

Des lumières

Issn: 2649-4744



مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية

عدد خاص من بحوث مؤتمر

بنية المجتمعات العربية بين نظريات المعرفة وإشكالات التنمية

N 8 décembre 2023

العدد الثامن 8، ديسمبر 2023

Revue des Lumières

تصدر عن

IFER

المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث

مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية مجلة علمية أكاديمية محكمة نصف سنوية تعني بقضايا الفكر والإنسانية والسياسة والمجتمع والدين واللغة والقيم والحضارة والتاريخ والجغرافيا والإنسان وعلم النفس وعلوم العقل والمعرفة، إضافة إلى كتابة التقارير وبحوث المؤتمرات العلمية. وتُنشر- المجلة البحوث المنهجية التي تستجمع فيها المعايير والمقاييس العلمية والإجراءات البحثية وتلتزم بأخلاقيات البحث العلمي والأمانة والموضوعية. وتستقبل البحوث باللغة العربية والفرنسية واللغة الإنجليزية .

➤ الأهداف والنطاق

ترحب المجلة بمختلف البحوث الإنسانية؛ المعرفية و الفكرية والمجتمعية والتنموية والسياسية والدينية والتاريخية والجغرافية، ومنهجيات البحث، والمناهج الكمية والنوعية والبحوث الميدانية والتربوية والتعليمية. وكافة البحوث التي تسهم في إثراء المحتوى المعرفي - العلمي بمعايير ومقاييس ومنهجيات عميقة ودراسات علمية عملية تجديدية، واعية باحتياجات العقل والتنمية والإنسان والدولة، والنظام والمجتمع والحضارات والإنسانية.

➤ الوصف

مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية مجلة علمية أكاديمية محكمة تصدر مرتين في العام عن المعهد الفرنسي- للدراسات والبحوث العربية والإسلامية – فرنسا. وتحمل الرقم المعياري :

Revue des lumières :ISSN 2649-4744

Bibliothèque nationale de France

➤ مجالات النشر

تختص مجلة الأنوار بالعلوم الإنسانية وتُنشر- البحوث الأصلية المبتكرة ذات الصلة بأي حقل من حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية.

وتتضمن المحاور:

الدراسات الحضارية، الدراسات اللغوية، الدراسات السياسية، الدراسات الاجتماعية، الدراسات المعرفية، الدراسات الاقتصادية، الدراسات التنموية، الدراسات الجغرافية، الدراسات الفكرية، الدراسات الفلسفية ، الدراسات النفسية، الدراسات الإعلامية، الدراسات التاريخية، الدراسات التربوية، الأديان، الأخلاق، الإدارة، الفنون، المالية، وعلوم البيئة، الآثار، والأنثروبولوجيا، واللسانيات، وغيرها من الدراسات المدرجة تحت حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية.

العدد الخاص :

خصص هذا العدد لنشر- بعض البحوث العلمية من كتاب مؤتمر: **بنية المجتمعات العربية بين نظريات المعرفة وإشكالات التنمية 15-16-2023** والذي أقيم برعاية وتنظيم وإدارة : **المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية**

Institut Français d'Études et de Recherches

(IFERMAM)

وشراكة كل من:

كلية الآداب واللغات والفنون / جامعة الجيلالي ليايس / الجزائر	كلية التربية الأساسية / جامعة واسط / العراق
كلية الآداب- جامعة كركوك / العراق	كلية العلوم الإسلامية- جامعة ديالى / العراق
كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى / العراق	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة الموصل / العراق
كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كركوك / العراق	كلية القانون والعلوم السياسية – جامعة ديالى / العراق
كلية القلم الجامعة/ العراق	جامعة الكتاب / العراق
الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي / العراق	كلية اللغات والاتصال- جامعة السلطان زين العابدين / ماليزيا
مخبر تجديد البحث في تعليم اللغة العربية في المنظومة التربوية/ الجزائر	كلية العراق الجامعة/ العراق

المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية

IFERMAM

Adresse :20 cours Victor Hugo 33150 Cenon – Bordeaux, Gironde -Aquitaine, France

E-mail: ifermamfrance@gmail.com

ص ————— در ك ————— اب خ ————— اص ب ————— و ث الم ————— و ث ر في ج ————— زئين:

الناشر

المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية

الطبعة الأولى 2023

ISBN :9782957521722

وكلنا في مصر:

دار الفجر للتوزيع والنشر – حي المعادي – القاهرة

البحوث في كتاب المؤتمر خضعت للتحكيم العلمي وهي اجتهادات أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية وشركائه.

جميع الحقوق محفوظة للناسر ولا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع أو نقله على أي نحو أو بأية طريقة سواء كانت إلكترونية أم ميكانيكية أم خلاف ذلك إلا بموافقة الناسر على هذا كتابة ومقدما

التنسيق
د. حفصة المجدي

التنسيق والإخراج
أسامية الأغري

تحرير ومراجعة وتنسيق وإخراج
د. جمال الهاشمي

هيئة التحرير
د. أسعد الأمانة رئيسا
د. أمينة طيبي نائبا
د. جمال الهاشمي مديرا
د. أسعد الأسدي نائبا
د. عقلية أزرقى أمينا
د. شلال عواد أمينا
د. حفصة المجدي عضوا
د. حمادي الموقت عضوا
د. خديجة حسن عضوا
د. سيدي أزروال عضوا
د. عبد العزيز الخال عضوا
د. عبد المنعم بني خالد عضوا
د. الحسن بنيعيش عضوا
د. مليكة ناعيم عضوا
د. محمد الحداد عضوا
د. وليد خالد بابان عضوا
مساعداو التحرير
د. أحمد سيروان عضوا
د. مرضية الزوكي عضوا
د. مصطفى بوهبوه عضوا
د. عز الدين حتو عضوا
د. ميثم خميس قاسم عضوا
د. منى بن علي عضوا

إن المنهجية هي المبدأ الأول لكل فكر وعقيدة، والمعرفة الأسمى لكل علم ودراية، والضرورة الكبرى لكل ثقافة وحضارة، والحكمة العظمى لكل تنمية وإدارة، والأخلاقية المثلى لكل مجتمع وديانة، والإنارة الفضلى لكل نظام وسياسة، وينتهي بانتفاها كل علم وفكر وتنمية ودراية وإدارة.

المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية

اللجنة العلمية	
د. ابتهاج سعيد الخنية	جامعة عدن
د. إبراهيم عبد الله سويسي	جامعة طرابلس
د. إبراهيم هورين	جامعة الحسين بن طلال
د. إدريس عطيه	جامعة الجزائر
د. أسعد عبد الرزاق الأسدي	جامعة الكوفة
د. أساء أحمد عبده ربي	جامعة عدن
د. إسماعيل البامري	جامعة دهوك
د. أسهمان العلس	جامعة عدن
د. أصالة كيوان	جامعة الشام الخاصة
د. أفين خالد عبد الرحمن	جامعة دهوك
د. السيد محمد سالم العوضي	الجامعة الماليزية العالمية
د. أم الزين بنشيجة المسكيني	جامعة صفاقس
د. امل سهيل الحسيني	جامعة الكوفة
د. إيمان الطريفي عبد الرحمن	جامعة البحر الأحمر
د. تيرس هشام	جامعة الجيلالي ليايس
د. جاسم الخلفي	رئيس مركز المعلومة للبحث والتطوير
د. جاسم رشيد الحلو العتيبي	جامعة بغداد
د. جنان مخلف القيسي	جامعة الإمام الأعظم
د. حبيب راضي طلفاح	جامعة واسط
د. حنان يوسف	جامعة الإسكندرية
د. حورية لريك	جامعة الجيلالي ليايس

د. حيدر سكر	جامعة المستنصرية
د. حيدر لشكري	جامعة كويه
د. خالد الرميضي	جامعة الكويت
د. خديجة صبار	معهد البحوث العربية
د. داود مراد حسين الحسني	جامعة القادسية
د. دحام البشار	جامعة دمشق
د. دلشاد عمر عبد العزيز	جامعة كركوك
د. رحاب الشريف	جامعة الجزيرة
د. رضوان المجالي	جامعة مؤتة
د. رفعت عبد الله جاسم	جامعة البصرة
د. رفيقة أحمد	جامعة القبروان
د. رولا الخراز	جامعة فلسطين
د. زياد محمد عبود	جامعة المستنصرية
د. رياض سميع روضان	جامعة واسط
د. سائلة العامي	جامعة طبرق
د. سائلة بن عبد الله	جامعة المختار
د. سامان حسين أحمد	جامعة السلجانية
د. سعاد الناصر	جامعة تطوان
د. سعاد زربي	جامعة صفاقس
د. سلوى جرجس	جامعة كركوك
د. سلمة شعيب	جامعة الجيلالي لباس
د. سمر رحيم نعمة جبارة	جامعة المستنصرية
د. سميرة وفاس	جامعة الجيلالي لباس
د. سهام على طه	جامعة الجزيرة

د. صافي عمال صالح الدلحي	جامعة الأنبار
د. صلاح عريبي	جامعة كركوك
د. ضياء غني العبودي	جامعة ذي قار
د. طلحة نورة	جامعة الجبيل ليابس
د. عادل عبد المجيد علوي	جامعة عدن
د. عبد الحكيم الهجري	جامعة صنعاء
د. عبد العظيم صغيري	جامعة قطر
د. عبد الله أبو الغيث	جامعة صنعاء
د. عبد الله الدجعة	جامعة الحسين بن طلال
د. عبد الله الشميري	جامعة تعز
د. عبد الكريم مصطفى	جامعة المختار
د. عبد الماجد نديم	جامعة البنجاب
د. عدنان عبد طلاك الحفاجي	جامعة الكوفة
د. عصام خليل عبد الله	جامعة صلاح الدين
د. علي سالم محمد الجنيني	جامعة عدن
د. علي سميسم	جامعة الكوفة
د. عماد البريبي	جامعة تعز
د. عماد رجو	جامعة الموصل
د. عمر زهير	مكتب وزارة التعليم العراقي
د. عمر ياسين	جامعة الأنبار
د. غسان الخلف	جامعة دمشق
د. غسان مرتضى	جامعة دمشق
د. سالم الخاطر	جامعة دمشق
د. سعاد الشماط	جامعة دمشق

د. سيف المعمرى	جامعة السلطان قابوس
د. فاضل أحمد حسين	جامعة ديالى
د. فرهاد سعيد سعدي	جامعة دهوك
د. فضل الربيعي	جامعة عدن
د. فهد بن مطلق العتيبي	جامعة الملك سعود
د. فهمي حسن	جامعة عدن
د. فؤاد كريشان	الجامعة الأردنية
د. كوثر نجيب عبد الأحد	جامعة صلاح الدين
د. لطيفة هياشي	جامعة مستغانم
د. لمياء زغير الركابي	جامعة البصرة
د. لؤي طارش	جامعة عدن
د. ليلي الزقزوقي	جامعة طرابلس
د. محمد إبراهيم	جامعة أبين
د. محمد جميل ناجي	جامعة عدن
د. محمد عدوي	جامعة سعود
د. محمد علي هوي	جامعة كربلاء
د. محمد مقبل سيف	جامعة عدن
د. محمد نجيب بوطالب	جامعة القابس
د. محمود الحمزة	الأكاديمية الروسية للعلوم
د. نجوى العلي	جامعة دمشق
د.نسرین سمیر أحمد فؤاد	جامعة الأزهر
د. يحيى اليرمعي	جامعة الجوف
د. هادية بهلول	مركز السيراس

الهيئة الاستشارية	
د. أحمد العمراني	جامعة محمد الخامس
د. أحمد الهادي أحمد رشراش	مستشار التعليم العالي ح ليبيا
د. جمال العبد الله	نائب رئيس جامعة الفرات
د. حازم ذنون إسماعيل	عميد كلية التربية والعلوم الإنسانية – جامعة الموصل
د. خليفة إبراهيم عودة	عميد كلية القانون والعلوم السياسية – جامعة ديالى
د. خنساء شمس الدين الرواي	مدير عام وزارة التربية والتعليم - العراق
د. ساندرا باري	وزارة التعليم العالي - فرنسا
د. صلاح جرار	وزير ثقافة سابق - الأردن
د. طارق أوبرو	رئيس المعهد الفرنسي - فرنسا
د. طاهر فرج الأمين محمد	عميد كلية العلوم السياسية- ج طبرق
د. عباس فاضل جواد	رئيس جامعة ديالى الأسبق
د. عبد الصمد بكبير	برلماني سابق - جامعة مراكش
د. عبد العلي حامي الدين	جامعة محمد الخامس – رئيس لجنة التعليم البرلماني السابق
د. عقاق قادة	عميد كلية اللغات والفنون -سابق- ج الجيلالي ليايس
د. علي عز الدين الخطيب	عميد كلية التربية الأساسية- سابق – جامعة واسط
د. عمر أنجه	عميد كلية الآداب جامعة كركوك
د. فدى المولى	عميد كلية الآداب -سابق- جامعة واسط
د. فؤاد بوعلي	رئيس الائتلاف المغربي
د. كامران يونس محمد أمين	رئيس جامعة جرمو
د. محمد رفيع	جامعة مكناس

د. محمد الفاشي	عميد كلية الآداب – عبد المالك السعدي
د. محمود الدو	جامعة بوردو – المعهد الفرنسي
د. مراد عبد الرحمن مبروك	جامعة قطر
د. نبيل عادل فخري	مدير ضمان الجودة في جامعة صلاح الدين – اربيل
د. نصر التهامي	عميد كلية القانون – جامعة طبرق
د. هدى علي علوي	مدير مركز الدراسات النسوية – جامعة عدن
د. هه له ت رشيد عبد الله	رئيس جامعة دهبوك
د. ناسو صالح	رئيس الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
د. ميمنة مزياني	جامعة بوردو
د. صباح عقراوي	هولندا
أ. حبيب مزودة	المعهد الفرنسي
أ. عبد الكريم الراحي	مدير الجامعة المفتوحة - باكستان

الصفحة	الباحث	الموضوعات
13	د. جمال الهاشمي	كلمة التحرير
14	د. جمال الهاشمي مدير المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية- بوردو	المنهجية وإشكالية صناعة الأفكار (الهوية نموذجاً) Scientific methodology and the problem of the fabrication of ideas (Identity model)
45	عبد العزيز الخال مساعد باحث في مركز ابن خلدون- قطر	الثقافة العربية وهموم المثقفين La culture arabe et les préoccupations des intellectuels
51	د. رضوان باتو أستاذ التاريخ السياسي المقارن - الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين	من دولة المخزن المغربي إلى الدولة الديمقراطية، وأفاق المستقبل De l'Etat marocain makhzen à l'Etat démocratique et perspectives d'avenir
70	د. وليد خالد عبد الكريم بابان Dr. Waleed Khalid Abdulkareem Baban	تشظي الذات لدى الازيديين الناجين من جرائم داعش Self-Fragmentation of Yazidis Survivors of ISIS Crimes
88	د. ط: أمير كابلان	سياسة الاتحاد الأوروبي تجاه الشرق الأوسط قبل الربيع العربي وبعده La politique de l'Union européenne à l'égard du Moyen-Orient avant et après le printemps arabe
99	د. براهيم بلقاسم Dr. Brahim Belkacem	تمثيلات الحقيقة في جدلية التواتر الثلاث السياسية - الفكر - اللغة Representations of truth in the dialectic of the three circles: politics - thought - language
107	م.م. أحمد سيروان خورشيد م.م. حنان محمود شكر	الشعور بالاكئاب وعلاقته بمزاولة النشاط الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة Feeling depressed and its relationship to practicing sports activity among pre-school children
123	د. عكله سليمان الحوري م. د همن هوشيار كريم	المزاج وعلاقته بالذات الجسمية لمنتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية Mood and its relationship to the physical self of employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate
136	د. رولا عبد الرحمن الخراز	درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلمهم The degree to which school principals in the northern governorates of Palestine practice values management and its impact on the level of professional creativity of their teachers

149	د. سهام علي طه علي	ذكاء التلاميذ المسرعين دراسياً وعلاقته بالتوافق الدراسي بولاية الخرطوم Accelerated students' intelligence and its relationship to academic adjustment in Khartoum State
167	د. أماني مختار عوض الله محمد أستاذ الإدارة التربوية المشارك	المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية : دراسة مسحية على محلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين Obstacles that Face High School Principals: A Survey from the Point of View of Educational Supervisors
189	ايمان عاكف احمد زيتاوي كلية الدراسات العليا - الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين	دور برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في دمج طلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني كنموذج للتعليم الجامعي The ability of the Creative Technology Program offered at the Institute of Community Development at the Islamic University of Gaza in integrating students with hearing disabilities into Palestinian society as a model for inclusive education
208	أ. د فلاح صالح حسين الجبوري م.م عبدالواحد قاسم صالح الساعدي	أثر أنموذجي بنتريش ورايغلوث في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المنطقي The effect of Penterich and Riegluth models on the acquisition of mathematical concepts Second graders have average and develop their logical thinking
224	د. محمد إبراهيم محمد عبدالله	عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بدافعية المعلم للتدريس في مدارس التعليم الأساسي في مدينة جعار محافظة أبين من وجهة نظر المعلمين Elements of the educational process and its relationship to the teacher's motivation to teach in basic education schools in the governorate of Abyan, the city of Jaar, from the teachers' point of view
245	سعاد عمر انوير القجدار	القوة الإدارية وأثرها في تحسين مستوى أداء المؤسسات التعليمية Le pouvoir administratif et son impact sur l'amélioration du niveau de performance des établissements d'enseignement
253	د. غالم الهام	إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19، دراسة تحليلية للدول العربية The pros and cons of distance education in light of the Covid-19 pandemic, an analytical study of Arab countries
267		توصيات المؤتمر

كلمة التحرير:

د. جمال الهاشمي

بسم الله والحمد لله رب العالمين وصلاة وسلاما على أنبياء الله وتابعيه إلى يوم الدين وبعد،،

بدءا من رؤية المعهد الفرنسي- بتنبيه مدخل الخصوصية لدراسة التنوع والاختلاف كضرورة من ضرورات الانفتاح على الآخر، كان لزاما علينا أن نشير إلى عالمية الإسلام كفكر تنويري يتجدد بعقلاء وعلماء آمنوا به كرسالة دينية وأخلاقية جاءت لإحياء وحفظ الإنسانية في ظلّ التّراحم والتّآخي، وليس هذا فضلة جدلية لفظية تذبح دون بيان وقد أكد القرآن على دراسة الآخر بعدد 25 منها مختلفا يناسب كلّ خصوصية من خصوصيات الآخر عبر الزّمان والمكان.

وفي هذه المداخل خصوصيات أقرها الإسلام، ومن داخلها يحاور هذا من همّتي العقيدة والواقع معا، وبينهم محطات، وهي مراحل من مراحل التطور، والتغيير الذي جعله النص محورا من محاور بناءه، أمّا من جهة السياسة التي تختزل الحضارة، أو بها تبني الحضارات، فداخلها متعددة كالمجوسية والتصرّلية واليهودية والشيعية والصبوية والشريكية والكفرية، وبينها محطات ومدخل نشير إلى بعضها، ومنها "الفرعونية والقرية والسبئية، بل إنّ في القرآن سورا تعدّ من أهمّ مداخل النظر كسورة الزّوم وسبأ وبني إسرائيل، وسور أخرى كالممتحنة والبقرة وآل عمران وغيرها من المداخل التي تشير إلى حتمية الاختلاف، وفرضيات الدّعوة إلى الأصل مع ضرورات واقعية تؤسّس لقيم التعدّد والتعايش والأمن والسلام.

وترتبط إشكالية الفكر بالذات وإشكالية الانفتاح بالأنا، وتقديم المعارف دون طرائق منهجية، والأصل أن تبدأ المعرفة من الكليات المشتركة ثم الخصوصيات، لانسجام ذلك مع المبادئ العقلية.

وقد تطرّقت بعض موضوعات البحث لعدد من القضايا المتنوعة وحاولت معالجة إشكالات وظواهر بحثية من جهة الربط بين المعرفة والتنمية، أو لدراسة أعطاب التّطبيقات الجهوية أو لدراسة خلل المقاربة النظرية مع الواقع والتنمية أو أنزالها، وبعضها كانت أثرت الفوضوية أو بمعنى أدقّ أوجدت فوضويات إشكالية.

وما يميّز مؤتمر "بنية المجتمعات العربية بين نظريات المعرفة وإشكالات التنمية" تعدّد التخصصات العلمية وتعدّد حقولها بما في ذلك تفرّعات كلّ حقل، وجميعها ينطلق من إشكالية المعرفة والتنمية برؤية شمولية وإحاطة كلية، تهدف إلى ربط العلوم الإنسانية والتنمية ببعضها، وتوظيفها لدراسة الأزمت من جميع جوانبها، وقد نحّت العلوم منحى فكريا وتنمويا وحضاريا، وأخرجت من قواعدها الكلاسيكية ومراصدتها التخصصية، إلى رصد الظواهر من مداخلها الفكرية، وهذه الرؤية تميّز بها المعهد الفرنسي- على الساحة العالمية، ويعود له فضل السبق والزيادة في أحداث التّراحم العلمي، وفكرنة العلوم لدراسة إشكالية من همّته ومنظوره الخاص، وهو ما أدّى إلى تمية تخصصات تزواج بين الفكر والتنمية، فاللغة العربية التي تترسّت على دراسة علوم اللسان من صرف ونحو غدت مع هذه الرؤية فكرا.

والفكر يحدث التنمية، وسواء في هذا المؤتمر أم في المؤتمرات السابقة أم في التدورات التي أقيمت، فهي محاولات لتكريس منهجية علمية جديدة تمتلك من الأدوات ما يمكنها على معالجة المشكلات وحلّ الأزمت تحت مظلة جامعية- مؤسسية أو نخوية تقدّس المنهجية لأهميتها في التنوير نحو البناء المعرفي القائم على أصوله وهوياته وخواصه وأعراضه بمختلف تخصصاته، فضلا عن التحرير من الخلفيات التي لا تقوم على أصول منهجية مما يؤدي إلى إحداث فوضى فكرية تعيق مشاريع التّقدّم والتّطوير؛ ذلك أنّ الفكر في هذه الرؤية يخلق من التخصصات فكر اللغة والمجتمع والنفس، وفكر التاريخ والجغرافيا والسياسة والعقيدة فكرا تجري فيه دماء التّواصل بين مختلف العلوم لخلق موسوعية الفكر للفكرة المدروسة من جميع جوانبها.

وتأسيسا على تلك الرؤية المنهجية في مبناها، السامية في معناها، جاءت رؤية المعهد الفرنسي- قائمة على أسس علمية جلية واضحة، حملت على عاتقها مهمّة التغيير في البنية المنهجية وتجديدها بما يتناسب مع المصالح الخاصة الإنسانية منها والعالمية، فمتخصص علم اللغة أو علم النفس وعلم التربية من منظور المعهد كغيره من التخصصات، فقد وجده مفكرا مجددا ومعنا للتغيير والتّطوير، فالعلوم لا تبني إلا على أصول فكرية وإلا لانتفى عنها صفة العلم، ومن ثمّ كان اللّغوي مفكرا في فلسفة الأخلاق والمجتمع والسياسة والتّواصل مع الآخر، كما أنّ السياسة لا تعدّ علما ما لم تبني على أصول فكرية تتطوّر بالمنهجيات العلمية، لذلك نجد أنّ فشل السياسات العالمية المعاصرة والعريّة راجع أساسا إلى أزمي الأصل الفكري والمنهجية باعتبارها أساسين لتوليد المعرفة وتطوير الفكر ومنطلق التنمية.

وقد خصصنا عددا من بحوث المؤتمر العلمي بنية المجتمعات العربية بين نظريات المعرفة وإشكالات التنمية بهذا العدد الخاص، كما أنها قد نشرت مع غيرها من البحوث في كتاب المؤتمر.

المنهجية وإشكالية صناعة الأفكار
(الهوية نموذجاً)

Scientific methodology and the problem of the fabrication of ideas
(Identity model)

د. جمال الهاشمي

مدير المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية- بوردو

Dr. Gamal Mohmed ALHASHIMI

Directeur de l'IFERMAM

الملخص:

يعد مفهوم الهوية من أكثر المفاهيم التي حُرِفَتْ عن قواعدها الأصولية والمنهج الصحيح، وهي من المفاهيم التي وظفت إيدولوجيا وعقائدياً، وتحولت من قاعدة أصولية يؤسس عليها في بناء المعرفة أو يكشف عنها بالمؤشرات الدالة عليها، كالعقل والوحي في مجال الميتافيزيقا وعلمي الأديان والفلسفة، والتجربة العلمية في مجال دراسة الموجودات، والمادة والوجود، وأدوات الطب في مجال دراسة علم التشريح، والنفوس،- إلى ملحمة صراعية بين مختلف الفلسفات العقلية، والدينية، والغنوصية، والدراسات الطبيعية والنفسية، وتداخلت من خلالها أو بها الأفكار بين مختلف المجالات دون ضوابط وحدود معتبرة للمنهجيات العلمية المناسبة التي تطورت أدواتها بالعلم الحديث، وغيرت الأحكام المبنية على الحواس بأحكام بنيت على أدوات القياس الرقمية المتطورة، وهو ما أدى إلى تناقض الرؤية الدينية في العالم الغربي مع آراء العلم الصاعد فيها، وترتب عليها نشوء معتقدات طبيعية وعدمية بنيت على الخلط بين أصل الوجود، وأصل الإنسان، وإشكالية الفلسفة الإنسانية والكونية والوجودية وفلسفة العدم واللاوجود.

وعلى أساس ذلك خصص هذا المقال لدراسة إشكالية العلاقة بين المنهج والفكر من خلال مفهوم الهوية وأثرها على الخصوصيات والاختلاف والتنوع الفكري، ويعود أهميته إلى أهمية المفاهيم في صحة الفكر والصحة السلوكية ذلك أن علل الفكر والمفاهيم خارج طرائقها المنهجية وسياقاتها العقلية تؤدي إلى تجزئة الأصول الإنسانية والعقلية، وتباين المجتمعات وصراعاتها، كما يؤدي إلى تدمير الأصول الفكرية بأعراضها وانحرافاتها الناتجة عن الابتعاد عن المنهجية العلمية الصحيحة، وهيمنة الأهواء والنزاعات العقيدية والجهوية والنفسية والسياسية على الكليات الدينية والإنسانية والعقلية.

Abstract:

The concept of identity is one of the concepts that has been deviated from its fundamentalist rules and the correct approach, and it is one of the concepts that has been employed ideologically and ideologically, and has been transformed from a fundamentalist base upon which knowledge is built or revealed by indicators indicating it, such as reason and revelation in the field of metaphysics, sciences of religions and philosophy, and scientific experience in The field of studying assets, matter, and existence, the tools of medicine in the field of studying anatomy, and psychology, to an epic struggle

between various mental, religious, and gnostic philosophies, and natural and psychological studies. That is commensurate with the phenomenon, especially since the senses, which were along with intuition from scientific and psychological tools, have been developed with highly accurate quantitative scientific measuring tools that have exceeded the limits and rules of time in modern science and technology, and on the basis of this difference in the tools of the method, and the rules of the scientific method, the rulings based on The senses are governed by judgments built on advanced digital measurement tools, which led to the contradiction of the religious vision - the church - with the laws of science, and resulted in the emergence of natural and nihilistic beliefs, as well as superstitious and political beliefs based on confusing the origin of existence with the origin of man, and the problem of systematic confusion between the fields and topics of philosophy. Humanism, cosmology, existentialism, the philosophy of nothingness and non-existence, and the concepts of the ego, self and privacy, without borders distinguishing the differences and differences between these areas. On the basis of that, this article is devoted to studying the problematic relationship between curriculum and thought through the concept of identity and its impact on privacy, difference, and intellectual diversity. Based on that, this article is devoted to studying the problem of the relationship between method and thought through the concept of identity, Its impact on privacy, differences, and intellectual diversity. Its importance is due to the importance of concepts in thought and behavioral health. Dealing with thought and concepts without their methodological methods and rational contexts leads to the fragmentation of the overall origins of humanity, one humanity, and methodological rationality. The diversity of societies and their conflicts also leads to the destruction of intellectual origins with their symptoms and deviations resulting from their deviation from the correct scientific method, and the dominance of whims and sectarian, regional, psychological, and political differences over the world.

مقدمة :

الهوية مفهوم إشكالي في مقارنته بمنطق التصور، وفي تلازمه أو تفسيره بالذات أو التفسير بالواقع، وبفعل التطور العلمي برزت الماهيات بمقاييس مادية أكثر دقة وتحديدًا، ومن دواعي طرحه للبحث والمناقشة شيوع المفهوم، وتعدد استخداماته في المجالين العام والخاص، والتساؤل عن الهوية، هو تساؤل عن ماهيتها والتي تعني هو هو أي الشيء نفسه.

ووصف الهوية بالذاتية أو ترديفه بها يخرجها عنها، ويدرجه ضمن المفاهيم الابدلوجية أو السفسطائية التجريدية التي لا تعبر عن المعنى الحقيقي، إذ أن الألفاظ تحكم بالمعاني لأنها أوعية البيان ودلائل التبيين والتبليغ؛ بمعنى آخر يجعله تصورا في الذهن لا حقيقة له من حيث المطابقة ولا وجود له في الواقع، وفي المقابل له استخدامات مطلقة غير منضبطة بمحددات منهجية نظرا لشيوعه وتكيفه، وهذا ما جعل منه متعدد الوضع، والتفسير، وقد وضعت الهوية بين تساؤل يفترض تصورها كماهية حقيقية لا تقبل التغير والاستبدال أو التحول، أو كحالة عرضية قابلة للتحويل والتغير والتعدد والتنوع، بحسب صورها التي وضعت لها، وقد أشار ابن الهيثم إلى أهمية ضبط المفاهيم، وإشكالية التعاطي معها كمبادئ يقاس عليها، ويستكشف بغيرها، فيرى أن المادية للشيء تستدعي معرفة القوة النافذة، والقوة القابلة، (الح، يوسف زهران، 2002، ص53).

إن النظر إلى الهوية كمفهوم يجعل من العقلانية والعلمية مدخلين مناسبين للكشف عنها، إذ كانت موضوعا وقضية إشكالية ضمن اهتمامات فلاسفة المدرسة الذرية، وإن كانت خفية فعلم النفس والعلوم الفلسفية والصوفية والدينية من المداخل التي تقارب الإنسان بأصله بعد تحديد وتوكيد ماهيته بالطرائق المنهجية المناسبة، أما إن كان ماديا فعلم الفيزياء والكم والكيمياء قادرة على تحديد الهوية أو مقارنتها مقارنة تجريبية من خلال آليات الكشف عن المبادئ الأولية.

والعقل يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات الأرضية، وبه تُستوعب المفاهيم والأفكار ضمن ثلاثية العقل والنص والواقع، والنص المشار إليه هو مادة البحث التي تستعمل في البحوث العلمية الكاشفة عن الأصل الميتافيزيقي، باعتبار النص مادة الفلسفة القديمة الموضوعة للدراسات العقلية، وهي مادة الإعجاز التي تشير إلى وظيفة النبوة في الربط بين عالم الغيب والشهادة.

والعقل هو عقل بالطبع وعقل بالكسب، فالأول وجد بالقوة والثاني نشأ بالفعل، وهذا التدرج العقلي وجد في القرآن ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا﴾ (النمل: 77) ففي العلم مطلقا نفي لجنس المعرفة القائمة على التجربة والتكرار والتعلم والتعقل، وخلوه من العلوم العقلية والتجريبية والنظرية والعقلية، وما العلوم برمتها إلا ثمار لأدوات عضوية (الحواس) تطورت من الأدوات المنهجية الميدانية لنقل البيانات وإرسالها إلى ثلاثة معامل خفية: العقل، الروح، النفس، ومادة الإنسان -الجسم- تمارس السلوك وتتأرجح بين نتائج المعامل الخفية، والتي بدورها تتفاعل مع المحيط الخارجي عبر الأدوات وبحسب البيانات تتعاطى مع الواقع، في سلسلة من ردود الفعل العكسية بين تلك المعامل والواقع، وهذه العمليات من المدخلات والمخرجات يتغذى عقل الإنسان بالمعرفة.

وتتكون الحواس من مادة عضوية خصصت لنقل الوقائع المادية والمسميات إلى العقل والنفس والروح وهذه القوة النافذة، وخلال عمليات الانتقال من الواقع إلى العقل تتحول المسميات والأحداث إلى أسماء وعلاقات مجردة ليسهل معالجتها وترتيبها في الذهن بحسب طبيعة القوة القابلة، والقرارات والإرادة تتشكل في الذهن وتتحوّل عبر أدوات الجسد اليد واللسان والأقدام إلى قوة نافذة.

واضطراب التفكير والسلوك وانحرافه يرجع إلى خلل في البيانات المسترسدة بالحواس من جهة، وسيطرة النفس على العقل والروح، فينتج عنها إشكاليان؛ أحدهما تكمن في عملية نقل المسميات بين الحواس والواقع، ويترب عليها إشكالية الكلمة التي هي من أهم موضوعات الفلسفة وعلم الكلام¹ هذه من جهة النقل، والثاني من جهة الحدود² اللواتي بها تتعين الماهيات³، ثم تتحول إلى تعريفات الاصطلاحية، ونخرج عنها التعريفات اللغوية كون هذه ليست من موضوعات المنهج وتناولها في إطار المنهج بطرائقها المعجمية تعجيم ذاتي وليس موضوعيا، وإنما تعد من محددات المفاهيم⁴.

والثانية إشكالية الربط المحسوس بين متغيرات الواقع بمعنى العلاقات السببية بالنسبة للأحداث، والعلاقات العلية بالنسبة للتفسيرات، فتتجرد العلاقة عبر الحواس إلى الذهن بتلك الصورة، فتبنى عليها في انتاج الرؤى والقرارات التي تفعل الفكر في السلوك الإنساني والواقع.

ولذلك كان ضبط الحواس في نقل البيانات من أهم الضوابط المنهجية الموضوعي في البحوث العلمية ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾ (النمل: 79) والفؤاد هو مادة العقل الأولى، ومعمل المدركات المنقولة بأدوات الحس الأخرى، وبعد الإشارة إلى الحواس كأدوات، استدركت بالضوابط المنهجية وهي من المقاييس العلمية التي لا تُعدّ علما إلا إذا تميزت بالمسؤولية فقال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: 36) والمسؤولية مفهوم مركب من الأمانة والعدالة والموضوعية.

وبه تميز فلاسفة اليونان، لا سيما وقد ارتقت منزلة العقل في أكثر الكتب المقدسة حضورا وشهودا، وجمعت بين تصورات الواقع والوجود، وما وراء الوجود في تذييلات عقلانية في النصوص، تارة بالالتفات، وتارات بالدفع والتوجيه والإثارة، وقد أكد القرآن على العقلانية ليس في محكماته كتمرة لقياسات نفسية وعقلية ومجتمعية، وليس في تفردها بالمنطق والبناء والمبدئية والتدبير، وإنما في قصصه ومتشابهه الأكثر تحفيزا لإنتاج العقل وتصورات، ولعل المتشابه من أهم بواعث الإشكاليات في العقل المنهجي المتقارب مع تصورات الفلسفة، ومن أهم دواعيه الفكرية والروحية والعلمية.

وقياسا على المتشابه منه، تندرج الهوية ضمن المتشابه عند البعض لما فيها من الغموض وخصوصا عند الفلاسفة، بينما تغيب تحت قاعدة المحكمات عند العقائديين الذين يتورعون عن تأويل المتشابه، والذي قادهم إلى الجمود في المحكمات دون اعتبار لدواعيه وبواعثه وأسس ومطالبه، وتعدد الوصف للشيء لا يميزه وإنما يعقد حدوده ووجوده واستخداماته كحقيقة تتناسب مع النفس أو العقل أو الواقع.

وقد تطورت الفلسفة بمنهجيات حسية تطورت من العقلانية إلى أدوات العلوم العملية من أجل دراسة ماهية الإنسان بإخضاع السلوك للتجريب كفرضيات ومؤشرات إجرائية، ومن ثم ظهرت علوم الحكم الفلسفية والسياسية والتجريبية، ثم تطورت النظريات والأدوات المنهجية مع الأديان تطورا نفسيا وشكليا وإشكاليا، وهذه من الأسس التي بنى عليها اليونانيون فلسفتهم، وإذا كان البعض قد دمج مبدأ الهوية بالمعتقدات، فإن البعض أعطاها بعدا أخلاقيا وتاريخيا وجغرافيا وعرقيا ولغويا.

وترتبط فلسفة الأخلاق بثلاثة أبعاد، أحدها ديني، والآخر إنساني، والثالث مادي، ولكل من هذه الأبعاد مبادئه الأولى وماهيته، تزداد اختلافا في البعدين الأول والثاني؛ فهي أخلاق دينية، وأخلاق إنسانية، وأخلاق مادية، في الأولى والثانية تتخذ المعايير

¹ - تبنى كثير من البحوث على اللفظ، مما يجعلها في حالة الضبط المنطقي ضمن البحوث السفسطائية التي تغترب عن الواقع، فتوضع أساء ليست لها حقائق وجودية أو حدسية { إن هي إلا أساء سميتوها} (النجم: 23)

² - نشأت الكثير من المصطلحات في الحقول العلمية ومعظمها لم تعرض على قواعد بناء المفهوم ومحدداته فأثر ذلك على نتائج البحث العلمي في العلوم الإنسانية { يا أيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظرونا واسمعوا} (البقرة: 104)

³ - تحديد الماهية هو الأس الذي تتحدد به التعريفات والحدود وهو منضبط في العلوم التجريبية لكن أكثر الماهيات التي بنيت عليها المفاهيم في العلوم الإنسانية تندرج ضمن المفاهيم الذاتية التي تنبع من ذاتية المرء وخبرته وخصوصياته لا من حيث الموضوعية وفي القرآن حدد مفهوم الهاوية بالماهية فقال: ﴿وَمَا أَذْرَاكَ مَا هَيْئَةٌ، نَارُ حَامِيَةٍ﴾ (سورة القارة) وهذا التحديد كان بالمسي التي هي النار، وبماهي حامية، وتعدد الأساء من الأدلة المبالغة على حقيقة الأصل التي تبحث عنه الهوية بالمصطلح الفلسفي.

⁴ - جال محمد الهاشمي، القرآن الكريم بين محددات المعرفة الإنسانية وبنية التكوين المنهجي، (تحت التأليف).

النسبية وتتقارب مع الواقع والحاجة الإنسانية، وتوازن العلاقة بين النفس والأخلاق المادية، وفي الثالث تتخذ المقاييس المادية المجردة عن أي من المعايير السابقة، وهي جزء من الواقع، وتعد من الأسباب الرئيسية في مآددة المعتقدات، وتحريفها، وتوليد التناقضات وتأزيمها ومن ثم التحيز الإنساني في معتقدات متعصبة تهدد الأمن والإيمان والوجود الإنساني.

ومن ثم نشأت فكرة البحث عن الوجود الخفي المحرك للإنسان كإشكالية أمنية وسياسية واقتصادية، وتعد الهوية مدخلا لتفسير ذلك التأثير، وقد أخذ بعض فلاسفة اليونان بالزعة الإنسانية التي تجعل من الإنسان محورا للمدينة اليونانية. أما الأديان فتجعل من الإنسان محورا لهذا الوجود، والفرق بين المحورين؛ أن الأول يؤله الإنسان، بينما الثاني يؤمن بالآلهة، وبينها نشأة المعتقدات التاريخية والطبيعية بمذاهبها الأخلاقية، أو مذاهب اللذة، وتتقارب في بعضها وتتنافر في البعض الآخر، وبين تلك المرجعيات تطور العقل الإنساني بالمنهجيات والمعايير والمقاييس والبحوث التجريبية كاليات للبحث عن الحقيقة، والتي كان من دواعيها التناقضات بين محوريتي الإنسان المستخلف، والإنسان المتأهله، والإنسان الطبيعي.

وتعددت الطرائق بين طريق يسعى لتجديد القيم وتنظيمها ضمن قواعد إلهية أو أخلاقية أو قانونية، وطرائق تتحرر منها، بقواسم مشتركة وغايات مختلفة، ومع هذه الاختلافات الإيدولوجية بدأت العقلانية تأخذ مساحات واسعة أكثر مما هي في المدركات الحسية، أو الحركة العلمية التي تُعد تطورا للمحسوس في البحث عن الجوهر الخفي وأخذت مساحات من العقل لمواجهة التدين والتقاليد القديمة، وبهذه التناقضات دخلت الفلسفة في صراعات فوضوية من داخلها مع بعضها وهو صراع منهجي، ومع خارجها ضد الآخر وهو صراع مادي، وتماهت الفلسفتان؛ الحسية، والعلمية في الفلسفة العقلانية مما أوجد تداخلا في الموضوعات والأعراض والصور والجواهر، ومن ثم تطورت العلوم التجريبية وسيطرت على المفاهيم العقلانية.

ونشأ الصراع بين اللاعقلانية والعلمية، ونشأت معتقدات تحارب العلم والبحث والتحريب لأنه يغير الواقع والأوضاع السائدة والقناعات الإيمانية والنصوص المقدسة بما يتوصل إليها من اكتشافات تهدد الوجود الإنساني، وتهدد وجود الآلهة التي جمدت في نصوصها ولم تستطع أن تتكيف مع التطورات العلمية.

ونظرا لسيطرة العلمية على العلوم الطبيعية والتطورات الحضارية بدأت معها فكرة الرمزية، ونعني بها البحث عن إله قوي يمنحها القدرة والقوة في مواجهة الآخر ويعطيها القدرة على التحرر المطلق، فنشأت معها فلسفة التطور والتأليه الطبيعي، أو فلسفة الحياد الكونفوشيوسية، وقد وضعت قيا معيارية فلسفية انطلاقا من اكتشافاتها، وتطورت الصراعات بين اللاعقلانية الدينية واللاعقلانية العلمية، وخرجت المعقولات التي تتناسب مع طبيعة الإنسان والحياة والحضارة والمعرفة عن ساحة الصراع اللاعقلاني، وغاب في لجة الصراع البعد الإنساني الذي يوازن بين تطرف المادية والعلمية والعلمانية والتطرفات العقائدية.

أولا: المدخل المنهجي لمفهوم الهوية.

سيطرت الهوية على العقل الفلسفي اليوناني القديم، بينما كانت مناطق الشرق تأخذ بالظواهر الطبيعية وتعطي له بعدا أسطوريا، وكانت المعتقدات الدينية تشكل النفسية وطبيعة التفكير التي تتعلق بإله خفي محتجب، ووسيط يحجب الإله ويستقبل القرابين ويتكون نصفه من إله والنصف الآخر بشري ليتناسب كل عنصر- في الاتصال مع الطرف الذي يناسبه، ورغم وضوح المعنى الإلهي إلا أن وسائل الوصول كانت مضطربة وتخضع لاجتهادات العقل البسيط، حينها سيطرت الوثنية على الساحة الفكرية، وقاسمتها المعتقدات الغنوصية، وأصحاب القوى الخفية، وبقايا من تعاليم الأنبياء والفلسفات التأويلية، وبهذا الاضطراب والتعدد تغيرت معالم التفكير والطابع النفسية للمجتمعات نتيجة للتداخل الثقافي السلمي من خلال التجارة والتعليم والسياحة واكتشافات الغيرة أو الآخر، وتفاوتت بناء على هذه النسق الفكرية الطبقات المجتمعية بين عنصر الإله البشري، وفلسفة الحلول والاتحاد بنزعاتها العرقية والطبقية والدينية.

وقد تميز الفكر اليوناني بالمعرفة الطبيعية ومعرفة الآخر من خلال الرحلات الفلسفية وعلوم التمكين والقوة والسيطرة، ومنحهم الانفتاح القائم على أصول عقلية يونانية عميقة قوة فكرية في تصور الإله انطلاقا من المعلول إلى العلة عكس ما كان سائدا في منطقة الشرق الأوسط والشرق بمفهومه العام والقائم على فلسفة التفكير انطلاقا من العلة إلى المعلول.

وقد تعددت مذاهب الفلسفة اليونانية بسبب الصراع الثقافي - الديني مع مستعمراتهم في مناطق الشرق الأوسط، وتمازجت مع التفكير الديني اليهودي- المسيحي- والوثنيات القديمة بصيغها الأرضية والسبائية وجميع أنواع التفكير الأولى قامت على فلسفة القوة والسيطرة، والذي كان سائدا في تلك المناطق، وهذه التزاوج والتماهي والصراع أنتج فلسفة الغنوصية أو الفلسفة التوفيقية تارة بفلسفة الدين وتارة بتدين الفلسفة.

ومع هذا التلاحق والاندماج الفكري تطورت العقلانية والأدوات المنهجية القائمة على فلسفة الكليات والجزئيات والأوائل والأواخر والذات والآخر، والهو، والوجود واللاوجود، والكون والعدم، ووظفت هذه الآليات والأدوات والطرائق لمعرفة ماهية (هوية) الكون، أو المبادئ الأولى للوجود وسيروا، وصيرواته، وتطورت نظرية الصراع بين الميتافيزيقا، والعدم والوجود، وتداخلت المصطلحات بين الهوية والذاتية والجوهر، وترادفت المصطلحات الفلسفية نتيجة لتداخل الثقافات واللغات مما جعل من الفلسفة مادة هلامية غير قابلة للهضم الفكري، وبنفس الوقت تطورت فيها قيا منهجية نظمت آليات الفكر، غير أنها جعلت

من المنهجية والمصطلحات والأسس الأولى قوانين ومسلّمات مطلقة، وهو ما أدى إلى ظهور طبقة الفلاسفة في قمة السلم المجتمعي، لأن أفكارهم تحولت عن الإبداع العقلي إلى القداسة الفكرية، وهذا أدى إلى تعطيل القدرة العقلية وتجميد الفكر.

إن المفاهيم هي مادة العلم النظري، وأبنية المعرفة الموضوعية والتقديرية والذاتية، وتداخل المفاهيم الإنسانية بالمقاييس الحسية والروحية والعقلية والمعاني اللغوية. والعلم فن يحدوده الموضوعية في تنفيذ العلوم الكاذبة، ونقد الطبيعي، والحسيات والظن المستقيم، والظنون المنهجية المشفوعة بالتعليل، والظاهرية في شقها الذاتي القائمة على قاعدة "لكل حقيقة" وهو نقد لبداية المظهر، وبداية الإدراك (بول يكور، ص 33)

وقد وجد العلماء أن صفات الأشياء تقوم على الطبيعة الداخلية للشيء، والطريقة التي تترتب عليها مكوناتها في المكان؛ حيث تعتمد الصفات الفيزيائية على أسلوب ترتيب الجزيئات، والصفات الكيميائية على أسلوب ترتيب الذرات التي تتكون منها الجزيئات (جيمس جيز، الفيزياء والفلسفة، ص 129) والمفاهيم تؤثر في النفس الإنسانية، وهذه الصفات تدخل ضمن مجالات وحدود معينة منها السياسية والدينية والمجتمعية.

ويرى ابن حزم أن الأشياء الموجودة حقا هي التي تتواجد في أنفسها، وأول مراتبها البيان، ويكون ذلك بإمكانية استبانتها، فإن لم يتحقق فيها البيان فلا وجود لها، ثم إن بيانها بمادة العقل وتصورها بأشكالها، وإن لم تبين الأشياء، لم يصح بذلك علم بها، ولا الإخبار عنها هذا من جهة الماهية. أما من جهة اللفظ فيكون نقلها بلفظ معلومة يدركها المتكلم ولها نفس الشيء عند السامع، أو عبر الكتابة من خلال حاسة البصر، وأن يكون لها نفس المعنى في الزمان والمكان. كما يمكن التعبير عنها بالإشارات (أبو محمد علي بن حزم الأندلسي، ص 10-11)

كما أن علم الاجتماع يدرس خصائص العلاقة الإنسانية، وعلم النفس يدرس الطبائع السلوكية، والأخلاق تدرس الثقافات السلوكية المكتسبة، ومن ثم ترتبط المفاهيم بالجمال الخاص، وتبين الصفات الحسية للعينات في العلوم التجريبية والإنسانية، ولكلها صفات ظاهرة وأخرى خفية، كما أن لها أحوال وتغيرات.

ومن العلوم ما يكن خارج المحسوس كعلم الرياضيات؛ وترجع حدودها بحسب قراءات كل من أفلاطون وأرسطو وهو رأي لينتير - إلى تحديات خارج الأشياء في الظواهر المحسوسة، إذ أنه لا وجود لها في الأرواح، والفكر أو القوة (غوتفريد فلهلم لينتير، الماتولوجيا ص 48).

وتعد العلوم الدينية والمنطقية علوماً تصورية تحلل الأشياء، وتعكس الواقع وتطبق المفاهيم العقلية، والمعادلات التصورية، ورغم وجودها في الخارج إلا أنها لغة الحس المعبرة عنه، وأحد أدواته التي تنتظم بها التصورات الحسية في الفكر من حيث الكم والقياس والسعة؛ كاللغة التي يتداولها الإنسان بأداة اللسان، إذ تعبر عنه وبه وبها تنتقل الأشياء إلى عالم الصور والتجريدات، وإن كان اللفظ محسوساً إلا أنه ليس ملموساً، كالفكر الذي نحس به ويحركنا بقناعات يقينية وظنية أو وهمية ولا نلمسه، وكلاهما يؤثر في النفس الإنسانية والبيئة المجتمعية، وبعدان من أهم وسائل السيطرة على النفس الإنسانية من الخارج، وبها تتشكل السلوكيات والإرادات والمعتقدات، ويتميزان بقدرتهما على تحريك الإنسان وصناعة التوجهات والإرادات، فالفعل يؤسس للفكر ويتولد منه في الوقت ذاته، وهنا تأتي فلسفة المدخلات والمخرجات للقيم الإنسانية.

والبداهيات أو المبادئ التي لا تعرف بالبرهان على الرغم من كونها محدداً، أو أكثر دقة من البرهان يعزوها أفلاطون إلى الفطرة، أو الاكتساب محدثاً بذلك نظرية التذكر، بينما يرجعها أرسطو إلى الإدراك الحسي، ومن ثم وضع سياقها في الذات وهي خارجة عنه، أو أنها في الذات مع كونها منسية، وهي في كلتا الحالتين مؤثرة، فإن كانت فطرية، فالتسليم بها إشكالي، كونها أكثر العلوم أهمية وحاجة للبرهان، وأكثرها اقتناء، وإن كان تداولها دون اقتناء فهذا يلغي أهميته تعليمها وتعلمها لغياب المعرفة، وهذا غير ممكن، وبما أنها لا تحتاج إلى برهان مع حاجتنا إليها فترجع إلى قوة غريزية (الحس)، وهو الذي يتساوى فيها غريزة الإنسان مع الحيوان، ومن هنا ينشأ الفكر في الإنسان نتيجة لإدراكاته المتكررة والمتشابهة، وعلى هذا الاحتمال نرجع نشأة الكلي إلى دور الذاكرة والتجربة، ومسيرة العقل إلى الكليات تبدأ من الجزيئات، ومن ثم فإن المبادئ والكليات التي ليست مستنبطة من علوم أوائل بل هي من العقل الذي هو مبدأ العلم، وكما يحصل الاستقراء في العلوم، فإن الكلي الحسي - يحصل بالاستقراء أيضاً، ويرجع قوة البداهيات إلى مبدأ عدم التناقض، ولا يثبتها وهي البداهيات المشتركة. أما الخاصة لكل علم فهي الموضوعات والحدود (التعريفات) ⁵ (ابن سينا، البرهان، ص 12).

وقد ظل المنطق اليوناني أحد أدوات اللغة السفسطائية التي أطرت العقل في قوالب منطقية من حيث اللفظ، كمفهوم الهوية، لكنها لم تكن كذلك إذا تعرضت لمحاكاة العقل والواقع، وقد تمكن المنطق اليوناني بحكم ثقله الحضاري والعسكري من القدرة على التأثير والسيطرة الثقافية على مراكز الإشعاع الثقافي حينها في إيران ومصر - والعراق، وتمكن أرسطو من وضع مسلمات جدلية فلسفية، يعود له فضل انتشار الثقافة اليونانية، وهو ما أدى إلى تقييد العقل المسيحي واليهودي بسلسلة من القواعد المنطقية، ووظف في تأطير المعتقدات العرقية والقدرية والصوفية في قوالب جامدة، جعلت من النصوص رموزاً وأولتها تأويلات مبنية على نتائج فلسفية، وجعلته من المسلمات

⁵ - البداهية مبدأ لا غنى عنه في التعلم ومنها عمومية (قياس جنس جمعي)، ومنه مشترك بين العلوم أو في الكثير منها، وليست العمومية بالمعنى العام التي ينتظم فيها كل شيء ويبرهن به على كل شيء، وإنما تكيف في العلوم ويستفاد منها، والهدف من خصوصية البداهيات أن تكون مبادئ عينية وواقعية وتتميز عن التجريدات الفارغة (ابن سينا، البرهان، ص 13)

اليقينية مما ترتب عليها فصل العقل عن الواقع، والعقيدة عن النص، وتوسعت معها مساحة الغنوصية، وتعطل التعاون الإنساني والفكر الحضاري في تطوير العلوم الضرورية للإنسان في مواجهة التحديات الطبيعية.

وقد وجه ابن تيمية نقدا للمنطق بنفس الآلية المستعملة في المنطق، فقال: بني المنطق على الكلام في الحد ونوعه، والقياس ونوعه، والعلم إما تصور أو تصديق، وكلاهما إما بديهي أو نظري، مع العلم أن الجميع ليس بديهيا، وليس نظريا لافتقار النظري إلى البديهي لاحتياجه إلى الأسباب القبلية والتسلسل في العلل التي تكون من أسباب العلم، والتصور لا يكون إلا بالحد⁶ والتصديق بالقياس^(ابن تيمية، 2005، ص 46-47) وتأتي أهمية نقد ابن تيمية في كونه أثبت خصوصية المنطق بأمور تتعلق بالواقع والعلوم الحقة، وأبطل استعماله في متعلقات العقل والغيب لغياب القاعدة اليقينية التي يقاس عليها، وبذلك فهو أول من ميز بين مجالات العلوم ومناهجها.

أما ابن الصلاح والنووي فقد حرما الاشتغال بالعلم بينما أوجه الغزالي على سبيل الكفاية^(شرح المنطق، شرح السلم المنورق ص 7) وهذا الاختلاف شكل إشكالا بين العلماء الذين قالوا بتحريمه، والقول بالتحريم يأتي من خلال الثمار الناتجة عنه في أمور العقيدة، أما ابن تيمية فقد مايز بين مجاليه كما أشرنا، ولكن الغزالي حاول مقارنته بمادة الأصول الفقهية لضبط الألفاظ بناء على أتق به الأصوليون، وحاول مقارنة المنطق بالواقع وبالفقه، ومن ثم أبطل التجريد فيه، ومناهج الفلسفة في كتابه تنافت الفلاسفة، وأسس للتجريبية العقلية - النفسية والمجمعية والعلمية، وحل إشكالية التجريد المنطقي بإحياء دوره في موضوعات الوجود، وكان حلقة وصل بين المنطق والمناهج العلمية تطورت في أوروبا بعلوم الخدثة، بعد تطويرها المناهج العلمية من خلال الشروح والرودود والنقد الذي دار بين فلاسفة وعلماء المسلمين الأصوليين والعقليين والتجريبيين.

وقد كان الفلاسفة يتحدثون عن أدوات القياس الخمس، ولم يدركوا أهمية أدوات القياس الحديثة والدقيقة؛ ذلك أن الفيلسوف يتحدث عن مصطلحات ذاتية، أو مصطلح الكيفيات. أما العالم الطبيعي فيتحدث عن مصطلحات موضوعية، أو مصطلح الكميات^(جيمس جيز، النزياء والفلسفة، ص 125) ومن ثم تغيرت كثير من الحقائق والبدييات مع هذه الأدوات العلمية، ومقدمة ذلك هوية الأشياء.

وتعد الهوية واحدة من أهم المفاهيم الغامضة التي شكلت الوقائع المجتمعية في سلسلة من التصورات والأحداث، وفرقت الإنسان عبر وسائط المعتقد والتاريخ واللغة والجغرافيا والعرق واللون، وأصبحت في كتابات الباحثين من البدييات التي تتجاوز حدود الأشياء موضوع الفكر إلى الفكر ذاته.

وقياسا على ذلك فإن العقل والإيمان والنفس من الجواهر الخفية التي تؤثر في الإنسان بجميع جزئياته الروحية والعقلية والمادية، ومن مؤشرات الرياضة واللغة والفنون والألعاب والأفكار والحاجيات، وجميعها تصور النتائج في سلسلة من العمليات المنطقية، والعواطف الروحية، والحاجيات النفسية، والأفكار الإنسانية وتخلق مجمل التناقضات الفكرية والمادية والعرقية، إذ أن وظيفة اللغة العقلية والنفسية والإيمانية ضبط المسميات بالأسماء من حيث اللفظ والمعنى، والمتغيرات والأسباب، وقيمة كل لغة بما تقدمه من حقائق وأفكار.

إن صور الفكر هي منطقات الفعل، وفيها تمايزات فارقة متعلقة بالروح الإنسانية التي تتشكل فيها صورا طبيعية وحساسة وروحانية، وهذه كلها تجتمع في النفس الواحدة^(ابن تيمية ص 20-21) كما تعد اللغة، والرياضيات أدوات مجردة للتعبير عن صور الفكر، والصفات المحسوسة، بالكم والوصف والتحليل والتفسير والتركيب، وبها يترتب منطق العقل، ومنطق الأشياء، والكم كقيمة علمية وعملية، ويؤسس بها مداخل كيفية لدراسة عوالم الأشياء، وعوالم الأفكار، وتختزل العلوم الحسائية اللغة في صور رمزية، بينما تفسر اللغة بالرموز، ولا قيمة لهذه الرموز والألفاظ ما لم ترتبط بالحس والتأثير والحدس، وفي حال استعمال اللغة والحساب لدراسة ما وراء الطبيعة، فإن المقاربات الوصفية تكون غامضة وغير حقيقية أو يقينية مع أن اكتشافات الوجود كقياس السرعة الزمنية يدرك بالمعادلات الرياضية لأنها تناسب حقيقة الوجود، وهويتها هوية وجودية، لكنها تعجز عن حسابات الآخرة.

ومن ثم نستنتج أن وجودها خارج الأشياء لا يعني الإطلاق، وإنما التقييد الوصفي بالوجود والواقع، حيث يكون التعبير بالقدرة على التطور والقدرة على احتواء الأشياء بصور تجريدية. كما تتميز بقدرتها على مقارنة العلوم الغيبية مقارنة تمثيلية خارج الوصف لتقصان الشيء في المخيلة، أو في الواقع، ذلك أن حدود العقل والمادة يفرضان على اللغة والحساب حدودها، ولا مجال لها خارج العقل، ومن ثم يرتبطان بالفكر الذي هو علاقة تكاملية بين العقل والواقع والروح؛ والروح في فلسفة اغسنتيوس مخلوقة من النور الإلهي، وهو ما يجعلها فوق الزمن قبل أن تتزك في جسد يبلى يجري عليه الزمن، ومن الأولى برز مفهوم الهوية^(اعتراقات اغوسنتيوس، 1991، ص 297...)

⁶ - الحد هو القانون الشارح وأسم جامع لكل ما يعرف به التصور واختلّفوا في تضمين الحقيقي والرسمي واللفظي. والقياس إن كانت مادته يقينية فهو البرهاني وإن كانت مسلمة فهو الجدلي وإن كانت مشهورة فهو الخطائي، والمموهة هي السفسطائي والمخيلة هي الشعري، والبعض يحل الإقناعي والظني محل الخطائي، ويتألف الحد من الصفات الذاتية إن كان حقيقيا، وإلا كان العرضي، وقد يشترك المحدود بغيره ذاتيا ويسمى جنسا، أو يميز له عن غيره في الذات ويسمى فصلا ويتألفان من النوع، وهناك المشترك العرضي ويسمى عامما، والمميز العرضي هو الخاص.

وقد حدد البداية الزمنية بالروح (المسيح)، بينما عجز عن معرفة البداية الحقيقية لله وصار إليه المنتهى المحتوم من مدخل الذاتية التي تشكلت بالروح وتوصل إليها بالتأمل، وهنا تقف الميتافيزيقيا عاجزة عن معرفة الزمن الميتافيزيقي لعجز الخلق الذي اكتشف الصلة بين ذاته والعالم الآخر عبر وسائط الروح الكائنة بالجسد، التي تبدأ مرحلة العودة إلى الأصل عبر منفذ الموت.

وميز ديكارت بين الكيفيات الثانوية التي تضم جميع كيفيات الأجسام ما عدا الامتداد لأنها صفات ذاتية كاللون والحرارة والصوت والصلابة كونها موجودة في تصوراتنا ووظيفتها الإرشاد والتوجيه، أما الكيفيات الأولية موجودة حقيقة، وتكون جوهر الأشياء المادية كالامتداد التي رآها حقيقة ميتافيزيقية، وقد ذهب لينتز إلى أن الامتداد لا يعبر عن الجوهر لصعوبة التمييز بين مادة وأخرى، وأضاف أن الحركة لا يمكنها أن تحدث الفوارق في الامتدادات المتجانسة (غوتفريد فيلهلم لينتز، المونادولوجيا، ص 26)

أما هوسرل فينطلق من فلسفته الظاهرية القائمة على الحدس، أو الوعي المتشكل بالخبرة الذاتية المبنية على العلاقة الجدلية بين الفكر والواقع، كجدلية بحث عن ماهية المعرفة وموضوعها (ادموند هوسرل، 2007، ص 15)

وهذه المدرسة التي وضع أسسها هوسرل، ترجع جذورها إلى فلسفة الأنسنة اليونانية القديمة للسفسطائية، إلا أنها أخذت بعدا منهجيا ساهمت المدرسة الوضعية في إثرائها ومجودها على البحث في الأشياء منفصلة عن الوعي الإنساني، وهو الضابط المعرفي الذي قربتها المدرسة الظاهرية بالواقع من خلال موضوع الخبرة ك مفهوم يجمع بين التجربة والواقع والعقل، خلافا للتسليم السفسطائي، بمعنى أن هوسرل تمكن من تحقيق الفرضية السفسطائية بمنهجية علمية عاجلت فيه الجدلية السفسطائية اليونانية والمسيحية واليهودية من خلال نقديّة المعرفة والمدرسة الوضعية.

وتمكن الهوية الشخصية للفرد عند لوك في ذاته عبر محركات الذاكرة في الماضي والوعي بالأنا الموجودة والتي كانت هي نفسها في الماضي (John Locke, 1999, p 319) - وتأتي إشكالية الهوية من أسبقية أي من المعرفة والهوية، بحيث يكون أحدهما مصدرا للآخر، وهو صراع جدلي بين الميتافيزيقيين والوجوديين والظاهريين الذين حاولوا الجمع بين الموضوع، والوعي والوجود.

ونرجع أسس مبدأ الهوية إلى الفكر الديني، بينما تتعدد صورها في الفلسفة من مدخل التعاليم لارتباطها بموضوعات العقل، أما العلمية فلم تلج إلى التعاليم لفهمها بل نقضتها بالحواس في نطاق مساحتها، ومع تطور العلم بأدواته الدقيقة أصبح موضوعات الميتافيزيقا من خلال تحديات العقل العلمي للزمن من أهم موضوعات الفلسفة العلمية، ومع هذا فلا غنية لها من فرضيات دينية وفلسفية، وبدلا من جعلها موضوعا لفلسفته التجريبية في البحث عن أصل تلك الفرضيات، زاغ عن المنهج النقدي بدخوله إلى الفلسفة النقدية التي هي من أسهل العلوم لنقض مالا نفهمه.

إن الحقائق العقلية هي موضوع الميتافيزيقيا والرياضيات والمنطق، وتستنبط بالعقل عن طريق التفكير مثل أفكار النفس والأنا والمونادة والروح والجوهر. أما الحقائق الواقعية فهي من خصائص القوانين الطبيعية التي هي حادثة غير ضرورية، والأخلاق، وتحتاج هذه العلوم إلى التجربة كما لا يمكن العثور على هذه الحقائق الواقعية إلا بالعقل (غوتفريد فيلهلم لينتز، المونادولوجيا، ص 63) - وتتحول التجارب العقلية والسلوكية بالاستقراء والتكرار إلى بديهيات استنبطها العقل علميا، وجعلها مقدمات ومداخل وضوابط منهجية للعلوم، والعلم لا يعد علما ما لم يكن له ضوابط منهجية، وكذلك المفاهيم لا تعد ذات قيمة ما لم تكن لها مقاربات واقعية تؤثر في النفس الإنسانية ومتطلباتها الحادية والضرورية.

ومن ثم فإن وظيفة العلم اكتشاف المنهج، ووظيفة المنهج معرفة العلاقات، والأشياء مصادر لها ومادتها وموضع أبحاثها، ووظيفة الإنسان بمكوناته الروحية والعقلية والنفسية اكتشاف المعرفة، وليس إنتاجها، لأنها معرفة في حدود الوجود وليس من عدم، ومن ثم فإن وظيفة العقل الإنساني تصور الوجود ومحركاته بما وصل إليه من اكتشافات عبر المناهج العلمية التي تطورت بالخيال والحس والعقل والتجربة، ووظيفة المنهج اكتشاف المتغيرات الوجودية والمشاهدة أو الخيالية والعقلية للسيطرة عليها ومحركاتها، أو إعادة ترتيبها.⁷ إن النظريات تتشكل بالمنهج، ثم تكون مدخلا له، وكلما كان المنهج من جنس العلم وضمن نطاقه ومجاله كان أكثر قدرة على اكتشاف المجهول فيه أو توجهاته، وقياس سعته وأثره ونطاقه.

وتتنوع المعارف التي هي وظيفة إنسانية عقلانية بحسب الجزئيات المكونة للإنسان وتشكل أعراضه وماهيته الحقيقية، فالروح عنصر- خفي ووظيفته التوصل إلى المعرفة الروحية بما يناسب ماهيتها، والعقل عنصر- خفي يؤسس للمعرفة العقلانية من داخل المتغيرات الخارجية والنفسية بما يناسب ماهيته، ومعرفة النفس بما يناسب حاجتها الاجتماعية والجسمية، والجسم بما يناسبه من لذات وماديات. ولا تعد المعرفة معلومة وواضحة خارج هذه المكونات الإنسانية، وهي مكونات تعمل بالجسد وتكمل به، والخلود لجمعها قائم على الأصل التي يعيد تجديدها وخلقها، أو إعادة إنتاجها، إذ أن فناء أحد المكونات فناء نسبيا من حيث المدركات الحسية لعجز هذه الحواس عن تفسير مفهوم الفناء، أو مفهوم الوجود تفسيراً علمياً وشمولياً، وبذلك فالعلم كلما قادنا إلى اكتشافات يقينية ونحسبها كذلك، تتوسع معه دائرة

⁷ - بدأ العقل الإنساني بمحاكات الدواب السريعة والطائرة والمخلوقات الخفية من خلال توظيف علم الفيزياء كأول علم عملي درس العلل والأسباب والمقومات التي ميزت هذه المخلوقات عن الإنسان، ومن خلال المحاولة والصدفة والتجارب المتراكمة للألم تمكن العقل الإنساني من محاكاة هذه المخلوقات، وتطورت معه علوم الكم حتى أصبح بعقله واختراعاته خليفة بما تميز به عن المخلوقات من قدرات.

الغموض، فالذي كان غامضا قبل اكتشافات العلم يتحول مداخل علمية لاكتشافات أخرى، وهنا تتوقف فعالية المنهجية النقدية، لأن الاكتشاف يتناسب مع التحول البيئي، وكل اكتشاف يعمل على تطوير الحياة بما يتناسب مع قوة الإنسان وعجزه.

إن الاكتشافات اليونانية القديمة تناسبت نفسيا وماديا ووجوديا مع أزميتها وتطورت بالطريقة التي تناسب احتياجاتها وطبيعتها الإنسانية، والعالم المعاصر يتناسب مع ضعف الإنسان المعاصر واحتياجاته، ومن ثم فالتقنية المنهجية تكون أكثر عدلية وعلمية عندما تكون أفقية، وتكون بنائية عندما تكون رأسية.

وقد أعطى أفلاطون العلم قيمة مطلقة، ولم تكن للبحوث التجريبية حول الطبيعة أية قيمة لديه، و بالمقابل فإن شرطاً اليقين والضرورة عند أرسطو يبنى على أسس الرياضيات، وقد جعل من علم الرياضيات الحكم الأعلى على أية معرفة علمية بما في ذلك العلوم الطبيعية التي لم يكن في حسبانها وضع الاحتمالات في العلم التجريبي، بينما اقتصد الرازي في الرياضيات وجعل الاحتمال معياراً لعلم الطب وكافة العلوم التجريبية، واعتمد في أحكامه على تكرار الحدوث (التجربة) من دون اختلاف، ويأخذ على جالينوس خلطه المنهجي بين الصوري والاحتمالي، ويرجع سبب ذلك الخلط إلى اتخاذه الرياضيات مقياساً وحاكماً على كل العلوم (الشكوك للرازي ص 19-20، 23)

ويعتقد ابن سينا أن من العلم ما ليس له برهان إذ لو أمكن البرهان في كل شيء لانتقلنا في البراهين دون نهاية، وهذا غير ممكن وإلا لما توصلنا إلى معرفة، لصعوبة قطع اللامتناهي، أو الدور المتبادل وهذا غير ممكن، لأن الشيء الواحد سابق ولاحق على نفس الشيء، وهذا تناقض (ابن سينا، البرهان، ص 12)

ومن صفات العلم أن يزيد من مساحات الغموض كلما توغل أكثر في اكتشاف اليقينيّات، أو يؤكد على اليقين، ومن ثم تضيق من حجة أخرى مساحات الجهل بالتطورات العلمية والعقلية والروحية.

ولما كانت الحواس هي مصدر المعرفة التاريخية وواحدة من أهم مصادرها اليقينية، أصبحت مع التطور العلمي من الأدوات الشككية نظراً لتطور أدوات علمية قربت الإنسان والفضاء بصورة أكثر دقة، فالتجربة مع ثورة الكم المتسارعة تكتنفها الغموض بالقدر التي تكتشف بها الحقائق، والسلوك الإنساني أصبح ظاهرة بعد أن كان حقيقة، وغداً من أهم الموضوعات التي يدرسها علماء الاجتماع والنفس وعلماء الطب وكذلك علماء الابدولوجيا والفكر والمعتقدات والأديان.

وقد جعل ديكارت أدوات الحواس عرضة للشك، وهذا دليل على حسه المنهجي، وإدراكه أن المنهجية تحتاج إلى تطوير يواكب التسارع الزمني والتطورات الحضارية، فالحواس لا يمكن الوثوق بها كما أن الذاكرة كذلك، وأن الحركة الطبيعية التي هي ضمن قاعدة الحركة والامتداد من خيالات النفس وفقاً للمذهب الشككي أو اللادرية التي كانت موضعاً للنقد من حجة، ومدخلاً للمعرفة من حجة أخرى.

هناك بدأت الحواس غير مؤهلة لاكتشاف الهوية أو تحديد العلة من المعلوم والمبادئ الأولية، وقد طورت مقولته أي موجود لأنني أفكر العقل الأوربي ديناميكية تشغيلية وسعت من مداركه وحركت اهتماماته التاريخية إلى نظريات تطورية، ووجهت بوصلة الفكر المنشغل بالمعارف الجاهزة والأسطورة والتاريخية عن واقعه ومستقبله، إلى خيالات علمية أصبحت حقائق مستقبلية.

وخلاف ذلك مغالطة للحقائق تتحول في معظمها إلى فرضيات وظواهر إشكالية، وهذا أول المبادئ الذي تنفذ شكوك اللادرية من خلال الفلسفة نفسها (بنيامين مكارث، مقال عن المنهج، ص 82-83). وقد استوفى الرازي عن نظريته العلمية شرطي العموم والكلية في الجزئيات لاكتشاف الحقيقة العلمية بالبراهين والاستدلالات الوافية، وألا يكتفى بالأمثال المفردة أو بالشخصنة والمكانة، ويرى أن جالينوس ابتدع الشك وحبس التفكير، ومن بين المصطلحات من أعطاهها صفة اليقين وقد تبين عند جميع الناس مع أنه قد خالفه أرسطو طاليس والكثير من الناس (الشكوك للرازي ص 17-18، 25-26)

وعكس الألفاظ التي تثير المعاني التجريدية ترتبط المفاهيم بأصول لغوية لها معان فكرية وواقعية واضحة المعالم، وضمن سياقات معرفية يمكن تناولها بمنهاج عقلية، أو روحية أو واقعية والإعداد ذلك تجنياً وعسفاً وصناعةً محرفة عن أصولها، ومن هذه المفاهيم؛ الهوية وقد أولت تأويلاً مخالفاً للمعنى المعرب عنه، ومعنى هو في اللغة اسم إشارة للدلالة على الغائب المذكور، ولا يستقيم وضعها للتعبير عن أية دلالات أخرى إلا أن تكون ضمن سياق نصي مترابط واضح الدلالات كما في هذا الدليل القرآني {فاعلم أنه لا إله إلا هو} (محمد: 19)

وقد ميز الغزالي بين العالم والجاهل، بأن الأول إذا ارتقى إلى مستوى العلم الحقيقي أدرك ظنية ووهم وفساد ما كان يعتقد حقا، وإن توصل إليه في بعض الوجوه، وهذه القاعدة الشككية تعود من حيث الأصل إلى إبراهيم النخعي -، وجاء في الحديث "نحن أحق بالشك من إبراهيم" وهذا هو الشك المنهجي. أما الشك الوهمي فينسب إليه البعض إلى السفسطائية لأنه يقوم على التوهم وليس على التجريب (ابن حامد الغزالي، 2001، ص 53-54، 57). ويكون الغزالي قد سبق ديكارت كما سبقه جالينوس في اعتدال منهجية الشك، والنقد لتبين الحقائق كما هي، والهوية وفقاً لهذا القياس من المفاهيم السفسطائية ضمن نسق العربي، ومن الرموز الذي تناوله الباحثون العرب ومجموعه قسراً في حقول المعرفة الدينية، آخذين بالمبدأ الصوفي "هو" العائدة على الذات الإلهية، وهذا القياس لا يستقيم لأن المعنى المستجلي عنه الأحادية وليس التعدد، وتعريفات الهوية تعني التعدد، إلا أن الهوية أصبحت شائعة، لانتفاها صفة الحق أو الاستحقاق من حيث اللفظ والمعنى والمفهوم، والمفاهيم من العلوم الضرورية في النظريات العلمية، ومن الحقائق اللفظية.

وقد حدد البافلافي الحق بالعلم الضروري، بينما اعتبر النقد المنهجي طريقاً للتحصيل، والحواس مدخل لليقين كما هو في فلسفة عبد اللطيف البغدادي القائلة: "إن ما نراه بأعيننا أصدق مما نقرؤه" (الغزالي، المنقذ من الضلال، 2001، ص 60، 72)

بينما في العلم الحديث يرى أن المقاييس العلمية الدقيقة التي تفوقت على العين المجردة أصدق من الحواس الإنسانية التي ينسب إليها وفق للتجريب العلمي الوهم والتخيل، وبذلك ألغيت الحواس عن المنهج العلمي إلا أن تكون من خلال المقاييس الآتية المستعملة في التجريب. وهنا يجب التمييز بين محتويات الظواهر المدروسة، إذ لا يمكننا استعمال نفس الأدوات المنهجية لقياس السلوك والرأي والفكر والمعتقد والمادية لاختلاف المحتويات التي يتناولها الفكر عن تلك التي يتناولها علم التجريب، وعن ظاهرة السلوك في منظومة الأخلاق، والظواهر الثقافية، ومن ثم توجب في فلسفة المنهج مقارنة كل أداة بمنهجها، وكل منهج بمنجسه، ومن ثم كانت الهوية قد تداخلت في كل هذه المجالات ليس عن وعي بالمنهج، وإنما عن سفسطة أدت بها إلى الانغلاق والتعصب ليس في العالم الإسلامي بحسب وإنما في الغرب الحديث الذي حاول دمج أدوات العلم في الفكر والنظام والإنسان، وحاول إنزال الإنسان منزلة الطبيعة والآلة في فلسفاته الفكرية والتربوية والجسدية، متجاهلاً ما تحتويه أدوات التجريب كالروح والعالم الآخر المنصوص عليه في المعتقدات، والأخبار التي لا تخضع للقياس المادي.

وقد دافع بكون عن الحواس، وفند مقولة ديكارت على مستويين: الأول تفنيد يقوم على الوصف، لأن الحواس تضيق النزعات العقلية للفلاسفة الديكارتيين، وتعرقل التأمل الذي يعتمدون عليه في إثبات نظرياتهم، وهذا بحكم خصائصها التي تقتصر - على ما تقدمه من مسافات محدودة كالبرص - والسمع، والمستوى الثاني تفنيد بالمقارنة، إذ يرى أن الأشياء التي تلامسها الحواس لها الأولوية على التي لا تمسها مباشرة؛ كالأشياء الخفية وراء الأشياء الملموسة، أو التغيرات البنوية الدقيقة التي تكون في الجزئيات الموجودة في الأشياء الكثيفة - الجسيمات الدقيقة - (فرنسيس بيكون، الأورجانون، ص 36-37).

وهذا التفنيد لا يعني التخلي عن هذه الأدوات الحسية في فلسفة ديكارت وبيكون، وإن كان سيكون يوافق ديكارت في نتائجها التي أثبت فيها ضعف الحواس، ويتنقد ضعف المدخل الذي اتخذ ديكارت لنقد الحواس.

وقبل بكون كان أبو بكر الرازي على وعي بالتجربة العلمية، وقد فند أدعاء التجربة بقوله: "الأطباء الأميون والمقلدون والأحداث الذين لا تجربة لهم، ومن قلت عنايته، وكثرت شهوراته قتالون" (الغزالي، المنقذ من الضلال، ص 60)، وقد أخذ الرازي على جالينوس تعميمه نتائج قائمة على مقدمات ظنية دون أن يقوم عليها دليل عقلي أو تجريبي (الشكوك للرازي، ص 23) وتناقضه في وصف الطبيعة الإنسانية، مع أن التناقض مجرد ذاته لا يعد خلاصاً منهجياً، لأن الأدلة والبراهين هي التي تقود إلى النتائج، وتختلف النتائج مع تطور العلوم والتغيرات الطبيعية، لكن مما يؤخذ على الكثير البناء على استدلال خاطئة والقول بيقينة الأوائل اعتماداً على ما ورد على أنها يقينية وليست احتمالية وهذا هو موضع النقد المنهجي الذي طوره الرازي.

وبدلل الغزالي على ضعف الحواس بحركة الظل التي تبدو للحس ثابتة ولكنها تتحرك ذرة بذرة، وبالمدة تدرك والنجوم بالمشاهدة كالدينار ولكنها بعلم الهندسة أكبر من الأرض وبذلك أبطلت هذه النتائج الثقة بالحواس، ولها أحكامها وللعقل الذي يدحضها أحكامه (الغزالي، المنقذ، ص 165)

لأجل ذلك اعتقد بكون بأن الفهم البشري والحواس يتسان بالقصور والإخفاق، وهو ما يجعلها بحاجة إلى ما يقوي ملكاتها، فالبراهين التي تقوم بالحواس والأشياء، وتنتهي بالمبادئ والاستنتاجات تكون مغلوطة لأن انطباعات الحواس خاطئة وملتبسة ومشوهة وغير محددة المعالم ومنضبطة، كما تستمد التصورات منها، وثالثاً أنها تعتمد الاستقراء البسيط دون أن تقوم على عمليات الفصل والاستبعاد والتحليل، فالمبادئ التي تقاس بها المبادئ الوسطى تفسد العلوم (فرنسيس بيكون، الأورجانون، ص 58)

وأعاد ابن سينا مذهب أرسطو في دراسة الوجود؛ فالبراهين عنده تقم على الأشياء الموجودة بذاتها، فما هو بالذات موجود وبدل على الماهية. (ابن سينا، البرهان، ص 20)

ويجمع الغزالي بين مستويين منهجيين وقوة منهجية خفية - الحس - قابلة للاكتشاف بقدر قدرتها على الكشف، ومن خلال المنهج تتحدد الاكتشافات، وأن الإدراك مدخل لعالم الموجودات، وهو بالنسبة له مدخل يجمع بين الحس والحس، والظاهر والخفي، وهو المبدأ الذي تعمل به الحواس في تحديد المحسوسات، ثم تتوسع المدركات بالتمييز التي يدخل فيها المحسوس وتضيف إليه ما لا يدخله الحس ولا يكون فيها المعقول، ثم مرحلة العقل بأدوات إدراك الوجود، ويليها حالة يخرج عنها المعقول (الغزالي، المنقذ من الضلال، ص 268-269).

ومن المنهجية الجريئة التي اعتمدها الغزالي إلى المنهجية التفكيرية أو التحليلية، إذ يقسم لينتز الفكر إلى بسيط لا يجرأ ولا يعرف لأنه لم يُبَيَّن على فكر مركب، ثم الفكر المركب ويتكون من أفكار بسيطة ويمكن تعريفه، والفكر المركبة تنقسم إلى واضحة وغامضة، والفكر الغامضة إما مختلطة أو مميزة، والفكر المميزة؛ إما مناسبة أو غير مناسبة، والمناسبة هي التي تعرف كيف عناصرها على التمام، وتوجد في الرياضيات.

أما غير المناسبة فهي التي لم تميز إلى بعض عناصرها ولم تحلل تماماً، وأنه بعلم الجبر تتحول المعرفة إلى قضايا رمزية يمكن توظيفها في معادلات جبرية فكرية على غرار علم الهندسة، وبذلك يكون هو أول من وضع أسس المنطق الصوري. وبالنسبة لديكارت فيرى أن المعرفة تقوم على تجزئة الشيء إلى أجزاء بسيطة يُجرى عليها الإحصاءات والمراجعة (غوتفريد فيلهلم ليبنتز، المونادولوجيا، ص 17-20)

ويذهب الغزالي إلى أن من المدركات التي تقاس بالتجربة ما لا يدركها العقل؛ لاستحالة التجريب من جهة، ولتقصير عمر الإنسان من جهة أخرى، كالبحوث الكونية أو الأدوية، فيستعاض عنها بالإدراك نظرا لتباطؤ الزمن عنها وسرعته في الإنسان (الغزالي، المقصد من الضلال، ص272). ويرى لينبتر أن الإدراكات تأتي من الباطن وليس من الخارج، المصنوعات هي مدركات باطنية تشكلت في الواقع وليست هي من صنعت المدركات (غوتفريد فيلهلم لينبتر، المونادولوجيا، ص31).

وقد بحث الغزالي عن المنهجية التي تقوده إلى المعرفة الكاملة، وكلما تعمق أكثر في العلوم وجدها ناقصة، وإن بدت بعد الاكتشاف كاملة، فاقصّر - على البرهان والمقاربة في حدود العلم المتاح، وقد ولدت بحوثه منهجية المقاربة بين العلمية والسلوك، وأكد على صعوبتها لارتباطها بالنفس الإنسانية والبيئة (الغزالي، المقصد من الضلال، ص51، 53).

وإذا كان الغزالي قد تجاوز الشك بالعقلية والبراهين، فقد أسس للفوضوية المنهجية من خلال الأسس التي قامت عليه المدرسة الشككية التي أنتجها الواقع وصراع الأفكار بين الفلسفات الوجودية والميتافيزيقية والفلسفات السياسية والإنسانية، وهي نفس التجربة التي أعادت فوضوية الشك المنهجي للغزالي في عصر - امتلأت ساحاته بالصرعات المذهبية والعقائدية، وتطورت مداخل الشك الإشكالي إلى قواعد منهجية مع ديكرت، ومن ثم كانت النسبة إليه بالمفهوم أولى من نسبة الشيء إلى القائل باللفظ، والعلوم في أصلها مفاهيم مركبة، والألفاظ مجردة، ولا تدخل في أصل العلوم ما لم تتحول إلى مفاهيم منضبطة بمصطلحات علمية.

وانطلق ديكرت من مقولة أن العقل مختلف عن المادة، ولهما وظائف مختلفة، فعلى العقل أن يفكر وعلى المادة ملء الفراغ، ولا يؤثر أحدهما على الآخر، وجاء من بعده فلاسفة الأعراض وفسروا ما ذهب إليه، وقالوا أن رغبات العقل عرضية، أو موافقة لحركة الجسم، وأن الفعال الحقيقي هو الله الذي هيأ الأشياء لتنسجم مع أنشطة العقل والمادة بخطين متوازيين، ويتوهم أن أحدهما يؤثر في الآخر وليس كذلك (جيمس جيزر، الفيزياء والفلسفة، ص42-43).

أنا أفكر؛ هي الطريقة التي بدأت باكتشاف الذات من خارجه، وهذه القيمة المادية للذاتية تعني وجود الإنسان بإرادة مستقلة عن بقية الأشياء التي تتحرك بالمتغيرات، أو بإرادة خفية تسير بالعقل، ويقاس ذلك بالعناصر الكيميائية والفيزيائية التي تعمل وفق نظام معين، فإذا اختلت بعامل خفي، أو بتدخل من خارجه أحدثت متغيرات أخرى؛ فالتفكير عملية خارجية تؤكد على وجودية الإنسان، ليس أن التفكير ليس صادرا عن الإنسان، وإنما لعجز الإنسان عن اكتشاف ذاته، ولنسبية معرفته بالمادة التي يصدر عنها التفكير، لا سيما وأن موضوعات العقل والفكر قائمة بين الشككية والفرض وكلاهما يحتاج إلى إثبات.

استفاد ديكرت من جدل الفلسفة حول العلة والمعلول، وأعاد فلسفة أرسطو في الجمع بين الحركة والسكون، من منظور المقاربة الوجودية للفكر وارتباطه بالمبادئ الأولية، وذهب ليكون إلى أهمية دراسة الأشياء التي لم تكنشف بالتجربة، باتخاذ وسائل جديدة لم تجرب من قبل (فرسيس يكون، الأورجانون، ص17).

أما الغزالي فكان كهيكل كلاهما انطلق من المدركات الكونية والعقلية معا للتأكيد على القيم الدينية، بينما دعا ليكون إلى التعمق العلمي في دقائق المادة التي لا ترى بالحواس من أجل تفسير الوجود. ويرجع إلى الشككين الفضل في إثارة الفوضوية المنهجية، بينما يعود الفضل إلى ديكرت في تطوير العقلانية الشككية، وتدين العلمية بالفضل إلى يكون في النقد العملي من الناحية العلمية؛ حيث يؤكد على أن العلوم والاكتشافات قد توصل إليها بالصدفة وليس من خلال العلوم، لأن وظيفة العلوم تنظيم المعرفة التي تم اكتشافها، وليست وسيلة للكشف، أو توجه لعمليات جديدة، وكذلك المنطق لا يمكنه اكتشاف العلوم، فهو وسيلة لتثبيت الأخطاء القائمة على الأفكار السائدة، وليس اكتشاف الحقيقة (فرسيس يكون، الأورجانون، ص18-19).

ويرى أرسطو أن موضوع الظن هو الممكن ومنه ما يكون أكثر شيوعا، دون أن يكون غير المحدد وهو العرض (ابن سينا، البرهان، ص11) والممكن هو الفعل الذي يحرك الواقع، وليس ماهية الواقع (بول يكور، ص18) والمظنون في فلسفة أرسطو موضوع إشكالي قابل للدراسة وبذلك تكون فرضياته العلمية مهمة في التوصل إلى مبدأ الهوية.

كما أن ديكرت - على حد علمي - كان أول من أدخل العقل الأوربي في الفوضوية المنطقية التي أعادت تشكيل القيم في الواقع الاجتماعي والسياسي والكنسي - من خلال ما توصل إليه من فرضيات شككية، أو توليدية، وأعطت الإنسان وجودا خارج نطاق الوضع السائد، وحركت عنفوان العقل النخبوي خارج الكنيسة والسلطة، بينما كانت اللوثرية تطور وسائل النقد المنهجي للفكر السائد.

وفي المقابل فإن يكون أول فيلسوف تلمذ على العقل التاريخي السياسي والاجتماعي الأوربي بأطروحاته النقدية من جهة والتجريبية من جهة أخرى، وتدين له أوروبا بالتحويلات الفكرية التي أحدثت النهضة الأوربية، ومن خلال أطروحته خرجت أوروبا عن القداسة التاريخية بالمنهجية العلمية، إلا أن التطرف ظل نزعة ذاتية تغييرية حملت معها الحقائق التي أصبحت مرجعا للتنوير وفلاسفة التجريب والإنسانية.

وكان أول من نقد المنطق الصوري الأرسطي بقانون الوسط الأعلى الذي يعكس طبيعة الاختيار بين عنصرين متناقضين؛ إما أسود أو أبيض في الوقت ذاته، ويستدعي وجود الشيء غياب الآخر، دون أن يحدث تدرجات أو تدخل بمنطق العلم؛ مما يجعل المنطق الصوري منطقاً أيولوجياً، قهري لا عتاده إلغاء التعدد بين النقيضين الذي أثبتته العلم الحديث باكتشافاته (جيمس جيزر، ص130-131).

ويرجع سبب الحكم الأرسطي إلى أن تدرجات اللون كان في عصره من التصورات الوهمية التي ليس لها موضوعات حقيقية ولضبط ذلك فرق أرسطو بين تعريف اللفظ الذي يدل على معناه، وبين تعريف الشيء الذي يدل على ماهيته وكونه موجود (ابن سينا، البرهان، ص16)

وعلى أساس ذلك تعرض الأشياء على أدوات القياس، فما يدرك بالحواس الحسية في الشيء تكون صفات ثانوية، وما لم يدرك بها تكون الجوهر أو الصفات الأولية، وهذا لا يندرج ضمن مقاييس العلم الحديثة التي تحدد الظواهر على المادة بأسباب علمية. أما الفيلسوف فيرجعها إلى إحساس عقلي وهذا دفع لوك لعرض ظاهرة الأشياء على أساس التقسيم بين أدوات القياس إلى ظاهرية، ودقيقة (جيمس جيز، ص128)

إن أول العلوم هي علوم جزئية تتخذ مسارات منهجية في الوصول إلى الكليات، ذلك أن المعرفة تفرض على الإنسان معرفتها معرفة كلية لكي تكون مرجعا استنباطيا تعالج الظواهر ضمن أطرها العامة، ويقام ذلك بالوحي والتجربة الإنسانية، وهذه الكليات مع أهميتها لا تستوعب الحياة العملية التي يحتاجها الإنسان، وهي من الحقائق الجزئية المتجددة الظاهرة والغامضة، ومن ثم كانت منهجية الاستقراء أكثر المنهجيات التي تتناسب مع الواقع، وتحتاج إلى الكليات في بعض جوانبها، للشمولية المتطورة عنها في بعض الجوانب الأخرى، ونقص المعرفة لا يأتي بغيابها، وإنما بتغييب الأدوات المنهجية .

ويعتبر ابن سينا أن الاستقراء يقرر قضية وجود لا ماهية، ويربط الهوية بين الموضوع والمحمول (ابن سينا، البرهان، ص17)، والغزالي يرى انتفاء معقولة القائلين بإثبات وجود بلا ماهية ولا حقيقة، وأن الوجود يحتاج إضافته إلى حقيقة معينة، لا سيما إذا تعين ذاتا واحدة، فالماهية والوجود متلازمان إذا انتهى أحدهما انتهى الآخر (الغزالي، عاقت الفلاسفة، ص191).

واتخذ **يكون** من الوجود محمدا للمعرفة ومن التجربة وسيلة إليها، وهذا يتناسب مع الحاجة النفسية للإنسان، وبالقدر ذاته اتخذ **ديكارت** من الوجود محمدا للمعرفة، وجعل من العقلانية وسيلة إليها، وهذه تتناسب مع الحاجة النفسية التواصلية مع الوجود وجزئياته، وبقي الجانب الأطولوجي والجانب الروحي الذي بنيت عليها فلسفة **هيجل**.

وتوصل "ولتر ستيس" إلى أن فلسفتي الفن، والدين شكلا المبادئ الأساسية لهيجل والمنطق الأطولوجي الذي تناول من خلاله المنطق الاستمولوجي (ولتر ستيس، هيجل، المنطق وفلسفة الطبيعة، ص11) حيث تعود أصول الفكر الهيجلي إلى التمييز الإسرطي القائل: "بأن الفن الحقيقي هو الحقيقة، وأن علم الكلام هو فن السحر والشعوذة الذي يجعل من الأشياء تظهر صالحة وسيئة" (معاورات أفلاطون، ص19).

وعلى الرغم من أهمية هيجل واهتمامه بتأسيس المدخل التي تطورت عنه النزعة المثالية الألمانية، فقد قابلته نزعة يكون التجريبية الذي أرجع سبب أخطاء العلوم إلى اعتمادها على العقل دون البحث عن دعائم حقيقية، كالتي تعتمد على منهجية استمداد المبادئ من الجزئيات والحواس في الوصول إلى المبادئ العامة بالتدرج وفق نظام الطبيعة أولا. أما الثانية التي اعتمدها فهي التي تنقذ من الحواس والجزئيات إلى إثبات العموميات والتصديق بها وفق افتراضات معينة، ومن ثم تتخذها من أجل إقرار المبادئ الوسطى واكتشافها (فريسيس يكون، الأورجانون، ص23-29).

وتعد المنهجية الديكارتية من المنهجيات الضابطة للنتائج المستحصلة، ويعمل بها في الخبرة الإنسانية إلا أن تدوينها اختزل التجارب الإنسانية ولخص خلاصة العقل الإنساني في موضوعات المنهج، فهو يعتمد مبدأ الشك المنهجي برفض الأشياء على أنها حقائق ما لم يتوصل إليها اليقين أنها كذلك، والثانية طرد الأحكام المسبقة ما لم تكن مستعقلات مبنية على الوضوح والتميز، وهذا يفترض شروطا عقلية، وفرضيات منهجية تبين وضوح العلاقة بين الأشياء وحقائقها، قائمة على تفصيل المسائل المعروضة، وتحليل المبادئ الأولية، ومعرفة النتائج المحسولة، ويرجع أصول الفلسفة إلى الطب والأخلاق والميكانيكا، أو بمفهوم الحكمة التي تعني الإحاطة الشمولية بالمعرفة، وأن الفلسفة هي الجذر والعلوم الطبيعية الجذع وبقية العلوم أغصان الشجرة (رأيه ديكرت، مقال عن المنهج، ص22-23، 80).

وميز الرازي بين العلوم الصورية القائمة على الاستنباط والتي تتسم بالصدق الضروري انطلاقا من صدق مبادئها، وتبني على أساس الاتساق بين مقدماتها ونتائجها، وبين العلوم المحتملة المستقراة، والتي تكون معارفها تقريبية قائمة على الترجيح دون اليقين (الشكوك للرازي، ص18).

والحس المشترك هو المعيار المقارب للتصورات الذهنية وهو مقياس الحكم على هذه التصورات بالصدق والكذب، سواء كان ذلك بالاسم أو ما يقوم مقامه أو ما يدل عليه، والقضايا منها ما تكون يقينية يكتمل فيها التصور والتصديق ومنها المظنونة التي يعمل فيها القياس والحكم ومنها الظن الكاذب، والظن الصادق الذي يكون بالتصديق دون التصور (ابن باجه، ص25-26، 34).

وقد سعت الفلسفة الحديثة إلى البحث عن الحقيقة الأولى في باطن الأشياء من أجل التوصل إلى الحقائق المتصلة بها ومن ثم البناء عليها (رأيه ديكرت، مقال عن المنهج، ص23)

وفي فلسفة ابن سينا أن البرهان هو العلم منظور إليه وهو من أدواته ونتائجها، وأنه اليقين الذي ينفذ إلى الحقائق، ويكشف ماله من إضافات وخواص، ويتسم بالثبات والكلية والضرورة، وإحكام المعاني وعقلنتها على أسس دقيقة متسلسلة مفهومة في الذهن، ويستحصل منه الإقناع ويستقر في الذهن، ويعرف بالعلّة، ومجاله النظر، وقيمته الحق، والظن يحوم حول دون أن القدرة على ولوجها

ويدرك صفاتها فيطفو على ذهنه تعتركه الظنون وتغيره، ويتسم بالإمكان والتغير والفردية، ويعرف بالكيف والهيئة، ومجاليه الحس، وقيمتها الاحتمال (ابن سينا، البرهان، ص 9-10).

إن الفلسفة الحديثة امتداد للقديم وما تزال توجه العلم وتمده بالمنهج القديم لكشف الحقائق، وتوجه السياسة وتمدها بالقواعد، وتضع الأصول وتمدها بالطرق، وتدرس النفس وتحدد أبعادها الأخلاقية والاجتماعية والسياسية والطبيعية، ومن خلالها وبها تأسست العلوم الأدبية والفكرية والمنهجية (رينيه ديكارت، مقال عن المنهج، 1968، ص 15-16).

وما يهمني في هذه المدخل المنهجي هو التمييز بين القيم المجردة التي تثار في النفس الفردية أو في النفس الجمعية وفوضوية الفعل، والقيم المعقولة التي ترتبط بالفعل الإنساني ومنازل الإنزال المتفاوتة أو المقارنة أو المتلازمة مع الواقع.

ثانيا: الهوية وإشكالية التكوين.

تعد الأسماء رموزا اصطلاحية لا تبحث في المعنى وإنما تقرّر بشرح الاسم فقط، بمعنى هل يوجد شيء يدل على ذلك؟ ما هو؟ أن له هذه الصفات، ثم السؤال عن العلة المتعلقة بالخواص (ابن سينا، البرهان، ص 21) ويتقدم مطلب ما الشيء عن هل الشيء، لأن الأول يحدد ماهيته، إذا لم يدل عليه الاسم المستعمل كفهوم الهوية، فإن المطلوب شرح الاسم، فإذا صح وجوده، صار بعينه حدا لذاته أو رسما، ومطلب "أي شيء" لتمييزه عن غيره، ومطلب لم الشيء في البحث عن الحد الأوسط، إذا كان الغرض منه حصول التصديق، والبحث عن ماهية السبب، وهذا المطلب يقاس بالقوة والفعل، وجميع هذه المطالب تبحث عن الحد الأوسط (العلة) فإذا عرفنا العلة عرفنا الآن والم معا (الآنية واللمية) وإذا عرفنا العلة التي بسبب وجد الشيء عرفنا أنه موجود وماهو والعلم هو علم بالعلة .

وأكد كانط أن السبب هو النتيجة والعكس، بينما اعتقد هيوم أن كل النتائج تتجاوز مع أسبابها في المكان ويتعاقبان في الزمان، والتعاقب والتجاوز لا يكتفيان للحكم على شيئين أنها سبب ونتيجة ما لم يكن هناك اقتران ثابت (جيمس جيز، الفيزياء والفلسفة، ص 140) ويرى أرسطو علة الشيء وطبيعته شيء واحد، وبرهان الوجود هو برهان عنده، ويجب أن يكون الحكم ضروريا حتى يكن القياس برهانيا، ولا يكون برهانيا إلا إذا تضمن حكما على الماهية، إ

ولا تحدد الهوية بالمصادق، وإنما بالمفهوم، محما تعدد الأفراد إذ أنها تقوم على الصفات (ابن سينا، البرهان، ص 16) ومما سبق تتداخل الفلسفة مع العلم في تفسير الماهيات والحقائق ضمن مساحات مختلفة من الأناسة، إلى الوجود، ومنها إلى الدين والفكر، ووظيفة الفيلسوف تركيب وتفسير الحقائق الموجودة، ويفر من التعقيدات إلى التجريد، أو التبسيط، دون اعتبار للأسس التي يقوم عليها، بينما يسعى العالم لاكتشاف حقائق جديدة ويتعمق في التعقيدات (جيمس جيز، ص 132)

والهوية هي مبدأ الشيء وأوله، فهي مطلب البحث عن ماهية الشيء في الفلسفة القديمة من جهة العلم الطبيعي، وعن ماهيته من جهة الميتافيزيقا في التعاليم الشرقية، وللهوية بحسب ذلك ثلاثة مصادر مطروحة؛ مصدر مادي، ومصدر ميتافيزيقي، ومصدر إنساني، وبهذه الثلاثية تتولد الأفكار والتصورات وتختلف المنهجيات والأدوات، والمقدمات منها ما تكون واجبة القبول من الأوليات ولا تحتاج إلى اكتساب فكري، ومنها غير واجبة القبول تفرض التسليم، فإن سلم بها مع حسن الظن سميت أصولا موضوعة، وإن سلم لها بالحوال دون أن يقع له ظن سميت مصادرة. (ابن سينا، البرهان، ص 15).

وبما أن الهوية مبحوثة وباحثة في العلل الأولى للوجود وعلاقته بالميتافيزيقا تأطر بموجها مبدأ الهوية، وأسس تكوينها بنيت على أصول دينية أو عقلية، أما الاكتشافات العلمية فتدرس طبيعة الموجود ومكوناته ووماهيته من جهة الموجود، وهو موضوع قديم تتجدد مع الاكتشافات العلمية، وأصبحت الحقائق مبنية على أدوات القياس التجريبي، بينما استعارتها في حقول أخرى غير هذا جعلها موضوعا إشكاليا لأنها وضعت في سياقات وطنية وقومية وارتبطت بمفاهيم أكثر شمولية كالدين واللغة والتاريخ والنفس الإنسانية. وبحسب الرؤية المنهجية فإن طبيعة البحث عن الهوية من حيث عللها وعلاقتها بما وراء الطبيعة تخضع للأصول العقلية والدينية، والعلمية تدرسه من حيث التحول في إطار محددات الوجود، وقد يكون أحدهما مصادرة والثاني مبني على أصول أولية، وبين هذا وهذا، فإن الهوية من المفاهيم التي تكون من المفاهيم المنهجية، أو من المفاهيم التي تصادر الحقائق.

ذلك أن الأصول الموضوعية تجمع مع الحدود وتسمى أوضاعا، والأصول الموضوعية تعبر عن الشيء وتقرر الوجود من العدم، بينما توضح الحدود ما الشيء دون إثبات وجوده، أما البناء عليه دون معرفة ماهيته فتلك مصادرة، وهو التسليم بقضية قابلة للبرهنة ولا يبرهن عليها، أو غير قابلة لتطالب بالتسليم. أما البديهية تتفق مع الرأي، وتخالف الأصل الموضوع والحدود، وتفرض نفسها على العقل، ويدركها المتعلم بنفسه، بينما الحد يأتيه من المعلم (ابن سينا، البرهان، ص 14-15).

وحدود الهوية من الحدود على مذهبين: حدود أصولية علمية عقلانية، وحدود علمية بحتة، أما تحديد الهوية في الشق الإشكالي المستحدث، فيكون من خلال تحديد أبعادها الموضوعية والذاتية، لا سيما وأن الصراع بين الذاتية والموضوعية من الموضوعات التي شغلت العقل الفلسفي اليوناني، فالذاتية تنبع من فكر الإنسان، بينما الموضوعية تأتي من الواقع، وينشأ بين العقل والواقع التصادم والتعارض مع أن كليهما يحتاج إلى الآخر، فالوجود مجال المادة والحركة، والعقل مجال الصور والأعراض المستمدة من الواقع. والهوية عند البعض تتمرق بالصراع مع الآخر، (ماد)

مرسول محمد، مشكلة الوعي ومشكلة، دار الفارابي، بيروت، 2012، ص 79) وهي التصادمات التي تتولد عن اختلال المنهجيات والمفاهيم من مدخل المعتقدات أو أعدائها

وقد درس البعض الذاتية دراسة نفسية لحالة الاغتراب واستحدثوا حالة الانفصال به عن العالم ثم العودة في حالة اليقظة الى تسكن الجسد الإنساني (J.P.Sartre, 1984, p. 150) ومن ثم كانت الهوية وفقاً لأفلاطون إشكالية تناقض بين الذاتية والغيرية، والهوية والاختلاف من مدخل الوجود (مصطفى النشار، جدلية الهوية والاختلاف). والحدود عند أرسطو وضعت على ثلاث: الأول حد يدل على معنى ما الشيء - غير مبرهن ولا وسط له، لأن الماهيات فيها بسيطة غير قابلة للتجزئة، والثاني قياس على ما هو، ويختلف عن البرهان في التصريف، وتتكون من مادة وصورة، ويبرهن أحدهما بالآخر، وهو قياس لا يقرر، بل يكشف عنها كعلة لنتيجة، والثالث نتيجة البرهان على ما هو، وهذه جزء عرضي تابع للماهية (ابن سينا، البرهان، ص 17).

والهوية بهذا التحديد مبدأ يبحث عنه كموضوع، وحد يوضح به معالم الأشياء وجواهرها، ورغم الاتفاق على مبدأ الهوية إلا آليات ومناهج البحث تعددت بحسب المدارس الفلسفية، وتحول من إشكالية فلسفية إلى إشكالية فكرية وعلمية مع التطور الحداثي. وانطلاقاً من أطاريج ليبنتز الذي يفترض أن التجربة الباطنية تكشف عن كائن روحي جوهر غير قابل للتجزئة، فالأنا الذي يحس ويفكر هو الجوهر، وهو ما أطلق عليه تسمية (مونادة)، وتعني الوحدة، وأن الكون مليء بهذه المونادات التي يعثر عليها بالتجربة الباطنية، فلا يمكن إدراك الجزء دون إدراك الكل، فهذه المونادة هي عالم مصغر يُدرك العالم الأكبر، وهي نزعات إدراكية متلاحقة تفسر - الذات واللام والغائب وتنتهي بالإدراة التي يحركها العقل والإدراك فيها متنوع إلى: مميز، وشعور، وضعيف، ومن ثم قُسمت المونادات إلى أرواح ترتبط بالحيوان، والأنفس الإنسانية، وغير متناهية وهي الله، وإن المونادات تسعى وتمتعها العوائق من الوصول إلى الله، وهي متغيرة ومخلوقة وأزلية، والهوية بينها وبين الخالق كبيرة. (غوشيد فيلهلم ليبنتز، 2015 ص 21-25، 44)

وهذا مذهب الباطنية التي يرجعها إلى الفطرة، لكنها متداخلة مع الذاتية الفردية، وأصل البحث عن الهوية كان من مدخل العقيدة لإثبات مصداقيتها، وينحو ابن رشد منحاً عقلياً من خلال فروضه التي أكدت إدراك العقل لجميع المقولات المادية، ولا يمتزج بها حتى لا تتمتع أحدها عن إدراك الأخرى، أو التمازج الذي يشوه الإدراك، وهو بذلك قوة أو طبيعة، أو سجية، وليس كائناً مستقلاً، وينقسم إلى العقل الانفعالي، وتتميز به الإنسان، وبه يسعى للاتحاد بالعقل الفعال، أو العقل الكوني الفعال، ومن ثماره اتحاد الفهم، وهي العملية المعرفية التي تتميز بها الإنسان (ابو الوليد محمد بن رشد الأندلسي، الكليات، ص 13-14)

وتعد العقلانية واحدة من أهم المذاهب المعرفية وهي المدخل المنهجي لدراسة النصوص بما فيها الدينية، أو البشرية، وهذه المنهجية هي التي دعا إليها القرآن ووضعها بحقائق علمية وفطرية وعقلية، ويعد مبدأ الفردية عند ابن سينا أو العينية مبدأ الحقيقة الواقعية، ويرى أن العيني متغير لا يبقى على حاله، ومتنوع غير متشابه، وعرضة للكون والفساد، ولا يكون موضوعاً للعلم⁸ (ابن سينا، البرهان، ص 16) وبهذا فإن الواقعية وتلازمها بالمبادئ الفردية التي قام عليها النظام الفردي، كانت من الأسس التي أكدت على تعدد الهوية وتنوعها بقياس الفكر والسلوك الإنساني، وتأتي دراسته من مدخل الواقع والمنهجية التجريبية.

ومن هذا المنطلق تدخل الهوية كأحد العناصر الفلسفية التي تطورت عبر المناهج الحسية، ثم أصبحت منطقاً سورياً، ومفهوماً شائعاً، وقضية إشكالية في المعتقدات الفلسفية والتجريبية والدينية، إذ أصبحت وفقت لتعريفاتها مدخلاً لمعرفة طبيعة الإنسان من حيث أصل وجوده، وسلوكه وتصرفاته، ومؤثراته وفكره ومنطلقاته وغاياته، ومن جهة أخرى أخذت مرجعاً لصناعة المفاهيم المعاصرة؛ كالمواطنة والعلمانية والديمقراطية والانتماء، وأصبحت في العلوم الإنسانية المعاصرة مسلمة توظف في بناء الأحكام وقياس النتائج، وتأتي أهمية البحث من أهمية واقعه، في حياة الإنسان، وأثره على الدولة والمجتمع.

والبحث العلمي هو تدبير آليات الربط بالقوة، أو بالفعل بين صور الفكر والواقع، وقد رأى ابن باجه أن التدبير هو ترتيب أفعال كثيرة نحو غاية مقصودة، ولأجل ذلك يطلق على الإله مدبر العالم ودلالاتها بالقوة أظهر؛ لأنها قائمة على الفكر. والفكر صفة للإنسان وتشبيه من جهة أخرى (ابن باجه، تدبير الموحّد، سراس للنشر، تونس، 1994 ص 5)

وعند اقتران الرؤية بالمنهجية فإن الفعل يكون مرتبطاً بالواقع والعقل معاً، وهو الفعل الإنساني. أما إذ سقطت عقلانية الفعل وواقعيته وإنسانيته وقيمه اقترب من الفعل البهيمي، وهو الذي ينشأ في النفس عن الانفعال النفسي فيولد الخوف والشهوة والغضب وكل متعلقات الجسد (ابن باجه، ص 17)

والفعل الإنساني يرتبط بالواجب الذي يوظفه الفكر، أو يصوره له من رأي واعتقاد، وتتعدد مراتبه ما بين يقين ومظنون، والمركب الإنساني يختلط بالتركيب النفساني (البهيمي)؛ سواء كان الفكر بعد الفعل البهيمي أو قبله، ويقاس الفعل بين التفسيرين: البهيمي، والإنسانية بالفئات الشككية؛ فإن خالفت النفس العقل كان الفعل عبثاً أو نقاصاً، وإن كان الانفعال معاوناً للرأي كان النهوض أقوى، وإن كان مخالفاً له كان النهوض أضعف، والفعل الجمادي هو فعل اضطراري لا اختياري. (ابن باجه ص 17-19) ومفهوم الهوية لا أصل له في اللغة العربية،

⁸ يرى ابن سينا أن أرسطو تناقض في هذا إذ يرى الموضوع الحقيقي في الكلي، والوجود الفعلي في الجزئي أو الواقعي بينما يذهب أفلاطون إلى أن الحقيقة في الوجود للكلي من حيث العلم والوجود

وإن كان مصدرا صناعيا من غير قياس وهذا ينفي عنه صفة المفهومية، أو الاصطلاح، ولا يدخل ضمن المفاهيم الواضحة أو اللغة بالعرف، وهذا أول خلل منهجي يثير إشكالية تناول للمفهوم.

وفي الفرنسية تسمى "identifiant" وتفسر بلفظة اشتقاقية منها "identique" والتي تعني التطابق، والفعل الانعكاسي "s'identifier" يشير إلى التماهي، والفعل اللازم منه يحدد معرفة شيء بالتعرف عليه، وفي الفعل المتعدي يحدد مصدر الشيء وعينه، ولفظة "IDENTITÉS" تعني المتطابقات (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>)

ولما كانت الذاتية تعني إثبات الذات، والهوية تعني التطابق ذهب البعض إلى تعريف الهوية من مدخل الذاتية والأن، بمعنى الانتقال من مرحلة الأن إلى إثبات الذات، ومنها إلى إثبات الوجود (جمال أعم، 2009، ص20)، وعند "إيمانويل كانت" أن الأن ليس من الشيء وليس من الجواهر، وإنما هو الوعي بالذات والتماثلات، أما الأن الإنساني فهو شخص كائن عاقل حر، وبها معا يكون كائن مستقل، وهو غاية في ذاته، وليس وسيلة (عبد السلام بن عبد العالي، 1971، ص39، 46) وهو بهذا التوصيف يميز بين الذاتية، والهوية الإنسانية، وهوية الأن مفكر أو العقل .

وبعض جعل اللغة وسيلة لبناء مفهوم الهوية في إطار فلسفة الانتماء للأمة (دري منير بلبيكي وآخرون، 2013، ص51) لكن الفارابي يعرف الهوية ب وهي من المحددات الفلسفية للشخصيات، أو لتعريفها بجواهرها الخاصة التي تتميز بها ولا يدخل فيها غيرها، وهو رابط بين معنيين ويعني الوجود، ويرى أن الوجود معناها الوحدة والوجود (الغزالي، الطليقات، ص21). وهذا التحديد يكشف الحالة النفسية للكتاب المعاصرين الذين يحاولون تأطير الميتافيزيقا انطلاقا من إشكالية التحيز واستغلال الحقائق لتجسيد المفارقة بين الذاتية والغيرية.

وفي محاوره أفلاطون للسفسطائي استعملت لفظة هو هو للتعبير عن الذات أو التطابق، وهو المعنى في الألمانية الذي يدل على وحدة الشيء، وقيل أن مبدأ الهوية يدل على كينونة الوجود، وهو ما يجعله صالحا للفكر، وقانونا للكينونة؛ لأن الهوية تنتمي لكل موجود من حيث هو كذلك (مارين هيدجر، دت، ص30-31) بمعنى أن مبدأ الهوية هو القانون الذي يحدد جوهر الشيء من جهة العلل الأولى لوجوده، سواء كان ذلك شيئا ماديا أو شيئا إنسانيا والثنين يرتبطان بالكونية وأصل الوجود في حال الحديث عن عدم، وفلسفة الوجود تستدعي بالضرورة فلسفة عدم. وهي عند أرسطو واحدة الوجود لشخص واحد أو لعدد مشترك (Aristotle, part8, Aristotle, Metaphysics,)

ويعتقد البعض أن الهوية من جهة ما هو واحد، يدل على ماهية مشتركة وتسمى الهوية العددية، أما الهوية الشخصية فتطلق على الذات أو الأن (جميل صليبا، 1973، ص530) والهوية العددية بحسب الرؤية الفلسفية تطابق العدد ب المشتركة من جهة المبادئ الأولى، فالإنسان عدد، وهو نوع ضمن سلم المنطق الأرسطي، ويقابل هذا الأصل الذاتية، والذاتية تعني بهذا المفهوم نزعة فردية مستقلة أو خارجة عن منطق المشتركة التي تفسر كينونة الإنسان، ومن ثم تكون الهوية الفردية صفة الإنسان وجوهره لذاته من حيث الفكر، ويطابق ذلك قوله تعالى: {وَلَا تَرْوُ وَرَازَةً وَرَزَّ أَخْرَى} [فاطر:18] والآيات التي تحدد صفة الذاتية تكون جهة النفس وليس من جهة وهي متواترة. وبارميندس يرى أن الهو هو الفكر كما الكينونة وأن لهذه مكانها ضمن الهوية (مارين هيدجر، الفلسفة، ص31)

الهوية عنده هي وحدة الوجود والفكر بكل أشكال الكثرة والتعدد والتجزؤ (أفلاطون، محاوره بارميندس، 2002، ص18)، وأن العقل هو الطريق المؤدي إلى معرفة الحق ما لم تحرفه الحواس عن الحقيقة، وبذلك فالعقل وحده هو الذي أدرك وحدة الوجود (أحمد فؤاد الأهواني، 1954 ص130). ورغم أهمية الكينونة كفكر فلسفي يجمع بين الوجود والموجود، إلا أن صورته متعددة بقدر ما هي في الفلسفة فقد توسعت في العقيدة وتنوعت إلى فلسفات الاتحاد والحلول والانعكاس، ويتسم بالوصل والثبات. ويقابله في عنصر- الثبات التغيير الذي جعله هيراقليطس قانونا، وسماه باللوغوس، أي الكلمة الثابتة المفسرة للوجود (عبد الرحمن بدوي، 1979، ص140)، ومبدأه في نفي الهوية مقولته "أنك لا تغتسل في ماء النهر مرتين" (هيراقليطس: جمل الحب والحرب، 2006، ص45) وهي المقولة الصوفية التي اشتهرت بمبدأ التغيير الهيراقليطسي- (الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطع) مع أنها حرفت بالتعريب وأصبحت في المعرفة الصوفية المعاصرة (الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك) وهذا التركيب مخالفا لمنطق العقل والواقع رغم شهرته وتداوله.

أما بارميندس فيرى أن الثبات هو الأصل، وأن التغيير الذي تدركه الحواس لا يفني الوجود، بل هو تغيير من الوجود إلى الوجود، لأن الوجود لا ينتج عدم والعكس كذلك (عبد الرحمن بدوي، 1979، ص140-121)، ونفس السياق لديه فإن الوجود واحد (يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص41) وقد تأثر أرسطو ببارميندس، وأقام عليها فلسفة التفريق بين عالم الميتافيزيقا، وعالم الواقع، أحدهما تأسس على أحادية الهوية، والثاني أسس على تقسيم الهوية.

ويوافق أكسينوفان على نظرية الاندماج بين الميتافيزيقا والواقع، وهو أكثر الفلاسفة مقاربا لفكرة الاتحاد والحلول الذي أصبح من أهم موضوعات الفكر الصوفي، حيث يعتقد أن الكل واحد، والإله والعالم شيء واحد (مصطفى النشار، ج2، 2007، ص162) ويعيد مفهوم الهوية في الفلسفة مبدأ أساسيا للكشف عن حقيقة الوجود من حيث الثبات والتغير، ويذهب السفسطائيون ومنه بروتاجوراس إلى القول بأن

الإنسان مقياس الحقيقة، وهو صادق بإدراكه، ويرى أن الحقيقة لها طبيعة شخصية أحادية، لأنها نسبية ويرجعون ذلك إلى الحركة الدائمة، وبذلك يوحّدون بين الأدوات المنهجية والحقيقة العلمية، وشذ عنهم بارمنديس القائل بأن حقيقة الوجود ثابتة (أفلاطون، محاوره فيثاغورس، 1973، ص 46)

وينطلق أفلاطون من فكرة الحقائق النسبية لبروتاجوراس وهيرقليطس، مؤكداً على أن الحواس لا تؤكد الحقيقة، ولا تستكشفها وإنما تتشكل المعرفة من خلالها لا بها، ومن أجل نقد النظرية السوفسطائية فقد وضع النقائص حول الحقائق المثبتة؛ فالوجود يقابله اللاوجود، والتشابه اللاتشابه، والذاتية تقابل الاختلاف والوحدة تقابل الكثرة (أفلاطون، محاوره فيثاغورس، ص 110-118) وبهذه الشائبة المنطقية توصل أفلاطون إلى أن الوجود ليس ساكناً ولا متغيراً، وأن الوجود والسكون والحركة من الأجناس الخمسة العظمى في عالم المثل، وأن الوجود جنس يدخل على السكون والحركة، بينما هذان لا يدخلان على بعضهما لأن الوجود بذاته هو هو، والذاتية هي الجنس الرابع الذي يقابل الاختلاف، أو الغيرية كجنس خامس، وبذلك فالمثل متعددة في حال السكون، وفي مثال الحركة تكمن الغيرية والاختلاف، واللاوجود ليس نقيضاً للوجود، والنفي لا يعني النقيض كما هو عند فلاسفة السفسطائية، ومن ثم فإن الذاتية والوجود عند أفلاطون يكونان في عالم المثل، وأن المحسوس هو ظل لتلك الحقيقة وليست هي ذاتها (أفلاطون، محاوره السفسطائي، 2001، ص 101-121)

وهو عكس ما ذهب إليه أصحاب النظرية الوجودية، الذين يعتمدون مبدأ العلة في تفسير الترابط ومنطق الارتباط بين المادة والفكر، ويرون أن العلة ترتبط بمفهوم الواقعية، وهي مبدأ لتفسير جزئيات الوجود، أو مقارنة للوجود من زاوية الواقع. فكل ضروري وموجود وسلوك علة تدل على واقعيته، والواقع يؤسس لمبدأ العلة تارة بالبحث عن العلل الأولى، أو التعمق أكثر في العلل النهائية، ومضمونه أن لا شيء دون علة، وكل سبب هو نوع من العلة، والعلة لا تحدث الشيء بل تفسره والإلف عليه يجعله بديهاً، أو قانوناً، ومفهوم السبب مع أنه من العلة إلا أنه يتميز عنها بالفعل، وهي تتميز عنه بتفسير العلاقة والارتباط بين ومحرك الشيء ونتيجته (مارتن هيدجر، الفلسفة، ص 45)

وتحت هذا التحليل فإن الهوية بمفهومها القديم تفسر - بمفهوم العلة وتفسر - حقيقة الارتباط داخل منظومة الكينونة. أما الهوية الجغرافية أو هوية العرق والقومية فتفسر - لدى القائمين بها بالسببية ويرادفون بينها وبين مفهوم الانتماء، وهذا متغير ومتحول ويعتمد على أصول وقواعد التربية الفكرية والعقائدية والتاريخية، بينما الهوية ثابتة بجواهرها، تبقى خواصها المميزة لها، وترتبط بأعراض ضرورية، وأعراض ناشئة، والتحول يكون في الأعراض لا في الجواهر، وهذا يتفق مع أصحاب نظرية الثبات، بينما الأعراض تتفق مع أصحاب نظرية التغير. والسبب الكافي لا يستدعي تسلسل المتغيرات الحادثة، وتأثيرات بعضها على بعض؛ لأن العلة الفاعلة ترتبط بالعلل الغائبة، وهي خارج مجموعة الأشياء الحادثة، وهو واجب الوجود الذي أوجد هذا الوجود على هذه النظام وقوانين الحركة التي تتفق مع العلل المجردة (غوتفريد فيلهلم لينتزر، المونادولوجيا، ص 97)

وذهب الأكويوني إلى برهنة وجود الذات الإلهية من خلال برهان النفي، وتقتضي - تنزيهه عن أي وجود في الخارج؛ كالحركة والتغير والانفعال والتزكيب، وهو كامل بالفعل وبسيط على الإطلاق، والثاني برهان الماثلة، ويقوم من خلال إثبات وجود علاقة، وشبهه بين العلة والمعلول، والعلة غير متناهية، والمعلول متناه، والصفات التي فيه هي بعينها في العلة وبالماثلة التي هي وسط بين الاشتراك والتواطؤ، وكل صفة من الصفات هي ظل لوجوده الأسمى، وكماله السرمدى، وأن الله علة الجميع وبقله البسيط يعلم الجميع، وهذه النظرية أخذها عن ابن سينا لإثبات واجب الوجود بالعقل والموجود (بولس مسعد، الوجود، ص 18-19)

يرى لينتزر أن الماهيات هي الممكنات في أصل الكائن الميتافيزيقي قبل وجوده الحقيقي (غوتفريد فيلهلم لينتزر، المونادولوجيا، ص 67) والعلة تستخدم للكشف عن حقيقة الهوية وعلاقتها الارتباطية عبر حركة الأشياء أو سكونها، وقد نقل الفلاسفة نسق العلوم المادية الارتباطية إلى أنساق الفكر في المفاهيم العقلية، وحاولو مقارنة الوجود بوجود الإنسان، وواجب الوجوب من خلال التشاغل الوظيفي، أو الوجود بالقوة والوجود بالفعل، ومن الوجود إلى الإنسان الذي يعد عند بعض الفلاسفة مقياساً للحقائق، وهو الكون الأكبر وفقاً للرؤية الصوفية.. وأخذ كل من الأكويوني وابن سينا عن أرسطو؛ الذي ميز بين الوجود الحقيقي أو الجواهر، وأعراضها انطلاقاً من الجزئيات، وعرف الهوية بمدى قربها من الوجود الماهوي أو الحقيقي، ومن ثم فرق الأعراض والصور، واستخدم منها مخالفاً لأفلاطون، مما أدخل الهوية في معضلات أكثر تعقيداً، وذلك من خلال مبدأ الفصل بين العالم الميتافيزيقي (عالم المثل) والواقع، أي التمايز بين الكليات والجزئيات وبقيت العلة والمعلول من الموضوعات التي ربطت المخلوق بالخالق.

