقدرة على تحمل المسؤولية.	3.88	1.084	18
.20	يوضح للمعلمين رؤية ورسالة المدرسة.	3.90	1.215	20
.21	يشجع أصحاب الأفكار الجديدة البناءة.	3.92	1.114	21
.22	يستثمر أوقات الدوام بفاعلية وكفاءة.	3.95	1.084	22
	المجموع الكلي للمجال المهام الإدارية	3.7415	.97858	

يبين الجدول (8) أن فقرات مجال المهام الإدارية حازت على متوسطات حسابية مرتفعة، ويعكس هذا مستوى مرتفعًا من الإبداع القيادي لدى أفراد العينة باستثناء سبع فقرات حازت على متوسط حسابي يقع ضمن المستوى المتوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي في إمكانية تطبيق القيادة الإبداعية في مدارس العاصمة الأردنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين هذه المتوسطات، فقد تم استخدام تحليل التباين الخماسي واختبار (شيفيه) للمقارانات البعدية.

ويبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر الجنس على مجالات الإبداع القيادي، ولأثر الجنس على الإبداع القيادي ككل.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر الجنس على مجالات الإبداع القيادي، ولأثر الجنس على الإبداع القيادي ككل.

المجال	المتوسط الحسابي		قيمة ف	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى		
المهام الادارية	3.6658	3.7794	0.05	0.824
العلاقات الانسانية	3.8275	3.8	0.533	0.467
البيئة المدرسية	3.7843	3.8219	0.288	0.593
المهام التعليمية	3.6544	3.7831	0.056	0.813
المجموع	3.733	3.796	0.232	0.674

يبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير الجنس، وذلك في كل المجالات: المهام الادارية، و العلاقات الانسانية، و البيئة المدرسية، و المهام التعليمية.

ويبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإبداع القيادي وفقًا لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر الخبرة على مجالات الإبداع القيادي، ولأثر الجنس على الإبداع القيادي ككل.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر الخبرة على مجالات الإبداع القيادي، ولأثر الخبرة على الإبداع القيادي ككل.

المجال	المتوسط الحسابي			قيمة ف	مستوى الدلالة
	5 فما دون	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر		
المهام الادارية	3.401	3.837	3.888	2.117	0.126
العلاقات الانسانية	3.6119	3.844	3.906	0.795	0.455
البيئة المدرسية	3.627	4	3.813	0.75	0.475
المهام التعليمية	3.4464	3.99	3.776	1.597	0.208
المجموع	3.52158	3.918	3.846	1.315	0.316

يبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير الخبرة، وذلك في كل المجالات: المهام الادارية، والعلاقات الانسانية، و البيئة المدرسية، و المهام التعليمية.

ويبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإبداع القيادي وفقًا لمتغير الخبرة.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الإبداع القيادي والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين هذه المتوسطات، فقد تم استخدام تحليل التباين الخماسي للمجالات، للإبداع القيادي ككل.

ويبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر المؤهل العلمي على مجالات الإبداع القيادي، وللإبداع ككل.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر المؤهل العلمي على مجالات الإبداع القيادي، وللإبداع ككل.

المجال	المتوسط الحسابي			قيمة ف	مستوى الدلالة
	بكالوريوس فما دون	ماجستير أو دبلوم عالي	دكتوراه		
المهام الادارية	3.7054	3.9886	3.679	0.03	0.97
العلاقات الانسانية	3.7198	4.0625	3.8333	0.245	0.783
البيئة المدرسية	3.751	4.0278	3.7986	0.295	0.745
المهام التعليمية	3.6806	4.0156	3.7031	0.526	0.593
المجموع	3.7142	4.024	3.754	0.03	0.97

يبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وذلك في كل المجالات: المهام الادارية، و العلاقات الانسانية، و البيئة المدرسية، و المهام التعليمية.

ويبين الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإبداع القيادي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الإبداع القيادي والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين هذه المتوسطات، فقد تم استخدام تحليل التباين الخماسي للمجالات، للإبداع القيادي ككل.

ويبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر القطاع على مجالات الإبداع القيادي، وللإبداع ككل.

الجدول (12):المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر القطاع على مجالات الإبداع القيادي، وللإبداع ككل.

المجال	المتوسط الحسابي		قيمة ف	مستوى الدلالة
	حكومي	خاص		

المهام الادارية	3.6125	3.8248	0.05	0.824
العلاقات الانسانية	3.6967	3.8817	0.533	0.467
البيئة المدرسية	3.6694	3.8996	0.288	0.593
المهام التعليمية	3.6625	3.7903	0.056	0.813
المجموع	3.660275	3.8491	0.2318	0.6743

يبين الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير القطاع (حكومي/خاص)، وذلك في كل المجالات: المهام الادارية، و العلاقات الانسانية، و البيئة المدرسية، و المهام التعليمية.

ويبين الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإبداع القيادي وفقًا لمتغير القطاع.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستويات الإبداع القيادي والتي تعزى لمتغير المرحلة الدراسية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين هذه المتوسطات، فقد تم استخدام تحليل التباين الخماسي للمجالات، للإبداع القيادي ككل.

ويبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر المرحلة الدراسية على مجالات الإبداع القيادي، وللإبداع ككل.

الجدول (13):المتوسطات الحسابية، ونتائج تحليل التباين الخماسي لأثر المرحلة الدراسية على مجالات الإبداع القيادي، وللإبداع ككل.

المجال	المتوسط الحسابي			قيمة ف	مستوى الدلالة
	أساسية دنيا	أساسية عليا	ثانوية		
المهام الادارية	3.9655	3.4778	3.8864	1.99	0.142
العلاقات الانسانية	4.072	3.5837	3.8833	2.316	0.104
البيئة المدرسية	4.0578	3.5203	3.966	3.349	0.039
المهام التعليمية	4.01	3.4024	3.9375	3.917	0.023
المجموع	4.026325	3.4961	3.9183	2.893	0.077

يبين الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك في مجالي: المهام الادارية، و العلاقات الانسانية.

ويبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك في مجالي: والبيئة المدرسية، و المهام التعليمية.

يبين الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجالات الإبداع القيادي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية، وذلك للإبداع القيادي وفقًا لمتغير القطاع.

ولمعرفة أي المستويات التصنيفية لمتغير المرحلة الدراسية يوجد بها فروق ذات دلالة إحصائية في مجال البيئة المدرسية، ومجال المهام التعليمية، والإبداع ككل، فقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية.

الجدول 14:نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية

Dependent Variable	(I)المرحلة الدراسية	(J)المرحلة الدراسية	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
مجال المهام التعليمية	اساسية دنيا	اساسية_عليا	.6076*	.22135	.027	.0569	1.1582
		ثانوية	.0725	.22710	.950	-.4924	.6374
	اساسية عليا	اساسية_دنيا	-.6076*	.22135	.027	-1.1582	-.0569
		ثانوية	-.5351*	.19924	.031	-1.0307	-.0394
	ثانوية	اساسية_دنيا	-.0725	.22710	.950	-.6374	.4924
		اساسية_عليا	.5351*	.19924	.031	.0394	1.0307

بينت نتائج اختبار شيفيه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مجال البيئة المدرسية والمهام التعليمية بين المراحل الدراسية لصالح المرحلة الأساسية العليا، إذ كانت على مستوى أعلى من الإبداع القيادي في هذا المجال.

التعقيب على النتائج: أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن هناك مستوى مرتفعًا من الإبداع القيادي لدى أفراد العينة بصورة عامة، وذلك في الإبداع القيادي ككل وفي كل المجالات الفرعية الأربعة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حوامدة وجراحلية (٢٠٠٩) . كما واتفقت مع دراسة بلواني (٢٠٠٨) ، ودراسة الداوود (٢٠١٠) ودراسة عاشور (٢٠١١).

نستنتج مما سبق أن مستوى الإبداع القيادي في قاداتات التربية والتعليم بمحافظة الأردن مرتفع، إذ تتوافر لديهم الإمكانية الإبداعية. كما أنهم يهتمون ويشجعون الآخرين على الإبداع. ويمكن تفسير وجود مستوى مرتفع من الإبداع القيادي لدى أفراد العينة كما يلي:

– بأن أفراد العينة من قادة المدارس غالبيتهم من المؤهلين إدارياً ومن حملة الشهادات العليا وخضعوا لبرامج تدريبية في الإدارة، وبالتالي يمتلكون مهارات إبداعية إضافة إلى أنهم يحاولون بصورة أو بأخرى إظهار مدارسهم بصورة جيدة أمام قاداتة التربية والتعليم وبالتالي يسلكون سلوكاً إبداعياً في قيادتهم لمدارسهم، إضافة إلى رغبة هؤلاء القاداتن بالظهور بمظهر القيادي المبدع أمام المستويات الإدارية الأعلى حرصاً على سير العمل.

– أستطيع اتخاذ قرارات مهمة حتى ولو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جدا أقدم تسهيلات مادية ومعنوية، أجذب العلمين المبدعين وأحرص تخاذ قرارات مهمة حتى ولو كانت المعلومات المتاحة لي قليلة جداً

– - أقدم تسهيلات مادية ومعنوية، أجذب المعلمين المبدعين وأحرص على استمرارهم في العمل.

– - أخصص وقتاً كافياً لمتابعة أفكاري ومشاريعي الخاصة.

– أبالغ في قدرتي على التطوير والتجديد .

توصيات لقادة الإبداع:

1. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بمنح الصلاحيات التمكين الإداري لقادات المدارس.
2. تخفيف الأعمال الروتينية والأعباء الوظيفية، وتعميم الإدارة الإلكترونية.
3. ضرورة مساندة العمل الجماعي بروح الفريق وعدم الاعتماد على الإبداع الفردي، وتكريس وزرع التعاون وتحمل المسرولية في كافة الأعمال.
4. تكثيف عقد البرامج والدورات التدريبية التي تنمي المهارات الإبداعية للمعلمين.
5. تقديم حوافز مادية ومعنوية لأضصحاب الأفكار الإبداعية.
6. ضرورة وجود نظام حوافز لدى الإدارة يتضمن التميز والإبداع في الأداء.
7. إجراءات دراسات وبحوث في واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري.

8. تفعيل ممارسة القادة أدوارهم في إدارة التغيير، وتشجيعهم على البدء بممارسة عمليات التغيير في ضوء إمكانيات كل إدارة.

9. العمل على استمرار وتوظيف السمات الابتكارية لدى القادة التربويين من خلال البرامج، والسياسات التربوية، والعمل على ترجمتها في سلوكهم التربوي.

10.ضرورة إدراك القادة التربويين لأهمية السمات الابتكارية في الوصول للإبداع الإداري.

11.إيجاد قنوات اتصال وتواصل بين القادة التربويين والمسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم، من خلال اللقاءات التربوية الدورية كي يتم بناء استراتيجية مقترحة لتطوير وتوظيف آليات العمل الإداري المعتمد على سمات الابتكار لدى القادة التربويين.

12.زيادة الاهتمام بالدوام المرن الذي يساعد الإدارات بإنجاز أعمالها من أجل إعطاء الوقت الكافي للإبداع.

13.الاهتمام بصورة اكبر بالمناخ التنظيمي السائد ورفع الروح المعنوية والولاء والانتماء للمؤسسة.

14.تعزيز دور ثقافة التميز والتجديد والإبداع لما ينعكس على أداء الموارد البشرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو العلا، ليلى (2013). **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة.** ط1. عمّان: دار يافا الغلمية للنشر والتوزيع.
- بريخ، فرحان (2012). **إدارة التغيير وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية.** عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، منى (2016). **إدارة الإبداع لدى قادات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميها.** رساة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- جروان، فتحي (2002). **الإبداع**. ط1. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحضرمي، نوف والشوامين، بسمة (2017). معوقات الإبداع القيادي لدى مديرات المدرسة الثانوية في مدينة تبوك. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**. 11(1)، 76-94.
- الزعبي، ميسون (2014). مستوى السلوك الإبداعي في إدارة الصف لدى معلمي المدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في اللملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية.** 4(1)، 142-160.
- سلامة، إيمان (2016). **تحفيز التفكير الإبداعي عند الأطفال**. ط1. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- السلمي، سعود (2007). **الإبداع القيادي والممارسات السلوكية لقادات مدارس التعليم العام بمحافظة جدة رؤية مستقبلية**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.
- شبلي، مسلم (2017). **التوجهات والمفاهيم الحديثة في الإدارة.** عمّان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الشبول، راوية (2018). مساهمة السمات الابتكارية لدى القادة التربويين في قاداتات التربية والتعلييم اتجاه الإبداع الإداري في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.** 26(1)، 151-169.

- الشهراني، حنان (2018). تطوير الإبداع القيادي لدى قيادات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**. 5(2)، 75-100.
- الطنبور، براءة (2018). **الإبداع الإداري لدى قادات المدارس الثانوية الخاصة في الأردن وعلاقته بإدارة التغيير ومقاومته.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
- العامري، محمد (2017). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**. عمّان: دار المنهل للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، محمد (2013). **تنمية مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي للمدارء**. ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- القرشي، ليلى (2004). **القيادة الإبداعية المناخ التنظيمي في الجامعات السعودية.** رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.
- مقابلة، منصور (2017). دور الإبداع الإداري في إدارة الصراع الإيجابي، وفق تحقيق الإنجازات في المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الدولية لتطوير التفوق.** 8(15)، 153-169.
- المعايطة، عبد العزيز (2014). مستوى الإبداع الإداري لدى قادات ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في القاداتة العامة للتربية والتعليم في محافظة الكرك من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 15(4)، 541-581.
- يونس، طارق (2002). **الفكر الاستراتيجي للقائد، دروس مستوحاه من التجارب العالمية والعربية.** القاهرة: المنظمة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Janiunaite, B., & Budreckiene, V. (2013). "The content of school principal's innovative activity: Relationships between legislative framework and school practice". **Social Sciences**, 81(3), 65-72.
- Ozmen, F., & Muratoglu, V. (2010). "The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies: The views of principals and teachers according to gender variable". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 2(2), 5370-5376.
- Reppa, A. A., Botsari, E. M., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). "School leadership innovations and creativity: The case of communication
- between school and parents". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 2(2), 2207-2211.
- Robbins, S., De Cenzo, D., Coulter, M., & Woods, M. (2013). **Management: The essentials.** Pearson Higher Education, Australia.
- Zametakis, L., Bournatak N., & Moustakis, V., (2010). On the relationship between individual creativity and the time manegment. **Thinking Skills and Creativity**. 5(1), 23-32.
- Alborzi, M., Jowkar، B., & Khayyer, M., (2010) Study of Motivational Beliefs as a Mediators in a Creativity Model with Regard to Parenting،

Schools and Attributional Beliefs in Elementary School Children ،Journal of Personality and Social Psychology، 70 (3), 767- 779.

السلام مع الأديان طريق النجاة والأمان

د.منى محمد علي الشوا
الجامعة الأردنية

ملخص البحث :

أين السلام ؟ السلام بين المسلمين خاصة ، وبين الناس في العالم عامة ، فالسلام بات تحقيقه صعباً ، بل مستحيلاً ، ويبدو أنه دُفن مع الضحايا والأبرياء الذين قضوا نحبهم في الحروب الطاحنة التي لا تزال تستعر إلى يومنا هذا.

هذا البحث تجديد للدعوة إلى إلقاء السلاح والاندفاع نحو الصلح والعفو والتسامح والمحبة ، ونبذ العنف والكراهية والعنصرية ، لتحقيق العمران والازدهار لأجيال المستقبل

هذا البحث نداء أخير لكل إنسان مازال يحافظ على شيء من إنسانيته.

الكلمات المفتاحية: سِلم، سلام، فرد، مجتمع، دولة.

Abstract:

where is peace? Peace among Muslims in particular, and among people in the world in general. Peace has become difficult and even impossible to achieve, and it seems that it was buried with the victims and innocent people who perished in the raging wars that are still raging to this day.

This research is a renewal of the call to lay down arms and rush towards reconciliation, forgiveness, tolerance and love, and the rejection of violence, hatred and racism, in order to achieve urbanization and prosperity for future generations.

Opening words: Peace, Peacefulness, Individual, Society, Countr

تمهيد :

على الرغم من أن الإنسان في زمننا الحالي يعيش مرحلة لا بأس بها من التقدم التكنولوجي، الذي كان سبباً أنْ يجعله إنساناً يعيش حياة الرفاهية والسعادة، إلا أنه ليس سعيداً، ولم يصل إلى مستوى القناعة والرضى على نفسه، وإنما يعيش أكثر الذين حصلوا على مستوى عال من الرفاهية عيشة بائسة، وليس ذلك فحسبُ، وإنما أدَّى بهم الأمر إلى الوقوع في براثن الانتحار والجرائم الأخلاقية وغير الأخلاقية ... وغير ذلك، فقد كان ينتاب هؤلاء يومياً مشاعر الخوف والقلق بسبب عدم الثقة من المستقبل، حيث باتوا يحملون عبء ميراث الماضي، إلى جانب صعوبة التكيف والتأقلم والتواصل مع الآخرين، إذ هم مشغولون بكيفية نقل ماضيهم بما يحمل من أفكار وعقائد دينية واجتماعية وفلسفية ... وغير ذلك، وحاضرهم الذي

وصلوا إليه، إلى فكر الأجيال الشابة، ببساطة إنهم يبحثون عن السلام، السلام مع أنفسهم أولاً، ثم السلام مع الذين يحيطون بهم، ومع الآخرين من خارج محيطهم.

وما من إنسان في هذا العالم يرى هذه الحروب التي طال أمدها، هذه الحروب الفتاكة المنتشرة في شتى بقاع الأرض، ويقبل ويرضى بما سببته من تشريد وتجويع ودمار وخراب للحجر والبشر.

أسباب الحروب كثيرة، منها : السياسية والاقتصادية والدينية ... وغيرها، لكنني في هذا البحث سأركز على السبب الرئيسي الذي أصبح متفشياً في مجتمعات العالم كله، ما السبب وراء ظهور الأفكار المتطرفة، وخداع البسطاء باستحالة التعايش مع الآخر، حتى تحولوا إلى أدوات تحركها أيد خفية، أدوات صماء ذهبت منها إنسانيتها، أدوات ملطخة بالآثام والدماء، أدوات بشعة تقتل وتنهب وتسرق وتفعل كل شيء باسم الدين.

أولاً : معنى السلام لغة واصطلاحاً :

السَّلامَ فِي لُغَةِ الْعَرَبِ أَربعة أَشياء:

الأول : السَّلامُ اللَّه عَزَّوَجَلَّ، اسْمٌ مِنْ أَسماء اللَّه تَعَالَى ؛ لسَلامته مِنَ النَّقْصِ وَالْعَيْبِ وَالْفَنَاءِ،

وَقِيلَ: مَعْنَاهُ أَنه سَلِمَ مِمَّا يَلْحَق الْغَيْرَ مِنْ آفَاتِ الغِيَرِ وَالْفَنَاءِ، وأَنه الْبَاقِي الدَّائِمُ الَّذِي تَفْنى الْخَلْقُ وَلَا يَفْنى، وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ.

الثاني :سَلَّمْتُ سَلاما مَصْدَرُ سَلَّمْتُ،

الثالث : السَّلامُ جَمْعُ سَلامة،

الرابع : السلامُ شَجَرٌ،، ومنه قول الأخطل : إلّا سلام وحرمل

والسَّلامُ فِي الأَصل: السَّلامةُ، يُقَالُ: سَلِمَ يَسْلَمُ سَلاماً وسَلامةً، وَمِنْهُ قِيلٌ لِلْجَنَّةِ: دار السَّلامِ لأَنها دار السَّلامةِ مِنَ الْآفَاتِ. والسّلامة الحقيقيّة عند الراغب الأصفهاني :" ليست إلّا في الجنّة، إذ فيها بقاء بلا فناء، وغنى بلا فقر، وعزّ بلا ذلّ، وصحّة بلا سقم" [1]

والسِّلْمُ، بِالْكَسْرِ يعني السَّلامُ، والسِّلْمُ وَالسَّلَامُ بِمَعْنًى واحد، وهما لغتان كحِرْم وحَرام وحِلٌّ وحَلال،

وَقَالَ الشاعر: وقَفْنا فَقُلْنا: إِيه سِلْمٌ! فَسَلَّمَتْ، ... فَمَا كَانَ إِلَّا وَمْؤُها بالحَواجِبِ

وَيُقَالُ: السَّلامُ عَلَيْكُمْ، وسَلامٌ عَلَيْكُمْ، وسَلامٌ، بِحَذْفِ عَلَيْكُمْ، وَلَمْ يَرِدْ فِي الْقُرْآنِ غَالِبًا إِلَّا مُنَكَّراً كَقَوْلِهِ تَعَالَى: "سَلامٌ عَلَيْكُمْ بِما صَبَرْتُمْ" [الرعد/ 24] [2]

والسلام على معنيين: إذا أردت به الكلام نصبته، وإذا أضمرت معه «عليكم» رفعته. فإن شئت طرحت الإضمار من أحد الحرفين وأضمرته في أحدهما، وإن شئت رفعتهما معا، وإن شئت نصبتهما جميعا. والعرب تقول إذا التقوا فقالوا : سلام، سلامٌ على معنى قَالُوا : السلام عليكم فرد عليهم الآخرون. وفي قوله تعالى :

[1] انظر الحجة للفارسي (2 / 298) و (4 / 359)، والمفردات للراغب (سلم)، ولسان العرب (سلم)

[2] الصحاح (سلم)، وتفسير القرطبي (9 / 63)، و لسان العرب (سلم)، والدر المصون (6 / 352)

"وَإِذا خاطَبَهُمُ الْجاهِلُونَ قالُوا سَلاماً"[الفرقان/ 63]، قال الراغب : أي: نطلب منكم السّلامة، وقوله تعالى: "إلا قيلًا سلامًا سلامًا" [الواقعة: 26] هذا لا يكون بالقول فقط، بل ذلك بالقول والفعل جميعًا. [1]

ثانياً : قصتان متشابهتان ... ولكن ...

قصتان حقيقيتان، متشابهتان من حيثُ النهاية، قصتان جرت أحداثهما في الماضي، الأولى في زمن سيدنا موسى عليه السلام، وقد أخبَرَنا بها الله تعالى من خلال القرآن الكريم :

قال تعالى :"وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ" يونس: (10 / 90)

والثانية في زمن سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وقد عرفنا أحداثها من خلال الحديث الشريف :

عن ابْنِ أَبِي شَيْبَةَ، قَالَ:"بَعَثَنَا رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي سَرِيَّةٍ، فَصَبَّحْنَا الْحُرَقَاتِ مِنْ جُهَيْنَةَ، فَأَدْرَكْتُ رَجُلًا فَقَالَ: لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ، فَطَعَنْتُهُ فَوَقَعَ فِي نَفْسِي مِنْ ذَلِكَ، فَذَكَرْتُهُ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَقَالَ لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ وَقَتَلْتَهُ؟» قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنَّمَا قَالَهَا خَوْفًا مِنَ السِّلَاحِ، قَالَ: «أَفَلَا شَقَقْتَ عَنْ قَلْبِهِ حَتَّى تَعْلَمَ أَقَالَهَا أَمْ لَا؟» فَمَا زَالَ يُكَرِّرُهَا عَلَيَّ حَتَّى تَمَنَّيْتُ أَنِّي أَسْلَمْتُ يَوْمَئِذٍ " [2]

لماذا كانت نهاية فرعون الغرق والموت على الرغم من قوله "آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنَتْ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ " ؟ و لماذا أنكر سيد الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم ما فعله الرجل عندما أَدْرَك رَجُلًا وقتله بعد قوله (لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ) ؟ و ما الخطأ الذي ارتكبه ؟

يتجلى لنا واضحاً المغزى من تللك القصتين المتشابهتين، فالبشر سواء، البشر أحرار، خلقوا أحراراً، ويعيشون أحراراً، ويموتون أحراراً، قال عمر بن الخطاب جملته المشهورة التي أصبحت مثلاً عبر التاريخ "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً "، فالبشر لا يتدخلون في مصير الآخرين، الله سبحانه وتعالى هو وحده الذي يتدخل في مصير أي إنسان، فلذلك كان هناك فرق بين قصة فرعون الذي أنهى الله حياته بالغرق، بعد أن قال:

لا إله إلا الله، وبين قصة الرجل المشهورة الذي أنهى فيها حياة رجل آخر، بعد النطق بشهادة الإسلام.

ثالثاً : تعاليم ربانية :

من معاني السَّلامُ: التَّحِيَّةُ، السَّلامُ وَالتَّحِيَّةُ مَعْنَاهُمَا وَاحِدٌ، وَمَعْنَاهُمَا السَّلامَةُ مِنْ جَمِيعِ الْآفَاتِ.

وَكَانَتِ الْعَرَبُ فِي الْجَاهِلِيَّةِ يُحَيُّونَ بأَن يَقُولَ أَحدهم لِصَاحِبِهِ أَنْعِمْ صَبَاحًا، وأَبَيْتَ اللَّعْنَ، وَيَقُولُونَ: سَلامٌ عَلَيْكُمْ، فكأنه عَلَامَةُ المُسالَمَةِ وأنه لَا حَرْب هُنَالِكَ، ثُمَّ جَاءَ اللَّه بالإِسلام فَقَصَرُوا عَلَى السَّلَامِ وأَمروا بإِفْشائِهِ[3]

---

[1] معاني القرآن للفراء (1 / 40) ، والمفردات (سلم) ، وعمدة الحفاظ (2 / 216)

[2] صحيح مسلم (1 / 96) ، بَابُ تَحْرِيمِ قَتْلِ الْكَافِرِ بَعْدَ أَنْ قَالَ: لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ ، رقم الباب (41)

[3] لسان العرب (سلم)

والسَّلْمُ والسِّلْمُ: وَهُمَا لُغَتَانِ لِلصُّلْحِ، يُفْتَحُ وَيُكْسَرُ وَيُذَكَّرُ وَيُؤَنَّثُ،
والسَّلَمُ، بِفَتْحِ السِّينِ وَاللَّامِ، الاسْتِسْلامَ والإِذْعانَ كَقَوْلِهِ تَعَالَى:"وَلا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقى إِلَيْكُمُ السَّلامَ لَسْتَ مُؤْمِناً" [النساء/ 94]، أَي الِانْقِيَادَ، وَهُوَ مَصْدَرٌ يَقَعُ عَلَى الْوَاحِدِ وَالِاثْنَيْنِ وَالْجَمْعِ،
وقيل: نزلت هذه الآية فيمن قتل بعد إقراره بالإسلام ومطالبته بالصّلح [1]
الله تعالى يحثُّ الناس على السلام، ويدعوهم إلى إفشائه، إذ إنه الطريقة الوحيدة للعيش والتعايش بمحبة، من أجل الوصول إلى الشعور بالأمان والطمأنينة
قال تعالى :"وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى دَارِ السَّلَامِ" يونس : (10 / 25)
وقَالَ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : "أَفْشُوا السَّلَامَ، وَأَطْعِمُوا الطَّعَامَ، وَكُونُوا إِخْوَانًا كَمَا أَمَرَكُمُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ"، وقَالَ أيضاً :"أَوَلَا أَدُلُّكُمْ عَلَى شَيْءٍ إِذَا فَعَلْتُمُوهُ تَحَابَبْتُمْ؟ أَفْشُوا السَّلَامَ بَيْنَكُمْ" .
فالله تعالى يعلمنا معنى السلام ونتائجه الناجحة على الناس جميعاً
"وَالسَّلَامُ اسْمٌ مِنْ أَسْمَاءِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ فكأنه يُقَالُ: اسْمُ اللهِ عَلَيْكَ وَتَأْوِيلُهُ لَا خَلَوْتَ مِنَ الْخَيْرَاتِ وَالْبَرَكَاتِ، وَسَلِمْتَ مِنَ الْمَكَارِهِ وَالْمَذَامِّ، إِذْ كَانَ اسْمُ اللهِ تَعَالَى إِنَّمَا يُذْكَرُ عَلَى الْأَعْمَالِ تَوَقُّعًا لِاجْتِمَاعِ مَعَانِي الْخَيْرِ وَالْبَرَكَةِ فِيهِ، وَانْتِفَاءِ عَوارِضِ الْخَلَلِ وَالْفَسَادِ عَنْهُ " [2]
ولذلك أمر الله عزَّ وجل الأنبياء جميعاً أن يكونوا داعين ومحبين للسلم والسلام
قال تعالى :"سَلَامٌ عَلَى نُوحٍ فِي الْعَالَمِينَ" الصافات : (37 / 79)
وقال تعالى :"سَلَامٌ عَلَى إِبْرَاهِيمَ" الصافات : (37 / 109)
فسيدنا إبراهيم عليه السلام لم يعصِ والده، ولم يعامله معاملة سيئة على الرغم من أنَّ والده غضب منه لأنه رغب عن آلهته، وهدده وتوعده بالمقاطعة والطرد من البيت، وقد اكتفى عليه السلام بالدعاء له أن يشمله الله تعالى برحمته الواسعة، قال تعالى :
"قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا" مريم : (19 / 47)
وأخبرنا الله تعالى في كتابه العزيز عن يحيى عليه السلام فقال :
"وَسَلَامٌ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا" مريم : (19 / 15)
وعن عيسى عليه السلام قال تعالى :
"وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا" مريم : (19 / 33)
وقال تعالى :"سَلَامٌ عَلَى مُوسَى وَهَارُونَ" الصافات : (37 / 120)
وقال تعالى :"سَلَامٌ عَلَى إِلْ يَاسِينَ" (130) الصافات : (37 / 130)
{إِلْيَاسَ} اسم عبراني وليس بعربي، ولم يكن إلياس عليه السلام من العرب، وإنما هو من بني إسرائيل، وقد قالوا في { إِلْيَاسَ} أوجهاً كثيرة، منها :

[1] المفردات (سلم)
[2] شعب الإيمان للبيهقي ، (3 / 145)

أحدها: أنَّ ياسينَ اسمُ أبي إلياس أضيف إليه الآل.
والثاني: أنَّ (آل) صلة و (ياس) و (إلياس) واحد، والتقدير: سلام على ياسين، أي على ياسين وأصحابه.
والثالث: أنه على حذف النسب على ما ذكر آنفًا.
والرابع: أنَّ (يَاسَ) و (ياسين) واحدٌ وكلاهما اسم (إلياس) عليه الصلاة والسلام، و (آل) غير صلة، والمعنى: سلام على أصحاب إلياس، يعني: من آمن به.
والخامس: أنَّ ياسين اسم للقرآن، والمعنى: سلام على أهل القرآن، وهم المؤمنون.
والسادس: أن ياسين اسم محمد -صلى الله عليه وسلم-، والمعنى: سلام على آل محمد -صلى الله عليه وسلم-[1]

وبناء على ما تقدم، يتبين لنا أنَّ القرآن يؤكد بأن الديانات كلها واحدة، والتعاليم الدينية واحدة، والهدف واحد، بعيداً عن مسمياتها أو معتقداتها، فهي من أصل واحد مشترك وعلى أي إنسان أن يتقبل الحقيقة الآتية : طوائف البشر على اختلاف ألوانهم وأقوامهم هم جميعاً قد خلقوا من خالق واحد، قال تعالى :
"آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ" البقرة : (2 / 285)

رابعاً : كيف يتحقق السلام العالمي ؟

السلام العالمي لا يتحقق إلا بأمرين، هذان الأمران ليسا سهلين، وليسا صعبين وليسا مستحيلين، الأمر الأول هو سلام الفرد مع نفسه، والأمر الثاني هو سلام الفرد مع الآخرين

1 - سلام الفرد مع نفسه :

هذا السلام يعتمد على الفرد نفسه، أي يعتمد على تطوير نفسه أخلاقياً، كلما سما بأخلاقه عالياً، استطاع أن يصل إلى السلام والاطمئنان، ولا يتحقق له ذلك إلا عن طريق محبته للآخرين، ابتداء من أهله وأقاربه، وأن يبتعد عن الأنانية، وتلبية متطلبات شهواته وغرائزها، وأن يتسابق ويتنافس مع غيره إلى فعل الخير، ابتغاء مرضاة الله، وأنْ يتبع التعاليم الربانية الدينية في كيفية التعامل مع الآخرين، في حال حصول أي خلاف معهم، فدين الإسلام لم يحرض الإنسان على الاقتصاص من الآخر إذا ظُلم، قال تعالى :" وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى" [البقرة / 237]، وكقوله تعالى :"وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ" فصلت : (41 / 34)، وهذه القصة الرائعة من سنَّة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم تعطينا أفضل درس في العفو والتسامح مع الآخرين.
"عَنِ الْمِقْدَادِ بْنِ الأَسْوَدِ، قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَرَأَيْتَ إِنِ اخْتَلَفْتُ أَنَا وَرَجُلٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ضَرْبَتَيْنِ فَقَطَعَ يَدِي، فَلَمَّا أَهْوَيْتُ إِلَيْهِ لأَضْرِبَهُ قَالَ: لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ، أَأَقْتُلُه أَمْ أَدَعُهُ؟ قَالَ: «بَلْ دَعْهُ»، قَالَ: قُلْتُ: وَإِنْ قَطَعَ

[1] تفسير الطبري (19 / 619 – 622) ، والفريد للمنتجب الهمذاني (5 / 395 – 396)

يَدِي؟، قَالَ: «وَإِنْ فَعَلَ»، فَرَاجَعْتُهُ مَرَّتَيْنِ أَوْ ثَلاثًا، فَقَالَ النَّبِيُّ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " إِنْ قَتَلْتَهُ بَعْدَ أَنْ يَقُولَ: لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ؛ فَأَنْتَ مِثْلُهُ قَبْلَ أَنْ يَقُولَهَا، وَهُوَ مِثْلُكَ قَبْلَ أَنْ تَقْتُلَهُ " [1]

وخلاصة القول : يجب أنْ يصل المرء إلى مرحلة القناعة، بأنه خُلِق ليكون إنساناً نافعاً لنفسه ولغيره، ليصل إلى نفس المطمئنة في هذه الدنيا، قبل أنْ ينتقل إلى الآخرة، وأنه ما من هدف آخر غير ذلك.

2 - سلام الفرد مع الآخرين :

لا يمكن أنْ يتحقق السلام مع الآخرين إلا بتحقيق شرط واحد وهو : نبذ التعصب الديني

والسبيل إلى تحقيق ذلك الشرط ليس مستحيلاً، لكنه صعبٌ، ويحتاج إلى اتباع أساليب علمية حديثة في الطرائق التربوية، من أجل تمكين الأجيال الشابة من حمل هذه المسؤولية على عاتقها ونقلها إلى الأفراد، والتعصب الديني موجود في مجتمعات العالم كله منذ الأزل، ومن الواضح أنه لو قمنا بتطبيق كلام سيدنا ومعلمنا محمد صلى الله عليه وسلم في الابتعاد عما يؤذي مشاعر الآخرين، أو يلامس أفكارهم ومعتقداتهم لاستطعنا تحقيق الأمن والسلام والطمأنينة في مجتمعات الدولة كلها.

قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:"لاَ تُخَيِّرُونِي عَلَى مُوسَى " [2]

وقد نَهَى رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ يُفَضَّلَ بَيْنَ الْأَنْبِيَاءِ. وَرُوِيَ عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ :"لَا تُفَضِّلُونِي عَلَى مُوسَى"[3]

إنَّ مسؤولية تنفيذ هذا الأمر تقع على عاتق الدولة من جهة، والأسر الاجتماعية من جهة أخرى

أ - واجب الدولة

يجب على الدولة أن تؤمن أماكن مخصصة للحوار، يدار فيها من قبل متخصصين، ذوي كفاءات عالية في الإخلاص والمحبة والصدق والتفاني، وتكون الحوارات في شتى المجالات، ببساطة أنْ يكون هناك حرية للتعبير عن الرأي، دون أن يكون الحوار محدداً بإطار سياسي أو ديني أو عقائدي ... وغير ذلك، لكن يجب أن لا يخرج عن المعايير الأخلاقية، أي أن يكون بعيداً عن النعرات الطائفية أو الشخصية أو الكيدية، وعدم المساس أو التعدي على حريات الآخرين

وعلى الدولة مسؤولية كبيرة، وهي إيجاد بيئة متوازنة في الفكر والرؤى السائدة بين أفراد المجتمع في الدولة كلها، وليس كذلك فحسبُ، بل والحفاظ على تلك البيئة والتمسك بها، بقبضة من حديد، لأنه كلما أغرق المجتمع في المادية، وابتعد عن الدين، ظهرت الجماعات المتطرفة ونبتت كالحشائش الضارة بين النباتات الصالحة.

ب - واجب الأسر الاجتماعية أو التربوية :

الآباء يأكلون الحِصْرِم والأبناء يَضرَسون، هذا (مَثَلٌ) يُضرب للبريء يُحَمَّل خطأ غيره [1]

---

[1] الدر المنثور (2 / 638)

[2] صحيح البخاري (3 / 120) رقم الحديث (2411) بَابُ مَا يُذْكَرُ فِي الأَشْخَاصِ وَالخُصُومَةِ

[3] شرح معاني الآثار (4 / 315) ، بَابُ التَّخْيِيرِ بَيْنَ الْأَنْبِيَاءِ عَلَيْهِمُ السَّلَامُ رقم الحديث (7113)

لقد أثبت الدراسات التربوية الحديثة فعّالية هذا المثل في تنشئة الأجيال على مدى عصور طويلة، وخير شاهد على ذلك قصة السيدة براين أوين، وزيرة أمريكا الخصوصية في الدانيمرك

وهي من شهيرات النساء في هذا العصر الحالي، ومن المعروفات في ميدان السياسة ومفاوضاتها في أمريكا وأوروبا، وقد قالت السيدة براين أوين تتحدث عن نفسها، وعن المشاغل السياسية والولع بأعمالها التي لم تعد تجد سبيلاً للخلاص، فانطبق المَثَلَ عليها (الآباء يأكلون الحصرم والأبناء يضرسون)، ومن هنا يتبين لنا كيف انتقل إليها هذا الولع في الأعمال السياسية ومشاغلها عن أبيها المستر جانينغ براين أوين الذي لم يغادر جامعة نيبرسكا إلا ليكون رئيساً للولايات المتحدة وكانت ابنته إذ ذاك في الخامسة من عمرها فلم يك وهو على ما هو عليه من الإعجاب بها يستطيع إلا أن يرافقها إلى المجلس النيابي الأمريكي حيث كانت تجلس إلى جانبه وهنالك في ذلك الجو المضطرم بعواصف السياسة وضجيجها المستمر نشأت الفتاة وترعرعت، ولقد كانت لا تفقه بالغالب ما يجري أمامها من الأحاديث ولكنها كانت دائماً تتابع بنظراتها إياها النائب المحامي الذي كان يمتاز بفصاحته وبراعته في الجدل وإدلاء الحجج والبراهين ولقد كان ذلك معواناً على نبوغها السياسي، فساعدتها تربيتها الاجتماعية على التصرف في مصاعب الأمور وحل المعضلات والانتصار على أخصامها السياسيين في أحرج المواقف، وكأنها عزمت على اختيار السياسة سلكاً منذ الصغر فأعدت ما استطاعت وهيأت لها جميع ما تحتاجه من المعارف والصفات النفسية[2]

ومن المعروف أنَّ الأمثال والنظريات أنها من تأليف الناس، فهي قد تنطبق على فئات مجتمعية بعينها، و لا تنطبق على البشر جميعاً، فماذا يفعل ابن عامل الوطن، أو عامل المصنع، أو سائق الحافلة، أو الطبيب، أو المهندس، أو المعلم ... وغير ذلك، فهل من الضروري أن يقلد الابن أباه في كل شيء؟ بالتأكيد لا، هذا شيء لا يقبله المنطق، ويعارض السنن الكونية للإنسان، وخير دليل على ذلك قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام الذي خالف والده في دينه، ومذهبه، وكذلك قصة سيدنا نوح عليه السلام الذي خالفه ابنه أيضاً وهنا يظهر إعجاز القرآن الكريم، ويقف كالمارد متحدياً النظريات التربوية كلها، فآياته صالحة لكل زمان ومكان، وتنطبق على البشر جميعاً، قال تعالى :

"وَإِبْرَاهِيمَ الَّذِي وَفَّى (37) أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى"النجم : (53 / 37 - 38)

وفي الكتاب المقدس نجد التعليم الرباني الأزلي نفسه :

"ما لكم أنتم تضربون هذا المثل على أرض إسرائيل قائلين : الآباء أكلوا الحصرم، وأسنان الأبناء ضُرِسَت؟"[حزقيال (18 / 2]

"في تلك الأيام لن يقول الناس فيما بعد الآباء يأكلون الحصرم والأبناء يضرسون (30) بل سيموت كل واحد بسبب خطيئته وكل إنسان يأكل الحصرم ستضرس أسنانه " [إرميا : 31]

---

[1] معجم اللغة العربية ، د. أحمد مختار، مادة (حصرم)

[2] مجلة الثقافة السورية (1379 هـ) أميرة السياسة (10 / 49)

خامساً : الخاتمة :

واقع المجتمعات الحالية المعاصرة بين النظرية والتطبيق ؟ وإلى أين ؟

البحث عن السلام وكيفية تحقيقه يظلُّ تحت قبة النظرية إذا لم يُطَبَّق، وفي الحقيقة أنه يجب الاعتراف بأنه ما من فرد من أفراد العالم، بفضل التكنولوجيا الحديثة، إلا وبات مطَّلعاً على كل شيء يتعلق بالأديان السماوية كلها، في قارات العالم كله، وقد بات هذا الفرد يعرف معرفة تامة، ويعلم علماً يقينياً عن مبادئ أو سلوك الأخلاق وتعاليمها، وعن ماهية الأخلاقيات وطرائقها، بل وأصبح معلماً وأستاذاً وقدوةً لأبويه اللذين قد أنجباه، ومن ثَّم لمعلمه في المدرسة، ولمرؤوسيه في العمل خارج نطاق أسرته ...، هذه الحقيقة الأولى، والحقيقة الثانية هو أنَّ الأغلبية من أفراد المجتمعات في عصرنا الحالي تعيش حالة من الفوضى الفكرية والأخلاقية، والصفة التي تغلب على فكر هؤلاء هو التشويش الكامل، فهم يحاولون اكتشاف شيء جديد، أو يبحثون عن قانون جديد، أو دين جديد يتضمن سلوكاً جديداً أفضل، وأكثر إرضاء لهم، هم يعيشون تناقضاً واضحاً لأفكارهم الدينية الموروثة، وحقائق طبيعة الحياة الحديثة، والسبب يعود إلى اختلاط الشعوب بعضها بعضاً، فاختلطت معهم ثقافاتهم وديانتهم، فوجدوا أنفسهم ضائعين تائهين بين فترة زمنية لا تتجاوز مئة عام، الفترة التي عاشوا فيها مع آبائهم وأجدادهم وعاصروهم، وبين هوة التفجر الحضاري والتكنولوجيا التي نشؤوا تحت ظلالها، فلمسوها وتبينوها وأعجبوا بها، أو ما يُسمى بمصطلح (الفتنة)، أي : فُتنوا بها، فانقسمت المجتمعات إلى اتجاهات شتى، فالقلة القليلة التي لا يزال أبناؤها يتمسكون بموروث آبائهم، ويتقدسون به، أو بمعنى آخر ما زالوا يسلكون السلوك الأخلاقي السامي، ولكن، من المؤسف القول بأنَّ الأغلبية من أفراد تلك المجتمعات قد رفضت وثارت على موروث الآباء، وابتعد أغلب أفرادها عن كل ما يتعلق بالخُلُق والأخلاق، فباتوا يحذون حذو طبائعهم الحيوانية، فاتبعوا كل طريقة جديدة حديثة تلبي احتياجات فكرهم ومأكلهم وملبسهم، فغدوا أكثر وقاحة وتنمراً، فانتشر المجرمون والبغايا في كل مكان، وانتشرت معهم ثقافتهم ونظرتهم المادية الممعنة في الأنانية واللهث وراء حبُّ الحياة الدنيوية، والتمتع بها قدر المستطاع.

ربما قائل يقول : إنَّ هذا ليس بجديد، فعلى مرِّ العصور التاريخية كان صراع الأجيال موجوداً، بين الماضي والحاضر، بين الموروث القديم، والجديد الحديث ؛ نعم، هذا صحيح، إنَّ ذلك يحدث باستمرار، متنقلاً من دهر إلى آخر، فكم من حضارة قديمة ارتفعت وعلا مجدها وحفل تاريخها بالبطولات والانتصارات الباهرة، وبعد فترة زمنية خبا اسمها، وأفُل مجدها، وأصبحت تاريخاً مذكوراً بين صفحات الكتب، هكذا هي الحياة، كل عصر يتميّز عن غيره بما يحمله من تطورات تكنولوجية أو حضارية، وبما يُحدث فيه هذا الفرق، أو هذا التغيير الجذري في المجتمعات، أو هذا الانعكاس لأفراد لأفراد نشؤوا نشأة أخرى، نشأة كانوا فيها الصدى لهذا الصراع الأزلي، لهذا الاختلاف الجديد، لهذا الفكر الجديد، في تلك الحقبة الزمنية المعينة.

فماذا ينتظر الأجيال القادمة ؟ هذا ما ستكشفه لنا الأيام القادمة، وهذا ما سيسجله التاريخ.

الهوامش :

(1) انظر الحجة للفارسي (2 / 298) و (4 / 359)، والمفردات للراغب (سلم)، ولسان العرب (سلم)

(2) الصحاح (سلم)، وتفسير القرطبي (9 / 63)، و لسان العرب (سلم)، والدر المصون (6 / 352)

(3) معاني القرآن للفراء (1 / 40)، والمفردات (سلم)، وعمدة الحفاظ (2 / 216)

(4) صحيح مسلم (1 / 96)، بَابُ تَحْرِيمِ قَتْلِ الْكَافِرِ بَعْدَ أَنْ قَالَ: لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ، رقم الباب (41)

(5) لسان العرب (سلم)

(6) المفردات (سلم)

(7) شعب الإيمان للبيهقي، (3 / 145)

(8) تفسير الطبري (19 / 619 – 622)، والفريد للمنتجب الهمذاني (5 / 395 – 396)

(9) الدر المنثور (2 / 638)

(10) صحيح البخاري (3 / 120) رقم الحديث (2411) بَابُ مَا يُذْكَرُ فِي الأَشْخَاصِ وَالخُصُومَةِ

(11) شرح معاني الآثار (4 / 315)، بَابُ التَّخْيِيرِ بَيْنَ الْأَنْبِيَاءِ عَلَيْهِمُ السَّلَامُ رقم الحديث (7113)،

(12) معجم اللغة العربية، د. أحمد مختار، مادة (حصرم)

(13) مجلة الثقافة السورية (1379 هـ) أميرة السياسة (10 / 49)

المصادر والمراجع :

القرآن الكريم، والكتاب المقدس (حزقيال، و إرميا)

(1) ابن منظور الإفريقي،جمال الدين، 1414 هـ، لسان العرب،ط3،بيروت،دار صادر

(2) الأصفهاني، أبو القاسم،المعروف بالراغب،1412 هـ، المفردات في غريب القرآن، ط1، دمشق- بيروت، دار القلم - الدار الشامية

(3) البخاري،الجعفي،1422هـ،ط1، دار طوق النجاة

(4) البيهقي،أبو بكر،1423 هـ - 2003 م،شعب الإيمان، ط1،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند

(5) الجوهري، إسماعيل بن حماد الفارابي،1407 هـ -1987 م،الصحاح، ط4،بيروت، دار العلم للملايين

(6) السمين الحلبي، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم

أ - الدر المصون في علوم الكتاب المكنون،دمشق، دار القلم

ب – 1417 هـ - 1996 م،عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، ط1،دار الكتب العلمية

(7) السيوطي،جلال الدين، الدر المنثور،بيروت، دار الفكر

(8) الطبري، ابن جرير، 14هـ - 2000 م، جامع البيان في تأويل القرآن،ط1،مؤسسة الرسالة

(9) الطحاوي، أبو جعفر،1414 هـ، 1994 م،شرح معاني الآثار، ط1،عالم الكتب

(10) الفارسي،أبو علي،أحمد بن عبد الغفار،1413 هـ - 1993م،الحجة للقراء السبعة، ط2،دمشق/ بيروت، ادار المأمون للتراث
(11) الفراء،أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، ط1،مصر، دار المصرية للتأليف والترجمة
(12) القرطبي،أبو عبد الله،شمس الدين، 1384هـ - 1964م،الجامع لأحكام القرآن، ط2، القاهرة، دار الكتب المصرية
(13) مختار،د أحمد،1429 هـ - 2008 م،معجم اللغة العربية المعاصرة،ط1،عالم الكتب
(14) الهمذاني،المنتجب،1427 هـ - 2006 م،الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، ط1،المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية،دار الزمان للنشر والتوزيع

المجلات :

مجلة الثقافة السورية، 1379 هـ، أميرة السياسة (10 / 49)،أصدرها: خليل بن أحمد مختار مردم بك وآخرون

واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية

أ. كفاح محمد عبدالله البدو- الجامعة الأردنية
د. صالح أحمد أمين عبابنة - الجامعة الأردنية

الملخص هدفت هذه الدراسة إلى التعرف لواقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية الدالة: التعليم عن بعد، التجارب العالمية، المدارس الحكومية قي الأردن.

Abstract:
This study aimed to aknowledge the reality of distance education in Jordanian public schools, under the light of global experiences, from teachers' point of view. It used the descriptive approach–survey method and relied on a questionere as a tool to collect data. The results of this study showed that the reality of distance education in Jordanian public schools under the light of global experiences from teachers' point of view came in an average scale, and statistically significant differences at indication level of (α=0.05) was found attributed to the gender variable and for females's favor.

مقدمة :

تسعى معظم الدول جاهدة إلى تطوير نظمها التعليمية والتربوية ومواكبتها بما هو حديث وفاعل والعمل على تجويد مخرجاتها، بما يحقق لها التعليم المتميز الذي يصنع النهضة والتنمية الحقيقيّة في مؤسساتها التربوية.

لقد كان للتقنيات التكنولوجية الحديثة دورٌ بارزٌ في تطوير الأداء والخدمات في المدارس والتقليل من التكاليف وزمن الخدمة المقدمة، وهو ما يشير إلى التحول من مدارس الخدمات الورقية أو بالأصح التقليدية إلى مدارس دون ورق وجهد وبتكلفةٍ أقل وهي المدارس الإلكترونية(Tsai and Tawei, 2014)، ولهذا سعت الحكومات إلى جملة من الإصلاحات سواء كانت في الجانب الفكري أو الممارساتي، في عدة قطاعات والتي من ضمنها كان قطاع التعليم، ولذلك فإن التعيلم عن بعد أصبح من الطرق الشائعة المستخدمة في العملية التعليمية في المدارس، وقد تحسنت العديد من البرامج التدريسية نتيجةً لتطبيقها أدوات التعليم عن بعد (Bigirwa, Ndawula and Naluwemba, 2020).

وهكذا فإن التعليم اليوم في المراحل المدرسية جميعها يشهد اهتماماً كبيرا على مختلف المستويات في دول العالم كافة إضافة إلى أنه يشهد تطوراً مستمراً نحو الأفضل لمواكبة حاجات الفرد والمجتمع، وخصائص العصر العلمي والتقني، وذلك عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية الفنية والعلمية والثقافية والمهنية (VasquezIII and Serianni, 2012).

ويعني ذلك أهمية تطبيق التعليم عن بعد في المدارس لما تحققه من التفاعل وسهولة الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمدرسة(سنوسي، 2018). وقد ظهرت أهميته مع تفشي جائحة كورونا – كوفيد- 19- والتي شكلت تحديا

لنظام التعليم التقليدي في المدارس، وقد أشار تقرير " لليونسكو" أن انتشار الفيروس سجل رقماء قياسيا للمتعلمين الذين انقطعوا عن الذهاب إلى المدرسة، وحتى تاريخ 12 مارس، أعلن 61 بلدا في أفريقيا وآسيا وأوروبا والشرق الأوسط وأمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية عن إغلاق المدارس أو قام بتنفيذ الإغلاق، مما أثرعلى أكثر من 42104 مليون متعلم على ما يقارب 60٪ من المتعلمين في العالم، وجاء ذلك في وقت يعاني فيه العالم بالفعل من أزمة تعليمية عالمية Mahmood, (2020).

ويمكن القول أن وزارة التربية والتعليم في الأردن كانت مواكبة للتطورات التكنولوجية الحديثة، والأحداث الجارية سريعا بعد إنتشار فيروس كورونا - كوفيد- 19-، لذا فكرت وزارة التربية في الأردن في بديل للمتعلمين بسبب توقف الدراسة في كل البلاد، وقامت الوزارة بإعداد منصة درسك للتعليم عن بعد والتي أتاحت لجميع المتعلمين الحصول على الدروس اليومية المجانية التي يتم نشرها من خلال هذه المنصة الإلكترونية (مقدادي، 2020).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يلاحظ أن هناك ضعفا في مجال نشر ثقافة استخدام التعليم عن بعد وتوظيفه في المدارس لدى المعلمين خاصة في الجانب التوعوي الذي يمارسونه، لاسيما وأن المعلمين قد التحقوا بدورات وورش تدريبية خاصة بالتعليم عن بعد، ولكنهم لا يمارسون ما تدربوا عليه في الميدان بصورة فاعلة. ومع اجتياح وباء كورونا المستجد "كوفيد 19" حواجز الزمان والمكان، جاءت دعوات "التعليم عن بعد" –التي صاحبت انتشار الفيروس- لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان، عن طريق شبكات الإنترنت، وامتلاك أدوات التخلص من روتين الذهاب والإياب للمدرسة.

وقد أشارت دراسات الحدرب والجراح (2015) وباحمد وطوطاوي (2018)، ومقدادي (2020)، و(Bigirwa, et al., 2020)، و(Basilaia and Kvavadze, 2020)، و(filali, 2020)، إلى فاعلية التعليم عن بعد بنفس القدرة مقارنة ببيئات التعلم الأكثر تقليدية بالنسبة للعديد من المتعلمين، خاصة المتعلمين من ذوي الإحتياجات الخاصة.

وقد أكدت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهمية تحديث قطاع المدارس الحكومية حيث تبنت نمط التعليم عن بعد ضمن برنامج 2020 خاصة مع ظروف جائحة كورونا- كوفيد-19- والتي أخذت في الحسبان توافق هذا النمط من التعليم مع الحاجيات التعليمية العالمية والخصوصية الأردنية في الوقت نفسه، وذلك بالإعتماد على البدائل التكنولوجية التي تمكنها من ارساء سياسة تعليمية تقوم على التعليم عن بعد (مقدادي، 2020).

تنبع مشكلة هذه الدراسة من إستقراء الباحثة للواقع الميداني الذي تعيشه مدارس التعليم، ومايحيط بها من تغييرات متسارعة، مما يؤثر في طبيعة عمل المؤسسة التعليمية والشعور بأن هناك حاجة ملحة للتغيير ولا بد من الانتقال التدريجي لتوظيف التعليم عن بعد وفقا لخطة معدة بشكل محكم تلبي الإحتياجات الفعلية للمجتمع من النواحي المختلفة وتكون بتكلفة معقولة وذات مردود عالي مما ينعكس بشكل إيجابي على مخرجات العملية التعليمية، وفي ضوء ماتقدم، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية تعزى إلى متغيرات (مديرية التربية، الجنس، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الحالية إلى:

1. معرفة واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين.
2. بيان معنوية الفروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (α= 0.05) في درجة الحاجة للتعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية والتي تعزى لمديريات التربية، والجنس، والمؤهلات العلمية، من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى تعرف واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة.

كما وأنه يؤمل أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائِجها بما يترتب عليه تحسين العملية التربوية في واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في ضوء التجارب العالمية، كما أنها قد تساعد المعلمين نحو الإستخدام الأمثل في التعليم عن بعد. كما أن هذه الدراسة تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء العديد من الأبحاث والدراسات وتناول متغيرات أخرى لم تتناولها الباحثة.

مصطلحات الدراسة:

التعليم عن بعد (اصطلاحاً): هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام التقنيات الحديثة لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر دون الالتزام بمكان وزمان محدد اعتمادًا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم (Basilaia and Kvavadze, 2020)

وتعرف الباحثة التعليم عن بعد لغايات هذه الدراسة إجرائياً بأنه: هو مجموعة المفاهيم المتعلقة بالتعليم عن بعد وكفايات المعلم وطرائق التدريس والتقويم والمحتوى العلمي وبيئة التعلم الإلكتروني المتوفرة في النظام التربوي الأردني كما قدرها أفراد عينة الدراسة من المعلمين عند استجابتهم لأداة الدراسة.

التَجارِبُ العالمية (إجرائيا): وهي مجموعة تجارب (أمريكا وكندا وسنغافورة) في التعليم عن بعد الوارده في هذه الدراسة.

المدرسة الحكومية الأردنية: هي كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء من مرحلة أو مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم بأنواعه المختلفة، ويتعلم فيها أكثر من عشرة طلاب تعليما نظاميا، ويقوم بالتعليم فيها معلم أو أكثر، وهو التعليم الذي يلتحق به الطلبة وفق قدراتهم وميولهم ويقوم على تقديم خبرات علمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الأردني الحالية أو المنتظرة(https://www.moe.gov.jo).

حدود الدراسة:

تتضمن الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعليم عن بعد في المدارس الحكومية في الأردن.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين في المدارس الحكومية الأردنية.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس الحكومّة في اقليم الشمال واقليم الوسط، واقليم الجنوب في الأردن.

الحدود الزمانية: تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق السياق الزمني الذي أجريت فيه، وهو الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2020 م).

الإطار النظري

أولا: مفهوم التعليم عن بعد:

تعددت مسميات التعليم عن بعد، ويستخدم التعليم عن بعد كأحد تطبيقات التعليم المستمر التي تتضمن مسميات متعددة مثل: التعليم مدى الحياة، والتعليم الممتد.

وعرف الموسوي (2014) التعليم عن بعد بأنه نظام تعليمي يتم فيه إيصال التعليم الرسمي للمتعلمين المسجلين في أماكن بعيدة بحيث تكون أغلبية خبراء المادة والإدارة في موقع واحد ونشاطات التعليم في موقع آخر عبر واحد أو أكثر من الوسائط المتعددة وتحت الإشراف المباشر للمعلم ومسؤولية حكومية تعنى بتنظيمه.

وذكر باحمد وطوطاوي (2018) أن التعليم عن بعد هو عملية تنظيمية ومستجدة تشبع احتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين.

وتعرف اليونسكو (2020) التعليم عن بعد بأنه عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلًا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنيّة مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه.

أهمية التعليم عن بعد:

تتضح لنا أهميته من خلال مايتحلى به من مميزات دعت التربويين لاعتماده في العملية التعليمية، وأن يكون ملائمًا لشرائح واسعة من المتعلمين على اختلاف ثقافاتهم، واهتماماتهم، وظروفهم وهذا ما أشارت إليه دراسة فوجيتيك ,Fojtík (2018) أن التعليم عن بعد يوفر فرص متعددة ومهمة جدا للعملية التعليمية التعلمية من أهمها مايلي:

- تلبية الطلب المتزايد من جميع فئات المجتمع على التعليم.
- الزيادة السكانية ومايرتبط بها من زيادة في أعداد المتعلمين.
- التغير المستمر والتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- ضرورة متابعة التنمية المهنية للمعلمين وإعادة تدريبهم.
- الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار والنساء.

إن نظام التعليم عن بعد يساعد المتعلم على التعلم في الوقت الذي يفضله دون الحضور إلى المدرسة في أوقات محددة، وذلك من خلال محتوى علمي مختلف عما يقدم في المناهج المدرسية، حيث يقدم من خلال وسائط الكترونية حديثة مثل الإنترنت، والأقمار الاصطناعية، والإذاعة، والتلفاز، والبريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو (الحدرب والجراح، 2015).

خصائص التعليم عن بعد:

أورد الطويل (2018) عددا من خصائص التعليم عن بعد على النحو التالي:

- نظام التعليم عن بعد يقوم على الفصل بين المعلم والمتعلم من حيث الزمان والمكان وهذا يختلف عن التعليم التقليدي الذي يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس المكان والزمان.
- التعرف على طبيعة واحتياجات المتعلمين الراغبين في الالتحاق ببرامج التعليم عن بعد من خلال معرفة أعمار المتعلمين و أجناسهم و خلفياتهم الثقافية.
- يتم إعداد المقررات الدراسية من قبل المعلمين من خلال تقديم الحقائب التعليمية.
- يتجاوز الكثير من العوائق مثل الانتظام في الحضور، والزمن، والمكان، والعمر.

فيما يورد ريتش وآخرون (Rich, et al., 2009) أن التعليم عن بعد يجعل المتعلم مشاركا في صنع العملية التعليمية، دون قيود وإمكانية الدراسة في أي مكان من العالم دون التقيد بالحدود الجغرافية، والحرية الكاملة في اختيار الوقت والمادة التعليمية، والحصول على المعلومات من مكتبات وموسوعات ومراكز البحث على شبكة الإنترنت.

ثانيا: تجارب عالمية في التعليم عن بعد

هناك العديد من الدول بدأت تطبق التعليم عن بعد، وهناك العديد من التجارب التي خاضتها الدول فى تطبيق التعليم عن بعد، كتجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتجربة كندا، وتجربة سنغافورة، وسوف نتاول بعض هذة التجارب للاستفادة من كل تجربة.

التجربة الأمريكية:

منذ بداية التسعينات أكملت الولايات المتحدة الأمريكية جميع خططها والمتعلقة في تطبيق الحاسوب في مجال التعليم في المدارس الإبتدائية والثانوية، ومن أجل تطبيق نظام التعليم عن بعد وتوظيفه في مدارسها، عملت على تدريب المعلمين لمساعدة زملائهم ومساعدة المتعلمين أيضا، بالإضافة إلى توفير البنية التحتية الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية، وذلك بتوفير أجهزة الحاسب الآلي، وشبكات تربط المدارس مع بعضها البعض، إضافة إلى برمجيات تعليمية فعالة كي تصبح جزء من المنهج الدراسي (حمدي، 2008).

مدرسة فلوريدا الثانوية الافتراضية:

يذكر الأحمري (2019) أن المدرسة بدأت أنشطتها في أغسطس 1997وكانت مهمة المشروع هو وضع مدرسة ثانوية كاملة على (الإنترنت) بحلول عام 2001 وتضمين الخدمات للمتعلمين فيها وتمكينهم من الإنتقال بنجاح لمعاهد مابعد الثانوية ولمجال العمل. إن المدرسة الثانوية ليس لها دوام رسمي، فالمتعلمون يقومون باختيار الشهر الذي يودون بدأ الدراسة فيه ليقوم الموقع بربطهم مع أقرب معلم شاغر. وتستمر الدراسة لمدة تتراوح بين 16 إلى 18 أسبوعا بشكل غير متزامن، بمعنى أن المادة العلمية والواجبات تكون متاحة للمتعلم متى ما أراد الوصول إليها، وتتألف المدرسة من 1200 معلم بعضهم من خريجي المدرسة نفسها،(مجلة الرياض، 2011).

التجربة الكندية:

استطاعت سلطات التعليم الكندية التغلب على مشكلة تسرب المتعلمين من المدارس، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وانتشار التعليم الخاص، وتدني مستوى التمويل، وزيادة ظاهرة العنف، وارتفاع الكثافة للمتعلمين داخل الفصول الدراسية مما أدى إلى تدني مستوى التعليم في المدارس أن تتبنى نظام التعليم عن بعد، ففي عام 1986 نفذت مقاطعة أونتاريو الكندية مشروعها الرائد بغرض إتاحة فرص التعلم للمتعلمين في مدارس المرحلة الثانوية وما بعدها، وذلك بتوفير البرامج التعليمية عن بعد عن طريق شبكات الإتصال والوسائط الإلكترونية، وتوفير مراكز لتقديم فرص التعليم عبر شبكات الحاسوب، وأجهزة الوسائط الأخرى مثل: المسجلات والفيديو ومضخمات الصوت والسماعات للدروس المباشرة عن بعد (صلاح الدين، 2018).

تجربة سنغافورة:

لقد قامت سنغافورة باستخدام برامج التعليم عن بعد في بعض المدارس وذلك للتغلب على البعد الزماني والبعد المكاني وحل مشكلات بعض المتعلمين الذين يسكنون في مناطق نائية. ومن بين هذه التطبيقات في هذا المجال وفي مجال إصلاح التعليم قامت بتطبيق نظام احترازي لحالات الطواريء ضمن برنامج استمرار التعليم حيث بدأ هذا في عام 2005 م ويتمثل هذا النظام في تحول البلاد في جميع المناطق إلى التعليم عن بعد لأسبوع واحد كل ربع سنة لضمان التأهب لحالات الطواريء مثل انتشار الأوبئة والأمراض المعدية، وقد تم إعداد المعلمين للتعليم عبر شبكة الإنترنت بنسبة 100% في المراحل الدراسية المختلفة، وقامت بعمل مشروع مدارس المستقبل السنغافورية حيث بدأ العمل بهذا االمشروع عام 2007م بهدف تطوير 15 مدرسة يعتمد التعلم والتعليم فيها على الفصول الإفتراضية التفاعلية، والمنصات الإلكترونية (Megahed, 2020).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

أجرى الناعبي (2010) دراسة هدفت إلى تعرف مدى امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام والأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ومدى استخدامهم لها للأغراض الشخصية وفي التدريس، والعوائق التي تحد من استخدامهم لها، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق

أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانه، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (179) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لا يمتلكون الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات بصورة كافية، ومن ثم كان استخدامهم لها متدنيا سواء على مستوى الاستخدام الشخصي أو لأغراض التدريس، ووجود عوائق تعوق استخدامهم للتكنولوجيا مرتبطة بالمعلمين أنفسهم لعدم امتلاكهم المهارات الضرورية.

أما دراسة السرحان والرشيدي (2015) هدفت إلى تعرف استراتيجية تربوية للتعليم الإكتروني والتعليم عن بعد في المدارس الحكومية في ضوء ضمان الجودة في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج المسحي التطويري، ولتحقيق أهدافها صمم الباحثان أداة لمعرفة واقع التعليم الإكتروني والتعليم عن بعد في المدارس الحكومية، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (440) مديرة ومدير، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التعليم الإكتروني والتعليم عن بعد في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة.

كما وأجرى مقدادي (2020) دراسة هدفت إلى تعرف تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (167) متعلما، وأظهرت نتائج الدراسة جملة من النتائج منها: الأثر الإيجابي لإستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا المستجدة في مدارس تربية قصبة إربد وبدرجة كبيرة جدا، بالإضافة إلى أن التعليم عن بعد ساعد في القضاء على العديد من المشكلات لدى المتعلمين، و أيضا إثراء التعلم لدى المتعلمين.

أما دراسة الزبون (2020) هدفت إلى تعرف فاعلية التعلم عن بعد مقارنةً بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقارنة تحصيل المتعلمين في مادة اللغة العربية في الفصلين الأول والثاني لجمع البيانات، وتم اختيار عينة بلغت (35) متعلما من مدرسة جبه الثانوية للبنين، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طريقة التعليم المباشر على التعليم عن بعد في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية.

الدراسات الأجنبية:

أجرى إرسلان (Erarslan, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف لفاعلية استخدام منصة التواصل الاجتماعي Instagram في تنمية مهارات التحصيل والدافعية والاتجاهات لدى المتعلمين في إحدى الجامعات الحكومية في تركيا لمادة اللغة الإنجليزية، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحث أداتان؛ اختبار تحصيلي والمقابلة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (219) متعلما، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين في المجموعة التجريبية طوروا موقفا إيجابيا تجاه استخدام منصات التواصل الاجتماعي في تعلمهم، بالإضافة إلى أن المتعلمين في المجموعة التجريبية كانوا أكثر انخراطا وتحفيزا للتعليم عن بعد مقارنة بنظرائهم بالمجموعة الضابطة.

كما وأجرى أويابا (Ouyaba, 2020) دراسة هدفت إلى تقييم تجربة تحول المتعلمين إلى التعليم عن بعد في ظل إغلاق جامعة غرداية في الجزائر بسبب جائحة -كوفيد- 19-، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (100) من المتعلمين في كلية الاقتصاد في جامعة غرداية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تكيفا مع الأزمة وتقبلًا للتعليم عن بعد، وأن المتعلمين يتفاعلون مع التعليم غير المتزامن وإن كان تفاعلهم منخفض.

أما دراسة صامويل وآخرون (Samuel, et al., 2020) هدفت إلى تحديد تصور متعلم التعليم عن بعد عن مدى توافر التقنيات التعليمية وإمكانية الوصول إليها وفائدتها وتأثيرها لإكتساب الخبرة التربوية في أوغبوموسو وأسوغبو وإلورين في نيجيريا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون استبانة كأداة لجمع

البيانات، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (397) من المتعلمين، وأظهرت الدراسة جملة من النتائج منها: أن التقنيات التعليمية لم تكن متوفرة بشكل كافٍ يمكن المتعلمين في مراكز الدراسة من التعلم، بالإضافة إلى أن المتعلمين أبدوا اهتمامًا كبيرا بالتعليم عن بعد باستخدام التقنيات التعليمية المتاحة لهم، كما تبين الإدراك العالي للتعليم عن بعد من قبل المتعلمين وفائدة التقنيات التعليمية للتعلم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات المدارس الحكومية الأردنية في مدريات (عجلون والقصر ولواء ماركا) والبالغ عددهم (9970) معلمة ومعلم، وذلك حسب التقرير الأحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2019/2018 (وزارة التربية والتعليم التقرير الإحصائي، 2019).

عينة الدراسة

تم اختيارعينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة المكون من المعلمين والمعلمات من مديريات التربية والتعليم (عجلون، ماركا، القصر) وفقا لجدول العينات الإحصائية، وبلغ مجموع العينة (990) من المعلمين، كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1):توزع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب المديريات الثلاثة من مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان ومحافظة عجلون ومحافظة الكرك تبعا لمتغيرات (مديرية التربية، الجنس، المؤهل العلمي)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
مديرية التربية	عجلون	310	31.3
	ماركا	436	44.1
	القصر	244	24.6
الجنس	ذكر	296	29.9
	أنثى	694	70.1
المؤهل العلمي	بكالوريوس	666	67.4
	دراسات عليا	324	32.6

منهج الدراسة:

أتبع في هذه الدراسة المنهج المسحي التطويري باعتباره الأسلوب الأمثل لتناول مشكلة الدراسة، وذلك عن طريق تطوير استبانة لجمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

أداة الدراسة:

بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم إعداد استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (41) فقرة موزعة إلى ستة أبعاد كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة

#	المجال	عدد الفقرات	الفقرات
1	خصائص التعليم عن بعد	14	01- 14
2	كفايات المعلم التكنولوجية	7	15- 21
3	المعلم وطرائق التدريس	6	22- 27
4	المحتوى التعليمي	4	28- 31

5	المعلم وطرائق التقييم	4	32- 35
6	صعوبات التعليم عن بعد	6	36- 41

صدق أداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس من الجامعة الأردنية وذلك للحكم على مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارات وأوصوا بصلاحيتها.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات (0.89-0.95) وهي نسبة مناسبة لغايات الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، حيث تم اجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدم تحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة، ولكل فقرة من فقراتها لواقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين، كما وتم اعتماد تدرج مقياس ليكرت الخماسي لتقدير توفر فقرات الأداة، فقيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقا للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات

$$\frac{5-1}{3} = 1,33$$

- وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وعليه فقد تم استخدام المعيار الآتي لتحليل النتائج:

إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

- درجة قليلة أقل من (1+ 1.33 = 2.33).
- درجة متوسطة من (2.34+ 1.33= 3.67).
- درجة مرتفعة من (3.68 فأكثر).

وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

وتبين الجداول (4)، (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، ويبين الجدول(10) خلاصة النتائج.

خلاصة النتائج وترتيب المجالات والدرجة الكلية للإستجابات

الجدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن "واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة الممارسة
6	صعوبات التعليم عن بعد	3.35	1.01	1	متوسطة

5	المعلم وطرائق التقييم	3.06	0.84	2	متوسطة
2	كفايات المعلم التكنولوجية	2.99	0.89	3	متوسطة
4	المحتوى التعليمي	2.90	0.93	4	متوسطة
3	المعلم وطرائق التدريس	2.83	0.95	5	متوسطة
1	خصائص التعليم عن بعد	2.72	0.86	6	متوسطة
	الدرجة الكلية للأداة	2.93	0.69		متوسطة

تبين من الجدول (4) أن التقدير الكلي لواقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر المعلمين؛ جاءت بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.93) وانحراف معياري (0.69) وعلى جميع المجالات (1،2،3،4،5،6) وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.72-3.35). حيث تعكس هذه النتيجة إلى أن المعلمين يطمحون في التحسين بعملية التعليم عن بعد خاصة وأنها لم ترقى بعد إلى المستوى المطلوب، وقد يعزى ذلك إلى عدم الإلتزم بتنفيذ تطبيق الخطط ، وعدم تزويد المعلمين بنشرات دورية في مجال تطبيقات التعليم عن بعد، وعدم تحديد الخطوات الإجرائية لإدخال التعليم عن بعد بجدول زمني، كذلك ضعف في مستوى تدريب المعلمين وضعف في البنية التحتية، وأن عملية التعليم عن بعد بحاجة إلى تطوير عملية استخدام أساليب تعليم قادرة على لفت انتباه وزيادة تفاعل المتعلم، وإضفاء روح المتعة لمقررات التعليم المتوفرة عبر القنوات المتلفزة، والمواقع الإلكترونية ذات العلاقة.

المجال الاول: خصائص التعليم عن بعد جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال خصائص التعليم عن بعد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
12	يساعد أولياء الأمور في الإطلاع على نتائج أبنائهم عبر البريد الإلكتروني.	3.16	1.08	1	متوسطة
13	يساعد المعلمين بتوفير أكثر من مصدر للحصول على المعلومات عبر الإنترنت.	3.14	1.03	2	متوسطة
10	يسهم في التواصل مع المتعلمين بالإفادة من شبكة الإنترنت في أي مكان.	2.99	1.09	3	متوسطة
2	يشجع على ظهور أنماط جديدة للتعليم المدرسي.	2.89	1.05	4	متوسطة
3	يعتبر تطورا نوعيا في أداء العملية التعليمية التعلمية.	2.85	1.11	5	متوسطة
8	يؤدي إلى تصميم برامج تدريبية تتناسب واحتياجات المعلمين التدريسية.	2.83	1.07	6	متوسطة
7	يساعد في تعرف حاجات المعلمين بما يتواءم مع طبيعة التكنولوجيا المستخدمة.	2.81	1.08	7	متوسطة
9	يشجع التواصل على تبادل الخبرات في مجال التعليم.	2.81	1.08	7	متوسطة
4	يحقق فرصة لضمان التواصل بين (المعلمين ،المتعلمين، المجتمع).	2.63	1.16	9	متوسطة

1	يساعد المعلمين في توفير مناخات تعزز دراية المعلمين بهذا التعليم.	2.62	1.07	10	متوسطة
5	يوفر فرصة إيجابية في عرض المواد التعليمية تعزز وسائل التعليم التقليدية	2.53	1.11	11	متوسطة
6	تسهم التقنيات المتوفرة في الإفادة من أداء المعلمين بشكل إيجابي وزيادة دافعيتهم للعمل.	2.41	1.10	12	متوسطة
11	يوفر فرص متكافئة لجميع المتعلمين.	2.39	1.14	13	متوسطة
14	يساعد المعلمين في مراعاة الفروق الفردية مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.	2.17	1.11	14	قليلة
المجال الكلي		2.72	0.86	متوسطة	

يتبين من الجدول (5) أن جميع العبارات كانت درجة تقديرها متوسطة، وكان أعلى تقدير للعبارة (12) ، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.16) بانحراف معياري (1.08) وكان أقل تقدير للعبارة (14)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.17) بانحراف معياري (1.11) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة أن عملية التعليم عن بعد بحاجة إلى تدريب وتطوير المعلمين والإهتمام بتوجيه أولياء الأمور، و وتوعية المتعلمين وتعزيز ثقافتهم بالاستخدام الإيجابي للأجهزة الذكية واستخدام جهاز الحاسوب، والوقوف على أحدث ماتوصلت له التكنولوجيا الحديثة في نمط التعليم عن بعد.

المجال الثاني: كفايات المعلم التكنولوجية جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال كفايات المعلم التكنولوجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
16	القيام بتحميل الملفات على شبكة الإنترنت للمتعلمين.	3.17	1.03	15	متوسطة
15	استخدام محركات البحث للحصول على المعلومات المطلوبة.	3.17	1.01	15	متوسطة
19	التنقل بين نوافذ صفحة الويب (Web) بسهولة.	3.02	1.06	17	متوسطة
17	استخدام برامج المحادثة الفورية مثل: Skipped, (messenger,zoom)	2.98	1.14	18	متوسطة
18	لديه (بريد الكتروني E- mail)على المواقع المختلفة المزودة للخدمة.	2.95	1.08	19	متوسطة
20	ربط صفحات المقرر التعليمي على الموقع التعليمي بطريقة منطقية.	2.87	1.01	20	متوسطة
21	إجراء تعديلات على محتوى صفحات الويب (Web) قبل إرسالها للمتعلمين على شبكة الإنترنت.	2.85	1.03	21	متوسطة
المجال الكلي		2.99	0.89	متوسطة	

يتبين من الجدول (6) أن جميع العبارات كانت درجة تقديرها متوسطة وكان أعلى تقدير للعبارة (16) وبلغت قيمة المتوسط

الحسابي لها (3.17) بانحراف معياري (1.03)، وكان أقل تقدير للعبارة (21) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.85) بانحراف معياري (1.03) وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (2) (2.99) وانحراف معياري بلغ (0.89) وبدرجة متوسطة.. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عقد وزارة التربية والتعليم الورش والدورات والتأهيل لمثل هذا النوع من التعليم لمديري المدارس الحكومية والمعلمين من خلال منصة إدارك وبالتعاون مع أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين واصدار الشهادات لمثل هذه الدورات، وتشجيعهم على استخدام التفنيات الحديثة في التعليم وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (Samuel, et al., 2020) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (مقدادي،2020).

المجال الثالث: المعلم وطرائق التدريس

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المعلم وطرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
26	يعزز التعلم الذاتي للمتعلمين.	2.97	1.10	22	متوسطة
27	يحرص أن يشتمل العرض على عناصر الحصة الدراسية (تمهيد، عرض، تقييم).	2.89	1.09	23	متوسطة
25	يمتلك المهارات اللازمة لإيصال المعلومات للمتعلمين.	2.86	1.05	24	متوسطة
24	التأكيد على تحفيز المتعلمين على استخدام وسائل التفكير العلمي الملائمة.	2.77	1.06	25	متوسطة
22	استخدام استراتيجيات متنوعة في التعليم.	2.75	1.11	26	متوسطة
23	استخدام وسائل تعليمية مناسبة في تنفيذ العرض أثناء الحصة.	2.75	1.10	27	متوسطة
المجال الكلي		2.83	0.95	متوسطة	

يتبين من الجدول (7) أن جميع العبارات كانت درجة تقديرها متوسطة وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة ما بين (2.97- 2.75)، وحصلت العبارة (26) على أعلى متوسّط حسابيّ بلغ (2.97) وانحراف معياري بلغ (1.10) بينما حصلت العبارة (23) على أدنى متوسّط حسابيّ بلغ (2.75) وانحراف معياري بلغ (1.10)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (3) (2.83) وانحراف معياري بلغ (0.95) وبدرجة متوسطة. حيث تعكس هذه النتيجة إلى توافر شريحة من المعلمين الذين التحقوا ببعض الدورات التي تؤهلهم لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت وتعد هذه الدورات متطلب أساسي في وزارة التربية والتعليم للحصول على العلاوات والرتب، لكن هذه الدورات لم ترتقي بالشكل المناسب في معارف أطراف العملية التعليمية حول أساليب وطرق استخدامات التعليم عن بعد، وذلك لقلة خبرة المعلمين بالتدريس عبر الانترنت، والحاجة للتعلم الذاتي، كذلك المنصات التعليمية المستخدمة في التعليم عن بعد اعتمدت بشكل كبير على تقديم المادة التعليمية إلى االمتعلمين بأسلوب التلقين المباشر وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (السرحان، والرشيدي، 2015) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الناعبي، 2010).

المجال الرابع: المحتوى التعليمي جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المحتوى التعليمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة

		الحسابي	المعياري		
28	الحرص على عرض نتاجات التعليم في بداية الموقف التعليمي التعلمي.	3.00	1.03	28	متوسطة
29	استخدام عناصر جاذبة في طريقة عرض المحتوى (فيديو، محاكاة،....الخ).	2.90	1.07	29	متوسطة
31	الحرص على ربط المعرفة بالحياة بعرض أمثلة مناسبة واضحة.	2.88	1.07	30	متوسطة
30	التركيز في المحتوى المقدم على تنمية (قيم واتجاهات) إيجابية لدى المتعلمين.	2.85	1.03	31	متوسطة
المجال الكلي		2.90	0.93	متوسطة	

يتبين من الجدول (8) أن جميع العبارات كانت درجة تقديرها متوسطة وكان أعلى تقدير للعبارة (28) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.00) وانحراف معياري بلغ (1.03) وكان أقل تقدير للعبارة (30) على أدنى متوسّط حسابيّ بلغ (2.85) وانحراف معياري بلغ (1.03)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (4) (2.90) وبإنحراف معياري بلغ (0.93). حيث تعكس هذه النتيجة إلى أن التعليم عن بعد لا يتعارض وأهداف عملية التعليم، وأن المعلمين يطمحون في تحقيق أهداف عملية التعليم خاصة أنها تعتمد على التلقين والتدريس المباشر في موادنا الدراسية ولا تتطلب الكثير من المشاركة والتفاعل وعمليات التفكير الكثيرة إضافة إلى عدم جاهزية البيئات التعليمية فالمناهج من حيث الأساس مصممة للتعليم الوجاهي وليس لنظام التعليم عن بعد وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (Samuel, et al., 2020) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الزبون، 2020).

المجال الخامس: المعلم وطرائق التقييم

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال المعلم وطرائق التقييم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
35	الصعوبة في توزيع درجات الإمتحان خلال التعليم عن بعد بشفافية.	3.22	1.18	32	متوسطة
33	الحرص على توزيع الأسئلة على المادة الدراسية المقررة للإمتحان بشكل مناسب.	3.07	1.04	33	متوسطة
32	استخدام أساليب تقييم متنوعة (امتحانات، تقارير، واجبات، أبحاث، مشاريع).	3.00	1.08	34	متوسطة
34	الحرص على تقويم المتعلمين عبر وسائل التقويم الإلكترونية.	2.98	1.03	35	متوسطة
المجال الكلي		3.06	0.84	متوسطة	

يتبين من الجدول (9) أن جميع العبارات كانت درجة تقديرها متوسطة وكان أعلى تقدير للعبارة (35) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.22) بانحراف معياري (1.18)، وكان أقل تقدير للعبارة (34) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.98) بانحراف معياري (1.03) وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (5) (3.06) وبإنحراف معياري بلغ (0.84) وبدرجة متوسطة. وقد تعزى

هذه النتيجة إلى أن المعلمين يطمحون في تحسين نظام الامتحانات بحيث يضمن عدم الغش وإعطاء كل ذي حق حقه، ليتم تقييم المتعلمين ضمن إطار معين يحقق العدالة للجميع والتمييز بين مخرجات المتعلمين ويساعد على انخراط المتعلمين في عملية التعلم ومشاركة أفكارهم والتفاعل في ما بينهم مما يؤدي إلى تحفيزهم وإثارتهم للتعلم إضافة إ لى توافر المهارات والكفايات اللازمة لدى المعلمين لتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التقويم وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (Erarslan, 2019) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Ouyaba, 2020).

المجال السادس: صعوبات التعليم عن بعد جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمجال صعوبات التعليم عن بعد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
36	التكلفة العالية لتوفير البنية التحتية.	3.57	1.23	36	متوسطة
40	تذبذب مستوى الخدمات الإلكترونية مثل الإنترنت.	3.54	1.27	37	متوسطة
41	قلة مناسبة التعليم عن بعد لبعض فئات المتعلمين	3.42	1.24	38	متوسطة
38	قلة الدعم الفني لحل مشكلات المعلمين الفنية.	3.41	1.22	39	متوسطة
37	انخفاض تأهيل المعلمين وتدريبهم على التعليم عن بعد.	3.19	1.17	40	متوسطة
39	ضعف قدرات المعلمين في التعامل مع منصات التعليم.	3.02	1.11	41	متوسطة
المجال الكلي		3.35	1.01	متوسطة	

تبين من الجدول (10) أن جميع العبارات كانت درجة تقديرها متوسطة وكان أعلى تقدير للعبارة (36) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.57) بانحراف معياري (1.23)، وكان أقل تقدير للعبارة (39) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.02) بانحراف معياري (1.03) وبلغ المتوسط الحسابي للمجال (6) (3.35) وبإنحراف معياري بلغ (1.01). حيث تعكس هذه النتيجة إلى أن المعلمين يطمحون في تحسين توافر البنية التحتية والتجهيزات التقنية المساندة في معظم المدارس مما يحول دون الإستخدام الفعال للتكنولوجيا الحديثة في التعليم عن بعد وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (السرحان، والرشيدي، 2015) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (مقدادي، 2020).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية تعزى إلى متغيرات (مديرية التربية، الجنس، والمؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال الجداول (11)، (12)، (13) ، (14) يوضح ذلك.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة الكلي لواقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية تعزى إلى متغيرات (مديرية التربية، الجنس، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مديرية التربية	.542	2	.271	3.039	.048
الجنس	1.209	1	1.209	13.552	.000
المؤهل العلمي	.949	1	.949	10.646	.001

الخطأ	87.844	985	.089		
الكلي	512.929	990			
الكلي المصحح	90.995	989			

حيث يوضح الجدول السابق نتائج تحليل التباين الثلاثي لجميع المتغيرات بين استجابات أفراد عينة الدراسة الكلي على واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء التجارب العالمية، والمتضمنة متغيرات (3،2،1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لواقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية باختلاف متغيرات: (3،2،1) إذ بلغت قيم "ف" (3.039) (13.552) و(10.646).

أولاً: مديرية التربية الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية لمتغير مديرية التربية

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	1	2	3	4	5	6
مديرية التربية	عجلون	309	المتوسط الحسابي	1.17	1.07	1.14	1.09	0.44	-1.42
			الانحراف المعياري	0.35	0.32	0.38	0.36	0.44	0.84
	ماركا	436	المتوسط الحسابي	1.11	1.02	1.08	1.04	0.35	-1.45
			الانحراف المعياري	0.30	0.32	0.33	0.32	0.42	0.83
	القصر	245	المتوسط الحسابي	1.00	0.92	0.93	0.93	0.33	-.95
			الانحراف المعياري	0.39	0.39	0.41	0.40	0.48	0.96
	المجموع	990	المتوسط الحسابي	1.10	1.01	1.06	1.03	.37	-1.32
			الانحراف المعياري	0.35	0.34	0.37	0.36	0.45	0.89

تبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية تعزى لمتغير مديرية التربية على جميع المجالات(6،5،4،3،2،1) وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويمكن تفسير ذلك على أن مديريات التربية في (عجلون وماركا والقصر) يطمحون في تحسين واقع التعليم عن بعد في المدارس بالإضافة إلى تحسين مستوى التعليم عن بعد لدى المعلمين وممارستهم لعملية التدريس بفاعلية أكثر والذي بدوره أدى إلى اختلاف وجهات النظر بينهم عند الاستجابة على عبارات الأداة مما أدى إلى اختلاف النتائج وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (Erarslan, 2019) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة(Ouyaba, 2020).

ثانيا: الجنس

الجدول (13)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية لمتغير الجنس

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	خصائص التعليم عن بعد	كفايات المعلم التكنولوجية	المعلم وطرائق التدريس	المحتوى التعليمي	المعلم وطرائق التقييم	صعوبات التعليم عن بعد
			المتوسط الحسابي	0.98	0.90	0.91	0.90	0.33	-1.04

الجنس	ذكر	296	الانحراف المعياري	0.38	0.37	0.40	0.39	0.45	0.93
	أنثى	694	المتوسط الحسابي	1.16	1.06	1.13	1.09	0.39	-1.44
			الانحراف المعياري	0.32	0.32	0.34	0.34	0.44	0.85
	المجموع	990	المتوسط الحسابي	1.10	1.01	1.06	1.03	0.37	-1.32
			الانحراف المعياري	0.35	0.34	0.37	0.36	0.45	0.89

تبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات (1،2،3،4،5،6)، وكانت الفروق لصالح الإناث وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (Samuel, et al., 2020) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الناعبي، 2010).

ثالثا: المؤهل العلمي الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	خصائص التعليم عن بعد	كفايات المعلم التكنولوجية	المعلم وطرائق التدريس	المحتوى التعليمي	المعلم وطرائق التقييم	صعوبات التعليم عن بعد
المؤهل العلمي	بكالوريوس	666	المتوسط الحسابي	1.14	1.05	1.09	1.06	0.40	-1.33
			الانحراف المعياري	0.32	0.31	0.34	0.33	0.42	0.85
	دراسات عليا	324	المتوسط الحسابي	1.04	0.95	1.01	0.96	0.31	-1.30
			الانحراف المعياري	0.38	0.39	0.43	0.42	0.48	0.98
	المجموع	990	المتوسط الحسابي	1.10	1.01	1.06	1.03	0.37	-1.32
			الانحراف المعياري	0.35	0.34	0.37	0.36	0.45	0.89

تبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التعليم عن بعد في المدارس الحكومية الأردنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على جميع المجالات وعلى الكلي تعزى للبكالوريوس وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها مع دراسة (السرحان والرشيدي، 2015) واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الزبون، 2020).

التوصيات

- ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع برامج وآليات التعليم عن بعد لأن المعلم هو محور النجاح في التعليم عن بعد، لذا لابد من تطوير المعلم في كافة المهارات التكنولوجية والتقنية ومهارات التدريس المختلفة.
- ضرورة تخطيط استراتيجي بعيد المدى يأخذ بعين الإعتبار التطورات التكنولوجية المتسارعة والحاجات المستقبلية بالاستفادة من تجارب البلدان التي نجحت في تخطيطها على الصعيد الإقليمي أو العالمي وتحول المدارس من عصر المعلومات إلى عصر تكنولوجيا المعلومات.
- العمل مع شركات الاتصالات على تطبيق سياسات تعفي المستخدمين من الرسوم، لتيسير تنزيل مواد التعلُّم على الهواتف الذكية، التي يحملها أكثر المعلمين والمتعلمين في الغالب.
- الاستعانة بخبرات وتجارب الدول المتقدمة في تجربة التعليم عن بعد لتذليل كل العقبات والتحديات التي قد تعتري تطبيق هذا الأسلوب في التعليم وعكسها على المدارس الحكومية الأردنية.
- الإستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعليم عن بعد، وآلية استخدام التكنولوجيا الحديثة ودور المعلم والمجتمع في استخدامها في العملية التعليمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- الأحمري، أحمد (2019). الفصول الإفتراضية بين النظرية والتطبيق دراسة لتجربة المدرسة الإفتراضية السعودية. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، (6)، 311- 337.

- باحمد، جويدة وطوطاوي، مبدوعة (2018). قلق المستقبل لدى تلاميذ التعليم عن بعد المتمدرسين بمركزي تيزي وزو وبجاية. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 7 (2)، 393-406 .

- الحدرب، كوثر فوزي والجراح، عبد المهدي علي (2015). اتجاهات النساء الأردنيات نحو التعلم الإلكتروني غير المتزامن في استكمال تعليمهن والصعوبات التي تحول دون ذلك من وجهة نظرهن. المؤتمر الدولي السادس لكلية العلوم التربوية، **التربية في بيئة رقمية متجددة**، جامعة الزرقاء، الأردن، 453- 482.

- الزبون، خالد (2020). فاعلية التعلم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. **المجلة العربية للتربية النوعية**، 4 (13)، 201- 220.

- السرحان، خالد والرشيدي، بندر (2015). استراتيجية تربوية مقترحة للتعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في ضوء ضمان الجودة في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي السادس لكلية العلوم التربوية، **التربية في بيئة رقمية متجددة**، جامعة الزرقاء، الأردن، ص 263- 295 .

- سنوسي، علي (2018). **عصرنة مرفق التعليم الجزائري بين حتمية التغيير ومعوقات التطبيق - التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد نموذجا**. الملتقى الدولي، بتاريخ 26-27 نوفمبر، جامعة المسيلة، الجزائر.

- صلاح الدين، صفاء (2018). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية. **مجلة بحوث الشرق الأوسط**، (45)، 597- 640.

- مجلة الرياض (2011). التعليم الإلكتروني مدرسة فلوريدا الثانوية الإفتراضية. استرجع بتاريخ 13/ فبرايرمن: **https://www.alriyadh.com/604239**

- مقدادي، محمد (2020). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لإستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها. **المجلة العربية للنشر العلمي**، (19)،96 – 114.

- الموسوي، علي (2014). التجارب العربية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: دراسة نظرية تحليلية. المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بعنوان **تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية**، من تاريخ 10/مارس إلى تاريخ13/ مارس، الرياض، السعودية.
- الناعبي، سالم (2010). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 11 (3)، 41-74.
- وزارة التربية والتعليم (2017). قانون التربية والتعليم وتعديلاته. استرجع بتاريخ 2/25 من: **https://www.moe.gov.jo**
- وزارة التربية والتعليم (2019). التقرير الإحصائي. استرجع بتاريخ 2/25 من: **https://www.moe.gov.jo**
- اليونسكو (2020). التعليم عن بعد مفهومه، أدواتُه واستراتيجيّاتُه دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، اليو نسكو، 4- 35.

المراجع الأجنبية

- Basilaia, G. and Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. **Pedagogical Research**, 5 (4), 1- 9.
- Bigirwa, J. Ndawula, S. and Naluwemba, E. (2020). E-learning adoption: Does the instructional design model matter? An explanatory sequential study on midwifery schools in Uganda. **E-Learning and Digital Media**, 17 (6), 460- 481.
- Erarslan, A. (2019). Instagram as an Education Platform for EFL Learners. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 18 (3), 54- 69.
- Fojtík, R. (2018). Problems of Distance Education. **International Journal of Information and Communication Technologies in Education**, 7 (1), 14- 23.
- Mahmood, M. (2020). El papel de la educación a distancia en la solución de los problemas de la nueva epidemia de Corona. **El diario educativo**, (77), 1532- 1541.
- Megahed, F. (2020). E-Learning in the Time of Corona: Fulfills and Hopes. **International Journal of Research in Educational Sciences**, 3 (4), 305- 332.
- Ouyaba, S. (2020). Evaluates the experience of distance education in the context of a pandemic COVID-19 From the students' point of view. **Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences**, 3 (3), 133- 150.
- Rich, L. L., Cowan, W., Herring, S. D. and Wilkes, W. (2009). Collaborate, Engage, and Interact in Online Learning: Successes with Wikis and Synchronous Virtual Classrooms at Athens State University, **Journal of Bibliographic Research**, 7, 14.
- Samuel, N. Yusuf, M. and Olumorin, Ch. (2020). Perception of Nigerian Open and Distance Learning Students on the Use of Instructional Technologies for Pedagogic Experience. **Journal of Educational and Psychological Sultan Qaboos University**, 14 (4), 584- 592.
- Tsai, C. and Tawei Ku, D. (2014). **International Conferences on Educational Technologies and Sustainability, Technology and Education**, 10 - 12 December, the Integrated Framework of College Class Activities—Using Learn mode With the Introducti Onof educational Technology As an example, 210- 215.

- VasquezIII, E. and Serianni, B (2012). Research and Practice in Distance Education for K-12 Students with Disabilities. **Rural Speciol education Ouorterly**, 31(4)33-42.

دور مراكز ارادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء

د.تماضر فيصل محمد سليمان -الأستاذ الدكتور خالد عبدالله طميم
الجامعة الأردنية

ملخص:

هدفت الدراسة بشكل عام الى بيان دور مراكز ارادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (315) فرد، وقد تم الاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها: أن أهم الأسباب التي تدفع مراكز إرادة والتفكير بتأسيس المشاريع المختلفة هو تحسين الوضع المادي للأسره وللمستفيد نفسه، ثم الرغبة في الوصول إلى مكانة اجتماعية، كما أن من أهم الآثار الاجتماعية لهذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء هو المساعدة في إدارة شؤون الأفراد والفئات المستفيدة الخاصة والشخصية بحرية أكبر، وساهمت في تعزيز الثقة بالنفس لدى الأفراد، كما أظهرت الدراسة المعوقات التي تقف أمام تفعيل دور مراكز ارادة في تنمية المجتمع المحلي والتي كان أهمها عدم توفر نوافذ تسويقية لمنتجات المشروع، علماً بأن المشاريع الميكروية المدروسة من خلال مراكز إرادة في محافظة البلقاء تركزت على مشاريع التصنيع المنزلي، وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في توجيه التخصيص حسب الموارد المالية المتاحة لمواكبة الزخم الذي أحدثته مراكز إرادة في محافظة البلقاء، بالإضافة إلى ضرورة توجيه المزيد من النشاط والزخم تجاه تحفيز الميزة التنافسية لمحافظة البلقاء.

الكلمات المفتاحية: مركز إرادة، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، تنمية المجتمع.

Abstract

The current study aimed at identifying the role of IRADA Centers/ the Jordanian Ministry of Planning and International Cooperation in in development of the local community in the Balqa Governorate. In order to achieve the study objectives, the descriptive approach has been used, the sample of the study consisted of (315) individuals. Further, a questionnaire has been used as a tool for data collection.

The study has come out with a number of results, most importantly: The most important reasons that drive IRADA Centers and think about establishing various projects is to improve the financial situation of the family and the beneficiary himself, and then the desire to achieve social status. One of the most important social effects of these centers in the development of the local community in Balqa Governorate is to help in managing the affairs of individuals and the private and personal

beneficiary groups more freely, and it contributed to enhancing the self-confidence of individuals.

The current study has shown the obstacles that stand in the way of activating the role of IRADA Centers in the development of the local community, the most important of which was the lack of marketing windows for the products of the project, noting that the micro-projects studied through IRADA Centers in Balqa Governorate focused on home manufacturing projects. The study recommended the necessity to continue directing the allocation according to the available financial resources to keep pace with the momentum created by IRADA Centers in the Balqa Governorate, in addition to the necessity to direct more activity and momentum towards stimulating the competitive advantage of the Balqa Governorate.

Key words: IRADA Centers**,** Ministry of Planning and International Cooperation, Community Development.

المقدمة:

في ضوء الجهود التنموية التي تقوم بها الحكومة الاردنية بشكل عام ووزارة التخطيط والتعاون الدولي بشكل خاص لمكافحة البطالة والتخفيف من الفقر وآثاره على المجتمعات المحلية وتعزيز انتاجية الافراد في مختلف مناطق ومحافظات المملكة، فقد تبنت الحكومة عدة اساليب ومنهجيات بهدف التصدي لقضايا الفقر والبطالة والتخفيف من حدة آثاره على الافراد والمجتمعات كافة، حيث تم إطلاق برنامج تعزيز الإنتاجية الاقتصادية والاجتماعية في عام 2002 لرفع وزيادة الإنتاجية للمواطنين من خلال تكامل الجهود ما بين الحكومة والقطاع الخاص والمجتمعات المحلية والمنظمات غير الحكومية الدولية والأهلية، مع الحرص على تطوير آليات لاستهداف الفئات الأكثر حاجة (الفقراء، المرأة والشباب) في الاستفادة من تدخلات البرنامج وتعزيز وصولهم لفرص التنمية الاقتصادية في اطار يضمن استدامة وتكاملية التدخلات الوطنية القائمة والمنفذة من قبل مختلف القطاعات الحكومية وغير الحكومية من مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص والهيئات المحلية في المناطق المستهدفة.

ويتكون برنامج تعزيز الإنتاجية الاقتصادية والاجتماعية، بعدد من المكونات أهمها تمويل المشاريع الانتاجية لهيئات المجتمع المحلي وللشباب والمرأة والاسر الفقيرة والمتقاعدين العسكريين في مختلف محافظات المملكة، مراكز ارادة الـ (28) التابعة للبرنامج في مختلف محافظات المملكة والتي تقدم خدمات تأسيس المشاريع الصغيرة والمتوسطة والمنزلية بدءاً بدراستها واعداد الجدوى الاقتصادية والاجتماعية لها وتوفير خدمات ضبط الجودة للمنتجات وتسويقها بالإضافة لتقديم الخدمات التدريبية المختلفة لأصحاب هذه المشاريع، وقامت كذلك الوزارة بإنشاء مراكز زها للطفولة في معظم محافظات المملكة، كما تم تنفيذ

مشاريع بالشراكة مع القطاع الخاص موفرة لفرص العمل (تقرير الانجاز لبرنامج تعزيز الانتاجية الاقتصادية والاجتماعية، وزارة التخطيط والتعاون الدولي،2020).

وبالرغم من مضي فترة طويلة على تقديم هذه الخدمات والجهود الكبيرة التي بذلت، الا أنه لم يتم الوقوف على الدور الاجتماعي لهذه الانشطة وهل فعلياً تم الوصول الى الفئات المستفيدة وتحسين وضعها الاجتماعي.

بالتالي برزت في ذهن الباحثة أهمية دراسة وتقييم مكون من مكونات هذا البرنامج الا وهي مراكز ارادة في المحافظات والاطلاع عن كثب على كافة اشكال الدعم الفني والاستشاري ودراسات الجدوى الاقتصادية اللازمة التي تقدمها هذه المراكز لتأسيس وإنجاح وإدامة المشاريع وتحقيق أهدافها في خدمة تنميه المجتمع بشكل عام، والمجتمع المحلي في محافظة البلقاء بشكل خاص.

مشكلة الدراسة:

في اطار متابعة العمل ومواصلة جهود وزارة التخطيط والتعاون الدولي التنموية والتأكد أنها في اطارها الصحيح وتسير في اتجاه تحقيق أهدافها، وكون أن الانجاز لهذه المكونات والانشطة يقاس بمقدار الانفاق المالي فقط، فتتمثل مشكلة الدراسة في أنه ومنذ أن تم انشاء وتأسيس مراكز ارادة في المحافظات ضمن برنامج تعزيز الانتاجية الاقتصادية والاجتماعية في وزارة التخطيط والتعاون الدولي، لم يتم لغاية تاريخه اعداد دراسة تعنى بكافة التفاصيل الفنية لها واثرها في تحسين الواقع التنموي الاقتصادي والاجتماعي في المحافظة، **وبالتالي جاءت هذه الدراسة الاولى من نوعها لتقييم أثر هذه المشاريع على الفئات المستهدفة.**

اسئلة الدراسة:

يتثمل السؤال الرئيسي للدراسة بـ" **ما هو دور مراكز ارادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء؟**

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الاسئلة الفرعية التالية:

- ما هو الواقع الفعلي لخدمات مراكز ارادة في منطقة الدراسة؟
- كيف ساهمت هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي؟
- ما هي المعوقات التي تقف امام تفعيل دور مراكز ارادة في تنمية المجتمع المحلي؟

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل عام الى بيان دور مراكز ارادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء.

أما الاهداف الفرعية للدراسة فتتمثل بما يلي:

- تعرف الواقع الفعلي لخدمات مراكز ارادة في منطقة الدراسة.
- مساهمة هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء.
- التعرف على المعوقات التي تقف امام تفعيل دور مراكز ارادة في تنمية المجتمع المحلي.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

من الناحية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة في أنها تركز على ربط السياسات النظرية والقرارات الادارية التي يتم اتخاذها في مركز الوزارة مع الوضع الفعلي في الميدان وبتغذية راجعة من شانها تعديل المسار واعادة النظر ان تطلب الوضع بآلية التخصيص المتبعة حالياً في الوزارة، بمعنى أنه وفي اطار متابعة العمل ومواصلة جهود وزارة التخطيط والتعاون الدولي التنموية لا بد من التأكد أنها في اطارها الصحيح وتسير في اتجاه تحقيق أهدافها.

من الناحية التطبيقية:

تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تهتم ببيان دور مراكز ارادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي في تنمية المجتمع المحلي للأفراد والاسر المستفيدة بشكل خاص في محافظة البلقاء، تمهيداً للخروج بتوصيات من شأنها تصويب الاخطاء ان وجدت وتصحيح المسارات التي قد تنحرف أثناء التنفيذ بفعل متغيرات عديدة والتعديل في خطط هذه المراكز المستقبلية ان كان هناك حاجة وحسب النتائج التي سيتم التوصل اليها، والخروج بتوصيات من شأنها تعظيم الفائدة المرجوة من المبالغ الكبيرة التي يتم تخصيصها سنوياً لهذه المراكز من خلال موازنة برنامج تعزيز الانتاجية الاقتصادية والاجتماعية في وزارة التخطيط والتعاون الدولي.

تعريف المفاهيم النظرية والاجرائية:

- **وزارة التخطيط والتعاون الدولي**: أنشئت وزارة التخطيط في عام 1984 خلفاً للمجلس القومي للتخطيط، وتعمل بموجب قانون التخطيط رقم (68) لسنة 1971، وقد تم إعادة تسمية الوزارة لتصبح وزارة التخطيط والتعاون الدولي بتاريخ 2003/10/25 لتعمل بمضامين نفس القانون والمهام والواجبات، وتسعى وزارة التخطيط والتعاون الدولي نحو تعزيز ثقافة التميز، والحاكمية الرشيدة، واستدامة التطوير والتحسين وفق الممارسات الفضلى، وتفعيل دورها وغايتها المنشودة في التنمية، والتخطيط، والتعاون الدولي بما فيه مصلحة الوطن والمواطن، كما وتحرص الوزارة على استمرارية نهج التخطيط الاستراتيجي لمواكبة المستجدات ومواجهة التحديات بشكل ينسجم مع الأولويات الوطنية ويحقق الأهداف الوطنية لينعكس على الأداء المتميز، ونوعية الخدمة المقدمة للمواطنين. وتتمثل رؤيـة الوزارة في تحقيق تنمية شاملة مستدامة، من خلال المساهمة في تنمية المجتمع الأردني وتطويره في ضوء حاجاته القائمة والمتوقعة لتحسين مستوى معيشة المواطن، من خلال التخطيط التشاركي على المستويين الوطني والمحلي، وتنسيق وتوفير المساعدات في إطار متكامل بالتعاون مع الشركاء، ضمن تحقيق عدة قيم أهمها العمل روح الفريق ، التحسين المستمر ، الالتزام و الانتماء ، الشفافية ،المبادرة و الابداع والتعاون و التنسيق و التكامل مع

الشركاء (الخطة الاستراتيجية لوزارة التخطيط والتعاون الدولي2017-2019، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2017).

- **مراكز ارادة في المحافظات:** برنامج وطني حكومي تم إطلاقه عام 2002 تنفيذاً للرؤية الملكية السامية لمواجهة التحديات التنموية، كأحد مكونات برنامج تعزيز الإنتاجية الاقتصادية والاجتماعية في وزارة التخطيط والتعاون الدولي وتنفذه الجمعية العلمية الملكية، تقوم فلسفة البرنامج على تشجيع الافراد والمجتمعات المحلية على المبادرة، ورفع مستوى الوعي لديهم بأهمية مباشرة الإنتاج وإتاحة الفرصة لهم للاستثمار في مشاريع صغيرة ومتوسطة، تؤدي إلى تحسين الدخل ورفع المستوى المعيشي لها، وقد انشأت الوزارة (28) مركزا للوصول الى كافة المواطنين وهيئات المجتمع المحلي في مختلف محافظات المملكة.
- **برنامج تعزيز الانتاجية الاقتصادية والاجتماعية**: احدى برامج ومساهمات وزارة التخطيط والتعاون الدولي الهادفة الى تحفيز التنمية المحلية والبشرية المستدامة وتحسين الظروف المعيشية للمجتمعات المحلية من خلال زيادة انتاجية الافراد بشكل عام والتركيز على الفقراء والمناطق الاشد فقراً بشكل خاص.
- **التخطيط وتنمية المجتمع المحلي**: عبارة عن جهد جماعي يهدف لتعبئة جهود المجتمع المحلي واستغلال قدراته وطاقاته لتوفير حياة كريمة للسكان وعلى كافة المستويات الادارية (وثيقة التنمية المحلية، وزارة التخطيط والتعاون الدولي،2009)، وقد تحقق العديد من الإنجازات من خلال تعاون وزارة التخطيط والتعاون الدولي مع كافة الشركاء الحكوميين والقطاع الخاص في مجالات التنمية والتخطيط على المستويين الوطني والمحلي (غنيم، عثمان محمد (2008) الاتجاهات الحديثة في التخطيط)، كان من أهمها: إعداد ثلاث خطط تنموية، أولها خطة التنمية الثلاثية 1973-1975، تلتها خطتان خماسيتان هما "خطة التنمية الخمسية 1976-1980" و"خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية 1981- 1985"، إعداد مجموعة من الخطط التنموية والبرامج التنفيذية مثل الخطة الاقتصادية والاجتماعية 1993-1997 وذلك بعد إنشاء وزارة التخطيط في العام 1984 ولغاية 2009، وفي عام 2001 جاء برنامج التحول الاقتصادي والاجتماعي لإنجاز حزمة من القوانين التي من شأنها الإسراع في عملية الإصلاح والتحديث وإعداد القطاع الخاص ليكون شريكاً حقيقياً في عملية التنمية، كما جاءت خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للسنوات الثلاث 2004-2006 بهدف اعتماد سياسات وإجراءات اقتصادية من شأنها المساهمة في تحقيق نقلة نوعية في أداء الاقتصاد الوطني (غنيم، عثمان محمد (2016) ، التخطيط أسس ومبادئ عامه) وإحداث تغيير ملموس في نوعية ومستوى معيشة المواطن، كما تم إعداد البرنامج التنفيذي 2007-2009، والبرنامج التنفيذي التنموي 2011-2013 استنادا إلى مبادرة "كلنا الأردن" والأجندة الوطنية التي حددت الأولويات الوطنية للأردن للعشر سنوات القادمة 2006-2015، وتم إعداد خطة عمل الحكومة 2013-2016، والبرامج التنموية للمحافظات 2013-2016 استناداً إلى الاستراتيجيات القطاعية بالإضافة إلى التوجهات والمبادرات الملكية لتعزيز دور المجتمع المحلي في صنع القرار، وخلال العام 2015، قامت وزارة التخطيط والتعاون الدوي بعقد وإدارة اجتماعات اللجان الفنية القطاعية السبع عشرة والتي تم تشكيلها لقيادة عملية تطوير

"وثيقة الأردن 2025". وبهدف وضع مخرجات الوثيقة موضع التنفيذ، فقد تم التوافق على إعداد برامج تنفيذية متوسطة الأمد، ليغطي أولها الأعوام 2016-2019، فتم إعداد البرنامج التنموي التنفيذي 2016-2019 وقد جاء البرنامج شاملاً ومتكاملاً ليغطي كافة جوانب قطاعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية مع الأخذ بعين الاعتبار الترابط والتكامل فيما بينها، حيث قامت فرق العمل بتشخيص الواقع الحالي، وتحديد التحديات وبالتالي صياغة الأهداف القطاعية والأهداف الفرعية المحددة للأعوام 2016-2019، وربط تلك الأهداف بمبادرات "وثيقة الأردن 2025". كما تم إدماج مخرجات برنامج تنمية المحافظات وتوصيات فرق العناقيد الاقتصادية في البرنامج التنموي التنفيذي وحسب القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، ومؤخراً تم إعداد خارطة طريق لتنفيذ أجندة التنمية المستدامة 2030 والتي تتمثل في التوعية المجتمعية وتحديد الأولويات من أهداف وغايات ومؤشرات أجندة التنمية 2030 وربطها مع الأولويات الوطنية، وإدماجها في الخطط الوطنية وفي البرنامج التنموي التنفيذي 2016-2019 (الخطة الاستراتيجية لوزارة التخطيط والتعاون الدولي2017-2019، وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2017).

- **الدراسات السابقة:**

لا يوجد دراسات سابقة حول موضوع الدراسة وهو دور مراكز ارادة / وزارة التخطيط والتعاون الدولي تحديداً في تنمية المجتمع المحلي بشكل خاص في محافظة البلقاء، ولكن سيتم هنا التعريج على بعض الدراسات السابقة التي تتناول تنمية المجتمع المحلي من خلال المؤسسات المختلفة، واخرى تتعلق بالفقر والبطالة وكما يلي:

•**دراسة لبنى الكنز بعنوان " دور المؤسسة الاقتصادية في تنمية المجتمع المحلي لمؤسسة سوناطراك ،الجزائر، 2009)** تم استخدام اسلوب المنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة والملاحظة، وطبقت الدراسة على (105) اشخاص، وكان من ابرز نتائج الدراسة التأكيد على أهمية قيام علاقة وطيدة بين المؤسسة الاقتصادية (والتي مثلت سوناطراك وهي شركة النفط والغاز في الجزائر) مع المجتمع المحلي، في توفير فرص تشغيل معتبرة لأفراد المجتمع المحلي، وتوفير البرامج والنشاطات السوسيوثقافية القائمة بين المؤسسة الاقتصادية والمجتمع المحلي، الى جانب الحفاظ على البيئة وحماية المحيط الذي تعمل في إطاره، واوصت بضرورة معالجة أية معوقات قد تحول دون مشاركة مؤسسة سوناطراك في تنمية المجتمع المحلي، واتخاذ كافة السبل الكفيلة بتعزيز الدور الذي تؤديه المؤسسة الاقتصادية في تنمية المجتمع المحلي.

• **دراسة سامية عزيز،2005، بعنوان المؤسسات الصغيرة وتنمية المجتمع المحلي**، وهي دراسة ميدانية بمدينة بسكرة/ الجزائر، هدفت الدراسة الى بيان الأهمية التي تلعبها المؤسسات الصغيرة في تنمية المجتمع المحلي وذلك من خلال استحداث فرص عمل جديدة، وتوطين الأنشطة في المناطق النائية وفتح باب المنافسة بين المؤسسات المحلية، كما هدفت الى البحث عن الأهمية الاقتصادية والاجتماعية للمؤسسات الصغيرة والتعرف على الدور الاقتصادي والاجتماعي لهذا النوع من المؤسسات، تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة في اختيار المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والتي كان عددها 60 مؤسسة ، كما تم

الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وعلى أداة الاستمارة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة الى مساهمة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في كسر العزلة على المناطق النائية من خلال ما تنتجه من إنتاج أو توفير للخدمات التي يحتاجها الأفراد داخل المجتمع وهذا ما يساهم كذلك في التنمية الاقتصادية، واوصت بمعالجة كافة العراقيل التي تعترض المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في أداءها لمهامها لتعزيز مساهمتها في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

- **دراسة ريم الخاروف (2012) بعنوان "الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية للأسر الفقيرة في مناطق جيوب الفقر في الأردن"** والتي هدفت الى التعرّف الى واقع الأوضاع الديمغرافية والاقتصاديّة والاجتماعية لسكان مناطق جيوب الفقر وعلاقتها بالفقر، والخدمات المختلفة في هذه المناطق، اضافة الى المحددات الموروثة وغير الموروثة للفقر لدى الأفراد والأسر في مناطق جيوب الفقر، تم استخدام المنهج الوصفي واخذ عينة عشوائية بسيطة، ودلت النتائج إلى أن نسبة أرباب الأسر من الإناث في الأسر الفقيرة بلغت أعلى منها في الأسر غير الفقيرة، وأظهرت أن متوسط العمر والمستوى التعليمي لأرباب الأسر الفقيرة كانت أعلى من متوسط أعمار أرباب الأسر غير الفقيرة، في حين أنّ معظم أرباب الأسر الفقيرة وغير الفقيرة متزوجون، كما ان معظم أرباب الأسر الفقيرة وغير الفقيرة يرون بأن الفقر في أسرهم متوارث وأنه يجب تركيز الاهتمام على عدة نقاط أهمها تعليم الأولاد وتنظيم النسل، والادخار للمستقبل، إضافة الى عدم الزواج لأكثر من مرة من اجل التخفيف من هذا الفقر المتوارث.

- **دراسة مريم بني هاني (2015) حول "دور وزارة التخطيط والتعاون الدولي في التمكين الاقتصادي والاجتماعي للمرأة : دراسة ميدانية في مناطق جيوب الفقر في الأردن"**، هدفت الدراسة الى تعّرف الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للسيدات المستفيدات من برامج وزارة التخطيط والتعاون الدوليّ في مناطق جيوب الفقر، ومدى مساهمة برامج وزارة التخطيط والتعاون الدولي في التمكين الاقتصادي للمرأة في مناطق جيوب الفقر، وتعرف نقاط القوة والضعف في برامج وزارة التخطيط والتعاون الدولي من وجهة نظر النساء المستفيدات من البرامج، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من السيدات المستفيدات من المشاريع الإنتاجية المقدمة من برامج وزارة التخطيط والتعاون الدولي واللواتي يقطن مناطق جيوب الفقر في كافة المحافظات، خلصت الدراسة الى أنّ برامج وزارة التخطيط والتعاون الدولي ذات دور ايجابي في تمكين المرأة اقتصادياً واجتماعياً في مناطق جيوب الفقر، وخاصة في اطار التمكين الاجتماعي اكثر منه في اطار التمكين الاقتصادي. وامتازت برامج وزارة التخطيط والتعاون الدوليّ في مناطق جيوب الفقر بعدة نقاط في التخفيف من مشكلة الفقر لدى الأسر التي تعيش في مناطق جيوب الفقر، وتحسين أوضاع المرأة والأسرة المعيشية، وفي المقابل، عانت برامج وزارة التخطيط والتعاون الدولي في مناطق جيوب الفقر من عدة نقاط ضعف ومن أبرزها عدم كفاية الدعم المقدمّ للمشاريع المنفذه.

- **دراسة محمود الحايك (2007) بعنوان" دور المشاريع الصغيرة المموّلة في الحد من الفقر والبطالة في مناطق جيوب الفقر(دراسة حالة في محافظة المفرق)".**

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الخصائص الاقتصاديّة والاجتماعيّة للمنتفعين من المشاريع الصغيرة، والتعّرف إلى دور المشاريع الصغيرة في زيادة دخل المنتفعين وتحسين مستوى معيشتهم وتوفير فُرص العمل، وتعرّف الاسباب الكامنة وراء فشل تلك المشاريع، والسياسات التمويلية المتبعة في هذا الاطار ومدى الحاجة لتعديلها، تم اخذ عينة عشوائية منتظمة من المنتفعين في محافظة المفرق، وخرجت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العُظمى من المنتفعين من مؤسسات المشاريع الصغيرة هم من الذكور بسبة (71.6%) مما دل على ضعف مشاركة النساء في قطاع المشاريع الصغيرة، وارتفاع عدد أفراد الأسر المستفيدة، واوصت بضرورة اعادة النظر في اليات التمويل وتوجيهها للاناث.

- **دراسة فاطمة الضامن، بعنوان درجة مساهمة مراكز الاستشارات في الجامعات الحكومية الاردنية في تنمية المجتمع المحلي ومقترحات للتطوير، 2012**، حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن درجة مساهمة مراكز الاستشارات في الجامعات الحكومية الاردنية في تنمية المجتمع المحلي، واهم المقترحات التطويرية في هذا الاطار، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشاركين في البرامج المروحة في هذه المراكز في جامعات اليرموك، الاردنية، الهاشمية للعام 2011/2010 بالإضافة لكافة المديرين ورؤساء الاقسام في هذه المراكز، فكانت العينة (375) شخص، وتم تصميم استبيان وتوزيعه والتوصل لعدد من النتائج أهمها ان مساهمة هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي جاءت متوسطة في المجالات كافة، وتوصلت الى أن اهم المقترحات لتفعيل دور هذه المراكز كانت بالتوسع في طرح البرامج الاكاديمية وتجديد التشريعات والقوانين المتعلقة بمراكز الاستشارات لتعطيها مرونة واستقلالية اكثر، وخرجت الباحثة بعدد من التوصيات اهمها تعزيز ثقة المجمع المحلي ومؤسساته بمقدرة مراكز الاستشارات على القيام بالبحوث التي تتعلق بقضايا ومشاكل المجتمع وتعزيز الاتصال مه المجتمع المحلي ونشر الوعي بأهداف وبرامج هذه المراكز.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة في مجال تقديم المشاريع والاستشارات في المجتمعات المختلفة نجد أن عدداً منها سعى الى تحقيق أهداف تشابهت مع أهداف الدراسة مدار البحث من حيث التعرّف الى واقع الأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعية، والجهود الحكومية المبذولة للحد من المشكلة والتخفيف من آثارها، والدور الذي حققه تنفيذ المشاريع الصغيرة في تحسين مستوى معيشة الفقراء، الا أن هذه الدراسة تضيف على هذه الجهود على صعيد تقييم الاثر التنموي للجهود المبذولة من خلال مراكز ارادة/ وزارة التخطيط والتعاون الدولي في سبيل التخفيف من وطأة واثار هذه المشكلة وانعكاساتها على المستوى المعيشي للسكان وتحسين الواقع الاقتصادي والاجتماعي لهم.

الاطار النظري:

تم في هذه الدراسة تطبيق النظرية الكبرى في البنائية الوظيفية (النظرية الاجتماعية، ايان كريب،1999)، حيث تتمثل فكرة بارسونز عن النظرية بان الواقع فعليا مضطرب ومثير للبس، حيث اخذ نتائج النظريات الاخرى والابحاث وضمها لنظريته بترتيب منطقي لنستطيع جمع كل ما عرفناه عن الواقع الاجتماعي، وتكلم عن فكرة مهمة وهي ان الحياة الاجتماعية منظمة بطريقة عقلانية رغم كل الظواهر التي قد تدل على عكس ذلك، وتكلم بارسونز عن وحدة الفعل الصغرى ونسق الفعل، وان معظم النظريات التي قام بدراستها تتجه نحو الطوعية للفعل أي أن البشر يقومون بالاختيار والمفاضلة بين اهداف مختلفة ووسائل تحقيق هذه الاهداف، لذلك قام باقتراح نموذج للفعل الانساني يتكون من: الانسان الفاعل، نطاق الاهداف أو الغايات التي لا بد من ان يختار من بينها الفاعل، بيئة مكونة من عدد من العوامل المادية والاجتماعية التي تحدد الاختيارات المتاحة. ، واعطاء وصف تجريدي للفعل هي نقطة بدء نموذج بارسونز الهائل، اي أن نموذج الفعل الانساني هي وحدة الفعل الصغرى، ولم يركز على فعل الفرد فقط بل على انساق الفعل ايضاً، فهنالك الفاعلون الاخرون الموجودون في بيئة الفاعل، من هنا تطورت فكرة وحدة الصغرى الى النسق الاجتماعي نتيجة وجود الفاعلين في بيئة الفاعل، واتجه من النظرية الطوعية الى النظرية الجبرية والسبل التي يقيد بها النسق الاجتماعي أو حتى اختيارات الفرد التي قد تحد منها، فالنسق فيه فاعلين ويرتكز على معايير وقيم في البيئة وهدف كل فاعل تلبية احتياجاته والوصول لدرجة الاشباع فاذا دخل الفرد في مرحلة التفاعل يؤدي ذلك الى تكرار الفعل، بعد فترة سيتوقع الفاعلون استجابات معينة من بعضهم تشكل القواعد والمعايير الاجتماعية فيما بينهم مع قيم متفق عليها تكون ضماناً لاستمرار التفاعلات او الاستجابات وتصبح رسمية وغير رسمية بحيث تتحول الى حقوق وتصبح العلاقات مقدسة.

ثم تصل النظرية الى بلورة المؤسسات الاجتماعية، فمع تطور نسق ادوار المكانة اي شبكة من المراكز التي ترتبط بها توقعات سلوكية محددة بما فيها أنواع الثواب والعقاب والوفاء او عدم الوفاء بتلك التوقعات، بمعنى ان تعزز العلاقات اجتماعياً عبر زمان معين، بحيث ان السلوك المرتبط بكل دور يبقى ثابتاً بغض النظر عمن يحتل المكانة، المجتمع ومؤسسات اخرى فيها ادوار او شبكة من الادوار تحكم كلا منها معايير وقيم، تستدعي بلورة المؤسسات تلك الى اربع انساق وهي الانساق الاربعة المتضمنة بشكل جنيني مع وحدة الفعل الصغرى، فيظهر النسق الاجتماعي والذي يترجم العلاقات بين الافراد والمعايير وبقاء الدور بغض النظر عن المكانة، ثم نسق الشخصية الذي يحتم وجوب وجود فاعل يرمي للحصول على الحد الاقصى من الاشباع، النسق الثقافي والذي يستلزم المجتمع نسقا من القيم له انتشاراً واسع، بحيث ان هذه القيم تمنح التماسك للمعايير المختلفة والمرتبطة بمختلف ادوار المكانة، ثم يأتي النسق العضوي الذي يفترض وجود بيئة مادية على المجتمع أن يتكيف معها.

2. تم الاعتماد كذلك على نظرية هابرماس "**نظرية فعل التواصل**" (**بعد ماركس، يورغن هابرماس، ترجمة محمد ميلاد، دار الحوار، سوريا،2002)**، حيث يتوسع هابرماس في مفهوم الحياة اليومية والفعل

التواصلي، ويربطه بمفهوم التكامل الاجتماعي، وتكامل النسق كما بارسونز وان مجالات الحياة مع الحداثة بدأت تقوم على تفاهم عقلاني متبادل بحكمة ومنطق، ومن وجهة نظر النسق الاجتماعي فان الحداثة تمايز واندماج من خلال النقود والقوة ويتطور النسق عبر العقل الوظيفي، وقد فصل هابرماس بين النسق والحياة اليومية، وعلاقتهما مع التقدم والعقل التواصلي، ، ويرى أن هناك ثقافة جديدة هي "ثقافة أهل الاختصاص" نخضع فيها لاطر معرفية جزئية يتحكم فيها أناس آخرون غيرنا مما يخلق وعيا متجزئاً، هابرماس درس الفعل والبنية، عقلنة الحياة الاجتماعية، دراسة اجتماعية لظاهرة التجزؤ.

هنا يرى ان التطور يؤدي للتغير وجذوره عبر تطور الرأسمالية، ويستخدم مصطلحات بارسونز تكامل النسق والنكامل الاقتصادي، تفاعل بين البشر والمؤسسات مع حفظ الحدود بينهما، وحدد 3 أنماط من الازمة كما حللها ماركس، الازمات الاقتصادية اهمها، والنظام الرأسمالي مزيج من أنساق فرعية، وتنتقل الازمة من نسق لآخر، وتظهر ازمة العقلانية مع زيادة تدخل الدولة وفي النهاية تعجز عن التوفيق بين المصالح المتباينة لرأس المال العام والخاص، كما سماها ماركس فوضى السوق، وتنشا أزمة فقدان الشرعية للدولة، وازمة الدافعية وهي ازمة تكامل اجتماعي ويفقد العمل قيمته وتظهر حركات الطلاب والمرأة.

تم توظيف هاتين النظرتين في تفسير مخرجات الدراسة والنتائج التي تتوصل اليها أثناء التحليل والمناقشة وربط مفاهيمها النظرية في تفسير المشكلات الحالية التي يعاني منها المجتمع المحلي في محافظة البلقاء كالفقر والبطالة وربط كل ذلك مع الدور الفني وكافة الخدمات التي تقدمها مراكز ارادة بمختلف اشكالها.

الطريقة والاجراءات:

تم تنفيذ الدراسة وتحقيق اهدافها عن طريق جمع البيانات من المصادر الاساسية المرتبطة بالموضوع مدار البحث واهمها تقارير الانجاز الدورية التي تعدها مديرية برامج التنمية المحلية وتعزيز الانتاجية في وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية، بالاضافة الى التقارير التي تعدها مراكز ارادة ذاتها في المحافظات، وباتباع ما يلي:

1. المنهج:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، عن طريق عدة أساليب لتحليل البيانات أهمها تحليل المحتوى والذي سيستخدم في قراءة ومراجعة البيانات المتعلقة بنشاطات مراكز ارادة وتحليلها وربطها بالمشاهدات المكانية، والاطلاع على المشاريع المنفذة مباشرة على أرض الواقع.

2. العينة:

تم اخذ عينة من المجتمع الكلي للدراسة من أصحاب المشاريع الصغيرة والمتوسطة والمنزلية بلغت (315) جهة مستفيدة، وتم استخدام برمجيات الحاسوب مختلفة، أهمها: برمجية SPSS واستخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لأهداف الدراسة، وبرمجيات النوافذ، وتم تصميم

استبيان كأداة لجمع البيانات من الفئات المستهدفة والذي يحتوي عدداً من الاسئلة ترتبط مع اهداف الدراسة وتم تحكيمه واختباره والتأكد من ثبات الاداة قبل البدء بتوزيعه.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

يعتبر برنامج "إرادة" كما أسلفت برنامج وطني تنموي تم إطلاقه عام 2002 تنفيذاً للرؤية الملكية السامية لمواجهة التحديات التنموية، كأحد مكونات برنامج تعزيز الإنتاجية الاقتصادية والاجتماعية في وزارة التخطيط والتعاون الدولي، وهو برنامج وطني يساهم في تطوير البيئة الاستثمارية المحلية من خلال تحفيز المواطنين و الهيئات على التوجه الى تأسيس وتطوير مشاريع انتاجية صغيرة ومتوسطة ومنزلية، ويهدف برنامج "إرادة" إلى تعزيز إنتاجية المواطنين الاردنيين، وتشجيع روح المبادرة لديهم، وتحفيزهم للتوجه نحو الإنتاج، ومساعدتهم على تأسيس المشاريع الإنتاجية الصغيرة والمتوسطة والمنزلية.

ومنذ انطلاقة البرنامج عام 2002، وهو يسعى إلى تحقيق رؤيته للوصول بالمواطن الأردني إلى مشارف الإنتاج والعمل والاستغلال الأمثل لطاقاته ليكون منتجاً يساهم في البناء والتنمية ويعتمد على ذاته في خلق الدخل، وأن يخرج من دائرة العوز وانتظار الوظيفة والتوجه إلى دائرة العمل الحر والريادة. وذلك من خلال رسالته في المساهمة في جهود الحكومة نحو محاربة الفقر والبطالة في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال تعزيز إنتاجية المواطن الأردني وتمكينه من الاعتماد على ذاته وبالاستناد الى الارقام والمؤشرات التي تصدرها الجهات ذات العلاقة كمؤشرات الفقر .(دائرة الاحصاءات العامة، تقرير حالة الفقر في الاردن، 2010).

ويهدف البرنامج عبر مراكزه المنتشرة في كافة محافظات المملكة وتجمعاتها السكانية وعددها ثمان وعشرون مركزا الى التوعية ونشر الثقافة الاستثمارية، المساعدة في تأسيس مشاريع جديدة أو تطوير مشاريع قائمة وإعداد دراسات الجدوى الاقتصادية، مساعدة المواطن في الوصول إلى النوافذ التمويلية المناسبة، تدريب أصحاب المشاريع، تقديم الدعم الفني للمشاريع، المساعدة في تسويق منتجات المشاريع الميكروية والصغيرة والمتوسطة، تقديم الخدمات الاستشارية والفنية والتدريب للجمعيات التعاونية والبلديات، إعداد حديثي التخرج لبيئة العمل " برنامج الزمالة"، الوصول بخدمات إرادة إلى مناطق جيوب الفقر والمناطق البعيدة والنائية.

وللاجابة عن **السؤال الاول للدراسة والمتضمن الواقع الفعلي لخدمات مراكز ارادة في محافظة البلقاء**، فقد تبين انه قد تم خلال العام 2020 اعداد 606 دراسة جدوى اقتصادية وتأسيس 372 مشروع، رغم التحديات المرتبطة بالظروف التي فرضتها جائحة كورونا إلا أن برنامج تعزيز الإنتاجية "إرادة" استطاع خلال النصف الأوّل من العام الحالي 2020 انجاز 606 دراسة جدوى اقتصادية بحجم استثمار اجمالي بلغ حوالي 29 مليون دينار اردني لكافة المشاريع، في حين بلغ عدد المشاريع التي تم تأسيسها من تلك الدراسات 372 مشروع بحجم استثمار اجمالي بلغ حوالي 8.5 مليون دينار، مما ساهم بدعم أصحاب تلك المشاريع وعائلاتهم اقتصادياً خلال هذا الظرف الصعب ولا زال ما مجموعه 234 مشروع قيد التمويل (تقرير مركز تعزيز الإنتاجية (إرادة)، لواء عين الباشا، 2020).

- كما بلغ عدد المشاريع التي حصلت على قروض من جهات تمويلية 251 مشروع من اجمالي المشاريع التي تم تأسيسها، في حين بلغ عدد المشاريع التي تم تأسيسها بتمويل ذاتي 106 مشروع، والتي حصلت على منح 15 مشروع، وبلغ عدد فرص العمل لكافة المشاريع التي تم انجاز دراساتها ما مجموعه 1963 فرصة عمل، بينما وفرت المشاريع التي تم تأسيسها ما مجموعه 767 فرصة عمل، وتوزعت المشاريع التي تم تأسيسها من حيث التصنيف الى 247 مشروع صغيرة ومتوسط و 142 مشروع ميكروي بكافة القطاعات الاقتصادية، بالنسبة للمشاريع الصغيرة والمتوسطة بلغت نسبة المشاريع التجارية منها نحو 42.5%، بينما الخدمية 35.7% ثم الزراعية 10.5% ثم الصناعية بنسبة 9.7%، بينما السياحية كانت نسبتها 1.6 .%، أما بالنسبة للمشاريع الميكروية فقد بلغت نسبة مشاريع التصنيع المنزلي 42.4%، تليها مشاريع الحرف اليدوية بنسبة 28% ثم التجارية بنسبة 20% ثم الزراعية بنسبة 8.8% بينما لم تتجاوز المشاريع الخدمية 1 %، وقد بلغ عدد زوار المراكز التابعة لبرنامج إرادة والمنتشرة في جميع أنحاء المملكة 2953 زائر وبواقع 4311 زيارة في حين وصل العدد الإجمالي للذين استفادوا من خدمات البرنامج خلال النصف الأول من العام الماضي إلى 2055 مستفيد، شكلت الاناث ما نسبته 48% منهم والذكور ما نسبته 52 %، ولم يتوقف برنامج "إرادة" عن العمل منذ بداية جائحة كورونا وحتى الآن، واستطاع الحفاظ على وتيرة العمل والإنتاجية خلال تلك الفترة المعقدة دون التوقف الكامل بكافة محافظات المملكة عبر مراكزه الثمانية والعشرين سواء بالعمل من مواقع المراكز او بالعمل (تقرير مركز تعزيز الإنتاجية (إرادة)، لواء قصبة السلط، 2020)

الا انه وتماشيا مع أوامر الدفاع وتعليمات الإجراءات الصحية تم تعليق بعض الخدمات المرتبطة باللقاء المباشر والاجتماعات والتي لا تحقق شروط التباعد الاجتماعي مثل التدريب وخدمات التسويق، ولغايات ضمان استمرار تقديم ما امكن من الخدمات وتجاوز تحديات الجائحة قام برنامج "إرادة" بالعمل على تطوير بعض الخدمات الإلكترونية المتعلقة بالتدريب والتسويق، حيث تم اطلاق مجموعة من المنصات عبر الإنترنت للتدريب والتسويق، تحتوي المنصة التدريبية على مواد داعمة للبرامج التدريبية بحيث تمكن البرنامج من الاستمرار بتقديم خدماته التدريبية، بينما ستخصص منصة التسويق لترويج وتسويق المنتجات الخاصة بمشاريع من خدمات "إرادة ."

ومن المؤسسات الشريكة والداعمه لهذه المراكز الجمعية العلمية الملكية، صندوق التنمية والتشغيل، المؤسسة التعاونية الأردنية، وزارة التنمية الاجتماعية، المؤسسات والدوائر الحكومية، البلديات في مختلف محافظات المملكة، القطاع الخاص، مؤسسات المجتمع المدني، المجتمع المحلي (تقرير مركز تعزيز الإنتاجية (إرادة)، لواء دير علا، 2020).

ومن الامور المستجدة في نطاق عمل هذه المراكز عملية تشبيك ارادة مع برنامج انهض، حيث تم إطلاق برنامج انهض انسجاماً مع رؤية جلالة الملك عبدالله الثاني في محاربة البطالة، من خلال دعم ثقافة التشغيل الذاتي وإنشاء المشاريع الإنتاجية في مختلف القطاعات التشغيلية، وجاء إطلاق البرنامج استنادا

إلى عدة اجتماعات عقدها جلالة الملك عبد الله الثاني مع مجموعة من الشباب من أصحاب المشاريع والأفكار التشغيلية، بهدف إيجاد حلول للتحديات التي تواجههم، وأهمها: التدريب والتأهيل، إدارة المشاريع، دراسة الجدوى الاقتصادية، التمويل الميسر، التشبيك والتسويق، الاستقرار والاستدامة.

حيث وجه جلالة الملك عبدالله الثاني حفظه الله ورعاه الحكومة، في ضوء مخرجات تلك اللقاءات، إلى ضرورة أن يستفيد الشباب والشابات في جميع محافظات المملكة من برنامج جديد متكامل يتضمن إرشادهم مع الخبراء والفنيين والمنظومة الاقتصادية والجهات الإقراضية، وتهيئة جميع السبل لتنفيذ أفكارهم ومشاريعه، واستجابة للتوجيه الملكي السامي، قررت الحكومة تشكيل لجنة توجيهية لتطوير برنامج تمويلي متكامل لدعم المشاريع الصغيرة والمتوسطة للشباب، يضمن تأهيل المتقدمين عبر برامج التدريب التي تمكنهم من التقدم للحصول على القروض الميسرة، فضلا عن متابعة المشاريع تحقيقا لمبدأ الاستدامة، يستهدف برنامج "انهض" الفئات العمرية ما بين 18 – 45 سنة، من كلا الجنسين، ويركز على الشباب المتعطلين عن العمل في المحافظات والمناطق النائية في المملكة، وتتراوح قيمة التمويل بين 5 آلاف دينار إلى 50 ألف دينار، ويقدم البرنامج الدعم الفني للشباب من خلال تدريبهم وصقل مهاراتهم وتطويرها، لتحويل أفكارهم إلى مشاريع ناجحة تسهم في الحد من البطالة، ويؤهل البرنامج أصحاب الأفكار للاستفادة من القروض الميسرة التي تقدمها البنوك الإسلامية والتجارية المشاركة في البرنامج، وفقا لشروط واحكام البنك، ضمن مرابحة أو فائدة بنكية منخفضة وفترة سماح تصل إلى عام، يقدم البرنامج التوجيه والإرشاد للشباب خلال مرحلة تنفيذ المشاريع، والتنسيق بينهم وبين الخبراء والفنيين، والمنظومة الاقتصادية بهدف تحقيق الاستدامة والاستقرار، وتسويق الخدمات والمنتجات، وبالشراكة المباشرة مع مراكز تعزيز الإنتاجية "إرادة" التابعة لوزارة التخطيط والتعاون الدولي، بالإضافة الى عدد من الشركاء: البنك المركزي الأردني، مركز تطوير الأعمال، ، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف)، جمعية البنوك في الأردن.

السؤال الثاني: مساهمة هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء.

باستعراض نتائج الاسباب التي كانت لدى عينة الدراسة حيال اسباب التوجه لمراكز ارادة والتفكير بتأسيس المشاريع المختلفة، فقد استحوذ دافع تحسين الوضع المادي للاسره على النسبة الاعلى بواقع 79.4% من محموع عدد أفراد الدراسة والبالغ (315) شخص ، تلتها في ذلك تحسين الوضع المادي للمستفيد نفسه بنسبة (69.5%) ثم الرغبة في الوصول الى مكانة اجتماعية معينة بنسبة (55.9%) ثم بسبب عدم وجود فرص عمل مناسبة بنسبة (55.6%) وكما يظهر الجدول أدناه.

جدول رقم (1)التوزيع النسبي لافراد عينة الدراسة حسب اسباب التوجه للمراكز والحصول على الخدمات المختلفة من خلالها

اسباب الحصول على منحة المشروع	العدد	النسبة المئوية*
تحسين الوضع المادي للاسرة	250	79.4
تحسين الوضع المادي للمستفيد من المشروع	219	69.5
الوصول الى مكانة إجتماعية معينة	176	55.9
عدم وجود فرص عمل مناسبة في المجتمع	175	55.6
الحصول على تمويل مالي بتسهيلات كبيرة	45	14.3
رغبة الزوج او رب الاسرة	22	7.0
رغبة الاهل	25	7.9

*** النسبة من مجموع افراد الدراسة والبالغ عددهم (315) مستفيداً.**

المصدر: عمل الباحثة من خلال نتائج الدراسة

كما يمكن ومن خلال تحليل ماجاء في اجابات عينة الدراسة حول أهم الاثار الاجتماعية وكيف ساهمت هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء، حيث نلاحظ أن هذه المراكز ساهمت وبدرجة مرتفعه في المساعدة في ادارة شؤون الافراد والفئات المستفيدة الخاصة والشخصية بحرية أكبر ، وساهمت في تعزيز الثقة بالنفس لدى الافراد، بالاضافة الى تعزيز قدرات الافراد على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بزواج الابناء او تعليمهم، ويمكن تفصيل هذه النقاط أكثر من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتبة, ودرجة الموافقة على فقرات متغير الاثار الاجتماعية وكيف ساهمت هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	المساعدة في ادارة شؤونك الخاصة والشخصية بحرية اكبر	4.34	0.93	12	مرتفعة
	زيادة الثقة بالنفس	4.41	0.90	7	مرتفعة
	تعزيز قدراتك على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بزواج الابناء أو تعليمهم	4.33	0.85	13	مرتفعة
	مجابهة المشاكل الاجتماعية التي تواجه اسرتك	4.42	0.85	6	مرتفعة
	تعزيز قدرتك على المناقشة والحوار مع أفراد	4.46	0.89	2	مرتفعة

	الإسرة				
	تعزيز قدرتك على إبداء الرأي مع مختلف افراد الإسرة وافراد المجتمع	4.43	0.87	5	مرتفعة
	المساعدة على تغير مكانتك الإجتماعية بين الناس وحصولك على تقدير واحترام أكثر من قبل المجتمع	4.46	0.83	4	مرتفعة
	المساهمه في رفع الوعي الصحي عندك وعند افراد اسرتك	4.38	0.85	9	مرتفعة
	تعزيز قدراتك على الإستفادة من الخدمات الصحية المتاحة لخدمة اسرتك	4.32	0.91	14	مرتفعة
.	المساهمه في تحسين نوعية طعام الإسرة	4.29	0.98	15	مرتفعة
.	المساهمه في رفع المستوى التعليمي لإفراد الإسرة	4.37	0.88	10	مرتفعة
.	المساهمه في رفع المهارات المهنية لك ولافراد اسرتك	4.46	0.81	3	مرتفعة
.	المساهمه في رفع الوعي القانوني لك ولافراد اسرتك	4.39	0.88	8	مرتفعة
.	المساهمه في تغيير النظرة المستقبلية لحياتك وحياة افراد اسرتك	4.47	0.81	1	مرتفعة
.	المساعدة في مشاركتك في عضوية الجمعيات الخيرية	4.35	0.96	11	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**4.39**	**0.69**	---	**مرتفعة**

المصدر: عمل الباحثة من خلال نتائج الدراسة

يتضح من بيانات الجدول رقم (2) وجود درجة مرتفعة من الموافقة بشكل عام على الاثار الاجتماعية وكيف ساهمت هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء ، فقد بلغ متوسط الاجابات الكلي لهذا المتغير (4.39) وانحراف معياري (0.69). وعلى مستوى فقرات المتغير نجد أن جميع الفقرات كانت درجة الموافقة عليها مرتفعة، وكانت اعلى درجات الموافقة على الفقرة رقم (14) بمتوسط اجابات (4.47) وانحراف معياري (0.81) وتنص على (المساهمه في تغيير النظرة المستقبلية لحياتك وحياة افراد اسرتك). فيما كانت ادنى درجات الموافقة على الفقرة رقم (10) بمتوسط اجابات (4.29) وانحراف معياري (0.98) وتنص على

(المساهمه في تحسين نوعية طعام الإسرة)، مما يدل وبشكل واضح على أثر هذه المراكز والخدمات التي تقدمها على الافراد والفئات المستفيدة في محافظة البلقاء.

السؤال الثالث: التعرف على المعوقات التي تقف أمام تفعيل دور مراكز ارادة في تنمية المجتمع المحلي

من خلال تحليل البنود الخاصة بأهم المعوقات أعلاه نجد وجود درجة متوسطة من الموافقة بشكل عام على نقاط الضعف والمعوقات التي تقف أمام عمل مراكز ارادة في المحافظة ، فقد بلغ متوسط الاجابات الكلي لهذا المتغير (3.51) وانحراف معياري (1.08). وعلى مستوى فقرات المتغير نجد أن فقرتان جاءتا بدرجة موافقة مرتفعة فيما عشر فقرات جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وكانت اعلى درجات الموافقة على الفقرة رقم (5) بمتوسط اجابات (3.74) وانحراف معياري (1.34) وتنص على (**عدم توفر نوافذ تسويقية لمنتجات المشروع**). فيما كانت ادنى درجات الموافقة على الفقرة رقم (1) بمتوسط اجابات (3.07) وانحراف معياري (1.48) وتنص على (**عدم القدرة على الوصول للخدمة المناسبة من البرنامج**)، ويمكن تفصيل باقي المعوقات على النحو المبين في الجدول(4).