فالوجود في عالم الميتافيزيقي هو علم يدرس الجواهر كما هي، وما هو أولي يكن مصدراً للتعدد، وتأتي المسميات المختلفة بصور مفردة، بينما يوجد الوجود بأشكال مختلفة ومتنوعة، ويتضمن الكليات والجزئيات، وتختلف الصفات لكلها على المستوى الأفتي مع وحدة المركز، وهذا التنوع جعل الأشياء في صور متعددة، منها الجواهر، والأعراض، والمترابطات، والمتمايزات، والمتولدات، والمتحولات، وهذه الصور تتحد من حيث الوجود والعدم، والكليات والصور، والفعل والأثر (مطلق أرسطو، 1980، ص 33-60)

ووفقاً للأكويوني أن المخلوقات وجدت بإرادة الله من عدم، وعلة وجودها الكمال الإلهي، والعلاقة بين الخالق والمخلوق علاقة مشاركة، لكن الأفلاطونية الجديدة تميز بين الإصدار الضروري عن الله الذي هو مثل الذات، أما الصدور عنه بالمشاركة فليس صدوراً عن الذات، وليس العالم مثل الله، وبهذه النظرية سقط مذهب وحدة الوجود، فالمشاركة إذا هي العلاقة التي وجدت بها المخلوقات بصورتها العاقلة وتنفصل

عن ذات الله، فهي وموجودة بالاختيار من غير تغيير في ماهية الله، فאלله عرف كل معلولاته قبل أن يخلقها، وخلقها لأنه عرقها و أرادها¹
(بولس مسعد، الوجود، ص 18-21)

وفي التعريفات للجرجاني غربت الهوية عن أفلاطون من منظور ميتافيزيقي على أنه الحقيقة المطلقة في الغيب المطلق (عبد المرحمان، التعريفات، ص 216) وُحدت الهوية بالعقل باعتبار ماهيتها، حقيقة من حيث وجودها في الخارج، والهوية من حيث تميزها عن الأغيار، والذات من جهة حمل اللوازم (جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج 2، 1982، ص 529) والعقل معيار الوصول إلى الكمال، والوجود ناقص والعقل يحاول تجاوز النقصان، وبينه وبين الله مسافات غير متناهية، والشر ليس له وجود؛ لأنه نقص في الوجود، وكأن الوجود والعدم واحدا، والكمالات تتدرج وفق نظام من كمال كامل إلى كمال ناقص (بولس مسعد، الوجود، ص 22-23)

وعقل الله هو منطق الحقائق الألية، ومن دون الله لا يوجد شيء حقيقي في الممكنات، والممكن حقيقة ميتافيزيقية متميزة عن الحقيقة الواقعية، وهي موجودة في فكر الله منذ الأزل، يجعل بعضها متحقق، والأخرى في حالة عدم، والتفكير هو الوجود، لأن الله موجود، والفكر الحالية حادثة بحدود الزمان والمكان، موجودة في الفكر القديم (غوتفريد فيلهلم ليبنتز، المودارولوجيا، ص 68)

وقد سعى أرسطو لتمييز الهوية بوضع قوانين الفكر والوجود، وهي مبادئ أولية لفهم حقيقة الوجود من المدخل الميتافيزيقي، وأولها مبدأ الهوية: أي أن الشيء هو ذاته، والثاني مبدأ عدم التقيضين، والثالث لا توسط بين التقيضين، والهوية قد تكون كلية أو جزئية، ومجولاتها هي الأعراض التي تقاس بالجواهر، أو الأصل؛ فنكون وفقا للقياس عليه صادقة، أو كاذبة، ولا تحمل الاثنين معا لعدم اجتماع السلب والإيجاب، ومن ثم فإن الهوية وفقا لفلسفته تعتمد على الصيغ المركبة للأشياء؛ منها المادي وتعد هي القوة بالفعل، ومنها الجوهر وهي الجوهر الفعلي (الصورة)، هي التي تجعل من الشيء موجودا، وهي العلة الجوهرية لوجود الشيء، وهي مبدأ العلم بالشيء ومبدأ تميزه عن غيره، والمادة عنده هي ما ليست كذا، ولا خاصة، ولا تطبق عليها المقولات الخمس، وهي ليست سلبا للمقولات والصفات ولا عدما، فالمادة هي حالة الوجود بالقوة، والصورة هي حالة الوجود بالفعل، وأن التغير والسكون ليسا مطلقيين ولا يمثلان الوجود، وإنما يسعيان نحو الوجود بالفعل وهو منتهى الكمال (منطق أرسطو، 1980، ص 61-76) ونقل بدوي المعنى ذاته وجعل من مبدأ الهوية والقانون المرفوع، وعدم التقيضين من القوانين الضرورية لأبنية الفكر (عبد الرحمن بدوي، 1984، ص 569)

ومن أجل الوصول إلى المعرفة، فقد قسم الفلاسفة العقل إلى عقل محض، وهو في الملائكة الذين يكونون من حيث الحلقة أسمى كمالا من المخلوقات، وهم من النور لإلهي، وماهيتهم ليس وجودهم، ووجودهم ليس ماهيتهم، وليس فيهم خواص المادة، وليس عين وجود الله، ويلهم الإنسان، وهو من المخلوقات الروحية، وهي النفس العاقلة، وليست عقلا محضا لأنه متحد اتحادا جوهريا بالبدن، والنفس هي صورة البدن والمهمينة عليه، والحد الفاصل بين مملكة العقول، وعالم الأجسام، وكمالها البدن مع النفس بالاتحاد، وانفصالها نقصا وبهذا النقص يكون الإنسان في أدنى درجات المخلوقات المتعلقة (بولس مسعد، الوجود، ص 22-23)

وفي هذا تفصيل ماهية المخلوقات وتمايزها، وكذلك تركيبها، فما كان ثابتا في الإنسان والملائكة يسمى هوية أو ماهية، والإنسان يتكون من جواهر مرتبطة بأصل التكوين، فللجسد ماهية، كما أن للروح كذلك، وأحدهما ملموس، والآخر غير ملموس ومن الأمور الغيبية، ومن ثم نجد في مقولة أفلاطون أن التناقض لا يعني العدم يطابق ما ورد في القرآن الكريم، وفي القرآن تفصيلا أكثر وضوحا، فمن جهة مادة الجسم الإنساني حدد الخالق أصل مادة الإنسان وكنوته فقال: **لَإِنَّمِثَلَّ عِيسَى- عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ** {سورة آل عمران: 59}

وهذه الآية تفسر- الإنسان من جهة الوجود، فهو بهذه المادة موجود، وتفسر- الإنسان من مدخل الكينونة، وهذه الكينونة هي كينونة ارتباطية، تفسر- بمبدأ العلة، ومبدأ السببية وكلا المبدأين يفسران طبيعة الإنسان من جهتي الوجود والكينونة. أما من جهة الميتافيزيقا عند الفلاسفة فيفسر- الجزء الآخر من أصل الإنسان الغيبي والمتم لأصل الوجود الجسدي فالقرآن يوضح منهجية الارتباط بين المحسوس واللامحسوس، أو بين عالمي الوجود والغييب. يقول تعالى: **وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا** {سورة الإسراء: 85}

وبهذه الآيات تتحدد المعايير المنهجية وتتمايز عن بعضها، ويجعل من الروح والعقل عناصر غيبية تؤدي وظيفتها من خلال الاندماج والقوالب المادية المحددة لها، وفي هذا السياق تتعطل فرضيات العلم القائمة على التجريب أدوات الحس والتطور العلمي في البحث عن عالم له مؤشرات العقلية والباطنية، والقول بالعدم ينفي منطقية العلم التجريبي ويدخله في قوالب أيولوجية بشرية، أو عقائد عبثية تنفي حقيقة الميتافيزيقا، إذ لو كان التجريب بمقاييس الدقة معيار لكل شيء، فإن كثير من نتائج البحوث التجريبية التي كانت بديهيات في عصر- أصبحت مع التطور العلمي خاطئة أو ناقصة، كالحكمة التي تتشكل بالتجربة، ومن ثم فإن العقل والروح والنفس، من المؤشرات التي لها أثر في الوجود وبالأول تميز الإنسان عن بقية المخلوقات المحسوسة ويشاركها في الثاني، وبهذا نستنتج عجز التجربة العلمية عن معرفة ماهية العقل والروح رغم وجود مؤشرات تدل عليها كالفكر والحركة، وأصبح الموت لغزا يفسر- دون دليل علمي على أنه انفصال قوى خفية عن الجسد، والقرآن ومن قبله تعاليم الإنجيل والتوراة تربطها بالأمر بكينونته الغيبية.

وعند ابن سينا أن الحد موضوع البرهان، وغاية العلم، ويعبر عن (الكلية)، أو الهوية، ولا علم إلا به، ومن الواجب أن يكون العلم صادقا، ولا ينفذ إليه الشك، وموضوعه ثابتا لا يقبل الفناء، مشابها لنفسه باستمرار، وأن لا يكون بخلاف ما هو عليه كائن (ابن سينا، 15) وهذا التمييز المنهجي يحدد ماهية الموجود من حيث كونه محسوس بأدوات الحواس العادية، أو الحواس العلمية الدقيقة التي توصل إليها العلم، وفي المقابل فإن القول بنفي أصل الوجود، وماهيته الكبرى وعلله الأولى لا يثبت العلم بأدواته ولا ينفيه باستدلالاته.

وقد حاول الفلاسفة دراسة الأشياء من حيث الثبات والتغير، فعمدوا إلى البحث عن الهوية من أجل معرفة الحقيقة الأولى، وعلى أساس ذلك ذهب البعض إلى دراسة السلوك، هل هو ثابت أم متغير؟ وإن كان ثابت فما هي مادته الأولى؟ وإن كان متغير فهل التغير بلا نهاية؟ ثم ما هي أسبابه وكيفياته؟، وعلى أساس مفهوم الهوية أصبح الإنسان كالكون محلا للدراسة، وموضوعا لدراسة علاقات الارتباط والتغير والتكوين والسكون؛ فذهب البعض إلى البحث في تأثيرات النفس، وقسموا مراتب الحاجة فيها بحسب السعي الإنساني نحو الإشباع، وذهب البعض إلى القول بتأثير الفكر والثقافة، وآخرون إلى القول بتأثيرات الجغرافيا، وحاول الأطباء ربط السلوك بمتغير عضوي، والفلاسفة بالفكر، والفزيائيون لدراسة ردود الفعل وفق فروض الارتباط، والتقسيمات الجوهرية، والبحث عن المؤثر المستقل والتابع فيه.

وبدأت دراسة الحركة من داخل الشيء أو بمؤثر خارجي، إذ أن القوة هي مبدأ التغير والحركة، والفعل هو وظيفة الموجود، وعلى أساس ذلك كان التقسيم بين الوجود بالقوة، والوجود بالفعل (ينطلق أرسطو، 1980، ص 73-75) والوجود بالفعل هي الوظيفة التي تفسر- حركة الإرادة، وهي علة للفكر، وهذه فرضية ميتافيزيقية، والوجود بالقوة هي المادة في هويتها، والصورة التي تعكس حقيقة وهي فرضية وجودية، والله يحدد العلاقة بين الفرضيتين بمبدئي السببية والعلة فيقول: (وَصَوَّرَكُمْ فَأَخْسَنَ صُورَكُمْ) [سورة الإسراء: 85].

والهوية الوجودية عند هيراقليطس هي النار، فهي خالدة لا تتغير، ولكنها دائما في حركة ومن ثم فإن أصل الوجود وهويته مكون من النار، والحركة (أميرة حلمي مطر، 1998، ص 61) والنار هوية عقائدية عند بعض المعتقدات، والفلاسفة، تجعل من القوى الخفية مصدرا لهذا الوجود، كما أن القول بأن التراب الأصل لكل شيء يدخل في تأليه الإنسان للإنسان واستحداث آلهة الأرض نسبة إلى التراب، ومن ثم فإن القول بأن مصدر الوجود مرتبط بأحدهما لا يستقيم كسؤال إشكالي أو كوضع فرضي للدراسة، لأن وضعه في أحدهما يقتضي- البحث عن علل تحويلية، أو صناعية، ويضع من أجل البحث المنهجي تساؤل ما الشيء-، ثم كيف، والكيفية تؤسس للفرضيات العلمية أو العقلية بعد معرفة مبدأ .

وكل هذه المعاني تندرج ضمن الوصف الأحادي، وبذلك يمكننا توظيف أدوات الحواس القديمة للتحديد، ومن الصعب استعمالها لتحديد الوعي الذاتي، والهوية بالمعاني الغريبة مفهوم ذاتي إجرائي للكشف -بأدوات حديثة، أو بالأدوات القديمة عن هوية الإنسان؛ الجهورية، والعرقية، والجنس، واللغة، والصفات الجسمانية، وهو عند الصوفية بمعنى الغيب، وغايته ربط هذه العالم الذي يمثل الظل بالعالم الحقيقي (عالم المثل) (لبراهم مصطفى، المعجم الوسيط، ص 987)، الهوية عند الصوفية تشير إلى الله، وبالمعنى العقائدي واجب الوجود، وفصله عن سياقه لا يحدد عين بذاته، وحمله على الغيب هو من قبيل التكلف، لأن الربط القهري يفصل الإنسان عن واقعيته وطرائق الوصول يتحدد بالمفاهيم، والهوية متعددة وهو بلفظ الإشارة إلى الله واحد، ومن ثم فإن الهوية بهذا المعنى تصريف لفظ عن المعنى الحقيقي.

وفي التعبير عن الفلاسفة المسلمين تبدو الهوية أكثر تحديد، ويشرح اللفظ بالاصطلاح، ومحامتنا لمبدأ الهوية؛ إنما كان من حمة التعريفات الاصطلاحية، وتفسيرات وشروح فلاسفة اليونان القدامى الذين أصلوا للمفهوم تأصيلا معرفيا، ونقلها عنهم فلاسفة اليهود والمسيحيين والمسلمين، فالهوية الأولى عند الكندي أن الواحد هو الواحد بالذات المبدع الأول، ليس بالكثرة ولا بالحركة، ولا يشبه خلقه، ووحدانيته هي هويته، وهو بذلك ينفي عنه الزمان والمكان والتغير والسك والكيف، والنهاية (الكندي، في الفلسفة الأولى، 1950، ص 96-107، 164)، وأفلوطين يعتقد أن الواحد بذاته، مجردا عن الصفات والنوع التي تفتي- إلى التعدد والتركيب، أما الآخر فهو نفسه وغيره في الوقت ذاته (أفلوطين، التاسعة الرابعة، 1997، ص 33، 25).

والهوية البحوث عنها عند هولا تبدأ من العلة وليس المعلول، وتتقارب من أعلى بالواقع كوظيفة فلسفية لتفسير أصولية الموجودات الأولى. ومن ثم فإن الهوية تتغير بتغير المنهجية التي تتنوع بحسب طبيعة موادها إلى منهجيات عقلية ومجالها النظر، ومنهجيات علمية ومجالها الوجود، ومنهجيات كونية ومجالها الارتباط، ومنهجيات روحية ومجالها اللاوجود - العالم الخفي. ولا تخرج الهوية عن فهم ماهية الشيء من حيث كونه موجود، وهوية الوجود الكلية بمعرفة عله الأولى، أما هوية الفكر والقومية والوطنية فهي من الهويات المسكوكة، وهو ما سنبحث عنه في المحور الثالث.

ثالثا: الهوية والسياقات الفكرية المعاصرة.

إن إشكالية الهوية هي إشكالية منهجية باينت تعريفاتها وتناقضت موضوعاتها وتعددت مداخلها بين مدارس التجريب والعقل والميتافيزيقا والمعتقدات، لا سيما وأن التعريف يحدد الماهية الحقيقية تؤكد وجود الشيء، وتحدد جواهره وخواصه وحدوده الكلية قبل البرهان عليه بما يضمه من قضايا سالبة وجزئية، وقضايا حمل ومحمولات ثانية، تقرر وجود محمول لموضوع، ولتقرير الخواص يفترض وجود الماهية، مع

أنها ليست منها ، والقاعدة المنطقية تؤكد أنه لا يوجد برهان على كل ما له حد، ولا لكل ما له حد برهان (ابن سينا، البرهان، ص 16-17). وقد جعل الفلاسفة الموجود مكان هو، والموجود مكان الهوية (ابن نصر- الفارابي، كتاب الحروف، ص 114). والهوية تعني التطابق الوجودي للشيء، وأحادية الذات والموضوع، أو المادية والروح، وقد تطلق على الذات الإلهية بصفته الأحادية (مجموعة باحثين، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، ص 23)

وتوصل شيلينغ إلى أن الهوية المطلقة والعقل شيء واحد، والهوية هي جوهر العقل وماهيته وصوره وقوانينه، وهي -أي الهوية- الضروري مطلقا، والوحدة المطلقة بين الذات والموضوع، وهي العلة، لأن المطلق واحد أحد، وماهيته واحدة، وعلى أساس ذلك فإن مبدأ الهوية هو أصل الفلسفة، ومرجعا الأول للخروج من أزمتها المنهجية والفكرية (عبد الرحمن بدوي، 1965، ص 328). أما الوجوديون الحديثون بمن فيهم الأنادوية والملحدون والمسيحيون فيعتقدون أن الوجود سابق لوجود الماهية، وأن الوجود السابق للشيء وجود تكنيكي يتحدد بالذات والوصف والتركيب والشكل والتعريف والخصوصية والفائدة، ويبدأ بتصور يحدد مراحل الإنتاج اللواتي يسبق وجود الشيء حقيقة، وأن الذاتية هي التي تبدأ أولا، وهو ما يعني أسبقية الفكرة على الوجود، وأن إرادة الله بحسب ليننتر وديكارت هي التي تحدد عملية الخلق (جان بول سارتر، 1964، ص 11-12)

وبين الهوية كبدا للوجود يؤكد نيشته على أن العدمية حالة نفسية تعطي لكل ما يحدث معنى تحقيقا لقانون أخلاقي اسمى من الوجود، وتمنح الفكر على أسس كلية ومنهجية أحادية، تدفع بالشخص عن الارتباط العميق بهذه الأحادية المتعالية، والذي يدفع بالتخلي عن الفرد من أجل مصلحة الكل، وهو ما يفقد المرء قيمته، ويتوصل إلى أن الهوية كمفهوم تقليدي ميتافيزيقي عديم خال من المبادئ التي قولبت الفكر في قوالب جامدة، ومن أجل الوصول إلى الحقيقة، يجب تجاوز التاريخ ومجالاته الميتافيزيقية بالعودة إلى الجذور والأسس الأولى لنشأة المفهوم واكتشافه، من أجل الوصول إلى الحقيقة وليست الهوية التاريخية التي ألغت الحقائق. (Friedrich Nietzsche 1991, p1-20,120)

وتتحدد الوجودية عند هيدجر بالواقع الإنساني، بمعنى أن وجوده سابق لماهيته، فالإنسان هو الذي يحدد ماهيته بإرادته، وقد بدأ ولم يكن شيئا، ولن يكون شيئا إلا بقدرته، وبناء عليه لا يرى وجودا لمفهوم الطبيعة البشرية لأنه لا يوجد الإله الذي يمثل وجود الطبيعة (جان بول سارتر، ص 14). وينظر إلى مبدأ الهوية كمفهوم يحدد كينونة الكائن أي ذاتيته المفكرة وأن في الوحدة التنوع والتباين لأن فيها كمال الوجود، وليس من متطلباتها الدمج في وحدة واحدة، أو المصالحة اللامنتظمة بين المتناقضات كالليل مع النهار، والشتاء والصيف (HeideggerMarti, 1980, 267 & 268)

ويدافع هيجل عن الكينونة الخالصة التي تطور الفكر، والذي لا ينشأ من فراغ، فالتفكير المنهجي يحافظ على علاقة منطقية مع الكلية من خلال الجمع بين المتطلبات المنهجية والنتائج النهائية دون افتراضات مسبقة؛ فالذاتية الكلية أو الهوية في فلسفة هيجل قضية موجبة، وأن الفكر يتوحد بالماهية أو الفكرة المطلقة، وفي حالة التركيب الكلي الذي يشكل الوحدة، ينشأ التناقض الداخلي الدائم، أو ما يعرف بالجواهر الحادثة، وينجم عن هذا التناقض الداخلي الاختلاف الذي ينشأ بالتوسط أو ما يعرف بالذاتية التي تتحدد بالغيرية، والفعل، والإرادة، والحرية، وأن التناقض لا يسلب المطابقة والوحدة أو ينفيها أو يخرجها عن ماهيتها (G. W. F. Hegel, 1979, p359. 361)

والذاتية عند سارتر بمعنيين الذاتية التي تبين حريته الفردية، وذاتية التي تبين مسؤوليته الإنسانية، وهذه الأعمق في فلسفته الوجودية (جان بول سارتر، ص 16). وترجع أصول هذه الوجودية الإنسانية إلى العصر- اليوناني، حيث نشأت فيه فكرتان وجوديتان؛ الأرسنية ومبدأ تأليه الإنسان، والمدنية (جمال الهاشمي، 2019، ص 147) فإذا كانت الهوية عدمية وثابته ومتغيرة مع بقاء فكرة البحث عن الأصل عند مختلف الفرقاء، فإن الدين متغير ومتعدد ومحرف مع بقاء الأصل.

وتربط المدرسة البنائية بين متغيرات الهوية ومصالحها، بينما يحدد كسينجر الهوية بالمصادر الأصولية والصفات البيولوجية والثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، ويصنف رالف دارندروف الدور ضمن عناصر الهوية الاجتماعية، وأنه متغير بتغير الهوية، ويعتقد أرثر ايزابجر أن الهوية تتشكل البيئة الاجتماعية والتوارث الطبقي (جمال محمد الهاشمي، 2019، ص 199) والبعض يرى أن الهوية تتسم بالديناميكية التاريخية وردود الفعل والضرورة في سلسلة جدلية تناقض الثبات الزمني خلال فترات التحول والتشكلات المتغيرة (Pierre Tap, 1980 p 10 -11)

ومن مدخل العلاقة الجدلية بين الوعي والواقع، وهي رؤية منهجية تمتحن الصور الذهنية بالواقع من أجل معرفة الوعي بالشيء، وقد توصل "دولوز" إلى أن فكرة التشابه والمطابقة أوها معا رؤى ميتافيزيقية تعيد الوجود إلى قوى خفية عديمة الوجود، والهوية فكرة مصطنعة لم تمثل بالواقع، لأن الاختلاف والتكرار مفهومان واقعيان ينفي ادعاء الهوية ولا يرفضها، والاختلاف لا يعني التناقض والنفي بقدر ما هو أحد تحولات الهوية اللاوعية، والتكرار هو اللاوعي التحرري ضد العادة والأخلاق والعموميات الأرسطية، ومن مدخل التكرار ينشأ الاختلاف (Gilles Deleuze, 2011, P280-290)

بينما يقدم جالينوس رؤية منطقية مكونة من مادة النفس التي تحرك الجسد وهي واعية كقوة مجردة، بينما يتحرك الجسد تبعا لإرادتها، وتحركه دون وعي لخلوه من مادة الوعي فيقول: أن الأبدان آلة النفس، وأن النفوس جواهر لها ذوات قائمة من غير جسد، وأنها وجدت قبل الأجسام، والنفس تابعة لمزاج الجسد وحاكما عليه (أبو بكر محمد بن زكريا الرازي، 2005، ص 26-27)

وإذا كان دلولوز قد جعل من التكرار والاختلاف تصرفات لا واعية وغير مبنية على المعرفة، فإنه بذلك يؤسس للفوضوية، نقد بها ثبات الهوية وثبات غيرها من المفاهيم التي تنظم بقيمها الإنسان، فقد انتقل بنقده على التعميم، فالأفعال الموضوعية تنسجم بالملامحة الذاتية والموضوعية بين الوسائل والغايات. أما اللامنتظية فتتجدد وسائلها وغاياتها من الموضوعية والذاتية معا (ريودون وف. بريكو، المعجم التقني ص 92)

ويزعم "باريتو" أن النظريات السببولوجية في بعدها السلوكي برهنت على تعلق الأغراض والوسائل بالمعتقدات، ولا ينظر إليها في نظر المعتقد كظاهرة ذاتية، وإنما كحقيقة موضوعية، فيميل إلى التصديق بكل نظرياتها واشتقاقاتها (ريودون وف. بريكو، ص 87)

وتتنوع صور الوعي إلا أن أهمها الروحانية لتعلقها بالفكر الذي هو ثمرة العقل، وعلى أساسها تنوزع المعقولات في هذه الصورة إلى روحانية عامة وهي المعقولات الكلية، والصورة الموجودة في الحس (الإنساني) المشترك وهي أحط صورها، وروحانية خاصة تجمع بين العامة والخاصة والحس والمحسوس (ابن باجه، ص 20-24)

وينحو "بير" نحو قراءة الهوية من خلال التربية والثقافة والتكوين والتاريخية ك مفهوم تشكل بالأدوار ويؤدي أدوارا ناضجة تنبع عن الذات الجماعية وتؤسس لمفهوم الإرادة الجماعية، والنفس الاجتماعي والقوة السياسية (Pierre Bourdieu, 1980, p88-91) ويأخذ العروي بهذا الرأي لجعل من التاريخ مرجعا بنويا لمفهوم الهوية (عبد الله العروي، ج 2، 1999، ص 97) وقد تطرف البعض في أن جعل من الهوية مبدأ وماهية وذات، وأنها لا تقبل التجزأ، واسقطها على المجتمع بهذه الصفة بتبريرات تؤكد وجود التنوع في الفروع والاتفاق المحض على القضايا الكبرى (جموعة باجين، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، ص 36)

ويؤكد ماكس فيبر في دراسته للبروتستانتية على أن التجربة الدينية تتجسد في الفعل الاجتماعي وتعد ممارسة الأخلاق المعنى الأكثر حضورا فيها والهوية تتشكل به في المجتمع، ولكن المعتقدات قد تنكر على الدين الشرعية كما في حالة التصوف القسوي، (ريودون وف. بريكو، المعجم التقني ص 316)

ويغند ابن سينا هذا القول معربا أن الإيمان والافتناع يتعلقان بالإرادة، وهذه لا ضابط لها، فقد يؤمن بالخرافات والظواهر والماهيات أكثر من الإيمان بالوقائع والماهيات والحقائق، والإيمان ودرجاته ليس معيارا للعلم لأنه فعلا إراديا وليس عقليا (ابن سينا، البرهان، ص 11).

أما علم الاجتماع فيؤكد في موضوعاته نقد أوهام الهوية على تجرد السلوك الاجتماعي وخلوه من كل وعي وهوية (Alain Touraine, 1974, p179)

بينما يؤكد عالم الاجتماع دوركهايم على أهمية الفكر والتاريخ والنزعة الذاتية الجماعية التي تشكل الهوية (E. Durkheim, 1986, p 52)

وتأتي إشكالية دارسي الهوية المعاصرة في تشرح الهويات وتقسيمها، وهذا التقسيم يحاول أن يعيد فلسفة الجدل الفكري وبناء نزعات ذاتية جموعية وفردية، وقد بنيت هذه الرؤية على الأيدولوجيا الليبرالية الغربية التي تواجه الفكر الجمعي في مناطق الشرق وتفرز هويات شخصية عقائدية تفصل الذات عن الفكر، وهذا التوجه يندرج ضمن مجالات علم الاجتماع، حيث يعتقد فاليري بأن الهوية قاعدة هرمية تتكون من هوية الأنا والهوية الشخصية وهوية الجماعة (Valérie Cohen, Scali, Jean Guichard, P322)

إن الهوية بهذه التعريفات ربطت بين كل المتغيرات التي تحدد التوجهات الجماعية للدول، وهي متغيرات قيمية وشفعية تتأثر المصالح وتؤثر بها، والهوية هنا بمعنى الذاتية التنظيمية، أو الجماعية وليس الذاتية الفردية. وعلى هذا أساس التناقض الجدلي المنهجي للمفهوم في بنياته وخصوصيته التاريخية الغربية تناول الباحثون المعاصرون مفهوم الهوية كمسلمة ووضعوا لها تعريفات خارج القواعد المنهجية، وخلطوا بين الماهية والجواهر، والذوات والخواص، والكليات والحدود، والثوابت والمتغيرات، بينما هي في فلسفة القدامى مبدأ يحدد جوهر الشيء وماهيته حيث تنسجم الهوية بالثبات وأعراضها تتغير، والإنسان يتميز بالفكر، والفكر على نوعين: فكر بالقوة وهو العقل، وفكر بالفعل وهي الأنشطة التي يقوم بها العقل، ويتفاعل بها مع الكونية، وهي في فلسفتهم متغيرة ومنحرفة ومتقلبة وبعضهم يراها فكرة تاريخية، والبعض يغير مواقع الموجود والماهية بطريقة عكسية. أما موضوعات الفكر فتقوم بالية مفكرة، والفكر ماهية إنسانية، لكن موضوعاته صورا وأعراضا وخواصا ترتبط بالماهية وليست منها.

ولهذا وضع الغزالي معايير للباحث الحقيقي الذي يتميز بمعرفة الحقائق كما هي (الغزالي، المنفذ من الضلال، ص 53)، ويقرر أفلاطون أن العلم شكل من أشكال التطابق مع الوجود، ويعرف بموضوعه، وليس بمعايير ذاتية، أو سيكولوجية نفسية - وإن حملت النفس بما يناسبها من خصائص الأولى، أو البستمولوجية معرفية- تنطلق من التفكير من العلوم القائمة، وإنما تقاس علوم العصر- بمقياس العلم، وضده الجهل ولا توسط بينهما سوى الظن المنهجي وسيط لا ينتمي إلى العلم، وهو بين العلم واللاعلم (بول بركور، ص 28-30، 32، 39) ومجانبة لهذا الإسقاط المنطقي، تولدت التعريفات المعاصرة حول الهوية: أصلها البعض بالدين والمعتقدات، وجعلها البعض المبدأ الأول الذي تتشكل به الأمة المتميزة عن غيرها من الأمم (مصطفى بن مسك، وآخرون، ص 59) ويعتقد البعض أن الهوية هي الذاتية الجبهوية والثقافية والتاريخية، وعدها محمد عمارة من الثوابت المتجددة، وأنها تحتوي وتتكون بها الحضارة والإسلام، والثقافة والعادة، ويضيف "أن هوية الشيء ثوابته المتجددة التي لا تقبل التغير وذاتيته الواضحة، (محمد عمارة، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، ص 6) وذهب البعض إلى أن المدينة والنظام والحضارة لا يكونا إلا بالهوية الإسلامية، وحاولوا اختزال مفهوم الدولة عند الكواكي والطهطاوي والأفغاني ورضا ومحمد عبده وغيرهم في الدين الإسلامي، ودمجوا بين النظام والمدينة والعرق والدين

⁹ - وتأتي بعد الروحانية العامة قوة التخيل ثم التذكر لتعلق رتبهم بالجسائية وأعلىها رتبة القوة الناطقة لخلوها من الصفة الجسائية بقياس النسبة التي تربط الصورة بالشخصية.

والهوية (خليل نوري مسهر الماني، 2009، ص 47-15). مع أنه ورد عن الكواكي في كتابه طبائع الاستبداد توكيده على موضوع فصل الدين عند الدولة بمفهومها العلماني في الحكم، وتطرق إليها من منظور القيم الإنسانية (جمال الهاشمي، 2019، ص 300)

ويأخذ القوميون والإسلاميون، والأيدولوجيون بمبدأ ثبات الهوية من جهة على أنها تعبر عن الدين والتاريخ والحضارة والعروبة من جهة، والتجيش القسري لبناء المفهوم من جهة أخرى، وهذا الجمع لديهم لديه خلل في البناء، إذ اختلط عليهم الثابت والمتغير، وبهذا الجمع افسدوا مفهوم الهوية وحولوه عن أصولية الوضع اليوناني.

وبنوا شروهم بما يخالف معتقداتهم التي تقف إلى جانب القائلين بالتغيير، واتخذوا من الأطر القومية مسلمة مع أن القوميات تجزأت بحكم الواقع إلى حد التصارع الأسري والصراع الذاتي داخل الفرد الواحد وتقلبه. أما السياسيون فيأخذون بمبدأ التغيير من خلال خلق مفاهيم وآليات تعليمية وتربوية تتناسب مع فكرة بناء الدولة، ويتخذون من الفكر القومي والديني وسيلة من وسائل توحيد الناس كمسلمة لا ثبات لها عندهم.

ومن التجارب التي بنيت على مفهوم الهوية محاولة الأمير دارا شوكوه دمج الهويات العقدية في هوية واحدة، أدت المقاربات الباطنية بينها إلى الفوضوية، وانتهى به الأمر إلى الإعدام على يد شقيقه الأصغر، كما أن التجربة التي قدمها الفيلسوف الأيرلندي-الفرنسي-جون سكوتوس أريجيننا ملهم النهضة الكارولينية في الدمج بين الأفلاطونية الجديدة والوحي المسيحي أدى إلى جموده، وفشلت في تجسيد التجربة الأفرقية، والهوية تتغير وكما حارب بولس المسيحية واعتقها فإن شنكارا حارب البوذية واعتقها أيضا، ومن الاستدلالات التقارب بين إيكهارت وابن عربي والتي تكاد تكون متماثلة على الرغم من اختلاف التقاليد، (دايوش، أوهم الهوية، ص، 8-5)

ويعد نيكولا دو كوس أول من وضع مصطلح اللائمايز مجادلا أنه لا يوجد كائنات متشابهة، إذ لو كانت متشابهة لكان ذلك يعني كائنا واحدا مساويا لذاته (غوتفريد فيلهلم لينت، المونادولوجيا، ص 49) وإذا كان المعاصرون يؤسسون الوعي على الهوية، فإن فرويد أوجد مصطلح اللاوعي لدراسة النفس من جهة القوة التربوية أو الوقائع المنسية التي تتحكم بالسلوك، وهي قوة تشكلت بالعلاقات الجمعية، لكنها تندرج كإزمة مرضية تفصل منطق العقل عن منطق الواقع (Jacques LACAN, 1956 P3)

والقرآن أكد على اللائمايز، وكذلك التفاوت والاختلاف، بينما أشار إلى مفهوم التبعية، إذ يميز بين حالة التبعية التي تصدر الفكر والإرادة كالحالة الفرعونية، وحالة الوحدة القائمة على الحوار والشورى وهي من المقاربات التي لا تستمر مع أنها من الأصول الثابتة، فالثابت يولد المتغير وفقا لمنطق التوفيقين والنصوص القرآنية.

وإذا أخذنا بمبدأ الهوية كماهية عند اليونانيين، فإنها من حيث الحكم ثابتة، والدين بأصوليته الأولى من الثوابت، لكن الفهم الإنساني متغير في كليهما، وينجم عنه تعدد المعتقدات وتناقضها داخل المنظومة الدينية الواحدة، كما أن العقيدة تنشأ وتتكون في سياق المتغيرات الجغرافية والإثنية والبيولوجية واللغوية. أما اللغة فهي وعاء وقيمتها بما تحمله، ولو أخذنا القرآن لوجدنا أنه يؤسس لمفهوم الكونية الارتباطية التي تربط الموجود بالوجود أو عالم الشهادة بعالم الغيب، ويعد الوحي ماهية خفية للقرآن، بينما المعتقدات المشكلة به أو في داخله فهي من الخواص التي تحتاج للماهية ولا تعد منها، لأنها صناعة بشرية أشكلت على العقل بمتغيرات الواقع الاجتماعي والاقتصادي والاضطرابات النفسية.

و عند أفلاطون ماهية متعالية مقارنة بغيره، وأنها مرتبطة بالموت، لأن الوجود ظل لعالم خفي لا يدرك إلا بهذه السقطة الفارقة بين عالمين، وعلى أساس ذلك فإن الماهيات بعيدة التناول، وكلما كان الشيء جميلا كان عسيرا ونادرا لأن زمن الحقيقة يتواءم مع زمن مخصوص (بول بركور، 2012، ص 31)

والإسلام المعاصر هو تقليد ناقص لعصر الإمام الغزالي في القرن الخامس الهجري وهو عصر- الشروح، وعصر- سيطرة المعتقدات على الحكم والسياسة، وعهد الصراعات العقائدية والفكرية، إلا أن عصرنا يفتقر تنقصه المعرفة العقلانية والواقعية والمحددات التي كانت ممن يميزت ذلك العصر- وتميزه عن عصرنا، وقد ابتلى الفكر المعاصر بتفسيرات النصوص الدينية من مداخل اللغات المعجمية، وابتعاده عن اللغة العرفية وبناء الأحكام من داخلها التي تولد الذاتية وتنفي عنها الموضوعية، ولعل علة التعصب المعاصر يرجع إلى ضعف المنهجية وتغييب محددات الأصولية الأولى، ويشبه إلى حد ما القرن الثامن عشر الذي ربطت الهوية بالطبيعة والعقلانية (Didier Julia, 2013, p249).

وقد حدد الغزالي معالم البيئة المجتمعية في عصره من مدخلي المادة والفكر، وأن كل معتقد يحل من جماعته وكلاء عن السماء، وأوصياء على الناس، ويبدعهم مفاتيح الشر- والخير، فيقول: فمنهم العالم بأمر الآخرة ولقائهما عسير، ووجوده عزيز، ومنهم الجاهل، ومنهم الموظف لعلمه من أجل دنياه، وينسب للدين، ومنهم المتنشبه بالعلماء المشغول بدنيته، ومنه حامل علم لا يفقه تأويله، ومنهم النساك لا يبقاء لعلمه، ولا معتمد على رأيه، ومنهم العقلاني فاقد الأمانة، ومنهم المتوادلون على الدنيا والرياسة، ومن شياطين الإنس الصادون عن الآخرة (الغزالي، المقدم من الضلال، ص 15)

وأوجد التكفير صورا فكرية شرعت العنف بمعتقدات عقلانية فلسفية، أو حركات عقائدية سياسية كفرت كل ما لا تعرفه من العلوم والعقلانيات والوجود، وتولدت مع ذلك الحركات العلمية والسفسطائية، بينما كانت العقلانية تنظم الموضوعات والقضايا والأصوليات بين الإشكالية والحل، والفوضوية والعلم، وهي محك الفلسفة وعلم الأصول ومحورها الرئيس الذي تناول قضايا الإنسان والميتافيزيقا والأخلاق

والقيم والدولة والإدارة، والحضارة والتنمية. وذهب البعض نحو صك لفظة الهوية الافتراضية، وعزا إليه التغير نتيجة لتأثيرات وسائل التواصل (مسعود طلحة، الهوية الرقمية، 22-23 أكتوبر 2018، ص 6)

وهذه التغيرات مرتبطة بالوسيلة، لأن المثبتين من الفلاسفة يعتقدون بمبدأية الهوية كما أشرنا سابقاً، وينفيها هيراقليطس بمبدأية التغير الدائم والتحول والضرورة بفلسفة التقليدية عن الحركة والتناقض (مجلة ملصح الواكيني، 2010، ص 31) ومن هؤلاء روزنتال، الذي أكد على نسبية الهوية، وقابليتها للتغير والانتقال وعدم الاستمرارية في مقابل التطور (م. روزنتال، ب. بونين، 2011، ص 564) غير أنه يتناقض مع قوله أن العلوم تستخدم الهوية المجردة، ويعد التركيب العشوائي للمفاهيم إشكالية عصرية، سواء كان ذلك عن طريق النقل والتعريب، أو الاسقاط الفوضوي دون وعي بالألفاظ أو المفاهيم، ومنهجيات بناءها، فإن كانت الهوية تدل على الجواهر والحقائق الثابتة، فكيف يمكن استخدامها في إطار التغير، وهنا إشكالية الجهل اللفظي أو الجهل باستخدامها.

إلا أن أدلة الهوية وإخراجها عن مضمونها يرجع إلى التفسيرات النفسية والبيولوجية، فهذا تايلور يربط الهوية بالذاتية والمكان والثقافة والتاريخ والتجربة والرغبة والخيال والطموح والتأثير (حسام الدين علي محمد، موقع مؤمنون بلا حدود) وهذا الدمج تأصل على رؤية أيولوجية لا تميز بين المتطلبات العقلية والمطالب الدينية، وبنت أيولوجيتها على فكرة النص والإلغاء العقلاني للسياسة، ومن ثم سعت لأسلمة النظام السياسي وتجريده من العقلانية والأخذ بالأسباب الواقعية، وهو ما أدى إلى بروز فكرة الجهاد كفكرة تلغي الاختلاف وترفض الآخر، وتحارب التعدد، أو التعايش المشترك، مع أن النصوص تميز بين حدود النص في الواقع، وحدود العقل في الفكر الإنساني والعالمي، إذ أن غاية العقل والدين تحقيق العدل والأمن، والحرية، والمساواة، والأنسنة وغاية الدين من الحكم الإيمان وتوسيع مساحة التواصل والاختيار والعلمية.

واختزل القوميون الهوية بالعروبة، وجعلها "عقل" إسلاماً وإن لم يكن العربي مسلماً، وزعم أنه لا يوجد عربي غير مسلم، وأن الإسلام هوية شمولية وثقافة قومية، بينما جعل السنيون الإسلام دين ومدنية لأنه انعكاس لمفهوم الهوية (محمد عاز، 1999، ص 7) وفي عام 1950م أدخل إريكسون مفهوم الهوية في علم النفس التنموي. ورسم الفروق بين هوية الأنا والهوية الشخصية وهوية المجموعة (Valérie Cohen-Scafi, Jean Guichard, 2008, p 321- 345) وسارع بعض القوميون إلى القول بأن الهوية تتشكل باللغة والتاريخ، وهو قول ابن البيطار الذي ربط بين دور التاريخ والمجتمع في خصخصة الهوية الجمعية، وهو ما ينفي عنها صفة الجوهر الثابت أو المقدس، وقد تبددت بفعل التعدد الحزبي في الأسلمة والقبلية والقطرية والهوية وكذلك المؤسسة التي جزأت الهوية الجمعية (مجموعة باحسين، نوفمبر 2013، ص 15، 24، 25) وهذا التعاطي من مدخل علم النفس قد سعى لتوكيد الهوية التي ابتكرها ديكرت وغيرها عن أصولها في البحث عن ماهية الشيء والأصل الذي جاءت منه إلى إثبات الوجود بالفكر وهي النزعة الفكرية التي تطورت ونشأت معها نزعة الأنا النازية أو المركزية الغربية، وبذلك خرج علم النفس عن علميته في دراسة الذات الإنسانية إلى تأصيل الهوية في الذات والمزوجة بين مفهومين مختلفين.

وبعد تحليل منهجي لتوجهات الهوية وجدنا أن التفسيرات التي استلهمتها في العصر - الحديث تفسيرات أيولوجية لا قيمة لها من الناحية المنهجية، أو في الواقع، وهي من مفاهيم الأسلمة المعاصرة التي تحاول الانفتاح العالمي على المبادئ الإنسانية بالقدر الذي تتجه فيه نحو التحيز، وقد تأسست فلسفتها على الجدل السفسطائي نظراً لعجزها عن خلق منهجيات عقلية وعلمية قادرة على استكشاف الأشياء، ومعرفة حقائقها وجواهرها، ومع أنها وظفت النتائج العلمية وقاربتها مقارنة سفسطائية تجريدية. والمعتقدات الضيقة أخذت عن السفسطائية تقنيات التربية بخلق مفاهيم ملتبسة وغير واضحة، ولغزت العلوم وجعلتها ضمن نطاق عرقي - أو طبقي ينتقل بالولاء والوراثة. والفلسفة السفسطائية تنظر إلى التربية الفلسفية كتقنية من التقنيات الصناعية التي يمكن أن يعسرها المرء أو يسرها بتقنيات الأغاز والرموز (بول بكون، ص 32).

والسفسطائيون لا يرون مطابقة بين دلالة الخطاب وما يعبر عنه، وعندهم الرموز أهم وظائف الوعي، وأن الكلمة لا تنقل مضمونها فكراً، والوظيفة الرمزية الذي صنعوها فرضت على الإنسان خلق اللغة والثقافة وتوظيفها، وفي ذلك يرى الفيلسوف كاسير أن الفن والخرافة واللغة والعلوم تفرض الكائن وتحدد وجوده وليست نسخاً للواقع المعطى، وإنما هي مؤشر لحركة السيرورة الذهنية (رحم ابورغيف الموسوي، 2013، ص 39-40) وعند آخرون أن الذاكرة هي مادة الهوية الأولى التي تشكل جوهر الإنسان. (Voltaire, 1964, p384) وعلى أساس ذلك، ميز سكوت بين النزعة الفكرية التي تتولد عن العقل، والنزعة الشعورية التي تعبر عن نزوات الفرد، (Brian Gilchrist, 2018, pp.143-145) وأرجع كل من هيوم دافيد ولوك تكوين الهوية إلى ثبات السيرورة الزمنية، وأن الشيء لا يتغير بتغير الزمان (مجلة ملصح، ص 70)

والذاكرة أو التراكم المعرفي ليست جواهر ولا ماهيات ولا هويات، والقول بالثبات يتنافى مع منطق التحول الفكري والديني والعقائدي ليس على مستوى الفرد، وإنما على مستوى المجتمعات، بل إن مقولة ابن خلدون بتقليد المغلوب للغالب، وهي من الحكمة المعرفية المتكررة ينفي القول بثبات الوعي والثقافة، إلا أن يقال بتغير الهوية على مذهب هيراقليطس، وعلى منوال هذا يفند آلان تورين ثبات الهوية ويصفها بالتبدد والتحول بين مفاهيم الثقافة والحضارة والمجتمع وإن الذات هي التي تشكل عصب الحركة الاجتماعية وإنتاج المجتمعات المختلفة، وأن الثقافة هي التي تؤسس للمؤسسية المجتمعية، وتخلق التوجهات الصراعات وهي وليدة الرأي العام (آلان تورين، هداية، 1997، ص 11-12، 137)

إن الهوية التي كانت تُعد مبدأً غدت مع استعلائها الحداثيّة والمعاصرة متغيّراً تابعاً للثقافة والحضارة والمجتمع، وهذا خلط منهجي بين الذاتية، والخصوصية، وجميعها مفاهيم متقاربة، وليست مترادفة، فالأنا صفة فردية تنمو كردة فعل للغيرة، على مستوى الفرد أو التنظيم بدرجات متفاوتة، لكنها وهي في سياق المواطنة متفاوتة ومتباينة. أما الخصوصية فتتألف من تكوينها متغيرات الثقافة والتحديات المجتمعية، وهي عرضة للتغير وتتكون بنسب متفاوتة من معطيات الأصالة والمعاصرة، فالخصوصية وعي الانتفاء واستخلاق للذاتية، وتنطبق على المجتمعات المغلقة والمعتقدات المتحيزة، ولا تتشكل الخصوصية في مجتمعات مختلطة ومتعددة.

والذاتية في فلسفة تورين لا تعني الماهية، وإنما هي نزعة نفسية تنشأ بالتقاليد، وتتأسس بعلاقات الارتباط الواقعية، وتتشكل بطريقة عقلية أو فوضوية، ومن ثم تتأطر كقيمة مقدسة في التقاليد أو المعتقد؛ كالعروبة التي دمجها القوميون، وأسلمة القومية التي أصل لها المفكر جمال الدين الأفغاني وساطع الحصري وغيرهما، وبذلك أخرجوا الإسلام بهذا التنظير عن العالمية، وإن افتتح على العالمية فهو كافتتاح الحقائق الأولى على الأعراض.

والتوجيهي محور الهوية في الثقافة والحضارة، ويجعلها مفهوماً مركباً، ويجعل منها محورا للتأيز القومي عن بقية القوميات العالمية الأخرى (عبد العزيز بن عثمان التويجري، 2015، ص 19) والتميز هو نتيجة الافتتاح أو الصراع الثقافي والحضاري، بينما يرى لينن أن الهوية والوعي يتساان بالثبات والوحدة خلال مراحل التحولات الزمنية (جريدة المبح، ص 70) وكلمة الوعي مكتسبة، ومن ثمار العملية الفكرية التي تتشكل بردود الفعل مع المحيط، بينما الهوية تكون في ماهية العقل، وهي الفطرة الأولى.

وحنفي يرى من الهوية حرية، وأن وجودها إمكانية ذات، وغايتها اغتراب (حسن حنفي، 2012، ص 11) وتحدد بحوث القدامى الهوية بالعنصر- الأولي والبسيط، وغايتها البحث عن الأصول المشتركة للموجودات من حيث الوجود. أما التنوع والاختلاف الفكري فهي من السنن الكونية التي أقرها الشارع بعضها لأهمية في البناء والتنمية، وأقر بعضها بحكم حرية والاستقلالية التي منحها الله لعباده في اتخاذ القرار، وأمر بمنع بعضها عندما تؤثر على الأمن والسلم وتهدد الإنسان باطلاق دون تمييز. وسبق أن أشرنا إلى المنطق الأرسطي أخذ بمبدأ الوحدة والتغيير، واعتبر الوحدة هي الأصل، واختلافها بتغيرها من أعراضها، ووضع معادلته الحسية التكاملية بين البرودة والحرارة، والرطوبة والجفاف.

(Fernando Gill, 1989, p80)

ومع اكتشافات "جاليليو" انتقضت الفيزياء الأرسطية، وأكد "هيوم" على فكرة التصور الآلي الكوني القائم على السببية الأرسطية، لكنه استبعد الغائية، وترتب على ذلك تفنيد نظرية القائلين بمبدأ السكون، وتأكيد مبدأ القائلين بالحركة والتغير باستدلالات العلم الحديث ومقاييسه العلمية، مما أدى مع اكتشاف النظريات الميكانيكية الحديثة وقانون القصور الذاتي إلى خروج فلسفة الأرواح القروسطية (ديفيد هيوم، 2008، ص 16-17)

النصوص القرآنية تؤكد على أصولية الوحدة الإنسانية، وأصولية العملية الفكرية، والأصولية في الفكر الإسلامي تشير إلى مفهوم العلل الأولى اللواتي يتولد عنهن أو يتأسس بهن صور الفكر والمعتقدات، وجميعها من الضرورات السننية، والقرآن لا يؤيد نظرية الثبات، بل يؤكد على أهمية التبادل والضرورة الجعلية، وهو التفسير الذي يؤكد على أهمية العقل والعلم في البحث عن العلل الغائية، وعللها الأولى وقدرتها الخفية، وعن نظرية الحركة في فكر الأنسنة، يتولد التنوع والاختلاف، وهو على صورتين: صورة تعمل على حل إشكالية التناقض الذي هو من صور الاختلاف السلبي، ولا يعني الاختلاف المطلق.

ويتكون الاختلاف كمفهوم مركب من:

- 1- اختلاف التناقض¹⁰: وهو الجانب السلبي للمفهوم والمولد لأزمات الفكر، وإشكاليته ناتجة عن اضطراب المنهج.
- 2- اختلاف التنوع: وهو من موضوعات التغيير السنني، ويمكن قياس ذلك أدوات القياس الطبيعية (الحواس) أو المقاييس العلمية والتفسيرات العلمية.

ونظرا لغياب هذا التحديد في هذا المفهوم دخلت الفلسفة في أزمة الاختلاف وبناء الرؤى الفكرية، ونشأ عنها إشكالية التعميم، والحكم المطلق بناء على تناول الظواهر الجزئية، أو الذاتية.

وإذ عدنا إلى علم الغنوصولوجيا¹¹ نجد السفسطة الكلامية والتناقض المنهجي بين الدين والواقع في أكثر تجلياتها التاريخية، ويوسع من دائرة التناقض ويبرر لها بالعنف. وقضية الاختلاف بشقه الأول هو مما لم يرد الله تعالى، وأقر وجوده، ودعا إلى حصره، نظرا لتأثيراته

¹⁰ - (وَمَا كَانَ لِلنَّاسِ إِلَّا أُمَّةٌ وَاحِدَةٌ فَاخْتَلَفُوا) [يونس:19]، (وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ) [هود:118] فالأية الأولى دللت على حقيقة الفكر الأممي الثابت على بنية أحادية، وأن الاختلاف الذي يحمل التناقض هو انحراف عن المبدأ، وإرادة الله في الوحدة والتبنيين، ومشيبته أن أن يمنح المرء حرية الاختيار، وإقرار مفهوم الاختلاف رغم انحرافه عن الأصل دليلا على أهمية الحرية والاختيار، وهذه من التأسيسات التي تجعل من الانحراف سببا لنشوء المبادئ، والمبادئ سبب لنشوء الاختلاف، كالعلاقة بين الحرية والاختلاف وهي علاقة توليدية محكومة بالأصل، وتسمو الحرية كلما ارتبطت بالأصل والعكس بالعكس، والأمة قد تكون متجسدة في فرد كفكرة أصولية (إن إبراهيم كان أمة) [النحل: 120]

السلبية على العقل والأمن الإنساني، ويؤكد على الهوية التي تعني وحدة الأصل، وهوية الاختلاف بالتكامل، وينهى عن هوية التصادم ومن صور الهوية في الإسلام:

1- الفكر الواحد {كأن الناس أئمة واحدة فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين وأنزل معهم الكتاب بالحق ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه} (البقرة: 213) والفكر وفقا لهذا الأصل؛ أصل الأمة بمعناه الفكري الأولي يتميز بالتنوع مع بقاء الأصل، ويشان بالتحيز بالإختراف عن قواعد، والأمة بمعنى الأساس وهي المبدأ الأول للعقل وقاعدته الأولى.

ومن أجل ذلك بعث الأنبياء لحل إشكالية الاختلاف السليبي وتضييق مساحاتها، ويُعد إلتباس العقائد وتوظيفاتها من أكثر القضايا السببية التي تهدد الأمن الإنساني وهي على صور منها:

A. تأصيلات المندس: وهي من الفلسفات التجريدية التي تفصل المرء عن دوره الإنساني، وتعمق فيه الاغتراب عن واقعه تارة بالإتحاد وأخرى بالحلول، وهي من المفاهيم المركزية التي أسست لفلسفة التناقض الجنسي- والطبقي والجهوي والعرق، وهي من أهم الموضوعات العقائدية المتولدة عن فوضوية الربط بين الإنسان والكون والوجود والواقع.

B. تأصيلات الدور المقدس: وهي حالة فكرية تؤسس لزعة الأناذية داخل الدين والمجتمع الواحد، وتوصل هويتها على أسس الرعاية الإلهية، والإصلاح الديني وهنا تتجلى إشكالية الحزبيات الدينية وأثرها على الحرية، والخصوصية، والسياسة، وأهم موضوعاتها الحلال والحرام، والأناذية والغير، ونحن وأتم، والتكفير والتقتيل.

وبهذا المعنى يرى إدغار أن الهوية تحمل الحب لذاتها، والموت للآخر (دغار موران، 2009، ص 91) وتستمد هذه الحركات شرعيتها من الأديان بمخالفة التعاليم النبوية، التي ركزت دورها على حل الأزمة الدينية، أو أزمة المعتقدات المختلفة، وهي إشكالياتها الأولى، وموضوع التجديد الديني، وبهذا المنطق نميز بين حركة الإصلاح الديني كحركة عقائدية، والتجديد الديني كحركة علمية أصولية.

ويتجلى الاختلاف من خلال فلسفة التجديد القائمة على أصوليات المفاهيم المشتركة؛ كالأهمية التي يتولد عنها مبدأ المساواة¹² والقائمة على أصل الحلقة، والرحمة التي تؤسس لمبدأ الاختلاف القائم على مبدأ العالمية¹³، ومبدأ الخصوصية المبنية بنية التكوين (الجملة) وهي العلة الأولى، وتجمع هذه بين العلة والسبب. والعلة الغائية متحددة بالتعريف وهذا ناشئ عن مبدأ الخصوصية¹⁴، والأنسنة القائمة على مبدأ الحلقة¹⁵، والكونية¹⁶ القائمة على مبدأ الإرادة.

والاختلاف هو من الخواص التي تحمل دلالة التنوع، والأعراض تتضمن التناقض، وتكون متولدة عن أثر، والخاصية تحتاج إلى الماهية وليست منها، واحتياجها يعني فوضوية الخلط بين مبادئ الأصل ومتغيرات الواقع، وإصلاح مفهوم الأمة كهوية فكرية إنسانية

¹¹ الغنوصية هي أحد فرق علم الكلام وتنوع إلى مذاهب مختلفة أحدها تدخل الدين في تفسير الظواهر العلمية من مدخل التحليلات النفسية، وأخرى تفسره من مدخل السفسطة، وثالثة من مداخل التكيف مع الواقع، وصورها متعددة في اليهودية والمسيحية وفي الإسلام. وهو علم تأسس باللاهوتيين القائلين بالحركة والنبات أو التوفيق بين الدين والسياسة، وجعل الدين مدخلا لتفسير الظواهر العلمية، والإنسانية من غير استدلالات منهجية، وتبني عليه أحكاما دينية متقلبة بين ثنائيات الأنسنة والتكفير، والتحليل والتحرير، والتبرير والتفسير.

¹² {يَأْتِيَا النَّاسَ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا} {الحجرات: 49}

¹³ {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ} {الأنبياء: 107}

¹⁴ {لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ} {الكافرون: 109}، {وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا} {الحجرات: 13}

¹⁵ الإنسانية مفهوم بسيط من حيث اللفظ، ومركب من حيث المعنى يجمع بين قيم العبودية والحلقة، ويجمع مبادئ الوحدة والمساواة والأخلاق {يَأْتِيَا النَّاسَ آخِذِينَ بِرَبِّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} {البقرة: 21}

¹⁶ وتتكون من فلسفتين منهجيتين: الأولى منهجية النظر. وتكون بالعقل والقلب قال: تعالى: { إِنَّمَا قَوْلُنَا لِشَيْءٍ إِذَا أَرَدْنَاهُ أَنْ نَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} (النحل: 40)، وتقوم هذه المنهجية على فلسفة الكلمة المفهومة ويخرج عنها الصوت واللفظ والرمز، وهي منهجية تنظم عمليات العقل في التحليل والتكوين والتفسير والفهم والحكم، وتقوم على أصوليات النظر العقلي التي تنظم متغيرات الأثر من خلال أدوات السمع والبصر والفؤاد إلى الذهن، في سلسلة من العمليات الإجرائية لاستكشاف الماهية، والثانية منهجية الرؤية وتكون بالعين والقلب. قال: تعالى. {إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} (يس: 82)، وهذه المنهجية تبنى على فلسفة الأمر باستدلالاته الحسية، وتوظيفها الربط بين الموجودات الأرضية وعلمها الأولى، وتحول الواقع ومتغيراته العلية إلى صور ومتغيرات ذهنية، في سلسلة من المنهجيات التجريبية التي تبحث في ماهية الموجود، عن علة الوجود. واختزل مناطق الفقهاء، الكون في برهانيين: البرهان الإبي وهذه اللفظة مصدر اصطناعي من حرف (ان) التوكيدية، وفيه إشكال في التفريق بين الاستدلال وقماره، وخلل في ترتيب الحدود المنطقية، لأنها مقدمات تفسيرية للسببية وليست استكشافية تقتضي البحث عن الخفي من خلال الظاهر، وتقول أن البرهان الإبي نتيجة لعمليات منهجية، وليس هو بذاته المنهج. أما تعريفه من خلال السير بالمعلول إلى العلة فهي استدلالية ارتباطية تقتضي الربط بين المحسوسات وبعضها، كالعلاقات الكمائية، أو القوانين الميتافيزيقية، وهذا استدلال تجريبي يقوم على التكرار والتجربة. أما منهجية الرؤية فوظيفتها استكشاف المعادلات الكونية بين عالمي الغيب والشهادة، ومجالها الكون، وليس عالم الموجودات الذي تطور عن الفلسفة بالمنهج التجريبية. أما البرهان اللبي فهو برهان الصديقين، وهو مصدر صناعي مشتق من "لم أو أوم" ويعني الإحاطة من غير تفصيل في اللغة المعجمية، والانتقال من العلة واجب الوجود إلى المعلول للإثبات هو من كلام الفلاسفة، وحمله فقهاء العرب المتكلمين على النصوص القرآنية، كاستدلاله بقوله: تعالى. {أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ}، "لكن الله يشهد بما أنزل إليك أنزله بعلمه والملائكة يشهدون وكفى بالله شهيدا" والاستدلال بهذه الآيات من خلال البرهان اللبي هو استدلال ناقص، وهذه من أهم إشكاليات توظيف المنهج والمفاهيم وقسرها في سياقات مختلفة.

تستدعي تضيق مساحات الاختلاف بالعودة إلى الأصل، والقبول بالتنوع من خلال مبدأي المساواة والخصوصية لحصر - إشكالية الأناذية والطبقية والعودة إلى مفهوم الأمة المرجع الأول الذي تولدت عنه فكرة الأمية، وهي من المفاهيم الحاكمة لمبدئين:

A. العبودية: وهي من المفاهيم التي تؤسس لمبدأ المساواة كاصل متولد عنها، وأن الجميع واحد بالعلة الأولى، و العلة تربط بين متغير الإيجاد والخلق، والمبدأ الثاني ينظم الموجودات ببعضها ويخلق أسبابا لها¹⁷.

B. التقية: وهي من المبادئ الأولى التي تنظم العلاقة بين سلوك الروح والعقل والواقع، ومن متولاتها المبادئ الأخلاقية، وهي من القيم التي تهذب العلاقة وتخلق القربى بين الإنسان والناس¹⁸

والتيقة ليست التقية، لأن الأولى قيمة مطلقة، والثانية قيمة سياسية مقيدة، وإطلاقها يؤثر على القيمة الأولى، وهي من أهم إشكاليات المعتقدات السياسية التي يرجع إليها توظيف الدين بتحريف الثوابت والمبادئ والمفاهيم عن ضوابطها وأصولها ومحدداتها ومبادئها الأولى، وإذا كانت التقية بالضم تؤصل للمبادئ الأخلاقية، فإن التقية بالفتح تهدمها.

ويعزز ما أشرت إليه قول ابن الهيثم "لم أزل منذ صباي مرتابا في اعتقادات الناس المختلفة، وتعصب كل فرقة بما تعتقد من الرأي، فشككت في جميعه، معربا أن الحق واحد والاختلاف فيه (أي في الحق)، ومن جهة السلوك إليه (ابن الهيثم، ماهية الأمر 2002، ص13)، وإشكالية الأفكار والمعتقدات تضطرب بالمفاهيم التي لا وجود لها ولا دليل، وتدخل فيها المفاهيم العنثية، التي ليس لها تصورات خارجية، ويذهب البعض إلى تحديد المفهوم بالواقع العيني وأوصافه، والواقع النفسي كانعكاس لمدرجات خارجية، (صدي قوام صغري، ص11)

ومبدأ الهوية رغم أنه موضعا فلسفيا يربط الوجود بالعلة الأولى، وعلميا يبحث عن جواهر الأشياء، فإن إحلاله محل الذاتية يتناقض مع المبدأ الإنساني، الذي جاء به السياق القرآني، وقاربها ديكرت بمقولته (أنا أفكر) لإثبات وجوده، وفيها دلالة على أسبقية الفكر والعقل من حيث الوجود على الآلة التي يعمل بها الفكر.

2- الجنس الواحد وتؤكد دلالة الخطاب على حقيقة المبدأ الإنساني، والذي انبثق عنه مبدأ المساواة، وتخضع عن سيات هذا المبدأ لتوليد المعرفة الإنسانية والحضارية وتداولها.

وبعد مفهوم الهوية كما هي الماهية من المفاهيم التي أشكلت على الفلاسفة القدامى رغم أهميتها، إلا أنها في العصر - الحديث التبتت بالذاتية التي تتناسق مع المفاهيم المتولدة عن الذاتية كالأيدولوجيا، والعرق، والجنس، وهي من موضوعات علم النفس باعتبار تأثيرها على الواقع ودورها في تشكيل السلوك والتزعات والتوجهات على مستوى الفرد والجماعة.

ومن جهة الذاتية النفسية فإن موضوع الذاتيات متعدد، وليس واحدا، وتعد وسيلة لمعرفة الحقائق، ولا يمكن تحديد الحقيقة إلا بمعرفة جميع ذواتها الظاهرة والخفية (الان توين، ص13)، وتوصل دريدا أن الهوية عملية تناقض دائري بين الآراء المتعارضة (Jacques Derrida, 1972, p24) كما أن النفس صنعت بالمدرجات الذاتية والتصورات الذهنية التي تظهر به النفس إلى الوجود، وهو قول هيوم (صدي قوام صغري، ص28) واستنبط منه فشل التنويريين، الذين حاولوا فتح مجالات العقل والذوق واللذة دون وعي بالمتغيرات الصراعية، داخل المجتمع، واللاعقلانية في مواجهة العقل (الان توين، ص54) ودون وعي بالخصائص المنهجية، ولم يميزوا بين مجالي السمع والبصر، وهذه من المميزات التي تقودنا إلى التمييز المنهجي بينهما، فخاصة السمع من لوازم العقل، وتدخل من خلالها الأفكار والمنقولات التي يتغذى بها العقل، ومن خلالها تتولد الصراعات وتنوع الإيرادات ويتسع الخلاف، أما الاختلاف الناشئ عن البصر فينشأ فكرة الشيء وليس عن رؤيته.¹⁹

ومع ذلك فإن المفاهيم والأفكار النابعة عن الذات متغيرة وليست ثابتة، عكس المفاهيم الموضوعية التي تتسم بالثبات، وعند هوسرل "إن لنا حاضرا متبدلا لذات جديدة" وأنية الذات والموضوع يجعل الأفعال الإنسانية متمتعة لأن الشائبة تجلب عليها خراب اللاتعين (بول يركور، ص34). وما أتى من النفس من تصورات يبقى في دائرتها موضوعا ومؤشرا لدراستها وتضمنها بين النفس السوية²⁰ ودراسة أسباب

¹⁷ - يتأسس هذا المبدأ على قوله تعالى: {إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ} (الأنبياء: 21)، وفي الانجيل "أَمَّا الْآنَ، وَقَدْ حُزِرْتُمْ مِنَ الْخَطِيئَةِ وَصِرْتُمْ عَبْدًا لِلَّهِ، فَإِنَّ لَكُمْ تَمَرَكُمُ لِلْقَدَاسَةِ، وَالْعَاقِبَةُ هِيَ الْحَيَاةُ الْأَبَدِيَّةُ" (الرسالة إلى أهل رومية: 6-22)، وفي التوراة، "اسْمَعُوا يَا إِسْرَائِيلُ: الرَّبُّ إِلَهُنَا رَبٌّ وَاحِدٌ" (سفر التثنية 6: 4)

¹⁸ - يتأسس هذا المبدأ على قوله تعالى: {وَأَنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ} (المؤمنون: 23)، وفي الانجيل "إِنَّ كَانَ لَكُمْ حُبٌّ بَعْضًا لِبَعْضٍ" (يوحنا 13: 35)، "إِنَّمَا اتَّقُوا الرَّبَّ وَاعْبُدُوهُ بِالْإِيمَانِ مِنْ كُلِّ قُلُوبِكُمْ، بَلِ انْظُرُوا فِعْلَهُ الَّذِي عَظَّمَهُ مَعَكُمْ." (سفر صموئيل الأول: 12:24)

¹⁹ - ربط القرآن بين العقل والسمع في نصوصه "أفأنت تسمع الصم ولو كانوا لا يعقلون" (سورة يونس: 42)، والبصر من لوازم النفس والاختلاف فيها يأتي من خلال تجريد الواقع وصرفه عن حقائقه، عكس وظائف العقل التي تقارب الفكر بالواقع. (أفأنت تهدي الغفنى ولو كانوا لا يبصرون) [يونس: 43].

²⁰ - ورد في القرآن إشارات إلى هذه النفس وقسمها تقسيمات مختلفة، وحدها أن أصعب هذه الأنفس وأكثرها تقبلا بين الخير والشر هي النفس اللوامة، وتشمل السواد الأعظم من الناس، أما النفس المطمئنة والأمانة فهي من النفوس المركزية فإذا سيطرت النفوس المطمئنة على القرارات وحكم سعد الناس بهم ومالت إليه النفس اللوامة، وإن رجح كفة النفس الأمانة مالت إليه نفوس الأعظم من الناس، ودخلت في اضطرابات بين العودة إلى المركز الأول أو البقاء مع هذا النوع ومن ثم تتقلب بين الزعزعة دون توقف، تصحب في الصباح على رأي وعلى قبضه في المساء والله يقول: "نفس وما سواها"، فالنفس بهذا المعنى هي النفس المركبة من الروح والجسد والعقل، والإنسان فيها هو الصورة أو الماهية التي تحدد حقيقته بالأصل القائم على الصنعة الأولى. ولذلك بدأ الله من الأدنى بمفهوم النفس وختم بالناس وهي الصورة الأسمي لهذا التركيب فقال: تعالى. "ومن قتل نفسا بغير نفس فكأنما قتل الناس جميعا" لأن الغاية من تعدد الأنفس الذي جاء بصيغة المفرد التعدد الذي وجد من أجله الناس. ونستخلص من ذلك قوة الارتباط بين مفهوم النفس المفردة، والناس

كإلها، والنفس اللوامة ودراسة أسباب تقلبها، والنفس الأمارة ودراسات أسباب فسادها. أما التصورات الفكرية فتنشأ عن العقل وموضوعه: وجود ملموس وهو وجود خارجي بما في ذلك النفس التي يتكون فيها، ووجود خفي ينتمي إليه، وهذا التنوع تأصلت فكرة الكونية عند أكثر الفلاسفة والحكماء، كما يتميز في حال استقلاليته عن النفس المشارك معها في تحريك الجسد، حينها يكون أكثر موضوعية في تناول المنهجيات العلمية.

والنفس عند أفلاطون قوة عاقلة وقوة مادية وقوة غضبية (أميره حلمي، 1994، ص 44) واستبدل الروح بالعاطفة، مع أن القوة الغضبية هي مؤشر من مؤشرات القوة المادية، كما أن السمو والأخلاق والإحسان من مؤشرات القوة الروحية. أما العدل والمساواة والحقوق من مؤشرات القوة العقلية. ولقد كان لينتز أول من أشار إلى المدركات اللاشعورية التي أثبتتها علم النفس الحديث، وشبه العقل والمبادئ بالعضلات التي تقود إلى المعرفة دون شعور، واستعاض الموناد من المذهب الذري وبذلك سبق العلم الحديث في الإشارة إلى الذرة، وجعل الطاقة والقوة من أخص خصائص الأشياء (غوتفريد فيلهلم لينتز، المونادولوجيا، ص 36-37)

والمونادات هي الذرات الروحية البسيطة التي يتركب منها جسم الإنسان، وهي ذرات خفية مطلقة بما في ذلك في الأشياء المادية، وهذا فإن الماهية لديه تقوم على المادة ولما كان الجسد يفنى لأنه من الأرض، فإن المنادة خالدة لأنها ليست من الأرض، وأنها مصدرا لإعادة الجسد على ما كان عليه بعد الفناء. وفي الفكر الإسلامي يرى أن هناك عظم صغير²¹ يشبه الذرة يعاد فيها استنابات الجسد بعد الفناء. أما الأرواح فإنها تشارك في تركيب النفس ولا تتدخل في تركيب الجسد، وفي كل هذا يحدث التغيير في الهوية.

وقد سيطر رفض التغيير على الفلاسفة منهم باركلي الذي لم يعترف بوجود دقائق صغيرة، لا تدرك بالقياسات الحسية، بينما الرياضيون دخلوا محاضرات الدقائق الصغيرة إلى ما لانهاية، وإن كان غير حقيقي، ويرى زينون أن الحركة مستحيلة والتغيير وهم، لأن الحقيقة ثابتة وهو الذي قدمه بarmندس لمواجهة مبدأ التغيير الذي قدمه هيرقليطس (جيمس جيمز، الفيزياء والفلسفة، ص 137-139)

والمنهجيات منها التي ترتبط بالعلوم التجريبية والتكرار، وتفرض على العقل قبولها دون جدال، وإن كان العلم التجريبي يناقض بعضه، ويتناقض مع المعرفة الفكرية ودورها في الإنسان في نطاق الجسم، سواء بتدخله فيه من جهة الطب أو ما يحافظ عليه ويخلق السعادة كالتحركات، ومنها ما ترتبط بالفكر وهي أكثر شمولية لتعدد مصادرها، ونطاقه في النفس الإنسانية العقل، ويدخل فيها المعتقدات والأيدولوجيات والفلسفات، ومنها نفسية متطرفة مقاومة للعلم والعقل وتدخل في مجال الروحانيات والروح في النفس الإنسانية، وهناك مقاربات وتدخلات على تلغي أحدهما ماهية الآخر وخصوصياته ونطاقه.

ونرى أن الهوية من المفاهيم التي اختلطت فيها المجالات، حيث يرى شارل إن عدم الاعتراف بالآخر يساهم في تشكيل الهوية المقاومة واثبات الذات (Charles Taylor, 1992, p 25) وقد خضع مفهوم الهوية للتفسيرات النفسية، ونشأت عنه من حيث صورته كفكر النزعات الجهوية والعرقية، واعتقد جالينوس كما ورد عن الرازي أن الجسم هو الأصل الأول لكل كون وفساد، وأنه غير مكيف وأن الهواء جسم، والخلاء غير محسوس، والزمان جوهر وحاكما إذا حمل الكم (الشكوك للرازي ص 24-25)

الفساد يدخل في كل له حيز أي متغير عرضي في الجسم، وفساد الهواء يتعرض للفساد بالمادة، أما الزمن لا يتغير وفي نظره مع أنه يتغير باستمرار وليس فيه ثبات، وقد أشارت نصوص إسلامية مؤكدة هذا التغير، كما خضع للمقاييس العلمية ونظريات الكم والسرعة. ولهذا أخذ الطبيعيون أيدولوجيتهم من جالينوس، وأسس من مفاهيم الطب والفيزياء معتقداتهم الطبيعية، وهي تصورات نفسية للكون من مدخل العلوم الحقة. بينما سعى لوك نحو إثبات أن الذات هي نفسها في أزمنة مختلفة، وهي مصدر الوعي الذي يتولد عنه كل من الفكر والهوية (David Hume, 1973, p290)

وهذا القول يجعل من الذاتية حقيقة ثابتة، والذات في الفكر الإسلامي متغيرة أو مصاحبة، فإن كانت ذات النفس فهي أكثر تغيرا من غير مؤثر وأكثر تقلبا بالمؤثرات، ومقر الذات في صدر الإنسان وفقا لهذه الفلسفة، وهي قناعة فكرية أو أخلاقية خفية، لا يمكن تحديدها إلا من خلال الفكر والسلوك، لوضوح الفكر وقدرته على التعبير، وكذلك السلوك لارتباطه بالأثر، ولذلك جعل من الفكر والسلوك مقياسات لدراسة ذاتية الإنسان وتحديد ملامحها، والذاتية بهذا المعنى تعبر عن خصوصية الإنسان بالصفة الإنسانية التي هي الأصل، وتنشأ عنها أعراض تقربها مع الصفات الحيوانية أو الملائكية أو الشيطانية، أو تحافظ على وجوده في نطاق الصفة الإنسانية، وهذه الأعراض ناشئة عن قسمه المادي، فإذا ارتقى عن المادة، سما بإنسانيته إلى مستوى العقل والحكمة ونشأت عنه أحكاما عادلة، والذاتية متغير داخل الإنسانية ولا تعبر عن ماهيته الإنسانية بالخلقة الأولى.

باطلاق، ويعني الخالفة فإن قتل الناس يعني قتل أنفسا عديدة، وجاء الخطاب المفرد ليؤكد جريمة الفعل ولذلك، جعل الحكم بين تعويضين في حالة الخطأ: الدية، والعفو، وجعل قتل العمد بين ثلاث: القصاص، العفو، الدية، وذلك لمعالجة إشكالية قد تنفشي وتتسع. ويبقى إقرار الحكم وقبوله خفيا في عالم الغيب، وتعويضاته مختلفة.

²¹ ورد في الحديث ما يشير إلى أن الجسد يتربك من ذاته، والروح هي صورة من صور النفس وليست من الجسد وفي الحديث: "ما بين الفختين أربعون" قالوا: يا أبا هريرة أربعون يوما؟ قال: آيت، قالوا: أربعون شهرا؟ قال: آيت، قالوا: أربعون سنة؟ قال: آيت قال: ثم ينزل الله من السماء ماء فينبئون، كما ينبت البقل" قال: قال: "وليس من الإنسان شيء إلا يبلى، إلا عظما واحداً وهو عجب الذنب، ومنه يركب الخلق يوم القيامة". رواه مسلم.

وأكد افلاطون في محاوره فيدون أن التحلل والفساد يدخل في الأشياء المركبة القابلة للانقسام، ومن ثم فإن عدم تحلل المونادات يجعلها خالدة وأبدية، وافترض لجوردانو برونو أن العالم يتكون من وحدات لا تنقسم، تسمى المونادات وهي في طبيعتها روحية ومادية، وهي بسيطة لا تتجزأ وتبعه ليننتر ليقسمها إلى ثلاث مستويات دنيا تتعلق بالحيوان، والأرقى يكون حسياً متعلقاً بالإنسان، أم الأسمى في المونادات، وبما إنها روحية فلا وجود للمادة فيها، وإن رؤيتها مبنية على الخطأ (جيمس جيز، الفيزياء والفلسفة، ص 44، 118) وإذ عرضنا أطروحتنا على حالة الإنسان ككائن مركب من روح وعقل وجسد، فإن تصرفاته تأتي بسبب اختلال التوازنات بين هذه الثلاثية، فيؤدي إلى فساد، والفساد من الأعراض المنحرفة عن الأصل، وفي حال الانفصال بين الجسد والعقل والروح يسكن الجسد، وينتهي في أصوله المادية، فهو إما أن تحركه المادة أو يتحلل بها، إذ تحلل عناصر التركيب. واعتبر أليكس أن قياس الهوية يكون بقياس وعي الكائنات العاقلة (أليكس، ميكسيلي، 1993، ص 12) وبذلك يثبت تغيرها ويعطيها بعداً واقعياً وفكرياً معاً، مبنياً على التجارب الإنسانية. أما ديكرت فيرى أن جوهر الجسم يكون في الامتداد، وجوهر النفس في الفكر، وأن الجسم يؤثر في النفس عند إدراك الأشياء، والنفس تؤثر في الجسم بالحركة الإرادية ويقول: مالبرانش إن الله لا يفعل الأشياء بطريق الإعجاز ولكن سن قوانين لنفسه تدرك بمقتضاها الإدراكات في النفس والحركات في الجسم، وشرح سبينوزا أنه ليس هناك جوهر سوى الله ويدرك بصفتين صفة الامتداد وصفة الفكر، والإنسان حال معين لهذا الجوهر يدرك بالامتداد والنفس العاقلة (غوتفريد فيلهلم ليننتر، المونادولوجيا، ص 29-30)

فالامتداد والفكر من المقاييس الحسية ومن المؤشرات الظاهرة التي يقيم عليها الحكم، لذلك عد عن هؤلاء ماهية لأن الأصل في الماهية أن تكون مركزاً لقياس الأشياء بها وعليها، ولأن بها تقام الأحكام، ومن هنا تأتي قياس المدركات بإدراكاتها، ولهذه المدركات حدود، وحدودها واضحة في الإنسان، بينما في المادة حدودها متغير بتغير الزمن وتطورات العلم. ولهذا ربط كل من بلوتارك، نيقولاس القوساوي بين دراسة الإنسان والمادة، ولاحظ أن كل جسم يتحرك بالقوة الداخلية الموجودة فيه حتى يعترضه شيء آخر، وأن الأرض تتحرك دون أن ندرك ذلك، وبحسب المبدأ الفيشاغوري فإن الأرض تدور حول محورها كل 24 ساعة، ومن ثم جاء ديكرت لتفسير ذلك التغير من خلال مفهوم الحركة لا القوى، فالجسم الساكن يظل ساكناً حتى يحركه شيء فيغيره، وكذلك الجسم المتحرك يظل في حركته بنفس السرعة والاتجاه (جيمس جيز، ص 148) ونجد أن الفصل المنهجي بين دراسة المجالات واختلافها أو تكاملها من مستدعيات الموضوعية العلمية لدراسة واكتشاف الحقائق، فالمنهجية التي توضح لدراسة الإنسان منهجية تكاملية كونها مركب بين عناصر مختلفة المصادر ومتوافقة من حيث التركيب، أما الطبيعة فإنها مادة تخضع لقوانين والمقاييس العلمية ومنهجياتها تختلف عن تلك تدرس الإنسان، وعدم وضع حدود للمجالات هو الذي أدى إلى أزمة الفلسفة في موضوعات الفكر الإنساني، ونجاحها في السيطرة على الطبيعة. كما أن المذهب المادي الديكارتي رد أصل الأشياء إلى الحركة والآلية واعتبر جميع الكائنات آلات، ولا يقول بغير مبادئ الميكانيكا والهندسة، وجادل هوبز على أن العالم يتكون من مادة وحركة، وأن المادة هي الحقيقة الوحيدة، والحوادث حركتها (جيمس جيز، ص 36-37، 55-43) وتوصل تايلور إلى أن العقلية العلمية وتطورها إثبات على قدرتها في القضاء على النزعات الإنانية والذاتية من أجل مصلحة الإنسان بمفهومه الوجودي (تشارلز تايلور، منابع الذات، ص 488)

وبهذا السياق العلمي تطور الفكر العلمي من أجل نقض العقلانية والمعتقدات الدينية، من خلال الاكتشافات العلمية، وأصبحت الأيدولوجيا العلمية واحدة من أبرز هفوات العلم المعاصر. ومن مدخل الإيمان اعتقد توما الأكويني أن الله علم وإرادة، وعلم الله يدرك منذ الأزل نماذج الأشياء الممكنة التحقق والقابلة للتحقيق، وإرادة الله تمر بمرحلتين، الإرادة السابقة نحو الخير الذي ينقل الممكنات الكاملة إلى الوجود في أحسن العوالم الممكنة وهذه إرادته اللاحقة. أما الشر- فهناك الشر- الفيزيائي والشر- الميتافيزيقي والشر- الخلقي، وهذا يعكس طبيعة الإنسان الناقصة، وبني ليننتر مفاهيمه الأيدولوجية على فكر الأكويني فيقسم القدر إلى ثلاثة: قدر محمدي وهو قدر كسول يترك الأمور توالداً، وقدر رواق، وقدر مسيحي، والمسيحي يعمل بإرادة الله مع التسليم بالقدر كالرواق الذي يبذل الأسباب ويسلم بالتنازع، (غوتفريد فيلهلم ليننتر، المونادولوجيا، ص 33-36) ومع أن ليننتر كغيره له إيمان ثابت بمبدأ السبب الكافي لكنه لا يستطيع البرهان عليه لأنه يقع خارج مجموع الكائنات الحادثة، فإنه يبني أفكاراً أيدولوجية تنافي مفاهيم الهوية التي حددنا معالمها على مسلمات فكرية دون إثبات ذلك بالتجربة وقد حاول الربط بين علم الله والنقص الإنساني، وجعل من النقص الإنساني هوية عرقية، وهذا التقسيم خلق ما يسمى بالهوية كبداً ثابت في الفكر الثقافي والفلسفي اللاهوتي، وأدى إلى نشوء معتقدات تحاول فرض أحكامها بالرأي أو بالأدلة العلمية، ومثل هذه الأحكام لا تتناسب مع مبدأ النفس والأنسنة التي تؤكد على المساواة الإنسانية في إطار حقيقة الاختلاف، أما الأعراض فإنها تكون خاصة ولا تعمم، لأنها ليس صالحة للقياس والحكم.

خاتمة:

إن مفهوم الهوية من المفاهيم المستحدثة في الأيدولوجيا والسياسة والمعتقدات الدينية، وقد كانت فرضية علمية وضعها الفلاسفة اليونانيون للبحث عن أصل الإنسان والموجودات من خلال مستدركات المنطق والعقل والظواهر الطبيعية، ونشأ عنه تساؤلات معرفية عن أصل الوجود وأصل الإنسان، وحرفه السفسطائيون مع فلسفة الكلمات كفلسفة نقدية وشكية معا تطور معهم الجدل السفسطائي الذي كان متجسدا في فنون الخطابة، ومع تطور الفكر الغنوصي أصبحت الهوية مبدأ كلي يبحث عن أصل الوجود لإثبات الإله، واجب الوجود، ومن ثم تطور الفلاسفة بداخل علمية وعقلية متعددة مستفيدين من المناهج الفلسفية العلمية ومناطقها.

والماهية تعني المادة الأولى لوجود الشيء وأصل الإنسان، وهو مدخل علمي في الأصل لدراسة الوجود وعلاقته بما وراء الوجود انطلاقا من الاستدلال الى الدليل ومن الأدلة إلى حقائقها وأصولها وعيونها ومستيقناتها . وقد جعله الفلاسفة العقليون مسلمة حقيقية انطلاقا من التأمل أو تأسيسا على المبادئ العقائدية، وجعلوا من الواقع ظل الحقيقة السامية للوجود الأسمى، وصرح العقائديون بالعالم الآخر، ولكن كنه الشيء في الوجود يختلف عن كنهه بما وراء الوجود، وعلى أساس ذلك تتفاوت الطرائق المنهجية وتتغير عن بعضها.

ومع التطور العلمي الحديث وضعت الهوية مدخلا لدراسة حقائق الأشياء بالمناهج التجريبية، وكان من القوانين المتغيرة أن المادة لا تفتني ولا تُستحدث من العدم، وإنما تتغير من صورة إلى أخرى، وهذا القانون الذي نفي لاحقا مع إينشتاين بقوله أن المادة تتحول إلى طاقة، أتخذ من معتقدات تناسخ الأرواح دليل على صحة ما ترنو إليه من معتقدات، وسعت الأيدولوجيات والمعتقدات الدينية لإثبات الغيبيات من مدخل التجريب العلمي، ومن ثم غدت الماهية والأصل متغيرة مع تطور الأدوات والمقاييس المنهجية.

وكلما تطورت الأدوات المنهجية غيرت الثوابت العلمية السابقة، لأن المادة والوجود والكون يعمل وفق نظام معين، ويكيفون المتغيرات والتحويلات والتطورات المستمرة للمادة، ويؤسسون الحقائق الثابتة التي بدورها تتحول فرضيات علمية من أجل التوصل لاكتشافات جديدة وحقائق علمية؛ تطور أو تغير قوانين المعادلات العلمية كما أن الحقائق العقلية تتغير بتغير الأفهام البشرية، ومنهجيات الاستدلال، مما يؤسس لقانون التغير المستمر في الأدوات والوسائل والمنهجيات التي تتأثر بدورها بالواقع الإنساني وبيئاته وتراكباته التاريخية، وعلى أساس ذلك تشكلت الخصوصيات كمنهجيات علمية تقارب بين متغيرات الفكر والسلوك ومصادره النفسية والروحية والعلمية لأن الخصوصية متغيرة ومتطورة ومنفتحة بقدر ما هي منغلقة.

أما الهوية فهي من المفاهيم الاصطناعية التي وظفت في المعتقدات والهويات الجغرافية، ونشأ معها تداخل المنهجيات العقلية والمادية والروحية، وخلطت بين البراهين التجريدية والعلمية والعقلية، واستخدم المنطق الأرسطي لإثبات المقدمات الحسية للاستدلال على الحقائق الغيبية.

وبرزت اشتقاقات الكلاميين الإسلاميين للتمييز بين البراهين الإنية واللمية، وهي مصطلحات تشير الأولى إلى منهجية الاستقراء، بينما الثانية تأتي من خلال الاستنباط وإشكالياتها في البراهين اللمية. وأصبحت الهوية محورا تحكما للفلسفة مع ديكرت وهيجل وكانت، معتمدة مبدأ وحدة الهوية المتمركزة حول الذات، و ثم تطورت مع مفهوم الاختلاف، ونشأ معه أيدولوجيات تميز بين الذات والآخر، وتخلط بين النسبي والمطلق، والثبات والتغير، والوحدة والاختلاف والضرورة والكيونة، والأعراض والجواهر.

وعليه فقد توصلنا أن حدود الهوية تختلف باختلاف مجالاتها ومناهجها، وهي أقرب إلى حقل العلوم التجريبية من حقول العلوم العقلية والدينية، وقد أدت إشكالية المفهوم إلى اختزال الدين في الهوية والتاريخ والثقافة، وهو ما أدى إلى خلط المعتقدات بمعارف ليست منها، توسعت معها دوائر التمييز والعنف، وضيق فيها المعتقدات التي ألهمت أصولها ومبادئها وأسسها وتحولت عن كلياتها الإنسانية والعالمية إلى مجويات وهويات عرقية وجنسية وأيدولوجية.

وبقابل مصطلح الهوية مصطلح الأصل في الفكر الإسلامي، وهذا الأصل يعيد حقيقة الإنسان بالمفهوم الإسلامي إلى أصل في الصنعة وهو الصفة الأدمية وأصل في الوحدة وهي الصفة الأمية، وأصل في الفكرة وهي الصفة الإنسانية، وأصل في الرجعة وهي الصفة الأخروية، وتؤكد أن أزمة الفكر الإنساني يرجع بالأساس إلى خلل المنهجيات وتداخلها مع بعضها، وغياب مدخل الخصوصية كمدخل منهجي يضبط إشكالية الهوية وإطلاقها بإعادة ترتيبها في إطار دوائر الأصل الذي يقارب الإنسان بالإنسان والشعب بالشعب من خلال مبادئه الأولى لتقليل تناقض الاختلاف، بخلق تكامل الاختلاف في الأشياء الثابتة والقبول بالآخر كحقيقة وإن اختلفا بالفكر.

التوصيات:

- التجديد المنهجي في كافة الحقول العلمية من مداخل خصوصياتها وماهياتها وهوياتها.
- تأسيس الجامعات على أسس معيارية وقياسات أدائية للدراسات المنهجية.
- تأسيس كلية عليا في كل دولة وظيفتها تعليم المنهجيات وتطويرها، وتقييم الأطاريح العلمية وإجازاتها.

- تنمية العقل المنهجي في محاضرات التربية والتكوين والتعليم الأساسي والثانوي.
- تنمية ثقافة الحوار المنهجي كثقافة مجتمعية وفردية.
- تخصيص مؤسسات لدراسة ونقد المفاهيم والمصطلحات وضبطها مع التمييز بين المفاهيم المعيارية والقياسية.
- تشكيل لجان متخصصة لإعادة دراسة ونقد وتحقيق التراث العربي - الإسلامي.
- تأسيس مؤسسة مرجعية منهجية لنقد ودراسة الكتابات المعاصرة.

قائمة المصادر:

1. ابن الهيثم، ماهية الأثر الذي يبدو على وجه القمر، تح، يوسف زيدان، الإسكندرية، 2002
2. أبو الوليد محمد بن رشد الأندلسي، الكليات، مطبعة الفنون، المغرب، دت
3. أبو بكر محمد بن زكريا الرازي، كتاب الشكوك للرازي على كلام فاضل الأطباء جالينوس، تحقيق مصطفى ليب عبد الغني، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 2005
4. أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق، محمد محمد أبو ليله، نورشيف عبد الرحيم رفعت، جمعية البحث في القيم الفلسفية، واشنطن، 2001
5. أبو محمد علي بن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامة والأمثال الفقهية، تح، أحمد فريد المزيدي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، دت.
6. أبو نصر الفارابي، كتاب الحروف، تعليق، محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، دت
7. أحمد فؤاد الأهواني، فجر الفلسفة اليونانية، ط1، دار إحياء للكتب العربية، القاهرة، 1954
8. إدغار موران، إنسانية البشرية والهوية البشرية، تر، هناء صبحي، ط1، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، 2009
9. إدموند هوسرل، فكرة الفينومينولوجيا، تر، فتحي انقزو، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007
10. اعترافات اغوستينوس، تر، الخوري يوحنا الحلو، المكتبة الشرقية، ط4، بيروت، 1991
11. أفلاطون، محاورات السفسطائي، تر، لعزت قرني، مجلس النشر العلمي، الكويت، 2001
12. أفلاطون، محاورات بارميندس، تر، حبيب الشاروني، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002
13. أفلاطون، محاورات ثياتيوس، تر، أميرة حلمي مطر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973
14. افلوطين، التاسوعة الربعة، تر: فريد جبر، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 1997
15. ألان تورين، نقد الحداثة، تر، أنور مغيث، المشروع القومي للترجمة، 1997
16. أليكس، ميكشيلي، الهوية، تر، علي وطفة، ط1، دار الوسم للخدمات، دت
17. أميرة حلمي مطر، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء، القاهرة، 1998
18. أميره حلمي، جمهورية أفلاطون، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1994
19. بول ريكور، الوجود و الجوهر لدى أفلاطون و أرسطو، فتحي انقزو "آخرون"، ط1، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2012
20. بولس مسعد، الوجود و في نظر القديس توما الأكويني والفارابي، وابن سينا وابن رشد، مطابع دار الصياد
21. تقي الدين أبي العباس أحمد بن عبد الحلیم بن تيمية الحراني، الرد على المنطقيين، تحقيق، الشيخ عبد الصمد شرف الدين الكبتي، مؤسسة الريان، بيروت، ط1، 2005.
22. تشارلز تايلور، منابع الذات وتكوين الهوية، المنظمة العربية للترجمة- 2014
23. جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، تر، عبد المنعم الحفني، ط1، 1964
24. جليلا ملح الواكدي، مفهوم الهوية مساراته النظرية والتاريخية في الفلسفة، مركز النشر الجامعي، تونس، 2010
25. جمال الهاشمي، الخليج العربي بين إشكاليات التحولات الحضارية وصناعة العمق الاستراتيجي، مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية، فرنسا، 2019
26. جمال محمد الهاشمي، المحددات السياسية واستراتيجية العلاقات الدولية، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2019
27. جمال محمد ناجي أنعم، الوعي السياسي بين الفكر والممارسة: رؤية مقاصدية، أطروحة ماجستير، أسبوط، 2009
28. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، 1982
29. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، ط1، دار الكتاب، 1973
30. حسام الدين على مجيد، ظاهرة الهويات من منظور الفكر الكندي تشارلز تايلور، موقع مؤمنون بلا حدود
31. حسن حنفي، الهوية، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2012

32. خليل نوري مسير العاني، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية، ط1، ديوان الوقف السني، 2009
33. داريوش شيفان، أوهام الهوية، تر، محمد علي مقلد، ط1، دار الساق، بيروت، 1993
34. ديفيد هيوم، رسالة في الطبيعة البشرية، تر، وائل علي سعيد، ج2، وزارة الثقافة، دمشق، 2008
35. ر.بودون وف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، تر، سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، دت
36. رحيم أبو رغيف الموسوي، الدليل الفلسفي الشامل، ج2، دار المحجة البيضاء، بيروت، 2013
37. رمزي منير بعلبكي وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي إشكالية تاريخية وثقافية وسياسية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، الدوحة، 2013
38. رينيه ديكارت، مقال عن المنهج، تر، محمود محمد الحضري، ط2، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1968
39. عبد الرحيم فرح الجندي، شرح السلم المنورق للأخضري، المكتبة الأزهرية للتراث، دت.
40. عبد الرحمن بدوي، المثالية الألمانية، ط1، القاهرة 1965
41. عبد الرحمن بدوي، ربيع الفكر اليوناني، ط5، دار القلم، بيروت، 1979
42. عبد الرحمن بدوي، ربيع الفكر اليوناني، ط5، دار القلم، بيروت، 1979
43. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، ط1، المؤسسة العربية، بيروت، 1984
44. عبد السلام بن عبد العالي، الميتافيزيقا، العلم والأيدولوجيا، ط2، دار الطليعة، بيروت، 1971
45. عبد العزيز بن عثمان التويجري، الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي، ط2، المنظمة الإسلامية، المغرب، 2015
46. عبد الله العروي، الأيدولوجيا العربية المعاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ج2، 1999
47. الغزالي تهافت الفلاسفة، تح، سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، دت.
48. غوتفريد فيلهلم ليبنتز، المونادولوجيا، تر، ألبر نصري نادر، ط1 المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2015
49. الكندي، في الفلسفة الأولى، تقديم، محمد عبد الهادي أو ريد، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1950
50. م. روزنتال، ب.بودين، الموسوعة الفلسفية، تر، سمير كرم، ط1، دار الطليعة، بيروت، 2011
51. مارتن هيدجر، الفلسفة، الهوية والذات، تر، محمد سبيلا، ط1، كلمة للنشر والتوزيع، دت
52. محمد الجرجاني، التعريفات، دار الفضيلة، دت.
53. محمد عماره، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، فبراير 1999
54. مجموعة باحثين، الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر، تحرير وتقديم، رياض زكي قاسم، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، نوفمبر 2013.
55. مسعود طلحة، الهوية الرقمية، مآزق الاستخدام والخصوصية، المؤتمر الدولي الظاهرة الإعلامية والإتصالية في ظل البيئة الرقمية، 22-23 أكتوبر 2018
56. مصطفى النشار، تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، ج1-2، ط2، دار قباء الحديث، القاهرة، 2007
57. مصطفى النشار، جدلية الهوية والاختلاف في الفلسفة اليونانية، مؤمنون بلا حدود
58. مصطفى بن تمسك، وآخرون، السؤال عن الهوية في التأسيس والنقد والمستقبل، ط1، تونس
59. منطق ارسطو، تح، عبد الرحمن بدوي، ج1، ط1، وكالة المطبوعات- دار القلم، الكويت-بيروت، 1980
60. مهدي قوام صفري، المفهوم؛ ماهيته ودلالته الإصطلاحية والمعرفية والفلسفية، تعريب، حيدر نجف، ط1، المركز الإسلامي للدراسات الإسلامية، العراق
61. هيراقليطس: جدل الحب والحرب" تر، مجاهد عبد المنعم مجاهد، الطبعة الثانية، 2006
62. ولتر ستيس، هيجل؛ المنطق وفلسفة الطبيعة، ترج، إمام عبد الفتاح إمام، مج1، ط1، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت
63. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم، بيروت

1. Alain Touraine, Pour la sociologie, paris, Seuil, 1974
2. Charles Taylor, Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, Princeton University Press, United States of America, 1992
3. David Hume, Traité de la nature humaine, traduction A. Leroy, paris, Aubier, montagne, 1973
4. Didier Julia, Petit Dictionnaire De La Philosophie, La Rousse, Espagne, Madrid, 2013
5. E. Durkheim, Les règle de la méthode sociologique, 22 éd, paris, P.U.F, 1986

6. Fernando Gill, Encyclopédie philosophique philosophique, 3éd, PUF,1989
7. Friedrich Nietzsche, Volonté de puissance traduction Henri Albert, ,paris: Librairie générale française,1991, p1-20,120
8. G. W. F. Hegel, Encyclopédie des sciences philosophiques, 2e éd., trad. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1979
9. Gilles Deleuze, Différence et Répétition, PUF ,paris ,2011
10. Heidegger Marti, logos, in Essai et Influences, Gallimard, Paris,1980
11. J.P.Sartre ,l'être et le néant ,Essai d'ontologie phénoménologique ,collection 'Tel-quel' ,Gallimard ,Paris ,1984
12. Jacques Derrida, Marges de la philosophie, Minuit, Paris,1972
13. John Locke, An Essay Concerning Human Understanding, Jim Manis Copyright, Pennsylvania State University, 1999
14. Pierre Bourdieu, Le sens pratique, paris, Minuit, 1980
15. Pierre Tap, Identités collectives et changements sociaux, Privat, Toulouse,1980
16. Voltaire, Dictionnaire philosophique, introduction et notes par J Benda, paris, Garnier Flammarion, 1964
17. Brian Gilchrist, John Duns Scotus Doctor Subtilis, JAn Encyclopedia of Communication Ethics: Goods in Contention, edited by Ronald C. Arnett, Annette M. Holba, and Susan Mancino, Published by Peter Lang, 2018
18. Valérie Cohen-Scali,Jean Guichard, L'identité perspectives développementales, L'orientation scolaire et professionnelle,VOL 37 , No3 , 2008.
19. Jacques LACAN ,Actes du congrès de Rome, La psychanalyse,par l'Istituto di Psicologia della Università di Romaes 26 - 27 septembre ,1956 P3

شبكة الانترنت:

Aristotle, part8, Aristote, Metaphysics, <http://classics.mit.edu//Aristotle/metaphysics.html>

الثقافة العربية وهموم المثقفين

La culture arabe et les préoccupations des intellectuels

د. عبد العزيز الخال

مساعد باحث في مركز ابن خلدون- قطر

Abdelaziz El khal

مقدمة

أضحت الدراسات في العلوم الاجتماعية والإنسانية تولي اهتماما أكبر بعلاقة المثقف العربي بثقافته، في ظل ما يفرضه الاحتكاك العربي بالغرب من تحديات على مستوى الحياة البشرية والمعرفية. إلا أن هذه الورقة ترى أن علاقة المثقف بالثقافة في صورتها العربية لا تزال جد محتشمة وتحتاج إلى مزيد من البحث والتحليل، نظرا لما يحظى به المثقف من مكانة اجتماعية وسياسية حساسة. فلا يمكن التعرف على ثقافة أي مجتمع إلا عبر مواقف مثقفيه وما يكتبون، ولا يمكن لأي مثقف أن يعرف مجتمعه إلا بعد أن يمتلك القدرة على تحليل ذاته، والاستعداد الفكري والعقلي لكشف الجذور التاريخية والاجتماعية لثقافته (شريعتي، 2007، ص 48). فكشف المثقف لآرائه الثقافية شرط ضروري لتحقيق صفة المثقف؛ إذ لا يمكن لمثقف أن يفكر خارج مرجعية ثقافية معينة، تسند منطقاً معقولاً لهومومه الفكرية وتعطي قيمة معيارية للمواقف التي يتبناها، وتمكن الناس، بما يتوافق مع الثقافة السائدة، من فهم ما يقصد إليه المثقف من وراء ما يقوم به، مشكلاً بذلك رصيذاً ثقافياً يضاف إلى الثقافة التي ينتمي لها.

تحاول هذه الورقة رصد العلاقة الممكنة بين الثقافة والمثقف العربيين، باعتبارها علاقة تشد اهتمام كل من تناول أحد طرفيها بالبحث والدرس، لتنتهي به إلى طرح أسئلة أكثر. ذلك أن الوضع الثقافي العربي لا زال لا يطرح إجابة بسيطة وافية ولا صريحة متكاملة، وبصورة أدق، مازال يطرح أسئلة من قبيل: ما الأصول الثقافية للثقافة العربية؟ هل يعبر المثقف العربي عن وعي المجتمع أم هو تعبير عن فئة اجتماعية دون بقية الفئات المشكلة للمجتمع؟ وكيف يتفاعل مع الأحداث العربية؟ وهل ما قام به إبان الثورات العربية كان له تأثير على مجرى الأحداث؟ على اعتبار أن هذه الأخير تشكل حدثاً مفصلياً في الثقافة العربية.

على ضوء ذلك، تعرض الورقة أربع نقاط أساس للنقاش، تقارب كل نقطة منها إشكالية معينة، دون الإخلال بالتماسك الفكري والنسق المنطقي لهذه الورقة، التي تتناول أولاً "مناخ الثقافة العربية وملامحها"، وثانياً "تصورات حول المثقف العربي"، وثالثاً "دور المثقف العربي والشأن العام"، ورابعاً "الوجه الآخر للثورة وأزمة المثقف"، مختتمة بملخص صارة الأفكار المناقشة وما تم التوصل إليه.

المحور الأول: المناخ الثقافي العربي وملامحها

يؤكد تاريخ الأفكار (History of Ideas) أن ممارسة فن معين من القول أو تحقيق معرفة أولية بموضوع معين دائماً ما تسبق تعريف تسميته وتوصيف تقنيته، مثل تكلم اللغة العربية قبل التواضع على قوانينها (الجابري، 2000، ص 37)، وممارسة السياسة قبل تعريف صلاحياتها. فالتسمية تحضر لتنظيم وتعيد إطار القول لا خلقه، مثلاً حصل في كلمة "الثقافة"، التي انبثقت من رحم الزخم الفني والأدبي الأوربي، ولا تجد تأسيساً مفاهيمياً لها في الوثائق والمؤلفات العربية القديمة، على الرغم من أن الثقافة العربية كمعطى كانت حاضرة بشكل أكبر في العصر العباسي والأموي في دمشق وبغداد، حتى قبل استيراد شكلها المفاهيمي من الفكر الأوربي.

ولمن يمعن النظر في بنية الثقافة العربية أن يلاحظ أن الدين الإسلامي ساهم بشكل كبير في بناء خصوصية هذه الثقافة، حتى أصبح من الصعب التفريق بين التراث العربي والإسلامي، وهذا الطرح ليس بدعوى الحنين إلى الماضي أو الإخلاص له، وإنما رغبة في بيان كيفية تشكل الثقافة العربية الراهنة.

فعندما كان العرب والمسلمون متقدمين ثقافياً، كان الغرب ينظر لهم على أنهم كفار بدينهم وغزاة لأرضهم، لكنهم قبلوا الاغتراف من الثقافة العربية الإسلامية، لأنهم أدركوا أن ساحة الحرب الحقيقية هي ساحة الثقافة (الجابري، 2000، ص 27)، وأن منافسة الثقافة العربية تقتضي - أولاً إدراك مضمونها عن طريق ترجمته إلى اللاتينية، ليبتدئوا بتشكيل فريق خاص بالترجمة من العربية إلى اللاتينية باعتبارها لغة العلم آنذاك. لكن إذا رجعنا خطوة إلى الوراء في محاولة لتشكيل نظرة بارونامية، تبين أن الثقافة العربية فتحت أبوابها للاعتناء بغير تحفظ أمام ما يجيء من الثقافة الغربية بتدبير من الدولة على مرتين:

في الحالة الأولى أنشأ الخليفة المأمون أواخر الثلث الأول من القرن التاسع الميلادي في بغداد «بيت الحكمة»، الذي اختص بترجمة ما تحمله الثقافة اليونانية من نصوص ومؤلفات علمية وفلسفية، خلقت فيما بعد جدلاً فكرياً واسعاً، ما بين مؤيد ومعارض؛ ما دفع أبو حامد محمد الغزالي (1058-1111) إلى كتابة "تهافت الفلاسفة" حتى يُظهر تهافت وضعف الفلسفة اليونانية الداخلة على الثقافة العربية الإسلامية، وكأني به يقول إن الفلسفة اليونانية تهدد أصالة الثقافة العربية الإسلامية. ليرد عليه أبو الوليد بن رشد (1126-1198) بكتاب "تهافت التهافت"، كأكيد منه على أن الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدت، وليس رغبة في تنفيد كتاب الغزالي، وإنما ليبين أن الإسلام دين يحض على الإقبال على العلم مهما اختلفت ملامحه الثقافية، معتبراً الشريعة الإسلامية حق وأن الحكمة اليونانية كذلك حق، والحق لا يضاد الحق، خاصة وأن الثقافة العربية قائمة على منطق عدم التناقض. وهذا فقط نموذج من مجموعة من المؤلفات والمناظرات التي أبرزت مواقف مختلفة اتجاه الأصول الثقافية التي يجب أن ترتسي عليها الثقافة العربية.

في حين عرفت الحالة الثانية، إنشاء محمد علي لمدرسة الألسن أواخر الثلث الأول من القرن التاسع عشر - ميلادي بمصر، واختصت بترجمة ما أمكن من الفكر الأوربي، تحت إشراف رفاة الطهطاوي (نجيب محمود، 1989، ص 65) للنهوض بالحياة الثقافية العربية وفتح الباب أمام استقطاب العلوم الحديثة وكيفية التعامل مع الأجهزة والآلات المستوردة من الغرب. وقد عمل محمد عبدو على تفسير مبادئ الشريعة بشكل لا يتعارض مع علوم عصره، وإن كان أستاذه جمال الدين الأفغاني قد عارض النهل من الثقافة الغربية في كتابه "الرد على الدهرين"، الذي بين من خلاله أن الدين أهم من العلم في النهوض بأحوال الثقافة، مهاجماً المادية الغربية التي لم تؤمن إلا بالعلم، ليرد عليه فيما بعد شبلي شميل بدفاع عن تلك المذاهب المادية. وعلى العموم، يمكن القول إن الثقافة العربية لم تُجمع على موقف موحد بين مثقفيها اتجاه الثقافة الغربية، بل ظلت بين مؤيد يرى أنها مصدر للتقدم، ومعارض اعتبرها دخيلة لا تهدف سوى للسيطرة وتخريب أصالة الثقافة العربية. مع العلم أن معارضتها كانت أقل حدة مما هي عليه اتجاه الآداب والفنون الغربية، على اعتبار أن العرب ظلوا يعتزون بذخيرتهم الأدبية والشعرية ويفخرون بطولات فرسانهم.

يذكر هشام شرابي، أن الثقافة في العالم العربي في القرون الوسطى كانت حكراً على فئة علماء الدين المغلقة لأجيال عدة، ومنها تتخرج الحبة المثقفة، إلى حين بروز حيز النقد في أواخر القرن التاسع عشر، الذي أدى إلى كسر احتكار الثقافة العربية والتفكير الأحادي في قضاياها تدريجياً، وظهور طبقة جديدة (شرابي، 1981، ص 17)، نتيجة التحدي الذي فرضه الغرب المستعمر، وتباين المواقف الاجتماعية في إعادة تشكيل أولويات الوعي الاجتماعي. فظهور الثقافة الغربية فتح الباب لتلقي ثقافة جديدة، وعمّق الوعي بالثقافة السائدة، الذي غيّر من لغة المثقف مقارنة بالجيل القديم، ونوع من وظائف المثقفين التي لم تعد متمحورة حول رجال الدين، بل أصبحت تتجاوزها إلى محن التعليم، والقضاء، والجيش، والصحافة... إلخ، ممن كرسوا كل وقتهم للمهنة، فأنشجوا تنوعاً في لغة الثقافة وأغنوا زواياها في العالم العربي، أمثال: خير الدين التونسي (1820-1890) في تونس، وعبد الرحان الكواكي (1855-1902) في سوريا، ومحمد عبدو (1849-1904) في مصر، فرح أنطون (1874-1922) في لبنان، وغيرهم ممن أنعشو الثقافة العربية في ظل ما سمي بالصحة العربية، التي عمل مثقفوها الجدد على مشاركة همومهم الثقافية للقارئ العربي، عبر ظهور جملة من المراكز الفكرية والسياسية، من قبيل: مجلة "المقتطف" في القاهرة، و"الجنان" في بيروت، و"المقتبس" في دمشق، و"لغة العرب" في بغداد، وبعض الأندية، التي مكنتهم من خلق مجال لتجديد اللقاء بين المثقفين وتشكيل جمهور لا يستهان به من القراء والمشاركين في تشكيل الثقافة العربية، التي شملت أذاك العلم والأدب والتاريخ والسياسة (شرابي، 1981، ص 19)، وخلق حوار مع الدراسات الدينية والفقهية باعتبارها ركيزة أساسية في العالم العربي.

استندت الثقافة العربية في تجاوز الجمود الذي وأججها إلى المزج بين العودة إلى التراث والانفتاح على الفكر الأوربي المتقدم؛ وفهم من العودة إلى التراث تجديد قراءة المؤلفات والوثائق العلمية للسلف الصالح، أمثال مؤلفات بن رشد والحسن ابن الهيثم وغيرهم، أمام ما يفرزه الواقع الاجتماعي والسياسي من إشكالات، حيث كانت عملية الرجوع إلى التراث العربي ذات نزعة رجعية بالأساس، ولذلك سمي مثقفها بالمحافظين؛ فغالباً ما كانوا يعودون إلى الماضي لتشكيل مواقفهم الفكرية المقاومة للتهديد الأوربي (شرابي، 1981، ص 20). وفهم من الانفتاح على الفكر الأوربي، تبني بعض المواقف الغربية في معالجة مشاكل الواقع، وترجمة النصوص المعرفية التي أتاحت المادة الفكرية والعلمية المتقدمة للقارئ العربي، وجعله ينخرط في إعادة تشكيل الثقافة العربية على ضوء التمسك بما تحمله الأفكار المعاصرة من قيم غربية، في محاولتهم لتجديد الثقافة وتحديث وعي الأمة العربية، ولذلك سمو بالليبراليين. في الوقت الذي يرفض المثقفين العرب ذوي النزعتين التحديثيتين (التقليدية والتقدمية) القبول بالوضع القائم، رغبة في تحصيل العصر - الذهبي، رغم اختلاف موقفهم؛ فالنزعة التحديثية التقليدية تستند على مرجعية الرجوع إلى التراث، وترى أن العصر - الذهبي يكمن في استعادة الماضي الذهبي، في حين آمنت النزعة التحديثية التقدمية بضرورة الانفتاح على الفكر الأوربي، معتبرة أن العصر الذهبي كامن في المستقبل.

على ضوء هذه التجاذبات، ظلت الثقافة العربية عاجزة عن تحقيق التوافق والانسجام بين مواقف مثقفها، بشكل يضمن لها تعبيراً متكاملًا عن ذاتها، وفق التطورات الذهنية للمثقفين العرب، سواء بوصفها ثقافة قومية عربية أو كونها ثقافة إسلامية عربية، فقد ظلت الوحدة العربية تلح على توحيد موقف المثقفين العرب، في وجه عدم الاستقرار السياسي الذي تعرفه المنطقة العربية، بصرف النظر عن انتمائهم القومية من شمال إفريقيا إلى آخر نقطة عربية في آسيا. فتجزئ الثقافة العربية إلى كيانات منفصلة ومنغلقة على ذاتها، كان نتائج التقسيم الجغرافي الذي فرضه الاستعمار البريطاني والفرنسي - على الخصوص، وليس أصلاً في هذه الثقافة العربية، وإن تباينت أعراض الاختلاف بين أطرافها والتباعد بين مواقف مثقفها، يظل الجوهر واحداً.

المحور الثاني: تصورات حول المثقف العربي

يقتضي - الحديث عن صورة المثقف العربي في فترة الاحتكاك بالفكر الغربي الحديث، مرحلة ما بعد الكولونيالية، مراعاة خصوصيته الاجتماعية (Hourani, 1983, p344)، المتمثلة فيما تحمله أفكار المثقفين العرب من دوافعه أيديولوجية وسياقات معرفية مختلفة، وما يتوسطها من الآليات والمفاهيم والنظريات التي تسعفه في الانخراط في عمق النقاشات الاجتماعية والعلمية المطروحة لمقاربة ما يفرزه الواقع العربي من إشكالات عصية على الفهم، من هنا يحضر وبشدة تساؤل من هو هذا المثقف العربي؟

ظلت كلمة "مثقف" في الثقافة العربية لا تعدو كونها مجرد صيغة نحوية تفيد اسم مفعول من فعل ثقف، تفتقر إلى مرجعية نصية قوية في اللغة العربية (الجابري، 2000، ص 09)، تخرجها من حالة الضابية التي تكتنفها. ففهوم المثقف مفهوم حديث في الثقافة العربية، مستوحى من الفكر الغربي وما تضمنه من بيئة ثقافية وظروف تاريخية مختلفة عن نظيرتها العربية. وترجع صفة مثقف إلى المصطلح الفرنسي - intellectual الوارد في بيان المثقفين، الذي تم نشره في لورور (L'auror) الفرنسية في 14 يناير 1898، بعد أن وقع عليه مجموعة من الفرنسيين المشتغلين بالفكر والأدب، أمثال إميل زولا، ومارسيل بروست، وغيرهم ممن عبروا عن انتقادهم المشترك لمعاداة السامية، وعبروا من خلاله عن تضامنهم مع الضابط الفرنسي - ذو الأصول اليهودية المحكوم عليه بالنفي (الشيخ، 1991، ص 16) سنة 1894، والذي يعتبر في نظر البيان حكماً ظالماً، إلى حين ثم تبرئة الضابط وإعادة الاعتبار له. ما أعطى لمصطلح المثقف صفة الانخراط في الدفاع عما يفرزه الواقع الاجتماعي والسياسي من ظلم وتعسف دون الاكتفاء بالمراقبة، وربما هو ما جعل الغالبية العظمى في التقليد فرانكفوني يصورون المثقف على الجهة المقابلة للسلطة السياسية.

يشكل هذا الحدث المرجعية التاريخية والفكرية التي من شأنها أن تقرنا من مدلول المثقف في الخطاب المعاصر، وهي الصفة التي أُلحقت فيما بعد على كل من "متمن العمل الفكري" (الجابري، 2000، ص 22)، بشجاعة عالية، فيمثل عقل المجتمع وضميره الحي، الكامن وراء عجلة المجتمع في المسار الصحيح. فالعقل والضميرين الجامعين هما بالذات شرطاً نهضة أي أمة. لكن إلى حدود هنا هل يمكننا ربط فاعلية المثقف بهيئته الثقافية؟

يتسع مفهوم المثقف ليشمل جميع من يشتغلون بالثقافة بهدف التحديث؛ أمثال الألماني ماكس فيبر، الذي يعتقد أن للمثقف صفات عقلية وثقافية مميزة، تمكنه من القيام بمنجزات قيمة تؤثر في المجتمع. أو إدوارد شيلز الذي يؤكد على أن المثقف هو من يمتلك القدرة على التأثير في مركز صنع القرار السياسي وتوجيه المجتمع (إدوارد سعيد، 2011، ص 36). يقترب كثيراً برهان غليون من تعريف شيلز للمثقف، ليعرفه على أنه يتميز أولاً باتمائه إلى طبقة اجتماعية فاعلة، وثانياً بتفكيره العالي والناقد للصراع الاجتماعي والسياسي، من خلال إنتاجاته الفكرية المؤثرة في صنع القرار السياسي وفي المجتمع. إلى هنا نستعيد سؤال أنطونيو غرامشي - على لسان هشام شرابي، الذي يفيد: "هل يشكل المثقفون طبقة مستقلة أو أن لكل طبقة اجتماعية فتتها المثقفة الخاصة بها؟" (شرابي، 1981، ص 15).

يقول غرامشي في مذكرات السجن في جوابه هذا السؤال، بأن "مفهوم المثقف كتعبير عن معايير اجتماعي لا تعتمد على الطبقة هو مجرد أسطورة، فكل الناس من المحتمل أن يكونوا مفكرين بمعنى ما ويستعملون الفكر، لكن ليس لكل المفكرين مهمة اجتماعية" (Gramsci, 1999, p131). ولا يشير غرامشي من هذا التحديد، إلى ذلك المثقف المؤدج أو المتحيز الذي لا يتجاوز وعيه مستوى الأيديولوجية التي ينتمي إليها، والذي يحاول تحليل الثقافة ونقدتها من خلال وعيه الطبقي، بل يقصد به، ذلك المثقف العضوي الذي يمتلك مهمة إيجاد رؤية دقيقة لما ينبغي أن يكون عليه الواقع الثقافي والاجتماعي، فيكون هو أساس تغيير الوضع القائم، وفق وعيه الطبقي الأيديولوجي الذي يميزه على باقي الناس المفكرين. بينما يمكن اعتبار رأي الجابري في هذا الباب كرد صريح على تحديد وعي المثقف، حين يقول بأن "المثقفين ليسوا طبقة بل هم أفراد يتحددون بوعيمهم الفردي، تماماً كما تتحدد الطبقة بالوعي الطبقي" (الجابري، 2000، ص 33)، ذلك أن المنشغلين بفكر أي طبقة لا يعتمدون على وعيمهم الطبقي ولا يمكن أن يكونوا مثقفين إلا إذا اعتمدوا على وعيمهم الفردي النابع من اهتماماتهم الشخصية، المعبر عنها في رأيه الخاص، ولا يمكن أن نتحدث عن طبقة اجتماعية مثقفة إلا إذا سيطر الوعي الطبقي لدى كل فرد من أفراد المجموعة على وعيمه الفردي، في الحين أن المنشغل بالثقافة مهما كان تخصصه، لا يمكن أن يكون مثقفاً إلا إذا سيطر وعيه الخاص على وعيمه الطبقي، وإلا فلن يكون سوى ناطق رسمي باسم أيديولوجية الطبقة التي ينتمي إليها.

يوجي إسناد مقولة الوعي الفري للمثقف، أنه دائماً ما كان بن عصره، يشغل ويهتم عقلياً بما ينتجه عصره وما يشغل الرأي العام أو ما يُستعصى- على فهم العامة من الناس، فيحلل وينتقد اعتماداً على وعيه الخاص، بصرف النظر عن مجال اشتغاله أو مناقشته لأفكاره، وبغض النظر عن الدلائل والحجج التي يستند إليها في نقاشاته. إلى هنا حق لنا أن نتساءل عما يشغل المثقف العربي المعاصر؟

يعمل غالبية المثقفين العرب المعاصرين داخل الجامعات والمراكز العلمية، لكن مجرد اعتبارهم أكاديميين غير كافٍ لإسنادهم صفة المثقفين، مع كامل الاحترام للدور الذي يقوم به الأكاديميين. ويؤكد عزمي بشارة أن اكتساب صفة المثقف ناجمة عن قدرته على اتخاذ موقف نقدي، على أساس قاعدته المعرفية، في بناء تصور قيمي أو معياري خاص عن المجتمع ككل، بصرف النظر إن كان هذا الموقف ثورياً أو محافظة (بشارة، 2014، ص 14). فالمثقف العربي محكوم بالانخراط في تشكيل القيمة الفكرية والأساس الثقافي العربي، وهو على وعي بالعصر الذي يوجد به ومستوعب للمشاكل التي يطرحها مجتمعه، فيقوم بتحليلها وتقديم الأدلة عليها، وإفهامها للآخرين (شرابي، 1981، ص 52).

إن اتخاذ المثقف العربي لموقف نقدي علني ومستقل، في وجه الأنظمة السلطوية التي يعيش في ظلها، وفي ظل غياب قانون لحماية موقف المثقف المعارض، من شأنه أن يعرضه للسجن أو التعذيب أو التهجير تحت الملاحقة، لكنه امتياز يزركي كفاءته الفكرية ومؤهلاته الثقافية ويجعله جديراً باحترام الرأي العام (بشارة، 2014، ص 11)، لقيامه بما لا يقدر المواطنون الآخرون القيام به، وهو امتلاكه الجرأة اللازمة على عدم تجنب اتخاذ أحكام قيمة مهما كان المقابل، أمام تراجع سلطة المؤسسة الدينية وعزوف المثقفين عن الانخراط في الأحزاب السياسية. من هنا نتساءل عن دور المثقف في الساحة العربية؟

المحور الثالث: دور المثقف العربي في الشأن العام

يعتبر بنسالم حميش، أن الهشاشة والتفكك الذي تعانيه الثقافة العربية، نابع مما يعانيه معظم المثقفين (العرب) من حالة احتقان بليغة (حميش، 2017، ص 47)، لم تستثني حتى المثقفين من ذوي الأساء الوازنة (حميش، 2017، ص 46)،. قد يكون هذا الموقف السلبي يُحمل مسؤولية ما أصاب الثقافة العربية للسلوكيات مثقفها، على الرغم من أنه لا يمكن اعتبارهم المسؤولين الوحيدين عن أحوال الثقافة العربية، لأن سياسة السلطات العربية عملت على تقريم دور المثقف، والدليل على ذلك، سجن عدد كبير من المثقفين الثوريين إبان الحراك المهمل للثورات العربية، وهذا يجعل السلطة تتحمل الجزء الأكبر من المسؤولية فيما وصلت إليه الثقافة العربية. لكن يمكننا الرد بأن قيمة المثقف الحقيقية تظهر في تفاعله مع بيئته بشكل مستقل في فترة الأزمات مهما كانت العواقب، تعبيراً منه عن حضوره الآني، كفاعل في تحديد فهم خاص لحدث معين داخل الشأن العام، في غير انفصال عن شبكة العلوم الاجتماعية والإنسانية وما يكتنفها من تقاطعات وتناقض في المواقف والقناعات، بالإضافة إلى قدرته في التعبير عن موقفه النقدي، ومخاطبة الرأي العام من خلاله بصورة مقنعة، مضمناً في طيات موقفه بيان الغايات العليا التي ساعدته على تحديد فهمه بذلك الحدث، والتي لا يتردد في التضحية من أجل تحقيقها (الأفندي، 2017، ص 179)، وعلى رأسها السمو بوعي الناس، وحفظ المصلحة العامة من الظلم والاستبداد، مستمداً قوته في التشبث بموقفه النقدي في الشأن العامة من دعم الجمهور له.

لم يعد يكتفي دور المثقف بالتفكير من ثقافة الجماهير السائدة والكشف عن وعيها السياسي، بل أصبح يتجاوز ذلك إلى مستوى المساهمة في تغيير هذا الوعي، إن لم نقل إحداث وعي جديد في الثقافة العربية، بما يتوافق مع متطلبات العصر قصد التغيير تدريجياً، بشكل "واعي ومسؤول" (شريعتي، 2007، ص 126). هي في نظري أعظم مسؤولية يمكن أن يكلف بها إنسان على وجه الأرض، وهو الدور الذي لم يقم به من قبل سوى الفلاسفة والقادة العظام. فقد يحدث أن يكون المثقف رجل دين، يتخذ موقفاً نقدياً من كيفية توظيف الدولة للدين، فيعمل على نقد السياسية دفاعاً عن حرية التدين أو فصل السلطة الدينية عن السلطة السياسية، وقد يكون رجل علم ومعرفة فيعمل على انتقاد احتضان الجامعات العربية لبعض العلوم دون أخرى، فينتفض سياسة الدولة للتعليمية في بلاده العربية، معيدا بذلك تشكيل معرفة جديدة ببعض العلوم المغيبة أو يعمل على إعادة تشكيل وعي جديد بأهمية بعض العلوم المتخلى عنها باعتبارها قضية عامة من عمق الشأن العام، وقد يكون رجل دولة، فيقصد اتخاذ موقف نقدي من جوانب من سياسة الدولة، مشكلاً وعي جديداً بها في تناول الناس. فالمثقف كيفما كان تخصصه العملي، ملزم بالتمكن من مجاله، لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة توظيف الأدوات والتقنيات التي يبيحها تخصصه في البحث عن إمكانيات جديدة، تسمح له باتخاذ موقف نقدي في الشأن العام، يحاول من خلاله توجيه الحياة العامة إلى ما هو أفضل.

إن وجود أي نوع من أنواع الاستبداد أو الفساد في المجتمع العربي، لا يعني بالضرورة مقاومته، لأن الفساد دائماً ما سكن المجتمعات دون أن يحدث ردة فعل اجتماعية، لكن الإحساس بالفساد هو الذي يدفع لمقاومته، ودور المثقف أن ينقل واقع الفساد، المتضمن في باطن المجتمع بشكل غير مرئي إلى ضئار الناس ووعيمهم، حتى يتمكنوا من تمثله، وبالتالي محاربه بوعي جمعي. بهذا ندرك أن دور المثقف يتجلى في العمل على جعل الناس يستشعرون الفساد الذي من حولهم، حتى يقتنعوا من تلقائهم بأنهم على وعي بما يحيطونه من تناقضات اجتماعية لا تناسب احتياجاتهم، وبالتالي وجب تجاوزها أو التخلص منها (شريعتي، 2007، ص 132). والمثقف في هذا المرحلة يقدم مواقف نقدية تعمل على تخليق طريقة تجاوز الجماهير للفساد أو التخلص منه، سواء تحدثنا عن المثقفين المحافظين؛ أمثال إدموند بيرك الذي عارض الثورة الفرنسية وسلوك الجماهير الثائرة، وكذلك كار شميت الذي دافع عن الدولة النازية في ألمانيا، وغيرهم ممن

كانوا يدافعون عن التغيير التدريجي أو الإصلاح تفاديا لأي حالة فوضى مرتقبة، أو تحدثنا عن المثقفين الثوريين؛ أمثال أطونيو غرامشي الذي حاول نقد القيم السائدة في إيطاليا، واستبدالها بقيم بديلة لحصتها في القيم الماركسية، باعتبارها قيما عادلة في نظره، وعزمي بشارة الذي اعتبر دور المثقف يتجلى في اتخاذ موقف نقدي وخلاق اتجاه استبداد السلطات، معتبرا الثورات العربية مرحلة حاسمة في تجديد الثقافة العربية أو خلق ثقافة بديلة (بشارة، 2014، ص18)، وغيرهم من المثقفين الذين يقومون بنقد الحركة العامة للتغيير، بشكل ثوري نظريا وينخرط فيها عمليا. وفي كلتا الحالتين لا يمكننا اعتبار المثقف هو من يقرر أن يقوم الجمهور بالثورة أو أن يسلك باب المطالبة بالإصلاح، لأن الجمهور لا يشاور أحدا في ذلك، بل إن انخراط المثقف في الشأن العام واتخاذ لموقف محدد منه، إنما باعتباره الأمين الأول على تفعيل المشروع الثقافي القادر على تخليق الشأن العام في حركة الانتقال إلى مستوى عيش أفضل.

المحور الرابع: الوجه الآخر للثورة وأزمة المثقف

نقرأ الثورات العربية هنا، باعتبارها ثورة ثقافية، وإحدى الإمكانيات لإحداث تحول في المحولة الاجتماعية والسياسية لمفاهيم الثورة، بصيغة لم تعد تقبل تجاهل التوصيف الثقافي لحدث الثورة (طارق، 2017، ص98)، من خلال رصد تفاعل مواقف المثقفين، ورغبة الجماهير في التخلص من سجن الاستبداد والتسلطية، التي عمرت طويلا في البلاد العربية، ولحق ركب الديمقراطية الذي طال انتظاره. في الوقت الذي تبني المثقف العربي مجموعة من المواقف السياسية الناقدة والحلقة، التي آمن بقيمتها الاجتماعية، وحاول إقناع الآخرين بها ليحيوها معه، فساهموا في تغير التنظيم الاجتماعي بشكل تدريجي إلى ما هو أفضل (نجيب محمود، 1989، ص 11). إلى هنا نتساءل عن مدى فاعلية المثقف العربي في الثورات العربية؟

غالبا ما تخالف مخرجات الثورة توقعات المثقفين والمنظرين لها، ومرد ذلك، إلى طبيعة تركيبة الثورة المعقدة وغير القابلة للتبسيط في أحيان كثيرة، لكن إبراز المثقفين لبعض المفاهيم الجديدة وطرحهم لبعض الأسئلة القيمة قبل الثورة، كان له صده وتأثيره على أحداث الثورات العربية؛ مثل مفهوم الدولة المدنية، الذي على الرغم من أنه لم يكن واردا في العلوم السياسية، إلا أنه انتشر - بشكل كبير - عقب مجريات الثورة، متضمنا ثلاث ركائز للدولة: الديمقراطية والمواطنة وسيادة القانون (طارق، 2017، ص78). كدليل على أن الدولة الحديثة التي نظر لها المثقف قبل الثورة، دون علم منه بقيام ثورات عربية، يمثل عمق الشعارات التي حملتها الثورات العربية. هكذا يتبين أن قدرة المثقف على الإقناع تمثل هذه المفاهيم، هو ما عملت على ولادة قصصية لشباب ثوري، حمل شعارات لا تتبعد علما كان يدندن حوله المثقفون في إنتاجاتهم المعرفية وما تضمنته المؤلفات المترجمة، وهذا دليل على أن شباب الثورة كانوا مطلعين على ما يكتبه المثقفون العرب، وهم بذلك يشكلون البذرة الأولى المتوقعة أن تفرز مثقفي المستقبل. لكن السؤال الكبير هنا أين كان المثقفون حين رفع هؤلاء الشباب شعاراتهم؟

إن المقصود بأزمة المثقف في سياق الثورات العربية، إذا افترضنا رغبة المثقفين الكبيرة في معالجة المشاكل التي يعانيها المجتمع العربي من خلال تغيير الثقافة (العروي، 1978، ص151) السائدة، هو انسداد الطريق أمام رؤيتهم الثقافية وانعدام الوسائل التي تمكنهم من مشاركة أفكارهم (نجيب محمود، 1989، ص 12) القيمة، والعمل على تحقيقها عمليا، بعيدا عن خدمة أي حملة سياسية أو إضمار أي مصلحة شخصية؛ سواء باعتبار مرجعية إصلاحية أو كانت مرجعيته ثورية. فالمثقف في سياق الثورة، من المنطقي أن يوصف بكونه فاعلا اجتماعيا، ينفعل بالأحداث ويتفاعل معها، بشكل يجعله دائم البحث عن منطق الثورة وعن إمكانية عقلنة أهدافها. لكن المفارقة التي رافقت الثورات العربية، تفيد أن الساحات العامة لم تشهد مثقفين يمثلون روح الثورة ويساهمون في تحديد مسارها من داخل التجمعات الجماهيرية، مثلما فعل ميشيل فوكو وجون بول سارتر في مظاهرات باريس سنة 1968. لكن حديث المثقفين العرب من وراء لوحات الكتابة وشاشات التلفاز يجعلهم في ذلك أقرب إلى الوعظ منه إلى المثقفين، بل ويمكن ان تنطبق عليهم صفة الوعاظ كما جاءت في كتاب "وعاظ السلاطين" لعلي الوردي، حين يقول إنهم هم "أنفسهم لا يتبعون النصائح التي ينادون بها" (الوردي، 1995، ص07).

لربما يمكن تفسير غياب فاعلية المثقفين المباشرة في الثورة، أن الثورة نفسها أطلت بعدما تخلى المثقفون الثوريون عن تصورات التغيير الثوري، وتوجههم نحو الإصلاح بطريقة سلمية تعتنق مفاهيم المواطنة والانتقال الديمقراطي وفاعلية المجتمع المدني (طارق، 2017، ص73)، وقد يكون فعلا أن تكون الثورة العربية قد ظهر تبشكك مفاجئ، ومن دون إشارات فكرية دالة عليها، لكن انهيار بعض الأنظمة العربية، مثلما حصل في تونس ومصر، أظهر صراع بين المثقفين ذوي النزعة العلمانية والمثقفين ذوي النزعة الإسلامية، حول طبيعة العلاقة بين الدين والدولة في وضع الدستور (طارق، 2017، ص88)، ولم يظهروا كمنشقين مناضلين في الساحات العامة التي احتلها الشوار، على الرغم من نزول بعض رجال الدين المناصرين للثورة بعد سقوط الأنظمة، بعدما ما كانوا معارضين لها في بدايتها باعتبارها فتنة، وليس الغرض هنا بيان مرجعية الدولة، بل الهدف بيان غياب المثقف في المجال العام. وفي عن ذلك نستعير مقولة إدوارد سعيد، في الدفاع عن قمة حياة الضحايا السود ضد خيانة المثقفين الأمريكيين لها، والتي يقول فيها: "...يجب دائما على المرء أن يبدأ مقاومته من وطنه ضد السلطة كمواطن يمكنه التأثير..." (إدوارد سعيد، 2011، ص89) في غياب المثقفين الحقيقيين.

خاتمة

نخلص إذن، إلى أن إدراك المثقف العربي لطبيعة العصر - الذي يحياه يعتبر شرطاً ضرورياً لتحقيق الوعي بخصوصية الوضع الثقافي، الذي يؤكد أنه إذا كانت ولادة المثقف في فرنسا، فإن امتحان الثقافة التي أصبحت ميزة المثقف العربي، تجربته على أن يكون أكثر نشاطاً، في ظل تهميل الوضع الثقافي العربي مقارنة بالثقافة الغربية. فعلى الرغم من أن الظروف التي انبثقت منها المثقف الأوربي أكسبته صفات خاصة، لكن تلك الصفات رافقت المثقف في المجتمع العربي على الرغم من اختلاف أصوله الثقافية.

لكن عزوف المثقف العربي عن الانخراط المباشر في الأحداث، ربما يجد تبريره فيما أشار له طه عبد الرحمان في كتابه لهذه السنة، المعنون بـ "نفور المراقبة: مقارنة اثنتانية لصراع الأمة الحالية"، بما معناه، أن المثقف لا يتكلم في قضايا الساعة كلما استجدت، على الرغم من متابعتها لها، وإنما يتوخى توفر الفترة الزمنية اللازمة، للتفكير بموضوعية على أساس القيم الثقافية العربية، بعيداً عن التكهات السياسية المنبثقة من نافذة المصالح الضيقة، فواجب المثقف يلزمه بالانشغال بهوم الثقافة عن روية.

لقد اتبع عدد المثقفين العرب نفس النهج؛ أمثال إدوار سعيد في دراسة الاستشراف، ومحمد عابد الجابري في دراسة التراث، وغيرهم ممن عملوا على احترام المسافة الزمنية الفاصلة بين الحدث ودراسته. إلا أن إفراغ الساحة بهذه الطريقة، إنما هو إفساح للمجال أمام الصحافة لصياغة صورة الحدث بطريقتهم التي لا تخلو من خدمة أيديولوجية معين على حساب أخرى، والتي يتم اعتمادها فيما بعد كمصادر تاريخية؛ مثلاً فعلت "صحيفة السعادة" في شمال أفريقيا إبان الاحتلال الفرنسي. ثم إن انتظار المثقف لتوفر المسافة الزمنية الكافية بينه وبين الحدث، تجعله مجرد متابع ومحلل للأحداث، لا مشارك في تحديد مسارها، ولو بنسبة، خاصة وأن الدراسات التي يقوم بها المثقفين حول أحداث الماضي مخفوفة بالظنون (طحطح، 2015، ص 19) أيضاً، في الوقت الذي لا يطلع على ما ينتجون، في الغالب، إلا المتهنين للحرف أو الدارسين له، ويبقى السواد الأعظم من الشعب يتبع حرارة الأحداث لحظة وقوعها عبر الإعلام أو وسائل التواصل الاجتماعي. نحن إذن؛ بحاجة إلى مثقف يشارك في توجيه الأحداث، ويعبر عن الهموم المحضة للشعوب العربية، ويساهم في كشف كفية عمل محرك الأحداث قبل تراكمها، كإعلان صريح عن بداية جديدة لاستعادة الثقة في المثقف والثقافة العربية.

لائحة المصادر والمراجع

1. Selection from the Prison Notebooks, ed. Quentin Hoare and Geoffrey. Gramsci, Antonio (1999) Nowell Smith London, Elecbook.
2. Hourani, Albert (1983). Arabic Thought in the Liberal Age 1798-1939, New York, Cambridge University Press.
3. مجموعة مؤلفين (2017). دور المثقف في التحولات التاريخية الكبرى، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
4. الجابري، محمد عابد (2000). المثقفون في الحضارة العربية: محنة ابن حنبل ونكبة ابن رشد، ط 2، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
5. نجيب محمود، زكي (1989). هموم المثقفين، ط 2، بيروت، دار الشروق.
6. شرابي، هشام (1981). المثقفون العرب والغرب، بيروت، دار النهار للنشر.
7. العروي، عبد الله (1978). أزمة المثقفين العرب تقليدية أم تاريخانية؟، ترجمة ذوقان قرقوط، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
8. شريعتي، علي (2007). مسؤولية المثقفين، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، ط 2، دار الأمير للثقافة والعلوم.
9. الشيخ، محمد (1991). المثقف والسلطة: دراسة في الفكر الفلسفي الفرنسي المعاصر، بيروت، دار الطليعة.
10. سعيد، إدوارد (2011). خيانة المثقفين: النصوص الأخيرة، ترجمة أسعد الحسين، دمشق، دار نينوى.
11. الوردي، علي (1995). وعاظ السلاطين، ط 2، لندن، دار كوفان، 1995.
12. بشارة، عزمي (2014). "عن المثقف والثورة"، مجلة تبين، العدد 4، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
13. خالد طحطح (2015). "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، مجلة أسطور، العدد 2، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

من دولة المخزن المغربي إلى الدولة الديمقراطية، وآفاق المستقبل
De l'Etat marocain makhzen à l'Etat démocratique et perspectives d'avenir

د. رضوان باتو

أستاذ التاريخ السياسي المقارن - الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

الدار البيضاء سطات، المغرب

Dr. RADOUANE BATTOU

bat_rad@hotmail.com

الملخص:

يعالج مضمون المقالة إمكانية تكيف قيم الديمقراطية وتلاؤمها مع أسس الدولة المخزنية المغربية، مستنداً في ذلك على المنهج التاريخي السياسي، ومستحضراً في الوقت نفسه مرجعيات الدولة المغربية العتيقة ومسيرتها الديمقراطية الجينية التي لا تموت بتدوير تيار سياسي لشؤون الدولة وانتقالها إلى تيار سياسي آخر، كما أنها لا تنتهي عند هذا المليك أو ذاك، فتقدمها لا يتوقف ولا نهاية له، لأن مكاسبها تتراكم باستمرار، وبالتالي فالدولة المغربية بمنظومتها العتيقة وتشريعها الوضعي سائرة إلى الأمام رغم التحديات التي تواجهها داخليا وخارجيا، كما أنها لن تتوقف بانتهاء فترة ولاية حكومية لهذا التيار السياسي الذي تقلد تسيير العمل الحكومي أو انتقل التدوير الحكومي إلى حزب جديد، لأن الدولة العتيقة ستظل قائمة بعمقها التاريخي وشرعيتها الدينية. ولهذا لا تحتضر -هزيمة هذا الحزب وأفوله أو صعود نجم حزب آخر الذي ليس من مهامه أن يهدم أعمال سلفه أو يُصَفِّي تركة الحكومات السابقة، بل يضيف إليها اجتهادات، والتي توحى بانتقال السلطة السياسية بشكل سلس وتشي في الوقت نفسه بتدويلها بشكل ديمقراطي بين القوى السياسية، مما يؤكد على استمرارية الدولة المغربية العميقة. **الكلمات المفتاحية:** المخزن، الدولة، الديمقراطية، المستقبل، التوقعات الممكنة، الحقوق المدنية والسياسية، العدالة الاجتماعية.

Abstract :

This article deals with the possibility of adapting the values of democracy and scrutinizing their compatibility with the foundations of the Moroccan state relying on the political historical method and recalling the references of the ancient state. It shows that this embryonic march of the state of Morocco towards democracy does not end by the arrangement of its political affairs with a certain political current or the move to another different one. Again, its range of time is not delimited by the end of the period of a ruling monarch or another; nor will it stop with the end of term of this government or the other, but is endlessly progressing and constantly accumulating political gains. In other words, the ancient state will remain standing and moving forward basically thanks to its own religious legitimacy and old historical legacy despite all the challenges that it might face from the inside or the outside.

Better still, the 'deep state' in Morocco does not seem to be influenced by the defeat or demise of this party or the rise of another party whose main concern is primarily not to demolish the actions of his predecessor or liquidate the legacy of previous governments but just add to it jurisprudence. All this suggest, in the eyes of the external world, that there exists a smooth and peaceful transfer of power between the various internal political forces while at the same preserving the permanent deep state control.

Key Words: The Makhzaen , The state, The democracy, The future, The possible expectations, civil and political rights, Social Justice.

المقدمة:

تُشكل الدولة ككيان سياسي مجالاً خصباً للدراسات الإنسانية والاجتماعية، والتي لا زالت أجوارها تُطالب بالمزيد من البحث والتقصي- في أجهزتها النوعية، وفق الصيرورة التاريخية لكل أمة أو شعب أو مجتمع. وإذا ما حاولنا النش في التاريخ السياسي للدولة الحزنية المغربية، سنجد أنفسنا مُلزَينين بتشخيص مدى إمكانية تجسيد قيم الديمقراطية الحديثة ببيكلها التنظيمية وبالقدرة على ترجمتها داخل مكونات المجتمع المغربي، ولن يتأتى هذا إلا بالوقوف على أوتاد الحكم الرمزية والمادية لهذا الكيان السياسي العتيق وقدرته على الانسجام مع ما أفرزته التحولات السياسية والحقوقية التي شهدتها العالم الغربيين مبادئ ديمقراطية. وارتباطاً بهذين المعطيين؛ التاريخي والسياسي نسعى من موضوع هذه المقالة إلى مُعالجة مُقدِّرة دولة المخزن المغربي من غرس أسس الديمقراطية والدفع بها نحو تحقيق مغام سياسية وحقوق مستجدة على اعتبار أن الدولة ليست كائناً ثابتاً بل كائناً يُرمي نحو باستمرار خصوصاً بعد أن راكمت هذه الدولة الحزنية العتيقة ثرائاً من التجارب السياسية العريقة. ولهذا اخترنا لهذه الإشكالية المُركبة العنوان الآتي: (من دولة المخزن المغربي إلى الدولة الديمقراطية، وأفاق المستقبل)، ومُختصرها مدى استعداد دولة المخزن المغربي لتمثيل قواعد الديمقراطية ببيكلها تجسيدا حقيقيا، لاسيما أن العالم شهد في الآونة الأخيرة تبدلات كبرى، واثبتت الدول العربية بما شُي بالربيع العربي، وما نتج عنه من حرب أهلية وفتن داخلية دون أن تُترجم أحلام وطموحات المواطن العربي إلى واقع ملموس، واستثنى المغرب من هذا الحراك الاجتماعي، نظراً لاحتوائه للأزمات الداخلية، وهو ما يثني- بدهائه السياسي لامتنصاض الاضطرابات الاجتماعية، وبقدرة على التكيف مع المستجدات التي أحاطت به.

وإذا استطاعت دولة المخزن المغربي تجاوز التوترات المجتمعية الداخلية، فقد تَمَكَّنَت من استمالة المواطن المغربي اعتماداً على تحديث الشأن السياسي المغربي؛ عبر إصدار دستور جديد، وتوظيف مرجعية دينية تيسر بمعية القوانين الوضعية لتنظيم شؤون المجتمع المغربي ولو كان ذلك ظاهرياً، الشيء الذي سَوَّعَ لَهَا الحُكْم وَصَمَ لها الاستمرارية، ومَكَّنَهَا من تعزيز سلطتها السيكلوجية في الخيال الجمعي للمغاربة، كما يُظهر مفعولها الرمزي في سعيها للتوفيق بين نَسَقَيْنِ متناقضين جَامِعَةٍ بين قيم تقليدية وأخرى حديثة، لكن نجاحها يتجلى في مدى اكتسابها لمعايير الديمقراطية السياسية والتي تبدو واضحة في إنشائها المؤسسات مدنية، لكن ظلت أجهزتها مُقَيَّدة بترسانة من الخلفيات المقدسة المتعالية. وفي هذا السياق، يكشف التاريخ السياسي للدولة الحزنية المغربية عن التفاوت الصارخ بين الطبقة الحاكمة والمواطنين المغاربة، ليس على مستوى الحقوق المدنية والفردية والسياسية فقط، بل أيضاً على مستوى الرفاهية الاجتماعية المتباعدة جداً والتي توجي إلى الفجوة الكبيرة بين شرائح المجتمع. لذا سنحاول في هذه المقالة رصد مدى إمكانية تجسيد ركائز الديمقراطية بالدولة الحزنية المغربية كما هي في الواقع مستحضرين مرجعيتها التاريخية والدينية، إذ بدون سياق تاريخي لن نستوعب كُنْهَهَا، كما أننا لا ندعو إلى الدوبان في العقائد السياسية الأوروبية والانصراف في منظوماتها الثقافية كليا، باعتبار أن لها السبق الزمني في الانتقال الديمقراطي وإصلاح منظومتها السياسية والدينية والتي حدثت وفق صيرورة تاريخية عُرِفَت بالنهضة الغربية. وعلى هذا الأساس، لم يكن اختيارنا عنوان مقالتنا السابق ذكره أعلاه، عبثاً ولا ضدفةً، بل بناء على ما راكمته الدولة الحزنية المغربية من التجارب السياسية والانجازات الميدانية لتمثيل مقومات الديمقراطية في منظوماتها الحالية ومستقبلاً. علاوة على الإقاعات السياسية التي فرضتها التبدلات المجتمعية الداخلية والدولية راهنيا والتي لها تأثير على اختيارات الدولة الحزنية المغربية. فكان لزاماً علينا أن نطلق من حزمة من الإشكاليات لَعَلَّهَا تُسَوِّغُنا في تشخيص الأداء السياسي للنخب السياسية المغربية إلى جانب نظمية دولة المخزن المغربي، وربما قد تُساعدنا على إيجاد مَخْرَجٍ للتخلف السياسي الذي تُعاني منه؛ إنها البوابة السياسية التي من شأنها تمكيننا من الظفر بالحلول التي يُمكن أن تُعْزِزَ عليها في اجتهادات الباحثين الأكاديميين خاصة، ومبادرات المجتمع المدني عامة، إضافة إلى خبرات دولة الخزن الطويلة في تدبيرها مجموعة من القضايا المجتمعية للإنسان المغربي.

تعالج إذاً، هذه المقالة بصفة عامة إشكالية مُقدِّرة الدولة الحزنية المغربية على استنبات قيم الديمقراطية بأجهزتها التنظيمية خاصة وإخراجها إلى الواقع بالشكل الذي يُعوذ بالنفع على المواطن المغربي ومدى استعداده السيكلوجي لتقبل الأسس الحقوقية والمدنية والسياسية الغربية عن نَسَقِهِ الثقافي والسياسي دون المساس بالأمن العام والروحي للبلاد أو السير بها نحو الفوضى السياسية والاضطرابات والفتن المجتمعية، باعتبار أن المغرب عَرَفَ في تاريخه السياسي ابتلاءات داخلية أَهْلَكَتْهُ وَأَضَعَّتْ شَوْكَتَهُ في الوقت الذي سارت فيه بعض الأمم إلى الأمام. وارتباطاً بهذا الجرد التاريخي والسياسي حَدَدْنَا إشكالية موضوع مقالتنا والمليئة بالأسئلة القالقة، ويتعلق الأمر بإمكانية تجسيد مبادئ الديمقراطية على واقع السياسية المغربية.

مشكلة موضوع البحث وأسئلته المستقبلية

نسعى من خلال موضوع هذه المقالة، تناول مُقدِّرة دولة المخزن المغربي على توطین قواعد الديمقراطية، لكي يُصَبِّح نموذجاً يحتدا به في العالم العربي، ولا يُعبر هذا المطمح عن خَلْفِيَّةٍ سياسية أو نزعة جغرافية ضيقة أو يحمل هواجس تاريخية عنصرية عرقية، وإنما أملت طموحات ذاتية، خصوصاً بعد أن بدأت ملامح الانتقال الديمقراطي والإصلاح المجتمعي تَبَرُّزُ ملاحظها لدى بعض الدول بالقارتين (الإفريقية وأمريكا الجنوبية) التي صُنِفَت ضمن ما يُسَمَّى بالعالم الثالث أو الدول النامية وأُضْحَت اليوم تُعَدُّ من الدول التي عاقت الديمقراطية ونمت سياسياً واقتصادياً. ولهذا لم يُد لنا الحق في المقارنة بين الدول الأوروبية العريقة ديمقراطياً، لأنها مقارنة مُخْتَشِمة ولا تجوز أصلاً، بل يقتضي-

الأمر المقارنة والاستفادة من كل التجارب الديمقراطية في العالم مادام هذا الأخير قرية صغيرة ولا أحد يمنع من توظيف الخبرات السياسية للآخرين وما راكمته من تجارب ديمقراطية محترمة مبنية على تقويم بعض الانحرافات السياسية والأخطاء التاريخية التي تولدت عنها. ولهذا إذا أرادت الدولة الخزنية المغربية أن تسمو بكيانها السياسي تنظيماً وتقدماً، فما عليها إلا أن تتخاطر في الحداثة السياسية بمراجعتها الدولية، لأنها مفتاح التقدم والنهضة السياسية، لا سيما أن لها من القدرات الذاتية ما يسمح لها بترجمة قوانين الديمقراطية على أرض واقع، شريطة توفر إرادة سياسية قوية وحقيقية تقطع مع الأساليب القديمة وترسم لنفسها صورة مشرقة في المستقبل، وعلى هذا الأساس أمكننا صياغة إشكالية مركزية لموضوع مقالتنا على النحو الآتي:

هل يمكن لدولة الخزن المغربي أن تُجسّد مُقَوِّمات الديمقراطية في نسقها السياسي بالشكل الذي تظهر فوائدها النفعية والنفسية والحقوقية والمعنوية قبل المادية على حياة المواطن المغربي؟

وانطلاقاً من الإشكالية المحورية، ترجمنا هَمَّتْنا السياسية إلى أسئلة فرعية أهمها:

- 1- ما تأثير المرجعية الدينية والتاريخية التي اتخذتها الدولة الخزنية المغربية سنداً لها في الحكم على بنود الديمقراطية الغربية؟
- 2- هل تُسهم التراكمات السياسية لدولة الخزن المغربي في ترسيخ مبادئ الديمقراطية في نسقها السياسي وتمثّلها صورة تنمية لتحقيق قفزة نوعية في المستقبل؟
- 3- هل بالإمكان القول أن تطبيع دولة الخزن المغربي مع القيم الديمقراطية سيُحافظُ على كينونتها وامتيازاتها الدنيوية دون أن يفقدها هويتها السياسية التاريخية يمكن أن يُفضي إلى تنمية سياسية وتطور دينامي لاحقاً يعود بالنفع العام على المواطنين المغاربة؟
- 4- لماذا لا يكون الاستثناء المغربي محطة تاريخية لنقل تجارب ديمقراطية الآخرين والاستفادة من خبراتهم واستدراك التأخر السياسي الذي تُعاني منه التجربة السياسية المغربية؟
- 5- كيف يمكن بلوغ العقائد السياسية للديمقراطية الحقوقية الغربية، هل بالانسلاخ الكلي عن التجربة السياسية المغربية المتواضعة لدولة الخزن أم بنسخ تجارب ديمقراطية لمجتمعات أخرى يقيمها المتعددة؟

وبطرحنا لهذه الإشكالات الثانوية، تَكُونُ قد أَسْهَمْنَا في إبراز إمكانية تجسيد قوانين الديمقراطية مُسْتَقْبَلاً، وتكييفها مع دولة الخزن المغربي بأقل تكلفة سياسية، مُؤْمِنِينَ أنَّ ترسيخ ثقافة حقوق الإنسان العالمية بالمغرب لا محال حاصل في المستقبل، نظراً لتجدد الصيرورة التاريخية للكيانات السياسية الكونية باستمرار. ولكن ما نُشُدُّ إليه، هو إحداث تغيير نابع من داخل هياكل الدولة المغربية العميقة. فضلاً عن ضرورة تحرُّر كافة الهيئات المدنية والسياسية المغربية من أنانيته السياسية، وأن تسعى إلى بناء ديمقراطية داخلية تُجَدِّدُ هياكلها التنظيمية بنفسها عبر تشييب كفاءاتها من موارد بشرية قادرة على بناء الذات المغربية الجماعية مبنية على أرضية مُشتركة تُؤمّن بالاختلاف والتعددية السياسية، وتسعى في الوقت نفسه إلى وحدة التصورات السياسية بتجديد إيديولوجيتها وتغليب مصلحة الوطن على شهوات الأفراد وتَبْذُ التعصب للعرقية الدموية والتاريخية والجهوية، وتتخذ من الدولة الخزنية المغربية المصدر والركيزة لبناء الدولة الديمقراطية في المستقبل لما ما تمتلكه من تراكب سياسي عميق ومؤسسي كبير، يمكن بواسطته بناء دولة ديمقراطية مزدهرة ناء واقتصاداً في الغد القريب، بشكل تصبح فيه الدولة المغربية الحديثة والمفترضة نموذجاً للدراسات المقارنة بين الديمقراطيات النامية في العالم. ولهذا نرى ضرورة إشراكها إلى جانب مختلف هيئات المجتمع المدني، كالأحزاب والنقابات والطبقة المثقفة التي تزهّد السياسة وتجعل الوطن أولى من المنصب، بعيداً عن الساسة الذين يلهشون وراء مَلَلَات الدهر، وهي المنطلق الذي يمكن الاعتماد عليه في تدبير الحكم لصياغة قوانين يمكن أن تُفْضِي- إلى توطيد قيم حقيقة تُجسدها في الواقع بعيداً عن شعارات وخطابات النخب السياسية التسوفية، بل لا بد من القطع مع الوعود الكاذبة، والتسلح برؤية أخلاقية تُروم تحقيق المساواة بين جميع المغاربة في الحقوق والواجبات وبدون انتظارات وهمية أو ألاعيب سياسية.

فرضيات البحث

كإجابة مقترحة عن الأسئلة المقدمة سلفاً سنطلق من ثلاث فرضيات أساسية:

- 1- أنشاء اقتراحنا لإمكانية تجسيد قيم الديمقراطية بدولة الخزن المغربي خاصة، والمغرب عامة تتمّ التفاوض بهذه القُدرة مبررين ذلك بالتراث السياسي الذي راكمه هذا الجهاز المغربي، فضلاً عن تجربته الديمقراطية التي لا بأس بها رغم الانتقادات الكثيرة تُجَاهُهَا مؤمنين بمبدأ المشاركة في اتخاذ القرار السياسي مع الهيئات المدنية.
- 2- تتمّ تشرّح دعائم السلطة السياسية لدولة الخزن المغربي تاريخياً وسياسياً وثقافياً لعلها تساعدنا على تَلَمُّس إشكالية إمكانية تشكيل قوانين الديمقراطية الكونية بالمغرب.
- 3- إن استنبات قيم الديمقراطية في دولة الخزن المغربي نابعٌ من اعتقاد يدّعي أنه بدون إرادة سياسية قوية لن يُساعد على تمثيل مبادئ حقوق الإنسان العالمية والمستقلة إيديولوجياً عن كل الحلفيات النظرية للتجربة الديمقراطية المغربية التي ما زالت في المهد.

أهداف البحث

بعد أن اطلقنا من فرضية إمكانية تبني أسس الديمقراطية وتجسيدها بالمغرب في الأفق القريب، وجدنا أنفسنا منخرطين في مناقشة إشكالية التنمية السياسية كشرط أساسي لاعتناق تلك المبادئ الحقوقية مستقبلا، ولهذا تم التفكير في استثمار الاستقرار السياسي للمغرب لتطوير الديمقراطية بهذا البلد، لأننا واعون بالمرحلة التاريخية والسياسية الذي يمرُّ منها المغرب الذي لم يبدأ من درجة الصفر في السياسية، لأن له من التجارب ما يُعتمد عليها رغم مثالبها. وعليه اهتمنا إلى وضع عنوان المقالة يتداخل في موضوعها الحقل التاريخي والسياسي والديني.

أولا: الأصول التاريخية لدولة المخزن بالمغرب: المحددات اللغوية والاقتصادية والتاريخية: نظرة تشريحية

يقضي تشريح مفهوم المخزن العودة إلى جذوره التاريخية، إذ ارتبط بالمشرق العربي (حركات، 1987، ص 182) وتحمل معانيه اللغوية والاقتصادية (جيدة، 2022، ص 136 وآخرون) دلالات مالية ذات مغزى احتكاري (بياض، 2008، ص 102) للنقود وتخزينها (حجي، 1989، ص 7038 - 7039)، كما تُرادف حملته الثقافية في الخيال الجمعي للمغاربة مجموعة من المعاني، كالسلطة القهرية (عابد الجابري، 2000، ص 8) أو الحكومة أو الدولة (جيدة، المرجع السابق، ص 136) وهذا يعني أنه يُعدُّ وسيلة إدارية تسلطية (Bellaire, 1991, pp 133, 134)، وعُدَّ آخرون أداة استبدادية "لتدمير الديمقراطية القبلية" (بياض، 2011، ص 72)، وتُطور مضمونه فأضحى سلطة زمنية استندت على رموز متعالية، إذ اتخذ من الشرف دعامة لحكمه، وهذا يعني أنه ليس "ظهير الزاوية الدينية" (العروي، 2016، ص 165، 166)، لأنه لو كان الأمر كذلك، "لأمنحى المخزن من الوجود" (المرجع نفسه، ص 166)، واندرت مجموعة من الروايات الدينية (حجي، 1988، ص 254) بالمغرب. ولهذا يرمز جهاز المخزن إلى استمرارية الدولة المغربية" (القدوري، 1997، ص 21)، وينتظم وفق طقوس وأعراف ذات مرجعيات دينية مقدسة. وإذا قيس هذا الكيان السياسي بالسلطة الحاكمة، بالرغم من التحوُّل الشكلي الذي طرأ عليه إبان حقبة الاستعمار الفرنسي وما بعدها من الاستقلال السياسي بفعل تداخل الديني والسياسي ضمن نسق التنظيمي، فإن قيم الديمقراطية التي لَفَّ بها نفسه لم تتج كل ما هو عتيق خص به، ويبدو ذلك واضحا في العناصر التي تُوِّث بنية هرميته المكزنة من "قيادات محلية ورثوا المناصب وانفردوا بسلطة واسعة، ساعدتهم من الاستفادة بمظاهر الأبهة والنفوذ" (سعد الدين، 1988، ص 114 - 115)، وهي فئات محظوظة سياسيا واقتصاديا تُلزِم البلاط الملكي الذي لا يُعرف عنه إلا النزر القليل، مما يجعلنا نتساءل عن أسس حكم دولة المخزن المغربي؟

ثانيا: السلطة الروحية والزمنية لدولة المخزن

سيلاحظ القارئ لتدابير مجريات السلطة السياسية المخزنية، أن هذا الكيان السياسي لا يستند "على العقيدة الروحية فحسب، بل اصطبغ أيضا بقيم مُعاصرة أخرى، إذ بدأت تتجسد في شكلها العلماني أكثر من هالتها الدينية التي كانت مُحاطة بها" (بياض، المرجع السابق، ص 70)، وهو ما دفع المؤرخين والسياسيين أن يُنكروا عليه صورة مُطابقتها "للاستبداد الشرقي" (Saaf, 1985, p115). لكنهم اعتبروه "سلطة مركزية" (شوقي، 2010، ص 72) اتخذت من المذهب المالكي (بياض، المرجع السابق، ص 74 - 75 وآخرون) عبادا لها في الحكم، وكل ما يدور في فلكه من مفاهيم دينية، كالخلافة، والإمامة، والبيعة، فاستثمر المخزن انتسابه للدوحة النبوية وجعله مُسَوِّغاً مُتَعَالِيا للامتداد الروحي داخل الوجدان الجمعي للمغاربة، مما ساعده على كسر - طموح المتشرفة المنافسين له حول مسألة تقاء الدم، والذي اتخذهُ السلطان المغربي ذريعة مُدَّسَّة لإثبات سيادته الرمزية على سيكولوجية الحشود من المغاربة، وبالتالي أهله للحكم دون سواه من أشباه المتشرفة، وهذا ما يوحى إلى تسميته "بمؤسسة الخلافة السلطانية" (الفهري الفاسي، 2004، ص 187)، ممَّا مكنه من تأمين استمراريتها دون أن تبلغ في تطورها إلى صورة الدولة الحديثة الديمقراطية بالمعنى الغربي، وبالتالي لم يفض إلى "بناء مؤسسات اجتماعية واقتصادية، لأن منطق السلطة ظلَّ مشحوا" (القدوري، 2012، ص 392) في يد الحاكم بأمر الله، أي السلطان - الملك، مما يؤدي إلى هيئات سياسية مؤسسية تجعل منها نظاما قائما بذاتها تسهر على التسيير المُعقل لمناسحي الحياة" (العروي، 2016، ص 169)، ولهذا عُدَّ تشبيه المخزن بالدولة "مجازة غير علمية" (جادور، 2011، ص 392). كما لا يُمثل نظاما ديمقراطيا قياسا على التجربة الديمقراطية الغربية لما لهذه الأخيرة من شروط منبتها التاريخية والسياسية، ومن ثمة فالنوعت السياسية التي أطلقها المستشرقون على كيان المخزن المغربي، بحيث وَصَفُوهُ بالحكومة المركزية، وأحيانا "بالمليكيافيلية"، وتارة بالإمبراطورية الشريفة" (مونتاني، 2015، ص 92)، علما أن تلك النعوت لا تخلو من إسقاطات لصور الكيانات السياسية الأوروبية على دولة المخزن المغربي، ولهذا تُعدُّ تلك الألقاب السياسية مغامرة حضارية لم تُراعِ حدود الجغرافيا ولا منطق التاريخ، فما هي التبدلات التي طرأت على هذا الكيان السياسي العتيق؟

ثالثا: من جهاز المخزن إلى كيان الدولة: مفارقة تاريخية وإشكالية سياسية مؤسسية

لاشك أن كيان المخزن المغربي انتقل من جهاز تقليدي إلى مؤسسة عصرية، مما يعني تحوله من يد السلطان، وأضحى نظاما ملكياً في يد الملك (المساري، 2013)، مما يجعلنا نتساءل، هل نحن أمام جهاز تغيَّر جوهره أم شكله، واكتسب تجارب سياسية متنوعة مكنته من الاضطلاع على الخبرات السياسية للآخرين؟

غني عن البيان، أنه حينما نتحدث عن الدولة المخزنية، فنحن بصدد مؤسسة سياسية لها نواحيها التنظيمية الوضعية التي تُؤطر هيكلها إلى جانب اعتمادها على الدين سندا رئيسياً لها لتدبير شؤونها السياسية. ولئن كان تبديل "تيمّة" المخزن بمفردة الملكية يدل على تأقلم هذا الجهاز مع التحولات التي اصطدم بها إبان مغرب الحماية الفرنسية، إلا هذا التغيّر الطارئ ليس إلا صورياً، لأن الانتقال الحاصل من السلطنة إلى الملكية (فيرمورين، 2014، ص 23 . 26) حافظ على نمط شكله القديم الذي أسسه الانفراد بالسلطة، وبالتالي لم يبلغ هذا النظام السياسي مكانة تليق بالتطور السياسي الذي بلغته الملكيات الأوروبية من قيم ديمقراطية على كافة الأصعدة. ومن الأكيد أن إسقاط تسمية تاريخية لتجربة سياسية غربية المنشأ تشي - بمرحلة من تاريخ أوروبا على كيان سياسي عتيق ينتمي إلى عالم الشرق، وهو أمر شبيه بالتصورات الأكاديمية التي نعتت جهاز المخزن بالدولة، والأمر عندنا سيان، فلا اللقبين السياسيين: الدولة (العروي، 2011، وآخرون) ولا الملكية (لوكر، 2003، ص 7) يُجسدان مؤسسة المخزن المغربي، لأن لكل منهما ولادته التاريخية الخاصة به وترتبه الثقافية التي تُعَدّت منها. وفي سياق هذا التحول الحتمي الذي أصاب الشكل الخارجي لكيان المخزن طرأت تغيرات أظهرت ازدواجية تركيباته التي وُسم بها، إذ ابتدع رموز منها ما ينتمي للدولة الحديثة، ومنها ما ينسب لإرث عتيق، وفي قلب هذه الازدواجية السياسية كل شيء يسهل تجاوزه فتصبح الديمقراطية شوري، والبرلماني وزيراً، والموظف خادماً أو وصيفاً والدعوى شكاية والقانون ظهيراً (كلاوي، 1995، ص 105)، وتظهر هذه المفارقة أيضاً في نعتة تارة بالملكة الشريفة (بروان، 2001، ص 73)، وطوراً بالدولة الشريفة (المودن، 1995، ص 77 وآخرون)؛ وهذا يعني أن هذين المفهومين الزمانيين ينتميان إلى نسق أوروبي وأضيفت لها صفة دينية مقدسة، وبذلك استكملت هيأته التبجيلية والتعظيمية؛ إذ تلتأخذها كلقبين للحكم، علماً أن الربط بين هذين المفهومين: الوضعي (السياسي) والميتافيزيقي (الشرف)، له ما يُبرره تاريخياً، بحيث امتطت صهوته كل السلالات التي تبنت لنفسها شرعية أخلاقية لكي تنفرد بالسلطة، ولا تختص به الأسر التي تعاقبت على حكم المغرب، بل يكاد ينطبق هذا المسار التاريخي السياسي على كل الدول الروحية التي جعلت الدين أو الاختيار الإلهي للموكها ذريعة للانفراد بالسلطة السياسية. وفي هذا السياق، تُواجه الدولة المخزنية إشكالية التأقلم مع مبادئ العلانية وما يحمله خطابها الرسمي من مفاهيم متعالية. وفي خضم هذا الارتباط المخزني بنعمة الاصطفاء الديموي تتضح صورتها التي اتخذت من النسب الشريف بما يحمله من مضمون بيولوجي وروحي؛ أي الانحدار من السلالة النبوية (أكنوش، 2008، ص 10، وآخرون) كمشرعية للحكم. فهل يمنع هذا اللقب الروحي من نقل قيم الديمقراطية من بلاد المنشأ إلى أرض المغرب بالشكل الذي يحافظ على الهوية السياسية للمخزن، ويدفع في الوقت نفسه بعجلة التنمية السياسية إلى ترجمة أسس التحديث السياسي لنعم فاندتها على المجتمع عامة؟

استعمل أهل السياسة مجموعة من الكلمات ذات الحمولة السياسية التي تُصَبّ تعاريفها في اعتبار المخزن كياناً سياسياً يتولى تدبير دفة الحكم بالمغرب، وتضمنت مُشونهم ألقاباً سياسية، كالدولة والمؤسسة والسلطة لتدل جميعاً على وضع كيان سياسي قائم يُشكل المخزن هيأته والذي استمد مشروعيته التاريخية من استمرارية دامت لقرون عديدة، خرج من صلب المجتمع المغربي الذي يُقَرُّ له بالقدرة على تجسيد الوحدة الوطنية، وتُفَوِّضُ له أمر استعمال بعض الرموز الروحية، وأصبح مُحرك الاقتصاد والساخر على فعالية المجتمع المدني (الطوزي، 2001، ص 32). وارتباطاً بهذا التعريف السياسي لجهاز المخزن، نعث على جملة من الأوصاف السياسية المعاصرة التي أطلقت على هذا الكيان السياسي، من قبيل الدولة الوطنية المغربية، وأحياناً بالسلطة المركزية، والدولة الوطنية الإقطاعية المغربية، ثم الدولة الوطنية البورجوازية (المودن، 1990، ص 9 . 23 . 24)، وهي أسامي مُحَمَّلة بخلفية إيديولوجية ماركسية، إنها الضروب السياسية التي ألغت السياق التاريخي لولادة هذا الجهاز العتيق، ونعتته "بالبارتومونيالية أو النيو - بارتومونيالية (لمريني، 2015، ص 94). وفي سياق مماثل، تُوجد أصناف سياسية أخرى وُيِّم بها هذا الكيان السياسي المغربي العتيق، مثل الدولة العصرية الحديثة، والدولة الوطنية، والنظام السياسي المغربي (سبيل، 2010، ص 137). كما استعمل تارة لفظ النظام الملكي للتعبير عن هذا الجهاز، ووُصف طوراً "بالملكية الدستورية الجديدة مقابل المخزن التقليدي (Darif, 2010, 94, pp)، ونعتوه ثالثاً بالمؤسسة الملكية (ضريف، 1996، ص 82). ولم يقف الخلط بين مفهومي المخزن والملكية في تحليلات وتفسير أهل السياسة المغربية، إذ مزجوا بين مفاهيم دينية وأيديولوجية، وقارنوا مثلاً بين نظرية الحق الإلهي للملك بأوروبا وبين البيعة في الإسلام (Darif, 2010, pp, 15.16. 44) غافلين أصولها الثقافية وصرورتها التاريخية المختلفة، بحيث مزجت تلك التصورات بين ثقافتين، إلا أن هذه المقارنة لا تخدم من وجهة نظرنا الولادة التاريخية لكلا هذين الكيانين السياسيين، وهي غير سليمة أصلاً، لأن هذا التناظر الذي جعل من المخزن نداً للدولة (الطوزي، 2001، ص 33 وآخرون) يُعَدُّ تضليلاً تاريخياً، والسؤال الذي يفرض نفسه علينا من خلال مضمون أطروحة المقالة، هل لقيم الديمقراطية الحديثة مكانة ضمن هذه الأوصاف السياسية الجديدة والمستحدثة لدولة المخزن المغربي؟

يُزادُ بهذه الندية السياسية بين جهاز المخزن المغربي ومؤسسة الدولة كما وُلدت تاريخياً بأوروبا، كما نعتقد، إقامة مساواة بينهما، وهي مقارنة مغلوطة وغير سليمة، فمن يسبح في بركة فارغة من المياه وأهلاً نفسه سباحاً ماهراً؛ أي أن أهل السياسة شَخَّصُوا المخزن معزولاً عن السياق التاريخي، وناظروا بين هذا الجهاز العتيق والدولة كؤسسة سياسية عصرية متجاهلين دينامية المجتمعات وسخونة الحروب التي عصفت بالقوميات الأوروبية، مما أدى إلى نشوء هذا الكيان السياسي الغربي، في حين ظلت السلطة السياسية المخزنية تتمركز بيد شخص السلطان - الملك المغربي، ليسود المخزن مؤسسة تارة وجهاً طوراً ودولة ثالثاً، فيما الهدف من تلك التصنيفات السياسية؛ وهو تسويق للسلطة السياسية الحاكمة المخزنية، فرغم تداخل تلك التعاريف المتعددة، ووعيا

بالمستجدات الكونية انخرطت بتجربتها السياسية التي ما زلت في بدايتها الأولى في وضع تشريعات للتكيف مع مبادئ الديمقراطية، فكان لازماً عليها أن تُحدث لصدمة الألقاب الحضارية أمراً سياسياً، وهو ما تأق لها عبر مراجعة مستمرة للدساتير أفضت إلى تطوُّره فسار كياناً سياسياً في حلة الدولة الحديثة؛ وهذا يعني أنه استحدثت مؤسسات سياسية ومدنية ذات الملامح الديمقراطية، لكنها خاضعة لحكمه، لأنه لم يتخل عن تقاليده التاريخية التي راكمها من تجارب حكم السلاطين السابقين ومن إيقاعات تطوره الداخلي التي لا تظهر للعوام. لذلك من الصعب الحديث على هياكل الدولة الديمقراطية لجهاز المخزن المغربي شبيهة بتلك التي أفرزتها سياقات مختلفة في أوروبا. ويبدو لنا من هذه المفارقة اللا تاريخية التي تنبأها بعض السياسيين الذين ألبسوا المخزن لباساً عصرياً، نسوا أن أقيستهم لا تنفع في إسقاط تجربة تاريخية مستمدة من الغرب على المخزن المغربي، لأنه منتج براني أملتته الشروط التاريخية. ومن بين النعوت السياسية لهذا الجهاز أيضاً، نذكر "السلطة الرسمية" (المهناوي، 1993، ص 90) والمؤسسة الحاكمة (غوردو، 2006، ص 204) والسلطة المخزنية (ابن زيدان، 2012، ص 19)، بالإضافة إلى استعمال لقب السلطان للتعبير عن كيانه، لأنه يُعدُّ رئيساً للدولة وللحكومة وأميراً للحرب (بوشعراء، 1996، ص 93)، علماً أنَّ هذا اللقب الأخير، أي الأمير له جذور تاريخية عسكرية، لكن له حولة سياسية (عابد الجابري، 1990، ص 369)، قبل أن يصطبغ بقناع روحي، وهذا ما يجعلنا نتساءل هل جسدت دولة المخزن المؤسسات الديمقراطية الحديثة؟

أبانت اجتهادات المؤرخين والسياسيين عن الانسجام بين "النخبة" المغربية الخالصة، أي المخزن ومفهوم الدولة ككيان سياسي غربي، نظراً لأن المخزن لم يكن كياناً مجرداً بل كان جهازاً يدل في الوقت نفسه على الأشخاص المرتبطين بشخص السلطان، بخلاف ارتباط الدولة الأوروبية عضوياً بالطبقة الوسطى، وبما أن المخزن لم يكن مؤسسة مفصولة عن المجتمع أو لم تكن تمثل مصالح طبقة معينة، فمن باب المجازفة مقارنة هذه المؤسسة العتيقة من منظور المفهوم الأوروبي للدولة (جادور، المرجع السابق، ص 392-393)؛ لأن المؤرخين السياسيين يجذروننا من إسقاط المفاهيم الأجنبية على الواقع الثقافي المغربي. ومن هذا المنطلق، يصعب أيضاً إسقاط نفس قيم الديمقراطية الغربية على كيان دولة المخزن المغربي رغم ما تتمتع به من مؤسسات مدنية مستحدثة تجاوز عمرها الزمني نصف قرن. وفي هذا السياق، نتساءل هل من العيب أن نستورد قواعد ديمقراطية إذا كانت تستجيب لمصلحة المواطن المغربي شريطة ألا تتعارض مع أسس التراث الإسلامي للدولة المغربية عامة، وتُراعي في الوقت نفسه خصوصية التجربة السياسية الديمقراطية للدولة المخزنية المغربية التي ما زالت في مرحلة البناء؟

يتخذ المؤرخون السياسيون من اختلاف الأزمنة إجابة عن هذا الإشكال ويطالبون المواطن المغربي بالترث والانتظار (عابد الجابري، 1997، ص 90)، وأن نترك مسألة استيلاد القيم الحقوقية بالمغرب لصيرورة الزمن السائرة إلى التغيير والاكتساب في المستقبل القريب، وهذا يعني، أن للمخزن أسسه وقواعده ومنطقه الخاص الذي يُعدُّ السلطان نقطة رسوه، رغم ما يُوجَّه خطابه الرسمي في وسائل الإعلام من حقوق مدنية، لكنها لا ترقى إلى محتوى الدولة في القاموس الأوروبي الحديث (المرجع السابق، ص 394)، وهذا يعني أيضاً، أن جهاز المخزن لم ينسلخ عن جلبابه التقليدي، وما استمرارية طقوس ولاء البيعة إلا دليل على تجذره التاريخي، وهذا يعني أخيراً، أنه كيان سياسي يتفاعل مع الزمن ويجدد ثوبه للحفاظ على تماسكه (بياض، 2011، ص 76)، علماً أن البيعة عُدت نواة لمشاريع الإصلاح السياسية (كافي، 2013، ص 141)، وبوابة لقطع الطريق عن كل انحراف سياسي من قبل المنافسين المحسوبين على فئة الشرفاء أو المتمردين الطوباويين، وبالتالي لا ينبغي إسقاط المفاهيم السياسية الحديثة والمجتثة من تربتها الأوروبية على كيان المخزن المغربي؛ لأنه يُمثل بالنسبة إلينا إغفالاً لصيرورة تاريخية وخصوصية ثقافية، مما يدل على أن "المخزن بعيد كل البعد عن الجهاز الحكومي بمعناه الحديث (بللمليح، 2014، ص 116)، رغم تجاربه الانتخابية التي لا خوف عليها مادامت عملية فحص الدستور مستمرة، إلا أنها لم تترجم إلى مبادئ الديمقراطية المعاصرة كما ينبغي أن تكون، نظراً لعدة عَوَاقق، منها ما هو ذاتي، تتمثل في كون خصوم الديمقراطية الغربية اتخذوا من مشاهد الفقر والتشرد التي تُشوه صورة "أوروبا الديمقراطية" ذريعة لرفض قيمها، علاوة على تضارب آراء النخب التقليدية ضد المتقنين المعاصرين، فالكُل منها مسلح بجهاز من المفاهيم الخاصة، والتي تشي - إلى الاصطدام بين التقليد والحداثة. وعليه فالإخفاق في ترجمة قيم الديمقراطية تعود جذورها إلى الداخل، بينها يَدْعُو أتباع المعاصرة إلى استحداث قوانين سياسية تنظيمية أكثر حداثة، ونابعة من عمق التراث السياسي المغربي نفسه، وليس من تجارب الآخرين حفاظاً على جسد الأمة المغربية، وانتقاء لشر - الفتن الداخلية، ودرءاً للإيقاع في أطماع الاستعمار الجديد الأخطر من سابقه الذي يهبط بلا رحمة. علماً أن أطروحة البناء من الداخل "تروم إدخال بعض عناصر التحديث على بنية مجتمعية موسومة بـ"مينة الطابع التقليدي دون أن توازنها عملية تحديث شامل ومن غير أن تنبثق من تطور داخلي، تبقى محاولة محكومة بإخفاق متواصل (الحيمر، 2015، ص 137)، ولهذا فالمطلوب هو تقييد الديمقراطية من قلب المختبر المغربي، لتجنب أخطار الاملاءات الأجنبية التي تبتز بها المؤسسات المالية الدولية دولة المخزن المغربي.

وارتباطاً بالتسميات المتعددة التي وسمت كيان المخزن المغربي بأوصاف سياسية متنوعة، تقف عند مصطلحات أخرى، لُقِّب بها من قبيل، "الدولة العميقة" والتي لا يمكن أن تنتهي وإنما يُعاد إنتاجها باستمرار (مازن، 2013، ص 28-29)، وتُعدُّه طوراً، "بالدولة المغربية العتيقة" (العروي، 2016، ص 87-112-125)؛ وهذا يدل على أننا بصدد "دولة داخل دولة (بوغالم، 2008، ص 17)، وبالتالي فالحديث عن تقاطع أو انسجام بين المخزن/الدولة يلزم التمييز بين المفهومين وإظهار الفوارق بينهما، وهذا لا يعدو أن يكون المخزن سوى دولة السلطان - الملك. كما نستطيع أن نقول من خلال هذه الأصناف، أن دولة المخزن تُجسِّد السلطة المطلقة، والتي تُعدُّ النواة الأولى للدولة المغربية الحديثة قوامها الحاكم بأمر الله عُبر عنه في الاسطوغرافية المغربية بقطب الرحي (جادور، 397، ص 397)، وتبعاً للآراء التي

وصفت المخزن "بالدولة الوطنية المغربية الإقطاعية" (المودن، 1990، ص 24)، وأحياناً "بالمخزن الفيودالي" (عروب الوالي، 2008، ص 8)، وهي ألقاب سياسية تعتبرها مغالطة تاريخية؛ لأن المخزن يُمثل كياناً سياسياً مستقلاً، ويُجسد سلطة الحكم، وهذا يعني أنه يمثل في جوهره سلطة مركزية استندت كما قلنا سابقاً على الشرف والذي اتخذته بالأمس القريب أداة لتزكيع القبائل واستتصال نزعتها في الاستقلال الذاتي، بينما وظفته اليوم لاحتواء الأحزاب والنقابات ذات الامتداد العرقي قصد بناء دولة مركزية وقوية (عروب الوالي، 2008، ص 9). لذا أسهمت تلك الطرق في القضاء على الفتن الداخلية والانتفاضات الاجتماعية كما جرى في سبعينيات القرن الماضي، وامتنعت بها أيضاً سمخونة الحراك الاجتماعي زاهنياً. ورغم حسنات تلك الإستراتيجية التي جمعت الأمة المغربية تحت سلطة مركزية واحدة، إلا أن في جوفها ضاعت حقوق المهمشين وهتكت إراداتهم وضاعت أحلامهم السياسية وتبخرت أفكارهم النظرية وتغولت السلطة المطلقة باسم القوانين الوضعية، ولهذا "تنكشف عورات الديمقراطية التي تهنئ الدولة بواسطتها على المجتمع عند أول أزمة (عابد الجابري، 1997، ص 112) داخلية أثناء اصطدامها بالاحتجاجات الشعبية أو مضايقتها لبرامج إحدى الجمعيات المدنية ذات المطالب اللغوية أو الحقوقية والتي لا تتسجم مع أطروحتها الرسمية. تلك القضية التي قوامها السلطة الروحية التي تشمل جميع المغاربة (بورقية، 2020، ص 26) وتغطي وجدانهم الجمعي، لكنها سلطة تتضمن بين ثناياها هيئات تقليدية وعصرية تجمع بين الأسس العتيقة التقليدية الدينية والقيم الديمقراطية الحديثة في شخص المؤسسات العصرية، وهو ما يتضح جلياً في الأحكام القضائية ذات المرجعية الغربية لكنها تصدر باسم الملك (شقيير، 2006، ص 293، وآخرون)، علماً أن قرارات العدالة تشي- بازواجية أسس الحكم التي تضم القوانين الوضعية المغلفة برمزية العاهل. وتبدو تلك الاستمرارية أيضاً في تحول دولة المخزن من سلطنة وراثية إلى ملكية دستورية (زرنوقة، 2012، ص 159)، لاسيما بعد أن تجاوزت في تاريخها السياسي صراع الإخوة والأقارب حول الحكم، وبعد أن أخذ مسار العرش في خط الأب - الابن على أساس مبدأ البكورة الذي بموجبه ضمن انتقال السلطة السياسية بشكل وراثي، ثم انتظم الحكم دستورياً، وتلك علامة موحية على ضمها مبادئ من الديمقراطية، أي انتقال السلطة بطريقة سلسلة بدون عنف سياسي، لأن هذا الأخير ليس مسلكاً وحيداً للسلطة السياسية التي تحتاج بدورها إلى مقوم روحي على أساسه افردت به دولة المخزن، فما هي مبرراته في ذلك؟ وهل يصطدم ذلك المبدأ مع أسس الديمقراطية؟

رابعا: دولة المخزن والخطوة الإلهية وإشكالية التدبير الديمقراطي للمجال السياسي.

نقصد بالخطوة الإلهية، الرعاية المساوية التي وهبت للمخزن سلطة سياسية، وعلى هذا الأساس أشارت الاسطوغرافيا إلى مفهوم الشرف بوصفه المقوم المتعالي لتعزيد هذا الجهاز السياسي العتيق والمتجدد دوماً، فما دوره في شديكاته؟ تُشخص دراسات الباحثين الترابط الوثيق بين المخزن والشرف، فيها وجهان لعملة السلطة السياسية، والعلّة في ذلك أن "الشرفاوية مرتبطة بالسلطة التي أدمجت بالأسطورة بُغْيَة تجذير مؤسسة الدولة وإحكام سيطرتها على البنية الاجتماعية التي تُمثلها" (ضريف، 1988، ص 36)؛ وهذا يعني أن الثالوث، الشرف، والسلطة، والقوة الحارقة، هي العناصر التي اعتمد عليها جهاز المخزن القديم لتعزيز قوته ضد الشرائع الاجتماعية ذات النزوع القبلي، وعليه "عُدَّت الشرفاوية إجراءً للتعويض وإراحة للمؤسسة العصبوية، وبمعنى آخر أن للمخزن الشريف "حق إلهي في تدبير دواليب الحكم، ويُفيد هذا الاعتقاد أيضاً، أن "المؤسسة الملكية تمتلك سلطات استعلائية تجعلها في مرتبة فوق القوانين الوضعية" (الطوزي، 2001، ص 88-89)، وهذا يعني أخيراً، أنه جهاز يرتفع عن الرعايا ولا تحكمه قوانين البشر، ويظل بعيداً عن النقد والسؤال (واتربوري، 2013، ص 211). كما نلمس التفسير الديني الذي منح التاج للملك دولة المخزن المغربي من خلال الإيمان بأنهم "لم يأتوا إلى المغرب لكي يستولوا على الحكم، وإنما أتوا لأنه طُلب منهم ذلك" (الحسن الثاني، 1993، ص 35)، وهذا يعني أنهم يتمتعون "بشرعية أزلية" (الطوزي، المرجع السابق، ص 73)، أي أن الخطوة الإلهية وهَبَتْهم الشرف، ومن ثمة، فإن أي مَلِكٍ أو سلطان مغربي لا يمكن أن ينجح من غير تدبير إلهي" (الحسن الثاني، المرجع السابق، ص 183)، وعليه عُدَّت هذه العناية الربانية أمانة عظيمة يلزم الحفاظ عليها، وبالتالي فالسلطين - الملوك ليسوا مسؤولين أمام الرعايا المغاربة بل أمام من وهبهم وألقى إليهم مفاتيح الحكم والذي يَسْرَ لهم ذلك من دون عسر - ما داموا جادين (شخصي، 2007، ص 163-165) في تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم من الله. واستند على هذا التبرير المساوي من قبلهم فاعتبروا "الحكم خُطّة يَبْتَلِي بها الله من يشاء من عباده" (شخصي، المرجع السابق، ص 353)، وهو تسويق ديني متعالي لشرعنة الافراد بالسلطة السياسية والتي لا تُعَدُّ شأناً أو أمراً دنيوياً، وإنما هي مسألة أخروية. ولهذا أخذوا على عاتقهم كُرهاً شؤون الحكم، ويقتضي- تحملها نصراً ربانياً، ولهذا جعلوا من انتسابهم للوحد النبوية (الطوزي، المرجع السابق، ص 71-77) دعامة لتدبير دفة الحكم بالمغرب.

تبدو تبعات الخطوة الإلهية التي شملت السلطان - الملك المغربي واضحة عبر التاريخ السياسي لدولة المخزن المغربي، من خلال الهالة المقدسة التي كان يتمتع بها سلاطين - ملوك المغرب، والتي ساعدتهم رغم انهزام البعض منهم في بعض المناوشات أثناء مواجهتهم للقبائل المتمردة، بحيث عاملوهم باحترام وأكْرَمُوهم تكريم الضيوف الحسان (الزياني، 1991، ص 76 وآخرون)، نظراً لما يتمتع به هؤلاء الحكام المغاربة من رمزية وبركة التي جَبَتْ الملك الراحل (الحسن الثاني) من فريسة الانقلابات العسكرية (شقيير، 2008، ص 234-238)، وهذا يعني أن صيرورة الدولة المخزنية قوامها العناية الإلهية" (الافراحي، 2015، ص 70) التي حَمَّتْها من كل الشرور، وليس مَرَدُّها إلى البنية التنظيمية لهذا الجهاز السياسي العتيق. لذا فكل عصيان ضد مُلوكها يُعَدُّ "معارضة للمشئة الربانية" (شكاك، 2008، ص 31)، ومبرر هذا

الاعتقاد أنهم لما انفردوا بالسلطة، "اقتنعوا بأن إرادة الله عز وجل هي التي طوقت عنقهم بمسؤولية الخلافة" (عبد الحميد، 1990، ص 284)، وهذا يعني أيضاً أن دولة المخزن المغربي استثمرت الثالوث المقدس: الإمامة والخلافة والشرف مرتبطة بسلطة إرثية من الأعراف والتقاليد الشرعية ومن الدين كأداة تبريرية قدسية" (الهروي، 2015، ص 220) للانفراد بالحكم، وخلصت هذه الشواهد التاريخية التأكيد على اعتبار إمارة المؤمنين التي تجسد رُكناً أساسياً لدولة المخزن المغربي استمراراً للخلافة الإسلامية (لمريني، 2015، ص 100 وآخرون)، لاسيما أنها أخذت على عاتقها "تحقيق الوحدة الثقافية والروحية للمغاربة قبل الوحدة الإدارية" (بورقية، 1991، ص 26). علماً أنَّ الخلافة التي يتحدث عنها الباحثون ليست نظرية المرحلة التاريخية كما تذكروها كتب التاريخ الإسلامي، وإنما بمعناها الرمزي خصوصاً بعد أن استقلت أوطان العالم الإسلامي عن دار الخلافة كما كانت عليه في السابق، ولم يُعد بالإمكان إحياؤها من جديد من قبل حاكم واحد، لأن الدول انشطرت كما معروف إلى أقطار ودويلات. لهذا عُذ هذا الاختيار الإلهي لسلطين - وملوك دولة المخزن المغربي مبرراً لتطبيق حدود الشريعة الدينية بالإيالة الشريفة داخل القطر المغربي، "مما جعل السلطان - الملك يفرض نفسه كمؤسسة لا محيد عنها لأن البلد مسلم تلزمه إمامة" (العروى، 2016، ص 226، 259)، وبالتالي تستوجب البيعة له، لأنه "إماماً وأميراً لإمارة المؤمنين" (لمريني، 2015، ص 100) التي تسمو على باقي المؤسسات: التشريعية والتنفيذية والقضائية الوضعية، كما أنها لا تخضع للقواعد الدستورية المكتوبة" (خالد، 2021، ص 11)، بينما تتمثل وظيفتها داخلياً في "حماية الأمن الروحي للمغاربة" (خالد، المرجع السابق، ص 12)، في حين تتجلى مُهمَّتها السياسية في التحكم بين الفقاء السياسيين والاجتماعيين، وهي "وظيفة قديمة موقرة ثقلت من مجال الفصل بين القبائل المتنازعة تبغي الصلح بينها بواسطة شخص تحوُّط به هالة من التقديس إلى المجال السياسي يمارسها حالياً الملك" (واتيروري، المرجع السابق، ص 55، 140)؛ بحيث يوظف السلطان - الملك البركة لتجنب الفتنة الداخلية السياسية والدينية، في حين تُوظف البيعة للتأكيد على الروابط التاريخية بين جميع أقاليم المغرب جنوباً وشمالاً ووسطاً لتحقيق السيادة الوطنية، وهو ما يمكنه من تعزيز سلطته الدينية، وهذا يعني أن "السلطة الروحية التي ينفرد بها تتجاوز الحدود الترابية" (Bellaire, 1925, pp117,145)، وتوحي هذه الازدواجية السياسية إلى أن "المخزن دولة مركبة" (عابد الجابري، 2000، ص 5)، تتضمن ما هو تقليدي وحدائي في الآن نفسه، فهي أقرب إلى الديمقراطية لكنها بعيد كل البعد عن معناها المعاصر كما هي في الغرب التي تنحصر -مهمتها في تدبير الشأن السياسي العام والدفع بعجلة التنمية السياسية إلى الأمام. ولكن من الأكيد أن دولة المخزن المغربي تتقاطع مع مفهوم الدولة المعاصرة، ولا تماثل تجربة الخلافة الإسلامية كجربة سياسية عرفها العالم الإسلامي، ولا شابهت الديمقراطيات الحديثة، لأنه لم يعد هناك نموذج فريد للديمقراطية، ولا قيم حقوقية واحدة، وإن كان البعض يروج لعالمية حقوق الإنسان فهي مسألة وهم طالما أن العدالة الاجتماعية لم تعمم على جميع شعوب أوروبا الديمقراطية التي لا يخلو واقعها من عوز وهشاشة التي تشوه هيبتها وتفسد تاريخ الديمقراطية الغربية، ويدل هذا على أن مبادئ الديمقراطية نسبية وليست مطلقة. علماً أن قضية التركيب التي وُصف بها جهاز المخزن تنطبق أيضاً على هيئات المجتمع المدني المغربي الذي ابتلعه دولة المخزن، ابتداء من "الأحزاب والنقابات، بالرغم أنها "تحمل أساء واحدة موحدة، فهي في واقع الأمر مركبة وتخرها العصبية القبلية، والبديل لتشرذم القوى السياسية المغربية هو تجميعها في "كتلة تاريخية" (عابد الجابري، 2000، ص 16) تُصمُّ مختلف الفاعلين السياسيين لعلها قد تدفع إلى غرس قيم الديمقراطية مستقبلاً، ومن ثم لا بديل لتصور الدولة المخزنية للحكم إلا بتبنيته مفاهيمها مع أسس الديمقراطية التي تبنتها منذ وقت الاستقلال، والإسراع في تنفيذ مضامينها فلم يعد وقت للانتظار، لأن قطار تقدم الأمم وتبنيها يسير بدون توقف، فما علينا إلا اللحاق بالركب ولا سندفع ثمن التخلف السياسي مستقبلاً.

خامساً: السلطة الحاكمة المخزنية والديمقراطية: توافق أم تعارض؟

تتمثل السلطة الرسمية لهذا الكيان السياسي العتيق في الألقاب السياسية المتعددة التي وصفته بالدولة المغربية، والإيالة الشريفة، والمملكة المغربية، صورة تمهيدية عن ازدواجية الخطاب السياسي للدولة المخزنية المغربية التي رفعته ابتداء من منتصف الثمانينات من القرن الماضي والمجسد في ثنائية الأصالة والمعاصرة ثم تلها بشعار دولة الحق والقانون، ويظهر هذا التآلف السياسي المركب في الصورة الحديثة التي حملتها الدساتير المغربية والتي مزجت بين قيم إسلامية وأخرى ديمقراطية غربية. وتوضح لنا الرؤية الجوانية للمخزن عن ذاته من خلال الألفاظ السياسية التي يستعملها العاهل المغربي عن نفسه واصفاً ذاته بأمير المؤمنين، و"رئيس دولة"، و"دولة المخزن"، و"الملكية" التي لا يحوز مقارنتها بالملكيات العالمية، فهي «أقدم من الدول الموجودة في العصر -الحاضر" (بوزويته، 2004، ص 47) التي احتضنت الوطن أيام الأزمت السياسية والتدخلات الأجنبية. وبديل هذا المنظور الرسمي، على أن جهاز المخزن هو المؤسسة الملكية بعينها على اعتبار أنها "تقوم على البيعة، وتدل هذه الأخيرة على عقد ديني يفرض على الملك أن يكون عاملاً نشيطاً، وألا يكتفي بمعاينة الشؤون من بعيد بل العكس عليه أن يدبر شؤون الدولة بطريقة مباشرة" (الحسن الثاني، 1993، ص 29)، واقتضت السياقات التاريخية تبدل هذا الكيان السياسي من وضعيته العتيقة إلى أن سار "ملكية" (الحسن الثاني، 1987 ومحمد السادس 2005) تنفرد بطقوس خاصة، وأضحى في مجرى سياسي آخر "دولة" (محمد السادس، 2003) مستقلة ذات سيادة تحكمها مؤسسات دستورية ديمقراطية كما تُوصف، لكنها حافظت على إرثها القديم، وهذا يعني "لا فرق بين تبدل السلطين - الملوك طالما أن جسد المخزن واحد يقاوم عوامل التغير ومع ذلك فقد أفضت تجاربه لكي يسير الممثل الوحيد للدولة والأمة المغربية، ومن ثمة جعلته رمزاً للاستمرارية التاريخية المغربية" (العروى، 2016، ص 557).

569. 579)، ويبدو هذا الموقف واضحاً من خلال الربط بين المخزن القديم/ والجديد (المرجع السابق، ص. 506) انطلاقاً من أسامي السلاطين العلويين المغاربة التي أطلقت على أنواع الفرقاطة البحرية المغربية المتعددة (شقيّر، 2007، ص ص 182، 194، 195) أو تسمية الأفواج العسكرية المتخرجة بألقاب ملوك المغرب (شقيّر، 2007، ص 139) المؤسسين للدولة المغربية، مما يعني على ديناميته المتواصلة، كما توحى تلك التبدلات التي شملت هذا الجهاز العتيق بفعل الضغوطات الأجنبية التي فرضت على المغرب في زمن من تاريخه الحديث أن تغيراً فورياً فُرض قهراً لا اختياراً دون أن يقطع مع ماضيه العتيق، بحيث أخذ العنف المؤسسي (شقيّر، 2007، ص 132) منهجاً ملائماً لشرعيته كيانه السياسي باسم القوانين الوضعية صنيعة الديمقراطية. والنظر إلى الألقاب السياسية التي وُصف بها الخطاب الرسمي للدولة المخزنية المغربية من قبيل "الدولة والملكية والنظام الملكي والحكومة المغربية والدولة الشريفة" (الحسن الثاني، 1983، ص ص 49، 11، 13، 182، 185)، سيقف المرء على فكرة مؤداها، أن تلك النعوت السياسية موروثية، مما يعني أن المخزن يُعَيَّر جلده بتبدل السياقات دون أن يعني أنه تخلّى عن تقاليده وطوقسه القديمة، إذ هناك من الثوابت (البيعة) التي تُعَدُّ من الخطوط الحمراء لا يجوز النش فيها ولا تقدها؛ نظراً لما تحمله من ثقل رمزي سلطوي غير محدد وتمثل الإمامة (البرني، 2015، ص 102) سقفاً والمستمدة من أتنائه إلى عائلة مقدسة، ورويداً أضحى كياناً سياسياً مستقلاً ارتدى عباءة أخلاقية واستعملها ضد منافسيه وخصومه من الزوايا الدينية، كما استثمرها ضد الأحزاب ومختلف الهيئات المدنية المغربية لتأكيد هيئته. لذا نتساءل هل جهاز المخزن جاهز لاستيعاب قيم الديمقراطية واستيطانها في نسقه السياسي؟

تصطدم مسألة غرس مقومات الديمقراطية في دولة المخزن بإشكالية العنف السلطوي الذي يُعَيَّق استنبات قواعدها ولا يسمح بنموها وازدهارها لكن يظل السؤال مفتوحاً: من هم هؤلاء الذين اتصفوا بهذا الشطط التسلطي ونظيره في التاريخ السياسي لدولة المخزن المغربي والتي تتناقض قطعاً مع مبادئ الديمقراطية؟

الإجابة واضحة في تاريخ المخزن القديم، إذ ارتكب بعض جنوده (الناصري، ص ص 191، 289) من التجاوزات ما مس ممتلكات العوام، وما ترتب عن ذلك من "فوضى ولُصوصية (بوزورث، 2013، ص 86) التي عرفها المغرب إبان أقول نجم السلطة المركزية آنذاك، وتوالت الأسماء ورجالات هذا الكيان السياسي العتيق والتي حظيت باهتمام من قبل البلاط الملكي، ولسبب من الأسباب طمعت في السلطة السياسية لكن تصدى لها سلاطين - ملوك دولة المخزن المغربي (كريدية، 2013، ص 59، وآخرون) بحزم، والاستفهام عن الفساد سؤال مُلْغَم، وهو الإشكال الذي طرحته دولة المخزن الراحل (محمد السادس، 2016)، ويُعَدُّ تشخيصه مُشْرِباً أساسياً لاستزراع أسس الديمقراطية في المجتمع المغربي، شريطة أن يتم ذلك في إطار مؤسسي، وهو ما يشي - برغبة الدولة المخزنية الحالية في محاربته وفق قيم مدنية معاصرة يأخذ طابعاً مؤسسياً، رغم أن مسار الإصلاح السياسي والمجتمع يتطلب مراحل مسترسلة في البناء والتنمية، مما يجعلنا نتساءل ألم تُرَاك دولة المخزن المغربي من التجارب السياسية ما يؤهلها لتبني قواعد ديمقراطية، وتجعلها مدخلاً للتنمية السياسية؟

تقتضي- الإجابة عن هذه الأسئلة ومثلتها ترك الأحكام الجاهزة والتخلي عن كل نغمة طائفية وحزبية والتحرر من كل حقد دفين سيكولوجي أو خلفية نظرية أو اعتقاد إيديولوجي لنعائق المناهج التاريخية السياسية كي نرسم درب هذا التحول الذي شمل هذا الكيان السياسي العتيق إلى أن سارت له ملامح سياسية عصرية يتم تسويقها من قبله إلى أن عُدَّ استثناءً وفودجاً للاستقرار السياسي في الوطن العربي والإسلامي بعد أن استطاع بدهاء سياسي تجنب عدوى الانتفاضات العربية الأخيرة، فأمامه فرصة التحول التدريجي إلى ملكية دستورية، وهو المسار الطبيعي والصحيح لكل نظام سياسي عريق (زرنوقة، 2012، ص 28)، لاسمياً بعد أن ثبت واقعياً تآكل ديمقراطية الربيع العربي، فوجدت دولة المخزن المغربي نفسها أمام درس سياسي مهم، فاستثمرته ببطء، لكن مازال المطلوب منها الكثير لغرس قيم الديمقراطية، وهذا يعني أنه إذا كانت الديمقراطية غائبة بالأمس في نظمية المخزن القديم، فهذا لا يعني استحالة تأسيسها وتثبيتها اليوم بأرض المغرب، لاسمياً أن الوضعية تغيرت والسياسات متنوعة والإرادة متوفرة، بمعنى آخر، أنه إذا كانت الديمقراطية من المنوعات والكلام حولها محظوراً في الماضي، فالمرحلة الراهنة تستوجب القطع مع تلك الحقبة السوداء من تاريخ المغرب، لأن هناك إمكانية للتطبيع مع أسس الديمقراطية لكنها تتطلب تحديات صعبة، إلا أن الطموح السياسي للمغاربة في التحول الديمقراطي المنشود مرتبط بتحديث القواعد التقليدية من قبل دولة المخزن بالنظر إلى أنه يتجدد باستمرار، مع اطمئنان النخبة الحاكمة المرتبطة بالدولة العميقة والتي لها باع سياسي طويل عن أحوالها المادية ووضعتها المجتمعية المميزة، وكذا التحرر التدريجي من ثقل الماضي دون أن تحرم دولة المخزن من ركائزها التي تُعَدُّ ثراءً سياسياً مُهِمّاً في بناء الدولة المغربية الحديثة، بالإضافة إلى الانفتاح الحتمي على القوى الفعالة وعلى رأسها الفئة المثقفة الزهية، وتفعيل الشعارات السياسية التي رفعتها الدولة، والذي مضمونها المفهوم الجديد للسلطة دون أن تفقد الدولة المخزنية هيئتها وهويتها السياسية، لأنها صام الأمن والاستقرار السياسي مع إعطاء ضمانات أخلاقية وقانونية لدوائر القرار السياسي بإفساح المجال للمجتمع المدني لتفجير طاقاته وهو ما يمكن أن يُعَبِّر عنه في المستقبل، وبالتالي لا مناص من تحقيق الديمقراطية (المرجع نفسه والصيغة نفسها) بالمجتمع المغربي، لأنه مؤهل لتحمل المسؤولية السياسية رغم ما قيل ويقال عنه في أدبيات الشؤون السياسي، لاسمياً أنه تمّ الإجماع على أن المخزن نقيض الدولة البوليسية ولا يشبه الحكم العسكري، كما لا يماثل الدولة الشيوعية ولا ينظر العلمانية المتطرفة، ومن المؤكد أنه ليس دولة ديمقراطية على النمط الأوروبي، ولا تشبه الملكية المخزنية المغربية نظيرتها الأوروبية العريقة، سواء في التاريخ ولا الثقافة ولا الديانة ولا الدساتير ولا القيم المستحدثة، ولكنها يلتقيان في المرجعية المتعالية. وبالرغم من أن هذا الكيان السياسي العتيق غيّر أساميه وجدد دمائه بتجدد الأحوال والمعطيات، فهذا لا يعني استحالة

انتقاله إلى ملكية ديمقراطية، مما يجعلنا نتساءل، هل اكتسب عقائد ديمقراطية حديثة أم أنه ما يزال يحافظ على رموزه القديمة في الحكم؟ ثم ألم يضاف شيئاً إلى تجربته الديمقراطية الفتية ما يخدم كينونته واستمراره؟

اختلفت الآراء حول التحول السياسي الحاصل في بنية دولة المخزن من عدمه، إذ هناك من اعتبره "جهازاً للسيطرة استكمل بناؤه بتفاعله مع متغيرات الواقع التاريخي المغربي، لكن الشكل الذي اتخذته ذلك التفاعل لم يحمل أبداً مؤشرات تبديله في يوم ما إلى جهاز دولة على الطراز العصري (بياض، 2011، ص 77)، بمعنى أن التغير الذي لحقه ليس سوى "تحوّل مُعاق" (الهروي، 2015، ص 100)، بحيث أخذت ملامحه بُعْداً استعراضياً لم يمس جوهره، لأنه لم يتخل عن استحواده على المنبع الروحي رغم إحاطته بهيكل علمانية فرضتها متغيرات تاريخية" (بياض المرجع السابق، ص 70) مزجت بين "المجال التقليدي والمؤسسات الحديثة" (بوغالم، 2008، ص 17)، وبهذا لا يمكن الحديث عن "الدولة المغربية بدون استحضار التجربة السياسية العميقة التي تمثلها صيرورة المخزن التراكمية في تاريخ المغرب السياسي الذي "انتقل من معناه اللغوي الأصيل إلى الجهاز الإداري وامتدت سلطته اللامركزية والحاضرة في كل مكان" (كلاوي، 1995، ص 104) لتتغير في الوعي الجماعي للمغاربة، فأخذوا يصفونه أحياناً بحكومة الظل، وينعتونه تارة أخرى بالدولة العميقة. ورغم التحديث النوعي الذي طرأ عليه بفعل الاستعمار، فإن ذلك لم يزل من خصوصيته التاريخية شيئاً، ولا تشرب بنود الديمقراطية كما ينبغي أن تكون، لأنه لم تكن لديه خريطة مجالية بل كانت لديه خريطة قَبَلِيَّة، مثلما هو سائر اليوم، إذ ينتظم كيانه وفق خريطة حزبية رسمها لنفسه، تلك الأحزاب التي فقدت شعبيتها، لأنها لم تجد دماءها، إذ ظلت ملتصقة بالسلطة الحاكمة التي تغدق عليها بالأموال لاحتوائها، مما نتج عنه نفور المواطنين وإصابتهم بنوع من الكآبة السياسية تجاهها. وتلك علامة على ضعف توطيد مبادئ الديمقراطية جَوَانِيًا، ولهذا ارتبطت كينونة دولة المخزن برسم خريطة رُوحِيَّة تستقطب عقول الناس من خلال التأثير على وجدانهم وصناعته، مما منح لها استمرارية حية لا تموت (الحسني، 2008، ص 2)، طالما أنَّ الملوك المغاربة يتعاقبون باستمرار على تسيير دواليبها في أحلك الظروف السياسية التي مرَّ بها المغرب. ومنذ الاستقلال الوطني إلى اليوم أُجريت انتخابات ديمقراطية، ورغم أخطائها التاريخية يمكن أن نقوِّم أعوجاجها مستقبلاً باعتبار أن المكاسب الديمقراطية الحالية ليست نهائية بل تحتاج لمسار طويل وشاق لتثبيتها وغرسها وتوجيهها بالشكل الذي قد يُفضي إلى ولادة مؤسسات سياسية ديمقراطية أكثر تطوراً وخصوبة وتمثيلاً حقيقياً إذا توفرت الإرادة السياسية الممكنة. وفي وطيس تلك النقاشات الأكاديمية ضاعت خيوط وتفصيل مهمة حول من يُدير دفة الحكم هل السلطان - الملك أم المخزن؟ وهل المخزن أفراد كثر نافذون في السلطة والمال أم قلة؟ وأخيراً هل يُجسّد المخزن دولة ديمقراطية تعكس هويته السياسية الخاصة؟

الإجابة، هي أن للمخزن معنى مطاطي، لكنه واحد على الرغم من تبدل سلاطين وملوك المغرب، وهو الأمر عينه الذي حافظ عليه منذ ولادته إلى الآن خصوصاً في كل ما يتعلق بالطوقوس المخزنية العتيقة التي تُعدُّ ثراثاً سياسياً مغرباً خاصاً بالأسرة الحاكمة، من قبيل الإشراف على احتفالات العيد المولد النبوي الشريف أو ذبح أضحية العيد أو إحياء احتفالات ولاد البيعة التي ما زالت موضع نقاش بين الحرس القديم والجديد وبين النخب السياسية والدينية والمثقفين المغاربة والتي "ظلت لغزاً دينياً وسياسياً مركباً" (لكريط، 2015، ص 23)، وصولاً إلى الإشراف على مراسم الزواج الجماعي (بن زيدان، 1961، ص 69، 82). فواقع الحال، لا يشي باحتمال نعت المخزن بالدولة بالمعنى الحديث، لأن هذه الأخيرة لا تنحصر في مؤسسات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو أمنية أو عسكرية أو منظومة من القوانين التي تنجزها أشكال التعصب الجغرافي والقَبَلِيّ والحزبي والنقابي، تلك الهيئات المدنية التي تُعدّها بناية لا مؤسسات في أدائها وفعاليتها، لأنها ألغت عملية الإنتاج والبناء المستقبلي، هي سريرة أساسية في التراكم التشريعي والتنظيمي، ولهذا لا نستغرب أننا مازلنا نستورد الأدوية والسيارات المستعملة كما نستورد الدساتير والقوانين الوضعية دون أن نبنيها مع واقعنا، وهذا ما يبرر تأخرنا مؤسساتياً وإنتاجاً وتمثلاً لمبادئ الديمقراطية الكونية، أي أننا لم نصل بعد إلى تأسيس وتقييد المؤسسات في مجتمعاتنا المغربية بالرغم من العمر الزمني الطويل لجهاز المخزن الذي هيم على أذهان الناس قبل أجسادهم ووسع سيادته الجغرافية وانفرد بالحكم واحتكر الاقتصاد. لهذا لا يُؤاخذ بالملك كإرثها من الغرب قبل الثورات السياسية ولا بعدها بعد أن تغيرت ملامحها التنظيمية، ولا نناظره بالدولة التي جاءت بعد مخاض عسير من الحروب الدينية بأوروبا، ولا هو نظير مؤسسة وما يعنيه هذا اللقب التنظيمي؛ أي الخضوع للقوانين والتشريعات التي تُؤطر هرمية الحكم، وأخيراً لا نمائله بالجهاز الذي يُوجي إلى مجموعة من الوظائف؛ أي أنه نظير الآلة التي تشتغل وفق القانون الذي يُعدُّ المخزن واضعه، ويُديره متى شاء ووفق مصالحه، وكلما رأى ميزان القوة ضده دسه في التراب بعد أن يستجمع قواه بدهاء، كما هو حاصل في تنزيهه لدستور سنة 2011، وهذا يعني أننا لم نتحرر حتى الآن من هاجس الخوف من هذا الجهاز المنغرس في وجداننا الجمعي، فالذهنية المغربية ما تزال تستولد الخرافات والأساطير حوله جاعلة منه في الآن نفسه منبع الأعطيات ومكشف للمعضلات (القبلي، 2011، ص 406)، الأمر الذي جعل من السلطان - الملك الفاعل السياسي الأكبر والملاذ الأول والأخير لنشر الطمأنينة وزرع الأمل بين الرعايا/المواطنين بعد أن يسوا من أكاذيب السياسيين ديمقراطيتهم حسب المغاربة وهماً، إذ يرون في الخطابات السياسية لزعماء الأحزاب مجرد تسويفيات خيالية وبعيدة كل البعد عن ما يطمح إليه المواطن المغربي من أماني، كما لم تستجب الخطابات الشعبية الاغرائية للزعماء السياسيين لانتظارات المواطنين المهووسين بالحرية لاسيما بعد سنوات بحّاف من الطغيان السياسي، فكيف يمكن التكيف مع قيم الديمقراطية حينما تصطدم مع ثوابت دولة المخزن المغربي؟

سادسا: الخوف من الديمقراطية: ثالث التشكيك: النخب والمخزن والعوام

كثيراً ما نصاب بالتعاسة السياسية، حيناً نقرأ خطاب اليأس الذي يدّعي غياب النخبة المدنية بالمغرب الراهن" (عابد الجابري، 2005، ص 193)، ولكن إذا افترضنا على نقيض هذا الطرح فهي مازالت تحت تأثير "سلوكاتها البدوية" (عابد الجابري، المرجع السابق، ص 194)، والمثالة في القبيلة والعصية، وهو التشریح الذي يُعيق بناء الديمقراطية الداخلية. علاوة على أن أنصارها "لا يستطيعون تحمل آلياتها ونتائجها إلى نهايتها، لأن علاقاتها بجسم المجتمع علاقة محدودة، مقطعة، قطاعية في الغالب، وهي في الواقع تخشى- الديمقراطية، لأنها تشعر بعجز ذاتي عن تحقيق مصالحها" (عابد الجابري، المرجع السابق، ص 195)، وهو ما يفسر- عزوف الكثير من الذين لهم حظ من التعليم المتميز عن الاستحقاقات الانتخابية، ويُعدونها مسرحية سياسية استعراضية هزلية تنعدم فيها المصداقية والشفافية والزاهة السياسية، نظراً لتعرض التجارب النيابية للتزوير، كما كُتب عن ذلك في أكثر من موضع. فضلا عن عيوب النظام البرلماني نفسه، وهذا ما جعل البعض يكفرون بها، ويُعدونها "استبداداً مقنعاً" (القحطاني، 2015، ص 148). لذا تمتنع الحشود عن التصويت ويقل الحماس الديمقراطي، والكثيرين منهم غير واثقين من الديمقراطية على تقديم الحلول لمشكلات بلدهم (روبنز، 2022، ص 2)، بينما يتعرض أتباع الديمقراطية إلى مضايقات وتهمة مجانية من قبيل أصحاب الفتنة وغير ذلك من التهم الملبية" (القحطاني، المرجع السابق، ص 145). ويؤكد أيضا المتشائمون سواء من العامة أو النخب على انسياق "المعارضة العتيدة وراء لعبة الديمقراطية المزورة" (عابد الجابري، 1997، ص 33) الشيء الذي أفسد استزراع قيمها الفضلى، مما أدى كما هو معلوم إلى استقالة شبه جاعية عن الأحزاب لارتباط أدائها السياسي بالمنافع الذاتية والفوائد السياسية والمكاسب الفتوية دون الأخرى، وهذا ما جعل البعض يصف سيكولوجية المغاربة بالقول، أنهم شعب يجذوهم الأمل في التغيير دون أن يأخذوا بالأسباب أو يخطرطوا في المجتمع المدني. وعليه، فالقوى السياسية الرسمية المشكلة للحكم التي تؤدي لعبة المعارضة من أحزاب وهيئات وبقابات ما هي إلا عائلات سياسية وظيفتها تهديد وتسكين الأوضاع وعدم تشریحها مثل المسكنات من الأدوية، وهو ما يعني أن المصالح الدنيوية هي التي تحركها، ومن ثمة تُعدّ تكتلا للمنافع الذاتية، وتُغيب أدبيات الديمقراطية ضمن أهميتها التنظيمية، فكيف ستُجسد الديمقراطية في كيانها السياسي؟

إن الديمقراطية تربية قبل أن تكون مسؤولية إدارية أو منصب حكومي - سياسي أو نقابي، مما يحول دون تشتيت مبادئ الديمقراطية في جسد المجتمع المغربي. ورغم هذا الارتباب في الاستحقاقات الوطنية يمكن إصلاح تلك المفاصل وتجاوزها إذا تمّ إضافة جرعات أخرى من قيم الديمقراطية، على أن هذه الأخيرة لا تعني النظام النيابي، لما لهذا الأخير من نواقص تسيء للأقليات من كل الأصناف، بل تقتضي- احترام حقوق الإنسان بمفهومها الواسع، علما أن الحقوق الديمقراطية لا تقبل التأجيل ولا التفويت وهي سابقة على النظام التمثيلي ومستقلة عن نزاهة الانتخابات أو عدم نزاهتها وعن فساد الحياة البرلمانية أو عدم فسادها، بل هي في حاجة إلى تأصيلها وتحذيرها في السلوك الفردي والجماعي، في التربية والتعليم وفي مرافق الحياة الاجتماعية كافة" (عابد الجابري، 1997، ص 104، 105)، ولكن نجاح ترجمة قيم الديمقراطية يُعدّ تحدياً للمتشائمين منها ويحتاج إلى صبر طويل، لأن النفاذ الأولي الذي أبداه عامة الناس إثر مراجعة الدستور الجديد، والذي أدى إلى تولي حكومة الإسلاميين تدبير شؤون البلاد لعقدين متتاليين خيبت آمال الناس وانهارت أحلامهم بعد أن تخلت عن وعودها فتسرب إليهم اليأس من جديد، ومن ثمة لابد من الانتقال من "ديمقراطية الشعارات إلى الديمقراطية التطبيقية" (عابد الجابري، 1997، ص 32) بمعنى آخر، لا تكمن أسس الديمقراطية في سنّ تشريعات نظرية بل في ترجمتها إلى واقع ملموس تفيض حقوقاً على المواطنين وتجعلهم أشخاصاً أحراراً لا أرقاماً في معادلة القطع، علما أن الهندسة السياسية للانتخابات تُفيد مُسبقاً أن لا أحد من الأحزاب سيتمكن من الحصول على أغلبية انتخابية (السحاتي، 2019، ص 215)، مما يُحوّل لدولة المخزن تنظيمها وتديرها وفق مراميمها. ولا يختلف موقف النخب العالمية المغربية عن نظيرتها والمحسوبة على الطبقة المسيطرة، التي تخشى بدورها من الديمقراطية وتتخوف من نتائجها نظراً إلى كون مصالحها تُمرّ عبر مؤسسات المجتمع المدني التي تحتكم إلى القوانين، ولكنها تخضع إلى نفوذ العشيرة والقبيلة والجهوية، وبالتالي ستفقد مراكزها ومنزلتها (عابد الجابري، 1997، ص 126). وتنطبق مضامين التخوف نفسه على المخزن. ولهذا، فليس من المدهش أن شكوك المواطنين حول مزاي الديمقراطية قد زادت (روبنز، 2022، ص 2)، مما يجعلنا نتساءل عن كيفية تبديد المخاوف منها؟

وخلاصة القول؛ يخاف المخزن أن يفقد امتيازاته القديمة، مثل خوف القوى السياسية والعوام من قيم الحداثة، لأنها ستحرر البعض منهم من كل ما هو متخشب وعتيق في أذهانهم، وكلا الخوفين جعلهما يثبتان في مكانهما، بينما منحت للشعوب الأخرى فرصة للتنمية السياسية، بحيث انتصرت اسبانيا التي عرفت بالأمس القريب الحرب الأهلية وتجاوزتها بأمان نحو الديمقراطية بعد مخاض عسير، بينما بقي المغرب ساكناً لا يراوح مكانه بالرغم من قصر- المسافات بينها. ولكننا نرد هذا الحمود إلى بيئة الأحزاب المغربية الموسومة بالركود بسبب انشغالاتها المتوالة باستمرار، مما عزز خطوط الانفصال بين الهيئة الانتخابية والمجتمع السياسي" (مرباط، 2010، ص 52)، أما البقية منها والتي اصطفت في صف المعارضة السياسية (الاتحاد الاشتراكي والعدالة والتنمية)، فقد تم احتواؤها، و"قبلت بتلك الوضعية (لوفو 2011، ص 290) المثمرة مادياً، إنها جملة من الموانع البنوية أمام التحول الديمقراطي أحدها نابع من عمق النظام السياسي نفسه، وثانيها لصيق بسيكولوجية الأحزاب التي تُظهر شعارات رنانة، لكن سرعان ما تتبع مواقفها التاريخية المتذبذبة مقابل مناصب مرموقة.

أما من بين الحواجز الموضوعية الأخرى التي تمنع من غرس قواعد الديمقراطية فالأمر يتعلق بـ"اللاشعور السياسي" (عابد الجابري، 2002، ص 44) الذي يبدو واضحاً في التحالفات الحزبية والنقابية، ويبرز أيضاً لدى الهيئات المدنية، علماً أنه ليس من السهولة أن يستخلى المخزن

بطبيب خاطر (عابد الجابري، 1997، ص 82) عنترائه السياسي. كما تتأثر أيضاً الإصلاحات السياسية بغياب المناخ المناسب لاستيطان قيم الديمقراطية وضمان نموها وتطورها" (الحخير، 2015، ص 135) بالجمعية المغربي، رغم الحثكة السياسية التي أبان عنها المخزن حينما تبني منذ الستينيات من القرن الماضي تجربة التعدد الحزبي، والتي تعتقد أنها ليست نابعة عن اختيار سياسي أو فكري يؤمن بالاختلاف ويعترف بالآخر بل فرضته ظرفية تاريخية، تتمثل في الخوف من "هيمنة حزب الاستقلال على الحياة السياسية الوطنية، ولذلك تم الإبقاء على تعدد القوى السياسية باعتباره يشكل وحده ضمانة للملك لكي لا يسقط ضحية إحدى تلك القوى (واتريوري، المرجع السابق، ص 208)، وتلك مؤشرات على ذكاء دولة المخزن المغربي ودهائها السياسي الذي تم ترجمته عبر مراجعة الدستور المستمرة، بحيث منحها تلك الإستراتيجية نفسها جديداً والذي يبدو في الظاهر أن تُغيّر الدساتير المغربية منذ الاستقلال إلى اليوم يُوجي بالسير نحو الديمقراطية لكن سيرها بطيء جداً، ولا يعكس تعديلاً جذرياً لبعض مضامين القوانين التي كانت موضع نقاش وخلاف سياسي من قبل النخب المثقفة والسلطة الحاكمة وهذا دليل على تأخر تطبيق مضامين الدستور. وموازاة الإقرار بالتعددية الحزبية، شجع المخزن استراتيجية النزاعات لتفتيت الأحزاب وإذكاء روح الخلاف بينهم للحد من أي تكتل سياسي الذي قد يُؤدّي إلى الهيمنة على الحقل السياسي المغربي (مرابط، المرجع السابق، ص 51)، وبذلك تزداد الحاجة إلى رمز للاستمرارية" (واتريوري، المرجع السابق، ص 209) التي تمثله دولة المخزن المغربي. ولهذا فالسلوك السياسي المغربي يتلون بالولاءات البدائية، كالانتماء للعرق واللغة والروابط الدموية والجهوية، كلها محددات تُعيق بناء الديمقراطية.

ولهذا لا نستغرب لجوء المخزن إلى التلاعب بالتوازنات بين القوى السياسية والنقابات، فكل من يسعى إلى السلطة من تلك الهيئات السياسية عليه أن يخضع لمسح ضوئي يُغيّر جلده ويصحح أراءه، ويتخلى عن أفكاره السياسية الطوباوية، كما حدث للتيار اليساري في منتصف التسعينات من القرن الماضي. لذا يُجسّد الميراث المخزني استراتيجية مشابهة لسير عمل حكومة الظل (sotto governo) كبحاً ومستميلاً أو محدثاً عجزاً سياسياً" (لوفو، 2011، ص 302)، مثلاً جرى في "البلوكاج" الحكومي إبان حكومة الإسلاميين الذي تعذر عليها تشكيل الحكومة في حلتها الثانية إلا بشق الأنفس، وهذا يعني أن موطن الوهن في الأحزاب المغربية هو تشردهما والذي يعد في الوقت نفسه، قوة للسلطة المخزنية. وهذا ما أدى إلى "إضعافها والحد من نفوذها" (بندورو، 2002، ص 83)، وهو ما يُفسّر لنا عُمّ الشعارات الاستهلاكية التي ترفعها إبان مرحلة الانتخابات، مما نتج عنه نفور المواطن المغربي من الساسة وفقدان الثقة فيهم، ومع ذلك تُجرى الانتخابات فيعلن عن الفائزين، وفي نهاية المطاف تولد ديمقراطية عرجاء، وهذا ما هذا أدى إلى تفكك الأحزاب السياسية وانقسامها، بحيث أصبحت مجرد مقاولات انتخابية بدل أن تعمل على تكوين أطر قادرة على تحمل المسؤولية، مما يفسر - عزوف الكفاءات عن العمل الحزبي، هذا بالإضافة إلى الفساد المالي الذي تتعرض له الحياة الانتخابية والحزبية في النظام السياسي المغربي (مرابط، المرجع السابق، ص 53). تلك صورة تشخيصية لاقتسامات غير مبنية على الخلافات النظرية بقدر ما هي انشقاقات أساسها مصالح دنيوية فرقتهم إلى شيعٍ متناثرة، وبالتالي فالوضع الذي آلت إليه أدى إلى طرح مسألة تخليق الحياة السياسية، وتأهيل المجال السياسي المغربي، لأنها لا تستطيع الإسهام في مجال التنمية السياسية، نظراً لضبابية أيديولوجيتها وهشاشة فروعها، وغياب التنظيم الديمقراطي داخلها" (مرابط، المرجع السابق، ص 53)، وهو ما يُفسّر طرد أو تجريد عضوية سياسي أو نقابي في تنظيمه بدون علة موضوعية، اللهم أن هذا النقيض أو ذلك السياسي تجرأ على انتقاد الأب الروحي للتنظيم، وهذا يعني أن النقد في المجتمعات الأبوية يُعدّ جريمة لا تغتفر، وهو ما يبيّن خفوته والسكوت عن مجموعة من الممارسات المستبدة داخل هذه الكيانات التنظيمية، الشيء الذي يمنح لانتهازيين الفرص لكسب المصالح الدهرية أيام الانتخابات، فضلاً عن تأثر الديمقراطية بضعف الوازع الوطني والقوي لدى الشباب الذين تُجهّز له تلك التهمة لتبرير العزوف السياسي لدى الكثير منهم، مما يوجي إلى سلبهم تجاه تلك الأحزاب التي تربط عملها بالملكيب المالية. إنها أحد العلل التي تُعيق تشتيت مبادئ الديمقراطية داخل بنية المجتمع المغربي، وبالتالي نرى أن الديمقراطية تربية قبل أن تكون اختياراً سياسياً أو حقوقياً. ولكن لا أحد ينكر أن انتخابات الألفية الأخيرة شكلت نقلة نوعية في تداول السلطة السياسية بين الأحزاب التي كان لها حظ في تصدر المشهد الانتخابي، مما يوجي بانفتاح مؤسسة المخزن على الديمقراطية لكنها لم تحقق طموحات المواطنين. لهذا فإن المشهد السياسي يحتاج إلى من يغرله ثم يَقوّم اعوجاجه ليغرس قِيماً بديلة، ومن ثم لا يمكن القول أن المخزن ظل مُتخجراً في هيكله التنظيمية والسياسية، أو أنه لم يطرأ عليه تغيير.

سابعاً: ثنائية النخب المخزنية والمدنية وعلاقتها بقيم الديمقراطية

ألّف المغاربة مُعانيّة معايير اختيار العناصر التي تُمثّل "البيروقراطية المخزنية والذين يحظون بالرعاية من قبل دولة المخزن، بوصفها "مجازاً مستبدّاً ومتحكماً في دواليب الحكم" (Waterbury, 1979, pp 411-415)، وهي النخب التي تحظى بالوظيفة المخزنية وتُختار وفق استحقاق شخصي. (الشاي، 1995، ص 109) معين، يعود عليها بالمنفعة الاقتصادية، ولها وجهة طبقية متميزة وتمتّع بهيبة سيكولوجية" (لمريني، المرجع السابق، ص 95. 96)، إنها العائلات المخزنية التي خدمت دار المخزن منذ أزمنة طويلة (الشاي، المرجع السابق، ص 109 - 120)، وتمتّع بالاحترام بين مكونات المجتمع المغربي، وتضاف إليها فئة النخب السياسية المعاصرة التي استفادت بدورها من الفئات السياسية، والتي تمّ "تجنيداً من أجل ضمان الولاء للسلطة المخزنية وليس لكفاءتهم"، (Waterbury 412)، 1979، p، ومُنحت سلطة محدودة تتوهم أنها تمثل قِيماً ديمقراطية، والأمر ليس كذلك، لأن الانتقال الديمقراطي يتطلب تراكبات تاريخياً يتحقق عبر صيرورة طويلة المدى، ومن هذا المنظور نرى أنّ الرهان على الأجيال القادمة هو الكفيل لترجمة أسس الديمقراطية في انتظار بناء مناخ سياسي ملائم يشكل قاعدة لتعميمها، ويضمن منطقاً معقولاً من العدالة الاجتماعية مستقبلاً، تحت إشراف الدولة المخزنية التي تُعدّ القاعدة الأساس لكل تغيير. ولهذا أبانت كفاءتها "بالقدرة الفائقة على التكيف مع العلاقات الجديدة" (Chérifi, 1988, p 10)، وهو ما يمكن أن نراه عليه في ترسيخ قوانين الديمقراطية التي تتجدد باستمرار وتنمو أُنْتَمَا وجدت الأرض الخصبة للازدهار، وبالتالي لا يمكن إيقاف تطورها الحتمي، كما لا يمكن لدولة المخزن أن

تجرب نفسها عن العالم الخارجي وما يطأ حولها من تغيرات لأوضاع الأمم، ومن ثمة فلا أحد يمنع من الاستفادة من تجارب الآخرين دون نسخها أو أوزيبتها كما ولدت في بيئتها، "لأن التجربة الغربية لا تمثل نموذجاً معيارياً للمجتمعات التعددية" (ليهارت، 2006، ص 44)، فبينها مسافات زمنية طويلة، أي لا ندعو إلى تلبس المخزن المغربي لباس تجربة ديمقراطية فضاضة أكثر من تجربته الجينية، لأن ذلك يُعدّ خطأ استراتيجياً وسياسياً، وبالتالي فغرس قواعد الديمقراطية هو الشرط لكل تقدم والتحرر من كل ما هو متخشب فينا، وليس مجرد النقل والاستنساخ، وإنما المطلوب هو العمل على تبييتها في وسطنا واستنباتها في تربتنا حتى تكون على صلة عضوية بمعطيات واقعنا، الشيء من دونه لا يمكن أن تتحول إلى محرك للتغيير وعامل على التجديد ومؤسس للتقدم" (عابد الجابري، 1997، ص 38)، علماً أن دولة المخزن تأثرت حتماً بالتطورات الإقليمية والدولية على اعتبار أن "الحداثة السياسية تُعدّ نقلة جوهرية في الأسس والمواقف، لذا يتطلب التكيف مع المتغيرات (هنتجتون، 1993، ص 45) التي لاحقت دول العالم وأفرزتها الوقائع السياسية الجديدة. وفي هذا السياق يزايد التعويل على القيم الشمولية بدلا من القواعد الخصوصية، وعقلنة السلطة واستبدال عدد كبير من السلطات السياسية التقليدية والدينية والعائلية والعرقية بسلطة ديمقراطية" (هنتجتون، المرجع السابق، ص 47)، قوامها مبادئ حقوقية وطنية، وهنا يطرح إشكالية التوفيق بين العالمي والمحلي، لأن لكل أمة سياقها الزمني المتنوع والبيئة التي نشأت فيها تلك الأسس الديمقراطية، واحتضنتها إلى أن سارت راشدة واقتطفت ثمارها من قبل الأجيال اللاحقين، وهو الشرط المنعدم لدى الحشود من المغاربة التي تُريد أن تحجي محصولاً لم ترزعه أصلاً، ولا جسدها في سلوكياتها اليومية، سواء داخل الأسرة والمدرسة... كما أن انصراف المغاربة عن السياسة أسهم في مركزة دولة المخزن وعُضد شوكتها، والوضعية نفسها استغلتها طيور الظلام من الأحزاب فملأت الفراغ السياسي لصالحها، وخطف الديمقراطية نحو المجهول، لأن الديمقراطية ليست مكسباً يومياً، كما أنها ليست أكلّة سريعة تبغي تلبية حاجات بيولوجية آنية لجياع من المحتجين على غلاء الأسعار، وإنما هي مسار طويل ومسالك من الدروب الوعرة، كما أن التسرع في تغيير كل شيء دفعة واحدة يُعدّ مؤشراً لانزهاج الديمقراطية واندحارها في الممارسات اليومية قبل السياسية والذهاب بها إلى تقيضها. ومن هذا المنطلق، لا أحد ينكر أن الدولة المخزنية المغربية لها مؤسساتها الإدارية المدنية والعسكرية القارة والمرسخة في أذهان الرعية/ المواطنين والتي تعود جذورها التقليدية إلى أزمنة عريقة من التاريخ المغربي، بنا ورثت أخرى من الحقبة الاستعمارية، وهو ما يفسر "مزجها بين الأشكال التقليدية والاستحقاقات الحديثة، أي أنها جمعت بين السلطوية والديمقراطية، وضمت أيضاً بين المهارات الفردية والتوازنات السياسية، ودججت بين الرموز الدينية والمعطيات السياسية، وتَمَّ ذلك في توليفة متناسقة لا يبدو عليها تناقض، وبالتالي منحت للملك القدرة على أن يستثمر الانقسامات السياسية كي يتحكم في توازنات قوى النظام (cavatora, 2007, pp 187-203)، وأفضت تلك الاستراتيجية المخزنية إلى تجنّب الدولة المغربية من ضغوطات الداخل والسير بها إلى بر الأمن والاستقرار. وبالرغم أن دولة المخزن تشكل منظومة من القيم المركزية التي تمتلك الحكم وتناهى فُوجاً بقيم الغرب، وتُشهر طوراً انتماءها إلى التراث الديني بوسمه مرجعاً لتدبير دفة السياسة المغربية داخليا، ويضعها خارجياً لتجسيد بنود الديمقراطية وهي البوابة للتحديث السياسي وعصرنته لتحقيق تنمية سياسية مستقبلاً، فهي لازالت رهينة أزمها السياسي العتيق.

ثامنا: دولة المخزن والديمقراطية الممكنة وتبعاتها على المجتمع مستقبلاً.

بعد أن أضحنا إلى بعض العوائق الذاتية والموضوعية التي تقف حجرة أمام أي تنمية سياسية، إلا أن ذلك لا يمنع من تجسيد قيم الديمقراطية بأرض المغرب بأقل تكلفة ممكنة وبدون مزايدات سياسية. ولهذا ليس للمغرب سبيل غير المضي - بأسرع ما يمكن وأعمق ما يمكن - لبنى وترجمة أسس الديمقراطية في الواقع لكي يلامسها المواطن المغربي في حياته اليومية، ولا سيما أن الدولة المخزنية المغربية قد أبانت عن نية في التغيير وأكدت أن الإصلاح ممكن لاعتناق مبادئ الديمقراطية وقطع الطريق عن كل انحراف سياسي، وهذا لن يتأتى إلا "إرادة سياسية عليا" (عابد الجابري، المرجع السابق، ص 15)، وإن كان اجتثاث الفساد يتطلب تضافر مكونات المجتمع ككل، ويحتاج إلى وقت تحصد نتائجه الأجيال القادمة وتقوده نخبة مستنيرة تحل محل العقيلة المخزنية والسلوك المخزني" (عابد الجابري، 2000، المرجع السابق، نفس الصفحة)، إلا أن استئصال علل الخلل السياسي ليس بالأمر الهين، لأنها بنوية تمس جميع التنظيمات السياسية والمدنية على حد سواء، وليس علة مرضية مقتصره على السلطة المخزنية، ومن ثمة لا بد من تشخيص المعضلة السياسية لتوجيه مسار الطموحات المدنية للدولة المركزية وإدكاء فعالية المجتمع المدني. ولن يتم ذلك إلا بالتعايش بين قيم الحداثة السياسية وتراث السلطة المخزنية، إذ بدون هذا التآلف لا يمكن أن يُفضي - إلى تغيير سياسي وإرساء ثقافة حقوق الإنسان، وبالتالي فغرس قواعد الديمقراطية يحتاج إلى مسار طويل من الزمن، لأنه من السهل أن تُهَيئ مهندساً أو طبيباً وتُشيد مستشفى أو جامعة، ولكن ولادة الديمقراطية هي حصيلة تفاعل بين الإنسان والواقع والاعتراف بالغير، ذاك مقياس التربية على المواطنة، هذه الأخيرة التي بدأت تُترجم في الواقع من خلال "مسلسل الديمقراطية الذي دشنته المغرب والتي شكلت قفزة نوعية" (بنيوب وآخرون، 2001، ص 46) وعلى إثره حصدت دولة المخزن المغربي نجاحاً نسبياً في قضية الانتقال الديمقراطي، وذلك على أساس معايير محددة، أهمها الانتقال السلمي للسلطة وغياب العنف، وعدم وجود فترات فراغ في السلطة والإعداد المسبق لتولي العرش إلى جانب قدر معقول من الاستقرار والشرعية السياسية (زرزوقة، 2012، ص 27)، وبُزرت هذه الوضعية المتوازنة الصورة المقدسة للسلطان - الملك بعامل سيكولوجي، والممثل في المنزلة التاريخية والوجدانية لسلطين - ملوك المغرب في الخيال الجمعي للمغاربة، والذي يجد له دعماً في البركة باعتبارها وسيلة لتثبيت انتسابهم إلى الشجرة النبوية والتي تتخطى الانقسامات القبلية والتحالفات الحزبية وبرغباتية المجتمع المدني وتجاوزهم لتجعل الكل ينصهر في الأمة المغربية الواحدة، ولهذا حظيت "الديمقراطية المخزنية" بالرضى المرفقة بالتشكيك، لكن هناك إجماع على شخص السلطان - الملك الضامن لاستقرار البلاد.

وإذا كان المخزن القديم في تاريخه قد واجه مؤسسة الزوايا الدينية ومختلف الطرق الصوفية وكل ما ينتمي للأخويات الروحية، لأنها كانت تنافسه حول الشرف، الذي اتخذته داعمة للحكم، فإن دولة مخزن اليوم تحتضن المؤسسات المدنية، كالأحزاب والنقابات والبرلمان والحكومة (شقيز، 2006، ص 305) لكونها إفراراً ديمقراطياً، لكنها مخصية سياسياً؛ بحيث تم ترويضها لصالحه، وهذا يعني أن تلك الهيئات لا تتمتع باستقلال سياسي أو مالي، فتبعية الدولة يلزمها الخضوع التام لتنفيذ الأوامر، مما يشي - إلى ضعفها في اتخاذ القرار السياسي أو صناعته، وبالتالي لم تهتد إلى صياغة عقد اجتماعي مغربي مدني ينظمها، فلجأت إلى التحكيم الملكي كما هو حاصل في مسألة مدونة الأسرة أو المسألة الأمازيغية، لإخراج قانون/ظهير يحمل لغز الجدل السياسي الذي استعصى - على تلك القوى المدنية المغربية لإيجاد مخرجاً لها، علماً أن مسألة التحكيم المخزني في قضايا مجتمعية لها جذور تاريخية، إذ فصل سلاطين المغرب في مسائل كثيرة، مثل نزاع القبائل حول المراعي وخلافاتهم حول حقوق الري وتوزيع الماء والتي كانت تُقضى - في بعض الأحيان إلى تشنجات قَبَلِيَّة (احشوش، 2021، ص 5)، والغاية من هذا التحكيم تعزيز "هبة دولة المخزن وهيمتها" (Le Maroc en suspens, 1964, p 76)، وهو أس من أسس نظام المخزن، مما يفيد عجز المؤسسات المدنية المنتخبة عن إيجاد مخرجاً لهذه الإشكالات ومثلتها، مما يفيد ضعفها ديمقراطياً، ولكننا لا نرد ذلك الوهن إلى تلك الهيئات المدنية المعطلة سياسياً، بل نُلقِي المسؤولية على الذهنية الجماعية للمغاربة التي "تفتقد إلى تقدير المؤسسات الرسمية" (Saaf, 1985, p 157). فضلاً عن اعتقاد البعض بأن الشعب المغربي تنقصه فترة طويلة من التدريب على الديمقراطية، ومن ثم يستطيع المغربي أن ينتظر هادئاً إلى أن يصل إلى النضج السياسي، وهناك فئة ثالثة غير مكترثة بقم الديمقراطية، ونحسبها من الشريحة ذات الحظ التعيس في التعليم. لذا إذا أردنا أن نتمثل قواعد الديمقراطية يجب أن نؤمن بها أولاً، فالأمان لن تساعدنا والصيغة التفاوضية تثبت عجزها شأنها في ذلك شأن مختلف الطموحات المثالية. ومن ثمة يصطدم المتفائلون برودود الأفعال السلبية للمغاربة حول مسألة الحكم، ويعدها أداة دفاع ووقاية ومحافظة فقط "واتربوري، المرجع السابق، ص 123) على مصالح الطبقة السياسية الحاكمة، وهو ما يُبرر الاستقلال الجماعي من الانخراط في الأحزاب ومن "المشاركة في الحياة السياسية، وعزوفهم عن لعبة السلطة التي تُفني وجود ديمقراطية (صفوان، 2008، ص 111). ولهذا مثلاً لا نستغرب في اختراق بعض المهاجرين المغاربة بأوروبا لقوانين السير أو يلجأون أحياناً إلى ارتشاء بعض الموظفين ضعاف النفوس لقضاء الأغراض الإدارية، مما يعني أن هذا المهاجر يرتدي عباءة مزدوجة، فهو حداثي في مظهره ولسانه، ولكنه متخلف في سلوكياته وأخلاقياته، وإن كانت تلك الأفعال توحى في جوهرها بالفصام الثقافي الذي يميز الوضعية الذهنية لكثير من العوام، إلا أن ذلك لا يعني تعميمه، طالما هناك طموح ورغبة متفائلة، فمسيرة الديمقراطية لن توقفها جيوب المقاومة ولا التامسح والعفريت السياسية²² وفي سياق نظير هذا التحليل نفسه، يرجع البعض الانتكاسة السياسية التي عرفها المجتمع المغربي رغم تجاربه من الانتخابات المتعددة إلى "فشل مؤسسة المخزن" (لمريني، المرجع السابق، ص 91) في حد ذاتها، في حين يُجمع الكثير من المغاربة على أن المخزن هو صام أمان لزراعة الديمقراطية بالبلاد، لأن له من الإمكانات والتراكبات السياسية ما سَيَمَكِّنُه من الانتقال من "نظام سياسي تقليدي ليصبح دولة حديثة" (المرجع السابق، ص 92) بمعايير الدول العريقة ديمقراطياً. لكن هذا التصور لا يعدو أن يكون طموحاً وتقنيات سياسية، مما يدل على ضعف أجراً مبادئ الديمقراطية وترجمتها على أرض الواقع التي تصطدم بأشكال التعاضد القَبَلِي والجهوي والحزبي، تلك جملة من المعوقات التي تُؤخر بناء الدولة الديمقراطية المغربية الحديثة راهناً. ولهذا لم تُعد قضية الديمقراطية شأنًا داخلياً كما كان الأمر في الماضي بل هي صورة الداخل تجاه الخارج، لاسيما أن كل الدول العربية بدون استثناء مرتبطة بمجموعة من القوانين الدولية، وبالتالي أصبح المغرب عُرضة للاستفزاز الدبلوماسي الغربي أو للإزعاج من قبل المنظمات الحقوقية الدولية، لكن ثمة مؤشرات على بداية السماع لصوت المجتمع المدني أخذ مكانه الصحيح لاستزراع قيم الديمقراطية مستقبلاً، ذلك إن عاجلاً أو آجلاً، والأفضل أن يتم ذلك في أطر قانونية وتنظيمية محددة وواضحة. لذا فترجمة بنود الديمقراطية ليست مستحيلة ولا مستبعدة بالشكل الذي يُعَيِّم الحقوق على جميع المغاربة بدون استثناء لكن الأمر يحتاج إلى مرونة حيال المطالب الداخلية والإكراهات الخارجية التي يجد المغرب نفسه مُلْزَمًا بالانخراط والتفاعل معها، وعليه فإن ما ترتب عنه من إخفاقات ديمقراطية بالدول العربية التي ابتليت بالخريف العربي الذي زحف على الأخضر - واليابسة يمثل بالنسبة للمغرب درساً لتحديث هياكله وتنظيماته السياسية وللاِسراع بعجلته، فلا خيار لدولة المخزن من تأجيل التطبيع مع مبادئ الديمقراطية، لأنها لم تبدأ من فراغ سياسي، بل مارست عمليات الإصلاح والتطوير من داخلها منذ تأسيس مجلس الأعيان إلى بداية الإقرار بنظام البرلمان كؤسسة دستورية ديمقراطية. ولهذا لا ننكر إسهام المستعمر في التحديث الذي فرضه على هذا النظام العتيق عُتُوَّة، علماً أن هذه العملية "ليست مهمة سهلة لتكييف الحكومات مع حقائق العالم الصلبة" (رانسيير، 2012، ص 96) المليئة بالتحالفات البرغاثية والمتناقضة والتي تجمع أحياناً بين دول ديمقراطية وأخرى مستبدة، وهو ما يفسر - تأخر المغرب لدخول مرحلة التحديث السياسي، رغم "التحولات البطيئة التي عرفتها مسيرة تطوره، بمعنى أن جرعة الديمقراطية فيها قليلة، وتحتاج إلى تراكم لعلها تُؤَلِّقُ طبيعياً" (زرنوكة، المرجع السابق، ص 23 . 24) بأقل تكلفة أو تدخل أجنبي. ولهذا نقول، ليس المفروض أن نسلك ما سلكه الغرب أو نسير على خطاه، بل إننا متفائلون بغرس عقائد الديمقراطية في وطننا، لكن وقتها غير محدد، وإنما بالثار التي ستجنيها الأجيال القادمة ضمن ائتلاف واسع للقوى السياسية لقيادة البلاد تحت مظلة المَلِك؛ بوسمه رمزاً للاستمرارية والوحدة الوطنية بالشكل الذي

22 قاموس سياسي مغربي معاصر استعمل في تجربتين سياسيتين، حكومة التناوب سنة 1997 وحكومة العدالة والتنمية سنة 2011.

يدفع بالتطور السلمي لقواعد الديمقراطية حتى تُستتَبت بسلاسة وبدون عنف سياسي أو إكراه فوقي من قبل طبقة سياسية معينة أو تدخل أجنبي. لذا فنحن جد متفائلين من إمكانية تجسيد مقومات الديمقراطية بالمغرب، نظراً للسبق السياسي الذي مَيَّز التجربة المغربية الذي أقرَّ دستوراً منذ بداية الستينات من القرن الماضي (1962) على التعددية الحزبية والتي ساعدت المغرب بتدويل السلطة" (السحاتي، 2019، ص213) بين الأحزاب الأكثر حظاً في الانتخابات. وبذلك أصبح المجال السياسي في المغرب الراهن يتسم بوجود التعددية التي تنظمها القوانين والتشريعات، ولكنها "تعددية شكلية مع الانتخابات الصورية" (عابد الجابري، 1997، ص93)، علماً أنه لا يمكن تجاهل الإرث السياسي الممثل في دولة المخزن - المؤسسة الملكية، كما لا يمكن نفي التراث السياسي للأحزاب المغربية باعتبارها أيضاً تراكت من التجارب الديمقراطية التي لا بأس بها، وتآلف كل ذلك في كتلة تاريخية تضم أكثر ما يمكن من الشرلُح والفصائل والنخب، لأنها أهداف لا تستطيع أية طبقة أو فئة أو حزب أو جماعة بمفردها القيام بها وحدها. إن هذا لا يعني أن على جميع المدعويين الانخراط في هذه الكتلة التاريخية أن يتخلوا عن مشاريعهم الأيديولوجية ومدتهم الفاضلة، والاتجاه نحو تأسيس وتأسيس عمل جماعي ضمن مشروع للوطن ككل يجعل هدفه المصلحة الوطنية العليا التي تنحني لها جميع المرجعيات الأخرى وتدشين مسيرة جديدة نحو قيام مجتمع مدني وتحقيق تحول ديمقراطي" (عابد الجابري، 2005، ص200)، ومن شأن هذا التوجه أن يساعد لا محال على انقراض الديمقراطية المغربية من خطر التشدد والعزوف الجماعي عن الممارسة السياسية في أفق تعميمها مستقبلاً.