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتبة, ودرجة الموافقة على فقرات المعوقات التي تقف أمام تفعيل دور مراكز ارادة في تنمية المجتمع المحلي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
	عدم القدرة عل الوصول للخدمة المناسبة من البرنامج	3.07	1.48	12	متوسطة
	غياب التدريب الفعال على المشروع	3.54	1.21	7	متوسطة
	صعوبة الحصول على تراخيص لانشاء المشروع	3.55	1.24	6	متوسطة
	عدم توفر مكان مناسب للمشروع	3.60	1.23	4	متوسطة
	الدعم المقدم من الجهة التمويلية غير الكافي	3.74	1.20	1	مرتفعة
	قصر مدة المشروع	3.43	1.30	11	متوسطة
	عدم توفر نوافذ تسويقية لمنتجات المشروع	3.48	1.34	8	متوسطة
	الحماية القانونية غير فعالة	3.47	1.23	9	متوسطة
	ضعف التنسيق والتواصل مع الإدارات المختلفة المعنية.	3.69	1.21	2	مرتفعة

.	غياب التوزارن الجغرافي في تزيوع المشاريع بين مناطق المحافظة	3.61	1.19	3	متوسطة
.	الخبرة غير كافية لدى مشرفي البرنامج	3.43	1.28	10	متوسطة
.	عدم المعرفة الكافية بالقوانين والأنظمة ذات العلاقة	3.56	1.25	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.51**	**1.08**	---	**متوسطة**

المصدر: عمل الباحثة من خلال نتائج الدراسة

مناقشة النتائج والتوصيات:

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج المهمة والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. تركزت المشاريع الميكروية المدروسة من خلال مراكز ارادة في محافظة البلقاء على مشاريع التصنيع المنزلي بنسبة بلغت 42.4%، تليها مشاريع الحرف اليدوية بنسبة 28% ثم التجارية بنسبة 20% ثم الزراعية بنسبة 8.8% بينما لم تتجاوز المشاريع الخدمية 1% ، ووصل العدد الإجمالي للذين استفادوا من خدمات البرنامج خلال النصف الأول من العام الماضي إلى 2055 مستفيد، شكلت الاناث ما نسبته 48% منهم والذكور ما نسبته 52% ، وهذا يؤيد الثقافة السائدة بسيادة المجتمع الذكوري حيث ان المجتمع في محافظة البلقاء كغيره من المجتمعات يدفع باتجاه المزيد من السلطة للرجل، اما فيما يخص المشاريع المدروسة فنلاحظ انها انسجمت الى حد ما مع الميزة التنافسية لمحافظة البلقاء في قطاع الزراعة والسياحه، حيث نلاحظ أن النسبة الاعلى كانت لمشاريع التصنيع المنلي بالاستفادة من المنتجات الزراعية والمنزلية المتاحه لاصحاب المشاريع ولكن المشاريع الزراعية ذات نسبة ضعيفة مما يعني بالضرورة التأكيد على دعم القطاع وتوجيه زائري المراكز لتعظيم الميزة التنافسية لمحافظة البلقاء الزراعية.

ساهمت مراكز ارادة بدرجة كبيرة في تنمية المجتمع المحلي اجتماعياً في محافظة البلقاء، حيث أظهرت الدراسة وجود درجة مرتفعة من الموافقة بشكل عام على الاثار الاجتماعية وكيف ساهمت هذه المراكز في تنمية المجتمع المحلي في محافظة البلقاء ، فقد بلغ متوسط الاجابات الكلي لهذا المتغير (4.39) وانحراف معياري (0.69). وعلى مستوى فقرات المتغير نجد أن جميع الفقرات كانت درجة الموافقة عليها مرتفعة، وكانت اعلى درجات الموافقة على الفقرة رقم (14) بمتوسط اجابات (4.47) وانحراف معياري (0.81) وتنص على (المساهمه في تغيير النظرة المستقبلية لحياتك وحياة افراد اسرتك). فيما كانت ادنى درجات الموافقة على الفقرة رقم (10) بمتوسط اجابات (4.29) وانحراف معياري (0.98) وتنص على (المساهمه في تحسين نوعية طعام الإسرة)، مما يدل وبشكل واضح على أثر هذه المراكز والخدمات التي تقدمها على رفع مستوى الوعي الاجتماعي ورفع قدرات الافراد والفئات المستفيدين في محافظة البلقاء وتنمية مهاراتهم بالتالي انعكاس ذلك على مستوى الوعي والتنمية في المجتمع ككلك في محافظة البلقاء.

3. **توصلت الدراسة الى التعرف على المعوقات التي تقف أمام تفعيل دور مراكز ارادة في تنمية المجتمع المحلي، فمن خلال تحليل البنود الخاصة بأهم المعوقات أعلاه نجد** وجود درجة متوسطة من الموافقة بشكل عام على نقاط الضعف والمعوقات التي تقف أمام عمل مراكز ارادة في المحافظة ، فقد بلغ متوسط الاجابات الكلي لهذا المتغير (3.51) وانحراف معياري (1.08). وعلى مستوى فقرات المتغير نجد أن فقرتان جاءتا بدرجة موافقة مرتفعة فيما عشر فقرات جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وكانت اعلى درجات الموافقة على الفقرة رقم (5) بمتوسط اجابات (3.74) وانحراف معياري (1.34) وتنص على (**عدم توفر نوافذ تسويقية لمنتجات المشروع**). فيما كانت ادنى درجات الموافقة على الفقرة رقم (1) بمتوسط اجابات (3.07) وانحراف معياري (1.48) وتنص على (**عدم القدرة على الوصول للخدمة المناسبة من البرنامج**)، علماً بان باقي المعوقات كان اهمها: عدم القدرة عل الوصول للخدمة المناسبة من البرنامج، غياب التدريب الفعال على المشروع، صعوبة الحصول على تراخيص لانشاء المشروع، عدم توفر مكان مناسب للمشروع، الدعم المقدم من الجهة التمويلية غير الكافي، قصر مدة المشروع، عدم توفر نوافذ تسويقية لمنتجات المشروع، الحماية القانونية غير فعالة، ضعف التنسيق والتواصل مع الإدارات المختلفة المعنية، غياب التوزارن الجغرافي في تزيوع المشاريع بين مناطق المحافظة، الخبرة غير كافية لدى مشرفي البرنامج ، عدم المعرفة الكافية بالقوانين والأنظمة ذات العلاقة.

التوصيات:

- الاستمرار في توجيه التخصيص وحسب الموارد المالية المتاحة لمواكبة الزخم الذي احدثته مراكز ارادة في محافظة البلقاء والاستمرار في توجيه كافة اشكال الدعم المتوفره لهذه المراكز وكوادرها لاستدامة الاثار الاجتماعية التي احدثها والتي ظهرت جلياً في هذه الدراسة والمحافظة على مستويات المعيشة التي حققها الافراد والفئات المستفيدة من خدمات مراكز ارادة المختلفة، كون أن خدمات هذه المراكز متاحة للجميع واظهرت الدراسة سهولة وصولها لجميع افراد المجتمع.
- ضرورة توجيه المزيد من النشاط والزخم تجاه تحفيز الميزة التنافسية لمحافظة البلقاء وذلك باعداد دراسات جدوى ودراسات أفكار مشاريع زراعية سياحيه من شانها دعم هذه الميزة من جانب ورفع مستوى معيشة الافراد ورفع مستوى الرفاه الاجتماعي لكافة افراد المجتمع المحلي في محافظة البلقاء.
- تشكيل لجنة متخصصة بهدف التنسيق بين كافة الجهات ذات العلاقة كمؤسسة تشجيع الاستثمار وغرف الصناعة والتجارة ،السفارات الاردنية في الخارج واي جهة حكومية او خاصة من شانها محاولة فتح قنوات تسويقية لمخرجات المشاريع، في محاولة للتخفيف من حدة المعوق الاساسي التي تواجهه مخرجات المشاريع المنفذه وهو وكما اظهرته الدراسة عدم وجود نوافذ تسويقية لمخرجات المشاريع.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الحايك، محمود(2007) دور المشاريع الصغيرة الممولة في الحد من الفقر البطالة في مناطق جيوب الفقر (دراسة حالة في محافظة المفرق)، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.

2. الحنيطي، دوخي والعبد الرزاق، بشير(2007) **تحديد مؤشرات الفقر في ريف جنوب الأردن**، المجلة الإماراتية للغذاء والزراعة (1) 15-1.

3. الخاروف، أمل (2012) **الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية للأسر الفقيرة في مناطق جيوب الفقر في الأردن**، مجلة دراسات الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، ، 39(3)، 657-695.

4. الضامن، فاطمة (2012) **درجة مساهمة مراكز الاستشارات في الجامعات الحكومية الاردنية في تنمية المجتمع المحلي ومقترحات للتطوير**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

5. الكنز، لبنى (2009)، **دور المؤسسة الاقتصادية في تنمية المجتمع المحلي لمؤسسة سوناطراك** ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة باجي مختار، عناية، الجزائر.

6. بني هاني، مريم (2015) **دور وزارة التخطيط والتعاون الدولي في التمكين الاقتصادي والاجتماعي للمرأة : دراسة ميدانية في مناطق جيوب الفقر في الأردن**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

7. دائرة الإحصاءات العامة ، 2010، **تقرير حالة الفقر في الاردن**، عمان، الاردن.

8. عزيز، سامية (2005)، **المؤسسات الصغيرة وتنمية المجتمع المحلي، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**/ جامعة قاصدي مرباح ورقله، (العدد الثاني)، 71-94.

9. غنيم، عثمان محمد (2008) **الاتجاهات الحديثة في التخطيط**، ط2، ، دار تسنيم، عمان، الاردن.

10. غنيم، عثمان محمد (2016) ، **التخطيط أسس ومبادئ عامه**، ط5، ، دار صفاء، عمان، الاردن.

11. كريب، ايان (1999) **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**، 244، عالم المعرفة، الكويت.

12. وزارة التخطيط والتعاون الدولي(2017) **الخطة الاستراتيجية لوزارة التخطيط والتعاون الدولي(2017 -2019)**، عمان، الاردن.

13. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية (2020) **تقرير الانجاز لبرنامج تعزيز الانتاجية الاقتصادية والاجتماعية**، عمان، الاردن.

14. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية ،2020، **تقرير مركز تعزيز الإنتاجية (إرادة)، مركز لواء عين الباشا**، البلقاء، الاردن.

15. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية ،2020، **تقرير مركز تعزيز الإنتاجية (إرادة)، مركز لواء قصبة السلط**، البلقاء، الاردن.

16. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية ،2020، **تقرير مركز تعزيز الإنتاجية (إرادة)، مركز لواء دير علا ، البلقاء، الاردن.**

17. وزارة التخطيط والتعاون الدولي الاردنية (2009) **وثيقة التنمية المحلية** ، عمان، الاردن.

18. هابرماس، يورغن (2002) "**بعد ماركس**"، ترجمة محمد ميلاد، ط1، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع.

درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقته ببعض المتغيرات

د. منال هاني قطيشات - د. محمد زهران أبو علي
الجامعة الأردنية - جامعة الزيتونة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقته ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب، وعددهم (52) معلما ومعلمة. وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي, ولتحقيق هدف الدراسة تم تبني أداة لقياس درجة الوعي البيئي(من دراسة د. عبدالله الزعبي) وتمتعت الأداة بدلالة صدق وثبات مقبولين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب كان بدرجة مرتفعة، كما اظهرت النتائج أنه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لصالح البكالوريوس ، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

الكلمات الدالة : الوعي ، البيئة ، معلمو المرحلة الأساسية ، معلم العلوم ، درجة الوعي البيئي، مديرية تربية لواء سحاب.

Abstract

This study aimed at revealing the degree of environmental awareness among science teachers in the basic stage at Sahab Educational Directorate and its relation with some variables, the sample of the study consisted of (52) male and female science teachers. To achieve the objective of the study, a tool was adopted to measure environmental awareness. The results of the study showed that the degree of environmental awareness among science teachers was high, and showed that there were no differences according to gender and years of experience variables, and there were statistical significant differences in favor of bachelor degree holders. The researchers recommend that need to include environmental education concepts in science curricula and apply them among students.

المقدمة:

تعتبر البيئة حالة من الاستقرار والتوازن والمكان الذي يستقر به الكائن الحي ويعيش فيه، فهي مجموعة الظروف الطبيعية التي تحيط به كالهواء والأرض والماء، ولكي تستطيع الكائنات الحية الاستمرار في حياتها لا بد من أن تكون البيئة المحيطة بها نظيفة وغير ملوثة، لذلك لا بد من وقاية البيئة من التلوث، وفي حال تلوثها يجب إيجاد الحلول بسرعة. وفي

وقتنا الحالي يُعتبر تلوث البيئة أمر منتشر في جميع أنحاء الأرض، ويعود ذلك للتطور التكنولوجي والصناعي الذي وصل إليه الإنسان، فأكثر التكنولوجيا ذات أثر سيء على البيئة بالرغم من فوائدها العديدة في توفير الوقت والجهد على الإنسان. فهي مشكلة ليست بجديدة أو طارئة بالنسبة للأرض وإنما الجديد فيها زيادة شدة التلوث البيئي الذي بات يؤرق فكر العلماء والمهتمين، فبدأوا يدقون ناقوس الخطر، ويدعون لوقف أو الحد من هذا التلوث الذي تتعرض له البيئة.

وفي الثلاثينيات من القرن الماضي لجأ المتخصصون بالبيئة نحو التربية لحل مشكلات البيئة ومواردها، وتحسين اتجاهات الأفراد نحو الاستخدام الأمثل لموارد البيئة وتوعيتهم بحل مشكلات البيئة، وليس فقط حمايتها، وذلك بعد أن أصبح الوقود الأحفوري هو المصدر الرئيسي للحصول على الطاقة (Reddy et al, 2007).

يشهد العالم تقدما علميا وتقنياً كبيراً، وزيادة مضطرة في عدد السكان، واستنزافاً كبيراً غير مقيد للموارد الطبيعية، أسهم في تفاقم المشكلات البيئية وتراكمها في جميع انحاء العالم، إلى حد باتت فيه الحياة البشرية على الارض مهددة، مما أدى الى ارتفاع الاصوات المحذرة من المخاطر الوخيمة لهذه المشكلات، المطالبة بضرورة التصدي الجماعي لها بتضافر جهود الدول والمؤسسات والمنظمات الدولية والوطنية وأفراد المجتمع كافة؛ لإنقاذ البيئة وحمايتها مما يهددها من مشكلات قائمة ومستقبلية, فكان التوجه نحو الاهتمام بالبيئة يعقد بالندوات والمؤتمرات العالمية والاقليمية، وابرام الاتفاقيات، وسن القوانين والتشريعات الخاصة بحماية البيئة والمحافظة على مواردها، وبلورة طبيعة العلاقة بين الانسان والبيئة للحد من تعامله السلبي مع معطيات البيئة، وإفساد نظامها، وتشويه جمالها، وشل الحركة التوافقية لعناصرها (عبدالله ونجم، 2008).

أصبحت قضية التلوث البيئي مشكلة عالمية أثارت اهتمام العديد من الهيئات الرسمية وغير الرسمية والدولية والعالمية والمؤسسات، مما أوجب عقد المؤتمرات لدراسة تلك المخاطر والبحث عن أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لها. ويعد مؤتمر ستوكهولم (1972) من المؤتمرات العالمية التي تحدثت عن خطورة المشكلات البيئية ومنها قضية التلوث، حيث أوصى هذا المؤتمر بضرورة الحفاظ على البيئة من التلوث (العمر، 2010).

غير أن الاتفاقيات والقوانين والتشريعات لا تجدي نفعاً بدرجة نفعا بدرجة كبيرة في حل المشكلات البيئية الراهنة، ومنع تفاقمها إلا بوجود أفراد لديهم وعي وثقافة بالبيئة بشكل كاف، ودوافع قوية للعمل الجاد على معالجتها (Aminrad et Al, 2012)؛ وهذا لا يأتي إلا بوجود نظام تربوي فاعل يشتمل على تربية بيئية سليمة تعزف الأفراد بقضايا البيئة وتسهم في معالجتها، بتزويدهم بالمعرفة الكافية حول البيئة والمشكلات التي تهددها، والمهارات اللازمة للتعامل معها، وتنمية اتجاهاتهم البيئية، ورفع مستوى وعيهم بها، وإكسابهم أنماط سلوك بيئية جديدة (الأحمدي، 2006).

فالمعرفة بالبيئة وقضاياها ومشكلاتها تعد متطلبا رئيسياً في عملية تحقيق التوجهات العالمية المتعلقة بها (Sundblad & Garling, 2008)، فالأفراد الذين تتشكل لديهم حصيلة معرفية مناسبة حول البيئة ومشكلاتها، وتنمو لديهم اتجاهات إيجابية نحوها، يصبح لديهم مستوى عالٍ من الوعي البيئي، يدفعهم بحماس للعمل الجاد على حماية البيئة، والاسهام في حل مشكلاتها، ومنع تفاقمها بطرائق أكثر مسؤولية (Aminrad, et Al, 2012).

والوعي البيئي مفهوم مختلط بمفهومي التربية البيئية والثقافة البيئية ومتداخل معهما، إذ يصعب فصله وفهمه بمعزل عنهما، فالتربية البيئية تسهم في نشر الثقافة البيئية لدى الأفراد، فتؤدي إلى زيادة وعيهم البيئي، وتشكيل سلوكياتهم البيئية السليمة، فيعملون على حماية البيئة وصون سلامتها (العديلي والحراحشة، 2013).

ويعرف ديراينر (Disiner, 2001) الوعي البيئي بأنه إدراك الفرد للبيئة إدراكاً يقوم على المعرفة والشعور الداخلي نحو عناصر البيئة ومشكلاتها، إذ لا يكون الاهتمام موجهاً إلى تذكر المعلومات واسترجاعها بقدر الاهتمام بإدراك الفرد وشعوره بأشياء معينة نجو الموقف أو الظاهرة البيئية، وادراك أسبابها ومخاطرها، وكيفية مواجهتها، والوقوف على الامكانات المتوفرة لحلها، التي تؤدي بالفرد الى أن يسلك سلوكا بيئيا مغايرا، ويعدل المفاهيم البيئية الخطأ لديه، ليصبح أكثر تأثيراً وايجابية

في مواجهة مشكلات بيئته (أعمر وأحمد، 2012). فالوعي البيئي يتكون من ثلاثة مركبات أساسية، هي: المعرفة البيئية، والقيم والاتجاهات البيئية، والسلوك البيئي (الزيادات، 2013). والوعي البيئي يمثل فهم الفرد لطبيعة الأنظمة البيئية وكيفية تفاعلها مع أنظمة الانسان الاجتماعية، وهو الشعور بالمسؤولية والقلق اتجاه البيئة (Aminrad, et al, 2012).

وقد اعتبرت وثيقة اعلان تبليسي تنمية الوعي البيئي لدى الافراد والجماعة الخطوة الاولى اللازمة للحصول على المعرفة البيئية الأكثر عمقا، وتكوين الاتجاهات البيئية، وتنمية المهارات اللازمة للمحافظة على البيئة وحل مشكلاتها القائمة، ومنع ظهور مشكلات بيئية جديدة مستقبلا؛ فالوعي البيئي يشير إلى مواقف الفرد تجاه البيئة وقضاياها المختلفة، ويتكون نتيجة تأثر الفرد وجدانياً بمعرفته البيئية، وبما تواجهه البيئة من مشكلات ويهددها من مخاطر، إذ يساعده ذلك على انتهاج أنماط السلوك البيئي المناسب للمحافظة على البيئة (معروف، 2010).

فمعظم ما تتعرض له البيئة من مشكلات بيئية في شتى أنحاء العالم ترجع أسبابها إلى غياب الوعي البيئي لدى أفراد المجتمع (Aminrad, et al., 2012)، وإلى سوء أنماطهم السلوكية المرتبطة به، فمشكلة تلوث البيئية كما يشير الأحمدي (2006) قضية سلوكية في المقام الأول؛ لأن الإنسان يعتبر مصدر التلوث الأول، وتلويث البيئية نمط سلوكي كغيره من أنماط السلوك له دوافعه ومثيراته، ومن ثم يمكن التحكم به والسيطرة عليه وتعديله.

وتشير بن يحي (٢٠٠٥) إلى أن القصور في التعامل مع المشكلات البيئية يكون في الغالب نابعاً من قصور الوعي البيئي للفرد وجهله بالعلاقات المعقدة التي تربط بينه وبين بيئته، لذلك لا بد من أن ت ارعي عملية نشر الوعي البيئي إكساب الفرد الخلفية المعرفية حول القضايا البيئية، ومساعدته في تكوين الاتجاهات الايجابية نحوها، وإكسابه المهارات اللازمة للسلوك بطريقة صديقة للبيئة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال عملية ممنهجة ومتكاملة في العملية التعليمية برمتها (Malhotra, 2012)، ذلك أن توفرّ المعارف والاتجاهات والمهارات البيئية للأفراد خاصة في مرحلة الدراسة المختلفة سيخلق جيلا قادرا على رعاية بيئته وتلافي أخطارها وسيضع الحلول المناسبة لمشكلاتها، بما يجعله يتكيف بشكل صحيح معها (معروف، ٢٠١٠).

ويشير Astalin (2011) إلى أن المساهمة في إنقاذ البيئة من خلال نشر الوعي البيئي بين الطلبة يتطلب أن يكون نشر الوعي البيئي جزءاً لا يتجزأ من وظيفة المنهاج المدرسي، وإيجاد المعلم القادر على إكساب المعارف البيئية و توليد القيم والاتجاهات البيئية لدى الطلبة، وهذا لن يأتي إلا من خلال رفع سوية إعداد المعلم وتعميق روح المسؤولية تجاه البيئة لديه، مما ينعكس إيجابا على قدراته في إثارة الفضول لدى طلبته لمعرفة المزيد عن البيئة المحيطة بهم، وتعظيم القيم الايجابية نحو البيئة في نفوسهم، وتدريبهم على ممارسة سلوكات صديقة للبيئة، والقيام بدور فعال في حماية بيئتهم. وفي السياق نفسه أشار Duvall and Zint (2007) عند مراجعتهما عدداً من الدراسات المتعلقة بفعالية التربية البيئية أن إكساب الوعي البيئي للطلبة يتأثر بعدة عوامل أهمها: أن المعلمين المتحمسين والملتزمين والمهتمين بالقضايا البيئية الواقعية أكثر تأثيراً في طلبتهم للتفاعل مع القضايا البيئية.

فالمعلم يعد عنصراً غاية في الأهمية في مجال نشر الوعي البيئي، فما زال المعلم يمثل أحد أهم مدخلات النظام التربوي، وعلى كاهله تقع مسؤوليات كبرى لتأدية النظام عملياته بكفاءة جيدة، لذلك جاءت توصيات مؤتمر تبليسي لتؤكد ضرورة إدخال العلوم البيئية والتربية البيئية في مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وأن تتخذ التدابير اللازمة لجعل التدريب في مجال التربية البيئية متاحًا لكل من يحتاج إليه من المعلمين في أثناء الخدمة من اجل رفع مستوى الوعي البيئي لديهم (أليكسو، ١٩٨٧).

ونتيجة لمواكبة الاهتمام العالمي بنشر الوعي البيئي بين قطاعات المجتمع كافة، وبين الطلبة بخاصة، قام الأردن بإعداد الاستراتيجية الوطنية للتعليم والتوعية والاتصال البيئي، وكانت وزارة التربية والتعليم الأردنية عنصراً فاعلاً في إعداد تلك الاستراتيجية التي أكدت على أهمية إيلاء قضايا البيئة العناية المناسبة في العملية التعليمية التعلمية، ووضع إجراءات

عملية لضمان نشر الوعي البيئي بين الطلبة من خلال دعوة الجامعات إلى إعداد وتقديم مساقات بيئية متنوعة للمعلمين قبل الخدمة، وضرورة قيام المعلمين بتعريض طلبتهم لأنماط تدريس صفية تعتمد الإحصاء البيئي، وملاحظة البيئة، وتنمية الاتجاهات التي تؤكد دور المدرسة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها، من خلال توظيف استراتيجيات تدريس تعتمد المقارنة بين الطريقة الوقائية والطريقة العلاجية والطريقة الكلية للقضايا البيئية، وإكساب المعلم أنماط تدريس جديدة كالتعلم بالاستمتاع وتوجيه برامج التعليم البيئي إلى تعديل سلوك الطالب وإكسابه ممارسات فعلية تؤدي إلى تنمية الحس والوعي البيئي لديه (المؤسسة العامة لحماية البيئة الأردنية، ١٩٩٩).

ويعدّ موضوع التربية البيئية والوعي البيئي من المواضيع الجديرة بالاهتمام لدى معلمي العلوم؛ لأن مبحث العلوم يتناول علاقة الإنسان في بيئته، وكيف تؤثر البيئة وتتأثر بأنشطة الإنسان فيها، لذا فإن موضوع الوعي البيئي يجب أن يفرض نفسه بقوة في مناهج العلوم وفي برامج إعداد معلمي العلوم (Adara, 1996) ، وباعتبار التدهور البيئي مشكلة فلابد من الاهتمام بنشر الوعي البيئي في المدارس من خلال المناهج المدرسية كالعلوم (Kuranga, 2006).

وبناءً على ما سبق شعر الباحثان بضرورة إجراء دراسة يكون الهدف منها تحديد درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقته ببعض المتغيرات، ذلك أنهم المسؤولين الذين تقع على أكتافهم مسؤولية إعداد أجيال واعية بيئيا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد البيئة وسبل تحسينها من المشاكل العالمية المعاصرة التي باتت تشغل فكر المهتمين بشؤون البيئة، وأن أي تدابير تؤخذ من أجل حماية البيئة والمحافظة عليها ومواجهة مشكلاتها لا بد أن تبدأ بالإنسان بصفته المسؤول عن تلك المشكلات، والقادر على حلها والتخفيف منها، فيظهر هنا دور المعلم كونه المسؤول عن تنشئة الأجيال التي تتأثر بشكل أكبر بالتغيرات والقضايا البيئية المستقبلية في إرشاد وتوجيه طلبته بالاتجاه الإيجابي، ونظراً لأهمية البحوث العلمية والتربوية المتخصصة بالتربية البيئية وقياس الوعي البيئي جاءت هذه الدراسة التي تناولت تقصي درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقته ببعض المتغيرات.

وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب؟

2- هل تختلف درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب باختلاف الجنس(ذكر، أنثى) وباختلاف المؤهل العلمي(بكالوريوس، دراسات عليا) وباختلاف سنوات الخبرة (1- أقل من 5) و (6- أقل من 11) و (11 سنة فاكثر).

أهمية الدراسة:

يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة في أتخاذ القرارات الخاصة في حماية البيئة من قبل القائمين على الحفاظ على البيئة ومعلمي العلوم والباحثين من خلال الاطلاع على النتائج وتعميمها بشكل عملي, كما يؤمل أن تثري هذه الدراسة الأدب بشكل نظري, وأن تكون نقطة انطلاق لأبحاث أخرى.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات، وهي:

الوعي: "هو الإدراك القائم على الإحساس والمعرفة الذي يساعد الفرد على اتخاذ قرارات معينة تجاه قضية معينة"(البنا, 2011: **10**).

إجرائيا: "ادراك معلمي العلوم القائم على المعرفة وما يحيط به ادراكاً مباشرا وخاصه في البيئة".

البيئة: "هي جميع العوامل الحيوية وغير الحيوية التي تؤثر على الكائن الحي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة, في فترة من تاريخ حياته, ويقصد بالعوامل الحيوية جميع الكائنات الحية (المرئية أو غير المرئية) الموجودة في الأوساط البيئية المختلفة. والعوامل غير الحيوية(هي الماء, التربة, الشمس, الحرارة, وغيرها"(العابدين وعرفات, 1992: 11).

إجرائياً: ويعرف إجرائيا ذلك الحيز الذي يمارس معلمي العلوم انشطتهم المختلفة وذلك من أجل ديمومة الحياة وافادة الطلاب.

معلم العلوم للمرحلة الأساسية: "هو المعلم المكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بتدريس مبحث العلوم في المدارس للصفوف من الأول- الرابع" (العياصرة, 2017: 269).

إجرائياً: هو من يدرس العلوم أو أحد فروعها في المدارس الأردنية محل الدراسة, ويحمل الدرجة الجامعية الأولى في أخر التخصصات العلمية للصفوف من الأول للرابع.

درجة الوعي البيئي: "هي إدراك الفرد لدوره في مواجهة البيئة, ووعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية اتجاه حل المشكلات والعمل على منع المشكلات ببيئة جديدة"(الدخيل, 2000: 56).

إجرائياً: مجموعة المعارف والاتجاهات والسلوكات البيئية الإيجابية التي يمتلكها معلم العلوم في المدارس الأردنية حيث يقاس بمستوى الوعي البيئي في الدراسة الحالية على مقياس ابعاد الوعي البيئي المعد لهذه الدراسة والتي يمتلكها معلم العلوم في المدارس الأردنية.

حدود الدراسة:

اشتملت الدّارسة الحدود الآتية:

حدود بشرية: اقتصرت على معلمو العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب.

حدود زمانية ومكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء سحاب للفصل الدراسي الثاني 2019-02020

الدراسات السابقة

تم مراجعة العديد من الدّراسات السّابقة التي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة، ولقد تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

دراسة طالب وملكاوي (2020) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى الثقافة البيئية والممارسات الإيجابية نحو البيئة لدى معلمي علوم الأرض والبيئة في مدارس لواء الأغوار الشمالية، وتكونت عينتها من (68) معلمًا ومعلمة من المعلمين الذين يدرسون مبحث علوم الأرض والبيئة بواقع (55) معلمة و(13) معلمًا. وطبق عليهم اختبار لقياس مستوى معرفتهم البيئية، واستبانة لقياس ممارساتهم الإيجابية نحو البيئة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة البيئية لدى المعلمين كان متوسطًا بما يقابل نسبة . (67%) وجاء مستوى الممارسات البيئية لدى معلمي علوم الأرض والبيئة بنسبة (36%) بتقدير متوسط أيضًا. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى المعرفة البيئية ومستوى ممارستهم البيئية تبعًا لاختلاف متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة إيجابية قوية بين مستوى المعرفة البيئية لدى المعلمين ومستوى ممارساتهم البيئية. وتوصي الدراسة بضرورة تشجيع معلمي علوم الأرض والبيئة من مختلف المدارس على تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات المتصلة بالثقافة البيئية.

وتناولت دراسة توران (Turan, 2019) الوعي البيئي والحساسية نحو البيئة للمعلمين المرشحين لتدريس طلبة الصفين الثالث والرابع من كلية التربية الدينية والتربية بجامعة نفسهير هاسي بكتاش فيلي في تركيا. وأظهرت نتائجها ء أن مواقف المعلمين المرشحين تجاه البيئة والمشاكل البيئية كانت متوسطة وإيجابية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الوعي البيئي والحساسية نحو البيئة للمعلمين المرشحين تعزى للتخصص والجنس.

و كشفت دراسة ين وشينج وهنج (Yen, Chiang & Hung, 2019) عن حاجات التطوير المهني لمعلمي علوم الأرض والبيئة في مجال المعرفة البيئية في مؤسسة التعليم غير الرسمي في تايوان من إطار التعليم من أجل التنمية المستدامة. وأظهرت النتائج أن حاجات المعلمين في مجال البيئة تركز على جوانب المعرفة البيئية.

وقام العياصرة (2017) بدراسة هدفت إلى تقصي مستوى الوعي البيئي بظاهرة الاحتباس الحراري لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة، وعلاقته بكل من الجنس والتخصص والخبرة التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (131) معلما ومعلمه يدرسون العلوم للصفوف الأساسية من الرابع إلى الثامن في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014، ويمثلون نصف مجتمع الدراسة تقريباً، ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة تكونت من (25) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن مستوى الوعي البيئي بظاهرة الاحتباس الحراري هذا يختلف بفرق ذي دلالة احصائية باختلاف الجنس، لصالح المعلمين الذكور، لكنه لا يختلف باختلاف كل من تخصص المعلم وخبرته التدريسية

قام الزعبي (2015) بدراسة هدفت الى التعرف إلى مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الاسلامية العالمية وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة كأداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الاسلامية العالمية والبالغ عددهم (576) طالباً وطالبة. أما عينة الدراسة فقد بلغت (80) طالباً وطالبة. وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت النتائج الى أن مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة مرتفع وبنسبة بلغت (77.5)%. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي البيئي يعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلاله احصائية في مستوى الوعي البيئي تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص الإرشاد والصحة النفسية.

واجرى الزيادات (2013) دراسة هدفت الى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، واستخدم الباحث فيه المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء الرصيفة، وعددهم(42) معلماً ومعلمة. ولأغراض الدراسة أعد مقياس للوعي البيئي في ثلاثة أبعاد هي (المعرفة البيئية، الاتجاهات البيئية، المهارات البيئية). وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي البيئي بأبعاده الثلاث يختلف باختلاف التخصص ولصالح تخصص الجغرافيا, وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي البيئي لدى المعلمين بأبعاده الثلاثة لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي وعدد سنوات الخبرة.

أما دراسة اكبوه واكبوه (Ekpoh & Ekpoh, 2011) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الوعي بتغير المناخ لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة كالآبار (Calabar) النيجيرية، ومعرفة أثر الجنس في مستوى الوعي بتغير المناخ لدى المعلمين، وتكونت عينة الدارسة من (٢٠٠) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية طبق عليهم استبانة الوعي بتغير المناخ "Climate Change Awareness Questionnaire"، وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي لدى المعلمين كان منخفضا، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الوعي بتغير المناخ بين المعلمين يعزى إلى جنس ولصالح الإناث.

دراسة الأشقر(2011) هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي بمخاطر الكيماويات الزراعية لدى طلبة العلوم بكليات التربية في قطاع غزة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، في دراسته تم إعداد أدوات الدراسة وهي اختبار لقياس الجوانب المعرفية للوعي ومقياس اتجاه التعرف على الاتجاه نحو تلك المخاطر، وتكونت عينة الدراسة من (195) طالباً

وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية الثلاثة (الاسلامية – الاقصى - الأزهر)، وتوصلت إلى تدني مستوى الوعي بمخاطر الكيماويات في جوانبه المعرفية عن حد الكفاية (75%) بينما أظهرت النتائج أن مستوى الاتجاه كان أكبر من حد الكفاية (75%).

كما أجرى البنا (2011) دراسة هدفت الى التعرف على مستوى الوعي بمخاطر التلوث البيئي لدى معلمي المرحلة الأساسية في قطاع غزة. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (205) معلماً معلمة من منطقة شمال غزة التعليمية، وتوصلت إلى أن المعلمين لديهم مستويات متوسطة من الوعي البيئي, كما تبين أن مستوى الوعي البيئي لدى الإناث يفوق مستوى الوعي البيئي لدى الذكور. وأن مستوى الوعي البيئي لدى المعلمين الذين أعمارهم بين (31-50) أعلى ٍممن تقل أعمارهم عن (31) سنه. وكما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الوعي البيئي بين المعلمين تعزى الى نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

وهدفت دراسة الأستاذ والددح (2011) إلى التعرف إلى مستوى الوعي بالتشريعات البيئية لدى الطلبة ودور الجامعات في تنميتها، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة من الجامعات الفلسطينية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن هناك ضعفاً في معرفة طلبة الجامعات الفلسطينية بالمواثيق والتشريعات البيئية سواء على الصعيد الدولي أو المحلي. وكما بينت النتائج أن هناك فروقاً في مستوى الوعي ترجع لمتغيري الجنس والجامعة، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور وطلبة الجامعة الإسلامية.

وحاولت دراسة لاريجاني (Larijani, 2010) الكشف عن مستوى الوعي البيئي لدى معلمي المدارس الابتدائية العليا في مدينة ميسور(Mysore) في الهند، كما هدفت الدارسة الكشف عن أثر متغيرات الجنس والعمر ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة للصفين السادس والسابع من المرحلة الابتدائية العليا، طبق عليهم اختبار لتقييم مستوى الوعي البيئي لديهم، وكشفت النتائج أن المعلمين لديهم مستويات متوسطة من الوعي البيئي، كما تبين أن مستوى الوعي البيئي لدى الإناث يفوق مستوى الوعي البيئي لدى الذكور، كما تبين أن مستوى الوعي البيئي لدى المعلمين الذين تقع أعمارهم بين (٣١-٥٠) أعلى من مستوى الوعي البيئي ممن تقل أعمارهم عن (٣١) سنة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الوعي البيئي بين المعلمين تعزى إلى نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

كما قام العديلي (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء الخاصة وعلاقته بمتغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي ومكان الإقامة ودخل العائلة الشهري وعدد أفراد الأسرة ودراسة مساق يتعلق بالبيئة، وتكون أفراد الدراسة من(205) طالباُ وطالبة، ولغايات جمع البيانات تم توزيع اختبار على أفراد الدراسة لقياس الوعي البيئي مكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الوعي البيئي لدى أفراد الدراسة وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي ودراسة مساق يتعلق بالبيئة في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمكان الاقامة في الوعي البيئي لصالح من يقطنون غير المدينة من ريف وبادية، وكذلك للدخل الشهري لصالح ذوي الدخل المرتفع.

وأجرى المدهون (2010) دراسة هدفت الى التعرف على المخاطر الصحية والبيئية المتضمنة في كتب علوم الصحة والبيئة للمرحلة الاساسية العليا ومدى وعي طلبة الصف العاشر بها والتعرف على تلك المخاطر، قام الباحث بإعداد أداة تحليل لكتب علوم الصحة والبيئة للصفوف (السابع- الثامن- التاسع- العاشر) كذلك صمم اختبار معرفي لقياس مستوى وعي طلبة الصف العاشر بالمخاطر الصحية والبيئية وكانت عينة الدراسة (1005) طالباً وطالبة منهم (467) طالب، (508) طالبة من طلبة الصف العاشر من التعليم الأساسي في جميع مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة، وقد أتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف تناول محتوى كتب علوم الصحة والبيئة الأربعة المقررة على طلاب المرحلة الأساسية العليا للقضايا والموضوعات المرتبطة بالمخاطر الصحية والبيئية.

أما دراسة الزهراني (2009) هدفت الى التعرف على درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بأضرار النفايات الإلكترونية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وقام ببناء استبانة مكونة من أربعة محاور رئيسية، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية طبقية من طلاب الصف الأول الثانوي وطلاب الصف الثاني الثانوي وطلاب الصف الثالث الثانوي وبنسبة 20% من كل صف، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن درجة وعي الطلاب في المرحلة الثانوية بأضرار النفايات الالكترونية كانت بدرجة متوسطة ولم يصل الى الحد المقبول.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا تشابه هذه الدراسة مع دراسة طالب وملكاوي (2020) والعياصرة (2017) والزيادات (2013) والأشقر(2011) والمدهون (2010) والزهراني (2009) ولاريجاني(2010) وتوران (2019) من حيث استخدام المنهج الوصفي. كما واختلفت هذه الدراسة مع دراسة المدهون (2010) والزهراني (2009) في اختيار العينة حيث كانت عينتهم من طلبة المدارس، ودراسة الزعبي (2015) والأشقر(2011) ودراسة الأستاذ والددح (2011) حيث كانت من طلبة الجامعات. في حين تشابهت هذه الدراسة من حيث العينة مع دراسة الزيادات (2013) والبنا (2011) ولاريجان (2010) واكبوه واكبوه (2011) وتوران(2019) حيث اختارت الدراسة الحالية عينتها من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب. وهناك أيضاً دراسات أظهرت انخفاض في نسبة الوعي البيئي لدى المعلمين مثل دراسة البنا (2011) والعديلي (2010) والأشقر (2011) والزهراني (2009) واكبوه واكبوه (2011), بينما الدراسة الحالية تكشف عن الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب. وفي التعرف على منهجية البحث المناسبة في مثل هذه الدراسات الوصفية، كما أفادت في معرفة الوسائل الإحصائية المناسبة والتي يمكن من خلالها الحصول على النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في المراحل الأساسية في مديرية التربية للواء سحاب والبالغ عددهم(62) معلما. تكونت عينة الدراسة من(52) معلما ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية, ، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة من معلمي مبحث العلوم تبعاً الى متغيرات الدراسة.

جدول(1): توزيع عينة الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الاساسية وفقاً الى متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
الجنس	**ذكر**	**19**	**52**
	أنثى	**33**	
عدد سنوات الخبرة	من1 - 5 سنوات	**14**	
	من 6 – 10 سنوات	**20**	
	11سنة فأكثر	**18**	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	**40**	
	دراسات عليا	**12**	

أداة الدراسة

أطلع الباحثان على العديد من الدراسات ذات العلاقة بالتربية البيئية منها الورقية ومنها المتوفر في مواقع شبكة الانترنت التعليمية، لكن لم يحصل الباحثان على دراسة مماثلة لفكرة البحث الحالي، وبما أن من متطلبات البحث الحالي

تطبيق أداة لقياس درجة الوعي البيئي فلقد وقع اختيار الباحثان على المقياس الذي أستخدمه (الزعبي، 2015) لقياس الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب، وتكون المقياس من(24) فقرة بعد اجراء بعض التعديلات الطفيفة.

منهج الدراسة

تم استخدام منهج البحث الوصفي المسحي بوصفه المنهج الذي يعد ملائماً لمثل هذه الدراسات، فضلاً عن استخدام الاستبانة وسيلة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى)
- عدد سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (من 1 – 5 سنوات، من 6- 10 سنوات، 11 سنة فأكثر)
- المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).

ثانياً: المتغير التابع: درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة الى معرفة درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب وعلاقتها بمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها والذي نصه: ما درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب؟

للإجابة على سؤال الدراسة الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، والرتبة، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول(2):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة وعلى الفقرات مجتمعة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	من المهم أن يتضمن المنهاج المدرسي مقررات دراسية تعنى بالبيئة.	4.37	0.84	مرتفعة	11
2	أعتقد أنه يجب تشجيع تجارب استغلال طاقة الرياح لإنتاج الكهرباء.	4.38	0.60	مرتفعة	9
3	استخدام النيونان في إنارة البيت أفضل من اللمبات	4.40	0.66	مرتفعة	7
4	أرى أن إعادة تصنيع المواد البلاستيكية والزجاجية أمر مهم.	4.56	0.67	مرتفعة	4
5	أقدر قيام الشرطة بحملات ضدالسيارات غير القانونية والمشطوبة.	4.48	0.61	مرتفعة	5

6	أعتبر أن وجود وزارة خاصة بالبيئة ضرورة.	4.40	0.75	مرتفعة	8
7	أعتقد أنه يجب تغريم كل من يقطع شجرة من أشجار الزينة في الشوارع.	4.46	0.67	مرتفعة	6
8	أرى أن على الشرطة مخالفة السيارات التي تخرج أدخنة كثيفة.	4.29	0.85	مرتفعة	14
9	يجب الحد من استخدام المبيدات الكيماوية المستخدمة في الزراعة.	4.38	0.57	مرتفعة	10
10	أفضل استخدام المنخل على الشبابيك بدل استخدام المبيد للحماية من الناموس والحشرات.	4.25	0.79	مرتفعة	13
11	أشعر بالضيق عندما أرى المياه العادمة تنساب إلى الأراضي الزراعية.	4.67	0.58	مرتفعة	1
12	أرى أن إقامة المصانع على الأراضي الزراعية أمر مزعج.	4.65	0.65	مرتفعة	2
13	أرى أنه يجب منع استخدام مكبرات الصوت داخل المباني.	4.15	0.83	مرتفعة	16
14	أعتقد أن الأكياس المصنوعة من الورق أفضل من الأكياس البلاستيكية.	4.65	0.59	مرتفعة	3
15	عند زيارتي لأحد المصانع أركز على طريقة التخلص من النفايات.	4.35	0.62	مرتفعة	12
16	أرى أن تقسيم فاتورتي المياه والكهرباء إلى فئات تتصاعد في السعر مع الاستهلاك أمر جيد.	3.75	1.25	مرتفعة	18
17	إذا كان هناك حملة تطوعية للتنظيف فسوف أشارك بها.	4.17	0.88	مرتفعة	15
18	كثرة أبراج بث الهاتف المحمول تثير استيائي.	3.75	0.99	مرتفعة	19
19	أعتقد أن الدخان المتصاعد من محلات تحميص القهوة والمكسرات أمر يحتاج لمعالجة.	3.63	0.93	متوسطة	20
20	أشعر بالضيق عندما أرى شخصاً يتحدث طويلاً في الهاتف المحمول.	3.85	0.100	مرتفعة	17
21	يعتبر منظر الحمامات الشمسية على أسطح المنازل مزعجاً، ويعيق الحركة على السطح.	2.44	1.33	منخفضة	24
22	أعتقد أن الحفر الامتصاصية يمكن أن تكون بديلا عن وجود شبكة الصرف الصحي.	2.85	1.38	منخفضة	21

23	تعجبني الحيوانات البرية المحنطة في المنازل.	2.65	1.47	منخفضة	22
24	اؤيد إقامة المناطق الصناعية لتشغيل العمال بغض النظر عن ضررها البيئي المحتمل.	2.52	1.09	منخفضة	23
الاستبانة ككل		4.00	0.34	مرتفعة	

يظهر الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة حول درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية تراوحت بين (2.44 الى 4.67)، وان أعلى متوسط كان للفقرة " أشعر بالضيق عندما أرى المياه العادمة تنساب الى الارضي الزراعية"، وإن أدنى متوسط حسابي للفقرة " يعتبر منظر الحمامات الشمسية على أسطح المنازل مزعجاً، ويعيق الحركة على السطح"، ويلاحظ أن (18) فقرة من أصل (24) كانت متوسطاتها أعلى من الدرجة (3.63)، وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي للفقرات (4.00)، وهذا يعطي مؤشراً على أن درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية، كان بدرجة مرتفعة، وتتوافق هذه النتائج مع دراسة الزعبي (2015)، كما وتختلف مع دراسة الأشقر والبنا والأستاذ والددح (2011)، ودراسة العديلي (2010).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها ونصه: "هل تختلف درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) واختلاف المؤهل العلمي واختلاف سنوات الخبرة

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة فيما يتعلق بمتغير الجنس والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير النوع الاجتماعي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	19	3.95	0.43	50	-0.79	0.43
أنثى	33	4.03	0.27			

***لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية.**

يتضح من الجدول(3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية، تبعاً لمتغير الجنس ، استنادا على قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية، إذ بلغت (-0.79)، وبمستوى دلالة (0.43)، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور(3.95) أقل من المتوسط الحسابي للإناث البالغ (4.03)، ويمكن عزو هذه النتيجة الى أن المعلمين والمعلمات قد أخذوا ثقافتهم البيئية من نفس المصدر سواء في التربية البيئية غير المقصودة (الشارع، الاسرة، الإعلام، المساجد، النوادي) أو في التربية البيئية المقصودة من خلال المناهج الدراسية، وتفسر أيضاً هذه النتائج الى أن المعلمين والمعلمات قد خضعوا لمساقات دراسية متشابهة قبل الخدمة، وأن الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم لا تفرق بين المعلمين والمعلمات، فهم يخضعون للدورات التدريبية نفسها، لذلك يكون هناك تقارب في الوعي البيئي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2015) والزيادات (2013) والاستاذ والددح (2011), والعديلي(2010) والمولى(2009)، وتختلف مع دراسة البنا (2011) والمغيصب (2009) والصقار(2007)، من حيث أن درجة الوعي البيئي لدى الإناث يفوق درجة الوعي البيئي للذكور.

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (بكالوريوس, دراسات عليا) والجدول (4) يبين ذلك:

جدول(4):نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	40	4.05	0.35	50	2.04	0.046
دراسات عليا	12	3.83	0.26			

*** يوجد فروق ذات دلالة احصائية.**

يتضح من الجدول(4) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة(0.05)، حيث يوجد فروق بين المؤهل العلمي (البكالوريوس) و (الدراسات العليا)، ويكون الفرق لصالح شهادة البكالوريوس بدليل ارتفاع المتوسط الحسابي له، وقد يفسر ذلك الى شعور المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس بأهمية الوعي البيئي داخل وخارج نطاق العمل، وأن لديهم القدرة على تطوير وتنمية معارفهم وتحسين الأداء من خلال التعلم الذاتي، وأيضاً الى الدورات التدريبية وورش العمل التي يخضعون لها من خلال وزارة التربية والتعليم، مما يزيد من عطائهم وفهمهم للبيئة.

زيادة على ما سبق ، وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة (5- 1سنوات، ومن 6-10 سنوات و 11 سنة فأكثر) **تم** استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة، والجداول التالية تبين ذلك:

الجدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5-1	14	4.07	0.45
10-6	20	4.02	0.29
فأكثر 11	18	3.94	0.29
الكلي	52	4.00	0.34

جدول(6): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) **لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.61	0.55
داخل المجموعات	5.70	49	0.12		
المجموع	5.84	51			

*** لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية.**

للكشف عن درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية وعلاقته بمتغير سنوات الخبرة ، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول(5)، والذي يبين أن المتوسط الحسابي لدرجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب، لذوي الخبرة من(1-5) سنوات قد بلغ (4.07)، ولذي الخبرة من(6-10) سنوات قد بلغ(4.02)، بينما كانت لذوي الخبرة (11سنة فأكثر) قد بلغ (3.94) ايضاً، وقد استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) لإيجاد الفروق بين المتوسطات لمتغير سنوات الخبرة، حيث اتضح من الجدول (6) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي البيئي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب تعزى لمتغير سنوات الخبرة ويرى الباحثان أن السبب قد يعود الى أن المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم يتلقون نفس محتوى الدورات وورش العمل التي تهدف لا عدادهم مهنياً، وهم يملكون الإطار المعرفي الكافي لإدراك مفهوم الوعي البيئي، فهم يدركون أهمية الوعي البيئي بغض النظر عن خبراتهم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2015) والزيادات (2013) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت مع دراسة الاستاذ والدح (2011).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية, فإن الباحثان يوصيان بما يلي:

1- بعقد دورات وبرامج لإعداد المعلمين إعداداً بيئيا يتضمن إكسابهم المعارف والمهارات البيئية الحديثة، والتعرف على المشكلات البيئية المحلية والعالمية، وتدريبهم على كيفية التصدي لها ومواجهتها.

2- العمل على توفير مكتبات بيئية خاصة بالمعلمين يتوفر فيها مواد علمية في كل مدرسة تحتوي على الكتب والوسائل والافلام وذلك لنشر الوعي البيئي بين المعلمين.

3- كما يوصيان بإجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية وأخذ متغيرات أخرى لم يتم التطرق لها في هذه الدراسة، وضرورة تبصير معلمي العلوم بنتائج الأبحاث والدراسات التي تتناول الوعي البيئي لتفعيلها والاستفادة منها، وتكثيف المواد التي تعنى بالبيئة في مناهج إعداد المعلمين وخصوصاً لدى معلمي المرحلة الأساسية لأنهم المسؤولين عن نقل الوعي البيئي لطلبتهم.

المصادر والمراجع

الأحمدي، محمد (2006). دور علم النفس في تعديل الاتجاهات نحو البيئة. **المؤتمر الدولي الثالث لكلية العلوم الاجتماعية بعنوان: العلوم الاجتماعية والدراسات البيئية من منظور تكاملي**، المنعقد في جامعة الكويت في الفترة من 3-5 / 12 / 2006.

الأستاذ، محمود والدح, محمود (2011). الوعي بالتشريعات البيئية عند طلبة الجامعات الفلسطينية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**, 23(1).

الأشقر، محمد (2011). **مستوى الوعي بمخاطر التلوث البيئي لدى طلبة العلوم بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية**.(رسالة ماجستير غير منشورة), الجامعة الاسلامية, غزة.

أعمر، عزاوي وأحمد، لمعي (2012). الثقافة البيئية بعد استراتيجي لحماية البيئة. **الملتقي العلمي الدولي حول سلوك المؤسسة الاقتصادية في ظل رهانات التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية المنعقدة في جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر**، في يومي 20 و21 نوفمبر 2012.

أليكسو "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم"(١٩٨٧). **التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالوطن العربي**، تونس،منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

بن يحي، سهام، ٢٠٠٥، **الصحافة المكتوبة وتنمية الوعي البيئي في الجزائر**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منثوري، قسنطينة، الجزائر.

البنا، أياد شوقي (2011). **مستوى الوعي بمخاطر التلوث البيئي لدى معلمي المرحلة الاساسية في قطاع غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة), كلية التربية الجامعة الاسلامية, غزة.

الخفاجي، وصف مهدي (2006). **أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية الأساسية, جامعة الموصل, العراق.

الدخيل, محمد عبد الرحمن فهد(2000). الوعي البيئي لدى المتعلمين الكبار في منطقة الرياض(دراسة ميدانية), مجلة تعليم الجماهير, 47(27): 56- 57.

الزعبي، عبد الله سالم (2015). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية العلوم التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة دراسات العلوم التربوية**, 42(3): 123-2-156

الزهراني، سعد بن ناصر(2009). **درجة وعي طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة(العاصمة المقدسة) بأضرار النفايات الالكترونية**. (رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة ام القرى, السعودية.

الزيادات، ماهر (2013). مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الاردن وعلاقته ببعض المتغيرات. **دراسات العلوم التربوية**، 40(4)، 1350 – 1334.

الصقار، نادية محمد (2007). **مستوى الوعي البيئي لدى طلبة جامعة مؤتة في ضوء بعض المتغيرات**. (رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة مؤتة.

طالب، ولاء وملكاوي، امال (2020). الثقافة البيئية لدى معلمي علوم الارض والبيئة في مدارس لواء الاغوار الشمالية ومدى ممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات. **دراسات العلوم التربوية.** 47(4)، 100-124.

العابدين, زين علي وعرفات, محمد بن عبد المضى(1992). **تلوث البيئة ثمن للمدينة**, ط1, المكتبة الاكاديمية, القاهرة , مصر.

عبدالله، ميسون ونجم، وفاء (2008). أثر تدريس المواد البيئية في تنمية الاتجاهات البيئية لطالبات كلية العلوم للبنات – جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية النفسية**. (16)، 58-43.

العدلي، عبد السلام موسى (2010). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة المعلمين في جامعة الزرقاء الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات, **مؤتة للبحوث والدراسات, سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**, 25(2).

العديلي، عبدالسلام والحراحشة، كوثر (2013). أثر دراسة مساق في التربية البيئية في اتجاهات طلبة جامعة ال البيت نحو بعض القضايا المتعلقة بسلامة البيئة. **المنارة**، 19(2)، 113-87.

العمر، مثنى عبد الرازق (2010). **التلوث البيئي**. ط2, الاردن, عمان: دار وائل للنشر

العياصرة، احمد (2017). مستوى الوعي البيئي بظاهرة الاحتباس الحراري لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة عمان الاهلية.** 20(2)، 33-49.

العياصرة, أحمد حسن(2017). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم له, **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**, 4(1): 269

المدهون، غازي(2010). **المخاطر الصحية والبيئية المتضمنة بكتب علوم الصحة والبيئة للمرحلة الاساسية العليا ومدى وعي طلبة الصف العاشر بها.** (رسالة ماجستير غير منشورة), كلية التربية, الجامعة الاسلامية, غزة.

معروف، موفق (2010). **مستوى الوعي المائي لدى الطلبة معلمي العلوم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية- غزة، كلية التربية، غزة، فلسطين.

المغيصيب، لطيفة(2009). **أثر برنامج مقترح في التربية الفنية لتنمية الوعي البيئي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.

المؤسسة العامة لحماية البيئة الأردنية، ١٩٩٩، **المشروع المقترح لإعداد الاستراتيجية الوطنية للتعليم والتوعية والاتصال البيئي**، عمان، منشو ارت المؤسسة العامة لحماية البيئة.

المولى، مآرب محمد أحمد(2009). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية والعلم**, 16(3): 282- 309

المراجع الأجنبية

Adara, O. (1996). **Strategies in environmental education in social studies Environmental Education Research**, 2(2): 237-246.

Aminrad, Z.,& Zakaria S.& Hadi, S. &Sakari, M. (2012). Survey on environmental Awareness among Environmental Specialists and Secondary School Science Teachers in Malaysia. **International Conference Innovative Research in a changing and Challenging .World, Phuket, Thailand**, 16-18 May 2012.

Disinger, J. (2001). K-12 education and2 the environment: Perspectives, expectations and practice**. The Journal of Environmental Education**, 33(1):4-11

Duvall, J. & Zint, M. (2007). A Review of research on the effectiveness of environmental education in promoting international learning, ***The Journal of Environmental Education***, 38(4): 14-24.

Ekpoh, U. & Ekpoh, I. (2011). Assessing the Level of Climate Change Awareness among Secondary School Teachers in Calabar unicipality, Nigeria: Implication for Management Effectiveness, International **Journal of Humanities and Social Science**, 1(3): 106-110.

Kuranga A. (2006). Enhancing the teaching of environmental education in Nigerian Schools for sustainable development**, *Journal of Professional Trainers,*** 7 (1+2): 184-191.

Larijani, M. (2010). Assessment of Environmental Awareness among Higher Primary School Teachers, **Journal of Human Ecology**, 31(2): 121-124.

Malhotra, T.(2012). A study of Environmental awareness among the post Graduates of Kurukshetra University**, *International Referred Research Journal,*** 3(36): 56-58.

Reddy, TE.& Delisi, Ch.& Shakhnovich, B. (2007). **Binding site graphs: a new graph theoretical framework for prediction of transcription factor binding sites**. PLoS Comput Biol 3(5):e90.

Sundblad, E., Biel, A. and Garling, T. (2008). Knowledge and confidence in knowledge about climate change among experts, **journalists, politicians, and laypersons**. Environment and Behavior. DAI: 10.1177/0013916508314998.

Turan, E. Z. (2019). Teacher Canditates' Environmental Awareness and Environmental Sensitivity. **International Journal of Higher Education**, 8 (4), 202-207.

Yen, C. F., Chiang, Y. H., & Hung, H. F. (2019, August). **Exploring the professional development need of environmental educators in nonformula education institution from the Framework of Education for Sustainable Development**. In 2019 ESA Annual Meeting (August 11--16). ESA.

نظريّة الاستغراب واتّجاهاتها المعاصرة في الفكر الغربي والعربي: من الاستغراب الانعكاسي إلى الاستغراب التأسيسي

أ.د. المبروك الشيباني المنصوري
جامعة السلطان قابوس

الملخّص

يعالج هذا البحث من وجهة نظر مقارنيّة إشكاليّة الاستغراب واتّجاهاته في التداول العربي والغربي المعاصر. ويسعى إلى تفهّم مقوّمات الاستغراب التأسيسي والاستغراب الانعكاسي في كلا الفكرين وتبيّن الصّلة بين تداوليّة المصطلح ونفعيّته. ويرجع اختيار هذا الموضوع إلى الرغبة في اكتشاف الأطر المؤسسة للمقاربات الاستغرابيّة في السّياق العالمي. أما أهمّيته فكامنة في محاولة استكناه المسارات التنظيرية والتطبيقيّة التي سلكها الاستغراب في الفكر العربي وفي الفكر الغربي من نماذج دقيقة. وقد حلّلت الدراسة السياق التاريخي والفكري والحضاري الذي تشكّلت فيه المقاربة الاستغرابيّة، ودرست الأسس الفلسفيّة والتنظيريّة التي استندت إليها. وقسّمته إلى اتّجاهين أساسيّين: الاستغراب التأسيسي والاستغراب الانعكاسي. وتوصّلت إلى جملة من النّتائج لعلّ من أهمّها أن المقاربة الاستغرابيّة ليست ردّة فعل أيديولوجية أو نفسيّة أو قوميّة على هيمنة الفكر الغربي، وإنّا هي مقاربة منهجيّة نقديّة جذريّة للفكر الغربي خارج إطار المركزيّة الغربيّة ومقولاتها وادّعاءاتها حول كونيّة النُّظم والمفاهيم والمناهج. وقد تشكّلت باعتبارها سليلة المراجعات النقديّة ما بعد الاستعماريّة وما بعد الحداثوية في السياق الغربي رغم المحاولات الغربيّة المتكرّرة لتقزيم الاستغراب وإفقاده أيّة أصالة منهجيّة أو معرفيّة. وبيّنت الدّراسة أيضا أن الاستغراب قد أسيء فهمه في الفكر العربيّ المعاصر، وذلك منذ التنظيرات العربيّة الأولى له مع حسن حنفي، وقد اعتبره حنفي نفسه، استشراقا معكوسا وخطابا أيديولوجيا. وبيّن البحث أيضا أنّ النخب العربيّة قد استقبلت الاستغراب بهالة تقديسيّة مبالغ فيها فاعتبرته المخلّص أو المنقذ من الهيمنة الغربيّة، أو استقبلته بكثير من الازدراء والتشكيك. فلم يصاحبه في كلا التوجّهين العربيّين وعي تطبيقي، رغم كثرة التنظيرات العربيّة له.

كلمات مفتاحية: الاستغراب، النسبية الثقافية، نظريات ما بعد الاستعمار.

Abstract

This paper comparatively tackles the problem of Occidentalism and its trends in contemporary Arab and Western usage of the term. It seeks to understand the constituents of foundational and reflexive Occidentalism, and to clarify the connection between the pragmatism of the term and its utility. The choice of this topic is due to the desire to explore the founding frameworks for Occidentalistic approaches in the global context. As for its importance, it lies in an attempt to conceal the theoretical and applied paths that Occidentalism took in Arab and Western thoughts. The paper analyzed the historical, intellectual and civilizational

context in which Occidentalistic approaches were formed, and examined the philosophical and theoretical foundations on which these approaches were based. The paper reached a set of results, the most important of which is that Occidentalism approach is not ideological, psychological, or nationalistic reactions to the hegemony of Western thought. It was formed as a descendant of post-colonial and postmodern critical reviews in the Western context despite repeated Western attempts to dwarf Occidentalism and make it lose any methodological or epistemological authenticity. The study also showed that Occidentalism has been misunderstood in contemporary Arab thought, since the first Arab theorizing of it with Hassan Hanafi, as Hanafi himself considered Occidentalism an 'inverted Orientalism' and an ideological discourse. The paper also showed that the Arab elites received Occidentalism with an exaggerated sacred aura, and considered it as a savior from Western hegemony, or they received it with much contempt and skepticism. In both Arab visions, Occidentalism was not accompanied by an implementing awareness, despite the large number of Arab theorizations of it.

تأصيل النظر: الاستغراب: بأيّ معنى؟

يحتلّ "الاستغراب" اليوم بصفته "مقاربة نقديّة منهجيّة جذريّة" للفكر الغربي، مكانة واسعة في حقل "الدّراسات الثّقافيّة المعاصرة" في السّياق العالمي. ومتى ما أدركنا أنّ الاستغراب تعريب حرفيّ لمصطلح (Occidentalism)، وأنّه ليس ليس صكّا عربيّا، تأكّد لدينا أن لا فائدة في تتبّع الأصول اللغويّة للمصطلح ودلالاتها الاشتقاقيّة في اللسان العربي[1]، ولا حاجة إلى "الاستطراد والحشو وإدخال ما لا صلة له بالموضوع المطروح" [2]. فمصطلح الاستغراب قد سبق تداوله في الفكر الغربيّ ظهوره في اللسان العربيّ، تماما كما ظهر مصطلح الاستشراق (Orientalism) في التداول الغربي قبل ظهور رديفه العربيّ بقرون. و'المقاربة الاستغرابيّة' ليست 'علما عربيّا مخصوصا' كما توهم بعض الكتابات العربيّة[3]. ولن يجدي نفعا أيضا البحث عن أصول "شرعيّة" للمصطلح في القرآن والسنّة، كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين[4]، لأنه يكتسب مشروعيّته من حقوله المعرفيّة والدّلاليّة العامة ومن تداوليّته العالميّة. ولن تجدي نفعا أيضا محاولات تقزيمه أو رفضه من بعض الباحثين العرب نظرا إلى عدم دلاليّته مستعيضين عنه بمصطلحات أخرى أو محاولين مطابقته مع بعض المقررات

[1] معميش، عز الدين، "فكر الاستغراب في التداول المعرفي المعاصر: نحو رؤية موضوعيّة في استكشاف الآخر"، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2020، مج 25، ع 100، ص 21- 73. ص 24.

[2] نفسه، 24. وانظر أيضا في ما يتعلق بالدلالات اللغوية للتغريب Westernization والاغتراب Alienation والاستغراب Occidentalism: أين، سراج الدين "دراسة موضوعية حول علم الاستغراب"، مجلة صوت الأمة، 2017، مج 49، ع 6، ص 45- 50.

[3] حنفي، حسن، مقدمة في علم الاستغراب (القاهرة، الدار الفنية 1991).

[4] معميش، عز الدين، "ندوة الاستشراق والاستغراب: أوجه الاتفاق والافتراق"، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، 2020. مج 35، ع 123، ص 359- 380.

التي كانت تدرّس سابقا في بعض الجامعات العربيّة[1]. ولا فائدة أيضا في النّظر إليه في سياق الهوية والقوميّة والعلاقات العرقية.[2]

ولهذا علينا أن نزيح منذ البداية "سوء الفهم" و"المقاربات التسطيحيّة"[3] التي ربّما تعمّي على الدّلالات الفعليّة لتداوليّة المصطلح في السّياقين العربي والعالمي. وحتى أولئك المعترضون على المصطلح باعتباره عاكسا لنقيضه، الاستشراق، أو المتوجّسون منه باعتبار عدم التطابق بين الأصل اللغوي ودلالته الاصطلاحية، لعلّهم يغفلون عن انعدام ذات المطابقة في مصطلحات كثيرة مثل الوضعية أو النفعية أو التداولية أو العرفانية. فمجال الاصطلاح أوسع من مجال الاشتقاق، والمصطلحات يتحدّد مضمونها بالمفهوم المراد منها لا بأصل اشتقاقها اللغوي.

فالاستغراب لا يكتسب دلالته بما يحيل عليه أصل اشتقاقه اللغوي العربي، ولا بالبعد الجغرافي الذي ينسل من ثنائيّة الشرق/ الغرب، تماما كما لم يكتسب الاستشراق معناه من هذه الثّنائيّة رأسا، بل من 'المقاربة'، من المشروع الحضاري الذي أطّره. ولهذا فإنّ قسما كبيرا من البحوث التي أنجزها البريطانيون حول أيرلندا الشّماليّة، والفرنسيون حول بلجيكيا، مثلا، تصنّف على أساس أنّها 'بحوث استشراقيّة'، رغم أنّ أيرلندا وبلجيكيا تقعان في قلب العالم الغربي، وكذا الأمر بالنسبة إلى الدّراسات حول أمريكا اللاتينية فهي دراسات استشراقيّة رغم أن أمريكا اللاتينية في أقصى غرب العالم، ولا تصنّف الدّراسات الغربيّة حول أستراليا دراساتٍ استشراقيةً، رغم أنّ أستراليا في أقصى شرق العالم. فالاستغراب، تماما، كما كان الاستشراق، هو مقاربة Approach أو رؤية Vision، وليست 'علما' مخصوصا ذا موضوع محدّد ومنهج مضبوط كما سرى في الفكر العربي المعاصر في العقدين الأخيرين من القرن المنصرم.

الاستغراب في السّياق التّداولي العربي المعاصر

يبدو للنّاظر المدقّق في سياقات تداوليّة الاستغراب في الفكر العربي المعاصر، أنّ أغلب التّنظيرات العربيّة المشيدة به قد اعتبرته "استشراقا معكوسا"، أي "تمثّلا شرقيّا للغرب"، بالإضافة إلى كونه "ردّة فعل نفسيّة" على الهيمنة الغربيّة ونظمها وأنساقها وانعكاساتها على الفكر العربي الإسلامي المعاصر، إلى درجة أنّ هناك من اعتبره المحرّر والمخلّص للذّات الفكريّة العربيّة من وهنها وأوهامها. ويقتضي هذا التصوّر الجزئيّ للاستغراب في الفكر العربيّ المعاصر مراجعات وتدقيقات كثيرة حتى تتضح الرّؤية في التّداوليّة للمفهوم في سياقها العالمي، فلا يكون التصوّر العربيّ ناشزا عن السياق العالميّ.

ويرجع 'الفضل' في إشاعة هذه الصّورة 'الاستشراقيّة' المعكوسة للاستغراب في الفكر العربي إلى حسن حنفي في 'مقدّمته' حول 'علم الاستغراب'. فقد اختزل حنفي الاستغراب اختزالا تسطيحيّا ساذجا في مجرّد 'مشروع شرقيّ مضادّ للتغريب خارج إطار المركزيّة الغربيّة'. وقد أدرك عدد من النّقاد لفكر حنفي هذا التوجّه التّسطيحيّ في ما يتّصل بالمصطلح والمفهوم والمراد منه. وعلى هذا الأساس تقابل، في فكر حنفي، "كلمة الاستغراب في الدلالة الاصطلاحية الاستشراق. وتستقي معناها منه بدلالة المقابلة، فإذا كان الاستشراق هو دراسة ثقافة الشرق فإن الاستغراب هو دراسة ثقافة الغرب.

---

[1] حمداوي، جميل، "الاستشراق والاستمزاغ والاستعراب والاستغراب: مقاربة مفاهيمية"، مجلة دراسات استشراقية، المركز الإسلامي للداراسات الاستراتيجية، 2019. 19، ص 100- 141. وخاصة ص 121.

[2] نفسه ص 100- 141.

[3] معميش، عز الدين، "فكر الاستغراب في التداول المعرفي المعاصر" ص 22. وينادي معميش، في وصف دقيق متميّز لما نحن بصدده هنا، بوجوب "تحييد الكثير من المفاهيم الخاطئة والمقاربات الطفيليّة والتّسطيحيّة التي لا تفرّق بين دراسة تاريخ أوروبا وحضارة الغرب من جهة، والاستغراب كمشروع فكري يروم النفاذ إلى البنية الداخليّة للحضارة الغربية بكل مكوناتها وإنتاج آليات موضوعية للفهم بعيدا عن المركزيّة الغربيّة التي تحكمت في إنتاج المعرفة والدراسات التاريخية والحضارية لفترة طويلة ولا تزال؛ من جهة أخرى".

والمستغرب هو من يتبحّر في علوم وثقافة الغرب. وقد جاء الاستغراب عند حنفي Occidentalism في مواجهة التغريب "Westernization"[1]. وما فتئ حنفي يؤكّد هذه الفكرة[2] المرتهنة بالثّنائيّة الكلاسيكيّة ذات الدلالة الجغرافيّة: الشّرق/ الغرب. وهي فكرة غير دقيقة، إلا إذا قطعنا بأن الاستغراب "علم عربيّ" وأن حسن حنفي هو واضعه، كما يدّعي هو! وإلا فكيف سنصنّف "الاستغراب الغربي" إذا علمنا أنّ 'الاستغراب' أسبق تشكّلا في الفكر الغربي ذاته منه في الفكر العربي؟ وهل سنعتبر حينها منتجات 'الاستغراب الغربي' منتجات 'مواجهة للتغريب'؟ هذه صورة غير دقيقة أشاعها حنفي دون تدبّر وتابعه عليها عدد كبير من الباحثين العرب المعاصرين. وفكرة أن 'الاستغراب استشراق معكوس' أو أنّه ردّة فعل نفسيّة على الاستشراق، أو أنّه حركات منافرة وكره فوباوي للغرب هي ما يسعى إلى إشاعته كثير من الغربيين إلى اليوم على ما سيتبيّن لاحقا.

ولعلّ أهمّ ما يبشّر به "علم" الاستغراب عند حسن حنفي هو الانقلاب في العلاقات[3] بتحوّل "الموضوع المدروس/ الأنا" إلى "ذات دارسة"، وتنقلب "الذّات الدّارسة/ الغرب" إلى "موضوع مدروس"[4]- وإن كانت رؤية حنفي لا تختلف عن رؤية محمد عابد الجابري في كيفية إدراكه للأنا وفهمه للآخر، رغم الفوارق المنهجية بينهما[5]- فإنّ هذا التصوّر يطرح تساؤلا عمّا إذا كان هذا التّحوّل في العلاقات يحتاج إلى تأسيس علم جديد؟ ولماذا يدّعي حسن حنفي، كما تقول جويدة جاري، "قصب السّبق في تأسيس علم الاستغراب؟ وهل كان الاستشراق علما حتى يوصف الاستغراب بأنه علم؟ وهل تتوفّر الشروط الإبستيميّة في علم الاستغراب الذي يدعو إليه حنفي ليصير علما؟"[6]. يضاف إلى ذلك أنّ الباحث المتعمّق في تأصيلات حنفي ل'علم الاستغراب' يجد أنّ تركيزه التأصيلي كان منصبّا على تشكيل 'علم' ينقض مقولة "المركزيّة الغربيّة وادّعاء التفرّد والتعالي والإطلاق والتميّز للفكر الغربي"[7]. ولكن هذا المبتغى لا يؤسس ل'علم جديد' لأن النّقد ما بعد الحداثوي ونظريّة النسبيّة الثقافيّة قد نقضا هذا الادعاء الغربيّ نقضا تامّا، وباستعمال مناهج فكرية وأدوات تحليليّة من داخل الحضارة الغربية ذاتها.[8] ويتأكّد هذا الفهم المبيّن لقصور 'جدّة' 'علم' الاستغراب عند حنفي بالنظر في المهام التي حدّدها لهذا العلم.

---

[1] انظر مثلا: الطاهر، صافي، "نحو قراءة إبستيمولوجية لمشروع الاستغراب عند حسن حنفي"، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، 2013. مج 22، ع 22 ص 158.

[2] حنفي، حسن، "الاستغراب في مواجهة التغريب"، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 2015. س 1 ع 1، ص 306- 317. انظر أيضا حنفي، حسن، "من الاستشراق إلى الاستغراب"، بونة للبحوث والدراسات، 2005. ع 3 ص 9- 13.

[3] انظر عن ذلك كتاب "مقدمة في علم الاستغراب" لحسن حنفي. وانظر الدراسة النقدية له عند: جاري، جويدة، "قراءة تحليلية نقدية في مشروع مقدمة في علم الاستغراب للمفكر حسن حنفي"، مجلة الحكمة، 2011. ع 7، ص 23- 35.

[4] انظر تحليل ذلك في: حيدر، صفوان، "قراءة في علم الاستغراب"، مركز الدراسات الاستراتيجية، 2000. ع 98، ص 85- 98.