الخاتمة

وختاماً، فالخطاب الراديكالي سواء من الجهة الحاكمة أو الفئات المحسوبة على المعارضة لن ينفذ شيئاً في استنابات قوانين الديمقراطية بقدر ما يزيد من تأزم الوضعية المغربية من جديد، وتنعكس سلباً على الدولة والمجتمع معاً، ولهذا فإن الأمر يحتاج إلى تبنيها وفق ما ينسجم مع الموروث السياسي المغربي؛ أي البحث عن التلاؤم بين مبادئ الديمقراطية وأسس دولة المخزن المغربي، على اعتبار أنها تمثل الجذور الأولى للممارسة السياسية، وبدون هذا التوافق قد يُفضي الأمر لا محال إلى فتن داخلية ويزور نزعات انفصالية سيغديها الغرب أو قد يؤدي إلى تقوى السلطة السياسية الحاكمة من جديد، مما قد يُلطخ صورتها خارجياً باعتبارها المرآة للحصول على صكوك الولاء الدولي. والمطلوب هو البحث عن أرضية للتآلف والتفاهم بين الحاكم والمحكوم بالشكل الذي يضمن الوحدة الجماعية، ويُطبع مع أسس الديمقراطية النابعة من عمق سلطة المخزن الأكثر تطوراً، ولسنا في حاجة إلى أملاءات خارجية وضغوطات الدبلوماسية أو مقايضات سياسية، إننا نراهن على الممكن والقابل للتحقق ولا ندعي المثالية، كما أنه ليس لقيام الديمقراطية ونموها خط تاريخي واحد، ولا يمكن أن يُعيد إنتاج الديمقراطية الأوروبية، لأن السياق التاريخي للمغرب مختلف تماماً عن الغرب، بحيث لم تتطور بنيته السوسولوجية لتفرز نفس الشرائح المجتمعية كما هي في أوروبا، وبالتالي لا يمكن أن نستلهم الحقوق نفسها التي حصل عليها الإنسان الغربي ونسقطها على التربة المغربية، لأن المطالبات المختلفة والحاجيات متنوعة، خصوصاً من غلاة الحرية وأنصار الإباحية. ولهذا فإن تطلعاتنا متوقفة على صناعة وعي سياسي سواء لدى الشعب ونضجه لدى المؤسسة الحاكمة، ونعتبره من بين الشروط التي من الممكن إذا توفرت مستقبلاً أن تُساعد على تشييل قواعد الديمقراطية بأرض المغرب عبر مراحل مستترسة. ثم إن الفشل في عدم غرس قيم الديمقراطية مستقبلاً لن نرده إلى إخفاق الدولة المخزنية أو نربطه بالأفراد أو بالمجتمع المدني بل هو سكون جماعي، وهذا يعني أن استناباتها ليس قضية سهلة، ولا تمثل انتقالاً من مرحلة إلى مرحلة أخرى بل هي ولادة جديدة وعسيرة في الآن نفسه، ويتطلب استزراعها صيرورة تاريخية طويلة المدى أساسها التراكم. والملاحظ أن ما حققته الدولة المخزنية من مراجعة الدساتير المستمرة وما حصده من التجارب الانتخابية بالرغم من الملاحظات التي أخذت عنها لا تخلو من قيمة سياسية، ويتجلى ذلك في التراكم الحاصل وإن كان ضعيفاً، فهو يُعدُّ النواة الأولى لولادة مبادئ الديمقراطية في المستقبل المفتوح إلى ما لانهاية، مما يعني أن الديمقراطية تحتاج إلى مسيرات من التطور لا تتوقف عند هذه الأزمة أو تلك والتي ستلد عنها لا محال دولة مغربية ديمقراطية ممكنة، إنها الدولة المأمولة مستقبلاً. لذا لا خيار للدولة العميقة إلا بقبول الإصلاح ومحاربة الفساد بكل أنواعه، ولا خيار للمجتمع المدني والسياسي إلا بالتخلي عن نزواته الدنيوية ووحدة الصف وقبوله بدولة المخزن كفاعل أساسي في اللعبة الديمقراطية، ثم لا خيار للدولة والمجتمع معاً إلا بالاستفادة من تجارب الأوروبيين في الإصلاح الديني والسياسي معاً. وأخيراً لا خيار للتقدم بدون تطبيع مع قيم الديمقراطية دولة وشعباً، والعمل على إيجاد التربة الصالحة لغرسها كي تحصد نتائجها من طرف الأجيال القادمة، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالتخلص من الأثنية الجماعية، لاسيما أن المغرب تجاوز أطروحة الصراع على السلطة، وانتقل إلى محطة البناء الداخلي وتقويتها في أفق الدفع بالتنمية السياسية وإكمالها تدريجياً عبر مراحل غير محددة، خصوصاً أن العدو القديم - الجديد ما زال يترصد بالمغرب كأمة إسلامية رغم ما تعرضت له من استلاب في قيمها الثقافية والتاريخية، ومهما تفاعلنا في مقدور دولة المخزن على توطيد مبادئ الديمقراطية، فإن الخاض السياسي عسير، ويبقى الإشكال مطروحاً؛ كيف يمكن أن تستجيب دولة المخزن المغربي لمقومات الديمقراطية المعاصرة دون أن تُفقد توازنها السياسي ومصلحتها المادية والاقتصادية وامتيازاتها التاريخية؟ ثم ألا يمكن البحث عن جسور بين المخزن والديمقراطية، بالشكل الذي يضمن تحقيق العدالة الاجتماعية وتعم المنفعة على الجميع، ويسهم في غرس قيم حقوق الإنسان المغربي مستقبلاً؟ ومتى يمكن تجاوز مرحلة الشعارات وخطاب التسويق السياسي إلى واقع منظر ممكن أن يتغير إلى الأفضل؟

المراجع :

1. ابن زيدان عبد الرحمان، (1937). الدرر الفاخرة بمآثر الملوك العلويين بفاس الزاهرة، الرباط، المغرب. المطبعة الاقتصادية.
2. ابن زيدان عبد الرحمان، (1961)، العز والصولة في معالم نظم الدولة، ج2، الرباط، المغرب. المطبعة الملكية.
3. ابن زيدان عبد الرحمان، (1961) العز والصولة في معالم نظم الدولة، ج1، الرباط، المغرب. المطبعة الملكية.
4. ابن زيدان عبد الرحمان، (1993) المنزاع اللطيف في مفاخر المولى إسماعيل ابن الشريف، تحقيق عبد الهادي التازي، الدار البيضاء، المغرب. مطبعة ادبال.
5. بللميح عبد الله، التاريخ السياسي للمغرب، إبان الاستعمار، البنيات السياسية، ترجمة محمد الناجي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014.
6. بندورو عمر، (2002)، النظام السياسي المغربي، الدار البيضاء، المغرب. منشورات مؤسسة كوزناد أديناور.
7. بنشهو عبد الحميد، (1963)، النظام الإداري بالمغرب، الرباط، المغرب. مطبعة الأمانة.
8. بنوب أحمد شوقي، قضايا التحول الديمقراطي في المغرب مع مقارنة بمصر- والأردن، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، مصر، 2001.
9. بورقية رحمة، (1991)، الدولة والسلطة والمجتمع، دراسة في الثابت والمتحول في علاقة الدولة بالقبائل في المغرب، بيروت، لبنان. دار الطليعة.
10. بوزوينة سمير، (2004)، الدولة المغربية، وإشكالية التصنيف المؤسسي على عهد الحماية الفرنسية، أعمال الدورة الثانية عشرة لحماية والمقاومة في عهد السلطان مولاي يوسف، الرضا، المغرب. منشورات جامعة مولاي علي الشريف.
11. بوشعراء مصطفى، (1996). علاقة المخزن بأحواز سلا، قبيلة بني أحسن (1860- 1912)، المغرب. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط.
12. بياض الطيب، (2011) المخزن والضريبة والاستعمار، ضريبة الترتيب، 1850- 1915، الدار البيضاء، المغرب. إفريقيا الشرق.
13. جادور محمد، (2011)، مؤسسة المخزن في تاريخ المغرب، الدار البيضاء. منشورات مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية.
14. حيدة محمد، (2013). كتابة التاريخ قراءة وتأويلات، الرباط. دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
15. حجي محمد، (1988). الزاوية الدلائية ودورها الديني والعلمي والسياسي، الدار البيضاء. مطبعة النجاح الجديدة.
16. حجي محمد، (2004). المخزن، معلمة المغرب، ج21، مطابع سلا. الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر.
17. حركات إبراهيم، (1987)، السياسة والمجتمع في العصر السعدي، الدار البيضاء. دار الرشد الحديثة.
18. الحسن الثاني، (1981)، التحدي، المطبعة الملكية، الرباط، المغرب.
19. الحسن الثاني، (1993). ذاكرة ملك، الشركة السعودية للأبحاث والنشر.
20. حمودي عبد الله، (2011). الرهان الثقافي وهم القطيعة، الرباط. كلية أكدال.
21. الحميز جمال، (2015). البعثات التعليمية في عهد السلطان مولاي الحسن، ج62، سلا، مطبعة ازناسن.
22. خطاب الحسن الثاني، الجمعة 14 ربيع الأول 1400 / 1 فبراير 1987، ورسالة الملك محمد السادس، جهادي الأول 1426 / 7 يوليو 2005.
23. رانسير جاك، (2012). كراهية الديمقراطية، ترجمة أحمد حسان، القاهرة، دار التنوير.
24. زرنوقة صالح سالم، (2012). أنماط انتقال السلطة السياسية في الوطن العربي، منذ الاستقلال وحتى بداية ربيع الثورات العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
25. الزباني أبو القاسم، (2013). الترجان الكبرى على دول المشرق والمغرب، الرباط، دار الأمان.
26. سبيلا محمد، (2010). للسياسة بالسياسة في التشريع السياسي، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق.
27. سعد الدين إبراهيم، (1988). المجتمع والدولة في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
28. الشابي مصطفى، (1995). النخبة المخزنية في مغرب القرن التاسع عشر، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط.
29. شحشي- عبد الرحمان، (2007). قراءة في الخطاب عند الحسن الثاني، تحليل آليات الاشتغال في الحقلين الديني والسياسي، الرباط. المطبعة الملكية.
30. شقير محمد، (2007). المؤسسة العسكرية بالمغرب، من القبيلة إلى العصرية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق.
31. شقير محمد، (2006). تطور الدولة في المغرب، إشكالية التكون والتمركز والهيمنة، من القرن الثالث ق. م إلى القرن العشرين، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق.

32. شوقي الحسن، (2010). بعض الزعامات المحلية بمنطقة السراغنة وزمران وعلاقتها بالمخزن في القرن التاسع عشر، ضمن السلطة المركزية والزعامات المحلية بالجنوب المغربي، الرباط. منشورات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم 164، جامعة محمد الخامس.
33. الصغير الأفراني محمد، (1995). روضة التعريف، بمفاخر مولانا إسماعيل، تحقيق عبد الوهاب بنمصور، الرباط. المطبعة الملكية.
34. صفوان مصطفى وعدنان حب الله، (2008) إشكالية المجتمع العربي، قراءة من منظور التحليل النفسي، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.
35. ضريف محمد، (1988). مؤسسة السلطان الشريف بالمغرب، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق.
36. الطوزي محمد، (2001). الملكية والإسلام السياسي في المغرب، ترجمة محمد حاتي ومحمد شكراوي خالد، الدار البيضاء. مطبعة النجاح الجديدة.
37. عابد الجابري محمد، (1990). العقل السياسي العربي، محدداته وتحليلاته، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.
38. عابد الجابري محمد، (1997). الديمقراطية وحقوق الإنسان، بيروت. ومركز دراسات الوحدة العربية.
39. عابد الجابري محمد، (2002). سلسلة مواقف، ج3، الدار البيضاء. دوما دار النشر المغربية.
40. عابد الجابري محمد، (2005). في نقد الحاجة إلى الإصلاح، بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.
41. العروي عبد الله، (2011). مفهوم الدولة، ط 9، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي
42. العروي عبد الله، (2016). استبانة، الدار البيضاء. المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع.
43. العروي عبد الله، (2016). الأصول الاجتماعية والثقافية للوطنية المغربية (1830-1912)، تعريب محمد حاتي ومحمد جادو، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.
44. الفهري الفاسي إدريس، (2004). مؤسسة الخلافة السلطانية بالجيش المخزني لسياسة الحماية من خلال وثائق لم تنشر، ضمن كتاب، السلطان مولاي يوسف (1912 - 1927م)، الدولة اليوسيفية، الريصاني. منشورات جامعة مولاي علي الشريف.
45. فيرمورين بيير، (2014) تاريخ المغرب منذ الاستقلال، ترجمة عبد الرحيم حزل، ط2، الدار البيضاء. إفريقيا الشرق.
46. القبلي محمد، (2011). تاريخ المغرب تحيين وتركيب، الرباط. منشورات المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب.
47. القدوري عبد الحميد، (2012). المغرب وأوربا ما بين القرنين الخامس عشر- والثامن عشر- مسألة التجاوز، الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.
48. كافي أحمد، (2013). مشاريع الإصلاح السياسي بالمغرب في القرنين التاسع عشر والعشرين، القاهرة. دار الكلمة للنشر والتوزيع.
49. كلاوي محمد، (1999). المجتمع والسلطة دراسة في إشكالية التكوين التاريخي والسياسي للمؤسسات والوقائع الاجتماعية. منشورات كلية الحقوق جامعة الحسن الثاني المحمدية.
50. كليفوردموند بوزورث، (2013). السلالات الإسلامية الحاكمة، دليل مرجعي في التاريخ والأنساب، ترجمة عمرو الملاح، أبو ظبي. منشورات كلمة.
51. لكريط عبد الرزاق، (2015). المخزن والحماية الفرنسية وهم السيادة المزدوجة، 1912- 1956، فاس. مطبعة أنفو برانت.
52. لميني فريد، (2015). التحديث في التاريخ السياسي والاجتماعي المغربي، دراسة سوسيولوجية تاريخية، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق.
53. لوفو رمي، (2011). الفلاح المغربي المدافع عن العرش، ترجمة محمد بن الشيخ، الرباط. منشورات وجهة نظر.
54. لوكر هيرت، (2003). كل الملوك والملكات في الكتاب المقدس، ترجمة ادوارد وديع عبد المسيح، القاهرة، دار الثقافة.
55. محمد الدين عبد الحميد، (1990). بعض مظاهر الحضارة المغربية، في عهد مولاي إسماعيل، مصادر تاريخ الدولة العلوية الشريفة، المؤسسون الأولون للدولة العلوية الشريفة، آثار وتراث منطقة تافيلالت، أعمال الدورة الأولى المنعقدة بالريصاني، 1989، الرباط. وزارة الثقافة.
56. محمد السادس خطاب الملك 29 ماي 2003، إثر أحداث 16 ماي الإرهابية .
57. محمد السادس، خطاب العرش 30 يوليو 2016
58. مرابط فدوى، (2010). السلطة التنفيذية في بلدان المغرب العربي، بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية.
59. المساري محمد العربي، (2013). محمد الخامس من سلطان إلى ملك، الرباط. منشورات المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب.
60. مسفر بن علي القحطاني، (2015). صدام القيم قراءة ما بعد التحولات الحضارية، بيروت. الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
61. المعزوز محمد، (2003). مؤسسة البطل الأسطوري، مضمرات الممارسات السياسية في المغرب، الدار البيضاء. مطبعة النجاح الجديدة.
62. المنصوري محمد، (1993). تطوان والمخزن في عهد المولى إسماعيل ندوة تطوان خلال القرن الثامن عشر- (1727-1822م)، تطوان. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

63. المودن عبد الرحمان، (2010). البوادي المغربية قبل الاستعمار، قبائل إيناون والمخزن بين القرن السادس عشر- والتاسع عشر-، الرباط. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 25.
64. المودن عبد السلام، (1990). الدولة المغربية، قضايا الديمقراطية والقومية والاشتراكية، الدار البيضاء، منشورات عيون المقالات.
65. مونطاني روبرت، (2014). الحياة الاجتماعية والسياسية للبربر، ترجمة محمد ناجي بن عمر، الدار البيضاء. إفريقيا الشرق.
66. الناصري أحمد، (2001). الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج3 تحقيقاً محمد الناصري، الرباط. وزارة الثقافة.
67. الناصري أحمد، (2001). الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج4 تحقيقاً محمد الناصري، الرباط. وزارة الثقافة.
68. الناصري أحمد، (2001). الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج5 تحقيقاً محمد الناصري، الرباط. وزارة الثقافة.
69. الناصري أحمد، (2001). الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج7 تحقيقاً محمد الناصري، الرباط. وزارة الثقافة.
70. الناصري أحمد، (2001). الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج8 تحقيقاً محمد الناصري، الرباط. وزارة الثقافة.
71. الناصري أحمد، (2001). الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، ج9 تحقيقاً محمد الناصري، الرباط. وزارة الثقافة.
72. الهروي عبد الهادي، (2015). المغرب من الاستبداد إلى الدولة الوطنية، الدار البيضاء. إفريقيا الشرق.
73. هنتجتون صمويل، (1993). النظام لسياسي لمجتمعات متغيرة، ترجمة سمية عبود، بيروت، دار الساقي.
74. واتروري وجون، (2004). أمير المؤمنين، الملكية والنخبة السياسية المغربية، ترجمة عبد الغني أبو العزم وعبد الأحد السبتي وعبد اللطيف الفلق، الرباط. مؤسسة الغني للنشر.

75. المجلات العلمية

76. احشوش كمال، الصرعات القبلية حول المراعي الجماعية بالأطلس الكبير والأوسط، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج2، ع5، مركز الأبرار للأبحاث والدراسات الإنسانية بالتعاون مع مركز نبتة للبحث والإبداع التابع لكلية نبتة الجامعية، الخرطوم، السودان، 2020.
77. أكنوش عبد اللطيف، السلطة والمؤسسات السياسية في مغرب الأمس اليوم، مجلة وجهة نظر، ع38، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، 2008.
78. برون كينيث، موجز تاريخ سلا، ترجمة محمد حبيدة، منشورات مجلة أمل للتاريخ والثقافة والمجتمع، الدار البيضاء، المغرب، 2001.
79. بياض الطيب، مفهوم المخزن، ضمن نظمية المخزن من خلال بعض أدوارها عبر التاريخ، مجلة أمل ع33، الدار البيضاء، 2008.
80. خميس السحاتي خالد، ملامح التجربة الحزبية في المملكة المغربية، دراسة حالة المشاركة الحزبية لحزب الاستقلال (1997-2007)، مجلة الدراسات الإفريقية وحوض النيل، مج2، ع5، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، 2019.
81. زهير عثمان، الحرب والضيافة في تاريخ المغرب الحديث، نحو فهم جديد للحدث العسكري السياسي في القرن التاسع عشر-، المجلة العربية للنشر العلمي، ع24، الأردن، 2022.
82. ضريف محمد، (1996). المغرب في مفترق الطرق، قراءة في المشهد السياسي، المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، الرباط.
83. عابد الجابري محمد، دولة المخزن وإمكانية الإصلاح من وجهة نظر ابن رشد وابن خلدون، الانتقال إلى الديمقراطية أسئلة وآفاق، مجلة فكر وقد، ع32 أكتوبر، الدار البيضاء، المغرب، 2000.
84. عياش جرمان، حول تكوين وحدة الشعب المغربي، المجلة المغربية للاقتصاد والاجتماع، ع4، الدار البيضاء، المغرب، 1978.
85. غوردو عبد العزيز، إدماج الحراطين ضمن عبيد البخاري من المجاهدة الجديدة إلى التصفية الجسدية، من خلال الضعيف، مجلة أمل، ع32/31، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006.
86. القدوري عبد المجيد، البحر في المتخيل المغربي، مجلة الملتقى، ع4، السنة 1999، منشورات دار الملتقى، مراكش، المغرب، 1997.
87. مازن حسن، تحالفات الدولة العميقة في مراحل ما بعد الثورات، مجلة الفرقان، ع72، الرباط، 2013.
88. المهناوي محمد، الفقيه الرسمي ومآزق الشورى في دولة الإسلام من خلال فتوى ابن ناجي في قضية تمليك الحراطين، مجلة كلية الآداب الجديدة، ع1، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة، المغرب، 1993.

المراجع الأجنبية

1. Abdalah Saaf, Notes pour une Recherche sur L'Etat Marocain, L'Espace de L'Etat, Réflexions sur L'Etat au Maroc et dans Le Tiers- Monde, éditions, edino, Rabat, 1985.
2. Aubin Jules et Jim, le Maroc en suspens,, 1964

3. John Waterbury, La Légitimation des Pouvoirs au Maghreb, Traduction, Potestation et Répression, in Développements Politiques au Maghreb, C.N.R.S, 1979.
4. Michaux Bellaire, La Souveraineté et le califat ou Maroc, revue du Monde Musulman ,N,1925
5. Michaux Bellaire, Makhzen, Encyclopédie de Islam, T4, éditions Maisonneuve et L'Arrousse, 1991
6. Mohamed Darif, Monarchie Marocaine, et Acteurs Religieux, Afrique Orient, Casa Blanca, 2010,
7. Rachida Chérifi, Le Makhzen Politique au Maroc, hier et aujourd'hui Afrique orient, Casablanca, 1988.

المواقع الإلكترونية:

<https://www.mominoun.com/articles/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B8%D8%A7%D8%A6%D9%81-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%8A%D9%86%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%B3%D8%B3%D8%A9-%D8%A5%D9%85%D8%A7%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D9%85%D9%86%D9%8A%D9%86-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8-7475>

خالد عبد الشافي، (2021). الوظائف الدينية والسياسية لمؤسسة إمارة المؤمنين في المغرب، من خلال مذكرات الملك الحسن الثاني (1929-1999)، الرباط، منشورات مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

Chromeextension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/
https://www.arabbarometer.org/wpcontent/uploads/ABVII_Governance_Report-AR-3.pdf

روبنز مايكل، (2022). الديمقراطية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
<https://www.google.com/search?q=%EF%83%BC+Francesco+Cavatorta%2C+More+Than+repression%2C+The+significance+of+Divide+et+Impera+et+the+Middle+East+and+Nord+Africa%2C+The+case+of+Morocco%2C+Journal+of+Contemporary+African+Studies%2C+vol%2C+25%2C+no%2C+Canada+%2C+may+2007&oq=%EF%83%BC%09Francesco+Cavatorta%2C+More+Than++repression%2C+The+significance+of++Divide+et+Impera+et+the+Middle+East+and+Nord+Africa%2C+The+case+of++Morocco%2C+Journal+of+Contemporary+African+Studies%2C+vol%2C+25%2C+no%2C+Canada+%2C+may+2007&aqs=chrome..69i57j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Francesco Cavatorta, More Than repression, The significance of Divide et Impera et the Middle East and Nord Africa, The case of Morocco, Journal of Contemporary African Studies, vol, 25, no, Canada, .may 2007

تشظي الذات لدى الايزيديات الناجيات من جرائم داعش

Self-Fragmentation of Yazidis Survivors of ISIS Crimes

أ.م.د. وليد خالد عبدالكريم بابان

Dr. Waleed Khalid Abdulkareem Baban

جامعة صلاح الدين-أربيل / العراق

Salahaddin University-Erbil/ Iraq

Waleed.baban@su.edu.krd

الملخص :

واجه المجتمع الإيزيدي وفي مقدمتهم الفئات المستضعفة من النساء والشيوخ والاطفال أبشع التجارب المؤلمة بسبب الهجمات الإرهابية التي شنها تنظيم داعش وسيطرة هذا التنظيم الارهابي على مناطقهم في سهل نينوى ، فقد مارسوا شتى وأبشع الجرائم التي يندى لها الجبين ، وفي صدارة تلك الممارسات جرائم العنف الجسدي والجنسي-. وفي خضم هذا الواقع المرير شعر الباحث بمسؤوليته البحثية لإجراء البحث الحالي ، لذلك صاغ عدة أهداف بحثية، أبرزها: دراسة مستوى تشظي الذات لدى النساء الإيزيديات الناجيات من جرائم داعش، سواء ممن عشنّ تحت سلطة داعش، أو ممن ظفرنّ من الهروب وعدم الوقوع تحت سيطرة هذا التنظيم الدموي.

ومن هذا المنطلق قام الباحث بأختيار عينة بلغت قوامها (400) ايزيدية ناجية من جرائم داعش وبالطريقة القصدية وطبقت عليمً أداة البحث التي تم بناء مقياس تشظي الذات للدراسة لدى مجتمع البحث. وبعد التأكد من توفر الخصائص السيكومترية للملائمة من خلال حساب كل من الصدق الظاهري وصدق البناء بمؤشرات إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وصدق المجموعتين المتطرفتين ومصفوفة الإرتباطات الداخلية والصدق العاملي، كما قام بحساب الثبات باستخدام معادلات سيريومان – براون وجيتمان وألفا – كرونباخ .

وبعد جمع البيانات من جراء تطبيق أداة قياس البحث من عينة البحث وتحليلها إحصائياً بإستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS توصل الباحث الى: أن افراد العينة لديهم تشظي الذات، وكذلك تبين للباحث وجود فروق في تشظي الذات تبعاً لمتغير العمر ولصالح الذين تتراوح اعمارهم تحت الاربعين سنة، كما توصل الباحث أيضاً أن هناك فروق في تشظي الذات دالة إحصائياً بين من عشت تحت سلطة داعش ومن لم تعش تحت سلطة داعش و لصالح من عاشت تحت سلطة داعش. وفي ضوء النتائج تقدم الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات اللازمة.

الكلمات المفتاحية: تشظي الذات، الايزيديات الناجيات ، جرائم داعش.

Abstract :

The Yazidi Community Faced Undesirable and Distressing Experiences Because of the War that Included Physical and Sexual Violence Under the Control of the Terrorist Organization ISIS. Therefore, the Researcher Formulated Several Research Objectives, which are: to Examine the Level of Self-Fragmentation Among Yazidi Women who have Survived ISIS Crimes, those who Lived Under the Authority of (ISIS) and those who Escaped and Did Not Live Under the Control of (ISIS).

The Researcher Selected a Sample that Consisted of (400) Yazidi Women who Survived, and Intentionally Applied two Research Instruments to the Research Sample, the Researcher Built the Self-Fragmentation Scale. The Researcher Accomplished Both the Face Validity and Construction Validity and Used Spearman-Brown, Gitman, and Alpha-Cronbach equations for Reliability.

The Data is Analyzed through Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The Research Shows that The Sample Members have a Fragmentation of the Self, as well as the Researcher Found that there are Differences in the Fragmentation of the Self according to the Age Variable and in Favor of those Under the Age of Forty Years and there is a Statistically Significant Difference in Self-Fragmentation Between those who Lived Under the Authority of ISIS and those who Did Not Live Under the Authority of ISIS. Based on the Current Findings the Researcher made Several Necessary Recommendations and Suggestions.

Keywords: Self-Fragmentation, Yazidi Survivors, ISIS Crimes.

مشكلة البحث Problem of The Research

أن الحرب لها تاريخ طويل في حياة الانسان، وأبنا وجدت الحروب كان هناك ضحايا، فالحروب سواء طالت أو قصرت فأن اثارها قد تمتد على المدى البعيد سواء على النواحي النفسية، أو الاجتماعية أو البيئية أو الاقتصادية، فإذا ما أخذنا الجانب النفسي- بعين الاعتبار، فأن ما ينتج عن الحروب من اضطرابات نفسية وعقلية قد تمتد لفترات زمنية طويلة، لابل قد ينتقل اثرها من جيل الى آخر، ومع شديد الأسف فأن العراق على وجه الخصوص لم يكن بعيد عن الحروب الدائرة في العالم.

ومن جملة تلك الحروب التي تعرضت لها المنطقة، الهجمات البرية لجماعات ظلامية تكنى بالدولة الاسلامية في العراق والشام أو ما تعارف عليه بتسمية (جماعات داعش الإرهابية)، حيث هاجمت هذه الجماعات الاسلامية وتحت غطاء الدين الاسلامي الحنيف، دول الشرق الاوسط ومنها العراق، ففي حزيران يونيو عام (2014) سيطرت هذا التنظيم الارهابي على مساحات واسعة من الاراضي العراقية، وباتت محافظة نينوى وهي ثاني أكبر مدينة في العراق تحت سيطرة هذه الجماعات الظلامية، وخلال تلك الفترة المظلمة انتج هذا التنظيم شتى الممارسات القمعية والتنكيل مفصحين بذلك عن ايدولوجيتهم المنحرفة، حيث استهدف وبشكل متعمد وعلى نحو منتظم جميع الأقليات والطوائف الدينية والعرقية التي يتلون بها المجتمع العراقي وفي مقدمتهم (الايزيديين) في قضاء سنجار ومحيطها، حيث مارسوا أبشع صور القتل والتنكيل الجسدي والسبي والاعتصاب وشتى الاعتداءات الاخرى التي لم تسبقهم فيها فئة ظالمة على مر التاريخ، والى اليوم ورغم مرور زهاء عقد من الزمن فما زال مصير العشرات من النساء والفتيات الايزيديات مجهولا، أما المخررات من بطش داعش فأنهن يرزحن في مخيمات النزوح تحت وطئة الذكريات والخبرات المؤلمة لما مررن به من أعتداء وأغتصاب وقتل ذويمهم ... ألخ.

لذلك فأن جسامه الاحداث التي مرت على النساء والفتيات الايزيديات، كانت لها بالغ الأثر على صحتهن النفسية وعلى سلوكياتهن وتواصلهن الاجتماعي، حيث أن انفصالهن عن ذويمهن وعيشهن المستمر تحت وطئة الاعتداءات والخوف الدائم وغياب الشعور بالامان، ربما تستمر لديهن على المدى الطويل لابل قد تبقى معهن في جميع مراحل حياتهن القادمة، وهي ما تتجلى على شكل تشظي لاتوائهن.

فالشعور بتشظي الذات هو أقسى- شعور يمكن أن يختبره الفرد، فهو إستعارة للحالة الذاتية عندما لا يشعر المرء بجوانب خبراته الذاتية ولا يكون قادر على تنسيقها أو تركيبها معا، وقد تتضمن علامات التشظي بعدم قدرة الفرد على تكوين الافكار أو مشاركة مشاعره مع الآخرين، أو إظهار سلوكه كنتيجة لعدم تماسك الخبرات الذاتية (Kohut & Wolf, 1978, p417). حيث افترض كوهوت (Kohut,1978) أن المشكلات التي تعتل بها النفس، تتكون بفعل إصابات نفسية شديدة تؤدي بالفرد الى تشظي الذات. فضلاً عن إنها قد تنجم بسبب التوتر المستمر أو الخوف الشديد.

ومن خلال ما تقدم تبرز مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن التعبير عنها بالتساؤل التالي : التعرف على مدى تشظي الذات لدى الايزيديات الناجيات من جرائم تنظيم داعش .

أهمية البحث Importance of the Research

لاشك ان الافراد معرضون للضغوط والأزمات النفسية وأن يكونوا ضحية الحروب ...ألخ، لا سيما بعد سيطرة عصابات داعش الإرهابية على عدد من المدن والقصبات، من بينها مدينة (سنجار). مما قد يكون له عواقب وخيمة على مجرى الحياة الاجتماعية ولا سيما في المجتمع

الإيزيدي، ومن خلال الانتهاكات الجسدية لحقوق الإنسان التي طالت الكورد الإيزيديين، وتمثلت هذه الانتهاكات بالقتل والخطف والاغتصاب. والتجوير وغيرها من الممارسات اللاإنسانية (الشكري، 2019، ص13). وهذا ما حذى الباحث إلى دراسة الآثار النفسية التي تطبعت على أفراد هذا المجتمع وخاصة النساء المستضعفات، حيث وجد أن هناك ضرورة ملحة لإجراء بحثه عن مدى تشظي ذواتهن، وكذلك ما يرافقه من مشكلات نفسية، قد تؤثر في حياته وطريقة تفكيره، وقد تؤدي به إلى اضطراب ظروفهن الحياتية وصحته النفسية.

فقد أشار وولف في دراسته (Wolf, 1988) إلى أن "تجربة إنبهار الذات غير سارة وأن الفرد يسلك أي شيء تقريباً للهروب من التصورات الناجمة عن التشظي الذاتي"، وتؤدي خبرة التشظي هذه إلى إعادة تكوين الذات على أن تستجيب بطريقة تسمح بإرساء أو إستعادة الإحساس بالتراط والتناسق الذاتي. الأهم من ذلك، هو أنه "حتى لو كان السلوك المستخدم لدرء القلق فالتشظي هو هزيمة ذاتية أو تدمير ذاتي، ينعجم من عدم القواء على مواجهة الظروف النفسية القاهرة". (Wolf, 1988: 39).

وفي ذات الصدد يرى كوهوت (Kohut, 1978) بأنه عندما تشظي الذات، يفقد الشخص قدرته على تنظيم خبراته الذاتية، والشعور بالواقع، وتبدأ العلاقات الإجتماعية تتحطم. ويتم أعاقبة الإستجابات المرنة. في حين أن النفس السليمة يمكن الحفاظ على تماسك ذاتها مع صعوبة في الاستجابات الوجدانية من خلال فقدان الحب والتعاطف، وفي خضم التشظي يشعر الشخص بالقلق بإمكانية فقدان كل وظائفه وفاعليته الذاتية على الرغم من أن الذات المتشظية قد تكون رهن الدفاعات النفسية التي تحده من الانخراط تماماً في الخبرات الذاتية. (Riker, 2010: 32).

و تأسيساً على ما تقدم فإن أهمية البحث الحالي تتجلى في طبيعة المتغيرات الخاضعة للبحث لدى شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهن النساء واللواتي تمثلن نصف المجتمع، والتي عانين أو مازلن يعانين من مشكلات اقتصادية و الامنية واجتماعية اثرت وبشكل كبير في كيانهن النفسي.. فالبحث الحالي يعد مساهمة علمية مفيدة للباحثين والجهات ذات العلاقة برعاية ضحايا جرائم داعش وعموماً والنساء الإيزيديات على وجه الخصوص، وذلك بما ستوفره من أدوات قياس ودراسة وتشخيص للواقع المرير الذي عشنه، فالباحث يتوقع أن تساهم مخرجات البحث الحالي في مساعدة المعنيتين والمسؤولين والمهتمين بالبرامج الإصلاحية في التعرف على مكانهن الحاجات النفسية لمجتمع البحث، فضلاً عن ذلك فإنه ينتظر بعد إتمام هذا البحث أن تفتح الآفاق أمام إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية على هذه الشريحة المهمة من المجتمع.

أهداف البحث Aims of the Research:

أستهدف الباحث في البحث الحالي تحقيق الاهداف التالية :

1. التعرف على مستوى تشظي الذات لدى الايزديات الناجيات من جرائم داعش.
2. التعرف على مستوى الفروق في تشظي الذات لدى الايزديات الناجيات من جرائم داعش تبعاً للمرحلة العمرية (دون سن (40) - فوق سن (40)).
3. التعرف على مستوى الفروق في تشظي الذات لدى الايزديات الناجيات من جرائم داعش تبعاً للحالة الزوجية (متزوجة- غير متزوجة).
4. التعرف على مستوى الفروق في تشظي الذات تبعاً للمرور بتجربة داعش (العيش تحت سلطة داعش - عدم العيش تحت سلطة داعش).

حدود البحث Limitations of the Research :

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

- الحدود الموضوعية: تشظي الذات.
- الحدود البشرية: و يتحدد البحث بالنساء والفتيات الايزديات الناجيات من جرائم داعش، والتي تتراوح أعمارهن من (12) عام فأكثر، من المتزوجات والعازبات، سواء من اللواتي عشن تحت سلطة تنظيم داعش أو اللواتي ظفرن في الهروب من الوقوع تحت طائلة جرائم تنظيم داعش.
- الحدود المكانية: مخيمات أيواء النازحين والمهجريين في (روانكة، شاري، نيسيان) بمحافظة دهوك-أقليم كردستان/ العراق.

- الحدود الزمانية: ويتحدد البحث بوقت إجراءه في مطلع عام (2022).

تحديد المصطلحات Definition of The Terms:

تنشيطي الذات :

يعرف (كوهوت Kohut، 1974): تنشيطي الذات على انه حالة ذاتية تنشأ عندما لم يعد الفرد يشعر بتماذك جوانب خبرته الذاتية وعدم تماذك الجوانب الوجدانية والمعرفية والعلاقات الاجتماعية (Kohut, 1980, p481).

تعريف (وولف Wolf، 1988): وهي تجربة مزعجة للغاية بحيث تكون الذات منهارة لدرجة أن الفرد يفعل أي شيء تقريباً للهروب من التصورات التي يسببها التنشيطي (Wolf, 1988, P39).

تعريف الباحث: انحلال البناء النفسي- واعتلال الذات وتنشيطها، تنجم عن عدم تحمل جسامه الخبرات المؤلمة التي خبرها الفرد، مما تتسبب بالاخفاق في تكامل الوظائف النفسية العقلية.

التعرف الاجرائي لتنشيطي الذات: هي الدرجة التي تحصل عليها الايزيديات الناجيات من جرائم داعش على مقياس المبني من قبل الباحث للأغراض هذا البحث.

الايزيديات الناجيات من جرائم داعش: كل امرأة او فتاة من طائفة او الديانة الايزيدية، تهجرت من مسكنها لتظفر بنفسها من جرائم داعش، أو وقعت بأيدي هذا التنظيم الارهابي، وتم اختطافها أو فصلها عن ذويها، واجبارها على تغيير ديانتها، أو تعرضت الى جرائم العنف الجسدي، واستعبادها جنسياً، وبيعها في اسواق النخاسة، أو تزويجها بشكل قسري، والاضطهاد القسري للحاملات منهن، أو الحاق الاذى بها جسدياً و نفسياً من قبل تنظيم داعش من تاريخ (2014/8/3) وما بعدها، وتم تحريرهن فيما بعد (قانون الناجيات الايزيديات، رقم 8، 2021).

داعش: هو تنظيم ارهابي دموي يتخذ من الدين الاسلامي الحنيف غطاء لبسط سيطرته على العراق وسوريا تحت مسمى تنظيم الدولة الاسلامية في العراق والشام (حسين، 2017، ص30).

الإطار النظري

سيتناول الباحث من خلال العرض التالي أبرز الاديات التي تناولت تنشيطي الذات، إضافة الى ما تم جمعه وعرضه من كتابات العلماء والمختصين حول خصائص ومكونات مفهوم تنشيطي الذات، علاوة على عرض الإطار النظري والذي سيعرض فيه الباحث أبرز النظريات التي تطرقت الى هذا المفهوم.

مفهوم تنشيطي الذات Self Fragmentation:

إن التنشيطي أو الانقسام لغة نابع من قسم الشيء يقسمه قسماً فانقسم بمعنى تجزأ وتفرق وتفكك وانقسام أو تجزؤ الشخصية وهي من الموضوعات التي اهتم بها رواد مدرسة التحليل النفسي- (نويل، 1997، 7). لحالات الانقسام التي تعاني منها الذات هي انقسام إلى: الأنا، والجسد، ولأننا ميولها ورغباتها وطبائعها الخاصة، وللجسد ميوله وأهوائه وطبائعه، وكل واحد منها يحاول أن يفرض نفسه على الآخر (نويل، 1997: 10-15).

ويمثل تنشيطي الذات مسلك نمائي منفصل وغير سوي. يرتبط بانعدام التماذك في الذاكرة، فلأفراد الذين يعانون من ذلك اشاروا الى انهم يعانون من صعوبات في استرجاع خبرات محددة تتعلق بسيرتهم الذاتية، وغالباً ما تظهر رواياتهم للاحداث التي مروا بها فجوات كبيرة او عدم اتساق في المعلومات (Startup & et al , 2001 : 40). اذ وجد خلال نتائج الدراسات التي اجريت بهذا الصدد ان العديد من المنحوصات لم تستطعن ان تتذكرن سنوات عدة من طفولتهن، كما لا يمتلكن احساساً جذرياً باستمرارية الذات في الزمن، حيث لم تستطعن التعرف على أنفسهن في الصور في مرحلة طفولتهن، اذ تقول "اني اشعر عادة كما لو اني شخص مختلف كلياً عما اكون عليه " (352 : Westen & Cohen , 1993). وترتبط هذه الصعوبات بشكل رئيس بميل الشخص الى تنشيطي الذات (Junes & et al , 29 : 1999).

ولعل ذلك نابع من المزيج الذي يعتري تشظي الذات من فشل في تكامل الإدراك Perception، والاحساس Sense، والانفعال Emotion، والذاكرة Memory، والهوية Identity في احساس متناك وموحد بالواقع وبالذات. وهناك الكثير من الأدلة التي تشير الى ان القابلية لتشظي الذات ناتجة، على الأقل جزئياً، من الخبرات الصادمة والبيئات المبكرة المعادية للفرد (Van & et al, 1996 : 365).

لقد حاولت الكثير من النظريات والتعريفات ان توضح التركيب المعقد لتشظي الذات، اذ عرف على انه التقطع في استمرارية الحالات وعلى انه آلية بقاء محممة. فتشظي الذات يوفر طريقة لتقسيم وخزن المعرفة في نمط يعتمد الى حد بعيد على حالة الفرد. وتشظي الذات المرضي الذي ينشأ من الصدمة يختلف كياً ونوعياً من الانواع الأكثر (طبيعية) من تشظي الذات في السابق عرف تشظي الذات بانه حالة خاصة ومتميزة من عدم الترابط العميق في السلوك (Putnam, 1997, :11).

تشظي الذات والعمليات النفسية والمعرفية :

ينظر اصحاب المنظور الاكلينيكي الى تشظي الذات على انها خبرة فقدان الارتباط بالذات، وبالعلم، والانفعالات، وبالذكريات، وبالآخرين (Mc Elroy, 1992: 833). حيث ان تشظي الذات يسمح للذكريات، والمهارات، والانفعالات وجوانب المعرفة الأخرى بأن تصنف وتخزن بطرائق تسهل الوصول اليها. ليس ثمة شك في طبيعة الذكريات المتشظية المعقدة على حالة الفرد، وذلك على الرغم من الاختلاف النظري بشأن الدوافع التي يفترض بانها تتسبب في هذا التشظي. ففي الوقت الذي ترى في نظرية التحليل النفسي- تشظي الذات على انه دفاع بدائي ضد الانفعالات الشديدة غير المقبولة والتي تصعب السيطرة عليها، فان هناك نظريات اخرى تؤكد ان الخطر البارز هو ليس التهديد الناشئ من انفعالات الفرد الذاتية، ولكنه خطر فقدان التعلق الاساسي و فقدان العناية الانفعالية و الجسدية الضرورية لبقاء الفرد.

ويعرف بوتنام (putnam, 1997)، في نظريته عن الحالة السلوكية المنفصلة، يعرف تشظي الذات المرضي بانه نمط تطوري لاسوي يتأثر بالضرورة من اساءة المعاملة ويبدأ من مرحلة الرضاعة، ولكن طبقاً لهذه النظرية فان انواع تشظي الذات الاخرى ليست مرضية. ويعد تعريف (بوتنام) هو الوحيد الذي فسر- تطور تشظي الذات غير المرضي وكذلك للتشظي الناجم عن الصدمة. حيث أشار الى أن تشظي الذات هو امتداد للتنويم الايحائي الناقص كان شائعاً أكثر في بحوث الثمانينات عنه في الآونة الأخيرة، كما يرى أن تشظي الذات هو عملية ارادية. ومع ذلك، فان الدراسات التجريبية الأكثر تحكماً يبدو انها تقود الى استنتاج ان القابلية للتنويم الايحائي وتشظي الذات هما امران مترابطان، ولكنهما ليسا متماثلان في الشكل. ان الاطفال يبدوون حقاً أكثر قابلية للتنويم الايحائي من البالغين، وأكثر تشظيلاً. ولكن تقبل التنويم الايحائي وتشظي الذات ينخفضان مع تقدم الشخص بالعمر (Ogawa & et al, 1997, 855).

ان الادلة التجريبية التي تربط تشظي الذات بالصدمة هو دليل يمكن تكراره بصورة جيدة، ولكن من الناحية الأخرى، كان الدليل الذي يربط الصدمة بقابلية التنويم الايحائي كانت محيرة. ففي الوقت الذي أكد فيه (بوتنام 1996) على ان التنويم الايحائي ليس مرادفاً لتشظي الذات، فقد اشار ايضا الى انه قد يكون هناك تفاعل معقد غير خطي فانه اذا تم انتقاء مجموعة فرعية من الافراد المصدومين ومن ذوي التقبل العالي للتنويم الايحائي او من مرتفعي تشظي الذات، عندها يمكن ايضاح علاقة احصائية اقوى بين القابلية للتنويم الايحائي وتشظي الذات (putnam, 1997, 285).

تشظي الذات و التواصل الاجتماعي :

تمثل تشظي الذات على شكل فقدان الروابط بين الجوانب المتنوعة للمجتمع او الاجزاء المكونة له، ومن جانب آخر تتضح في انحلال الروابط بين الفرد والمجتمع ايضا. حيث انعكست هذه العملية، على النفس الانسانية المعاصرة، اذ نجد: أولاً أن الذات "Self" قد تجزأت الى ذوات "Selves"، وثانياً، أصبح شعور الفرد بالوحدة والعزلة واضحاً، وعدم القدرة على تكوين علاقات مستقرة مع الآخرين، وبعد الاسهام الكبير لبريغ في ميدان العلاج النفسي- هو وصفه الدقيق للتوجه الظواهري. قاصر على ان فهم الاشخاص المضطربين يقتضي- الحصول اولاً على وصف صادق وامين "لعالمهم الاجتماعي"، بما في ذلك رؤيتهم لأنفسهم، والآخرين من حولهم، وانتقاهم من حالة الى اخرى بمرور الوقت (صالح، 2005، 169-170).

مستويات تشظي الذات :

افترض كل من (فان دير هارت و فان دير كولك وبوون 1996) انموذجا هرميا لتشظي الذات يتضمن مدى اوسع من تشظي الذات مما تناولته النماذج السابقة، اذ اقترحوا ان تشظي الذات المرضي يمكن ان يقسم الى ثلاثة مستويات وهي كالآتي :

✻ **المستوى الاول:** تشظي ذات اولي ينطوي على معالجة متشظية (وليست متكاملة) للحوادث الصدمية .

✻ **المستوى الثاني:** تشظي ذات ثانوي يتضمن ادراك الفرد للحدث من غير المرور بخبرة الاثر الانفعالي الكامل.

✻ **المستوى الثالث:** يكون تشظي ذات من الدرجة الثالثة يتضمن تطور الهويات المنفصلة. وعلى الرغم من ان هذا الانموذج يغطي مدى شاملا من اعراض تشظي الذات (Van & et al, 1996 , 35).

نظرية التنظيم الذاتي ل كوهوت : Theory of Self – Regulation Kohut (1977)

أشار كوهوت (Kohut, 1977) إلى أن تشظي الذات هو حالة ذاتية تنشأ عندما لم يعد الفرد يشعر بتناسك جوانب خبرته الذاتية أي (غير قادر على إختلاق الأفكار أو مشاركة مشاعره، أو الكشف عن سلوكه) لتكون متسقة ويتم تركيبها معاً (Kohut, 1977: 16). لذا ضمن كوهوت كلاً من (التناسك-التشظي) على أنها بعدين كبيرين في نظريته "التنظيم الذاتي" وينظر كوهوت إن تشظي الذات يعد حالة مزمنة أو كثيرة الحدوث. وأحيانا تحدث حالة تشظي بدرجة بسيطة ولمدة قصيرة. وهي تحدث في كل واحد منا عندما تكون نفسياتنا قد تم إستهلاكها وخضعت لأعباء كثيرة لمدة طويلة، عندما لا يتم تقديم أي دعم نفسي- واجتماعي، أو عندما تحدث للأشخاص سلسلة من الإخفاقات أو الضغوط التي هزت شخصياتهم والإعتزاز والثقة بالنفس، ونتيجة شعور باليأس والإحباط (Damasio, 2003: 36).

وإن مفهوم كوهوت (1977) في تشظي الذات الذي ينبج عن عدم القدرة على خلق شعور التماسك الشخصي- أو الاستقرار. مشيراً إلى أن الخبرات الذاتية للفرد المتشظي على أنها إنقصالية وغير متسقة حيث أن الفرد غير قادر على دمج الإدراك والذاكرة والعمليات المعرفية الأخرى، والخبرات والدلالات الانفعالية والسلوك في شعور وحدي متناسك من الذات. وهذا بدوره، يؤدي إلى شعور متقطع أو مجزأ من الخبرة الذاتية. وبالتالي ضعف القدرة على اختلاق الأفكار أي فشل في تكامل الإدراك والنواحي المعرفية الأخرى وعدم إتساق في المعلومات اثناء عملية معالجة المعلومات، وصعوبات في إسترجاع خبرات محددة تتعلق بسيرة الفرد الذاتية. مما يؤدي ذلك الى صعوبة في إنتاج أفكار وحلول لمشكلات الحياة المختلفة (Kohut, 1977, 36).

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث Method of the Research:

اعتمد الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي (Description Research) للإعتقاده بأنه الأنسب لتحقيق أهداف البحث والأكثر ملائمة لإجراء بحثه.

ثانياً: مجتمع البحث Population of the Research :

يقصد بمجتمع البحث العناصر التي يسعى الباحث لتعميمها حول نتائج البحث ذات العلاقة بالمشكلة المتناولة (عودة و الملوكوي، 1992، ص 106). ويتضمن مجتمع بحث الحالي الايزيديات الناجيات من جرائم داعش سواء من لواتي ظفرن من الوقوع تحت بطش تنظيم داعش الإرهابي، أو اللواتي وقعن ضحية الجرائم التي ارتكبتها ذلك التنظيم الارهابي ولعدم وجود احصائيات دقيقة لأعداد هؤلاء الضحايا، ولأسياً أنه ولغاية وقت إجراء البحث كانت هناك أعداداً منهم لازلن ضمن عداد المفقودات، ولاتوجد معلومات عن مصيرهن، لذا تعذر على الباحث حصر- تلك الأعداد، و الجدول (1) يوضح كيفية توزيع أفراد مجتمع البحث من القاطنات في مجتمعات النزوح حصراً من التي قام الباحث بزيارتها وإجراء بحثه عليهن.

جدول (1) توزيع افراد مجتمع البحث

المجتمات	الوقوع بأيدي داعش	الحالة الاجتماعية	اعمارهن
----------	-------------------	-------------------	---------

المجموع	لم تقعن تحت سلطة داعش	الواقعات تحت سلطة داعش	عزباء	متزوجة	ارملة	تحت سن (40)	فوق سن (40)
روانكة	6554	106	4068	2445	147	5086	1574
اسيان	6473	49	3687	2563	272	4626	1896
شاريا	6644	69	3961	2474	278	4566	2147
المجموع	19671	224	11716	7482	697	14278	5617

ثالثا: عينة البحث Research Sample:

استوجب البحث الحالي اختيار عينة ممثلة للمجتمع الخاضع للبحث، لذلك قام الباحث باختيار عينة بحثها بطريقة القصدية لما تحمله من خصائص لا تتوفر في غيرهن، من أنهن ضحايا تنظيم داعش الارهابي ومجرات بشكل قسري من مناطقهن الواقعة في سهل نينوى ويسكن منذ احداث حزيران (2014) لغاية الوقت الحالي وبشكل اضطراري في ثلاث مخيمات هي (روانكة، ئيسان، شاريا) في محافظة دهوك/ إقليم كردستان/ العراق، حيث تم اختيار (400) ايزيدية ناجية من جرائم داعش كان منهن (230) ضفرن من من الهروب في الوقوع تحت بطش وجرائم داعش، كان منهن (80) متزوجة و أرملة و عزباء فوق سن (40) سنة و (150) تحت (40) سنة، أما العدد الآخر والبالغ (170) فقد كانوا من الضحايا اللواتي تم سبيهن من قبل ذلك التنظيم الارهابي، حيث كان بينهن (30) الايزيدية فوق سن (40) و (140) تحت (40) سنة، في حين كان عدد العازبات (159) عازبة، أما عدد المتزوجات فقد كان (130) متزوجة، في حين بلغ عدد الارامل (111) أرملة، وجدول (2) يوضح كيفية توزيع عينة البحث.

جدول (2) توزيع افراد عينة البحث حسب السن و الحالة الزوجية و عشت تحت سلطة تنظيم داعش الارهابي

المجموع	الايديديات اللواتي وقع بأيدي داعش					ظفرن الايزيدييات اللواتي بالهروب من جرائم داعش						المخيمات
	(40) سن فما دون			فوق سن (40)		(40) سن فما دون			فوق سن (40)			
	أرملة	عزباء	متزوجة	أرملة	متزوجة	أرملة	عزباء	متزوجة	أرملة	متزوجة	عزباء	
163	15	54	7	10	4	10	20	15	5	20	3	روانكة
99	5	7	10	5	3	13	20	15	8	10	3	اسيان
138	10	29	3	5	3	17	20	20	8	20	3	شاريا
400	30	90	20	20	10	40	60	50	21	50	9	المجموع

رابعا: ادوات البحث Research Instruments:

لغرض قياس متغير البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس تشظي الذات، حيث عمدت الى اعتماد الاجراءات التي يجب إتباعها في بناء المقاييس النفسية، ومن أبرزها البناء السليم لفقرات المقياس وأن تتوفر فيها الخصائص السيكمومترية من صدق وثبات، علاوة عن مناسبة بدائل الإستجابة، وفيما يأتي عرض لكيفية بناء هذه الأداة :

صياغة الفقرات:

وتتضمن هذه الخطوة تحديد مفهوم تشظي الذات وفق نظرية كوهوت (Kohut, 1977) ويتم عن طريقها بناء فقرات المقياس بناءا على التعرف الذي وضعه كوهوت، قام الباحث بتحديد ثلاثة (3) ابعاد أو مجالات للمقياس، وهي المجال الاول (عدم السيطرة و ضعف التماسك الانفعالي) وتضم الفقرات من (1-15)، والمجال الثاني (تششت البنية المعرفية) وتضم الفقرات من (16-32)، أما المجال الثالث (التواصل و العلاقات الاجتماعية) وتضم الفقرات من (33-45)) و بذلك يتكون المقياس بصفته الاولى (45)، وتم اعتماد أسلوب ليكرت (Likert) في بناء بدائل الاجابة لفقرات المقياس، وذلك بوضع تدرج خماسي أمام كل فقرة، كما تم وضع الدرجة المناسبة لكل فقرة بموجب إجابة المستجيب، إذ وزعت الأوزان على بدائل الإجابة الخمسة كالآتي: (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً (5)، تنطبق علي بدرجة كبيرة (4)، تنطبق علي بدرجة متوسطة (3)، تنطبق علي بدرجة قليلة (2)، لا تنطبق علي ابدا (1)).

صدق المقياس Scale Validity :

الصدق هو أحد الخصائص السيكومترية التي يجب أن تتوفر في المقياس النفسية (Ebel, 1972, 40). حيث يشير أييل إلى دقة المقياس، وقدرته على قياس ما أعد لقياسه، وهو مدى الإطمئنان إلى أن المقياس يقيس بالفعل السمة المطلوب قياسها ويقبضها وحدها (غانم، 2007، ص119). ويحدد صدق الاختبار بالبحث عن العلاقة بين أداء المفحوص على المقياس، وبين الوظيفة السلوكية للاختبار (عبيدات و آخرون، 2004، ص17)، وبغرض حساب الصدق لمقياس تشظي الذات لجأ الباحث الى الطرق التالية:

أ/ الصدق الظاهري Face Validity :

وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى، فالاختبار الصادق ظاهرياً يكون صالحاً من خلال النظر إلى عنوانه وتعليقاته والوظيفة التي يقبضها (إبراهيم، 1999، ص 23). ولغرض التأكد من صدق المقياس قام الباحث بعرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية مكونة من (45) فقرة على مجموعة من الخبراء والمختصين مكونة من (18) خبيراً في العلوم التربوية والنفسية، و قام الباحث بالإجراءات الإحصائية (النسبة المئوية و مربع كاي²) لتحديد مدى صلاحية فقرات المقياس المعد لهذا الغرض، واعتمد الباحث في قبول فقرات على نسبة اتفاق المحكمين وقدره (77%) فاكتر إذ أشار بلوم الى انه اذا حصل المكون على نسبة اتفاق (75%) وأكثر يعد المقياس صادقا (كزال، 2019، ص 97).

وفي ضوء ملاحظات الخبراء وما أبدوه من آراء فقد قام الباحث بتعديل عدد من الفقرات حيث تم استبعاد الفقرات التي لم يتفق عليها المحكمين. في حين تم الإبقاء على الفقرات التي نالت موافقة (14) خبير أو أكثر، وعد هذا العدد معياراً لصلاحية الفقرة. كما تم استخدام اختبار مربع كاي للأطمئنان على صدق الخبراء والمحكمين عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (1). حيث تم الإبقاء الفقرات التي كانت قيمة مربع كاي المحسوبة فيها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84). وبناءً على ذلك يتضح أن الفقرة (2) في المجال الأول لم تحظى بنسبة اتفاق الخبراء والمحكمين لذلك تم حذفها من المقياس. وعليه أصبح المقياس بعد التحقق من الصدق الظاهري متكوناً من (44) فقرة.

ب/ صدق البناء Construct Validity:

وبعد صدق البناء من أدق أنواع الصدق وتعد معاملات الارتباط لكل درجة في الدرجة الكلية للمقياس دليلاً على صدق البناء (الزويبي واخرون، 1981، ص43). كما يشير أيضاً الى المدى الذي يمكننا من خلاله أن المقياس يقيس بنية نظرية محددة أو خاصية معينة (البرواري، 2013، ص55).

1. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

اشارت "انستازي" الى ان ارتباط الفقرة بمحك داخلي او خارجي مؤشر لصدقها، وحيناً لا يتوفر محك خارجي مناسب فان الدرجة الكلية للمجيب تمثل افضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasia, 1976: 206) .

وان علاقة الفقرات بالدرجة الكلية يعني ان المقياس يقيس سمة واحدة (عبدالرحمن، 1998: ص215)، ويمكن حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة الاختبار ككل باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)، إذ يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة وموجبة لتكون مؤشراً لصدق البناء وقد أعطى مساهمة جزئية في التثبت من صدق البناء، بصفته صدقاً تجريبياً.

وبناءً على ذلك فقد أعتمد الباحث في حساب صدق الفقرة على بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي يضمه المقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399) والجدول (3) يوضح قيم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرات.

جدول (3) يوضح معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس تشظي الذات

الابعاد	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	1	.701	2	.554	3	.645	4	.544

5	.436	6	.543	7	.553	8	.565
9	.631	10	.430	11	.627	12	.585
13	.468	14	.545				
15	.459	16	.518	17	.463	18	.479
19	.595	20	.506	21	.414	22	.640
23	.583**	24	.548**	25	.430**	26	.452**
27	.497**	28	.593**	29	.599**	30	.590**
31	.587**						
32	.481**	33	.543**	34	.616**	35	.638**
36	.509**	37	.613**	38	.622**	39	.554**
40	.525**	41	.579**	42	.612**	43	.581**
44	.473**						

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (399) عند مستوى

$$(0.088) = 0.05^*$$

$$(0.124) = 0.01^{**}$$

$$(0.179) = 0.001^{***}$$

ويتضح من القيم المبينة في الجدول أعلاه أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة المعتمدة من قبل الباحث، وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (44) فقرة.

2. مصفوفة الارتباطات الداخلية :

أن تطابق الافتراض النظري مع التحليل التجريبي، من خلال حساب الارتباطات الداخلية لمكونات أو أبعاد أداة القياس، يعد مؤشراً من مؤشرات صدق البناء (فرج، 1980، ص315). وبغية معرفة مدى اتساق مقياس تشظي الذات، تطلب الأمر أن يقوم الباحث بحساب مصفوفة الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس الثلاث باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation coefficient)، وأظفرت النتائج إلى أن ارتباط الأبعاد كانت دالة إحصائياً مما يعني أن المقياس يتسم بالانساق الداخلي، والجدول رقم (4) يوضح تلك النتائج وكما يلي:

جدول (4) يوضح مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس تشظي الذات

أبعاد المقياس	عدم السيطرة و ضعف التماسك الانفعالي	تششتت البنية المعرفية	التواصل و العلاقات الاجتماعية
عدم السيطرة وضعف التماسك الانفعالي	1	.691	.590
تششتت البنية المعرفية	.691	1	.663
التواصل و العلاقات الاجتماعية	.509	.663	1

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (399) عند مستوى

$$(0.088) = 0.05^*$$

$$(0.124) = 0.01^{**}$$

$$(0.179) = 0.001^{***}$$

ويتضح من القيم المبينة في الجدول أعلاه أن كلا البعدين كانا دالين احصائياً عند مستوى دلالة (0.001) ، ليصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (44) فقرة.

ج/ الصدق العاملي Factor Validity :

يسعى التحليل العاملي إلى الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات غير المشاهدة (أي العوامل الكامنة) التي تمثل تمثيلاً كافياً للعلاقات البينية بين عدد كبير من المتغيرات المشاهدة (أو المقاسة أو الظاهرة)، إذ أن كل عامل كامن يمثل مقداراً من التباين المشترك بين عدد من المتغيرات المقاسة (تيفزة، 2012، ص 17).

والتزاماً بهذا المعيار، جرى تحليل المقياس بمؤشر الصدق العاملي لمقياس تشظي الذات وفق طريقة التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بفقراته (44)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية (Principal Components)، بعد تطبيقه على عينة التحليل المؤلفة من (400) فرداً :

قام الباحث بدءاً بإجراء اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin) و (Bartlett's) لقياس مدى كفاية ودقة العينة المستخدمة ومناسبتها لإجراء التحليل العاملي، وبدلالة القيمة المطلقة لاختبار برتليت Bartlett's test of Sphericity حيث بلغت مربع كاي (7082.050) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05. كما أظهر معيار (KMO) لقياس الملاءمة أنه يساوي (0.840)، والتي هي أعلى من الحد المقبول (0.50)، فقد أشار تيفزة (2012) إلى إن اختبار (KMO) لكافة المصفوفة يتطلب أن يكون أعلى من (0.05) وفقاً لمحك كاي (Kaiser)، وأضاف إلى أن القيم التي تتراوح من (0.8 - 0.9) جيدة، ومعنى ذلك بأن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي، وبالتالي زيادة الاعتمادية للعوامل التي سيتم حصول عليها من التحليل العاملي (تيفزة، 2012: 89).

جدول (5) تحليل KMO and Bartlett's Test

840.	كايزر – ماير – أولكين قياس كفاية العينات Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	
7082.050	كايزر سكوير التقريبي Approx. Chi-Square	اختبار بارتليت للكروية Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
946	درجة الحرية Df	
.000	المعنوية Sig.	

2-البيانات Reliability:

إن الثبات يعني اتساق درجات فقرات المقياس التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه (Marshallly, 1972: 104)، وبإمكان التحقق من ثبات المقياس والاختبارات النفسية بطرائق عدة منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة إعادة الاختيار والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن، وطريقة الصور المتكافئة التي تعتمد على أعداد صورتين متكافئتين للمقياس من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها (Ebel, 1972: 412)، ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي وهي التجزئة النصفية وكذلك طريقة تحليل التباين (الظاهر، 1999، ص 140). وسيلجأ الباحث إلى طريقة التجزئة النصفية لكونها تتلافى عيوب طريقة إعادة الاختبار فيما يتعلق بمسألة عدم ضمان ظروف إجراء التطبيق الأول نفسها في التطبيق الثاني، وتتلافى أيضاً مسألة التكاليف وطول الوقت المستهلك في إعادة الاختبار (الامام، 1990: 152).

ولهذا الغرض أستخرج الباحث قيمة معامل الثبات للمقياس باستخدام المعادلات سبيرمان - براون وجتمان كمعادلتين تصحيحيتين لأسلوب التجزئة، أو شاع تسميته بالتجزئة النصفية، كما وسيلجأ الباحث إلى طريقة تحليل التباين وباستخدام معادلة ألفا - كرونباخ للمائتها مع طبيعة المقياس المستخدم في هذا البحث، حيث أشار كل من ثورندايك وهيجن (Thorndike & Hegen, 1977) إلى أن استخراج

الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس (Thorndike & Hegen, 1977: 82).

وبعد استخدام تلك المعادلات الثلاث لحساب الثبات بعد الاول لمقياس تشظي الذات، تبين أن معامل ثبات سبيرمان - براون قد بلغ (0.864)، أما باستخدام معادلة جيتان ظهر أنها قد بلغت (0.855)، بينما بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ (0.855). والجدول رقم (7) يوضح تلك النتائج :

جدول (7) يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تشظي الذات بعد الاول وباستخدام معادلات سبيرمان - براون وجتان وألفا - كرونباخ

عدد أفراد العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة جتان	قيمة معامل الثبات بمعادلة ألفا - كرونباخ	الدالة الاحصائية لمعامل الثبات
400	0.760	0.864	0.855	0.855	دالة

أما فيما يخص استخدام نفس المعادلات لحساب قيم الثبات بعد الثاني لمقياس تشظي الذات، فقد أظهر النتائج أن قيمة الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون تساوي (0.898)، في حين نتاج استخدام معادلة جيتان أظهرت بأن قيمة معامل الثبات تساوي (0.898)، وباستخدام معادلة ألفا - كرونباخ بلغ الثبات (0.898).

جدول (8) يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تشظي الذات بعد الثاني وباستخدام معادلات سبيرمان - براون وجتان وألفا - كرونباخ

عدد أفراد العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة جتان	قيمة معامل الثبات بمعادلة ألفا - كرونباخ	الدالة الاحصائية لمعامل الثبات
400	0.815	0.898	0.898	0.898	دالة

أما فيما يخص استخدام نفس المعادلات لحساب قيم الثبات بعد الثالث لمقياس تشظي الذات، فقد أظهر النتائج أن قيمة الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون تساوي (0.851)، في حين نتاج استخدام معادلة جيتان أظهرت بأن قيمة معامل الثبات تساوي (0.850)، وباستخدام معادلة ألفا - كرونباخ بلغ الثبات (0.850).

جدول (9) يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تشظي الذات بعد الثالث وباستخدام معادلات سبيرمان - براون وجتان وألفا - كرونباخ

عدد أفراد العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة جتان	قيمة معامل الثبات بمعادلة ألفا - كرونباخ	الدالة الاحصائية لمعامل الثبات
400	0.740	0.851	0.850	0.850	دالة

ومن النتائج أعلاه يتضح أن هذه القيم تتناسب مع قيم الثبات المقبولة لأغراض هذه الدراسة، وعليه فأن مقياس تشظي الذات بأبعاده الثلاث يتسم بثبات عالي.

الصيغة النهائية لمقياس تشظي الذات :

أن مقياس تشظي الذات الذي تم بناؤه من قبل الباحث، وبعد التحقق من الخصائص القياسية المتمثلة بمؤشرات الصدق والثبات والتحليل الاحصائي للمقياس أصبح مقياس تشظي الذات بصيغته النهائية مكوناً من (44) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد هي: ("عدم السيطرة و ضعف التماسك الانفعالي، تشتت البنية المعرفية، التواصل و العلاقات الاجتماعية)، وفق تدرج خماسي للاستجابة بطريقة (ليكرت) هو (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي ابدا). وتعطى عند تصحيح الدرجات من درجة (1) أدنى درجة، ودرجة (5) اعلى درجة. لذا فإن أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب عن اجابته على فقرات المقياس هي (220) درجة وأقل درجة يمكن ان يحصل عليها هي (44) درجة ومتوسط فرضي للمقياس مقداره (132) درجة.

جدول رقم (10) يوضح كيفية توزيع فقرات مقياس تشظي الذات على المجالات بصيغتها النهائية

التسلسل	المجالات	عدد الفقرات	الفقرات
ل			من الى
1	عدم السيطرة و ضعف التماسك الانفعالي	14	1 14
2	تشتت البنية المعرفية	17	15 31
3	التواصل و العلاقات الاجتماعية	13	32 44

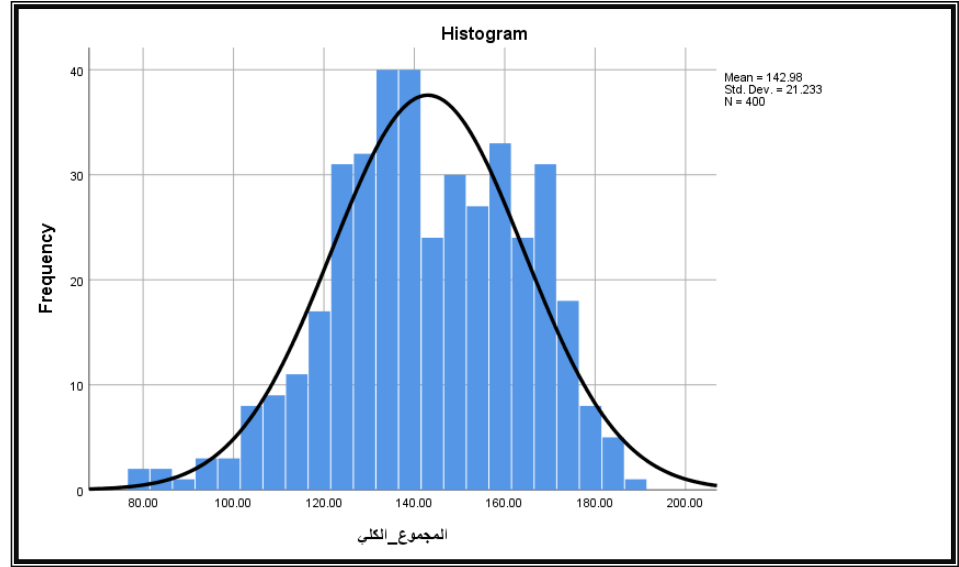
التعرف على شكل توزيع البيانات لمقياس تشظي الذات:

لاشك أن بيانات الخصائص السيكومترية للمقياس صورة واضحة عن استجابات عينة البحث ومدى تمثيلها للمجتمع ، الا أن هناك ضرورة للتعرف على شكل وخصائص توزيع بيانات تطبيق أداة البحث، وعليه قام الباحث باستخدام مؤشرات الأحصاء الوصف للتعرف على شكل توزيع بيانات عينة البحث، لكي يتسنى له تحديد الوسائل الإحصائية الملائمة، حيث تبين له أن هناك تقارب بين درجات الوسط والوسيط والمنوال، وعليه يتبين ان بيانات أفراد العينة تقترب من خصائص التوزيع الطبيعي للمجتمع، بما يوفر فرصة لتعميم نتائجها على المجتمع، كما هو موضح في الجدول (11)، والاشكال (2) الناتجة عن التوزيعات.

جدول (11) يوضح الخصائص السيكومترية للتعرف على شكل التوزيع بيانات لمقياس تشظي الذات

الخصائص الاحصائية	القيم المحسوبة
العدد N	400
الوسط الحسابي Mean	142.9750
الوسيط Median	142.0000
المنوال Mode	136.00
الانحراف المعياري Std. Deviation	21.23256
التباين Variance	450.821
الالتواء Skewness	-.329
خطا المعياري للالتواء Std. Error of Skewness	.122
التفرطح Kurtosis	-.214
خطا المعياري للتفرطح Std. Error of Kurtosis	.243
المدى Range	109.00
اقل درجة Minimum	79.00
اعلى درجة Maximum	188.00

شكل (2) توزيع بيانات افراد العينة تبعاً لمقياس التشظي الذات



سادسا: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

تم استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المؤشرات الإحصائية و الخصائص السايكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

❖ اختبار مربع كاي لحسن المطابقة للحساب الصدق الظاهري لأداة البحث

❖ معادلة المتوسط الحسابي لحساب متوسط المجموعات

❖ معادلة التباين لحساب تباين المجموعات

❖ معادلة الفا-كرونباخ لمعرفة ثبات المقياس لحساب الثبات لأداة البحث

❖ معادلة جتمان لحساب الثبات لمعرفة الثبات لأداة البحث

❖ معادلة سبيرمان براون لمعرفة الثبات لأداة البحث

❖ الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب :

أ. التعرف على تشظي الذات لدى الايزيديين .

ب. التعرف على الفروق في مستوى تشظي الذات لدى الايزيديين الناجيات.

❖ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

أ. التعرف على الفروق في تشظي الذات لدى الايزيديين الناجيات.

❖ تحليل التباين الاحادي .

أ. التعرف على الفروق في تشظي الذات لدى الايزيديين تبعا (للحالة الزوجية).

❖ معادلة شيفيه لإجراء المقارنات البعدية .

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا العرض التالي النتائج التي توصل إليها البحث من جراء تطبيق أداة القياس المعتمدة من قبل الباحث على أفراد العينة المستخدمة لأغراض هذا البحث، ، ومن ثم تفسير ومناقشة تلك النتائج، وصولاً الى الاستنتاجات، وتقديم التوصيات والمقترحات التي تنسجم مع مخرجات البحث.

الهدف الاول: التعرف على مستوى تشظي الذات لدى الايزيديين الناجيات من جرائم داعش.

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم أستخراج متوسط العينة في تشظي الذات، والذي تبين لديهم هو (142.98) درجة، وبانحراف معياري بلغ (21.233)، وبعد مقارنته بالمتوسط الفرضي والبالغ (132)، وبعد أن أستخدمت الباحث الاختبار التائي لدلالة الفروق بين العينة والمجتمع (الاختبار التائي لعينة واحدة) أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (134.675) درجة وبالمقارنة مع القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96)، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399) والجدول رقم (12) يوضح تلك النتائج:

جدول (12) يوضح مستوى تشظي الذات لدى الازيدياات الناجيات من جرائم داعش

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.05)
				الجدولية	المحسوبة	
399	121.7625	132	21.233	1.96	134.675	دالة

وتشير هذه النتيجة إلى أن افراد العينة لديهم تشظي الذات، وإتفقت نتيجة البحث الحالي مع النتيجة التي توصلت إليه دراسة (Qin, 2006 & Lykes) و دراسة (اليقوي و الوس، 2017) بأن طلبة الجامعة لديهم تشظي الذات، وتتعارض نتيجة البحث الحالي مع النتيجة التي توصلت إليه دراسة (صفر، 2011) إذ أظهرت وجود تشظي الذات منخفض لدى عينة بحثها. ويفسر- الباحث هذه النتيجة وفق النظرية المتبناة إذ يرى كوهوت Kohut إن تشظي الذات يحدث في عند كل فرد عندما تكون النفس قد استهلك وأخضعت لأعباء كثيرة لمدة طويلة، عندما لا يتم تقديم أي دعم نفسي- واجتماعي، أو عندما تحدث للأفراد سلسلة من الاخفاقات أو الضغوط التي تسبب بتصدع شخصياتهم وانخفاض الشعور بالإعتزاز والثقة بالنفس، ونتيجة شعور باليأس والإحباط حيث أكد كوهوت إن عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على التحدث الذاتية والمشاكل المتعلقة بتحقيق الأهداف وحل المشكلات تشير إلى تشظي الذات، وبناء على ذلك يمكن إعتبار التراكبات والتجارب المحبطة التي يمر بها الفرد ومنهم الازيديين يعيشون في مجتمع مر بحروب و الاغتصاب والقتل والتهجير والعيش في المخيمات وظروف وعدم توافر الامن الا ان كل هذه الظروف يعاني الازيديين الكثير من المشكلات والاختفاقات التي تظهر لهم في صورة توتر وقلق وفقدان الامل والشعور باليأس مما يتسبب نتيجة ذلك حدوث تشظي الذات لديهم.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى الفروق في تشظي الذات لدى الازيدياات الناجيات من جرائم داعش تبعاً للمرحلة العمرية (دون سن 40) - (فوق سن 40).

من أجل التحقق من هذا الهدف تم حساب الوسط الحسابي لكل من تحت سنة الاربعين - فوق سنة الاربعين حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي تحت سنة الاربعين قد بلغ (144.8121)، وانحراف معياري مقداره (21.34639)، أما فوق سنة الاربعين فقد كانت نتائج أحتساب المتوسط الحسابي لهم هي (137.6078)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (20.04952)، وأستخدمت الباحث هذه النتائج في حساب الفروق بين كلا الأفراد من خلال إستخدام الأختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبعد ذلك أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.987)، عند درجة حرية (398) ومستوى دلالة (0.05)، وبعد مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، والجدول رقم (13)

يوضح تلك النتائج :

جدول (13)

يوضح الفروق في تشظي الذات لدى الازيدياات الناجيات من جرائم داعش تبعاً للمرحلة العمرية (دون سن 40) - (فوق سن 40).

طبيعة العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0.05)
				الجدولية	المحسوبة		
تحت سنة الاربعين	298	144.8121	21.34639	1.96	3.080	398	دالة
فوق سنة الاربعين	102	137.6078	20.04952				

ويتبين من الجدول اعلى ان هناك فروقا في تشظي الذات تبعاً لمتغير العمر ولصالح الذين تتراوح اعمارهم تحت الاربعين سنة، وتفسير الباحث تلك النتيجة بأن الخبرة التي يكتسبها الفرد من خلال سنوات حياته تزيد من صلابته و تجعله اقل عرضة لتشظي الذات وأكثر قدرة على مواجهة تجارب الحياة والخبرات المؤلمة في حين قد لا يتمتع ذوي الاعمار بتلك الايجابية نظرا لقلة تجاربهم.

الهدف الثالث: التعرف على مستوى الفروق في تشظي الذات لدى الایزیدیات الناجيات من جرائم داعش تبعاً للحالة الزوجية (المتزوجة- غير المتزوجة).

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام أسلوب تحليل التباين من الدرجة الأولى (One Way ANOVA) للتعرف على الفروق في تشظي الذات بين الایزیدیات الجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) يوضح

نتائج تحليل التباين الاحادي للتعرف على الفروق تشظي الذات تبعاً للحالة الزوجية (المتزوجة- غير المتزوجة)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مربعات	قيمة الفائية	مستوى الدلالة
				المجدولية	الحسوبة
بين المجموعات Between Groups	2	19443.524	9721.762		
ضمن المجموعات Within Groups	397	160434.226	404.116		
Total المجموع	399	179877.750		24.057	0.05

يتضح من الجدول اعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (24.057) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.00) عند درجة الحرية (397-2) ومستوى الدلالة (0.05) مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في تشظي الذات تبعاً للحالة الزوجية مما يستدعي للكشف عن ارجحية تلك الفروق للاستخدام معادلة (Scheffe) و الجدول (15) يوضح تلك النتائج.

جدول (15) يوضح نتائج اختبار شيفيه

حالة الزوجية	العينة	1	2
متزوجة	138	133.9058	
ارملة	112		144.4643
عزباء	150		150.2067
Sig		1.000	.070

اظهرت النتائج أن العازبات كن أكثر الفئات تشظيا للذات ثم تليها الارامل وبعدهن المتزوجات ،وترجع الباحث هذه النتائج الى أن العازبات وهن في مقتبل العمر قد لاتسعهن خبراتهن في التأقلم مع ضغوط الحياة لذلك سيكونون في ظل الظروف القاهرة التي تعرضن لها أكثر خوفاً وقلقاً من المتزوجات والأرامل اللواتي يكونون أكثر خبرة بمصاعب الحياة ، إضافة الى ذلك فأن خبرة الإضطهاد الجسدي عامة والجنسي- خاصة ربما تكون أثارها السلبية وتبعاتها النفسية أكبر من المتزوجات والأرامل اللواتي خبرن تجارب التواصل الجنسي- مع أزواجهن، ولذلك ستكون ردود أفعالهن النفسية أشد من مثيلاتهن المتزوجات والأرامل.

الهدف الرابع : التعرف على مستوى الفروق في تشظي الذات تبعاً للمرور بتجربة داعش (العيش تحت سلطة داعش - عدم العيش تحت سلطة داعش).

من أجل التحقق من هذا الهدف تم حساب الوسط الحسابي لكل من العيش تحت سلطة داعش - عدم العيش تحت سلطة داعش، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الافراد العينة العيش تحت سلطة داعش قد بلغ (156.4045)، وانحراف معياري مقداره (20.04809)، أما عدم العيش تحت سلطة داعش فقد كانت نتائج أحساب المتوسط الحسابي لهم هي (132.2072)، وانحراف معياري

بلغت قيمته (15.17537)، وأستخدمت الباحث هذه النتائج في حساب الفروق بين كلا الأفراد من خلال إستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبعد ذلك أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (13.735)، عند درجة حرية (398) ومستوى دلالة (0.05)، وبعد مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، كانت النتائج تشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية . والجدول رقم (16)

يوضح تلك النتائج :

جدول (16) يوضح الفروق في تشظي الذات تبعاً للمرور بتجربة داعش (العيش تحت سلطة داعش - عدم العيش تحت سلطة داعش).

طبيعة العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
العيش تحت سلطة داعش	178	156.4045	20.04809	13.735	1.96	398	دالة
عدم العيش تحت سلطة داعش	222	132.2072	15.17537				

ويتضح من خلال النتائج المعروضة ان هناك فروق دالا احصائيا بين من عشت تحت سلطة داعش ومن لم تعيش تحت سلطة داعش و لصالح من عاشت تحت سلطة داعش، وهي نتيجة واقعية ومتوقعة نظرا بحسامة الخبرة التي مررن بها من انتهاكات جسدية و نفسية. حيث أن الخبرات المؤلمة تلعب دوراً بالغاً في تردي الوضع النفسي- والاصابة بشتى الاضطرابات النفسية مما يؤثر على مدى تماسك البناء النفسي- للأفراد الذين يمرون بهكذا خبرات ومنها خبرة الوقوع بأيدي تنظيم أرهايي لايعرف حدوداً للأرهاب والغلو في أنتهاك الحرمة الذاتية والمجتمعية والدينية...الخ.

التوصيات The Recommendations:

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، فأن الباحث يوصي بما يأتي:

1. تصميم برامج ارشادية علاجية للتعامل مع الاثار النفسية الاجتماعية التي تعاني منها الايزيديات الناجيات من جرائم .
2. دمجهن في البرامج التشغيلية والتي من شأنها أن تعيد دمجهن في مؤسسات المجتمع .

المقترحات The Suggestions:

1. إجراء دراسات وبحوث مماثلة لمتغيرات البحث الحالي على النازحين من الرجال والاطفال.
2. اجراء دراسة تتناول متغير تشظي الذات وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى كـ(الصدمة النفسية، الذاكرة الانفعالية، الشخصية الحدية، الاحباط الوجودي، تشوه الادراكي، الانسحاب الاجتماعي، الوسواس القهري) .

المصادر:

1. (قانون الناجيات الايزيديات، رقم 8، 2021).
2. إبراهيم ، مروان عبد المجيد (1999) . الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية ، دار الفكر ، عمان -الأردن.
3. الإمام ، مصطفى محمود، انور حسين عبدالرحمن ،صباح حسين العجيلي (1990): التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
4. البرواري، رشيد حسين(2013): التمرد النفسي- و علاقته بالقبول الاجتماعي لدى طلبة المدارس الاعدادية، رسالة ماجستير، جامعة صلاح الدين، كلية اداب، اربيل، العراق.
5. تيغزة، أحمد بوزيان (2012): التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. عمان: دار المسيرة.
6. حسين، الاء ناصر (2017): المسؤولية الجنائية الدولية عن جرائم عصابات داعش الارهابية ، كلية القانون – جامعة بغداد ، مجلة علوم القانونية. عراق.

7. الزويبي ، عبد الجليل ابراهيم و اخرون (1981): الاختبارات و المقاييس النفسية، مطبعة الجامعة الموصل، الموصل، الطبعة الاولى.
8. الشمري، رنا جاسم، (2019): السبايا، دراسة اجتماعية ميدانية للايزيديات المختطات العائدات. العراق.
9. صالح ، قاسم حسين ، (2005): علم نفس الشواذ و الاضطرابات النفسية و العقلية ، جامعة صلاح الدين ، اربيل.
10. الظاهر، زكريا محمد (1999): مبادئ القياس والتقويم في التربية)، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
11. عبيدات، ذوقان و آخرون (2004). *البحث العلمي - مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
12. عودة، احمد سليمان و الملكاوي، فتحي حسين (1992): اساسيات البحث العلمي في التربية و العلوم الانسانية، اربد، جامعة اليرموك ، كلية التربية ، مطبعة جامعة اليرموك.
13. عبدالرحمن، محمد (1998) ، نظريات الشخصية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.
14. غانم، محمد حسين. (2007). *الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية* ، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الاولى، القاهرة – جمهورية مصر العربية.
15. فرج ، صفوت (1980) . (القياس النفسي) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.
16. كزال، كاظم زرار احمد (2019): *الانهاك النفسي - وعلاقته بعامل الانسجام في الشخصية واساليب توكيد الذات لدى الموظفين في اقليم كردستان – العراق* ، رسالة دكتورا، اربيل – العراق.
17. نويل ، جان بيلان ، (1997) : التحليل النفسي والادب ، ترجمة حسن المودن ، المجلس الاعلى للثقافة ، القاهرة.
18. Anastasia, A. (1976). (Psychological testing), 4th ed, New York, Macmillan.
19. Coady, N., & Lehmann, P. (Eds.). (2016). Theoretical perspectives for direct social work practice: A generalist-eclectic approach. Springer Publishing Company.
20. Damasio, A. (2003). Looking for Spinoza. Orlando: Harcourt.
21. Ebel, Robert. L (1972). Essentials of Educational Measurement, new Jersey, Prentice- Hill.
22. Junes'. & et al. (1999): Autobiographical memory and dissociation in borderline personality disorder. Psycho Med .29.1397.
23. & Wolf, E. (1978). The Disorders of the Self and their Treatment: An Outline. ,Kohut, H International Journal of Psycho-Analysis, 59, 413-425.
24. Kohut. (1977). the restoration of the self. Madison: International Universities press.
25. Marshall,J.C.(1972):Essentials Testing .Addison_Wesiey.California
26. McElroy. L. (1992) early indicators of pathological dissociation in sexually abused children. Child Abuse & Neglect. 16.43.
27. Ogawa. J. & et al. (1997(sad) Development and the fragmented self: Longitudinal study of dissociative symptomatology in a nonclinical sample. Development & Psychopathology. 9.21.
28. Putnam. F. (1997) Dissociation in children and adolescents: A developmental perspective. The Guilford Press. New York.
29. Riker, J.H. (2010).Why it is good to be good: Ethics, Kohut's self-psychology, and modern society. Jason Aronson
30. Startup .M. & et al. (2001): Autobiographical memory and Para suicide in borderline personality disorder.Br J Clin psycho. 40.113
31. THORNDIKE, R.L. & E.P.HAGEN.(1977).Measurement and evaluation in psychology and Education.(4th edition) New York: Wiley.
32. Van. I. & et al. (1996): The measurement of dissociation in normal and clinical populations Meta analytic validation of the dissociative experience scale .Clin psycho Rev.16.365

- Westen.D. & Cohen .R. (1993): The self in borderline personality disorder: a psychodynamic perspective in Segal ZS, Blatt SJ (Eds): The self in Emotional disorder. Cognitive and Psychodynamic perspectives. Guilford press. New York. (PP: 334-360). .33
- Wolf, E. (1988). Treating the self. New York: Guilford. .34

سياسة الاتحاد الأوروبي تجاه الشرق الأوسط قبل الربيع العربي وبعده
La politique de l'Union européenne à l'égard du Moyen-Orient avant et après le printemps arabe

د.ط : أمير كابلان

الملخص:

إنّ الشرق الأوسط بجغرافيته يعدّ منطقة ذات فرص وتحديات التي لا حصر لها، فضلاً عن أنّه تميّز بالموارد الطبيعية الغنية مثل النفط والغاز الطبيعي، لكن استخدام هذه الموارد لتطوير الدولة منخفض للغاية والسبب الرئيس وراء ذلك هو عدم الاستقرار السياسي في الشرق الأوسط والذي تسبّب في محنة ليس في منطقته فحسب بل على مستوى العالم أيضاً. تشترك الدول الأوروبية في الحدود مع الشرق الأوسط برّاً وبحراً، لذا فإنّ الاضطرابات في المنطقة تؤثر بشكل مباشر على أوروبا. وكان للاتحاد الأوروبي سياساته الخاصة بالشرق الأوسط لكن بعد الربيع العربي استلزم إعادة النظر في هذه السياسات من أجل المزيد من الاستقرار في المنطقة، ولقد أثرت العديد من العوامل على الاتحاد الأوروبي لتغيير سياساته معه. وهنا سيتم مناقشة تداعيات الربيع العربي ووضعه الراهن في المنطقة مع أوروبا.

European Union's policy towards the Middle East: 2010 - 2022

Abstract:

Middle East is the region of countless opportunities and challenges. The region is rich in natural resources such as oil and natural gas, but the utilization of these resources for the development of state is very low. The main reason is the political instability in Middle East; this instability caused distress not only in its own region but globally also.

The European countries shared borders by land and by the waters so the turbulence in the region directly affected Europe. The European Union representative of Europe had its policies for Middle East but after Arab Spring, they had to revise it for more stability in the region. Many factors influenced the European Union to change its policies.

There are many consequences of the Arab Spring, which are being discussed in this paper.

Problem Statement:

The Arab Spring was the major event happened in Middle East. The European Union responded to the Arab Spring with new policies for Middle East. There were many factors that influenced the European Union to change its previous policies and made new ones.

Research Question:

1. What were the European Union policies towards the Middle East before Arab Spring?
2. What is European Union policy towards the Middle East after Arab Spring?
3. What Factors Influence EU to change its policies?

Importance of the Study:

At the end of this essay, we can analyze and assess European Union policies towards the Middle East. The research will help to understand European Union Policies before the Arab Spring and after the Arab Spring. As the Middle East remains the most conflictual region and it has its own importance

due to its natural resources and geography. The Region is vital for European Union economically, politically and socially. Let us now analyze the relations and policies of European Union.

Introduction

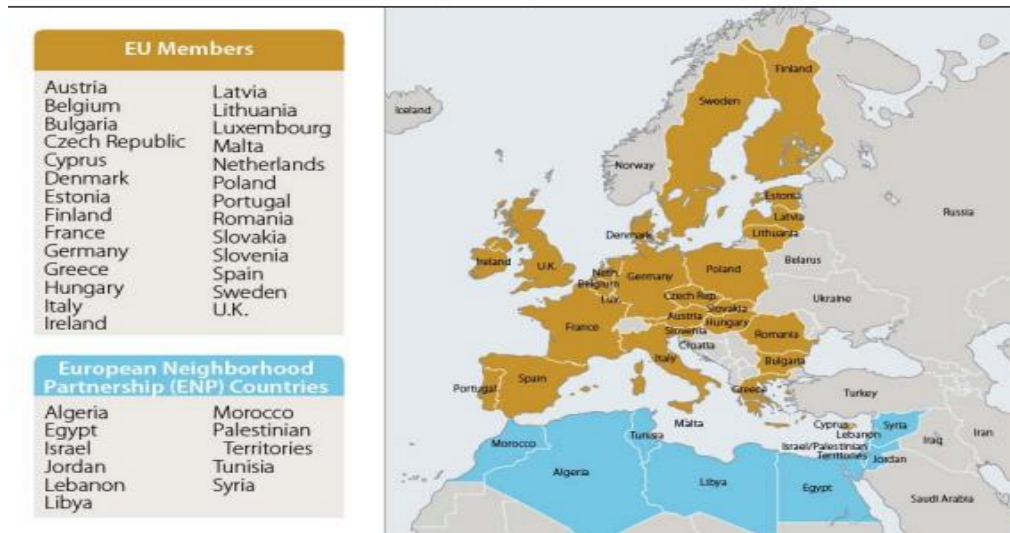
The European Union is the result of the Liberal Intergovernmentalism (Schimmelfennig, 2013). The main objective of Liberal Institutionalization was to create such organizations or institutions that will diminish the trust deficit between different states and a sense of cooperation and mutual trust can be prevailed. Similarly, European Union was made to promote political and economic harmony in the region of Europe. The European Union succeeded in uniting the Europe and to prevent a major conflict in the region. The platform of EU is used to discuss different issues of Europe that could be political as well as social. Now there are 27 members countries of European Union, the withdraw of England changed the dynamics of European Union to some extent, but still the EU is one of the most relevant organizations, that have great influence on global politics.

Talking about the global and regional politics, the turbulence in Middle East created a lot of issues and problems for not only its region but also other regions too. As we are living in the Global Era so distress in one part of the world would affect other regions too. The major event that caused distress in Middle East was the Arab Spring; the uprising that started from Tunisia soon engulfed the whole Middle East. The people demanded liberty and freedom from dictators and Authoritarian regimes. The Dictators tried their best to hold the office and in response of the revolution, they tried to suppress the protest. Arab Spring or the Arab Awakening that started from Tunisia reached Egypt, Syria, Libya and Yemen with purpose to over throw most violent regimes became a wave of protests in the region (Lynch, 2012). In many countries, the revolution turned into Civil War and created Humanitarian Crisis. The distress in the Middle East also affected European Countries especially with the refugee and immigrant issue. The Security of European Union was also in danger because of rise of terrorism in the Middle East, along with many other issues. The political, economic and historical connection of Europe with Middle East also made European Union respond more actively. The following map shows the EU members and European Neighborhood Partnership Countries; the map shows the geo-strategic importance of the region and a better understanding of geopolitical environment.

Map: MENA and European region (Archick & E. Mix, 2013)

Note: ENP is not fully activated for Syria, Libya, and Algeria

Before stating the post Arab Spring policy of European Union, it is also important to take a look on pre-Arab Spring policy of European Union.



Pre-Arab Spring policy of European Union for Middle East:

Europe had unique relations with Middle East because of imperial era, many countries that are now independent were part of their colonies. Therefore, the development of political and economic relations was obvious due to the historical connection that Europe and Middle East share. There are different cultural, ethnic and religious groups in the Middle East, and most of the countries are ruled by Authoritarian that have different political and economic situations. Considering that factor EU have three main instruments through which they implement their strategies that are: European Mediterranean Partnership, Cooperation with Gulf Cooperation Council and Cooperation with Iran, Iraq and Yemen.

European-Mediterranean Partnership:

In 1995 Euro-Mediterranean partnership was launched, the initiative was the result of Barcelona Declaration, that set certain goals and direction for cooperation. The partnership provided the opportunity to develop mutual understanding and aimed to secure the borderlines in order to promote peace in the region. The Barcelona declaration launched partnership in three areas, that were political and security, stability and prosperity, and on cultural and social affairs.(Anderson, 2005). The main principles of the European Mediterranean partnership were to assist Mediterranean countries in promoting Education and research, to promote civil rights in Middle East. As Arab is rich in natural resources especially in oil, the partnership provided them with energy sources other than oil and methods to control pollution. Moreover, the stability on borders were also necessary so partnership aimed to secure land and water boundaries. Business partnership opportunities were also encouraged under this partnership(europa.eu, 2019). Different organizations and cooperative institutes were established to implement these policies as mentioned earlier. Moreover, the social indicators showed improvement in most of the countries, the following table shows the change in the social indicators of Mediterranean region(2006).

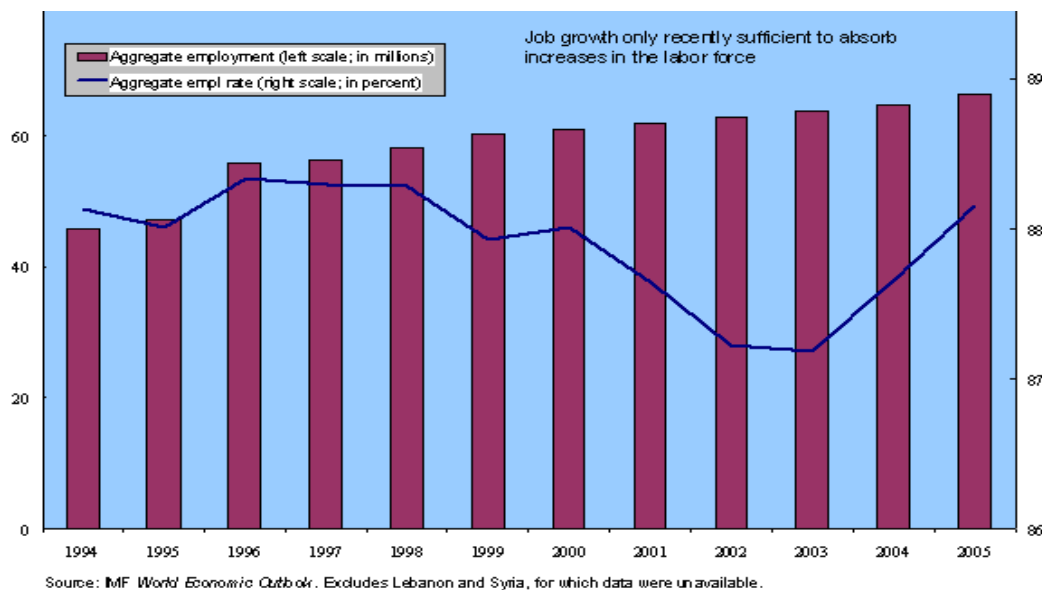
Table: Social Indicators Euro-Mediterranean Countries(2006).

	Life expectancy at birth		Infant mortality		Primary school enrolment rate		Immunization rate	
	1985-90 ^{1/}	1997-2003 ^{1/}	1985-90 ^{2/}	1997-2003 ^{1/}	1985-90 ^{1/}	1997-2003 ^{2/}	1985-90 ^{1/}	1997-2003 ^{2/}
Algeria	67	71	54	35	93	95	83	84
Egypt	63	69	76	33	84	90	86	98
Israel	76	79	10	5	92	100	91	95
Jordan	68	72	33	23	94	91	87	96
Lebanon	68	71	32	27	78	91	61	96
Morocco	63	69	66	36	57	90	80	90
Syria	66	70	35	16	92	98	87	98
Tunisia	70	73	41	19	94	97	93	90
Turkey	66	69	64	33	89	88	78	75

Source: World Bank World Development Indicators.

Along with the improvements many failures were also observed, such as the unemployment of youth remained a matter of concern when the living standards didn't meet the expectations. The following graph shows the employment performance in the Euro-Mediterranean region.

Graph: Shows Employment performance in the Euro-Mediterranean countries 1994-2005(2006).



The rise of unemployment and bad economic situation led to unsatisfaction of the people, that led to uprisings and Arab Spring. In 2005 the European Commission realized that their policies weren't enough to meet the expectations of the Barcelona Declaration and yet they are far away from the standards they had set (Diawol, 2012).

European Neighborhood Policy:

The European Neighborhood policy was also of great importance because it dealt with socio-economic factor of its neighbors. To have peace and stability in European neighbors was essential for the growth of Europe itself. The Europe was facing threat of religious terrorism from Middle East and the political instability caused refugee crisis. EU supported middle-East peace process; loans were given to support economy. After 9/11 the situation became very critical because of the rise of Terrorist groups that were clearly possessing threat to geo-strategic environment in the EU's neighborhood(Stivachtis, 2018).

Through these policies, the European Union achieved some goals, For example, both Europe and the Middle East benefited from trade growth, financial support was also provided, and employment opportunities were created. Moreover, Regional integration ameliorated between EU and Middle East. Foremost important was to spread democracy and civil rights in the Middle East albeit it made a little progress as Middle East is ruled by various monarchies and authoritarian regimes.

There were many loopholes in EU's policy toward Middle East also,like there wasn't any clear policy towards Iraq and Iran. In Iraqwar, Britain joined US forces but other major European members like Germany and France did not join the coalitionforces.In addition, military rules were still there so democracy was not prevailing. The basic human right was neglected and due to terrorism rule of law was not established. The population growth, political destabilization, low living standards and lack of basic human rights in Middle East created many challenges the EU tried to cover but it was not enough. Then we observe the Arab Spring that changed the global contemporary politics and especially for Middle East. Some dictators were ousted,and some became stronger.

The Arab Spring brought the opportunity for the MENA and Europe to bring social, political, and economic reforms. In 2011, ENP was reviewed its policies and new policies were defined for an efficient growth of the region. EU showed commitment to support human rights, democracy, rule of law, social justice, and good governance(2011). To achieve the objectives set by ENP, the European union launched new aid package known as "Strengthening Partnership and Inclusive Growth"(Press release, 2011). Moreover, to ensure that political reforms are happening a "more for more" principle was adopted, in it those countries of MENA who are ensuring the political reforms in their territories would be assisted by the European Neighborhood Policy and in the same way they were to be financed more(A Partnership for democracy and shared prosperity, 2011, p. 5).

Factors that changed European Union polices:

The Arab Spring changed regional politics of theMiddle East and affected global politics in many ways, it further destabilizes the region and made many states, organizations, and institutions change their policies toward theMiddle East. The revolutions were converted into civil wars in many states of theMiddle East and that worsen the situation. The European Union was keenly observing the social and political change in the Middle East and as one of the strong regional organizations, the role of the European Union became more vital and necessary. Therefore, the European Union revised its policies towards the Middle East. The major factors that played an important role to change European Union policies were:

Refugee Crisis:

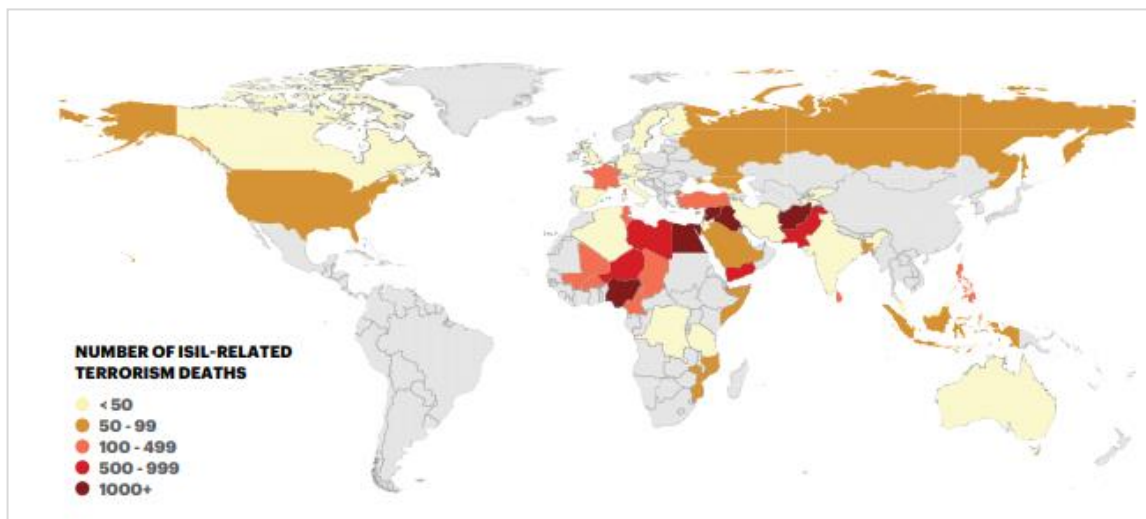
A flood of people reached on European Boundaries after Arab Spring. The refugee wave was such huge and sudden that even Europe was not prepared to handle. The distress in Middle East caused millions of people to be displaced, infrastructure was lost, and situation was worst where democratic revolutions failed such as Syria and later Egypt. Military regimes brought more devastation, and people were threatened. According to International organization for Migration, in 2015 alone at least 473,887 refugees crossed Mediterranean bordered and entered into Europe and majority of them were from Syria (Horvat, 2015). Europe was not ready to shelter such large number of people; it created not only a social, but economic burden for European Countries. In addition, it became very difficult for Europe to distinguish between economic migrants and people who were seeking asylum from war torn region. Furthermore, the Arab Spring did not bring economic progress in the region, the devastation led to high inflation and unemployment. People were looking for jobs to feed themselves and their families and Europe was stable for employment, this was one of the reasons that made people migrate.

The wave generated after the Arab Spring Collapsed European asylum policies for Middle East. In 2015, almost 1.3 million people applied to get shelter in Europe as refugees or in any other way (Connor, 2016). European Union assisted countries that faces more refugees due to their geographical location. Moreover, border management mechanism was designed, and new rules were set to control the situation. EU revised its asylum procedure; FRONTEX (EU boarder and coast guard agency) was strengthen. Under FRONTEX various operations were launched to contain smugglers and to rescue the migrants who were at risk. Since 2015 more than 500,000 lives were saved around the MENA region (2020).

Rise of terrorist organizations:

The Political Instability in the region provided an opportunity to terrorist organizations to gain control and start their activities more actively. There were civil wars in the region; law and order were nowhere when terrorist organizations with different ideologies hijacked the revolutions. ISIS gained strong ground in the Middle East especially in Iraq and Syria and their rise possessed a direct threat to Europe. The following map shows ISIS related activities from 2013 to 2019 and the deaths because of that:

Map: Worldwide ISIS-related terrorism and deaths



According to Global Terrorism Index report, the ISIL conducted 3000 terrorist attacks in 48 different countries from 2013. Along with East, the West also suffered from these attacks(Global Terrorism index 2020, 2020)

The unemployed youth of Middle East joined this organization to feed themselves and to show their aggression against their governments. The new wave of terrorism influenced European Union to take strict actions and to revise their policies for MiddleEast Terrorists whoestablished training camps and ISIS launched its operations globally. Europe also suffered from these attacks especially Turkey. The rise of violence in the region also created refugees. The European Union re-allocated €334 million for counter terrorist activities and revised its southern Neighborhood policies(Pauwels, 2017). The European Union focus is to prevent the expansion of terrorist groups globally and to implement law and order in the region.

Trump Administration factor:

The role of USA is also of great importance in influencing European Union to change its policies, especially under Trump Administration. Donald Trump policies were to withdraw USA from playing role of global savior and leader. His policies for Iran were hostile and for European Union it was not working in promoting peace. The USA had played a great role in making liberal institutions and organizations but under new US policies. President Trump withdrew its support. Stepping back from the role of global leader and as major power provides other countries to fill the gap. We see major powers in Syria such as Russia in support of Assad regime. Moreover, his immigrant's policies for Muslims countries made the situation worse to handle.The European Union role increased a lot in providing political, social and economic assistance to Middle East as USA stepped back.(Baker, 2020)

EU policies post Arab Spring:

As the Arab Spring changed the political dynamics of the region, the European Union also had to revise its policies according to the new developments. European Union revised its Neighborhood policy and European Mediterranean partnership based onit; countries were categorized on new political changes. Moreover, humanitarian assistance increased to support human rights and promote civil rights. The new SPRING (Support for Partnership, Reform and Inclusive Growth) was launched, under this program, financial aid was allocated for the region and special aid was given to Egypt and Tunisia from 2011 to 2013. Tunisia received €160 million and Egypt received €449, the amount was given on conditions of EU that were mainly to support socio-economic sectors(Archick & E. Mix, 2013, p. 14). The Arab Spring gave an opportunity to European Union to promote democracy and civil rights in the region, as the main demand was liberty and freedom from oppression. To promote democratic system, European Union prioritized its focus on civil societies and civil institutions. Under the European Neighborhood review “Civil Society Facility” was established, the facility was the instrument that would promote European Union goals of spreading democracy and human rights in the region(europa.eu, 2013). Many Non-Governmental Organizations and localcivil rights movements were benefited from this program. Another important development by EU was in the three M's, Money-Market-Mobility, as many European countries are dependent on Middle East region for natural resources(The EU's response to the 'Arab Spring', 2011). The upheaval disrupted the Europe-Middle East integration, so more trade agreements were done so the mobility of resources and people could be continued.

Response to Islamist Political Parties:

Through the electoral process, Islamist political parties gained more ground and formed democratic governments, the political Islam was again in talks. First the European Union appreciated the democratic electoral process and engaged the new governments in talks for better relationships. These relations were made on “more for more” and on “mutual accountability” principle. The European Union provided intensive support to develop democratic institutions. Moreover, in the post Arab Spring environment the European Union explicitly assisted political and economic transition, special delegations and teams were sent to help the MENA countries in developing democratic institutions and to conduct fair elections(EU's response to the “Arab Spring”: The State-of-Play after Two Years, 2013). Following are the case of Egypt and Syria, that identifies the European Union response to these countries, as they were the major hub of the Arab Spring. Both states suffered severe political and economic unrest that led to civil and proxy war in the region.

Egypt Case:

When the wave of Arab Spring reached Egypt, Dictator Hosni Mubarak was in office. The people demanded democratic rights and took over the streets, that made Hosni Mubarak to leave his long-term military rule on the country. The nature of the protests was secular in nature at first but later religious movements got more attention. The Egyptians were happy as the country's first democratic elections were going to happen. In 2011 elections were held and Islamist popular party “Muslim Brotherhood” won the elections, it was a surprise to the west as they weren't expecting a democratic Islamist party.

The European Union appreciated the transition in government as it was the people choice. The newly formed government also wanted to improve countries socio-economic conditions. European union's policy towards Egypt was of appraisal of democratic progress, it was an opportunity for European Union to promote civil rights and support the law and order of the country. European union monitored the democratic transition of Egypt very closely. The newly elected president Muhammad Morsi visited Brussels to ameliorate the bilateral relations between European Union and Egypt(Egypt's Morsi comes to EU, condemns attacks, 2012). Under EU-Egypt Association Agreement talks were resumed on European Neighborhood Action Plan. To monitor Presidential Elections a full-fledged “European Union Election Observation Mission” (EOM) was made for Egypt. The European Union also supported the democratic system financially and with the cooperation of European Investment bank and European Bank for Construction and Development, economic package of 5 billion was placed. European Egypt Task force was monitoring the financial issue and the problems in trade and business relations. Under the SPRING program Egypt also got financial assistance. Despite all of the efforts, the Democracy in Egypt failed and Abdul Fateh al Sisi imposed military rule on the country once again. The new military dictator overthrown the democratically elected president and put him and several hundred members of government in jails. Media was controlled, political and civil rights activist were abducted, many were killed without judicial trial(Hynek, 2016). The European Union goal to maintain democracy trembled again, but their response to that was not quite that strong as was expected. The reason could be the Islamist party that was thrown out and USA declared Muslim Brotherhood as a terrorist organization. Albeit EU sent its missions to aid humanitarian crisis and urged the military dictator to stop using of force. Muhammad Morsi also died in jail that was commended by EU as no basic human rights were observed. European Union demands to free political

activist to provide human rights and to prevail democracy in the country again, the EU and Egyptian Government bilateral relation are based on that now.

Syrian Case:

The response of Syrian government towards Arab Spring was most cruel and brutal. Peaceful protests were started in Syria demanding liberty and end of long rule of Assad's regime of 2000 (Marian Zubber, 2018). Unfortunately, the regime tried to suppress the protests and in doing so the government of Assad used force and protests turned violent. The use of force ignited a civil war in the country that led to devastation; thousands of people were killed and millions of them were displaced. Syrians have paid a heavy price in Arab Spring and aftermath, around 11.7 million of Syrians are in need of humanitarian assistance, moreover, the distress in the country made 5.6 Syrians leave their country (Syria: Council response to the crisis, 2020).

The European Union responded actively on the situation and suspended bilateral cooperation with the Syrian Government. The European Investment Bank halted all the loans and technical aid, moreover, European Union expanded its policies and restricted the Syrian regime in many ways such as, they put oil and arms embargo, freeze assets and put travel bans to number of Syrian regime members. The EU demanded from Assad to stop his use of force policy towards his own people and to step aside from government and launch political transition in the country. Furthermore, EU also supported United Nations on making international inquiry on Syrian issue. In addition, The European Union provided €626 million in context of humanitarian aid to Syrians in 2011 (European Commission ECHO Factsheet, "Syrian Crisis", 2011). The EU adopted strategic objectives in Syria that focused on certain areas, that are; to end the war in Syria with political transition, to promote human rights, democracy and freedom of speech in the country, to make accountable who are involved in war crimes that led to civilian suffering, and to support Syrian population in bringing stability with in the country. Moreover, the EU supported global coalition that were made to counter Daesh in the region and improve country's border security. (Syria: Council response to the crisis, 2020). Furthermore, the EU and its members have provided more than €17 billion of aid since the beginning of the civil war (Syria: Council response to the crisis, 2020).

Conclusion:

There are many similarities and differences in European Union policies towards Middle East before and after Arab Spring. Some policies were helpful while other were failed badly. Europe is familiar with socio political conditions of Middle East because of their long historical relations with the region and that could be helpful. Before and After Arab Spring some things remained the same and that was political instability and military rules in the countries; moreover, the region was already suffering from terrorism and the Arab Spring ignited the situation. European Union promotes democracy and liberty, but in the Middle East, they failed to promote democratic institutions and governments. Now the dilemma is that, to counter terrorism they had to dialogue with military ruler. Because security of Europe is the main concern. After Arab Spring, the EU assisted civil rights movement and NGO's that are forcing their governments to change their policies that are creating humanitarian issues.

Furthermore, the role of leadership matters a lot in making foreign policy of a country, after Arab Spring, Europe saw change in political leadership. Emmanuel Macron became president of France who wanted to bring France back into major player in politics. France has long history of colonialism in

Middle East, so they are well aware of local politics. After Brexit, France has now a major role in driving policy of European Union and leading the organization responsibly, otherwise the gap will be filled by outside powers.

Rise of China is also a matter of concern for European Union. China is building special economic zones in Libya specifically and in Middle East generally. China is also investing in Israel. Relations with Arab countries has also ameliorated. The Chinese One Belt One Road (OBOR) project also covers the region of Middle East. China is bringing development in Middle East before bringing democracy for which Europe has many concerns. China is the biggest importer of oil and half of its crude oil comes from the Middle East, to secure that China is investing a lot. Not only in economically, China is also facilitating talks between different countries of Middle East. The gap created by USA seems to be filled by China. Politically China is involved in the Middle East. The new Chinese order will be a threat to Europe and European Union as an institution.

References:

1. A Partnership for democracy and shared prosperity. (2011, March 03). Retrieved from ec.europa.eu: https://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/policy/com_2011_200_en.pdf
2. Anderson, K. (2005). The Euro Mediterranean Partnership. County Administration of Västerbotten.
3. Archick, K., & E. Mix, D. (2013, June 12). The United States and Europe: Responding to Change in the Middle East and North Africa . Retrieved from congressional research service : <https://www.files.ethz.ch/isn/165485/210923.pdf>
4. Baker, L. (2020, 1 29). Reuters. Retrieved from <https://www.reuters.com/article/us-israel-palestinians-plan-europe-idUSKBN1ZS26J>
5. Connor, P. (2016, 08 2). EUROPEAN ASYLUM APPLICATIONS REMAINED NEAR RECORD LEVELS IN 2016. Retrieved from Pew research center: <https://www.pewresearch.org/global/2016/08/02/number-of-refugees-to-europe-surges-to-record-1-3-million-in-2015/>
6. Diawol, A. (2012, May). Evolution of European Union's policy towards the Mediterranean region . Retrieved from research gate.net: https://www.researchgate.net/publication/332783840_Evolution_of_European_Union's_policy_towards_the_Mediterranean_region
7. Egypt's Morsi comes to EU, condemns attacks. (2012, September 13). Retrieved from dw.com: <https://www.dw.com/en/egypt-morsi-comes-to-eu-condemns-attacks/a-16238222>
8. europa.eu. (2013, 2 08). Retrieved from European Commission: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/MEMO_13_81
9. europa.eu. (2019, 12 2). Retrieved from European Commission: https://ec.europa.eu/research/iscp/index.cfm?pg=med_part
10. European Commission ECHO Factsheet, "Syrian Crisis". (2011, May 11).

11. EU's response to the "Arab Spring": The State-of-Play after Two Years. (2013, February 8). Retrieved from europa.eu: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/MEMO_13_81
12. Global Terrorism index 2020. (2020, November). Retrieved from The Institute for Economic and Peace: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2020/11/GTI-2020-web-1.pdf>
13. Horvat, S. (2015, September 24). THE ROOTS OF THIS REUGEE CRISIS GO BACK EVEN FURTHER THAN THE ARAB SPRING. Retrieved from The Guardian: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/sep/24/refugee-crisis-arab>
14. Hynek, S. (2016). Human rights in Egypt: Five years after the revolution. Arab Transformations Project, 6.
15. Infographic - Lives saved in EU Mediterranean operations (2015-2020). (2020, December 18). Retrieved from consilium.europa.eu: <https://www.consilium.europa.eu/en/infographics/saving-lives-sea/>
16. Lynch, M. (2012). THE ARAB UPRISINGS: THE UNFINISHED REVOLUTIONS OF THENEW MIDDLE EAST. New York: Public Affairs.
17. Marian Zubber, S. S. (2018). ARAB SPRING AS A BACKGROUND OF CIVIL WAR IN SYRIA. International Conference Knowledge Based Oragnizaion., 245. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/kbo-2018-0038>
18. Pauwels, A. (2017). Preventing terrorism in the south. European Union Institute for Security Studies, 4.
19. Press release. (2011, September 27). Retrieved from ec.europa.eu: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_11_1083
20. Schimmelfennig, F. (2013). Liberal Theory and European Integration. London: Palgrave Macmillan.
21. Stivachtis, Y. (2018, November 26). The EU and the Middle East: The European Neighbourhood Policy. Retrieved from e-ir.info: <https://www.e-ir.info/2018/11/26/the-eu-and-the-middle-east-the-european-neighbourhood-policy/>
22. Syria: Council response to the crisis. (2020, October 20). Retrieved from consilium.europa.eu: <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/syria/>
23. The Euro-Mediterranean Partnership Ten Years On: Reassessing Readiness and Prospects, Statement by Saleh M. Nsouli, Director of IMF Offices in Europe, IMF. (2006, June 23). Retrieved from imf.org: <https://www.imf.org/en/News/Articles/2015/09/28/04/53/sp062306>
24. The EU's response to the 'Arab Spring'. (2011, December 16). Retrieved from europa.eu: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_11_918

تمثيلات الحقيقة في جدلية التوازن الثلاث السياسية - الفكر - اللغة
Representations of truth in the dialectic of the three
circles: politics - thought - language

أ.د. براهيم بلقاسم

Dr.Brahim Belkacem

brabel1959@gmail.com

الملخص: لا فكاك من تعالق السياسة و الفكر و اللغة بوصفها أرحاما متواشجة ينسل بعضها من بعض في تلون يعسر- بيانه بعد الشقة التاريخية، ولأن مرحلة التأسيس كانت مرحلة انتماء و استماتة في نصرة الوجهة الفكرية والدفاع عن الموقف، وإن كانت هناك بعض الإرهاصات و التوترات التي قاومت لأجل قلب المعادلة، و تعديل التمسك في الوجهة فإن ذلك لم يكن يهدف خدمة الحقيقة بريئة من وطأة الخضوع لمتابعة وجهة ما، و لهذا نجد خلافات مبدؤها سياسي و منتهى فكري و منتهى لغوي على غرار ما حدث بين السنة و الشيعة من خلاف حول التأويل والتفسير والقراءات ومفاهيم أخرى على غرار الإمامة، و لكن الانحياز فيها إلى جهة المفكر أو السياسي تبدو جلية في كثير من مخرجاتهم التي تبدو في الحقيقة مداخلات مقررة وُلدت واقفة كما يقال، ومثل هذا يقال عن التفككات الحادثة داخل التوجه الواحد الذي يتحول إلى مواقف متنافرة لا تربطها علاقة بفعل الإقصاء المتبني كوسيلة للهيمنة.

من هنا أضغى قلب المعادلة ضروريا بحيث يستهل بالدرس اللغوي، ثم يُباشِر الدرس الفكري بكل ألوانه، ثم يُقَوِّم ويُقَسِّم السياسي في اتجاه معقول يُشجّع على المعرفة السليمة بعيدا عن أية انتهازية .

Summary

The founding stage was one of belonging and desperation in supporting the intellectual direction and defending the position, so it's hard to explain the color that resulted from the interdependence of politics, thought, and language at that time. However, there were some precursors and tensions that were resisted for reversing the equation and amending the reversal in tense. Its bias towards the thinker's or politician's front, like the imamate, is apparent in many of their outputs, which in fact appear to be decided inputs that were born standing, as it is said; the same can be said about the disintegrations that occur within the one orientation, which turn into dissonant positions that have nothing to do with the adopted act of exclusion as a means of dominance. From this, the equation's core was required so that the language lesson would come first, the intellectual lesson would follow in all its hues, and last, the political would be evaluated in a fair and unbiased manner that would steer sound information away from any opportunism.

مقدمة : لا فكاك من تعالق السياسة و الفكر و اللغة بوصفها أرحاما متواشجة ينسل بعضها من بعض في تلون يعسر- بئانه لبعد الشقة التاريخية، و لأن مرحلة التأسيس كانت مرحلة انتاء و استتاءة في نصرة الوجهة الفكرية والدفاع عن الموقف، وإن كانت هناك بعض الإرهاصات و التوترات التي قاومت لأجل قلب المعادلة، و تعديل التمسك في الوجهة فإن ذلك لم يكن يهدف خدمة الحقيقة بريئة من وطأة الخضوع لمناخية و حمة ما، و لهذا نجد خلافات مبدؤها سياسي و متنها فكري و متنها لغوي على غرار ما حدث بين السنة و الشيعة من خلاف حول التأويل و التفسير و القراءات و مفاهيم أخرى على غرار الإمامة، و لكن الانحياز فيها إلى جهة المفكر أو السياسي تبدو جلية في كثير من مخرجاتهم التي تبدو في الحقيقة مداخلات مقتررة وُلدت واقفة كما يقال، و مثل هذا يقال عن التفككات الحادثة داخل التوجه الواحد الذي يتحول إلى مواقف متنافرة لا تربطها علاقة بفعل الإقصاء المتبني كوسيلة للهجنة.

يمكننا أن نقرر بعض مظاهر هذا الصراع المفتعل الموهوم عبر تجلياته التي نحسب أنها كما يلي:

أولا: الاستهداف المباشر للنتاج، و تحطّي الأسباب تحت ذريعة ما لتأمين القول بالنتائج و تحصينها، و هذه سمة منهجية.

ثانيا: ربط المسألة بقضية العقيدة و الإيمان اكتسابا للقدسية، و بحثا عن الهجنة، و هذه استراتيجية.

ثالثا العنف ضدّ الموقف الآخر فكرا أو لغة، و من مظاهره التكفير، و التفسير، و الوعيد، و ما إلى ذلك من صور الإسكات، و ضمان المسيرة و الماشاة، وهذا ما يمكن وصفه بأنه أسلوب أو آلية تنجز، و تحقق الاستراتيجية.

رابعا: التأسيس لهذه السلوكات الالاعلمية بمؤيدات من المدونة الشرعية نصوصا مقدسة قرآنا وحديثا، أو فهو ما ملزمة. و أتصور أن هذا أخطرها لأنه الحصن الذي يوقر لها الحماية من الضربات القاصمة، و يفضلته تحتفظ بقوة المقاومة و البقاء على الأقل، و الانبعاث من جديد.

فتنة الإيديولوجيا : يؤسس عبد الله العروي على مقولة دوتراسي تلميذ كوندريك " يمكن أن نسقي العلم المقترح إيديولوجية إذا نظرنا إلى محتواه، و نحوا عاَمًا إذا نظرنا إلى وسيلته، و منطقا إذا نظرنا إلى هدفه " و يُبين أن المقصود بالهدف هو التوصل إلى تفكير سليم، و أن الوسيلة هي دراسة النحو العام للفكر الإنساني، بمعنى دراسة آليات التفكير التي تساعد على كشف المؤثرات من معتقدات و أفكار موروثية. (العروي ، 2012م . ص 27 ، 28)

الإيديولوجيا من الإيجاب إلى السلب : لا تبدو الإيديولوجية عند كثير من المفكرين سوى مصيدة لتحقيق مصالح مستهدفة تتحول بعدها إلى عدو يكتسح حتى دعائهم و قمعهم تحت شعارات مضادة لمطلقاتها فهي عنيفة مع الأعداء ، و مع الأنصار بعدهم ، و لذلك يقول البعض " إن كل الإيديولوجيات حمراء بدون استثناء ، لا فقط بدم هؤلاء الذين ضحوا بحياتهم من أجلها ، بل كذلك الدم الوفير للضحايا الذين أدوا ثمن انتصارها" (سبيلا ، عبد العالي، 2006م . ص 26)

و هذه الخشونة و العنف صبغتها الأصلية " أما التسامح فهو زينة تتخذها الإيديولوجيا الراسخة الأركان ، و التي لا تشعر أنها محددة ، أو هو مطلب إيديولوجيا ناشئة يشعر أتباعها بأنها محددة و هشة " (سبيلا ، عبد العالي، 2006م . ص 26)

ولارتباط الإيديولوجيا بالدين يقسم بعض المفكرين بوجود ديانات ميثية يتجاوز فيها الكلام المقدس (الميثوس) الكلام المعقلن (اللوجوس) ، و ديانات إيديولوجية ، و الاعتقاد فيها فوق المعرفة ، أما الديانة الإيديولوجية فهي تعقلن المقدس ، و تقدس العقل ، و هي رغم خصوصيتها و انتابها إلى مجموعة معينة إلا أنها تنزع نحو الشمولية و الكونية على غرار الديانات الميثية (سبيلا ، عبد العالي، 2006م . ص 26)

و تأسيسا على ما سبق ذكره فإن المعرفة إن هي إلا أداة فكرية يتذرع بها لبلوغ مقصد ، ثم يتم تجاوزها و التكرار لها بمجرد أدائها للدور المنوط بها ، و يتبدى في خاتمة المطاف أن نتائج انتصار الإيديولوجية تحمل بذورا تقضي- على روح الإيديولوجيا ذاتها ، و تتحول إلى وجهة أخرى تنافيا روحا و وسيلة و مقصدا

إن الإيديولوجية على هذا النحو تكرر الديني المقدس ، و توظف المعرفي المعقول بغية بلوغ نهايات تتشبث بها و لو خالفت مبادئها و منطلقاتها ، بل تغدو مناقضة لها تماما ، و أول ما تستهدفه الحرية التي ثارت باسمها ، و كانت أهم مبادئها ، لأنها تعرف أن الحرية تضرب استقرارها ، و تهددها بالزوال في جدليتها المستمرة نحو الحقيقة

فهذا المفكر الحديث زكي نجيب محمود يشير إلى تحالف السياسي مع الثقافي، و لو بصورة غير معقولة من أجل اجتماعها في الغرض والمنفعة، وذلك في تألف عنصرين مختلفين هما العرب و الفرس رغم أن الفرس كانوا مودعين من قبل العباسيين الذين سرقوا جذوة ثورتهم للرضا من آل البيت، لكن عدوهم الأكبر الذي ألغى وجودهم بوصفهم موالي رغم إسلامهم هو الأمويون ، و من هنا اجتمعت الكوفة مع خراسان متنزلة من آل البيت إلى آل العباس صونا لموقعهم في التولية الإسلامية الجديدة، وبعثا لثقافتهم المقهورة في ظلّ عروبة بني أمية المغالية، و يقرّر المفكر في عبارة وجيزة قائلا: " وهذا معناه عبارة أخرى - و هو الذي يهتّمنا نحن من التاحية الفكرية - أن تحالف السياسة مع الثقافة لاتفاقها في الهدف "(محمود، ص 99)

فحساب الحقيقة غير معتد به كما نرى ، و إنّما هي المكاسب المختبئة وراء العروش و المناصب

الحرية روح الصراع :

للحرية صلات شتى منها ما يتجه إلى ما بعد الطبيعة، و منها ما يتصل بالعلم و الأخلاق و الاجتماع و السياسة، و يحرص الباحث زكريا إبراهيم على تناولها من الوجهة الفلسفية قائلا " أعني من حيث هي مشكلة ميتافيزيقية تعبر عما سماه فلاسفة الإسلام بالجبر و الاختيار، و لو كان علينا أن نعرض لدراسة الحرية من حيث هي مشكلة اجتماعية وثيقة الصلة بمسائل القانون و السياسة ، للزم أن نبين شروط الحرية و حدودها، و أن نبحث معنى المسؤولية، و ما يترتب عليها من نتائج، و أن نتناول بالبحث ضروب الحريات، و ما بينها من صلات ... إلخ "(إبراهيم، دت . ص 7 ، 8)

ويشير إلى توسع نطاق مشكلة الحرية حتى أضحت مشكلة وجودية. الأمر الذي جعله يشير إلى ما قرره la velle من أن " وجود الذات لا يمكن أن يعرف إلا بأنه وجود حرة، ما دامت ذاتنا ليست سوى قدرتنا، و ما دام وجودنا هو وجود إمكانيتنا الخاصة، وهذا هو المذهب الوجودي يؤكد أن الوجود عندنا يسبق الماهية ، فيقرّر بذلك أن وجودنا إن هو إلا قدرتنا على خلق ماهيتنا " (إبراهيم، دت، ص 8)

و لعلّ مقصد الباحث أكثر نجاعة لأنّ البحث في ميتافيزيقا الحرية معبر طبيعي و سليم نحو البحث في أصولها الوجودية ، فإذا كان العقل أو الفكر الدينيّ بجلالته و موضوعيته قادرا على الإجابة عن المسائل الوجودية بما يرضي العقل، و ينسجم معه، فإنّ ذلك يكون كافيا لأن يحطّ العقل رحاله عند محطّة الدين، لكنّ الحائل دون ذلك أن الدين نصوص إلهية، و أخرى نبوية تختلف حولها العقول فهما و تأويلا لأسباب عارضة أهمها السياسيّ الذي يتولّى الإملاء، و يشجّع على فهم دون فهم، ونصّ دون نصّ، بل قد يغري بوضع نصوص و إقصاء غيرها حرفيا، أو تحريفها بالتأويل، وهكذا دواليك، وفي ما يلي أمثلة لهجنة السياسيّ على الفكريّ بما يطرح الكثير من التساؤلات لهذا التقمّ، و كشف أغراضه واستهدافاته.