[5] انظر مثلا: الطاهر، صافي، "نحو قراءة إبستيمولوجية لمشروع الاستغراب عند حسن حنفي"، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، 2013. مج 22، ع 22 ص 158.

[6] نجاري، جويدة، "قراءة تحليلية نقدية في مشروع مقدمة في علم الاستغراب"، ص 26.

[7] حنفي، حسن، مقدمة في علم الاستغراب، ص 36- 37.

[8] المنصوري، المبروك، الدراسات الدّينية: من المركزية الغربية إلى النسبية الثقافية، (تونس، الدار المتوسطية للنشر: 2010).

فالمهمة الأولى التي حدّدها حنفي لعلم الاستغراب، كما ضبطتها جويدة جاري، هي "القضاء على المركزية الأوروبية ورد ثقافة الغرب إلى حدوده الطبيعية بعد أن انتشر خارج حدوده إبان عنفوانه الاستعماري"[1]. ولكن تبدو هذه المهمة مستحيلة استحالة كاملة تاريخيا وفكريا وحضاريا. وهي أقرب إلى سوء الفهم لمصطلح "الثقافة" منها إلى المهمة العلمية. إذ يقول حسن حنفي مثلا "مهمة هذا العلم الجديد هي إعادة الشعور الأوروبي إلى وضعه الطبيعي والقضاء على اغترابه"[2]. فهل من مهامّ 'علم الاستغراب' العربي 'تحرير' العقل الغربي من مظاهر اغترابه، و"إعادة شعوره إلى الوضع الطّبيعي"؟ وحينذاك، ماذا يمكن أن يضيف هذا 'العلم الجديد'-إذا كانت هذه هي مهمّته- إلى مشاريع "نقد العقل الغربي" بدءا من إيمانويل كانط مرورا بهاربرت ماركيز ووصولا إلى جاك درّيدا وميشال فوكو؟ ثم ألا تبدو هذه المهمّة منجزة أيضا من طرف الفكر الغربيّ ذاته؟ هل نحتاج معرفيّا وتاريخيا وحضاريّا إلى "علم جديد" نبتكره نحن العرب لهم لنحرّرهم به من أوهامهم الفكرية والمعرفيّة ونخلّصهم من اغترابهم؟

أمّا **المهمّة الثانية**، وهي "إنهاء أسطورة كون الغرب ممثلا للإنسانية جمعاء وأوروبا مركز الثقل فيه، وتاريخ العالم هو تاريخ الغرب...". فهي مهمة منجزة أيضا في الفكر الغربي منذ تشكّل الفلسفة النقديّة للتاريخ في بداية القرن العشرين خارج إطار المركزيّة الغربيّة، والتميّز العقلي للغرب، والتفرّد الحضاري للفكر الغربي، وانتظمت أساسا في مسار "النّقد ما بعد الاستعماري" و"الفكر ما بعد الحداثوي"، وأسهم فيها مفكّرون عالميّون كبار لا من الغرب فقط ولكن من الشّرق أيضا، وإن كانوا قد كتبوا أبحاثهم باللغات الغربيّة الأساسيّة. فمؤلّفات إدوارد سعيد وهومي بابا [3] وقياتري سبيفاك , Gayatri Chakravorty Spivak حول "نقد العقل ما بعد الاستعماري" [4] وفرانتز فانون في كتابه "المعذبون في الأرض"[5] وروبرت يونغ Robert Young في كتابه "ميثولوجيات بيضاء: حول كتابة التاريخ والغرب"[6]، يعتبرون من أشهر أمثلة إعادة قراءة التاريخ الغربي خارج دائرة المركزية الغربية،[7] ويسعون إلى إعادة كتابة التاريخ الفكري الغربي من فريدريك هيقل إلى ميشال فوكو

---

[1] رغم أنّ مصطلح الغرب في حد ذاته، وفي علاقته بمقابله: الشرق، مصطلح حضاري غربيّ وليس مصطلحا جغرافيا ذا صلة بالاتجاهات والتموضع العالمي على الخريطة، "فالغرب" في المجال التّداولي العربي الأصلي يطلق عليهم "الرّوم" أو "الفرنجة". وهذا هو المصطلح الأصليّ الذي يضبط فكريا وجغرافيا هذا "الآخر"، لا باعتباره تصنيفا عرقيا بل باعتباره تصنيفا حضاريا عربيا وهو أسلم دلالة من مصطلح الغرب. فأستراليا اليوم لا تنتمي إلى العالم الغربي جغرافيا، ولكنها تنتمي إليه حضاريا، لأن معظم سكانها ذوي أصول روميّة. انظر أيضا. براون، جفري، تاريخ أوروبا الحديث. تعريب: علي المرزوقي، (الأردن، الدار الأهلية: 2006)، ط. 1. ص 15 وما بعدها.

[2] حنفي، حسن، مقدمة في علم الاستغراب، ص 25.

[3] Bhabha, Homi, *Locations of Culture: Discussing Post-Colonial Culture.* (London, Routledge, 1996). Bhabha, Homi, *Nation and Narration,* (London, Routledge, 1990).

[4] Spivak, G Gayatri Chakravorty, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present.* (Cambridge University Press, 1999).

[5] Fanon, Frantz, *Les Damnés de la Terre*, (Paris, PUF, 1961).

وقد قدّم على ذلك نماذج من الرد الثقافي على التغريب الاستعماري في إفريقيا كالحركة الثقافية التي تزعمها الشاعر السينغالي ليوبولد سيدار سينغور وإيمي سيزير Aime Cesaire في كتابه "خطاب حول الاستعمار، 1950 وكوامي نكروما Kwame Nkrumah في كتابه نظرية الوعي 1970. وغيرهم كثير. نظر عنهم حمداوي، جميل، "نظرية ما بعد الاستعمار: الأطروحة في خدمة علم الاستغراب"، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، 2018> س 4، ع 12، ص 68 وما بعدها

[6] Young, Robert, White Mythologies. (London: Routledge, 1990).

[7] لتبيّن الصلة بين الاستغراب والاستشراق والمركزية الاوروبية انظر:

باعتباره تاريخا مؤسطرا ومتهافتا. وتعتبر فلسفات ما بعد البنيويّة: من التفكيكية إلى التأويلية باعتبارها فلسفات "ما بعد الغربنة"[1]. وتضاف إلى ذلك نماذج أخرى متميّزة في هذا المجال ومنها أغلب أعمال المفكر جاك قودي Jack Goody مثل كتاب "الشرق والغرب 1996" و"الغذاء والحب 1998" و"الرأسمالية والحداثة 2004" و"سرقة التاريخ The Theft of History"[2] وقد وظّف التّاريخ المقارن لينقض ادّعاءات المركزيّة الغربيّة وتميّز الفكر الغربي. وتدعّم هذا التوجّه بمدرسة "المراجعات التاريخية Historical Revisionism" في النصف الثاني من القرن العشرين، وصولا إلى المدرسة "التاريخانيّة الجديدة New Historicism" المعاصرة. فكلّ هذه المدارس الغربيّة على مدى قرن من الزّمان قد أنجزت هذه المهمّة النقديّة للمركزيّة الغربيّة ذاتها ولادّعاءات كونيّة الفكر الغربي، برؤى ومناهج ونظريّات متنوّعة، وداخل الفكر الغربيّ ذاته. فهذا المسعى يبدو مشروعا منجزا ولا جديد فيه لا على المستوى العالمي، ولا حتى عربيا، فهل بقي لهذه المهمّة المؤسّسة ل"علميّة" هذا العلم عند حنفي أيّ معنى؟.[3]

أمّا **المهمّة الثالثة** التي أسّس بها حنفي لعلميّة هذا 'العلم' فهي "إعادة التوازن للثقافة الإنسانية بدل الكفة الراجحة للوعي الأوروبي"[4]. ولكنّ البيّن أنّ إعادة التوازن تكون عبر امتلاك المعرفة وبناء الذّات، لا عبر تحليل فكر الآخر. ولهذا نجحت المقاربات الاستغرابيّة اليابانيّة والصّينيّة والكوريّة الجنوبيّة لأنها ركّزت على هذا المقوّم: بناء الذّات وامتلاك المعرفة. أما الاستغراب في أمريكا اللاتينية، مثلا، فرغم ضخامة منجزاته التّحليليّة والتّفكيكيّة والنّقديّة، وكثرة ما كتب فيه بالإسبانيّة والبرتغالية والأنقليزية، فإنه لم يخرج عن إطار 'نقد الآخر' إلى بناء الذّات، فظلّ 'خطابا' لا عمل تحته، ولم ينتج

Chen, Xiaomei. *Occidentalism: A Theory of Counter-Discourse in Post-Mao China.* (Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 2002). p 11.

وانظر رؤية مختلفة للاستغراب الصيني عمّا كتبته شن في:

Zhang, Qingfei, "Sexuality and the official construction of Occidentalism in Maoist and Early post-Mao China", European Journal of Cultural Studies, 2015. Vol 18(1) p 86- 107.,

[1] حمداوي، جميل، "استغراب ما بعد الغرب: فلسفة التفكيك كنموذج نقدي"، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للداراسات الاستراتيجية، 2019. س 4 ع 17 ص 83- 106. وذلك رغم الانتقادات التي توجّه إلى التفكيكة من قبيل التّشظّي وتلاشي المعنى والعدمية. وهي ربما تكون توظيفات غير دقيقة لبعض الفلسفات الشرقية. انظر المنصوري، المبروك، الدّين والهوية والحداثة والقيم: بحث في الفكر الديني الياباني والفلسفي الشرقي. (تونس، الدار المتوسطية للنشر: 2017)، ص 112- 114.

[2] Goody, Jack, *The Theft of History*. (Cambridge: CUP, 2006).

وانظر دراسة تحليلية متميّزة لهذا الكتاب ولفكر جاك قودي في: Featherstone, Mike, "Occidentalism: Jack Goody and Comparative History, Theory, *Culture and Society,* Sage, 2009. Vol 26 (7-8), p 1-15.",

وانظر عن فكره الاستغرابي أيضا Friedman, Jonathan, "Occidentalism and the Categories of Hegemonic Rule", Theory, *Culture and Society*, Sage, 2009. Vol 26 (7-8), p 85- 102.

[3] انظر مثلا مادة "Eurocentrism" في البحوث الجامعية العالمية. وانظرها أيضا في الثقافة العربية، وهي كثيرة ومتنوعة. المنصوري، المبروك، الدّراسات الدينية المعاصرة من المركزية الغربية إلى النسبية الثقافية، ص 20. قرم، جورج، تاريخ أوروبا وبناء أسطورة الغرب، (بيروت، دار الفارابي: 2011).

[4] جاري، جويدة، نقد حنفي، ص 26- 28.

تحوّلات جذريّة في أنساق المعرفة اللاتينيّة، ولم يثمر شيئا ذال بال[1]. والظّاهر أن 'علم' حنفي يسير في هذا الاتجاه. ولهذا تساءلت جاري "هل ما قام به حنفي في 'مقدمة في علم الاستغراب' هو بالفعل نقد للفلسفة الغربية بكل ما ينطوي عليه المفهوم من دلالة أم هو عرض مستفيض وتوصيف للمراحل التاريخية للفكر الأوروربي؟ وما الجديد المتفرّد في هذه المحاولة حتى يدّعي قصب السبق في تأسيس هذا العلم الجديد؟".[2]

والنتيجة المنطقيّة المترتّبة على هذه المهام الصّوريّة هو أنّه "علميّا، لو صحّ اعتبار ما وسمه حنفي بالاستغراب لكان كلّ من كتب عن الفكر الغربي مستغربا إذ لم يكن من أبناء الغرب. والأهم من هذا كيف سيسمّي حنفي الكتابات العربية التي درست وأرّخت للفلسفة الهنديّة أو للخبرة اليابانية أو للفكر الصيني التقليدي أو الثوري؟ هل سيسمّيها استشراقا أم استغرابا؟"[3]. ولذا يظهر أن ليس الاستغراب عند حنفي سوى "استشراق معكوس" .[4]ولا يتحرّج حنفي من اعتبار الاستغراب استشراقا معكوسا فيصرّح قائلا "ظهر الاستشراق قديما إبّان المدّ الاستعماري الأوروبي... لذلك يظهر الاستغراب كدفاع عن النفس وخير وسيلة للدفاع الهجوم"[5]. ولا يكاد يختلف مشروع محمد عابد الجابري في قراءة التراث، من وجهة نظر طيّب تيزيني، عن هذا المنحى عند حنفي، باعتباره استشراقا معكوسا أيضا .[6]ويؤكّد أغلب دارسي فكرة الاستغراب عند حسن حنفي هذه النتيجة[7]. ويلتقي حنفي في هذا مع عدد كبير من الباحثين الغربيين الّذين سعون إلى "تقزيم الاستغراب"[8] باعتباره "مرايا عاكسة للاستشراق"[9]. بل هناك من الباحثين الغربيّين من عدّ الاستشراق في حد ذاته استغرابا[1]، أو تغريبا معكوسا .[2]

---

[1] Roth, Julia. "Occidentalism." InterAmerican Wiki: Terms - Concepts - Critical Perspectives. 2017. www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/o_Occidentalism.html.

[2] نجاري، جويدة، نقد حنفي، ص 28. انظر أيضا، لبيب، الطاهر، "الآخر في الثقافة العربية"، ضمن صورة الآخر العربي ناظرا ومنظورا إليه، (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية: 1999).

[3] جاري، جويدة، نقد حنفي، ص 29.

[4] نفسه، ص 29. وهي ذات النتيجة التي توصّل إليها باحثون كثر. انظر مثلا: الجازي، ممدوح، "المنطلقات النّظريّة الأساسيّة لمفهوم الاستغراب في فكر حسن حنفي: تحليل ونقد، مجلة المستقبل العربي، 2017, مج 40، ع 462، ص 123- 136. يقول ص 123 مثلا "لا شكّ في أنّ حنفي أدرك تماما أن إنتاج صياغة لعلم الاستغراب لا يمكن بلورتها إلا في سياق جعله نقيضا للاستشراق، لذلك فإنه سعى لإيجاد مفهوم للاستغراب من خلال إعادة إنتاج مفهوم الاستشراق". انظر أيضا الخولي، طريف، "جدل الأنا والآخر في مشروع التراث والتجديد" ضمن: جدل الأنا والآخر: قراءات نقديّة في فكر حسن حنفي في عيد ميلاده الستّين، نشر أحمد عطية، (القاهرة، مكتبة مدبولي: 1997)، ص 188.

[5] حنفي، حسن، مقدمة في علم الاستغراب، ص 24.

[6] انظر مثلا: عبد العلي، معزوز، "نقد طيّب تيزيني لمحمّد عابد الجابري: نقد الاستغراب"، ضمن أشغال النّدوة الفكرية حول المفكّر العربي طيب تيزيني: التراث والمستقبل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، جامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء، 2015، ص 186- 196. وانظر أيضا: تيزيني، طيب، من الاستشراق الغربي إلى الاستغراب المغربي.

[7] انظر مثلا: الطاهر، صافي، "نحو قراءة إبستيمولوجية لمشروع الاستغراب عند حسن حنفي"، ص 157- 172.

[8] العظم، صادق جلال، الاستشراق والاستشراق معكوسا، القاهرة، 1981.

[9]"This seemingly unified discursive practice of Occidentalism exists in a paradoxical relationship to the discursive practices of Orientalism, and in fact, shares with it many ideological techniques and

وقد انعكست هذه الرؤية "المخادعة" للاستغراب في البحوث العربيّة في مميّزين اثنين:

-أمّا **الأوّل**: فهو تسطيح المعنى إلى درجة تتحوّل معها أيّة دراسة للغرب/ أو الآخر إلى 'دراسة استغرابيّة'[3]. ولهذا نجد بعض الباحثين يدرجون كلّ ما صنّف حول الغرب منذ القرن الثامن عشر ضمن "الاستغراب" من قبيل "جنّة الكفّار" لمحمّد أفندي التي ألّفها في سفره إلى باريس سنة 1720 [4]، وتخليص الإبريز في تلخيص باريس للطهطاوي. بل هناك من اعتبر كتاب الاعتبار لأسامة بن منقذ (ت 1188) كتابا استغرابيّا. في حين يذهب باحثون عرب آخرون إلى جعل الاستغراب 'علما عربيّا أصيلا "أسسه مسكويه في 'الحكمة الخالدة' والبيروني في 'تحقيق ما للهند من مقولة'[5]' محمد الشيخ بل قد يكون أقدم من مسكويه عند بعضهم. يقول حسن البارقي مثلا "يرجع البعض بداية دراسة الاستغراب إلى ما قام به كل من رفعت رفاعة الطهطاوي وخير الدين التونسي... وأكاد أجزم أن المسلمين قد بدؤوا ذلك قديما خلال عصورهم الزاهرة، سواء حين ترجموا كتب اليونان أو قبل ذلك"[6]. في حين مال باحثون آخرون إلى اعتبار هذا الصّنف من الأبحاث "إرهاصات للاستغراب"[7]، وأدرجوا ضمنها "الاستغراب الرّوسي" والياباني واللاتيني[8]. وهي مجرّد إرهاصات لأن والحدود ليست واضحة

---

strategies". Chen, Xiaomei. *Occidentalism: A Theory of Counter-Discourse in Post-Mao China.* p. 5

وإلى ذات الفكرة يذهب أندرو روث-سينيف في تحليليه لفكر ويليام روزباري William Roseberry مقارنا بداود كنّادين David Cannadine. إذ كتب يقول " Orientalism and Occidentalism, two interrelated modes of ideological representation often critically explored in terms of the paradoxical qualities of their positive or negative orientations". Roth-Seneff, Andrew, " Occidentalism and the Realism of Empire: Notes on the Critical Method of William Roseberry", Critique of Anthropology, Sage, 2007, Vol 27 (4) (p 449- 462) p. 450.

[1] Massad, Joseph, "Orientalism as Occidentalism", *History of the Present*, 2015, Vol 5 (1), p 83- 94.

[2] العالم، محمود، "الاستغراب: مشروع حسن حنفي الحضاري"، أوراق فلسفية، 2016، ع 47، ص 3- 22. انظر خاصة ص 6 وما بعدها.

[3] انظر مثلا: الشيخ، أحمد. من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب: حوار الاستشراق، (القاهرة، المركز العربي للدراسات الغربية، 1999). الشيخ، أحمد. من نقد الاستشراق إلى نقد الاستغراب: المثقفون العرب والغرب، (القاهرة، المركز العربي للدراسات الغربية، 2000). النملة، علي، الاستغراب: المنهج في فهمنا الغرب رؤية تأصيليّة، (الرياض، المجلة العربية، 1436).

[4] أفندي، محمد، جنّة الكفار: سفير عثماني في باريس سنة 1720، تحقيق عبد الرحيم بنحادة، (الرباط، دار أبي رقراق، 2017).

[5] الشيخ، محمد، "حسن حنفي وعلم الاستغراب"، الثقافة العربية في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، 2018، مج 1 ص 832- . 838.

[6] البارقي، حسن، "الاستغراب: البعد الديني في الاستغراب المعاصر"، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، 2016، ع 38، ص 153- 177.

[7] هنية، عبد الحميد "في بدايات الاستشراق والاستغراب"، مجلة البحث التاريخي، الجمعية المغربية للبحث التاريخي، 2019، ع 15- 16، ص 131- 150. أبو بكر، محمد، "من بواكير الاستغراب: محمد عياد الطنطاوي 1810- 1861"، أدب ونقد، 2016، ع 351، ص 12- 25.

[8] معميش، عز الدين، "فكر الاستغراب في التداول المعرفي المعاصر"، ص 43- 44.

فيها بين "الاستغراب" بصفته مشروعا حضاريّا وفكريا متكاملا، و"الدّراسات الغربية Occidental Studies" التي تحاول تفهّم الفكر الغربي لتوظيف ما يمكن توظيفه في صراع الحضارات غير الغربية معها. ولهذا فمن الصّعب معرفيّا إدراج هذه الإرهاصات التّسجيليّة والتوثيقيّة والوصفيّة والنّقديّة للفكر الغربي وللحضارة الغربيّة على أساس أنها تنتمي إلى "المقاربة الاستغرابيّة" التي تشكّلت في الربع الأخير من القرن العشرين، كما لا يمكن أن ندرج فيها أيضا البحوث والدّراسات والفلسفات والأفكار الغربيّة في النصف الأوّل من القرن العشرين، وقد فكّرت وأنتجت خارج نسق المركزيّة الغربيّة والتّدجين الحضاري الغربي docile والتي درست استلاب الإنسان الغربي Alienation وانتقدت أنظمة الفكر أو أبنية المجتمع الغربي باعتبارها منتجات حداثويّة غربيّة.[1]

-وأما **ثاني** المميزات للاستغراب في الدراسات العربيّة فهو تضخيم الاستغراب إلى درجة تحويله إلى أداة سحريّة لتحرير الذات وانعتاقها من أتون الهيمنة الغربيّة، أو تقزيمه إلى مجرّد ردّة فعل نفسيّة تجاه الآخر. والنّاظر في "الاستغراب" من وجهة نظر مقارنيّة في سياق التّداول العالمي يدرك بيسر أن ليس الاستغراب حركة تنوير عربية إسلامية مخصوصة، أو حركة تحرّر أو انعتاق دينيّة: "إسلامية" أو قومية: "عربيّة" من الهيمنة الغربية على العالم الإسلامي. ولهذا يبالغ كثير من الباحثين العرب المعاصرين في تقدير الاستغراب ويصوّرونه على أساس أنه مفتاح تحرّر الذات المسلمة وانعتاقها أو ما يسميه أحمد العيسى "الحاجز الأوّل لتحصين الهوية الإسلامية، وهذا ما نسميه ب "الاستغراب"[2]. ويرى خالد برادة أن "الاستغراب يتيح لنا أن ننطلق من الذات المسلمة وإعادة الاعتبار لها لتنفض عن نفسها النظرة الدونية التي تكرست لديها... ولعل علم الاستغراب هو الآلة الناجعة للتحرّر من امتداد السيطرة الغربية التي تطوقت بها الأعناق العربية ردحا من الزمن. فالاستغراب هو مفتاح التحرّر من الانبهار بالغرب لإعادة الثقة بالذات المسلمة التي عانت من نير الجمود الفكر

[1] لعل من أبرز أمثلتها "الإنسان ذو البعد الواحد لهاربرت ماركيز. ويذهب الباحث الإيراني حسين كتشويان نيان إلى مناقشة الاستغراب باعتباره منتجا من منتجات الحداثة الغربية باعتباره علما وباعتباره معرفة، ولم يعتبره من منتجات فترة ما بعد الحداثة. انظر: كتشويان نيان، حسين، معرفة الحداثة والاستغراب: حقائق جديدة، تعريب مسعود فكري ومحمد الحلباوي، (بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2016). انظر أيضا: خضر، جهاد، "معرفة الحداثة والاستغراب للباحث كتشويان نيان: تنظير جديد في نقد الذات والآخر، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 2017، س 2، ع 6، ص 370- 378.

[2] العيسى، أحمد، "الاستغراب: محاولة جادّة لتحصين الهوية"، مجلّة البيان، المنتدى الإسلامي، 1994، ع 76، ص 93-102. ويقول ص 102 "إن الاستغراب هو محاولة جادة لدراسة الغرب، ليس بهدف التّرف الثقافي والفكري-كما حصل عندما ترجمت الفلسفة اليونانية في القرون الإسلامية الزاهية-وإنما لتحقيق مصالح في غاية الأهمية ومنها في المقام الأول تحصين الهوية الإسلامية في ظل ظروف التغريب الجامح الذي يجري تطبيقه على أكثر من صعيد".

ولتدقيق النّظر النقدي في الصّلة بين "الهويّة" والاستغراب في الفكر العربي من خلال حسن حنفي وجابر عصفور انظر:

Elsherif, Amir, "Occidentalism and cultural Identity: the interrupted Dialogue of Islam and Liberalism", *Interventions*, 2015, 17:5, p 621– 639.

وانظر أيضا تحليل رأي هشام غصيب في الاستغراب باعتباره "طريقنا الوحيد نحو الوعي الصادق الدقيق ونحو إدراك واقعنا وإمكاناته التاريخية على الصعيدين الفردي والجماعي. فهو ضروري لنا بوصفنا أفرادا وعشيرة فكرية وحركة تحرّر وطني في آن واحد". التكريتي، بهجت، "الاستغراب والوحي"، مجلة الآداب، جامعة بغداد ، 2005، ع 68، ص 1- 17.

والاستيلاب الثقافي"[1]. ويشيع هذا التصوّر الانفعالي في تقييم الاستغراب باعتباره ردّة فعل على علاقة الآخر بالذات لدى باحثين كثر. يقول يوسف العارف مثلا "... حتى وصل الخطاب الثقافي العروبوي في تفاعلاته إلى ما يمكن تسميته ب ((الاستغراب))!![2] والذي يعني -فيما نراه- انطلاق العرب والمسلمين لدراسة علوم الغرب دراسة علمية وفكرية وثقافية وعقائدية، ثم التماهي مع المجتمع الغربي دون تذويب الهوية، وخروج عن السياق العروبوي/ الإسلامي أو انجذاب للحضارة الغربية لدرجة الذوبان الاجتماعي، وهذا يدلّ على أن هذه المسألة العلمية والفكرية والاجتماعية إنما هي الوجه المقابل للاستشراق، والمضاد له تماما، والتي جاءت كردّة فعل على الخطاب الاستشراقي"[3]. ويمكن أن نضيف إلى هذا المميّز أيضا إدراج الاستغراب ضمن مشروع "نقد التراث" أو التجديد أو التحديث، فهي كلّها رؤى قد تبدو غير دقيقة. فلا صلة بين الاستغراب و"مشروع نقد التراث" أو "التراث والتجديد" الذي ينظّر له حسن حنفي مثلا.

ويبدو أن العرب المعاصرين قد أثقلوا الاستغراب بهمومهم الدينية والمذهبية والقومية والتاريخية والثقافية والفكرية والنفسيّة، وراحوا يطلبون منه أو يتمنّون أن يحلّ لهم كلّ المعضلات الوجودية التي عرفوها في القرون الخمسة الماضية. والمشكل أنك تجد من يتوجّه هذا التوجه من الأكاديميين أنفسهم. والتقدير أنهم لم يقرؤوا الاستغراب في سياقه التداولي العالمي ليدركوا أن الاستغراب ليس "علما عربيا مخصوصا"؛ حسن حنفي أوّل مبتكر له، بل هو مقاربة نقديّة تشكّلت في الإطار العالمي للفكر الغربي وأسهم فيها الفكر الغربي أكثر من غيره تنظيرا وتطبيقا. فليس الفهم الصحيح للاستغراب -بصفته مشروعا ثقافيا- استشراقا معكوسا، وليس مصباح علاء الدين لتحرير الذات العربية وانعتاقها، فلن يعيدها إلى مسار التاريخ الكوني بين يوم وليلة. هذا مسار فكري وحضاري عام قد يستمرّ عقودا أو قرونا، فلا داعي لتهويله ولا إلى التحذير منه.[4]

ويطرح التصوّر العربيّ للاستغراب مع حنفي معضلة منهجيّة أخرى، تتمثّل في اعتماده على المنهج الفينومانولوجي (الظواهري) لإدموند هوسرل[5]، وهو منهج حداثويّ غربي ولا ينتمي إلى فترة ما بعد الحداثة، ولذلك فهو منهج من إنتاج المركزيّة الغربيّة أوّلا، وهو محكوم بها ثانيا. ونكاد نجزم بأن كثيرا من أعمال المستشرقين كانت تعتمد في كثير من الحالات

---

[1] برادة، خالد، "من الانبهار بالعالم الغربي: الاستغراب مفتاح التحرّر"، مجلة الوعي الإسلامي، 2017، س 54، ع 627، ص 51.

[2] الأقواس وعلامات التعجّب في النص الأصلي.

[3] العارف، يوسف، "الاستشراق والاستغراب: قراءة في سجال الخطابات الثقافية"، ضمن: ملتقى تبوك الثقافي الثاني: تحديات الخطاب الثقافي العربي، (السعودية، النادي الأدبي بتبوك، 2010) ص 211- 212. ولكن هذا الفهم مازال يعالج الفكر من منطلق التأثير والانعكاس. والظاهر أن مفاهيما كثيرة في هذا البحث تحتاج إلى تدقيق، مثل تمييزه بين الاغتراب والتغريب ص 212- 213. انظر أيضا: دار الإعلام العربية (معدّ)، "الاستغراب: المعادل الموضوعي للاستشراق، مصر، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2011، س 48، ع 551، ص 62- 63.

[4] انظر عن دعوات التحذير من الاستغراب مثلا: ميكال، أندريه، "مات الاستشراق وحدار من الاستغراب"، مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، 1982، ع 22، ص 69- 100. انظر أيضا: العارف، يوسف، "الاستشراق والاستغراب" ص 211- 212 في تحذيره من الاستغراب بسبب "التغريب" أو "الاغتراب"، حسب تصوّره. وانظر من أمثلة الخلط المفهومي والاصطلاحي بين "الاستغراب" والتغريب" والتحذير من "الاستغراب" ووجوب مقاومته قاصدا بذلك التغريب لا الاستغراب: نور الدّين، علي، "الاستشراق والاستغراب: قراءة نقدية"، مجلة شؤون الأوسط، مركز الدراسات الاستراتيجية، 2002، ع 108، ص 99- 120. وخاصة ص 108 وما بعدها.

[5] الجازي، ممدوح، "المنطلقات النّظريّة الأساسيّة لمفهوم الاستغراب في فكر حسن حنفي"، ص 131 وما بعدها.

على هذا المنهج أساسا، فهو منهج "مثّليّ ظاهريّ" كما يدلّ عليه اسمه، لا روح فيه، ولا قيمة له عند نقّاد ما بعد الحداثة. ولهذا سمّاه صافي الطاهر "منهج تبرير العجز"[1] لعدم تلاؤمه مع الظاهرة المدروسة. فقد عزف حنفي عن "التّفكيكيّة" وعزف عن الجينيالوجيا أو الحفر المعرفي الفوكولتي، وعزف عن الهيرمونيطيقا القداماريّة ووظّف علما ذا منهج وصفي أساسا، ليس بالتحليلي ولا بالتفكيكي ولا بالنقديّ.

يضاف إلى هذا الإشكال المنهجيّ أن التنظير للاستغراب يكتسي عند حنفي طابعا إيديولوجيا أكثر من أن يكتسيَ مضمونا معرفيا[2]. ولا يكاد يختلف في مسعاه العام عن خطاب الأصوليّة الدّينيّة أو القوميّة العرقيّة المؤكّدين للخصوصيّة وللتميّز الذاتي[3]، في حين أنّ المضمون المعرفيّ الحقيقي للاستغراب في تداوليّته الغربيّة الأصليّة متّصلة بنظريّة النسبيّة الثقافيّة والنّقد ما بعد الاستعماري والنقد ما بعد الحداثوي للفكر الغربي في حد ذاته. وهذا ما يؤكده صافي الطاهر قائلا "إنه من هذا المنظور يصبح علم الاستغراب محاصرا بشروط إيديولوجية تعكس عمق الجرح الذي أحدثه الآخر، رغم أنّ حسن حنفي لا يتحرّج من تحوّل الاستغراب إلى إيديولوجيا إذ يقول 'وإذا استمر السؤال: هل علم الاستغراب إيديولوجيا أم علم؟ تكون الإجابة أن هذه التّفرقة في الحقيقة لا وجود لها فالأيديولوجيا علم... والعلم الدقيق إيديولوجيا'"[4]. ولكنّ هذا التصوّر عند حنفي في الصلة بين العلم والأيديولوجيا غير دقيق، وقد لا توافقه عليه إلا القلّة القليلة من المفكّرين والمنظّرين.

والنظرة التدقيقية إلى الاستغراب تبيّن أنّه اتّجاه وليس علما. فالاستغراب، إذن، أقرب إلى "المقاربة Approach" المستندة إلى "رؤية Vision" منه إلى أن يكون "علما" بما في هذا المصطلح من معان. وعلى هذه الحال كان صنوه أيضا: "الاستشراق" فهو لم يتحوّل أبدا إلى "علم ذي موضوع مخصوص ومنهج محدّد"، وظلّ طوال تاريخه الذي امتدّ على أكثر من خمسمائة سنة مجرّد "مقاربة" في البحث تستند إلى "رؤية حضاريّة" غربية عامّة، وتعتمد على الاستدلال أكثر من اعتمادها على الاستقراء. ولذلك درس الاستشراق كلّ شيء تقريبا: من البنى الماديّة إلى الرّمزيّة إلى الرّوحيّة. وكذا الأمر بالنّسبة إلى منظّري "الاستغراب" من جهة عدم ضبط موضوعه ولا تحديد منهجه. وكلاهما يخرق القواعد الابيستيمولوجيّة لتأسيس العلوم: أن يظهر العلم أوّلا ثم يحدّد موضوعه وتضبط مناهجه وتجرد قواعده. في الاستغراب بدأ التنظير للعلم ووضع مناهجه وضبط قواعده قبل تشكّل العلم في حدّ ذاته. وهذه المعضلة المعرفيّة غالبا ما تؤدّي إلى أن لا يرتقي المبحث إلى "علم" بل يظلّ مجرّد "مقاربة" تعكس رؤية كما أسلفنا بيانه.

فالاستغراب مشروع فكري تشكّل في الفكر الغربي ذاته، وبصفته نقدا للفكر الغربي في الفترة ما بعد البنيويّة الحداثيّة التي تنطلق بداية من سنوات 1960، ثم استوى على سوقه في القرن الحادي والعشرين. وهو ذو صلة دقيقة وكبيرة بنظريّات "النّسبيّة الثّقافيّة"[5] و"النقد ما بعد الاستعماري" أساسا. وعلى هذا لم يكن الاستغراب في العقدين

---

[1] الطاهر، صافي، "نحو قراءة إبستيمولوجية لمشروع الاستغراب عند حسن حنفي"، ص 165.

[2] للتميز بين البعد الأيديولوجي والبعد الابستيمولوجي في الاستغراب انظر: مصطفى، هيثم، "الاستغراب من الأيديولوجيا إلى الإبستيمولوجيا"، مجلة ثقافتنا، 2011، ع 10، ص 72- 78.

[3] انظر مثلا، مكاوي، نجلاء، "الاستغراب القسري في جدل التثاقف بين المركز والهوامش"، مجلة الاستغراب، بيروت، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 2015، س 1، ع 1، ص 282-283.

[4] الطاهر، صافي، "نحو قراءة إبستيمولوجية لمشروع الاستغراب عند حسن حنفي"، ص 71.

[5] " للاستغراب وكتب يقول: Course Materials وقد عدّ كوز فان هذه التشكيلات الفكرية جميعا بمثابة "المادة الدراسية "Occidentalism, from that point of view, is the conceptual and historical space in which a particular

الفاتحين لهذا القرن علما مخصوصا ذا موضوع مخصوص ومنهج مخصوص، ولن يكون، كما لم يكن الاستشراق كذلك علما مخصوصا وإنما كلاهما يمثلان مشروعا فكريا أو مقاربة تحليلية أو رؤية: زاوية نظر تتغلغل في كلّ العلوم الإنسانيّة الأخرى وتتحكّم فيها وتسيّرها.

الاستغراب في السّياق التّداولي الغربي

ويطرح التّفكير المعمّق في الاستغراب في التّداوليّة العربيّة المعاصرة وجوب النّظر فيه في تداوليّته الغربيّة الأصليّة. فمصطلح الاستغراب-كما بيّننا أعلاه، وكما هو الحال بالنسبة إلى صنوه: الاستشراق- ليس صكّا عربيّا، ولا علما عربيّا ولا منهجا عربيا ولا رؤية عربية، بل هو مجرّد تعريب حرفيّ لمثيله اللاتيني. ولهذا اشتبهت على كثير من الدارسين العرب المعاصرين دلالته الاصطلاحيّة بدلالته اللغويّة، فراحوا يقلّبون اللفظ "لغة" و"اشتقاقا" باحثين في دلالته في لسان العرب، وغاب عنهم أن ليس المصطلح بعربيّ، وأنّ أيّ بحث في دلالته اللغويّة العربيّة إنما هو بحث في دلالة التّرجمة العربيّة "الاستغراب"، وليس بحثا في أصل المصطلح "Occidentalism" باعتباره دالا على توجّه فكري حضاريّ غربيّ جديد في نقد الفكر الغربيّ ذاته في الفترة ما بعد البنيويّة الحداثيّة بداية من سنوات 1960 وخارج إطار أوهام الحداثة الغربيّة ومركزيّتها المتعالية. وهذا ما يستوجب منّا تنزيله في سياقه التداوليّ الغربيّ الأصليّ ووصله بأهمّ التطوّرات الفكريّة والتيّارات الفلسفيّة التي كانت سائدة في الغرب خلال تلك الفترة، حتى تتبيّن للباحثين العرب تداوليّته الأصليّة.

فحينما تشكّلت نظريّة 'النّقد ما بعد الاستعماري Post-colonial Criticism' مستفيدة من التطوّرات المعرفيّة التي حدثت في الفكر الغربي بداية من سنة 1960 مع موت البنيويّة Structuralism وبداية تشكلّ 'المابعديّات الابستيميّة': 'ما بعد البنيوية Post-Structuralism' و'ما بعد الحداثة Post-Modernity' والتّفكيكيّة Deconstructivism والتأويلية Hermeneutics، تشكّل أيضا 'النقد الاستشراقي Orientalism Criticism' بصفته مقاربة نقديّة لمنتجات الاستشراق. وأدّت هذه القراءات الغربيّة النقديّة الجديدة للفكر الغربي خارج إطار المقولات البنيويّة-الحداثويّة إلى تنسيب الرؤى والمقولات والنّظريّات الحداثويّة الغربيّة وبدأت تنزع عنها هالات الأسطرة والاستعلاء والإطلاقيّة، فتشكّلت نظريّة "النسبيّة الثّقافيّة" التي تُعتبر أهمّ رافد لرؤى "الاستغراب". وهذا يبيّن أن لا صلة في الفكر الغربيّ بين الاستشراق ونقده من جهة، والاستغراب من جهة أخرى. فالاستشراق "تمثّل غربيّ للشرق"، بينما الاستغراب "مقاربة نقدية منهجيّة جذريّة للفكر الغربي". فالاستشراق –بما هو تمثّل- لم يرق إلى مصاف العلميّة رغم كلّ محاولاته الّتي تدّعي ذلك. أما الاستغراب فالمنظّرون له يؤكّدون منذ البداية بأنّه ليس علما، وإنما هو مقاربة Approach"، ولكنّها مقاربة "منهجيّة"، أي إنّها تعتمد على أحد المناهج النقديّة المؤصّلة، وهو مقاربة "جذريّة" بمعنى أنّها "لا تبقي ولا تذر": أي تشمل كلّ مكوّنات الفكر الغربي ومقوّماته. والاستغراب ليس "جهويّا"، بمعنى أنّه لا شرقيّ ولا غربيّ، فليس الاستغراب "رؤية شرقيّة للغرب" كما يتوهّم بعض الدّارسين. بل يسهم فيه الغرب والشّق على حدّ السواء. ولهذا ظهرت "استغرابات متعدّدة multiple Occidentalisms حول العالم في تلك الحقبة ذاتها: ستينيات القرن الماضي[1].

---

narrative of the subject and a particular narrative of history have been constituted. Couze Venn, *Occidentalism: Modernity and Subjectivity*, (London: Sage Publications, 2000), p. 3.

[1] Takeuchi, Rio, "Innovation of the West in Japan", In: K. Miklossy and P. Korhonen (eds), *The East and the Idea of Europe*, (Cambridge Scholars Publishing: 2010). Woltering, Robbert, *Occidentalism in the Arab World: Ideology and Images of the West in the Egyptian Media*, (New York, Taurus: 2011). Sims, Christopher, "Occidentalism at War: Al-Qaida's Resistance Rhetoric". *Other Modernities,* 2012, 8 p 206- 220.

ولفكّ الارتباط في أذهان بعض الدارسين بين الاستشراق والاستغراب –بصفته استشراقا معكوسا-، نجد أنّ إدوارد سعيد نفسه قد استبعد ظهور "استغراب شرقي" يقابل "الاستشراق الغربي"، على ما تذهب الباحثتان جوكا جوخي وحنّة-ريكا بينانين في بحثهما حول "الغرب المتصوّر: استكشاف الاستغراب"[1] ، وسبب استبعاد سعيد لذلك هو إدراكه أنّ تحويل الاستغراب إلى 'استشراق معكوس' يسعى إلى إفراغ الاستغراب من دلالاته الإبداعيّة وأبعاده الحضاريّة وأفكاره التمييزيّة. وقد وقع المنظّرون الأوائل للاستغراب في الفكر العربي المعاصر-وحسن حنفي أوّلهم- في ما نبّه إليه سعيد، فحوّلوا الاستغراب إلى استشراق معكوس، والتقوا في ذلك مع تيّار كامل من الباحثين الغربيين لا يرى في الاستغراب سوى سوى 'استشراق معكوس' أو "ردّة فعل نفسيّة" ضدّ الهيمنة الغربيّة، وتعبيرٍ عن 'العدائيّة للغرب وكرهه، كما سيتبيّن لاحقا في تنظيرات أفيشاي مرفليت وإيان بوروما خيومائي شن.

والدّارس المدقّق في تاريخيّة الاستغراب يلحظ اتّجاهين أساسيّين واضحين في الدّراسات الأكاديمية العالمية للاستغراب: أطلقتُ عليهما "الاستغراب التأسيسي Foundational Occidentalism" والاستغراب الانعكاسي Reflexive Occidentalism.[2]

الاتّجاه الأوّل: الاستغراب التأسيسي

ينتمي الاستغراب عند أصحاب الاتّجاه الأوّل إلى الدّراسات الثّقافيّة Cultural Studies، ويؤطّر أكاديميّا ضمن "النّظريّات الثّقافيّة Cultural Theories" أو النّظريات الاجتماعيّة Social Theories" أو "نظريّة ما بعد الاستعمار Postcolonial Theory" وهناك من يدرجه في إطار "النّقد ما بعد الحداثوي: Postmodernity Criticism"[3]. والسّبب المعرفيّ في ذلك واضح، وهو أنّ الاستغراب يهتمّ في المقام الأوّل بنقد الفكر الغربيّ وتفكيك أسس الحداثة الغربيّة وتنسيب بناها ومقولاتها، بالإضافة إلى إعلانه عن "فتح" الفكر الغربيّ على آفاق التنوّع والتّعدّد والاختلاف الذي قاده وجوبا إلى التّفكير والإنتاج خارج أتون المركزيّة الغربيّة، رغم أنّه اتّجاه فكريّ وأكاديميّ غربيّ أساسا تشكّل في الفترة ما بعد البنيويّة Post structuralism في ستّينيّات القرن الماضي.

ومن أبرز أعلام هذا الاتّجاه أستاذ الدّراسات الثّقافيّة ونظريّات ما بعد الاستعمار بجامعة لندن، ذو الأصول الموريشيسيّة، كوز فان Couze Venn. ويعتبر كتابه "الاستغراب: الحداثة والذاتيّة" المنشور في السنة الفاتحة للألفيّة الثالثة من أبرز ما صنّف في الاستغراب في الفكر الغربي. فالاستغراب عند عند كوز فان "مسعى لاستنباط خطاب يفتح على ما بعد حداثة مختلفة a different postmodernity؛ حداثة عابرة للحضارات Trans modernity"[4]. وعلى هذا يقوم الاستغراب عنده على "نقد الحداثة" أساسا: أي إنّ الاستغراب ليس بحثا في ثنائيّة الشّرق-الغرب ولا تعرية لخطابات الاستشراق والاستعمار والهيمنة والاستلاب الفكري والنفسي. فهذا المشروع النّقديّ قد أنجزته الحضارة الغربيّة في النّقد

وعن فكرة الاستغراب عند إدوارد سعيد انظر: التكريتي، بهجت، "إدوارد سعيد وعلم الاستغراب"، مجلة الآداب، جامعة بغداد، 2004. ع 66، ص 1- 19.

[1] Joukhi, Jukka; Pennanen, Henna-Riikka, The Imagined West: Exploring Occidentalism", Suomen Antropologi, 2016. 41: 2, p. 11- 24.

[2] المصطلحان من صكّي أنا، وهما موصولان بالإبستيمولوجيا من جهة وبسوسيولوجيا المعرفة من جهة ثانية.

[3] انظر مقرر الاستغراب في جامعة بيليفيلد مثلا: https://www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/o_Occidentalism.html

[4] Couze, Venn. *Occidentalism: Modernity and Subjectivity*, p. 2. Couze, Venn. *The Postcolonial Challenges: Towards Alternative Worlds*. (Goldsmiths: University of London, 2016). Couze, Venn. *After Capital*. (Goldsmiths: University of London, 2018)

الحداثوي البنيوي والظّواهري، ثمّ عمّقته في مرحلة ما بعد الحداثة ومناهجها التّفكيكيّة والتّأويليّة. أمّا الاستغراب فهو الحقبة المعرفيّة الجديدة في نقد الفكر الغربي التي تشكّلت في بداية هذا القرن، رغم أنه قد سبقته إرهاصات تأسيسية وتنظيريّة في النّصف الثاني من القرن العشرين، مستندة إلى توجّهات حضاريّة انطلقت منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر سواء في الحضارة الغربيّة نفسها، أو بعض الحضارات غير الغربية: اليابان، روسيا، أمريكا اللاتينية، إفريقيا، وأوروبا الشرقية مثلا[1].

وبناء على هذا الفهم في التداول العالمي، لا يغدو الاستغراب مشروعا عربيا أو شرقيّا لفهم الفكر الغربي وتحليله، وإنّما هو "مشروع نقدي للفكر الغربي في الألفيّة الثالثة" بشكل جامع، يسهم فيه مفكّرون مختلفو التوجّهات والانتماءات والمذاهب والحضارات بما فيهم المفكّرون الغربيّون أنفسهم. ومن أبرز محاور هذا المشروع هو إعادة موضعة الأفكار غير الغربية في موضعها الإبستيمولوجي الصحيح وبيان أثرها في الفكر العالمي وأهمّيتها في صياغة حداثة بعديّة عالميّة عابرة. ولعل من أحسن الأمثلة على إعادة موضعة الفكر الشّرقي (الطّاوي والزّيني ومدرسة ماضياماكا البوذيّة) وبيان أهميّته الفكريّة في السّياق العالمي وأثره المباشر في الفلسفات الحداثويّة وما بعد الحداثويّة الغربيّة هو كتاب جون جيمس كلارك "التنوير الشّرقي" على نحو ما بيّناه في كتابات سابقة لنا[2] ولذا يعتبر كوز فان أنّ الاستغراب يهتمّ بدراسة المسارات الفكريّة لنهضة أوروبا في العصور الحديثة بمفاهيم ومناهج ومقاربات نابعة من النّقد ما بعد الحداثوي أساسا. فالاستغراب لا يعني فقط فهم غير الغربيّين للغرب ونقدهم له، بل أيضا نقد الغربيّين أنفسهم لفكرهم وتاريخهم باعتباره تاريخ سيطرة وتسلّط ونزع هالات الأسطرة والتّقديس والإطلاقيّة والكونيّة عنه.[3]

وقد سبقت تنظيرات كوز فان في ذات السّياق، تنظيرات مماثلة لعالم الأنثروبولوجيا وتاريخ الأفكار، الفينيزويلي فرديناندو كورونيل Fernando Coronil. ورغم أنّ كورونيل قد اعتبر الاستغراب تأكيدا للتميّز القيمي التحديثي الغربي ممّا انعكس على السعي إلى دراسته وفهمه وتفهّمه، وفي نفس الوقت صناعة صورة ذاتية للذات[4]، فإنّ الاستغراب عنده يشكّل أساس مقاربة تفكيكيّة تسعى إلى الكشف عن خطابات الهيمنة والاستعمار والاستعلاء النابعة من المركزيّة الغربيّة[5]. فالاستغراب حينذاك يمثل "خطاب تفكيك وفهم". ويستعمل الاستغراب لتحقيق هذه الغاية الأدوات التّحليليّة الّتي أنتجها الفكر الغربيّ ذاته في مشروعه لإعادة قراءة فكره الذاتيّ في المرحلة ما بعد الحداثويّة، وبمقاربات ما بعد البنيويّة: التفكيكيّة الدّريديّة والحفر المعرفي الفوكولتي والتأويليّة القادامريّة. ويعتبر كورونال -تماما كما هو الحال عند كوز فان- أن من واجبات الاستغراب دراسة مرحلة "التنوير الغربيّة" بمشاريعها "التنويريّة" و"التحضيريّة" الاستعلائيّة والاستعماريّة،

---

[1] انظر مثلا فصل: Fellow Travelers: Localism, Occidentalism and Orientalism ضمن: Manning Paul, Strangers in a Strange Land: Occidentalist Publics and Orientalist Geographies in Nineteenth-Century Georgian Imaginaries, Academic Studies Press.

[2] انظر الباب الثالث "أثر الفكر الدّيني والفلسفي الشّرقي في الفكر الحداثوي وما بعد الحداثوي الغربي" من كتابنا: الدين والهوية والحداثة والقيم، ص 101- 130.

[3] Venn, Couze. *Occidentalism: Modernity and Subjectivity.* p 19.

[4] Coronil, Fernando. "Beyond Occidentalism. Toward Nonimperial Geohistorical Categories", *Cultural Anthropology,* 1996, 11 (1), 1996, 51-87

وانظر له أيضا:. " Towards a Critique of Global Centrism: Speculations on Capitalism's Nature." *Public Culture*, 2000 12(2), 351-74.

[5] انظر مثلا، مكاوي، نجلاء، "الاستغراب القسري في جدل التثاقف بين المركز والهوامش"، مجلة الاستغراب، بيروت، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 2015، س 1، ع 1، ص 262- 283.

ولكن من واجباته أيضا دراسة مرحلة ما بعد الاستعمار Postcolonial Era حين حلّت مفاهيم "العولمة" و"الانفتاح" و"رفع القيود" و"السوق الحر" و"التجارة العالمية" محل مقولات "تنوير الشّعوب" و"تحضيرها" في عهد الاستعمار. ومن أوكد مهمّات الاستغراب اليوم أن يعمل على تفكيك هذه المنظومة بشكل معمّق ويحلّلها بنفس الأدوات المنهجيّة التي استنبطها هي[1]. ويهيّئ هذا المسعى لتشكيل ما يسمّيه كورونيل "الاستغراب النقدي Critical Occidentalism" باعتباره مقاربة نظريّة وعمليّة للنقد الذاتي للهيمنة الغربية.[2]

ويكافح الاستغراب اليوم، وفق أصحاب هذا التيّار الأوّل، لتعرية "أدلجة" خطابات "الدّيموقراطية" و"حقوق الإنسان" و"الحريات الشخصيّة" و"قضايا الجنس" و"حقوق المرأة"[3] من المنظور الغربي، باعتبارها خطابات نسبيّة، مؤدلجة، مصلحيّة، وليست "مبادئ" متعالية، مطلقة، صالحة لكل زمان ومكان وإنسان، كما يحاول الغرب أن يشيع عبر كل المنابر والوسائل: الأكاديمية والإعلامية، الخاصة والعامة، الوطنيّة والدّوليّة، بل هي خطابات حضاريّة مخصوصة، ولّدتها الحضارة الغربيّة للحضارة الغربيّة ذاتها ووظّف الفكر الغربي في توليدها وبنائها الموروث الغربي فقط، ومن ثمّ فهي لا تكاد تختلف في مقوّماتها العامّة عن خطاب "التبشير والتنصير من أجل الهداية والفوز بالنعيم" في القرن الخامس عشر وخطاب "تنوير الشعوب" في القرن السابع عشر، وخطاب "استعمار الشعوب من أجل تحضيرها" في القرن التاسع عشر. فهي تدور كلّها في فلك "المركزيّة الغربيّة والقيم الغربيّة والمفاهيم الغربيّة": أي هي منتجات حضاريّة غربيّة مخصوصة ومرتبطة بزمانها ومكانها، وكلّ دعوات تدويلها أو تأبيدها عبر المؤتمرات والهيئات والمنظمات والجمعيات والمواثيق الدوليّة ما هو سوى فعل استعماريّ جديد، إذ لا يتم إليه إلّا عندما تعكس هذه المفاهيم مصلحة الغرب وتضمنها وتحافظ عليها.

ولكن، حتى في هذه الحال، يؤكّد كورونيل، لا ينشئ الاستغراب أدوات تحليلية جديدة أو مناهج جديدة أو علما جديدا، بل هو يستعير الأدوات التحليلية والمقاربات المنهجيّة والأطر الفكرية والفلسفية لهذه المقاربة الاستغرابيّة من نظريّة النسبيّة الثقافيّة ومن التفكيكيّة ومن الهيرمونيطيقا، ومن الأنثروبولوجيا الثقافيّة والمعرفيّة ومن التاريخانية الجديدة والماديّة-الثقافيّة .... وغيرها: فهو إذن استغراب غربيّ Western Occidentalism منهجيّا ونظريّا.

ولهذا فالاستغراب ليس خطاب الشرق عن الغرب أو تفكيك منظومة الهيمنة الغربيّة فقط، كما قد يتصوّر بعض العرب، بل هو أيضا خطاب الشّرق عن نفسه وتحليل أطره الفكرية والحضاريّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة بأدوات

---

[1] انظر عن ذلك مثلا:

Boatca, Manuela, *Global inequalities beyond occidentalism*,(Burlington: Ashgate Pub. Co 2015).

وانظر تقديما مختصرا له في: Feldman, Shelley, Global inequalities Review, *International Journal of Comparative Sociology*, 2015, 58 (1), p 93- 94.

[2] "Critical Occidentalism" as a theoretical, political, and epistemic perspective (self-)critical of Western hegemony, from which the imperial power asymmetries resulting from the capitalist world system can be put under scrutiny". Dietze, Gabriele."'Occidentalism', European Identity and Sexual Politics". In: Brunkhorst, Hauke and Gerd Grözinger (ed.) T*he Study of Europe*. (Baden Baden: Nomos, 2010).

[3] Roth, Julia. *Occidental Readings, Decolonial Practices. A Selection on Gender, Genre, and Coloniality in the Americas, Inter-American Studies.(*Trier: WVT, Wissenschaftlicher Verlag/Tempe, AZ: Bilingual Press, 2014).

ولهذا نجد كوز فان قد درس أنثروبولوجيا الفقر والتربية ورأس المال والظلم وعدم المساواة. وغيرها من المفاهيم المتّصلة بالدراسات الثقافية والأنثروبولوجيّة.

تحليلية أعمق وأنجع من الأدوات التحليلية الكلاسيكية التي يتعامل بها الكثير منّا اليوم باعتبار أن "نقد الفكر الغربي" ذاته قد بيّن أنّ كثيرا من المفاهيم التحليليّة والمقاربات الفكريّة والفلسفيّة الحداثويّة وما بعد الحداثويّة قد استقاها الفكر الغربي من الفكر الشّرقي ذاته. وقد كشف جون جيمس كلارك أن مارتن هيايديقر وجورج هانس قدامر كانا تلميذين وفيّين للمدارس الفلسفية الشرقية: البوذية والزينية والطاوية، وكذا حال جاك درّيدا، حتى إن هايديقر قد قال: إن كنت قد فهمت سوزوكي فهما صحيحا فهذا هو ما أردت أن أقوله طوال حياتي[1]. وعلى هذا يتبنّى هذا البحث رؤية كوز فان في أنّ الاستغراب "يحيل في ذات اللحظة على فضاء المعقوليّة في الحداثة المنتصرة وعلى جينيالوجيا الحاضر باعتباره تاريخ تحوّلات صاغت عبر الزّمن الأشكال الاجتماعيّة وعوالم الحياة تؤسّس هي ذاتها للاستغراب".[2]

التيّار الثّاني: الاستغراب الانعكاسي

غالبا ما يجنح أتباع هذا التيّار-وهم مختلفو المشارب والتوجّهات- إلى محاولة تعويم مفهوم الاستغراب أو عكسه، متغاضين عن التّنظيرات والتّأصيلات التي انتهجها أتباع التيّار الأوّل. ولهذا تجدهم، مع محاولات التّعمية هذه، يحاولون تبرير ضبابيّة المفهوم ب"حداثة المبحث في التداول الأكاديمي الغربي، من جهة، وإلى قلّة الاهتمام به أكاديميا، من جهة أخرى"[3]. ولذلك يطلق بعض أتباع هذا التيّار، مثل جوناثان سبنسر وجيمس كارّير وزهير باربر[4]، مصطلح الاستغراب على "مسار تبنّي المجتمعات غير الغربيّة للقيم والعناصر الثقافية الغربية". فيصير المستغرب Occidentalist هو المتبنّي للقيم الثقافيّة الغربيّة والمدافع عن عقلانيّتها، حتّى وإن اعتبرها قد تجازوت التخوم ووجّه إليها بعض الانتقادات[5]. في حين يعتبر بعضهم الآخر أن الاستغراب لا يختلف عن الخطابات "القوميّة nationalism" أو أية خطابات أيديولوجية مماثلة، باعتباره "صياغة الهويّة الجمعيّة"[6]. وبسبب عكسه للأيديولوجيا القوميّة لكثير من الشعوب حول العالم، تعدّدت خطابات الاستغراب multiple Occidentalisms في العقدين الأخيرين باعتبارها خطابات مضادة للخطاب الغربي[7]. فصرنا نتحدث عن

---

[1] المنصوري، المبروك، الدين والهوية والحداثة والقيم، ص 102.

[2] Couze Venn, *Occidentalism: Modernity and Subjectivity*, p. 8.

[3] Bavaj, Riccardo, "The West: A Conceptual Exploration". *European History Online*. (Mainz: The Institute of European History. 2011), p 4. Joukhi, Jukka, "Imagining the Other: Orientalism and Occidentalism", Studies in Humanities, 2006, 47, p 59

[4] Spencer, Jonathan, Occidentalism in the East. Baber, Zaheer, Orientalism, Occidentalism, Nativism: The Culturalist Quest for Indigenous Science and Knowledge. *The European Legacy*, 2002, 7: 6 (p 747- 758) p. 755- 756.

وانظر العرض التقديمي لكتاب جيمس كارير في:

Sadri, Mahmoud, "Occidentalism: Images of the West". *Contemporary Sociology*, 1996, 25: 5, p 612- 613.

[5] Spencer, Jonathan, "Occidentalism in the East: The Uses of the West in the Politics and Anthropology of South Asia". In: J. Carrier (ed), *Occidentalism: Images of the West*. (Oxford, Clarendon Press, 1995), p 236- 250. Joukhi, Imagining the Other. Orientalism and Occidentalism, p 72.

[6] Joukhi, Jukka; Pennanen, Henna-Riikka, The Imagined West: Exploring Occidentalism", *Suomen Antropologi*, 2016, 41: 2, p. 11- 24.

[7] Takeuchi, Rio, Innovation of the West in Japan, In: K. Miklossy and P. Korhonen (eds), *The East and the Idea of Europe*, (Cambridge Scholars Publishing, 2010). Woltering, Robbert, *Occidentalism*

عن الاستغراب العربي واللاتيني والرّوسي والصّيني. وعلى هذا فليس الاستغراب سوى استشراق معكوس عند هذه الفئة من الباحثين.

وفكرة اعتبار الاستغراب استشراقا معكوسا أو ردّة فعل نفسيّة على تمثّل الغرب للشرق في الاستشراق نظّر لها كثير من الباحثين، ولكنّها تجلّت بشكل أوضح عند إيان بوروما Buruma, Ian وأفيشاي مرقليت Avishai Margalit في كتابهما "الاستغراب: الغرب في أعين أعدائه" المنشور سنة 2005. فيتحوّل الاستغراب معهما إلى حركة فكريّة مضادّة للفكر الغربي anti-Westernism ومساره الحضاري العام[1]. ولهذا فالمستغرب هو "المعادي للحضارة الغربيّة وللحداثة الغربيّة وللقيم الغربيّة". والاستغراب حينذاك هو "عداء الغرب". وهنا يصنّف أفيشاي مارقليت إلى تصنيف الحركات الأصوليّة الإسلامية والحركات التحرّرية والحركات المناوئة للعولمة والحركات الاجتماعية على أساس أنّها "حركات استغرابية". ويؤكّد إيان بوروما هذا المعنى القائم على اعتبار الاستغراب معادة القيم الغربية[2]، باعتبار الاستغراب فكرا يقدّس قيمة التقاليد[3] والبعد الروحي والتربية الوطنية[4] والأخلاق والدين[5] التي يتصوّر الفكر الاستغرابي أن العالم الغربي يفتقد إليها.

ويؤكّد أفيشاي مارقليت أن "المعنى الصّحيح للاستغراب" هو "النّقد الغربي للفكر الغربي"، ويقابله "الاستغراب المعادي للغرب". فكلّ مقوّمات الاستغراب المنهجيّة والمعرفيّة قد ضبطها الغرب أساسا ثم انتقلت من الفكر الغربي إلى باقي العالم، ولا معنى للاستغراب خارج الحضارة الغربية نفسها. فالاستغراب "الصّحيح"، حسب مارقليت، صناعة غربيّة بامتياز تشكّلت منذ بواكير الحركات النّقديّة الغربيّة للفكر الغربي وللحضارة الغربيّة، وهي تكاد تكون المرادف الغربيّ للاستشراق، وقد أسّسها حسب تقديره "المفكّرون الغربيّون الثوريّون" في القرنين التاسع عشر والعشرين، مشيرا إلى تشيئة منظومات الإنتاج للإنسان الغربيّ وتحويله إلى ما يشبه الآلة، كائنا بلا روح؛ كائنا ذا حضارة، ولكنّه يفتقد إلى الثّقافة، مما ولّد عنده

---

in the Arab World: Ideology and Images of the West in the Egyptian Media, (New York, Taurus, 2011). Sims, Christopher , Occidentalism at War: Al-Qaida's Resistance Rhetoric. *Other Modernities,* 2012, 8 p 206- 220.

وعن فكرة الاستغراب عند إدوارد سعيد انظر: التكريتي، بهجت، "إدوارد سعيد وعلم الاستغراب"، مجلة الآداب، جامعة بغداد، 2004، ع 66، ص 1- 19.

[1] Woltering, R, Occidentalism in the Arab World, p 5.; Sims, Ch, Occidentalism at War, p 207.

[2] Buruma, Ian The Origins of Occidentalism. *The Chronicle of Higher Education,* 2004, 50 (22): B10. Spencer, J, Occidentalism in the East: p 236- 250.

[3] عن فكرة التقاليد والأصالة و"البراءة" والبساطة وصلتها بالاستغراب في الثقافة الهندية الأصيلة انظر:
Bonnett, Alastair, "The Critical Traditionalism of Ashis Nandy: Occidentalism and the Dilemmas of Innocence", Theory, *Culture and Society*, Sage, 2012, Vol 29 (1), P 138- 157.

[4] عن الصّلة بين التربية وجهة نظر المركزية الأوروبية والحداثة والاستعمار وأثرها في فهم الذات الحضارية في عصر ما بعد الغرب انظر: Baker, Michael, "Modernity/ Coloniality and Eurocentric Education: Towards a post-Occidental self-understanding of the present", *Policy Futures in Education*, 2012, Vol 10, 1, p 4-22..

[5] عن أهمية الكنفشيوسية في جنوب شرق آسيا (اليابان وكوريا تحديدا) بصفتها بديلا عن النظام الثقافي العالمي القائم انظر فصل: Euro-Japanese Universalism, Korean Confucianism, and Aesthetic Communities ضمن Ames, Roger; Hershock, Peter (eds), Confucianism's for a Changing World Cultural Order. University of Hawaii Press.

خواء روحيا دفعه إلى نقد فكره الغربيّ والارتماء في أحضان الشرق والاستلهام من فلسفاته الرّوحيّة والنّهل من أديانه القيميّة (الوجوديّة مع هايديقر والتأويلية مع قادامر مثلا).

أمّا "الاستغراب غير الغربي"، أو النّقد الشّرقي للغرب، فهو ليس سوى "مشروع إيديولوجي سياسي إسلامي" حسب تعبيره Islamic political ideology نظّر له أبو الأعلى المودودي في باكستان وسيّد محمد طالقاني في إيران[1] وسيّد قطب في مصر. هذا الفكر الاستغرابي الشّرقي يرى أنّ الغرب يعيش في عصر "جاهليّة جديدة" New Jahiliyya، حسب تعبيره، والغاية من هذا المشروع الاستغرابي هو "ليس فقط نشر الإسلام في الغرب الجاهلي، بل أيضا محو الغرب الكافر وقيمه من العالم الإسلامي. وهذا حسب تعبيره، مشروع سياسي أيديولوجيّ بامتياز. ويعتبر مارقليت أنّ هذه "لعبة خطرة جدّا يروّج لها بعض المثقّفين العرب تحت غطاء فكري مضلّل لا يلبث أن ينكشف للعالم خطره التّدميري لكل مكتسبات العالم الحديث". وبما أنّ هذه الفكرة الاستغرابيّة مجرّد وهم غير قابل للتحقيق، فليس الاستغراب إذن سوى "تمظهر من تمظهرات مركّب النّقص الذي تشعر به بعض المجتمعات الشّرقيّة". ولهذا يصير الاستغراب "مشكلا سياسيّا خطرا"، حسب تقديره.[2]

وغير بعيد عن هذا التّفكير يتأطّر كتاب خيومائي شن "الاستغراب: نظريّة الخطاب المضاد في الصّين ما بعد الماويّة[3]. فقد نظّرت شن لنوعين اثنين من الاستغراب:

الأوّل: هو الاستغراب الرّسمي الذي يقوم على مضادّة الفكر الغربي والقيم الغربيّة واستعدائها ويُشيطن الغرب وقد ظهر في اربعينيّات القرن الماضي واستمرّ في كامل الفترة الماويّة.

والثّاني: استغراب مضادّ للاستغراب الرّسمي Anti-Official Occidentalism،[4] نشره كثير من المفكّرين والمثقّفين والإعلاميين الصّينيّين، وهو خطاب يستلهم من الغرب وأفكاره التحرّريّة لمقاومة الهيمنة الحكوميّة الدّاخليّة. وقد أرجعت تشكّله إلى فترة العشرينيّات من القرن الماضي حين ظهور حركة "الثّقافة الجديدة the New Culture". وقد حاول ابعض المفكرين الصينيّين العودة إليه بعد الثورة الثقافيّة (1699- 1976). وتجلّى خاصّة في السّلسلة الوثائقيّة الصينية الشّهيرة هيشانغ He shang في سنوات 1988، وقد عكست نوعا من المواجهة بين التقاليد الثقافيّة الصينيّة والثقافة الغربيّة الحديثة.[5]

---

[1] Tavakoli-Targhi, Mohamad. *Refashioning Iran: Orientalism, Occidentalism, and Historiography.* (Basingstoke, U.K.: Palgrave, 2001).

[2] انظر المقابلة كاملة على صفحة معهد الدّراسات المتقدّمة:

https://www.ias.edu/ideas/2007/occidentalism-west

[3] Buruma, Ian; Margalit, Avishai, *Occidentalism: The West in the Eyes of its Enemies.* (New York: Penguin, 2005). Hermes, Nizar, *The European Other in Medieval Arabic Literature and Culture: Ninth-twelfth Century AD.* (New York: Macmillan, 2012), p 8. Chen, Xiaomei, *Occidentalism: A Theory of Counter-Discourse in Post-Mao China.* (Oxford: Rowman and Littlefield, 2002, p 23-42

[4] Chen, Xiaomei. *Occidentalism: A Theory of Counter-Discourse, p 8.*

[5] Chen, Xiaomei. *Occidentalism: A Theory of Counter-Discourse, p 27- 48.*

وانظر أيضا عن ذات القضية في الصّلة بين الاستشراق والاستغراب في الصين *Ning, Wang,* "Orientalism versus Occidentalism?", *New Literary History, 1997, Vol 28(1), p 57- 67. Chen, Xiaomei,* "Occidentalism as a Counter Discourse: 'He Shang' in Post-Mao China, *Critical Inquiry, Vol 18(4) p 686- 712.*

يذهب إدوارد وانق Edward Wang في مقال نشره بموسوعة تاريخ الأفكار إلى أنّ أساتذة الدّراسات الصّينيّة ذوي الأصول الصّينيّة سواء كانوا مقيمين في الصين أو خارجها يعتبرون من أنشط الباحثين المعاصرين في المقاربات الاستغرابيّة. ويرى أنّ السّبب في ذلك هو قدرة الصّين على المحافظة على هويّتها الثقافيّة إلى عهد قريب[1]. ولا تختلف التجربة الصينيّة وفق تقديره عن التجربة اليابانيّة في البحث عن عناصر التميّز في الماضي الثّقافي.

ويمثّل هؤلاء المنظّرون الثلاثة: أفيشاي مارقليت وإيان بوروما وخيومائي شن أبرز روّاد هذا التيّار الثّاني في الدّرس الأكاديمي العالمي للاستغراب. ويمكن أن نضيف إليهم مفكّرين آخرين دعّموا هذا التيّار أو فصّلوا أفكاره. ولعلّ من أبرزهم جيمس كيتيلار James Ketelaar صاحب مفهوم "الاستغراب الاستراتيجي strategic Occidentalism" المتمثل عنده في نشر القيم الدّينيّة داخليّا وخارجيّا عبر صناعة صورة آخريّة لدين الغير باعتباره مضادّا للقيم الثّقافيّة الوطنيّة الأصليّة، كحال البوذيّة اليابانيّة، مثلا، في علاقتها مع النّصرانيّة داخل اليابان وخارجها.[2]ويذهب ريو تاكيشي إلى أن الخطاب الاستغرابي في آسيا بصفة عامة خطاب مضاد لهيمنة النظام العالمي الغربي المختلف عن القيم الآسيوية[3]. ويوافقه على هذه الرّؤية للاستغراب نزار هرماس في كتابه "الآخر الأوروبي في الأدب العربي الوسيط". أما بريان تورنر Bryan Turner في كتابه "الاستشراق وما بعد الحداثة والعولمة" فيعتبر الاستغراب صراعا ضد الحداثة الغربية، لا دفاعا عنها [4]، في حين يرى مالتم أهيسكا Meltem Ahiska أن الاستغراب يتمثّل في سعي غير الغربيين إلى فهم كيفيّة تمثّل الغرب لصورتهم[5]. وبما أنّ الخطابات الاستغرابية قد ظهرت في الغالب نتيجة للتوسّع الغربي في العالم، وردّة فعل عليها، فقد اقتضى هذا من غير الغربيين لا تأسيس هوية ثقافية وطنية فقط، بل أيضا محاكاة النموذج التطويري الغربي مما دفع غير الغربيين إلى السّعي إلى فهم السبيل الغربي في تشكيل الحداثة أوّلا، والبحث عن سبيل لصياغة حداثة ذاتية متواءمة مع الخصوصيات الحضارية ثانيا[6]. وهذا يعني أنّ الاستغراب ليس سوى ظلّ عاكس لمسار التحديث الغربي، وأن غير الغربيين لا يمكن لهم أن

---

[1] انظر عن ذلك، وعن مقوّمات "الاستثناء الصّيني "China Exception بحث: Suzuki, Shogo, "Journey to the West: China Debates Its 'Great Power' Identity", *Journal of International Studies*, 2014, Vol 42 (3), p 632- 650.

[2] Ketelaar, James. "Strategic Occidentalism: Meiji Buddhists at the World's Parliament of Religions." *Buddhist-Christian Studies.* 1991, 11 : 37–56.

عن هذه القضية انظر أيضا:

Snodgrass, Judith. *Presenting Japanese Buddhism to the West: Orientalism, Occidentalism, and the Columbian Exposition.* (Chapel Hill and London: University of North Carolina Press, 2003).

[3] Takeuchi, R, Invention of the West in Japan. p 29- 30

عن الاختلافات المفهومية لمصطلح الاستغراب في التداول العالمي وخلفياتها الفكرية والمنهجية انظر:

Bilgrami, Akeel, "Occidentalism, the Very Idea: An Essay on Enlightenment and Enchantment", *Critical Inquiry*, 2006, Vol 32 (3), p 381- 411.

[4] Turner, Bryan, Orientalism, Postmodernism and Globalism.(New York: Routledge, 1997).

[5] انظر كتابنا: صناعة الآخر: المسلم في الفكر الغربي من الاستشراق إلى الإسلاموفوبيا.

[6] Ahiska, Meltem. "Occidentalism: The Historical Fantasy of the Modern." *The South Atlantic Quarterly* 102, nos. 2/3 (2003): 351–379.

ولمزيد التفاصيل انظر موسوعة التاريخ الغربي:

encyclopedia.com/history/dictionaries-thesauruses-pictures-and-press-releases/occidentalism

يسلكوا سبيلا في التحديث غير المسلك الغربيّ، وخطابات الاستغراب تبيّن أنّ مسعاهم لا يتجاوز كونه محاولة تفهّم المسار الغربي في الحداثة للتمكّن من تعديله وفق الخصوصيات الذاتيّة للحضارات الأخرى.