وعلى هذا النحو يمضي- المفكر الإسلاميّ الشيخ محمد أبو زهرة في تقرير مفهوم الحرية بما يقابلها في أذهاننا "إذ قد نضع في مقابل كلمة(الحرية)كلمات عديدة مثل كلمة (الضرورة) necessite، أو كلمة الحتمية determinisme، أو كلمة القضاء والقدر fatalisme ، أو كلمة الطبيعة nature ... إلخ" (أبو زهرة : دت.ص15)

وعند حديثه عن أسباب الخلاف بين هذه المذاهب التي غدت الحرية مطلبها يشير إلى بواعث هي التي شوّشت على الحرية، و كانت باعثا لها، و من بين ما يذكره منها العصبية العربية التي قضى- عليها الإسلام، فاختفت طيلة فترة التبوّة، ثمّ عادت، فاشرّبت في عهد عثمان و بعد مقتله، و من صورها النزاع بين الأمويين و الهاشميين، و كذا الخوارج لأنهم كانوا من ربيعة، و خصومهم من مضر-، غير أنّ هذه الخصومات قديمة متقدمة على الإسلام فأساسها و باعثها سياسيّ لا عصبيّ كما يقرّره أبو زهرة، ولعلّ الحديث المشهور يختصر- تاريخ التنّازع السياسيّ كما كان يبيّنه بنو أمية على الأقلّ، و كما تبينه مقالة أيّ جمل و هو يجيب الأخنس بن شريق عن رأيه في محمد ، فقال: يا أبا الحكم، أخبرني عن محمد، أصادق هو أم كاذب ؟ فإنّه ليس ههنا من قريش أحد غيري وغيرك يسمع كلامنا! فقال أبو جهم: و لجحك، والله إنّ محمداً لصادق، و ما كذب محمد قطّ، ولكن إذا ذهب بنو قُصيّ- باللّواء والحجابه والسقاية والتبوّة، فماذا يكون لسائر قريش ؟ فذلك قوله:«فإنهم لا يكذبونك ولكن الظالمين بآيات الله يجحدون» الأنعام/ 33. (الطبري، 2000م /11/ 333)

فجلي من هذا الإقرار من أي جمل أن امتيازات السلطة السياسية كانت هي المحرك لهذه العداوة والبغضاء، وليس بعيدا من هذه تصريح أي سفيان، و قد وقف به العباس بن عبد المطلب يستعرض كئائب الفتح، فقال: ما لأحد بهؤلاء قبيلٌ والله يا أبا الفضل. لقد أصبح ملك ابن أخيك الغداة عظيمًا. قال قلت: ويلك يا أبا سفيان إنها التبوّة. قال: فنع. (ابن عباس، المحدث الألباني، المصدر كتاب فقه الشيرة، محمد الغزالي، ص 378، خلاصة حكم المحدث (صحيح))

فبين من هذين المشالين أن المسألة لا تحركها العصبية القبلية الصرفة المحضة، وآلا فالحروب التي دارت بين القبائل في الجاهلية مما يُعرف بأثام العرب كلّها تُسلك في هذا المسلك حيث أنهم لم يتحاكموا إلى عقل رشيد، ولا إلى مصلحة جامعة، إنما هو كما عبّر عن ذلك دريد بن الصمة بقوله:

وهل أنا إلا من غزيرة إن غوت *** غويت إن ترشد غزيرة أرشد

(القرشي، دبت) ص 468

و قريب منه، أو نظيره قول قريط بن أنيف:

قروم إذا الشّرُّ أبـدى ناجذيه لهم *** طاروا إليه زرافات ووحدانا
لا يسألون أخاهم حين يندبهم *** في الثائبات على ما قال برهانا

(علي، 2001 م . 393/7)

و فيه دليل على المسايرة والمتابعة على حق، وعلى باطل وهو معنى العصبية. ثم لماذا الصراع التاريخي المستمر بين أمرتين من بين سائر العرب بعدما وضعت كلّ العصبية الأخرى أوزارها إلا ما استغله بنو أمية من إثارة للشحناء والتعرات بين ربيعة و مضر؟

المشركون وذريعة الجبر:

يرد في القرآن الكريم كثير من الآتي التي يلجأ فيها المشركون إلى القول بأنهم متابعون لأبائهم، و أن المسألة مسألة إرث، وعلاقة نفسية درجوا على ألفتها، ولا يقوون على مبارحتها، و حين يُحاكمهم القرآن إلى الحقّة، و هي أن اتباع الآباء سمح و منبذ إن كانوا لا يحتكمون إلى عقل و لا إلى هدى (إيمان) ﴿وَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ الآية 170/البقرة أي أولوكان آبؤهم جهلاً؛ لا يفقهون، ومجانين لا يعون؛ فهم لهم متبعون؟ (الخطيب، 1964م . 30/1) فإنهم يشتطون، و يذهبون إلى الغلو، فيزعمون أن الله أمرهم بما يفعلونه من الفواحش لأنه لو كره ما هم عليه لنقلهم، وحولهم عنه، ومنه عدوا ذلك موافقة منه و رضا محتجين بقولهم ﴿وقالوا لَوْ شَاءَ الرَّحْمَنُ مَا عَبَدْنَاهُمْ﴾ أي: لو كره الله هذا الدين الذي نحن عليه لحولنا عنه إلى غيره، ولكن الله لم يكرهه. (المالكي: تفسير القرآن 2002 م . 180/4)، بل عدوه أمرا، و الآية تحكي ذلك في قوله تعالى: "و إذا فعلوا فاحشة قالوا وجدنا عليها آباءنا والله أمرنا بها " الأعراف/ 28، و يورد الطبري في تفسيره أن الفاحشة المذكورة هي طوافهم بالبيت عراة، قال: كانوا يطوفون بالبيت عراة، يقولون: «نطوف كما ولدتنا أمهاتنا»، فتضع المرأة على قُبُلها التَّسعة أو الشَّيء، فتقول:

اليوم يَبْدُو بَعْضُهُ أَوْ كُفُّهُ *** فَمَا بَدَأَ مِنْهُ فَلَا أَجْلَهُ

و إن كنا لا نستبعد أن يفيد العامة من هذه السلوكات الشهوانية العابرة، فإن صاحب فكرة الجبر هم المملأ الذي يساعدهم الوضع الجبري المسلم على الاستمرار في الوضع البائس تحت غطاء مقدس لا يستثير العقل، بل يُنمي و يخرجه، و حين نعود إلى التحليل اللغوي نجد الرّد الإلهي يحتفظ بنفس اللفظ الذي حملوه الأمر بالفاحشة (الله)، فيقول سبحانه " قل إن الله لا يأمر بالفحشاء أتقولون على الله ما لا تعلمون " الأعراف/ 28

لأنّ الألوهية تنافي والعيب والتقص ولو كان قليلا أو أقلّ، فما بالك بالفاحشة، وما فيها من تعدي لطور الأدب من الخلق ناهيك الحق سبحانه، لكنهم مستضعفون يتلقون مدونة ثقافية مخوفة بالقدسية التي تلغي كيانه، وتعصف بعقولهم، وهذا ما اختصره القرآن في نفي العلم عنهم، و لم يُثبت لهم شيئا أكثر من كونه مجرد قول

الأمويون وفكرة الجبر :

يُنقل عن الأمويين أكثر من نص يشهد على نزوعهم إلى الجبر، بل إلى تبنيهم كفكرة أُنسوا عليها الملك، و قمعوا بها المعارضة، وأسست لهم بها العامة، ففي طور المدافعة والتأسيس أثر عن معاوية أنه قال لعمرو بن العاص حين أبلغه بمقتل عمار بن ياسر "أنحن قتلناه، إنما قتله من جاء به " (حنبل، 2001م/522/11)

دفعاً منه لوصم جيشه و جبهته بالبغي، و هو الوصف التَّبَوِيّ للفريق الذي تنبأ النبي صلى الله عليه و سلم أنه سيقول عماراً كما جاء في صحيح البخاري عن أبي سعيد الخدري أن النبي صلى الله عليه و سلم قال: وخ عمار تقتله الفئة الباغية يدعوه إلى الجنة، ويدعونه إلى النار (الموسوعة الحديثية - الدرر السنية) (الخدري، د.ت)

و ترى العلماء يسارعون إلى التّأويلات التي تبرئ ساحة ولي الأمر وعاقده اللّواء من دمه، و تدفع عنه بأن قتاله رجل اسمه أبو الغادية الجهني، وأنه مجتهد متأول مأجور على غرار ما ذهب إليه ابن حجر في قوله : و الظّنّ بالصّحابة في تلك الحروب أنهم كانوا متأولين. للمجتهد المخطئ أجر. ويدافع الذهبي بقياس على قاتل علي رضي الله عنه ، والذي يجوز أن الله يتجاوز عنه. (أبو زهرة ، د.ت، ص122)

و حسبنا نحن أن نقف عند كلمة (الفئة)، وعند الفعلين (يدعوه)، و (يدعونه) المشتغلين على ضمير الجمع، فكيف تختصر- الفئة في واحد هو المنقذ، و كيف يمكن أن يُقال بضمير الجمع إلى مفرد. إن التّأويل هنا ديني بحثٌ يتكئ على خلفيّة معرفيّة مسلّمة هي وجوب طاعة رئيس الطائفة الخارجة لأنّ ما فعله قاتل عمار لم يكن عملاً معزولاً، كما يتكئ على العقيدة في الصحابة، وأنهم جيل يجب التّأني به جماعة و أفراداً عن كلّ وصمة.

فالتّأويل في بعض تطبيقاته محاولة لفرض رؤيا تتفق و الايديولوجيا ، و لو اقتضى- ذلك في التّصوص ، و الاستعانة بالمقدس ، والتاريخ . كل ذلك ليكون مبرراً لقمع الحريات التي تخيف أصحاب الايديولوجيات المنتصرة ، مع أنهم ثاروا و صارعوا ، و انتصروا بسببها كطلب ، فإذا كانت الايديولوجيا ترسو على شاطئهم ، فهذا يعني أن الحقيقة هي ما بلغوه ، و أن ما سواها باطل و تمرّد و مشاغبة يجب قمعها باسم الحقيقة ، و تمضي المعرفة في نفس النهج خاضعة لهيمنة الايديولوجيا المنتصرة مؤطرة لمقولاتها متلوّنة بما يوافق توجّهاها و انحرافاتها الجديدة .

المسألة الزنبرية نموذج أدلجة المذهبية :

يذكر ابن الأثير تفصيل هذه المسألة في كتابه الذي عقده لبيان الخلاف بين نخاة البصرة و نخاة الكوفة، و هي مسألة نحوية جمع لها البرامكة رئيس مدرسة الكوفة الكسائي ورئيس مدرسة البصرة سيبويه، فأقبل عليه الكسائي ممتحناً إياه بأن عرض عليه صيغتين ليرى بأيهما يقول سيبويه "كنت أظن أن العقب أشد لسعة من الزنبر فإذا هو هو، أو فإذا هو إياها"؛ فقال سيبويه: فإذا هو هو، ولا يجوز التصب؛ فقال له الكسائي: لحت، ثم سأله عن مسألة من هذا النحو «خرجت فإذا عبد الله القائم، والقائم» فقال سيبويه في ذلك بالرفع دون التصب، فقال الكسائي: ليس هذا من كلام العرب، والعرب ترفع ذلك كله، وتصبه، فدفع ذلك سيبويه، ودُعي الأعراب الذين كانوا بالباب للمواطأة على القول الصحيح الفصح، فانحازوا إلى الكسائي، و هم خيرة اللّغويين و الزّواة المعتمد عليهم أمثال أبي زياد و أبي الجراح و أبي ثروان، ففضي- للكسائي بالسداد، وانتصر- له، و غادر سيبويه إلى فارس أسفاً، فلم يعد بعدها إلى البصرة حتّى مات. (ابن الأثير، 2003م، ص 276، 277)

و قد أشار ابن الأثير إلى التّمتر والمضايقة التي كانت من خلف الأمر على سيبويه قبل اللّقاء ، و امتحان الفراء له إلى جاء موعد اللّقاء مع رأس المدرسة الكسائي ، و يسهب ابن الأثير في تقديم و ترجيح قول سيبويه بأسطاً شرح ما ذهب إليه وخطب الكوفيين ، بل و يصرح قائلاً: "أما الجواب عن كلمات الكوفيين: أما ما روه عن العرب من قولهم: "فإذا هو إياها" فمن الشاذ الذي لا يُعْبَأ به كالجزم بلن والتصب بلم، وما أشبه ذلك من الشّواذ التي تخرج عن القياس، على أنه قد روي أنهم أعطوا على متابعة الكسائي جُفلاً؛ فلا يكون في قولهم حجة لطرق التهمة في الموافقة. (ابن الأثير، 2003م . ص 277)

و ههنا تطلّ الايديولوجيا بمعناها التّسلّي المتعصب المنافي للعلمية، وهي تلبس لبوس الشّعوبية المثار بين العرب و غيرهم من الأعاجم المسلمين قصد شغل بعضهم ببعض، و اضرفهم عن متابعة، و نقد الوضع السياسي على غرار مشكلة الموالي الذين أسيتت معاملتهم رغم إسلامهم، و كذا الفتنة بين الرّعيّة والمضريّة، وقس على ذلك جميع صور التفرقة بين فئات المجتمع، ولا سيما التّخبة، والهاوفا بما يصرف طاقتها، و يفني

طاقتها في الهامش بعيدا عن المركز، و لا تؤوب هذه الفئات المتنازعة آخر الأمر إلا بالبوار والكساد، فسيبويه العالم لم يعد أكثر من فارسي رغم خدماته الجليلة للعريّة، إذ يعدّ مؤسس التحو دون منازع، و ليس خفيا على القارئ أنّ التفرقة أخذت بعدا جغرافيا كذلك، فالمدارس لا تستمى باسم موضوع الخلاف، و هذا هو المنحى العلمي المعقول ، إلتما تستمى باسم المدن. الأمر الذي يؤكد التعصب لأنّ التوجّه نابع من المكان، والمكان يحرّكه التاريخ غالبا، فهذا ابن عبد ربّه يصرّح " والكوفة علويّة، لأنّها وطن عليّ رضي الله عنه وداره، والشّام أمويّة، لأنّها مركز ملك بني أميّة ويضمتهم. والجزيرة خارجيّة لأنّها مسكن ربيعة، وهي رأس كلّ فتنه، وأكثرها نصارى وخوارج، ومنارهم الخابور، وهو واد بالجزيرة.

(ابن عبد ربّه، 1404 هـ . 275/7، 276)

فالجغرافيا على غرار النّسب والقوميّة لم تتخلّف عن ركوب سفينة الأدلجة، و جرّدت نفسها للإخلاص في تبني مقولات العلم و الفكر بحسب هواها تصبّا و انتصارا و انتصافا مّن تقدّر أنّهم أعداؤها و لو كانت الحقيقة في صقّهم، و إلى جانبهم، و ما ذلك إلا لأنّ أصول الخلاف سياسيّة كما يشهد به التّارسون، فالصّراع بين الكوفة و البصرة و هما الملقبان بـ (العراقان) سياسيّ قديم "ومع أنّ البلدين يضمّهما سياج العراق، فقد غرست التّزعّة السياسيّة بينهما بذرة الضغن لما هبط عليّ كرم الله وجهه الكوفة، واتّخذها مقرّ خلافته، وقدمت أمّ المؤمنين عائشة البصرة على رأس جيش فيه طلحة والزّبير طلبا لشارع عثمان -رضي الله عنه- فكانت موقعة "الجمل" المعروفة بينها موقعة بين البلدين " (الطنطاوي 2005م . ص 101)

و أنا أرى أنّ هذه المسألة بالذات أقلّ خطورة لأنّها مفصّلة بأشكال منها أنّ الكسائي يقرّ بأنّ وجه الرفع وارد " والعرب ترفع ذلك كلّّه وتنصبه " فليسيبويه إذن وجه من الصواب، و لعلّه يقصد انتقاص سيبويه بجعله الأفضح والأشيع الذي تجرّد الزّواة الأعراب الأتحاح بالشّهادة عليه، و كأنّ خطأه هو استبعاده لحالة التّصب، ثمّ إنّ الواقع في ما يلي ذلك لم ينصر-الكسائي مع عضده من الأعراب و كنفه من الولاة، فالشّائع في راهننا استعلا و درسا هو قول سيبويه، وانحسم الخطر بهذا، وذلك منتهاه، لكن هناك مسائل أخرى جرى فيها الخلاف، وأُتسّس لعقائد و اتّجاهات أضحت تعدّ وجوديّة، وتمتّ إلى العقل والروح بصلّة تمثّل إطارها الوجوديّ، وهي مشار نزاع وخلاف وإقصاء حتّى كأنّ المختلفين ينتسبون إلى ثوابت مختلفة أصلا، وانتقلت المسألة من نطاق الخطأ والصواب إلى نطاق الحقّ والباطل

الحقيقة و معيار العقل دراسة في مقررات النحو العربيّ : تبدو الأمور معقولة حين نتجه من الأسباب إلى النتائج ، و ليس العكس لأنّ النتائج المقررة سلفا تلوي الأسباب لتطبعها بغير طابعها ، و لا يمكن أن تطاوعها محمّا أريد لها ذلك ، و غاية ما يمكن أن ينجز هو مبررات تصاحبها مدونة ثقافية محاولة لانتزاع اقتناع من الجمهور ، ففي الدرس النحوي مقررات لا يمكن أن تقرّ بحال من الأحوال لما فيها من ارتباك و تناقض ، ففي هذا الاتجاه أنجز محمدي الخزوي كتابه (في النحو العربيّ - نقد و توجيه) يحاول فيه كشف هذه المتناقضات التي لا يستسيغها العقل، ويقترح ما يوجّتها الوجهة الحقّة ، ومن بين ما أثاره قضية الجملة الاسميّة التي تعرف بأنها المبتدئة باسم ، و يخصّ البحث تلك التي يكون خبرها فعلا على غرار قولنا : زيد جاء . فكلّمة زيد فقدت وظيفة الفاعلية بمجرد تقديمها على الفعل جاء ، و يقدر للفعل جاء فاعل مضمّر يعود على زيد ، ولا يجاز لها التقديم الذي يدلّ على الأهمية كشأن كثير مما يقدم في العربية ، و لهذا يسجل الباحث امتعاضه من هذا التقسيم للجملة العربيّة إلى اسميّة و فعلية على منبج محاف لطبيعة اللغة ن إذ يقول : " و هو تحديد ساذج يقوم على أساس من التفريق اللفظي المحض ، فجملة (طلع البدر) جملة فعلية، و جملة (البدر طلع) أو جملة (البدر طالع) أو جملة (طلع البدر) جملة اسميّة (الخرزوي ، 1986م ، ص 39، 40)

و هو استغراب مشروع لأنّ المسند و المسند إليه لم يتغيّر، و بخاصّة في حالة تقديم المسند الذي هو (طالع) و هو ما يُعدّ لبّ المشكل الذي نحن بصددّه ، و يبين الباحث أنّ منطلق ابن هشام هو اعتباره الجملة الاسميّة هي الأصل للجمال العربيّة ، و هذا بدوره ناجم من اعتقاده أنّ الاسم هو أصل الاشتقاق ، و يشير إلى ارتباك ابن هشام في عدّه جملة " هيئات العتيق " جملة اسميّة من منطلق أنّ (هيئات) اسم فعل رغم أنّه لا يقبل علامات الاسم التي أشار إليها ابن مالك في قوله :

بالجر و التنوين و الندا و ألـ *** و مسند للاسم تمييز حصل

فلا هو بالمنون ، و لا بالجرور، و لا بالمنادى ، و لا بالمتصل بآل ، و لا بالمسند إليه أبدا.

(الخزوي، 1986م، ص 40)

والمقترح اللامعقول الجلي هو عد ابن هشام جملة (قائم الزيدان) جملة اسمية، لهذا يردف الباحث: "أما تمثيله للاسمية بقوله (قائم الزيدان) فغير موفق فيه، لأنها ليست بالجملة الاسمية في الواقع، لأن المسند إليه فيها فاعل لا مبتدأ، وإن قيل في إعرابه: إنه

فاعل سد مسد الخبر، لأن كونه فاعلا لا ينفي أن تكون الجملة اسمية" (الخزوي، 1406هـ - 1986م، ص 40) فكيف يقبل ابن هشام أن تكون كلمة (الزيدان) فاعلا وخبرا في آن واحد مع علمه بأن الفاعل مسند إليه والخبر مسند، وبالمثل كيف يقبل أن تكون كلمة (قائم) المشتقة العاملة عمل فعلا في مقام فعل، و مبتدأ معا والفعل مسند والمبتدأ مسند إليه

لا مرأ في أن تقرير النتائج سلفا بناء مفاهيم، وبناء المفاهيم على تصورات مسبقة، ومن ثم فرض النتائج كأحكام أمر مناف للعلمية التي تأخذ بالسببية، وهنا يحق لنا أن نطرح السؤال الجوهرى وهو: ما الحامل على هذا المنهج المنكوس المعكوس؟ هل تراه في الأساس إيديولوجيا؟ إن لم يكن فهو على الأقل عصبية مدرسية أو مذهبية تدخل ضمن مخطط عمل الإيديولوجيا، لأن الإيديولوجيا لا يهملها تقويم الحصيلة المعرفية التي أنجزت في ظلها، وترى مناصرتها والمناخ عنها تقنية ذكية لسيرورة التيار نحو الوجهة المرادة، وكل العقبات المعرفية التي تواجه الناس في المستقبل سيعمل على تطهيرها وفق الأطر الأولى باعتبارها الأصول والمنطلقات التي يجب احتذاؤها حفاظا على البناء من أن يتضع أو يتقوض.

ولعل هذا التحمل والعمل بإدخال منطق غريب عن منطق اللغة والاستعمال هو ما ضاق منه ذرعا أبو علي الفارسي حيث قال مستنكرا اعتداد الزماني بالقياس "إن كان التحو ما يقوله الزماني فليس عندنا منه شيء، وإن كان التحو ما يقوله، فليس عند الزماني منه شيء." (عمر، 1988م، ص 150)

فلقد رأينا التحاة منذ ذلك الوقت يعتنقون مذهب الاعتزال، فيخالطون الفكر اليوناني الذي جاءت به جهود الترجمة، ولا نكاد نظفر بسيرة واحد من كبار أئمة التحو في عهد المأمون وبعده حتى نهاية القرن الرابع تقريبا إلا وجدناه على مذهب الاعتزال، أو تأثر بالبيئة فألغى بالنظر العقلي في التحو، بدءا بالفراء في القرن الثالث، وانتهاء بأبي علي الفارسي وابن جني في نهاية الرابع (حسان، 2000م، ص 52) وهذا نص هام في الدلالة على تسرب المنهج العقلي الاعتزالي من الفكر إلى التحو، وهو ما يعني تحوّل المسار المنهجي من الثقل إلى العقل، ومن التسليم إلى المناقشة.

المجاز بين جمالية اللغة وزيف العقيدة: يقع المجاز بين متنازعين شرسين عالم العقيدة الغيبي، وعالم اللغة المشهود، فهو في حمة اللغة (البلاغة) ينزع إلى الجمال، وفي ناحية العقيدة ينحرف إلى قبح الضلالة، فمسألة المجاز هي قضية لغوية مما أنجب الفكر الإسلامي (علم الكلام) تتحوّل إلى فيصل ومعيّار يميز بين المؤمنين وغير المؤمنين رغم أن الجميع يجتهد في اتجاه واحد هو تحصين التين الإسلامي بصيغة من الصيغ، ثم يغدو الأمر وكأنّ اللقاء بين هذه الرؤى لا تجمعهم آصرة، ولا تحفره غاية مشتركة، فلا بدّ من أن يلغي بعضها بعضا ليصفو الجوّ، ويزول الغبش، ويتحقّق الأمن الفكريّ والعقديّ المطلوب، فقد ذهب أحد الباحثين إلى أن إنكار ابن تيمية للمجاز لم يكن مذهبه الذي درج عليه عمليّا كما نأخ عليه نظريّا، وذكر له نماذج من تحليله لنصوص قرآنية تتعلق بالذات الإلهية وفيها قوله بالمجاز، ومن ذلك قوله "إنهم آمنوا بجميع ما جاء به الكتاب والسنة من غير تحريف للكلم، وأثبتوا أنّ الله تعالى فوق سمواته، وأنه على عرشه بائن عن خلقه، وهم بائون منه، وهو أيضا مع العباد - عموما - بعلمه، ومع أنبيائه وأوليائه بالتصوّر والتأييد والكفاية" (المطعني، 1995م، ص 11)، كما ذكر عاملا قويا من عوامل قوله بالإنكار وهو "أنّ المجاز نشأ، وترعرع في بيئات المعتزلة والجهمية ومن وافقهم" (المطعني، 1995م، ص 9).

وهذا موقف غير موضوعي ولا علمي يمكن تفسيره بالتغاير في الوجهة الذي يؤدّي إلى تحطّي السببية وتبني نتائج تضمن المخالفة للخصم ولو كلف ذلك تناقضا، فالمعتزلة تبنت الحزبية طبعية لمنهجهم العقلي، والخصوم سدوا سبل الحزبية الفكرية دفاعا عن تصورات لا تثبت طويلا في مجال العمل كما بينه الباحث بأمثلة من تطبيقات ابن تيمية وتلميذه ابن القيم، والشنقيطي من المتأخرين على كثير من النصوص القرآنية المبنوثة في كتبهم، وهو ما جعله يخلص في نهاية بحثه إلى مقولته "وبعد كلّ ما تقدّم قول: إنّ إنكار المجاز في اللغة بوجه عام، وفي القرآن الحكيم بوجه خاص، إنّما هو مجرد دعوى بُيّنت على شبهات واهية كتب لها الدّيوّع والانتشار والشهرة، ولكن لم يكتب لها التجاح" (المطعني، 1995م، ص 9).

لا ندعي أن هذه الورقات توقف القارئ على أعماق التواضع بين الدوائر الثلاث السياسية والفكر واللغة ، فذلك عمل ينهض به فريق بحث متعاقد ، و يقتضي زمنا مديدا ، و لكنها إلماحات ناتجة من المطالعات التاريخية للموروث العربي نرجو أن تحقق التنبيه لدى القارئ و القلق لدى الباحث تحفيضا على الغوص في الأعماق .

قائمة المصادر والمراجع

المالكي، ابن أبي زَمِين، (2002م)، تفسير القرآن العزيز، تحقيق أبي عبد الله حسين بن عكاشة - محمد بن مصطفى الكنز، مصر-/ القاهرة، الفاروق الحديثة.

ابن الأنباري، أبو البركات كمال الدين، (2003م)، الإنصاف في مسائل الخلاف بين التحوين البصريين والكوفيين ، المكتبة العصرية.

ابن عبد ربه، أبو عمرو شهاب الدين، (1404هـ)، العقد الفريد، بيروت/لبنان، دار الكتب العلمية.

القرشي، أبوزيد، جمهرة أشعار العرب ، تحقيق علي محمد البجادي ، نهضة مصر للطباعة و النشر و التوزيع .

بن حنبل، أحمد، (2001م)، مسند الإمام أحمد بن حنبل ، تحقيق شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون ، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة.

عمر، أحمد مختار، (1988م)، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير و التأثر، القاهرة عالم الكتب.

حسان، ثمام، (2000م)، الأصول دراسة إستراتيجية للفكر اللغوي عند العرب - النحو - فقه اللغة - البلاغة ، القاهرة، عالم الكتب.

علي، جواد، (2001م)، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام ، دار الساق.

الحذري، الراوي أبوسعيد، المحدث البخاري ، المصدر صحيح البخاري ، رقم الحديث 447، خلاصة حكم المحدث : صحيح.

زكريا إبراهيم : مشكلة الحزبية ، مصر، مكتبة مصر .

محمود زكي نجيب، المعقول و اللامعقول في تراثنا الفكري، بيروت / لبنان، دار الشروق.

سيبلا، محمد، بن عبد العالي، عبد السلام، (2006م)، الإيديولوجيا ، الدار البيضاء ، المغرب، دار توفيق للنشر.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، (2000م)، جامع البيان في تأويل القرآن، مؤسسة الرسالة.

المطعني عبد العظيم محمد إبراهيم، (1995م) المجاز عند الإمام ابن تيمية وتلاميذه بين الإنكار والإقرار، القاهرة، مكتبة وهبة.

العروي، عبد الله ، (2012م)، مفهوم الإيديولوجيا ، التار البيضاء /المغرب ، المركز الثقافي العربي.

أبو زهرة، محمد، تاريخ المذاهب الإسلامية، السياسة و العقائد و تاريخ المذاهب الفقهية، مصر دار الفكر العربي.

الطنطاوي، محمد، (2005م)، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة ، تحقيق أبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إسماعيل ، مكتبة إحياء التراث الإسلامي

الخطيب، محمد عبد اللطيف، (1964م)، أوضح التفاسير، المطبعة المصرية و مكتبتها.

الحزومي، مهدي، (1986م)، في النحو العربي - قد و توجيه، لبنان ، دار الرائد العربي.

الموسوعة الحديثية - الدرر السنية hadith > <https://www.dorar.net>

موسوعة الدرر السنية 114665/hadith/sharh/ : الراوي ابن عباس ، المحدث الألباني ، المصدر كتاب فقه السيرة ، محمد الغزالي، خلاصة حكم المحدث (صحيح)

الشعور بالاكتئاب وعلاقته بمزاولة النشاط الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة

Feeling depressed and its relationship to practicing sports activity among pre-school children

م.م. حنان محمود شكر

hanan.m.shukur@uoalkitab.edu.iq

تدريسية في قسم هندسة تقنيات الحاسبات
جامعة الكتاب/الكلية التقنية الهندسية

م.م. أحمد سيروان خورشيد

ahmed.s.khorshid@uoalkitab.edu.iq

تدريسي في قسم التربية والعلوم الرياضية
كلية التربية /جامعة الكتاب

المستخلص البحث

يهدف البحث الى التعرف على الفروق بين استجابات أطفال ما قبل سن المدرسة المجتمعي الريف والمدينة في عبارات مقياس الشعور بالاكتئاب والفروق بين متوسط أطفال المدينة والريف مقارنة بالوسط الفرضي في مقياس الشعور بالاكتئاب ، وكذلك للتعرف على الفروق بين أطفال المدينة والريف في مقياس الشعور بالاكتئاب والانشطة البدنية او بين مستوى الاكتئاب والنشاط البدني لدى اطفال ما قبل سن المدرسة في الريف والمدينة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالاسلوبين المقارن والارتباطي. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة اذ بلغ العدد الكلي (130) طفلاً مقسمين الى (80) طفلاً من المدينة و(50) طفلاً من الريف. أما أداتا البحث فقد تمثلت باستخدام وسيلتين الاولى مقياس الشعور بالاكتئاب المعد من قبل (جون لوبي، 2004) وأربعة اختبارات بدنية منها (اختبار ركض 20م واختبار الوثب الطويل واختبار رمي الكرة الناعمة واختبار التوازن المتحرك) وبعد تطبيق الأداتين على عينة البحث تم معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية المناسبة التي تحدت باختبار تحليل التباين والاختبار التائي. وتوصل الباحثان الى مجموعة من الاستنتاجات أهمها امتلاك أطفال ما قبل سن المدرسة في الريف والمدينة شعوراً بالاكتئاب أقل من المتوسط الفرضي للمقياس كما أن ممارسة الاطفال للانشطة الرياضية المتمثلة بالوثب والرمي والتوازن تقلل من شعورهم بالاكتئاب واوصى الباحثان الى ضرورة الاهتمام بممارسة الانشطة الرياضية لدى الاطفال من أجل تحسين الحالة الصحية والبدنية والنفسية وتقليل الشعور بالاكتئاب.

الكلمات المفتاحية : استجابات الأطفال ، الشعور بالاكتئاب ، النشاط البدني ، الفروق بين الأطفال

Abstract

The present research aims to identify the differences between the responses of preschool children of the rural and city communities in the expressions of the feeling of depression scale and the differences between the mean of the city and rural children compared to the hypothetical mean in the measure of the feeling of depression. It also aims to identify the differences between the city and rural children in the measure of depression feeling and physical activities or between the level of depression and the physical activity of preschool children in the countryside and the city. The researchers used the descriptive approach using the comparative and relational methods. The sample was chosen by a simple random method, as the total number reached (130) children, divided into (80) children from the city and (50) children from the countryside. The two research tools were represented by using two methods, the first is a measure of feeling depression prepared by (John Luby, 2004). and four physical tests, including (a 20-meter running test, a long jump test, a softball throw test, and a moving balance test). After applying the two tools to the research sample, the data were processed by appropriate statistical methods that were determined by the analysis of the variance test and the t-test. The researchers came up with a set of conclusions, the most important of which is that preschool children in the countryside and the city have a feeling of depression less than the hypothetical mean of the scale. In addition, the children's practice of sports activities such as jumping, throwing, and balance reduces their feelings of depression. The researchers recommended the necessity of paying attention to the practice of sports activities in children in order to improve their health, and physical and psychological condition and reduce the feeling of depression.

Keywords: Children's responses, feeling depression, physical activity, differences between children.

أولاً: التعرف بالبحث

1-1 المقدمة وأهمية البحث

شهد العالم المعاصر الاهتمام بالطفولة بمختلف جوانبها إذ توجه الاهتمام بالاضطرابات النفسية التي تؤثر على حياة الطفل وقد تنعكس سلباً على سلوكه وتولد لديه شعور عدم الرغبة في مواولته للأنشطة الرياضية التي كان يرغب في ممارستها سابقاً ومن أبرز تلك الاضطرابات هي الكتابة إذ تعد من أكثر المشاكل النفسية التي لاقت انتشاراً في الأونة الأخيرة ، حيث ان الاكتئاب هي خبرة انسانية شائعة فكل فرد من بني البشر تقريباً يمر في مرحلة ما من حياته بخبرة الاكتئاب ، تختلف هذه الخبرة في شدتها من فرد الى اخر . (معمرية، 2009، ص57) ان الشعور بالاكتئاب بعض من الاطفال وخاصة الاطفال الذين يمرون بخبرات صادمة في حياتهم والتي تؤثر يؤثر سلباً في منهم في مختلف الجوانب خاصة من الناحية الانفعالي لهم واجتماعياً مع البيئة المحيطة . (أبراهيم ، 2013، ص64) ان دراسة النشاط البدني في مرحلة الطفولة هي خطوة بالغة الأهمية حيث ان ممارسة الطفل للرياضة تؤدي الى زيادة ثقة الطفل بنفسه وزيادة شعوره بالسيطرة فضلاً عن ان مواولة الرياضة بمصاحبة الآخرين سيزيد من فرص التفاعل مع الآخرين ويكسر- حاجز العزلة التي يحيط به ، إذ يشير (المطيري، 2005) الى ان الشخص المكتئب لا يتمتع بالأنشطة التي يتمتع بها الآخرين ، بسبب ما يتولد فيه من شعور بعدم الرغبة في مواولة أي نشاط البدني و عقلي ثم والميل الى العزلة عن المحيطة الخارجي (المطيري، 2005، ص22).

وقد افترض الباحثان أن ممارسة النشاط البدني له جانبان ، الأول هو تأثيره على إفراز مادة البيتا اندرومين الذي يزيد من شعور الفرد بالراحة والحيوية أما الثاني: فهو رفع مستوى السيروتونين في الدماغ على نحو يؤدي إلى التخفيف من أعراض الاكتئاب . (زايد، 2009، ص818).

لقد تناول العديد من الباحثين مصطلح اللياقة البدنية من جوانب مختلفة منها الجانب الفسيولوجي والحركي والنفسي- إذ يظهر من هذا المصطلح قابلية تحديد الانجاز البدني والانتقال به الى حيز التنفيذ (حسين، 1998، ص23) . ولقد اتفق كل من (كلارك وهاجان) نقلاً عن (فرحات، 2001) الى ان اللياقة البدنية هي الهدف الاول للأنشطة الرياضية لدى المدرب او المعلم وذلك لرفع مستوى الفريق او المتعلمين ايا كانت طبيعة النشاط الرياضي. (فرحات، 2001، ص98). ومن خلال العرض السابق يتبين ان مواولة الرياضة والمقاسمة عن طريق اللياقة البدنية لها تأثير على الحالة النفسية لممارستها سواء كان اذا انها تشعر الفرد الممارس لها بالراحة والحيوية وتساعد على التفاعل الاجتماعي بين الفرد وعالمه الخارجي. ومن هنا برزت أهمية البحث في إيجاد العلاقة بين الاكتئاب واللياقة البدنية لدى اطفال ما قبل المدرسة الريف والمدينة في محافظة أرييل.

2-1 مشكلة البحث

من خلال الزيارة الميدانية للباحث لبعض المؤسسات الحكومية لدور رياض الاطفال في مركز محافظة ارييل وجد بان بعض الاطفال يعانون من الانعزال وعدم التفاعل الاجتماعي وعدم المشاركة في الأنشطة الرياضية المقامة في تلك المؤسسات وقد يكون سببها الضغوط الحياتية التي يعيشها في ظل العيش في اسر لا تشجع الطفل على الابداع الحركي وممارسة النشاط الحركي بحرية تامة إذ ان هناك بعض القيود المفروضة على الطفل تجعل من طاقته الحركية مكبوتة وقد ينعكس ذلك سلباً على حالته النفسية وتسبب له نوع من العزلة والاكتئاب، كما ان العديد من الدراسات تطرقت الى الجوانب الحركية الا ان قلة منها ربطت بين الجانب الحركي والجانب النفسي- للطفل في حالة منع الطفل من الممارسة الحرة للنشاط البدني.

فضلاً عن قلة الدراسات التي اجريت على التلاميذ في البينات العربية والتي جمعت بين الاكتئاب واللياقة البدنية في مرحلة الطفولة كل ذلك كانت اسباباً في توليد فكرة الدراسة في إيجاد العلاقة بين الاكتئاب واللياقة البدنية لدى اطفال ما قبل المدرسة.

3-1 أهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على:

- الفروق بين استجابات اطفال ما قبل المدرسة (المدينة والريف) في عبارات مقياس الشعور بالاكتئاب.
- الفروق بين متوسط اطفال (المدينة والريف) مقارنة بالوسط الفرضي في مقياس الشعور بالاكتئاب.
- الفروق بين اطفال المدينة والريف في مقياس الشعور بالاكتئاب والأنشطة البدنية.
- التعرف على العلاقة بين مستوى الاكتئاب والنشاط البدني لدى اطفال ما قبل المدرسة في الريف والمدينة.

4-1 فرضيات البحث

- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات أطفال ما قبل المدرسة (المدينة والريف) في عبارات مقياس الشعور بالاكئاب.
- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط أطفال (المدينة والريف) مقارنة بالوسط الفرضي في مقياس الشعور بالاكئاب.
- وجود فرق ذات دلالة معنوية بين أطفال المدينة والريف في مقياس الشعور بالاكئاب والانشطة البدنية.
- وجود علاقة معنوية بين مستوى الاكئاب والنشاط البدني لدى اطفال المدينة والريف.

مجالات البحث

- المجال البشري: اطفال ما قبل المدرسة ما قبل المدرسة الريف والمدينة في محافظة اربيل وبعمر (5-6) سنوات.
- المجال الزمني: 24 / 10 / 2022 ولغاية 29 / 11 / 2022
- المجال المكاني: الساحات الرياضية للروضات المحددة في الريف والمدينة في محافظة اربيل.

6-1 بعض المصطلحات

- **الاكئاب:** الاكئاب هو اضطراب مزاجي يسبب الشعور المستمر بالحزن وفقدان الاهتمام بالخاص عند الأطفال أكثر صعوبة قد ترغب في البحث عن السلوكيات التي تتضمن التشبث المستمر والقلق وعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة دون تحسن بمرور الوقت. قد يكون الأطفال أيضًا عصبيين وسلبين بشكل مفرط (Health Book, 2018, p28).
- **اللياقة البدنية:** هي عبارة عن صفات بدنية تولد مع الإنسان وتنمو بنموه ويؤثر ذلك النمو على طبيعة عمل وأسلوب الفرد في الحياة ودرجة نشاطه الحركي سواء كان هذا النشاط مقصودا أو غير مقصود كما أن المهارات الحركية بشكل عام. " (شنوف خالد ، 2019، ص 5).

ثانيا: الدراسات النظرية والدراسات السابقة

1-1-2 الاكئاب ومفهومه واعراضه:

يُعد الاكئاب المرض النفسي- الأول في العالم ففي عام (2006) صُرف ما يُقارب (60) مليون وصفة من الأدوية المضادة للاكئاب بينها (11) مليون وصفة كانت للأطفال. ويُقدر منظمة الصحة العالمية بأنه يوجد ما يُقارب من نصف مليار شخص في العالم يُعانون من مرض الاكئاب. ففرض الاكئاب حسب تقارير الأمم المتحدة يكلف سنوياً أكثر من (92) مليون يوم غياب عن العمل ومليارات الدولارات تخسرهما أماكن العمل بسبب تعيق مرضى الاكئاب عن أعمالهم. كما أنه يمثل السبب الرابع للاعاقات في الوقت الحاضر وتقول تقارير وتوقعات منظمة الصحة العالمية بأن الاكئاب سوف يُصبح المرض الثاني للاعاقات في عام (2020) بعد أمراض القلب. كما إن بدايات الاكئاب يمكن ان ترجع إلى الطفولة المبكرة حيث قد يجبر الطفل في هذه المرحلة فقداناً لموضوع محبب إليه سواء كان فقداناً حقيقياً أو مدركاً ، وإذا لم يستطع الطفل حل هذا الفقدان أو استبداله فإنه سوف ينتهي إلى حيلة لاشعورية لإنكار الفقد حيث يتم خزن الموضوع المفقود داخل الذات ، ومن ثم يوجه إليه غضبه في صورة توجيه اللوم إلى الذات . وتؤدي أحداث الحياة كالفقد إلى إعادة تنشيط هذه العملية وتفجيرها في الرشد لتظهر أعراض الاكئاب. (الرخاوي، 1979، ص 562)

2-1-2 لماذا يصاب الأطفال بالاكئاب؟

- لا توجد أسباب مؤكدة تفسر- إصابة الأطفال بالاكئاب، إلا أنه قد يكون نتيجة لحدوث خلل في توازن المواد الكيميائية في الدماغ، والذي يؤدي بدوره إلى ظهور أعراض الاكئاب على الأطفال ، ومن الأمور التي تسبب عدم توازن هذه المواد الكيميائية ما يلي:
- تعرض الأطفال لأحداث قوية، مثل: تغيير المدرسة، أو طلاق الوالدين، أو وفاة أحد أفراد الأسرة.
- تناول أدوية معينة، مثل: الستيرويدات، أو الأدوية المخدرة المضادة للألم.
- عامل الوراثة.

3-1-2 أسباب اكتئاب الأطفال :

- تعرضهم للتوتر في المدرسة، في النادي، في تجمعات العائلة.
- المشاكل الأسرية ، والخلافات المستمرة بين الآباء والأمهات.
- الجينات الوراثية ، ووجود تاريخ عائلي للإصابة بالاكتئاب.
- إصابة الأطفال بأمراض مزعجة ، وتناول الأدوية ومسكنات الألم بصفة مستمرة.
- الضغوط النفسية ، والتوترات التي تصيب الأطفال أثناء الإمتحانات ، وغير ذلك من المواقف الصعبة. (مكزي، 2013، ص21)

4-1-2 علامات إصابة الطفل بالاكتئاب:

- الحزن والخمول: قد يعاني الطفل من اليأس والدونية، وربما يبكي بسهولة، وبعضهم يخفون دموعهم ، تحفظا ، والأطفال المصابون بالاكتئاب ، غالبا ما يستجيبون ، ويمشون ، ويتحدثون بطريقة أبطأ من طرق تحديث غيرهم ، وقد يكونون أقل مرحا ونشاطا من المعتاد.
- قلة الانتباه والامتناء: فعلى سبيل المثال، الطفل الذي كان يحب ممارسة الرياضة باستمرار ، قد يختار فجأة عدم الانخراط في مثل هذه الأنشطة ، وقد يرفض اقتراحا للمشاركة في أشياء كان يستمتع بها باستمرار من قبل، أو إنه قد يشعر بالملل فيشكو من ذلك.
- العصبية والتوتر: الطفل المكتئب قد لا يقدر على الجلوس ساكنا أو تظهر عليه علامات التوتر من خلال الأرق، وقد يبدو قلقا وهلعا ومتوترا .
- الارتباك والكآبة: قد يصبح الطفل سريع الغضب ومضطربا، ونتيجة لذلك قد يعاني غاضبا أو يصبح مزاجيا. والطفل المكتئب قد يصبح متبكها على نفسه وبيئته بصورة مروعة.
- عقدة الذنب وإيذاء الذات: الأطفال المصابون بالاكتئاب قد يعانون من وسواس خيالات أمل وأخطاء متصورة ويشعرون بالذنب ، ويفترضون أنهم بلا فائدة ، وهؤلاء الأطفال المكتئبون قد يتسببون في إيذاء أنفسهم جسدياً ، أو يتحملون مخاطر كبيرة، والمثال الطفل المحبط الأفعال هو الإيذاء الذاتي.
- الضعف وسرعة التأثر: لكي ينسى- مشاعر الاكتئاب الواضح عليه ، يحاول إقناع نفسه أنه لا يستطيع فعل شيء حيال ، وقد يدرك الطفل المصاب باكتئاب جزئي أن هذه هي حياته الطبيعية ، لأن هذا هو الإدراك الوحيد لديه.
- مشاعر العزلة: يشعر الطفل بأنه معزول وليس له أصدقاء أو رفاق .
- التغيرات في الوزن أو عادات الأكل: قد تزيد الشهية ، أو تنقص في معظم الأشخاص المصابين بالاكتئاب، وأولئك الذين لديهم الرغبة في الطعام فقد يفقدون بشكل غير متوقع الاهتمام بالأكل. وقد يستجيب الصغار بطريقة عكسية بالإفراط في تناول الطعام ، لعلاج حالتهم العاطفية.
- اضطرابات النوم: الطفل المصاب بالاكتئاب، قد يكون لديه نزعة في النوم ويظل نائماً عندما يفعل ذلك. وقد يعاني من الإفراط في النوم أو الاستيقاظ مبكراً. وخلال النهار في المدرسة فتجده يصارع البقاء مستيقظا.
- الانسحاب والإحجام: الطفل المصاب بالاكتئاب ، قد يتجنب المساعي والمهام اليومية أو المتعة، وقد ينزوي عن الأسرة وأقرانه، ويمكن أن تتحول غرفة النوم إلى مكان مفضل ؛ لإيجاد الخصوصية.
- وعندما تدوم هذه العلامات لفترة قصيرة فقد يكون وضعاً مؤقتاً من "الكآبة"، ولكن إذا استغرقت أكثر من أسبوعين وأعادت النشاطات الروتينية اليومية والحياة المدرسية فقد يواجه الطفل الاكتئاب.(بن دهنون، 2017، ص45)

5-1-2 علاج الاكتئاب بالرياضة

أثبتت الدراسات التي تناولت موضوع الاكتئاب بصورة قاطعة أنّ إمكانية علاج الاكتئاب يكون بالرياضة ، لما لها من قدرة مذهلة على تحسين الحالة المزاجية لدى الأشخاص بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة.

لم تحدد تلك الدراسات المساهمة في علاج الاكتئاب بالرياضة على أنماط محددة من الأنشطة الرياضية دون غيرها. وتم إرجاع قدرة النشاط البدني على إحداث ذلك التأثير إلى عدة أسباب يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- يساعد النشاط العضلي على إطلاق الأندورفين ، ومجموعة المواد الكيميائية الطبيعية في الدماغ المعززة للإحساس بالسعادة والمسؤولية عن تحسين الحالة المزاجية.
- تعمل الرياضة على التخلص من المشاعر، والأفكار السلبية المغذية للاكتئاب.
- تساهم التمارين الرياضية في تعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الذات.
- تمنح ممارسة الرياضة فرصة أكبر ، للتفاعل الاجتماعي من خلال الاختلاط بالآخرين ، والتعامل معهم.(زهار، 2016، ص 78)

2-2 الدراسات السابقة:

1-2-2 دراسة (زايد، والكيلاني، والكتاني، 2013، ص36)

"العلاقة بين ممارسة الرياضة وأعراض الاكتئاب ومستوى تقدير الذات"

تسعى الدراسة الى الاجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق في أعراض الاكتئاب لدى افراد عينة الدراسة ممكن ان تعزى لممارسة الرياضة؟
- هل توجد علاقة بين ممارسة الرياضة والاكتئاب؟

تألّفت عينة الدراسة من (165) فتاة عمانية ، تتراوح اعمارهن بين (10-13 سنة) ، تم اختيارهن عشوائياً من الأطفال المشاركين ببرنامج النادي الصيفي ، الذي تنظمه جامعة السلطان قابوس، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير الذات المعدل من قبل ذلك (زايد، 2011)، والقائمة العربية للاكتئاب لأطفال ، الذي تم إعداده (عبدالحق، 1999، ص15)، ومقياس النشاط الرياضي. وذلك بعد تطبيق أدوات البحث على العينة ، تم معالجة البيانات ، والتوصل الى استنتاج مفاده أنّ الانخراط في النشاط الرياضي المنتظم ممكن ان يؤدي الى زيادة مستوى تقدير الذات لدى الفتيات ، ويخفف من المشاعر السلبية التي قد تنتابهن في هذه المرحلة من العمر ، وبالتالي يقين من الإصابة بأعراض الاكتئاب.

2-2-2 دراسة (كريم، 2014)

"مقارنة لمستوى الاكتئاب بين الطالبات الممارسات وغير الممارسات للنشاط الرياضي في كلية التربية الأساسية جامعة السلمانية"

تهدف هذه الدراسة إلى :

- التعرف على مستويات الاكتئاب لدى طالبات كلية التربية الأساسية.
 - التعرف على الفروق ما بين ممارسة النشاط الرياضي وأعراض الاكتئاب لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية.
- استخدم الباحثان المنهج الوصفي ؛ للملائمة طبيعة البحث ، وقد تكونت عينة البحث من طالبات كلية التربية الأساسية وقد بلغ عددهم (254) طالبة ، وقد تم اختيارهم بالطريقة العمدية ، واستخدم الباحثان قائمة بيك للاكتئاب، وتتألف من (19) فقرة ومجموعة من الامور حيث تشمل كلّ مجموعة عرضاً معيناً من أعراض الاكتئاب ، وتحت كل عرض أربع خيارات تعكس التدرج في شدة العرض، وقد اعتمد الباحثان على نفس الدرجات التي يحددها مفتاح قائمة (بيك للاكتئاب) ، وتمت معالجة البيانات إحصائياً ، باستخدام الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والنسبة المئوية ، ومعامل الارتباط البسيط .
- وتوصل الباحثان إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها:
- إن طالبات كلية التربية الأساسية يمتلكن مستويات إيجابية من الاكتئاب حسب مقياس بيك للاكتئاب .

3-2-2 دراسة (موسيوي والبوعبدالله واحد، 2015)

"الانشطة البدنية والرياضية وتأثيرها على الاكتئاب عند المراهق"

هدفت الدراسة الى معرفة تأثير ممارسة الانشطة الرياضية والبدنية على الاكتئاب لدى المراهقين الجزائريين.

استخدم الباحثون المنهج الوصفي المقارن، وتمثلت عينة البحث من طلبة السنة الثانية، ثانوي من ثانويات ولاية الشلف، والبالغ عددهم (165) طالباً وبمعدل أعمار (16.35)، وتمثلت أداة البحث من قائمة بيك للاكتئاب، التي تتألف من 21 مجموعة من الفقرات، تمثل كل مجموعة تشخيصاً معيناً من أعراض الاكتئاب، وبعد جمع الاستمارات ومعالجتها بالوسائل الإحصائية (أختبار تحليل التباين والاختبار التائي)، توصل الباحثون إلى استنتاج مفاده:

- إن النشاط البدني له أهمية بالغة في مساهمته للتقليل من نسبة الاكتئاب.

ثالثاً : اجراءات البحث

1-3 منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي بالاسلوبين المقارن السببي والارتباطي وذلك لملاءمته طبيعة البحث.

2-3 مجتمع البحث وعينته

تحدد مجتمع البحث من أطفال رياض الريف والمدينة في محافظة اربيل والبالغ عددهم (1749) طفلاً وبأعمار (5-6) سنوات، توزعوا إلى (1131) طفلاً في المدينة و(618) طفلاً في الريف، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والبالغ عددهم (130) طفلاً ونسبة بلغت (7.43%) من المجتمع الكلي، وبواقع (50) طفلاً من الريف ونسبة بلغت (8.09%) من مجتمع الريف، و(80) طفلاً من المدينة ونسبة بلغت (7.07%) من مجتمع المدينة.

3-3 أدوات البحث:

أشتملت أدوات البحث على ما يأتي:

مقياس الاكتئاب عند الأطفال.

اعتمد الباحثان على المقياس المعد من قبل (جون لوي، 2004)، ويتكون هذا المقياس من (16) فقره، لتعبر كل منها عرضاً معيناً من أعراض الكتابة، وتحدد الإجابة بخيارين (نعم ولا)، وتم الاعتماد على مفتاح التصحيح المحدد للمقياس والذي يتراوح بين (16) درجة كحد أدنى تعبر عن الشعور بالاكتئاب بدرجة قليلة (32)، درجة كحد أعلى تعبر عن الشعور بالاكتئاب بدرجة عالية.

1- صدق مقياس الشعور بالاكتئاب:

إن عملية الحكم على صدق محتوى أداة قياس معينة يعد عاملاً منطقياً وتحكيمياً ينفذه فريق من الخبراء والمختصين في مجال أداة القياس ويتحدد فريق الخبراء في عملية الحكم على مدى تمثيل فقرات الاختيار للمحتوى الذي اشتقت منه. (النهان، 2004، ص 267) وتم التأكد من صدق المقياس بطريقتين وكما يأتي:

أ- الصدق الظاهري: للتحقق من صلاحية هذه المقياس قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (8) خبراء، لبيان صلاحية فقرات المقياس لطبيعة الدراسة ومدى ملائمته لأفراد عينة البحث ومن خلال استخدام قانون كاي سكوير (X^2) للمقارنة بين الموافقين وغير الموافقين والنسبة المتوقعة تبين أن جميع الفقرات كانت صالحة وملائمة لعينة البحث، وكما مبين الجدول (1)

الجدول 1

يبين آراء الخبراء والمختصين وقيمة كاي سكوير (X^2) والنسبة المتوقعة لفقرات مقياس الشعور بالاكتئاب

المقياس	عدد الفقرات	الخبراء		نسبة الاتفاق	X ²	Sig	الدالة
		موافقون	غير موافقون				
الشعور بالاكتئاب	16	8	0	100%	8	.000	معنوي

ب- صدق الاتساق: قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس على عينة قوامها (15) طفلاً، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس ذات دلالة معنوية كون القيم الاحتمالية (sig) أصغر من (0.05) عند درجة حرية (13) وتعد هذه النتيجة كؤشر على صدق فقرات المقياس والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

يبين ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالاكئاب

الشعور بالاكئاب					
الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	sig	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	sig
1	760.	.000	9	960.	8.00
2	170.	.000	10	0.81	.000
3	560.	25.0	11	0.66	.021
4	570.	33.0	12	0.83	.000
5	0.64	32.0	13	0.74	.000
6	60.6	12.0	14	0.65	.025
7	590.	8.00	15	0.80	.000
8	970.	.000	16	0.76	.000

2- ثبات مقياس الشعور بالاكئاب:

يعد الثبات من خصائص القياس الأساسية للمقاييس ويمكن تعريفه على(انه درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج استبيانين في تقدير صفة أو سلوك ما) . (علام،2005،ص216) وأعتمد الباحثان على طريقتين في استخراج ثبات مقياس الشعور بالاكئاب وهي كالآتي:

أ- **معامل ألفا كرونباخ:** تقوم فكرة هذه الطريقة على إن الفقرة عبارة عن استبيان قائم بذاته ويؤشر معامل اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات الاستبيان .حيث ظهر بان قيمة معامل الثبات تساوي (0.89) وهو مؤشر عالي لثبات الاستبيان ،أذ يشير باهي والازهري الى انه كلما اقترب الثبات من الواحد الصحيح كان ذلك افضل. (باهي،2006،ص127)

ب - **الاختبار وإعادة الاختبار:** تم تطبيق المقياس على عينه من غير عينه الدراسة وعددها (15) طفلا ،و باستخدام تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد مرور (اسبوع) من التطبيق الاول. اذ طبق الباحثان الاختبار الاول بتاريخ 2022/10/4 اما الاختبار الثاني كان بتاريخ 2022/10/12. وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين الاختبارين الاول والثاني وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.93) وهي نسبة تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والجدول (3) يبين ثبات مقياس الشعور بالاكئاب.

الجدول 3

يبين الثبات لمقياس الشعور بالاكئاب

المقياس	العينة	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha	الاختبار وإعادة الاختبار
الشعور بالاكئاب	15	16	0.89	0.93

2-3-3 اختبارات اللياقة البدنية.

تم تحديد الصفات البدنية وذلك عن طريق عرضها في صورة استبيان على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم التدريب والقياس والتقويم والبالغ عددهم (8) خبراء ، وكذلك الاختبار الانسب لكل صفة بدنية. وبعد جمع استمارات الاستبيان وحسب نسبة اتفاق السادة المختصين تم ترشيح الصفات البدنية وهي (السرعة الانتقالية، القوة الانفجارية للاطراف العليا، القوة الانفجارية للأطراف السفلى، التوازن المتحرك). والتي حصلت على نسبة اتفاق (87.5%) فأكثر من آراء السادة المختصين.

1- **صدق الاختبارات البدنية:** تم عرض الاختبارات البدنية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم التدريب والقياس والتقويم والبالغ عددهم (8) خبراء حيث يتضح من الجدول (4) ان الاختبارات البدنية حصلت على نسبة اتفاق (78.5 %) وأعلى ،فضلا عن هذا ظهرت

قيم الاحتمالية لاختبار Chi-Square اقل من 0.05 في جميع الاختبارات البدنية المحددة في البحث، وهذه النتيجة تدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين آراء الخبراء (الموافقون وغير الموافقون)، وان هذا الفرق كان لصالح الخبراء الموافقين، وهذا يدل على صلاحية جميع الاختبارات البدنية لطبيعة هذه الدراسة وملائمتها لافراد عينة البحث، وهذا يعد مؤشرا على نيل جميع الاختبارات البدنية على نسبة صدق عالية من قبل المحكمين وهي 87.5% واعلى.

المتغيرات البدنية	وحدة القياس	معامل الثبات	الصدق الناقص
ركض 20م	ثا	0.79	0.88
وثب الطويل	سم	0.88	0.93
رمي الكرة الناعمة	م	0.81	0.90
التوازن المتحرك	درجة	0.77	0.877

الجدول 4

يبين نسبة اتفاق الخبراء للاختبارات البدنية وقمة كاي سكوير (صدق المحكمين)

الاختبارات البدنية	الخبراء		نسبة الاتفاق	Chi-Square	Sig	الدالة
	موافقون	غير موافقون				
ركض 20م/ثا	8	0	100%	8	.000	معنوي
وثب الطويل/سم	7	1	87.5%	4.5	.034	معنوي
رمي الكرة الناعمة/م	8	0	100%	8	.000	معنوي
التوازن المتحرك/درجة	8	0	100%	8	.000	معنوي

2- ثبات الاختبارات البدنية: من اجل التأكد من ثبات الاختبارات البدنية في اجراءات البحث ، تم تطبيق الاختبارات البدنية في يوم الثلاثاء الموافق 2022/10/4 على عينة قوامها 6 أطفال من مجتمع البحث ، وتم اعادة تطبيق الاختبارات في يوم الاربعاء الموافق 2022/10/12. وتم استخدام معامل الارتباط البسيط بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني للاختبارات البدنية ، والتي تعبر عن الثبات بطريقة تطبيق الاختبار واعادة تطبيق الاختبار (معامل الاستقرار).

حيث يظهر من الجدول (5) ان اقل قيمة للارتباط بلغت (0.77) في التوازن المتحرك ، وتعد هذه نسبة جيدة لمؤشر الثبات، في حين تراوحت قيم الارتباط لجميع الاختبارات البدنية الأخرى بين (0.79 – 0.88) وهو مؤشر جيد للثبات، كما تم الحصول على نسب الصدق الناقص للاختبارات البدنية من خلال الجذر التربيعي لقيم معامل الثبات والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول 5

يبين معاملي الصدق والثبات للاختبارات البدنية المحددة في البحث

4-3 التجربة الرئيسة :

بعد التأكد من توفر الأسس العلمية لأداتي البحث، تم البدء بتنفيذ التجربة الرئيسة على عينة البحث، وذلك بتاريخ 2022/10/01، بعد بدون تطبيق مقياس الشعور بالاكئاب وتنفيذ الاختبارات البدنية تم الانتهاء من تنفيذ التجربة بتاريخ 2022/11/17

5-3 الوسائل الاحصائية

تم معالجة نتائج البحث باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS VERSION 26) والذي أشتمل على تنفيذ القوانين الآتية:-

- معامل الارتباط البسيط
- اختبار (t) لعينة الواحدة البسيطة

- اختبار (t) للعينات المستقلة
- اختبار كاي سكوير

4- عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

"وجود فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات أطفال ما قبل المدرسة (المدينة والريف) في عبارات مقياس الشعور بالاكئاب"

أولا : أطفال المدينة

الجدول 6

يبين استجابات اطفال المدينة في فقرات مقياس الشعور بالاكئاب

ت	الفقرات	نعم	لا	كا	الاحتمالية	الدلالة
1	مهتم دائما باللعب مع الأطفال الآخرين	41	39	0.05	.823	غير معنوي
2	كثيرا ما يبدو حزينا و يقول إنه يشعر بالحزن	46	34	1.8	.180	غير معنوي
3	لديه الكثير من المتاعب في اتباع التوجيهات و القواعد البسيطة	37	43	0.45	.502	غير معنوي
4	يظهر بأنه متحمسا للعب أو الأنشطة مثل الأطفال الآخرين	38	42	0.20	.655	غير معنوي
5	يئن و يبكي كثيرا	35	45	1.250	.264	غير معنوي
6	لا يستطيع الانتباه إلى الألعاب و المهام لفترة طويلة جدا	39	41	0.05	.823	غير معنوي
7	منطوي على نفسه/ منطوية على نفسه	39	41	0.05	.823	غير معنوي
8	يتظاهر باللعب حول أشياء مخيفة و حزينة	37	43	0.45	.502	غير معنوي
9	يلوم نفسه على الأشياء التي يقوم بها	31	49	4.05	.044	معنوي
10	يفتقر الى الثقة بنفسه	41	39	0.05	.823	غير معنوي
11	لا يبدو دوما مع الأشياء التي يجدها الأطفال الآخرون في سنه مثيرة أو مزعجة	37	43	.502	0.45	غير معنوي
12	غالبا ما يبدو متعبا جدا وطاقته منخفضة	43	37	0.45	.502	غير معنوي
13	يبدو أنه يشعر بالذنب المفرط	37	43	0.45	.502	غير معنوي
14	يفشل في الحفاظ على وزنه واتباع نظام غذائي	37	43	0.45	.502	غير معنوي
15	يبدو تصرفات اصغر من سنة	39	41	0.05	.823	غير معنوي
16	يظهر عليه أفعلات وكتابة مقارنة بالاطفال من نفس سنة	40	40	0.00	1.00	غير معنوي

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

- بلغت قيمة كاي سكوير (4.05) للفقرة التي تحمل تسلسل (9)، التي تشير الى (يلوم نفسه على الأشياء التي يقوم بها) وبأحتمالية (sig) بلغت أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين إستجابات اطفال ما قبل المدرسة في المدينة ، وكانت الاغلبية لصالح الأطفال الذين لا يلومون أنفسهم على الاشياء التي يقومون بها، التي تعد كمؤشر عدم شعورهم بالاكئاب.
- كما أظهرت النتائج في الجدول (6)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أستجابات أطفال المدينة في جميع الفقرات الاخرى ، وبهذه النتيجة تُرفض فرضية البحث، وتُقبل الفرضية الصفرية.

ثانيا – أطفال الريف

الجدول 7

يبين أستجابات اطفال الريف في فقرات مقياس الشعور بالاكنتاب

ت	الفقرات	نعم	لا	كأ	الاحتمالية	الدلالة
1	مهتم دائما باللعب مع الأطفال الآخرين	16	34	6.48	.011	معنوي
2	كثيرا ما يبدو حزينا و يقول إنه يشعر بالحزن	28	22	0.72	.369	غير معنوي
3	لديه الكثير من المتاعب في اتباع التوجيهات و القواعد البسيطة	17	33	5.12	.024	معنوي
4	يظهر بأنه متحمسا للعب أو الأنشطة مثل الأطفال الآخرين	22	28	0.72	.369	غير معنوي
5	يئن و يبكي كثيرا .	20	30	2.00	.157	غير معنوي
6	لا يستطيع الانتباه إلى الألعاب و المهام لفترة طويلة جدا	22	28	0.72	.369	غير معنوي
7	منطوي على نفسه/ منطوية على نفسه	22	28	0.72	.369	غير معنوي
8	يتظاهر باللعب حول أشياء مخيفة و حزينة	20	30	2.00	.157	غير معنوي
9	يلوم نفسه على الأشياء التي يقوم بها	17	33	5.12	.024	معنوي
10	يفتقر إلى الثقة بنفسه	23	27	0.32	.572	غير معنوي
11	لا يبدو دوما مع الأشياء التي يجدها الأطفال الآخرون في سنه مثيرة أو مرعبة	20	30	2.00	.157	غير معنوي
12	غالبا ما يبدو متعبا جدا وطاقته منخفضة	33	17	5.12	.024	غير معنوي
13	يبدو أنه يشعر بالذنب المفرط	22	28	0.72	.369	غير معنوي
14	يفشل في الحفاظ على وزنه واتباع نظام غذائي	20	30	2.00	.157	غير معنوي
15	يبدو تصرفات اصغر من سنة	22	28	0.72	.369	غير معنوي
16	يظهر عليه أفعلات وكثابة مقارنة بالاطفال من نفس سنة	23	27	0.32	.572	غير معنوي

يتضح من الجدول (7) مايلي:

- بلغت قيم كاي سكوير (6.48 - 5.12 - 5.12)، وعلى التوالي للفقرات التي تحمل تسلسل (1 - 3 - 9)، التي تشير إلى (مهتم دائما باللعب مع الأطفال الآخرين- لديه الكثير من المتاعب في اتباع التوجيهات و القواعد البسيطة - يلوم نفسه على الأشياء التي يقوم بها) احتمالية (sig) بلغت أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين إستجابات أطفال ماقبل المدرسة في المدينة ، وكانت الأغلبية لصالح الأطفال الذين كانت أستجاباتهم ب(لا)، وهو مؤشر على عدم شعورهم بالاكنتاب.
- بلغت قيمة كاي سكوير (5.12)، للفقرة ذات التسلسل (12) والتي تشير إلى (غالبا ما يبدو متعبا جدا وطاقته منخفضة) وبأحتمالية (sig) بلغت أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين إستجابات اطفال ماقبل المدرسة في المدينة ، وكانت الاغلبية لصالح الأطفال الذين كانت أستجاباتهم ب(نعم) وهو مؤشر على شعورهم بالاكنتاب.
- كما أظهرت النتائج في الجدول (7)، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أستجابات أطفال رياض المدينة في جميع الفقرات الاخرى ،وبهذه النتيجة تُرفض فرضية البحث البديلة وتُقبل الفرضية الصفرية .

2-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

"وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط أطفال (المدينة والريف) مقارنة بالوسط الفرضي في مقياس الشعور بالاكئاب".
الجدول 8

يبين مستوى عينة البحث في مقياس الشعور بالاكئاب ومقارنته بالمتوسط الفرضي

المقياس	المحل	العينة	عدد الفقرات	س -	± ع	المتوسط الفرضي	t. test	Sig	الدلالة
الشعور بالاكئاب	المدينة	80	16	22.762	4.192	24	2.640	.010	معنوي
	الريف	50	16	18.800	2.432	24	15.114	.000	معنوي

يتضح من الجدول (8)، أن قيم اختبار (t) بلغت (2.640 - 15.114)، باحتمالية (sig) بلغت اقل من (0.05)، لأطفال رياض المدينة والريف، على التوالي ، ولما كانت قيم الاحتمالية أصغر من (0.05)، فهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسط أطفال رياض المدينة والريف والمتوسط الفرضي ، ومراجعة الاوساط الحسابية يتضح ان الفرق يعود لصالح المتوسط الفرضي في مقياس الشعور بالاكئاب، مما يدل أن مستوى الشعور بالاكئاب أقل لدى أطفال رياض المدينة والريف، مقارنةً بالمتوسط الفرضي لمقياس الشعور بالاكئاب، وبهذه النتيجة تحققت فرضية البحث البديلة.

3-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

"وجود فرق ذات دلالة معنوية بين أطفال المدينة والريف في مقياس الشعور بالاكئاب والانشطة البدنية"
أولاً: مقياس الشعور بالاكئاب

الجدول 9

يبين الفرق بين أطفال رياض المدينة، والريف في مقياس الشعور بالاكئاب

المقياس	اطفال ما قبل المدرسة	س -	± ع	t. test	sig	الدلالة
بالاكئاب	المدينة	80	22.762	4.192	6.07	معنوي
	الريف	50	18.800	2.432		

يتضح من الجدول (9) ما يأتي:-

- بلغ الوسط الحسابي لأطفال رياض المدينة، والريف على التوالي (22.762 - 18.800) وبانحراف معياري بلغ (4.192 - 2.432)، وظهرت قيمة (t) المحتسبة (6.07)، بأحتمالية (sig) بلغت أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فرق معنوي بين أطفال رياض المدينة والريف في مقياس الشعور بالاكئاب، ومراجعة الأوساط الحسابية، يتضح أن الفرق يعود لصالح أطفال رياض المدينة الذي يدل على ارتفاع الشعور بالاكئاب لدى أطفال رياض المدينة مقارنة بأقرانهم في الريف ، وبهذه النتيجة تحققت فرضية البحث البديلة .

2- الاختبارات البدنية

الجدول 10

يبين الفرق بين أطفال المدينة والريف في الاختبارات البدنية المحددة

النشاط البدني	اطفال ما قبل المدرسة	س -	± ع	القيمة التائية	sig	الدلالة
ركض 20م	المدينة	80	1555.5	0.528	3.22	معنوي
	الريف	50	.07644	0.587		

وثب طويل	المدينة	80	9.91201	12.383	3.244	0.002	معنوي
	الريف	50	6.46011	8.960			
ري كرة ناعمة	المدينة	80	15.088	2.495	2.697	0.008	معنوي
	الريف	50	16.304	2.507			
توازن متحرك	المدينة	80	7.7500	0.974	1.587	0.108	غير معنوي
	الريف	50	8.0200	0.891			

يتضح من الجدول (10) ما يأتي:

1- بلغت قيم (t) المحتسبة للاختبارات البدنية (ركض 20م - الوثب الطويل - رمي الكرة الناعمة)، وعلى التوالي (3.244 - 3.226) - (2.697) وإحتالية (sig) بلغت أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة معنوية بين أطفال رياض المدينة والريف، وبعد مراجعة الأوساط الحسابية لأطفال رياض المدينة في الوثب الطويل، ورمي الكرة الناعمة، التي بلغت على التوالي (5.5155 - 109.912 - 15.088)، ومقارنةً بالأوساط الحسابية لأقرانهم في الريف، والبالغة على التوالي (4.076 - 116.46 - 16.304)، يتضح أنَّ الفرق يعود لصالح أطفال رياض الريف، وهذه النتيجة تحققت فرضية البحث البديلة.

2- كما يتضح من الجدول (10) بأن قيمة (t) المحتسبة للاختبار البدني (التوازن المتحرك) بلغت (1.587) وإحتالية (sig) بلغت أكبر من (0.05)، مما يدل بأنه لا توجد فروق معنوية بين أطفال رياض المدينة والريف في (التوازن المتحرك)، وهذه النتيجة ترفض فرضية البحث وتقبل الفرضية الصفرية.

4-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

"وجود علاقة معنوية بين مستوى الاكتئاب والنشاط البدني لدى اطفال المدينة والريف"

الجدول 11

العلاقة بين الشعور بالاكتئاب والنشاط البدني لدى اطفال المدينة والريف

الشعور بالاكتئاب				
النشاط البدني	ركض 20	الوثب طويل	رمي الكرة الناعمة	توازن متحرك
Correlations	0.078	0.214	-0.186	-0.332
Sig	942.	19.0	42.0	0.00
العينة	130	130	130	130

يتضح من الجدول (11) ما يأتي:

- بلغت قيم معامل الارتباط لكل من الأنشطة الرياضية (الوثب الطويل - رمي الكرة الناعمة - التوازن المتحرك) وعلى التوالي (-0.214 ، -0.186 ، -0.332)، وإحتالية (sig) بلغت جميعها أقل من (0.05)، مما يدل على وجود ارتباط معنوي سالب بين الشعور بالاكتئاب والأنشطة الرياضية (الوثب الطويل - رمي الكرة الناعمة - التوازن المتحرك) لدى أطفال رياض المدينة والريف، وهذه النتيجة تحققت فرضية البحث .
- بلغت قيمة معامل الارتباط في نشاط ركض (20م) (0.078)، وإحتالية (sig)، بلغت أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود ارتباط معنوي بين الشعور بالاكتئاب والركض (20م)، لدى أطفال رياض المدينة والريف وهذه النتيجة تدل على رفض فرضية البحث وقبول الفرضية ، الصفرية فيما يخص علاقة اختبار الركض (20م)، بمقياس الشعور بالاكتئاب .

5-4 مناقشة النتائج

يتضح من الجدولين (7و6)، أنَّ استجابات أطفال رياض المدينة والريف كانت تتميز بالشعور بالاكْتئاب، بدرجة قليلة وهذا ما أثبتته نتائج الجدول (8)، فأنَّ الشعور بالاكْتئاب لدى أطفال رياض المدينة، والريف، كان دون المتوسط النظري للمقياس، وتُعزى هذه النتيجة إلى قلة تفشي ظاهرة الاكْتئاب لدى الاطفال سواء في المدينة، أو في الريف التي قد تعود إلى قلة الضغوطات التي يتعرض لها الأطفال، نتيجة تكيفهم مع البيئة الجديدة للروضة، التي تختلف كثيراً عن البيئة الاجتماعية في المنزل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كريم، 2014)، التي أشارت إلى أنَّ تكيف الفرد مع البيئة الجديدة، تعمل على تقليل من الجهد، والضغوطات التي يتعرض لها الطفل في مواقف الحياة المختلفة، في بيئته الاجتماعية. (كريم، 2014، ص 105)

كما يتضح من الجدول (9)، أنَّ درجة الشعور بالاكْتئاب لدى أطفال رياض المدينة، هو أعلى من أقرانهم في الريف، وقد يعود سبب ذلك إلى الاختلافات البيئية بين المدينة والريف، إذ إنَّ البيئة الريفية تمنح قاطنيها وأبنائها من ممارسة نشاطات وفعاليات مختلفة تقلل من الضغوطات التي يتعرض لها الطفل في مختلف مواقف الحياة التي يمر بها، كما إنَّ المساحات الواسعة في البيئة الريفية ساعدت على ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة، التي انعكست بشكل إيجابي في تنمية قدراتهم البدنية، وهذا ما أكدته النتائج في الجدول (10)، عند مقارنة أطفال ما قبل المدرسة بين المدينة، والريف في الاختبارات البدنية، حيث أظهرت النتائج امتلاك أطفال الريف قدرات بدنية أكبر من أقرانهم في المدينة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (زايد، 2013)، فأنَّ الرياضة تمنح ممارسيها بهجة والمتعة، وتحرر النفس من التوترات المحترنة، وتحسن الصحة النفسية. (زايد، 2013، ص 15).

وأظهرت النتائج في الجدول (11)، ارتباطات معنوية بين معظم الأنشطة الرياضية، التي يمارسها الأطفال وبين الشعور بحالة الاكْتئاب، ومن هذه الأنشطة الرياضية، الوثب، والرمي، والتوازن، وهذا ما أكدته دراسات (Penedo&Dahn, 2005) و (Fox, 1999) و (Lewis, 2006)، حيث أشارت الدراسات إلى أنَّ الرياضة ترتبط بالبهجة، والمتعة، وتحرر النفس من التوترات المحترنة، وتحسن من الصحة النفسية، وتقلل من الاكْتئاب، كما أكدت إلى وجود آثار متبادلة بين كلٍّ من ممارسة النشاط الرياضي، وتقدير الذات باعتباره يؤثر إيجابياً على الصحة وعلى جوانب الحياة الاجتماعية، والنفسية للأفراد على اعتبار أنه يحسن المزاج، ويسهم في بناء وتحسين الكفاءة الذاتية، وفي تقليل الآثار السلبية النفسية، والفسولوجية الناجمة عن التوترات النفسية، وبالتالي تحسين نوعية الحياة.

إنَّ المشاركة بنظام في النشاط البدني، تقلل خطر الإصابة بمرض القلب التاجي، والسكتة، والسكري من النمط الثاني، وكذلك الاكْتئاب وهذا يعود إلى النشاط البدني، باعتباره المحدد الرئيس لتصرف الطاقة وبالتالي هو عنصر أساسي لتوازن الطاقة، وضبط النفس (OMS, 2010, P68)

ويؤكد (الموسي، 2015)، أن ممارسة النشاط البدني، يعمل على أقصا درجة التحول عند الاطفال، وعلى زيادة التفاعل الاجتماعي بين الاطفال، وبالتالي تحدد من إحساس الاطفال بالعزلة، فضلاً عن تأثيرها على الثقة بالنفس، فيشعور بالسيطرة، لذا فإنَّ ممارسة الأنشطة البدنية، والرياضية، تعتبر من أهم العوامل التي أشارت إليها العديد من الدراسات، التي أوصت بها المنظمة العالمية للصحة، لتجنب الاكْتئاب، والتقليل منه عند الاطفال. (موسي، 2015، ص 68)

خامساً الاستنتاجات والتوصيات

1-5 الاستنتاجات:

- امتلاك أطفال ما قبل المدرسة في الريف، والمدينة شعوراً بالاكْتئاب دون المتوسط الفرضي للمقياس.
- ارتفاع الشعور بالاكْتئاب لدى أطفال المدينة، مقارنةً بأطفال الريف.
- تفوق أطفال الريف على أطفال المدينة في الاختبارات البدنية (ركض 20م) ورمي الكرة الناعمة، والوثب الطويل.
- إنَّ ممارسة الأطفال للأنشطة الرياضية، كالوثب والرمي، والتوازن تقلل من شعورهم بالاكْتئاب.
- لم تُظهر الأنشطة الرياضية التي تتميز بالسرعة الانتقالية أية علاقة تذكر بالشعور بالاكْتئاب لدى الاطفال.

2-5 التوصيات

- عقد دورات تدريبية من قبل المتخصصين في العلاج النفسي، للمرشدين في رياض الاطفال والاهتمام بأساليب علاجية لحالات الاكْتئاب.
- توعية أسر الاطفال بأهمية العلاج النفسي- والمساعدة إليه للتخفيف من حدة أعراض الاكْتئاب، وكذلك متابعة أبنائهم بعد الانتهاء من فترة العلاج.
- ضرورة الاهتمام بممارسة الأنشطة الرياضية لدى الأطفال؛ من أجل تحسين الحالة الصحية، البدنية والنفسية، وتقليل الشعور بالاكْتئاب.

الملحق 1

(الشعور بالاكئاب وعلاقته بمزاولة النشاط الرياضي لدى أطفال ما قبل المدرسة)

(قائمة التحقق من (مشاعر ما قبل المدرسة)

اسم الطفل:

تاريخ الميلاد:

الجنس : ذكر اثنى

تاريخ اكمال قائمة التحقق :

ت	الفقرات	نعم	كلا
1	مهتم دائما باللعب مع الأطفال الآخرين		
2	كثيرا ما يبدو حزينا و يقول إنه يشعر بالحزن		
3	لديه الكثير من المتاعب في اتباع التوجيهات و القواعد البسيطة		
4	يظهر بانه متحمسا للعب أو الأنشطة مثل الأطفال الآخرين		
5	يئن و يبكي كثيرا		
6	لا يستطيع الانتباه إلى الألعاب و المهام لفترة طويلة جدا		
7	منطوي على نفسه / منطوية. على نفسها		
8	يتظاهر باللعب حول أشياء مخفية و حزينة		
9	يلوم نفسه على الأشياء التي يقوم بها		
10	يفتقر الى الثقة بنفسه		
11	لا يبدو دوما مع الأشياء التي يجدها الأطفال الآخرون في سنه مثيرة أو مزعجة		
12	غالبا ما يبدو متعبا جدا وطاقته منخفضة		
13	يبدو أنه يشعر بالذنب المفرط		
14	يفشل في الحفاظ على وزنه واتباع نظام غذائي		
15	يبدو تصرفات اصغر من سنة		
16	يظهر عليه أفعلات وكتابة مقارنة بالأطفال من نفس سنة		

الملحق 2

الاختبارات البدنية

1- اختبار التوازن المتحرك²³

1 قيس ناجي وبسطويسي احمد (1984): الاختبارات والقياس ، جامعة بغداد : مطبعة جامعة بغداد.

- الغرض من الاختبار: قياس التوازن من خلال الحركة.
- الأدوات: أرض مستوية ، مقعد خشبي .
- طريقة الأداء: يقوم المختبر بالسير على المقعد الخشبي ، واليدان جانباً ، ويعطى المختبر ثلاث محاولات.
- التسجيل: تحسب المحاولة صحيحة في حالة السير على المقعد الخشبي من البداية حتى النهاية دون سقوط.

2- اختبار الجري لمسافة (20) م من الوقوف

الغرض من الاختبار: - قياس السرعة الانتقالية.

- الأدوات المستخدمة: ساعة إيقاف ، وصافرة ، وأرض مستوية بخط مستقيم ، وخط بداية ونهاية ، وشريط قياس.
- طريقة الأداء: - يقف المختبر خلف خط البداية ، وعند سماع الإشارة يبدأ بالركض بأقصى سرعة من وضع الوقوف ، حتى نهاية المسافة المحددة.
- التسجيل: - يسجل للمختبر الزمن الذي استغرقه في قطع المسافة بالثواني.

3- اختبار الوثب الطويل من الثبات

الغرض من الاختبار : قياس القدرة العضلية للرجلين في الوثب للأمام.

الأدوات المستخدمة: مكان مناسب للوثب بعرض (1,5م) ، وطول (3,5م)، يُراعى فيه أن يكون مستوياً ، شريط قياس ، قطع ملونة من الطباشير.

طريقة الأداء: يقف المختبر خلف خط البداية وقدماه متباعدتان قليلاً ومتوازيتان بحيث يلامس مشطا القدمين خط البداية من الخارج. ويبدأ المختبر بمرجة الذراعين للخلف مع ثني ركبتيه والميل للأمام قليلاً ثم يقوم بالوثب للأمام أقصى- مسافة ممكنة عن طريق مد الركبتين والدفع بالقدمين مع مرجة الذراعين للأمام.

حساب الدرجات : يكون القياس من خط البداية حتى آخر جزء من الجسم يمس الأرض ناحية هذا الخط .

4- اختبار رمي كرة ناعمة لأقصى مسافة

الغرض منه : قياس قوة عضلات الذراع والمنتك.

الأدوات : شريط قياس ، وكرة تنس ، يرسم خط على الأرض يحدد أمام هذا الخط قطاع للرمي ، يتم تقسيمه ، لسهولة القياس إلى خطوط عرضية المسافة بينها 5 ياردة ، على أن يُسمَح قطاع الرمي بتسجيل أقصى- مسافة ممكنة ، كما تحدد منطقة للرمي طولها 6 ياردة ، يقوم المختبر بالرمي من بينها.

طريقة الاداء: يقف المختبر خلف الخط المرسوم على الأرض ، والذي يحدد بداية قطاع الرمي ، ثم يقوم برمي الكرة الناعمة لأقصى- مسافة ممكنة.

التسجيل : تقاس المسافة عمودياً من خط الرمي إلى مكان سقوط الكرة على الأرض .

المراجع

- ابراهيم ، منى محمد (2013): دراسة الاعراض الشائعة لاضطراب الاكتئاب لدى اطفال (مرحلة رياضة الاطفال – المرحلة الابتدائية كلية رياضة الاطفال) جامعة بور سعيد .
- باهي مصطفى حسين ، منى احمد (2006): أدوات التقييم في البحث العلمي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ص 127.
- بن دهنون ، سامية شيرين (2017): بعض الخصائص النفسية الاكتئاب والوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغير الجنس والمستوى التعليمي ، اطروحة دكتوراه علم النفس الغياي ، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد ، الجزائر .
- الرخاوي ، يحيى (1979): دراسة في علم السيكوباتولوجي ، دار الغد للثقافة والنشر ، القاهرة ، مصر .
- زايد كاشف ، والكيلاني هاشم ، والكتاني محفوظة (2013): العلاقة بين ممارسة الرياضة وأعراض الاكتئاب ومستوى تقدير الذات ، المؤتمر الخامس للمجلس الدولي للصحة والتربية البدنية والترويج والرياضة والتعبير الحركي لمنطقة الشرق الاوسط: الحديث في علوم الرياضة ، دبي ، الامارات العربية المتحدة.

- زهار جبال(2016): علم النفس الرياضي، دار النشر جيطلي، الجزائر.
- شنوف خالد ، عبد الحميد لغرور ، قادة دين(2019): أثر الألعاب الصغيرة في تحسين بعض عناصر اللياقة البدنية (القوة، الرشاقة، المرونة) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم المتوسط - معهد التربية البدنية والرياضية- جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف -وهران- الجزائر.
- علام صلاح الدين محمود (2005): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن، ص 216 .
- فرحات، ليلي(2001) :القياس والاختبار في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- كريم، أدريس احمد(2014):دراسة مقارنة لمستوى الاكتئاب بين الطالبات الممارسات للنشاط الرياضي في كلية التربية الاساسية جامعة السلمانية، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد7، العدد3، جامعة السلمانية.
- المطير، معصومة(2005):الصحة النفسية، مفهومها، واضطراباتها، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- المعمري، بشير(2009): دراسات نفسية في الذكاء الوجداني- الاكتئاب- اليأس- قلق الموت- السلوك العدواني- الانتحار، المكتبة الصرية للنشر، المنصورة، مصر.
- مكنتزي كرام(2013):الاكتئاب، كتاب العربية للنشر، الرياض، السعودية.
- موسى – فريد، وبوعبدالله سبع، وأحمد تركي(2015):الانشطة البدنية والرياضية وتأثيرها على الاكتئاب عند المراهق، المجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية، العدد13، ولاية الشلف، الجزائر.
- ناجي قيس ، وبسطويسي احمد (1984):الاختبارات والقياس ، جامعة بغداد : مطبعة جامعة بغداد.
- النبهان، موسى: أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، 2004.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. Public Health Nutrition, 2(3a), 411-418.
- Lewis, O. (2006). Relationship between physical activity, self esteem, and percent body fat to grade point average in higher education students. Dissertation Abstracts International, 66 (8 – A), 2857.
- Mayo Clinic Family Health Book,(2018) 5th Ed: Completely Revised and Updated Hardcover – May 29 .
- OMS (2010):(ORGANIS ATION MONDIALE DE SANTE) The Worth health Report “ Health Systems, Improving Performance.WHO. GENEVE.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. Current Opinion in Psychiatry, 18(2), 189.

المزاج وعلاقته بالذات الجسمية لمنتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية
Mood and its relationship to the physical self of employees of the Directorate of Culture and Youth in
Sulaymaniyah Governorate

م. د همن هوشيار كريم

د. عكلة سليمان الحوري

HEMN HOSHYAR KARIM OGLAH SULAIMAN ALI

ملخص البحث

تتلخص أهمية البحث في الوقوف على حقيقة العلاقة بين المزاج و الذات الجسمية لمنتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية ، إذ تتحدد مشكلة البحث في دراسة السات المزاجية والوقوف على مستواها لدى المنتسبين ، هذا فضلاً عن التعرف على مفهوم الذات الجسمية والذي يرتبط بمشاعر وتصورات وأفكار الموظف عن جسده ومدى علاقة مزاجه بصورة جسمه وعلى العلاقة ما بين هذين المتغيرين الذين تصدى لهما هذا البحث ، ويهدف البحث إلى:

- التعرف على مستوى المزاج لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية .
 - التعرف على مستوى الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية .
 - التعرف على العلاقة بين المزاج و الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية.
- أما منهج البحث فاعتمدنا المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي ، واشتمل مجتمع البحث منتسبي مديرية الثقافة والشباب وبلغ عددهم (300) موظفاً بينما شملت عينة البحث على (80) موظفاً. وتم اعتماد مقياسي المزاج المعد من قبل (حامد 2010) ، و مقياس الذات الجسمية الذي صمم (علاوي 1998) والمعدل على البيئة العراقية من قبل (محمدي 2010) وعلى الرغم من أن المقياسين أعدا حديثاً على البيئة العراقية ألا إننا قمنا بالتحقق من الخصائص القياسية للمقياسين من حيث الصدق والثبات ، من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي ، بعدها تم تطبيق أداتا البحث على عينة التطبيق من منتسبي مديرية الثقافة والشباب ومن ثم أجريت التحليلات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها وتوصلنا الى عدد من الاستنتاجات وهي :
- ارتفاع مستوى المزاج لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية .
 - ارتفاع مستوى الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية.
 - وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً وموجبة بين المزاج و الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية.

Abstract

The importance of the research is to find out the reality of the relationship between the mood and the physical self of the employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate. His body and the extent to which his mood is related to his body image and the relationship between these two variables that this research addressed, and the research aims to:

- Identifying the level of mood among employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate.
- Identifying the level of physical self among the employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate.
- Identifying the relationship between mood and physical self among employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate.

As for the research method, we adopted the descriptive approach using the survey method, and the research community included the employees of the Directorate of Culture and Youth, and their number was (300) employees, while the research sample included (80) employees. The two scales of mood prepared by (Hamid

2010). and the scale of the physical self, which was designed (Allawi 1998) and adjusted on the Iraqi environment by (Mahdi 2010) were adopted. In terms of honesty and reliability, in order to achieve the objectives of the current research, the two research tools were then applied to the application sample from the employees of the Directorate of Culture and Youth, and then statistical analyzes of the data obtained were conducted and we reached a number of conclusions, namely:

- High level of mood among employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate. .
- The high level of physical self among employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate. .
- There is a statistically significant and positive correlation between mood and physical self among employees of the Directorate of Culture and Youth in Sulaymaniyah Governorate

1-1 المقدمة وأهمية البحث:

تعد دراسة السمات الشخصية الانسانية من المواضيع الأولى التي بدأ بها علم النفس بشكل خاص، من أجل التعرف على السمات الشخصية وعلاقتها بالأنشطة الوظيفية فضلاً عن التعرف على علاقة تلك السمات بالقدرات المهنية و النشاطات البدنية والمكونات العقلية، وبذلك تكون الشخصية الإنسانية و منها شخصية الموظف شخصية مركبة ومتشابهة، يتضافر في تكوينها عدة نواحي منها النواحي الجسمية والنواحي العقلية والنواحي المزاجية، وتعد الأخيرة من العوامل الهامة التي تبني عليها أساليب السلوك، بل إنَّ التكوين المزاجي يعد من أبرز نواحي الشخصية وأهمها، ولهذا نجد أن بعض علماء النفس يركزون اهتمامهم على التكوين المزاجي. (سلیمان، 2006: 227)

فان دراسة مزاج الموظفين من الأمور الهامة، مثل درجة تفاعل الموظف مع الحالات التي تثير الانفعال، وهل يتميز الموظف بالمرح ؟ أم الاكتئاب، ومدى ثبات الحالة المزاجية (هل يظهر الموظف في حالة مزاجية ثابتة أم دائمة التقلب)، ومما لا شك فيه إنَّ أهم ما يميز تعامل الموظف مع الزملاء والمراجعين والجمهور هو ما يملكه من هدوء نفسي- أو طابع مزاجي، وقد يعزز نجاحه في الاداء المهني إذا كان مستقراً ومتوازناً وعلى العكس من ذلك إذا كان الطابع المزاجي للموظف سيئاً تجاه المحيط . (علاوي، 2009: 94)

وفي ذات السياق يعد مفهوم الذات أحد المتغيرات المهمة في دراسة الشخصية إذ إنَّ وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، وتجعله متميزاً عن الآخرين فهو يسعى إلى وحدة وتمازج الشخصية، ويلعب دوراً كبيراً في الصحة النفسية والتوافق فالمصدر الذي يتشكل منه مفهوم الذات هو الصورة الجسمية، فبنية الجسم ومظهره وحجمه تعد من الأمور الحيوية التي تهم الفرد ومفهومه لذاته، فطول الفرد ووزنه وسلامة حواسه وتناسق جسمه كلها ترتبط باتجاهاته نحو نفسه وشعوره بكفاءته وتقبله لذاته، وهذه تؤثر بإيجابية أو سلبية على مفهوم الذات.

ويقع المفهوم الانجابي للذات الجسمية ضمن الجوانب النفسية التي تؤثر في مستوى أداء الموظف، إذ يلعب دوراً هاماً في تعزيز الدافعية للانجاز ومن ثم تحقيق أفضل أداء ممكن.

(ظاهر وعبد الكريم، 2011: 150)

وتتلخص أهمية البحث في الوقوف على حقيقة العلاقة بين المزاج و الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية .

2-1 مشكلة البحث:

تمثل الشخصية الإنسانية الحيز الذي تتبلور فيه عناصر وإمكانيات الفرد من حيث السلوك أو النشاط الذي يقوم فيه، حيث تلعب السمات المميزة للشخص دوراً في تشكيل ردود أفعاله تجاه المواقف الوظيفية المختلفة وخصوصاً إذا كانت تلك النشاطات تقاس ضمن معايير، إذ تتحدد مشكلة البحث في دراسة السمات المزاجية والوقوف على مستوياتها لدى ، منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية فضلاً عن التعرف على مفهوم الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية والذي يرتبط بمشاعر وتصورات وأفكار المنتسب عن جسده ومدى علاقة مزاجه بصورة جسمه وعلى العلاقة ما بين هذين المتغيرين الذين تصدى لهما هذا البحث.

3-1 أهداف البحث:

- التعرف على مستوى المزاج لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية .

- التعرف على مستوى الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية .
- التعرف على العلاقة بين المزاج و الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية.

4-1 فروض البحث:

- 1-4-1 يمتلك منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية مستوى مزاج إيجابي.
- 2-4-1 هناك مستوى مرتفع في مفهوم الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية.
- 3-4-1 توجد علاقة إيجابية ذات دلالة معنوية بين المزاج ومفهوم الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية.

5-1 مجالات البحث:

- 1-5-1 المجال البشري: منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية.
- 2-5-1 المجال الزمني: الفترة من 2022/10/1 و لغاية 2022./12/15
- 3-5-1 المجال المكاني: دوائر مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلجانية.

6-1 تحديد المصطلحات:

- المزاج

تعريف حامد (2010) :

المزاج "مجموعة من الصفات أو السمات المميزة لاستجابات الفرد المختلفة والتي تنعكس على شخصيته من خلال مستوى نشاطه ودرجة انفعالاته ومستوى علاقاته الاجتماعية مع الآخرين ومدى اندفاعه نحو المواقف المختلفة". (حامد، 2010: 11)

- صورة الجسم

تعريف مهدي (2010) :

إنَّ صورة الجسم "هي ذلك الإحساس الداخلي والتصور العام لشكل الجسم للفرد وذلك أثناء تفاعله مع نفسه ومع الآخرين". (مهدي، 2010: 134)

1-2 الإطار النظري:

1-1-2 مفهوم المزاج:

إنَّ أصل لفظ مزاج مشتق من الكلمة اللاتينية (Temperament) والتي تعني النسبة أي نسبة كل سائل من السوائل الموجودة في الجسم. (الزغبي، 2001: 76)

فالمزاج هو خاصية (سمة) تحدد ديناميكية الأداء وسلوكه، والمزاج كباقي المفاهيم في علم النفس مفهوم افتراضي لا نلاحظه مباشرة، ولكن نلمس آثاره في سلوكياتنا الانفعالية والاجتماعية، ويستدل على المزاج من خلال نشاط الشخص و اندفاعه وانفعاله، إذ يلاحظ اختلاف الأفراد في درجة أدائهم وانفعالاتهم في الموقف الواحد. (الريماوي ، 2003: 397)

وقد دلت الدراسات أنَّ بعض الناس يولدون مزودين بطاقة انفعالية كبيرة، ويتميز هؤلاء بالانفعالية، والهيياج المستمر والقلق، ويمثل هؤلاء التطرف السالب، في حين نجد أشخاصاً آخرين يرثون طاقة انفعالية قليلة نسبياً، حيث يتميز هؤلاء الأفراد بالهدوء الشديد ويمثل هؤلاء التطرف الموجب، وبين التطرف الموجب والتطرف السالب يتوزع بقية الأفراد، فأكثر الناس تتجمع في الوسط وما حوله وهم المعتدلون. (الزغبي، 2001: 78)

وعلى الرغم من أنَّ هناك افتراضاً مفاده أنَّ المزاج لا يتغير بدءاً من الولادة وحتى الموت، يمكن للمزاج كما هو الحال لبنية الجسم، والذكاء أن يتغير ضمن حدود معينة، فضلاً عن طريق التعلم والخبرات، وأن التبدلات والتغيرات التي تطرأ له ممكنة ولكنها محدودة (الجبوري، 1996: 25).

2-1-2 نظريات المزاج:

في الحقيقة من الصعب فهم المزاج دون أن نتطرق إلى النظريات التي فسرتها، وقد سلك علماء النفس في دراستهم مسالك مختلفة، فبينما اتجهت أنظار البعض إلى دراسة النظريات المفسرة للمزاج على أساس البنيان الجسدي وهذا التصنيف قديم العهد، وهو يقوم على اعتبار أنماط البنيان الجسدي كحددات للشخصية، وإن التركيب العام للجسد، بما في ذلك صحته العامة وقوته وحيويته هي كلها، بلا شك، عوامل عامة في مجال تحديد المعالم الرئيسية لشخصية الفرد (عدس ونوف، 1995: 279-77)

اتجهت أنظار البعض الآخر إلى دراسة النظريات المفسرة للمزاج على أساس فسيولوجي ويقوم هذا التصنيف على أساس كيمياء الجسد وتوازن الإفرازات الهرمونية، واتجهت أنظار البعض الآخر إلى دراسة النظريات المفسرة للمزاج على أساس سلوكي (نفي-)، ومن خلال هذا التصنيف تقدر الشخصية من خلال الكيفية الاستجابية للشخص، ومعرفة ما إذا كان متماشياً مع وسطه (غالب، 1980: 110)

2-1-3 مفهوم الذات الجسمية:

تعد الناحية الجسمية من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الذات التي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، إذ أن لطول الجسم وتناسقه ومظهره وملامحه الجميلة تأثيراً إيجابياً في رؤية الفرد لنفسه لأن ذلك يدعوه غالباً إلى استجابات القبول والرضا والتقبل والاستحسان، ويعد ذلك تعزيزاً ذاتياً وقوياً وقوة ذاتية تدفع الفرد إلى التجاوب مع قدراته الذاتية والمناخ الاجتماعي بشكل مثير. كما إن الفرد ينظر إلى جسمه كرمز للذات فالمظهر الخارجي للجسم يؤثر بشكل كبير في مدى تقبله لذاته وتقييمه لها، وقد يخلف عنده نوعاً من القلق لاسيما إذا كان هناك قصور أو عدم كفاية لبعض أجزاء جسمه إذ إنَّ النقص في أي جانب قد يغي عنده شعوراً بالدونية مما ينعكس بشكل سلبي على رؤيته لنفسه (الظاهر، 2010: 147).

ويرى تومسون (Thompson، 1990) بأن مفهوم الذات الجسمية تتمثل بالصورة التي يكونها الفرد في ذهنه لحجم وتركيب الجسم إلى جانب المشاعر التي تتعلق بهذه الصورة، ويتأشى هذا مع ما ذكره روزين وآخرون (et al، rosen 6p.214، 1990)، من أن صورة الجسم هي صورة ذهنية – إيجابية أو سلبية – يكونها الفرد عن جسمه، وتعلن عن نفسها من خلال مجموعة من الميول السلوكية التي تظهر مصاحبة لتلك الصورة والملمح الأساسي لتعريف المظهر الجسدي لصورة الجسم هو تقييم الفرد لحجمه ووزنه أو أي جانب آخر من الجسم يحدد المظهر الجسدي والذي يمكن تقسيمه إلى ثلاث مكونات:

- 1- مكون إدراكي perceptual Component يشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسمه.
- 2- مكون ذاتي Subjective Component يشير إلى عدد الجوانب مثل الرضا والانشغال أو الاهتمام والقلق بشأن صورة الجسم.
- 3- مكون سلوكي Behavioral Component يركز على تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة أو التعب أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسدي.

2-2 الدراسات السابقة

2-2-1 دراسة الجبوري والعطية (2016)

خبرة ما وراء المزاج وعلاقتها بالاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة

إذ سعى البحث الحالي إلى تعرف على العلاقة بين خبرة ما وراء المزاج والاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة ولذلك قامت الباحثة بتبني مقياس سمة ما وراء المزاج لـ (سالوفي وزملاؤه، 1995) وإعداد مقياس للاغتراب الاجتماعي وفقاً لوجهة نظر فروم، ومن ثم قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات هذين المقياسين وتحليل فقراتها إحصائياً على عينة بلغت (320) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب. وبعد استكمال إعداد أدوات البحث طبقت على عينة البحث البالغة (450) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ويهدف تحليل نتائج البحث استعملت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية منها (الاختبار التائي لعينة مستقلة واحد، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون). قد توصلت الباحثة للنتائج الآتية:-

1. يتمتع طلبة الجامعة بخبرة ما وراء المزاج.
 2. لا يعاني طلبة الجامعة من الاغتراب الاجتماعي.
 3. ضعف العلاقة الارتباطية بين خبرة ما وراء المزاج والاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
- وبناءً على النتائج التي خرج بها البحث وضعت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي ستمكن البحث الحالي. (الجبوري والعطية، 2016)

2-2-2 دراسة فير ساري (2002 Versari)

دراسة الأنماط المزاجية في مجال الألعاب الرياضية

*هدف الدراسة : التعرف على العلاقة بين مزاج الفرد وتفضيل أفراد العينة للعبة رياضية معينة.

* عينة البحث: أشتملت عينة البحث على (500) لاعب رياضي.

* المقاييس المستخدمة: استعمال مقياس مايرز-بريجز للأنماط المزاجية الستة عشر (MBTI)

* الوسائل الإحصائية: (معامل الارتباط، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري).

ووجد الباحثان إن كفاية الرياضي في لعبة معينة يتناسب مع ما لديه من استعدادات متعلقة بنمط مزاجه أكثر مما لديه من قوة بدنية، إذ إنَّ القوة البدنية واللياقة عاملان مشتركان في معظم الألعاب الرياضية ، ولكن النمط المزاجي يختلف من لعبة إلى أخرى.

(p,2002، versari. 9-19)

3-2-2 دراسة عبد النبي (2010)

صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صورة الجسم، وتقدير الذات، والاكتئاب، لدى عينة من طلاب الجامعة (ذكورا وإناثا)، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في صورة الجسم وتقدير الذات والاكتئاب. وقد تكونت عينة الدراسة من (287) طالبا وطالبة، بالفرقة الثالثة والرابعة (تعليم عام وأساسي) بكلية التربية بنها، ومتوسط أعمار عينة الذكور والإناث (19.58) بانحراف معياري قدره (0.79)، وتم تطبيق قياس صورة الجسم وقياس تقدير الذات ومقياس الاكتئاب، وقد أوضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين صورة الجسم وتقدير الذات، وعن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين صورة الجسم والاكتئاب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى صورة الجسم، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات لصالح الإناث، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الاكتئاب لصالح الإناث.

(عبد النبي ، 2010)

4-2-2 دراسة (الشيخو والوتار 2000):

((علاقة الذات الجسمية بعدد من مظاهر السلوك العدواني لدى لاعبي كرة اليد))

*أهداف الدراسة:

1. التعرف على العلاقة بين الذات الجسمية ومظاهر العدوان الرياضي لكل من اللاعبين الشباب والمتقدمين في كرة اليد.

2. التعرف على الفروق بين اللاعبين الشباب والمتقدمين في الذات الجسمية.

3. التعرف على الفروق بين اللاعبين الشباب و المتقدمين في العدوان الرياضي.

*عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من لاعبي الشباب والمتقدمين بكرة اليد لنادي الفتوة الرياضي وبلغ عددهم (22) لاعبا موزعين على (11) لاعبا للشباب و (11) لاعبا للمتقدمين.

*المقاييس المستخدمة:

1. مقياس العدوان الرياضي لبراندا ماير واعد صورته للعربية محمد حسن علاوي.

2. مقياس مفهوم الذات الجسمية أو صورة الجسم إعداد محمد حسن علاوي.

*نتائج البحث:

1. عدم وجود ارتباط بين الذات الجسمية والعدوان الرياضي للاعبين المتقدمين والشباب،

2. عدم وجود فروق بين اللاعبين الشباب والمتقدمين في العدوان الرياضي.

3. وجود فروق في الذات الجسمية بين اللاعبين الشباب والمتقدمين ولصالح الشباب.

(الشيخو والوتار ، 2001: 163-172)

3-2-2 مدى الإفادة من الدراسات السابقة:

1. التعرف على الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة.

2. التعرف على حجم العينات التي اشتملت عليها الدراسات السابقة.

3. الإفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة.

4. الإفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

إنَّ طبيعة المشكلة التي تناولها الباحثان قد حددت المنهج الذي تم اختياره لغرض الوصول إلى نتائج البحث لذا اعتمد المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، إذ يهدف البحث الوصفي إلى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها. (عباس وآخرون، 2009: 74).

2-3 مجتمع البحث وعينه: Sample & Population of The Research

يقصد بالمجتمع، المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحثان إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة . (عودة ومكاوي، 1992: 159)
إذ شمل مجتمع البحث منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية وبلغ عددهم (300) موظفاً بينما شملت عينة البحث على (80) موظف .

3-3 أدوات البحث:

1-3-3 مقياس المزاج: Temperament Scale

تم اعتماد مقياس المزاج المعد من قبل (حامد 2010) وعلى الرغم من أن المقياس معد حديثاً على البيئة العراقية ومع ذلك قام الباحثان بالتحقق من الخصائص القياسية للمقياس من صدق وثبات وكما يأتي:-

1-1-3-3 الخصائص القياسية لمقياس المزاج:

تم التحقق من الخصائص القياسية لمقياس المزاج المتمثلة بالصدق والثبات وكما موضح أدناه:

1-1-3-3 صدق المقياس (الصدق الظاهري): Face Validity

يعد الصدق الظاهري معبراً عن مدى انتساب مضمون فقرات المقياس للسمة المقاسة، ويأخذ برأي المحكمين والخبراء في الحصول على مؤشر الصدق. (فرج ، 1997: 259)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس عندما قام الباحثان بعرض فقراته على مجموعة من السادة الخبراء في علم النفس التربوي و علم النفس الرياضي وذلك لبيان رأيهم من خلال (حذف أو إضافة أو إعادة صياغة) بما يتلائم ومجتمع البحث وقد تم استخراج صدق المحكمين من خلال استخدام مربع كاي (Chi Square) وعدت كل الفقرات صالحة إذ تبين من خلال النتائج حصول الموافقة على جميع الفقرات في قياس ما وضعت من أجله.

2-1-3-3 ثبات المقياس: Reliability Scale

يعد الثبات من الخصائص الواجب توفرها لصلاحية استخدام أي مقياس حيث تعتمد صحة المقياس على مدى ثبات وصدق نتائجه وبدونها لا يكون هناك أي ثقة في تلك النتائج.

(فرحات، 2001: 143)

والثبات يعني الاتساق في النتائج والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي نتائج متسقة عند إعادة تطبيقه . (ملحم، 2000: 249)

** السادة الخبراء

- 1- أ. د سعد عباس الجنابي
 - 2- أ. د عبدالكريم خليفة حسن
 - 3- أ. د جنار عبدالقادر احمد
 - 4- أ. د كامل عبود حسين
 - 5- أ. د فاضل كردي شلاكة
 - 6- أ. د علي قادر عثمان
 - 7- أ. د علي حسين علي
- علم النفس الرياضي/ جامعة تكريت
علم النفس التربوي / مديرية تربية كركوك
علم النفس التربوي/جامعة كركوك
علم النفس الرياضي/ جامعة ديالى
علم النفس الرياضي/ جامعة الكوفة
علم النفس الرياضي/ جامعة السليمانية
علم النفس الرياضي/ جامعة صلاح الدين

ولغرض إيجاد معامل الثبات لمقياس المزاج المعد من قبل (حامد، 2010) تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) كونه من أسهل الطرق وأكثرها شيوعاً في مجال البحث العلمي وللتأكد من الثبات قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة بلغت (10) موظفين وبعد مرور أسبوعين عن التطبيق الأول اجري التطبيق الثاني وبلغت قيمة الارتباط (0.89) ويعد هذا معامل ثبات عالي وهناك اتفاق عام على أن العلاقة (70%) وأكثر تعد علاقة ارتباط قوية. (سبارة وآخرون، 1989: 120)

3-1-3-3 تعليمات المقياس ووصفه وطريقة التصحيح:

أعد الباحثان تعليمات المقياس وتضمنت كيفية الإجابة عن فقراته وحث المستجيب على الدقة في الإجابة، كما طلبا من المستجيبين عدم ترك أي فقرة دون إجابة مع عدم الحاجة إلى ذكر الاسم، وشمل المقياس على (31) فقرة ويقوم الموظف بالإجابة عن المقياس على وفق درجة انطباق البدل المناسب، وطبقاً لتعليمات المقياس المدرج الى خمسة بدائل وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة) وتعطى الدرجات من (1,2,3,4,5) لل فقرات الايجابية ومن (1,2,3,4,5) لل فقرات السلبية والدرجة العالية تشير الى المزاج العالي (الجيد) والدرجة المنخفضة تشير الى انخفاض المزاج (غير الجيد) وإن الدرجة الكلية للمقياس (155) درجة والمتوسط الفرضي هو (93) درجة.

2-3-3 مقياس الذات الجسمية:

تبني الباحثان مقياس الذات الجسمية الذي صممه (علاوي 1998) والمعدل على البيئة العراقية من قبل (محمدي 2010) وعلى الرغم من أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة وطبق على البيئة العراقية إلا إن الباحثان إرتأياً أن يتحققا من الخصائص القياسية للمقياس من صدق وثبات وكما يأتي:-

1-2-3-3 الخصائص القياسية لمقياس الذات الجسمية:

يتم التحقيق من الخصائص القياسية لمقياس الذات الجسمية المتمثلة بالصدق والثبات وكما موضح أدناه:-

1-1-2-3-3 صدق المقياس (الصدق الظاهري): Face Validity

للتحقق من صدق المقياس وصلاحيته فقراته في قياس ما وضعت من أجله تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من السادة الخبراء والمتخصصين^{***} لغرض الحكم على صلاحيتها وتحليل آراء الخبراء على فقرات المقياس تم استخدام اختبار (2ك) لعينة واحدة، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة عند مقارنتها مع قيمة (2ك) الجدولية (3.84) ودرجة حرية (1-2)=1 ونسبة خطأ (0.05) وتبين من خلال النتائج حصول الموافقة على جميع الفقرات في قياس ما وضعت لأجله.

2-1-2-3-3 ثبات المقياس: Reliability

تم استخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest Methody) وبفاصل زمني قدره (14) يوماً وعلى عينة مكونة من (10) موظفين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم إيجاد معامل الثبات من خلال حساب معامل بيرسون بين درجات الموظفين في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وقد بلغت قيمة الثبات (0.87) وتعد هذه القيمة مقبولة لوصف الأداة بأنها ذات ثبات جيد.

3-1-2-3-3 تعليمات المقياس ووصفه وطريقة التصحيح:

أعد الباحثان تعليمات المقياس التي تضمنت كيفية الإجابة عن فقراته وحث المستجيب على الدقة في الإجابة كما طلب من المستجيبين عدم ترك أي فقرة بدون إجابة مع عدم الحاجة إلى ذكر الاسم وشمل المقياس على (15) صفة وعكسها ويقوم الموظف بالإجابة عن المقياس على وفق درجة انطباق الصفة عليه، وطبقاً لتعليمات المقياس على مقياس سباعي التدرج، ويتم الإجابة عن كل صفة من الصفات من خلال سبعة بدائل وهي بدرجة كبيرة وتعطى لها (7) درجات، بدرجة متوسطة وتعطى لها (6) درجات، بدرجة قليلة وتعطى لها (5) درجات، لا هذا ولا ذاك وتعطى لها (4) درجات، بدرجة قليلة وتعطى لها (3) درجات، بدرجة متوسطة وتعطى لها درجتان،

^{***} نفس السادة الخبراء في ص 10

بدرجة كبيرة وتعطى لها درجة واحدة عند التصحيح في حال كون الصفات إيجابية، ويسري عكس هذا التقدير في حال كون الصفات سلبية والدرجة العالية تشير إلى المفهوم العالي للذات الجسمية، والدرجة المنخفضة تشير إلى المفهوم المنخفض للذات الجسمية، وان الدرجة الكلية للمقياس (105).

4-3 التجربة الاستطلاعية للمقياسين:

قام الباحثان بالتجربة الاستطلاعية للمقياسين لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياسين، إذ ينصح قبل اعتماد المقياس وإخراجه بصورته النهائية تطبيق فقراته على عينة صغيرة .
وقد تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (10) موظفين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية وكانت طريقة الإجابة واضحة ومفهومة وتم تحديد الوقت المستغرق للإجابة حيث بلغ (25-30) دقيقة للمقياسين.

5-3 التطبيق النهائي لأدوات الدراسة:

قام الباحثان بتطبيق أدوات البحث بصيغتها النهائية على عينة البحث الأساسية المكونة من (80) موظفاً من موظفي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية من خلال إعطاء المستجيب أداتي البحث دفعة واحدة وتوضيح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة عليها مع التأكيد على ضرورة الإجابة على كل الفقرات ومما يتناسب مع المستجيب فضلاً عن صدق وسرية الإجابة وإنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وقد امتدت مدة التطبيق النهائي من (1/10/2022) ولغاية (15/12/2022) .

6-3 الوسائل الإحصائية:

لتحقيق أغراض البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية والتي تم حسابها باستخدام برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) وهي:

1. الوسط الحسابي (Mean) لمعرفة متوسط القيم.
2. الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمعرفة مدى تشتت القيم عن وسطها.
3. الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T test) للتعرف على مستوى المزاج والذات الجسمية لدى عينة البحث.
4. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لمعرفة الثبات بطريقة إعادة الاختبار والعلاقة بين القيم. (التكريتي والعبيدي، 1999: 440)

4- عرض النتائج ومناقشتها:

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي تم تطبيق أداتا البحث على عينة التطبيق من موظفي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية وتم إجراء التحليلات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها والوصول الى النتائج التي سيتم عرضها ومناقشتها وفقاً لأهداف البحث.

1-4 عرض ومناقشة الهدف الأول: التعرف على مستوى المزاج لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية لغرض التعرف على مستوى المزاج لدى الموظفين، وبعد تطبيق المقياس على عينة التطبيق تم تحليل استجابات الموظفين في ضوء بدائل الإجابة تبين أنَّ المتوسط الحسابي (103) بانحراف معياري (6.31) وعند المقارنة بالمتوسط الفرضي البالغ (93) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T test) اتضح أنَّ القيمة التائية المحسوبة (4.84) أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.04) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (78) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين ولصالح المتوسط الحسابي وهذه النتيجة تشير إلى أنَّ الموظفين لديهم مستوى مرتفع في المزاج والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي
لمستوى المزاج

المعالم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
المزاج	103	6.31	93	4.84	2.04	معنوية

ويعزو الباحثان هذه النتيجة تماشياً مع ما هو سائد في مجتمع الموظفين إذ يعمل التدريب السابق للموظف على تجاوز الصفات المزاجية السلبية مثل الانفعالية وقلة النشاط والانطوائية ويمكن تنظيم الصفات المزاجية السلبية من خلال الصفات الشخصية المتطورة والسيطرة عليها بصورة إرادية من خلال التدريب فيظهر الفرد الانفعالي متزنًا في المواقف الطبيعية . (الحوري، 2008: 169-170)

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه أوجيلفي في دراسته على عينة تكونت من (15) ألف من الموظفين أوضحت أنَّ الموظفين يتسمون بالانحياز الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.

(ياسين، 2007: 11)

ويؤيد نتيجة هذه الدراسة كل من سوين (Suinn 1980) وبرون (Brown 1984) إلى أنَّ الموظفين يتسمون بدرجة عالية من الانبساطية ودرجة منخفضة من العصاوية والقلق والاكتئاب والانفعالية.

أما دراسة مورجان (Morgan 1980) فتشير إلى أنَّ الموظفين يتميزون بالانبساطية والثقة بالنفس والاستقرار الانفعالي. (باهي وعنان، 2000: 74)

2-4 عرض ومناقشة الهدف الثاني: التعرف على مستوى الذات الجسمية لدى موظفي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية .

لغرض التعرف على مستوى الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية على عينة التطبيق تم تحليل استجابات الموظفين في ضوء بدائل الإجابة تبين أنَّ المتوسط الحسابي (66.42) وانحراف معياري (5.89) وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي البالغ (56) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T test) اتضح أنَّ القيمة التائية المحسوبة (5.55) أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.04) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (78) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين ولصالح المتوسط الحسابي وهذه النتيجة تشير إلى أنَّ الموظفين لديهم مستوى مرتفع في الذات الجسمية والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي
لمستوى الذات الجسمية

المعالم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذات الجسمية	66.42	5.89	56	5.55	2.04	معنوي

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ أغلب الموظفين يميلون إلى تقدير قيمة أنفسهم وشخصيتهم من خلال مستوى أدائهم. (راتب، 2000: 352)

كما إنَّ ثقة الموظفين بالإمكانات الجسمية من قوة بدنية وبناء جسمي وعدم الترهل والمرونة والرشاقة التي تؤهلهم لأداء مهامهم كموظفين ليمثلوا منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السليمانية وربما يعود ذلك إلى التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع العراقي بشكل عام وإقليم كردستان بشكل خاص والهادفة إلى تكوين نسق قيمي عام ونسق قيمي جسمي خاص قادر على مواجهة متطلبات الفرد في المرحلة الراهنة والتي تتطلب مواجهة العديد من التحديات لتحقيق السلامة الجسمية التابعة من ثقة الفرد بحسبه فضلاً عن تحقيق الانجازات بالنسبة للموظف والتي تعد بدورها إحدى الركائز التي يستند عليها للمحافظة على مؤهلاته كوظف يمثل دائرته ووزارته هذا فضلاً عن الجانب الشخصي- في الموضوع خاصة بعد التقدم التكنولوجي الذي سهل عملية الوصول الى افضل صور الذات الجسمية (مهدي، 2010: 72-73)

وهذا ما أكد عليه (زهرا، 1977) إذ يرى بأن صورة الجسم تتأثر بخصائص الجسم الموضوعية مثل الحجم والتناسق العضلي. (زهرا، 1977: 327)
وكذلك فإن (وليم جيس) يرى إن ملامح الشخص الجسمية تعد ذات مكانة مهمة في مفهومه عن ذاته وعنصره أساسياً فيه. (أبو زيد، 1987: 95)

3-4 عرض ومناقشة الهدف الثالث: التعرف على العلاقة بين المزاج و الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلبيانية .
لغرض التعرف على العلاقة بين المزاج والذات الجسمية تم استخدام معامل الارتباط للوقوف على قوة العلاقة بين المتغيرين، والجدول (3) يبين ذلك.
جدول (3)

يبين دلالة الارتباط (ر) بين المزاج والذات الجسمية لمنتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلبيانية

متغيرات العلاقة	العينة	معامل الارتباط	(ر) الارتباط	مستوى الدلالة
المزاج	80	0.79	0.34	دال إحصائياً
الذات الجسمية				

يتبين من الجدول (3) توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية موجبة بين المزاج و الذات الجسمية ويعزو الباحثان هذه العلاقة إلى أن مزاج الموظف يتأثر بصورة جسمه ونظيره إلى ذاته فمستوى المزاج مرتبط برضا الفرد عن نفسه ودافعيته ومدى تحقيقه لطموحاته وأهدافه المستقبلية وكل ذلك يرتبط برضاه عن ذاته الجسمية. (حامد، 2010: 31)
ويعبر عن الحالة المزاجية للشخص في مدى استثارته في موقف معين وما يرتبط بهذه الاستثارة من متغيرات فسيولوجية مثل ارتفاع ضغط الدم أو زيادة ضربات القلب وما ينتابه من مشاعر و أحاسيس قوية أو من رغبة في القيام بسلوك يتلائم مع امكانياته الجسمية ومدى فهمه لذاته الجسمية وقدرتها على تخفيف هذه الاستثارة أو رفعها داخلياً وخارجياً.
(طه، 2002: 340)

1-5 الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث التي توصل إليها الباحثان أستنتجا ما يأتي:
1-1-5 ارتفاع مستوى المزاج لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلبيانية .
2-1-5 ارتفاع مستوى الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلبيانية .
3-1-5 وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً وموجبة بين المزاج و الذات الجسمية لدى منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلبيانية .
2-5 التوصيات:

على ضوء استنتاجات البحث يوصي الباحثان بما يأتي:
1-2-5 تعزيز الحالة المزاجية بتوفير كل العوامل المساعدة التي تعمل على رفع مستواها لتكون سندا للموظفين خلال تأدية واجباتهم الوظيفية اليومية .
2-2-5 تعزيز النظرة الايجابية للذات الجسمية عند منتسبي مديرية الثقافة والشباب في محافظة السلبيانية.
3-1-5 إجراء دراسات مقارنة بين الموظفين في وزارات الدولة المختلفة للوقوف على حقيقة الفروق بين الموظفين في متغيرات (الجنس، التحصيل العلمي ، الخبرة الوظيفية، المستوى المعيشي) في المزاج والذات الجسمية.

المصادر العربية والأجنبية

1. أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987): " سيكولوجية الذات و التوافق "، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
2. التكريتي والبيدي، وديع ياسين، حسن محمد (1999): " التطبيقات الإحصائية في مجال التربية الموظفة والحاسوب الآلي "، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، الموصل.
3. الجبوري، عبد الحسين رزوقي (2005): " المزاج والشخصية علاقة تناغم أم تنافر ".
4. الدسوقي، مجدي محمد (2006): " اضطراب صورة الجسم الأسباب والتشخيص والوقاية والعلاج "، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
5. الرماوي، محمد عودة (2003): " علم نفس النمو الطفولة والمراهقة "، ط1، المبصرة للنشر والتوزيع، عمان.
6. الزغي، احمد محمد (2001): " سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية "، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان.