آفاق الاستغراب في الفكر العربي المعاصر وسياقاتها الابستيميّة

إنّ النّاظر في الدّراسات الاستغرابيّة في الفكر العربي المعاصر تنظيرا وتطبيقا خلال الأربعين سنة الماضية يدرك بوضوح أنّ قسما كبيرا منها يقبع داخل التيّار الثّاني: "الاستغراب الانعكاسي"، وتنطبق عليه مفاهيمه ورؤاه وتصوّراته بشكل جليّ. إذ نجد من الباحثين العرب من يعتبر الاستغراب "استشراقا معكوسا"، ومنهم من يعتبره "ردة فعل على الهيمنة الغربيّة"، ومنهم من يعتبره "رؤية شرقيّة للغرب". بل إنّ حسن حنفي ذاته، أوّل منظّر لما سمّاه "علم الاستغراب"، يعتبر الاستغراب "أيديولوجيا" ويعتبره "استشراقا معكوسا. زد على ذلك أنّ مهام الاستغراب ذاتها، عند كثير من هؤلاء الباحثين العرب، بما فيهم حسن حنفي ذاته، لا تكاد تخرج عمّا حدّده أتباع هذا التيّار الثاني، الذي رأينا أنّ من أبرز منظّريه أستاذ علم الأفكار بالجامعة العبريّة الإسرائلي أفيشاي مارقليت. وهكذا نجد أنّ كثيرا من الباحثين العرب يحقّقون الرؤية الإسرائيلية للاستغراب دون أن يدركوا، بأن يحوّلوه إلى مجرّد "أيديولوجيا أصوليّة إسلاميّة" أو "برنامج عدواني مع الغرب" أو "مشروع سياسي لتفتيت الغرب"، مما يقتضي مراجعات وتدقيقات كثيرة في هذا المجال حتى تتضح الرّؤية في التّداوليّة العربيّة المعاصرة لمفهوم الاستغراب.

فالمدقّق في الدّراسات الحصيفة للاستغراب، بصفته مبحثا من مباحث "الدّراسات الثّقافيّة" و"نظريّة ما بعد الاستعمار"، يدرك أنّ **الاستغراب مقاربة نقديّة منهجية جذرية** Methodological Radical Critical Approach للفكر الغربي المعاصر (في مقابل الاستشراق الذي هو يعرّف بأنّه **تمثّل غربيّ للشّرق** Western Representation of the East) بالاعتماد على المناهج ما بعد البنيوية. والمدرك للفرق المفهومي والموضوعي بين "المقاربة النقديّة المنهجيّة الجذريّة" من جهة و"التمثّل" من جهة ثانية، يدرك أن لا صلة أبدا بين الاستشراق والاستغراب لا من قريب ولا من بعيد. فالاستشراق مرتهن بغربيّته، يعبّر عن مركزيّتها، وهو مجرّد تمثّل لموضوع محدّد: هو الشّرق. أما الاستغراب فتسهم فيه كلّ شعوب الأرض، وهو ليس مجرّد "تمثّل"، بل هو "مقاربة منهجيّة Methodological Approach " لها أسس وضوابط ومحدّدات، ومن بين هذه المحدّدات أن تكون مقاربة "نقديّة"، ومن بين المحدّدات أيضا أن يكون هذا النّقد "جذريّا". فلا صلة أبدا بين التمثّل الانعكاسي، الاستدلالي، في أغلب الأحيان، والنّقد المنهجي التأسيسي، الاستقرائي في أغلب الأحيان أيضا. بالإضافة إلى ذلك أنّ الاستشراق قد أفل الآن، وما بقي منه مما يسمّى "الاستشراق الجديد" فهو ليس سوى لوك لما مضى. وقد قضت عليه المقاربات النّقديّة في فترة ما بعد الحداثة. وفي نفس اللحظة التي أفل فيها الاستشراق ظهر الاستغراب، لا بصفته بديلا عنه، بل باعتباره مشروعا نقديّا للفكر الغربيّ ذاته، وقد تشكّل في الفكر الغربيّ ذاته في فترة ما بعد البنيويّة.

ولكن لم يعتمد الاستغراب على المناهج ما بعد البنيوية تحديدا؟

أوّلا: لان نقد الفكر الغربي بمناهج المرحلة البنيوية-الحداثوية مشروع منجز ومكتمل، وفيه آلاف الدّراسات العلميّة الأكاديميّة الحصيفة حول "نقد الفكر الغربي". ولعل من أهم علامات اكتماله أيضا هو تشكل النقد الاستغرابي باعتباره نقدا ما بعد بنيوي للفكر الغربي.

ثانيا: لان أي نقد باعتماد مناهج مرحلة الحداثة سيكون مرتبطا بالمركزية الغربية، لان كل المناهج الحداثوية هي مناهج مركزية وجوبا، ناطقة باسم المركزية الغربية ومعبرة عنها. فلا معنى للاعتماد عليها ابستيمولوجا. ومن تلك المناهج الحداثويّة المستبعدة: البنيويّة والوظائفيّة والظّواهريّة (التي بشّر حنفي باعتمدها في علمه للاستغراب). أما المناهج التي ينادي منظّرو الاستغراب بالاعتماد عليها فهي أساسا التفكيكية والهيرمونيطيقا والتاريخانيّة الجديدة ومناهج النّقد ما بعد الاستعماري وكل مناهج الفكر ما بعد الحداثوي الغربي.

أما ما سوى ذلك ممّا قد نجده من محاولات تطلق على نفسها استغرابا دون أن تعتمد على "مقاربة منهجيّة" واضحة المعالم، فهي ربّما تكون أاقرب الى كتابة الخواطر أو التداعيات الحرة أو الانطباعات الذاتية منها الى النقد الاستغرابي لانها فاقدة للاستناد المنهجي والمعرفي .ومن هنا صعوبة، بل استحالة تصنيف كثير من البحوث العربيّة على انها بحوث استغرابية، منهجيّا، ولن تكون لها اية قيمة اكاديمية عالمية، إذا تُرجمت إلى أية لغة أخرى غير العربيّة. وهي ربما تصلح للاستهلاك الداخلي المحلي في فكر مثقل بهمومه الذاتية ويفكر خارج النسق العالمي المؤثر في الواقع الكوني، أما ما عدا ذلك فليس سوى أوهام.

أمّا اعتبار الفكر الغربي المعاصر، تحديدا، موضوعا للدراسات الاستغرابيّة فراجع إلى أنّ المنظرين لهذا التيار النقدي يربطون بين الدراسات الاستغرابية من جهة والنقد ما بعد الاستعماري، ونظرية النسبية الثقافية من جهة ثانية، ربطا معرفيّا. وثلاثتها قد تشكل في فترة ما بعد البنيويّة، بداية من سنوات 1960 ، ويعتبرون أن كل ما أنتج قبل هذا التاريخ في فترة الحداثة سواء كان تأسيسيا او نقديا فهو واقع داخل اطار المركزية الغربية ونظمها وانساقها ومفاهيمها ومناهجها. وهذا ما يحول دون تصنيفه ضمن الفكر الاستغرابي الذي تعد اهم ميزة فيه هي التفكير والانتاج خارج نسق المركزية الغربية ومفاهيمها واطرها وانظمتها المعرفية والقيمية .

أمّا كون الاستغراب "نقدا جذريّا Radical Criticism " فراجع إلى أنّ الدراسات الاستغرابية لا تعرف المهادنة وتنتقد كل شيء من مفاهيم الديموقراطية والليبرالية والراسمالية، وهي اعز المفاهيم الناظمة للحضارة الغربية، الى مفاهيم الحرية الشخصية والعلاقات الجنسية والقيم الفردية :جوهر ما يسمى الفردانية في المجتمع الغربي. ولكنه نقد جذري "منهجي"، كما أسلفنا، بمعنى انه بعيد عن الاعتباطية والعفوية والانطباعات الشخصية والرؤى الذاتية المبنية على التوهم او التمثل او التخيل او التقدير الذاتي. فكل ما بني على هذا الانسياب لا علاقة له بالاستغراب من جهة ويفتقد للانتظام والنسقية والقيمة الاكاديمية من جهة اخرى .

واخيرا، الاسغراب "مقاربة نقدية "Critical Approach، بمعنى انه لا علاقة له بالاستشراق اطلاقا، لا من قريب ولا من بعيد. فالاستشراق "تمثّل مركزي Eurocentric Representation"، والاستغراب "مقاربة نقديّة منهجية". والاستشراق "مشروع استعماري" والاستغراب "قراءة تحررية ما بعد استعمارية". ويضاف الى ذلك ان الاستشراق "تمثل غربي للشرق"، اما الاستغراب "فلا انتماء له"، بمعنى انه ليس "رؤية شرقية للغرب" وليس "استشراقا معكوسا"، ولا يمكن ان يكون كذلك ابدا، لان المشروع النقدي الاستغرابي قد تشكل وتطور في الغرب اساسا وعلى ايدي مفكرين غربيين انقلوساكسونيين منذ بدايات ١٩٦٠. ثم منه انتشر في كل العالم . ف"الاستغراب الغربي"، بما هو "مشروع نقدي غربي للفكر الغربي"، اسبق ظهورا وتشكلا وتطورا في الحضارة الغربية ذاتها، منها في باقي الحضارات.

ولكنّ النّاظر في الدّراسات النقديّة في العقد الأخير من القرن العشرين يلاحظ بكلّ يسر توسّع تداوليّة الاستغراب في باقي الحضارات. فصرنا نتحدث عن الاستغراب الياباني والصيني والروسي واللاتيني والعربي، إذ أنّ كل حضارة من هذه الحضارات قد باشرت الدراسات الاستغرابية من حاجاتها الحضارية اولا ومن مدى تغلغل المركزية الغربية فيها ثانيا. ولهذا يركز الاستغراب الروسي على قضايا قد لا يركز عليها الاستغراب اللاتيني لان الروس يسعون إلى تأكيد نديتهم للغرب عبر الدراسات الاستغرابية. أما اللاتينيون في امريكا الجنوبية فيندرج الاستغراب عندهم في اطار نظريات التحرر وادب المقاومة ونظرية الاستقلال. في حين يؤكّد الاستغراب اليابانيّ والصّينيّ إمكانيّة تأسيس تقدّم فكريّ وحضاريّ خارج النّسق الغربيّ للحداثة.

وتتأكّد لدينا أهميّة الأبحاث الاستغرابيّة في الفكر العربيّ المعاصر اليوم، بقطع النّظر عن تصنيفها المعرفي، وتبعيّتها الأكاديميّة لتخصّص "الدّراسات الثّقافيّة" أو اعتبارها "مقاربة نقديّة عامّة" تسيّر العلوم الإنسانيّة المتأصّلة-مثل الأنثروبولوجيا والسوسيولوجيا-فتكون مجرّد زاوية نظر أو رؤية داخل هذه العلوم، لثلاثة أسباب رئيسة:

أمّا **الأوّل** فإنّ الدّراسات الاستغرابيّة عندنا يمكنها مباشرة البدء في استكمال المشروع غير المنجز الذي ظلّ ينتظر منذ ستينيّات القرن الماضي، ألا وهو "النقد ما بعد الاستعماري في الفكر العربي المعاصر". فالفكر العربي هو الوحيد، في حدود علمي، الذي لم يتشكّل فيه نقد ما بعد استعماري يفكّك البنى والأفكار والمنظومات والأسس والأطر والمفاهيم الغربيّة التي أرساها الاستعمار، لبناء ذات ثقافيّة عربيّة-إسلامية معاصرة. بل ما حدث هو العكس تماما، إذ تقاعست أغلب النّخب في الفترة ما بعد الاستعماريّة عن القيام بهذا الدّور التفكيكي والنّقدي وانخرطت في مشاريع التغريب الفكري وتمجيد الأفكار والنظريات والمنظومات الغربية بوعي أو بدون وعي واعتبرتها النموذج الأوحد للتحديث الفكري متغاضية عن غيرها من النماذج التي أثبتت جدواها حول العالم، في اليابان وكوريا والصين وماليزيا وغيرها.

هذا المشروع الفكري غير المنجز في فكرنا هو الذي سمح باستمرار الاستشراق الدّارس للفكر العربي الإسلامي في الفترة ما بعد الاستعماريّة، رغم أفوله في باقي الفضاءات التي كانت موضوعا لدراسته في الفترة الاستعماريّة، والسّبب في ذلك أنّ الاستشراق وجد، من نخبنا، من يروّج لأفكاره ويشيد بمنجزاته ونتائجه البحثيّة عن قصد أو بدون وعي؛ القصديّ منها وظّف المخرجات الاستشراقيّة توظيفا إيديولوجيّا أو سياسويّا متهافتا في صراعه مع مخالفيه الفكريين والسّياسيّين؛ وغير الواعي نظر فقط إلى النّتيجة البحثيّة منفصلة عن سياقها الفكري والفلسفيّ والخلفيات والمرجعيّات التي تؤطّرها وتنتظمها، بقطع النّظر عن مدى تعارض تلك الخلفيّات والمرجعيّات مع المقوّمات الدّينيّة والرّوحيّة والرّمزيّة للعربيّ المسلم: ولذلك قد تجد من بينهم من يشيد بنتائج أبحاث مبنيّة على الدّاروينيّة الاجتماعيّة، أو الماديّة، أو الوضعيّة، والعالمانيّة، دون أن يدرك أن نظريّاتها وأسسها تتعارض تعارضا تاما مع هويته الحضارية وانتمائه الدّيني وذاته الثقافيّة.[1]

أما **الثّاني**: هو أنّ الدّراسات الاستغرابيّة ستساعدنا على استكمال مشروع "نقد الاستشراق" ذاته، لا بصفته "خطابا" فقط، كما دأب الباحثون على النّظر إليه، متأثّرين بتأصيلات إدوارد سعيد، بل باعتباره عنوانا لمشروع حضاريّ غربيّ دعّمته مؤسسات عاضدة عملت على صناعة آخريّتنا مقارنة بالفكر الغربي[2]، وجعلتنا عنوانا لمركزيّتها الحضاريّة، ومازالت ارتداداتها على كل مفاصل حياتنا المعاصرة ماثلة بين أعيننا إلى اليوم: من أنظمتنا السّياسيّة وعلاقاتنا الدّولية إلى طريقتنا في الأكل واللباس. فحينما نشأ الاستشراق كان عاضدا للمركزيّة الغربيّة، ونحا إلى أن يكون "علما" ولكنّه فشل في ذلك، وانزوى إلى مجرّد مقاربة تمّ تحقيبها إلى أربع حقب: الاستشراق الاستكشافي، والاستشراق الاستعماري، والاستشراق ما بعد الاستعماري، ثم أفل الاستشراق تقريبا مع نهاية القرن الميلادي المنصرم. وحتّى دعوات "الاستشراق الجديد" ليست سوى دعوات مائعة معرفيّا، فاقدة للانتظام والنّسقيّة، لأنّ الاستشراق قد أفل نهائيّا في ما يتعلّق بالبحوث حول أغلب أمم "العالم الشّرقيّ" وحضاراته وأديانه ولغاته، ولم يبق له من موضوع ليتلهّى به غير بعض الدّراسات المهتمّة بالفضاء "العربيّ الإسلاميّ"، وهي وإن كانت "جديدة/ بمعنى معاصرة لنا" في زمن نشرها فإنّ مناهجها ومقارباتها ورؤاها لا تخرج أبدا عن بوتقة حقبة "الاستشراق الاستعماريّ"[3]. وهنا تتأكّد الحاجة إلى الاستغراب وتتاح له الفرصة التاريخيّة ليكون صنوا للاستشراق فيقارعه المقاربة بالمقاربة والرّؤية بالرّؤية في نسق منهجيّ متماسك، دون أن يكون "استشراقا معكوسا" على نحو ما يراه كثير من الغربيين، ومن العرب على السواء.

---

[1] المبروك المنصوري، "العلوم الشّرعيّة والعلوم الإنسانيّة بين استقراء الواقع واستشراف المستقبل: جدل المنهج العلمي والمضمون المعرفي"، ضمن: العلوم الشرعية بين تحدّيات الواقع واستشراف المستقبل، مسقط، كلية العلوم الشرعية، 2018.

[2] المبروك المنصوري، صناعة الآخر: المسلم في الفكر الغربي من الاستشراق إلى الإسلاموفوبيا، (بيروت، مركز نماء، 2014).

[3] المبروك المنصوري، "الاستشراق الألماني المعاصر والدراسات القرآنيّة"، مجلة القناطر، ماليزيا، 2020، ع 91، 1 ص 121-154.

-وأمّا **الثالث** فمرتبط بالثّاني ارتباطا وثيقا، وناتج عن السياق الإبستيمولوجي في الوضع المعاصر. فمنظّرو "الاستغراب" يطمحون إلى أن يجعلوه "مقاربة تسعى إلى فهم الغرب وتفهّم البنى المكوّنة لأنساقه المادّية والمعرفيّة؛ مقاربة مرتبطة برؤية حضاريّة موضوعية". وهذا المشروع التّفهّميّ للغرب-خارج سياق المركزيّة الغربيّة والتفرّد الحضاري الغربيّ وتميّز الذات مقابل تهميش الآخر- مشروع قد باشرته عدد من المدارس التحليليّة والنّقديّة والتّفكيكيّة منذ ستينيات القرن الماضي[1]؛ مدارس علميّة ذات مناهج مؤصّلة يمكن للاستغراب العربي الاعتماد عليها والاستفادة منها، فلا ينطلق من رؤية هائمة مموّهة فاقدة لأي استناد في وضع ابستيمولوجي يتّسم بالتّنوّع والتّعقيد. فيكون قزما في ظل العمالقة. فالتّفكيكيّة والنقد ما بعد الاستعماري[2] والنّسبيّة الثّقافيّة كلّها نظريّات سعت إلى فهم الغرب ودراسته وتحليله تحليلا نقديّا معمّقا، وفكّكت "أوهام الحداثة" و"كونيّة المفاهيم" و"تعالي المركزيّة الغربيّة" و"نسبيّة الفهم الغربي للحقوق والحرّيات". واهتمّت بذلك مدارس نقديّة كثيرة كالأنثروبولوجيا المعرفية واللسانيات العرفانية وعلم النفس الحضاري وعلم الاجتماع المقارني والدّراسات الثّقافيّة. ومع امتلاك ناصية هذه العلوم المنهجيّة الدّقيقة يصير الاستغراب "رؤية مؤصّلة" من جهة، وذات انتظام "ابيستيمي" من جهة أخرى، وهو ما لم يتوفّر حتى للاستشراق ذاته، رغم تاريخه الممتد على أكثر من أربعمائة سنة.[3]

ولكنّ هذا المشروع سيظلّ "دعوة غير موضوعيّة" إذا لم تتوفّر لها جملة من الشّروط ومنها:

-**الشّرط اللّغويّ**. فالمختصّ في الدّراسات الاستغرابيّة اختصاصا دقيقا -يكون به قادرا على تحقيق الإضافة العلميّة الدّقيقة، لا على مستوى المعرفة العربيّة فقط، بل على الصّعيد العالمي- يجب أن يكون متمكّننا تمكّننا كاملا من أكثر من لغة غربيّة على الأقل. فحين أقبل المستشرقون على دراسة الشرق تعلّموا اللغات الشّرقيّة حسب تخصصاتهم، فكان الواحد منهم يعرف ما بين خمس لغات إلى اثنتيْ عشرة لغة: أساسها العربيّة والتّركية والفارسيّة، وربما زاد بعضهم الأرديّة والمالويّة، وهناك من أتقن منهم العبريّة والآراميّة والسّريانيّة والقبطيّة. بل إنّ العارفين باللغات الشّرقيّة القديمة كالحميريّة والأكادية والأثيوبيّة كان أغلبهم من المستشرقين، وعنهم نقل كثير من الدارسين العرب المعاصرين. فلا سبيل إلى المقاربة الاستغرابيّة غير إتقان عدد من اللغات الغربيّة إتقانا كاملا يتمكّن الباحث من خلاله من قراءة المصادر الأصليّة بلغاتها الأصليّة ويفهم أنساقها الفكريّة والفلسفيّة والحضاريّة الداخليّة حتى يكون قادرا على الفهم فالنّقد. ونحن نرى للأسف اليوم من الباحثين العرب من يتحدّث عن الاستغراب ويكتب فيه وليس في جعبته غير العربيّة، وهذا تجنّ كبير. والبيّن أنّ نسبة كبيرة من الدراسات العربيّة اليوم عن الغرب هي إما قديمة أو جزئيّة أو هي مجرّد أراء شخصيّة أو انطباعات ذاتيّة مغلوطة تماما، والسبب في الأغلب الأعم هو عدم الاطّلاع المباشر لكتّابها على المصادر الأساسيّة بلغاتها الأصليّة، أوّلا، وعدم الاطّلاع على أحدث ما يكتب في ذاك التخصّص بغير اللغة العربيّة ثانيا.

---

[1] وهناك بحوث كثيرة تجاوزت قضية الازدواج بين الذات والآخر ونظرت إلى العلاقة بينهما من محاور وتشابكات جديدة تكاد تختلف كليّا عن الرؤية الكلاسيكية. انظر مثلا: Rogild-Müller, Laura, "Self in the mirror: Uniting occidental and oriental views", *Culture and Psychology*, Sage, 2020, p 1- 10.

[2] للصلة بين النقد ما بعد الاستعماري، وما بعد الحداثة والاستغراب انظر: جميل حمداوي، "نظرية ما بعد الاستعمار: الأطروحة في خدمة علم الاستغراب"، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، 2018، س 4، ع 12، ص 57- 73. وقد حدّد الباحث مرتكزات نظريّة "ما بعد الاستعمار" وفق تقديره في: 1 فهم ثنائية الشرق والغرب، 2 مواجهة التغريب، 3 تفكيك الخطاب الاستعماري، 4 الدفاع عن الهوية الوطنية والقومية، 5 علاقة الأنا بالآخر، 6 الدعوة إلى علم الاستغراب، 7 المقاومة المادية والثقافية.

[3] صنّف معهد الدّراسات المتقدّمة بجامعة برينستون كتاب إيان بوروما و أفيشاي مرقليت "الاستغراب: الغرب في أعين أعدائه" ضمن الدّراسات التاريخية. انظر: https://www.ias.edu/ideas/2007/occidentalism-west

-**الشّرط المنهجيّ**: وهو شرط يستوجب ممّن يروم اعتماد المقاربة الاستغرابيّة من العرب المعاصرين إتقان مناهجِ العلوم الإنسانيّة المعاصرة والتسلّح بها حتى يكون قادرا على إنتاج ما يكون صنوا لما ينتج بباقي اللغات العالميّة. فعلى المستغرب إتقان مبادئ علم النفس الديني أو علم الاجتماع الديني أو مقارنة الأديان أو الأنثروبولوجيا الدينية وغيرها من المناهج المؤصّلة وأن يكون عارفا بأهم ما كتبه المنظّرون المعاصرون في علم المناهج وفي علم الاستغراب، وكثير منهم قد تمّ عرض أفكارهم في هذا البحث المتواضع. فنحن اليوم لم نبلغ بعد حتى مرتبة أسلافنا العظماء في القرون الهجريّة الستّة الأولى في إدراكهم لعلوم عصرهم وحسن توظيفهم لها. فبم سندرس الغرب؟ وبم سننجز المقاربة الاستغرابية؟

-**الشّرط الإبستيمي**: على المستغرب منّا أن يكون عارفا معرفة دقيقة بالمدراس الفكريّة والفلسفيّة الغربيّة وتطوّراتها ومنعرجاتها وارتداداتها. فلا يمكن للمستغرب منّا مثلا أن تكون معرفته بالنّسبيّة الثقافيّة أو التفكيكية أو الهيرمونيطيقا أو الأركيولوجيا المعرفيّة أو النقد ما بعد الحداثوي أو التاريخانية الجديدة معرفة سطحيّة أو محدودة؛ لأن البنية المعرفيّة لهذه المدارس الفكريّة والفلسفيّة هي التي بشّرت بالاستغراب في الفكر الغربيّ ونظّرت له، وعرّفت به ورسمت أطره العامّة وشيّدت مناهجه التّحليليّة منذ ستينيّات القرن الماضي. وعلى هذا فسيظلّ استغرابنا على هامش المعارف الكونيّة إذا لم يكن مدركا لتأصيلات جاك درّيدا وهانس جورج قدامر وميشال فوكو وماكس هوركهايمر وجيل دولوز وكوز فان زجون جيمس كلارك وجاك قودي، ثم ينتج ما يتجاوز فكرهم عمقا وأصالة. وإلّا فإنه سيظلّ يجترّ ما أنتجه غيره في الفكر الياباني أو الصيني أو اللاتيني، ناسيا أو متناسيا انتماءه العربيّ وهويّته الإسلاميّة، التي كان الانتماء إلى ما يماثلها في تلك الحضارات منطلق مشاريعهم الاستغرابيّة النّقديّة.

-**الشرط المؤسساتي**: ويقتضي هذا الشّرط وجوب تأسيس هيكل بحثي جامع ينتظم هذه الجهود ويؤطّرها ويجمع متخصّصين في الفكر الغربيّ من مجالات شتّى عارفين بلغاته وتاريخه الفكري والفلسفي والنقدي والمنهجيّ. فالتّفكير الفرديّ والإنتاج الفرديّ لم يعد مجديا في عصرنا اليوم لتعقّد الأطر والبنى والمكوّنات التي يعجز الفرد الواحد عن فهمها فكيف بنقدها؟

ولعلّ من أوّل الواجبات الملقاة على عاتق هذه المؤسّسات العاضدة للاستغراب في الفكر العربي المعاصر تشجيع تعريب أهمّ المصنّفات الاستغرابيّة تنظيرا وتطبيقا، ومحاولة استقطاب عدد من الكفاءات العربيّة في المهجر لما قد تحقّقه من إضافة في هذا المجال إذا كانت مؤمنة بالرّؤية الحضاريّة للاستغراب المعاصر.

المراجع العربية

-أدوين رايشاور، اليابانيّون، تع. ليلى الجبالي، (الكويت، سلسلة عالم المعرفة عدد 136، ط. 1، 1989،).
-أين، سراج الدين "دراسة موضوعية حول علم الاستغراب"، مجلة صوت الأمة، 2017، مج 49، ع 6، ص 45- 50.
-تارناس ريتشارد، آلام العقل الغربي، تع. فاضل جكتر، (أبو ظبي، كلمة، 2010).
-تكريتي، بهجت، "إدوارد سعيد وعلم الاستغراب"، مجلة الآداب، جامعة بغداد، 2004، ع 66، ص 1- 19.
-حمداوي، جميل، "الاستشراق والاستمزاغ والاستعراب والاستغراب: مقاربة مفاهيمية"، مجلة دراسات استشراقية، المركز الإسلامي للداراسات الاستراتيجية، 2019. 19، ص 100- 141.
-حمداوي، جميل، "نظرية ما بعد الاستعمار: الأطروحة في خدمة علم الاستغراب"، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، 2018، س 4، ع 12، ص 57- 73.
-حنفي، حسن، مقدمة في علم الاستغراب (القاهرة، الدار الفنية 1991).
-ضاهر مسعود، النهضة العربيّة والنّهضة اليابانيّة: تشابه المقدمات زاختلاف النتائج، (الكويت، عالم المعرفة ع 252).
-قحطاني، مسفر، "القيم في مرحلة ما بعد الحداثة"، ضمن وقائع النّدوة الدّوليّة الرابعة "الحداثة والقيم في عالم متغير"، الشارقة، (مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي للبحوث والدّراسات الإسلاميّة، ط. 1، 2012،).

-قوزي محمد علي وحسان حلاق، تاريخ الشرق الأقصى الحديث والمعاصر، (بيروت، دار النهضة العربية، 2001،).
-معميش، عز الدين، "فكر الاستغراب في التداول المعرفي المعاصر: نحو رؤية موضوعيّة في استكشاف الآخر"، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2020، مج 25، ع 100.
-معميش، عز الدين، "ندوة الاستشراق والاستغراب: أوجه الاتفاق والافتراق"، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، 2020. مج 35، ع 123، ص 359- 380.
-مكاوي، نجلاء، "الاستغراب القسري في جدل التثاقف بين المركز والهوامش"، مجلة الاستغراب، بيروت، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 2015، س 1، ع 1، ص 262- 283.
-منصوري، المبروك، "الاستشراق الألماني المعاصر والدراسات القرآنيّة"، مجلة القناطر، ماليزيا، 2020، ع 91، 1 ص 121- 154.
-منصوري، المبروك، "العلوم الشّرعيّة والعلوم الإنسانيّة بين استقراء الواقع واستشراف المستقبل: جدل المنهج العلمي والمضمون المعرفي"، ضمن: العلوم الشرعية بين تحدّيات الواقع واستشراف المستقبل، (مسقط، كلية العلوم الشرعية، 2018).
-منصوري، المبروك، الدين والهوية والحداثة والقيم: بحث في الفكر الديني الياباني والفلسفي الشرقي، (تونس: الدار المتوسطية للنشر 2017).
-منصوري، المبروك، صناعة الآخر: المسلم في الفكر الغربي من الاستشراق إلى الإسلاموفوبيا، (بيروت، مركز نماء، 2014).
-منصوري، المبروك، "النسبية الثقافية وإشكالية دراسة الأسطورة في الفكر الياباني الحديث"، مجلة المعيار، 2019، ع 23- 2، ص 184- 200
-ميريديث، روبين، الفيل والتّنّين، تع. شوقي جلال، (الكويت، عالم المعرفة، 209).
-ناقاي متشو وميقول أورشيا، الثورة الإصلاحيّة في اليابان، تع. عادل عوض، (مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992).
-نشّار، مصطفى، هل تقود الصّين حقبة ما بعد الغرب: عصر ما بعد العولمة هو عصر نهاية الهيمنة الغربيّة"، مجلّة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، 2019، س 4، ع 17، ص 137- 149.
-وي وي، تشانغ، الزّلزال الصّيني: نهضة دولة متحضّرة، تع. محمود مكاوي وماجد شبانة، (القاهرة، دار سما، 2016).

المراجع الأجنبية

-Ahiska, Meltem. "Occidentalism: The Historical Fantasy of the Modern." *The South Atlantic Quarterly* 102, nos. 2/3 (2003): 351–379.
-Alastair, Bonnett, “Occidentalism and plural modernities: or how Fukuzawa and Tagore invented the West”, *Society and Space*, 2005, Vol 23, p 505- 525.
-Ames, Roger; Hershock, Peter (eds), Confucianism's for a Changing World Cultural Order. (University of Hawaii Press).
-Aune, B, *Rationalism, Empiricism, and Pragmatism: An Introduction* (New York: Random House, 1970).
-Baker, Michael, "Modernity/ Coloniality and Eurocentric Education: Towards a post-Occidental self-understanding of the present", *Policy Futures in Education*, 2012, Vol 10, 1, p 4- 22..

-Bavaj, Riccardo, "The West: A Conceptual Exploration". *European History Online*. (Mainz: The Institute of European History. 2011).
-Berger, P. and T. Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (New York: Doubleday, 1966).
-Bilgrami, Akeel, "Occidentalism, the Very Idea: An Essay on Enlightenment and Enchantment", *Critical Inquiry*, 2006, Vol 32 (3), p 381- 411.
-Boatca, Manuela, *Global inequalities beyond occidentalism*,(Burlington: Ashgate Pub. Co 2015).
-Bonnett, Alastair, "Occidentalism and plural modernities: or how Fukuzawa and Tagore invented the West", *Society and Space*, 2005, Vol 23, p 505- 525.
-Bonnett, Alastair, "The Critical Traditionalism of Ashis Nandy: Occidentalism and the Dilemmas of Innocence", Theory, *Culture and Society*, Sage, 2012, Vol 29 (1), P 138- 157.
-Bowring, R, *The Religious Tradition of Japan: 500-1600* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 1.
-Buruma, Ian The Origins of Occidentalism. *The Chronicle of Higher Education*, 2004, 50 (22): B10. Spencer, J, Occidentalism in the East: p 236- 250.
-Buruma, Ian; Margalit, Avishai, *Occidentalism: The West in the Eyes of its Enemies.* (New York: Penguin, 2005).
-Chen, Xiaomei, "Occidentalism as a Counter Discourse: 'He Shang' in Post-Mao China, *Critical Inquiry, Vol 18(4) p 686- 712.*
-Chen, Xiaomei, *Occidentalism: A Theory of Counter-Discourse in Post-Mao China*. (Oxford: Rowman and Littlefield, 2002, p 23- 42
-Coronil, Fernando T,owards a Critique of Global Centrism: Speculations on Capitalism's Nature." *Public Culture*, 2000 12(2), 351-74.
-Coronil, Fernando. "Beyond Occidentalism. Toward Nonimperial Geohistorical Categories", *Cultural Anthropology*, 1996, 11 (1), 1996, 51-87
-Couze, Venn. *The Postcolonial Challenges: Towards Alternative Worlds*. (Goldsmiths: University of London, 2016).
-Couze, Venn. *After Capital*. (Goldsmiths: University of London, 2018)
-Couze, Venn. *Occidentalism: Modernity and Subjectivity*
-Daikichi, I, *The Culture of the Meiji Period* (Trd. Marius B. Jansen, Princeton: Princeton University Press, 1985), 247.
-Daikichi, I. *The Culture of the Meiji Period*, 250.
-Dietze, Gabriele."'Occidentalism', European Identity and Sexual Politics". In: Brunkhorst, Hauke and Gerd Grözinger (ed.) T*he Study of Europe*. (Baden Baden: Nomos, 2010).
-Earhart, B. H. *Japanese Religion: Unity and Diversity* (California: Wadsworth, 1982), 157.
-Esen, Huseyin (ed), "A Post-Occidental Globe?", *Policy Futures in Education*, 2012, Vol 10 (1), p70- 77.

-Feldman, Shelley, Global inequalities Review, *International Journal of Comparative Sociology*, 2015, 58 (1), p 93- 94.
-Fokkema, Douwe, "Chinese Occidentalism: The Nostalgia for a Utopian Past Gives Way to the Idea of Progress", In: *Perfect Worlds: Utopian Fiction in China and the West*, (Amsterdam University Press).
-Gautlett, J. O. (trans.), *Kokutai no Hongi (Cardinal Principles of the National Entity)* (Harvard: Harvard University Press, 1949), 59.
-Hasegawa, N, *The Japanese Character* (Trd. J. Bester, Tokyo: Yushodo Co. Ltd, 1988), 131.
-Heim, K, *the Transformation of the Scientific World View* (London: S C M Press, 1953).
-Hermes, Nizar, *The European Other in Medieval Arabic Literature and Culture: Ninth-twelfth Century AD*. (New York: Macmillan, 2012), p 8.
-Holtom, D, C. *Modern Japan and Shinto Nationalism* (Chicago: Chicago University Press, 1949), 20-21
-Holtom, D. C. *Modern Japan and Shinto Nationalism* (Chicago: University of Chicago Press, 1949), 67-68.
-Huff, T, E, *On the Roads to Modernity: Conscience, Science and Civilizations; Selected Writings by Benjamin Nelson* (New Jersey: Rowman and Littlefield, 1981).
-Hutchinson, Rachael, "Occidentalism and critique of Meiji: the West in the returnee stories of Nagai Kafū", *Japan Forum*, 2001, 13(2), p 195- 213.
J. Stout, *Ethics after Babel: The Languages of Morals and Their Discontents* (Boston: Beacon Press, 1988), 109-123.
-Joukhi, Jukka, "Imagining the Other: Orientalism and Occidentalism", Studies in Humanities, 2006, 47, p 59
-Joukhi, Jukka; Pennanen, Henna-Riikka, The Imagined West: Exploring Occidentalism", *Suomen Antropologi*, 2016, 41: 2, p. 11- 24.
-Keiichi, Y. and D. Reid, "Between Unity and Separation: Religion and Politics in Japan", *Japanese Journal of Religious Studies 6: 4* (1979): 502.
-Ketelaar, James. "Strategic Occidentalism: Meiji Buddhists at the World's Parliament of Religions." *Buddhist-Christian Studies.* 1991, 11 : 37–56.
-Kimura, T, "Location of 'Shinwa (≠ Myth)' in the Pre-war Japanese Study of Religions", 144-156
-Kimura, T, *Religion, Science and Sustainability* (Osaka: Union Press, 2008).
-Manning Paul, Strangers in a Strange Land: Occidentalist Publics and Orientalist Geographies in Nineteenth-Century Georgian Imaginaries, Academic Studies Press.
-Mansouri, M. C. (2020). German Contemporanous Orientalism And Quran Studies: A Critique of Christoph Luxenberg's 'Die Syro-Aramäische Lesart Des Koran'. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies*, *19*(1), 119-153. Retrieved from https://al-qanatir.com/index.php/aq/article/view/274.
-Mansouri, M., *Religion, Identity, Modernity, and Values: A Study of Japanese Religious Thought*, Mar 1 2017, Tunis: Mediterranean Publishers. 143 p.

-MANSOURI, Mabrouk Chibani. Holy Time and Popular Invented Rituals in Islam: Structures and Symbolism. *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies*, [S.l.], v. 56, n. 1, p. 121-154, june 2018. ISSN 2338-557X. Available at: <https://aljamiah.or.id/index.php/AJIS/article/view/56105/355>.
-Mansouri, Mabrouk, Cultural Relativism and the Issue of Myth Studies in Modern Japanese Thought. *Al Miyar*, Vol 23, N 2, P 184- 200.
-Mansouri, Mabrouk, Orientalism and Post-Modernity, *Dirassat .* 2017. Vol. 53, p. 17-31.
-Mei-hui Yang, Mayfair, "Postcoloniality and Religiosity in Modern China: The Disenchantments of Sovereignty", *Theory, Culture and Society*, Sage, 2011, Vol 28(2), p 3- 45.

-Mei-hui Yang, Mayfair, "Postcoloniality and Religiosity in Modern China: The Disenchantments of Sovereignty", *Theory, Culture and Society*, Sage, 2011, Vol 28(2), p 3- 45.

-Minear, R. H. *Japanese Tradition and Western Law* (Harvard: Harvard University Press, 1970), 65-69.
-Mori, K, "The Emperor of Japan: A Historical Study in Religious Symbolism", *Japanese Journal of Religious Studies 6: 4* (1979): 547-548.
-Neaimi, Sadek, L'Islam au siècle des Lumières; image de la civilisation islamique chez les philosophes français du XVIIIe siècle (Harmattan, 2003).
-Ning, Wang, "Orientalism versus Occidentalism?" *New Literary History, 1997, Vol 28(1), p 57- 67.*
-Noss, J. B. *Man's Religions* (New York: Macmillan, 1965), 410.
-Rogild-Müller, Laura, "Self in the mirror: Uniting occidental and oriental views", *Culture and Psychology*, Sage, 2020, p 1- 10.
-Roth, Julia. *Occidental Readings, Decolonial Practices. A Selection on Gender, Genre, and Coloniality in the Americas, Inter-American Studies.(*Trier: WVT, Wissenschaftlicher Verlag/Tempe, AZ: Bilingual Press, 2014).
-Sadri, Mahmoud, "Occidentalism: Images of the West". *Contemporary Sociology*, 1996, 25: 5, p 612- 613.
-Seidensticker, Edward, Kafu the Scribbler: The life and Writings of Nagai Kafu, 1879- 1959, (Stanford: SUP.(1965 ,
-Sims, Christopher , Occidentalism at War: Al-Qaida's Resistance Rhetoric. *Other Modernities,* 2012, 8 p 206- 220.
-Snodgrass, Judith. *Presenting Japanese Buddhism to the West: Orientalism, Occidentalism, and the Columbian Exposition.* (Chapel Hill and London: University of North Carolina Press, 2003).
-Spencer, Jonathan, "Occidentalism in the East: The Uses of the West in the Politics and Anthropology of South Asia". In: J. Carrier (ed), *Occidentalism: Images of the West*. (Oxford, Clarendon Press, 1995), p 236- 250.

-Spencer, Jonathan, Occidentalism in the East. Baber, Zaheer, Orientalism, Occidentalism, Nativism: The Culturalist Quest for Indigenous Science and Knowledge. *The European Legacy*, 2002, 7: 6 (p 747- 758) p. 755- 756.
-Suzuki, Shogo, "Journey to the West: China Debates Its 'Great Power' Identity", *Journal of International Studies*, 2014, Vol 42 (3), p 632- 650.
-Takeuchi, Rio, Innovation of the West in Japan, In: K. Miklossy and P. Korhonen (eds), *The East and the Idea of Europe*, (Cambridge Scholars Publishing, 2010).
-Tasaburo, I, *Kokutai Kannen no Shitekei Kenkyu* (Tokyo: Dobunkan, 1936), 5. (Qtd. in I. Daikichi, *The Culture of the Meiji Period*, *247*).
-Tavakoli-Targhi, Mohamad. *Refashioning Iran: Orientalism, Occidentalism and Historiography*. (Basingstoke, U.K.: Palgrave, 2001).
-Tsunetsugu, M. *Studies in Shinto Thought* (Trd. D. M. Brown and J. T. Araki, Tokyo: Yushodo, 1988), 95-170.
-Turner, Bryan, Orientalism, Postmodernism and Globalism.(New York: Routledge, 1997).
-Ukichi, T, *The Nature of the Enlightenment of the Japanese* (Shibusawa: The Japanese Society), 85-86.
-Urban, Florian, "Japanese 'Occidentalism' and the Emergence of Postmodern Architecture", *Journal of Architectural Education, ACSA,* 2012, p. 89- 102.
-Van Bremen Jan and D. P Martinez (eds.), *Ceremony and Ritual in Japan: Religious Practices in an Industrialized Society* (London and New York: Routledge, 2002).
-Woltering, Robbert, *Occidentalism in the Arab World: Ideology and Images of the West in the Egyptian Media*, (New York, Taurus, 2011).

دعوى اشكال تنفيذ الحكم الجزائي في القانون الاردني

دراسة مقارنه مع القانون المصري

أ.هديل عبد الكريم حمدان
كلية الحقوق –الجامعة الاردنية

ملخص

تناولت هذه الدراسة الحديث عن أحد الانظمه التي تهدف إلى تحقيق العدالة الاجرائيه سواءً للفرد أم المجتمع، فكما نعلم أنه من متطلبات تحقيق العدالة أن يتم درء التعسف الذي قد يتعرض له التنفيذ، ومن خلالها تقوم السلطة القضائية بالمراقبة على مرحله التنفيذ حماية للحرية العامة للأفراد، ومراقبه جميع الإجراءات الماسة بالحرية.فتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على دعوى الإشكال والمحكمة المختصة بها وكذلك إجراءات رفعها وشروط قبولها والاثرالقانوني المترتب على رفعها .

وخلصت إلى أن الإشكال في تنفيذ الأحكام الجزائية هو نزاع يثيره المحكوم عليه أو الغير أمام القضاء (النيابة العامة) ،والتي تحيله إلى المحكمة صاحبة الاختصاص للفصل فيه يعترض فيه مقدمه على عدم مطابقة السند التنفيذي ذاته أو إجراءات تنفيذه لأحكام القانون, فلا يقع الاعتراض على الحكم بل على التنفيذ ذاته وليس على إجراءات الدعوى الجزائية التي صدر فيها الحكم ما لم يكن جزاء العيب الذي شاب الحكم أو إجراءات الدعوى هو الانعدام بحيث لو قضي بصحته لأثر في التنفيذ بوقفه أو عدم جوازه أو تعديله وفقاً لما يتطابق مع أحكام القانون، وأن الحكم الصادر عن دعوى الإشكال نهائي غير قابل للطعن فيه .

ABSTRACT

This study is one of the systems, which aims to achieve justice, procedural, whether for an individual or society, even justice is done must be done fend off the abuse, which may be suffered by force, and through what the Judiciary to monitor the implementation of the protection of freedom public members, and control all Massa out procedures.

And it concluded that the shapes in the implementation of penal provisions is a dispute raised by the limbs they convict or third parties before the Parquet competent dismissal which, subject to object to the non-conformity of the executive the same bond or fares implementation of the provisions of the law, not affected by the judgment or the criminal case in which judgment was even measures the same effect only if there is a defect taint judgment or proceedings, and the consequent lack so that if a decision to his health will lead to stop or inadmissibility or modify the implementation according to the provisions of the law, and the judgment of the lawsuit final formats is subject to appeal.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحله تنفيذ الاحكام الجزائيه من اهم المراحل التي تنتقل بالدعوى الجزائيه من المرحله النظريه الى المرحله العمليه والتي يتحقق من خلالها الهدف الاساسي المقصود من الجزاء الجنائي، ومن المعروف أن الغايه من الدعوى الجزائيه هو الوصول الى حكم جزائي نهائي يفصل في موضوع الدعوى، وأن هذا الحكم الجزائي لا قيمه له ما لم يتم تنفيذه ومواجهه المحكوم عليه به، لذا منحت الدوله الحق في ايقاع العقاب وتنفيذ الحكم الجزائي، وهذا الحق للدوله يجب ان يستعمل ضمن الضوابط القانونيه والحدود التي رسمها وفرضها القانون وليس لها ان تتجاوزها من حيث العقوبه ومقدارها وكيفيه التنفيذ وغيرها لكون هذه السلطه الممنوحه للدوله تعتبر من اخطر السلطات التي تمس الحقوق والحريات الاساسيه للأفراد كون الاحكام الصادره بالادانه تتضمن عقوبات قاسيه تنال من حريه الافراد وكذلك لا بد من ان يكون هناك ضمانات جديه تضمن عدم تعسف السلطه القائمه على التنفيذ وكذلك تضمن معالجه ما يقع من أخطاء اثناء مرحله التنفيذ، لذا اقرت التشريعات الجزائيه فكرة الاشراف القضائي على مرحله التنفيذ الجزائي كما اقرت انظمه مختلفه لاشكالات التنفيذ الجزائي كوسيله للافراد للتظلم من التنفيذ المخالف للقانون .، لذا فإن هذه الدراسه تثير العديد من الاشكاليات القانونيه ومنها :

توضيح نطاق التوافق والتباين بين المناهج التشريعيه من حيث تحديد المحكمة المختصه بنظر الاشكال في التنفيذ الجزائي وشروط قبول دعوى الاشكال واثرها ونطاق سلطه محكمه الاشكال وفيما اذا كان هناك مده زمنيه محدده بموجب احكام القانون تستوجب تقديم دعوى الاشكال ضمن هذه المده.

بيان الأسانيد أو الأسباب التي يستند إليها المستشكل في دعوى الإشكال سواء المتعلقة بالسند التنفيذي ذاته أو المتعلقة بإجراءات التنفيذ.

بيان إجراءات المحاكمة بنظر دعوى الإشكال التنفيذي فيما يتعلق بحضور ذوي الشأن والنيابة العامة وبيان الأثر المترتب على مخالفه المحكمة لهذه الإجراءات .

أهداف الدراسة: يمكن إجمال الأهداف العامة لهذه الدراسة بما يلي :

الاحاطه بدعوى الإشكال في التنفيذ من جميع جوانبها الموضوعية والاجرائيه من حيث بيان شروط قبول الدعوى واثر قبولها .

تحديد المحكمة المختصة بنظر دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي وإجراءاتها و ماهية الحكم الصادر فيها ومدى قابليته للطعن وجزاء مخالفه المحكمة لهذه الإجراءات .

الأسئلة:

ماهي المحكمة المختصه بنظر دعوى الاشكال في التنفيذ الجزائي.

هل يأخذ الاشكال في التنفيذ مفهوم الدعوى الجزائيه.

ما هي اجراءات نظر دعوى الاشكال في التنفيذ .

ماهي شروط قبول الدعوى.

ما هو أثر تقديم الدعوى على وقف تنفيذ الحكم المستشكل فيه.

ماهي حدود نطاق سلطه النيابه العامه والمحكمة المختصه في وقف تنفيذ الحكم المستشكل فيه .

ماهو مضمون الحكم الصادر بدعوى الاشكال في التنفيذ وما هي حجيته .

هل يقبل الحكم الصادر بهذه الدعوى الطعن أم انه نهائياً لا طعن فيه

الدراسات السابقة:

لم ينل موضوع الإشكال التنفيذي اهتماما فقهيا بما يتناسب مع أهميته فقد تم تناول هذا الموضوع ضمن مؤلفات عامه وبصورة غير كافيه وموجزة، تبين ذلك من خلال البحث في الكتب والرسائل الجامعية في المكتبات القانونية، وسوف اعرض الرسائل ذات الصلة بالموضوع وأوجه الاختلاف بينها وبين هذه الدراسة.

1- دراوشه ،علاء يوسف ،رسالة دكتوراه بعنوان تنفيذ الأحكام الجزائية وإشكالاته مقدمه إلى الجامعة الاردنية عام 2014 ،تناولت بحث مرحله تنفيذ الأحكام الجزائية وإشكالاته، وظاهر الاختلاف أن رسالتنا مختصة ببحث جزء من هذه الرسالة وهو الجزء المتعلق بدعوى الإشكال في تنفيذ الحكم الجزائي دون البحث في المرحلة السابقة عليها.

2- خطيب , محمد صبحي محمد، رسالة ماجستير بعنوان "إشكالات تنفيذ الأحكام الجزائية في قانون الإجراءات الجزائية الفلسطيني، مقدمه في جامعه النجاح بفلسطين عام 2010، تناولت موضوع الإشكال التنفيذي في فصلين الفصل الأول يتعلق بالطبيعة القانونية للإشكال التنفيذي أما الفصل الثاني فتناول النظام القانوني لدعوى الإشكال التنفيذي ومحور الاختلاف بينها وبين رسالتنا تناولت الإشكال التنفيذي في القانون الأردني مع الاستشهاد بقرارات محكمة النقض المصرية.

3- بني اسماعيل، موفق حسين نهار، رسالة ماجستير بعنوان " إشكالات التنفيذ في قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني "، مقدمه من كليه الدراسات العليا بجامعه مؤتة عام 2005 وتناولت الدراسة مفهوم الحكم موضوع الإشكال في التنفيذ وأسبابه ودعوى الإشكال وإجراءات النظر فيها ومحور الاختلاف بين هذه الرسالة ورسالتنا هي إننا تناولنا موضوع الإشكال التنفيذي بشكل أكثر تعمقا ومراجعه دقيقه للأحكام القضائية الصادرة بعد فترة إعداد هذه الرسالة.

وموضوع الدراسة هو دعوى إشكال تنفيذ الحكم الجزائي ،فقد حاولت قدر المستطاع أن أثري هذا الموضوع ومن خلال تقديم هذه الرسالة بالتطرق إلى كافة الحيثيات والنقاط الفاصلة فيها وتميزها عمن سواها من باقي الرسائل المذكورة أعلاه،من خلال تناولي دعوى الإشكال والمحكمة المختصة بها وكذلك إجراءات رفعها وشروط قبولها والاثرالقانوني المترتب على رفعها وأخيرا طرق الطعن في الحكم الصادر في الإشكال ودمج اجتهادات محكمة التمييز الأردنية وقرارات محكمة النقض المصرية وتطبيقها على مواضيع هذه الرسالة.

منهج الدراسة :

وسأتبع المنهج الوصفي و التحليلي وكذلك سأتبع المنهج المقارن بين التشريع الأردني والتشريع المصري، من خلال تحليل لدعوى الإشكال في التنفيذ ومعالجه دقيقه للمشاكل الموضوعية والاجرائيه والعقبات وببيان الأسس النظرية والفلسفية لهذا الموضوع، من خلال استقراء المادة العلمية والنظرية بعد جمعها من مصادرها المختلفة وتحليلها وتدقيقها واستخراج النتائج المستفادة منها وكذلك جمع النصوص الجزائية من القوانين ذات العلاقة بعد تحليلها ومقارنتها مع غيرها من القوانين كالقانون المصري مع إبداء رأي الباحث وبيان الأسانيد المؤيدة له.

المبحث الأول - المحكمة المختصة بنظر الإشكال في التنفيذ الجزائي :

لا بد لنا في البداية من تعريف الاشكال في تنفيذ الاحكام الجزائية والذي يعرف بأنه : نزاع يثيره المحكوم عليه أو الغير أمام القضاء (النيابه العامه) والتي تعرضه على المحكمة صاحبة الاختصاص للفصل فيه يعترض فيه مقدمه على عدم مطابقه السند التنفيذي ذاته أو إجراءات تنفيذه لاحكام القانون فلا يعتبر نعياً على الحكم بل هو نعياً على التنفيذ ذاته وليس على اجراءات الدعوى الجزائيه التي صدر فيها الحكم ما لم يكن جزاء العيب الذي شاب الحكم أو اجراءات الدعوى هو الانعدام بحيث لو قضي بصحته لأثر في التنفيذ بوقفه أو عدم جوازه أو تعديله وفقاً لما يتطابق مع أحكام القانون وأن أطرافه المحكوم عليه او الغير والنيابه العامه.

إن دعوى الإشكال في التنفيذ تشبه غيرها من الدعاوى من حيث توافر شروطها العامة، و إن جميع دعاوى الإشكال في التنفيذ تهدف الى إيقاف تنفيذ الحكم المستشكل فيه كلياً أو جزئياً.

إن المشرع الأردني حسم الخلاف في تحديد المحكمة المختصة بنظر الإشكال في التنفيذ الجزائية حيث أسند الاختصاص إلى المحكمة التي أصدرت الحكم [1] وهذا هو القول السليم لانها الاقدر على فهم كل مايتعلق بهذا الحكم، فجاء في نص المادة 363 من قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني أن " كل نزاع من محكوم عليه في التنفيذ يرفع إلى المحكمة التي أصدرت الحكم".

واشير في هذا الخصوص الى اجتهاد محكمة التمييز الأردنية والذي جاء به " واستنادا لأحكام المادة 363 من قانون أصول المحاكمات الجزائية يرفع الاشكال إلى المحكمة التي أصدرت الحكم في كل نزاع من محكوم عليه بالتنفيذ"[2]. وينبني عليه إذا كان الحكم صادراً عن محكمة عادية كمحكمة الصلح أو محكمة البداية أو كان صادرا عن محكمة غير عادية كمحكمة أمن الدولة أو محكمة الشرطة أو محكمة الجنايات الكبرى فإن الاختصاص بنظر الإشكال في التنفيذ ينعقد للمحكمة التي أصدرت الحكم المستشكل في تنفيذه [3]كما أن تنفيذ الحكم الصادر بالدعوى المدنية من المحكمة الجنائية يكون بناء على طلب المدعي بالحق المدني وفقاً لما هو مقرر في المواد 43/ 3 من قانون العقوبات الأردني وم 354 من قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني، يتفق الباحث مع موقف المشرع الاردني والذي أسند اختصاص نظر الاشكال في التنفيذ الى المحكمة التي اصدرت الحكم فهي المطلعة على حيثيات الحكم ووقائعه وهي الاجدر على الفصل في موضوع الاشكال والبت فيه كون ملف الدعوى بكافة محتوياته بين يديها فهي الاقدر على الفصل به.

بعض الاراء الفقهيه لتحديد المحكمة المختصة بنظر الاشكال في التنفيذ:

-الرأي الأول: يذهب الراي الاول الى ان النيابه العامه هي صاحبه الاختصاص بتنفيذ الاحكام الجزائيه على اعتبار انها تتولى حل المنازعات المتعلقه بالتنفيذ، سندهم في ذلك أن من يملك العمل الإجرائي يملك العدول عنه و كذلك يملك تصحيح ما يقع به من أخطاء متى لم تتعلق به حقوق للغير. [4]

الرأي الثاني : يرى أصحاب هذا المذهب أن الاختصاص بنظر الإشكالات في التنفيذ الجزائي ينعقد للمحكمة المدنية التي يجري التنفيذ في دائرتها سواء كان التنفيذ منصباً على شخص أو على مال، ذلك أن المحكمة المدنية هي المحكمة ذات الاختصاص العام وأن من الأحكام الجزائية ما يفقد صفته الجزائية بمجرد صدوره كالغرامة والمصادرة وعليه فإنه يتعين أن يسري على الإشكال في تنفيذها ما يسري ما على الإشكال في تنفيذ الأحكام المدنيه.

الرأي الثالث:يذهب هذا الرأي[5] والذي أخذ به القضاء واغلب الفقه المصري إلى القول بأن الاختصاص بنظر الإشكال في التنفيذ الجزائي ينعقد للمحكمة التي أصدرت الحكم. وسندهم في ذلك أنه من المنطقي أن يجري التنفيذ الجزائي تحت رقابة وإشراف المحكمة التي أصدرت الحكم الجزائي لكونها الاجدر والأقدر من غيرها على الفصل في الإشكالات التي تثور

([1]) توفيق – عبد الرحمن– شرح الإجراءات الجزائية كما ورد في قانوني أصول المحاكمات الجزائية والنيابة العامة- مرجع سابق. صفحة 446

([2]) انظر تمييز جزاء رقم 1987/38 (هيئة خماسية) تاريخ 1987/2/23 وتمييز جزاء رقم 649 /2013 (هيئة خماسية) تاريخ 2013/5/14وتمييز جزاء رقم 2006/8 (هيئة خماسية) تاريخ 2006/2/21 منشورات مركز عدالة.

([3]) انظر– نمور– محمد سعيد– أصول الإجراءات الجزائية– مرجع سابق صفحة 537 والسعيد – كامل – شرح قانون أصول المحاكمات الجزائية – نظريتا الأحكام وطرق الطعن فيها – مرجع سابق ص 112.

([4]) المستشار– محمد حسني عبد اللطيف – النظرية العامة لإشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية – الطبعة الأولى صفحة 50 مشار إليه لدى الطيب أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق صفحة 37 38.

(5) السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته مرجع سابق صفحة 376- 377.

بصدد التنفيذ بحكم دراستها لموضوع الدعوى وإجراءاتها والعقوبة الصادرة بها يضاف إلى ذلك أن إشكالات القضائيه في التنفيذ تعد من توابع الدعوى العمومية ويجب أن تتبع نوع هذه الدعوى وأن تقدم إلى القاضي المختص بنظرها [1].

وتختص المحكمة الجزائية بنظر الإشكال المرفوع من المحكوم عليه في تنفيذ العقوبة حتى لو كان ذلك التنفيذ يتم بالطرق المدنية كما تختص المحكمة الجزائية بنظر إشكالات التنفيذ في الأحكام الصادرة عن المحاكم المدنية بعقوبة جزائية، كما أن المشرع المصري جعل للمحاكم الجنائية سلطة الفصل في إشكالات التنفيذ الجنائية ولم يعقد الاختصاص للمحاكم المدنية إلا في حالة واحدة تتمثل بكون الإشكال مرفوعاً من غير المحكوم عليه عن حكم جنائي مالي مما يجري تنفيذه بالطرق المدنية وفقاً لنص المادة 527 من قانون الإجراءات الجنائية المصري فمن خلال هذه الماده يتضح أن المشرع المصري يتطلب ثلاث شروط لانعقاد الاختصاص بنظر الإشكال في التنفيذ الجزائي للمحكمة المدنية وهي على النحو التالي :

1- أن يرفع الإشكال من غير المحكوم عليه (2)
2- ان يكون الحكم المستشكل فيه مالياً (3).
3- أن ينصب الإشكال في التنفيذ على الأموال المطلوب التنفيذ عليها [4]

وفيما يخص تحديد المحكمة المختصة بنظر إشكالات التنفيذ في الأحكام الصادرة عن المحكمة الجنائية بالدعوى المدنية فلم يحدد المشرع المصري المحكمه المختصه في ذلك، الا انه ذهب رأي في الفقه إلى القول بأن المحكمة الجنائية هي المختصة بالفصل في هذه الإشكالات أخذاً بعموم نص المادة 524 من قانون الإجراءات الجنائية المصري .

المطلب الاول - كيفيه رفع دعوى الاشكال في تنفيذ الاحكام الجزائيه وشروط قبولها:

اولاً – لدى الاطلاع على نص المادة (363 /2) من قانون اصول المحاكمات الجزائية الاردني يتبين أنه:" يقدم النزاع إلى المحكمة بواسطة النيابة العامة على وجه السرعة ويعلن ذوو الشأن بالجلسة التي تحدد لنظرة"، يقابله نص الماده 525 من قانون الاجراءات الجنائية المصري والتي نصت على أنه: " يقدم النزاع الى المحكمة بواسطة النيابه العامة على وجه السرعه ويعلن ذوو الشأن بالجلسه التي تحدد لنظره"، نستخلص من هذين النصين أن دعوى الإشكال في تنفيذ الاحكام الجزائية أطرافها المحكوم عليه أو غيره و يقدم إلى النيابة العامة بوصفها السلطة القائمة على تنفيذ الأحكام الجزائية، ولا يوجد شروط شكلية معينة لتقديم طلب الإشكال إلى النيابة العامة ولا يشترط تقديمه من المستشكل نفسه وعليه يصح تقديمه من محاميه [5] كما يتوجب على النيابه العامه تقديم الاشكال الى المحكمة الجزائية المختصة مع تحديد جلسة لنظره يعلن بها ذوي الشأن، وليس للنيابة العامة في ذلك سلطة تقديرية فلا يجوز لها حفظ الطلب أو الامتناع عن تقديمه الى المحكمه لاي سبب كان إلا إذا امتنع المستشكل عن دفع الرسوم المقررة قانوناً على طلب الإشكال رغم تكليفه بدفعها[6]،كما تلتزم النيابه العامه بأن تقدم الطلب الى المحكمة على وجه السرعة كون الاشكالات التنفيذيه بطبيعتها مستعجلة هدفها درء الضرر الي يصيب المنفذ عليه وان هذا الالتزام يمتد ليشمل المحكمه وهذا ما اشترطته الماده 525 من

---

(1) الغريب – محمد عيد – شرح قانون الإجراءات الجنائية، مرجع سابق، صفحة 1648.

(2) السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق، صفحة 396.

(3) نقض مصري مدني – 14 يناير 1956 مجموعة أحكام محكمة النقض (الدائرة المدنية) س 7 ص 718 رقم 100 مشار إليه الغريب – محمد عيد – شرح قانون الإجراءات الجنائية – مرجع سابق، صفحة 1655.

(4) فودة –عبد الحكم– إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية في ضوء الفقه وقضاء النقض. مرجع سابق، ص186.

(5) السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالات – مرجع سابق، ص 404.

(6) السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 404 .

قانون الاجراءات الجنائيه الا ان البعض يرى ان هذه القاعده ارشاديه يقصد منها توجيه النيابه العامه والمحكمه الى الالتزام بتقديم ونظر الاشكال على وجه السرعه مراعاة لطبيعته ولا يترتب عليه البطلان[1]

ثانيا- شروط قبول دعوى الاشكال :

1- **الصفه في رفع الدعوى** : ان الاشكال في التنفيذ هو حق شخصي للمستشكل سواء اكان المحكوم عليه او الغير يستعمله بحدود ما يبدو له من مصلحه، فيجب ان يكون المستشكل هو بذاته صاحب الحق المراد حمايته او من يقوم مقامه في القانون فلا يجوز من الام عن ولدها القاصر ولا الزوج عن زوجته ولا السيد عن خادمه وغيرهم [2] حتى يتم قبول دعوى الاشكال فإنه يجب أن يكون للمستشكل صفه في رفع الدعوى الامر الذي يتوجب به تحديد صاحب الحق في رفع الدعوى، فتباينت التشريعات في ذلك فوقفا للقانون الفرنسي فإن صاحب الحق في رفع الدعوى هي النيابه العامة فهي صاحبه الصفه تقوم برفعها من تلقاء نفسها، اما المشرع الاردني أعطى الحق في رفع دعوى الإشكال في التنفيذ للمحكوم عليه ولغير المحكوم عليه ،كون الأخير له الحق في رفع دعوى الإشكال في التنفيذ طالما ان هذا التنفيذ يمس بحق من حقوقه [3] واختلفت الاراء الفقهيه فيما يتعلق بصفه النيابه العامه برفع دعوى الاشكال فالبعض يرى أن أنه ليس هناك ما يمنع من القول بأن النيابة العامة لها الحق في رفع دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي من تلقاء نفسها ودون طلب من المحكوم عليه او الغير ذلك حينما يلتبس عليها أمر تنفيذ حكم ما وترى أن تنفيذها قد يثير صعوبات معينة كالخلاف في اسم شخص المحكوم عليه إذ تلجأ النيابة العامة قبل التنفيذ إلى محكمة الإشكال للفصل في هذا النزاع المحتمل[4].البعض الاخر يرى ان ان الصفه لا تثبت الا للمحكوم عليه او للغير الذي يدعي مساس التنفذ بحقه او بمركزه القانوني وان اشتراط القانون ان يقدم النزاع بواسطه النيابه العامه لا يفيد اعطاء النيابه العامه صفة رفع الدعوى بل يفيد تحديد الكيفية التي ترفع بها الدعوى أو التي تؤدي إلى اتصال المحكمة بالدعوى فقط، وان عدم تخويل النيابة العامة حق الاستشكال في التنفيذ لانها ملزمه بتنفيذ الاحكام الصادره في الدعاوى الجنائيه وايضا ملزمه بإرجاء التنفيذ في بعض الحالات .

2- **ان يتم الاشكال وفقاً للقانون** :أن الإشكال في التنفيذ يقدم بطلب من المعترض على التنفيذ إلى النيابة العامة والتي تقوم بعرضه على المحكمة الجزائية المختصة وفقاً للإجراءات المنصوص عليها قانوناً ويترتب على مخالفة هذا الشرط عدم قبول الإشكال [5].

3-**أن يكون للمستشكل مصلحة في الإشكال**: المصلحه تعني في القانون مناط الحق في الدعوى وأنه لا دعوى بدون مصلحة لذا فإنه يشترط لقبول دعوى الإشكال في التنفيذ أن يكون لرافعها مصلحة جدية من وراء رفعها ويجب ان تتوافر المصلحة وقت رفع الإشكال ولا أهمية لزوالها أثناء النظر [6] ،و لان دعوى الاشكال في التنفيذ لها اجراءاتها التي ترفع من قبل النيابه العامه والمصلحه مفترضه فيها دائما فإنه ينظر للمصلحه التي يجب توافرها في مقدم طلب الاشكال شأنها شأن أي دعوى او

---

(1) الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 368.

(2) الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 231.

(3) كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق، صفحة 128

(4) محمد حسني عبد اللطيف – النظرية العامة الإشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – صفحة 140 – مشار إليه لدى سرور – أحمد فتحي – الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية دار النهضه العربيه– القاهره ،1981، ط4، صفحة 941.

(5) الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 299

(6) كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 131.

طلب .[1] كما وتعني المصلحه انه ثمه هناك فائده عمليه تعود على المستشكل اذا حكم له بطلبه سواء اكانت المنفعه ماديه او معنويه، كبيره او صغيره، وعكس ذلك فإنها تقضي بعدم قبول الإشكال لانعدام المصلحة في الدعوى [2]

حتى تتوافر شرط المصلحة في الإشكال لا يستوجب أن يكون قد بدئ في التنفيذ بل يكفي لتوافر المصلحة أن تكون النيابة العامة قد باشرت أعمالا تمهيدية تكشف عن نيتها في التنفيذ كما لو أعلنت حكماً غيابياً لغير المحكوم عليه فإن ذلك ينبيء أنه سيتعرض للتنفيذ [3] .فإذا كانت النيابة العامة لم تباشر أية أعمال تمهيدية تفيد أنها تنتوي تنفيذ الحكم فلا تتوافر المصلحة في الإشكال كون الإشكال في التنفيذ يفترض وجود نزاع بين سلطة التنفيذ والمنفذ عليه وهذا النزاع لا يتصور طالما لم يكن هناك أية أعمال تحضيرية تكشف عن نية النيابة العامة بالتنفيذ[4].

فإذا رفع الإشكال بعد تمام التنفيذ واستوفى المحكوم عليه مثلاً مدة العقوبة السالبة للحرية المحكوم بها كاملة فإن مصلحته في رفع الإشكال تكون معدومة فيتعين على قاضي محكمة الإشكال أن يقضي بعدم قبوله الاشكال لاستحاله تنفيذ الحكم الذي يصدر أما اذا كان التنفيذ بدأ عند رفع الاشكال ونفذ المحكوم عليه جزءاً من العقوبه فإن مصلحته من الاشكال لازالت قائمه ليتفادى التنفيذ الخاطئ عن المده المتبقيه [5].

يرى جانب من الفقه بالقول بأن تمام التنفيذ لا يعني دائماً انتفاء المصلحة في الإشكال ويستوي في ذلك أن يكون من الممكن إعادة الحال إلى ما كان عليه قبل التنفيذ أم لا، اما البعض الاخر فإنه يفرق في حالة تمام التنفيذ بين الحالة التي لا يمكن فيها إعادة الحال إلى ما كان عليه قبل التنفيذ والحالة التي يمكن فيها ذلك فيرون إن الإشكال في التنفيذ لا يكون مقبولاً في الحالة الأولى لانتفاء المصلحة في الدعوى كما لو كان الحكم صادراً بعقوبة سالبة للحرية واستوفى المحكوم عليه تنفيذها كاملة أو حالة الحكم الصادر بإزالة مبنى وأزيل بالفعل. أما في الحالة الثانية فليس هناك ما يمنع من القول بقبول الإشكال المؤسس على ان اتمام التنفيذ لا يحول دون توافر المصلحه ومثال ذلك الحكم الصادر بإغلاق المحل. فإذا نفذ الحكم بالإغلاق ثم قضي بوقف التنفيذ أمكن إعادة الحال إلى ما كان عليه وأمكن إعادة فتح المحل .[6]

أن لا يكون قد سبق الحكم في موضوع الإشكال : إن دعوى الاشكال في التنفيذ شأنها شأن الدعاوى الاخرى حتى يتم قبولها لابد ألا تكون قد انقضت لسبق الفصل فيها بحكم بات حائز لقوة الأمر المقضي ووفقا للقواعد العامه فإنه يشترط لعدم القبول ان تتحد الدعوتان في عناصرهما ، ولا يمنع ذلك من رفع دعوى جديدة للإشكال إذا خسر المستشكل دعواه بشرط أن تبنى على سبب جديد مختلف اختلافاً حقيقياً عن السبب الذي قامت عليها دعوى الإشكال السابق الفصل فيها [7] فلا يجوز للمستشكل رفع دعوى الإشكال للمرة الثانية ما دام المركز القانوني له لم يطرأ عليه أي تغيير بعد صدور الحكم في الإشكال الأول وإلا قضي في الإشكال الثاني بعدم جواز نظر الدعوى لسبق الفصل فيها[8]

4-الدفع بعدم قبول الاشكال : ان عدم القبول هو جزاء جنائي يرد على الدعوى في حاله عدم توافر الشروط لاتصال المحكمه بالدعوى ويفترض بعد ذلك ان الرابطه الاجرائيه لم تنعقد صحيحه مما يستوجب القول أن عدم القبول متعلق

---

[1] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 233.

[2] كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 131. .

[3] كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 132-133.

[4] كبيش – محمود، الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق، صفحة 133.

[5] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 230و. والسحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 411.

[6] كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق، صفحة 133-134.

[7] كبيش – محمود الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 135.

[8] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 415.

بالنظام العام لانه متصل بولايه قاضي للحكم في الدعوى فيستوجب على المحكمه الناظره في الدعوى أن تقضي بعدم قبول دعوى الإشكال في التنفيذ من تلقاء نفسها عند تخلف شرط أو أكثر من شروط قبولها كما أن للنيابة العامة أن تبدي الدفع بعدم القبول في أي حالة كانت عليها الدعوى[1].

المطلب الثاني - الأثر القانوني المترتب على رفع دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي واجراءات نظرها:

إن قيام المستشكل برفع دعوى الإشكال في التنفيذ يعني دخول الدعوى في حوزة المحكمة المختصة والتي يقع على عاتقها الالتزام بالفصل فيها وعدم جواز الامتناع عن نظرها والفصل فيها متى توافرت شروط قبولها وإلا يعد ذلك إنكارا للعدالة من جانبها[2].

أولا- سلطة محكمة الإشكال في وقف التنفيذ مؤقتاً :متى رفع الاشكال الى المحكمه اصبحت هي المختصه بالنظر في ايقاف التنفيذ لحين الفصل في الاشكال فلها ان تتحسس ظاهر الاوراق فإذا ما ترجح لديها قبول الاشكال ورأت ان التنفيذ يرتب أثاراً ضارة بالمستشكل يتعذر إصلاحها فإن لها أن تأمر بوقف التنفيذ مؤقتاً، وسلطتها في ذلك سلطة تقديرية بحته لا رقابه عليها من محكمه اعلى درجه، كما وان الامر بوقف التنفيذ مؤقتاً لا يحوز قوة الشيء المحكوم به وعليه يجوز للمحكمه أن تعدل عنه في أي وقت أثناء نظرالاشكال وانه لا يقيدها عند الفصل في موضوع الاشكال أي أنه لا يحول بينها وبين القضاء بالاستمراربالتنفيذ أو برفضه[3]، ويرى جانب من الفقه جانب من الفقه أن الأمر بوقف التنفيذ مؤقتاً هو حكم قطعي وإن صدر في مسألة فرعية فلا تملك المحكمة العدول عنه[4] و إن الأمر الصادر من محكمة الإشكال بوقف التنفيذ مؤقتاً حتى يفصل في النزاع ليس له تأثير على القرار الذي ستصدره المحكمة في موضوع الإشكال لانه يصدر بشكل بحث سطحي وبعد تقدير الأمر تقديراً مؤقتاً وبصفة مبدئية فقد تقضي المحكمة بوقف تنفيذ الحكم مؤقتاً ومع ذلك تقرر رفض الإشكال كما أنه من الجائز حصول العكس[5] .

ثانيا- سلطة النيابة العامة بوقف التنفيذ مؤقتاً: أن للنيابة العامة مطلق التقدير في إيقاف تنفيذ الحكم المستشكل فيه مؤقتاً بحسب ما تقدره من أهمية النزاع في التنفيذ أوخطورة الآثار المترتبة على الاستمرار فيه فلها أن توقف التنفيذ مؤقتا من تلقاء نفسها أو بناء على طلب ذوي الشأن إعمالا للعداله وتفادياً لما قد يترتب على تنفيذ الحكم من نتائج يصعب تلاشيها عند تعديل أو الغاء الحكم من محكمه الدرجه الثانيه [6].

وقد أعطى المشرع الاردني لمحكمة الإشكال وللنيابة العامة سلطة وقف التنفيذ مؤقتاً حيث تنص الفقرة الثانية من المادة 363 من قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني على أن" للمحكمة أن تجري التحقيقات التي ترى لزومها ولها في كل الأحوال أن تأمر بوقف التنفيذ حتى يفصل في النزاع وللنيابة العامة عند الاقتضاء وقبل تقديم النزاع إلى المحكمة أن توقف تنفيذ الحكم مؤقتاً" .

ثالثا- إجراءات نظر دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي: هناك مجموعه من الاجراءات المتبعة أثناء نظر الاشكال التنفيذي وهي على النحو الآتي:

---

[1] انظر في ذلك لدى كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 125 – والسحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 416.

[2] كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق، صفحة 141.

[3] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 407

[4] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 384 – والشواربي –عبد الحميد – التنفيذ الجنائي في ضوء القضاء والفقه – مرجع سابق صفحة 107.

[5] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 384.

[6] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته –مرجع سابق صفحة 408.

1- **علانية المحاكمة** : تباينت التشريعات فيما يتعلق بمبدا العلنية حين نظر دعوى الاشكال التنفيذي، فلم يشترط المشرع الاردني علانية الجلسات في حالة الفصل في دعوى الاشكال التنفيذي بل تركه للقواعد العامة الواردة في قانون اصول المحاكمات الجزائية شأنها شأن الدعاوى الجزائية الاخرى التي تنظر علانية والتي يجب على المحكمة أن تذكرها في محاضرها وفي جلسة النطق بالحكم أنه تمت مراعاة مبدا العلانية والا تعتبر اجراءاتها مشوبه بعيب القصور، الا أنه يمكن للمحكمة وتحقيقاً للمصلحة العامة والمحافظة على النظام العام والآداب أن تقرر نظرها سراً ولكن في جميع الاحوال يجب النطق بالحكم في جلسة علنية. [1].أما قانون الاجراءات الجنائيه المصري ووفقا لنص الماده 525 فقد أوجب على محكمة الإشكال أن تفصل في دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي في غير علانية [2] وهذا يرجع إلى الطبيعة الخاصة لهذه الدعوى[3].

2- **حضور المستشكل** : يرى جانب من الفقه[4] إلى أن يشترط لقبول دعوى الإشكال في التنفيذ أن يكون المستشكل قد وضع نفسه تحت تصرف سلطه التنفيذ ومن ثم لا يقبل الإشكال من المحكوم عليه الهارب .أما الراي الراجح من الفقه فيرون ان القانون لم يتطلب حضور المستشكل شخصياً لجلسة نظر الإشكال، بل يجوز له أن يوكل محامياً للدفاع عنه في الدعوى وسندهم الطبيعة الخاصة لدعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي فالحكمة التي تفرض حضور المتهم إجراءات المحاكمة الجزائية وهي تمكينه من الدفاع عن نفسه وتمكين النيابة العامة من التنفيذ عليه فور صدور الحكم إذا كان واجب النفاذ فوراً [5].

أما المشرع المصري ففي الماده 525 فإنه لا يوجد ما يدل صراحه أن المشرع تطلب حضورالمستشكل بنفسه، إذ أنه تطلب سماع ذوي الشأن وهي عبارة عامة تشمل المستشكل نفسه أو محاميه، إلا أن ذلك لا يمنع المحكمة من أن تستدعي المستشكل شخصياً إذا رأت لزوم ذلك كما لو كان الإشكال متعلقاً بالنزاع حول شخصية المحكوم عليه ولا يعني ذلك أن حضور المحامي مع المستشكل ضرورياً بل أن للمستشكل في كل الأحوال أن يستعين بمحامي [6]

اما المشرع الاردني وفي نص الماده 2/363 لم تستوجب حضور الطاعن المستشكل بشخصه في حاله ان حضر محاميه وسمعت اقواله فهو يمثله فيتم سماع ذوي الشأن الذي يوجب القانون سماع اقوالهم طالما أن المحكمه لم تر ضروره لاحضار المستشكل بنفسه .

3- **حضور النيابة العامة** : ان حضور النيابه العامه اثناء نظر الدعوى من الراجح أنه وجوبياً ذلك أن دعوى الاشكال هي دعوى جزائيه والنيابه العامه جزء من التشكيل القضائي .وعليه يترتب على عدم حضورها البطلان المطلق في الاجراءات [7]فقد اوجب المشرع المصري الفصل في الاشكال بعد سماع النيابه العامه مما يدل على ضرورتها فهي طرف في الدعوى

---

(1) دراوشه – علاء-رسالة دكتوراه –تنفيذ الاحكام الجزائيه واشكالاته 2014 أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.–ص 289.

(2) السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 417.

(3) كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية - مرجع سابق صفحة 146 والسحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته مرجع سابق – صفحة 417- 418.

(4) مأمون سلامة – التعليق على قانون الإجراءات الجنائية – طبعة 1980 صفحة 1298 مشار إليه لدى قرني –محمود سامي- اشكالات التنفيذ في المواد الجنائيه –مرجع سابق –ص 130.

(5) بني إسماعيل – موفق حسين نهار – إشكالات التنفيذ في قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني – رسالة ماجستير –مرجع سابق - صفحة 95 .

(6) انظر – كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 148- 149.

(7) كبيش – محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق، صفحة 148.

ويحق لها ابداء الدفاع وتقديم البيات ومناقشه الخبراء والطعن بالاحكام أيضاً [1] وكذلك اوجب المشرع الاردني وفقاً لنص الماده 363 من قانون اصول المحاكمات الجزائيه الإشكال أن تفصل في دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي بعد سماع النيابة العامة وذوي الشأن وكذلك قررت محكمه التمييز في احدى قرارتها على أنه : " طلب إسقاط العقوبة بالتقادم قد قدم لمحكمة الجنايات مباشرة ولم تبدي النيابة العامة بالطلب ولم يجر تمثيلها فيه وتم نظر الطلب تدقيقاً فإن ذلك يشكل خللاً في التطبيقات القانونية ويوجب فسخ الحكم" [2]

4- **سماع الخصوم** :عندما تبدأ المحكمه بنظر دعوى الاشكال بعد اعلان ذوي الشأن فإنها تشرع بسماع اقوال النيابه العامه ثم أصحاب الشأن ووفقاً للقاعده العامه فإن المستشكل هو آخر من يتكلم في الدعاوى الجزائيه، كما أن وجوب تقديم الإشكال إلى المحكمة بواسطة النيابة العامة يجعلها هي دائماً المدعية في خصومة التنفيذ [3] وهذا ما أكدته نص الماده 363 من قانون الاصول الجزائيه الاردني والتي تبين أن المحكمه تفصل في النزاع بعد سماع اقوال ودفوع وطلبات الخصوم.

5- **التحقيق أمام محكمة الإشكال** : قد يستدعي الفصل في الاشكال أن تقوم المحكمه بالاجراءت التي تراها لازمه للفصل في الاشكال التنفيذي حتى يتبين لها وجه الحق في النزاع المنظور أمامها فلها مناقشه الشهود من غير مساس بحجيه الحكم المستشكل فيه فلها عند الشك في شخصيه المحكوم عليه أن تأمر بمضاهاه البصمات ولها أن تستدعي الشهود ممن ترى إمكانيه الحصول منهم على معلومات تفيد في الفصل في النزاع مع مراعاه عدم التوسع في دعوة الشهود ولا يجوزمناقشة الشهود في وقائع تمس أدلة الثبوت على الجريمة، كما لا تملك تعديل المسؤولية الجزائية التي ثبتت بالمحاكمةحتى لا يتم المساس بحجية الحكم المستشكل فيه [4].كما لايجوز لمحكمة الإشكال ووفقاً للقواعد العامه أن تندب النيابة العامة لعمل لعمل من أعمال التحقيق كلياً أو جزئياً [5] فمتى خرجت دعوى الإشكال من حوزة النيابة العامة إلى سلطة المحكمة انتهت ولاية النيابة العامة وبالتالي يبطل كل إجراء من إجراءات التحقيق تتخذه ولو كان بندب من المحكمة[6].

وتطبيقاً لذلك قررت محكمة التمييز الأردنية" أن محكمة الجنايات الكبرى قد ارتكبت خطأ جسيم حينما قضت بإعلان براءة ما أسمته بالمتهم وهو الشخص المقبوض عليه من تهمة القتل المسنده إليه، مع أنها غير مخولة وغير مؤهلة للنظر في الدعوى إذ لم تقم بأي إجراء من إجراءات المحاكمة ولم تسأل المقبوض عليه عن التهمة الموضحة في قرار الاتهام ولم تسمع إلى أية بينة"[7] مما يعني أنه ليس لمحكمة الإشكال التدخل والتعرض لمضمون الحكم المستشكل في تنفيذه .

المبحث الثاني - مضمون الحكم الصادر في الاشكال وشروط صحته:

أن مضمون الحكم يختلف بإختلاف سبب الاشكال على النحو التالي :

---

[1] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 419-420.

[2] تمييز جزاء رقم 2006/8 (هيئة خماسية) تاريخ 2006/2/21 منشورات مركز عدالة.

[3] الطيب- أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق – صفحة 380 والسحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته مرجع سابق – صفحة 420.

[4] أنظر – الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق- صفحة 380 والسحماوي – إبراهيم – – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 420 وقرني – محمود سامي – إشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية مرجع سابق – صفحة 132 .

[5] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 420.

[6] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق – صفحة 381 – وقرني – محمود سامي إشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفح 132.

[7] تمييز جزاء رقم 482/ 2003 (هيئة خماسية) تاريخ 2006/6/2 منشورات مركز عدالة.

فإذا كان سبب الاشكال أن التنفيذ يتم بحكم غير نهائي وغير مشمول بالنفاذ فيشترط لقبوله موضوعا أن يكون ميعاد الطعن على الحكم المستشكل ما زال مفتوحاً أو يكون قد وقع عليه الطعن فعلاً والحكم الصادر هنا اما بالاستمرار بالتنفيذ أووقفه ويتوقف هذا بحسبب مدى صحه وجديه الاشكال، ولا يشترط أن ينص الحكم على مده معينه للوقف فهو وقتي بطبيعته وينقضي أثره بفوات مده الطعن فيه وللنيابه العامه الحق في التنفيذ الحكم المستشكل فيه دون رفعه أو بالحكم من محكمة الطعن بعدم قبوله شكلاً أو بعدم جوازه أو بتأييد الحكم المطعون فيه [1].

اما اذا كان سبب الاشكال متعلقاً بإنعدام الحكم أو باستحاله تنفيذه أو بإنقضاءالعقوبه او بالتنفيذ على غير المحكوم عليه فإنه يصدر الحكم في دعوى الإشكال بعدم جواز التنفيذ.

ولو كان سبب الإشكال عارضا يمكن زواله كالنزاع حول إصابة المحكوم عليه بالجنون فإنه يصدر الحكم في دعوى الإشكال بوقف التنفيذ [2].

اما اذا كان الإشكال مؤسساً على المنازعة حول تحديد السند الواجب التنفيذ عند تعدد الأحكام الجزائية الصادرة بحق المحكوم عليه أو إذا كان مؤسساً على حساب مدة العقوبة أو حول احتساب مدة التوقيف الاحتياطي فإنه يصدر الحكم في دعوى الإشكال هو تعديل التنفيذ [3] إذ يجوز أن تنص محكمه الاشكال في حكمها على الطريقه الصحيحه للتنفيذ كما هو في حال اذا كان سبب الاشكال هو خطأ في حساب مده العقوبه فليس هناك ما يمنع من أن تحدد في حكمها كم التنفيذ وذلك تطبيقاً للقانون. [4]

أما اذا كان النزاع حول عدم صحة الأسباب التي يستند إليها المستشكل فتقرر محكمة الاشكال رفضه [5]

المطلب الاول - شروط صحة الحكم الصادر في دعوى الإشكال وأثره القانوني:

أولا - ولما كانت دعوى الإشكال في التنفيذ دعوى جزائية تكميلية فإن ينطبق على الحكم الصادر فيها القواعد الواردة في قانون أصول المحاكمات الجزائية والخاصة بشروط صحة الحكم الجزائي[6] وهي:

1- **المداوله:** وتعرف المداوله على انها تبادل الراي بين القضاه الذين يشكلون المحكمه في وقائع الدعوى وفي تطبيق القانون عليها ووصولهم الى حكم بشأنها.

2- **النطق بالحكم** :يقصد بالنطق بالحكم هو تلاوته شفهياً ويكون بتلاوة منطوقه أو منطوقه مع اسبابه، كما ويجب أن يكون القضاه الذين اشتركوا بالمداوله حاضرين تلاوة الحكم واذا حصل لاحدهم مانعاً ما وجب أن يوقع على مسودته

3- **تحرير الحكم:**يعد هذا الشرط تطبيقاً لاصل تدوين الاعمال الاجرائيه كافه من اجل اثباتها والتعرف على نطاقها وفحواها وللرجوع الى الحكم في حال تم الطعن فيه فيجب أن يكون الحكم مكتوباً ومحتوياً على البيانات المحدده قانوناً، كما أنه يجب توقيع الحكم القضاه على مسوده الحكم قبل تفهيمه لان التوقيع يضفي الصفه القانونيه على الحكم ويجعله حجه على الغير.

4- **بيانات الحكم** : يجب ان يشمل الحكم ديباجه واسباب ومنطوق ويكون الحكم مجموعا واحدا يكمل بعضه البعض، فديباجه الحكم في الاشكال يجب أن تشتمل على بيانات متعدده كبيان المحكمه التي اصدرته و تاريخ ومكان اصداره واسماء القضاه الذين سمعوه واشتركوا في الحكم وحضروا تلاوته واسماء الخصوم وصفاتهم وموطنهم وحضورهم وما

---

[1] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 423.

[2] السحماوي- إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 444. .

[3] انظر في ذلك لدى– قرني– محمود سامي– تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 143.

[4] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 402.

[5] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 403

قدموه من طلبات ودفوع وخلاصه ما استندوا اليه من ادله وحجج ومراحل الدعوى ورأي النيابه وان تشتمل على صدور الحكم بإسم جلاله الملك ،[1] ثم يذكر اسباب الحكم وهي الأسانيد التي يقوم عليها المنطوق من ناحيتيه القانونية والموضوعية[2] كما ويجب أن تتضمن الأسباب الأدلة القانونية والموضوعية التي أسست المحكمة اقتناعها عليها والرد على أوجه الدفاع الجوهري[3] أما منطوق الحكم وهو الجزء الاخير المشتمل على نص ما قضت به المحكمه [4] وهو القرار الذي تصدره المحكمة في الدعوى والطلبات المطروحة عليها [5]. وتطبيقا لذلك قضت محكمه التمييز الاردنيه على أنه [6] : " اشترطت المادة (182) من قانون اصول المحاكمات الجزائية لصحة الاحكام في القضايا الجزائية ان تبنى على ادلة قانونية تؤدي الى الادانة فاذا كان الحكم القانوني قد بني في منطوقه على عبارات وليس على علل واسباب مستخلصة مما تضمنته القضية من ادلة وبينات واذا لم تبين المحكمة الواقعة التي توصلت اليها ودللت على العلل والاسباب المؤدية اليها فيكون حكمها مخالفاً للقانون ".

ثانيا -أثر الحكم الصادر في الإشكال:

ومن اهم الاثار القانونية هي: استنفاذ محكمة الإشكال لولايتها على الدعوى اذ تخرج سلطه المحكمه في الاشكال متى نطق بالحكم ويصبح الحكم حقاً للخصم حتى ولو لم تستنفذ بعد طرق الطعن، فعند صدور الحكم تستنفذ المحكمه ولايتها بالنزاع وبالتالي لا يجوز لها العدول عما قضت به من احكام سواء بالحذف أو التعديل أو الاضافه أو أن تمس به بأي طريقه كان، فأساس هذا المبدأ ان الولايه القضائيه للمحكمه على الدعوى تنتهي بصدور الحكم فيها فلا يجوز لها أن تعيد النظر فيه إلا بالطعن فيه بالطرق القانونيه، ولكن هناك استثناءات على هذا المبدأ وهو في حاله أنها تملك العدول عن هذا القضاء إذا كان الحكم الصادر منها غيابياً وطعن فيه أمامها بالاعتراض، ذلك أن الاعتراض يعيد طرح النزاع من جديد أمام ذات المحكمة التي فصلت فيه بالحكم الغيابي، وكذلك لمحكمة الإشكال أن تصحح ما اكتنف الحكم الصادر عنها من أخطاء مادية متى رفع إليها طلب بذلك وفقاً للقانون وكذلك تختص بتفسير الحكم الصادر منها [7]. أما اذا قضي بعدم قبول قبول الاشكال لاي سبب كان فإن ذلك القضاء يعتبر نافذاً ولو طعن به المستشكل إذ يستطيع طالب التنفيذ السير بإجراءات التنفيذ بمجرد صدورالحكم دون الحاجه لاعلان المستشكل بالحكم الصادر بالاشكال لان التنفيذ يجري أساسا بمقتضى السند التنفيذي الصادر لصالح طالب التنفيذ [8]. وإذا قضى الحكم بوقف التنفيذ أو بعدم جوازه فإنه يجب على على النيابة العامة إعمال مضمون هذا الحكم حتى لو طعنت عليه بالاستئناف، [9] وذلك في ظل التشريعات التي تجيز

---

[1] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 406.

[2] عبيد – رءوف- مبادئ الإجراءات الجنائية في القانون الإجراءات الجنائية – مرجع سابق – صفحة 763.

[3] سرور – أحمد فتحي – الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية، بدون طبعة، القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة،صفحة 825.

[4] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 407.

[5] سرور أحمد فتحي – الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية – مرجع سابق – صفحة 838.

[6] انظر في تطبيقات ذلك: تمييز جزاء رقم 2009/672 (هيئة خماسية) تاريخ 1/20/ 1998 منشورات مركز عدالة.

[7] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 409 والسحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة426.

[8] – بني إسماعيل – موفق حسين نهار – إشكالات التنفيذ في قانون أصول الجزائية الأردني – رسالة ماجستير مرجع سابق صفحة 108.

[9] الخطيب إشكالات تنفيذ الأحكام الجزائية في قانون الإجراءات الجزائية الفلسطيني، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.- صفحة 106.

الطعن على الحكم الصادر في دعوى الإشكال في التنفيذ كالتشريع المصري أما في القانون الاردني فإن الحكم الصادر بدعوى الإشكال يكون نافذاً بمجرد صدوره لكونه نهائياً غير قابل للطعن.[1].

المطلب الثاني - حجية الحكم الصادر بالإشكال :

إن الحكم الصادر بدعوى الإشكال في التنفيذ لا يحوز قوة الشيء المقضي به أمام محكمة الموضوع فلا يجوز النعي على حكم محكمه الموضوع لمخالفته للحكم الصادر في الاشكال ،الا أن الاحكام التي تصدر في الاشكالات تقيد من ناحيه أخرى قضاء الاشكال وتلزم أطراف الخصومه، بمعنى أنه ليس لقاضي الاشكال ان يعدل بحكم جديد الحكم الذي صدر ابتداءاً في موضوع الاشكال، ولا يجوز للمستشكل ايضاً ان يقيم اشكالا جديدا بهدف تعديل الحكم أو إلغاءه استناداً الى ذات السبب الا اذا حدث تغيير أو تعديل في الوقائع الماديه المتعلقه بالتنفيذ أو في المركز القانوني للمستشكل [2]

يرى البعض أن الحكم الصادر بالإشكال لا يمنع من رفع إشكال آخر إذا كان مبنياً على أسباب جديدة لم يسبق إبدائها أمام محكمة الإشكال حتى لو كانت هذه الأسباب قائمة وقت نظر الإشكال الأول ذلك أن المشرع لم يوجب إبداء جميع الأسباب التي تبرر وقف التنفيذ في وقت رفع الإشكال وإلا سقط الحق فيما لم يبد منها وبضا أن الحكم الصادر برفض الإشكال والاستمرار بالتنفيذ لا يعني سلامة إجراءات التنفيذ حتى لحظة صدور الحكم وإنما يعني عدم الإعتداد بالأسباب التي أبداها المستشكل لوقف التنفيذ.[3].

وهناك حالة قيام المستشكل الذي قضي برفض إشكاله برفع إشكالاً ثانياً مدعياً أنه ليس إشكالاً في الحكم الذي سبق أن استشكل في تنفيذه وإنما هو إشكالاً في حكم جديد وهو الحكم الصادر برفض الإشكال السابق ومن ثم فإن موضوع الدعويين مختلف. ويرى جانب من الفقه أن ذلك مجرد تحايل لا يقره القانون ذلك أنه من المقرر قانوناً أن الاستشكال في التنفيذ لا يرد إلا على حكم أو سند واجب التنفيذ ولا يجوز أن يرد على الإشكال في حكم صادر في إشكال لأن الحكم الصادر بالإشكال لا يعتبر سنداً تنفيذاً ولا يجري بمقتضاه أي تنفيذ لكونه لا يفرض عقوبة أو تدبير حتى يمكن الاستشكال فيه فالحكم الصادر برفض الإشكال والاستمرار بالتنفيذ هو تقرير لأحقية النيابة العامة بالاستمرار في تنفيذ الحكم المستشكل في فيه [4]وإذا كان الحكم الصادر بالإشكال بوقف التنفيذ أو بتعديله أو بعدم جوازه ملزم للنيابة العامة بمجرد صدوره فإن الحكم الصادر بالإشكال برفضه والاستمرار بالتنفيذ وإن كان ملزم للنيابة للعامة أيضاً إلا أنه لا يحول بينها وبين وقف التنفيذ متى رأت أن هناك وقائع مادية طرأت على التنفيذ تستوجب وقفه أو تأجيله متى كانت تلك الوقائع لاحقة لصدور الحكم في الإشكال[5]. كما أن الحكم الصادر بعدم قبول الاشكال شكلا لا يحول دون إقامه المستشكل اشكالا اشكالا جديداً بإجراءات قانونيه مقبوله[6].

يختلف إنقضاء أثر الحكم الصادر في الاشكال الوقتي عن الاشكال الموضوعي ،فإذا كان الإشكال وقتياً أي مرفوعاً بطلب وقتي يتمثل بوقف تنفيذ الحكم المستشكل في تنفيذه فإن الحكم الصادر بالإشكال يكون هو الآخر وقتياً بحيث ينقضي أثره بزوال سبب وقف التنفيذ فإذا كان مبني الإشكال النزاع حول تنفيذ حكم غير نهائي بطلب وقفه مؤقتاً لحين الفصل في

---

[1] دراوشه – علاء-رسالة دكتوراه –تنفيذ الاحكام الجزائيه واشكالاته –ص 296.

[2] انظر – محمد حسني عبد اللطيف – النظرية العامة لإشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية – صفحة 211 مشار إليه لدى قرني – محمود سامي إشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 150 وأنظر السحماوي، إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 429 .

[3] السحماوي، إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة430

[4] الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق، صفحة 412.

[5] السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 431.

[6] السحماوي، إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة431 .

النزاع نهائياً من محكمة الطعن فإن الحكم الصادر بالإشكال ينقضي أثره بصيرورة الحكم المستشكل فيه نهائياً سواء بفوات ميعاد الطعن أو باستنفاذ طرق الطعن فيه وأن القضاء بعدم قبول الاشكال والاستمرار في التنفيذ إذ يترتب عليه انقضاء أثره بإلغاء الحكم المستشكل فيه من محكمه الطعن، أما إذا استهدف الإشكال وقف تنفيذ الحكم لسبب عارض كالجنون فإن الحكم الصادر بإيقاف التنفيذ ينقضي أثره بشفاء المستشكل من جنونه [1]

أما في حاله الإشكال الموضوعي كما لو كان النزاع متعلقاً حول سند التنفيذ أو شخصية المحكوم عليه فإن الحكم الصادر بالإشكال يمس صحة التنفيذ أو جوازه ولا ينقضي أثره بصيرورة الحكم المستشكل فيه نهائياً أي أنه لا يعلق على نتيجة الطعن في الحكم المستشكل فيه [2]وقد ينقض أثر الحكم الصادر بالإشكال الموضوعي بإلغاء الحكم المستشكل فيه من محكمة الطعن. مثلا لو كان الحكم في الإشكال صادراً بتعديل التنفيذ في حالة النزاع حول عدم خصم مدة التوقيف الاحتياطي أو احتساب مده العقوبه فإن هذا الحكم ينقضي أثره إذا ما قضي من محكمة الطعن به بإلغاء الحكم المستشكل فيه فتزول عنه قوته التنفيذية ويكون الحكم الصادر بالإشكال وارداً على غير محل[3].

مدى قابلية الحكم الصادر بالإشكال التنفيذي للطعن به :

تباينت التشريعات حول مساله الطعن بالحكم الصادر بدعوى الاشكال التنفيذي فلم يتناول المشرع المصري في قانون الإجراءات الجنائية موضوع الطعن في الحكم الصادر في دعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي إلا أن الإجماع [4] منعقد على أن أن هذا الحكم يقبل الطعن بالطرق المنصوص عليها في قانون الإجراءات الجنائية كونها دعوى جنائية تكميلية يحكمها قانون الإجراءات الجنائية.

أما المشرع الاردني أعطى الحكم الصادر في الاشكال قوة الامرالمقضي بمعنى أنه أكسبه الصفه النهائيه والدرجه القطعيه، إذ لا يقبل الطعن فيه بالاستئناف وهذا ما نصت عليه الماده 4/363 من اصول المحاكمات الجزائيه (يكون القرار الذي تصدره المحكمة بالنزاع المشار إليه نهائياً) فأغلق الباب أمام احتمالية الطعن في الحكم الصادر بدعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي وحسم أي خلاف قد يثور حول هذه المسألة وذلك من خلال النص صراحة على إضفاء الدرجة القطعية على هذا الحكم فالقرار الصادر بدعوى الإشكال في التنفيذ هو قرار بات مبرم لا يجوز الطعن فيه بأي طريق من طرق الطعن[5].

---

(1) السحماوي – إبراهيم - تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته – مرجع سابق – صفحة 427 .

(2) الطيب – أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية مرجع سابق – صفحة 413.

(3) السحماوي – إبراهيم – تنفيذ الأحكام الجنائية وإشكالاته- مرجع سابق – صفحة 428- 429.

(4) انظر في ذلك لدى – سرور أحمد فتحي – الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية مرجع سابق –صفحة 950- وعبيد – رءوف – مبادئ الإجراءات الجنائية في القانون المصري – مرجع سابق – صفحة 836 وحسني – محمود نجيب – شرح قانون الإجراءات الجنائية - مرجع سابق – صفحة 968 والغريب – محمد عيد شرح قانون الإجراءات الجنائية – مرجع سابق 1678 وكبيش محمود – الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 157 والطيب أحمد عبد الطاهر – إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية – مرجع سابق – صفحة 416 –وقرني – محمود سامي – إشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية – مرجع سابق – صفحة 152.

(5) انظر في ذلك لدى السعيد – كامل – شرح قانون أصول المحاكمات الجزائية – نظريتا الأحكام وطرق الطعن فيها – مرجع سابق – صفحة 124 – ونمور محمد سعيد – أصول الإجراءات الجزائية – مرجع سابق – صفحة 541 وأحمد – عبد الرحمن توفيق – شرح الإجراءات الجزائية كما ورد في قانوني أصول المحاكمات الجزائية والنيابة العامة- مرجع سابق. صفحة 452 – وبني إسماعيل- موقف حسين نهار – إشكالات التنفيذ في قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني – مرجع سابق. صفحة 112. والغرايبة – زيد إبراهيم يوسف – الطبيعة القانونية للإشكالات في تنفيذ الأحكام الجزائية في الأردن – رسالة دكتوراه – جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن، ص 168.

خاتمة

بعد أن انتهينا من دراسة موضوع دعوى اشكال تنفيذ الحكم الجزائي تم التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات على النحو الآتي:

أولاً- النتائج:

أن دعوى الإشكال تعد من الدعاوى الجزائية ذات الطبيعة الخاصة والمتفرعة من الدعوى الجزائية الأصلية، والتي لا بد من مراعاة كافة شروطها الشكلية والموضوعية للوصول إلى هدفها في تحقيق العدل في تطبيق القانون.

لا بد من وجود نظام الاشكال التنفيذي والذي يعطي ضمانة حقيقية لكل فرد من احتمال التنفيذ الخاطئ على شخصه أو ماله، وذلك من خلال وجود السلطة القضائية في مرحلة التنفيذ، لأن مهمة القضاء الدستورية والقانونية هي حماية الحريات العامة من خلال إشرافها ورقابته على كل الإجراءات التي تمس هذه الحريات.

إن أهميه الإشكال في تنفيذ الاحكام الجزائيه تظهر في أنه ووفقا لمبدأ الشرعية الجنائيه فإن حق الدوله في إنزال العقاب لابد أن ينفذ الحكم بحدود ما قضى به السند التنفيذي من غير تعسف او تعديل في كم العقوبه أو كيفها، وأن لايتعرض الغير لتنفيذ حكم لم يصدر ضده وعن جرم لم يرتكبه، وإلا يعتبر انتهاكاً لمبدأ لاعقوبه بغير حكم.

إن المحكمه المختصه بنظر الاشكال التنفيذي هي المحكمه مصدره الحكم.

أغلق المشرع الأردني الباب أمام احتمالية الطعن في الحكم الصادر بدعوى الإشكال في التنفيذ الجزائي وحسم أي خلاف قد يثور حول هذه المسألة وذلك من خلال النص صراحة على إضفاء الدرجة القطعية على هذا الحكم فالقرار الصادر بدعوى الإشكال في التنفيذ هو قرار بات مبرم لا يجوز الطعن فيه بأي طريق من طرق الطعن.

ثانيًا: التوصيات:

نوصي بضررة تعديل نص الماده 363 من قانون اصول المحاكمات الجزائية، ووضع باب خاص للاشكال التنفيذي مكون من عدة مواد تفصيليه توضع كيفيه التعامل مع هذا النظام بحيث يكون هذا الباب جامع مانع.

أن يتم إعداد قضاة متخصصين للنظر في الاشكالات التنفيذية وابتعاثهم إلى الخارج لإكمال للاطلاع على تجارب الدول الاخرى بكيفية التعرض للاشكالات التنفيذية.

لم يتناول المشرع مسالة تنفيذ الاحكام المالية على أموال المحكوم عليه المنازع عليها من الغير بعكس المشرع المصري.

حرم المشرع الاردني المستشكل من ضمانة هامة وأساسية في الإجراءات الجنائية تتمثل في قابلية الحكم الصادر ضده للمراجعة عن طريق الطعن فيه وكذلك يشكل حرمان للنيابة العامة من حقها في الطعن بالأحكام باعتبارها طرفاً في دعوى الإشكال في التنفيذ وجزءاً من التشكيل القانوني لمحكمة الإشكال كما أنها تمثل المجتمع في المطالبة بالعقاب وتنفيذه وتعمل على حسن تطبيق القانون وتحقيق الصالح العام، فيجب أن يجعل المشرع الاردني الباب مفتوحاً للطعن بهذه الاحكام لذا نوصي بحذف الفقرة الرابعة من المادة (363) من قانون اصول المحاكمات الجزائية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً- الكتب القانونية:

- توفيق،عبد الرحمن (2011)، شرح الاجراءات الجزائية كما ورد في قانون اصول المحاكمات الجزائيه والنيابه العامه، ط1، عمان: دار الثقافه للنشر والتوزيع.
- حسني، محمود نجيب، قوة الحكم الجنائي في إنهاء الدعوى الجنائية، ط2، القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسني محمود نجيب (1988)، شرح قانون الإجراءات الجنائية، ط2، القاهرة: دار النهضة العربية، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي.
- سرور، أحمد فتحي، الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية، بدون طبعة، القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة.

- السعيد، كامل، شرح قانون أصول المحاكمات الجزائية – نظريتا الأحكام وطرق الطعن فيها,
- السمحاوي، ابراهيم، (1984)-تنفيذ الاحكام الجنائية واشكالاته، ط2، بدون دار نشر.
- الشواربي – عبد الحميد،(1988)، التنفيذ الجنائي في ضوء القضاء والفقه، بدون طبعة، الإسكندرية: منشأة المعارف.
- الطيب، أحمد عبد الطاهر(1986)، إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية، ط2، المكتبة القانونية.
- عبيد، رءوف (1989)، مبادئ الإجراءات الجنائية في القانون المصري، ط17، دار الجيل للطباعة.
- الغريب، محمد عيد،(1996-1997) شرح قانون الإجراءات الجنائية، ط2، ج2، بدون دار نشر.
- عبد الحكم، إشكالات التنفيذ في المواد الجنائية في ضوء الفقه وقضاء النقض، بدون طبعة، الإسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.
- قرني، محمود سامي، (بلا)، إشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية في ضوء الفقه والقضاء.
- كبيش، محمود(1990)، الإشكالات في تنفيذ الأحكام الجنائية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مأمون سلامة (1980)، قانون الإجراءات الجنائية معلقاً عليه بالفقه وأحكام النقض.
- المستشار، محمد حسني عبد اللطيف، النظرية العامة لإشكالات التنفيذ في الأحكام الجنائية، ط1.
- نمور، محمد (2005)، أصول الإجراءات الجزائية، ط1، عمان: دار الثقافة.
- بني إسماعيل، موفق حسين نهار (2005)، إشكالات التنفيذ في قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الخطيب، محمد صبحي محمد (2010)، إشكالات تنفيذ الأحكام الجزائية في قانون الإجراءات الجزائية الفلسطيني- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- دراوشه، علاء، تنفيذ الاحكام الجزائيه واشكالاته،2014 أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- الغرايبه، زيد إبراهيم يوسف(2014)، الطبيعة القانونية للإشكالات في تنفيذ الأحكام الجزائية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

ثالثًا: الدوريات والأبحاث القانونية

- الغريب، محمد عيد (1996)، الاشكالات في تنفيذ الاحكام الجنائية، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية.

رابعًا: الأحكام القضائية

- أحكام محكمة التمييز الأردنية ،منشورات مركز عدالة للمعلومات القانونية،عمان،الأردن،الموقع الإلكتروني، www.Adaleh.com.

خامسا: التشريعات

- قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني وتعديلاته رقم 9 لسنة 1961.
- قانون العقوبات الأردني رقم 16 لسنة 1960 والمعدل بالقانون رقم 8 لسنة 2011.
- قانون العقوبات المصري رقم 95 لسنة 2003.
- قانون المرافعات المصري رقم 13 لسنة 1968.

الآثار الاجتماعية لضحايا الأخطاء الطبية في العاصمة عمان: دراسة نوعية

د. عايد الوريكات -أ.ميرفت إسماعيل موسى السلامين
علم الاجتماع
الجامعة الأردنية

المُلخص

هدفت الدراسة الوقوف على الأثر الاجتماعي لضحايا الخطأ الطبي في العاصمة عمان، من خلال إستخدام المنهج الكيفي، عن طريق عينة قصدية مُكونة من (50) ضحية، وتم جمع البيانات من خلال المقابلة المُتعمقة، ومن أهم نتائج الدراسة: أن هناك مجموعة من الآثار الاجتماعية السلبية ومن أهمها: أن هناك مجموعة من الضحايا لم يتلقوا الدعم والمُساندة من مُحيطهم مما أنعكس على طريقة تفاعلهم وعلاقاتهم الاجتماعية، مع إلقاء اللوم الدائم عليهم لأنهم لم يسألوا أكثر، تسبب الخطأ الطبي بمشاكل إجتماعية أخرى مما أنعكس على الضحايا أنفسهم وعلى صحتهم النفسية، إنخفاض مشاركتهم بالمناسبات الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إدارة شؤون منزلهم أو شؤونهم الخاصة، يرى مجموعة من ضحايا الخطأ الطبي بأنه لا يوجد جهات داعمة لهم من خارج مُحيط الأسرة، وهناك من يرى بأنه لا يوجد جهات رسمية داعمة له بعد وقوع الخطأ الطبي عليه إلا من خلال الجمعيتين المُختصتين بالخطأ الطبي، وهناك من فقد الأمل بالحصول على حقه ولم يذهب للقضاء، وهناك من ذهب مُباشرة للقضاء للمطالبة بحقه وتعويضه عما حل به من خطأ.

الكلمات المفتاحية: الآثار الاجتماعية، الأخطاء الطبية.

Abstract

The current study aimed at identifying the social consequences of victims of medical errors in the capital Amman, by using the qualitive approach, through an intentional sample of (50) victims, the data was collected through the in-depth interview. The study has come out with a number of results, most importantly:

There is a group of negative social consequences, most importantly: there is a group of victims who did not receive support and assistance from their surroundings, which was reflected in the way they interacted and their social relations, while always blaming them for not asking more. Medical error caused other social problems which affected the victims themselves and their mental health. The low participation of victims in social events, and their inability to manage their own home or affairs, according to a group of victims of medical error, there is no support for them outside the family environment. There is a view that there are no official entities supporting him after the medical error occurred to him, except through the two associations specialized in medical error.

There were those who had lost hope in obtaining his right and did not go to the judiciary, and there were those who had gone directly to the judiciary to claim his right and compensate him for the medical error that happened to him.

مقدمة

تعد مهنة الطب من أنبل المهن الإنسانية، لمّا تُدخله على قلب المريض من سرور وشفاء من مُصابه، ويتعدى ذلك أحياناً بأن هذه المهنة تُعيد الحياة للمرضى وتبث الأمل في نفوسهم، ولأنها ترتبط إرتباطاً وثيقاً بمقصد من مقاصد الشرع وهو حفظ النفس، وهذا المقصد هو مُشترك إنساني عام ولا يختلف أحد على

أهميته وضرورة هذه المهنة ونُبل القائمين عليها، غير أن بعض الأخطاء التي قد تنتج عن هذه المهنة بين الفترة والأخرى، نتيجة مجموعة من العوامل والتي يذهب ضحيتها مرضى أبرياء ومن مُختلف الفئات العمرية والشرائح المجتمعية، تُفرغ المقصد الإنساني من محتواه، وتجعل حق المريض في سلامته الجسدية مرهون بعمل الطبيب، فالخطأ ظاهرة واردة في جميع المجالات، إلا أن هذه المهنة الإنسانية لا مجال للخطأ فيها، وذلك بمُجرد خطأ بسيط قد يقع به الطبيب أثناء مُزاولته لمهنته نتيجة إهمال أو سوء تقدير أو تهوّر أو ضعف بالكفاءة أو لأي سبب من الأسباب التي يصعب علينا عدّها، قد تؤدي إلى إزهاق حياة المريض بالرغم من أن حالته الصحية لا تتطلب إلا علاج أو إجراء بسيط من الكادر المهني الطبي وإن لم تُذهب حياته فقد ينتج عنها عاهة مُستديمة قد تُفقده معنى أو طعم الحياة، وإذا افترضنا أن هذا الخطأ الطبي نتج عنه فقط مُضاعفات بسيطة، قد تتلاشى بسرعة، إلا أن النتيجة ستكون هو فقدان عنصر الثقة بالعمل الطبي بالإضافة إلى تبعات اجتماعية على ضحايا هذه الأخطاء، ويتعدى هذه التبعات أيضاً أسرته ومحيطه.

فالأردن كغيره من دول العالم بالرغم من درجة الدقة والتطوّر إلا أن هذا لا يعني عدم حدوث أخطاء طبية، ومع مرور الزمن وتزايد عدد الأطباء وتنوّع أعمالهم وتخصصاتهم (من طب الأطفال وطب النسائية وطب القلب وطب الجراحة) وغيرها من التخصصات الأخرى، لهذا أدى إلى تعدد وتنوّع الأخطاء الطبية تبعاً للتخصصات الطبية المُختلفة، فالخطأ الطبي وارد الحدوث بجميع المجتمعات ومُختلف الشرائح الاجتماعية، هذه الأخطاء جعلت هذه الضحايا تُواجه مجموعة من المشكلات المُتعددة والحساسة والمُعقدة، وعلى ضوء ما سبق ستقوم الدراسة بالحديث عن هذه الفئة لمعرفة الآثار الاجتماعية الناجمة عن هذه الأخطاء، والوصول إلى نتائج وتوصيات علمية يُمكن تناولها في الآتي:

مشكلة الدراسة

بالرغم من التطوّر الكبير بمجال العلوم الطبية في المجتمع الأردني، والاكتشافات المُذهلة في الأجهزة والأدوات التي أصبحت ضرورية ومهمة في العمل الطبي، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، إذ أصبحت تساهم بشكل كبير باكتشاف الأمراض وعلاجها، ومع الانتشار الكبير في العمليات الجراحية المتعددة، فإن الأخطاء الطبية تحدث أثناء ممارسة أصحاب الكادر المهني الطبي لعملهم، وقد ينتج عن هذا الخطأ إما عاهة دائمة أو مؤقتة أو تشويه لأعضاء جسد الإنسان وصورته، وينتج عن هذه العاهة عموماً والخطأ الطبي خصوصاً عدة مشاكل اجتماعية، وتترك أثارها على الضحايا خاصة والمجتمع عامة.

وبالرغم من تحديد حجم هذه الظاهرة بدول الغرب ووجود إحصائيات حول هذه الظاهرة وتخصيص مبالغ مالية لمُتضرري الخطأ الطبي، إلا أن حجم الأخطاء الطبية في المجتمع الأردني وبالتحديد في العاصمة عمان لا يزال غير واضح، وبعد توجه الباحثة إلى الجهات الرسمية فإنه لا يوجد إحصائية رسمية دقيقة تتحدث عن الأخطاء الطبية، سواء في القطاع العام أو الخاص أو حتى العسكري، على الرغم من ورود الآلاف من الشكاوى التي تُقام ضد الأطباء وتهمهم بارتكاب أخطاء طبية، وإن هذا التكتم الشديد لا يدل إلا على شيء واحد وهو كثرة الأخطاء الطبية بالإضافة إلى عدم وجود عقوبات رادعة وصارمة لمرتكبي الخطأ الطبي .

وأن هذه الأخطاء في الأغلب تعود لأسباب إما أثناء الجراحة أو إعطاء علاج بالخطأ أو إهمال من الكادر الطبي نفسه، كما أنها ستبقي آثارا بالغة المدى وتغير مهم في التكوين الاجتماعي للضحية التي وقع عليها هذا الخطأ، مما ينعكس على حياته الخاصة والعامة، كالرضا الزوجي، والقلق من المستقبل، ومدى تفاؤله بالحياة، كما تؤثر على الشخصية بالكامل، وهذا ما ستقوم به الدراسة من خلال الكشف عنه، كما ستهتم هذه الدراسة بتوضيح أثر هذه الأخطاء على العالم الخاص الذي يعيشه ضحايا الأخطاء الطبية وما تعانيه هذه الفئة، وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي : ما الآثار الاجتماعية لضحايا الأخطاء الطبية في العاصمة عمان من عام (2000 حتى 2020) من وجهة نظر الضحايا ؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في ناحيتين هما :

أ. الأهمية النظرية :

- تتمثل أهمية الدراسة بأنها من الأبحاث التي تهتم وتركز على الآثار الاجتماعية لدى ضحايا الأخطاء الطبية في المجتمع الأردني بشكل عام ومجتمع البحث (العاصمة عمان) بشكل خاص.
- كما تنطلق أهمية الدراسة في كونها الأولى التي تُغطي الآثار الاجتماعية لضحايا الأخطاء الطبية بالأردن نظراً لعدم وجود الدراسات التي تتحدث عن الضحايا أنفسهم بهذا المجال (في حدود علم الباحثة).
- وتتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة باستخدام نظرية (الدعم الاجتماعي) وتوظيفها في مجال الخطأ الطبي من أجل حل ومناقشة موضوع البحث.
- وتتمثل أهمية الدراسة بعدم وجود إحصائيات رسمية ودقيقة، حول حجم مشكلة أو ظاهرة الخطأ الطبي في المجتمع الأردني .

ب.الأهمية التطبيقية :

- وتنطلق الأهمية الكبرى لهذه الدراسة هو أن تعرض الشخص لخطأ يتسبب له بعاهة أما دائمة أو مؤقتة أو قد يفقد عضو من أعضاء جسده فانه سينتج عنه مشاكل كبيرة وهذه المشاكل قد تؤدي إلى مشاكل أخرى وبهذا يكتسب الموضوع أهمية كبيرة.

أهداف الدراسة

1- التعرف على الخصائص الديمُغرافية والاجتماعية والاقتصادية للشخص (ذكر/ أنثى) الذي وقع عليه الخطأ الطبي.

2- التعرف على الآثار الاجتماعية التي لحقت بالشخص الذي تعرض للخطأ الطبي.

تساؤلات الدراسة

وتتحدد تساؤلات الدراسة في التساؤل الرئيس التالي : ما الآثار الاجتماعية لضحايا الأخطاء الطبية في العاصمة عمان من عام (2000 حتى 2020) ؟ والإجابة على هذا التساؤل ستقوم الدراسة بوضع التساؤلات التالية :

1- ما الخصائص الديمُغرافية والاجتماعية والاقتصادية للشخص (ذكر / أنثى) الذي وقع عليه الخطأ الطبي؟

2- ما الآثار الاجتماعية المترتبة على الشخص (ذكر / أنثى) الذي تعرض للخطأ الطبي؟

مفاهيم الدراسة :

أ.المفاهيم النظرية:

- الآثار الاجتماعية: هناك تأثير قوي علي الفرد من خلال التعامل مع الآخرين، فقد يعتبر التأثير الإجتماعي المعياري من أهم مظاهر السلوك لدى الفرد، حيث يؤثر الآخرين على الإنسان بشكل عام ويوجد الكثير من الأشخاص يعانون بعدم القبول من الآخرين والقبول من البعض نظرا لبعض المعايير الإجتماعية للمجموعة التي يتعامل معها، فيعتبر السلوك الإجتماعي من القواعد التي تشير إلي تحديد المعايير ومعرفة تأثيره علي الفرد الذي يشاركهم لثقافتهم، فللتأثير الاجتماعي دور قوي علي الفرد(الموسوعة العربية الشاملة 2017).

- الخطأ الطبي: هو الخطأ الذي يخرج فيه صاحبه على الأصول الفنية للمهنة ويُخالف قواعد العلم، كالخطأ في التشخيص والعلاج، أو هو الفشل في إكمال الخطة العلاجية كما يُفترض (بابللى،2010)

ب.المفاهيم الإجرائية:

- الآثار الاجتماعية: هي مظاهر التغيرات الاجتماعية السلبية الناتجة عن الأخطاء الطبية وخاصة على العلاقات الاجتماعية بصورة عامة وعلى العلاقات الأسرية بصورة خاصة، أي انعكاساتها على تغير نمط العلاقات داخل محيط الأسرة الأردنية، والتغييرات التي طرأت على أفكار ومعتقدات ومعارف وسلوك ومشاعر الفرد ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيش به.

- ضحايا: مُفردها ضحية والتي تعني شخص تعرض لحادثة الخطأ الطبي وهو خارج عنها وليس له علاقة فيها، أي خارجة عن إرادته.

- الأخطاء الطبية: هو خروج الطبيب أو الكادر التمريضي أو الفنيين عن البروتوكولات الثابتة والمعروفة في المجال المهني الطبي وذلك نتيجة تهوّر أو إهمال أو ضعف بالكفاءة أو سوء تقدير من العاملين عليها، مما ينعكس على صحة المريض وتسبب له مضاعفات وقد تنتهي هذه المُضاعفات إما بوفاة المريض أو بعاهة إما دائمة أو مؤقته أو تشويه لجسد أو صورة الإنسان.

الدراسات السابقة وذات الصلة

بالرغم من أن الدراسات التي تناولت الحديث عن ضحايا الخطأ الطبي والأثر الاجتماعي عليهم شحيحة، إلا أنه تم العثور على بعض الدراسات حول هذه الظاهرة .

فقد أجرت بابللي(2010)، دراسة بعنوان **"الخطأ الطبي : حقيقته، أسبابه، الآثار المُترتبة عليه"** والتي هدفت دراستها إلى تعريف الخطأ الطبي والوقوف على أسبابه والآثار المُترتبة عليه، ومن أهم نتائجها: إن المريض يُمكن أن يتضرر من الرعاية الصحية المُقدمة والتي يُفترض أن تكون العكس من ذلك، وعرفت الخطأ الطبي بأنه تصرف الممارس الصحي تصرفاً يُخالف العُرف الطبي وينتج عنه ضرر للمريض، وبالرغم

من اعتراف الدول الأجنبية بالخطأ الطبي وتخصيص مقررات ماليه لهذه الأخطاء إلا انه بالدول العربية لا توجد إحصائية أكيدة عن الخطأ الطبي لأسباب عديدة منها (تعدد الإدارات الطبية، القُصور في تبادل المعلومات فيما بينهم، عدم وجود مراكز للتبليغ عن الخطأ الطبي، وتعتبر الأعراض الجانبية للأدوية من أهم أشكال الخطأ الطبي لكثرة استعمال الأدوية، ومن أهم أسباب الخطأ الطبي هو (العامل البشري، والخطأ في التنظيم) ووضعت الباحثة مجموعة من الحلول المُقترحة للحد والتقليل من الخطأ، تشمل كُلاً من الممارس الصحي والتنظيم، والمُتلقي للرعاية الصحية.

أما دراسة الصعيدي (2015) بعنوان " **الآثار الناتجة عن الأخطاء الطبية** " والتي هدفت إلى معرفة أولاً أسباب الخطأ الطبي وهي قلة خبرة الفريق الطبي وتواضع أجهزة التشخيص وطرق العلاج وعدم الالتزام بالسياسات والإجراءات والتي تعد السبب الرئيسي للأخطاء الطبية، وما ينتج عنها من أنواع وأضرار الأخطاء الطبية التي تواجه المتضررين، ومن ثم ظهور العديد من المعوقات منها خاصة بالنسق الفردي والنسق الأسري والنسق المجتمعي؛ ولذا تعددت المقترحات التي من خلالها يُمكن مواجهة المعوقات السابقة، ومن هنا يتطلب الوعي المجتمعي بحقوق المتضرر من فرض عقوبات رادعة وصارمة على مرتكبي الأخطاء الطبية.

هدفت دراسة العيدوني(2017) بعنوان " **إثبات الخطأ الطبي وإشكالاته** " إلى إثبات الخطأ الطبي من خلال التشريع والقضاء والمعادلة بين حقوق المرضى في العلاج، وبين توقف هذه الحماية على إثبات خطأ الطبيب، ومن خلال هذا البحث حاولت الباحثة بالإجابة عن الأسئلة التالية : ما المقصود بالخطأ الطبي؟ وما أشكال هذا الخطأ؟ ثم كيف السبيل لإثبات هذا الخطأ؟ وما هو دور الخبرة الطبية في الإثبات ؟ وما نوع الصعوبات التي تكتنف إثبات الخطأ ؟ ومن أهم نتائج هذا البحث : أن مسألة إثبات الخطأ الطي تختلف حسب طبيعة التزام الطبيب، فالمسؤولية إما أن تكون قائمة على خطأ واجب الإثبات من طرف المريض وذلك عدما يكون التزام الطبيب ببدل عناية، أو أن تكون قائمة على خطأ مفترض في جانب الطبيب وذلك حالتين تتمثل الأولى في الحالة التي يكون فيها التزام الطبيب بتحقيق نتيجة، في حين تتمثل الثانية الحالة التي يُمكن فيها نسبة الخطأ إلى الأشياء، هذا الإثبات الذي تلعب الخبرة دورا لا يستهان به فيه، في حين يبقى تقدير مدى خطأ الطبيب من عدمه من اختصاص قاضي الموضوع.

هدفت دراسة عكه(2018) بعنوان **"انعكاس الأخطاء الطبية في المستشفيات الفلسطينية على الأسرة والمجتمع"** إلى الكشف عن الآثار الاجتماعية السلبية التي تُخلفها الأخطاء الطبية على أسر الضحايا ثم انعكاساتها على المجتمع الفلسطيني، استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد على المقابلة المعمقة وقابل (18) أسرة عن طريق العينة القصدية، ومن أهم نتائج دراسته هو عدم وجود ثقة بالمستشفيات بتقديم العلاج، حيث لحقها سمعة غير مُرضية، وينتاب أسر الضحايا القلق والخوف والتوتر عند زيارتها وهذه الآثار شملت أفراد أسر الضحايا، وانعكست على الأسر من جانبين (مادي، ومعنوي) المادي وهو إرهاق الأسر مادياً خاصة إذا خلف الخطأ إعاقة جسدية بالإضافة إلى تخصيص فرد من أفراد الأسرة للتفرغ للضحية وان هناك استياء من قلة الخبرة لدى الأطباء بالإضافة إلى الإهمال الإعلامي لهذه الحالات.

أما هل (Hill , 2007) دراسة بعنوان " **نموذج نظري فيما يتعلق بالأخطاء الطبية الدقيقة** " وهدفت دراسته إلى وضع إطار نظري للمشاكل العلاجية بالإضافة إلى معرفة الآثار الناجمة عن الأخطاء التمريضية والعلاجية الخطيرة، كذلك اختبار دور التعليم في العلاقات المسببة للأخطاء الطبية في مُستشفيات الرعاية الصحية، ولقد استخدم الباحث نموذج التعليم التنظيمي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ظروف منتجة للخطأ الطبي وهي (بيئة العمل، وعوامل الفريق، والشخص المريض، وخدمات الدعم المُتعلقة بالعلاج)، ولقد تم الافتراض بأنه إذا كان المناخ التعليمي ايجابياً فان العلاقة بين الظروف المُنتجة للخطأ والأخطاء العلاجية ستكون أضعف والعكس صحيح.

هدفت دراسة لينش (Lynch, 2008) بعنوان **"الإجراءات الإدراية للأخطاء الطبية في مكاتب طب الأسرة"** إلى معرفة الأخطاء الطبية من خلال المراقبة الذاتية واكتشافها من قبل مكاتب الإدارة الطبية الموجودة بالمستشفيات، واشتملت عينة الدراسة من مجموعة من الأطباء بحيث كان عددهم (14) بالإضافة إلى (18) موظف ومسؤول بالمكاتب الإدارية، أما بالنسبة إلى أهم نتائج هذه الدراسة كانت بأنه من خلال إعداد تقرير ذاتي عن الأخطاء الطبية ثم مراجعة ملف المريض ومراقبته يمكن عملياً أن يكشف عن أخطاء دوائية التي لم يُمكن كشفها سابقاً.

قام كرس (Chiris, 2005) بدراسة **"الأخطاء الدوائية وعلاقتها بمستوى التعليم وسنوات الخبرة للتمريض"** وهدفت دراسته لتحديد العلاقة بين مستوى تعليم التمريض والأخطاء الطبية وسنوات الخبرة في العمل والأخطاء الطبية، استخدمت الدراسة تصميم الارتباط الكمي غير التجريبي لدراسة العلاقة بين مستوى التعليم والأخطاء الطبية، بالإضافة إلى علاقة سنوات الخبرة بالأخطاء الطبية، وتم جمع البيانات من خلال المسح الذاتي من خلال ستة أسئلة ثم جمع البيانات وتحليلها عبر الإكسل، وتكونت الدراسة من 47 مسح من الكادر التمريضي، ومن أهم نتائج دراسته هو أن هناك علاقة عكسية بين التعليم والأخطاء الطبية (أي انه كلما زاد التعليم قلت نسبة الأخطاء الطبية).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة (باباللى،2010)(الصعيدي، 2015)(العيدوني،2017)، تبين أنها تناولت موضوع الأخطاء الطبية بشكل عام، و أن الخطأ الطبي عبارة عن ظاهرة موجودة بكل المجتمعات، سواء كان هذا الخطأ من قبل الطبيب أو الفنّيين وانه يحدث أثناء ممارسة الطبيب لمهنة الطب سواء كان بالتدخل الجراحي أو أثناء إعطاء الدواء أو لعدم التزامه بالعرف الطبي الثابت.

إلا أن جميع هذه الدراسات تناولت الخطأ الطبي من ناحية المفهوم والأسباب ومُحاولة إثباته، وعدم وجود دراسة أو بحث يبحث عن الأفراد المُتضررين أنفسهم من ناحية اجتماعية (أي من منظور اجتماعي).

باستثناء دراسة عربية واحدة كانت ذات صلة ومتعلقة بمتغير الدراسة وهي دراسة (عكه، 2018) إلا أنها ركزت على الآثار الاجتماعية السلبية لأسر الضحايا من الجانبين المادي والمعنوي، و أنها بالحقيقة لم تركز على الشخص الذي وقع عليه الخطأ الطبي بقدر تركيزها على أسرة الضحية وتأثير الخطأ الطبي عليها من الناحية الاجتماعية السلبية.

أما بالنسبة إلى دراسة كل من Chiris, 2005 و Hill , 2007 و Lynch, 2008 أيضاً تناولت الخطأ الطبي بشكل عام، وتحدثت عن أهمية التعليم والتكنولوجيا وخاصة التقنية الجديدة (كصرف نظام الكتروني) والإجراءات الإدارية ومراقبتها للكادر الطبي ودورها في التخفيف من الخطأ الطبي، ومن أهم النتائج بأنه كلما زاد التعليم قلت نسبة الأخطاء الطبية، وإذا كان المناخ التعليمي إيجابي فإن الظروف المُنتجة للخطأ والأخطاء العلاجية ستكون أضعف، وإن إدخال النظام الالكتروني سيؤدي إلى انخفاض نسبة الأخطاء الطبية بسبب إدخال هذا النظام.

وما يُميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تتحدث عن الضحايا أنفسهم (ذكور وإناث) عكس دراسة (عكه،2018) والذي تحدث عن أسر الضحايا وأهمل الضحايا أنفسهم، وتنبع أهمية الدراسة كونها الأولى على مستوى الوطن العربي بشكل عام والمجتمع الأردني بشكل خاص بحديثها عن أثر الخطأ الطبي على الضحايا أنفسهم ذكوراً وإناثاً وتأثير الخطأ الطبي عليهم وعلى حياتهم الخاصة، وأنها تُناقش هذه القضية (الخطأ الطبي) من منظور اجتماعي بعيداً عن القانون أو التشريعات أو المسؤولية القانونية أو الجنائية، بالإضافة إلى إلقائها الضوء على هذه الفئة المُهمشة الموجودة بالمجتمع.

الإطار النظري للدراسة

على ضوء ما سبق ستقوم الدراسة بتوظيف نظرية (الدعم الاجتماعي)، خاصة أن علماء الاجتماع الطبي اهتموا بهذه النظرية وتوظيفها، بالإضافة إلى أهميتهما في مجال الصحة، وبالتحديد الأفراد الذين يتعرضون إلى أحداث حياتية خطيرة ومهمة ويتولد عنها مشقة لديهم مثل (فقدان أحد أفراد الأسرة، وقوع كارثة اقتصادية، وقوع خطأ طبي نتج عنه عاهة دائمة)، لذلك سيتم توظيف النظرية على الأفراد الذين وقعوا تحت وطأة خطأ طبي وبالتحديد في العاصمة عمان، لما لهما دور في التخفيف من الآثار السلبية الناشئة عن الأخطاء الطبية من خلال تحليل مواقف وأحداث حياتية مُختلفة لهم كالمواقف السلبية التي يتعرضون لها، مع الوصول إلى نتائج وتوصيات تُساعد وتُخفف من آثار الخطأ الذي وقع عليهم .

الدعم الاجتماعي (Social Support) :

إن أحداث الحياة الخطيرة والمهمة التي يتعرض لها الأفراد تُساهم بدور كبير بحدوث إضطرابات ومنها ظهور أعراض القلق والاكتئاب، وهذا يُعد ركيزة أساسية بحدوث مُتغيرات نفسية واجتماعية تؤدي إلى اختلال الصحة النفسية للفرد، لكن في المقابل هناك أيضاً مُتغيرات أخرى داخل البناء الاجتماعي تؤدي إلى حماية ووقاية الفرد من الدور السلبي التي تقوم به الأحداث الحياتية المهمة والخطيرة بالإضافة إلى المواقف السلبية التي يتعرضون لها، وقد يصل دور هذه المتغيرات إلى الإسهام بالعلاج، مما يؤدي إلى التقليل من الآثار السلبية لتلك الأحداث التي تؤثر على صحة الفرد النفسية، وقد أهتم الباحثين بمنظور (المُساندة أو الدعم الاجتماعي) إنطلاقاً من مُسلمة مفادها أن الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد من خلال العالم الاجتماعي المُحيط به (كالأسرة، الأصدقاء، زملاء العمل، زملاء الدراسة) يُساهم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للمواقف والأحداث الحياتية السيئة التي يتعرضون لها، وهي عامل مهم في صحة الفرد النفسية،

وفي المقابل في حال غياب الدعم الاجتماعي يُمكن أن تنشط الآثار السلبية للفرد مما يؤدي إلى اختلال بصحته النفسية (درويش،2009).

نتيجة لظاهرة أو مشكلة الأخطاء الطبية وآثارها الاجتماعية والنفسية السلبية على صحة الفرد وعلاقاته، سيتم الاهتمام بمنظور الدعم الاجتماعي لتوظيفه على ضحايا الأخطاء الطبية لما له من آثار ايجابية على صحة الفرد النفسية وعلاقاته الاجتماعية والانفعالية داخل محيط الأسرة ومجتمعه، وقد اعتبر أسلوب الدعم الاجتماعي واحداً من أهم الأساليب الذي يتم اتخاذه في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعددت الآراء حول مفهوم الدعم الاجتماعي وبالرغم من اختلاف العلماء بتعريف الدعم والمساندة الاجتماعية بالشكل، إلا أن اغلب هذه التعريفات تتفق بالمضمون، ومن أهم هذه التعريفات :

هو مساندة اجتماعية واندماج وانتماء لشبكة اجتماعية، يتطلب قيامها واجبات متبادلة بين الأفراد في المجموعة بداخل الشبكة ويتم من خلالها التفاعل الذي يؤدي في النهاية إلى علاقة متبادلة بين أفراد الشبكة الواحدة وتتضمن مشاعر الحب والاعتناء (أبو عيطة والحسن، 2014) .

هو إدراك الشخص المضرور بوجود عدد كافٍ من الأفراد في حياته وبإمكانه الرجوع إليهم عند الحاجة طلباً للمساعدة والعون كالأسرة أو الأصدقاء أو زملاء العمل والدراسة والمعلمين والأقارب وغيرهم، وبشرط أن يكون الفرد المضرور لديه رضا عن هذا الدعم (حكيمه وآخرون،2011).

وهو أيضاً الشعور الذي يشعره الفرد المضرور بأنه محبوب ومقبول عند الناس وله قدر و قيمة عندهم وينتمي إلى شبكة اجتماعية (ملكوش وآخرون، 1995).

أما نوريس وكانياستي عرفوا الدعم الاجتماعي على انه مجموعة من التفاعلات أو علاقات اجتماعية والتي تعطي الفرد المضرور الدعم والمساندة الحقيقية بداخل النظام الاجتماعي، ويقوم هذا النظام بإعطاءه الرعاية والحب وشعوره بالارتباط مع الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها (Norris and Kaniasty , 1996).

ويعرف كوهين وهوبرمان الدعم الاجتماعي بأنه حصول الشخص المضرور على دعم و مساندة من البيئة المحيطة به، سواء كانت من أفراد أو جماعات للتخفيف حدة من أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها، بحيث يُصبح قادراً على المشاركة الاجتماعية الفعّالة بمواجهة هذه الأحداث، والتكيف معها (1986 ,Cohen & Hoberman).

هو كمية ونوعية المساندة والدعم الذي يحصل عليه الفرد المضرور من خلال علاقاته الاجتماعية مع الأفراد الموجودين في بيئته الاجتماعية (حداد،1989).

وقد عرف سارا سون وآخرون الدعم الاجتماعي بأنه اعتقاد الشخص المضرور من وجود أشخاص يمكن أن يثق بهم، وهم الذين يتركون لديه انطباع على أنه محبوب وله قيمة، ويمكن أن يعتمد عليهم عند الحاجة إليهم (Sarason et al.,1983).

كما عرف كوب الدعم الاجتماعي بأنه الانتماء لشبكة اتصالات اجتماعية ومجموعة من الواجبات المتبادلة عن طريق المجموعة الموجودة بداخل الشبكة الاجتماعية ويتم الاعتماد المتبادل بينهم والتشابه بالقيم

المتعارف عليها التي يحملها كل من أعضاء الشبكة وتنشأ من خلالها بالنهاية علاقة اهتمام وحب متبادل (Cobb , 1976).

ومن أهم مصادر الدعم الاجتماعي :

إن الدعم الاجتماعي يركزعلى النطاق الاجتماعي الواسع في جهود العلاج والتعليم بدلاً من تركيزه على الأشخاص ،وهناك صفتين رئيستين للدعم الاجتماعي :

أولاً : التركيز على المصادر الغير الرسمية للدعم مثل (الأقارب والأصدقاء وزملاء العمل والدراسة)

ثانياً : التركيز على المصادر الرسمية للدعم والسبب لأن هناك عائلات لا تمتلك مصدر خاص بها للدعم والمُساندة، وهذه المصادر هي دور العبادة ودور الرعاية الاجتماعية (Hallahan and Kauffman , 1991) .

ومن الشروط الواجب توافرها لتقديم الدعم الاجتماعي :

هنالك مجموعة من الشروط الواجب توافرها عند تقديم الدعم والمساندة الاجتماعية، ومن أهمها :

- **كمية الدعم:** يجب أن تكون نسبة الدعم المقدمة للشخص المضرور معتدلة، حتى لا يصل الفرد إلى مرحلة الاعتمادية، مما يتسبب عنها تقدير منخفض لذاته .

- **اختيار الوقت المناسب لتقديم الدعم :** إن اختيار الوقت المناسب للدعم يؤدي إلى حدوث نتائج جيدة لمُتلقي الدعم، وهذا الشرط بحاجة إلى مهارة من مقدم الدعم .

- **مصدر الدعم :** إن المرونة والفهم الكامل لطبيعة المشكلة والنضج الذي يتحلى به مُقدم الدعم يؤدي للمساهمة بتقديم الدعم بالشكل المطلوب وبشكل فعّال .

- **كثافة الدعم :** إن الاستمرارية بتقديم الدعم الاجتماعي والنفسي للشخص المضرور ستؤدي إلى حل المشكلات التي يواجها الشخص المضرور بحياته بالإضافة على قدرته على مواجهة الأزمات.

- **نوع الدعم :** إن تقديم نوع الدعم الذي يحتاجه الفرد المضرور يجب أن يتناسب مع رغباته وإدراكه لنوع الدعم الذي يُريد، وهذا يتطلب قدرة وفهم من الشخص الذي يُقدم الدعم .

- **التشابه والفهم والتعاطف :** لا يكون الدعم الاجتماعي النفسي فاعلاً إلا إذا كان هناك توافقاً وتشابه بين الفرد المضرور ومُقدم الخدمة، وخاصة إذا كانت ظروف مقدم الخدمة مُشابهة لظروف الشخص المضرور(ملكوش،2000).

أما بالنسبة إلى مظاهر الدعم الاجتماعي، فهي:

- **الدعم المادي :** وهو إعطاء الفرد المضرور أي شيء عيني .
- **الدعم السلوكي :** وهو الذي يتطلب مجهود بدني من خلال مشاركة الفرد بالواجبات المُختلفة .
- **الدعم الودي أو الحميم :** من خلال الإرشاد الغير موجه، مثل الإنصات لهم، تقديرهم، أو تفهم مشكلاتهم الخاصة، حتى يجتازها الفرد .
- **التوجيه :** ويكون من خلال تقديم النصح لهم والمعلومات، بالإضافة إلى التعميمات الموجهة .
- **المردود :** ويظهر من خلال تزويد الأفراد بأفكار حول سلوكياتهم، أفكارهم، مشاعرهم .

- **التفاعل الاجتماعي الايجابي :** من خلال مُساعدتهم في المُشاركة بالتفاعلات الاجتماعية المُثيرة للمتعة والاسترخاء (درويش،2009).

ومن فوائد الدعم الاجتماعي :

إن الدعم والمُساندة الاجتماعية التي تُقدم للفرد من أسرته وأصدقائه والأشخاص المقربين إليه في حياته يؤدي للعديد من الفوائد والنتائج، التي من شانها أن تساعده بعملية التعايش مع الأحداث الضاغطة والتي تساعده على التكيف الذي بدوره يحسن من الصحة النفسية للفرد المضرور وأسرته (الحديدي والصمادي والخطيب، 1994) .

وتأتي أهمية الدعم والمساندة الاجتماعية من خلال إدراك ووعي الشخص المضرور لهذا الدعم لأنه سيحدد من خلالها مشاعر الرضا والارتياح النفسي للشخص المضرور لان مشاعر الفرد تخضع للعمليات المعرفية، وهذا الاتجاه المعرفي يُفسر معنى السلوك، فإذا لم يقتنع الشخص المضرور بأنه تلقى دعماً اجتماعياً كافياً بالرغم من تلقيه دعماً كبيراً سيكون غير راضٍ عما تلقاه فانه سيسحب القيمة من الدعم والمساندة الاجتماعية التي حصل عليها، ومن هنا تأتي أهمية الدعم الاجتماعي أن يكون مُدرك من خلال الفرد المُتلقي لهذا الدعم (Jackson , et al .,2006).

وتحدث كل من هالهان وكوفمان عن فوائد الدعم والمساندة الاجتماعية العائلية والتي تؤدي إلى التخفيف من الشعور بالعزلة والوحدة، والمساعدة بتقديم المعلومات، وإعطاء الفرد المضرور نماذج من الأدوار الواجب أداؤها (Hallahan & Kauffman , 1991).

أما كسلر وكندلر وهيث ونيل وايفز أشاروا إلى أن زيادة الدعم والمساندة الاجتماعية تؤدي إلى التحسين من الصحة النفسية للفرد (Kessler,Kander,Heath,Neal&Eaves,1992).

وإن الدعم والمُساندة الاجتماعية تُساعد الفرد المضرور على التكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، كما انه يخفض من مُضاعفات المرض ويساعد على الشفاء منه عندما يظهر (ملكوش ويحيى ،1995).

ويضيف كل من بريهم وكاسين أن الدعم الاجتماعي هو مصدر للتكيف يمكن الاعتماد عليه للمساعدة على التقليل من الضغوط النفسية التي تواجه الأشخاص المضرورين (Brehm & Kassin , 1990).

أما اورنستين أشار إلى أن الدعم الاجتماعي يمنح الشعور بالاستقرار والذي يحمي الأشخاص المضرورين في أوقات الضغوط النفسية، ويُضيف أيضا إلى أن المُساندة الاجتماعية تأتي بمجموعة من الأشكال مثل العلاقة الودية ومشاعر الحب والاهتمام مع الأصدقاء والعائلة وأفراد المجتمع، والعضوية بالمؤسسات الدينية والاجتماعية الأخرى، والعلاقات الجيدة بالعمل مع الرؤساء والزملاء والعاملين (Ornstein ,1988).

أما أنواع الدعم الاجتماعي، وهي :

يرى ستاجس وآخرون أن الدعم والمساندة الاجتماعية تتكون من الأنواع التالية:

- **الدعم العاطفي :** ويشمل مشاعر(الحب والاهتمام و المودة والارتباط والطمأنينة والثقة والانتماء)

- **الدعم المادي :** ويتضمن على مساعدات مباشرة وغير مباشرة، كالخدمات والهبات، وتسهيل القروض والسلع .

- **الدعم المعلوماتي :** ويتمثل في إعطاء معلومات ونصائح التي قد تساعد الشخص المضرور على حل مشكلاته، والتغذية السلوكية الراجعة .

- **تشجيع الآخرين :** وهو الدعم الذي يشمل شعور الشخص المضرور بالتقدير والإطراء والمديح من البيئة المحيطية به (Stages, et al, 2007).

أما هارنج ومكورميك تحدثا أن هناك ثلاثة أنواع للدعم الاجتماعي، وهي :

- **الدعم العاطفي :** وهذا يعني وجود أشخاص متعاطفين مع الفرد المضرور، و يقومون بحل المشاكل التي تواجهه، كالزوج أو الصديق أو احد أفراد العائلة .

- **الدعم المادي :** والمقصود به الدعم الذي يساعد الشخص المضرور على أداء مهمة معينة كتقديم الأدوات اللازمة لتلك المهمة .

- **الدعم المعلوماتي :** وهو مجموعة من المعلومات المهمة التي تُقدم للعائلة من أجل العناية بالفرد المضرور (Haring & Mccormick, 1990).

إن الدعم والمساندة الاجتماعية تؤدي إلى وظائف نفسية واجتماعية وصحية متعددة، أهمها :

الدور المُلطف والمُساعد والذي يشمل على إشباع حاجات الأشخاص المضرورين بـ (الانتماء الاحترام ،التقدير، الاندماج، الحب، وأنه محبوب) بالإضافة إلى خفض مشاعر القلق والاكتئاب والتقليل من الأحداث الضاغطة على الأفراد بسبب توفر الدعم والمساندة والمساعدة بالتكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، وزيادة التقدير للذات و الثقة بالنفس والتأثير الايجابي بالمشاعر والانفعالات، بالإضافة إلى التغذية الراجعة للسلوك، والتقييم الايجابي، والتأكد من صحة الأفكار والآراء، والتقليل من مشاعر الوحدة والدعم بالمشاعر الايجابية والدعم المقدم من الأصدقاء والمُقربين، كما يساهم الدعم والمُساندة الاجتماعية على تقوية إرادة الفرد على تحمله لأحداث الحياة الصعبة .