7. الظاهر، قطان احمد (2010): " مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق "، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
8. العزاوي، سهر سليمان (2004): " بناء برنامج إرشادي في تقبل صورة الجسم لدى طالبات المرحلة المتوسطة "، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
9. النبهان، موسى (2004): " أساسيات القياس في العلوم السلوكية "، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
10. الحوري، عكلة سليمان (2008): " علم نفس التدريب الرياضي "، دار ابن الاثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
11. حامد، مقلد طه (2010): " المزاج لدى الموظفين المتقدمين في أندية مركز محافظة ينوى (بناء، مقارنة) "، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.
12. الجبوري، علي محمود كاظم و العطية، صفا بهاء مكي (2016) : خبرة ما وراء المزاج وعلاقتها بالاغتراب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، مجلد 24، العدد 1، بابل.
13. راتب، أسامة كامل (2000): " علم نفس الرياضة المفاهيم والتطبيقات "، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.
14. زهران، حامد عبد السلام (1977): " علم النفس الاجتماعي "، ط4، دار عالم الكتب، القاهرة.
15. سليمان، سناء محمد (2006): " سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها "، ط1، جامعة عين شمس، القاهرة.
16. سارة وآخرون، عزيز (1989): " مبادئ القياس والتقويم "، في التربية الموظفة، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
17. طه، محمد لطفي (2002): " الأسس النفسية للانتقاء الرياضي "، كلية التربية الموظفة، جامعة حلوان، القاهرة.
18. ظاهر وعبد الكريم، كمال عارف، سعاد (2011): " مقارنة تقدير مفهوم الذات الجسمية والبدنية بين لاعبات كرة اليد وكرة الطائرة "، مجلة التربية الموظفة، العدد 4، جامعة بغداد.
19. عباس وآخرون، محمد خليل (2009): "مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، القاهرة.
20. عبد النبي، سامية محمد صابر (2010): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، كلية التربية، جامعة بنها.
21. عدس ونوف، عبد الرحمن، محي الدين (1995): "المدخل إلى علم النفس"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
22. عودة وملكوي، احمد سليمان، فتحي حسن(1992): "أساليب البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية"، ط2، مكتبة الكتاني، عمان.
23. غالب، مصطفى (1980): "مبادئ علم النفس"، مكتبة الهلال، بيروت.
24. فرحات، ليلي السيد (2001): "القياس والاختبار في التربية الرياضي"، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
25. فرج، صفوت (1997): "القياس النفسي"، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
26. ملحم، سامي محمد (2000): "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
27. محمدي، علي صالح (2010): " قوة الأنا وعلاقتها بمفهوم الذات الجسمية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل "، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.
28. ياسين، رمضان (2007): "علم النفس الرياضي"، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
29. Versari, Cristina Bortoni (2002) A thletes and per sonality type San Diego university interative studies pres.
30. Rosen janet A.& others (1990) Human adjustment. (Wcb) Brown Benchmark Medison.

ملحق (1)

مقياس المزاج

ت	العبارات	بدائل الإجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة
1	أشعر برعشة في بعض أطرافي خلال الدوام				
2	أتجارب مباشرة مع الرؤوسين				
3	أرغب في التدريب بمعزل عن زملائي				
4	أثق في قدراتي الوظيفية				
5	ليست لدي هوايات كثيرة متنوعة				
6	أتجنب البقاء مع الموظفين بعد انتهاء الدوام				
7	الانتظار يقلقني				

8	أجيب على أسئلة المراجعين بسرعة								
9	أوجل واجباتي إلى يوم آخر								
10	أحب مشاركة الموظفين الآخرين فرحة النجاح								
11	أندمج مع الآخرين دون الحاجة إلى فترة تمهيدية طويلة								
12	أشعر بالتعب والإرهاق بدون سبب								
13	الأطف زملائي الموظفين في الدائرة								
14	أنزع نتيجة تصرفات المراجعين								
15	أبتجئ المجازفة في اتخاذ القرار								
16	أأخذ قرارات سريعة ثم أندم عليها فيما بعد								
17	أأقن المهارات الوظيفية الجديدة بسهولة								
18	أعاني من زيادة عدد مرات التنفس عند تأخر إنجاز الواجبات								
19	أرغب في الاستقرار بالدوام بعد انتهاء وقته								
20	أنسجم مع الموظفين الجدد في الدائرة								
21	دقات قلبي في الدوام أسرع من المعتاد								
22	أعترض على أي قرار خاطئ يصدر من الموظفين								
23	أنهي واجباتي الوظيفية قبل زملائي الموظفين								
24	أساهم في حل المشكلات التي يواجهها الموظفون								
25	أشعر بالحياة والنشاط								
26	تنقصني المهارة في إقامة العلاقات مع زملائي الموظفين								
27	أهدأ بسرعة عندما أفعل مع المراجعين								
28	أحل المشاكل التي تحدث في الدائرة بسرعة								
29	أأأخر في أداء واجبي بسبب الانشغالات الاسرية								
30	أرغب في الاشتراك في الدورات التطويرية المتتالية								
31	أشارك زملائي الموظفين في اتخاذ القرارات المهمة								

ملحق (2)
مفهوم الذات الجسمية
(جسمي كما أراه)

ت	الصفات	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا هذا ولا ذاك	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	الصفات
1	طويل القامة	3	2	1	0	1	2	3	قصير القامة
2	غير مقبول	3	2	1	0	1	2	3	مقبول
3	قوي التحمل	3	2	1	0	1	2	3	ضعيف التحمل
4	غير جذاب	3	2	1	0	1	2	3	جذاب
5	مرن	3	2	1	0	1	2	3	غير مرن
6	عضلي	3	2	1	0	1	2	3	غير عضلي
7	رشيق	3	2	1	0	1	2	3	غير رشيق
8	كسول	3	2	1	0	1	2	3	نشط
9	يتحمل الألم	3	2	1	0	1	2	3	لا يتحمل الألم
10	غير مترهل	3	2	1	0	1	2	3	مترهل
11	قبيح	3	2	1	0	1	2	3	جميل
12	ضعيف البنية	3	2	1	0	1	2	3	قوي البنية

معتدل	3	2	1	0	1	2	3	غير معتدل	13
صغير الحجم	3	2	1	0	1	2	3	كبير الحجم	14
متناسق	3	2	1	0	1	2	3	غير متناسق	15

درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم
The degree to which school principals in the northern governorates of Palestine practice values management and its impact on the level of professional creativity of their teachers

رولا عبد الرحمن الخراز
كلية الدراسات العليا- الجامعة العربية الأمريكية
Kharraz Rola Abd al-rahman Al

College of Graduate Studies - Department special education
Arab American University Palestine

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم، وتعرّف مستوى الإبداع المهني لدى المعلمين في هذه المدارس، وأثر ممارسة مديري المدارس للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لدى معلميهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتُبع المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع المعلومات والبيانات، والتي طبقت على عينة من معلمي المدارس الحكومية، بلغت (538) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:
- إن درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين، جاءت بوزن نسبي قدره (67.26%).
- إن مستوى الإبداع المهني للمعلمين في مدارس المحافظات الشمالية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم - جاءت متوسطة، بوزن نسبي قدره (66.94%).
- يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \leq a$) لممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين؛ لبعد الولاء التنظيمي من أبعاد الإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم، بينما لم يوجد أثر دال لباقي الأبعاد (العدالة التنظيمية، الدعم والتقدير، النزاهة والشفافية) في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم.
الكلمات المفتاحية: ممارسة الإدارة بالقيم - مستوى الإبداع المهني - مديرو المدارس - المعلمون - المحافظات الشمالية لفلسطين.

Abstract:

The study aimed to know the degree to which school principals in the northern governorates of Palestine practice values management, the level of professional creativity among teachers in these schools, and the impact of school principals' practice of values management on the level of professional creativity of their teachers. To collect information and data, which was applied to a sample of public school teachers, which amounted to (538) male and female teachers

The study reached a number of results, the most important of which are: The degree to which school principals in the northern governorates of Palestine practice values management from the teachers' point of view came with a relative weight of (67.26%).

The level of professional creativity of teachers in the schools of the northern governorates of Palestine from the teachers' point of view was medium, with a relative weight of (66.94%).

There is a statistically significant effect at the significance level ($0.05 \geq a$) for the practice of school principals in the northern governorates of Palestine for the dimension of organizational loyalty from the dimensions of management by values on the level of professional creativity of their teachers, while there was no significant effect for the rest of the dimensions (organizational justice, support and appreciation, integrity and transparency) in the level of professional creativity of their teachers.

Keywords: the practice of management by values - the level of professional creativity - school principals - teachers - the northern governorates of Palestine.

أولاً: المقدمة

تعد الإدارة من أهم الأنشطة الموجودة في أي نظام أو تجمع إنساني، فهي موجودة في الأسرة والمدرسة والجامعة والمنظمات على اختلاف أنواعها، وإن مقدرة هذه المنظمات على تحقيق أهدافها مرتبطة إلى حد كبير بمدى توفر قيادة إدارية مؤهلة قادرة على تنسيق جهود الأفراد، وتوجيه طاقاتهم لتحقيق الأهداف.

والنجاح في الإدارة التربوية يبقى الأمل المنشود لكل المنظومات التربوية، على اعتبار أن نجاح الإدارة التربوية هو نجاح للمجتمع برمته، فلا مجتمع زاقيا دون مدرسة ناجحة، ولا مدرسة ناجحة دون إدارة تربوية حكيمة، وتكمن أهمية الإدارة في توظيف التقدم العلمي والتكنولوجي لخدمتها، مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الطارئة والسريعة التي يشهدها المجتمع البشري في عالمنا المعاصر. والإدارة الناجحة أو الصالحة هي أداة تغيير وتقدم، فهي أداة محافظة، واستقرار، وتطور في المجتمع، وتعد الإدارة المدرسية وسيلة لتحقيق عدد من الغايات التربوية ذات العلاقة بالنواحي الإدارية والتعليمية، وتستمد أهميتها من أهمية الدور الذي تقوم به، والمتمثل في تهيئة المناخ الذي يساعد في تحقيق أهدافها، ويعين العاملين المتبحرين لها على أداء مهامهم ووظائفهم (عيسى، 2018: 5). وفي ظل السعي للتطوير وتحسين الأداء والتميز اتجهت المؤسسات الإدارية والتعليمية على حد سواء إلى تبني مداخل إدارية حديثة مثل: إدارة الجودة الشاملة، والإدارة بالأهداف، والإدارة الذاتية وإدارة التغيير، والإدارة بالقيم وغيرها من المداخل (الغامدي، 2019: 483). وذكر أبو عايد (2006: 2) أن تعدد الإدارة بالقيم من المداخل الإدارية الحديثة التي تؤكد أهمية القيم في حياة المؤسسة بوصفها جوهر الثقافة التنظيمية، والحرك الأساسي للسلوك. وفي ظل التحديات التي تفرضها معطيات هذا القرن على المؤسسات، تبرز ضرورة إدارة القيم الأساسية للمؤسسة التعليمية والتربوية كاستراتيجية عملية، تعيد تشكيل ثقافتها، وتوجه التغيرات نحو رؤية استراتيجية تغلب على التعقيدات التنظيمية، وتسهل احتواء المبادئ الأخلاقية في استراتيجية القيادة وأنشطة المؤسسة (الحضر، 2006: 16). ويرى (العتيبي، 2009: 31) أن من خصائص الإدارة بالقيم أنها منبج يعتمد الاتصال والعلاقات الإنسانية، مما يعزز دور العنصر البشري، ويربط النظام بالأفراد العاملين فيه وبالمجتمع الذي ينتمي إليه، وبالثقافة التي ينشأ فيها، ووجود القيم المشتركة في المؤسسات يعمم الشعور بالاستقرار والعدالة. وتعد القيم الإدارية من أهم مصادر أخلاقيات المهنة في المجتمع الإسلامي، إذ توفر القيم الإسلامية الرقابة الذاتية في الفرد، وتحقيق سعادة الإنسان والمجتمع في كل المجالات، وتحقيق الانضباط بالوقت، وقيم التقدير والاحترام، والابتعاد عن المحسوبية، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، (البشري، 2006: 29). ومما سبق يتضح أن المدارس بحاجة إلى ممارسة الإدارة بالقيم التي تحرص على الاهتمام بالمعلمين، والعدل في معاملتهم، والعمل على تلبية احتياجاتهم، ومراعاة ظروفهم وإمكاناتهم، بالإضافة إلى تقديرهم وإشراكهم في النشاطات المدرسية، وما يتخذ في المدرسة من قرارات الأمر الذي يزيد من حرصهم على خدمة مدرستهم وبذل المزيد من الجهود لتحقيق أهداف المدرسة؛ ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الممارسات القيمة في المؤسسات التربوية من خلال التعرف على درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في محافظات الشمال من وجهة نظر معلميه. وأبانت حنورة (2003: 13) أنه في ظل عصر التنافس العنيف الذي لم تشهد له البشرية مثيلاً في التاريخ، أصبح من الضروري استحداث وتطوير الأساليب التي ترقى بطاقة الإنسان لكي تصبح طاقة فعالة مبدعة لاحتضان المستقبل المأمول. فالإبداع هو الرابط الحيوي الذي يربط الإنسان بالوجود، بل يثري الإنسان نفسه أيضاً، لذا فالألم الذكية تعمل جاهدة على تنمية عقل الإنسان ليفكر ويدع ويطور الموجود ويتكر الجديد، فالقول هو الثروات الحقيقية في عصرنا هذا، واستثمارها يؤدي دائماً إلى التقدم (حبيب، 1997: 51). كما عضد الكنان (2007: 319) أنه قد وجد الإبداع اهتماماً هائلاً من المؤسسات، وبحث في دراسات متنوعة مثل: علوم الاجتماع، وعلم النفس، والاقتصاد، والسياسة، والإدارة وغيرها، ولاشك أن المنافسة القوية والمتزايدة في سوق العمل تتطلب من المؤسسة أن تكون مبدعة. كما أكدت دراسة الطيطي (2016: 124) أنه إذا كان الإبداع ضرورة حتمية في عصرنا الحاضر لكل مؤسسات المجتمع، فإن الحاجة له تكون أهم في المجال التربوي، حيث تتكفل المدرسة كمؤسسة تربوية وثقافية واجتماعية بمهمة كبيرة، وهي تنشئة الأبناء في جميع جوانب شخصيتهم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وذلك لتحقيق النمو الشامل لديهم، واعتقد أننا جميعاً نتفق على أن القيادة المدرسية لها الأهمية القصوى في العملية التعليمية التعليمية، بجانب المنهج المدرسي والمعلم، فهي المسؤولة عن إيجاد البيئة التربوية المناسبة في المدرسة لتنمية الإبداع. إن عملية الإبداع سواء من أكانت من المعلم أو المتعلم بحاجة إلى قيادة تربوية واعية تحتضن كل عناصر العملية التعليمية، وتوفر للمعلم والمتعلم بيئة تتصف بالمرونة والافتتاح على الأفكار الجديدة، وتوجد في الإمكانيات المادية والبشرية وتقنيات التعلم الحديثة للمدرسة ما يؤهلها للقيام بدورها الجديد في استثارة التفكير الإبداعي، والميل لدى المعلمين والمتعلمين، حيث تصح المؤسسة المدرسية بيئة جاذبة لهم، حيث تجعل عملية التعلم والتعليم متعة لديهم؛ لتحقيق المناخ الإبداعي الذي يغني الإبداع ويفجر الطاقات الإبداعية عند المعلم والمتعلم في المدرسة، فإن ذلك يتطلب من مدير المدرسة كقائد القيام بدور جديد وهو مساعدة المعلمين على ممارسة التدريس، بالأساليب الإبداعية وتوفير متطلبات ممارسته في الصفوف في بيئة مدرسية آمنة، وعليه أن يشعر معلميه بأنه يقدر لهم مثل هذه الأساليب في تنمية الإبداع وطرق تدريسهم عندما يدعون، ويكون مستعداً لتقبل الأفكار المخالفة لرأيه، ويهيئ مناخاً مدرسياً لتحقيق نمو الطلبة جسدياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً للطلبة المبدعين، ويشجع إنجازات الطلبة ومعلميه التي تتصف بالإبداعية ويفخر بها أمامهم في وجود المسؤولين عن المؤسسة التعليمية كلما أمكن، وتطلق الدراسة الحالية من مسلمة مهمة مؤداها أن موضوع الإدارة بالقيم والإبداع المهني، حيث يُعد مطلباً مهماً من متطلبات الرقي

بالمدير والمعلم، وتطورهم. ونظرًا للأهمية البالغة لمتغيرات الإدارة بالقيم والإبداع المهني، باعتبارهما يمثلان دافعًا قويًا يدفع المدير والمعلم نحو بذل الجهد، والمشاركة، ومواجهته أحداث اليومية. وانطلاقًا من عمل الباحثة في مجال التعليم، وتعاملها مع فئة المديرين لمست قصوراً وضعفًا في الإدارة بالقيم، مما يؤثر سلباً على الإبداع المهني، لدى المعلمين. كما تُعدّ الدراسة الحالية من الدراسات الحديثة التي يمكن الاستفادة من نتائجها، كما أنها تقدم شرح العلاقة بين الإدارة بالقيم والإبداع المهني لدى معلمي المدارس بالمحافظات الشمالية لفلسطين. وتأتي فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة الماسة إلى الاهتمام بالعلاقة بين الإدارة بالقيم، والإبداع المهني لدى مديري المدارس. كما أنّها تُعدّ إضافة جديدة إلى رصيد الدراسات على مستوى المجتمع الفلسطيني والتي تبحث في أثر الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس بالإبداع المهني لمعلميهم في المحافظات الشمالية لفلسطين؛ لأنها تحاول التعرف على طبيعة درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم في المحافظات الشمالية لها، كما أن هذه المتغيرات مجتمعة لم يسبق دراستها في البيئة المحلية، وعلى العينة نفسها في حدود علم الباحثة واطلاعتها، ومن هنا يتجلى هدف الدراسة الحالية في التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى الإبداع المهني للمعلمين في مدارس المحافظات الشمالية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟
3. هل يوجد اثر دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \leq a$) لممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية: الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن مستوى الإبداع المهني للمعلمين في مدارس المحافظات الشمالية لفلسطين، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والتعرف إلى الاثر الدال إحصائياً لممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانب الذي تتناوله وهو ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم، وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم، وهذا الجانب ينطوي على أهمية كبرى من الناحيتين النظرية والتطبيقية، والتي تتمثل في النقاط التالية: تمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تنادي بضرورة الاهتمام بالإدارة بالقيم، والإبداع المهني على حد سواء في المؤسسات التعليمية في المحافظات الشمالية لفلسطين؛ للرقى بتلك المؤسسات التعليمية، وقد تساهم في إكساب القيادات التربوية والمربين في المؤسسات التعليمية للقيم التي تعزز المعلمين، وتنمي قدراتهم والتي تساهم في تغيير الواقع والتخلص من التحديات كافة، التي تواجه تلك المؤسسات، وقد تفيد الدراسة مديري المدارس في التعرف إلى درجة ممارستهم للإدارة بالقيم، إضافة إلى وتوجيه القائمين في المؤسسات التعليمية في المحافظات الشمالية لفلسطين إلى تفعيل تطبيق الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس؛ للحد من المشكلات الإدارية.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

1. **الإدارة بالقيم:** تتبني الباحثة تعريف الصوفي (2020: 31) للإدارة بالقيم كونه عرفها بأنها: القيم التي يلتزم بها مديرو المدارس في تسيير العملية الإدارية في المدرسة، ويحدد مستوى الإدارة بالقيم إجرائياً: بالدرجة الكلية التي يقدرها المعلم والمعلميات في المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين على فقرات مقياس الإدارة بالقيم التي تبنته الباحثة لهذا الغرض، وهو مقياس الصوفي (2020) الذي سوف تتبناه الباحثة.
2. **الإبداع المهني للمعلمين:** عرفه الابيض (202: 9) مجموعة من المهارات التي يقوم بها المعلم كاستقلالية في التعليم وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه، والتدريس من خلال اساليب تشير الخيال الإبداعي؛ لتدعم حب التعلم المستقل لدى طلابه). ويحدد مستوى الإبداع المهني إجرائياً: بالدرجة الكلية التي يقدرها المعلمون والمعلميات في المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين على فقرات استبانة الإبداع المهني الذي أعدتها الباحثة لهذا الغرض، وتكونت مجالات (العملية التدريسية، وتحسين البيئة الصفية، والقدرة على حل المشكلات، والنمو المهني).

سادساً: حدود الدراسة:

تتلخص حدود الدراسة في التالي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم وأثرها في مستوى الإبداع المهني للمعلمين، والحد البشري: عينة من معلمي المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين، والحد الموسمي: المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لفلسطين، والحد الزمني: تم تطبيق الدراسة – في العام 2022م. سابقاً: الدراسات السابقة.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس.

دراسة احمر(2021) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في تربية وتعليم الخليل، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (205) معلّم ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية من مديرية تربية وتعليم الخليل، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العاملين في مديرية تربية وتعليم الخليل للإدارة بالقيم، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، وإنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما جاءت دراسة الخوالدة (2020) هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية التفاوض على الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (156) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: جاءت درجة تطبيق الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس الحكومية متوسطة، وجاءت دراسة الصوفي (2020) هدفت الدراسة تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت اداتها الاستبانة من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (253) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى النتائج التالية: أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة كبيرة، دراسة et.al. Stravakou (2018) هدفت الدراسة إلى كشف تصورات مديري المدارس الابتدائية حول تأثير قيمهم على الإدارة التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (10) من قادة المدارس من بلدة ألكساندروبوليس، في اليونان، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة، وأشارت النتائج إلى أن مديري المدرسة أقرروا بأن لقيمهم تأثيرات ذات أهمية قصوى على كيفية ممارستهم الواجبات الإدارية، وبالتالي على وظيفة المدرسة بأكملها، ودراسة Hatipoglu . et.al (2018) هدفت الدراسة تحديد آراء المديرين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية والثانوية العامة التابعة لمقاطعات دنيزلي، حول الإدارة بالقيم، وتكونت عينة الدراسة من (10) مديري مدارس يعملون في مستويات المدارس الابتدائية والثانوية التابعة لمديرية مقاطعة دنيزلي، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة المنظمة من إعداد الباحثين، أشار النتائج أن مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم إلى أنها ستكون طريقة فعالة للعمل المشترك، من خلال توفير إجماع حول الطريقة التي يمكن بها بناء أسلوب الإدارة مع القيم وأسلوب الإدارة هذا، سيكون الموظفون قادرين على مساعدة أنفسهم للشركة، وأن يكونوا سعداء في العمل، وأن يعملوا بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

– المحور الثاني الدراسات المتعلقة بالإبداع المهني لدى المعلمين.

دراسة Adigüzel, Zehra Gök; Okçu, Veysel (2021) هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين المناخ التنظيمي المدرك ومستويات الإبداع التنظيمي لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (756) معلماً، وتم استخدام "مقياس المناخ التنظيمي" و "مقياس الإبداع التنظيمي" و "مقياس السخيرية التنظيمية". وتقرر أن تصورات المعلمين عن المناخ التنظيمي والإبداع التنظيمي والسخيرية التنظيمية جاءت مرتفعة، كما بينت وجود فروق في بعض المتغيرات المستقلة المستخدمة في الدراسة، كما بينت أن السلوكات الأساسية الداعمة، وسلوك المعلم الحميم، وسلوك المعلم الملزم إيجابية ومتوسطة من حيث مستويات الإبداع التنظيمي للمناخ التنظيمي، كانت هناك علاقة إيجابية بين سلوكات المديرين التوجيهيين والإبداع التنظيمي للمعلمين، ودراسة Darma .et.al (2020) هدفت الدراسة إلى إيجاد استراتيجيات وطرق لزيادة إبداع المعلم لاستخدامها كدخلات وتوصيات للأطراف ذات الصلة، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إبداع المعلم والعمل الجماعي والقيادة الحكيمة والكفاءة الذاتية، واستخدمت الدراسة أداة استبيان وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية بين العمل الجماعي وإبداع المعلم، ووجود علاقة إيجابية بين القيادة الحكيمة ذات الرؤية وإبداع المعلم، ووجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية وإبداع المعلم، وهناك علاقة إيجابية وهامة للغاية بين العمل الجماعي والقيادة الحكيمة جنباً إلى جنب مع إبداع المعلم، وهناك علاقة إيجابية بين العمل الجماعي والكفاءة الذاتية جنباً إلى جنب مع إبداع المعلم، وهناك علاقة إيجابية وهامة للغاية بين القيادة ذات الرؤية، والكفاءة الذاتية، جنباً إلى جنب مع إبداع المعلم، وهناك علاقة إيجابية وهامة للغاية بين العمل الجماعي، والقيادة ذات الرؤية والكفاءة الذاتية، جنباً إلى جنب مع إبداع المعلم، ودراسة العطاونه(2020) هدفت الدراسة إلى معرفة دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (59) من معلمي ومعلمات مدرسة العهد الثانوية في

حورة / بئر السبع ، واستخدمت الاستبانة وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة المدرسية تلعب دوراً كبيراً في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين، ودراسة رابعة وآخرون (2019) هدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من (280) معلماً، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أن دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال العرض السابق للدراسات أنها تمت في بيئات عربية، وأنها لم تتناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة، وهي الإدارة بالقيم والإبداع المهني، وإن بينتنا الفلسطينية في غزة تفتقر لمثل هذه الدراسات، مما يشير إلى أهمية هذه الدراسة، ودفع الباحثة للقيام بها، ويلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت الإدارة بالقيم وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما ويلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت الإبداع المهني وعلاقته ببعض المتغيرات، وأسفرت الدراسات السابقة عن الآتي: إنها تناولت عينات مختلفة، واستخدمت أدوات مختلفة، وتوصلت إلى وجود علاقة بين الإدارة بالقيم والمتغيرات، ووجود علاقة بين الإبداع المهني والمتغيرات، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وجدت أنه: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغير الإدارة بالقيم، إلا أن الباحثة لم تعثر على أي دراسة تناولت هذا المتغير في علاقته مع الإبداع المهني، وعلى عينة من مديري المدارس، وإن المتابع للدراسات الإدارية المحلية يلاحظ نقصاً واضحاً في دراسة متغيرات الدراسة الحالية؛ وندرة وغياب مثل هذه الدراسة محلياً، وجاءت الدراسة الحالية لسد هذا النقص، بهدف التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم، وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم، واستخدمت كل من الدراسة الحالية، والدراسات السابقة المنهج الوصفي طريقاً لها للإجابة على فروض الدراسة، وأما أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: تناولت فئة مديري المدارس، حيث إنه لم تجر أي دراسة سابقة تناولت هذه الفئة بشكل مستقل، وتتميز الدراسة الحالية كونها وصفية، حيث تسعى إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم، وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم، وتبني وإعداد أدوات سيكومترية للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم، وأثرها في مستوى الإبداع المهني لمعلميهم، إذ يمكن أن تساعد الباحثين الفلسطينيين في إجراء دراسات لاحقة في مجال الاختصاص، ولم تجمع الدراسات السابقة بين متغيري الدراسة الحالية مجتمعة _ في حدود علم الباحثة _ وهذا يؤكد على أن الدراسة الحالية من الدراسات الباكورة في الميدان محلياً، وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وإعداد أدواتها، وتفسير نتائجها.

ثامناً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمي المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين العاملين في وزارة التربية والتعليم، من كلا الجنسين للعام الدراسي (2022).

عينة الدراسة:

أ- **العينة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) معلماً من المدارس من كلا الجنسين من خارج العينة الكلية، وتم تطبيق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية؛ بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الكلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب- **العينة الكلية:** تكونت عينة الدراسة من (538) تمثل ما يقارب من (2.7%) من حجم مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية غير التناسبية بسبب صعوبة الوصول إلى عينة الدراسة نتيجة جائحة كورونا.

1- **وصف العينة** بعد جمع الاستبانات، قامت الباحثة بإدخال البيانات بهدف تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وفيما يلي وصف عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية	الفئة	التكرار	النسبة %
جنس المعلم	ذكر	153	28.4
	أنثى	385	71.6
سنوات الخدمة للمعلم	أقل من 10 سنوات	131	24.3
	من 10 - 20 سنة	285	53.0
	أكثر من 20 سنة	122	22.7

31.8	171	ذكر	جنس المدير
68.2	367	أنثى	
16.4	88	أقل من 5 سنوات	سنوات الخدمة الإدارية للمدير
40.1	216	من 5 - 15 سنة	
43.5	234	أكثر من 15 سنة	
100.0	538	المجموع	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة ولجمع المزيد من البيانات والمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوع دراسته، قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة (استبانة الإدارة بالقيم. واستبانة الإبداع المهني) لقيم تطبيقها على عينة الدراسة.

أ. استبانة الإدارة بالقيم: إعداد الباحثة

1. صدق استبانة "الإدارة بالقيم": لإيجاد صدق وثبات الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (30) من معلمي المدارس من كلا الجنسين.

أولاً/ صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين والمختصين في أصول التربية والإدارة التربوية من الجامعات والوزارات الفلسطينية، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق أبعاد الاستبانة وفقراتها لأهداف الدراسة، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، حيث وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية.

ثانياً/ صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لبعدها، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول:

جدول (2): معامل ارتباط درجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

م	معامل الارتباط	قيمة Sig	م	معامل الارتباط	قيمة Sig
العدالة التنظيمية			الدعم والتقدير		
1	0.914**	0.000	1	0.962	0.000
2	0.910**	0.000	2	0.964	0.000
3	0.944**	0.000	3	0.964	0.000
4	0.899**	0.000	4	0.976	0.000
5	0.926**	0.000	5	0.983	0.000
6	0.963**	0.000	6	0.945	0.000
الولاء التنظيمي			النزاهة والشفافية		
1	0.973	0.000	1	0.975	0.000
2	0.976	0.000	2	0.960	0.000
3	0.988	0.000	3	0.965	0.000
4	0.950	0.000	4	0.953	0.000
5	0.984	0.000	5	0.960	0.000
6	0.974	0.000	6	0.971	0.000

* دالة عند 0.05 دالة عند 0.01 قيمة ر الجدولية (د.ج = 2-30) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463.

- يتضح من الجداول السابق أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك يتضح أن فقرات استبانة (الإدارة بالقيم) تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

ثالثاً/ الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد استبانة (الإدارة بالقيم) والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (3): معامل ارتباط درجات أبعاد استبانة "الإدارة بالقيم" مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط @	قيمة Sig
البعد الأول: العدالة التنظيمية	0.971	0.000
البعد الثاني: الدعم والتقدير	0.982	0.000
البعد الثالث: الولاء التنظيمي	0.971	0.000
البعد الرابع: النزاهة والشفافية	0.970	0.000

* دالة عند 0.05. ** دالة عند 0.01 قيمة الجدولية (د ح = 30-2) عند مستوى دلالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دلالة 0.01 = 0.463

- يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات درجات ارتباطات أبعاد استبانة "الإدارة بالقيم"، والدرجة الكلية لها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبذلك يتضح أن أبعاد الاستبانة الأربعة تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

2. ثبات استبانة "الإدارة بالقيم":

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

أولاً- طريقة التجزئة النصفية: Split-half method: تم حساب ثبات استبانة "الإدارة بالقيم" باستخدام قانون التجزئة النصفية، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط لبرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون.

وقد تم تعديل طول الأداة باستخدام معادلة سبيرمان براون للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين)، والجدول التالي يبين قيم الثبات (الارتباطات) قبل وبعد التعديل:

جدول (4): معامل الثبات لاستبانة "الإدارة بالقيم" وفقاً لطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل @	معامل الثبات
البعد الأول: العدالة التنظيمية	6	0.903	0.949
البعد الثاني: الدعم والتقدير	6	0.972	0.986
البعد الثالث: الولاء التنظيمي	6	0.976	0.988
البعد الرابع: النزاهة والشفافية	6	0.934	0.966
الدرجة الكلية للاستبانة	24	0.971	0.985

- يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات جميعها جيدة، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة (0.985)، وهي قيمة مرتفعة أيضاً، وذلك يدل على الوثوق بهذه الاستبانة في التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً: باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha)

قامت الباحثة بتقدير ثبات استبانة "الإدارة بالقيم" في صورتها النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الأربعة المكونة للاستبانة وللدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5): قيم معاملات ثبات استبانة "الإدارة بالقيم" بطريقة كرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البعد الأول: العدالة التنظيمية	6	0.966
البعد الثاني: الدعم والتقدير	6	0.985
البعد الثالث: الولاء التنظيمي	6	0.988
البعد الرابع: النزاهة والشفافية	6	0.984
الدرجة الكلية للاستبانة	24	0.993

- يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا مرتفعة، وكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.993) وهي قيمة مرتفعة أيضاً، والتي تطلعن الباحثة للوثوق بالاستبانة لتطبيقها على العينة الكلية، مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة.

ب. استبانة الإبداع المهني: إعداد الباحثة: بعد اطلاع الباحثة على الأطر النظرية والدراسات السابقة، قامت بإعداد استبانة الإبداع المهني، وتكونت في صورتها الأولية من (47) فقرة موزعة على أربعة أبعاد:

1. صدق استبانة "الإبداع المهني": قامت الباحثة بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (30) من معلمي المدارس من كلا الجنسين. أولاً/ صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين والمختصين في أصول التربية والإدارة التربوية من الجامعات والوزارات الفلسطينية، وذلك بهدف معرفة ملاحظاتهم حول تحقيق أبعاد الاستبانة وفقراتها لأهداف الدراسة، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، حيث وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية.

ثانياً/ صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لبعدها، مع بيان مستوى الدلالة أسفل الجدول:

جدول (6): معامل ارتباط درجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

م	معامل الارتباط	قيمة Sig	م	معامل الارتباط	قيمة Sig
العملية التدريسية			تحسين البيئة الصفية		
1	0.945	0.000	1	0.962	0.000
2	0.978	0.000	2	0.953	0.000
3	0.967	0.000	3	0.970	0.000
4	0.954	0.000	4	0.970	0.000
5	0.824	0.000	5	0.967	0.000
6	0.953	0.000	6	0.973	0.000
القدرة على حل المشكلات			النمو المهني		
1	0.957	0.000	1	0.793	0.000
2	0.942	0.000	2	0.881	0.000
3	0.970	0.000	3	0.907	0.000
4	0.953	0.000	4	0.836	0.000
5	0.963	0.000	5	0.691	0.000
6	0.909	0.000	6	0.827	0.000

دالة عند 0.05^{**} دالة عند 0.01 قيمة ر الجدولية (د ح = 30-2) عند مستوى دالة 0.05 = 0.361، وعند مستوى دالة 0.01 = 0.463.

- يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دالة (0.01)، وبذلك يتضح أن فقرات استبانة (الإبداع المهني) تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

ثالثاً/ الصدق البنائي:

لحساب الصدق البنائي، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد استبانة (الإبداع المهني) والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (7): معامل ارتباط درجات أبعاد استبانة "الإبداع المهني" مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط R^2	قيمة Sig
البعد الأول: العملية التدريسية	0.953	0.000

البعد الثاني: تحسين البيئة الصفية	0.961	0.000
البعد الثالث: القدرة على حل المشكلات	0.957	0.000
البعد الرابع: النمو المهني	0.887	0.000

* دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01 قيمة الجدولية (د.ح = 30-2) عند مستوى دلالة $0.361 = 0.05$ ، وعند مستوى دلالة $0.463 = 0.01$

- يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات درجات ارتباطات أبعاد استبانة "الإبداع المهني"، والدرجة الكلية لها دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وبذلك يتضح أن أبعاد الاستبانة الأربعة تتسم بدرجة عالية من الصدق البنائي، أي أن الأداة تقيس ما صممت لقياسه.

2. ثبات استبانة "الإبداع المهني":

قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة بالطريقتين التاليتين:

أولاً- طريقة التجزئة النصفية: Split-half method: تم حساب ثبات استبانة "الإبداع المهني" باستخدام قانون التجزئة النصفية، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط ليرسون بين مجموع درجات الفقرات الفردية، ومجموع درجات الفقرات الزوجية؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون، وقد تم تعديل طول الأداة باستخدام معادلة سبيرمان براون للأبعاد زوجية عدد الفقرات (النصفين متساويين)، والجدول التالي يبين قيم الثبات (الارتباطات) قبل وبعد التعديل:

جدول (8): معامل الثبات لاستبانة "الإبداع المهني" وفقاً لطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل [®]	معامل الثبات
البعد الأول: العملية التدريسية	6	0.934	0.966
البعد الثاني: تحسين البيئة الصفية	6	0.960	0.980
البعد الثالث: القدرة على حل المشكلات	6	0.955	0.977
البعد الرابع: النمو المهني	6	0.753	0.859
الدرجة الكلية للاستبانة	24	0.927	0.962

- يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات جميعها جيدة، وكانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للاستبانة (0.962)، وهي قيمة مرتفعة أيضاً، وذلك يدل على الوثوق بهذه الاستبانة في التعرف إلى مستوى الإبداع المهني لدى المعلمين في مدارس المحافظات الشبالية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

ثانياً: باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha): قامت الباحثة بتقدير ثبات استبانة "الإبداع المهني" في صورتها النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الأربعة المكونة للاستبانة وللدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9): قيم معاملات ثبات استبانة "الإبداع المهني" بطريقة كرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البعد الأول: العملية التدريسية	6	0.972
البعد الثاني: تحسين البيئة الصفية	6	0.985
البعد الثالث: القدرة على حل المشكلات	6	0.977
البعد الرابع: النمو المهني	6	0.900
الدرجة الكلية للاستبانة	24	0.985

- يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ألفا مرتفعة، وكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.985) وهي قيمة مرتفعة أيضاً، والتي تطمئن الباحثة للوثوق بالاستبانة لتطبيقها على العينة الكلية، مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

لقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسوب حسب برنامج SPSS (برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، وذلك بالطرق الإحصائية التالية: - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، - معامل الارتباط بيرسون، - معادلة كرونباخ ألفا، - معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان براون

تاسعاً: نتائج الدراسة

* المحك المعتمد في الدراسة

جدول (10): المحك المعتمد في الدراسة.

درجة التقدير	طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له
منخفضة جداً	أقل من 1.80	أقل من 36%
منخفضة	1.80 إلى 2.59	36% إلى 51.9%
متوسطة	2.60 إلى 3.39	52% إلى 67.9%
كبيرة	3.40 إلى 4.19	68% إلى 83.9%
كبيرة جداً	4.20 فأكثر	84% فأكثر

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما درجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة "الإدارة بالقيم" بأبعادها ودرجاتها الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد استبانة "الإدارة بالقيم" ودرجاتها الكلية

م	الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
1	البعد الأول: العدالة التنظيمية	6	3.276	1.120	65.52	3	متوسطة
2	البعد الثاني: الدعم والتقدير	6	3.272	1.169	65.44	4	متوسطة
3	البعد الثالث: الولاء التنظيمي	6	3.571	1.247	71.42	1	كبيرة
4	البعد الرابع: النزاهة والشفافية	6	3.335	1.184	66.70	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	24	3.363	1.125	67.26	-	متوسطة

- يتضح من الجدول السابق أن تقدير عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم؛ حصل على وزن نسبي (67.26%)، أي بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم إدراك مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم ودورها في تطوير العمل المدرسي، وعدم التزام المديرين في المدارس بتطبيق مبادئ الإدارة بالقيم، كما يعود إلى قلة اهتمام الإدارة التعليمية بتعزيز منظومة القيم لدى المديرين، وقلة اهتمام المديرين بأن القيم تلعب دور في رفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى وجود المركزية في إدارة المدارس في الأعمال الإدارية كافة، والتي يمارسها المديرون مما يؤدي إلى عدم الإحاطة بالأعمال كافة، والجوانب الإدارية المختلفة، الأمر الذي يؤثر في بقية العاملين في تلك المدارس مما يمنعهم من التركيز على الأعمال وبجزيئاتها الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى توافر الإدارة بالقيم لديهم، وقد يكون لعملية الاتصال الضعيفة داخل تلك المدارس دور في وجود هذا المستوى المتوسط من توافر الإدارة بالقيم، وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة لعدم تبني المدير نفسه مفهوم التنافس البناء وعدم الحرص على إجراء تغييرات في أساليب العمل. اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة احمرأ (2021) حيث أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة الصوفي (2020) حيث بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها: ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما مستوى الإبداع المهني للمعلمين في مدارس المحافظات الشمالية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبانة "الإبداع المهني" بأبعادها ودرجاتها الكلية، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لأبعاد استبانة "الإبداع المهني" ودرجاتها الكلية

م	الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
1	البعد الأول: العملية التدريسية	6	3.309	1.078	66.18	3	متوسطة
2	البعد الثاني: تحسين البيئة الصفية	6	3.538	1.205	70.76	1	كبيرة

م	الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الحكم على الدرجة
3	البعد الثالث: القدرة على حل المشكلات	6	3.349	1.086	66.98	2	متوسطة
4	البعد الرابع: النمو المهني	6	3.192	1.045	63.84	4	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	24	3.347	1.035	66.94	-	متوسطة

- يتضح من الجدول السابق أن تقدير عينة الدراسة لمستوى الإبداع المهني للمعلمين في مدارس المحافظات الشمالية لفلسطين، حصل على وزن نسبي (66.94%) أي بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين لا يرغبون في استخدام وسائل تعليمية إبداعية، وقليلاً يوظفون أساليب تدريسية حديثة، ولا يهتمون بتوظيف استراتيجيات تعلم نشط لخدمة المادة التعليمية، وقليلاً ما يبذلون جهداً لتنمية كافة جوانب نمو الطلبة بما يتلاءم مع قدراتهم ومرحلتهم النائية، وأحياناً يعتمدون على التكنولوجيا الحديثة في التخطيط للدروس وتنفيذها، ونادراً يقدمون أنشطة تطبيقية تلبي حاجات الطلبة وترتبط بحياتهم اليومية، كما قد يعود السبب في عدم ترتيب الغرفة الصفية، وأنها غير مجهزة بكافة الاحتياجات اللازمة للتعليم، كما قد يعود السبب إلى عدم مقدرة المعلمين على تقبل الآراء والأفكار المبتكرة التي تتعارض مع الأنظمة السائدة، وعدم مشاركتهم في برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم المهنية والأدائية، وانشغالهم والاجتهاد للحصول على الترقية في وظيفتهم. اختلفت مع نتيجة دراسة Adigüzel, Zehra Gök; Okçu, Veyssel (2021) حيث أظهرت أن تصورات المعلمين عن المناخ التنظيمي والإبداع التنظيمي والسخرية التنظيمية جاءت مرتفعة، ودراسة العطاونه (2020) توصلت إلى أن القيادة المدرسية تلعب دوراً كبيراً في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة / بئر السبع من وجهة نظر المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: هل يوجد أثر دال إحصائي عند مستوى دلالة ($0.05 \leq a$) لممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلمهم؟ للإجابة عن السؤال السابق؛ تم صياغة الفرضية التالية: لا يوجد أثر دال إحصائي عند مستوى دلالة ($0.05 \leq a$) لممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلمهم.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (13) تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن أثر لممارسة مديري المدارس للإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني لمعلمهم

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية Sig.
المقدار الثابت	0.770	9.987	0.000
العدالة التنظيمية	0.096	1.641	0.101
الدعم والتقدير	0.059	1.097	0.273
الولاء التنظيمي	0.530	12.098	0.000
النزاهة والشفافية	0.053	0.862	0.389
معامل الارتباط = 0.842	معامل التحديد المعدّل = 0.707		
قيمة الاختبار F = 324.512	القيمة الاحتمالية = 0.000		

يتبين من النتائج السابق ما يلي: أن معامل الارتباط يساوي (0.842)، قيمة الاختبار F المحسوبة بلغت (324.512)، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية، والقبول بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين لأبعاد الإدارة بالقيم ومستوى الإبداع المهني للمعلمين في المحافظات الشمالية لفلسطين، حيث أن وجود العلاقة يمثل مدخلاً سلبياً لوجود أثر ما بناء على هذه العلاقة، وهذا ما يكشف عنه قيمة معامل التحديد المعدل، وأن معامل التحديد المعدل يساوي (0.707)، وهذا يعني أن (70.7%) من التغير في مستوى الإبداع المهني تم تفسيره من خلال العلاقة الخطية مع أبعاد الإدارة بالقيم، ووصلت قيمة التأثير الكلي لأبعاد الإدارة بالقيم في مستوى الإبداع المهني للمعلمين إلى (70.7%)، وهو تأثير جيد، والنسبة المتبقية (29.3%) قد ترجع إلى عوامل أخرى تؤثر في مستوى الإبداع المهني للمعلمين، - وبالنظر إلى قيم T المحسوبة لأبعاد المتغير المستقل (الإدارة بالقيم) وللقيم الاحتمالية Sig المقابلة لها؛ حيث قيم (Sig) أقل من (0.05)، تبين أن البعد الثالث "الولاء التنظيمي" دال ومؤثر في مستوى الإبداع المهني، بينما الأبعاد المتبقية: "العدالة التنظيمية"، "الدعم والتقدير"، "النزاهة والشفافية" ليست دالة، وهنا نستنتج أنه يوجد أثر دال إحصائي عند مستوى دلالة ($0.05 \leq a$) لممارسة مديري المدارس في المحافظات الشمالية لفلسطين للولاء التنظيمي في مستوى

الإبداع المهني للمعلمين. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هناك العديد من العوامل المهمة في تكوين الولاء التنظيمي لدى الأفراد، من أهمها قدرة القائد على تنمية هذا الشعور لدى العاملين من خلال تطبيقه للإدارة بالقيم، ومن خلالها العدالة التنظيمية، فالولاء التنظيمي طريق ذو اتجاهين، الأول ينطوي على تقديم العاملين ولاءهم لرئيسهم، والثاني ينطوي على تقديم الرئيس الولاء لمؤسسته، وهذه الاتجاهات تتطلب تطبيق الإدارة بالقيم ومن خلالها العدالة التنظيمية بالمؤسسات التربوية، فالعلاقة الارتباطية بين الإدارة بالقيم من خلال العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى المعلمين ينبغي أن تكون إيجابية، كما هي في نتيجة الدراسة الحالية، وذلك لأن الولاء التنظيمي لدى المعلمين مرتبط بالممارسات الإدارية للمدير والقائد، فكلما كانت أكثر عدالة كان ولاء المعلمين للمدرسة أكثر، وارتفاع درجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين مرتبطة بخطة القيادة لمدير المدرسة وعدالته التنظيمية، ومدى قدرته في إشراك المعلمين في العملية التربوية، وبذلك تكون النتيجة منطقية ومطابقة للواقع الإداري والتربوي تماماً، حيث إن وجود مستويات مرتفعة من الإدارة بالقيم لدى المديرين من خلال العدالة التنظيمية في توزيع المهام والمكافآت الوظيفية يؤدي إلى شعور المعلمين بالموضوعية والعدالة في التوزيع والمكافآت، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع مستويات الولاء التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات وبالتالي يعكس على إبداعهم المهني إيجاباً.

عاشراً: التوصيات

تضمن موضوع الإدارة بالقيم ضمن محاور التدريب لمديري المدارس في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية، وإعادة النظر في موجهات ومسارات تدريب المعلمين، وكذلك إعادة النظر في نظام الحوافز المعمول بها في المدارس، واستحداث هيئة مشتركة في كل من الوزارة ووكالة الغوث لتخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية لكل من المعلمين ومديري المدارس، وفق رؤية وطنية مشتركة، وتعزيز الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس من خلال عقد الدورات وورش العمل، وضرورة المحافظة على الدرجة العالية لممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس لما لها من دور في تعزيز الانتماء، وبناء مجتمع مدرسي خال من العنف والكرهية، وإعداد برامج تدريبية في أثناء الخدمة لتدريب العاملين على مفاهيم الإدارة بالقيم، وإعطاء موضوع النزاهة والاستقلالية أهمية أكثر من قبل مديري المدارس في ممارساتهم الإدارية، واحترام قيم المجتمع وتنظيم دورات تدريبية لخدمة المجتمع المحلي، والعمل على توعية الأهماء بالقيم الاجتماعية الإيجابية، العمل على إشباع الحاجات الاجتماعية لدى العاملين في المدرسة، وتحويل الشعارات والقيم المعنوية إلى ممارسات فعلية، حيث أن ممارسات وسلوكيات المسؤولين تعتبر أحسن دافع للأفراد لتنفيذ ما هو مطلوب منهم، وتكثيف المؤتمرات والندوات والمحاضرات التي تناقش موضوعات القيم الشخصية والتنظيمية وتشخص أوجه التعارض بينها لما لها من أثر في حل المشكلات وتحقيق التوافق القيمي المطلوب.

المصادر والمراجع المعتمدة:

أولاً: المراجع العربية.

- 1- الأبيض، عادل عبدالمعطي. (2020). بروفيلات ما وراء المعرفة لدى معلمي التعليم العام وعلاقتها بالإبداع التدريسي.. مجلة التربية جامعة الأزهر (1)، 1، 36-187.
- 2- أميرو، أميرة. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل للإدارة بالقيم وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمينهم. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا والبحث العلمي جامعة الخليل.
- 3- البشري، قدريّة محمد أحمد. (2006). درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.
- 4- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1997). التحكم الذاتي والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية. علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب. (40)، 41، 50-78.
- 5- الخضر، مرغاد وحدة رايس. (2006). الإدارة بالأهداف والإدارة بالقيم في منظمات الأعمال: إيتراك القاهرة.
- 6- الخوالدة، علي صالح. (2020). أثر استراتيجية التفاوض على الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة ال البيت. السعودية.
- 7- رابعية، فاطمة وأبو صاع جعفر، وشعيبات، محمد. (2019). دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة جامعة فلسطين التقنية. 13، 49-13.
- 8- الصوفي، حمدان عبدالله شحدة. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في المحافظات الشمالية لفلسطين للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا. (29)، 3، 28-49.
- 9- الطيطي، مسلم يوسف. (2016). دور مديري المدارس الأساسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. (4)، 311، 13-344.

- 10- العتيبي، مشاعل ذياب.(2009). الإدارة بالقيم وتحقيق التوافق القيمي في المنظمات. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي معهد الإدارة العامة. الرياض، 1-4 نوفمبر.
- 11- العطاونه، ماجد منور. (2020). دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في بلدة حورة بئر السبع من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع. ع300، 68-317.
- 12- عيسى، أسيا. (2018). الإدارة التربوية والتعليمية الحديثة. عمان: دار المكتبة الوطنية.
- 13- الغامدي، فوزية جمعان. (2019). درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس. (2) 20، 483 – 523.
- 14- الكنان، ممدوح عبد المنعم. (2007). سيكولوجية الابداع والتجديد لدى الأفراد والمنظمات. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1- Adigüzel, Zehra Gök; Okçu, Veysel.(2021).Investigation of the Relationship between Perceived Organizational Climate and Teachers' Levels of Organizational Creativity and Organizational Cynicism. *European Journal of Education Studies*.(8)3. 25- 41.
- 2- Dzul Qarnaen Darma, Didik Notosudjono, Herfina.(2020). Strengthening Teamwork, Visionary Leadership and Self Effication in Efforts to Improve Teachers Creativity, *Journal Psychology and Education* .(85)4. 155- 963.
- 3- Gizem Hatipoglu Türkay Nuri Tok.(2018). School principals' opinions about management upon values. *International Journal of Human Sciences. Educational Administration and Management*. (15). 4. 324-356.
- 4- Pelagia A. Stravakou and Evangelia Ch. Lozgka.and Savvas Melissopoulos.(2018). The influence of values on educational administration: The School Principals' perspective. *International Journal of Education and Research*. (6). 4. 147-160.

ذكاء التلاميذ المسرعين دراسياً وعلاقته بالتوافق الدراسي بولاية الخرطوم

Accelerated students' intelligence and its relationship to academic adjustment in Khartoum State

د. سهام علي طه علي

استاذ مساعد جامعة المجمعة- المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث لدراسة التلاميذ المسرعين وغير المسرعين في معدلات الذكاء وعلاقتها بالتوافق الدراسي والسمة العامة لهذه المتغيرات ومدى ارتباطها ببعض المتغيرات الديموقرافية (النوع) و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتمثلت ادوات جمع المعلومات في مقياس المصفوفات المعيارى ومقياس التوافق الدراسي، وتم تطبيقها على عينة بلغ حجمها (200) طالب وتلميذ (50) ذكوراً و(50) اناثاً مسرعين و(50) ذكوراً و(50) اناثاً غير مسرعين وتلميذ ولقد استخدمت الباحثة برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتوصلت للنتائج التالية للعلوم الاجتماعية وخلصت للنتائج الآتية:

تميز الطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة أعلى من غير المسرعين في كل من معامل الذكاء والتوافق الدراسي ، وجود فروق بين الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين في التوافق الدراسي ودرجة الذكاء ، وجود فروق في كل من متغير النوع (الذكور والإناث) والمرحلة الدراسية من الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين في التوافق الدراسي.

Abstract

This research aim at studying the pupils and students accelerated academically and non-accelerated pupils and students in IQ and it's correlation to academic achievement, education adjustment, also studying general characteristic of these variables and it's relationship to some demographic variables (sex , birth order , school stage , weight, weight, and length). The researcher used the correlational descriptive method, the instrument, the sample consist of (200) pupils and students, (50 males and 50 females) are accelerated academically and (50 males and 50 females) are accelerated academically and (50 males and 50 females) are non-accelerated academically and (50 males and 50 females) are non-accelerated.

المقدمة

تمهيد:الطلاب والتلاميذ المتفوق ونشروا وطنية في غاية الأهمية، ومن واجب الوطن عدم تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية، بل إن المجتمع مطالب باستثمار مواهب أبنائه حتي تسهم في تنميته وضمان أمنه واستقرار هو مستقبله، إن هؤلاء التلاميذ لابد من الاهتمام بهم لأنهم يواجهون صعوبات في التعليم، ومنحتم أن يحصلوا على فرص ربوية متكافئة تنسجم مقدراتهم واستعداداتهم(جروان، 2008) ويقد الطلاب المتفوقون أساس النهضة في جميع المجالات، فعن طريقهم يتم استثمار وتطوير الأنواع الأخرى من الثروات، وذلك أن أي عمل ثقافي أو حضاري يقوم أساساً إلى الفكر والجهد البشري، كما أنهم ثروة مادية تعدّ أثماناً في الثروة البشرية، فهم بما وهبهم للهم تفوق عقلي وقدرات خاصة على الفهم والتطبيق والتوجيه والقيادة والإبداع أقدر العناصر البشرية على إحداث التقدم وقيادة التنمية والتعديل معوقاتهم وحل مشكلاتهم(محمد صالح ، د ت)

مشكلة البحث:

هناك ثلاثة جوانب رئيسية لرعاية ذوي القدرات العالية، منها: الإثراء الدراسي، والتجميع من مدارس وفصول، والتسريع الدراسي . ولقد أجريت العديد من الدراسات الخاصة بالكشف عن ذوي القدرات العالية في السودان منها على سبيل المثال لا الحصر(الشاعر، 2011 ،بابكر 2009) تتمثل مشكلة البحث في عدة تساؤلات هي:

1. هل يتسم الطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة ذكاء أعلى من غير المسرعين علي اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارى المسودن؟.
2. هل يتسم الطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة أعلى من غير المسرعين في توافقهم الدراسي؟.
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء بمقياس المصفوفات المتتابعة المعيارى وسط الطلاب والتلاميذ بين المسرعين وغير المسرعين بولاية الخرطوم؟.
4. هل توجد فروق في الذكاء بين الطلاب المسرعين وغير المسرعين بولاية الخرطوم والعينة الكلية تبعاً للنوع؟.
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التوافق الدراسي والذكاء؟

أهمية البحث:

أتت أهمية البحث في هذا الموضوع الذي يتن أو لدراسة شريحة اجتماعية هامة في وسط الطلاب والتلاميذ هم المسرعين دراسياً ، تكمن أهمية البحث في الناحيتين النظرية والتطبيقية في الآتي:

تنبع أهمية البحث من أنها ربما تقدم معطيات ميدانية علمية لنجاح سياسة التسريع الأكاديمي أن تثبت، وماتحققه من فائدة للمجتمع من خلال رعاية هذه الفئة من المتفوقين، وتلبية مطالبهم واحتياجاتهم، وتنمية طاقاتهم، يستطيعون بها المساهمة في تقدم مجتمعهم بوقت مبكر ليتمكن هذا المجتمع من منافسة المجتمعات المتقدمة في وجه تحديات العصر، بالإضافة إلى أن هذا البحث قد يضيف بدوره شيئاً جديداً الميدان البحث والدراسة في مجال التفوق وربما يثيري المكتبة السودانية التي تفتقر لمثل هذه البحوث بما قد يكون مفيداً من الناحية النظرية والتطبيقية. أن يساهم البحث في وضع استراتيجيات مستقبلية للطلاب والتلاميذ في معدلات الذكاء وسط المسرعين دراسياً.

أهداف البحث:

تمثل أهداف البحث في الآتي:

6. التعرف على السمة العامة للطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة ذكاء أعلى من غير المسرعين على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري.
7. التعرف على السمة العامة للطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة أعلى من غير المسرعين في توافقيهم الدراسي.
8. التعرف على الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في الذكاء بمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري وسط الطلاب والتلاميذ بين المسرعين وغير المسرعين.
9. التعرف على الفروق في الذكاء بين الطلاب المسرعين وغير المسرعين والعينة الكلية تبعاً للنوع.
10. معرفة العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين التوافق والذكاء.

فروض البحث:

1. يتسم الطلاب والتلاميذ المسرعين بولاية الخرطوم بدرجة ذكاء أعلى من غير المسرعين على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري.
2. يتسم الطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة أعلى من غير المسرعين في توافقيهم الدراسي.
3. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في الذكاء بمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري وسط الطلاب والتلاميذ بين المسرعين وغير المسرعين.
4. توجد فروق في الذكاء بين الطلاب المسرعين وغير المسرعين والعينة الكلية تبعاً للنوع.
5. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين التوافق والذكاء.

حدود البحث:

تحدد الدراسة الحالي بدراسة الطلاب والتلاميذ المسرعين دراسياً في ولاية الخرطوم التعليم الأهلي والحكومي في الفترة من

2013 – 2011م

مصطلحات البحث:

تعريف الذكاء: الذكاء تكوين فرضي محدد مثل الحياة والطاقة والزمن، وليس وحدات أو أشياء ملموسة، بمعنى أن التعرف عليه أو قياسه لا يأتي بشكل مباشر بل عن طريق نتائجه وأثاره، أي عن طريق السلوك المعرفي الذي يقوم به الفرد في البيئة (طه، 1995)

التسريع الدراسي: يقصد بالتسريع الدراسي كما ورد في (جروان 2008) وفي نشرة وزارة التربية والتعليم (2002) وكما عرفه كثير من الباحثين والتربويين، السماح للطلاب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، دون اعتبار المحددات العمرية أو الزمنية، وتمكينه من تمام المناهج الدراسية المقررة في مدة أقصر من المعتاد، ويسمح للطلاب أن يسرع مرتين في المرحلة الأساسية شريطة مرور سنتين على تسريعه في المرة الأولى.

مفهوم التسريع الدراسي:

هو السماح للتلميذ بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته، دون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية، بالتالي يمكن من اختصار المناهج الدراسية المقررة في فترة زمنية أقصر، أو عمر أصغر من المعتاد (جروان، 2002 ، stanely 2004)

التلميذ: هو تلميذ مرحلة التعليم الأساسي الذي عرف من خلال دراسته بالتفوق والتميز عن زملائه في نفس السن أو نفس الفئة ولم يسبق له بالرسوب أثناء دراسته.

الطالب: هو طالب المرحلة الثانوية الذي عرف خلال دراسته بالتفوق والتميز عن زملائه من نفس السن أو نفس الصف الدراسي ولم يسبق له بالتسرب طوال فترة دراسته.

التعريف الإجرائي: هي الدرجات الكمية التي يتحصل عليها التلميذ أو الطالب في مضمون درجاته في مقياس جون رافن للذكاء.

تعريف الذكاء: هو قدرة فطرية عامة يولد الإنسان مزوداً بها وتستمر مع هطول حياته كما عرفه العالم بينة : هو القدرة على التفكير المجرد.

ولاية الخرطوم: يطلق اسم الخرطوم العاصمة القومية للسودان، كما يطلق عليها الولاية. وتقع مدينة الخرطوم عند ملتقى النيلين الأبيض والأزرق. وقد أنشئت في عهد الحكم التركي المصري. بالصفة الغربية للنيل تقع أمدرمان التاريخية التي أنشأها الإمام المهدي قائد الثورة المهدية وتعرف بالعاصمة الوطنية، وإلى الشمال من الخرطوم تقع مدينة الخرطوم بحري. وتعرف المدن الثلاثة بالعاصمة المثلثة (www . Khartoum . stal te gov 2008) اما حالياً فتقسم ولاية الخرطوم إلى (7) محليات تضم تسميات الثلاثة اسما السابقة (الخرطوم - أمدرمان - والخرطوم بحري).

الذكاء

تمهيد:

الذكاء مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، حل المشاكل، وسرعة المحاكات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللغات، وسرعة التعلم. كما يتضمن أيضاً حسب بعض العلماء القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين. مع أن المفهوم العام السائد عند الناس للذكاء يشمل جميع هذه الأمور وربما يجعلها الناس مرتبطة بقوة الذاكرة، إلا أن علم النفس- درس الذكاء كميزة سلوكية مستقلة عن الإبداع، والشخصية، والحكمة، حتي قوة الحافظة المتعلقة بالذاكرة.

(www.google.wikipedia.org)

وبين من رأوا أن الذكاء قدرات متفرقة قد تتوافر منها للمرء أقدار متفرقة (الجويس- 2004) إن الذكاء عدة أن واعولستنووعاً واحداً وإن الإنسان يستخدم أنواع الذكاءات المختلفة في حل المشكلات وفي إنتاج أشياء جديدة وإن تنمية أنواع الذكاءات المختلفة ممكنة طوال العمر إذا استخدم الإنسان الوسائط والخبرات المناسبة (www.aluaimnet.2008)

تعريف الذكاء:

الذكاء مفهوم مجرد اختلف في تعريفه وتحديد علماء النفس والتربية، ولكنه يدل على " قابلية الفرد على حلال معضلات الفكرية " أو " قابليته على التكيف تجاه المواقف الجديدة " أو " قابليته على التفكير التجريدي والاستفادة من التجارب " لو سالنا انفسنا سؤالاً مفاده : ماهو الذكاء ؟ فهل تكون الإجابة سهلة ميسورة ؟

لقد شاع استخدام كلمة (ذكاء) بين الناس بحيث يستخدمها الخاص والعام والصغير والكبير وهي تعني عندهم : سرعة البديهة، وحسن الحكم على الأشياء وسرعة الاستجابة .

"ولكن في الحقيقة : الذكاء ليس بذاك المفهوم الذي يمكن تعريفه بسهولة وهناك اختلاف حتى بين الأخصائيين، حول كيفية تعريفه وتحديد صفاته، وذلك لأن كلمة (ذكاء) هي اسم يستخدم للدلالة على شيء أو غرض لهم واصفات أو ميزات محددة لكن الذكاء في الحقيقة هو : مفهوم مجرد عالي التعقيد ليس له صفات محددة كالطول أو القصر أو اللون أو الوزن (درويش، 2000)

نظرية جيلفورد: هو صاحب نظرية البناء العقلي ويضم النموذج النظري لهذا البناء (150) قدره من فصله، صنفها في ثلاثة أبعاد هي : العمليات والمحتويات والناتج.

واحتلت دراسة مفهوم (الذكاء) في القرن العشرين -مكانه أثيرة في علم النفس سوى من حيث محاولات تعقب أصوله، أو النفاذ اليماهيته، أو السعي الي تصميم أدوات لقياسه . ودارت على ميدان علم النفس معارك شتى بين علماء (الذكاء) كان من أبرزها تلك التي إحتدم تبين من رأوا في الذكاء قدره عامه واحده لدي المرء، إذا توافرت كان ذكياً في أوجه النشاطات العقلية المختلفة سواء أكانت إدراكاً، أم ملاحظه، أم تذكراً، أم معرف لغويه، أم حساييه، وبين من رأوا في الذكاء قدرات متفرقة، قد تتوافر منها للمرء أقدار متفرقة (محمد الجويس-، 2004)

نظرية جاردنر:

قدم نظرية الذكاء المتعدد وحدد في البدايه سبعة أنواع منفصله من الذكاء هي : الذكاء الرياضي /الذكاء المنطقي /الذكاء اللغوي /الذكاء اللغفي /الذكاء الموسيقي /الذكاء المكاني /الذكاء الحركي البدني /ذكاء البين - شخصي /والذكاء البين - ذاتي . وأضاف نوع آخر سماه الذكاء الطبيعي وعرفه بأنه القدره على التعرف على الحيوانات والنباتات والظواهر (جروان، 2004)

التسريع الدراسي

تمهيد: إن الحياة ما هي إلا مجموعة متناقضات، وهذا ما يسرع لي الطبيعة الكونية فهي حكمة الخالق في خلقه. فالشمس تصدر إشعاعاته التمدد علي بقاع الأرض، وفي موضوعات القدرات البشرية والإمكانيات المادية التي لا يمكن الفصل بينها بالرغم من إنها قد لا ينظر إليها بنفس الدرجة من الأهمية. ولكن وفق التطورات الجارية والتقدم الكبير في مجالات علمي مختلف أشكاله لا يمكننا إلا أن نقف بإكبار وإجلال الي القدرات البشرية، لأن أي تراث حضاري وثقافي يستند عليها لذلك يمكن القول إن تقدم أو تخضر- إلى أمه من الأمم يقاس بقدر ما موجود من متميز ومتفوقين لأن التقدم العلمي والثقافي والحضاري وحصيلته حاصل نتيجة العقول المتميزة. (جروان، 2008)

برنامج التسريع الأكاديمي من أكثر القضايا المثيرة للجدل في هذا المجال، نظراً للفجوة القائمة بين ما توصلت اليه الدراسات والبحوث العلمية والميدانية عبر السنين، وبينما يخشاه بعض أولياء الامور حول الآثار المترتبة على برامج التسريع الأكاديمي، ولاسيما في ما يتعلق بالجوانب الإجتماعية للذين يتعرضون لخبرة التسريع (جروان، 2008)

ومنذ قديم الزمان كان الأقدر جسمياً وعقلياً هو الأبقى لأنه كان هنالك صراع بين الإنسان والعوامل الطبيعية. والإنسان الضعيف لا يقوى علي البقاء لمواجهة الطبيعة، بينما القوي جسماً وعقلياً عرف كيف يواجه الصعوبات التي تعترضه في الحياة، وكيف تدبر أمر هو ضم اي وادي الي استمراريته الحياة (الظاهر، 2005)

تري الباحثه يمكن أن تكون المبادرة في طلب التسريع من قبل الطالب نفسه أو والي الأمر أو المعلم عندما يكون الطالب متقدماً على أقرانه في حدود سنه أو سنتين دراسياً أو أكثر. الدراسات التي أجريت أظهرت إن اثر التسريع يعادل ضع في أثر الأثر. إن الطلاب والتلاميذ المسرعين دراسياً سيكون صوره أكبر عندما يقعون مع أقرانهم في العمر، مع أن الواقع يشير إلى تفرد هؤلاء الفئة بخصائص تعلم تفقدهم الحماس لاداء المهام الروتينية والسهلة في الفصول العادية غير أن نتائج الدراسات المتواترة منذ بدأت يرماد ندراسته التبعيه (1528) موهوبيا في الولايات المتحدة الامريكه في مطلع العشرينات، مروراً بالدراسات التي او جريت في جامعة جوينز هوبكنز منذ مطلع العشرينات من القرن الماضي، والمراجعات الإحصائية التحليلية لنتائج الدراسات حول التسريع الأكاديمي في دو لعدديه (Rogers.Kulik 2002) وغيرها من الدراسات الحديثه، تشير جميعها إلى أن التسريع الدراسي يؤدي الي تحسينات حصول الطلبة المتفوقين أكاديمياً أو المتفوقين عقلياً، ولا يؤثر سلباً علي تكيفهم الإجتماعي كما لا يؤثر سلباً على مستوي تحصيلهم مع أقرانهم العاديين وتكيفهم الإجتماعي (&Cross 2004، Assouline، Colangelo) (دودين، 2007)

تري الباحثه الحاجه الي المزيد من العناية، برنامج دراسي خاص، وثم هاجمها خرتشمل النشاط اللاصفي. وبناءً على تلك الحاجات، فإن برامج التزيه الخاصه للمسرعين بأن يتضمن برامج تتناسب مع مقدراتهم المعرفيه.

أهمية التسريع: أكدت الكثير من الدراسات أن التسريع الدراسي يعتبر من أسهلها لأساليب التي يمكن أن تُتخذ في تعليم المسرعين خاصة عندما تكون وسائل الرعاية الأخرى مُتعددة، وذلك لأنه لا يتطلب المهودات الإدارية المعهودة في أي نظام آخر. كما أنه أسلوب عملي، فهو أفضل من الرجوع بالتلاميذ المتميزين الي متوصت الصف العادي (السور، 2003) إن أهمية التسريع لا تكمن في عدد الطلاب، لكنها تكمن في الإحتياجات الشرعيه من التعليم للطلاب والتلاميذ من ذوي القدرات المتميزه هو التسريعه وأحد أكثر الوسائل الفعالة بالنسبة للطلاب أو التلميذ المسرع، لديه آثار إيجابية مفيدة على المدى الطويل على المستوي الدراسي والإجتماعي معاً. وأيضاً التسريع في حقيقت الأمر أحد الوسائل غير المكلفه. يميل الطلاب والتلاميذ المسرعين إلى أن يكونوا أكثر نضجاً من أقرانهم في نفس الأعمار، من الناحية الإجتماعية والناحية النفسية. فأن التسريع يساعدهم الي الوصول الي نضج أكثر لشخصياتهم مقارنة مع أقرانهم في نفس العمر. عندما يتناول الطلاب المسرعين المناهج المتطورة التي تم تطويرها للطلاب والتلاميذ أقرانهم، قد يشعرون بالملل والكابه وقد يصابون بحاجه من النفور من عملية التعلم، الإلتحاق المبكر بالمدرسه من الخيارات الممتازه لكافة الطلاب والتلاميذ المسرعين دراسياً على المستوي الإجتماعي والمستوى الأكاديمي. ويكونون مستقرون بسهولة مع زملائهم. يحقق الطلاب الذين يلتحقون بالكلية في سن مبكره نجاحاً دراسياً قصير الأجل وطويلاً لأجل علحد سواء، الأمر الذي يؤدي بدوره على تحقيق النجاح المهني والرضا الشخصي. يتميز التسريع الأساسي (بمعدل عامين أو أكثر) بأنه أكثر فعالية من الناحية الدراسية والإجتماعية. بينما إنتقد البعض التسريع الأكاديمي باعتباره نوعاً من تدخل الأطفال الأثرياء، فليس منشئاً وضمن الحقيقه في الواقع، فإن الآباء ممن يمتلكون الإمكانيات الإقتصادية هم الذين يستطيعون تحمل نفقات التسريع إن لم تستطع المدارس تحمل هذه النفقات. فهم يستطيعون نقل أطفالهم الي المدارس الخاصه، ودفع تكاليف التوجيه وسداد تكاليف فصول التسريع الصغيفه وموارد المناهج الإضافيه.

تري الباحثه أن الطلاب والتلاميذ المسرعين دراسياً من المحتمل أن يصبحوا هم المتخصصين والفنيين والقاده السياسيين غالباً لأنهم يمتلكون مهارات عاليه يجب علينا أن نهتم بهذه الفئة. كما أن التسريع أفضل الطرق التي تجعل هذه الفئة يتقدمون في احد البرامج التعليميه بمعدلات أسرع، بالنسب هل أعمارهم الصغيره، من الطلاب العاديين.

التوافق الدراسي

تمهيد:

يشير التوافق إلى عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وإمكانات وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات، كما أنه يشير إلى ما ينتمي إليه الفرد من حالة نفسية، نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة رداً على التغير في الوقت، بهذا المعنى فإن التكيف الحسن يكون مصدراً للأطمئنان والارتياح والارتياح النفسي (sears 2002) أن توافق الطلاب والتلاميذ مع متطلبات الحياة المدرسية يتأثر بمجموعة من المتغيرات منها الجنس، ومفهوم الذات، والقدرات العقلية وبعض العوامل الاجتماعية والشخصية، كما يتأثر ببعض المتغيرات النفسية (المغربي، 2004، شوكت، 2000، Baker 1994) ويشير (منهوري، 1996).

مفهوم التوافق :

التوافق حالة من التواءم والانسجام بين الفرد ونفسه، وبينه وبين بيئته، تبدو فيقدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالبه المادية والاجتماعية . ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعاً نفسياً...تغيراً يناسب هذه الظروف الجديدة(راجع،1999) فإنجز الفرد عن إقامة التوافق أو التواءم والانسجام بينه وبين بيئته قبل إنه(سينا لتوافق)اً ومعتدل الصحة النفسية. ويبدو سوء التوافق في عجز الفرد عن حل مشكلاته اليومية على اختلافها عجزاً يزيد على ما ينتظره من الغير أو ما ينتظره هو من نفسه . ولسوء التوافق العام مظاهر شتى ودرجات تختلف شدة وعنفاً وأزمات واستعصاء على العلاج والإصلاح . فقد يبدو في صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال كاضطراب النوم أو الأعراض عن الأكل، أو التبول اللاإرادي، أو السرقة أو التهرب من البيت . أو مما يعرض للمراهقين كالتنمر الشديد أو الانطواء على النفس . أو يتخذ صوراً أشد عنفاً كالأضرار النفسية . وأخطر ضرر وسوء التوافق هي الأمراض العقلية(راجع،1999) تري الباحث أن الإنسان، يكتسب كل سلوكه من بيئته التي تحيط به ويعيش فيها ويكون متوافقاً معها في كل جوانب حياته، ويكون بهذا التوافق يعيش على حالات الرضا وبذلك يكون وصل إلى ما يسمى بالتوافق ويعرفه مارتن المذكور في على مختار أبو البله المذكور في أحمد أبوسوار (2007) درجة تمتع الفرد بالصحة والسعادة والمهارات الاجتماعية وإمكانية إحداث التوازن المستمر مع مطال بالحياة(أبو البله، 2001)

تعريف التوافق:

يعرفه السامودني (2001) على أنه هو المرونة التي تتيح للكائن الحي أن يعدل ويعتبر في اتجاهاته وسلوكه بحيث يمكنه من مواجهة المواقف الجديدة.

ويعرفه (احمد ، 2001) بأنه لحظة اتزان نتيجة عن قوي متصارعة بين الفرد وإمكاناته والفرص المتاحة له في بيئته. وتبينت الباحثة تعريف القريطي (2003) مفهوم يتضمن اتزان الفرد مع نفسه أو تناقضه مع ذاته بمعنى قدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات ويتعرض له من إحباطات، ومدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه ونوازعه المختلفة ، ثم انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية عموماً، بما فيها من أشخاص آخرين وعلاقات وعناصر ومجالات وموضوعات وأحداث ويعد هذا التعريف محملاً لأنه تناول التوافق من حيث انه مفهوم يرتبط بالحاجة.

تعريف التوافق الدراسي:

يتفق عوض والزياي في تعريفهما للتوافق الدراسي (بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب أو التلميذ لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التواءم بينه وبين بيئته المدرسية والانسجام معها والقيام بها هو مطلوب وبين مكوناتها الأساسية الأساتذة والمعلمين والأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة والتحصيل الدراسي) (بيكر وسيرك ، 2004) تري الباحثة قدرة الطالب أو التلميذ على الاستقلال الشخصي- والشعور بالهوية كفرد له كيانه يساعد في تحقيق التوافق الدراسي وأيضاً كلما ارتفع المستوى التربوي في المدرسة، زاد ذلك في توافق الطالب أو التلميذ دراسياً، وأيضاً الرضا عن المدرسة هو مظهر من مظاهر التوافق الدراسي.

أبعاد التوافق:

يشير عبد الفتاح (1995) أن التوافق الدراسي يشتمل على أبعاد ستة تعبر الأبعاد الثلاثة الأولى منها عن العلاقات الاجتماعية وهي : العلاقة بالزملاء والعلاقة بالأساتذة، والأنشطة الاجتماعية وتعبر الأخرى نحو مواد الدراسة، وتنظيم الوقت، وعادات الاستذكار كما يشير عبد الخالق (1991) أن التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية والتواءم بين المعلم والطالب، بما يهيئ للأخير ظروفاً أفضل

للمو السوي: معرفيا وافتاليا واجتماعيا مع علاج ما ينجم عن مجال الدراسة من المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب (شوك، 2002).

الدراسات السابقة

الدراسات السودانية:

دراسة بترجي والخليفة ولين (2011) بعنوان العلاقة المحتملة بين محيط الرأس والدكاء في السعودية.

هدفت الدراسة لفحص العلاقة الارتباطية المحتملة بين محيط الرأس (كمقياس تقريبي لحجم الدماغ) ومعدل الدكاء فضلاً عن فروق الجنوسة النائية في السعودية ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (1 ملم) لعينة ممثلة قدرها (614) مفحوصاً من الذكور (221) (46%) والإناث (393) (64%) تراوحت أعمارهم بين (16-36) سنة من محافظة، وتمت بعض القياسات المورفولوجية مثلاً محيط الرأس بالنسبة لجميع المفحوصين. وكانت أكثر نتيجة بارزة في الدراسة هي الكشف عن علاقة ارتباطية دالة إحصائية حسب اختبار بيرسون من محيط الرأس والدرجات الخام في 1 م ومعدل الدكاء (0.131) و (0.151) على التوالي، وهي دالة إحصائية من مستوى (0.01) وفيما يخص فروق الجنوس، تفوق الذكور على الإناث فوق سن 16 سنة في الدرجات الخام في 1 م وفي معدلات الدكاء فضلاً عن كبر الدماغ.

وكان متوسط معدل درجات الذكور الخام (40.58) بينما متوسط الإناث (39.62) بفارق 0.96 درجة، متوسط معدل ذكاء الذكور (84.30) بينما للإناث (82.12) بفارق (2.18) درجة. متوسط حجم الرأس الذكور (55.54) سم بينما محيط رأس الإناث (54.93) سم بفارق (0.61) سم.

دراسة عمر هارون (2005-2006) بعنوان التسريع الدراسي للتلاميذ الموهوبين

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، وشملت أدوات الدراسة جمع البيانات من السجلات المدرسية للطفل، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال ومقاييس فردية مع الطفل موضوع الدراسة ووالديه ومعلميه ففي العام 2004 كان تربية الأول في مصفوفة الكشف عن الموهوبين) عطا الله، (2004 فضلاً عن ذلك كان الأول من ناحية دراسة تحصيله علي مستوى المدرسة وامتاز الطفل بمعدل ذكاء عال يبلغ 137 درجة وفي مقياس الذكاء اللفظي 148 في الطبقة الثالثة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

الدراسات العربية:

دراسة هند الجديع (2006) بعنوان مدي فعالية تطبيق برامج التسريع الأكاديمي في النظام التربوي في المملكة العربية السعودية.

استخدمت المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى أن أسلوب التسريع علمي للمخاوف الوهمية التي يبدئها أولياء الأمور والمربو تحولاً لسلوب التسريع وسلبياته، قد يساهم الأسلوب في الوفاء بمتطلبات الموهوبين خاصة أنه لا يستدعي ترتيبات إدارية أو فنية تؤثر على البرامج المدرسية ولا يتطلب مجهوداً مالياً، خاصة إذا قدم الأسلوب عبر أسس سليمة منهجية وعلمية واضحة. وضعت هذه الدراسة:

- التحديد الدقيق للتلاميذ المراد تسريعهم، وعلي الجهة التعليمية إذ تنوع وتحدد محكات اختيار التلاميذ المرشحين.
- لا بد أن يكون المعلم على دراية وعلم ومعرفة بحاجات الطفل المسرع وكيفية مساعدته وفق متطلبات التسريع

دراسة عاين جابر (2000) في أطروحة الدكتوراة في جامعة Newsouthwales على (307) طلاب متفوقين من أربع وأربعين مدرسة وانتقي من بينهم عينة قصدية تتألف من ثلاثين طالباً قبلوا في أثناء التحاقهم ببرامج التسريع، لم يظهر هؤلاء الطلبة أي علامات لسوء توافق ولا عدم تكيف اجتماعي ولم يكونوا متزعجين بسبب انفصالهم عن زملائهم في الصف وأوصوا باستخدام تسريع الموضوع مع أقرانهم من ذوي القدرة العالية.

وأجري مركز التميز التربوي التابع لمؤسسة الملك حسين رحمه الله دراسة في النصف الثاني من العام الدراسي (2000 - 2002) بدعم المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن، وتكون المجتمع من الطلبة للمسرعين دراسياً عامي 1997 - 2002 وهدفت الدراسة إلى الكشف عن التوافق الدراسي والنفسي- والمدرسي والتحصيل الدراسي والتفصيل المهني للطلبة المسرعين، وشملت أدوات جمع البيانات استبانة وأعداد فريق البحث والسجلات المدرسية ومقابلات فردية مع افراد العينة وكان من أهم نتائج الدراسة أظهر المسرعين مستويات عالية من التوافق المدرسي والاجتماعي والنفسي كما أظهرت تفضيلات المهنية السائدة من المجتمع حيث احتلت مهنتي الطب والهندسة أعلى مرتبتين.

الدراسات الأجنبية:

دراسة دوشتون (Rushton 2010) إن الدماغ الأكبر حجماً يساعد على الحصول على درجات عالية في اختبار الذكاء، ذلك لأنه يحتوي على خلايا عصبية أكثر وعدد وصلات عصبية أكبر ويعالج المعلومات بصورة أكثر كفاءة. وقد أشار كل من راشتون وانكسني (Rushtom & Ankney 2009) إلى نتائج عدة دراسات فني نتيجة (28) دراسة استعمل فيها تقنيته التصوير بالمسح الضوئي، لعينة بلغت (1389) لحساب العلاقة الارتباطية بين حجم متوسط حجم الدماغ ومعامل الذكاء، كشفت علاقة ارتباطية مقدارها (0.40) عند

المستوى	المؤسسات	التلاميذ		المجموع
		بنين	بنات	
كل السودان	47092	3543466	3295223	6872988
كل التعليم النظامي	35227	3410512	299373	6404256
التعليم غير النظامي	11865	132954	335788	468742

مستوى (0.01) وفي (59) دراسة أخرى لعينة بلغ حجمها (63405) استخدم فيها القياس الخارجي لمحيط الدماغ بلغت ضمنية الارتباط (20 : 0) عند مستوى (0.01) وفي دراسة خليفة وعلى (Khaleefa & Ali 2010) كشفت عن علاقة ارتباطية مقدارها (0.21) بين الذكاء وحجم الدماغ.

وفي دراسة أجريت على (112) زوجاً من التوائم، استخدم فيها التصوير بالرنين المغناطيسي - (MR) أظهرت النتائج تطابقاً في العوامل الوراثية بلغ حوالي (82%) لحجم المادة الرمادية في كل توائم (87%) لكمية المادة البيضاء و (86%) لعامل الذكاء و (100%) العلاقة بين حجم الدماغ ومعامل الذكاء (Rushton & Ankey 2010).

دراسة جروس (2001) بعنوان التطور العقلي والأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للأطفال والمراهقين الاستراليين ذوي الذكاء العالي.

وجدت الدراسة أن الأطفال والمراهقين الذين يخضعون لتجربة التسريع يحققون نجاحاً أكاديمياً أكبر ويستمتعون بالمدرسة ويتقبلهم زملائهم الأكبر منهم سناً ولديهم توافق دراسي.

دراسة جون وآخرون (2000) (Joh n et al 2000) هدفت إلى تحديد الأساس البيولوجي للذكاء عن طريق حساب العلاقة الارتباطية بين حجم المخ (محيط الدماغ) والذكاء، باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي، على عينة من الأشقاء الذكور البالغين في المجتمع الكندي في مدينة أو ناريو، أظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً بين

معدل الذكاء وحجم الدماغ بلغ (0.35) داله عند مستوى (0.001) وكذلك ظهرت علاقة إيجابياً من معدل الذكاء وحجم الدماغ وسرعة الناقلات العصبية بلغ (0.59) دالة عند مستوى (0.001) (Johan et al 2000).

منهج البحث وإجراءاته

تمهيد: تستعرض الباحثة في هذا الفصل إجراءات البحث الذي اتبعته في سبيل تحقيق أهداف البحث . ويشتمل على تعريف مجتمع البحث بالإضافة إلى عينة البحث، كما يشتمل على وصف الأدوات المستخدمة وكيفية إجراء استخدامها، أي خطوات تطبيقها بعد أن تم عرضها على عدد من أساتذة الجامعات بأقسام علم النفس لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صلاحية أدوات البحث وملاءمته الموضوع البحث وتنضمن وصفاً لأساليب المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل ما تم جمعه من بيانات البحث وفيما يلي تفصيل لذلك :

منهج البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي إذ يعتبر هذا المنهج مظلة واسعة ومرنة قد تتضمن عدداً من المناهج والأساليب الفرعية مثل المسوح الاجتماعية ودراسات الحالات والتطويرية والميدانية وغيرها . إذ أن المنهج الوصفي يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهاتها وما إلى ذلك من جوانب تدور حول مشكلة أو ظاهرة معينة والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع . ويعتبر بعض الباحثين بأن المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الأخرى باستثناء المنهج التاريخي والتجريبي لأن عملية الوصف والتحليل للظواهر تكاد تكون مسألة مشتركة وموجودة في كافة أنواع البحوث العلمية . ويعتمد المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم (أي ما هو كائن) وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين المتغيرات . كما يتعدى المنهج الوصفي مجرد جمع بيانات وصفية حول الظاهرة إلى التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وتصنيفها وقياسها واستخلاص النتائج منها (مرسي، 1986).

أولاً: تعريف المنهج الوصفي:

المنهج الوصفي هو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو إنسانية، ويعطي " أمين الساعاتي " تعريفاً شاملاً للمنهج الوصفي فيقول " :يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو إن طبيعة البحوث الوصفية تعتبر أسهل من غيرها من حيث فهمها واستيعابها . إن الخصائص التي تميز بها المنهج الوصفي :أنه يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالي، ويوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة، والعلاقة بين الظاهرة نفسها، كما أنه يساعد في التنبؤ بمستقبل الظاهرة . وبعد الأسلوب الأكثر شيوعاً واستخداماً في العلوم الإنسانية . ذوقان عبيدات و عبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق .(192 : 2005) كما . فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطى وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى

مجمع البحث: وهو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء كان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية حسب طبيعة مشكلة البحث. (فان دالين، 1985)

إن المجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه ويمكن القول إننا لا ندرس عينات وإنما ندرس مجتمعات وما العينة التي تختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع (رجاء محمود أبو علام، 2004). يتحدد مجتمع البحث الحالي بالطلاب والتلاميذ المسرعين دراسياً بالمدارس الأهلية والحكومية بولاية الخرطوم.

جدول رقم (1) يوضح التعليم العام في السودان

الجدول رقم (1)

التعليم النظامي تكون من: التعليم قبل المدرسي، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي الأكاديمي، التربية الخاصة.

عينة البحث أعمدت الباحثة في إختياره العينة على الطريقة القصدية طبقية منتظمة عينة قصدية تعني المتسرعين وطبقية تعني غير المتسرعين ومنتظمة متساوين في العدد، وهذه الطريقة تقوم على اختيار الباحثة لعدد من أفراد الطبقة المتسركة تساوي نسبة أفراد الطبقة غير المتسرعين . وجاء اختيار الباحثة لهذه الطريقة مدفوعة بعدة اعتبارات أهمها التوجيهات التي تفضل بها عدد من الأساتذة المتخصصين.

جدول رقم (2) يوضح متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	100	50%
انثي	100	50%
المجموع	200	100%

أدوات البحث:

كان لابد من استخدام أدوات علمية لقياس ولذا اعتمدت الباحثة على الأدوات الآتية:

1- إستمارة المعلومات الأولية :- عبارة عن أداة لجمع المعلومات عن عينة البحث وقد اشتملت على البيانات الديموغرافية للعينة لمعرفة النوع.

2- مقياس جورافن.

3- مقياس التوافق الدراسي.

مقياس جورافن: يتكون هذا الاختبار من (60) سؤالاً موزعة بالتساوي على (5) مجموعات لكل مجموعة (12) سؤالاً تبدأ بأسئلة سهلة، من أجل تهيئة ذهن بالنسبة للمفحوص، ثم تتدرج في الصعوبة . كل سؤال عبارة عن مستطيل به معلومات أو أشكال حذف منها جزء، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الجزء المحذوف من بين (6) خيارات معطاة من أسفل المستطيل في المجموعتين الأولى والثانية، عدد الخيارات (6) خيارات وفي بقية المجموعات عدد الخيارات. (8)

تبدأ المجموعة الأولى سهلة، حيث تبدأ بأسئلة تحتاج إلى مقدرة إكمال بسيط، الإكمال إما أن يكون في شكل مقارنة بسيطة أو في شكل تفكير من طقي بسيط، كذلك تبدأ المجموعة الثانية بمتدرجة الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب وهذه المجموعة أصعب من المجموعة الأولى ويتركز القياس في هذه المجموعة على مدى قدرة المفحوص في التعرف على مدى التماثل بين الأشكال (الخطيب، مهيد 2001) تتدرج أسئلة المجموعة الثالثة بدرجة أكبر في صعوبته او هي في مجملها أكثر صعوبة من المجموعة الثانية ويتركز القياس في هذه المجموعة على مدى قدرة المفحوص في التعرف على التغير المنتظم في أنماط الأشكال، تتدرج أسئلة المجموعة الرابعة في الصعوبة بدرجة أكبر من تتدرج أسئلة المجموعة الثالثة وهذه المجموعة في إجمالها أكثر صعوبة من المجموعة الثالثة ويكون القياس مركزاً على قدرة المفحوص على إيجاد ترتيب الشكل أو على إعادة تغيره بصورة منظمة ومنطقية .

تتدرج أسئلة المجموعة الخامسة في الصعوبة أكثر من نظيرتها في المجموعة الرابعة ويتركز القياس في هذه المجموعة على مدى قدرة المفحوص على تحليل الشكل إلى عناصره وإدراك العلاقة المنطقية بين هذه العناصر، وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشراً على الطاقة العقلية العامة للفرد، كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من المجموعات الخمسة في تحديد درجة اتساق الاختبار (الخطيب، مهيد 2001)

صدق وثبات الاختبار: للاختبار دلالات ثبات في صورته الأصلية من خلال إيجاد معاملات ارتباط طريقة الإعادة تتراوح بين (هي دلالة عند مستوى 5)، وقد تخرج للاختبار دلالة صدق من خلال استخدام مقياس (ستافورد بينه) للذكاء.

تطبيق الاختبار : قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار جاعياً على الطلاب والتلاميذ كل على حدة والطلاب والتلاميذ المقصود ينضمون عينة البحث مع كل طالباً وتلميذ معه طبقاً لمقياس علي مسرع وغير مسرع.

وبدأ الإعداد لتوفير العدد المناسب من أوراق الإجابة، وكراسات الاختبار والتأكد من وجود قلم مع كل مفحوص وترك مساحة كافية بين مقاعد الطلاب والتلاميذ لتسهيل عملية الأداء والإشراف الذي قامت به الباحثة .

وبعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع أوراق الإجابة ثم طلبت من المفحوصين ملء البيانات الشخصية، وبعد ذلك قامت بتوزيع كراسات الاختبار ثم شرحت طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار وطريقة تدوين الإجابة على ورقه الإجابة وذلك من خلال الإجابة الجماعية للسؤال رقم (1) في المجموعه الأولى، وبعد التأكد من أن الطلاب والتلاميذ قد استوعبوا التعليمات، طلبت الباحثة منهم الاستمرار في حل بقية الأسئلة بنفس الطريقة حتي نهاية كراسة الاختبار مع تنبيههم بعد موجود زمن محدد للإجابة وبعد مرور (نصف) ساعة طلبت منهم الباحثة أن يجمع كل من ينتهي الكراسة وفي داخله ورقة الإجابة .

تصحيح الاختبار: أعدت لهذا الاختبار ورقة إجابة بحث يمكن تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح، وقد قامت الباحثة بعد الفراغ من تطبيق الاختبار بتصحيحه واستخراج الدرجات لإجابة الطلاب والتلاميذ على الاختبار ثم مقارنتها بمعايير التصحيح من جدول المعايير.

جدول رقم (3) يوضح تدرج الذكاء تبعاً لمعايير الخطيب ومحمد (2001)

درجة الذكاء	التصنيف
22- 34	أقل من المتوسط
35- 49	وسط
50-55	فوق الوسط
56-60	ممتاز

تقنين الاختبار على البيئة السودانية: قام كل من الخطيب ومحمد بتقنين مقياس المصفوفات المتتابعة العادي (جونزافن) على المتعلمين ابتداءً من الصفوف العليا بمرحلة الأساس وحتى نهاية المرحلة الجامعية في المناطق الحضرية، بالمحافظات المختلفة لولاية الخرطوم وقد تم تطبيق الاختبار في العام الدراسي (1998- 97) على عينة حجمها (6877) مفحوصاً.

مقياس التوافق الدراسي: اطلعت الباحثة على عدد من مقاييس التوافق الدراسي وتطوقت فيها فقط على الأبعاد التي يشملها كل مقياس ولتذكر العبارات التي يحويها كل بعد .

استبيان التوافق لطلاب الجامعات المذكور في محمد أحمد أبو سوار . (2007)

أجرى محمود الزيايدي عام(1964) بحثاً عن العلاقة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين، تضمن المقياس ستة أبعاد، صيغت فقرات الاستبيان في صورة أسئلة يجاب عنها ب(نعم، لا) وخصص لكل مجال 25 سؤالاً وكانت معامل الثبات عن طريق معادلة سيرمان براون على النحو التالي :

العلاقة بالزملاء 0.387،

العلاقة بالأساتذة 0.802، .

أوجه النشاط الاجتماعي 0.726، .

الاتجاه نحو مواد الدراسة 0.881، .

تنظيم الطالب لوقته 0.802، .

طريقة استذكاره 0.823، .

قام بتقنين هذا الاختبار على البيئة السودانية إسحق حسن جامع عام 1990 على طلاب مرحله الثانوية ثم عرض الصيغه الجديدة على لجنة من المحكمين من أساتذة علم النفس بالجامعات السودانية وكانت نتيجة ذلك أن جميع الأسئلة مناسبة ما عدا سبعة أسئلة موزعة على أبعاد المقياس الستة فقام بحذفها ثم قام بتطبيق المقياس على عينة (50) طالباً بالمرحلة الثانوية بالخرطوم وتم إستبعاد (17) سؤالاً ثم حسب الثبات لأبعاد المقياس الستة باستخدام طريقة التقسيم النصفى واستخراج معامل الارتباط بين كل نصفين بطريقة بيرسون من القيم الخام مباشرة، ثم استخدمت معادلة سيرمان براون لتعديل معامل الارتباط فكانت كما يلي _:

علاقة الطالب بزملائه 0.388، . -علاقة الطالب بأساتذته 0.788 -أوجه النشاط الاجتماعي 0.787-الاتجاه نحو مواد الدراسة 0.771 .تنظيم الطالب لوقته 0.684-طريقة الاستذكار 0.700، .

الصدق الظاهري: للتأكد من صلاحية فقرات المقياس قامت الباحثة بعرضه على عدد من المحكمين . طلبت الباحثة من كل محكم توضيح العبارات التي تحتاج لإعادة صياغته وتلك التي يرى حذفها، أن يضيف أي عبارة يرى أنها يمكن أن تضاف . وكانت حصيلة عملية التحكيم تعديل وصياغة بعض العبارات بالمقياس . ولإنهاء هذه المرحلة أصبح المقياس في صورته المعدلة جاهزاً للدراسة الإستطلاعية . قامت الباحثة بملء الإستارة ومقياس التوافق للتلاميذ بواسطة

المعلم أما بالنسبة للطلاب كان بواسطتهم.

جدول رقم (4) جدول يوضح العبارات التي أوصى المحكمون بتعديلها .

العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
البعد الاجتماعي	
• لتي القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	لدي القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع أقراني
• أشعر بالإنجاز وزيادة التحصيل	أشعر بالإنجاز في الأنشطة
• أشعر بمحبة التلاميذ واحترامه ملي	أشعر بمحبة زملائي واحترامهم لي
• أقدر على مشاركة الآخرين احتياجاتهم	أستطيع على مشاركة الآخرين احتياجاتهم
• أشعر بوجود مشكلات اجتماعية	أشعر بالخلل أمام الآخرين

الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
1	.430	19	.361	37	.239
2	.162	20	.264	38	-.219
3	.110	21	.244	39	.394
4	.279	22	.334	40	.444
5	.340	23	.245	41	.192
6	.152	24	.134	42	.266
7	.141	25	.101	43	.361
8	.196	26	.182	44	.317
9	.282	27	.282	45	.264
10	.508	28	.238	46	.194
11	.223	*29	.151	47	.429
12	.359	30	.385	48	.383
13	.395	31	.178	49	.363
14	.327	32	.236	50	.274
15	.087	33	-.176	51	.495
16	.130	34	.078	52	.261
17	.218	35	.394	53	0.268
18	.301	36	.133		

• أقدر على استمرار علاقتي مع الأصدقاء في الصف السابق	أحافظ على استمرار علاقتي مع الأصدقاء في الصف السابق
امتلك القدرة على حل مشكلاتي	لدي القدرة على حل مشكلاتي
البعد النفسي	
أحسب ابتعاد زملائي في الصف	أحسب ابتعاد زملائي مني
أحسب نقور من عملية التعلم	أحسب عدم الرغبة في التعلم
البعد المعرفي	
أحب المشاركة في عزف الموسيقى	أحب المشاركة في الأنشطة اللاصفية

طريقة التصحيح: وفقاً لخيارات مقياس التوافق الدراسي وهي ثنائية (نعم – لا) تعطي الدرجات (1 ، 2) لكل عبارة سالبة وتعطي (1 ، 2) لكل عبارة موجبة.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس التوافق الدراسي : يفيد إبراهيم أحمد (1987) المذكور في بحث مبارك عثمان . أن الدراسة الاستطلاعية في أي مقياس تهدف إلى التحقيق من سلامة الاختبارات المستخدمة، وتقدير الوقت اللازم والمناسب لتطبيق هذه الاختبارات وأن البحث الموضوعي يتطلب استخدام أدوات مقننه حتي لا يكون البحث تحكمه الذاتية . ولمعرفه الخصائص القياسية لمقياس التكيف الاجتماعي في صورته التي تتكون من (53) عبارة قامت الباحثة على عينة قصدية طبقية موزونة حجمها من التلاميذ والطلاب . وتم تصحيح الاستجابات ثم إدخال البيانات في جهاز الحاسوب وبعد تحليل البيانات حصلت الباحثة على النتائج الآتية:

1/ الاتساق الداخلي للبيانات: لمعرفة الاتساق الداخلي لبيانات المقياس في مجتمع البحث قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط جدول رقم (5) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي (الصدق والثبات)

الصدق الذاتي للمقياس:

$$\text{الثبات} = 0.79 - \text{الصدق الذاتي} = 0.89$$

أساليب المعالجات الإحصائية: قامت الباحثة بتحليل بيانات بحثها بواسطة الحاسب الآلي وإستخدمة برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). حيث تمت المعالجة للبيانات بالأساليب الآتية:

1. اختبار (ت) لعينة واحدة.
2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول (1-1) اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب سمة الذكاء بالدرجة الخام والمعياري السوداني ومعياري غرينتش علي مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري وسط الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين										
رقم	الصف	الجنس	الذكاء الخام	الذكاء المعياري	الذكاء المعدل	الذكاء المعدل	الذكاء المعدل	الذكاء المعدل	الذكاء المعدل	الذكاء المعدل
مسرّع	الخام	100	37.2000	11.46096	1.1461	30	7.2000	6.282	99	.000
غير مسرّع	الخام	100	34.2400	11.07287	1.1072	30	4.2400	3.829	99	.000
مسرّع	السوداني	100	121.2500	10.88913	1.0889	10	21.2500	19.515	99	.000
غير مسرّع	السوداني	100	116.0200	11.23844	1.1238	10	16.0200	14.255	99	.000
مسرّع	غرينتش	100	99.9500	13.80483	1.3804	83	16.9500	12.278	99	.000
غير مسرّع	غرينتش	100	92.1800	14.06362	1.4063	83	9.1800	6.527	99	.000

3. معامل ارتباط بيرسون اسيرمان براون (Pearson Correlation Coefficient)

4. معادلة الفأكونباخ لإيجاد معامل الثبات.

5. تحليل التباين الأحادي MANOVA.

6. معادلة الفأكونباخ.

7. اختبار LSD.

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة الفرض الأول:

يتسم الطلاب والتلاميذ المسرعين بدرجة ذكاء أعلى من غير المسرعين علي اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المسودن.

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينة واحدة لحساب سمة الذكاء بالدرجة الحام والمعار السوداني وميعار غرينتش علي مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارى وسط الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين من الجدول رقم (1-1) يتضح أن الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين يتميزون بدرجة ذكاء مرتفعة وهذا يتفق مع ما افترضته الباحثة مما يشير ذلك إلى تحقق هذا الافتراض ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بأكبر (2009) دراسة عمر هارون الخليفة (2005) ودراسة غروس (1993)

ولقد اورد عبد الرحمن عدس (2002) أن الذكاء مفهوم مجرد يختلف العديد من العلماء في معرفته ولكنه يدل على قابلية الفرد لحل معضلاته وقابليته على التكيف تجاه المواقف الجديدة والقابلية على التفكير التجريدي والاستفادة من التجارب وقد تعني كلمة ذكاء عند سبيرمان بأنها قدرة عقلية عامة وعند جيلفورد بأنها قدرة منفصلة صنفها لثلاثة أبعاد ولقد تم تصنيف معظم نظريات الذكاء نحو الاتجاه السيكومتري أو اتجاه القياس النفسي الذي توصل إلى أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد والقدرة على التعلم والقدرة على التكيف مع متطلبات الموقف.

جدول رقم (2-2) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب فروق الذكاء تبعاً لمتغير التسريع الدراسي								
رقم التسريع	العينة	المتوسط	المعيار الانحراف	الخطأ المعياري	فرق المتوسط	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مسرع	10	37.2000	11.4609	1.1461	2.96	1.857	19	.065
	0		6	0				
غير مسرع	10	34.2400	11.0728	1.1072				
ع	0		7	9				
مسرع	10	121.250	10.8891	1.0889	5.23	3.342	19	.001
	0		3	1				
غير مسرع	10	116.020	11.2384	1.1238				
ع	0		4	4				
مسرع	10	99.9500	13.8048	1.3804	7.77	3.943	19	.000
	0		3	8				
غير مسرع	10	92.1800	14.0636	1.4063				
ع	0		2	6				

مما ذكر توصلت الباحثة إلى أن ازدياد معدلات القدرات العقلية والتكيف مع متطلبات الموقف دليل على أن الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين يتميزون بهذه القدرات وذلك قد يتضح من خلال درجات تحصيلهم الأكاديمي، فالذكاء واحد من المظاهر والمحكات التي تساعد في تحديد مستوى الطلاب والتلاميذ في مراحلهم الدراسية المختلفة.

كما ترى الباحثة أن توفير البيئة التعليمية المناسبة تتيح للطلاب والتلاميذ فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب لها تأثير إيجابي على تحفيز الطلاب ذوي القدرات العالية وسلوكهم وسلامتهم النفسية، وهذه البيئة هي بمثابة الحافز الأساس لزيادة معدلات الذكاء للطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين وهذا ما أشارت إليه هذه النتيجة.

عرض ومناقشة الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الذكاء بمقياس المصفوفات المتتابعة المعياري وسط الطلاب والتلاميذ بين المبرمجين وغير المبرمجين.

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب فروق الذكاء تبعاً للمتغير التسريع الدراسي وسط الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين

من الجدول رقم (4-4) يلاحظ أن النتيجة أسفرت عن وجود فروق بين الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين في درجات الذكاء ما عدا الدرجة الخام وهذا يتفق إلى حد كبير مع افترض الباحثة مما يشير ذلك إلى تحقق هذا الفرض ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بابكر (2009) ودراسة عمر هارون الخليفة (2005).

تري الباحثة أن الاختلاف من السيات التي يتميز بها كل من المسرعين وغير المسرعين إثارة إلى اختلافهم في معدلات الذكاء. فالطلاب والتلاميذ المسرعين يمتازون بدرجات ذكاء أكبر من غير المسرعين، وهذا يمكن أن يظهر من خلال درجاتهم التحصيلية وسرعة استيعابهم وكيفية تحليلهم للبيانات ومعالجتها في أقصر فترة زمنية، إضافة إلى قدرتهم وإمكانياتهم في تقديرهم للأشياء، وسرعة البديهة في كيفية تلقي المعلومة وكيفية التعامل معها. وهذا يعتبر مؤشراً من مؤشرات الذكاء وبالتالي يمكن أن نصف المسرعين دراسياً بأنهم أذكاء بدرجة تفوق درجات غير المسرعين بغض النظر عن مراحلهم الدراسية .

عرض ومناقشة الفرض الثالث:

توجد فروق في الذكاء بين الطلاب المسرعين وغير المسرعين والعينة الكلية تبعاً للنوع للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في الذكاء بين الطلاب المسرعين وغير المسرعين تبعاً للنوع

جدول رقم (3-3) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب الفروق في الذكاء بين الطلاب المسرعين وغير المسرعين تبعاً للنوع										
النوع	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء	الذكاء
مسرّع	ذكر	50	41.2800	9.65325	1.36518	8.16000	3.793	98	.000	
	أنثى	50	33.1200	11.75713	1.66271					
	ذكر	50	121.5000	8.22949	1.16383	.50000	.228	98	.820	
	أنثى	50	121.0000	13.10398	1.85318					
	ذكر	50	101.2600	11.30795	1.59919	2.62000	.948	98	.345	
	أنثى	50	98.6400	15.92682	2.25239					
غير مسرّع	ذكر	50	36.5400	10.78777	1.52562	4.60000	2.113	98	.037	
	أنثى	50	31.9400	10.97941	1.55272					
	ذكر	50	113.8600	10.99167	1.55446	-4.32000	1.949	98	.054	
	أنثى	50	118.1800	11.17338	1.58015					
	ذكر	50	90.8	14.639	2.0703	-	-	9	.336	
	أنثى	50								

	8	.967-	2.7200 0-	3	46	200	0			
				1.9053 5	13.472 89	93.5 400	5 0	أنثى		
.000	1 9 8	4.137	6.3800 0	1.0459 2	10.459 25	38.9 100	1 0 0	ذكر	العام	العينة الكلية
				1.1332 8	11.332 85	32.5 300	1 0 0	أنثى		
.235	1 9 8	- 1.192 -	- 1.9100 0-	1.0395 1	10.395 10	117. 680 0	1 0 0	ذكر	السوداني	
				1.2197 9	12.197 94	119. 590 0	1 0 0	أنثى		
.981	1 9 8	- .024-	- .05000-	1.4031 7	14.031 65	96.0 400	1 0 0	ذكر	غرينتش	
				1.4898 4	14.898 37	96.0 900	1 0 0	أنثى		

جدول (4-12) اختبار بيرسون العزيمى لحساب الارتباط بين التوافق وكل من التحصيل والذكاء						
غير مسرع	التوافق	قيمة الارتباط	العينة	100	100	100
غير مسرع	التوافق	قيمة الارتباط	-0.106	-0.042	-0.244*	-0.170
		القيمة الاحتمالية	0.294	0.678	0.015	0.091
		العينة	100	100	100	100
غير مسرع	التوافق	قيمة الارتباط	-0.185	0.034	-0.065	-0.018
		القيمة الاحتمالية				
		العينة				

				القيمة الاحتمالية		
	.857	.521	.737	.066		
	100	100	100	100	العينة	

من خلال نتيجة هذا الفرض في الجدول رقم (3-3) يتضح أنه ليس هنالك فروق بين الذكور والإناث المسرعين وغير المسرعين في معدلات الذكاء وهذا يختلف مع الفرض ويشير إلى عدم تحققه ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة محمد الأمين الخطيب ومحمد محمد المتوكل (2001) ودراسة عمر هارون والزيير طه (1987).

تعزي الباحثة عدم وجود الفروق بين الجنسين في معدلات الذكاء إلى طبيعة التعليم وطرق التدريس المختلفة على الرغم من أن الطلاب والتلاميذ يدرسون بمدارس مختلفة قد يختلف الاساتذة من حيث كيفية توصيل المعلومة للطلاب أو التلاميذ إضافة إلى أن المنهج الذي يدرس لا يختلف بين مدرسة وأخرى مما يؤدي ذلك إلى عدم اختلاف معدلات الذكاء بين الطلاب والتلاميذ من الجنسين وهذه إشارة إلى أن درجات الذكاء أقل من الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين لا تختلف كثيراً عن درجات الطالبات والتلميذات المسرعات وغير المسرعات.

كما ترى الباحثة أن زيادة أو نقصان معدلات الذكاء قد لا يرتبط بالجنس البشري فقط وإنما هنالك مؤثرات كثيرة قد تؤدي إلى ارتفاعه أو انخفاضه، منها المؤثرات البيئية والأسرية وطرق التدريس وكيفية تحليل المعلومات ومعالجتها فالذكور من هؤلاء الطلاب والتلاميذ مسرعين أو غيرهم لا يتفقون مع الإناث من حيث معدلات الذكاء وهذا ما أشارت إليه النتيجة.

عرض ومناقشة الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين التوافق والتحصيل

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار بيرسون العرزي لحساب الارتباط بين كل من التوافق والتحصيل يلاحظ من الجدول رقم (4-4) أن النتيجة أسفرت عن عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي لدى الطلاب والتلاميذ المسرعين وغير المسرعين وهذا يشير إلى عدم تحقق هذا الفرض ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عاين جابر (2000).

أثبتت الدراسات التجريبية أن التوافق في المدرسة، إنما يتعلق حقيقة ببناء الشخصية الأساسي . وبصفه خاصه مفهوم الطالب عن ذاته . وترتبط المشكلات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية بوجه عام، بمفهوم ذات ضعيف بشكل واضح . يبدأ مبكراً في المدرسة الابتدائية . ويؤثر ليس فقط على أداء الطالب في المجال الأكاديمي، وإنما على عالمه الاجتماعي الأوسع، فضلاً عن ذلك . ونحن لاحظ في مواقف الحياة اليومية، كيف أن التلميذ قد يحقق توافقاً للموقف المدرسي بعد استطاعته تكوين علاقة طيبة مع مدرسيه، أي بعد يكون لذاته شعوراً بالتقبل والتقدير (أبوزيد) المذكور في محمد أحمد أبوسوار (2007)

تعزي الباحثة عدم وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب والتلاميذ إلى أن هذه الفئة من فئات المجتمع لم تصل السن العمرية التي تؤهلهم لمعرفة الفرد لذاته وتقديره لها وهذا يلعب دوراً كبيراً في عملية التوافق الدراسي ومدي ملاءمه البيئة المدرسية للطلاب أو التلميذ فقد يوجد طلاب وتلاميذ يتميزون بدرجة مرتفعة من التوافق الدراسي ولكن تحصيلهم الدراسي متدني، وقد يعزي ذلك إلى عوامل أخرى مرتبطة بالتحصيل الدراسي وعلى سبيل المثال السمات الشخصية وطبيعة المنهج وطرق التدريس فهنالك العديد من الطلاب والتلاميذ لديهم قدرات وكفاءات علمية كبيرة ولكنهم قد يعانون من ضعف في بعض المواد الدراسية وذلك قد يرجع إلى طبيعة المادة العلمية وضعف قدرة المعلم على توصيل المعلومة بطريقة سهلة يمكن استيعابها وتخزينها وهذا قد يؤثر على عملية التحصيل الدراسي للطلاب والتلاميذ على الرغم من أن التوافق الدراسي لديهم مرتفع ويمكن أن يؤهلهم ويزيد من خبراتهم العلمية.

عرض ومناقشة الفرض الخامس:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الوزن والذكاء

جدول (4-4) اختبار بيرسون العزمي لحساب الارتباط بين الوزن والذكاء		
الوزن الذكاء الخام	قيمة الارتباط	.449**
	القيمة الاحتمالية	.000
	العينة	200
الوزن الذكاء السوداني	قيمة الارتباط	-.062-
	القيمة الاحتمالية	.383
	العينة	200
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

بالرجوع إلى الجدول (4-4) نجد أن العلاقة الارتباطية بين الوزن والذكاء السوداني في العينة الكلية بلغت (-.062-) والقيمة الاحتمالية لها بلغت (.383) وهي أكبر من (0,05) القيمة الاحتمالية المحددة للدراسة مما يعني قبول الفرضية الصفرية بمعنى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوزن والذكاء بالمعيار السوداني.

بينما نجد أن العلاقة الارتباطية بين الوزن والذكاء الخام في العينة الكلية بلغت (.449**) والقيمة الاحتمالية لها على التوالي بلغت (.000) وهي أصغر من (0,05) القيمة الاحتمالية المحددة للدراسة مما يعني رفض الفرضية الصفرية بمعنى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوزن والذكاء بالدرجة الخام.

من الجدول رقم (4-4) يلاحظ أن النتيجة أسفرت عن عدم وجود علاقة بين الوزن والذكاء لدى التلاميذ والطلاب بالمسرعين وغير المسرعين وهذا يختلف مع ما افترضته الباحثة ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة باكر (2009).

تعزى الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أن معدلات الذكاء من حيث ارتفاعها أو انخفاضها قد ترتبط بعوامل كثيرة ليس لها علاقة بزيادة الوزن فهناك عوامل بيئية تزيد من درجات الذكاء وعوامل أخرى أسرية تلعب دوراً كبيراً في كيفية غرس بعض المهارات العقلية للطلاب والتلاميذ في سن الطفولة من جل تنمية هذه المهارات والاستفادة منها في كيفية استيعاب المعلومة وتخزينها واستدعائها في وقت الحاجة لها إضافة إلى وجود عوامل أخرى تزيد من معدلات الذكاء لها علاقة بالطالب أو التلميذ نفسه وقد لا ترتبط بوزنه مثل سراته الشخصية والسن العمرية ومدي ارتباطه بزملائه ومعلميه. فالوزن ليس ذا تركيز على زيادة أو نقصان درجات الذكاء. وهذا ما توصلت إليه نتيجة البحث الحالي.

عرض ومناقشة الفرض السادس:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطول والذكاء

جدول (5-5) اختبار بيرسون العزمي لحساب الارتباط بين الطول والذكاء		
الطول الذكاء الخام	قيمة الارتباط	.484**
	القيمة الاحتمالية	.000
	العينة	200
الطول الذكاء السوداني	قيمة الارتباط	-.062-
	القيمة الاحتمالية	.380
	العينة	200
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

بالرجوع إلى الجدول (5-5) نجد أن العلاقة الارتباطية بين الطول والذكاء الخام في العينة الكلية على التوالي بلغت (**484). والقيمة الاحتمالية لها على التوالي بلغت (0.000). وهي أقل من (0,05) القيمة الاحتمالية المحددة للدراسة مما يعني رفض الفرضية الصفرية بمعنى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الطول والذكاء الخام..

بينما نجد أن العلاقة الارتباطية بين الطول والذكاء السوداني في العينة الكلية بلغت (-0.062). والقيمة الاحتمالية لها بلغت (380). وهي أكبر من (0,05) القيمة الاحتمالية المحددة للدراسة مما يعني قبول الفرضية الصفرية بمعنى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الطول والذكاء السوداني.

يتضح من خلال النتيجة في الجدول رقم (4-15) انه ليس هنالك علاقة بين طول الطالب او التلميذ ومعدلات ذكائه، وهذا عكس ما توقعته مما يشير ذلك إلى عدم تحقق هذا الفرض ولقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بترحي والحليفة ولين (2011) ودراسة بابكر (2009) ودراسة لودفريين (2001).

ومن أبرز النتائج التي توصل اليها كل من الحليفة ولين ان هنالك علاقة ارتباطية ايجابية بين طول القامة ومعدل الذكاء. افترضت الباحثة هذا الافتراض باعتبار أن الطالب أو التلميذ الذي يتميز بالقامة الطويلة قد يكون أكثر اكتساباً للمهارات المعرفية والعقلية وأكثر سرعة في الفهم للخبرات وخاصة المتعلقة بالجوانب الجسمية وهنا إشارة محددة في الحكمة التي تقول (إن العقل السليم في الجسم السليم) على الرغم من أن الجسم السليم لا يعني الشخص الطويل أو القصير ولكن نجد أن الطالب أو التلميذ الذي يتميز بالطول قد يتميز بسمت كثيرة قد لا تتوفر لصغير القامة.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطول الذي يتميز به الطالب أو التلميذ في مراحلهم الدراسية المختلفة قد يفيد في اكتساب بعض المهارات والقدرات المعرفية الأخرى كالتركيز والانتباه ولكن قد تكون ذاكرته ضعيفة وأحياناً قد يكون ادراكه غير واقعي لبعض الأحداث والمعلومات وهذا يمكن أن يؤدي إلى أخطاء كبيرة في استجاباته لبعض المفاهيم مما يشير ذلك على أن الطول ليس له علاقة ارتباط وثيق بمعدلات الذكاء باعتبار الذكاء يرتبط بعوامل معرفية كثيرة ومتراصة كل منها يكمل الآخر ولا علاقة لها بطول أو قصر الطالب او التلميذ من المسرعين او غير المسرعين دراسياً.

التوصيات:

على النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي بالآتي:

1. الاهتمام بهذه الفئة وتنظيم برامج علمية تلائم حاجاتهم النفسية والعقلية.
2. تهيئة البيئة الداعمة لتطوير قدراتهم ومحاولة التعرف على قدراتهم في سن مبكرة بغض النظر عن النوع البشري.
3. تدعيم المهارات المعرفية لغير المسرعين من أجل خلق روح التنافس مع المسرعين في تحصيلهم الأكاديمي.
4. توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تتسم بالتوافق والبيئة العادلة من قبل المعلم

مقترحات لبحوث مستقبلية:

من خلال الخبرة التي توفرت للباحثة في فترة عملها في هذا البحث واطلاعها على الدراسات ذات العلاقة والنظريات المرتبطة بموضوع

بحثها فإنها تقترح الآتي:

1. دراسة التحصيل الدراسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لتلاميذ مرحلة الاساس.
2. القيام بدراسة الذكاء وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ مرحلة الأساس.
3. دراسة التوافق الدراسي لدى المراهقين وعلاقته بالتفكير الإبداعي.
4. دراسة الآثار النفسية التي تؤدي إلى صعوبات التعلم لتلاميذ مرحلة الأساس.
5. دراسة مسحية على مدارس ولاية الخرطوم لمعرفة القدرة على الإبداع.

المصادر والمراجع

1. الظاهرية، المغربي (2004) التربية والتوافق الزوجي، مجلة دراسات عربية في علم النفس، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
2. العادل، ابو علام (1994) التحليل العاملي للسلوك الدراسي المرتبط بالتحصيل الأكاديمي: حولية كلية الآداب ، جامعة الكويت، ع14.
3. القريطي، عبد المطلب امين (2005) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيته الطبعة الرابعة، توزيع دار الفكر العربي.
4. جلال، سعد (2006) القياس النفسي المقاييس الاختبارات، دار الكتاب الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
5. جلال، سعد (2005) المرجع في علم النفس، دار الفكري العربي ، القاهرة.
6. جروان، فتحي عبد الرحمن (2008) الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الثانية.
7. جروان، فتحي عبد الرحمن (2008). أساليب الكشف عن الموهبين ورعايتهم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن.
8. جروان، فتحي عبد الرحمن (2005) حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم، الدورة التدريبية التأسيسية لمعلمي مدارس الموهوبين وزارة التربية والتعليم الولائية، في الفترة من 14 ماي إلى 23 يونيو الخرطوم.
9. جروان، فتحي عبد الرحمن (2005) محاضرة بعنوان رعاية الموهوبين اولوية قصوى في عصر- الاقتصاد المعرفي، قاعدة الشهيد الزبير، 24مايو الخرطوم.
10. جروان، فتحي عبد الرحمن (2004) رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين مدير التميز التربوي الطبعة الثانية .
11. جروان، فتحي عبد الرحمن (2000) اساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الطبعة الثامنة . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
12. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999) الموهبة والتفوق والابداع ، الطبعة الاولى.
13. جمهورية السودان وزارة التربية والتعليم الادارة العامة للتخطيط التربوي لإداره الإحصاء التربوي. (2010 - 2009)
14. حبيب، مجدي عبد الكريم (2007) التفكير الاسس النظريات والاستراتيجيات، مكتبة النهضة، المصرية.
15. حبيب، مجدي عبد الكريم (2000) التقويم والقياس في التربية وعلم النفس المجلد الثاني الطبعة الأولى مكتبته النهضة المصرية.

المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية : دراسة مسحية على محلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين
Obstacles that Face High School Principals: A Survey from the Point of View of Educational Supervisors

د. أماني مختار عوض الله محمد

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

Amani Mukhtar Awadalla

رئيس قسم الإدارة وأصول التربية كلية التربية /جامعة الزعيم الأزهرى / السودان

amaniawadalla888@gmail.com

الملخص:

تناول البحث مجال الإدارة التربوية وهدف لمعرفة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحلية كرري. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغ حجم عينة الدراسة (77) مشرف ومشرقة. تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، اختبار (T)، حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation)

ومن ثم توصلت الباحثة للعديد من النتائج من أهمها :

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في المعوقات التي تتعلق بالمدير والتنظيم المدرسي بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي أو الخبرة. من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج قد أوصت بالعديد من التوصيات من أهمها: العمل على تهيئة البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة، ضرورة اشراك بعض افراد المجتمع المحلي من ذوي الاختصاص في وضع خطة المدرسة والمشاركة في تنفيذها .

الكلمات المفتاحية: المشكلات , مدير المدرسة الثانوية ، المشرف التربوي ، محلية كرري .

Abstract:

The study dealt with the field of educational administration and aimed to find out the problems that face principals of high school from the point of view of educational supervisors in Karari locality. The researcher followed the descriptive method, and the sample size of the study was (77) supervisors, the questionnaire was used as a tool of data collection, the data was analyzed by the statistical package of the social sciences (SPSS), (T) test , Person correlation.

The researcher came to many results, the most important of which are:

There are statistically significant differences at alpha level of 0.05 regarding obstacles that face principals and organization of Karari locality from the point of view of educational supervisors. There are no statistically significant differences at alpha level of 0.05 regarding obstacles that face high school principals of Karari locality from the point of view of educational supervisors, due to the variables of sex, academic qualification nor experience, from the researcher's findings, she offered several recommendations the most important of which are:

Work to create a school environment that has the necessary equipment, the necessity of involving some of competent members of the community in the development of the school plan and to participate in its implementation.

Key words: Obstacles, High school Principal, Educational Supervisor, Karari locality

المقدمة:

تعد الإدارة المدرسية إحدى المجالات الهامة التي ترتبط بتربية وإعداد الأجيال للحياة من منطلق أنها الجهاز الإشرافي لمراحل التعليم المختلفة بكل أنواعه، كما أنها تعتبر الأساس الذي تتمحور حوله العملية التربوية التعليمية. لذا أهتم القائمون فيها بهذا الأمر إذ أنها تحدد الأساليب وتنير الطريق أمام العاملين في الميدان التربوي، كما أنها تعمل على توعية وتبصير العاملين في المؤسسات التربوية بمسؤولياتهم وتقويمهم وتوجيههم التوجيه التربوي الصحيح. (فتحي عبد الرسول محمد، 2008، ص 1)

لذا أهتم القائمون على حقل الإدارة التربوية بالعوامل المتعلقة برفع فاعلية الإدارة التعليمية من خلال العمل على طرح رؤية واضحة للأهداف المتبغاة، ودعم وتطوير القوى البشرية وكذلك العمل على إيجاد روح الفريق الواحد المتكامل في العمل، ومن خلال تحديد المشكلات والصعوبات ومحاولة تجنبها باعتبارها حجر الزاوية الأساسي للوصول إلى الأهداف المنشودة (الغامدي، 2006، ص 2).