كما تؤدي قلة المُساندة الاجتماعية إلى العديد من الأمراض النفسية كالقلق والاكتئاب، وأول من طرح مفهوم الدعم الاجتماعي هو عالم الاجتماع (إيميل دوركايم) من خلال ملاحظته لظاهرة الانتحار المُنتشرة في أوروبا وبالتحديد بالبيئات الاجتماعية الضعيفة والمفككة بحيث لا يحصل الشخص فيها على دعم اجتماعي يحميه من ضغوطات الحياة، وأن هذه الضغوط الاجتماعية قد تؤدي للانتحار (حداد والزيتاوي، 2001) .

ويؤكد جوسلنج ورفاقه على الارتباط بين عدم وجود الدعم والمُساندة الاجتماعية بوجود الاضطرابات الجسمية والصحية حتى اضطرابات النوم، وان النقص بالدعم الاجتماعي يفتح المجال للإدمان، وعندما يحصل الشخص المضرور على ما يحتاجه من الدعم والمساندة الاجتماعية سواء من أسرته أو من خارجها يقل احتمال تعرضه للاضطرابات النفسية والإدمان (Gosling , 2014).

من خلال عرض ما سبق للدعم الاجتماعي من مفهومه وأنواعه ومصادره وشروطه ومظاهره وفوائده ووظائفه، نجد أن التسميات اختلفت وتعددت من دعم ومساعده ومساندة لكن المضمون هو واحد، وهو ما تكاد تجمع عليه أكثر التعريفات السابقة هو أن الدعم والمساندة الاجتماعية هي عملية إنسانية بالدرجة الأولى، وتتضمن تقديم المساعدة للشخص الذي وقع عليه الخطأ الطبي ويكون هذا الدعم إما بتقديم مشورة أو معونة أو مُساندة للضحية، هذا بالإضافة إلى أن الدعم الاجتماعي يُعتبر أسلوب علاجي وقائي ذو فائدة وقائية يُساعد ويُسهل حل المشاكل التي يتعرض لها الشخص الذي وقع عليه الخطأ الطبي، وتتضمن تقديم المساعدة على وجه الخصوص من أسرة الفرد (كالوالدين) أو الشريك إذا كان متزوج أو الأصدقاء المقربين له كزملاء المدرسة أو زملاء العمل ثم من المؤسسات المعنية بهذا المجال (مثل الجمعيات المختصة بالأخطاء الطبية)، وتتضمن هذه المساعدة إما بتقديم مشورة أو معونة أو مساندة، إذ تساعد هذه المعلومات الضحية التي وقع عليها الخطأ الطبي لمواجهة مشاكله أو الحد منها أو التخفيف من آثارها، كما يُمكن القول بأن أغلب المفاهيم السابقة تُحفز الفرد على التفاعل مع الحياة وإدماجه في مجتمعه ويعتمد كل ذلك على مدى إدراك الفرد لهذا الدعم بالإضافة إلى مدى شعوره بالانتماء والقبول من الجماعة المُحيطة به والتي تتمثل بشبكة مُتعددة الأطياف من (أسرة، زوج، أقارب، أصدقاء)، فالإنسان بطبعه يعيش ضمن وسط اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عنه، فالعزلة بالضرورة تعني فقدان أهم ركن من أركان الحياة النفسية للفرد وبالتالي تدفعه إلى أتون المرض والاضطراب النفسي .

تعريف الدراسة للدعم الاجتماعي : هو كل ما يُقدمه الأشخاص المُقربين أو الجهات المعنية للشخص الذي وقع عليه الخطأ الطبي من مودة ومُسانده ومشورة لدرجة يشعر بها المريض أنه شخص محبوب ومقبول من المحيطين به وأن له مكانته واحترامه بين أسرته وأصدقاءه ومجتمعه مما يُساهم بتعزيزه بشكل مستمر حتى يتمكن من التكيّف مع تبعات الخطأ الطبي ليعيش في مجتمعه بأمان واطمئنان .

ومن أهم الشروط الواجب مُراعاتها عند تقديم الدعم والمُساندة لضحايا الأخطاء الطبية هو أن يكون الشخص المضرور مُدركاً لهذا الدعم وأن يتناسب مع رغبته وأن يكون بحاجة فعلية لهذا الدعم وأن يكون توقيت المساعدة يتناسب مع وقت حاجته إلى هذه المساعدة، وكل هذه الشروط لا يُمكن أن يُقدمها إلا شخص مُتفهم لحاجة هذا الفرد الذي تعرض لخطأ طبي ولديه ظروف مُشابهة لظرف الشخص المضرور وإلا لن يشعر بمدى أو قيمة الدعم الذي يحتاجه الفرد المتضرر .

إن الخوف والقلق من المستقبل من أهم الظواهر الطبيعية التي تُرافق المريض بعد الخطأ الطبي (هل سيكون قادراً على الزواج أم لا بعد تشوّه صورة وجهه، هل ستنجب مره أخرى أم لا، هل ستعود يده قادرة على الحركة بعد العلاج الطبيعي أم لا) إن هذا القلق حول إمكانياته وقدراته سيُصبح مُلازماً للفرد ما دام تحت وطأة الخطأ الطبي، مما يوُلد الشعور لديه بالعجز ثم يؤثر على قدرته على التفاعل الاجتماعي والبناء والانجاز مما ينعكس عليه سلباً ويُشكل خطراً على صحته وإنتاجه سواء من الناحية العقلية أو الجسدية أو السلوكية، لذلك إن الدعم الاجتماعي المُقدم للضحايا يلعب دور مهم في ممارستهم اليومية والمُستقبلية من

خلال تحويل الضحية أو المريض إلى فرد مُنتج ذو فائدة وأهمية داخل مجتمعه وإكسابه أنماط سلوكية ومهارات اجتماعية تُساهم بالاستقرار النفسي لديه مع إشباع حاجاته النفسية بعد حدوث الخطأ الطبي حتى يصل لدرجة تقبله لواقعه الجديد ونجاحه ورضاه وكفائته في مواجهة الصعوبات بعد الخطأ الطبي، ويجعله ايجابياً نحو ذاته ومجتمعه ويشعر بالرضا عن حياته لدرجة وصوله إلى الشعور بالسعادة، إن هذا الدعم المُقدم من الأصدقاء والأهل والمؤسسات المعنية يُساهم بإخراجهم من حالة القلق والاكتئاب والتصدي للصعوبات النفسية أو الجسدية التي قد يواجهونها .

وقد تنوعت أنواع الدعم الاجتماعي التي قد يُقدمها الفرد أو المجتمع للمريض الذي وقع عليه الخطأ الطبي، ومن هذه الأنواع : الدعم الانفعالي (العاطفي) والذي يُركز على الرعاية النفسية لضحية الخطأ الطبي وتحقيق درجة القبول وتوفير الاهتمام والحب والمودة لهم ومشاركتهم مشاكلهم وانفعالاتهم، ودعم الأداء المُتمثل في المساندة بالعمل أوفي مرحلة التعليم إذا كان طالباً للعلم، وتقديم كل ما يحتاجه المريض من دعم مالي أو بالأدوات أو الأجهزة الصحية اللازمة بعد حدوث الخطأ (مثل كرسي متحرك إذا سبب له الخطأ إعاقة حركيه)، أو إجراء عمليات مجانية إذا كان هناك مجال لعلاج الخطأ بعملية أخرى، أو أجهزة طبية مجانية إذا كان بحاجتها بعد خروجه من المشفى (كسرير طبي أو جهاز للضغط أو السكر)، ثم الدعم بالمعلومات من خلال تقديم النصح والإرشاد عن وضعه الصحي وما هي تبعات هذا الخطأ وما هي الأمور التي يجب مراعاتها بعد الخطأ الطبي سواء للمريض نفسه أو لعائلته لتجنب المضاعفات الطبية، هذه المعلومات تُساهم في مواجهة مشكلات قد تعترضهم .

وان فقدان الفرد للدعم سينعكس على صحته الجسمية والنفسية ويكون المريض أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية والتي منها انخفاض تقدير الذات والاكتئاب والقلق، بالإضافة إلى الشعور بالتوتر والخجل الشديد وسوء التصرف بالمواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى ضعف العلاقة بين الفرد والمحيط الخارجي له، وفي حال فقدان الدعم مع هذه الضغوط والانفعالات ومع عدم قدرته على مواجهة هذه الصعوبات قد يؤدي للانحراف وقد يرتكب سلوكاً مُخالفاً للأعراف الاجتماعية (كالانتحار مثلاً) وخاصة عندما يصل المريض لمرحلة الشعور بأنه عبئاً ثقيلاً على أسرته ومجتمعه، هذا بالإضافة إذا كانت بيئة المريض غير داعمة له ولها دور بارز في حدوث (القلق والكآبة)، ولا ننسى ثقافة المجتمع وتأثيرها على المريض خاصة إذا كانت أنثى (مثل فقدانها للإنجاب أو تشويه وجهها بعملية تجميل) وتأثير ذلك على مستقبلها ومدى تقبل المحيطين بها لهذا الخطأ ودرجة دعمهم لها، لهذا إن الدعم الاجتماعي له دور بارز في مواجهة هذه الأفكار السلبية وإعادة دمج الفرد في مجتمعه .

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

لقد اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي ؛ وذلك للتعرف على ماهية الخطأ الطبي وانعكاساته الاجتماعية على الفرد بالمجتمع الأردني، وهذا المنهج يقوم على تفسير الوضع الراهن للظاهرة أو المشكلة من خلال

تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق ومتكامل للظاهرة أو المشكلة، كما تقوم على الحقائق المرتبطة بها حيث لا يقتصر هذا المنهج على عملية وصف الظاهرة وإنما يشمل تحليل البيانات ووصفها وتفسيرها والتوصل إلى توصيف دقيق للظاهرة أو المشكلة ونتائجها، وتقديم الحلول والمقترحات لمعالجتها، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي من أجل الوقوف على خبرات المبحوثين بعد وقوع الخطأ الطبي عليهم ومدى تأثير الخطأ الطبي عليهم وعلى حياتهم الخاصة، وإن هذا المنهج الكيفي يتم إستخدامهُ حينما تكون البيانات المطلوبة تُعبر عن خبرات المبحوثين أو المشاركين بالدراسة من خلال المناقشة المهنية والتي تُساعد على الوصول إلى معلومات نوعية ذو فائدة تُساهم بتفسير الظاهرة أو المشكلة .

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة على مجموعة من الضحايا (ذكوراً،وإناثاً) والذين وقع عليهم خطأ طبي، وإنعكس عليهم بآثار اجتماعية وبالتحديد في العاصمة عمان، وهؤلاء الأشخاص وقع عليهم الخطأ الطبي في الفترة الزمنية ما بين عام 2000 حتى عام 2020 م، من أجل الوقوف على الآثار الاجتماعية لضحايا الخطأ الطبي .

عينة الدراسة

تم إختيار عينة الدراسة من خلال العينة (القصدية أو الهادفة)، والتي بلغ عددها (50) ضحية ذكوراً وإناثاً، بحيث تم الحصول على 30 ضحية من خلال الجمعيات المُختصة بالخطأ الطبي، أما (20) ضحية الأخرى تم الحصول عليها من خلال الكرة المُتدحرجة بمساعدة المرجعيات القانونية الموجودة بالجمعيات المُختصة .

أداة الدراسة

إنطلاقاً مع المنهج الذي تم إختياره لهذه الدراسة (المنهج الكيفي)، فقد أعتمدت الدراسة وبشكل أساسي على المقابلة المُتعمقة من أجل الحصول على المعلومات المطلوبة من الضحايا المُشاركين، فقد ساهمت هذه الأداة بالحصول على معلومات وتفاصيل كثيرة ودقيقة من الضحايا المُشاركين من أجل فهم ظاهرة الخطأ الطبي وتأثيرها عليهم، خصوصاً أن المقابلة تُساعد على المناقشة المهنية بين الباحث والمبحوث في الدراسة.

صدق وثبات الأداة

قامت الباحثة بالإطلاع مُسبقاً على الدراسات المُختصة، والتي ترتبط بموضوع الدراسة، وتم إعداد دليل المُقابلة وبصورة أولية، ثم تم عرض دليل المقابلة على مجموعة من المُحكمين أصحاب الخبرة، وتم إبداء ملاحظاتهم ووضعوا تعديلاتهم وقامت الباحثة بتعديلها حسب أرائهم، وتم تطبيقه على العينة الفعلية للدراسة.

وبعد عملية تحكيم دليل المُقابلة تم إخضاعه إلى دراسة كشفية (إستطلاعية)، لعينة من خارج مجتمع الدراسة، وتم الحصول على عينة الدراسة الإستطلاعية من خلال (عينة كُرة الثلج المُتدحرجة) والتي تم التوصل إلى بعض الحالات والتي بدورها أرشدت لحالات أخرى، حتى تم التوصل إلى خمس حالات من أجل

الدراسة الاستطلاعية، وتم التأكد من وجود الخطأ الطبي لديهم من خلال التقارير الطبية الخاصة بهم، بالإضافة إلى حالات العجز والتعطّل أو التشوّه التي كانت واضحة عليهم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا : خصائص عينة الدراسة .

ومن أجل الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، وهو : ما الخصائص الديمُغرافية والاجتماعية والاقتصادية لضحايا الخطأ الطبي؟ قامت الباحثة بالاعتماد على التكرار والنسبة المئوية من أجل وصف الخصائص الشخصية المُتعلقة بأسئلة الدراسة، والتي تم طرحها بالورقة الأولى من دليل المقابلة.

وتتمثل هذه الخصائص في متغيرات الدراسة (الديمُغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية)، من خلال التكرارات والنسب المئوية، وهي كالآتي:

جدول (1) يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	**ذكور**	25	%50
	إناث	25	%50
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (1) إلى جنس المبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذكور 50%، في حين كانت نسبة المبحوثين الإناث 50% من إجمالي المبحوثين .

جدول (2) يبين توزيع المبحوثين حسب الحالة العمرية

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
العمر	**من 18 – أقل من 30**	5	%10
	من 30 – أقل من 55	32	%64
	55 **فأكثر**	13	%26
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) إلى الحالة العمرية للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم (من 18 – أقل من 30) 10%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كانت تتراوح أعمارهم (من 30 – أقل من 55) 64%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كانت تتراوح أعمارهم(55 فأكثر) 26%من إجمالي المبحوثين .

جدول (3) يبين توزيع المبحوثين حسب الحالة الاجتماعية

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الحالة الاجتماعية	**متزوج**	32	%64

	غير متزوج	13	%26
	مطلق	5	%10
	أرمل	-	%0
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) إلى الحالة الاجتماعية للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين كانت حالتهم الاجتماعية متزوج 64%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كانت حالتهم الاجتماعية غير متزوج26%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين كانت حالتهم الاجتماعية مطلق 10%، وفي حين كانت نسبة المبحوثين الذين كانت حالتهم الاجتماعية أرمل 0% من إجمالي المبحوثين .

جدول (4) يبين توزيع المبحوثين حسب عدد الأبناء

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
عدد الأبناء	لا يوجد	17	%34
	4-1	25	%50
	أكثر من 4	8	%16
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) إلى عدد أبناء المبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين (لا يوجد) لديهم أبناء 34%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان عدد الأبناء من (1-4) 50%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان لديهم أبناء (أكثر من 4) 16% من إجمالي المبحوثين.

جدول (5) يبين توزيع المبحوثين حسب حالة العمل

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
حالة العمل	يعمل	17	%34
	لا يعمل	33	%66
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) إلى حالة العمل للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين حالة العمل يعمل 34%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين حالة العمل لا يعمل 66% من إجمالي المبحوثين

.جدول (6) يبين توزيع المبحوثين حسب جهة العمل

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
جهة العمل	حكومي	5	%10
	خاص	12	%24
	بلا	33	%66

	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) إلى جهة العمل للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين جهة العمل حكومي 10%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين جهة العمل خاص 24%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين جهة العمل بلا 66% من إجمالي المبحوثين .

جدول (7) يبين توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي

المُتغير	**الفئة**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
المستوى التعليمي	**توجيهي فأقل**	17	%34
	دبلوم	7	%14
	بكالوريوس	21	%42
	دراسات عُليا	5	%10
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) إلى المستوى التعليمي للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين يحملون شهادة توجيهي فأقل 34%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين يحملون شهادة دبلوم 14%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين يحملون شهادة بكالوريوس 42%، وفي حين كانت نسبة المبحوثين الذين يحملون شهادة دراسات عُليا 10% من إجمالي المبحوثين .

جدول (8) يبين توزيع المبحوثين حسب مستوى الدخل

المُتغير	**الفئة**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مستوى الدخل	**أقل من** 260	5	%10
	من 260 **إلى أقل من** 520	18	%36
	من 520 **إلى أقل من** 780	7	%14
	780 **فأكثر**	8	%16
	غير ذلك	12	%24
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) إلى مستوى الدخل للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان مستوى الدخل (أقل من 260) 10 %، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان مستوى الدخل (من 260 إلى أقل من 520) 36%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان مستوى الدخل (**من** 520 **إلى أقل من**

780) 14%، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان مستوى الدخل (780 فأكثر) 16%، وفي حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان مستوى الدخل (غير ذلك) 24% من إجمالي المبحوثين .

جدول (9) يبين توزيع المبحوثين حسب المُتسبب بالخطأ

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المُتسبب بالخطأ	الطبيب	36	%72
	الطبيب والمستشفى	10	%20
	الطبيب والمختبر	2	%4
	المستشفى	2	%4
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (9) إلى المُتسبب بالخطأ للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان المُتسبب بالخطأ (الطبيب) 72 %، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان المُتسبب بالخطأ (الطبيب والمستشفى) 20%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان المُتسبب بالخطأ (الطبيب والمختبر) 4%، وفي حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان المُتسبب بالخطأ (الطبيب والمختبر) 4% من إجمالي المبحوثين .

جدول (10) يبين توزيع المبحوثين حسب نوع المستشفى أو العيادة أو المختبر

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نوع المستشفى أو العيادة أو المختبر	حكومي	8	%16
	خاص	38	%76
	عسكري	4	%8
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (10) إلى نوع المستشفى أو العيادة أو المختبر للمبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان نوع المستشفى أو العيادة أو المختبر (حكومي)16%، وفي حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان نوع المستشفى أو العيادة أو المختبر(خاص) 76%، حيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان نوع المستشفى أو العيادة أو المختبر(عسكري)8% من إجمالي المبحوثين .

جدول (11) يبين توزيع المبحوثين حسب سنة وقوع الخطأ

المُتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية

سنة وقوع الخطأ	**من2000- أقل من** 2005	7	%14
	من 2005- **أقل من** 2010	8	%16
	من 2010- **أقل من** 2015	10	%20
	من 2015 – **أقل من** 2020	25	%50
	المجموع	50	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (11) إلى سنة وقوع الخطأ على المبحوثين حيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان سنة وقوع الخطأ (من2000- أقل من 2005)14 %، في حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان سنة وقوع الخطأ (من 2005- أقل من 2010) 16%، وحيث كانت نسبة المبحوثين الذين كان سنة وقوع الخطأ (من 2010- أقل من 2015) 20%، وفي حين كانت نسبة المبحوثين الذين كان سنة وقوع الخطأ (من 2015 – أقل من 2020) 50% من إجمالي المبحوثين .

*** الأسئلة المتعلقة بالآثار الاجتماعية:**

1- من هو أول شخص قمت بالحديث له عن الخطأ الطبي الذي وقع عليك وعن تبعات هذا الخطأ؟

كانت إجابات الضحايا عن هذا السؤال كالتالي: هناك من أجاب بأنه تحدث لجميع أفراد العائلة عما وقع عليه من خطأ طبي وعن معاناته بعد الخطأ الطبي، وهناك من خصص الإجابة بشخص أو شخصين من أفراد العائلة أو من الأشخاص المُقربين له، أي أنه لم يتحدث عن الخطأ الطبي ومعاناته بعد الخطأ الطبي إلا لشخص واحد أو شخصين من أفراد العائلة وهم : (الأم والأب، الأب لوحده، الأم لوحدها، الأخ الأكبر أو الأخت الكبرى، الزوج إذا كان الضحية أنثى، الزوجة إذا كانت الضحية ذكر، جميع الأولاد، أو البنت الكُبرى أو الابن الأكبر) ،أما الأشخاص المُقربين كانوا مثل زميل العمل، الصديق المُقرب إليه، رئيس أو رئيسة الجمعية المُختصة بالأخطاء الطبية .

2- هل حصلت على الدعم والمساندة الاجتماعية من أسرتك أو شريكك؟ وأيهما كان أكثر دعماً لك الوالدين أم الأخوة أو الشريك أن وجد ؟

كانت إجابات المبحوثين موزعة مابين :

الإجابة الأولى : لا، وأنهم لم يحصلوا على الدعم والمساندة لا من أسرهم ولا من الشريك، والسبب منهم من تحدث بأنه تم إلقاء اللوم عليه من أسرته بسبب توجهه إلى الطبيب المُخطئ دون التريث والسؤال عنه أكثر، ومنهم من قال أن والديه متوفين، ومنهم من أجاب بأنه لم يرتبط بسبب الخطأ الطبي ويعيش وحيداً وكانت هذه الإجابة نسبتها (10%) .

الإجابة الثانية : نعم، وأنهم تلقوا الدعم والمُساندة من أسرته وشريكه بنسبة (90%)، لكن هذه الإجابات موزعة نحو إجابتين بخصوص من هو أكثر دعماً له :

- الأولى : بأنه تلقى الدعم والمساندة من الأسرة والشريك وبنفس الدرجة ولا يوجد تمييز بالدعم بطرف دون الآخر.
- الثانية: بأنه تلقى الدعم من والديه أكثر من شريكه، ومنهم من قال بأنه تلقى الدعم والمُساندة من الشريك أكثر من الوالدين .

3- ما دور أصدقائك بعد تعرضك للخطأ الطبي ؟ ما مدى اعتمادك عليهم بعد وقوع الخطأ الطبي عليك؟ كيف شاركوك مصابك؟

كانت إجابات المبحوثين موزعة نحو إجابتين :

الأولى : بأنه لا يوجد لهم دور بحياة الضحية ولم يقوموا بتقديم الدعم والمُساندة له، وأنه بالأصل لم يعتمد عليهم، بحيث كانت نسبتهم (34%)، وأنهم تعرضوا للنقد والشماتة من أصدقائهم، مثل : زملاء العمل الذين تحدثوا لزميلهم بمكان العمل بعد وقوع الخطأ الطبي عليه، وكأن هذا الخطأ عقوبة أنزلها الله عليه (***شو عامل بحياتك حتى يصير معك هيك خطأ***)، أو إحدى الضحايا الإناث التي تمت مقابلتها والتي وقع عليها الخطأ بالعملية الجراحية للعين، وأنها كانت أثناء هذه الفترة طالبة توجيهي تُحضر للامتحانات النهائية فتعرضت للنقد من خلال أعز صديقاتها (***كيف بدك أتقدمي امتحان وأنتي عامله عملية لعينك أكيد رح ترسبي***).

الثانية : بأنه كان لهم دور في دعمه ومساندته بحيث كانت نسبتهم (66%)، لكن كان نوع الدعم والمُساندة التي كان يقدمها الأصدقاء على نحو نوعين:

- بأن دعمهم ومواساتهم لصديقهم كان من باب الشفقة والحزن لما حصل معه .
- بأنه كان دعم حقيقي من باب محبتهم ورفضهم لما حصل مع ضحية الخطأ الطبي، وكان دعمهم لزميلهم الضحية على شكل:

(الزيارة الدائمة سواء بالمستشفى أو بالمنزل بعد خروجه من المستشفى، الاتصال الدائم بالهاتف والاطمئنان عليه، التخفيف من مُصابه من خلال الحديث معه بخصوص الخطأ والطلب من بأن يصبر لما حلّ به من ابتلاء، تقديم الإرشاد والنصح له من خلال إعطائه أسم طبيب آخر مُختص بحالته، الرفع من معنوياته، وفي بعض الحالات قام الأصدقاء بعمل حفل خاص به بعد خروجه من المستشفى بعد رحلة طويلة من العناء والعلاج).

4- وما هي طبيعة علاقاتك مع محيط الأسرة أو الأقارب أو زملاء العمل بعد وقوع الخطأ الطبي ؟ وهل أثر الخطأ الطبي الذي وقع عليك على مشاركتك بالمناسبات الاجتماعية؟

كانت إجابات المبحوثين موزعة نحو إجابتين :

الأولى: أن الخطأ الطبي لم يؤثر على تفاعلهم مع مُحيط الأسرة والأقارب وزملاء العمل ولن يؤثر على مشاركتهم بالمناسبات الاجتماعية وان العلاقات جيدة مع الجميع، بحيث كانت نسبتهم (44%).

الثانية : أن الخطأ الطبي أثر على تفاعلهم مع المحيط والمشاركة بالمناسبات الاجتماعية وكانت نسبتهم (56%)، وذلك بسبب العجز والتعطّل الذي وقع عليهم بعد حدوث الخطأ الطبي أو أن وضعهم الصحي لا يسمح لهم بالذهاب أو المشاركة بالمناسبات، أو لأنهم يتضايقون من نظرات الحزن والشفقة الموجهة إليهم، أو لأن لديهم اكتئاب ويرفضون الزيارات ورؤية الناس، أما إحدى الحالات تحدث بأن الدواء الذي كان يُعطيه الطبيب كان يجعلهُ مُنطوياً على نفسه ولا يُحب الاختلاط، أو لأنهم ينظرون لأنفسهم بأنهم عاجزون حركياً، أو لأن الخطأ تسبب بفقدان وظائفهم مما تسبب لهم بالعجز المادي وأنهم غير قادرون على المشاركة بالمناسبات الاجتماعية .

5- ما هو حجم ثقة الأسرة والأصدقاء في قدرتك على مواجهة مشاكلك بعد وقوع الخطأ الطبي عليها ؟

الأولى: أنهم يجدون الثقة من أسرهم وأصدقائهم وأنهم قادرون على مواجهة مشاكلهم بعد الخطأ بحيث بلغت نسبتهم (66%) .

الثانية : أنهم لا يجدون الثقة لا من أسرهم ولا من أصدقائهم وأنهم غير قادرون على مواجهة مشاكلهم بعد الخطأ بحيث بلغت نسبتهم (34%)، ويرون بأنهم أشخاص عاجزون عن خدمة أنفسهم وغير قادرون على إدارة شؤون المنزل (إذا كانوا إناث) أو إدارة شؤونهم الخاصة بهم بالمنزل (إذا كانوا ذكوراً) أو أعمالهم الخارجية (خارج المنزل)، حتى أن بعض الحالات المُقتدرة مادياً قامت بجلب خادمة خاصة بهم من أجل مساعدتهم ورعايتهم، أما الحالات الأخرى التي لا يسمح لهم دخلهم بجلب خادمة فإنهم يعتمدون على أحد أفراد الأسرة إما الوالدين أو واحد من الأخوة أو الشريك إذا كان متزوج أو الأبناء، أي تخصيص واحد من أفراد الأسرة من أجل خدمته .

6- هل كان هناك جهات داعمة لك بعد وقوع الخطأ الطبي عليك من خارج محيط الأسرة والأصدقاء ؟ وما هي؟

كانت إجابات المبحوثين على النحو التالي :

المجموعة الأولى : يرون أنه لا يوجد جهات داعمة لهم من خارج مُحيط الأسرة والأصدقاء بحيث بلغت نسبتهم (54%) .

الثانية : أنه يوجد جهات رسمية داعمة لهم من خارج مُحيط الأسرة والأصدقاء بحيث بلغت نسبة الإجابة (46%)، ولكن كان فقط من جهة واحدة، وهي جمعيتان مُختصتان بالأخطاء الطبية، وهما:

- الجمعية الأردنية للحماية من الأخطاء الطبية، ويرأسها السيد المهندس مصطفى المناصرة.
- الجمعية الوطنية للسلامة العلاجية، ويرأسها السيدة يُسرى عبد الهادي.

7- ما هي الإجراءات التي تم اتخاذها بعد وقوع الخطأ الطبي ؟ وهل تقدمت بشكوى بحق المتسبب بالخطأ الطبي؟

كانت إجابات المبحوثين على نحو ثلاث إجابات :

الأولى : أنهم لم يتقدموا بالشكوى بحق المُتسبب بالخطأ الطبي، وكانت نسيتهم (20%)، فمنهم من اكتفى بتغيير الطبيب، ومنهم من قام بتغيير الطبيب والمستشفى، ومنهم من لديه قناعة بأنه لن يحصل على حقه والسبب لأن الأطباء لا يشهدون ضد بعضهم في المحاكم، ومنهم من يرى بأنه لو تقدم بالشكوى لن يعترف لا الطبيب ولا المستشفى بخطأه، ومنهم من لديه قناعة بأن ما وقع عليه من خطأ هو قضاء وقدر من رب العالمين، ومنهم عندما يتذكر الخطأ الطبي يشعر بالأذى النفسي ولا يُريد من هذه الدنيا أي شيء ولا يُريد أن يدخل بمشوار القضايا والمحاكم والدخول بمرحلة تعب أخرى لأنهم فقط يبحثون عن راحتهم بعدما وقع عليهم الخطأ بالرغم من إثبات الخطأ لدى المرجعيات الطبية والقانونية، واكتفوا فقط بذهابهم إلى الجمعيات المُختصة والحديث عما حل بهم من خطأ طبي .

الثانية : أنهم تقدموا بالشكوى بحق المُتسبب بالخطأ الطبي من خلال ذهابهم إلى الجمعيات المُختصة بالخطأ الطبي، وكانت نسبتهم (40%)، أما الجهات التي تقدموا بها إلى الشكوى هي (منهم من توجه للقضاء مُباشرة، منهم من ذهب إلى وزارة الصحة، ومنهم من توجه إلى نقابة الأطباء، ومنهم من توجه إلى الجمعيتين المُختصتين بالأخطاء الطبية)

أما بالنسبة إلى الحالات التي توجهت إلى الجمعيات المُختصة بالخطأ الطبي والتي تم مُقابلتها في دراستنا، فقاموا بتقديم شكواهم وعرض حالتهم بالإضافة إلى تقاريرهم الطبية إلى رئيس أو رئيسة الجمعية، فمنهم من اكتفى بالشكوى والحديث عن وضعه بعد الخطأ الطبي وكيف حصل معه الخطأ الطبي وعن تبعات هذا الخطأ، وبعد الاستماع إلى شكواه من قبل رئيس أو رئيسة الجمعية والتهدئة من غضبه وحزنه يتم أخذ تقاريره الطبية، ثم عرضها على مرجعيات طبية وقانونية، وفي حال إثبات أن المريض فعلاً تعرض لخطأ طبي واضح يتم إجراء مجموعة من الإجراءات تبدأ أولها بالاتصال مع الطبيب ومواجهته، وفي حال إعتراف الطبيب بإرتكابه للخطأ الطبي فإن رئيس أو رئيسة الجمعية يقوم بحلها بطريقة ودية مع الطبيب ومريضه ويترتب على هذا الإجراء هو إجراء عملية تصحيحية إذا تطلب الأمر، وإن لم يستطع أو أن وضع المريض لا يتطلب إجراء عملية أخرى، فإنه يقوم بإرجاع تكاليف العلاج للمريض، حتى أنه في بعض الحالات التي تم مقابلتها قام الطبيب بالتوجه إلى ذوي الضحية وإقامة صلح عشائري مع تكفله بدفع كامل تكاليف المستشفى، وتنتهي الشكوى عند هذا الحد أو هذا الإجراء، وفي حال إنكار الطبيب لخطأه ورفض الحديث والتحاور مع رئيس أو رئيسة الجمعية يتم نُصح المريض بالتوجه إلى الجهات المعنية، تبدأ أولها بالتقدم بالشكوى إلى المستشفى الذي وقع به الخطأ الطبي ثم إلى وزارة الصحة ونقابة الأطباء، وإذا لم يستجيب أي طرف من الأطراف الثلاثة لشكوى الضحية فإنهم يقومون بإرشاده للتوجه إلى القضاء للمطالبة بإنصافه.

أما ردود أفعال الأشخاص الذين وقع عليهم الخطأ الطبي بعد ذهابهم إلى الجمعيات المُختصة وإثبات الخطأ الطبي الذي وقع عليهم، منهم من اكتفى بالحديث عن الخطأ الذي وقع عليه لأنهم يرون أن هناك من يسمع شكواهم ويُخفف من مُصابهم ويكتفون بهذا الإجراء، وحالات أخرى قامت بتقديم شكوى رسمية لدى الجمعية بعد إثبات الخطأ من قبل المرجعيات الموجودة لديهم ويقبلون بحل مشكلتهم بطريقة ودية مع

الطبيب من خلال الجمعية، ومنهم من يرفض حل ما حصل معه من خطأ بطريقة ودية مع الطبيب ويرفضون إجراءات الجمعية ويتوجهون مُباشرة إلى القضاء، ومنهم من يتوجه إلى الجمعية ويتقدم بالشكوى ويرفضون حلها بطريقة ودية مع الطبيب ويتجهون مباشرة بالشكوى إلى نقابة الأطباء ووزارة الصحة، وفي إحدى الحالات التي تم مقابلتها أضافت بأنها بعد إثبات الخطأ الطبي من قبل مرجعيات الجمعية وإنكار الطبيب لما فعله من أخطاء أثناء العملية الجراحية توجهت الضحية إلى نقابة الأطباء وتم الاعتراف بالخطأ من قبل النقابة وتم حل شكواها من خلال تبرع النقابة للضحية بإجراء عملية تصحيحية للضحية، لكن بشرط أن يكون إجراء العملية بأي مُستشفى من مستشفيات الأردن وليس خارجها .

الثالثة : أما الإجابة الثالثة كانت إجابات المبحوثين بأنهم لم يتحملوا ما حصل معهم من خطأ ومن تبعاته وأنهم لن يسكتوا عن حقهم، وأنهم يرفضون حل مشكلة الخطأ الطبي مع الطبيب المُعالج بطريقة ودية ويرفضون إجراءات الجمعية بحيث بلغت نسبتهم (40%)، وأنهم توجهوا مُباشرة إلى القضاء للمطالبة بحقوقهم وتعبيراً عن غضبهم وعما حل بهم من تبعات نتيجة الخطأ الطبي.

أما الآثار الاجتماعية السلبية لضحايا الخطأ الطبي، فهي :

1- بالرغم من تعدد مصادر الدعم الاجتماعي لضحايا الخطأ الطبي في العاصمة عمان مابين مصادر رسمية وغير رسمية، وهي (الأسرة بما فيها الوالدين أو الأخوة أو الأبناء، أو الشريك إن وجد، الأقارب كالعم مثلاً، الأصدقاء، زملاء العمل، رئيس أو رئيسة الجمعية)، إلا أن البعض من الحالات كان لديها شخص واحد يثق به ويتحدث له عن تبعات الخطأ الطبي عليه، والغريب أن هذا الشخص من خارج إطار الأسرة وإنه لم يتحدث لأسرته أو شريكه عن تبعات الخطأ عليه، فمنهم من توجه إلى زميل العمل، ومنهم من تحدثّ إلى صديقه ومنهم من كان رئيس أو رئيسة الجمعية كان مأوى إليه، والغريب بأنه لم يتحدث مع أحد أفراد أسرته، وهذا يدل على أنه يفقد الدعم والمُساندة من أقرب الناس إليه ومن أسرته، ويمكن أن تكون الأسرة أو الوالدين يفتقدون أساساً للدعم الاجتماعي وهم بحاجة إليه، وهذا مؤشر على أول أثر اجتماعي سلبي وهو أن عدم وجود أشخاص من مُحيط الضحية للحديث معهم عن تبعات الخطأ عليه سيؤدي إلى قلة تفاعله مع محيطه.

2- إن هناك نسبة من الضحايا لم يحصلوا على الدعم والمساندة لا من أسرهم ولا من شريكهم، وذلك بسبب إلقاء اللوم عليهم لأنهم لم يسألوا أكثر قبل البدء بمرحلة العلاج، أو لبعدهم عن أسرهم، أو لوفاة والديه، بالإضافة إلى أن بعض الحالات لا يوجد لها شريك، أو أنه لم يرتبط بسبب الخطأ الطبي الذي وقع عليه ،هذا بالإضافة إلى التسبب بمشاكل اجتماعية أخرى لهم بعد وقوع الخطأ الطبي عليهم، كوقوع الانفصال بين الشريكين، انهيار مصالح خاصة، تسريحهم من عملهم بسبب ما لحق منهم من عجز وتعطّل وكل هذه المشاكل الاجتماعية لها انعكاسات نفسية سلبية وشديدة و كل هذه الأمور ستنعكس على الضحية من خلال انخفاض تقديره لذاته والتسبب بتدهور صحته النفسية .

3- إن الدعم الاجتماعي يؤثر على الضحية من خلال طبيعة علاقاته مع أسرته، فهناك من تلقى دعماً من والديه أكثر من شريكه، وهناك من تلقى دعماً ومسانده من شريكه أكثر من والديه، وفي كلتا الحالتين فهو بحاجة إلى دعم ومساندة الطرفين وبنفس الدرجة، فإن وجد دعماً من طرف أكثر من الآخر سيؤثر على طبيعة علاقته معهم وبالتالي سيؤثر على نفسيته .

4- إن الخطأ الطبي أثر على تفاعلهم مع المحيط ومشاركتهم بالمناسبات الاجتماعية وبنسبة (56%) وذلك بسبب أن أوضاعهم الصحية لا تسمح لهم بالذهاب والمشاركة، ورفضهم لنظرات الحزن والشفقة، ورفضهم للتعرض إلى أسئلة مُحرجة، والبعض يرفض المشاركة لان مظهره قد تغير بعد الخطأ، أما القلة فإنهم لم يتفاعلوا ولم يشاركوا لأنهم قد وصلوا إلى مرحلة الاكتئاب ولم يبق لهم هدف ليعيشوا من أجله، ووصلوا إلى تقدير ذات مُنخفض جداً لأنفسهم وأصبحت ثقتهم بأنفسهم مهزوزة.

5- ومن أهم الآثار الاجتماعية السلبية أن العجز الدائم والتسبب بعاهة دائمة أدى إلى عدم قدرتهم على إدارة شؤون منزلهم وخاصة الإناث وبنسبة (34%) حتى أن بعض الحالات بحاجة إلى خادمة خاصة به، وإذا لم يكن مُقتدر مادياً فإنه سوف يعتمد على أحد أفراد أسرته ليقدم رعاية دائمة له، وهذا ما يتفق مع دراسة (عكه،2018) حينما تحدث عن إرهاق الأسرة مادياً خاصة إذا خلف الخطأ الطبي إعاقة جسدية، مع تخصيص فرد من أفراد الأسرة للتفرغ إلى الضحية

6- إن نسبة (54%) يتحدثون بأنهم لا يجدون جهات رسمية داعمة لهم من خارج مُحيط الأسرة، أما نسبة (46%) يرون بأن الجمعيتين هما الوحيدتين الداعمتين لهم بعد وقوع الخطأ عليهم، وهم بأمس الحاجة إلى الدعم المعنوي والمُساندة الاجتماعية لمواجهة الآثار السلبية للخطأ الطبي الذي وقع عليهم

7- إن نسبة (20%) لم يتقدموا للشكوى سواء للقضاء أو لوزارة الصحة أو نقابة الأطباء، واكتفوا بسرد ما وقع عليهم من خطأ للجمعيات المُختصة، بسبب فقدانهم الأمل بحصولهم على حقهم من المُتسبب بالخطأ، مما أدى إلى شعورهم بالأذى النفسي، ولا يريدون أن يدخلوا بمشوار المحاكم والدخول بمرحلة تعب أخرى لأنهم يبحثون عن راحتهم فقط، أما نسبة (40%) تقدموا بالشكوى عن طريق الجمعيات المُختصة بالخطأ الطبي والتزموا بإجراءات الجمعيات المُختصة، أما نسبة (40%) تقدموا بالشكوى للقضاء مُباشرة بسبب شعورهم بالقهر والغضب توجهوا للمحاكم للمطالبة بحقوقهم وتعويضهم عما حل بهم من خطأ .

التوصيات :

1- إن الدعم المعنوي والمساندة الاجتماعية هو من أهم الوسائل التي يمكن مواجهة الآثار السلبية الاجتماعية لهذه الفئة المُهمشة الموجودة بالمجتمع سواء من الأشخاص المحيطين بهم أو من الجهات الرسمية من خلال تكثيف برامج توعوية وتثقيفية للإرشاد لكيفية التعامل معهم من قبل أسرهم أو الأشخاص المُقربين منهم أو من الجهات الرسمية، فهناك فئة من الضحايا وقع عليها أضرار جسدية ومادية، مما يتوجب على الدولة إعادة النظر بضحايا الخطأ الطبي، وبالتحديد الذين خسروا وظائفهم بسبب الخطأ

الطبي، فمنهم من يعولون أسرة بكاملها وأصبحوا الآن يعيشون تحت الإعالة، فيجب إعادة النظر بهذه الفئة المُهمشة التي لا حول لها ولا قوة.

2- إن الإعلام الأردني قصر بحق ضحايا الخطأ الطبي، وركز على طرح موضوع الخطأ الطبي من ناحية تشريعية وقانونية، لكنه أهمل ضحايا الخطأ الطبي ولم يُركز عليهم من منظور إجتماعي ومدى تأثير الخطأ الطبي عليهم وعلى حياتهم الخاصة.

3- تفعيل خدمة الأخصائي الاجتماعي بجميع مستشفيات العاصمة عمان سواء بالقطاع الخاص أو الحكومي أو العسكري، وأن تكون وظيفة الأخصائي الاجتماعي ليس فقط بالمستشفى بل مُتابعة هذه الحالات أيضاً من خارج المستشفى، والوقوف على مُتطلباتهم واحتياجاتهم، وإبلاغ الجهات الرسمية عن أوضاعهم إذا تطلب الأمر.

4- العمل على إجراء المزيد من الدراسات المُختصة حول هذه الظاهرة كونها في إزدياد، من أجل تزويد الجهات المُختصة والباحثين والمُهتمين بهذه الظاهرة بإحصائية قانونية .

قائمة المراجع :

- أبو عطية، سهام درويش وحسن، لينا الحاج (2014)، فاعلية العلاج التعبيري في تقليل الاضطرابات النفسية وتحسين تقدير الذات والدعم الاجتماعي لدى المدمنين، الجامعة الهاشمية دراسات العلوم التربوية، 1 (41) : 139-161 .

- بابللى، ضحى (2010)،الخطأ الطبي: حقيقته، أسبابه، الآثار المُترتبة عليه، تطبيقات مُعاصرة مج5،بحوث مؤتمر 2، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: 5035-5068.

- حداد، عفاف شكري (1989)، دور الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء في تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية، تطبيقات إرشادية، مجلة بحوث جامعة حلب (14) : 145-172 .

- حداد، عفاف والزيتاوي، عبدالله (2001)، العلاقة بين الدعم الاجتماعي والاكتئاب لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 8(3) : 9 – 35 .

- الحديدي، منى والصمادي، جميل والخطيب، جمال (1994)، الضغوط التي تتعرض لها اسر الأطفال المعاقين . دراسات الجامعة الأردنية، 21 (1)، 7-34 .

- حكيمة، ايت، احمد، فاضلي، رشيد، مسيلي(2011)، أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب البطال . مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 25 (2)، 1-38 .

- درويش، زين (2009)، علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، القاهرة : دار الفكر العربي .

- الصعيدي، أماني (2015)، الآثار الناجمة عن الأخطاء الطبية ع 53،الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين: 431-409 .

- عكه، محمد (2018)، انعكاس الأخطاء الطبية في المستشفيات الفلسطينية على الأسرة والمجتمع، دراسة من وجهة نظر أسر الضحايا في جنوب الضفة الغربية من العام 2010 لغاية 2016، مج8، ع2، فلسطين : مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسة: 366-394.

- العيدوني، إحسان (2017)، إثبات الخطأ الطبي وإشكالاته ع 2، مجلة الباحث للدراسات القانونية والقضائية : 94-59 .

- ملكوش، رياض يعقوب ويحيى، خولة (1995)، الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى آباء وأمهات الأطفال المعاقين في مدينة عمان . دراسات، 22 (5) : 2329 – 2348 .

- ملكوش،رياض(2000)، الدعم الاجتماعي والتكيف الطلابي لدى طلبة الجامعة الأردنية ،الجامعة الأردنية : دراسات العلوم التربوية ،17(1):161-172.

المراجع الأجنبية :

- Brehm, S.S & Kassin, M.S. (1990) . Social Psychology . Boston : Hougton Mifflin Company.
- Chris G, Baileyil (2005) Medication Errors In Relation To Education & Medication Errors In Relation To Years of Nursing Experience.
- Cobb , S. (1976). Social support as a moderator of life stress .Psychosomatic Medicine , 38 , 300 – 314 .
- Cohen , S. Hoberman H. (1986) . Positive events and social supports as buffers of life change stress . journal of Applied & Social psychology , 13, 99 -125 .
- Gosling, J. Batterham, ,P. Glozier, N , Christensen, H.(2014), The influence of job stress, social support and health status on intermittent and chronic sleep disturbance : an 8-year longitudinal analysis, Sleep Medicine, Vol. 15 Issue 8,: 979-985.p7.
- Hallahan, D& Kauffman, J . (1991) . Exceptional Children: Introduction to Special Education. (Fifth Edition) . Prentic –Hall, Inc. Engle Wood Cliffs : New Jersy.
- Haring,N.& Mccormic, L (1990) . Exceptional Children and Youth. (5ed) .Merrill Publishing company , A Bell & Howell Information Company .
- https://www.mosoah.com/health/mental-health/definition-of-psychological-effects , 24 July 2017, Arabic comprehensive encyclopedia .
- Jackson, L. Schmutzer. And Wenzel , L. (2006) , Applicability Of Cognitive behavior Therapy With American Indian Individuals , Psychotherapy Research, practice and Training , 43 (4) : 506-517 .
- Kessler, R.; Kendler, K.; & Heath, A.; & Neale , M. & Eaves , L. (1992) . Social Support, Depressed Mood, and Adjustment to stress: A genetic Epidemiological Investigation. Journal of Personality and Social Psychology , 62 (2) , 257-272.

- Norris , F. Kaniasty , K. (1996). Received and Perceived Social Support in Times of Stress : A Test of The Social Support Deterioration Deterrance Model . journal of Personality and Social Psychology , 71(3).
- Norris , F. Kaniasty , K. (1996). Received and Perceived Social Support in Times of Stress : A Test of The Social Support Deterioration Deterrence Model . journal of Personality and Social Psychology , 71(3), 498-511 .
- Ornstein, R. (1988) . Psychology : The Study of Human Experience (2ed). Harcourt Barce Jovanovich . New York : Publishers.
- Sarason ,I, Levine , H. Basham , R . Sarason , B. (1983) Assessing social support : The social support questionnaire .journal of personality and socil psychology, 44 (1) , 127 -139 .
- Stages,S.,Long, S., Mason, G., Krishnan, S., & Riger, S. (2007), Intimate partner violence , social support, and employment in the post – welfare reform era, journal of Interpersonal Violence, 22 (3) : 345-367.

الامتنان وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان خلال جائحة كورونا

د. عبدالفتاح الخواجه : جامعة نزوى – سلطنة عمان أ. عيسى الشبيبي: وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان

الملخص:

استهدفت هذه الدراسة التعرف الى علاقة الامتنان بالمرونة النفسية خلال جائحة كورونا لدى عينة من طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان, وتم تطبيق مقياس الامتنان ومقياس المرونة النفسية على عينة من(174) طالبا وطالبة من طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية منهم (96 ذكور) و(78 اناث) تم اختيارهم عشوائيا والذين استجابوا على الاستبيان الإلكتروني. واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية, وحساب معامل ارتباط بيرسون, واستخدام اختبار (ت) حيث أشارت النتائج الى ما يلي: تقترن الزيادة في مستوى المرونة النفسية بالزيادة في مستوى الامتنان. وكان مستوى الامتنان اعلى لدى مجموعة ذوي المرونة النفسية المرتفعة مقارنة بمجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى المرونة النفسية, وأيضا في مستوى الامتنان. وفي ضوء النتائج تمت صياغة جملة من التوصيات والمقترحات التي يمكن ان تسهم في تحسين مستوى الامتنان والمرونة النفسية لدى طلبة المدارس.

الكلمات المفتاحية : الامتنان, المرونة النفسية، طلبة العاشر, جائحة كورونا.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigating the relationship between Gratitude and Psychological Resilience on a sample of **10th** grades students in Al-Sharqiya North at Sultanate of Oman during Coronavirus Pandemic. Gratitude and Psychological Resilience scales were used. A sample were selected randomly consisted of (174), 96 male, 78 female students. Descriptive methods were used to detect the study hypotheses; the means, standard deviations, person coefficients and t-test were used. The results of the study showed that: There is correlation between increase in Psychological Resilience and in the increase in gratitude feelings. The level of gratitude feelings is higher among the high Resilience than the low ones.

There were no significant differences between males and females in the level of Resilience and gratitude. The findings of this study showed that; there were some recommendations according to the study results which may develop students' resilience & Gratitude feelings.

مقدمة

يُعد التعبير عن الشّكر والامتنان فضيلة؛ حيث يتم التعبير عن الشّكر بالكلمات، في حين يظهر الامتنان في السلوك والأفعال, ولذا يمكن القول أن الشّكر هو البداية وان الامتنان هو النهاية, وخلال حقبة الفلاسفة الإغريقي, فقد اعتبر شيشرون الامتنان ليس فقط على أنه أعظم الفضائل لا بل أنه شعور بالشكر على كل شيء, وأنه يُعد مركزا للفضائل الأخرى.

كما يُعد الامتنان، مصدرا من مصادر التكريم والتقدير وتبادل الإكراميات من خلال قنوات التفاعل والتبادل الاجتماعي، والتي يُعبر عنها من خلال كلمات مثل؛ "الشكر على النعمة، والتقدير والامتنان لفاعل الخير. إن التعبير عن اللطف والكرم والهدايا وجمال العطاء والاستلام, أو تقديم الشّكر لمن قدم المساعدة على مساهمته الخالصة هو تعبير عن الامتنان؛ ويظهر الامتنان أيضا من خلال التقدير الحقيقي العميق للفائدة التي حصل عليها المرء (Peterson & Seligman, 2004). ويمكن ان يُعرّف الامتنان بأنه تقييم معرفي ووجداني إيجابي, يقوم به الفرد نظير ما يُمنح له من خدمات من قبل الآخرين, ونتيجة لإدراك الفرد قيمة الفوائد التي حصل عليها, مما يجعله على أهبة الاستعداد لتقديم الشّكر والتصرف بإيجابية للمحسنين, وهذا ما يدفعه لمحبة الغير وتحسين العلاقات معهم (Alkhawaja, 2018 ; حسن, 2014).

ويعد الامتنان من العوامل الإيجابية التي تسهم في تحقيق غايات الفرد, وتسهم في تحسين مزاجه, وتساعد في زيادة جودة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد(الخواجه, 2021). كما أن تشجيع المعلمين لطلبتهم على ممارسة الامتنان, وتوفيرهم بعض الوقت في الفصل الدراسي لنشاط التأمل في الامتنان تجاه التعلم والتعليم, وقيامهم بتعزيز مستوى امتنان الطلبة، من شأنه أن يعزز من قدرتهم على التركيز في الفصل الدراسي، وأيضا تعزيز قدرتهم على الاحتفاظ بمستوى جيد من المرونة عند التعلم(Wilson, 2016).

هذا ويمكن تعريف المرونة النفسية؛ على أنها قدرة الفرد على التكيف بشكل صحيح مع عناصر الضغط الإجهاد والشدائد, او مع المحن والتي تأتي على شكل مشاكل عائلية أو علاقات غير صحية، أو في أماكن العمل, أو على شكل الضغوط المالية الناتجة عن ظروف الحياة التي يعيشها الفرد(Alkhawaja, 2011). وهناك مفهوم خاطئ شائع مفاده أن الأشخاص الذين يتمتعون بالمرونة النفسية لا يظهرون الإحساس بأي مشاعر أو أفكار سلبية, وأنهم يظهرون التفاؤل في جميع الأحوال؛ فالأشخاص المرنون (ذوي المرونة) قادرون على الاستفادة من مهاراتهم ونقاط القوة لديهم في التأقلم والتعافي من المشاكل والتحديات التي قد تشمل فقدان الوظيفة، او المشاكل المالية، والمرض والكوارث الطبيعية، وانتشار الاوبئة, ويمكن للأشخاص المرنين الحفاظ على سيطرتهم على الموقف والتفكير من خلال استخدامهم لطرق جديدة في معالجة المشاكل والتحديات(الخواجه, 2020). ونظرا لأن المرونة النفسية من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي, فقد ارتبطت بالطموح والتفاؤل وربما أيضا بالامتنان وبالمرونة النفسية(المقبالي و الخواجه, 2020).

وخلال هذه الفترة والتي امتدت من العام 2020 ولغاية الآن, داهم العالم فيروس كورونا بجائحة قل مثيلها منذ قرون خلت؛ كما أن هناك اتفاق وإجماع على أن وباء كورونا كوفيد 19 لا يؤثر فقط على الصحة الجسمية؛ بل له تأثير على الصحة النفسية (Mental health) للفرد أيضا (Philip & Andrea, 2020 ؛ بومدين و زينب, 2020).

ان الاستراتيجيات الوقائية المتبعة حاليا لخفض أعداد الإصابة بهذا الفيروس في المجتمعات؛ كارتداء الكمامة, والتباعد الجسمي, والتعقيم وغيرها هامة, ولكن هناك عامل هام وهو كيفية تعديل وتغيير سلوكيات الأفراد, وصمود هذا التغيير لتتلاءم مع طبيعة هذا الفيروس, والذي يختلف عن السلالات السابقة, فهو يحدث أعراضا قاتلة لدى بعض المصابين, ان الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي, والإعلام المرئي والمسموع, وإجراءات العزلة والحجر بأنواعه المؤسسي والمنزلي, وإجراءات الفحص واخذ اللقاحات, ربما غير كافية اما تعديل سلوكيات الأفراد لتصبح مستدامة, وهذا يمثل تحديا كبيرا (Eaton, & Kalichman, 2020).

وبناء على ما تقدم وفي ظل استمرار جائحة فيروس كورونا, هذا الوباء الذي أثر والذي ربما سوف يستمر في تأثيره لأعوام قادمة على نمط الحياة الطبيعية المعتادة بشكل جوهري؛ كما أثر على نمط حياة الطالب في المدارس والجامعات وفي كل المراحل، نظير تبني نظام التعليم عن بعد والتعليم المدمج, وذلك بسبب إجراءات العزل والتباعد الجسمي الاجتماعي(Social Distancing) لضرورات الحد من الانتشار والعدوى؛ حيث أدت العزلة الاجتماعية إلى زيادة في مخاوف الصحة النفسية (الخواجه, 2021).

وربما سيكون هناك تساؤلا؛ هل سوف تتغير سبل تقديم الامتنان وأشكاله في ظل هذه الجائحة؟, وبالرغم من هذا فإن الطلبة ومن خلال مبدأ الفروق الفردية, يختلفون بشكل كبير في طرق استجابتهم لتقديم الامتنان وأشكالها؛ فهم مطالبون أخلاقيا بتثمين جهود الأساتذة والمعلمين الذين يشرفون عليهم, وكل من يقدم لهم العون والمساعدة في هذه الفترة ذات التحديات الكبيرة على الجميع. كما وأن لسمة المرونة النفسية أهمية لدى هذه الفئة من الطلبة؛ إذ قد تمكنهم من مواجهة التحديات الطارئة الحديثة عليهم؛ فالمرض بهذا الفيروس او الإصابة به أمر صعب, وربما حدثت وفيات لزملاء لهم او لاحد من أفراد أسرهم, وما قد يسببه هذا من مشاعر الفقد والحزن لديهم, ناهيك عن مشاعر مختلطة جراء هذه الجائحة عند بعضهم؛ وعليه فإن دراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى المرونة النفسية والامتنان ربما تعد إضافة علمية تساهم في بلورة اقتراحات إرشادية وقائية نمائية مُساعدة.

الدراسات السابقة:

أجرى الخواجة (2021) دراسة هدفت الى تحديد مستوى الامتنان لدى عينة من طلبة الماجستير بجامعة نزوى في سلطنة عمان خلال فترة جائحة فيروس كورونا في العالم وتعليق الدراسة بالحضور، على عينة من (85) طالبا وطالبة، واستخدم فيها المنهج الوصفي. أظهرت بعض نتائجها؛ أن المتوسط الحسابي لدرجات المستجيبين على مقياس الامتنان (136.35) بانحراف معياري (11.97)، وبمستوى (مرتفع), وأنه دال

إحصائيا. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الامتنان لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت العاني(2019) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق في الامتنان وعلاقته ببعض المتغيرات, على عينة من (375) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات الأولية الصباحية في جامعة الأنبار؛ (175) ذكور, (200) إناث. واستخدم المنهج الوصفي. وأظهرت بعض النتائج؛ اتسام طلبة جامعة الأنبار بمستوى عال من الامتنان, وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية تبعا لمتغير الجنس, ولا يوجد إسهام للذكاء المتعدد في الامتنان.

أجرت ويلسون (Wilson, 2016) دراسة هدفت الى استقصاء أثر ممارسة الامتنان على التركيز والمرونة النفسية في التعلم على عينة من (110 طلاب جامعيين), واستخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة, وكانت المجموعة التجريبية مكونة من 50 طالبا تلقت التدريب على الامتنان, ومن ثم قياس اثر البرنامج في زيادة المرونة والتركيز في التعلم. وقد خضعت المجموعة التجريبية للتدريب والانخراط في ممارسات الامتنان, وتذكير الطلاب لممارسة الامتنان على شكل رسائل نصية تم إرسالها بمعدل 4-5 في اليوم ولمدة ثلاثة أشهر, في حين لم تتلق المجموعة الضابطة المكونة من 60 طالبًا جامعيًا أي رسائل نصية. أظهرت بعض نتائجها أن هؤلاء الطلبة الذين تلقوا نصوص تذكير لممارسة الامتنان قد تحسنت لديهم مهارات التركيز والمرونة في التعلم أكثر من أولئك الذين لم يفعلوا ذلك.

كما أجرى كل من تيان وهوبنر و دو (Tian, Huebner, & Du, 2016) دراسة هدفت الى استقصاء دور الامتنان في المرونة النفسية لدى عينة من المراهقين الذين يعيشون في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للشباب (دور الأيتام) في جاكرتا وبيكاسي, وتكونت العينة من مائة مراهق. وقد اظهرت نتائج تحليل الانحدار؛ أن الامتنان يفسر ما نسبته 13.1 % من التباين في المرونة النفسية للمراهقين. وأن دور الامتنان في المرونة النفسية كان إيجابيا؛ مما يشير إلى أن الامتنان الأعلى يعكس مرونة نفسية أعلى.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

ان طلبة الصف العاشر بحاجة إلى اكتساب العديد من المهارات والمعارف التي تعدهم إلى المرحلة القادمة في حياتهم, والتي ربما سوف تحدد مستقبلهم ومصيرهم التعليمي، ونظرا لأن بعضهم يواجهون صعوبات وتحديات ارتبطت بمرحلة المراهقة؛ كانخفاض مستوى المرونة النفسية والتي تعد ضرورية لمواجهة تحديات الحياة, كما تواجههم أيضا صعوبة اختيار المواد الدراسية للصفين المتبقين واتخاذ قرار بالمسار التعليمي الذي سيشكل جزءا من مستقبلهم؛ وهما الحادي عشر والثاني عشر لاسباب ربما تعود لضغوط بعض الوالدين عليهم, وكذلك فإن اختيار المواد في الصف العاشر هي من تحدد التخصص الذي سوف يتمكن من دراسته بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية والانتقال إلى المرحلة الجامعية.

كما أن هناك عدة عوامل ربما تتعلق و ترتبط بالمرونة النفسية؛ كنمط الشخصية، وقوة الأنا الشخصية، والتفاؤل والذكاء الاجتماعي (Andriani & Listiyandini, 2017)، والتعاطف مع الذات،

والتواصل الاجتماعي والدعم(Febrinabilah & Listiyandini, 2016)، وبخلاف هذه العوامل، فقد جاءت هذه الدراسة بفحص عامل داخلي آخر أي ذو مصدر يأتي من داخل الفرد ربما يرتبط بعلاقة ارتباطية مع المرونة النفسية لديهم ألا وهو الامتنان؛ حيث أظهرت بعض نتائج دراسة (Harris, 2016) أن الامتنان يلعب دورا كبيرا في انخراط الطلبة مع بعضهم البعض, مما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي لديهم. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التساؤل الرئيس الآتي: ما علاقة الامتنان بالمرونة النفسية؟ والذي تتفرع منه الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الامتنان ومستوى المرونة النفسية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة (طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان) ذوي المرونة النفسية المرتفعة ومجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة في مستوى الامتنان ؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية ومستوى الامتنان تعزى لمتغير الجنس لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان؟

أهداف الدراسة

يمثل الهدف الرئيس للدراسة في تعرف علاقة الامتنان بمستوى المرونة النفسية لدى طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان, ويتفرع من هذا الهدف أهدافا أخرى هي:

1- التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية والامتنان واتجاهها(طردية/ عكسية).

2- تحديد الفروق بين مجموعة الطلبة (طلبة العاشر) ذوي المرونة النفسية المرتفعة ومجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة في متوسطات درجات الامتنان, وهل هي ذات دلالة إحصائية؟.

3- تحديد الفروق في مستوى الامتنان و مستوى المرونة النفسية لدى طلبة العاشر.

4- التوصل الى بعض التوصيات والاقتراحات المستندة الى نتائج الدراسة والتي يمكن أن تسهم في مساعدة المختصين النفسيين في وضع برامج إرشادية ذات مستويات ووفقا للنتائج؛ نمائية ووقائية وعلاجية تنمي لدى الطلبة المهارات التوافقية المناسبة لتحسين مستوى المرونة النفسية, وأيضا مستوى الامتنان عندهم.

فروض الدراسة

1 – توجد ارتباطات جوهرية بين درجات المرونة النفسية ودرجات الامتنان.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة (طلبة العاشر) ذوي المرونة النفسية المرتفعة والطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة في مستوى الامتنان عند مستوى دلالة(0.05).

3 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لدى طلبة لدى طلبة العاشر في مستوى المرونة النفسية ومستوى الامتنان عند مستوى دلالة(0.05).

أهمية البحث:

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهم طلبة العاشر والذين سينتقلون إلى مرحلة مهمة في حياتهم العلمية زهاء عامين من الآن؛ ألا وهي مرحلة الدبلوم(الثاني عشر), والتي ينبغي الاستعداد لها خير استعداد, كما تستمد أهميتها من دراستها لمتغيرين من متغيرات علم النفس الإيجابي, ألا وهما الامتنان والمرونة النفسية.

وفي مجال الأهمية التطبيقية للدراسة, فتكمن أهميتها في نتائجها, وما يمكن أن تسفر عنه من اقتراحات وتوصيات تطبيقية تساهم في تحسين مستوى الامتنان وربما أيضا مستوى المرونة النفسية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات التالية:

- الحدود البشرية: طلاب العاشر (ذكور، وإناث) بالمدارس التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول 2021/2020
- الحدود المكانية: مدارس محافظة شمال الشرقية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تقصي العلاقة بين الامتنان، والمرونة النفسية لدى طلاب الصف الحادي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. كما ستتحدد الدراسة بالمقاييس المستخدمة وخصائصها السيكومترية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

سنتناول فيما يلي التعريف بمصطلحات الدارسة الآتية:

الامتنان (Gratitude):

يعرف من الناحية النفسية السيكلوجية بأنه؛ "التقدير الذي يشعر به الأفراد عندما يفعل شخص ما شيئًا لطيفًا أو مفيدًا لهم" (الخواجه, 2021 ص, 135). ويمكن تعريفه بشكل أكثر تحديدًا على أنه "شعور بالتقدير والامتنان والفرح استجابة لتلقي هدية، سواء كانت الهدية منفعة ملموسة قُدّمت من شخص آخر, أو لحظة من النعيم السلمي التي يثيرها الجمال الطبيعي"(Emmons, 2004, p. 554). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الامتنان المستخدم فيها.

المرونة النفسية(Resilience):

يمكن أن تعرف المرونة النفسية بأنها القدرة على الحصول على تجارب إيجابية ذاتية خلال الفترات الصعبة, وهي عملية ديناميكية قابلة للتغيير بمرور الوقت وتتأثر بالبيئة(الخواجه, 2020). وتعرف إجرائيا

بأنها متوسط الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المرونة النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات المسحية الارتباطية والتي تتبع المنهج الوصفي, حيث يُستخدم في هذا المنهج الأساليب الإحصائية الارتباطية والتحليلية؛ إذ تمثل الدراسات المسحية عملية جمع المعلومات التي يمكن فيما بعد تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها(Alkhawaja, 2012).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان البالغ عددهم (3714) طالباً وطالبة، بواقع (1902) طالباً، و(1812) طالبة خلال فصل الربيع للعام الدراسي 2021/2020، وقد تم اختيار العينة من خلال تطبيق (استبيان إلكتروني لمقياس الامتنان، والمرونة النفسية باستخدام خدمات جوجل درايف)، نتيجة تطبيق نظام التعليم عن بعد بسبب جائحة كورونا، وتعذر الوصول الشخصي للطلبة، وبلغت العينة(174) طالبا وطالبة ممن أجاب على الاستبيان الإلكتروني، وبما يعادل4.68% من المجتمع الكلي، وبلغ عدد الطلاب (96)، وبنسبة 55.2 % تقريباً من نسبة حجم العينة وبلغ عدد الطالبات 78طالبة وبنسبة 44.8% تقريبا.

مقاييس الدراسة:

مقياس المرونة النفسية:

تم اختيار مقياس المرونة النفسية المختصر(CD-RISC المكون من 10 عناصر), والذي قام بتعريبه(الخواجه, 2020) وتكييفه على البيئة العمانية وفقا للخطوات العلمية لتعريب المقاييس؛ من حيث ترجمته من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، والتحقق من صدق الترجمة بواسطة عرض النصوص الإنجليزية الأصلية على مجموعة من الخبراء المختصين بالعلوم التربوية والنفسية، مع الحرص على اختيار من يملكون لغة ثانية هي اللغة الإنجليزية مقابل لغتهم العربية، ولتوخي الموضوعية والدقة في صدق الترجمة أعيد ترجمة النصوص (المترجمة) من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وتم عرضها كذلك على مجموعة من المترجمين المختصين بالعلوم التربوية والنفسية، وتم الأخذ بالملاحظات والتي كانت طفيفة واقتصرت على بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات.

كما تأكد الخواجه (2020) من صدق الفقرات للمقياس من خلال حساب ارتباط كل فقرة بالمقياس الكلي, والتي تراوحت بين (0.522 -0.649)، حيث اتصفت جميع الفقرات بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا ومناسب لأغراض الدراسة. كما تحقق الخواجه(2020) من ثبات المقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ (Alpha Cronbach) للاتساق الداخلي؛ حيث تبين أن معامل ألفا لكرونباخ الكلي للمقياس(0.836), وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع ومناسب.

وعليه ونظرا لتكييف المقياس على البيئة العمانية, فقد اكتفى الباحثان بعرضه على مجموعة من الخبراء النفسيين (9 محكمين) للحكم على مدى مناسبة لعينة الدراسة (طلبة الصف العاشر)؛ حيث اجمعوا بلا استثناء على مناسبة المقياس للعينة والدراسة, وبذلك اعتبر مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

مقياس الامتنان:

تم اختيار مقياس الامتنان والمطبق من قبل الخواجه(2021) على البيئة العمانية؛ كما طبق هذا المقياس في دراسة (عزب, و مصباح, و مصطفى, 2019)؛ ويتكون المقياس من 30 فقرة, توزعت على بعدين هما؛ البعد الأول وهو (بعد الامتنان لله سبحانه وتعالى), والبعد الثاني وهو (بعد الامتنان لمن أسدوا لنا خدمة من البشر). وكان معامل الثبات الكلي للمقياس (الفا كرونباخ= 0.92)؛ وللبعد الأول 0.91, وللثاني 0.81.

وقد تحقق الخواجه (2021) من صدق المقياس الظاهري بعرضه على سبعة من المختصين بعلم النفس, وتبين من ملاحظاتهم الإيجابية حول ملاءمة الفقرات, وأن المقياس يقيس ما وضع لقياسه, ومناسبة فقراته وأبعاده من حيث اللغة والبيئة التي سوف يطبق عليها. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مع أبعادها أو ما يعرف أيضا بفاعلية المفردات, وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع كل بعد تنتمي اليه عن طريق حساب ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه كما يظهره الجدول(1).

جدول (1):

معامل الارتباط بين كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه في مقياس الامتنان

الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد	الفقرة	معامل الارتباط	البعد
1	*0.344	1	11	*0.290	1	21	**0.450	1
2	**0.801	2	12	**0.470	2	22	**0.710	2
3	**0.609	1	13	*0.268	1	23	**0.460	1
4	**0.550	2	14	*0.306	2	24	*0.340	2
5	*0.340	1	15	*0.270	1	25	**0.661	1
6	*0.370	2	16	*0.397	2	26	*0.320	2
7	*0.311	1	17	**0.403	1	27	*0.200	1
8	**0.470	2	18	**0.544	2	28	**0.411	2
9	*0.214	1	19	**0.410	1	29	**0.630	1
10	*0.201	2	20	**0.501	2	30	*0.280	2

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) * دالة إحصائيا عند مستوى 0.05

حيث تبين أن فقرات مقياس الامتنان المكون من 30 فقرة توزعت على بعدين؛ حيث الفقرات الفردية تنتمي للبعد الأول(بعد الامتنان لله سبحانه وتعالى) والفقرات الزوجية تنتمي للبعد الثاني(بعد الامتنان لمن أسدوا لنا خدمة من البشر), وقد جاءت معاملات ارتباط كل فقرة ببعدها دالة إحصائيا, وتراوحت بين (0.20 -0.701)، حيث اتصفت بمعامل ارتباط دال إحصائيًا, وبناء على نتائج صدق الفقرات فقد اعتبر مناسبا أيضا لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

كما تحقق (الخواجه, 2021) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة من 45 طالبا؛ حيث بلغت قيمة الثبات(Alpha Cronbach) للمقياس الكلي (الفا كرونباخ= 0894), وللبعد الأول 0.817, وللثاني 0.908. وعليه فإن المقياس يتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ومما تقدم نظرا لتطبيق المقياس على البيئة العمانية في دراسات حديثة سابقا(الخواجه, 2021), فقد اكتفى الباحثان لفحص الصدق الظاهري بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء النفسيين (9 محكمين) للحكم على مدى مناسبة فقراته لعينة الدراسة (طلبة الصف العاشر)؛ حيث أجمع المحكمون دون أيّ ملاحظات على مناسبة المقياس للعينة والدراسة, وبذلك اعتمد أيضا في هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية

لاختبار فرضيات الدراسة(The hypothesis of the study), تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات, حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن فرضية الدراسة الأولى. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن فرضية الدراسة الثانية والثالثة. كما استخدم معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها

تم اختبار الفرضيات التالية للدراسة:

1 – توجد ارتباطات جوهرية بين درجات المرونة النفسية ودرجات الامتنان.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة (طلبة العاشر) ذوي المرونة النفسية المرتفعة والطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة في مستوى الامتنان عند مستوى دلالة(0.05).

3 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لدى طلبة لدى طلبة العاشر في مستوى المرونة النفسية ومستوى الامتنان عند مستوى دلالة(0.05).

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

نصت الفرضية الأولى على " توجد ارتباطات جوهرية بين درجات المرونة النفسية ودرجات الامتنان".

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المرونة النفسية والامتنان, واتضح ان العلاقة الارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والامتنان بلغت(0.321) وان هذه العلاقة دالة عند مستوى (0.01), لذا فالعلاقة الارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات المرونة النفسية ودرجات الامتنان, وهذا يشير الى تحقق الفرضية الأولى, والى ان العلاقة بين المرونة النفسية والامتنان؛ هي علاقة طردية

موجبة؛ فالزيادة في مستوى المرونة النفسية تقترن في الزيادة بمستوى الامتنان. ومن هذه النتيجة يمكن القول بأن الطالب ذو المرونة النفسية الجيدة يتمتع بمستوى جيد في تقديم الامتنان, وأن الامتنان الجيد يساهم في تحسين الصحة النفسية, وتحسين العلاقات بين الطلبة, وربما هذا ينعكس في أدائهم التحصيلي أيضا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من تيان وهوبنر و دو (Tian, Huebner, & Du, 2016).

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت الفرضية **الثانية** على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة (طلبة العاشر) ذوي المرونة النفسية المرتفعة والطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة في مستوى الامتنان عند مستوى دلالة(0.05)".

ولاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية لمستوى الامتنان لمجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المرتفعة (41 طالبا وطالبة) والتي متوسطها الحسابي على مقياس المرونة النفسية(27.39), والانحراف المعياري(1.41), ومجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة(43 طالبا وطالبة) والتي متوسطها على مقياس المرونة النفسية(17.79), والانحراف المعياري(3.09), وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (2) يبين نتائج اختبار(ت).