ونجد أن الدول المتقدمة والنامية تولي اهتماما كبيرا للتربية، وذلك لدورها الفاعل الذي تقوم به في تقديم المجتمعات ورقيها، لهذا أصبحت التربية من أهم الوسائل التي تستعين بها الدول كافة في حل قضاياها وتحقيق الرفاهية والتقدم، وذلك باعتبارها إحدى الأدوات الرئيسية في إعداد القوى المدرية، الأمر الذي يستوجب العديد من المتطلبات، منها وجود إدارة تربوية حديثة واعية قادرة على رؤية الأبعاد الحقيقية للتقدم، وعلى أداء أدوارا أساسية وتحمل مسؤوليات جديدة تتطلبها عملية التحديث. (الهواقي، 2007، ص 2).

أولا : حيثيات البحث:

نجد أن الإدارة المدرسية تعاني من بعض المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية أثناء أدائهم لأعمالهم ونجد أن هذه المشكلات تختلف من مدرسة لأخرى ومن مرحلة تعليمية لأخرى، ولعل من أبرز المشكلات التي تواجه لإدارة المدرسية بمحلية كرري تتمثل في مشكلات تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي، المناهج، المعلمين، الطلاب، المجتمع المحلي، البناء والتجهيزات. ويمكن تحديد المشكلة بالأسئلة التالية:

- 1/ما المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- 2/ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

3-أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

- 1_لفت الانتباه لأهمية دور مدير المدرسة الثانوية وقدراته الفنية في حل المشكلات التي تواجهه.
- 2-قلة الدراسات التي أجريت حول المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية بمحلية كرري.
- 3-الخروج بنتائج وتوصيات قد يستفيد منها المسؤولون في معالجة مشكلات الإدارة المدرسية.
- اما أهداف البحث تتمثل فيما يأتي:
- 1- التعرف على المشكلات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي.
- 2_ التعرف على المشكلات التي تتعلق المناهج الدراسية.
- 2_ التعرف على المشكلات التي تتعلق بالمعلمين.
- 3_ التعرف على المشكلات التي تتعلق بالطلاب.
- 4- التعرف على المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي.
- 5_ التعرف على المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية.
- 6- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى للمتغير (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي، اما حدود البحث الموضوعية تتمثل في عنوان البحث المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحلية كرري، وحدوده المكانية تتمثل في جميع المدارس الثانوية بمحلية كرري التي يشرف عليها المشرفين التربويين، اما الحدود الزمانية: للعام 2022-2023م.

مصطلحات البحث:

- 1/مدير المدرسة: هو الشخص الذي تناط اليه مهام قيادة العاملين بالمدرسة من طلاب ومعلمين واداريين وغيرهم وتنسيق جهودهم في سبيل تحقيق أهداف مدرسته (جمال ابو الوفا وآخرون، 1999م، ص 201).

2/المشكلة: هي أي موقف مهم ومعقد وباعث على التحدي سواء كان موقفاً طبيعياً أم مصطنعاً يتطلب حله إمعاناً في التفكير (Good، 1973، p.438)

وعرفها جلمبرات (1995، ص46) بأنها الإحساس المرهف بالنقص والقصور عند الشخص نتيجة لصعوبة موقف معين .

التعريف الإجرائي للمشكلة: هي عبارة عن العقبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية وتحد من أدائه لواجباته ومسؤولياته وتحول دون تحقيق الأهداف التي خطط لها مسبقاً (تعريف إجرائي، 2022).

3/المرحلة الثانوية: يطلق على شعبة التعليم الثانوي على مرحلة التعليم الواقعة بين التعليم الابتدائي والتعليم العالي وتطلق شعبة المدارس الثانوية على المؤسسات التي تمنح هذا النوع من التعليم (نقولا، 1986م، ص329).

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

في هذا الفصل تقوم الباحثة بعرض الإطار النظري الذي يتكون أولاً من بحثين، البحث الأول الإدارة المدرسية أما البحث الثاني المرحلة الثانوية وثانياً الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

- مفهوم الإدارة المدرسية

تعد الإدارة المدرسية عنصراً مهماً من عناصر العملية التربوية تعمل على حفر عناصر العملية التربوية سواء المادية والبشرية، كما أنها تعمل على تنشيطها حيث أنها تتغلغل في جميع أوجه النشاط التربوي، ومن هنا أهتم الباحثون والمربون بتحديد مفهوم الإدارة المدرسية (فتحي عبد الرسول محمد، 2008م، ص15)،

ويرى إبراهيم عصمت مطاع: أن الإدارة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسات التعليمية ويقوم على رأسها ناظر أو مدير ومسئولته الرئيسية هو توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة (فتحي عبد الرسول، 2008م، ص15).

وعرفها محمد منير مرسى: بأنها هي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، والإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق أهداف العملية التعليمية (فتحي عبد الرسول محمد، 2008 م، ص 15).

أما صلاح عبد الحميد مصطفى فقد عرفها بأنها مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام تعليمية معينة بواسطة آخرين عن طريق التخطيط والتنسيق والتنظيم ورقابة وتقويم جهودهم وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقيق الأهداف المدرسية. وعرفها شعلان بأنها هي العملية أو مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية وتوجيهها توجيهاً كافياً لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه. وعرفها حسن مصطفى بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ومن نائبه (الوكلاء) والأساتذة الأوائل والأساتذة والرواد والموجهين والإداريين أي كل من يعمل في النواحي الإدارية والفنية (فتحي عبد الرسول، 2008م، ص15).

- أهداف الإدارة المدرسية:

تسعى الإدارة المدرسية الى تحقيق مجموعة من الأهداف كما أوردها أحمد إبراهيم احمد (2002 م، ص49) وهي كما يلي:

- 1- الحرص على تطبيق الأهداف التعليمية العامة .
 - 2- تطوير الطلاب علمياً ودراسياً .
 - 3- المحافظة على تعزيز النشاطات اللا منهجية مثل الإذاعة المدرسية .
 - 4- العمل على نهوض بالمدرسة نهوضاً مبرزاً المساعدة في توفير الكتب الدراسية للطلاب.
 - 5- تقوية العلاقات بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور .
 - 6- توجيه كافة الطاقات في المدرسة من أجل تحقيق نقلة نوعية ايجابية في البيئة المدرسية.
 - 7- تحقيق النجاح في المؤسسة التعليمية.
 - 8- جعل المدرسة مكاناً يمتاز بالأمان عن طريق علاج أي تصرفات سلبية تصدر من الأفراد الموجودين داخلها .
 - 9- تقوم بتطبيق كافة التعليمات التي تصدر من قبل وزارة التربية والتعليم .
- وظائف الإدارة المدرسية:** كما أوردها احمد ابراهيم احمد(2002م، ص19-20)

الوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية التلاميذ وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم وذلك لنفع أنفسهم و مجتمعاتهم ،وما يساعدهم على تحقيق ذلك مراعاة ما يأتي:

- 1- الإيمان بقيمة الفرد وجماعية القيادة مع ترشيد العمل .
- 2- حسن التخطيط والتنظيم والتنسيق ثم المتابعة والتقييم.
- 3- الوقوف على صعوبات التي تعترض للعمل داخل المدرسة.
- 4- اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم.
- 5- معرفة احتياجات البيئة ومشكلاتها واقتراح الحلول لها.
- 6- اتباع لأساليب الإيجابية في حل مشكلات العمل المدرسي .
- 7- الإلمام بمناهج المرحلة التعليمية وما تستهدف اليه.
- 8- الإدراك التام لأهداف المرحلة التعليمية ومكانتها بين السلم التعليمي.
- 9- الإدراك التام لخصائص نمو التلاميذ وما واحتياجاته.

أنماط الإدارة المدرسية كما أوردها أحمد إبراهيم أحمد(2002م،ص52)

- 1- الإدارة الاوتوقراطية:(الديكتاتورية او التسلطية) تعتبر الإدارة الأوتوقراطية أن السلطة الإدارية مفوضة اليها من سلطة أعلى منها مستوى وأن المسؤولية الضمنية قد منحت لها وحدها ولم تفوض لغيرها .ويضع مدير المدرسة من هذا النمط في ذهنه صورة معينة لمدرسته ويقدر ما يجب أن يعمل ويعتقد ان المعلمين كسالى ويعتقد بالحزم والقوانين بالفعالية هي وحدها تسير بالمدرسة وعلاقته مع المعلمين هو صاحب السلطة وعليهم الطاعة يصدر قرارات هامة دون اللجوء لغيره .
- 2- الإدارة الديمقراطية: هذا النمط يأخذ مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه ويقوم المدير قبل اتخاذ القرار بتزويد العاملين معه بالمعلومات الأساسية التي تساعد على دراسة القرار ويهتم المدير الديمقراطي بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل ،فالديمقراطي يقود المعلمين في جو الأمن والطمأنينة يتميز هذا النمط بالمرونة والتعاون والإنتاجية .
- 3- الإدارة المتساهلة: هذا النوع من الإدارة يتميز بشخصية مرحة ومتواضعة وبمعلوماته الغنية في المجالات المتعلقة بمهنته وتظهر شخصيته على طبيعتها في معظم الأوقات ويتحدث مع كل فرد من أفراد أسرة المدرسة يحترم الكل ويتجنب تعريف الناس بوجهة نظره وذلك لعدم رغبته تقييد حريتهم أو فرض نمط ما عليهم وتنعدم السيطرة عليهم وهنا تنعدم القيادة وروح العمل وذلك يجعل المدرسة في حالة من الفوضى والتسيب.

- مسؤوليات مدير المدرسة:

ذكرت أماني مختار (2005،ص50) بأن مدير المدرسة بالاشتراك مع أعضاء هيئة المدرسة مسئولين عن العمل بها، وعليه أن يضع معهم المسئوليات والمثل التي ينبغي أن تسير عليها، وهو المسئول المباشر عن أوجه النشاط بها، كما أن برنامجها يتأثر إلى حد كبير باقتراحاته وميوله ومجهوداته، ويقوم مدير المدرسة بالإشراف على ثلاث نواح هامة كما أوردها أماني مختار (2005،ص50) :

(1)الناحية الإدارية.(2) الحياة الاجتماعية في المدرسة. (3) رفع مستوى العملية التربوية في المدرسة.

وقد تكون الناحية الثالثة من أهم النواحي الثلاث التي يجب على مدير المدرسة أن يوليها عنايته، ولكن الواقع يشير إلى أن كثيراً من مديري المدارس يخصصون وقتاً كبيراً للنواحي الإدارية مما يضر- بواجباتهم في النواحي الأخرى في الوقت الذي يستطيعون فيه فعلاً إسناد كثير من الأعمال لغيرهم من موظفي المدرسة. ومن أهم الأعمال التي يُعد مدير المدرسة مسئولاً عنها، سواء قام بها بنفسه أم فوض السلطة إلى غيره للقيام بها كما أوردها حسن مصطفي ووهيب سمعان (1985،ص75-79):

- 1-المساعدة في وضع وتنفيذ السياسة العامة للمدرسة. 2-حضور الاجتماعات مع مدير التربية والتعليم بالمنطقة وغيره من المديرين المساعدين.
- 3-وضع الخطط لبرامج العلاقات العامة.
- 4- الإشراف على النشاط المتصل بالمناهج.
- 4- الإشراف على عمل المدرسين بالفصول.
- 6-الإشراف على جميع ألوان النشاط المدرسي
- 7-مقابلة الآباء وغيرهم من الزائرين ومناقشة مشكلات المدرسة معهم، المساعدة في تنسيق الخدمات الاجتماعية والصحية والترويحية في المجتمع المحلي.
- 8-التحدث في الاجتماعات المدرسية، وفي الجماعات المختلفة في المجتمع المحلي .

- مشكلات الإدارة المدرسية :

وتواجه مدير المدرسة عند أداء دوره عدد من المشكلات كما أوردها اللهواتي (2007، ص 33-35) منها: صعوبات لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية تتمثل في :

- 1-النقص في بعض هيئات التدريس.
- 2-انخفاض أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية ونفسية وتنوع سلوكياتهم.
- 3-الضعف العام في مستوى الطلبة في مختلف المباحث في مختلف المراحل.
- 4-ضعف التفاعل بين المعلمين والطلبة في المدرسة.
- 5-ضعف التعاون بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة.
- 6-زيادة الطلبة في الصف الواحد .
- 7-عدم وضوح فلسفة النشاطات التربوية وقلة الكوادر الفنية المتخصصة.
- 8-تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وأثرها في العمل المدرسي .

صعوبات إدارية كما أوردها اللهواتي (2007، ص 33-35) منها

- 1-عدم مناسبة كثير من المدارس وعدم كفايتها.
- 2-عدم توفر الإمكانيات المالية اللازمة لصيانة المدرسة ومرافقها.
- 3-ضعف روح الإبداع لدى الكادر الإداري.
- 4-عدم استقرار الجدول المدرسي نتيجة تنقلات الهيئة التدريسية والعجز في بعض التخصصات .
- 5-الضغوطات الاجتماعية من أفراد المجتمع المحلي .
- 6-التشريعات التربوية التي تحدد نسب النجاح والرسوب والانضباط المدرسي.
- 7-عدم وضوح السياسات والأهداف المراد تحقيقها.
- 8-عدم الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية.
- 9-ميل بعض الإداريين الى تركيز السلطات والنفور من عمليات التفويض الإداري التي يمكن ان تساعد كثيرا في تيسير تدفق العمل.
- 10-الإستئثار بعملية اتخاذ القرارات وعدم اشراك المساعدين في مثل هذه النشاطات الحيوية مما يؤدي لعدم الافادة من آرائهم وخبراتهم .
- 11-جمود بعض الإداريين وتحجرهم وعدم مواكبتهم روح التطور، مما يؤدي إلى قتل روح المبادرة والابتكار مما يؤدي إلى تدهور روحهم المعنوية .
- 12-الميل من الإنكار من الإجراءات الروتينية المعقدة والتي ربما تحافظ على الشكل التنظيمي والإداري الرسمي للمدرسة ، ولكنها في سبيل ذلك تضحي بالمضمون وتنسي- الهدف الأساسي من الجهد الإداري الذي يرمي خدمة الناس وإشباع رغباتهم والتيسير عليهم ما أمكن دون إفراط أو تفريط.

- المرحلة الثانوية:

تعتبر المرحلة الثانوية الحلقة الوسطى التي تقع بين التعليم الأساسي والتعليم الذي يعد الطالب لدخول معترك الحياة أو متابعة التعليم العالي، وفي خلال هذه المرحلة يتم البحث عن نموذج تعليمي مبتكر ومرن ومتعدد من أجل تعليم الراشدين الشبان وقد عُرِف كودود "Good" التعليم الثانوي بالفترة المخصصة من التعليم من (12 - 17 سنة). ويتم التركيز فيها على الأسس الرئيسية في التربية وتهيئة المراهق للفترة التي تليها واكتشاف كافة المهارات والمواهب والاهتمام به من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية وتفهم جاد للمثل والعادات والتي غالباً ما تكون فيها تغييرات وحسب حاجة ورغبة الفرد، وغالباً ما تكون هذه مرحلة إعداد، وفيها أيضاً يكون القرار النهائي لمستقبله (التربية، 2000، ص 102).

- أهداف التعليم بالمرحلة الثانوية كما ذكرها محمد عمر بشير (1983، ص 34):

- 1-تطوير مهارات حل المسائل والتفكير النقدي واكتساب المعلومات.
- 2-تطوير المهارات من أجل التعليم طويل المدى.

- 3- إدراك أهمية الإنتاجية وإدارة المصادر.
- 4- تنمية الاعتراف باللغة العربية وإتقانها بدون إهمال اللغات الأجنبية الأخرى.
- 5- اكتساب المعلومات حول البيئة والصحة.
- 6- التحضير للتعليم العالي.
- 7- التحضير لعالم العمل.

- وظيفة المرحلة الثانوية في العالم كما ذكرها حامد محمد إبراهيم (2014، ص 43) :

- 1- إعداد الطالب للحياة والمواطنة في مجتمعه .
- 2- إعداد الطالب للحياة الأسرية.
- 3- إعداد الطالب لبدایات المهنة .
- 4- توفير وسائل الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
- 5- إعداد الطالب لمواصلة التعليم بعد المرحلة الثانوية.
- 6- تزويد الطالب بالمعارف والأفكار والقيم.
- 7- عكس التراث الإنساني بما فيه من خبرات وثقافات.
- 8- تنظيم المعرفة المكتبة وتوسيع مجالات تطبيقها.
- 9- تنمية التفكير والبحث والممارسة العلمية لدى الطالب.

- مشكلات التعليم الثانوي في السودان كما وردت في المؤتمر القومي للتعليم (2012م، ص35) :

- 1- عدم تدريب المعلمين لمواكبة الموصفات والتطورات العالمية .
- 2- عدم توحيد المقررات وحث الجامعات وكليات التربية علي تقديم الإعداد لمعلمي المرحلة الثانوية وتدريبهم علي رؤية العصر.
- 3- ضعف البيئة لذا هناك ضرورة تحسين البيئة التعليمية والمدرسية بحيث تتوافر المكتبات والمعدات والأدوات والملاعب الرياضية بالمدارس.
- 4- مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية لذا يجب مراجعة مواد المقررة علي طلاب المرحلة الثانوية .

ثانياً: الدراسات السابقة

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

-الدراسات العربية

1/دراسة فضيلة حسين (1988) : عنوان الدراسة :مشكلات إدارات المدارس الإعدادية للبنين في بغداد أسبابها ومقترحات علاجها .هدفت الدراسة إلي التعرف على أهم المشكلات التي تواجه إدارات المدارس الإعدادية للبنين في محافظة بغداد ،اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ،ومن أهم نتائج الدراسة ان هناك ثلاث وخمسين مشكلة تواجه إدارة المدرسة الإعدادية للبنين في بغداد، وصنفها الى خمسة مجالات رئيسية هي: المنظمات الاجتماعية ، الطلاب ، والسلطات التعليمية، المعلمين، المشكلات الإدارية والتي كان من أبرزها تأخر المعلمين عن الحضور للمدرسة ،ضعف الكفاءة العلمية لدى بعضهم ،قلة التزام بعضهم بالخطه اليومية والسنوية .

2/دراسة أحمد حمدي (1998) :هدفت لمعرفة معوقات التعليم الثانوي المتعلقة بالمباني والتجهيزات ،والعوامل التي تقف وراءها ،وأوضحت الدراسة ان من أبرز هذه المشاكل ما يلي : زيادة عدد الطلاب بنسب ومعدلات أعلى من زيادة المدارس والفصول ،عدم تحقيق التعليم الثانوي لأهدافه وهي إعداد الطالب للحياة ،إهمال الأنشطة التربوية والتطبيقات العملية، ضعف الصلة بين التعليم الثانوي والتعليم السابق له، نقص في معلمي بعض المواد ،ضعف الاتصال بين التعليم الثانوي والتعليم التقني والصناعي والزراعي والتجاري.

3/دراسة منصور المدحجي (1999) :عنوان الدراسة :المشكلات التي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية . هدفت للتعرف على المشكلات التي تعيق إدارة المدارس الثانوية في الجمهورية اليمنية ،اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، ومن أهم نتائجها قلة استخدام الحوافز المادية والمعنوية لزيادة الإنتاجية للمعلمين ،ازدحام الصفوف بالطلبة ،نقص في التكنولوجيا التعليمية والأدوات والأجهزة وعدم الاستخدام الأمثل للموجود منها، قلة زيارة أولياء الأمور للمدرسة ،انخفاض الروح المعنوية للمعلمين .

-الدراسات الأجنبية

4/ دراسة هايت (1990م Highett) عنوان الدراسة فاعلية المدارس من عددها ،من وجهتي نظر مديري المدارس والمشرفين والتربويين :

هدفت الدراسة إلى البحث عن المشكلات التي تؤثر على فاعلية أداء مديري المدارس في مناطق جنوب استراليا .ومن أهم نتائج الدراسة قلة التمويل الكافي لأنشطة المدرسة ،عدم كفاية المساندة من قبل المهتمين بالتعليم ، ضعف تعاون المعلمين في النهوض بمستوي المدرسة ، عدم اهتمام الآباء بشؤون أبنائهم الدراسية .

15 / دراسة برنيز (1990م, Bernes) أوردتها العمري (1998م) هدفت الدراسة إلى البحث في المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تنفيذ برامجها بولاية واشنطن ،ومن أهم نتائجها هناك عوائق عامة توجد أمام تنفيذ البرامج المدرسية ومن هذه المعوقات (الميزانية، قلة التدريب، عدم كفاية نظم التقييم، عدم الاهتمام والمشاركة من جانب المجتمع، قلة الوقت المتاح للمعلم للتخطيط، عدم كفاية الالتزام بمفهوم الإدارة المدرسية من جانب إدارة التعليم .

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات تمثلت أهدافها في الكشف عن المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية وهذا يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية ولكن نجد أن الدراسة الحالية تدرس المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين، وهذا ما لم تقدمه الدراسات السابقة من خلال أهدافها، وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع العينة، وحدود الدراسة والمنهج المستخدم، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد الخطوة، والاستبانة وفي كتابة الإطار النظري .

ثالثا: إجراءات الدراسة الميدانية

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

منهج الدراسة

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

مجمع عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المدارس بمحلية كرري البالغ عددهم (77) ، اما عينة الدراسة بلغ عددها (77) أي عينة قصدية شملت كل أفراد مجتمع الدراسة نسبة لصغره ولقد تم استرداد (69) استبانة .

-أداة الدراسة: الاستبانة :

القسم الأول البيانات الشخصية للمفحوصين وقد كانت (الجنس ، المؤهل ، سنوات الخبرة) القسم الثاني: محاور الاستبانة.

اختارت الباحثة الاستبانة المقيدة كوسيلة لجمع المعلومات من عينة الدراسة وهو نوع يسمح باختيار الإجابات المناسبة من بين بدائل، مقياس لكرت الثلاثي .

-الدراسة الاستطلاعية لاستبانة المشرفين التربويين:

تم إدخال بيانات هذه العينة في جهاز الحاسوب بغية تحليلها ومعالجتها إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 22) وقد مرت عملية تنقية عبارات الصورة المبدئية للاستبانة بعدة مراحل، وفيما يلي توضيح هذه الخطوات وما أسفرت عنه من نتائج.

- صدق الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية: (Internal Validity) :

قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) Pearson correlation بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية لمجموع الاستبانة الكلية، واتضح من هذا الإجراء أن جميع بنود الاستبانة لها معامل ارتباط موجب غير صفري بالدرجة الكلية ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية لعبارات الاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط

1	0.103	11	0.730	21	0.429
2	0.527	12	0.676	22	0.392
3	0.483	13	0.276	23	0.516
4	0.564	14	0.499	24	0.433
5	0.346	15	0.456	25	0.523
6	0.745	16	0.511	26	0.250
7	0.364	17	0.636	27	0.456
8	0.104	18	0.500	28	0.239
9	0.455	19	0.552	29	0.436
10	0.456	20	0.650	30	0.381

يتضح من الجدول السابق ان جميع بنود استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحلية كرري موجبة غير صفرية (أكبر من 0.01) ، ولا توجد بنود تم حذفها، وعليه تصبح بنود الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) بنداً.

جدول رقم (2) يوضح معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية ، وكذلك إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين المحاور داخل نفس الاستبانة

محاور الاستبانة	معوقات تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي	مشكلات تتعلق بالمناهج	مشكلات تتعلق بالمعلمين	مشكلات تتعلق بالطلاب	مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي	مشكلات تتعلق بالبنية والتجهيزات الكلية المدرسية	الدرجة الكلية
معوقات تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي	0.467**						
مشكلات تتعلق بالمناهج		0.447**					
مشكلات تتعلق بالمعلمين			0.581**				
مشكلات تتعلق بالطلاب				0.437**			
مشكلات تتعلق بالمجتمع المحلي			0.476**		0.241*		
مشكلات تتعلق بالبنية والتجهيزات الكلية المدرسية				0.423**		0.321**	
الدرجة الكلية	0.796**	0.708**	0.833**	0.748**	0.642**	0.503**	00

– الصدق البنائي: (Structure Validity) :

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ، وذلك عن طريق إيجاد معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية ، وكذلك إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين المحاور داخل نفس الاستبانة.

- ثبات استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس :

وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدارة 22) تمكنت الباحثة (من بيانات العينة الاستطلاعية) من معرفة معامل الثبات بطريقة الفاكرونباك للصورة النهائية للاستبانة والمكونة من (30) بنداً ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاجراء.

جدول رقم (3) يوضح معامل الثبات بطريقة الفاكرونباك لبنود استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الدرجة الكلية للاستبانة .

استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس	عدد البنود	معامل الفاكرونباك
	30	0.903

- الصدق الذاتي للاستبانة :

ومعامل الثبات الذي حصلت عليه الباحثة بطريقة الفاكرونباك ، يكون معامل الصدق الذاتي للاستبانة لكل محور على حدة على النحو التالي.

جدول (4) يوضح معامل الصدق الذاتي لكل محور من محاور

استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس	عدد البنود	معامل الفاكرونباك	الصدق الذاتي
	30	0.903	0.950

وهي قيم مرتفعة وتدل بوضوح على تمتع الاستبانة بدرجات عالية من الصدق الذاتي في مجتمع الدراسة الحالية.

-وصف عينة الدراسة :

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث النوع.

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	32	46.4%
أنثى	37	53.6%
المجموع	69	100%

يتضح من الجدول أعلاه بأن عدد الإناث أكثر من الذكور حوالي 53 % بينما الذكور يبلغ عددهم حوالي 46.4% من النسبة الكلية وتعزي الباحثة ذلك لارتفاع أعداد الإناث في قطاع التعليم بشكل عام فضلاً عن أن بعض الذكور يفضلوا العمل في مجالات أخرى غير التدريس نسبة للظرف الاقتصادية والاجتماعية الضاغطة ، بينما الإناث يفضلن العمل بالتدريس لأنه يساعدهن في أداء دورهن الأسري بشكل جيد لأنه العمل بقطاع التعليم يمنح منسوبيه إجازات عقب انتهاء العام الدراسي.

جدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	28	40.6%
دبلوم عالي	22	31.9%
ماجستير	12	17.4%
دكتوراه	7	10.1%
المجموع	69	100%

يتضح من الجدول أعلاه بأن من يحملون درجات علياً أي فوق درجة البكالوريوس يشكلون حوالي 6% من إجمالي عينة الدراسة حسب الترتيب التالي(حملة درجة الدبلوم العالي هم يشكلون أعلى نسبة حوالي 31.9% ويليه من يحملون درجة الماجستير حوالي 17.4% ، بينما نجد من يحملون درجة الدكتوراه حوالي 10.1%) وأما حملة البكالوريوس حوالي 40% من أفراد عينة الدراسة، ويعتبر هذا مؤشر لابس به يؤكد على وجود تدريب للمشرفين التربويين ومديري المدارس من قبل القائمين بأمر التعليم والجهات المسؤولة عن العملية التعليمية.

جدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	1	1.4%
من 5 سنوات إلى 10	9	13%
من 10 فأكثر	59	85.5%
المجموع	69	100%

يتضح أن أفراد العينة اللذين يتمتعون بسنوات خبرة كبيرة أكثر من 10 سنوات حوالي 85.5%، بينما يليهم اللذين خبرتهم من 5 سنوات إلى 10 نسبة حوالي 13%، ومن الجدول أعلاه يتضح بأن معظم المشرفين التربويين ومديري المدارس يتمتعون بسنوات من الخبرة تؤهلهم لأداء دورهم بصورة جيدة، فضلاً عن تدريبهم الجيد كما ورد في الجدول رقم (6).

الفصل الرابع (تحليل البيانات ومناقشة النتائج)

عرض نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

للتحقق من نتيجة السؤال الأول والذي ينص على (ما المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين)، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للحكم على السمة العامة للمشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك بعرض نتيجة كل محور على حدة، وترتيب كل عبارة داخل المحاور الخاص بها، وظهرت نتائج التحليل الإحصائي الجدول التالي.

جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل عبارة من عبارات محاور المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي.

ت	المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي	الوسط النظري = 2					ترتيب العبارة داخل المحور
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	
1	ضعف تأهيل مدير المدرسة من الناحية الإدارية	2.46	0.632	68	6.096	0.001	2
2	عدم وجود وكيل ينوب عن المدير بالمدرسة	2.00	0.786	68	0.000	1.000	5
3	عدم استقرار الهيكل التنظيمي لكثرة التغيرات خلال العام الدراسي	2.20	0.739	68	2.280	0.026	4
4	كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة	2.38	0.666	68	4.697	0.001	3
5	عدم وجود خطة واضحة لسير العملية التعليمية	2.62	0.621	68	8.339	0.001	1

اعتماداً على النتائج المعروضة في الجدول أعلاه حسب ترتيبها، يمكن عرض نتيجة السؤال الأول على النحو التالي :

عرض نتيجة عبارة: (عدم وجود خطة واضحة لسير العملية التعليمية):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 8.339، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، مما يعني أن مدير المدرسة الثانوية بمحلية كرري ليس لديه خطة توضح كيفية سير العملية التعليمية ، وجاء ترتيب العبارة كأعلى متوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (ضعف تأهيل مدير المدرسة من الناحية الإدارية) :

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 6.096، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، مما يعني أن مدير المدرسة الثانوية بمحلية كرري يعاني من ضعف التأهيل من الناحية الإدارية، وجاء ترتيب العبارة كثاني متوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (كثرة الأعباء والمهام الموكلة لمدير المدرسة):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 4.697، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، مما يعني أن مدير المدرسة الثانوية بمحلية كرري يعاني من كثرة الأعباء والمهام ، وجاء ترتيب العبارة رقم ثلاثة من حيث المتوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (عدم استقرار الهيكل التنظيمي لكثرة التنقلات خلال العام الدراسي):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 2.280، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.026، مما يعني أن مدير المدرسة الثانوية بمحلية كرري تواجهه مشاكل تتعلق بعدم استقرار الهيكل التنظيمي لكثرة التنقلات خلال العام الدراسي، وجاء ترتيب العبارة كراية عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (عدم وجود وكيل ينوب عن مدير المدرسة):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 0.000، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 1.000، ويتضح عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05، وجاء ترتيب العبارة كخامس عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

تابع جدول رقم (8) بوضع نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل عبارة من عبارات محاور المشكلات التي تتعلق بالمنهج .

ت	المشكلات المتعلقة بالمنهج	الوسط النظري = 2				ترتيب العبارة داخل المحور
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
1	قلة زيارة المشرف التربوي للمدرسة	1.88	0.758	68	1.271	0.208
2	عدم توفر الكتب الدراسية	2.41	0.626	68	5.386	0.001
3	ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس	2.70	0.523	68	11.046	0.001
4	عدم القيام بالأنشطة اللاصفية	2.58	0.553	68	8.704	0.001
5	قلة استخدام الوسائل التعليمية من قبل المعلمين	2.67	0.505	68	10.968	0.001

عرض نتيجة عبارة: (ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 11.046، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح أن هنالك ضعف في استخدام التكنولوجيا في التدريس، وجاء ترتيب العبارة كأعلى عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (قلة استخدام الوسائل التعليمية من قبل المعلمين):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 10.968، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح أن استخدام المعلمين للوسائل يتسم بالضعف، وجاء ترتيب العبارة كثاني عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (عدم القيام بالأنشطة اللاصفية):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 8.704، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح عدم القيام بالأنشطة اللاصفية، وجاء ترتيب العبارة رقم 3 من حيث المتوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (عدم توفر الكتب):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 5.386، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح عدم مقدرة مدير المدرسة على توفير الكتب، وجاء ترتيب العبارة رقم 4 من حيث المتوسط بين عبارات المحور. عرض نتيجة عبارة: (قلة زيارة المشرف التربوي للمدرسة)

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.271، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.208، ويتضح عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05، لأن القيمة الاحتمالية كانت أكبر من 0.05، وجاء ترتيب العبارة رقم 5 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

تابع جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل عبارة من عبارات محاور المشكلات التي تتعلق بالمعلمين

ت	المشكلات التي تتعلق بالمعلمين	الوسط النظري = 2					ترتيب العبارة داخل المحور
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	
1	تكليف المدرسين بتدريس مواد في غير تخصصهم	1.84	0.834	68	1.589	0.117	5
2	كثرة تنقلات المعلمين	2.12	0.738	68	1.304	0.197	4
3	عدم قدرة بعض المعلمين على الضبط الصفي	2.33	0.610	68	4.536	0.001	3
4	انخفاض الروح المعنوية لدى معظم المعلمين	2.54	0.608	68	7.323	0.001	2
5	نقص توافر برامج التدريب أثناء الخدمة	2.71	0.488	68	12.085	0.001	1

عرض نتيجة عبارة: (نقص توافر برامج التدريب أثناء الخدمة):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 12.085، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح أن هنالك قصور في برامج التدريب أثناء الخدمة بالرغم من أنه ورد في الجدول رقم (6) بأن اللذين يحملون درجات فوق الجامعية حوالي 60% ويعزى ذلك لقلة الدورات القصيرة والتنشيطية اللازمة لمواكبة المستجدات والمستحدثات في مجال الإدارة التربوية بصورة مستمرة، وجاء ترتيب العبارة كأعلى عبارة حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (انخفاض الروح المعنوية لدى معظم المعلمين):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 7.323، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح أن هنالك انخفاض في الروح المعنوية لدى معظم معلمي المرحلة الثانوية كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة رقم 2 عبارة حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (عدم قدرة بعض المعلمين على الضبط الصفي):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 4.536، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح أن هنالك ضعف في إدارة الصف لدى معظم معلمي المرحلة الثانوية كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة رقم 3 عبارة حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (كثرة تنقلات المعلمين):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.304، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.197، ويتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05، وجاء ترتيب العبارة رقم 4 عبارة حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (تكليف المدرسين بتدريس مواد غير تخصصهم):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.589، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.117، ويتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05، وجاء ترتيب العبارة رقم 5 عبارة حيث المتوسط بين عبارات المحور.

تابع جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل عبارة من عبارات محور المشكلات التي تتعلق بالطلاب.

ت	المشكلات التي تتعلق بالطلاب	الوسط النظري = 2					ترتيب العبارة داخل المحور
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	
1	ضعف التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب	2.58	0.526	68	9.155	0.001	1
2	تسرب بعض الطلاب من المدرسة	2.41	0.626	68	5.386	0.001	3
3	عدم الالتزام بأداء الواجبات المنزلية	2.48	0.633	68	6.279	0.001	2
4	السلوك العنيف لدى بعض الطلاب	2.19	0.772	68	2.027	0.001	5
5	انتشار بعض العادات الاجتماعية السيئة	2.29	0.750	68	3.212	0.001	4

عرض نتيجة عبارة: (ضعف التحصيل لدى بعض الطلاب):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 9.155، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح ضعف التحصيل لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة كأعلى عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (عدم الالتزام بأداء الواجبات المنزلية):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 6.279، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح ضعف الالتزام لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة رقم 2 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (تسرب بعض الطلاب من المدرسة):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 5.386، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح تسرب بعض طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة رقم 3 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (انتشار بعض العادات الاجتماعية السيئة):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 3.212، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، وتؤكد العبارة على انتشار بعض العادات الاجتماعية السيئة بين بعض طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة رقم 4 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (السلوك العنيف لدى بعض الطلاب):

بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 2.027، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، وتؤكد العبارة على وجود للعنف بين بعض طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة رقم 5 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

تابع جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل عبارة من عبارات محاور المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي.

ت	المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي	الوسط النظري = 2				ترتيب العبارة داخل المحور
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
1	ضعف استجابة أولياء الأمور لاستدعاءات المدرسة	2.54	0.584	68	7.633	0.001
2	قلة دعم مؤسسات المجتمع المحلي لأنشطة المدرسة	2.61	0.574	68	8.803	0.001
3	عدم تلبية أولياء الأمور لدعوة المدرسة للاحتفالات المدرسية	2.55	0.582	68	7.854	0.001
4	قلة اهتمام بعض أولياء الأمور برسالة المدرسة	2.52	0.633	68	6.850	0.001

5	قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه مدير المدرسة من أولياء أُمور الطلاب	2.71	0.488	68	12.085	0.001	1
---	--	------	-------	----	--------	-------	---

عرض نتيجة عبارة: (قلة الدعم المعنوي الذي يتلقاه مدير المدرسة من أولياء أمور الطلاب) :

بالنظر إلي الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 12.085، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح قلة الدعم المعنوي من قبل أولياء أمور الطلاب اتجاه مدير المدرسة بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة كأعلى عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (قلة دعم مؤسسات المجتمع المحلي لأنشطة المدرسة):

بالنظر إلي الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 8.803، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح ضعف دعم مؤسسات المجتمع المحلي لأنشطة المدرسة بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري، وجاء ترتيب العبارة رقم 2 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (عدم تلبية أولياء لأُمور لتلبية دعوة المدرسة للاحتفالات المدرسية):

بالنظر إلي الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 7.854، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح عدم تلبية أولياء أمور الطلاب بمحلية كرري تلبية دعوة المدرسة الخاصة بالاحتفالات المدرسية، وجاء ترتيب العبارة رقم 3 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (ضعف استجابة أولياء الامور لاستدعاءات المدرسة):

بالنظر إلي الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 7.633، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح ضعف استجابة أولياء أمور لاستدعاءات المدرسة بمحلية كرري وهذا يؤكد ما رود في نتيجة العبارة رقم (3) في هذا المحور، وجاء ترتيب العبارة رقم 4 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (قلة اهتمام بعض أولياء الامور برسالة المدرسة):

بالنظر إلي الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 6.850، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح قلة اهتمام بعض أولياء أمور الطلاب برسالة المدرسة بمحلية كرري وهذا يؤكد ما رود في نتيجة العبارة رقم (3)، (4)، من حيث الترتيب في هذا المحور وجاء ترتيب العبارة رقم 5 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

تابع جدول رقم (8) يوضح نتيجة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل عبارة من عبارات محور المشكلات التي تتعلق بالبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية .

ت	المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية	الوسط النظري = 2					ترتيب العبارة داخل المحور
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	
1	عدم وجود مكتبة بالمدرسة	2.81	0.430	68	15.692	0.001	2
2	نقص المرافق الصحية بالمدرسة	2.52	0.609	68	7.117	0.001	5
3	عدم توفر القاعات الخاصة بممارسة الأنشطة المدرسية	2.87	0.339	68	21.292	0.001	1
4	عدم وجود	2.78	0.415	68	15.646	0.001	3

						مختبرات لتدريس العلوم	
4	0.001	10.968	68	0.505	2.67	نقص الملاعب الرياضية والساحات بالمدرسة	5

عرض نتيجة عبارة: (عدم توفر القاعات الخاصة بممارسة الأنشطة المدرسية) :
بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 21.292، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، ويتضح عدم توفر القاعات الخاصة بممارسة الأنشطة المدرسية بالمدارس الثانوية محلية كرري كما ورد في هذه العبارة، وجاء ترتيب العبارة كأعلى عبارة من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (عدم وجود مكتبة بالمدرسة):
بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 15.692، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، وتبين العبارة بعدم وجود مكتبة بالمدرسة الثانوية محلية كرري ، وجاء ترتيب العبارة رقم 2 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (عدم وجود مختبرات لتدريس العلوم):
بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 15.646، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، وتبين العبارة بعدم وجود مختبرات لتدريس العلوم بالمدرسة الثانوية محلية كرري، وجاء ترتيب العبارة رقم 3 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (نقص الملاعب الرياضية والساحات بالمدرسة):
بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 10.968، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، وتبين العبارة بأن هنالك نقص في الملاعب الرياضية والساحات بالمدرسة الثانوية محلية كرري، وجاء ترتيب العبارة رقم 4 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

عرض نتيجة عبارة: (نقص المرافق الصحية بالمدرسة) :
بالنظر إلى الجدول رقم (8) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 7.117، ودرجات حرية 68، وقيمة احتمالية 0.001، وتبين العبارة بأن هنالك نقص في المرافق الصحية بالمدرسة الثانوية محلية كرري، وجاء ترتيب العبارة رقم 5 من حيث المتوسط بين عبارات المحور.

مناقشة نتيجة السؤال الأول :

نجد من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع المحاور قد انحصرت بين (0.000 - 21.929) ، وانحصرت قيمة المتوسط الحسابي لجميع المحاور بين (2.87 - 1.88) ويتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05، فيما يتعلق بالسؤال الأول الذي ينص على (ما المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية محلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين) في جميع محاوره (المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي، المشكلات التي تتعلق بالمنهج، المشكلات التي تتعلق بالمعلمين، المشكلات التي تتعلق بالطلاب، المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي، المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية) ، وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحساسة لكل عبارات المحور، وهذا يظهر من القيمة الاحتمالية والتي كانت أقل من 0.05 مما يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات ماعدا العبارات التي وردت في بعض المحاور العبارة وهي: (عدم وجود وكيل ينوب عن مدير المدرسة) والتي وردت في المحور الذي يتعلق بالمشكلات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي، ووردت أيضا عبارة (قلة زيارة المشرف التربوي) في المحور الذي تناول المشكلات التي تتعلق بالمنهج، كذلك هنالك عبارتان بالمحور الذي يتعلق بمشكلات المعلمين (تكليف المدرسين بتدريس مواد غير تخصصهم) ، (كثرة التنقلات) واللتين كانتا ذا قيمة احتمالية أكبر من 0.05 .

جدول رقم (9) ولمعرفة أكثر المشكلات ارتفاعاً والتي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين محلية كرري ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للحكم على السمة العامة لكل محور من محاور الاستبانة لترتيب أكثر المشكلات ارتفاعاً لدى مديري المدارس الثانوية محلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين

ت	محاور استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كركري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الترتيب
1	المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي	11.6667	2.00490	68	6.905	0.001	5
2	المشكلات المتعلقة بالمنهج	12.2319	1.63729	68	11.323	0.001	3
3	المشكلات التي تتعلق بالمعلمين	11.5362	2.13913	68	5.965	0.001	6
4	المشكلات التي تتعلق بالطلاب	11.9420	2.38182	68	6.773	0.001	4
5	المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي	12.9275	2.04593	68	11.886	0.001	2
6	المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية	13.6522	1.34849	68	22.497	0.001	1

أكثر المشكلات ارتفاعاً حسب ترتيبها في الجدول رقم (9) والتي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحلية كركري:

نجد أن أولى تلك المشكلات تتمثل في (المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية) تليها (المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي)، وجاءت في المرتبة الثالثة (المشكلات التي تتعلق بالمنهج)، بينما جاءت في المرتبة الرابعة (المشكلات التي تتعلق بالطلاب)، وخامساً (المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي)، وسادساً (المشكلات التي تتعلق بالمعلمين). ونجد أن قيمة ت المحسوبة انحصرت بين (5.965-22.497)، وانحصرت قيمة المتوسط الحسابي لجميع المحاور (11.5362-13.6522)، ويتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة معنوية 0.05 لجميع المحاور وذلك لأن القيمة الاحتمالية كانت أقل من 0.05. ويتضح من الجدول رقم (9) أن مديري المدارس الثانوية بمحلية كركري تواجههم هذه المشكلات بمدارسهم وتلاحظ الباحثة بأنها متداخلة مع بعضها البعض فالمشكلات التي يعاني منها مدير المدرسة لا بد أن تنعكس سلباً على المعلمين والمنهج المدرسي والطلاب والمجتمع المحلي، وكذلك المشكلات التي تواجه المعلمين تنعكس سلباً على إدارة المدرسة والطلاب والمجتمع المحلي، وكذلك المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات تخدم أداء المعلم والإدارة المدرسية. فالنظام التعليمي عبارة عن منظومة مترابطة تؤثر كل حلقة فيها في الحلقة الأخرى.

عرض نتيجة السؤال الثاني:

أ/ للتحقق من نتيجة السؤال الثاني والذي ينص على (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس)، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت نتائج التجليل الإحصائي الجدول التالي.

جدول رقم (10) يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لمتغير الجنس

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت) الحسوبة	درجات الحرية	الاختلاف المعياري	الوسط الحسابي	مجموعتنا المقارنة	ابعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمدينة كركري
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.319	1.003	67	2.0923 7	11.40 63	ذكور	المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي
				1.9261 9	11.89 19	إناث	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.428	0.797	67	1.4354 4	12.06 25	ذكور	المشكلات المتعلقة بالمنهج
				1.8004 8	12.37 84	إناث	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.305	1.034	67	1.8316 2	11.25 00	ذكور	المشكلات التي تتعلق بالمعلمين
				2.3703 6	11.78 38	إناث	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.753	0.317	67	2.1267 8	11.84 38	ذكور	المشكلات التي تتعلق بالطلاب
				2.6086 0	12.02 70	إناث	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.309	1.025	67	2.2231 8	12.65 63	ذكور	المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي
				1.8784 4	13.16 22	إناث	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.464	0.737	67	1.3850 4	13.78 13	ذكور	المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية
				1.3248 6	13.54 05	إناث	
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية	0.378	0.888	67	7.8205 7	73.00 00	ذكور	الدرجة الكلية
				8.7309 6	74.78 38	إناث	

يوضح الجدول أعلاه أن مجموعتي الدراسة (ذكر، أنثى) متفقتان تماماً في الآراء في كل ما جاء في جميع المحاور الستة (المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي، المشكلات التي تتعلق بالمنهج، المشكلات التي تتعلق بالمعلمين، المشكلات التي تتعلق بالطلاب، المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي، المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية)، وذلك لأنه لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحاسوبية لكلا المجموعتين، وهذا يظهر من القيمة الاحتمالية لكل المحاور والتي كانت أكبر من 0.05 ومما يوضح عدم دلالة الفروق بين المتوسطات.

ب / للتحقق من نتيجة السؤال الذي ينص على (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي)، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة

دلالة الفروق في ابعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لتغير المؤهل العلمي ، وظهرت نتائج التجليل الاحصائي الجدول التالي.

جدول رقم (11) يوضح نتيجة اختبار(ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ابعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لتغير المؤهل العلمي

الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي	بين المجموعات	2.144	3	0.715	0.171	0.915
	داخل المجموعات	271.189	65	4.172		
	الكلية	273.333	68			
المشكلات المتعلقة بالمنهج	بين المجموعات	3.980	3	1.327	0.484	0.695
	داخل المجموعات	178.310	65	2.743		
	الكلية	182.290	68			
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين	بين المجموعات	3.850	3	1.283	0.271	0.8468
	داخل المجموعات	307.310	65	4.728		
	الكلية	311.159	68			
المشكلات التي تتعلق بالطلاب	بين المجموعات	9.611	3	3.204	0.554	0.648
	داخل المجموعات	376.157	65	5.787		
	الكلية	385.768	68			
المشكلات التي تتعلق بالجمع المحلي	بين المجموعات	18.650	3	6.217	1.519	0.218
	داخل المجموعات	265.988	65	4.092		
	الكلية	284.638	68			
المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	3.441	3	1.147	0.620	0.604
	داخل المجموعات	120.211	65	1.849		
	الكلية	123.652	68			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	60.097	3	20.032	0.281	0.839
	داخل المجموعات	4634.773	65	71.304		
	الكلية	4694.870	68			

يوضح الجدول أعلاه أن المشرفين التربويين بمجموعات حسب المؤهل الأكاديمي وهي (بكالوريوس، دبلوم، ماجستير، دكتوراه) متفقون في الآراء حول ما جاء في جميع مجاور الاستبانة والتي توضح المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كروي، وعلى الرغم من اختلافهم في المؤهل الأكاديمي إلا أنهم أجمعوا على وجود هذه المشكلات.

ج/ للتحقق من نتيجة السؤال الذي ينص على (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لتغير سنوات الخبرة)، قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة

الفروق في ابعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، واطهرت نتائج التجليل الاحصائي الجدول التالي.

جدول رقم (12) يوضح نتيجة اختبار(ت) لمتوسط مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في ابعاد استبانة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية
المعوقات التي تتعلق بمدير المدرسة والتنظيم المدرسي	بين المجموعات	0.252	3	0.126	0.030	0.970
	داخل المجموعات	273.081	65	4.138		
	الكلية	273.333	68			
المشكلات المتعلقة بالمنهج	بين المجموعات	1.118	3	0.559	0.204	0.816
	داخل المجموعات	181.171	65	2.745		
	الكلية	182.290	68			
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين	بين المجموعات	13.412	3	6.706	1.486	0.243
	داخل المجموعات	297.748	65	4.511		
	الكلية	311.159	68			
المشكلات التي تتعلق بالطلاب	بين المجموعات	14.201	3	7.101	1.261	0.290
	داخل المجموعات	371.567	65	5.630		
	الكلية	385.638	68			
المشكلات التي تتعلق بالمجتمع المحلي	بين المجموعات	16.977	3	8.488	2.093	0.131
	داخل المجموعات	267.661	65	4.055		
	الكلية	284.638	68			
المشكلات التي تتعلق بالبناء والتجهيزات المدرسية	بين المجموعات	2.210	3	1.105	0.600	0.552
	داخل المجموعات	121.443	65	1.840		
	الكلية	123.652	68			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	176.760	3	88.380	1.291	0.282
	داخل المجموعات	4518.109	65	68.456		
	الكلية	4694.870	68			

يوضح الجدول أعلاه أن المقارنة (بين المجموعات، داخل المجموعات) لم تظهر أي قيمة ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية بين المجموعات داخل المجموعات وهذا يظهر من القيمة الاحتمالية لكل المحاور والتي كانت أكبر من 0.05 مما يوضح عدم دلالة الفروق بين المتوسطات.

خامسا: النتائج ، التوصيات

استناداً على نتائج تحليل البيانات في الفصل السابق نجد ان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي على ضوءها يتم تقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحلية كرري .

وتتلخص أهم النتائج في هذه الدراسة فيما يلي :

- 1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0.05 في المعوقات التي تتعلق بالمدير والتنظيم المدرسي بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- 2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0.05 في المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية كرري من وجهة نظر المشرفين التربويين التي تتعلق (المنهج، المعلمين، الطلاب، المجتمع المحلي، البناء والتجهيزات المدرسية).
- 3/لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة 0.05 في المشكلات التي تواجه مديري المدارس الثانوية بمحلية من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي أو الخبرة.
- من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج قد أوصت بما يأتي:
- 1/ العمل على تهيئة البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة ، وصيانة الأبنية المدرسية .
- 2/ ضرورة اشراك بعض أفراد المجتمع المحلي من ذوي الاختصاص في وضع خطة المدرسة والمشاركة في تنفيذها
- 3/ ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللا صفية المعززة للمنهج المدرسي .
- 4 / ضرورة توفير مرشد طلابي لكي يساهم في معالجة المشاكل السلوكية للطلاب .
- 5/ ضرورة عقد ورش تدريبية أثناء العام الدراسي لمديري المدارس الثانوية بمحلية كرري لتعزيز كفاياتهم لإدارية والفنية.
- 6/ ضرورة تشجيع المعلمين ماديا ومعنويا.

المصادر والمراجع

1. أحمد إبراهيم أحمد(2002م)، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق ، المجلة المصرية القاهرة ، دار الهنا للطباعة والنشر والتوزيع .
2. أحمد اسماعيل حجي (1998م)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
3. أساني مختار عوض الله(2005) ، دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور ، ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهرى، الخرطوم .
4. جليمران ، عمار (1995م)، التفكير الابداعي لحل المشكلات، المجلة العربية للتعليم التقني ، مج (12)، ع(2).
5. جال محمد ابو الوفا وآخرون. اتجاهات جديدة في الادارة المدرسية ، بدون طبعة، 1999م.
6. حامد محمد ابراهيم(2014) ، الإدارة التربوية، الخرطوم ، المكتبة جامعة الخرطوم.
7. حسن مصطفى ووهيب سمعان وآخرون(1985م)، اتجاهات جديدة في الادارة المدرسية ، ط(3)، القاهرة، الأنجلو المصرية .
8. سيف بن سعيد بن ماجد العمري(1998م)، المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس الثانوية ومساعدوهم في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان.
9. علي بن محمد الغامدي(2006م) ، قياس فاعلية أداء مدير مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس ها لينجر للإدارة التعليمية، مجلة طيبة ، السنة (2) ، السعودية.
10. فتحي عبد الرسول محمد(2008م)، اتجاهات في الادارة المدرسية ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، مصر .
11. فضيلة عباس حسين(1988)، مشكلات إدارات المدارس الإعدادية للبنين في بغداد أسبابها ومقترحات علاجها ، مجلة آداب المستنصرية ، ع(16)، بغداد، عمان ، العراق.
12. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم(2000م)، التربية ، ع (135-136) ، السنة (29)، الدوحة ، قطر ، ص 102.
13. محمد عمر بشير (1983م)، تطور التعليم في السودان ، 1856-1898 م، ط(2) ، بيروت ، دار الجيل ، مكتبة خليفة عطية بالخرطوم.
14. منصور قاسم المدحجي (1999م)، المشكلات التي تعيق إدارة المدرسة الثانوية في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.
15. المؤتمر القومي للتعليم(2012م)، الخرطوم، السودان ، (1)، ص 35.
16. نقولا بوكو نجاك (1986م)، المدرسة الثانوية في اوربا ، مج(16) ، اليونسكو .
17. هنية يوسف محمود الهواتي (2007م)، المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين .

18. Good ,O.V. enlinger, J.(1973).Dictionary of Education, 3.ed New York Mc Graw-Hill.
19. Highett, N.T.(1990). School Effectiveness and Ineffectiveness: Principals and Super Intents Perspectives. (University of Alberta, Canada). Dissertation Abstracts Internation,50 (11).

دور برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في دمج طلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني كنموذج للتعليم الجامعي

The ability of the Creative Technology Program offered at the Institute of Community Development at the Islamic University of Gaza in integrating students with hearing disabilities into Palestinian society as a model for inclusive education

إيمان عاكف احمد زيتاوي

كلية الدراسات العليا - الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين

Eman.sb2017@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، وتكونت عينة الدراسة من (114) طالب، و (28) العاملين بالبرنامج، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استبانة قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني من اعداد الباحثة مكونه من المحاور التالية محور مستوى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني من وجهة نظر العاملين بالبرنامج، محور العوامل التي تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني وذلك من وجهة نظر العاملين في البرنامج، محور المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة وذلك من وجهة نظر طلبة البرنامج، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: أن مستوى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني كان متوسطاً وفقاً لمحك الدراسة المعتمد، كما وجدت أن هناك وجود إجماع بالموافقة على أن العوامل التالية (علاقة التقنيات التعليمية بالمنهاج وعلاقة التقنيات التعليمية بالمعلمين وطبيعة التقنيات التعليمية وتحقيق البرنامج لأهدافه) بأنها تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، كما تبين للباحثة بأن عدم استيعاب المادة الدراسية وصعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية وصعوبة إيجاد علاقة مع الطلبة العاديين غير المعاقين وعدم استيعاب المادة التعليمية وعدم توفر لوحات إعلانية (تعريفية) بلغة الإشارة للاماكن داخل الجامعة هي أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة.

Abstract:

The study aimed to identify the ability of the Creative Technology Program offered at the Institute of Community Development at the Islamic University of Gaza in increasing interaction and integration of students with hearing disabilities in the Palestinian society. The study sample consisted of (114) students and (28) program workers.

The researcher used the following tools : Determining the ability of the creativity technology program offered at the Institute of Community Development at the Islamic University of Gaza in increasing interaction and integration of students with hearing disabilities in the Palestinian society prepared by the researcher. People with hearing disabilities in the Palestinian society from the point of view of the program workers, Factors that affect the ability of the creativity technology program to increase interaction and integration of students with hearing disabilities in the Palestinian society from the point of view of the workers in the program. From the students' point of view

The researcher reached the following results: The level of ability of the creativity technology program offered at the Institute of Community Development at the Islamic University of Gaza in increasing interaction and integration of students with hearing disabilities in the Palestinian society was average according to the approved test of the study, and found that there is a consensus to agree that the following factors (The relationship of educational technologies with the curriculum, the relationship of educational technologies with teachers, the nature of educational technologies and the program's achievement of its objectives) as they affect the ability of the creativity technology program to increase interaction and integration of students with hearing disabilities in Palestinian society, The researcher also found that the lack of understanding of the study plan, the difficulty of participating in university activities and parties, the difficulty of finding a relationship with ordinary non-disabled students, the lack of comprehension of the educational material, and the lack of (introductory) billboards in sign language for places inside the university are the most problems that face hearing-impaired students during their studies in the university. Creativity Technology Program at the Institute of Community Development at the Islamic University of Gaza.

خلفية الدراسة

مقدمة

شهد نهاية القرن الماضي تغيرات في التعامل مع ذوي الإعاقة ، فقد كان التوجه قائماً على عزل هؤلاء الأفراد عن المجتمع وعدم ملائمة المدارس العادية لهم ، ثم تغير النظرة إلى منظور جديد يقوم على الوصل لا الفصل مع مجتمع السامعين وذوي الإعاقة السمعية خاصة ، وذلك بتوفير مكان ومكانة للمعاق سواء في المؤسسات التعليمية أو في المجتمع ، سعيًا إلى دمج ذوي الإعاقة السمعية مع أقرانهم في المجتمع . أما في الوطن العربي فقد شهد تعليم ذوي الإعاقة السمعية ، عدة تغيرات أسهمت في تطوير المجال بشكل يبشر - بمستقبل واعد ، حيث تغيرت نظرة المجتمع نحو تعليم الصم واقتصاره على التعليم المهني إلى حق تلك الفئة في الالتحاق بالتعليم العالي مثل أقرانهم السامعين ، ويأتي توقيع العديد من الدول على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لتأكيد هذا التطور (الريس، 2008: 20)، ويعد مجال التعليم العالي لذوي الإعاقة السمعية من أحدث التوجهات التربوية ، و الاجتماعية و ينسجم ذلك مع قانون التربية الخاصة الذي ينادي بضرورة دمجهم وتواصلهم مع المجتمع وحق الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالتعليم في بيئة أقل تقييداً مع أقرانهم السامعين (الزهراني، 2015: 38) ، وتشير النتائج النهائية لجهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني للتعداد العام للسكان والمساكن المنشآت (2017) إلى أن عدد السكان الفلسطينيين ذوي الإعاقة في فلسطين بلغ (920.170) أفراد منهم (44.570) فرداً في الضفة الغربية، و(480.140) فرداً في قطاع غزة.

ازداد عدد المعوقين في العالم ، بشكل ملحوظ لاسيما في الآونة الأخيرة ، وبعد حدوث العديد من المتغيرات الديمغرافية في الحياة وتشغي- العوامل الصحية التي تصيب الأم الحامل قبل وبعد الولادة وأثناءها ، برز الاهتمام الكبير بفئات المعوقين في كافة المستويات وتعاطفت نسبتهم ، في العام (2012) ، لقد قام مركز الإحصاء الفلسطيني بعمل مسح شامل للإعاقة بقطاع غزة بتحويل من الهلال الأحمر الفلسطيني ومؤسسة الفاخورة ، وأظهرت النتائج أن حوالي (56%) من الأشخاص في قطاع غزة يعانون من إعاقة سمعية شديدة (كباجة، 2014: 50)، وتعتبر الإعاقة محل اهتمام عدد من الباحثين في عدة ميادين الاجتماعية والنفسية والطبية والتعليمية ، بحيث تناول كل علم هذه المسألة من زوايا اختصاصه في محاولة الإحاطة بها ، حيث أصبح موضوع الإعاقة يشكل على مستوى العالمي والمحلي رهاناً ومكسباً ، فهو مكسب دليل واضح وملاموس على تطور العلوم الطبيعية والعلاجية و الوقائية وتحسن الحياة كماً وكيفاً ، ولقد حظيت رعاية ذوي الإعاقة السمعية باهتمام كبير في العقود الماضية وتمثل هذا الاهتمام في تطوير البرامج التربوية والخدمات التأهيلية الفعالة التي من شأنها مساعدة هذه الفئة ، ونقلهم بدلاً من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات ، حيث تغيرت نظرت المجتمع نحو تعليم ذوي الإعاقة السمعية بدلاً اقتصاره على التعليم المهني إلى حق تلك الفئة في الالتحاق بالتعليم العالي مثل أقرانهم السامعين (حنفي، 2014: 90) ، لتمكينهم بشكل أفضل والنظر إلى مستقبلهم بشكل مختلف، وإن المتأمل في مجال تعليم ذوي الإعاقة السمعية (الصم ، ضعاف السمع) خاصة يلاحظ أن تلك الفئة ، قد كانت خلال مراحل مختلفة ، بدأت بمرحلة الاهمال ، الرفض ، العطف ، ثم الاهتمام بحقوقهم الخ. وقد دعم ذلك الاهتمام التوجهات التربوية التي تنسجم مع قانون التربية الخاصة ، الذي ينادي بضرورة اندماجهم وتواصلهم مع المجتمع وحق الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالتعليم في بيئة أقل تقييداً مع أقرانهم السامعين (الزهراني، 2015: 50)، وتسعي المؤسسات التربوية إلى توظيف تكنولوجيا

التعليم، فقد أحدثت عملية توظيف التكنولوجيا التعليم في التعليم تغييرات عديدة في جوانب العملية التعليمية، كالمناهج، ومحتواها، وطرق تدريسها، وقد جرى الإفادة منها في كثير من المواد الدراسية، كما أسهمت عملية توظيف تكنولوجيا التعليم في توفير تعلم نشط لجميع فئات الطلبة بغض النظر عن قدراتهم العقلية أو مستوى التحصيل لديهم (قطيبي، 2011: 69). إلا أنه في جميع الأحوال، فإن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يحتاج إلى توظيف تكنولوجيا التعليم لمساعدتهم على التعلم، ويكاد في بعض الأحيان أن تكون تكنولوجيا التعليم شرطاً أساسياً لتعلمهم، فقد أحدثت تغيير في دور المعلم، وتغيير برامج إعدادهم، لتخليكه الكفايات التي تنسجم مع متطلبات العصر - و التكنولوجيا، فالمعلم الحديث يجب أن يمتلك كفايات تقنية، وبالأخص كفايات الحاسوب ليؤدي وظائفه بشكل فعال، ويحقق أهداف التعليم في العصر - الحالي (حنفي، 2014: 90)، وقد اهتم التربويون بالعوامل التي تسهم في تزويد الطالب بأكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات، ذات العلاقة بالموضوعات الدراسية المختلفة، للحصول على مستوى عالي في التحصيل في غالبية المواد الدراسية، ويعد توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس عملية تعمل على توفير البيئة المناسبة لعملية التعليم، وتوفير للمتعلمين وسائل الاتصال، مع البيئة المحيطة، وتجعل من المتعلم فرداً متفاعلاً مع الخبرات التعليمية، بدلاً من متلقي للمعرفة، وهذا يؤثر إيجابياً على معدل التحصيل لديه (الخطيب، 2005: 28). ويمكن أن تعد الدراسة الحالية من الدراسات الباكزة التي يمكن الاستفادة من نتائجها في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب في المرحلة الجامعية بما يسمح بإنتاج استجابات تنقسم بالتنوع والبعد عن النمطية، وعلى الرغم من الدراسات المتعددة التي اهتمت بالجال الإبداعي إلا أنه من الملاحظ على هذه الدراسات أنها لم تعط اهتماماً كافياً بتكنولوجيا الإبداع داخل البيئة الجامعية، وتستخدم هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها وهي: مدى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في دمج الطلبة المعاقين سمعياً في المجتمع معاهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة - مثلاً وأهمية هذه المرحلة من جهة أخرى، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية هذه المرحلة، إذ تعتبر بحق مرحلة اكتساب مهارات التفكير وتنميتها، لأنها المرحلة التي تتبلور فيها اتجاهات الفرد نحو العمل والإنتاج، والتقاليد، والقيم الخلقية وغيرها من موضوعات الحياة الأساسية، كما أنها تعد إضافة جديدة إلى رصيد الدراسات على مستوى المجتمع الفلسطيني - التي تبحث في مساهمة برنامج تكنولوجيا الإبداع في دمج الطلبة المعاقين سمعياً في المجتمع معاهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة - مثلاً، والتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معاهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة، كما أن هذين المتغيرين مجتمعين - لم يسبق دراستهما في البيئة المحلية - وعلى العينة نفسها في - حدود علم الباحثة - وإطلاعه. ومن هذا المنطلق وبعد أن تم مقارنة ما وُجد في أدبيات التربية والتعليم والدراسات السابقة وما يحدث على أرض الواقع؛ رأيت الباحثة ضرورة إلقاء الضوء على مدى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في دمج الطلبة المعاقين سمعياً في المجتمع معاهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة - مثلاً

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية: التعرف إلى مدى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معاهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، والتعرف إلى مستوى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معاهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، والتعرف إلى ما هي العوامل التي تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معاهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، وتوضيح أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معاهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الجانب الذي تتناوله وهو قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معاهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة: عرفها "سيسام وآخرون (1997) المشكلات والصعوبات التي يواجهها الشخص بسبب عجز حسي - أو عقلي أو سلوكي مما يجعلها مختلفات عن غيره من الأشخاص.

الإعاقة السمعية: عرفها العزة (2009) تعني فقدان قدرة الفرد على السمع لذلك فهو غير قادر على اكتساب اللغة وفهمها وكذلك عدم القدرة على الكلام تبعاً لذلك

الإبداع: عرفه جيلفورد (Guilford) فيعرف بأنه عملية عقلية معرفية الذي يتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات وهو تفكير مفتوح يتميز بإنتاج إجابات متنوعة ومن السات، وهو القدرة على التفكير المنطقي، وتوظيف المعرفة المتوفرة لتوليد أفكار جديدة.

الدمج

عرفه Lemer (2003) بأنه يشير مفهوم دمج الطلبة المعاقين إلى وضعهم وتعليمهم في صفوف التربية العامة، وبسبب الحاجات الخاصة لهذه الفئة فإن دمجهم يتطلب تخطيطاً دقيقاً وإعداداً مسبقاً

تكنولوجيا الابداع: يري عبدة (2015) إن عملية تمكين دمج المعاقين سمعياً تعليمياً واجتماعياً و انسانياً مع العاديين جنباً إلى جنب سواء كان ذلك داخل الفصل الواحد أو في فصول ملحقة أو غير ذلك يحتاج على تهيئة البيئة المحيطة، والاستفادة من التقنيات المساندة التي يمكن من خلالها استثمار قدرات المعاق سمعياً ليستطيع فهم اللغة والتواصل ويتحسن تحصيله، والاستفادة من الأنشطة التي تقدم اسوة بالعاديين وذلك بغرض التخلص من نظام العزل وما فيه من سلبيات على المعاق سمعياً وعلى أسرته وعلى كل من يتعامل معه. والتوظيف المناسب للتقنيات المساندة الحديثة في التعليم بشكل فعال يجعلها جزءاً أساسياً في التعليم، وليس إضافة المعاقين سمعياً جزء مهم من هذه المنظومة المستهدفة بتسخير التقنيات التعليمية في تعليمهم

تكنولوجيا التعليم: ويعرفها جودة (2003: 112) بأنها الوسائل والأجهزة و الأساليب والبرامج والمنتجات العلمية التي تحمل الرسالة التعليمية وتنقلها الى المتعلمين لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وعلى حسب تعريف منظمة ممارسة التعلم الفردي لذوي الاعاقة فان التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة هي أي مادة أو قطعة أو نظام منتج، أو شئ معدل أو مصنوع وفقاً للطلب بهدف زيادة الكفاءة أو الوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة

برنامج تكنولوجيا الابداع في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع - معهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة : يستفيد الطلبة الصم من برنامجين جامعيين الأول يحصل فيه الطلبة على دبلوم مهني متخصص في تكنولوجيا الإبداع والثاني دبلوم مهني متخصص في صيانة الحاسوب والأجهزة الذكية

حدود الدراسة :

الحد الموضوعي : اقتصرت الدراسة على قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني كنموذج للتعليم الجامع، والحد البشري : الطلبة والعاملين ببرنامج تكنولوجيا الابداع بالجامعة الإسلامية، والحد المؤسسي: الجامعة الإسلامية بغزة، والحد الزماني: تم تطبيق الدراسة- في العام 2022م.

الدراسات السابقة

دراسة الصليبي (2019) وضحت الدراسة درجة استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وكيفية استخدامها، والمعوقات التي تحد من استخدامها، وسبل الدعم الفني لتحسين استخدامها من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: المقابلة شبه المفتوحة ، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: إن أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تكمن في أنها محوراً للتعليم، وجعل التعلم نشطاً، وجعل تعلم ممتعاً، ونقل تعلم الطلبة من التعلم بالحياة، وزيادة ثقة الطالب بنفسه، وتوفير التعزيز المناسب، ونقل أثر التعلم، بينا دراسة الصلاحيات (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التكيف النفسي- الاجتماعي لدى الطلاب العاديين والمعاقين الملتحقين في برامج الدمج في منطقة نجران ، والتعرف على طبيعة الفروق بين العاديين ونظرائهم المعاقين من جهة، وبين المعاقين أنفسهم من جهة أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (71) تلميذ، من العاديين، و من ذوي الإعاقة السمعية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس التكيف النفسي- الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن متوسط التقدير الكلي للتكيف النفسي- الاجتماعي لدى الطلاب العاديين كان متوسطاً، بينما كان المتوسط الكلي للتقدير لدي ، المعاقين سمعياً) منخفضاً، كما أشارت النتائج أن هناك فروق بين العاديين والمعاقين في متوسط التقدير الكلي للتكيف النفسي- الاجتماعي ولصالح العاديين، كما لم تجد فروق بين المعاقين سمعياً في متوسط التقدير الكلي للتكيف النفسي- الاجتماعي سمعياً، كما أشارت النتائج أن الطلاب المعاقين يعانون من مشكلات في تكوين الصداقات وظهور أعراض القلق عليهم وتجنب اللقاءات الجماعية، في حين **دراسة فروانة (2016)** هدفت الدراسة التعرف الى دور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخانيونس في تنمية إبداع الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة ، واستخدم الباحث الأداة التالية: من استبانة من اعداد الباحث، وتوصل الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج أن عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا يقوم بدور ضعيف في تنمية إبداع الطلبة، حيث بلغ الوزن النسبي لتقديرات الطلبة (67.24%)، كما أنه لا توجد بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخانيونس في تنمية إبداع الطلبة تعزى لمتغير النوع، والمنطقة السكنية، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكانت تلك الفروق لصالح طلبة المستوى الثاني، **بينادراسة عيسى (2017)** هدف للتعرف على مدى توافر وأهمية واستخدام انواع التكنولوجيا المساندة لتلبية احتياجات الصم وضعاف السمع وتمكين دمجهم الأكاديمي، لتيسير وتلبية متطلبات المعاقين سمعياً بمؤسسات المجتمع المحلي، وتكونت عينة الدراسة من (

(120) من معلمي و مشرفي معاهد الأمل للصم وضعاف السمع بمدارس الدمج ، ، واستخدمت الدراسة استبانة للتعرف على مدى توفير واستخدام التكنولوجيا المساندة بمعاهد الأمل ومدارس الدمج في مدينة جدة، وأظهرت نتائج الدراسة تقارب النسب بين معلمي الصم وضعاف السمع بمدارس الدمج في اهتمام مؤسسات التعليم العام بتوفير واستخدام التكنولوجيا المتوسطة من أجهزة العرض المختلفة، وقلة وجود واستخدام البرمجيات الحاسوبية، وهي تمثل المادة العلمية المقدمة لتعليم وتدريب المعاقين سمعياً، وقلة التكنولوجيا البسيطة، وحاجة هذه المؤسسات إلى توفير واستخدام التكنولوجيا السمعية المتقدمة سواء الخاصة بالتأهيل السمعي فردي وجاعي ، ووضحت النتائج وجود فروق بين معلمي الصم و ضعاف السمع في استخدام التقنيات المساندة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، والتخصص لمعلمي العلوم ، أما دراسة مرتضى- منهي(2014) هدفت الدراسة لمعرفة واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وتكونت عينه الدراسة من (140) معلم ومعلمة واستخدمت الدراسة الادوات التالية: استبانة وقع استخدام التقنيات التربوية من اعداد الباحث ، وتوصلت الي مجموعه من النتائج : عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدارس، ضعف القدرة على إنتاج التقنيات التربوية، عدم قدرة بعض معلمي التربية الخاصة على توظيف التقنيات التربوية في عملية التعليم، عدم صيانة التقنيات التربوية الموجودة داخل المدرسة، بينما دراسة Slike(2011) هدفت الدراسة التعرف الي أهمية التوظيف الأمثل للبرامج الحاسوبية لمساعدة المعاق سمعياً، وتكونت عينه الدراسة من (120) معلم ، واستخدم الباحث الادوات التالية: استبانة من أعداده، وتوصلت الدراسة الي أهمية التوظيف الأمثل للبرامج الحاسوبية لمساعدة المعاق سمعياً في تقديم الخدمة التعليمية الجيدة للطلاب الصم وضعاف السمع ، أما دراسة Luetka, Barbara(2009) هدف الي معرفه اثر التكنولوجيا والبرامج الحاسوبية في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة، وتكونت عينه الدراسة من (108) من المتابعين للدورات بإحدى الجامعات عبر الانترنت، وتوصلت الدراسة الي النتائج التالية: إلى ضرورة الأخذ بالتكنولوجيا الحديثة والبرامج الحاسوبية في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة واستثمار الانترنت في العملية التعليمية، أكد أكثر من 65 % منهم بأنهم لم يعرفوا طريقة أفضل منها.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال العرض السابق تناول إدارة تمت في بيئات أجنبية وعربية، وأنها لم تتناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة وهي دمج المعاقين سمعياً وتكنولوجيا الابداع، وأن يبنينا الفلسطينية وخاصة في غزة تفتقر لمثل هذه الدراسات، مما يشير إلى أهمية هذه الدراسة ودفعت الباحثة للقيام بها، ونلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت تكنولوجيا الابداع ، أهمها: مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم، و مدى توافر وأهمية واستخدام انواع التكنولوجيا المساندة، و معوقات استخدام التكنولوجيا، و واقع الإبداع التكنولوجي وتوظيف التقنيات الحديثة، واقع استخدام التقنيات التربوية، ، ونلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت دمج المعاقين سمعياً ، أهمها: التكيف النفسي- الاجتماعي، و الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج التلاميذ المعاقين، و تنمية مهارات التفاعل والتواصل، و تأثير الدمج على العلاقات الاجتماعية للمعاقين سمعياً، وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن الآتي: أنها تناولت عينات مختلفة، واستخدمت أدوات مختلفة، وجود علاقة بين برنامج تكنولوجيا الابداع ، مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم، و مدى توافر وأهمية واستخدام انواع التكنولوجيا المساندة، و معوقات استخدام التكنولوجيا، و واقع الإبداع التكنولوجي وتوظيف التقنيات الحديثة، واقع استخدام التقنيات التربوية، وجود علاقة بين برنامج الدمج للمعاقين سمعياً، و التكيف النفسي- الاجتماعي، و الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج التلاميذ المعاقين، و تنمية مهارات التفاعل والتواصل، و تأثير الدمج على العلاقات الاجتماعية للمعاقين سمعياً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، وذلك لمناسبته لأهدافها، وأسئلتها

مجتمع الدراسة وعينها: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع العاملين بالبرنامج و**طلبة البرنامج** في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة ، والبالغ عددهم (190) طالب وطالبة والعاملين والبالغ عددهم (28).

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) شخص من العاملين في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة ، تم اختيارها قصدياً، وذلك نتيجة صغر حجم مجتمع الدراسة الحالي، وذلك للإجابة عن مقاييس الدراسة الحالية، تقييم فعالية برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات).

العينة الفعلية: استخدمت الباحثة طريقة المسح الشامل وقامت بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، أي (190) طالب و(28) العاملين بالبرنامج، حيث تم استرجاع جميع الاستبانات الخاصة بالعاملين بنسبة استرجاع 100%، وتم استرجاع 114 استبانة من الاستبانات الموزعة على الطلبة بنسبة 60%.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين للدراسة:

الأداة الأولى: مقياس قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بتصميم المقياس بعد الاطلاع على مفهوم تكنولوجيا الإبداع في المعاجم اللغوية، والموسوعات التربوية، والأدب التربوي، والمقاييس السابقة، التي تناولت مصطلح تكنولوجيا الإبداع، ويهدف إعداد هذا المقياس إلى استخدامه كأداة موضوعية مقننة للتعرف على مدى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (13) فقرة،

ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الصدق

1. صدق المحتوى (المحكمين)

عرضت الباحثة المقاييس على مجموعة من المحكمين تألفت من (11) أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وبذلك خرجت المقاييس في صورتها النهائية ليتم تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

2. صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من 15 شخص من العاملين في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (1) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج مع الدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.633	0.011	8	.907	0.000
2	.683	0.005	9	.831	0.000
3	.735	0.002	10	.787	0.000
4	.907	0.000	11	.735	0.002
5	.907	0.000	12	.831	0.000
6	.737	0.002	13	.904	0.000
7	.733**	0.002			

****دالة عند 1% *دالة عند 5%** يتبين من الجدول رقم (1) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير لوجود هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد.

ثانيا ثبات مقياس قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج

تم حساب ثبات مقياس قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1. معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

2.

جدول رقم (2) معامل الثبات للمقياس وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج	13	0.951

يتبين من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لقدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت على التوالي 0.951 وهي قيمة تعبر عن معامل ثبات مرتفع.

3. طريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة وأبعادها إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينها، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل جتان للأبعاد الفردية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (3) معامل الثبات للمقياس وفقا لطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في التفاعل والاندماج	13	0.875	0.932

يتبين من الجدول رقم (3) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لقدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في التفاعل والاندماج وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت على التوالي 0.932 وهي قيمة تعبر عن معامل ثبات مرتفع.

الأداة الثانية: العوامل التي تؤثر على قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج اعداد الباحثة

قامت الباحثة بتصميم المقياس بعد الاطلاع على مفهوم العوامل التي تؤثر على قدرة في التفاعل والاندماج في المعاجم اللغوية، والموسوعات التربوية، والأدب التربوي، والمقاييس السابقة، التي تناولت مصطلح العوامل التي تؤثر على قدرة في التفاعل والاندماج ويهدف إعداد هذا المقياس إلى استخدامه كأداة موضوعية مقننة للتعرف على مدي العوامل التي تؤثر على قدرة في زيادة التفاعل والاندماج ، ويتكون المقياس في صورته الأولى من (21) فقرة، وينقسم إلى ثلاث مجالات، وهي: علاقة التقنيات التعليمية بالمناهج ، ويتكون من (5) فقرات، ومجال علاقة التقنيات التعليمية بالمتعلمين ، ويتكون من (5) فقرة، ومجال طبيعة التقنيات التعليمية ، ويتكون من (5) فقرات، و مجال تحقيق البرنامج أهدافه ويتكون من (7)، ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

أولا: الصدق

1. صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من 15 شخص من العاملين في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية في الجامعة الإسلامية بغزة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد العوامل التي تؤثر على قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

البعد الفرعي	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
--------------	--------	----------------	---------------

0.000	.953	1	علاقة التقنيات التعليمية بالمناهج
0.000	.895	2	
0.000	.908	3	
0.000	.895	4	
0.007	.663	5	
0.007	.665	6	علاقة التقنيات التعليمية بالمتعلمين
0.001	.749	7	
0.000	.852	8	
0.005	.680	9	
0.004	.701	10	طبيعة التقنيات التعليمية
0.000	.964	11	
0.006	.676	12	
0.000	.964	13	
0.000	.923	14	
0.000	.873	15	تحقيق البرنامج أهدافه
0.002	.729	16	
0.002	.721	17	
0.009	.650	18	
0.005	.685	19	
0.000	.879	20	
0.014	.616	21	

**دالة عند 1% *دالة عند 5% يتبين من الجدول رقم (4) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد العوامل التي تؤثر على قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير لوجود هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد.

ثانياً: ثبات مقياس العوامل التي تؤثر على قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج

تم حساب ثبات مقياس العوامل التي تؤثر على قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1. معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	الدرجة الكلية لعلاقة التقنيات التعليمية بالمناهج	5	0.917
2	الدرجة الكلية لعلاقة التقنيات التعليمية بالمتعلمين	4	0.722
3	الدرجة الكلية لطبيعة التقنيات التعليمية	5	0.890

جدول رقم (5)	الدرجة الكلية لقدرة البرنامج من تحقيق أهدافه	7	0.844
معامل الثبات	العوامل المؤثرة في قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج	21	0.944

للمقياس وفقا لطريقة ألفا كرونباخ
يتبين من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت 0.944، وهي قيمة تعبر عن معامل ثبات مرتفع.

2. طريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة وأبعادها إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل جتان للأبعاد الفردية ومعامل سبيرمان براون للأبعاد الزوجية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (6) معامل الثبات للمقياس وفقا لطريقة التجزئة النصفية

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
1	الدرجة الكلية لعلاقة التقنيات التعليمية بالمنهاج	5	0.883	0.840
2	الدرجة الكلية لعلاقة التقنيات التعليمية بالمتعلمين	4	0.480	0.649
3	الدرجة الكلية لطبيعة التقنيات التعليمية	5	0.851	0.912
4	الدرجة الكلية لقدرة البرنامج من تحقيق أهدافه	7	0.528	0.676
	العوامل المؤثرة في قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج	21	0.706	0.827

يتبين من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للعوامل المؤثرة في قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت على 0.827، وهي قيمة تعبر عن معامل ثبات مرتفع.

الأداة الثالثة: المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع ، إعداد الباحثة

قامت الباحثة بتصميم المقياس بعد الاطلاع على مفهوم المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً في المعاجم اللغوية، والموسوعات التربوية، والأدب التربوي، والمقاييس السابقة، التي تناولت مصطلح المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً ، ويهدف إعداد هذا المقياس إلى استخدامه كأداة موضوعية مقننة للتعرف على مستوى المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع ، ويتكون المقياس في صورته الأولى من (18) فقرة، وينقسم إلى مجال واحد، و هو: المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع ، ويتكون من (18) فقرات، ثم قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

2.صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالب من طلاب برنامج تكنولوجيا الإبداع، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس المشكلات التي تواجه الطلبة مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.400	0.029	10	.621	0.000
2	.432	0.017	11	.659	0.000
3	.405	0.026	12	.745	0.000

4	.572	0.001	13	.527	0.003
5	.594	0.001	14	.620	0.000
6	.713	0.000	15	.509	0.004
7	.524	0.003	16	.696	0.000
8	.568	0.001	17	.549	0.002
9	.612	0.000	18	.507	0.004

****دالة عند 1% *دالة عند 5%** يتبين من الجدول رقم (7) أن معامل الارتباط بين كل فقرات من فقرات مقياس المشكلات التي تواجه الطلبة مع الدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يشير لوجود هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ثانيا ثبات مقياس المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع
تم حساب ثبات مقياس المشكلات التي تواجه الطلبة على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

1. معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

جدول رقم (8) معامل الثبات لمقياس المشكلات التي تواجه الطلبة وفقا لطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	18	0.876	

يتبين من الجدول رقم (8) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس المشكلات التي تواجه الطلبة وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت 0.876 ويعد معامل ثبات مرتفع، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

2. طريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة وأبعادها إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون للأبعاد الزوجية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (9) معامل الثبات لمقياس المشكلات التي تواجه الطلبة وفقا لطريقة التجزئة النصفية

م	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الدرجة الكلية	18	0.444	6150.	

يتبين من الجدول رقم (9) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس المشكلات التي تواجه الطلبة وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت 0.615 ويعد معامل ثبات جيد، يمكن الاعتماد عليه.

نتائج الدراسة

الحك المعتمد في الدراسة

لتحديد الحكم المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-4=1) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (0.8=5/4)، لتحديد فئات المستويات الخمسة، والجدول رقم (20) يوضح فئات الحكم المعتمد في الدراسة.

جدول رقم (10) يوضح فئات الحكم المعتمد في الدراسة

مدى الوزن النسبي	من 20%-	أكثر من 36%-	أكثر من 52%-	أكثر من 68%-	أكثر من 84%
------------------	---------	--------------	--------------	--------------	-------------

		%68			
مدى المتوسط الحسابي	1-1.8	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5
التصنيف	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا

تم الاستعانة بفئات محك الدراسة وذلك لتحديد مستوى المتغيرات الدراسة.

نتائج تساؤلات الدراسة

نتائج التساؤل الأول والذي ينص على: ما مستوى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني؟ وللإجابة على ذلك التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل من الفقرات والدرجة الكلية، للتعرف على مستوى تلك الفقرات والبعد بشكل عام، بالإضافة لاستخدام اختبار one sample t-test (نظرا لأن البيانات تتبع للتوزيع الطبيعي) للتعرف على آراء أفراد عينة الدراسة (وهم جميع العاملين والقائمين على البرنامج وعددهم 28 شخص) حول كل من فقرات المقياس والدرجة الكلية وذلك من خلال التعرف على مدى الفروق بين متوسط تلك الآراء والمتوسط الحيادي والذي يساوي 3، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (11) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار t-test ل بعد قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني (ن=28)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ت: t	الدالة مستوى	الترتيب
1	يتم تدريب المعاقين سمعياً في مجالات الكلام واللغة وأساليب التواصل لجميع الطلاب بما يخدم أهداف الكلام واللغة والاتصال.	2.929	1.274	658.	-	0.76 9	12
2	يتوفر في البرنامج لغة الإشارة لإيصال المعلومات للمعاقين سمعياً.	3.393	1.227	967.	1.694	0.10 2	6
3	تتضمن المناهج الدراسية برامج عن حماية الطلاب المعاقين سمعياً ضد المخاطر التي تهددهم عند مشاركتهم حياة المجتمع الحقيقية.	3.071	1.303	461.	0.290	0.77 4	9
4	يتم تعليم المعاقين سمعياً وتدريبهم على إخراج الصوت بقول (لا)، وتعليمهم بالإشارة، وتعبيرات الوجه لتدل على الرفض، وتحريك الوجه يميناً ويساراً لتدل على الرفض، لوضوحها لمن يحاول الاعتداء عليهم (لغة الإشارة).	3.500	1.347	70	1.964	0.06 0	2
5	يقوم البرنامج بتعليم المعاقين سمعياً على المعلومات الأساسية مثل الهوية الشخصية.	2.929	1.303	58.6	-	0.77 4	13
6	يتم تعليم وتعريف المعاقين سمعياً بأهم المؤسسات الخدمائية في البيئة والتعرف عليها، وذلك عبر الكلام الصوتي والكتابة والإشارة والوصف.	3.464	1.232	69.3	1.995	0.05 6	3
7	تعليم الطلاب المعاقين سمعياً معرفة كيف وماذا ينقلون إلى الكبار من الأشخاص السامعين إذا ما تاهوا أو تعرضوا	3.071	1.464	61.4	0.258	0.79 8	10

						للمخاطر، وذلك عن طريق الكلام الصوتي، والكتابة، والإشارة.
8	3.429	1.200	68.6	1.890	0.069	5
9	3.321	1.389	66.4	1.224	0.231	8
10	3.786	0.917	75.7	4.533	0.000	1
11	3.429	1.136	68.6	1.996	0.056	4
12	3.321	1.335	66.4	1.274	0.213	7
13	3.036	1.170	60.7	0.162	0.873	11
	3.288	0.545	65.8	2.799	0.009	

*الوزن النسبي = (المتوسط الحسابي / الدرجة الكلية وهي 5) * 100

يتبين من الجدول رقم (11) النتائج التالية:

1. بلغ متوسط الدرجة الكلية لقدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني 3.288 بوزن نسبي 65.8%، وهذا يشير إلى أن مستوى قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني كان متوسطا وفقا لمحك الدراسة المعتمد، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى الاندماج والتفاعل الذي كان مخطط له في البرنامج أعطي نتائج متوسطة هذا يدل على التعامل مع الطلبة السامعين كان محدوداً لطبيعة المعهد الكائنة بالبدروم ، وكما ترجع الباحثة نسبة تلك النتيجة إلى أن هناك برنامج معد ومقيد بوقت وزمن معين ، ولذا حرص العاملين على انجاز ذلك الهدف في تسليط كل الجهد في الجانب الأكاديمي في أكساب الطلبة من ذوي الاعاقة السمعية العدد من المهارات التقنية وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Luetka, 2009) والتي ركزت إلى ضرورة الأخذ بالتقنيات الحديثة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع بالجامعة . 2. أن الفقرة رقم (10) والتي تنص على يتم العمل على مواءمة البيئة الجامعية من خلال نشر- لغة الإشارة في الجامعة والجامعات المحيطة من خلال دورات تدريبية على لغة الإشارة بمستوياتها المختلفة. كانت أكبر فقرات بعد قدرة البرنامج في زيادة التفاعل والاندماج حيث بلغ وزنها النسبي 75.7%، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى وجود العديد من الإشارات والبافظات الخاصة التي تناسب المعاقين سمعياً في مداخل الجامعة ومرفقها بالإضافة إلى عقد دورات تعليمية للغة الإشارة، هذه الأمور ساهمت وزادة درجة مواءمة البيئة الجامعية من خلال نشر- لغة الإشارة في الجامعة والجامعات المحيطة من خلال دورات تدريبية على لغة الإشارة بمستوياتها المختلفة. اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كيتنج و ميرس (Keating& Mirus 2013) حيث بينت أن تسير التفاعل بواسطة الانترنت لنوع جديد من أماكن التبادل ومجالات العمل وتسهيلات لأنواع جديدة من العلاقات عبر الوقت والمكان، ودراسة ويسل وبارلف (Weisel & Barlev, 2013) وأظهروا استجابات إيجابية على مقياس حل مشكلات التفاعلات الاجتماعية وتحسن الاستجابات مع من حولهم ونقص في التفاعلات السلبية وتطور إستراتيجية التواصل واتخاذ القرار وطرح الحلول للنشاطات الاجتماعية والإبدال للمشكلات الاجتماعية، ودراسة روبنسون (Roebnson 2012) حيث بينت أن استخدام التقنية من خلال الحاسب يقلل الملل و الروتين أثناء التدريس، كما انه يوفر الوقت للدارسين، ويزيد من إنتاجهم كما يوفر بيئة تعليمية أفضل ، وان العرض المرئي للمعلومات هو مفتاح التعليم الناجح للصم وضعاف السمع، و دراسة ابو الرب (2015) حيث توصلت

الدراسة الي: وجود فروق في التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة ضعاف السمع، و دراسة الصليبي (2019) حيث توصلت الدراسة الي أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم الطبة ذوي الاعاقة السمعية تكمن في أنها محورا للتعليم، وجعل التعلم نشطا، وجعل تعلم ممتعا، ونقل تعلم الطلبة من التعلم بالحياة، وزيادة ثقة الطالب بنفسه، وتوفير التعزيز المناسب، ونقل أثر التعلم.

نتائج التساؤل الثاني والذي ينص على : ما هي العوامل التي تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني؟

وللإجابة على ذلك التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل من الفقرات العوامل الأربعة والدرجة الكلية لتلك العوامل، للتعرف على مستوى تلك الفقرات والبعد بشكل عام، بالإضافة لاستخدام اختبار one sample t-test (نظرا لأن البيانات تتبع للتوزيع الطبيعي) للتعرف على آراء أفراد عينة الدراسة (وهم جميع العاملين والقائمين على البرنامج وعددهم 28 شخص) حول كل من فقرات المقياس والدرجة الكلية وذلك من خلال التعرف على مدى الفروق بين متوسط تلك الآراء والمتوسط الحيايدي والذي يساوي 3، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (12) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار t-test لبعد العوامل التي تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في زيادة التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني (ن=28)

العامل	م	الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية
علاقة التقنيات التعليمية بالمنهج	1	التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع نابعة من المنهج العلمي المخصص لذوي الإعاقة السمعية.	4.000	1.217	80.0	4.347
	2	تساعد التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للمناهج.	3.500	1.072	70.0	2.469
	3	تعمل على توضيح المصطلحات الأكاديمية في المادة الدراسية	3.679	1.188	73.6	3.022
	4	تناسب مع طريقة التدريس المستخدمة	3.929	1.120	78.6	4.388
	5	توضح الأفكار المجردة في المادة الدراسية	3.536	0.999	70.7	2.837
الدرجة الكلية لعلاقة التقنيات التعليمية بالمنهج		3.729	0.729	74.6	5.291	0.000
علاقة التقنيات التعليمية بالتعلمين	6	تناسب التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع مع مستوى ذوي الإعاقة السمعية.	3.821	1.020	76.4	4.260
	7	تحتوي التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع على عنصر والدافعية لدى الطلبة.	3.750	0.967	75.0	4.104

2	0.000	4.27 7	75.0	0.928	3.750	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	8	
4	0.007	2.92 0	72.1	1.100	3.607	تراعي التقنيات التعليمية مداخل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	9	
	0.000	5.55 8	74.6	0.697	3.732	الدرجة الكلية لعلاقة التقنيات التعليمية بالمتعلمين		
1	0.000	6.34 2	83.6	0.983	4.179	تميز التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع بالسهولة والوضوح في عرض المعلومة وفهمها	10	طبيعة التقنيات التعليمية
2	0.001	3.73 1	74.3	1.013	3.714	تتسم التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع بمرونة الاستخدام وقابليتها للتعديل والتطوير.	11	
5	0.126	1.58 1	67.9	1.315	3.393	تميز التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع بأنها جيدة الصنع غير مكلفة وملائمة للمستوى المعرفي واللغوي والانفعالي والجسمي والنفسي للطلاب والطالبات.	12	
3	0.007	2.92 9	72.9	1.162	3.643	توفر الوقت والجهد عن الاستخدام	13	
4	0.019	2.49 1	70.7	1.138	3.536	تميز التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع في أنها بحالة جيدة.	14	
	0.000	5.66 3	73.9	0.647	3.693	الدرجة الكلية لطبيعة التقنيات التعليمية		
6	0.095	1.73 0	66.4	0.983	3.321	قام برنامج تكنولوجيا الإبداع على إكساب الخريج المعرفة بكل أساسيات التصميم ثنائي وثلاثي الأبعاد لتصميم نماذج بسيطة مع الألوان والمواد وتقنية الأضواء.	15	تحقيق البرنامج لأهدافه
1	0.001	3.73 1	74.3	1.013	3.714	عمل برنامج تكنولوجيا الإبداع على تنمية قدرات الطلبة بالإلمام بتفاصيل تصميم النماذج المتقدمة ليصبحوا قادرين على تصميم نماذج جاهزة للإنتاج في المصنوعات اليدوية وورش العمل.	16	
4	0.056	1.99 6	68.6	1.136	3.429	استطاع برنامج تكنولوجيا الإبداع من إكساب الطلبة تقنيات معالجة الصور والتصميم الجرافيكي ليصبحوا	17	

						قادرين على العمل في سوق التصميم والطباعة.	
2	0.010	2.75 6	72.1	1.166	3.607	استطاع برنامج تكنولوجيا الإبداع من إكساب الطلبة المهارات والتقنيات اللازمة لتصميم النماذج المتحركة والكتالوجات والبروشورات.	18
3	0.018	2.52 1	71.4	1.200	3.571	يتم استخدام تكنولوجيا المواد لتطبيق النماذج الرقمية التي صممت باستخدام برامج الكمبيوتر والتكنولوجيا المتاحة المستخدمة في ورش العمل وتصنيعها.	19
7	0.153	1.47 1	66.4	1.156	3.321	يتم تدريب الطلبة على التنضيد وطباعة الشاشة وتشغيل الأوفست الصغيرة في الطباعة الصحفية وتقنيات التشطيب.	20
5	0.026	2.35 3	66.4	0.723	3.321	استطاع برنامج تكنولوجيا الإبداعي من انخراط الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في سوق العمل.	21
	0.000	4.21 4	69.4	0.589	3.469	الدرجة الكلية لقدرة البرنامج من تحقيق أهدافه	

*الوزن النسبي = (المتوسط الحسابي / الدرجة الكلية وهي 5) * 100

يتبين من الجدول رقم (12) النتائج التالية: أن متوسط الدرجة الكلية لجميع العوامل التي تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع المطروح في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة في التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني كانت أكبر من المتوسط الحيادي وهو 3 حيث كانت تتراوح بين (3.469-3.729) بوزن نسبي يتراوح بين (69.4%-74.6%) وبمستوى دلالة أقل من 0.05، مما يشير إلى أن آراء عينة الدراسة حول تلك العوامل وصلت لدرجة الموافقة، أي وجود إجماع بالموافقة على تلك العوامل بأنها تؤثر في قدرة برنامج تكنولوجيا الإبداع في التفاعل والاندماج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع الفلسطيني، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى التخطيط الجيد من قبل الخبراء والعاملين في تحديد الأهداف المنشودة لتحقيقها على أرض الواقع في رسم مستقبل بناء حسب رغبة والامكانيات والقدرات لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. 2. أن عامل علاقة التقنيات التعليمية بالمنهاج وعامل علاقة التقنيات التعليمية بالمعلمين كانت أكبر عوامل التي تؤثر على قدرة البرنامج في التفاعل والاندماج عند الطلبة حيث كان وزنها النسبي 74.6%، في حين كان عامل تحقيق أهداف البرنامج أقل العوامل التي تؤثر في قدرة البرنامج في التفاعل والاندماج عند الطلبة حيث بلغ وزنه النسبي 69.4%، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى الحرص المخطط والخبراء على أن تكون التقنيات التعليمية الحديثة نابعة من المنهاج المحدود لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتعتبر تلك التقنيات مدعمة ومفسرة للأهداف التعليمية وفق المنهاج. أن الفقرة رقم (1) والتي تنص على التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع نابعة من المنهج العلمي المخصص لذوي الإعاقة السمعية كانت أكبر فقرات العامل الفرعي علاقة التقنيات التعليمية بالمنهاج حيث بلغ وزنها النسبي 80%، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن دل هذا الشيء فإنه يدل على أن البرنامج تكنولوجيا الإبداع جاء من أفكار ورؤية للخبراء والعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ومدي احتياجهم لذلك البرنامج لفقدانهم اهتمام العديد من المؤسسات لرعايتهم واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (مرتضى-، منهي، 2014)، في عدم توافر بعض التقنيات التربوية داخل المدارس، ضعف القدرة على إنتاج التقنيات التربوية، وجاءت تلك الأفكار مطابقة للواقع الذي يعيشه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في فلسطين، حيث كان بكورة العمل التقني والتكنولوجي لتلك الفئة والذي سعي إلى إعطائهم العديد من الفرص العمل حتى يندمجوا بالمجتمع

ومن خلال اكتساب العديد من المهارات التي تساعده على ذلك ، وجاءت تلك النتيجة مطابقة لدراسة (عيسى -، أحمد عبده ، 2017) والتي هدفت الدراسة التعرف على مدى توافر وأهمية واستخدام انواع التكنولوجيا المساندة لتلبية احتياجات الصم وضعاف السمع وتمكين دمجهم الأكاديمي، لتيسير وتلبية متطلبات المعاقين سمعياً بمؤسسات المجتمع المحلي ، من خلال ترجمة المنهج العلمي بالتقنيات المتوفرة بالمعهد وذلك عن طريق التعاون مع مؤسسات داعمة لتلك الأفكار. أن الفقرة رقم (6) والتي تنص على تناسب التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع مع مستوى ذوي الإعاقة السمعية كانت أكبر فقرات العامل الفرعي علاقة التقنيات التعليمية بالمعلمين حيث بلغ وزنها النسبي 76.4% وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي حيث تدل تلك النسبة علي القدرات والمهارات المستخدمة من قبل العاملين ودقة انتقائهم للمنهج المدروس في البرامج مع التركيز علي ضرورة الوصول إلي مستوى تفكير الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في العمل على تبسيط الدروس حتي يستوعب الطلبة كمية المعلومات والعمل علي تطبيقها بالنظران المحسوب ، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة (الصليبي ، 2019) حيث توصلت تلك الدراسة بنتائج بأن التعليم بتقنيات التعليمية يجعل التعليم نشطاً وفعالاً ويعمل علي نقل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من التعلم بالحياة والعمل زيادة الثقة بالنفس لدي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ، وتتفق الدراسة الحالية بتلك النتيجة مع دراسة (Keating and Mirus, 2013) حيث دعمت تلك الدراسة هذه النتيجة بأن التعليم عبر التقنيات التكنولوجية المستخدمة ببرنامج يسر- التفاعل بواسطة الانترنت لنوع جديد من أماكن التقابل ومجالات العمل وتسهيلات لأنواع جديدة من العلاقات عبر الوقت والمكان . أن الفقرة رقم (10) والتي تنص على تميز التقنيات التعليمية المستخدمة في برنامج تكنولوجيا الإبداع بالسهولة والوضوح في عرض المعلومة وفهمها كانت أكبر فقرات العامل الفرعي طبيعة التقنيات التعليمية حيث بلغ وزنها النسبي 83.6%، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي أنها تعتبر أيضاً أكبر فقرات البعد الأول الرئيسي- توافر السمات الجيدة للتقنيات التعليمية المستخدمة في البرنامج ، يسعى مصممي البرنامج دائماً في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى تبسيط المعلومات بحيث تكون في محتواها بسيطة لا تتعدي أكثر من معني وذلك لعدم قدرة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية علي فهم الأشياء المعقدة ، أو الطرق الابداعية ، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Berent, 2007) حيث اهتم بدراسته على فاعلية النماذج التدريسية مع الطلبة الصم وخلصت الدراسة بنتيجة بفاعلية النماذج البصرية في تعليم الطلبة الصم بالجامعة وأوصت الدراسة إلى ضرورة البحث المستمر عن منهجيات مبتكرة ، وعن أهمية الكفاءة اللغوية للطلبة الصم وتأثيرها على مفهوم الذات ، إن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات عامل قدرة البرنامج من تحقيق أهدافه كان أكبر من الدرجة الحادية 3 ولكن قيمة مستوى الدلالة لاختبار t لكل من (19، 18، 16، 21) كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول وهو 0.05 مما يشير إلي أن آراء عينة الدراسة حول تلك الفقرات وصلت لدرجة الموافقة، أي وجود إجماع بالموافقة على تلك الفقرات، أما الفقرات (20، 17، 15) كانت قيمة مستوى الدلالة لاختبار t لها أكبر من مستوى الدلالة المقبول وهو 0.05 مما يشير إلي أن آراء عينة الدراسة حول تلك الفقرات كانت حيادية، مما يعني وبشكل أن البرنامج قد حقق جزءاً من أهدافه وهي متمثلة بالفقرات (21، 19، 18، 16)، وأما باقي الأهداف المتمثلة في الفقرات (20، 17، 15) هناك اختلاف بين آراء عينة الدراسة حول قدرة البرنامج على تحقيقها، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلي وجود اختلاف في مستوى العديد من الطلاب من حيث مدى استيعابهم وتحصيلهم العلمي وهذا ناتج عن الفروق الفردية بين الطلبة هذا أدى إلي تحقيق بعض الأهداف السهل تحقيقها مثل عمل برنامج تكنولوجيا الإبداع على تنمية قدرات الطلبة بالإلمام بتفاصيل تصميم النماذج المتقدمة ليصبحوا قادرين على تصميم نماذج جاهزة للإنتاج في المصنوعات اليدوية وورش العمل. وعدم تحقيق البعض الآخر منها الأكثر صعوبة والتي تتطلب تحقيقها مستويات عالية من الاستيعاب والتعلم مثل تدريب الطلبة على التنظيم وطباعة الشاشة وتشغيل الأوفست الصغيرة في الطباعة الصحفية وتقنيات التشطيب ، أن الفقرة رقم (16) والتي تنص على عمل برنامج تكنولوجيا الإبداع على تنمية قدرات الطلبة بالإلمام بتفاصيل تصميم النماذج المتقدمة ليصبحوا قادرين على تصميم نماذج جاهزة للإنتاج في المصنوعات اليدوية وورش العمل. كانت أكبر فقرات عامل قدرة البرنامج من تحقيق أهدافه حيث بلغ وزنها النسبي 74.3%، وتدلل تلك النتيجة على الطلبة من خلال التعليم بالمعهد للتنمية بالجامعة الإسلامية يتم تعليمهم آليات تصميم النماذج على برامج محوسبة ومتقنة ، لقد حرص العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية علي ضرورة تنوع الأفكار في استخدام البرامج المحوسبة لتنمية الأفكار لدي الطلبة وتسهيل وصول المعلومات بطريقة فنية عن طريق النماذج والمصنوعات اليدوية منها يؤكد على ذلك بأن ، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (الفار ، 2011) والتي أسفرت النتائج لديها بأن من الضروري تحسين ممارسات التدريس بالمرحلة الإعدادية من خلال البعد عن الأساليب التقليدية ، التي تركز على اكتساب المعارف والمفاهيم لذاتها وسلبيه الطالب في تحصيلها؛ مما يفقد هذه المعارف والمفاهيم أهميتها وقيمتها بالنسبة للطلاب ، وضرورة التركيز على الأساليب والنماذج التي تستند إلى فلسفة تربوية واضحة، والتي تسهم بشكل فاعل في تنمية مهارات التفكير المختلفة وممارسة التقصي- والاكتشاف في المواقف المختلفة ، و ضرورة استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس وحدات الجغرافيا، في المراحل الدارسية المختلفة لأهميتها لتحقيق نتائج تعليمية مهمة، في الجغرافيا، حيث تسهم بفاعلية في تحصيل الطلاب لمفاهيم ومهارات التفكير التأملي، تحسن مستوى التحصيل لدى الطلاب في الجغرافيا وتجعلهم يحبونها ويؤمنون بأهميتها في التقدم مما ينعكس إيجاباً على المجتمع في هذه المجالات .

نتائج التساؤل الثالث والذي ينص على: ما أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة؟

وللإجابة على ذلك التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، بالإضافة لاستخدام اختبار one sample t-test للتعرف على آراء أفراد عينة الدراسة (الطلبة المعاقين سمعياً) حول كل من فقرات المقياس وذلك من خلال التعرف على مدى الفروق بين متوسط تلك الآراء والمتوسط الحيادي والذي يساوي 3، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (13) نتائج المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار t-test للأبعاد وللدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه الطلبة (ن=114)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	عدم استيعاب الخطة الدراسية.	3.904	1.234	78.1	7.821	0.000	1
2	عدم استيعاب المادة التعليمية.	3.693	1.023	73.9	7.233	0.000	4
3	صعوبة المشاركة في الأنشطة والحفلات الجامعية.	3.772	1.175	75.4	7.013	0.000	2
4	افتقار المكتبة إلى قاعات مناسبة.	3.456	1.263	69.1	3.856	0.000	11
5	صعوبة التنقل بين المحاضرات.	3.368	1.325	67.4	2.968	0.004	13
6	صعوبة بالتواصل	3.588	1.218	71.8	5.152	0.000	9
7	صعوبة في تحويل المادة التعليمية إلى مقاطع فيديو مترجمة	3.675	1.208	73.5	5.968	0.000	6
8	معاملة الإداريين غير ملائمة مع الطلبة.	3.298	1.072	66.0	2.970	0.004	15
9	النظرة السلبية من قبل الطلبة العاديين غير المعاقين.	3.640	1.153	72.8	5.929	0.000	7
10	صعوبة إيجاد علاقة مع الطلبة العاديين غير المعاقين.	3.719	1.266	74.4	6.068	0.000	3
11	صعوبة أداء الامتحانات بتواجد الطلبة غير المعاقين.	3.272	1.139	65.4	2.549	0.012	17
12	عدم مراعاة المدرسين لظروف الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.456	1.090	69.1	4.468	0.000	12
13	عدم توفر مترجمين متخصصين للغة الإشارة بالجامعة بشكل دائم	3.298	1.226	66.0	2.597	0.011	16
14	عدم توفر لوحات إعلانية (تعريفية) بلغة الإشارة للاماكن داخل الجامعة	3.693	1.304	73.9	5.673	0.000	5
15	انتقاء المترجمين لبعض المصطلحات العلمية	3.246	1.102	64.9	2.381	0.019	18
16	عدم معرفة المعلمين بمفهوم ذوي الإعاقة	3.342	1.104	66.8	3.309	0.001	14
17	يتفهم المعلم خصائص ومشاعر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	3.474	1.074	69.5	4.708	0.000	10
18	لدى المعلم الوعي الكافي بالقيم التي تساعد الطالب ذوي الإعاقة السمعية على إكسابهم بالمهارات المرغوبة	3.614	1.186	72.3	5.527	0.000	8
	الدرجة الكلية	3.528	0.561	70.6	10.051	0.000	

*الوزن النسبي = (المتوسط الحسابي / الدرجة الكلية وهي 5) * 100

يتبين من الجدول رقم (13) إن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات كانت أكبر من الدرجة الحيادية 3 وقيمة مستوى الدلالة لاختبار t لها كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول وهو 0.05، مما يشير إلى أن آراء عينة الدراسة حول تلك الفقرات وصلت لدرجة الموافقة، أي وجود إجماع

بالموافقة على تلك الفقرات، مما يعني وبشكل عام توافق أفراد عينة الدراسة حول تلك الفقرات بأنها هي جميعاً مشكلات تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة حيث بلغ الوزن النسبي لهذا التوافق نسبة 70.6% وهذا يعتبر مستوى مرتفع وفقاً لمحك الدراسة، كما يبين الجدول أن الفقرات رقم (1) والتي تنص على التوالي عدم استيعاب الخطة الدراسية هي أكثر المشكلات التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً أثناء دراستهم في برنامج تكنولوجيا الإبداع في معهد التنمية المجتمعية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن تعتبر هذه النتيجة هي إحدى المشكلات التي تواجه الطلبة في التعليم بمعهد التنمية، وهذا يدل على ضعف الإمكانيات والخدمات يعمل على استيعاب الخطة الدراسية، وتدعم دراسة (Patton, Smith, & Rayne, 1990) تلك النتيجة حيث أشارت تلك الدراسة بأن لا بد من وجود خدمات مساندة للاحتياجات الفردية سواء لذوي الإعاقة السمعية أو البصرية، بحيث تمكنهم من التفاعل مع الأنشطة الأكاديمية والغير أكاديمية طول مسيرتهم التعليمية مثل ضرورة توفير مترجم للإشارة، والإرشاد الأكاديمي والكتب الناطقة، والكتب القروءة والمعدات والمعينات وتعزو الباحثة احتمال بأن العديد من الخدمات التي تيسر العملية التعليمية (التعليم العالي) غير متوفرة بالمعهد مما يؤدي إلى صعوبة فهم واستيعاب الخطة الدراسية، وكما دعم تلك النتيجة دراسة (التركي، 2005)، (الريس 2008) ضرورة وجود عدة خدمات مساعدة في التعليم العالي لذوي الإعاقة السمعية لضمان نجاحه، وهي وجود مكتب استشارة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، يعمل على حل المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء التعليم، و مترجم للإشارة ملازم للطلبة، أجهزة معينة سمعية وبصرية، كتابة ملخصات للمحاضرات حتي تكون هناك مرجعية لاستدراك العديد من المعلومات المهمة للطلبة، وإضافة بعض الخدمات للخصوصية لذوي الإعاقة السمعية مثل وجود الإشارات الضوئية كأجهزة إنذار للحريق، الأجهزة التي توضع لمعرفة بداية ونهاية كل محاضرة، وخدمة خط Transition Plan التي تهدف إلى تهيئة وتسهيل عملية انتقال الطالب من معهد للصم إلى الجامعة أو الكلية.

التوصيات

1. تنفيذ العديد من ورش العمل والدورات التدريبية الخاصة في مجال التنمية البشرية والتوعية المجتمعية بالتعاون مع مجالس الطلبة والدوائر المتعددة بالجامعة .
2. حصول الكثير من الخريجين من ذوي الإعاقة خاصة ذوي الإعاقة البصرية على فرص عمل حيث أغلب المدرسين في مدرسة النور والأمل كانوا طلبة في الجامعة الإسلامية واستفادوا من خدمات مركز خدمات الإعاقة، وهذه ثمرة جهود المركز في إتاحة فرصة التعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقة وتعزيزها وتوفير فرص التدريب والتأهيل، مما أزال الكثير من الحواجز والعوائق التي كانت تقف أمام الطلبة من ذوي الإعاقة.
3. العمل على تكوين شركات بين كافة الجامعات في قطاع غزة لعمل الدراسات اللازمة لتقديم خدمات أفضل لذوي الإعاقة
4. العمل على إدراج ذوي الإعاقة ضمن الخطط الاستراتيجية لكافة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة

أولاً: المراجع العربية.

1. جوده، محمد سليمان. (2003). دراسة مقارنة لتعليم الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وإمكانية الاستفادة منها.
2. عبده، بدر الدين (2015). فعالية الرعاية التمكينية في الحد من الاستبعاد الاجتماعي للمعاقين . مؤتمر التربية الخاصة ، الشارقة ، في الفترة 21- 23/3.
3. كجاجة نعيم .(2014). واقع الصم في غزة، تشخيص عام، ملتقى "واقع وتحديات الصم في العالم العربي: غزة نموذجاً". قطر. الدوحة.
4. الصليبي، أحمد مبارك وتيد. (2019) مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمى الإعاقة السمعية .دراسات - العلوم التربوية الجامعة الأردنية.، (46) 2، 221 – 235.
5. الفار، زياد عمر .(2011). مدي فاعلية الرحلات. المعرفية عبر الويب في تدريس الجغرافيا علي مستوى التفكير التأملي والتحصيلى لدى تلاميذ الصف الثامن الاساسي . رسالة ماجستير. جامعة الأزهر.
6. التركي، يوسف. (2005). تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
7. حنفي، على عبد النبي. (2014). لغة الإشارة. الرياض: دار الزهراء للنشر.
8. الخطيب، جمال. (2005). حوسبة المنهاج : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
9. سيسام، كمال سالم .(1997). المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
10. العزة، سعيد حسنى. (2009). المدخل الى التربية الخاصة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة المفهوم، التشخيص. عمان.
11. قطييط، يوسف غسان. (2011). حوسبة التدريس .عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

12. الرئيس، طارق بن صالح.(2008). تأهيل الطلاب ذوي الإعاقة السمعية للتعليم العالي، لماذا؟ وكيف؟. المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل. القاهرة. مصر.
13. الزهراني، على حسن.(2015). استقصاء آراء الأكاديميين نحو حقوق الطلاب الصم وضعاف السمع والخدمات المقدمة لهم في برنامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الامارات العربية. (38).
14. عيسى، أحمد.(2016). فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
15. منهي، مرتضى.(2014). واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل. جامعة بابل كلية التربية الاساسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ع. 18.
16. فروانة، حمد يحيى حامد.(2016). دور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس في تنمية ابداع الطلبة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. (6) ع 135، 159.
17. عيسى، عبده، أحمد نبوي.(2017). فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. مجلة التربية جامعة الأزهر. (2) 172، 12، 57.

المصادر والمراجع الأجنبية

1. Berent, Focus-on.(2007).Form Instructional Methods Promote Deaf College Students' Improvement in English Grammar Journal of Deaf Studies and Deaf Education,. 12,(1).
2. Keating, & Mirus.(2013). American Sign Language in virtual space:Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. Language in Society, Department of Anthropology,University of Texas, 147. Austin, Cambridge University, 32,5,P693 – 714,.
3. Luetka, Barbara.(2009). Evaluating Deaf Education Web-Based Course Work. American Annals of the Deaf,. 154, (1),P 62-79.
4. Robinson .(2012).Suppressors of ipl1-2 in components of a Glc7 phosphatase complex, Cdc48 AAA ATPase, TORC1, and the kinetochore. G3 (Bethesda) 2(12):1687-701.
5. Weisel,And Bariev.(2013). Computer- assisted social skills training with hearing impaired student, journal Of Research On Computing In Education . (25) (4),2013.
6. Lemer, J. (2003). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin Company.
7. Patton, Smith, & Rayne, 1990

أثر أنموذجي بنتيريش ورايجلوث في اكتساب المفاهيم الرياضية
لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المنطقي

The effect of Penterich and Riegluth models on the acquisition of mathematical concepts

Second graders have average and develop their logical thinking

م.م عبدالواحد قاسم صالح الساعدي

أ.د فلاح صالح حسين الجبوري

وزارة التربية- العراق

جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص:

أجريت الدراسة في العراق وهدفها التعرف على "أثر أنموذجي بنتيريش ورايجلوث في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المنطقي".

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني متوسط إذ تم تحديد طلاب المجموعتين التجريبيتين والضابطة، وبلغ عدد الطلاب (60) طالباً وزعوا على مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى وفق أنموذج بنتيريش، وتألفت من (20) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية درست على وفق أنموذج رايجلوث، تألفت من (20) طالباً، أما المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية فتألفت من (20) طالباً .

وقد تم مكافئة التجريبيتين والضابطة في عدد من المتغيرات منها (العمر الزمني، التحصيل السابق، الذكاء). وتم اعداد الخطط التدريسية الخاصة بأنموذجي بنتيريش و رايجلوث والخطط التدريسية بالطريقة الاعتيادية ومن بعدها اعداد اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية ومن ثم قام الباحثان ببناء مقياس مهارات التفكير المنطقي وتحقيق جميع الخصائص السايكومترية الضرورية لضبط المقياس، وفي نهاية التجربة طبق اختبار مهارات التفكير المنطقي قبلياً وبعدياً، الذي تكون من (21) فقرة ، وبعد تطبيق الاختبار تم معالجة البيانات إحصائياً، وقد توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:-

إن أنموذجي بنتيريش و رايجلوث يساعدان على تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني متوسط واكتساب المفاهيم الرياضية واقترح الباحثان ضرورة اعتداد نماذج أخرى للنظرية البنائية وأثرها على مهارات التفكير المنطقي تفسير النتائج وإن سبب الزيادة الحاصلة في المجموعة التجريبية الناتجة عن التدريس على وفق أنموذجي بنتيريش ورايجلوث قد يعود إلى الأسباب الآتية :-

- 1- إن التفاعل الذي يحدث أثناء المراحل التي يمر بها أنموذجي بنتيريش ورايجلوث قد يكون لدى الطالب نظرة اعمق إلى الموضوع الرياضي والعلاقات التي تنشئ بينه وبين موضوعات الرياضيات الأخرى، كما في دراسة (البابني، 2001) ودراسة (ابراهيم، 2006) .
- 2- إن تدوين التنبؤات والملاحظات والتفسيرات في سجل النشاط ومقارنتها مع ما يتوصل له الطالب في نهاية العمل ويعمل عليها، يساعد كثيراً في اشراك أكثر من حاسة وتكوين تعلم ذو معنى ويعمل على تعلم والاحتفاظ بالمادة أطول مدة ممكنة .
- 3- إن جعل الطالب يتنبأ ويلاحظ حله وحلول زملاءه ويناقشها في مجاميع تعاونية، يساعد الطلاب على التفكير والاستمرار بعملية التفكير خلال الدرس حتى يتوصلوا إلى النتيجة التي يقتنع بها ويسجلها في مدوناته بسجل النشاط، وهذا هو الغرض الأسمى من عملية التعلم .
- 4- إن التدريس على وفق أنموذجي بنتيريش و رايجلوث أعد على تكوين منظومات ذات معنى في أذهان الطلاب، من خلال التعديل على ما توصلوا اليه من معلومات رياضية مخطوئة، أو التأكيد على المعلومات الرياضية الصحيحة فيكون خطط حل ناجحة في ذهنه يستعين بها في موقف تعبري لغوي جديد.

الاستنتاجات : في ضوء نتائج الدراسة نستنتج ما يأتي :

- 1- أتاح أنموذجي بنتيريش ورايجلوث في زيادة مهارة التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ويؤكد أنموذجي بنتيريش ورايجلوث على أن يعمل الطالب بشكل فردي وجاعي، بذلك يكون الطالب فعال وإيجابي مع المدرس ومع الزملاء من الطلاب .
- 2- ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير المنطقي لأنها تعطي للطلاب النظرة الكلية للموضوع والعلاقات التي تتخلل الأجزاء والمنظومات الفرعية، بذلك يختلف عن باقي أنواع مهارات التفكير.

التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان ما يأتي :

- 1- نوصي وزارة التربية ضرورة التدريب على نماذج حديثة حتى يتمكن التدريسي- من مواجهة كل المواقف التعليمية بشكل إيجابي، الهدف منه إيصال مادة الرياضيات بأفضل أسلوب وتكوين ثقافة تدريسية لدى المدرس .
- 2- نوصي كليات التربية في جميع الجامعات العراقية باعتماد النماذج التدريسية الحديثة في برامج إعداد الطلاب والمدرسين، والتأكيد على نماذج تدريسية متنوعة حتى تنهض بالعملية التعليمية.

المقترحات : في ضوء نتائج الدراسة نقترح ما يأتي :

- 1- أثر أنموذج بنتريش في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهن الرياضي .
- 2- أثر أنموذج رايجلوث في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الرابع الأحيائي وتنمية مهارات التفكير المنطقي .
- 3- أثر أنموذج بنتريش في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة كليات التربية الأساسية وتنمية التفكير المركب لديهم

Abstract:

The study was conducted in Iraq, and its aim was to identify "the effect of the Penterich and Raigluth models on the acquisition of mathematical concepts among second-grade intermediate students and the development of their logical thinking."

The sample of the study consisted of students in the second year average, as the students of the experimental and control groups were identified, and the number of students reached (60) students who were divided into two experimental and one control groups. According to the Regolith model, it consisted of (20) students, while the control group, which studied in the usual way, consisted of (20) students.

The two experimental and control subjects were rewarded in a number of variables, including (chronological age, previous achievement, and intelligence). The teaching plans of the Bentrish and Regolith models and the teaching plans were prepared in the usual way, and then the mathematical concepts acquisition test was prepared. Then the researchers built a scale of logical thinking skills and achieved all the psychometric characteristics necessary to adjust the scale. At the end of the experiment, a test of logical thinking skills was applied before and after, which is From (21) items, and after applying the test, the data were processed statistically, and the study reached the following result:

The Bentrish and Raigluth models help to develop the logical thinking skills of the second grade students average and the acquisition of mathematical concepts. The researchers suggested the need to adopt other models of structural theory and its impact on logical thinking skills. It is due to the following reasons:-

- 1- The interaction that occurs during the stages that the Penterish and Raigluth models go through may give the student a deeper insight into the mathematical subject and the relationships that establish between it and other mathematical subjects, as in the study of (Al-Daini, 2001) and the study of (Ibrahim, 2006).
- 2- Recording predictions, observations, and explanations in the activity log, and comparing them with what the student achieves at the end of the work and amending them, helps a lot in involving more than one sense and creating meaningful learning, and works on learning and retaining the material for the longest possible period.
- 3- Making the student predict and notice his solution and the solutions of his colleagues and discuss them in collaborative groups helps the students to think and continue the thinking process during the lesson until they reach the conclusion that he is convinced of and records it in his records in the activity log, and this is the ultimate purpose of the learning process.
- 4- Teaching, according to the Bentrish and Regolith models, prepared for the formation of meaningful systems in the minds of students, by adjusting the incorrect mathematical information they reached, or

emphasizing the correct mathematical information, so that successful solution plans would be formed in his mind, which he would use in a new linguistic expressive position. .

Conclusions: In light of the results of the study, we conclude the following:

1- The Bentrach and Raigluth models allowed to increase the logical thinking skill of the second intermediate grade students, and the Pentrich and Raigluth models emphasize that the student works individually and collectively, so that the student is effective and positive with the teacher and with fellow students.

2- The need to pay attention to logical thinking skills because it gives the student a holistic view of the subject and the relationships that permeate parts and sub-systems, thus different from other types of thinking skills.

Recommendations: In the light of the results of the study, the researchers recommend the following:

1- We recommend to the Ministry of Education the necessity of training on modern models so that the teacher can face all educational situations in a positive way, the aim of which is to deliver mathematics in the best way and to create a teaching culture for the teacher.

2- We recommend the colleges of education in all Iraqi universities to adopt modern teaching models in the programs for preparing students and teachers, and to emphasize various teaching models in order to advance the educational process.

Suggestions: In light of the results of the study, we suggest the following:

1- The effect of the Penterich model on the achievement of second grade intermediate female students in mathematics and the development of their mathematical thinking.

2- The effect of the Regolith model on acquiring mathematical concepts among fourth-year biological students and developing logical thinking skills.

4- The effect of Bentrach model on acquiring mathematical concepts among students of basic education faculties and developing their complex thinking.

مشكلة الدراسة :

إنَّ المشكلة الأوفر حظاً هي ضعف طرائق التدريس التقليدية وعدم إدراك المتعلمين للمفاهيم الرياضية وهذه إحدى الأسباب التي تؤدي عدم التعرف على العلاقات التي تربط بين المفاهيم أو حتى أجزاء موضوعات الرياضيات التي تجعلها بصورة متكاملة يدركها المتعلم لمحتوى الرياضيات المدرسية بعامة والرياضيات بالمرحلة المتوسطة بخاصة ، مما يؤدي إلى ضعف إدراك المتعلمين للبنية المعرفية الرياضية، وهذا ما أكدته دراسة (المعيوف، 1999) ودراسة (الكرخي، 2007).