الجدول (2):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في مستوى الامتنان بين مجموعة ذوي المرونة النفسية المرتفعة وذوي المرونة النفسية المنخفضة. ن (ذوي المرونة النفسية المرتفعة 41؛ ذوي المرونة النفسية المنخفضة 43)

المجموعة	المتوسط الحسابي للامتنان	الانحراف المعياري	df	"ت"	الدلالة Sig
ذوي المرونة النفسية المرتفعة	139.36	10.04	82	*18.161	0.007
ذوي المرونة النفسية المنخفضة	127.32	13.11			

* دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (2) أن هناك فروقا بين مجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المرتفعة وذوي المرونة النفسية المنخفضة في مستوى الامتنان, حيث بلغت قيمة "ت" (**18.161**) وهي دالة عند مستوى (0.01), لذا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المرتفعة وذوي المرونة النفسية المنخفضة في درجة مستوى الامتنان لدى طلبة الصف العاشر. وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية يتضح ان مستوى مستوى الامتنان أعلى لدى مجموعة الطلبة ذوي المرونة النفسية المرتفعة مقارنة بمجموعة ذوي المرونة النفسية المنخفضة, وبذلك فقد تحقق صدق الفرضية الثانية.

تشير هذه النتيجة الى أهمية خاصة؛ فالطالب ذو المرونة النفسية المرتفعة يتمتع بمستوى عال من الامتنان, وبما ان المرونة النفسية كما تشير بعض الدراسات (Andriani & Listiyandini, 2017 ; Febrinabilah & Listiyandini, 2016) ترتبط بعلاقة طردية مع نمط الشخصية، وقوة الأنا الشخصية، والتفاؤل والذكاء الاجتماعي، والتعاطف مع الذات، والتواصل الاجتماعي والدعم، وأيضا يمكن ان تضيف هذه النتيجة ايضا عاملا آخر هاما يرتبط مع المرونة النفسية وهو الامتنان. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة ويلسون (Wilson, 2016), والتي أشارت الى أهمية تقديم الامتنان وأثره الجيد في التعلم وفي المرونة.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: نصت الفرضية **الثالثة** على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين لدى طلبة لدى طلبة العاشر في مستوى المرونة النفسية ومستوى الامتنان عند مستوى دلالة(0.05)". ولاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية لعينة الذكور, وعينة الإناث, وتم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (3) يبين نتائج اختبار(ت).

الجدول (3):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للاختلاف في مستوى المرونة النفسية ومستوى الامتنان **تبعا لمتغير الجنس.**

ت المتغيرات	ذكور(96)		اناث(78)			ت	الدلالة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df			
مستوى المرونة النفسية	22.94	4.01	22.51	3.66	172	0.740	0.516	غير دال
مستوى الامتنان	133.55	11.34	132.43	14.67	172	0.566	0.084	غير دال
الكلي المرونة ن=174	22.75	3.85						
الكلي الامتنان ن=174	133.05	12.91						

يتضح من الجدول(3) عدم وجود فروقا دالة إحصائيا في مستوى المرونة النفسية تبعا لمتغير الجنس, حيث بلغت قيمة "ت" (0.740) , وان هذه القيمة ذات مستوى دلالة (0.516)؛ وهو ليس دال إحصائيا, لذا لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث لدى طلبة العاشر في مستوى المرونة النفسية, بالرغم من ان مستوى المتوسطات الحسابية المرونة النفسية أعلى قليلا عند الذكور.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالجزء الثاني من الفرضية الثالثة والمبينة في الجدول(3) ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في مستوى الامتنان, حيث بلغت قيمة "ت" (0.566), وان مستوى الدلالة لهذه القيمة بلغ (0.084) وهو غير دال إحصائيا, لذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في مستوى الامتنان, وبذلك لم يتحقق صدق الفرضية الثالثة؛ وتعكس هذه النتيجة التقارب بين الجنسين في مستويات المرونة النفسية ومستوى الامتنان لديهم, وخلال هذه الجائحة فان الطلبة (ذكورا وإناثا) يتلقون من معلميهم وأساتذتهم رسائل عبر الواتساب والمنظومة التعليمية تتعلق بالتحفيز والتشجيع والدعم لمواصلة الجد ورفع مستوى الهمة للدراسة وتنظيم الوقت, ويبدو ان الطلبة قد ثمنوا هذا عاليا لمعلميهم وأيضا لوالديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخواجه(2021), وأيضا مع دراسة العاني(2019) والتي أظهرتا عدم وجود فروق في الامتنان بين الجنسين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1- الكشف عن الطلبة ذوي المرونة النفسية المنخفضة وتدريبهم على المهارات الإرشادية المناسبة, وكذلك الطلبة الذين يعانون من انخفاض في مستوى الامتنان.

2- بناء وتقديم البرامج الإرشادية الجمعية للطلبة الذين يعانون من انخفاض في المرونة النفسية والذين يعانون من مستوى متدني من الامتنان, وتقديم المساندة الاجتماعية لديهم.

3- إجراء مزيد من الدراسات البحثية في هذا المجال على عينات أخرى للتوصل إلى أفضل السبل والأساليب والتدخلات الإرشادية العلاجية الفاعلة في مساعدة هذه الفئة من الطلبة, مما يجعلهم أكثر كفاءة في تحقيق ذواتهم وفي بناء مجتمعاتهم.

المراجع العربية:

بومدين السنوسي, و زينب جلولي. (2020). الصحة النفسية في ظل انتشار فيروس كورونا كوفيد-19 والتباعد الاجتماعي واستمرار الحجر الصحي. *مجلة التمكين الاجتماعي, 2*(2), 65-80.

حسن، هاني سعيد. (2014). الإسهام النسبي للتعامل والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة: دراسة في علم النفس الإيجابي. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، 24(2)، 177-228.

الخواجه, عبدالفتاح.(2021). مستوى الامتنان لدى عينة من طلبة الماجستير بجامعة نزوى خلال فترة جائحة فيروس كورونا. ***مجلة دراسات- جامعة عمارثليجي بالأغواط/ الجزائر***, (97), 130-144.

الخواجه, عبدالفتاح.(2021). مستوى الامتنان لدى عينة من طلبة الماجستير بجامعة نزوى خلال فترة جائحة فيروس كورونا. ***مجلة دراسات***- جامعة عمار ثليجي بالأغواط/ الجزائر, (97), 130-144.

الخواجه, عبدالفتاح.(2020). المرونة النفسية لدى عينة من طلبة الماجستير بجامعة نزوى خلال فترة جائحة فيروس كورونا. ***مجلة دراسات- جامعة عمارثليجي بالأغواط/ الجزائر***, (93), 103-116 .

الخواجه, عبدالفتاح, و الشبيبي, عسى. (2020). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة العاشر بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان خلال جائحة كورونا. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. 5 (5), 151-163.

عزب، حسام الدين محمود، مصباح، نرمين مصطفى، و مصطفى، ساره حسام الدين. (2019). الكفاءة السيكومترية لمقياس الامتنان لدى عينة من طلبة الجامعة .***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس - كلية التربية،43(2), 154-190.***

المقبالي, علي, و الخواجه, عبدالفتاح.(2021). قلق المستقبل المهني وعلاقته بمستوى الطموح المهني لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان. ***مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع***, (63), 248-261.

الأجنبية: المراجع

Alkhawaja, A. (2011). Relation between loneliness and Posttraumatic stress symptoms among students in the faculty of Education at Sultan Qaboos University. ***Journal of AL-Sharjah University for humanities & social sciences***, 8 (1), 127-154.

Alkhawaja, A. (2012). Relation between Posttraumatic stress symptoms and Depression among students in the college of arts at Sultan Qaboos University. Accepted for publication in the ***Journal of Educational & Psychological Sciences***, Albahrin. 13(3),441-465.

Alkhawaja, A. (2018). Fear of Negative Evaluation and Relationship with Stress among a sample of Graduate Students at University of Nizwa *Derasat-Amar Thlegy University -Aghwatt Algeria, 68,* 83-102.

Andriani, A., & Listiyandini, R. A. (2017). Peran kecerdasan social terhadap resiliensi pada mahasiswa tingkat awal. (The role of social intelligence toward resilience of first year college students). *Psympathic: Jurnal Ilmiah Psikologi,* 4(1), 67-90.

Febrinabilah, R., & Listiyandini, R. A. (2016). Hubungan antara self compassion dengan resiliensi pada mantan pecandu narkoba dewasa awal. *Prosiding konferensi nasional peneliti muda psikologi indonesia*, *1*(1), 19-28. Eaton, L. A., & Kalichman, S. C. (2020). Social and behavioral health responses to covid-19: Lessons learned from four

decades of an hiv pandemic. *Journal of Behavioral Medicine.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10865-020-00157-y

Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, *63*(1).

Harris, C.M. (2016).*Garitude's role in improving student engagement academic achievement and attendance :A longitudinal field experiment* .Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciemces ProQuesf Infrmation & Learnines Retrieved from http:// search.ebscohost.com/login.aspx? dirsct= true&db=psy h&AN=2016- 42141- 154&site=ehost-live.

Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S., & Du, M. (2016). Gratitude and Adolescents' Subjective Well-Being in School: The Multiple Mediating Roles of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Frontiers in psychology*, *7*, 1409. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01409

Wilson, J. T. (2016). Brightening the Mind: The Impact of Practicing Gratitude on Focus and Resilience in Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(4), 1–13. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19998

دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في النص لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في المدارس العادية

د.بولحية زهيرة
جامعة الجزائر2

ملخص

حاولنا من خلال هذا البحث دراسة مهارة إملاء النص لدى عينة من الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي بالمقارنة مع التلاميذ العاديين، وتكونت مجموعة الدراسة من (30) تلميذا مستفيدا من الزرع القوقعي ومن (30) تلميذا عاديا في الطورين الأول والثاني ابتدائي من السنة الثانية إلى الخامسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعتين.

الكلمات المفتاحية: الزرع القوقعي، القواعد الإملائية، النص.

Abstract:

Through this study, we have tried to study in applying spelling rules during a dictation task of some children who have benefited from a cochlear implant.

The group of study was formed of (30) pupils who were subject to cochlear implantation and (30) others hearing normally in the first and second primary stages from the second to the fifth year.

The study found out the following results:

.- There are statistically significant differences in applying spelling rules during a dictation task between the normal pupils and those who were subject to cochlear implantation in favor of the normal ones in both the first and second stage. - the word as a model

-**Key words:** cochlear implant, spelling rules, task.

مقدمة:

تعتبر الكتابة من العمليات المعرفية الخاصة بالفرد والمتداخلة في عملية الاتصال، وهي مهمة باعتبارها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير والإلمام بها، ولهذه الأهمية أصبح تعليمها وتعلمها يُعّد عنصرا أساسيا في العملية التربوية بل نستطيع القول بأنّ الكتابة هي من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ومن بين مسؤولياتها وأبرزها.

ويُعتبر الصمم أحد أخطر الأسباب التي تعيق كافة مجالات حياة الطفل النفسية الاتصالية والأكاديمية بكل محاورها منها اكتساب اللغة الكتابية على المستويين الاستقبالي والتعبيري، وبِتطور العِلم تطورت أساليب التكفل والتعامل مع الأطفال الصم وتعددت بين الطرق اللفظية التي تعتمد على السند السمعي باستعمال المعينات السمعية والقراءة على الشفاه وكذا الطرق الإشارية، لكن بعض الفئات من الصم لا تُقدِم فيها المعينات السمعية الكلاسيكية أي مساعدة في استرجاع الجزء المفقود من السمع، فإنّه ومع التقدم الطبي توصل العلماء إلى تقنية تساهم في استرجاع نسبة من السمع قدّرها العلماء ما بين (30-40) dB تتمثل في تقنية الزرع القوقعي وهي آلية إلكترونية متكونّة من إلكترودات مزروعة في الأذن الداخلية مبدؤها خلق إحساس سمعي انطلاقا من تنبيهات كهربائية لنهايات العصب السمعي[1].

وتفيد الأدبيات والدراسات الخاصة بتقنية الزرع القوقعي، منها (**Niederberger et Prinz,2005,Le normand et al,2006,Dubois –Bélanger,2010,Boussebta,2008 ,2009,2011**) أنّ فعاليتها تظهر من خلال النتائج المتحصل عليها خاصةً في استرجاع الوظيفة الاتصالية تدريجيًا وتماشيًا مع معطيات كل الحالة التي كلما كانت لصالح الحالة كانت هناك نتائج إيجابية على المستوى الاتصالي اللغوي الشفوي والكتابي.

ففي الجزائر بلغ عدد المستفيدين من الزرع القوقعي حوالي (3700) حالة منهم الأطفال الذين يزاولون دراستهم في مختلف المؤسسات التربوية المختلفة منها المدارس الابتدائية في الطورين الأول والثاني[2]، ولهذا وجب الاهتمام بالمهارات الكتابية.

الإشكالية:

يُعتبر اكتساب المهارات الكتابية في المرحلة الابتدائية من بين الصعوبات التي يتلقاها الأطفال الصم المستفيدين من الزرع القوقعي خاصةً على مستوى الإملاء، وهي مهارة تتطلب معارف خاصةْ بالنظام الكتابي للغة المستهدفة (وحداتها، بنيتها ووظائفها، وسيرورات معالجتها).

وفي هذا السياق تفيد بعض الدراسات القليلة التي تطرقت إلى موضوع الكتابة لدى هذه الفئة منها ما توصل إليه كُل من الباحثَين " Niederberger et Berthoud" سنة (2004) من خلال اختبار إنتاج الجمل المكتوبة أنّ الأخطاء المرتكبة من طرف (39) حالة ما بين (8-17) سنة كانت أقل على مستوى القواعد (grammaire) مقارنةً بالمستوى البراغماتي-الدلالي (le plan pragmatico-sémantique)، فكان التعبير الكتابي عمومًا تسوده أخطاء صرفية مثل استعمال الضمائر وأخرى نحوية وفونولوجية وكذا إملائية، أمّا التعبير الكتابي للنص مقارنة بالتعبير الكتابي عن طريق الكلمات والجمل فتظهر فيه الأخطاء والصعوبات

[1] **Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique** Loundon, N et al .(2009), Flammarion (SA), Paris .

[2] **أثر التكنولوجيا المساندة –الزرع القوقعي- في اكتساب الطفل الأصم المهارات اللغوية**، بوسبتة يمينة(2017). ورقة مقدمة لمؤتمر تكنولوجيا الإعاقة، 3-4-5 ديسمبر 2017، فندق الخليج، مملكة البحرين .

أكثر خاصةً الصرفية منها، أو خلط في استعمالها مثل علامات النوع والعدد وتصريف الأفعال، كذلك حذف أو خلط في استعمال الضمائر، عدا علامات الوقف، لكن تبقى بنية الجمل غير مكتملة، فالطفل الأصم يُظهر تطور ونمو خاص في اكتساب الكتابة (un profil d'apprentissage spécifique)[1] .

وبناءً على ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة أثناء مهمة إملاء النص لدى فئة الأطفال المتمدرسين المستفيدين من الزرع القوقعي إذا ما قارناه بالطفل العادي الذي يتبع نفس البرنامج الدراسي .

وبهذا تتمحور أسئلة الدراسة الحالية في ما يلي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين ، داخل وبين المجموعتين؟

الإطار النظري للبحث:

- **تقنية الزرع القوقعي:**

هي نظام إلكتروني (système électrique)، يُحّوِل المعلومات الصوتية إلى ذبذبات كهربائية سريعة (micro-impulsions électriques)[2]، وهذا يستلزم تدخل جراحي يهدف إلى خلق إحساس صوتي عن طريق تنبيه كهربائي للنهايات العصبية للعصب الثامن، وبالتالي استرجاع وظيفة السمع في حالات الصمم الناتج عن إصابات ولادية أو مكتسبة للأذن الداخلية[3]، فإذن هي موجهة لحالات الصمم الإدراكي غير المستفيدين من التجهيز الكلاسيكي[4] .

إذنْ يُعتبَر الزرع القوقعي أحد التقنيات التي تهدف للوصول إلى المستوى الوظيفي للسمع ليتمكن الطفل الأصم العميق من اكتساب المستوى المعجمي واللغوي في جميع مستوياته[5]،كما تستلزم كفالة متعددة التخصصات، أي مشاركة الطفل المستفيد من الزرع القوقعي والأسرة والفريق الاستشفائي وإعادة التأهيل الأورطوفوني والنفسي[6] .

- **مهارة الإملاء:**

---

[1] **Apprendre de la lecture-écriture chez les enfants sourds,** Niederberger, N et al. (2007), in : Revue Enfance, vol 59, n° 3, P.U.F, France, pp .254-262 .

[2] **Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique,** Loundon, N et al .(2009), , Flammarion (SA), Paris .

[3] **Implant cochléaire et développement du langage chez les jeunes enfants sourds profonds** Briec, J.(2012), thèse de Doctorat, Ecole doctorale des sciences humaines et Sociales, université de Rennes, france, non publiée.

[4] **Petit Larousse de la médecine,** Morin, Y .(2002), Larousse, Montréal .

[5] **Les enfants dysphasiques sourds et l'implant cochléaire,** Monfort, M., Juárez, A.(2006), in : Revue de la rééducation orthophonique, n° 228,Décembre, F.N.O, France, pp .113-127 .

[6] **Implantations cochléaires,** Colleau, A.(2004) **,** in : Revue rééducation orthophonique n° 217, Mars, F.N.O, France, pp. 5-7 .

تُعرّف الكتابة في اللغة العربية بأنها الصورة المكتوبة للأصوات اللغوية المحكية، وتتحكم هذه الصورة المكتوبة نظم وقواعد تختص باللغة العربية وتميزها عن غيرها من اللغات.

كما تُعرف الكتابة حسب "AuziasوAjuriaguerra" بأنها نشاط إدراكي (gnosique) وتناسق حركي (praxique) الذي يتم السيطرة عليه عن طريق مختلف الأنظمة التشريحية الفيزيولوجية، فهي تناسق للحركات ولغة في نفس الوقت بهدف تطبيق المعارف المكتسبة في مهمة النقل، الإملاء والكتابة الحرة.

فاللغة العربية إذن تحتوي على نوعين من قواعد الكتابة (orthographe) أولهما هي **قواعد الكتابة السطحية** (orthographe de surface) وتتعلق بالحركات والإشارات والتشكيل التي ترافق الحروف في مصحف القرآن والكتب المدرسية والتعليمية التي تشكل لتسّهل قرائتها للمبتدئين في القراءة والكتابة، وفي حالة غياب هذه الإشارات والحركات الشكلية(les signes diacritiques) يؤدي إلى غموض في القراءة مثل:كتَبَ،كُتِبَ،كُتُبْ، ففي اللغة العربية الكلمات غير مشكلة تؤدي إلى العديد من أنواع النطق والمعاني، ممّا يستوجب على القارئ الرجوع للإشارات الشكلية إذا كان هناك غموض في قرائتها وثاني هذه القواعد هي **قواعد الكتابة العميقة** (orthographe profonde) بحيث يغيب تشكيل الحروف وتظهر فقط الصوامت والصوائت الطويلة والتي تتمثل في الألف، الواو والياء بالإضافة للمَدّة (~) والشدّة (ّ)، في حين تغيب الصوائت القصيرة (voyelles brèves) التي تتمثل في الفتحة، الضمة والكسرة[1].

فكل ما سبق هي إشارات خاصة بقواعد الكتابة (signes orthographiques) مثل السكون، الشدة والحركات الثلاث، أمّا الإشارات الخاصة بالقواعد (signes grammaticaux) كالتنوين بالفتح والضم والكسر وهي علامة النكرة، وكذا حروف المد (lettres d'allongement) سواءً مد الألف، الولو أو الياء مثل:جار، سوق، فتى، ومن الإشارات الخاصة بالقواعد التاء المربوطة (bouclée ou fermée) والتي لا تنطق إلّا إذا سُبقت بألف مثل:حياة، أمّا عند الوقوف أو النطق بالكلمة معزولة فتنطق التاء هاءً، ومن القواعد أيضا الهمزة التي تنتمي لصوامت اللغة العربية، وفي الكتابة تأخذ الهمزة عدة أشكال حسب وضعيتها وحتى حسب حركة الحرف الذي يسبقها وكذا الحركة التي ترافقها، ثمّ تكتب الهمزة فوق حرف المد الموافق للوضعية سواءً على الألف، الواو أو الياء، فالشكلان –إ،آ- توجدان دائما في الوضعية البدائية للكلمة، والشكل-ئـ- يوجد دائما في الوضعية الوسطية، والشكل –ئ- في آخر الكلمة، في حين الشكل –أ- يوجد في الوضعية البدائية، في الوسط وفي نهاية الكلمة، في حين الشكلين –ء،ؤ- فتوجدان وسط وفي نهاية الكلمة.

ومن خلال ما سبق يظهر لنا أنّ هذه القواعد تشكل صعوبة في حد ذاتها خاصةً للمبتدئ في تعلم اللغة العربية، فيظهر لنا وجود حروف تنطق ولا تكتب مثل الألف في هذا، وكذا تشابه الحروف سواءً من حيث

[1] Boumaraf Assia, **"Les troubles du langage observés au niveau de l'écrit chez les aphasiques arabophones « travers la théorie néo-khalilienne » "** ,in :revue :linguistique ,n°14,2008-2009, CRSTDLA Alger,Algérie,p .67-136.

الشكل مثل:ب-ت-ث-يـ أو من حيث النطق مثل:ذ-ز-س-ث، كما يظهر لنا ما يكتب ولا ينطق مثل اللام الشمسية والنون في التنوين، وكذا تعدد صورة الحرف الواحد حسب موقع الحرف في الكلمة وحسب اتصاله وانفصاله وغيرها من القواعد التي سنفصل فيها عند تحليل المدونات الكتابية لحالات الدراسة أثناء مختلف مهمة الإملاء.

منهجية البحث:

بما أنّ دراستنا تسعى لدراسة مهارة التعبير الكتابي ومقارنتها ما بين الطفل العادي والطفل المستفيد من الزرع القوقعي، **فالمنهج الوصفي الاستدلالي المقارن** يكون الأنسب لأنّه يسعى إلى وصف الظواهر وتقديم بيانات عن خصائص معينة في الواقع ومقارنتها بالجدول الإكلينيكي للعاديين، ولا تبحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات لأنّ الطريقة التجريبية هي الأسلوب الوحيد لاكتشاف العلاقات السببية[1] .

وقد قمنا بإجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة ما بين (9 جانفي 2017) إلى غاية (20 ماي 2017) وهي فترة تطبيق مهمّة إملاء النص على عينة البحث، وأُنجزت هذه الدراسة في سبعة (07) مدارس ابتدائية، متواجدة بـ "وسط وغرب" الجزائر العاصمة وهي موّضحة في الجدول التالي:

- جدول رقم(1) يوّضح المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية –

	اسم المدارس الابتدائية	عدد التلاميذ العاديين	عدد التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي
وسط الجزائر العاصمة	مدرسة مالكي (1) بن عكنون مدرسة حديقة الساحل الأبيار مدرسة عبد الرحمان جعدي القبة		5 تلاميذ سنة الخامسة 10 تلاميذ سنة الثالثة 7 تلاميذ سنة الثانية

[1] **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، زرواتي رشيد.(2008). ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 3، قسنطينة.

غرب الجزائر العاصمة	مدرسة بوعلام بوسالم زرالدة مدرسة مبارك الميلي عين البنيان مدرسة (18) فيفري عين البنيان مدرسة علي شكير أولاد فايت	10 20	5 تلاميذ سنة الثالثة 3 تلاميذ سنة الرابعة 3 تلاميذ سنة الثالثة
المجموع		30	33

تقديم العينة:

من الصعب التعامل مع المجتمع الإحصائي بأكمله، وبالتالي نلجأ إلى أسلوب العينة التي من بين أهدافها التوفير في الجهد والوقت، فتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة تلاميذ عاديين ومجموعة تلاميذ مستفيدين من الزرع القوقعي من الطورين الأول (السنة الثانية والثالثة) تراوحت أعمارهم ما بين (7-9) سنة، والطور الثاني (السنة الرابعة والخامسة) وكانت أعمارهم ما بين (9-11) سنة .

- **مجموعة التلاميذ العاديين:**

لقد تمّ اختيار تلاميذ الطور الأول والثاني بطريقة عشوائية وبمساعدة المعلمين، عن طريق القوائم الاسمية، وكذا النقطة المتحصل عليها في الخط والجدول التالي يوّضح توزيع أفراد مجموعة التلاميذ العاديين حسب الجنس والطور الدراسي:

- جدول رقم (2) يوّضح مجموعة التلاميذ العاديين وتوزيعهم حسب الجنس والطور الدراسي–

الطـــور الدراسي / الجنس	الطور الأول		الطور الثاني		المجموع
	السنة الثانية 10-1	السنة الثالثة 20-11	السنة الرابعة 25-21	السنة الخامسة 30-26	
الذكور	5	5	3	2	15
الإناث	5	5	2	3	15
المجموع	10	10	5	5	30

- **مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي:**

للوصول إلى عينة البحث، قمنا بجمع البيانات في استمارة وُجِّدت معلوماتها على جميع أفراد التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، ابتداءً من تاريخ القيام بالاستمارة إلى غاية المعلومات الخاصة بالحالة من

"سن سمعي، سن اكتساب الصمم، ومختلف أنواع النمو لدى الحالة والتمدرس..." وهذا لاستخراج واستبعاد الأطفال الملائمين وغير الملائمين، وذلك بضبط المتغيرات الدخيلة لاستبعاد تأثيرها على نتائج البحث الحالي، وفي الجدول التالي نوّزع أفراد المجموعة حسب السن والطور الدراسي كما يلي:

- جدول رقم(3) يوّضح مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي وتوزيعهم حسب الجنس والطور الدراسي–

الطـــــور الدراسي / المواصفات		الطور الأول		الطور الثاني		المجموع
		السنة الثانية 7-1	السنة الثالثة 22-8	السنة الرابعة 25-23	السنة الخامسة 30-26	
الجنس	الذكور	3	9	2	3	17
	الإناث	4	6	1	2	13
المجموع		7	15	3	5	30

- **أدوات الدراسة:**

1: الملاحظة: تعتبر إحدى أدوات جمع البيانات، وتستخدم في البحوث الميدانية التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق[1] .

ورّكزنا في ملاحظتنا المباشرة للحالات حول طريقة سلوكهم اللغوي في القسم أثناء (القراءة، الإملاء، التعبير الكتابي والخط)، وتقبلهم للاختبارات والتأقلم معها والرغبة والانتباه والقدرة على الاستماع والانجاز وكذا فهم التعليمات، كما تطلّعنا على ملفاتهم الصحية والمدرسية .

2: المقابلة: استعملنا المقابلة في هذا البحث، فيتم إجراء المقابلات مع مدراء المدارس للتعريف بالمدرسة وأقسامها وإرشادنا إلى القسم المدمج، والمقابلة مع المعلمين المختصين بالأقسام المدمجة للتعرف على مستوى كل طفل في الفهم والتعبير الخاصين باللغة الشفوية والكتابية، وكذا المقابلة مع الحالة ومحاولة التواصل وخلق علاقة ودّية معها لتطبيق اختبارات الدراسة .

3: إملاء نص

اعتمدنا على أحد النصوص لكتاب القراءة "النظام التربوي القديم للسنة الثالثة"، وهذا لتفادي الإطلّاع المسبق على محتوى النص من طرف التلاميذ من جهة، وتميز النص بالبساطة والسهولة سواء على مستوى الشكل أو المضمون لكل السنوات الدراسية للطورين الأول والثاني، ومن جهة أخرى لارتباطه بالمولد النبوي

[1] **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، زرواتي رشيد.(2008)، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 3، قسنطينة.

الشريف وهي ذكرى يعرفها جلّ الأطفال في المجتمع الإسلامي، كما يحتوي على معظم الحروف الأبجدية بوضعياتها المختلفة.

* **معايير تقييم النص:** اعتمدنا في التنقيط على المعايير التالية، والتي تمثلت في القواعد الإملائية التي تميّز اللغة العربية الفصحى:

- بحيث تشير علامة 2 على غياب الخطأ نهائيا، أي سلامة القاعدة الإملائية.
- بينما تشير علامة 1 على وجود الخطأ مرة واحدة في النص .
- وتشير علامة 0 على تكرار وجود الخطأ أكثر من مرة في النص، أي سوء استعمال القاعدة الإملائية.

أي كلماّ تحصلت الحالة على رصيد أكثر دلّ على التحكم في القواعد الإملائية، ويحتوي تقييم نص إملاء النص على(9) محاور:

- ونلخص أهم القواعد الإملائية التي ركزنا عليها في التقييم:

- الفرق بين رسم الحرف وصوته، فليس كل ما ينطق يكتب.
- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف كما يتضح في شكل الألف اللينة المقصورة آخر الكلمة، وإعادة الكلمة إلى أصلها أو إفرادها إذا كانت جمعا أو مثنى، أو جمعها أو تثنيتها إذا كانت مفردة.
- تعقيد قواعد الإملاء، وكثرة الاستثناء فيها، كما في الهمزة المتوسطة.
- **اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة .**
- **الإعجام ، ونقصد به نقط الحروف ، وعدد النقط ، وموضعها في الحروف المنقوطة .**
- **وصل الحروف وفصلها.**
- **حروف المد (أ ، و ، ي)، وإشكاليتها مع الحركات القصيرة (الفتحة ، الضمة ، الكسرة) .**
- **الإعراب فالكلمة المعربة يتغير آخرها بتغيير تركيبها في الجملة.**

عرض النتائج وتحليلها:

عرض النتائج :

والتي مفادها ما يلي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين ، داخل وبين المجموعتين " .

ولدراسة هذه الفرضية وللإجابة على تساؤل البحث المرتبط بها :

- اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي.

وفيما يلي عرض لمختلف النتائج:

-جدول رقم(4) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط الافتراضي (النظري) و متوسط العينة لدى التلاميذ العاديين و الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي.

مجموعة التلاميذ العاديين	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	30	1	1.83	0.38	12.04	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الثاني	30	2	3.17	0.74	8.55	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الثالث	30	2	2.06	0.94	0.38	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور الرابع	30	8	10.97	3.03	5.35	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الخامس	30	2	2.86	1.14	4.17	29	2.75	دال عند 0.01
المحور السادس	30	4	6.23	1.27	9.57	29	2.75	دال عند 0.01
المحور السابع	30	1	1.70	0.59	6.43	29	2.75	دالة عند 0.01
المحور الثامن	30	1	1.86	0.50	9.35	29	2.75	دالة عند 0.01
المحور التاسع	30	2	2.67	0.99	3.67	29	2.75	دال عند 0.01
الدرجة الكلية	30	23	33.37	5.62	10.09	29	2.75	دال عند 0.01
مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع	حجم العينة	المتوسط الافتراضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري للعينة	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الإحصائية

القوقعي								
المحور الأول	30	1	1.23	0.62	2.04	29	2.04	دال عند 0.05
المحور الثاني	30	2	1.90	1.51	0.36	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور الثالث	30	2	1.45	1.45	2.006	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور الرابع	30	8	5.86	4.25	2.74	29	2.75	دال عند 0.01
المحور الخامس	30	2	1.73	1.14	1.27	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور السادس	30	4	4.27	2.87	0.51	29	2.04	غير دال عند 0.05
المحور السابع	30	1	1.17	0.69	1.31	29	2.04	غير دالة عند 0.05
المحور الثامن	30	1	1.80	0.61	7.18	29	2.75	دالة عند 0.01
المحور التاسع	30	2	1.73	1.28	1.14	29	2.04	غير دال عند 0.05
الدرجة الكلية	30	23	21.17	11.96	0.83	29	2.04	غير دال عند 0.05

بالنسبة **للتلاميذ العاديين** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور (الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، الدرجة الكلية) بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي : 12.04 ، 8.55 ، 5.35 ، 4.17 ، 9.57 ، 6.43 ، 9.35 ، 3.67 ، 10.09 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.75)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور الأول (1.83)، الثاني (3.17)، الرابع (10.97)، الخامس (2.86)، السادس (6.23)، السابع (1.70)، الثامن(1.86)، التاسع(2.67)، الدرجة الكلية (33.37) لمجموعة التلاميذ العاديين أكبر من المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع

تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور (الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، الدرجة الكلية).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثالث بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية (0.38) أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثالث (2.06) لمجموعة التلاميذ العاديين تساوي تقريبا المتوسط الافتراضي (2)، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى متوسط في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثالث.

بالنسبة **للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي** يتبين من النتائج ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور الرابع ، الثامن بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة و المساوية على التوالي: 2.75 ، 7.18 أكبر من القيمة (ت) المجدولة و المساوية (2.75)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية في المحور الرابع (5.86) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أصغر من المتوسط الافتراضي (8)، بينما متوسط تطبيق القواعد الإملائية في المحور الثامن (1.80) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أكبر من المتوسط الافتراضي (1)، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثامن ومنخفض في المحور الرابع .

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الأول بين المتوسط الافتراضي ومتوسط العينة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية (2.04) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الأول (1.23) لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي أكبر من المتوسط الافتراضي والمساوي (1)، وهذا يعني أن الأطفال العاديين لهم مستوى مرتفع في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الأول.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية بين المتوسط الافتراضي و متوسط العينة ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 0.36 ، 2.006 ، 1.27 ، 0.51 ، 1.31 ، 1.14 ، 0.83 أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.04) حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية لمجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي تساوي تقريبا المتوسط الافتراضي، وهذا يعني أن التلاميذ العاديين لهم مستوى متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور : الثاني، الثالث، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية.

-جدول رقم(5)، يبين نتائج تطبيق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين مجموعة التلاميذ العاديين و مجموعة التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-

	العينة التلاميذ	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة الاحصائية
المحور الأول	العاديين	30	1.83	0.38	4.49	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.23	0.62				
المحور الثاني	العاديون	30	3.17	0.74	4.10	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.90	1.51				
المحور الثالث	العاديون	30	2.06	0.94	1.89	58	2.00	غير دالة عند 0.05
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.45	1.45				
المحور الرابع	العاديين	30	10.97	3.03	5.34	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	5.86	4.25				
المحور الخامس	العاديين	30	2.86	1.14	3.85	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	1.73	1.14				
المحور السادس	العاديين	30	6.23	1.27	3.42	58	2.66	دالة عند 0.01
	المستفيدين من الزرع القوقعي	30	4.27	2.87				

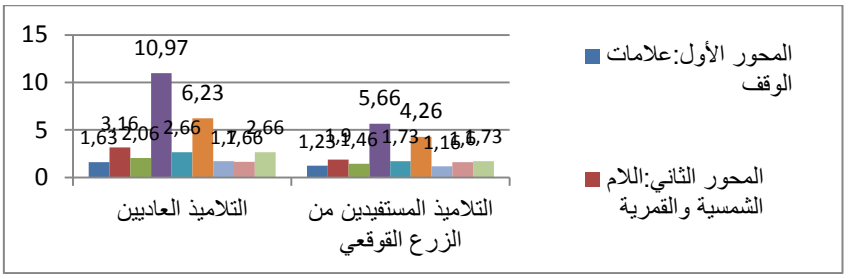
المحـــور السابع	العاديين	30	1.70	0.59	3.18	58	2.66	دالــة عنــد 0.01
	المستفيدين من الـــزرع القوقعي	30	1.17	0.69				
المحـــور الثامن	العاديين	30	1.86	0.50	0.40	58	2.00	غيــر دالــة عند 0.05
	المستفيدين من الـــزرع القوقعي	30	1.80	0.61				
المحـــور التاسع	العاديين	30	2.67	0.99	3.14	58	2.66	دالــة عنــد 0.01
	المستفيدين من الـــزرع القوقعي	30	1.73	1.28				
الدرجــة الكلية	العاديين	30	33.37	5.62	5.05	58	2.66	دالــة عنــد 0.01
	المستفيدين من الـــزرع القوقعي	30	21.17	11.96				

كما يتبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 4.49 ، 4.10 ، 5.34 ، 3.85 ، 3.42 ، 3.18 ، 3.14 ، 5.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.66)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية لدى التلاميذ العاديين أكبر من متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، وهذا يعني أن التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي يعانون من نقص في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس، السابع، التاسع، الدرجة الكلية مقارنة بالتلاميذ العاديين.

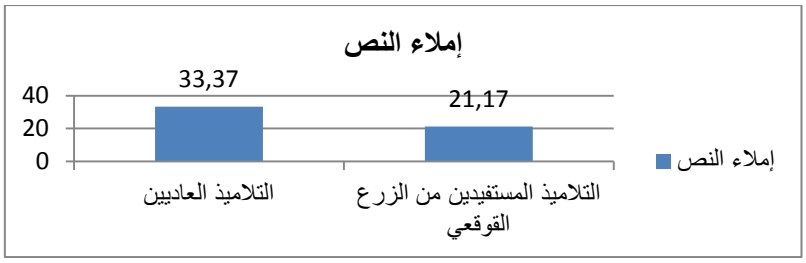
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الثالث و الثامن ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة والمساوية على التوالي : 1.87، 0.40 أصغر من قيمة (ت) المجدولة والمساوية (2.00)، حيث أن متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الثالث والثامن لدى التلاميذ العاديون تساوي تقريبا متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحور: الثالث والثامن لدى التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي.

وبالتالي يمكن القول كجواب للفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور: الأول، الثاني، الرابع، الخامس، السادس ، السابع ، التاسع، الدرجة الكلية لصالح التلاميذ العاديين ، في حين تتساوى تقريبا المجموعتين في تطبيق القواعد الإملائية في المحور الثالث والثامن".

-شكل رقم (1) يبين نسب توزع متوسط مستوى محاور إملاء النص بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



-شكل رقم (2) يبين نسب توزع متوسط إملاء النص بين مجموعة التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي-



مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

فمن خلال النتائج المتوصل إليها من تطبيق اختبار –ت- لعينة واحدة لدراسة الفروق في متوسط مستوى تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء بين المتوسط النظري ومتوسط العينة لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي، فتمّ التوصل إلى:

أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى مرتفع في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص في المحاور بالترتيب كالتالي: الدرجة الكلية في القواعد الإملائية، سلامة الحروف، سلامة التاء آخر الكلمة، اللام الشمسية واللام القمرية، صحة كتابة الهمزة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس اسم الإشارة، علامات الوقف، الهاء المربوطة، عند مستوى دلالة (0.01)، في حين كان لمجموعة التلاميذ العاديين مستوى متوسط عند مستوى دلالة (0.05) في المحور الخاص بالتنوين أثناء مهمة النص.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ذو مستوى **منخفض** في محور سلامة الحروف من " **إبدال، إضافة، حذف، حرف مشدد، مد الألف، الواو والياء، قلب الحركات، التفريق بين الضاد والظاء، والمقطع الساكن** " ، بينما كان لهم مستوى **مرتفع** في محور اسم الإشارة عند مستوى دلالة (0.01)، كما سجل تلاميذ المجموعة مستوى **مرتفع** في متوسط تطبيق القواعد الإملائية المتعلقة بمحور علامات الوقف عند مستوى دلالة (0.05)، في حين سجل التلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي مستوى **متوسط** عند مستوى دلالة (0.05) في باقي القواعد الإملائية وهي مرتبة تنازليا كالتالي: التنوين بالألف والتنوين بالفتح، الضم والكسر، الهاء المربوطة، همزة القطع والوصل، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، الدرجة الكلية، التاء في آخر الكلمة والمتمثلة في هاء وتاء التأنيث، التاء المربوطة والمفتوحة، اللام الشمسية والقمرية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص، وهذا يتفق مع " Plisson Anne et al " سنة (2009) أنّ الأطفال السامعين كانوا أسرع من الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي في التعرف على الكلمة، وهذا يؤكد مدى صعوبة التمييز السمعي على مستوى الكلمة الواحدة عند الأطفال المستفيدين من الزرع القوقعي مقارنة بمستوى العبارات والجمل.

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي من خلال تطبيق اختبار-ت- لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في متوسط تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص فدلّت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في المحاور التالية تنازليا: الحروف من " **إبدال، إضافة، حذف، حرف مشدد، مد الألف، الواو والياء، قلب الحركات، التفريق بين الضاد والظاء، والمقطع الساكن** "، الدرجة الكلية في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة النص، علامات الوقف، اللام الشمسية والقمرية، همزة القطع والوصل، التاء في آخر الكلمة المتمثلة في " **هاء وتاء التأنيث، التاء المربوطة والمفتوحة**"، الهاء المربوطة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط تطبيق قاعد التنوين بالألف والتنوين بالفتح، الضم والكسر وهذا يعني أن كلتا المجموعتين لها مستوى **متوسط**، وكذا نفس الأمر بالنسبة للمحور الخاص باسم الإشارة فكلتا المجموعتين تتحكمان في هذا المحور بحيث لها مستوى مرتفع، لأن التنوين ينطق نونا في آخر الكلمة لكنها لا تكتب، وهي من بين الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلم اللغة العربية، ومن بينها الفرق بين رسم الحرف وصوته فيحذف الحرف كتابةً ويبقى نطقاً. **(العبيدي،2012).**

كما توصلت دراسة "الصوافي" سنة **(2003)** التي تهدف إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الابتدائي، فتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات تمثلت في عدم التمييز بين الحروف المتقاربة مثل السين والصاد، والضاد والظاء، وكذا اللام الشمسة والقمرية، وعدم التمييز بين المدود والحركات في الكتابة، وعدم التمييز بين الألف الممدودة والألف المقصورة، وكتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وصعوبة

في التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، وعدم التمييز بين التنوين والنون بينما كانت الأخطاء أقل شيوعا على مستوى الحروف من قلب وحذف وإضافة. **(بركات،2009).**

وهي تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "عواد" سنة **(2012)** حول الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الابتدائي، فتوصلت النتائج إلى وجود أخطاء تتمثل في القواعد الإملائية الخاصة بالهمزة وجميع وضعياتها في الكلمة، همزة القطع والوصل، ألف واو الجماعة، اللام الشمسية والقمرية، التاء المربوطة والمفتوحة، والتفريق بين الضاد والظاء، الهاء المربوطة، التنوين، الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس.

فممّا سبق يمكننا قبول الفرضية التي تفترض أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة الإملاء في المحاور:** الحروف، الدرجة الكلية في تطبيق القواعد الإملائية ، علامات الوقف، اللام الشمسية والقمرية، همزة القطع والوصل، التاء في آخر الكلمة، الهاء المربوطة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين، في حين تتساوى المجموعتين في تطبيق القواعد الإملائية المتعلقة **بالتنوين واسم الإشارة** .

كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في **تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص** بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي ولصالح العاديين داخل وبين المجموعتين، فتمّ التوصل إلى أنّ التلاميذ العاديين لهم مستوى مرتفع في تطبيق القواعد الإملائية أثناء مهمة إملاء النص في المحاور الخاصة بـ" الدرجة الكلية في القواعد الإملائية، سلامة الحروف، سلامة التاء آخر الكلمة، اللام الشمسية واللام القمرية، صحة كتابة الهمزة، الحروف التي تنطق ولا تكتب والعكس، اسم الإشارة، علامات الوقف، الهاء المربوطة، في حين كان لمجموعة التلاميذ العاديين مستوى متوسط في المحور الخاص بالتنوين أثناء مهمة النص.

أمّا بالنسبة للتلاميذ المستفيدين من الزرع القوقعي فكانت نتائجهم من حيث المتوسط ذو مستوى منخفض في محور سلامة الحروف من " إبدال، إضافة، حذف، حرف مشدد، مد الألف، الواو والياء، قلب الحركات، التفريق بين الضاد والظاء، والمقطع الساكن "، بينما كان لهم مستوى مرتفع في محور اسم الإشارة وعلامات الوقف، في حين سجلوا مستوى متوسط في باقي القواعد الإملائية للنص.

أمّا الفروق بين التلاميذ العاديين والمستفيدين من الزرع القوقعي فكانت على مستوى مختلف القواعد الإملائية عدا متوسط تطبيق قاعدة التنوين فكان لكلتا المجموعتين مستوى متوسط، لأن التنوين ينطق نونا في آخر الكلمة لكنها لا تكتب، وهي من بين الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلم اللغة العربية **(العبيدي،2012)**، وكذا نفس الأمر بالنسبة لاسم الإشارة وعلامات الوقف فكلتا المجموعتين تتحكمان في هذه المحاور بحيث لها مستوى مرتفع.

المراجع باللغة العربية :

1. أبو صبحة نضال حسين.(2010). **أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، غير منشورة .
2. بوسبتة يمينة .(2017). **أثر التكنولوجيا المساندة –الزرع القوقعي- في اكتساب الطفل الأصم المهارات اللغوية**، ورقة مقدمة لمؤتمر تكنولوجيا الإعاقة، 3-4-5 ديسمبر 2017، فندق الخليج، مملكة البحرين .
3. جبايب علي حسن أسعد.(2011). "**صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي**"، في: مجلة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية، العدد 1، المجلد 13،نابلس، ص.1-34.
4. زرواتي رشيد.(2008). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 3، قسنطينة.
5. الحايك فيصل شريف، الزريقات إبراهيم عبد الله.(2013). **"فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن"**، في: مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق 3، الأردن، ص.904-926.
6. محمود المصري يوسف سعيد.(2006). **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي** رسالة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، غير منشورة .
7. عبد الجواد إياد إبراهيم.(2009). "**مستوى مهارات التعبير الكتابي بالمرحلة الإبتدائية**"، في: مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 1، المجلد 17،العدد 1، فلسطين، ص.673-707.

المراجع بالفرنسية :

8. Benedetto, P.(2015), **Statistiques en psychologie,** Studyrama, France .
9. Berkane,N. (2016) , "**l'apprentissage de l'écrit chez les enfants sourds**" in :revue linguistique des langues des signes, n°10, D'aix en provence, France, pp .1-7.
10. Boumaraf Assia, **"Les troubles du langage observés au niveau de l'écrit chez les aphasiques arabophones « travers la théorie néo-khalilienne » "** ,in :revue :linguistique ,n°14,2008-2009, CRSTDLA Alger,Algérie,p .67-136.
11. Colleau, A.(2004), **Implantations cochléaires,** in : Revue rééducation orthophonique n° 217, Mars, F.N.O, France, pp. 5-7 .
12. Dumont, A.(1997), **Implantations cochléaires « guide pratique d'évaluation et de rééducation** , Ortho-édition, France.
13. Estienne, F .(2002), **Orthographe,pédagogie et orthophonie**, Masson, France .
14. Loundon, N et al .(2009), **Implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique** , Flammarion (SA), Paris .

15. Monfort, M., Juárez, A.(2006), **Les enfants dysphasiques sourds et l'implant cochléaire**, in : Revue de la rééducation orthophonique, n° 228,Décembre, F.N.O, France, pp .113-127 .
16. Morin, Y .(2002), **petit Larousse de la médecine** , Larousse, Montréal .
17. Niederberger, N et al. (2007), **Apprendre de la lecture-écriture chez les enfants sourds**, in : Revue Enfance, vol 59, n° 3, P.U.F, France, pp .254-262 .
18. Rousseau, T et al .(2008), **Les approches thérapeutiques en orthophonie« prise en caharge orthophonique des troubles du langage écrit »**, T2, Ortho-édition, France.

المشروع النقدي عند فلاسفة فرانكفورت

أ.بونوار حدة
جامعة بجاية

ملخص:

تسعى هذه المداخلة إلى التطرق لإسهامات فلاسفة مدرسة فرانكفورت في بلورة رؤية نقدية حول الثقافة المعاصرة، ومساهمتها في تطوير حقل الدراسات الثقافية، كما ستتناول المسار التاريخي لهذه المدرسة، وأهم القضايا الفكرية والمعرفية التي خاض فيها أعضاؤها، وسنركز على بعض المقولات النظرية الجوهرية مثل: نقد العقل التنويري، العقل الأداتي، النظرية النقدية، صناعة الثقافة، مع تقديم قراءة في كتاب "جدل التنوير".

الكلمات المفاتيح: مدرسة فرانكفورت، فلاسفة مدرسة فرانكفورت، الفلسفة، العقل الأداتي، الدراسات الثقافية، العقل التنويري، صناعة الثقافة ...

Abstract :

This paper aims at sheding light on the Francfort school philosophers and their contribution to shaping the critical view of modern culture, and their role in the development of cultural studies. The paper deals also with the historical path of the previously mentionned school, and the most important topics that have been treated by its members, focussing on some important terms, such as enlightenment mind, critical theory, manufacturing culture…

Key words : Francfort school, philosophy, cultural studies, enlightenment mind, manufacturing culture.

مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما أهم العوامل التي دفعت إلى نشوء النظرية النقدية؟

2- كيف ساهم فلاسفة فرانكفورت في بناء مشروعهم النقدي؟

3- ما هي الأساليب التي نهجتها مدرسة فرانكفورت في تطوير حقل الدراسات الثقافية؟

أهمية الدراسة:

مما لا شك فيه أن مدرسة فرانكفورت طرحت نظرية نقدية تحمل مشروعا نقديا جديدا على الساحة النقدية التقليدية، إذ شملت آراؤها بين فلسفة كانط النقدية، والهيجلية، والماركسية خاصة (مناهضة أشكال الهيمنة)، وكذلك من مدارس علم الاجتماع والنفس. وعليه فإن الدراسة تكتسب أهميتها من الجهود التي سعى فيها فلاسفة فرانكفورت في تجديد الوعي القديم السائد (العقائدية) إلى ما يلائم

متطلبات العصر. وتأسيسا على ما تقدم فإن هذه الدراسة الوصفية تمثل مساهمة أولية تفتح المجال للمزيد من الدراسات والأبحاث للوقوف على اسهامات وجهود فلاسفة فرانكفورت في بلورة رؤية نقدية حول الثقافة المعاصرة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

- إبراز الاتجاهات الفلسفية والاجتماعية المختلفة لمدرسة فرانكفورت.
- تقديم أهم المرتكزات الفكرية التي جاء بها فلاسفة فرانكفورت.
- جهود فلاسفة فرانكفورت في كشف مظاهر الاستغلال التي خلفها مشروع التنوير نتيجة سيطرة العقلانية الأدائية.

مقدمة:

جاءت مدرسة فرانكفورت كاستجابة للتعقيدات التي يعيشها العالم المعاصر، فهي تمثل نموذجا فلسفيا قادرا على استيعاب إشكالية الثقافة والسياسة في المجتمع المعاصر، وقد ساهم فلاسفتها في إرساء دعائم هذه المدرسة في الفلسفة المعاصرة من خلال إنشاء نظرية نقدية جديدة للإنسان والعالم من ناحية، وكذلك إرساء منهج تحليلي قادر على استيعاب المشكلات الاجتماعية.

ومن أجل وضع نظرية نقدية للمجتمع قادرة على استيعاب مشكلاتها الاجتماعية، قام رواد المدرسة بإعادة قراءة تاريخ الفكر الغربي، انطلاقا من العودة إلى تفعيل فلسفة كانط، والوقوف كذلك على منطق هيجل الجدلي، وصولا إلى راديكالية ماركس، وماكس فيبر وعقلانيته، عبر محاولة إعادة قراءة وتحيين فكر كل منهما وجمعها في نظرية أطلقوا عليها اسم النظرية النقدية والتي جاءت كتجاوز للنظريات التقليدية (مخناش، 2014).

1- المسار التاريخي لمدرسة فرانكفورت :

نشأت مدرسة فرانكفورت سنة 1923 بمدينة فرانكفورت الألمانية، وتضم هذه المدرسة مجموعة من الفلاسفة أهمهم ماكس هوركهايمر(Max Horkheimer 1895-1973) وهربرت ماركوز Herbert Marcuse (1898-1979) وثيودورأدورنو (Theodor W . Adorno 1903-1969))... وغيرهم .

من بين العوامل الأساسية في نشوء النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت كان صعود النظم السياسية الشمولية (الديكتاتورية) في أوروبا. و قد قسّم المختصون مراحل تطورها إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: يمثّلها الجيل الأول، حيث تأسست المدرسة في بداية العشرينيات من القرن الماضي، ضمّت ماكس هوركهايمر و فريدريك بولوك (Frederic Polllok 1845-1939) و فرانز نيومان Fanz Neumann) (1900-1954 ثم ثيودور أدورنو و هربرت ماركوز.

المرحلة الثانية: ضمت كل من يورغن هابرماز(Jurgen Habermas 1929) و كارل أوتو آبل (Karl Otto Appel 1922-2007) و ألبرشت فيلمر(Albrecht Wellmer 1933) و كلاوس أوفه (Klaus Uwe Benneter 1957).

المرحلة الثالثة: يمثلها أكسل هونيث (Axel Honneth 1949) وهو رائد هذا الجيل (الجيل الثالث) (بومنير، 2010، صفحة ص10).

2- العقل التنويري:

يُعدّ المشروع التنويري الذي عرفته أوروبا في بداية القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر لحظة تأسيسية للحداثة الغربية، كان هدفه تحرير الانسان من سلطة المؤسسات الدينية والسياسية السائدة آنذاك، ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها المشروع التنويري: العقل والحرية.

ومن الفلاسفة التنوريين الذين دافعوا عن مبدأ العقل والحرية نذكر: جون لوك (John Locke 1632-1704) و إيمانويل كانط(Emmanuel Kant 1724-1804) ومونتيسكيو (Charles de Secondat de Montesquieu 1689- 1755) و ديدرو(Denis Diderot 1713-1784) ... وغيرهم .

والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا في هذا السياق، هل نجح المشروع التنويري في أوروبا؟

بعد مرور فترة من الزمن أصبح المشروع غير قادر على تحرير الإنسان من مختلف أشكال السيطرة بسبب صعود النظم الشمولية، كالنازية والفاشية والستالنية ...، وهذا انعكس سلبا على المجتمع الأوروبي، كذلك ساهم في تراجع مكانة الفرد في المجتمعات الغربية.

3- من العقل التنويري إلى العقل الأداتي:

كيف دمر العقل التنويري نفسه بحيث أصبحت الإنسانية تخوض في حالة جديدة من البربرية بدل أن تصل إلى حالة إنسانية حقيقية؟

هذا السؤال من بين الأسئلة التي شغلت فكر الناقد كمال بومنير حول المشروع التنويري أهدافه ونتائجه في أوروبا، وعبر قراءاته العميقة في هذا الموضوع عثر على الجواب عند كل من هوركهايمر وأدورنو في حديثهما عن السبب الحقيقي الذي جعل من العقل التنويري يتلاشى فيجيبان " بأن ذلك قد تم عندما تحول العقل أداة للسيطرة على الطبيعة ثم على الإنسان، والمقصود بالعقل هنا العقل الأداتي أو التقني القائم على التكميم والقياس والفاعلية والموجّه نحو ماهو عملي وتطبيقي ونفعي "، ومن بين الأسباب التي أدت إلى تراجع العقل التنويري هو الفلسفة الوضعية وقوانينها الصارمة التي قيدت العقل وحددت وظيفته في نقطتين هما :

أولا: الاعتماد على الملاحظة والتجريب وتصنيف الوقائع وفق المقولات الكمية والصور المنطقية قصد الوصول إلى صياغة القوانين ثم التنبؤ بحدوث الظواهر حتى يتم التحكم فيها.

ثانيا: اعتبار كل ما لا يتطابق مع معايير الحساب والكم والتقنين هو أمر مشبوه من جانب التنوير في صيغته المتطرفة، ولهذا السبب تم استبعاد كل القيم والظواهر الميتافيزيقية، التي لا علاقة لها بالمعرفة العلمية

والتقنية، بمعنى أن النزعة الوضعية وضعت العقل الأداتي (التقني) كنموذج للمعرفة أو الحقيقة. وعلى هذا كان لهذه النظرة الأحادية للعقل نتيجتها الحتمية المتمثلة في سعيها الحثيث للسيطرة على كل شيء بما في ذلك الانسان نفسه (بومنير ، 2010، صفحة 11و14).

تأثر فلاسفة فرانكفورت في طرحهم لمسألة "التقنية" أو "العقلانية التقنية" بتحليل الفيلسوف مارتن هيدغر(Martin Heidegger 1889-1976) للتقنية التي اعتبرها بمثابة الإعلان عن نهاية الميتافيزيقا. فقد وجّه هذا الفيلسوف نقدا لمظاهر التقنية التي أصبحت تهدد الوجود الإنساني، ذلك أنها تعبّر عن نمط من العلاقة بين الإنسان والوجود (بومنير ، 2010، صفحة 53 و54).

نستنتج إذا، أن فلاسفة فرانكفورت بنوا فلسفتهم على رؤية نقدية لواقع الحضارة الغربية المعاصرة، الذي وصفوه بالواقع المتناقض؛ في الوقت الذي بلغت فيه المعرفة العلمية تطورا سريعا في أوروبا، شهدت العلاقات الإنسانية نكوصا خطيرا من ناحية الأخلاق والفكر، الذي شكّل تهديدا لمفهوم الإنسانية.

أصبح نمط الحياة المعاصرة عاجزا عن استوعاب الشرط الإنساني، في المقابل وضع آليات تقييم الإنسان مساوية لآليات تقييم الأشياء والسلع، الذي سيؤدي حتما بالإنسان المعاصر إلى السقوط في فخ اللاعقلانية وبروز نمط جديد من العقلانية المتواطئة مع الأيديولوجية التقنية أو ما يسمى بـ (العقلانية الأداتية). ما يعني أنّ العقل الحديث قد خيّب أفق توقع التنوير، واختار خدمة القوة والأيديولوجيات السيطرة والهيمنة (بن علي، 2018، الصفحات 12-14-15).

يمكن القول بأن العقلانية التي تبلورت في الفكر الفلسفي الغربي منذ عصر الأنوار اقترنت منذ القدم بفكرة السيطرة على الطبيعة ثم على الإنسان أيضا، حيث أصبح الإنسان يعيش الاغتراب والتشيؤ الذي أدى إلى فقدانه لإنسانيته أي الحرية واستقلاله الذاتي. وعلى هذا وضع فلاسفة مدرسة فرانكفورت مصطلحا مقابلا للعقلانية الأداتية المتمثل في العقلانية النقدية بهدف إضفاء فكر جديد للفكر الفلسفي الغربي، وحمل مَهمة انقاذ المشروع الحضاري الغربي المتأزم.

إنّ النَفَس الجديد الذي قدمه مفكرو مدرسة فرانكفورت للفكر الفلسفي الغربي المتمثل في " العقلانية النقدية "؛ يقوم في الأساس على جعل النقد الأسلوب الرئيسي في النظر إلى الأشياء والأفكار، ونفهم من هذا أنه غير محصور في الجانب المعرفي فحسب، بل يتجاوزه إلى الواقع الاجتماعي الملموس (نقد اجتماعي).

على الرغم من أنّ مؤسسي النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت استندوا على مفهوم النقد الاجتماعي عند ماركس. إلا أنهم أضافوا على هذا "مفهوم النقد الجذري لعقلانية الأنوار" وما أفرزته من مظاهر السيطرة السياسية والفكرية والثقافية (بومنير ، 2010، الصفحات 32-33).

في كتاب (جدل التنوير) حدد كل من هوركهايمر وأدورنو طبيعة العلاقة بين التنوير والأسطورة؛ " فعلم الأساطير بالذات قد أوجد سيرورة التنوير التي لا نهاية لها والتي بها قام النقد الهدام باعتبار كل وجهة

نظر نظرية خاصة مجرد اعتماد، إلى حدّ أن مفاهيم العقل والحقيقة والتنوير مفاهيم تتوازى مع مستوى السحر الاحيائي " (هوركهايمر و أدورنو، 2006، صفحة 32).

فحسب علم الأساطير إذن، فإن التنوير استقى جوهر مادته من الأساطير كذلك، حين مارس وظيفة الحكم ظل واقعا أسير سحرها رغم أن التنوير أراد القضاء على الأساطير (هوركهايمر و أدورنو، 2006، صفحة 32).

من تصورات فلسفة التنوير أنه من غير الممكن تحقيق التقدم الإنساني إلا بالمزيد من العقلانية، ومن خلال الثورة المعرفية والعلمية. لكن، هذا لم يتحقق فعلا على أرض الواقع، بقدر ما تحقق نقيضه، مع صعود البربرية. وفي هذه النقطة تدخل كل من (هوركهايمر وأدورنو) في تقديم رأي نقدي للعقلانية وهو في جوهره نقد موجه لهذا الانحراف الذي عرفه التنوير والعقلانية في المسار التاريخي للحضارة الغربية (بومنير ، 2010، صفحة 18).

4- مساهمة الفلاسفة في تطوير حقل الدراسات الثقافية:

1-4 ماكس هوركهايمر:

في الثلاثينيات من القرن الماضي انتقد الفيلسوف (ماكس هوركهايمر Max Horkheimer 1895-1973) المذهب الوضعي، عبر نقاط ثلاث أساسية أن الوضعية:

أ- تصف البشر كحقائق وأشياء مجردة، داخل نطاق محدود ومخطط من الحتمية الميكانيكية.

ب- تتصور العالم كمعطى بشكل مباشر في التجربة فقط، لذلك لا تميز بين الجوهر والمظهر.

ت- تضع تمييزا مطلقا بين الحقيقة والقيمة، ومن ثم فإنها تفصل المعرفة عن المصالح البشرية (بوتومور، 2004، الصفحات 43-44).

لقد دافع هوركهايمر عن الميتافيزيقا ضد الوضعية، واعتبر العلم نقدا للميتافيزيقا، وهذا الأخير والعلم الطبيعي ينظر إليهما هوركهايمر على أنهما كلاهما لحظتان من لحظات المنهج الصحيح للتحليل والتناول، ويتم تجاوزهما في النظرية النقدية للمجتمع (سليتر، 2004، صفحة 90).

2-4 هربرت ماركوز:

ساهم (هربرت ماركوز Herbert Marcuse 1898-1979) في تكوين النظرية النقدية في مراحلها الأولى، وله دور مهم عبر أعماله العديدة مقالات نشرها في الثلاثينيات، كذلك كتاب عنوانه (العقل والثورة) نشره عام 1941.

وبخصوص موقفه من الفلسفة الوضعية فقد أكد أنها " نزعت إلى المساواة بين دراسة المجتمع ودراسة الطبيعة ... فاستوجب أن تكون الدراسة الاجتماعية علما يسعى إلى التوصل لقوانين اجتماعية، واشترطت أن تكون صحة هذه القوانين الاجتماعية مشابهة لصحة القوانين الطبيعية. وبهذه الكيفية اختنقت الممارسة الاجتماعية بلا رحمة، وبخاصة مسألة تغيير النظام الاجتماعي " (بوتومور، 2004، صفحة 47).

تأثر ماركوز بشكل مباشر بفلسفة فردريش هيجل(Friedrich Hegel 1770- 1831) في تأسيس النظرية الجدلية، كذلك اشتغل على تحويل فكر ماركس تماما إلى الهيجيلة الراديكالية، إضافة إلى هذا تجاهل الأشكال الحديثة للوضعية وما ارتبط بها من فلسفات للعلم ومن علوم اجتماعية حديثة.

هذا التوجه الفكري لماركوز الذي بواسطته تشكلت به أعماله من بين نقاط الاختلاف بينه وبين فكر هوركهايمر (بوتومور، 2004، الصفحات 47-48). واعتبر ماركوز وسائل المعرفة التقنية والنظريات العلمية أنها مرتبطة في عصرنا هذا بالسيطرة على الطبيعة والإنسان، وبقدر ما تتوسع فيه ظواهر الاستلاب والقمع في تنظيم مؤسسات المجتمع، بنفس قدر ما يتم إخضاع الإنسان والمجتمعات المتقدمة صناعيا عامة باسم هذه العقلانية الأداتية (بومنير، جدل العقلانية في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت نموذج هربرت ماركوز، 2010، صفحة 223).

لقد دعا ماركوز لمفهوم التكنولوجيا الجديدة؛ المجتمعات الحالية ولو استمرت في تطبيق التكنولوجيا ستصل إلى مكننة كل العمل الضروري اجتماعيا، وببلوغ هذا المستوى من المكننة الشاملة ستكون التكنولوجيا في بنيتها واتجاهها الحاليين قد بلغت هدفها. وبهذا ستصل إلى درجة عالية من الإنتاجية وتوفر على الإنسان عناء العمل؛ تحرير الطاقة الفيزيولوجية والذهنية لدى الإنسان.

وجّه بيير ماسيه (Pierre Masset) نقدا لفلسفة ماركوز في إمكانية انبثاق تكنولوجيا جديدة غير مرتبطة بمنطق السيطرة، لأن هذا غير مطابق للواقع ؛ فالعلاقات اليوم في ظل سيطرة التكنولوجيا أصبحت تستجيب لمنطق السيطرة، ذلك أنّ المعرفة العلمية والتكنولوجية ليست مستقلة عن الاهتمامات والمصالح والمؤسسات الاقتصادية والسياسية ...وغيرها غاية في السيطرة على الإنسان، وحتى وإن كان في الظاهر تلبية حاجات الإنسان المعاصر من طرف هذه المؤسسات، فالأهداف المضمرة هي استمرار مصالحها والسيطرة على الإنسان (بومنير، جدل العقلانية في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت نموذج هربرت ماركوز، 2010، الصفحات 226-227).

3-4 ثيودور أدورنو:

كانت اهتمامات وميولات (ثيودور أدورنو Theodor W . Adorno 1903-1969) منصبة على مجال الثقافة والموسيقى، التحليل النفسي، نظرية علم الجمال...، وعلى إثر هذا كانت علاقته بالمدرسة حتى عام 1938 غير رسمية. ويمكن أن نقول بأنّ اسهام أدورنو في تكوين مدرسة للنظرية النقدية كان غير واضح في البدايات الأولى لتأسيسها.

أما إذا قارنا موقفه الفلسفي بموقف هوركهايمر أو موقف ماركوز، فإنه مختلف تماما عنهما. ويكمن هذا الاختلاف في محاولة كل من هوركهايمر وماركوز صياغة نظرية اجتماعية إيجابية على أساس من التصور الهيجلي للعقل، ورغم عدم تأثرهما بالماركسية إلا أن أدورنو لم يتأثر به بدرجة أكبر منهما.

إضافة إلى هذا أدورنو لم يهتم بتحليل ماركس الاقتصادي وعلاقته بنظريته عن الطبقات. وكذلك يظهر التوجه الفردي لأدورنو في رفضه الكامل لفكرة نظرية للتاريخ (علم للتاريخ). ويتمظهر الاسهام الرئيسي

لأدورنو في النظرية النقدية من خلال الكتاب المشترك مع هوركهايمر تحت عنوان " جدل التنوير" (بوتومور، 2004، الصفحات 48-49).

5- قراءة في كتاب " جدل التنوير":

تتمثل ركيزة هذا الكتاب على فكرة أساسية هي **التدمير الذاتي للتنوير**؛ التدمير الذاتي للعقل مُدركاً باعتباره معالجة نفي نقدي للحقائق، من خلال الوضوح الزائف في الفكر العلمي والفلسفة الوضعية للعلم، ويعتبر هذا الوعي العلمي الحديث مصدرا رئسيا للانحطاط الثقافي ونتائجه سلبية على البشرية حيث تدخلها في حالة لا إنسانية (بربرية).

يتحدث المقال الثاني من الكتاب على موضوع مهم اشتغلت عليه مدرسة فرانكفورت، وهو ما يسمى بـ **صناعة الثقافة** أو التنوير كخداع للجماهير (بوتومور، 2004، الصفحات 49-50). في هذا السياق يبدي أدورنو رأيه حول مصطلح صناعة الثقافة بعد أن تيقن أن الثقافة الحديثة لم تعد من نتاج الجماهير بل يعود جوهرها إلى نتاج صناعي يباع للجماهير كسلعة.إذا، هذا التقارب الغريب بين "الثقافة" و"الصناعة" هو ما نفض الغبار على حقيقة أنّ الثقافة لم تعد ذلك التعبير الإنساني الحيّ عن التكامل الاجتماعي بقدر ما غدت نتاجا للمصالح التجارية.

دخل المجتمع في مرحلة جديدة تحت سيطرة التقنية على عملية الإنتاج الثقافي والفني إذ ارتبطت الصناعة الثقافية بتحول في الوسيلة الثقافية كالاتصال والإعلام بأنواعه والفنون الشعبية وغيرها (بن علي، 2018، صفحة 11).

عبّر فلاسفة فرانكفورت عن خطورة وسائل الاعلام في تعزيز ذلك الوهم الذي مفاده أنّ الحياة الحسنة إنما توجد في السلعة، وعلى هذا فصناعة الثقافة توفر آلية أساسية في تخدير وتكييف الأفراد بأسلوب سلس تبعا لمقتضيات السلوك التي تقتضيها الرأسمالية الاحتكارية (هاو، 2010، الصفحات 62-63). ويشكل " الاهتمام الطاغي لمدرسة فرانكفورت بالظواهر الثقافية، أي بتجليات ومنتجات الوعي البشري، تضمن أيضا اهتماما خاصا بالفرد كمركز للفكر والعمل " (بوتومور، 2004، صفحة 51).

بالمجمل يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة مقالات نظرية طويلة قدمها كل من هوركهايمر و(إريك فروم Erich Fromm 1900-1980) و ماركوز. بحيث يحتوي القسم الثاني سلسلة من الدراسات الامبريقية المنفصلة. وكذلك فيه خلاف بين هذه المقالات الثلاثة.

بالنسبة لماركوز كان اطلاعه محدودا على التحليل النفسي، واهتمامه يدور في إطار المناقشة التاريخية الفلسفية في مفهومي الحرية والسلطة.

فأما مساهمة هوركهايمر في هذا الكتاب فكانت واضحة، حيث ركز على الأوجه الثقافية للمجتمع الحديث (تكوين الأفكار والمواقف)، وعلى دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية عامة في خلق شخصية استبدادية. وهذا الأخير بعد فترة من الزمن اندمجت تحليلاته في مشروع بحثي معاديا للسامية أو ما يطلق عليه " دراسات في التحيز".

وفي موضع آخر قدم هوركهايمر وأدورنو تفسيرا يغلب عليه الطابع السوسيولوجي لظاهرة معاداة السامية، وهذا يظهر جليا في المقال المنشور ضمن كتاب " جدل التنوير " تحت عنوان " معاداة السامية " (بوتومور، 2004، الصفحات 53-54).

قامت المدرسة بنقد الفلسفة الوضعية، ومعارضة أي تعريف للعلم الاجتماعي. وقد جاء مصطلح " العقل " كفكرة فلسفية مقابل ما يسمى بالوضعية، وهذا باعتبار أن العقل قادر على اكتشاف جوهر الظواهر (الجوهر الذي يختلف عن المظاهر السطحية المجردة، وكما ربطت مقولة " العقل " بالحرية).

إذا، مع هذا التفكير الذي تميز به تكوين مدرسة فرانكفورت أي" نقد النزعة العلمية المغالية، مع التقويم النقدي للعقلانية العلمية والتقنية باعتبارها شكلا جديدا من أشكال الهيمنة التي ميزت الرأسمالية الأكثر تطورا، أو بشكل أوسع تلك المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين" (بوتومور، 2004، صفحة 58).

كانت ذروة ازدهار النظرية النقدية مع عودة المعهد إلى فرانكفورت عام 1950 وأصبحت معالم هذا المعهد واضحة فكريا. وهذا التطور يعود كذلك لجهود المفكرين الجدد الذين ينتمون للجيل الثاني في تكوين هذا المعهد ونظريته النقدية، ومن أبرز هذه الشخصيات: يورجين هابرماس وألفريد شميت وأولبرخت فيلمر (بوتومور، 2004، صفحة 61).

ساهم فلاسفة فرانكفورت في بناء مشروع نقدي يساير الحياة المعاصرة في الغرب (الحداثة الغربية)، كذلك سعت جهودهم لتغيير الأنظمة السياسية والاجتماعية والسلطوية؛ بداية مع النقد المعرفي للفلسفة والوضعية، كذلك نقد كل تيار أيديولوجي يؤثر على العلم، بالمجمل كان هدف مدرسة فرانكفورت نقد كل الأنظمة: الانسان، والمجتمع والثقافة، الفكر الإنساني عامة.

قائمة المراجع:

1. **Bibliographie**
2. آلن هاو. (2010). *النظرية النقدية مدرسة فرانكفورت*. (ثائر ديب، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة/دار العين للنشر.
3. بوتومور ,ت .(2004) .*مدرسة فرانكفورت*) .س .هجرس (.Trad ,ليبيا :دار أويا.
4. خالد مخناش. (17 07, 2014). النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت: نشأتها، وأسسها الجوهرية ومنطلقاتها الفكرية. *الحوار المتمدن*(4515). تاريخ الاسترداد 12 02, 2021
5. سليتر ,ف .(2004) .*مدرسة فرانكفورت نشأتها ومغزاها-وجهة نظر ماركسية*) .خ .كلفت (.Trad , القاهرة.
6. كمال بومنير. (2010). *النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من ماكس هوركهايمر إلى أكسل هونيث*. الجزائر: منشورات الاختلاف/ الدار العربية للعلوم ناشرون/ دار الأمان.

7. كمال بومنير. (2010). *جدل العقلانية في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت نموذج هربرت ماركوز*. الجزائر/لبنان: الدار العربية ناشرون/منشورات الاختلاف/ مؤسسة بن راشد آل مكتوم.
8. لونيس بن علي. (2018). *نشيد بروكوست متون نقدية*. الجزائر: بوهيما.
9. هوركهايمر ,م .أدورنو ,ث .(2006) .*جدل التنوير شذرات فلسفية*) .ج .ب .كتورة (.Trad ,لبنان :دار الكتاب.

Université Amar Telidji-Laghouat-Algérie

DIRASSAT

REVUE INTERNATIONALE

ISSN 1112-4652