وإنَّ أغلبية مدرسي مادة الرياضيات يعرضون موضوعات الرياضيات كما موجودة في الكتاب المدرسي من دون اعتماد أي نموذج تدريسي- يعث روح الحيوية والتشويق لهذه الموضوعات، مما يجعلها جافة ومعقدة، الأمر الذي يجعل أغلبية المتعلمين يشكون من صعوبة تعلم موضوعات الرياضيات، مما يدفعهم إلى حفظ الأمثلة والتدريبات والنظريات وحتى تسلسل موضوعات الرياضيات من دون معنى، وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى ضعف في اكتساب المفاهيم الرياضية للمتعلمين وهذا الأمر أكدته دراسة كل من (العاني، 2012) ودراسة (النعمي، 2014) ودراسة (العبيدي، 2017) .

كما إنَّ التدريس القائم على التلقين الاستعراضي من دون محاولة الربط بين المفاهيم القديمة والجديدة وتقديم أشياء سطحية ومفككة لموضوعات الرياضيات وكأنها صماء لا يكاد يتجرعها الطالب، سببه ضعف إدراك المدرسين للتفكير المنطقي في تدريس الرياضيات، مما يؤدي إلى ضعف تنمية التفكير لدى المتعلمين وضعف في ربط موضوعات الرياضيات في منظومات ذات معنى . وهو ما أكدته كل من دراسة (الجلبي، 2013) ودراسة (الشرع، 2013) ودراسة (الجاف، 2015) ودراسة (الخرزجي، 2015) ودراسة (باشا، 2017) (وبناءً على ما تقدم تبرز مشكلة الدراسة في محاولة إجابة السؤال الآتي : ما أثر أتمودجي بتدريسي و رايجلوث في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المنطقي؟

وتتبلور مشكلة الدراسة بما يأتي :

1. ضعف إدراك المتعلمين للبنية المعرفية الرياضية.
2. عدم اعتماد أي أنموذج تدريسي يبعث روح الحيوية والتشويق في تدريس موضوعات الرياضيات.
3. تقديم موضوعات مفككة لـ الرياضيات وكأنها صماء لا يكاد يتجرعها الطالب.
4. ضعف تنمية التفكير لدى المتعلمين وضعف في ربط موضوعات الرياضيات في منظومات ذات معنى.

أهمية الدراسة:

تساعد الرياضيات على تطوير كثير من القدرات العقلية ونموها مثل (قوة التفكير والاستدلال والبرهان، والاستقراء، والاستنباط، والإبداع وأصالة التفكير، التخيل، التعميم، والاكتشاف،...) وغيرها، كما تحتوي قاعدة نحوية على تحدٍ فكري، وهذا يعد تمريناً جيداً للعقل. (الصادق، 2001: 163-167).

إن إبراز العلاقات التي تربط بين المفاهيم الموجودة في محتوى الرياضيات يساعد على تكوين بنية معرفية بين فروعها، مما يؤدي إلى اكتساب المتعلم إدراكاً ووعياً شاملين بأبعاد المشكلة أو الموقف التعبيري الذي يواجهه، فينطلق من منظور كلي، ومن علاقة الكل بالجزء وعلاقة الأجزاء بعضها ببعض، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي للمادة، وإدارة عملية التفكير في التفكير Metacognition. (المالكي، 2006: 2)

لذا عمل الكثير من الباحثين والتموينين لإيجاد عدد من النماذج تساعد الطلبة على تسهيل عملية تعلمهم وتصحيح مفاهيم ذات الفهم الخاطئ وتكوين مفاهيم جديدة، ومن بين تلك النماذج الحديثة التي صممت من أجل عملية التغيير المفاهيمي، ظهر أنموذج بنتيريش، حيث استخدم هذا الأنموذج من أجل مساعدة الطلبة في التخلص من المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لديهم.

وبالتالي تساعد المفاهيم على حل بعض صعوبات التعلم ويستخدم كنقطة ارتكاز لما سيأتي بعده، كما تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية، وتعد المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي، لذا ينبغي بذل المزيد من الاهتمام إلى تشكيلها وتنميتها عند الطلبة. (سعادة وعبدالله، 2004: 267).

يتفق أغلب الباحثين على أن أنموذج بنتيريش ينطلق من افتراضات عديدة، أبرزها: (افتراض البناء النشط، وافتراض احتمال التحكم، وافتراض الهدف أو المعيار أو المحك، وافتراض أنشطة التنظيم الذاتي التي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والانجاز الحقيقي أو الأداء) وهذه الافتراضات إذا اجتمعت بإمكانها التأثير في التحصيل والتعلم بشكل مباشر (Wolters, et al, 2003 : 135.p).

ويُعد أنموذج بنتيريش محورياً مهماً في عملية التعلم للطلاب ويعطيه المدى الحقيقي الذي يعمل فيه بحسب قدراته وإمكانياته المعرفية والعقلية، ولذلك نجد الطالب وفق هذا الأنموذج لا يطلب المساعدة بشكل غير مقصود، ولكن بشكل مقصود واختياري لفهم نقطة أو فقرة معينة، أو بدراسة عن مصدر يعتقد أنه مهم ومفيد له في التعلم (Schunk, 2005 : 88.p).

وتبرز أهمية أنموذج بنتيريش كونه يراعي ترتيب السياق الذي يتعلم فيه التعلم بصورة تمكنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات، وبصورة عامة يحاول المتعلم ترتيب بيئة التعلم بهدف جعل عملية التعلم أكثر سهولة وبسرعة، وأن يكون احتمال إكمال العمل بدون أي تعطيل، أو شعور كبير بالملل، أي ترتيب بيئة التعلم بالصورة التي يفضلها الفرد، ويمكن ملاحظة ذلك في تفضيل أحد الطلاب التعلم بمفرده في مكان مغلق، أو مع زملائه، أو أثناء استماعه للراديو أو موسيقى، أو ليلاً بسبب تفضيله الهدوء (Wolters & Rosenthal, 2000: 803-804.p).

ومن أبرز المبادئ العامة التي تحدد مدى فاعلية أنموذج بنتيريش، هي:

- مبدأ الخصوصية: إذ تختلف فاعلية الأنموذج التعليمي باختلاف درجة التكامل بين الأنموذج المستخدم وخصائص المقرّر، أو الموضوع الدراسي من جهة وخصائص المتعلم من جهة أخرى.
- مبدأ الضبط التنفيذي: ويمثل الجانب الإنتاجي كونه يتصل بمعرفة الطالب سابقاً، ومدى فاعليتها، واختيار الأنموذج المناسب، والتقويم الدوري.
- مبدأ الكفاية الشخصية: ويؤكد هذا المبدأ على درجة الحساسية أو معتقدات الكفاية الشخصية في مواجهة مطالب المهمة.
- مبدأ التوليدية: والذي يعني إمكانية تكوين أو إعادة تكوين وصياغة المعلومات عند استعمال الأنموذج مما يساهم في رفع مستوى الأداء. (الشرقاوي، 2008: 207-210).

تبرز أهميته أنموذج بنتيريش شأنه شأن بقية النماذج التعليمية الأخرى، التي تهتم بتعلم الحقائق والمفاهيم والمعرفة، والقدرة على التفكير السليم كونها تساعد الطلاب على التعامل مع المعلومات أو المعارف بشكل يؤدي إلى بناء معرفة ذات قيمة تكاملية، إذ تؤكد معظم

النماذج التعليمية إلى أهمية الاستقلال الذاتي للطلاب، والمساهمة الفاعلة في عملية التعلم، وتنمية التفكير لديهم. (اللقاني وعودة، 1991: 141).

يرى الباحثان أنّ التعلم المنظم ذاتياً الممثل بأنموذج بنتيريش يرمي إلى مساعدة الطالب على التفكير الفعال وعلى تحصيل الأفكار وإعطاء الأحكام والقرارات المناسبة للوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة، ولتحقيق ذلك لابدّ من توفير بيئة ينهك الطلاب فيها شخصياً في عملية البناء تعرف بيئة التعلم الفعال، إذ لا يكفي أن يصغي الطالب أو يراقب عندما تقدّم المعلومات إليه في الصف، فعلى المدرس أن يسمح للطلاب أن يصلوا إلى استنتاجاتهم الخاصة بهم، وأن يؤكدوا حقهم في عمل ذلك. فإذا أدرك المتعلم الموقف الرياضي من جميع جوانبه ونظر إليه في إطار كلي مترابط تمكن من تمثيل ذلك الموقف في صورة منظومة من العلاقات الكلية التي تربط أجزائها بعضها ببعض من ناحية الإعراب وضبط حركات النص في التعبير الشفهي والكتابي، وعلاقة كل جزء منها بالمنظومة الكلية، لأن المخ يعمل كمنظومة كلية طبقاً لقوانين البناء المنطقي. لذا اعتمد أنموذج بنتيريش وريجلوث على (التنبؤ – الملاحظة – التفسير) في تدريس المفاهيم الرياضية ومدى انعكاسه على تنظيم مهارات التفكير المنطقي واعتمادها من قبل الطلبة في دراسة الرياضيات من خلال أدرك العلاقات التي تربط بين المفاهيم الرياضية. لذا تبرز أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:-

- 1- ضرورة اعتماد نماذج جديدة مشوقة وتجعل المتعلم فعال في تدريس المفاهيم الرياضية منها أنموذج بنتيريش وريجلوث.
- 2- إنّ الرياضيات تعتبر منظومة متكاملة فإن التدريس الجيد هو الذي يعكس هذه المنظومة في أذهان الطلاب ورفع قدرتهم على إيجاد العلاقات ما بين المفاهيم الرياضية وتركيبها بشكل صحيح يستطيع بالتالي الاستمرار في دراسة مادة الرياضيات.
- 3- أهمية مهارات التفكير المنطقي، ولا سيما في المرحلة المتوسطة لما لهذه المرحلة من أهمية في نمو القدرات العقلية لدى الطلبة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتعرف إلى "أثر أنموذج بنتيريش وريجلوث في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم المنطقي".

فرضية الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة وضع الباحثان الفرضيتين الآتية :- .

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين يدرسون على وفق أنموذج بنتيريش وريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار مهارات التفكير المنطقي في الاختبارين القبلي والبعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين يدرسون على وفق أنموذج بنتيريش وريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار اكتساب المفاهيم الرياضية في الاختبار البعدي.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على :

- 1- الحد البشري
طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2018-2019
- 2- الحد المعرفي
1. تضمنت التجربة الفصول الدراسية من كتاب الصف الثاني المتوسط.
2. نموذج بنتيريش وريجلوث تضمن ثلاث مراحل (التنبؤ، و الملاحظة، و التفسير).
3. مهارات التفكير المنطقي وهي (الديناميكية، والحلقة المغلقة، والشمولي، والتركبي، والعمل، والعلمي، والمتصل)
3- الحد الزمني

الفصل الدراسي الأول للعام 2018-2019

تحديد المصطلحات:

- 1- أنموذج بنتيريش

ورث ولوتنر (Wirth & Leutner, 2008) بأنه: "مقدرة الطلاب على التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقييم عمليات التعلم، والتي تنطوي عليها اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية والدافعية والجوانب السلوكية لعملية التعلم". (Wirth & Leutner, 2008: p 103).

تعريف أنموذج بنتيريش إجرائياً :

مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستعملها الباحثان مع طلاب المجموعة التجريبية وفق مراحل متسلسلة هي: (المقدمة، والتروي- التخطيط والاستثارة (التنشيط)، والمراقبة، والتحكم والتنظيم، ورد الفعل والتأمل الذاتي، والتقييم) لاكتساب المفهوم والتفكير المنطقي في مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط عن طريق مواقف التعلم المنظم ذاتياً وفق أهداف تعليمية محددة سلفاً، والتي تعكسها استجاباتهم في اختبار اكتساب المفهوم واختبار التفكير المنطقي البعدي.

2. أنموذج ريجلوت

عرفة (قطامي 1998) بأنه استراتيجية يستعملها المعلم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب، مستنداً فيها إلى اقتراحات التي يقوم عليها النموذج، ويحدد فيه دور المعلم والطلاب وأسلوب التقويم المناسب (قطامي، يوسف، نايفة 1998: 36).

تعريف أنموذج ريجلوت إجرائياً :-

وهو الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم لتحقيق نواتج تعليمية لتوظيف الحركات المتتابعة أو المتسلسلة في عرض المادة التعليمية وتقديمها على وفق أطر تنظيمية تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق الأهداف المتعلقة بالعملية التعليمية لدى طلاب المجموعة التجريبية والتي تعكسها استجاباتهم في اختبار اكتساب المفهوم واختبار التفكير المنطقي البعدي.

3. اكتساب المفهوم الرياضي عرفه: أنور والصافي (2005)

بأنه "تعبير عن تجربة يشكل من خلال التعميم من الجزئيات، فكلمة وزن هو مفهوم لأنه تعبير عن ملاحظات عديدة للأشياء التي تكون ثقيلة أو خفيفة إلى حد ما" (أنور والصافي، 2005: 52).

التعريف الإجرائي للمفهوم فهو ((مجموعة من الأشياء والرموز والمشيرات والحوادث تشترك بخصائص جوهرية مشتركة، والمفهوم صورة ذهنية مجردة لهذه الخواص المشتركة ويعبر عنه باسم أو رمز، ويتكون لدى الفرد نتيجة لتعميم الخواص والصفات المشتركة بين أمثله)).

4- مهارات التفكير المنطقي : عرفه نيهان (2007) بأنه : "جملة من المكونات منها تحليل منظومات إلى منظومات فرعية ، مع إعادة تركيب وترتيب هذه المنظومات في إطار موضوع الدراسة" . (نيهان ، 2007: 457)

العكوك (2010) بأنه : "مجموعة من المهارات التي تتلاءم مع مفهوم التفكير المنطقي، من حيث اشتغالها على التحليل و التركيب، من خلال تحليل المنظومات الرئيسة إلى منظومات فرعية، و التعرف على مكوناتها، و العلاقات التي تربط هذه المكونات ، ثم بناء علاقات جديدة استناداً إلى فهم العلاقات التي تربط هذه المكونات" . (العكوك ، 2010: 7)

التعريف الاجرائي : ((منظومة من العمليات العقلية المترابطة التي تستطيع طالبات الصف الثاني المتوسط من خلالها اعتاد

المهارات التالية وهي (الديناميكية، والحلقة المغلقة، والشمولي، والتركبي، والعمل، والعلمي، والمتصل) لتكون نظرة شمولية للموضوع الرياضي المراد تعلمه والعمل على تركيبه بواسطة التعرف على العلاقات المتصلة بينه وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبات عينة الدراسة من خلال اختبار أعد لهذا الغرض .))

الخلفية النظرية :

أولاً : أنموذج بنتيريش:

تبلورت فكرة هذا الأنموذج لدى بنتيريش منذ أن كان يدرس طفله في البيت حيث أعجب بكيفية تعلم الأطفال المهارات الأساسية في القراءة والكتابة خصوصاً في محاولاتهم في تفسير العالم الطبيعي. وكان التدريس على وفق الخطوات الآتية :

1- جعل التلاميذ يتنبأون بالظاهرة.

2- عمل التجارب على أساس تنبؤاتهم وملاحظة النتائج.

3- إذا تعارضت نظرياتهم مع الدليل التجريبي وجب مساعدة التلاميذ على الانتقال من النظريات غير الصحيحة إلى التفسير العلمي الصحيح.

مراحل أنموذج بنتيريش: مكونات عملية التعلم الذاتي وفق أنموذج بنتيريش.

إنّ أُنموذج بنتيريش وزملائه في مجال التعلّم يعدّ محاولة لتفسير عمليات التعلّم المنظم ذاتياً عن طريق أحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والدافعية، وهذا النموذج ينقسم إلى بعدين أساسيين، هما:

1. المكونات المعرفية.

2. المكونات الدافعية.

والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلّم المنظم ذاتياً. (35.Pintrich & De Groot, 1990 : p

تتضمن المكونات المعرفية: المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونات، هي:

- المعرفة التقريرية: تتضمن ما يعرفه المتعلّم عن المعلومات المقدمة.

- المعرفة الفعلية: المستقرة في البنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلّم والتفكير، وهذان المكونان يمثّلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية.

- المعرفة الاجرائية: تتضمن المعرفة بطرائق تعلّم وتذكر وفهم تلك المعلومات. (السان، 2012: 24).

أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم .

- التخطيط: هي قدرة الفرد على تصوّر الذهني المسبق لتحديد أفضل الطرق لإنجاز عمل ما بحيث يتضمن ذلك وضع الأهداف، وتحديد الإجراءات والخطوات المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، والحساسية تجاه المشكلات، واختيار استراتيجيات التنفيذ ومهاراته وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة. (الصادي، 2010: 103).

- المراقبة: هي العملية التي يفحص فيها الفرد بشكل متتال وبطريقة تتخلل الأداء وتشتمل هذه المهارة على: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة زمن تحقق الهدف الفرعي، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية اللاحقة، والحفاظ على تسلسل العمليات، واختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق، واكتشاف الصعوبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب عليها. (نادية وآخرون، 2003: 206).

- التنظيم: يتضمن امتلاك الطالب المهارات اللازمة لتنظيم العمليات المعرفية الأساسية وفقاً لمستوى معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، أي كيف ولماذا يفعل ما يفعله؟ (الطيبي، 2006: 63).

أما المكونات الدافعية وفقاً لأُنموذج بنتيريش تتكون من ثلاثة مكونات عامة تسعى إلى تحقيق دور هام في دافعية الطالب نحو التعلّم المنظم ذاتياً، وهي:

1. مكون القيمة. Value-Component:

يضم مجموعة من الأهداف العامة التي يحددها الطالب لنفسه من دراسة مادة ما، وتشمل مجموعة متغيرات كأهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، فضلاً عن مكونات التوقع للإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتكون من: التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

أ. التوجه الداخلي للهدف: يشير إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه في مهمة التعلّم، كما أنّه يعبر عن توجهات الطالب نحو المقرر الدراسي، ويتعلّق بدرجة إدراكه للأسباب التي تدفعه للمشاركة في مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحبّ الاستطلاع، والتفوق، وبدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أنّ مشاركته في المهمة الأكاديمية هي غاية في حدّ ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

ب. التوجه الخارجي للهدف: إنّ التوجه الخارجي للهدف والتوجه الداخلي للهدف يكمل أحدهما الآخر، فالتوجه الخارجي يتعلّق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات، والمكافآت، والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعاً في التوجه الخارجي للهدف فاندماجه في مهمة التعلّم وسيلة في حدّ ذاته، ويكون الاهتمام الأساس للطلاب مرتبطاً بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي: أنّ توجه الهدف (داخلي / خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة، أي يتعلّق بالسؤال لماذا أفعل هذا؟

ت. قيمة المهمة: تتعلّق بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي: تتعلّق بالسؤال الآتي: ماذا اعتقد في هذه المهمة؟، وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي: أنّ قيمة المهمة تتعلّق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم. (رزوقي وعبد الكريم، 2015: 199-200).

2. مكون التوقع. Expectancy-Component:

يشتمل على اعتقاد الطالب في قدرته على أداء المهام الدراسية والواجبات المتنوعة، ويتضمن الإجابة عن السؤال الآتي: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ ويتكون من: ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلم والأداء.

أ. ضبط معتقدات التعلم: عملية الضبط تهدف إلى ترسيخ اعتقاد الطالب بأن مجهوداته للتعلم ستعطي نتائج إيجابية، وأن هذه النتائج تتوقف على ما يقوم به الطالب من مجهود، وأن اختلاف درجة الجهد للدراسة سيؤدي إلى اختلاف في تعلم الطلاب، فإذا شعر الطالب بأنه يمكنه ضبط أدائه الأكاديمي فإنه سيكون أكثر رغبةً لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقة لجعل التغيرات مرغوبة.

ب. فعالية الذات في التعلم والأداء: هو تقرير ذاتي عن رؤية الطالب في قدرته على أداء مهمة معينة في مجال محدد، وتتضمن أحكاماً عن مقدرة الطالب على إنجاز المهمة فضلاً عن ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة. (الحسينان، 2010: 42-43).

3. المكون الوجداني: Affect-Component

يتناول هذا الجانب رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، وتشمل مكونين فرعيين، أحدهما معرفي يرتبط بالمعتقدات السالبة لدى الطلاب عندما يحصل معهم إخفاق معرفي، وآخر انفعالي يتشمل في مظاهر الاستشارة النفسية والوجدانية التي يمر بها الطلاب، وتتضمن الإجابة عن أسئلة، مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة. (p: 40. Pintrich & et al, 1990)

إن المكونات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك، (اختيار القيام بعمل ما دون آخر، ومستوى المشاركة، أو الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية) فضلاً عن مدى التجهيز والمعالجة في المستويات العميقة (مستوى المثابرة) الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات.

أنموذج رايجلوث التعليمي (Reigeluth Model)

لقد وظف علم التصميم التعليمي (Instructional Design) نظريات التعلم والتعليم بما يخدم الإنسان ولا سيما الطالب في الصف وتضمن تحقيق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد ممكنين وأقل تكلفة اقتصادية ممكنة. وقدمت نماذج ونظريات استعملت طرائقاً في تنظيم محتوى المادة التعليمية من ناحية وتعليمها من ناحية أخرى. ومن أحدث هذه النظريات ما عرف باسم النظرية التوسعية (Elaboration theory) لـ (رايجلوث رعد واخرون، 2005: 179) فقد عمل (رايجلوث) على تطوير النظرية التوسعية وأستخدمها أساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الكبير (الواسع) Macro Level. سمي هذه النظرية بالتوسعية لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي وإنما شملت الأنماط كافة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والأجراءات وأفترض فيها أنها سوف تهيئ التعلم على جميع المستويات من تذكر Knowledge، وتطبيق Application، واكتشاف Discovery، كما جاء بها ميريل، أو تذكر Knowledge، واستيعاب Comprehension، وتطبيق Application، وتحليل Analysis، وتركيب Synthesis، وتقويم Evaluation كما جاء بها بلوم (Reigeluth, 1983, p. 339)، (الزبد، 2004: 292)، (رعد واخرون، 2005: 179-180).

ثانياً: مهارات التفكير المنطقي :

أشار (Richmond) إلى أن هناك سبع مهارات للتفكير المنطقي تعمل معاً وفي وقت واحد وترتبط بدرجة كبيرة بأنموذج (SD) : Systemic dynamic

1- التفكير الديناميكي (Dynamic Thinking) : أي التفكير في المشكلة على أنها ناتجة عن عمليات دائرية مستمرة تظهر عبر الوقت وليس مجرد التفكير فيها على أنها ناتجة عن مجموعة من العوامل .

2- تفكير الحلقة المغلقة Closed-loop thinking: ويعبر هذا التفكير عن مهارة الاستفادة من نتائج تحليل الموقف في عملية التركيب ، أي فهم الطبيعة الحلقية للنظم ، وهو مرتبط بدرجة كبيرة بالتفكير الديناميكي ، وهذا يعني التفكير في المشكلة على أنها مجموعة من العمليات المستمرة والمعتمدة على بعضها أكثر من مجرد التفكير فيها على أنها قائمة على العلاقات ذات الاتجاه الواحد بين مكونات المشكلة ، وبالتالي عندما ننظر إلى المشكلة نراها على أنها عبارة عن حلقات (علاقة دائرية بين السبب والنتيجة) ، بحيث أن هذه الحلقات هي المسؤولة عن توليد أنماط السلوك التي تظهر في المشكلة ، أي أن العلاقة بين السبب والنتيجة ليست ذات اتجاه واحد ، ولكن النتيجة تؤدي إلى تغذية راجعة لكي تؤثر في واحد أو أكثر من الأسباب ، وهذه الأسباب نفسها تؤثر بعضها في بعض .

3- التفكير الشمولي Generic Thinking (مهارة النظرة الشمولية للموقف أو المشكلة): وهو يعني الرؤية الكلية للنظام، أي القدرة على الرؤية الشاملة للعلاقات التي تربط بين الأجزاء المكونة للنظام. 4- التفكير التركيبي Structural Tinking (البنائي) : (مهارة التركيب) : وهو يعني القدرة على تنظيم أجزاء النظام داخل اطار او بنية من العلاقات .

5-التفكير العملي الإجرائي Operational Thinking : (ينظر إلى بنية العلاقات) : فهو قدرة الفرد على رؤية كيف تؤثر الاجزاء بعضها في بعض وليس مجرد الوقوف عند حد أنّ هذه الاجزاء تؤثر على بعضها بعض ، فالتفكير العملي يساعد في التعرف على فكرة التأثير المتبادل بين الاجزاء المكونة للنظام .

6-التفكير العلمي Scintific Thinking : (مهارات التفكير العلمي الشائعة).

7-التفكير المتصل Continuum Thinking : أي مهارة رصد العلاقات المتبادلة غير المرئية وتحديدّها ، بمعنى التوصل إلى البناء العميق كتحليل متصل ذي رؤية بانورامية للعلاقات المتبادلة بين عناصر الموقف. (Richmond, 1993: 122- 131)

مما تقدم تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير المنطقي من خلال إعطاء منظومات هادفة وذات معنى تساعد المتعلم على تركيب معارفه وتحليلها واستبصار العلاقات بسرعة ودقة من خلال الرؤية الشمولية للمنظومة ذات الطبيعة الشبكية والديناميكية المتفاعلة فيما بينها، هذه المهارات تساعد على إعداد أجيال متسلحة بالتفكير المنطقي ، لذلك اعتمد الباحثان على تصنيف (Richmond) بعد أخذ آراء الخبراء ومناقشتهم في مدى ملائمتها للعمليات التفكيرية لمعلمي المرحلة المتوسطة .

إجراءات الدراسة :-

أولاً : التصميم التجريبي :

استعان الباحثان بتصميم المجموعات المتكافئة ذي الضبط الجزئي والذي يتضمن ، المجموعة التجريبية الأولى التي يدرس بها مادة الرياضيات على وفق أنموذج بنتيريش والمجموعة التجريبية الثانية التي يدرس بها مادة الرياضيات على وفق أنموذج ريجلوت ، والمجموعة الضابطة التي يدرس بها مادة الرياضيات بالطريقة الاعتيادية

جدول (1)

المجموعة	تكايف المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى		أنموذج بنتيريش	مهارات التفكير المنطقي
التجريبية الثانية		أنموذج ريجلوت	
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانيا : اختيار مجتمع وعينة الدراسة :-

يمثل مجتمع الدراسة الحالي جميع طلاب الصف الثاني متوسط في محافظة صلاح الدين. تم اختيار عينة الدراسة قصدياً من متوسطة العلم للبنين/ إذ بلغ عدد أفراد العينة (60) طالباً ، في المجموعة التجريبية الاولى (20) طالباً والتجريبية الثانية (20) طالباً وفي المجموعة الضابطة (20) طالباً .

ثالثاً: "تكايف المجموعات :-

قبل البدء بتطبيق التجربة ، تم مكافئة بين طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة :-

- 1- متغير العمر الزمني .
- 2- متغير التحصيل السابق في مادة الرياضيات .
- 3- متغير اختبار الذكاء .
- 4- متغير المستوى التعليمي للوالدين :-

ولوحظ أن القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية عنده مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (69) و (4) في متغير المستوى التعليمي للوالدين مما يؤكد تكافؤ مجموعات الدراسة رابعا : مستلزمات الدراسة :

1- إعداد الخطط التدريسية والأغراض السلوكية :

قام الباحثان بإعداد خطط تدريسية في ضمن المادة العلمية المحددة للفصول وتم اشتقاق الأغراض السلوكية على أساسها ثم وزعت الأهداف على المستويات الثلاث الدنيا من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي.

وقد عرضت هذه الأهداف على مجموعة من الخبراء للتحقق من مدى تغطيتها للمحتوى التعليمي وسلامة صياغتها , وقد حصلت على موافقة أكثر من (84%) من آراء الخبراء وفي ضوء هذه الآراء تم تعديل بعضها, إذ بلغت الأهداف السلوكية (104) هدفا سلوكيا موزعة على المفاهيم الرئيسية , بواقع (39) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة, و(38) هدفا سلوكيا لمستوى الاستيعاب, و(27) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق.

ثم تم إعداد ثلاث أنواع من الخطط التدريسية اليومية لمجموعات الدراسة (التجريبيتين التي تدرس وفق نموذجي بنتريش وريجلوت , والضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية), وقد بلغ عدد الخطط التدريسية اليومية لمجموعات الدراسة (45) خطة تدريسية, وبواقع (5) خطط في الأسبوع ولدرس مدته (45) دقيقة, عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين بالرياضيات وطرائق تدريسها ومدرسي المادة , للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم, وقد أجريت التعديلات اللازمة عليها.

2- أداة الدراسة (الاختبار) :

1-2- إعداد اختبار لمهارات التفكير المنطقي :أعد الباحثان اختبار لمهارات التفكير المنطقي متاثلا نوعا ما مع خصائص الدراسة إذ هدفت إلى قياس مهارات التفكير المنطقي للمفاهيم والتعميمات والمهارات المتراكمة للطلاب فضلا عن المادة الدراسية ضمن حدود التجربة , على وفق مهارات التفكير المنطقي المحددة التي تتناسب مع طلاب الثاني المتوسط , وهي سبع مهارات للتفكير المنطقي , كما هي :((التفكير الديناميكي , تفكير الحلقة المغلقة , التفكير الشمولي , التفكير التركيبي , التفكير العملي الإجرائي , التفكير العلمي , التفكير المتصل)) حيث تضمن الاختبار من (21) سؤالاً حيث كل مهارة تتضمن (3) فقرات اختبارية , إذ يتراوح وزن درجة كل فقرة (منظومة) بين (0 - 4), أي عند إجابة الطالب عن منظومة فرعية واحدة من ضمن المنظومة الرئيسة تحسب درجة واحدة لحسب.

1- (الصدق الظاهري) :عرض اختبار التفكير المنطقي على عدد من الخبراء والمحكمين في الرياضيات وطرائق تدريسها والقياس والتقويم , لبيان آرائهم بالنسبة إلى فقراته والحكم وفي ضوء آراء المحكمين ابقى على الفقرات التي أيد صلاحها (92%) فأكثر مع تعديل بعض الفقرات فأصبح الاختبار بصورته النهائية, وبهذا الاجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

2- التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير المنطقي: طبق الاختبار على عينة مكونة من (126) طالبا في ثانوية تكريت للبنين التابعة إلى المديرية العامة لتربية صلاح الدين , يوم الاثنين الموافق 2019/1/14 , وبعد تصحيح الإجابات رتب الباحثان الدرجات تنازلياً وذلك لغرض تحديد المجموعتين المتطرفتين والممثلتين بـ (27% من أعلى درجات المجموعة العليا) و(27% من أدنى درجات المجموعة الدنيا), إذ بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (34) طالبا من المجموعة العليا و(34) طالبا من المجموعة الدنيا , ثم اجريت على المجموعتين التحليلات الاحصائية الآتية:-

أ- صعوبة فقرات الاختبار :لذا حسبت فقرات اختبار التفكير المنطقي ذات الإجابة الموضوعية والمقالية باستخدام معادلة الصعوبة الخاصة بكل منها , ووجد انها تراوحت بين (0,23 - 0,72) وهي تقع ضمن الحدود المقبولة . إلى ان أية فقرة في ضمن توزيع معاملات الصعوبة تتراوح بين (0,20 - 0,80) تعد جيدة ومقبولة (Bloom , 1971 : 96).

ب- معامل التمييز :وقد حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير المنطقي بحسب معادلة التمييز الخاصة بها إذ تراوحت بين (0,24 - 0,55) وتعتبر الفقرة جيدة إذا كان معامل تمييزها أكثر من (0,20 - 0,80) . (الظاهر وآخرون , 1999: 131).

ت- الثبات الاختباري :ولغرض احتساب الاتساق الداخلي لمهارات التفكير المنطقي للعينة الاستطلاعية طبق الباحثان معادلة (ألفا- كرونباخ) في ضوء استجابات الطلاب والذي بلغت قيمته (0,98) وهو أكبر من الحد الأدنى الذي تقتضيه الدراسات التربوية والاجتماعية(الديلمي, 2002: 90- 100) .

ثبات التصحيح:

تم سحب (45) ورقة اختبارية بطريقة عشوائية من أوراق الإجابة للعينة الاستطلاعية لغرض حساب ثبات التصحيح عبر الزمن. قام الباحثان بإعادة تصحيحها بعد سبعة أيام من التصحيح الأول وباستخدام معادلة Cooper أظهرت النتائج أن نسبة اتفاق التصحيحين بلغت (0,92)، ثم تم إعادة تصحيح أوراق الإجابة مرة أخرى من قبل الباحثان وباستخدام المعادلة نفسها كانت نسبة الاتفاق (0,93)، وهو معامل ثبات عالٍ (عودة، 1999: 367). وبعد التأكد من دلالات صدق اختبار التفكير المنطقي وثباته والتحليل الإحصائي لفرقته عدد الاختبار جاهزاً للتطبيق.

تطبيق التجربة :

بعد تهيئة مستلزمات التجربة وإعداد الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية والضابطة وضبط المتغيرات المؤثرة في التجربة وبعد تقسيم الطلاب على نحو مجاميع متكافئة بأمر مدرس المادة بالتدريس في يوم 2021/10/4 وانتهت في يوم 2022/1/14 في ضوء الإجراءات الآتية:

- 1- تطبيق الخطط التدريسية المخصصة للمجموعتين التجريبتين على وفق نموذج بنتريش وريجلوث واتباع الخطوات الآتية:
أ- تقسيم الطلاب إلى (5) مجاميع في كل مجموعة (4) طلاب من بداية السنة .
ب- تهيئة الموضوع الدراسي من قبل المدرسة بالتوضيح .
ج- تقديم ورقة عمل لكل مجموعة في كل درس: حيث يطلب المدرس من الطلاب إلى ماياتي في ورقة العمل :
1- التنبؤ بالحل بوضع خطة حل كل طالب في المجموعة على حدة . (الغرض منه جعل كل طالب يفكر مع نفسه في وضع خطة للحل الجمل التي تتكون من مفاهيم رياضية في سجل خاص به يسمى (سجل النشاط) .
2- ملاحظة تطبيق الزملاء في المجموعة الواحدة ومشاركتهم للوصول بالحل الصحيح في ورقة عمل موحدة وتسجيل الحل في (سجل النشاط) .
3- تفسير الحل في سجل النشاط كل طالب على حدة بأسلوبه الخاص من أجل تنمية روح التفسير والتعبير الرياضي لدى الطلبة .
د- عرض كل مجموعة الحل الصحيح على اللوحة بعد تقسيم اللوحة على عدد المجاميع وعرض التفسير الصحيح ومقارنة مع ما توصلوا إليه وسجلوه في سجل النشاط هنا يتم التعديل الصحيح على ما توصلوا له والتأكيد والتشجيع على الحل الصحيح والتفسير الصحيح .
هـ- توجيه وإرشاد الطلاب وقيادة المناقشة للوصول إلى التفسير العلمي السليم ومساعدتهم على إجراء مقارنات بين ملاحظاتهم وتنبؤاتهم قبل التوصل إلى المفهوم أو الحل .
- 2- تطبيق الخطط التدريسية الخاصة بالمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية أي بحسب ترتيب الكتاب في مادة الدرس .
- 3-

الوسائل الإحصائية :

- 1- تحليل التباين الاحادي (ANOVA)
- 2- معادلة نسبة الاتفاق لكبير : لإيجاد ثبات ملاحظة الأداء والأسئلة المقالية .
- 3- معادلة نسبة الاتفاق
- 4- معادلة معامل التمييز (Equation of Item Discrimination) : لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعية. (عودة، 1998: 288)
- 5- معامل صعوبة الفقرة (Equation of Item Difficulty) : لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي
- 6- معامل ارتباط بيرسون (Person Coefficient Correlation) : حيث استخدم لإيجاد ثبات فقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي . (علام ، 1985: 288)
- 7- النسبة المئوية :

- 8- معادلة كوبر (Cooper) : استخدم لحساب تصحيح الأسئلة المقالية للتفكير المنطقي
- 9- معادلة (ألفا - كرونباخ) : استخدمت لحساب ثبات الأسئلة لاختبار التفكير المنطقي (الدلي ، 2002: 123)

عرض النتائج وتفسيرها : يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها فضلاً عن التوصيات والمقترحات .

أولاً : عرض النتائج

ويتضمن مجالين أساسيين هما :

أ. التحصيل الدراسي :

لغرض التحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أن : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذجي بنتيريش ريجلوت ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار مهارات التفكير المنطقي في الاختبارين القبلي والبعدي.

جدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات مجموعات الدراسة الثلاث المعالجة الإحصائية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	33,73	66,5
المجموعة التجريبية الثانية	6,66	6,46
المجموعة الضابطة	58,62	7,50

يتبين من الجدول ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار التحصيلي (33,73) والانحراف المعياري (66,5) . وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي (6,66) والانحراف المعياري (6,46) , بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي (58,62) والانحراف المعياري (7,50) . ومن خلال القيم المحسوبة يلاحظ ان هناك فروق ظاهرية , ولكن لا نستطيع ان نحكم بشكل دقيق عن معنوية الفروق لذلك استخدم الباحثان تحليل التباين للدلالة على معنوية الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث .

جدول (3) نتائج تحليل التباين والقيمة الفاتية لدرجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	03,1121	2	51,56	17,12	دالة (0,05)
داخل المجموعات	55,2623	57	02,46		

يظهر من الجدول (10) أن النسبة الفاتية المحسوبة (17,12) في حين بلغت النسبة الفاتية لدرجتي حرية (2, 57) وعند مستوى دلالة (05,0) هي (15,3) , ولما كانت القيمة الفاتية المحسوبة أكبر من القيمة الفاتية الجدولية فهذا يعني أن هناك فرق دالة بين مجموعات الدراسة الثلاث , وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة إلا إن ذلك لا يحدد المجموعة التي تكون الفروق في مصلحتها . ولغرض الكشف عن معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث تم استخدام اختبار (Tukey) والمسمى (Honestly) (H.S.D.) (Significant Difference) لمعرفة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث , كما موضح في جدول (4).

جدول (4) المقارنات الزوجية بين اوساط درجات الاختبار التحصيلي لطلاب مجموعات الدراسة الثلاث.

المجموعات الثلاث وأوساطها	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
	3,73	6,66	58,62
المجموعة التجريبية الأولى 3,73	.	7,6	45,10
المجموعة التجريبية الثانية 6,66	.	.	75,3
المجموعة الضابطة 58,62	.	.	.

يتضح من الجدول ما يلي :

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية إذ بلغت قيمته (7,6) وهو أكبر من قيمة (H.S.D.) المحسوبة والبالغة (15,5) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى .

2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة إذ بلغت قيمته (45,10) وهو أكبر من قيمة (H.S.D) المحسوبة والبالغة (15,5) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية الثانية والضابط إذ بلغت قيمته (75,3) وهو أصغر من قيمة (H.S.D) المحسوبة والبالغة (15,5) .

ب. المهارات العملية :

لغرض التحقق من الفرضية الثانية التي تنص على أن : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق أنموذجي بنتيريش وريجلوث ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية باختبار اكتساب المفاهيم الرياضية في الاختبار البعدي.

تم حساب درجة مجموعات الدراسة الثلاثة عن طريق حساب درجة وتم حساب المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاثة في جميع المهارات التفكير المنطقي.

تفسير النتائج :

إن سبب الزيادة الحاصلة في المجموعة التجريبية الناتجة عن التدريس على وفق أنموذجي بنتيريش قد يعود إلى الأسباب الآتية :-

1- إن التفاعل الذي يحدث أثناء المراحل التي يمر بها أنموذجي بنتيريش قد يكون لدى الطالب نظرة أعمق إلى الموضوع الرياضي والعلاقات التي تنشئ بينه وبين موضوعات الرياضيات الأخرى كما في دراسة (الدايني، 2001) ودراسة (ابراهيم، 2006)

2- إن تدوين التنبؤات والملاحظات والتفسيرات في سجل النشاط ومقارنتها مع ما يتوصل له الطالب في نهاية العمل ويعدل عليها يساعد كثيرا في إشراك أكثر من حاسة وتكوين تعلم ذو معنى ويعمل على تعلم والاحتفاظ بالمادة أطول مدة ممكنة .

3- إن جعل الطالب يتنبأ ويلاحظ حله وحلول زملاءه ويناقش بها في مجاميع تعاونية يساعد الطلاب على التفكير والاستمرار بعملية التفكير خلال الدرس حتى يتوصلوا إلى النتيجة التي يقتنع بها ويسجلها في مدوناته بسجل النشاط وهذا هو الغرض الأسمى من عملية التعلم .

4- إن التدريس على وفق أنموذجي بنتيريش وريجلوث عد على تكوين منظومات ذات معنى في أذهان الطلاب من خلال التعديل على ما توصلوا اليه من معلومات رياضية مخطوطة أو التأكد على المعلومات الرياضية الصحيحة فيكون خطط حل ناجحة في ذهنه يستعين بها في مواقف تعبير لغوي جديد.

الاستنتاجات : في ضوء النتائج الدراسة نستنتج ما يأتي :

1- اتاح أنموذجي بنتيريش في زيادة مهارة التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، و يؤكد أنموذجي بنتيريش على أن يعمل الطالب بشكل فردي وجماعي بذلك يكون الطالب فعال وإيجابي مع المدرس ومع الزملاء من الطلاب .

2- ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير المنطقي لأنها تعطي للطلاب النظرة الكلية للموضوع والعلاقات التي تتخلل الاجزاء والمنظومات الفرعية بذلك يختلف عن باقي انواع مهارات التفكير.

التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة نوصي ما يأتي :

1- نوصي وزارة التربية ضرورة التدريب على نماذج حديثة حتى يتمكن التدريسي- من مواجهة كل المواقف التعليمية بشكل ايجابي الهدف منه ايصال مادة الرياضيات بأفضل أسلوب وتكوين ثقافة تدريسية لدى المدرس.

2- نوصي كليات التربية في جميع الجامعات العراقية باعتماد النماذج التدريسية الحديثة في برامج الإعداد الطلاب المدرسين والتأكيد على نماذج تدريسية متنوعة حتى تنهض بالعملية التعليمية.

المقترحات : في ضوء نتائج الدراسة نقترح ما يأتي :

1- أثر أنموذج بنتيريش في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادی الرياضيات وتنمية تفكيرهن الرياضي .

- 2- أثر أنموذج ريجلوت في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الرابع الأحيائي وتنمية مهارات التفكير المنطقي .
- 3- أثر أنموذج بنتيريش في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة كليات التربية الأساسية وتنمية التفكير المركب لديهم.

المصادر العربية:

1. إبراهيم محي ناصر .(2006). أثر استخدام أنموذج (بنتيريش) والخارطة المفاهيمية في تغيير المفاهيم الكيميائية ذوات الفهم الخطأ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية.
2. باشا ، محمود خورشيد .(2010). التفكير المنطقي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالحس العددي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .
3. الجاف ، مؤيد محمد محمود .(2005). أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة وتفكيرهم المنطقي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .
4. الجلبي ، فائزة عبد القادر عبد الرزاق .(2001). تصميم أنموذج تعليمي استقصائي في الرياضيات وأثره في التحصيل والتفكير الرياضي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، بغداد .
5. الخرزجي ، نضال طه خليفة .(2009). أثر أنموذج هيلدا تابا في التحصيل والتفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .
6. الخرزجي ، نضال طه خليفة .(2013) . فاعلية برنامج وفقاً للمدخل المنطقي في الرياضيات لتنمية التفكير المنطقي ومهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي لطالبات الثاني المتوسط ، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد .
7. الباني ، بتول محمد جاسم .(2001م). أثر استخدام أنموذج بنتيريش في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية المعلمين ، جامعة ديالى.
8. الدباغ ، فخرى و ماهر طاقة وكوماريا .(1983)، " اختبار المصفوفات المتتابع"، كراسة التعليمات ، مطابع جامعة الموصل ، الموصل.
9. الدلي ، إحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي .(2002) . القياس والتقويم ، ط2، دار الكتب والوثائق ، بغداد .
10. سعادة ، جودت أحمد ، عبد الله محمد إبراهيم .(2011). المنهج المدرسي المعاصر ، ط6، دار الفكر ، عمان ، الاردن .
11. الشرع ، رياض فاخر حميد .(2002). بناء برنامج تعليمي – تعليمي على وفق أسلوب حل المشكلات وأثره في التحصيل والتفكير الرياضي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
12. الصادق ، اسماعيل محمد الأمين .(2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات ، ط1، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة .
13. الظاهر ، زكريا محمد وآخرون .(1999) . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتب دار الثقافة ، عمان .
14. العاني ، غيداء فاضل صالح .(2002). أثر الاستراتيجية التفاضلية في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية/ ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
15. العبيدي ، صبا جابر فليح .(2010) . استخدام أنموذج حل المسائل وأثره في التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية ، بغداد .
16. العكوك ، أيمن محمود .(2010). أثر مسرّحيه إلكترونية للغة البرمجة فيجوال بسك على تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طالبات الصف العاشر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
17. عودة ، احمد سليمان .(1999). القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الإصدار الثالث ، دار الأمل ، كلية العلوم التربوية ، جامعة اليرموك ، الاردن .
18. الكرخي ، محمد عليوي سيد .(2007). البنية الرياضية لدى مدرسي الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

19. المالكي ، عوض صالح صالح .(2006). أثر استخدام المدخل المنطقي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير المنطقي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالطائف ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
20. المعيوف ، رافد بحر احمد . (1999). العلاقة بين فهم واكتساب مدرسي الرياضيات للمرحلة المتوسطة للمفاهيم والمهارات الرياضية وفهم واكتساب طلبتهم لها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
21. نيهان ، سعد سعيد .(2007). مدى فاعلية المدخل المنطقي في تدريس العلاقات والاقترانات وأثره على التفكير المنطقي في منهج الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع بقطاع غزة ، المؤتمر العلمي الاول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج ، جامعة الاقصى ، فلسطين.
22. نشوان ، يعقوب حسين .(1989م). الجديد في تعليم العلوم، ط1، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
23. النعيمي ، حمدية محسن علوان .(2002). أثر استخدام استراتيجيتين لإتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لطلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

المصادر الاجنبية:

1. Bloom and others , Hastings , J.T. and Madaus, G. F. (1971), Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, McGraw-Hill
2. Richmond ,B, Systems thinking : critical thinking skills for the 1990s and beyond , System Dynamic review ,(1993) .
3. Woods (1994), R. A Close. Up at How Children Learn Science, Educational Leadership Teaching for Understanding. Vol. (51), No (5), pp. (33- 35).

عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بدافعية المعلم للتدريس في مدارس التعليم الأساسي في مدينة جعار محافظة أبين من وجهة نظر المعلمين
Elements of the educational process and its relationship to the teacher's motivation to teach in basic education
schools in the governorate of Abyan, the city of Jaar, from the teachers' point of view

أ.م.د. محمد إبراهيم محمد عبدالله
جامعة أبين – كلية التربية- اليمن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بدافعية المعلم للتدريس في مدارس الجمهورية اليمنية محافظة أبين مدينة جعار من وجهة نظر المعلمين (ذكورا وإناث) البالغ عددهم (144)، الذكور (35) والإناث (109)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما أعد استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: 1- دافعية المعلم للتدريس (6 فقرات)، 2- الإدارة المدرسية (8 فقرات)، 3- طرائق التدريس (4 فقرات)، 4- البيئة المدرسية (6 فقرات)، 5- المنهاج الدراسي (9 فقرات)، وذلك من خلال تفاعل عناصر العملية التعليمية مع بعضها ببعض وتأثيرها على دافعية المعلم للتدريس. وبعد التأكد من صحة فقراتها بعرضها على عدد من المحكمين من جامعة عدن وجامعة أبين، تم تطبيقها على تسع مدارس في مدينة جعار محافظة أبين وهي: 1- مدرسة الحمزة، 2- مدرسة الحنساء، 3- مدرسة بن خلدون، 4- مدرسة الإيمان، 5- مدرسة خالد بن الوليد، 6- مدرسة الحكمة، 7- مدرسة فاطمة الزهراء، 8- مدرسة الثورة، 9- مجمع وضاح. وقد جاءت النتائج كالآتي:

أولاً: أظهرت النتائج أن دافعية المعلم للتدريس بمستوى القياس مرتفع في جميع مدارس العينة، والتقدير العام لدافعية المعلم للتدريس في جميع مدارس العينة بمستوى القياس لهذه الدراسة قد جاء مرتفع.

ثانياً: أظهرت النتائج أن عناصر العملية التعليمية تؤثر على دافعية المعلم للتدريس في مدارس العينة ما عدا أربع مدارس فقد أظهرت النتائج عدم وجود أي علاقة طردية أو عكسية بين عناصر العملية التعليمية ودافعية المعلم للتدريس، وهذه المدارس هي: مدرسة ابن خلدون، مدرسة الإيمان، مدرسة الحكمة و مدرسة الثورة:

1: الإدارة المدرسية: وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين الإدارة المدرسية ودافعية المعلم للتدريس في مدرسة الحنساء و مدرسة فاطمة الزهراء.

● لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل الإدارة المدرسية ودافعية المعلم للتدريس، في مدارس العينة الأخرى.

2: طرائق التدريس: وجود علاقة طردية بين طرائق التدريس ودافعية المعلم للتدريس في مدرسة الحنساء، مدرسة خالد ابن الوليد وجمع وضاح.

● لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل طرائق التدريس ودافعية المعلم للتدريس، في مدارس العينة الأخرى .

3: البيئة المدرسية: لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل البيئة المدرسية ودافعية المعلم للتدريس، في جميع مدارس العينة.

4: المنهاج الدراسي: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل المنهاج الدراسي ودافعية المعلم للتدريس في مدرسة الحمزة.

● لا وجود لعلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل المنهاج الدراسي ودافعية المعلم للتدريس، في مدارس العينة الأخرى .

Abstract:

This study aimed to identify the elements of the educational process and their relationship to the teacher's motivation to teach in the schools of the Republic of Yemen, Abyan Governorate, Jaar city from the point of view of teachers (male and female), numbering 144, males (35) and females (109). The researcher used the descriptive analytical approach. He also prepared a questionnaire consisting of (33) items divided into five axes:

1- Teacher's motivation to teach (6 items), 2- School administration (8 items), 3- Teaching methods (4 items), 4- School environment (6 items), 5- Curriculum (9 items), and that is through the interaction of the elements of the educational process with each other and their impact on the teacher's motivation to teach. After verifying the validity of its paragraphs, it was applied to nine schools in the city of Jaar, Abyan governorate, which are: 1- Al-Hamza School, 2- Al-Khansa School, 3- Ibn Khaldoun School, 4- Al-Iman School, 5- Khaled Ibn Al-Walid School, 6- Al-Hikma School , 7- Fatima Al-Zahraa School, 8- Al-Thawra School and 9- Waddah school. The results were as follows:

First: The results showed that the teacher's motivation to teach at the level of measurement is high in all schools of the sample, and the general assessment of the teacher's motivation to teach in all schools of the sample came with a high rating at the level of measurement for this study.

Second: The results showed that the elements of the educational process affect the teacher's motivation to teach in the sample schools, except for four schools. The results showed that there was no direct or inverse relationship between the elements of the educational process and the teacher's motivation to teach. These schools are: Ibn Khaldun School, Al-Iman School, Al-Hikma School and Al-Thawra school . As follow:

1. School administration: There is a direct, statistically significant relationship at the 95% confidence level between school administration and teacher motivation to teach in Al-Khansa School and Fatima Al-Zahraa School.

There is no statistically significant relationship at the 95% confidence level between the independent variable school administration and teacher motivation to teach, in the other sample schools.

2. Teaching Methods: There is a direct relationship between teaching methods and the teacher's motivation to teach in Al-Khansa School, Khalid Ibn Al-Walid School and Waddah school.

There is no statistically significant relationship at the 95% confidence level between the independent variable teaching methods and the teacher's motivation to teach, in the other sample schools.

3. school environment:

There is no statistically significant relationship at the 95% confidence level between the independent variable, the school environment and the teacher's motivation to teach, in all schools of the sample.

4. Curriculum: There is a statistically significant relationship at the 95% confidence level between the independent variable, the curriculum, and the teacher's motivation to teach at Al-Hamza School.

There is no statistically significant relationship at the 95% confidence level between the independent variable, Curriculum and the teacher's motivation to teach, in the other sample schools.

المقدمة:

بالتعلم تبني الأجيال، وتزداد في نفوسهم ثقة الذات، وتعمر الأرض وترتقي حياة المجتمعات والشعوب، وينعم الجميع بحياة راقية وآمنة ومستقرة؛ فهو أساس التغير الجذري لكل مجريات الواقع والحياة معا، كون الإنسان بفطرته يحتاج إلى علم وعلوم تجعله يكسب سلوكيات ومبادئ علمية تمكنه من فهم نفسه، وعصره والتغيرات من حوله، والتعليم بالنسبة له زاد للعقل ونور للفكر، ووسيلة سهلة للارتقاء والنمو على وفق أسس حقيقية مسلم بها، والتعليم فيه التنوير ونمو الفكر والعقل ومن خلاله يصير للفرد شخصية متزنة تتمتع بالثقة والشجاعة. وتهدف العملية التعليمية إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى من خلالها إلى إيصال المتعلم إلى مستوى مقبول من النمو في مختلف جوانب شخصيته وتطورها، حيث أصبح النشاط الأساسي للتربية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلم بالدرجة الأولى، إذ على أساسها بنيت العملية التعليمية، ومن

التغيرات التي يراد إحداثها إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات وإكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات التعليمية. فالعملية التعليمية تهدف إلى إحداث سلوك مرغوبة لدى التلاميذ سواء من الناحية العقلية، أو من الناحية الانفعالية، أو في الناحية الحركية وغيرها من المهارات. (شاهين 2010، ص 15)

وفي العملية التعليمية لم يعد دور المعلم في العصر الحالى يقتصر فقط على كونه ملقنا وشارحا ومفسرا للمعارف والمعلومات، بل أصبح دوره أشمل من ذلك بكثير؛ إذ يجب عليه أن يكون مطلعاً على الدراسات والتجارب سواء أكانت محلية أم عربية أم عالمية، وأن يكون قادراً على توظيف استراتيجيات التعليم الحديثة وذلك من أجل تطوير وتنمية قدرات الطلبة العقلية العليا، وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك دافعية كبيرة نحو التعلم بحيث تعزز لديه روح العطاء، والذي ينعكس بدوره على مخرجات العملية التعليمية. فعلى المعلم أن يعمل جاهداً على تنمية وغرس القيم الأخلاقية والرقابة الذاتية في نفوس طلابه، وتشجيعهم على المحافظة على الهوية الثقافية والحضارية والقومية، كما يجب عليه تشجيعهم على حب المعرفة والتعلم الناقى بشكل مستمر، والتطلع لكل ما هو جديد. فالمعلم هو أساس العملية التعليمية لذا فقد اهتم التربويون بدراسته وذلك لأنه لا يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة إلا إذا توفرت لديه الرغبة في التعلم، وهذا ما يسمى بدافعية المعلم، وبالتالي فالدافعية تمثل الاهتمام والحماس والقوة التي تحرك المعلم نحو التعلم والتي تنعكس على ما يبذله داخل الصف. (زرقان، 2012).

ومن هنا رأى البحث ضرورة الكشف عن درجة الدافعية لدى المعلمين وعلاقتها بعناصر العملية التعليمية. لمعرفة العوامل المؤثرة على دافعية المعلم من وجهة نظر معلمين في المدارس الحكومية للتعليم الأساسي في مدينة جعار محافظة أبين، لمعرفة أهم عناصر العملية التعليمية التي تؤثر على دافعية المعلم للتدريس.

مشكلة الدراسة:

تعد الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وذلك لمساهمتها في تفسير كثير من المشكلات السلوكية التي تصدر عن الإنسان عندما يتبين لنا معرفة دوافعه. ويجمع معظم المتخصصين بالدراسات النفسية أن سبب النشاط الإنساني وتنوعه يعود بالدرجة الأولى إلى كثرة الدوافع والاهتمامات لدى الإنسان. فتعدد مثل هذه الدوافع أو الرغبات وتنوعها لدى الفرد يعمل على تنوع الأنماط والخيارات السلوكية التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف معينة، أو إشباع دوافع معينة (الزغول و الهنداوي، ٢٠٠٢: ص ٢٨٩)

ويؤكد العلماء على أن أي سلوك بشري لا بد من أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه (الحامد، ١٩٩٦ ص ١٣١- ١٦٧) فكل سلوك يصدر من الإنسان يكون بسبب دافع يدفعه إلى ذلك السلوك. فالدوافع بالنسبة لسلوكياتنا هي "الدنمو" أو المحرك، فلا معنى للسلوك بدون دوافع (بني يونس، ٢٠٠٩ ص ١٣) والدوافع تؤدي دور محملاً للغاية في حياة الإنسان، فسلوك الإنسان محملاً تعددت صورته وتباينت أهدافه فإنه يدفع بواسطة قوة نفسية أو فسيولوجية، داخلية أو خارجية حتى تصل به إلى تحقيق الهدف المنشود (الفرواي، 2004، ص 11)

فالدافعية عند المعلم هي التي تحفز الدافعية عند الطالب لزيادة تحصيله العلمي، فإذا انعدمت الدافعية عند المعلم فسيؤثر بشكل سلبي على دافعية الطالب وتحصيله الدراسي، فالمعلم هو القدوة والمثل الأعلى في المدرسة، لذلك وجب الاهتمام به، ولتحقيق ذلك لا بد من معالجة المسببات المؤدية لانخفاض مستوى دافعية المعلم للتدريس التي تؤثر سلباً على الطالب، حيث يوصي العديد من الباحثين ومنهم (حسين، 2016)، بضرورة تضمين برامج الإعداد والتنمية المهنية للمعلم حول موضوع الدافعية المهنية للمعلم بشكل رئيس، كما أوصى كل من (القطيش والشرفات 2017) بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتحفيز والتشجيع الوظيفي للمعلم لما لها من دور في رفع مستوى دافعية التدريس لديه. ومن العوامل المؤثرة على مستوى دافعية المعلمين أن معظمهم لم يكونوا راضين عن رواتبهم أو وضعهم الاقتصادي، في حين لم يكن عدد من المعلمين راضين عن مكانتهم الاجتماعية وثقتهم بأنفسهم والحوافز والمكافآت المقدمة إليهم، الأمر الذي قلل من دافعتهم نحو التعلم، وبالتالي تدني جودته.

ومن هنا تتجلى مشكلة البحث في الكشف عن عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بمستوى درجة الدافعية لدى المعلمين. ومعرفة العوامل المؤثرة عليها من وجهة نظر معلمين المدارس الحكومية للتعليم الأساسي في مدينة جعار محافظة أبين، ومن هذه العناصر: 1- الإدارة المدرسية، 2- طرائق التدريس والوسائل التعليمية، 3- البيئة المدرسية و 4- المنهاج الدراسي. وذلك لمعرفة أي من العوامل المذكورة سابقاً لها علاقة ارتباطية طردية أو عكسية على دافعية المعلم للتدريس في مدارس العينة.

وقد حدد الباحث مجتمع الدراسة مدارس التعليم الأساسي في مدينة جعار محافظة أبين وعددهم تسع مدارس هي: 1- مدرسة المحزة، 2- مدرسة الخنساء، 3- مدرسة بن خلدون، 4- مدرسة الايمان، 5- مدرسة خالد بن الوليد، 6- مدرسة الحكمة، 7- مدرسة فاطمة الزهراء، 8- مدرسة الثورة و 9- مجمع وضاح.

اسئلة الدراسة: وتتلخص فرضيات الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى درجة دافعية المعلم للتدريس من حيث الاهمية عند مستوى الدلالة 5% في مدارس العينة.

- 2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 95% بين دافعية المعلم للتدريس والإدارة المدرسة في مدارس العينة.
- 3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 95% بين دافعية المعلم للتدريس و طرائق التدريس في مدارس العينة.
- 4- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 95% بين دافعية المعلم للتدريس و البيئة المدرسية في مدارس العينة.
- 5- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 95% بين دافعية المعلم للتدريس و المنهاج الدراسي في مدارس العينة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- كون الدافعية هدفاً تربوياً.
- معرفة الدور الذي يقوم به المعلم في إعداد الجيل والمسؤولية التي تقع على عاتقه للبلوغ إلى الهدف المنشود.
- الاهتمام بالدوافع التي تقف وراء تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وتسليط الضوء على أهمية مهنة المعلم والدور الذي يقوم به وما يحتاجه إليه من إمكانيات وجو مريح لزيادة إنتاجيته ودافعيته نحو التعلم.
- تسهم هذه الدراسة في الكشف عن عناصر العملية التعليمية التي تؤثر على دافعية المعلم للتدريس لدى المعلمين في مدارس محافظة أبين مدينة جعار للتعليم الاساسي.
- يؤمل أن تمثل هذه الدراسة إضافة جديدة تثرى كلاً من المكتبتين التربويين الجيني والعربي.
- من المؤمل أن تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً مناسباً حول عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بدافعية المعلم للتدريس، يفيد الباحثين في هذا المجال من خلال إثراء أبحاثهم.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم عناصر العملية التعليمية المؤثرة على دافعية المعلم للتدريس في مدارس مدينة جعار للتعليم الاساسي محافظة أبين وذلك من خلال تحديدها وحلها، وهذه العناصر هي: (الإدارة المدرسية، طرائق التدريس والوسائل التعليمية، البيئة المدرسية والمنهاج الدراسي).

مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف لمصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

الدافعية: تعرف الدافعية بكونها "مجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تساهم على تحفيز المعلم، وزيادة مثابرته بهدف الوصول إلى حالة التوازن، وتحقيق الأهداف الصعبة للوصول إلى حالة من الرضا النفسي" (Karabenick, Richardson and Watt, 2014: 4).

وتعرف إجرائياً بكونها: درجة استجابة معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة أبين مدينة جعار للتعليم الاساسي لفقرات أداة قياس تأثير العوامل المؤثرة في العملية التعليمية على دافعية المعلم للتدريس في مدارس محافظة أبين مدينة جعار للتعليم الاساسي في هذه الدراسة.

العملية التعليمية: هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات، التي تحدث داخل الصف الدراسي أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف إكساب الطلاب مهارات عملية، أو معارف نظرية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظام مبنّي على مدخلات، ومعالجة، ثم مخرجات. او هي كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التي يسير وفقها الآخر، والتأثير المقصود هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بطريقة تجعل من الأشياء والإحداث ذات مغزى.

المعلم: هو الشخص الذي يملك القدرات والكفاءات والمهارات وهو يلعب الدور الفعال في بيئة المدرسة الاجتماعية، ويقوم بإعطاء التعليمات والإرشادات للمتعلمين باستعمال أساليب تعليمية مناسبة، يحث التلاميذ على التعلم وعلى التفكير الابتكاري وحل المشكلات...الخ. (كوجك، 2001، ص 13-131)

وعرفه (حماد، النخالة، 2009 : 12) بأنه "الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسايرة ومواكبة التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه".

- ويعرفه الباحث المعلم إجرائياً بأنه الشخص المسؤول عن جميع جوانب العمل في صفه لتحقيق بيئة تعليمية أفضل، ورفع مستوى تحصيل الطلبة، وتحسين العملية التعليمية بوكالة الغوث الدولية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم دافعية المعلم:

لقد أشار الأديب التربوي (Greenar, J. 1998, 23) الى أن دافعية المعلمين تعد العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية، فالمعلم ذو دافعية العالية يدخل المتعة في البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة، ويشعر بالفاعلية الشخصية، ويكشف جهوده من أجل النجاح، فيركز على إنجاز مهامه باستخدام الاستراتيجيات الإبداعية، من أجل تحقيق الأهداف. لذا أصبح من الضروري البحث عن سبل زيادة دافعية التدريس لدى المعلمين، وقد أجريت عدة بحوث ودراسات لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى ذلك، وأثبتت تلك الدراسات يدفعون بواسطة المكافآت الداخلية مثل احترام الذات، والمسؤولية، والشعور بالتدريس، والتقدير والاعتراف، والعمل نفسه، والسياسة الإدارية، وظروف العمل، والأمن الوظيفي، والحياة الشخصية.

أهمية الدافعية: تعد دافعية المعلم ذات أهمية كبيرة في إكسابه سلوكه بالطاقة المحركة والباعثة على التقدم والتدريس، حيث تعتبر الدافعية المحرك الرئيس الذي يثير نشاط المعلم، ويجعله يستجيب لمواقف وأنشطة معينة دون غيرها، ويوجه سلوكه نحو العملية التعليمية ليصبح جزءاً فعالاً فيها. كما تعد الدافعية الورقة الناجحة في جمع الطاقة اللازمة لتوجيه المعلم لبذل مزيد من الجهد للانخراط بالعملية التعليمية، وتحفيز الطلبة بصورة مستمرة لاكتساب المعرفة والنظر في الظواهر من حولهم وتحليلها ومن ثم تفسيرها، حيث تكمن أهمية هذه الطاقة بإزالة التوتر الذي يشعر به المعلم وتعيده إلى اتزانه السابق (Nyakundi, 2012).

إن الهدف من تحفيز المعلمين هو دفعهم إلى تطوير مهاراتهم وتحسين أدائهم والعمل على إيجاد سبل جديدة ومبتكرة لإيصال المعلومات إلى الطلبة، وتشجيعهم على اكتساب مهارات وعلوم جديدة لتبنيهم وتمكينهم من صنع التغيير المفاهيم والوصول إلى مفاهيم جديدة وربطها بالحياة اليومية والاستفادة منها (وسطاني، 2010)

عوامل تدني دافعية المعلم: إن من أسباب تدني دافعية المعلم وضعف كفاءته العلمية تتمثل في المجمال في انخفاض روحه المعنوية والتي يمكن عزوها إلى الأسباب التالية:

- قلة فرص التقدم الوظيفي، ويشمل ذلك ثلاثة أمور أساسية وهي الخبرات، حيث أن دافعية المعلمين المهنية تتأثر بما لديهم من خبرات مدرسية، والتي لها أثر على مهاراتهم المهنية واختيارهم للمهنة التي سيعملون بها.
- النمو المهني، والذي يمثل مدى انتفاع المعلمين من المواقف التي قد يواجهونها والتي قد تؤدي إلى إعادة تشكيل مفهومهم من النواحي المعرفية والمهارية بحيث يصبحون ذوي كفاءة والملم، والترقي وهو الإقرار بأن المعلمين على مستوى ملائم من الكفاءة للقيام بأعمال أكثر صعوبة وتولي مسؤوليات أكثر تعقيداً (محمد وحجازي، 2017) وبغياب أحد هذه الأمور، يكون المعلمين غير أكفاء، مما يقلل من دافعيتهم نحو التعلم.
- العبء التدريسي، والتي تشمل ضعف المستوى التحصيلي للطلبة، وعدم اهتمامهم وتكلمهم على المعلم من جميع النواحي، وتعرض المعلمين إلى ضغوط من الطلبة وذوهم فيما يخص درجاتهم، وعدم ملائمة تخصص بعض المعلمين للمناهج التي يعلمونها، وخلق القاعات الدراسية من المعدات والأجهزة الضرورية.
- قلة الحوافز، ويتضمن ذلك تدني في الرواتب والأجور وقلة أو غياب الحوافز، كما ويشمل ذلك نقص الأجهزة التي قد يحتاجها المعلمون للتعليم، والضعف في التنسيق ما بين المعلمين (بوجمان، 2016).
- بيئة العمل، حيث إن دافعية المعلمين تتأثر ببيئة العمل وما تنطوي عليه من عوامل شخصية واجتماعية داخل البيئة المدرسية، ويشمل ذلك البيئة الصفية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية وسلوك الطلاب وإجهاد الامتحانات والمكافآت والحوافز والثقة بالنفس وشخصية المعلم (Alam and Farid, 2011).

العملية التعليمية: تعد العملية التعليمية نظاماً تعليمياً مؤلفاً من مجموعة من التدابير التنظيمية والتعليمية التي تهدف إلى أداء متطلبات مستوى تعليمي محدد. وتعتمد العملية التعليمية على بعض الأسس والمبادئ التي لا يمكن الاستغناء عن أي منها ولها عناصر محددة يلعب كل عنصر فيها دوراً مهماً في التعلم. وفيما يلي عناصر العملية التعليمية:

- **المعلم:** قد يكون المعلم أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية لأنه يؤثر على جودة التعليم، فالمعلم هو القادر على الوصول إلى المواد التعليمية اللازمة لطلابه والمناسبة لهم والتي تلبي متطلبات المنهج الدراسي، فالمعلم المؤهل تربوياً وفكرياً ودينياً واجتماعياً ويتمتع بصفات القيادة والتوجيه من ناحية ومن ناحية ثانية توفر له كل الإمكانيات من المجتمع وإدارة التعليم سيقوم بدوره في بعث الهمم وتوعية الطلاب وتعليمهم ليكونوا منارات للهدى والخير لمجتمعهم ووطنهم.

- **الإدارة المدرسية:** تعد الإدارة المدرسية واحدة من العناصر المهمة في العملية التعليمية ولها أثر بارز في إنتاجية العملية التربوية التعليمية في مختلف أوجهها وأبعادها، تخطيطها وبرمجتها وتنظيمها، إشرافاً وتوجيهاً وتقويماً، وتهدف الإدارة المدرسية إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة وتحسين مخرجات العملية التعليمية التي تعد مستقبل الأمة وثروتها البشرية، وذلك من خلال ممارسة مدير المدرسة لسلطته المباشرة على المعلمين، ومشاركتهم، وتنشيط أدوارهم وتفعيلها، وعن طريق التواصل والتفاعل والتأثر والتأثير المتبادل. ومن خلال هذا الدور لمدير المدرسة تبرز أهمية سلطة العمل التي يمارسها في التأثير في سلوك المعلمين، وبالمقابل فإن التصرفات الارتجالية لمندراء

المدارس، والتمييز بين المعلمين وعدم الإنصاف في توزيع الفرص والنصاب، فإن هذا يحد من التفاعل والانسجام بين المعلمين وبين الإدارة، كما أنه يضعف دافعيتهم نحو إتقان العمل وتطويره. وفي هذا الإطار تحاول هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الإدارة المدرسية في مدارس محافظة أبين مدينة جعار للتعليم الأساسي كما يراها المعلمون ودافعيتهم للتدريس لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف عناصر العملية التعليمية.

- **طرائق التدريس:** تعد طرائق التدريس من الموضوعات المهمة التي جذبت انتباه التربويين عبر العصور، ونالت قسطاً وافراً من الدراسات والأبحاث التربوية، ولعل الاهتمام بطرائق التدريس ينبثق من اهتمام وزارة التربية والتعليم في كل مكان بالطلاب أولاً على اعتبار أنه محور العملية التعليمية، وثانياً بالمعلم الذي يظل فارس هذه العملية، لذا وجب اختيار الطرائق المناسبة التي تحقق الأهداف التربوية وتسهم في نجاح العملية التعليمية، لأن طريقة التدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة، وإذا كانت هناك طرائق متعددة ومشهورة في التدريس فإن ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المربين عبر العصور وعن الطبيعة البشرية وعن طبيعة المعرفة ذاتها.

وتعرف أيضاً على أنها المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ونشاطات للتعليم بسهولة ويسر. (دروزة، 2000، ص176)

- البيئة المدرسية:

تعد البيئة المدرسية محور اهتمام المؤسسات التعميمية والتربوية والجهات المستفيدة من هذه الخدمة من الطلبة والكادر التعليمي، لما لها من تأثير على أداء المعلم والمتعلم على حد سواء، وبالتالي تأثيره على جودة التعليم، وقد دفع ذلك الباحثين إلى الخوض في هذا الموضوع بصور مختلفة فمنهم من ركز على الأبنية المدرسية ومنهم من ركز على جانب التنظيم. والبيئة المدرسية، مفهوم عام وشامل يشير إلى كل أبعاد ومكونات العملية التعليمية في إطارها الجغرافي وبيئتها الاجتماعية، وما يحكمها من الداخل والخارج وتتضمن:

البيئة الداخلية : وتضم جميع المكونات أو العناصر البشرية وغير البشرية التي تؤثر بشكل مباشر في الأداء المدرسي وخصوصاً جودة الخدمات التعليمية في ذلك التلميذ والمعلم والإدارة المدرسية والكتب المنهجية والبنائات المدرسية والأثاث المدرسي. البيئة المدرسية الخارجية : وتضم كل العوامل والظروف التي تقع خارج أسوار المدرسة و تؤثر في العملية التربوية والتعليمية. (محمد، 2005: 15)

- **المنهاج الدراسي:** يتضمن المحتوى التربوي المناهج والمواد التعليمية، وليكون المحتوى التربوي ناجحاً يجب أن يكون على صلة بأهداف التعليم، من حيث احتوائه على مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية أو المعلومات الملائمة لمستوى الطلاب، ويجب أن يسلط الضوء على مهارات أساسية أخرى كالنظافة والتغذية والمعرفة حول بعض الأمور الصحية والاجتماعية والقضايا الوطنية والدولية الهامة، فهو محتوى يجمع بين التربية والتعليم. يجب الاهتمام بمحتوى المنهاج، بحيث يتضمن ويركز على تعليم وإكساب المتعلم المهارات والمعلومات الرئيسية في مواضيع مختلفة. لأن المناهج تحتل مركزاً أساسياً في العملية التربوية إلى الحد الذي يمكن وصفه بها بالعمود الفقري للتربية، ونظراً لهذه الأهمية كان لا بد لأي نظام تربوي أن يتبنى منهاجاً مدرسياً معيناً، يستطيع أن يعكس اتجاهات المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد وتربيتهم على أسس علمية مدروسة. والمنهج الجيد هو الذي يمتاز بحسن الاعداد والتصميم وسلامة المحتوى علمياً وتربوياً، ويتضمن الخبرات المنظمة بحيث تؤدي في مجموعها تشكيل عقلية الطالب وبناء شخصيته. (العجمي ، ، ٢٠٠١م ص328)

الدراسات السابقة:

فيما يأتي أبرز الدراسات العربية والأجنبية التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها مرتبة حسب التسلسل الزمني كالآتي:

الدراسات العربية:

1- دراسة محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي، (2006-2007) بعنوان المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام، من وجهة نظر المعلمين. في المدارس الحكومية بمدينة الرياض-المملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المناخ المدرسي السائد في أداء العاملين في مراحل التعليم العام في. ومعوقاته، وتكونت العينة من (266) معلماً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين محاور الدراسة المختلفة تعزى إلى العمر أو المؤهل الدراسي أو التخصص في العمل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع محاور الدراسة بأبعادها (الإدارة المدرسية، الروح المعنوية للمعلمين، البيئة المدرسية، لوائح وأنظمة العمل في الإدارة المدرسية، رضا المعلمين بوظيفتهم في المدرسة، الجو المدرسي أو المناخ المدرسي و معوقات المناخ المدرسي) وفقاً لاختلاف المرحلة التعليمية ذلك باستثناء بعض الإمكانيات المدرسية وتجهيزاتها.

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عدد الحصص الأسبوعية.
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المناخ السائد الكلي وبعد العلاقات الإنسانية لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أقل مقارنة مع أولئك الذين كانت خبرتهم أكثر.
- 2- دراسة خلف، (2013) بعنوان "الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش". هدفت الدراسة إلى التعرف على الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش. أجريت الدراسة في الأردن، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من (334) (معلمي ومعلمات مادة العلوم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة جرش لعام 2012/2011، أما العينة فتكونت من (225) معلماً ومعلمة، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم كان بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التعليمية لصالح معلمي العلوم من ذوي الخبرة الطويلة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير العوامل التي من شأنها تحسين دافعية معلمي العلوم خاصة أن النتائج أظهرت مستوى متوسطاً من الدافعية لديهم حتى لا يهدد مستوى دافعية طلبتهم.
- 3- دراسة الكيلاني ومقابلة (2014) هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الخاصة في عمان في تحسين المناخ المدرسي وعلاقته بالروح المعنوية للمعلمين، حيث اختيرت عينة عشوائية بلغت (227) معلماً ومعلمة، وطور الباحثان أداتين لقياس المناخ التنظيمي مكونة من (48) فقرة تشمل أربعة أبعاد، تمثلت في: العمل القيادي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والعلاقات والاتصال والحوافز، والنمو المهني، والأداة الثانية لقياس الروح المعنوية مكونة من (30) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في تحسين المناخ التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة الروح المعنوية جاءت بمستوى متوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي والروح المعنوية.
- 4- أجرى القرشي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والتعرف على درجة دافعية التدريس لدى المعلمين من وجهة نظرهم وقد تكونت عينة الدراسة من (603) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة: أن الممارسات الإدارية بمجال اتخاذ القرار ومجال المتابعة ومجال التحفيز كانت تمارس بدرجة عالية، وأن دافعية التدريس لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة الطائ كانت في مجملها بدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة دافعية التدريس لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- 5- دراسة القطيش والشرفات (2017) بعنوان "مستوى دافعية التدريس لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية". هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دافعية التدريس لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس البادية الشمالية الشرقية. أجريت الدراسة في الأردن، وقد استخدمت المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى دافعية التدريس للمعلمين كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى دافعية التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتنفيذ مدونة السلوك الوظيفي لما لها من دور في رفع مستوى دافعية التدريس للمعلمين.

الدراسات الأجنبية:

- 6- دراسة كالير (Callmeier, 1992) بعنوان أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين في ولاية ينوي. هدفت الدراسة إلى اختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على دافعية المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (88) معلماً و(8) مديرين. وأظهرت نتائجها أن المسؤولية الفردية، والمشاركة في اتخاذ القرار، وبناء السياسات، تؤدي إلى دافعية عالية لدى المعلمين، وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية سجلوا مستوى عالياً من الدافعية عن الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.
- 7- دراسة اندرسون (Anderson, 2002) بعنوان العوامل التي تساعد المعلمين على البقاء في مهنة التعليم وتزيد من دافعتهم نحو العمل. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة دافعية المعلمين، وبيان العوامل التي تساعدهم في البقاء في مهنة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (394) معلماً من مدارس ولاية كارولينا. وأظهرت النتائج أن دافعية المعلمين كانت متوسطة، وأن هناك عوامل تزيد من دافعتهم نحو العمل، وتساعد على البقاء في المهنة وهي:
- دعم المديرين للمعلمين، وتعاون الطلبة، والبيئة الآمنة النظيفة، والراتب العالي، والصفوف المنظمة.
- 8- دراسة آتش ويلماز (Ateş and Yilmaz, 2018) بعنوان "Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers" التحقيق في مستويات دافعية العمل لدى معلمي المدارس الابتدائية". هدفت الدراسة إلى فحص مستويات دافعية العمل لمعلمي المدارس الابتدائية العاملين في مؤسسات التعليم الابتدائي في مقاطعة إسطنبول. أجريت الدراسة في تركيا،

وقد استخدمت المنهج المسحي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومديري المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية الوطنية في منطقة كوجوك جكمجة، في حين تكونت عينة الدراسة من (371) معلماً ومديراً، وقد تم استخدام "مقياس تحفيز العمل" كأداة الدراسة. أظهرت النتائج أن متوسط الدرجات التي حصل عليها معلمو المدارس الابتدائية من مقياس تحفيز العمل كان منخفضاً. وأوصت الدراسة بضرورة مكافأة المعلمين الذين يشاركون في الدراسات العلمية وعرض عروض مختلفة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة ذات الصلة بدافعية المعلمين، حيث تناولت جوانب تحليلية مختلفة وأهداف ومعالجات إحصائية وأساليب اختيار العينات وأدوات جمع البيانات التي استخدمت في كل دراسة من هذه الدراسات والنتائج والتوصيات التي توصلت إليها. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار أداة جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة. وتتميز الدراسة الحالية عما سبق من دراسات أنها بحثت في معرفة دافعية المعلم للتدريس في مدارس محافظة أبين مدينة جعار من وجهة نظر المعلمين للتعليم الاساسي وعلاقتها بعناصر العملية التعليمية (الإدارة المدرسية، طرائق التدريس، البيئة المدرسية والمنهاج الدراسي) وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، وهذا يعزز من أهمية الدراسة الحالية، كونها من الدراسات الأولى على حد علم الباحث التي تناولت هذا الموضوع.

- أما من ناحية الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة فإن دراستنا الحالية تتفق مع كل الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة الاساسي وهو (معرفة درجة مستوى دافعية المعلم للتدريس).

- وقد اختلفت مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم للدراسة ماعدا دراسة القطيش (2017).

- كما اختلفت دراستنا الحالية مع كل الدراسات السابقة من حيث عدد أفراد العينة.

- وأخيراً من حيث النتائج فإن هذه الدراسة تتفق مع دراسة خلف، (2013)، دراسة الكيلاني ومقابله (2014)، دراسة القرشي (2015) دراسة القطيش والشرفات (2017)، دراسة كالمير (Callmeier, 1992)، دراسة اندرسون (Anderson, 2002) حيث جاءت النتائج بمستوى عالي أو مرتفع و متوسط، و اختلفت مع دراسة آتش ويلمز التي جاءت نتائجها منخفضة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لما كانت مشكلة البحث تتبلور في التعرف على عناصر العملية وعلاقتها بدافعية المعلم للتدريس التعليمية في مدارس مدينة جعار محافظة أبين من وجهة نظر المعلمين في المدارس التعليم الاساسي، فقد تم استخدام المنهج الوصفي بأدواته المختلفة، وذلك باعتباره المنهج المناسب لتحقيق الأهداف المرجوة. إذ يعد ملائماً في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية- فمن جهة يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، ومن جهة ثانية يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (عبيدات، 1997:ص:188).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تسع مدارس للتعليم الاساسي في محافظة أبين مدينة جعار هي (مدرسة الحمزة، مدرسة الخنساء، مدرسة ابن خلدون، مدرسة فاطمة الزهراء، مدرسة الحكمة، مدرسة الايمان، مدرسة خالد بن الوليد. مدرسة الشورة وجمع وضاح)، والبالغ عددهم 650 معلماً ومعلمة حسب إحصائيات مدير المدرسة، موزعين حسب الجنس، صفة التعيين والإدارة المدرسية. كما هو موضح في جدول رقم (1).

جدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس، صفة التعيين والإدارة المدرسية.

الرقم	المدرسة	الجنس		صفة التعيين		الإدارة المدرسية	المجموع
		ذكور	إناث	رسمي	مدرس بديل		
1	الحمزة صباح وظهيرة	16	56	72	13	6	91
2	الخنساء صباح وظهيرة	2	97	99	27	3	129
3	ابن خلدون	14	20	34	5	4	43
4	الإيمان صباح وظهيرة	16	50	66	12	8	86
5	خالد بن الوليد	20	27	47	5	4	56

6	الحكمة صباح وظهيرة	23	27	50	2	6	58
7	فاطمة الزهراء صباح وظهيرة	0	75	75	0	6	81
8	الثورة	0	20	20	4	3	27
9	مجمع وضاح	25	38	63	12	4	79
	المجموع	116	410	526	80	44	650

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 144 معلماً ومعلمة (35 ذكور، 109 إناث) ممارسون لمهنة التدريس في مدارس التعليم الاساسي، موزعين حسب الجنس والمؤهل الدراسي كما هو موضح في جدول رقم (2).

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفق الجدولة المتقاطعة (الجنس والعمر)

المدرسة	النوع	اقل من 30 سنة	من 30- 50 سنة	أكثر من 50 سنة	المجموع
الحمزة	ذكر	1	2	0	3
	انثى	4	7	2	13
الخنساء	انثى	1	11	4	16
	ذكر	0	2	1	3
ابن خلدون	انثى	3	9	1	13
	ذكر	0	1	0	1
الإيمان	انثى	1	12	2	15
	ذكر	2	5	0	7
خالد ابن الوليد	انثى	0	8	1	9
	ذكر	0	7	1	8
الحكمة	انثى	2	5	1	8
	انثى	2	12	2	16
فاطمة الزهراء	انثى	2	12	2	16
	انثى	1	10	2	13
الثورة	ذكر	1	2	0	3
	انثى	1	2	0	3
مجمع وضاح	انثى	1	2	0	3
المجموع		20	105	19	144

ويتضح من الجدول رقم (2) بأن أفراد العينة البالغ عددهم 144 معلم ومعلمة موزعين حسب الجنس والعمر (35 ذكور، 109 إناث) فمنهم 20 معلماً ومعلمة تقل أعمارهم عن 30 سنة، و 105 معلماً ومعلمة أعمارهم من 30- 50 سنة أما 19 معلماً ومعلمة فإن أعمارهم أكثر من 50 سنة حسب ما هو موضح في جدول (2).

جدول (3) توزيع أفراد العينة وفق الجدولة المتقاطعة (صفة التعيين والمؤهل الدراسي)

المدرسة	صفة التعيين	ثانوية عامة	دبلوم	بكالوريوس	المجموع
الحمزة	رسمي	1	3	5	9
	مدرس بديل	3	1	3	7
الخنساء	رسمي	4	6	5	15
	مدرس بديل	0	0	1	1
ابن خلدون	رسمي	4	5	3	12
	مدرس بديل	0	1	3	4
الإيمان	رسمي	2	5	3	10
	مدرس بديل	1	1	4	6

9	6	2	1	رسمي	خالد بن الوليد
7	5	1	1	مدرس بديل	
9	4	5	0	رسمي	الحكمة
7	6	1	0	مدرس بديل	
14	8	6	0	رسمي	فاطمة الزهراء
2	1	1	0	مطبق	
11	9	2	0	رسمي	الثورة
5	5	0	0	مدرس بديل	
13	9	4	0	رسمي	مجمع وضاح
3	3	0	0	مدرس بديل	
144	83	44	17	المجموع	

ويتضح من الجدول رقم (3) بأن أفراد العينة البالغ عددهم 144 معلماً ومعلمة موزعين حسب صفة التعيين والمؤهل الدراسي 104 منهم معينين بصفة رسمية و 40 معلماً ومعلمة معينين بصفة غير رسمية (مدرس بديل). وبالنسبة للمؤهل الدراسي فإن 17 منهم بمؤهل دراسي ثانوية عامة، و 44 دبلوم و83 بكالوريوس حسب ما هو موضح في الجدول.

جدول رقم (4) يوضح سنوات الخبرة وعدد الدورات التي حصل عليها المعلمين والمعلمات في مدارس العينة

المدرسة	سنوات الخبرة	عدد الدورات				المجموع
		0	اقل من 5	من 5-10	أكثر من 10	
الحمة	اقل من 10	3	3	2	0	8
	من 10-20	1	2	1	0	4
	أكثر من 20	0	1	2	1	4
الخنساء	اقل من 10	9	0	0	0	9
	من 10-20	3	1	0	0	4
	أكثر من 20	2	0	1	0	3
بن خلدون	اقل من 10	4	1	1	0	6
	من 10-20	3	0	0	0	3
	أكثر من 20	5	1	1	0	7
الإيمان	اقل من 10	3	0	0	1	4
	من 10-20	4	0	0	1	5
	أكثر من 20	2	1	4	0	7
خالد بن الوليد	اقل من 10	4	0	1	0	5
	من 10-20	5	1	0	0	6
	أكثر من 20	2	1	2	0	5
الحكمة	اقل من 10	3	3	0	0	6
	من 10-20	3	0	1	0	4
	أكثر من 20	5	1	0	0	6
فاطمة الزهراء	اقل من 10	5	1	1	0	7
	من 10-20	5	0	0	0	5
	أكثر من 20	4	0	0	0	4
الثورة	اقل من 10	9	0	0	0	9
	من 10-20	1	1	1	0	3
	أكثر من 20	3	1	0	0	4

9	0	1	1	7	10	أقل من
3	0	1	1	1	20	من 10 -
4	3	0	0	1	20	أكثر من
144	6	20	21	97		المجموع

جدول رقم (4) يوضح نصيب كل مدرسة من مدارس العينة من الدورات التدريبية والتأهيلية بحسب سنوات الخبرة كما هو موضح في الجدول: 97 من أفراد العينة البالغ عددهم 144 لم يتحصلوا على أي دورة من الدورات التأهيلية على مدى سنوات خبراتهم في الوظيفة التعليمية في مدارس العينة، و 22 منهم تحصلوا على أقل من خمس دورات، وكان نصيب مدرسة الحمزة ومدرسة خالد ابن الوليد ست دورات موزعين حسب سنوات خبراتهم أكثر من المدارس الأخرى ، في حين 19 من أفراد العينة البالغ عددهم 144 تحصلوا على عدد من الدورات من 5- 10 دورات موزعين على المدارس بحسب سنوات الخبرة لديهم وأخيرا أكثر من 10 دورة وقد بلغ عددها 6 دورات 3 منها لمجمع وضاح، ودورة واحدة لكل من مدرسة الحمزة ومدرسة الإيمان بحسب سنوات الخبرة لديهم، وأن سنوات الخبرة لأفراد العينة تتوزع على النحو التالي: 63 معلم ومعلمة من أفراد العينة فان سنوات الخبرة لديهم أقل من 10 سنوات، 37 معلم ومعلمة من أفراد العينة فان سنوات الخبرة لديهم من 10- 20 سنة و 44 معلم ومعلمة من أفراد العينة فان سنوات الخبرة لديهم أكثر من 20 سنة، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

أداة البحث

لجمع بيانات البحث اللازمة تم تطوير أداة قياس، وفق الإجراءات والأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك استنادا إلى إجراءات التحكم، والأسس والمعادلات الإحصائية لنموذج خطأ القياس؛ حيث اعتمد الباحث على تحليل بعض أدوات قياس وتقويم دافعية المعلم للتدريس، الذي أمكن الحصول عليها، وبما يناسب أهداف البحث وتساؤلاته ونوع العينة. وفي ضوء استشارات خبراء التقويم والقياس وإدارة الجودة بجامعة عدن وجامعة أبين. فقد تبلورت صورة أولية لتصميم أداة مستوى قياس دافعية المعلم للتدريس وذلك من خلال 5 مجالات : دافعية المعلم للتدريس، الإدارة المدرسية، طرائق التدريس، البيئة المدرسية و المناهج الدراسي.

وتحقيقا لهذا الغرض (الصدق والثبات)، تم الحصول على "صدق المحكمين"، وذلك بعرض أداة القياس على مجموعة من الخبراء المشتغلين في العلوم التربوية والنفسية بجامعة عدن. وعددهم (12) محكمين، بهدف الحكم على مدى صلاحية الفقرات واتقانها لمجالاتها وصياغتها، ومدى موضوعيتها ووضوحها، ودقة تعليمات القياس، وصلاحيتها لإثارة الاستجابات المناسبة. وبموجب هذا التحكم تم اعتبار مفردات أداة القياس بعد إجراء التعديل صالحة للتطبيق التجريبي بهدف التحقق من مدى موثوقيته، وذلك من خلال التحقق معاملات الصدق والثبات ، حيث الصدق Validity كخاصية سيكومترية هو أن الاختبار أو المقياس النفسي- يقيس بالفعل السمة أو الظاهرة السلوكية المحددة، التي وضع من أجل قياسها. ويعني ذلك إذا كانت عدد من الفقرات ظاهريا تقيس سمة ما، فإنه يلزم الفقرات الأخرى أن تكون متسقة معها. بغض النظر عن الظروف التي تحيط بالمفحوصين ولا أصبح قياس هذه السمة أو الصفة غير ممكن. ولهذا الثبات Reliability كخاصية سيكومترية يعد أساس الصدق. وبهذا المعنى الثبات هو أن الاختبار (أداة القياس) يزودنا بنفس البيانات عن سلوك المفحوص في كل مرات إجراء الاختبار (بيانات صادقة)، وهذا لن يحدث ما لم تكون أداة القياس نفسها متسقة في تكوينها (Self-consistent) - أي أن الثبات كخاصية سيكومترية هو أن يكون الاختبار النفسي- عادة، على درجة عالية من الدقة والإتقان والاطراد فيما تزودنا به من بيانات عن سلوك المفحوص. (أبو حطب. فؤاد 1979 ص:78) ولهذا الغرض تم تطبيق الاستبانة على عينة تجريبية (30 معلم، معلمة)، كعينة ممثلة للمجتمع الدراسة.

ولإجراء اختبار الصدق والثبات لأسئلة الاستبيان استخدم معامل "كروناخ ألفا Cronbach's Alpha " و "التجزئة النصفية half-Split

جدول رقم(5) يوضح عدد الفقرات محاور الدراسة ومعامل الصدق والثبات والتجزئة النصفية.

محاور المدرسة	عدد الفقرات	الصدق	الثبات	التجزئة النصفية
دافعية المعلم للتدريس	6	0.961	.924	.916
الإدارة المدرسية	8	0.93	.864	.920
طرائق التدريس	4	0.914	.836	.867
البيئة المدرسية	6	0.93	.864	.797

المنهاج الدراسي	9	0.962	.926	.956
الأداة كاملة	33	0.94	0.88	0.89

يوضح الجدول رقم (5) أن معامل ألفا كرونباخ (الثبات) ومعامل الصدق والتجزئة النصفية، ويلاحظ من الجدول أن كل قيم الصدق والثبات مرتفعة وموجبة، وهذا دل على صلاحيتها للدراسة .

وفي هذا الصدد تم التحقق من الصدق الداخلي أو ما يسمى أيضا بالتجانس الداخلي (Internal Consistency) للاختبار لأنه يقيس مدى تماسك المفردات باختبارها. وبعبارة أخرى أن تكون الفقرة (البند) تقيس السمة التي تقيسها الدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط. وكانت جميع نتائج معاملات الارتباط البند بالدرجة الكلية المحسوبة مرضية جداً وذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (0.05) ودائماً قيمة الارتباط فوق (0.37)، إذ القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط كحد أدنى تتعدى القيمة الحرجة (0.48) بدرجات الحرية المشتقة من أفراد البحث 144 (16 لكل مدرسة). حيث كانت معاملات ارتباط فقرات مجال دافعية المعلم للتدريس بالدرجة الكلية كما هو مبيناً في جدول رقم (6) كحد أدنى (0.69)، وفقرات مجال دور الإدارة المدرسية كما هو موضحاً في جدول رقم (6) كحد أدنى (0.77)، ومعاملات ارتباط فقرات طرائق التدريس كما هو موضحاً في الجدول بالدرجة الكلية كحد أدنى (0.57)، ويظهر أيضاً معاملات ارتباط فقرات مجال (البيئة المدرسية) كحد أدنى (0.56)، وأخيراً يتضح من جدول رقم (6) ارتباطات فقرات المنهاج الدراسي كحد أدنى (0.63). كل هذا يشير إلى اتساق الفقرات واتماؤها لعينة السلوك المراد قياسه وصلاحيتها بالفعل لقياس السمة المطلوب قياسها.

جدول رقم (6) يوضح معامل ارتباط الفقرات في كل محور بالدرجة الكلية

المحور الأول : دافعية المعلم للتدريس	الارتباط	مستوى الاحتمالية
أشعر بالمتعة في أثناء تأدية الدرس	0.685**	0.003
اخترت مهنة التدريس لحب التعامل مع التلاميذ	0.708**	0.002
أجد تشجيعاً وثناء من طرف أفراد المجتمع.	0.711**	0.002
لدي رغبات أخرى أحبها أكثر من التدريس.	0.712**	0.002
لو أتيت لي فرصة الانتقال الوظيفي، سأغادر مهنة التدريس	0.781**	0.000
سأكون أحسن أداء في مهنة أخرى غير التعليم	0.688**	0.003
المحور الثاني: الإدارة المدرسية		
أشعر بأن الإدارة تعرقل عملية التدريس.	0.802**	0.000
الالتزام والنظام سائد في المدرسة.	0.940**	0.000
تعاقب الإدارة المدرسية المدرسين المتغيين.	0.907**	0.000
تهتم الإدارة المدرسية بالمدرسين المواطنين وتكافئهم.	0.904**	0.000
تلتزم الإدارة بالخطوة المدرسية للعملية التعليمية.	0.859**	0.000
العملية التربوية تتم بطريقة عشوائية في المدرسة.	0.771**	0.000
أرى بأن أكثر المدرسين يتغيبون عن المدرسة بدون عذر.	0.831**	0.000
الفوضى والتسيب يسود المدرسة بشكل عام.	0.852**	0.000
المحور الثالث: طرائق التدريس		
أتمتع بشخصية قوية في أثناء الدرس.	0.572*	0.021
استخدام طرائق تدريس تعتمد على الحفظ والتلقين.	0.830**	0.000
أجد صعوبة في التعامل مع التلاميذ.	0.835**	0.000

أشعر بأن التلاميذ لا يفهموني.	0.789 ^{**}	0.000
المحور الرابع: البيئة المدرسية		
مبنى المدرسة مناسب لتعليم التلاميذ	0.874 ^{**}	0.000
تتوفر المقاعد الدراسية للتلاميذ بشكل كافي.	0.623 ^{**}	0.010
في المدرسة تتوفر الصفوف الدراسية بشكل كافي.	0.809 ^{**}	0.000
عدم وجود صفوف كافية للتلاميذ.	0.562 [*]	0.023
نقص في عدد المقاعد الدراسية.	0.653 ^{**}	0.006
مبنى المدرسة لا يليق بتدريس التلاميذ فيه.	0.785 ^{**}	0.000
المحور الخامس: المنهج الدراسي		
احتواء المنهج على موضوعات بعيدة عن اهتمامات التلاميذ.	0.798 ^{**}	0.000
مفردات المنهج المقرر يصعب فهمها.	0.794 ^{**}	0.000
بعض المعلومات المختارة في المنهج لا تتلاءم مع المستوى العقلي للتلاميذ.	0.695 ^{**}	0.003
موضوعات المنهج المقرر ليست مترابطة.	0.713 ^{**}	0.002
لا توجد استفادة علمية للتلاميذ من المنهج المقرر	0.730 ^{**}	0.001
المنهج المقرر مكتوب بلغة صعبة لا يفهمها التلاميذ	0.628 ^{**}	0.009
لا يوجد شرح مفصل في المنهج المقرر	0.869 ^{**}	0.000
المنهج المقرر سبب ضعف التلميذ في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي	0.828 ^{**}	0.000
المنهج المقرر لا يراعي البناء المعرفي للتلاميذ	0.901 ^{**}	0.000

وباستخدام إجراء "فريدمان" للرتب Friedman Test لاختبار دلالة الفروق بين الرتب (متوسطات) لعناصر العملية التعليمية وعلاقتها بدافعية المعلم للتدريس بدرجات الحرية المشتقة من عوامل البحث (ن-1)، واختبار الفرض الصفري "أن مجاميع الرتب في الاستجابات المختلفة متساوية" أي لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات محاور الدراسة: (دافعية المعلم للتدريس، الإدارة المدرسية، طرائق التدريس، البيئة المدرسية و المناهج الدراسي)، باستخدام صيغة اختبار مربع كاي. ويتم قبول الفرض الصفري إذا القيمة المعيارية بدرجة الحرية المحددة عند مستوى دلالة محددة تفوق القيمة الملاحظة (حمدان، 1989، ص 290) و الفرضية البديلة "أي أن الفروق بين المتوسطات الرتب ذات دلالة معنوية إذا القيمة المحسوبة تفوق القيمة المعيارية، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) "فريدمان" للرتب Friedman Test يوضح استقلال متغيرات الدراسة بعضها عن بعض.

المتغيرات	القيمة
أفراد العينة	16
قيمة مربع كاي المحسوبة Chi-Square	48.750
درجة الحرية (ن-1)	4
مستوى الدلالة المحسوبة	0.000
القيمة المعيارية لمربع كاي Chi-Square عند مستوى معنوية (0.01)	18.47

ويوضح جدول رقم (7) ان قيمة كا المحسوبة (48.750) أكبر من قيمة كا الجدولية (18.47) عند مستوى معنوية (0.01)، وهذا يدل على استقلالية محاور الدراسة عن بعضها البعض.

اختبار جودة المطابقة: يستخدم اختبار كولجروف وسمينوف لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ام لا. فكانت النتائج حسب ما هو موضح في جدول رقم (8).

جدول رقم (8) يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات محور التردد عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ؟

Shapiro-Wilk			كولجروف وسمينوف			محاور الدراسة
مستوى الدلالة	العدد	الاحصائيات	مستوى الدلالة	العدد	الاحصائيات	
0.85	16	0.971	0.200	16	.143	دافعية المعلم
0.86	16	0.972	0.200	16	.128	ادارة المدرسة
0.33	16	0.939	0.147	16	.185	طرائق التدريس
0.73	16	0.964	0.193	16	.177	بيئة المدرسة
0.53	16	0.953	0.200	16	.112	المناهج الدراسي

يبين الجدول رقم (8) أن قيم مستوى دلالة الاختبار: Sig. (2-tailed) = 0.53, 0.73, 0.33, 0.86, 0.85 وهي كلها أكبر من مستوى دلالة، $\alpha = 0.05$ وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، هذا يعني ان البيانات في جميع محاور الدراسة لا يختلفوا عن التوزيع الطبيعي المتوقع لها.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى درجة دافعية المعلم للتدريس من حيث الاهمية عند مستوى الدلالة 5% في مدارس العينة. تم استخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والدرجة.

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري و الدرجة لدافعية المعلم للتدريس في مدارس العينة. وذلك لتقدير مستوى الموافقة وفق القياس المعتمد لهذه الدراسة.

جدول رقم (9) يوضح المتوسطات (الحسابية، الرتيبة) والانحراف المعياري والنسبة الدرجة لدافعية مدارس العينة مرتبة ترتيبا تنازليا

	دافعية المعلم للتدريس في مدارس العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مدرسة خالد بن الوليد	2.79	0.50	مرتفع
2	مدرسة فاطمة الزهراء اساسي	2.70	0.56	مرتفع
3	مدرسة بن خلدون	2.66	0.52	مرتفع
4	مدرسة الخنساء	2.58	0.68	مرتفع
5	مدرسة المحمزة بن عبدالمطلب	2.56	0.46	مرتفع
6	مجمع وضاح	2.54	0.55	مرتفع
7	مدرسة الحكمة	2.43	0.58	مرتفع
8	مدرسة الثورة	2.40	0.62	مرتفع
9	مدرسة الإيمان	2.34	0.56	مرتفع
	تقدير الدافعية بشكل عام	2.56	0.559	مرتفع

ويتضح من جدول رقم (9) ما يأتي :

- المرتبة الأولى كانت دافعية المعلم للتدريس لمدرسة خالد بن الوليد بالمتوسط الحسابي 2.79 والانحراف المعياري 0.50، ومستوى القياس مرتفع على وفق المحك المعتمد لهذه الدراسة.
- المرتبة الثانية: من حيث الأهمية جاءت دافعية مدرسة فاطمة الزهراء بمتوسط حسابي 2.70 والانحراف 0.56، ويشير الى مستوى القياس مرتفع على وفق المحك المعتمد للدراسة الحالية.

- المرتبة الثالثة من حيث الاهمية كانت دافعية مدرسة بن خلدون، حيث بلغ المتوسط 2.66 والانحراف 0.52 ، وهذا يشير الى درجة القياس مرتفع من حيث الاهمية .
 - المرتبة الرابعة: جاءت دافعية مدرسة الخنساء بالمتوسط الحسابي 2.58 والانحراف المعياري 0.68، مما يشير إلى مستوى القياس مرتفع على وفق المحك لهذه الدراسة.
 - المرتبة الخامسة: دافعية مدرسة الحمزة وذلك بالمتوسط الحسابي 2.56، والانحراف المعياري 0.46، اي تقدير مرتفع من حيث الاهمية على وفق المحك القياس لهذه الدراسة.
 - المرتبة السادسة: دافعية مجمع وضاح وذلك بالمتوسط الحسابي 2.54 والانحراف المعياري 0.55، مما يشير إلى مستوى القياس مرتفع على وفق المحك لهذه الدراسة.
 - المرتبة السابعة: جاءت دافعية مدرسة الحكمة وذلك بالمتوسط الحسابي 2.43، والانحراف المعياري 0.58، اي تقدير مرتفع من حيث الاهمية على وفق المحك القياس لهذه الدراسة.
 - المرتبة الثامنة: جاءت دافعية مدرسة الثورة وذلك بالمتوسط الحسابي 2.40، والانحراف المعياري 0.62، اي تقدير مرتفع من حيث الاهمية على وفق المحك القياس لهذه الدراسة.
 - المرتبة التاسعة: جاءت دافعية مدرسة الإيمان وذلك بالمتوسط الحسابي 2.34، والانحراف المعياري 0.56، اي بتقدير مرتفع من حيث الاهمية على وفق المحك القياس لهذه الدراسة.
- والتقدير العام للدافعية المعلم للتدريس في جميع مدارس العينة بمتوسط حسابي 2.56، وانحراف معياري 0.559، بالتقدير عام مرتفع للمقياس المعتمد لهذه الدراسة.
- ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ان جميع المعلمين في مدارس العينة عندهم استعداد ودافعية عالية ومتوسطة للقيام بواجبهم التربوي والتعليمي، رغم الظروف المعيشية الصعبة، وقلة الرواتب، وعدم وجود الحوافز التشجيعية، بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية، وصعوبة فهم المناهج الدراسية المقررة.
- و تتفق هذه النتيجة لدراستنا الحالية مع الدراسات السابقة: مثلاً مع دراسة خلف، (2013) ، دراسة الكيلاني ومقابلة (2014)، دراسة القرشي (2015) دراسة القطيش والشريفات (2017) ، دراسة كالمير (Callmeier, 1992)، دراسة اندرسون (Anderson, 2002) حيث جاءت النتائج بمستوى الدافعية مرتفع و متوسط، و اختلفت مع دراسة آتش ويلماز التي جاءت نتائجها بمستوى الدافعية منخفضه.
- السؤال الثاني:** هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 95% بين دافعية المعلم للتدريس والإدارة المدرسة، طرائق التدريس، البيئة المدرسية والمناهج الدراسي في مدارس العينة.
- وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام إجراء تحليل الانحدار المتعدد حيث يعتبر من أكثر أدوات التحليل الإحصائي استخداماً لأنه يتم بتقدير (تحديد) العلاقة بين المتغير التابع وعدة متغيرات مستقلة.
- وبعد الانحدار الخطي المتعدد من الأساليب الإحصائية المتقدمة والتي تضمن دقة الاستدلال من أجل تحسين نتائج البحث عن طريق الاستخدام الأمثل للبيانات في إيجاد علاقات سببية بين الظواهر موضوع البحث. وبحيث ان العينة المختارة تتكون من تسع مدارس، فأنا نقوم بأجراء الاختبار الانحدار الخطي على المتغيرات المستقلة: (الإدارة المدرسية، طرائق التدريس، البيئة المدرسية والمناهج الدراسي) في جميع المدارس.

أولاً: الإدارة المدرسية:

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد للإدارة المدرسية في جميع المدارس حصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (10) يوضح تحليل النتائج الإحصائية لنموذج تحليل الانحدار

المدرسة	معامل الارتباط	معامل التحديد	العامل المصحح	الخطأ المعياري
الخنساء	0.64 ^a	0.42	0.37	0.54
فاطمة الزهراء	0.650 ^a	0.42	0.38	0.44

جدول رقم (10) يوضح تحليل النتائج الإحصائية لنموذج تحليل الانحدار والذي يتضمن 1- مدرسة الحنساء: معامل الارتباط فانه معامل ارتباط متوسط وهو: (0.64^a) ومعامل التحديد، R^2 Square هو: (0.42)، مما يعني بأن المتغير المستقل التفسيري (الإدارة المدرسية) استطاع ان يفسر- (0.42) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) المطلوبة في مدرسة الحنساء، والباقي (0.58) يعزى إلى عوامل أخرى. كما أوضح الجدول معامل التحديد المصحح (0.37)، والخطأ المعياري: (0.54).

2- وبالنسبة لمدرسة فاطمة الزهراء فان معامل الارتباط R بين المتغير التابع دافعية المعلم للتدريس والمتغير المستقل (الإدارة المدرسية)، هو: (0.650^a) ومعامل التحديد، R^2 Square هو: (0.42)، مما يعني بأن المتغير المستقل (الإدارة المدرسية)، استطاع ان يفسر- (0.42) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) المطلوبة في مدرسة فاطمة الزهراء، والباقي (0.58) يعزى إلى عوامل أخرى. كما أوضح الجدول معامل التحديد المصحح (0.38)، والخطأ المعياري: (0.44).

جدول رقم (11) يبين تحليل التباين ومدى ملائمة خط انحدار

	Model	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعيارية
الحنساء	الانحدار	2.88	1	2.88	9.943	0.007 ^b	4.60
	البواقي	4.06	14	0.29			
	المجموع	6.94	15				
فاطمة الزهراء	الانحدار	1.955	1	1.955	10.255	0.006 ^b	4.60
	البواقي	2.669	14	0.191			
	المجموع	4.623	15				

جدول رقم (11) يبين تحليل التباين ومدى ملائمة خط انحدار البيانات وفرضيته الصفية لمدرسة الحنساء، ويلاحظ ان مجموع مربعات الانحدار (2.88)، مجموع مربعات البواقي (4.06) ومجموع المربعات الكلي (6.94) بمستوى ثقة 95% وعند درجة حرية الانحدار 1، ودرجة حرية البواقي 14، معدل مربعات الانحدار هو (2.88)، ومعدل مربعات البواقي هو: (0.29)، وان قيمة ف = 9.943 وهي تتعدى قيمة ف المعيارية 4.60، ومستوى الاحتمالية 0.007^b، وهي اصغر من 0.05. وهذا يدل على ملائمة خط الانحدار.

وبالنسبة لمدرسة فاطمة الزهراء يلاحظ ان مجموع مربعات الانحدار (1.955)، مجموع مربعات البواقي (2.669) ومجموع المربعات الكلي (4.623) بمستوى ثقة 95% وعند درجة حرية الانحدار 1، ودرجة حرية البواقي 14، معدل مربعات الانحدار هو (1.955)، ومعدل مربعات البواقي هو: (0.191)، وان قيمة ف = 10.255 وهي تتعدى قيمة ف المعيارية 4.60، ومستوى الاحتمالية 0.006^b، وهي اصغر من 0.05. وهذا يدل على ملائمة خط الانحدار.

الجدول رقم (12) يوضح نتائج المعاملات

95 % نسبة الثقة		الارتباط		المعاملات			
Upper Bound	Lower Bound	مستوى الدلالة	قيمة ف المحسوبة	Beta	الخطأ المعياري	B	محاو الدراسة
2.04	-0.48	0.206	1.33		0.588	0.78	(Constant)
1.208	0.23	0.007	3.15	0.64	0.228	0.72	الإدارة المدرسية
2.134	-0.292	0.126	1.628		0.566	0.921	(Constant)
1.245	0.246	0.006	3.202	0.65	0.233	0.746	الإدارة المدرسية

ويوضح جدول رقم (12) نتائج المعاملات، وهو يبين عدة نتائج أولها: ان مقطع خط الانحدار هو: 0.78 وميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (الإدارة المدرسية) هو 0.72، وان معامل ارتباط المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) بالمتغير المستقل (الإدارة المدرسية)، هو ارتباط متوسط حيث بلغ معامل الارتباط (0.644)، أما قيمة t لمقطع خط الانحدار: (1.33)، وبمستوى الدلالة Sig=

(0.206). وقيمة t للمتغير المستقل (الإدارة المدرسية) هي (3.15)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.007)$. فتصبح معادلة خط الانحدار لهذا الاختبار: (الإدارة المدرسية) $Y = 0.78 + 0.72$

التنبؤ: أن زيادة وحدة واحدة في تنظيم الإدارة المدرسية في مدرسة الخنساء سيؤدي إلى زيادة مقدارها 0.72 في قوة دافعية المعلم للتدريس. أي أننا واثقون بنسبة ثقة 95% بأن تقدير تأثير الإدارة المدرسية على دافعية المعلم للتدريس سيتراوح في العموم بين زيادة من 0.23 إلى 1.21 درجة تقريباً.

كما يوضح الجدول رقم (23) نتائج المعاملات لمدرسة فاطمة الزهراء: فقيم مقطع خط الانحدار 0.92 وميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (الإدارة المدرسية) هو 0.75. ومعامل ارتباط معنوي متوسط حيث بلغ معامل الارتباط (0.65)، ويلاحظ من الجدول أن قيمة t للمتغير المستقل الإدارة المدرسية هو (3.202)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.006)$ وقيمة t لمقطع خط الانحدار هي: (1.628)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.126)$ ، فتصبح معادلة خط الانحدار لهذا الاختبار:

$$Y = 0.92 + 0.75 \text{ (الإدارة المدرسية)}$$

التنبؤ: إن زيادة وحدة واحدة في الإدارة المدرسية في مدرسة فاطمة الزهراء سيؤدي إلى زيادة بمقدار 0.75 في قوة دافعية المعلم للتدريس. أي أننا واثقون بنسبة ثقة 95% بأن تقدير تأثير الإدارة المدرسية على دافعية المعلم للتدريس سيتراوح في العموم بين زيادة من 0.25 إلى 1.25 درجة تقريباً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدرسة الخنساء ومدرسة فاطمة الزهراء تتميزان بإدارة مدرسية قوية وحازمة، حيث إن المعلمين يشعرون بالضغوطات النفسية من جراء هذه المعاملة القاسية من قبل إدارة المدرسة، وهذه الضغوطات النفسية تؤثر سلباً على دافعتهم للتدريس.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل: دراسة محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي، (2006-2007)، دراسة الكيلاني ومقابلة (2014) ودراسة كالمر (Callmeier, 1992)

ثانياً: طرائق التدريس:

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد لطرائق التدريس في جميع المدارس حصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (13) يوضح تحليل النتائج الإحصائية لنموذج تحليل الانحدار

المدرسة	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
الخنساء	0.64 ^a	0.42	0.37	0.54
خالد بن الوليد	0.83 ^a	0.68	0.66	0.29
مجمع وضاح	0.66 ^a	0.43	0.39	0.43

جدول رقم (13) يوضح تحليل النتائج الإحصائية لنموذج تحليل الانحدار والذي يتضمن: 1- مدرسة الخنساء: معامل الارتباط بين المتغير التابع دافعية المعلم للتدريس والمتغير المستقل طرائق التدريس هو: (0.64^a) ومعامل التحديد، R^2 هو: (0.42)، مما يعني بأن المتغير المستقل التفسيري (طرائق التدريس) استطاع أن يفسر - (0.42) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) المطلوبة في مدرسة الخنساء، والباقي (0.58) يعزى إلى عوامل أخرى. كما أوضح الجدول معامل التحديد المصحح (0.37)، والخطأ المعياري: (0.54).

2- وبالنسبة لمدرسة خالد بن الوليد فإن معامل الارتباط هو: (0.83^a) ومعامل التحديد، R^2 هو: (0.68)، مما يعني بأن المتغير المستقل التفسيري (طرائق التدريس) استطاع أن يفسر - (0.68) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) المطلوبة، والباقي (0.32) لمدرسة خالد ابن الوليد، يعزى إلى عوامل أخرى. كما أوضح الجدول معامل التحديد المصحح (0.66)، والخطأ المعياري: (0.29).

4- أما مجمع وضاح فإن معامل الارتباط هو: (0.66^a) ومعامل التحديد مربع، R^2 هو: (0.43)، مما يعني بأن المتغير المستقل التفسيري (طرائق التدريس) استطاع أن يفسر - (0.43) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) المطلوبة، والباقي (0.57) يعزى إلى عوامل أخرى. كما أوضح الجدول معامل التحديد المصحح (0.39)، والخطأ المعياري: (0.43).

جدول رقم (14) يبين تحليل التباين ومدى ملائمة خط انحدار

المدرسة	Model	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعيارية
الخنساء	الانحدار	2.88	1	2.88	9.943	0.007 ^b	4.60
	البواقي	4.06	14	0.29			
	المجموع	6.94	15				
خالد ابن الوليد	الانحدار	2.61	1	2.61	30.373	0.000 ^b	4.60
	البواقي	1.2	14	0.09			
	المجموع	3.81	15				
مجمع وضاح	الانحدار	1.94	1	1.94	10.538	0.006 ^b	4.60
	البواقي	2.58	14	0.19			
	المجموع	4.53	15				

جدول رقم (14) يبين تحليل التباين ومدى ملائمة خط انحدار البيانات وفرضيته الصفرية.

- مدرسة الخنساء: يلاحظ أن مجموع مربعات الانحدار (2.88)، مجموع مربعات البواقي (4.06) ومجموع المربعات الكلي (6.94) بمستوى ثقة 95% وعند درجة حرية الانحدار 1، ودرجة حرية البواقي 14، وأن معدل مربعات الانحدار هو (2.88)، ومعدل مربعات البواقي هو: (0.29)، وأن قيمة ف = 9.943، وهي تتعدى قيمة ف المعيارية (4.60) ومستوى الاحتمالية ^b0.007، وهي اصغر من 0.05. وهذا يدل على ملائمة خط الانحدار.
- وبالنسبة لمدرسة خالد ابن الوليد يبين تحليل التباين مدى ملائمة خط انحدار البيانات وفرضيته الصفرية ويلاحظ أن مجموع مربعات الانحدار (2.61)، مجموع مربعات البواقي (1.20) ومجموع المربعات الكلي (3.81) بمستوى ثقة 95% وعند درجة حرية الانحدار 1، ودرجة حرية البواقي 14، وأن معدل مربعات الانحدار هو (2.61)، ومعدل مربعات البواقي هو: (0.09)، وأن قيمة ف = 30.373، وهي تتعدى قيمة ف المعيارية (4.60) ومستوى الاحتمالية ^b0.000، وهي اصغر من 0.05. وهذا يدل على ملائمة خط الانحدار.
- واخيرا مجمع وضاح يبين تحليل التباين مدى ملائمة خط انحدار البيانات وفرضيته الصفرية ويلاحظ أن مجموع مربعات الانحدار (1.94)، مجموع مربعات البواقي (2.58) ومجموع المربعات الكلي (4.53) بمستوى ثقة 95% وعند درجة حرية الانحدار 1، ودرجة حرية البواقي 14، ومعدل مربعات الانحدار هو (1.94)، ومعدل مربعات البواقي هو: (0.19)، وأن قيمة ف = 10.538، وهي تتعدى قيمة ف المعيارية (4.60) ومستوى الاحتمالية ^b0.006، وهي اصغر من 0.05، وهذا يدل على ملائمة خط الانحدار.

جدول رقم (15) يوضح نتائج المعاملات

المدرسة	المعاملات	الارتباط	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الاحتمالية	نسبة الثقة 95%	
					Lower Bound	Upper Bound
الخنساء	(Constant)	0.78	0.588	1.33	-0.48	2.04
	طرائق التدريس	0.55	0.201	2.76	0.123	0.984
خالد ابن	(Constant)	0.077	0.498	0.155	-0.99	1.145

الوليد	طرائق التدريس	0.95 4	0.17 3	0.827	5.51 1	0	0.583	1.326
مجمع	(Constan t)	0.79	0.55		1.44	0.172	-0.387	1.971
وضاح	طرائق التدريس	0.67	0.20 5	0.66	3.24 6	0.006	0.23	1.11

ويوضح جدول رقم (15) نتائج المعاملات، وهو يبين عدة نتائج أولها قيم الميل ومقطع خط الانحدار، بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

● مدرسة الخنساء: مقطع خط الانحدار هو: 0.78 وميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (طرائق التدريس) هو 0.55. ومن خلال الجدول يتبين أن معامل ارتباط المتغير التابع بالمتغير المستقل، حيث يلاحظ من الجدول بان ارتباط المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) مع المتغير المستقل (طرائق التدريس) هو ارتباط متوسط معنوي حيث بلغ معامل الارتباط (0.593). أما قيمة t لمقطع خط الانحدار: (1.33)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.206)$. وقيمة t للمتغير المستقل طرائق التدريس (2.76)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.015)$ وهي اصغر من 0.05. فتصبح معادلة خط الانحدار لهذا الاختبار: (طرائق التدريس) $Y = 0.78 + 0.55$ التنبؤ: وان زيادة وحدة واحدة في توفير طرائق التدريس الحديثة لمدرسة الخنساء سيؤدي إلى زيادة مقدارها 0.55 في قوة دافعية المعلم للتدريس. أي اننا واثقون بنسبة ثقة 95% بان تقدير تأثير الإدارة المدرسية على دافعية المعلم للتدريس سيتراوح في العموم بين زيادة من 0.12 إلى 1 درجة تقريبا.

● وبالنسبة لمدرسة خالد ابن الوليد فان مقطع خط الانحدار هو: 0.077 وميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (طرائق التدريس) هو 0.954. ومن خلال الجدول يتبين أن معامل ارتباط المتغير التابع بالمتغير المستقل، حيث يلاحظ من الجدول بان ارتباط المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) مع المتغير المستقل (طرائق التدريس) هو ارتباط قوي ومعنوي حيث بلغ معامل الارتباط (0.827). أما قيمة t لمقطع خط الانحدار: (0.155)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.879)$. وقيمة t للمتغير المستقل طرائق التدريس (5.511)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.000)$ وهي اصغر من 0.05. فتصبح معادلة خط الانحدار لهذا الاختبار: (طرائق التدريس) $Y = 0.77 + 0.954$

التنبؤ: أن زيادة وحدة واحدة في توفير طرائق التدريس الحديثة لمدرسة خالد ابن الوليد سيؤدي إلى زيادة مقدارها 0.95 في قوة دافعية المعلم للتدريس. أي اننا واثقون بنسبة ثقة 95% بان تقدير تأثير طرائق التدريس على دافعية المعلم للتدريس سيتراوح في العموم بين زيادة من 0.58 إلى 1.33 درجة تقريبا

● واخيرا مجمع وضاح فان مقطع خط الانحدار (0.79)، وميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (طرائق التدريس) هو (0.67). وان معامل الارتباط المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) مع المتغير المستقل طرائق التدريس هو ارتباط متوسط معنوي متوسط هو: (0.66). أما قيمة t لمقطع خط الانحدار هي (1.44)، وبمستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.172)$. أما قيمة t للمتغير المستقل طرائق التدريس هي (3.246)، وهي تتعدى قيمة ف المعيارية (4.60) ومستوى الدلالة (0.006) وهي اصغر من 0.05. فتصبح معادلة خط الانحدار لهذا الاختبار: (طرائق التدريس) $Y = 0.792 + 0.667$

التنبؤ: زيادة وحدة واحدة في توفير طرائق التدريس الحديثة لمجمع وضاح سيؤدي إلى 0.34 في قوة دافعية المعلم للتدريس. أي اننا واثقون بنسبة ثقة 95% بان تقدير تأثير المنهاج الدراسي على دافعية المعلم للتدريس سيتراوح في العموم بين زيادة من 0.23 إلى 1.11 درجة تقريبا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين في مدرسة الخنساء، مدرسة خالد ابن الوليد ومجمع وضاح دائما يشكون من عدم توفر الوسائل التعليمية، التي سوف تساعدهم في توصيل المعلومة إلى الطالب، مما يؤدي إلى تعثر طرائق التدريس لديهم للمواد الدراسية، وهذه المشكلة جاءت نتيجة لتكرار تعيين مدرسا للمدرسة لعدم اهتمامهم بالجانب التربوي والتعليمي، وبالذات مدرسة خالد ابن الوليد ومجمع وضاح.

ثالثا: البيئة المدرسية:

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد للبيئة المدرسية في جميع المدارس حصلنا على النتائج التالية:

تم قبول فرضية العدم أي لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل البيئة المدرسية ودافعية المعلم للتدريس، في جميع مدارس العينة: - مدرسة الحمزة، مدرسة الحسناء، مدرسة بن خلدون، مدرسة الإيمان، مدرسة خالد ابن الوليد، مدرسة الحكمة، مدرسة فاطمة الزهراء، مدرسة الثورة و مجمع وضاح. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين في جميع مدارس العينة لا يهتمون بالبيئة المدرسية بقدر اهتمامهم بالجوانب العلمية والمادية، فهم لا يعيرون لها انتباه، أو أنهم متكيفين معها على وضعها الحالي.

رابعاً: المنهج الدراسي:

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد للمنهج الدراسي في جميع المدارس حصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (16) يوضح تحليل النتائج الإحصائية لنموذج تحليل الانحدار

المدرسة	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
الحمزة	0.53 ^a	0.28	0.26	0.41

وبين الجدول رقم (16) تحليل النتائج الإحصائية أن نموذج تحليل الانحدار والذي يتضمن معامل الارتباط هو: (0.53^a) ومعامل التحديد مربع قيمة معامل الارتباط ، R^2 أي مدى الدقة في تقدير نسبة تفسير المتغير التابع من قبل المتغيرات المستقلة هو: (0.28)، مما يعني بأن المتغير المستقل التفسيرية (المناهج الدراسي) استطاع أن يفسر- (0.28) من التغيرات الحاصلة في المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) المطلوبة، والباقي (0.72) يعزى إلى عوامل أخرى . كما أوضح الجدول معامل التحديد المصحح (0.26)، والخطأ المعياري: (0.41).

جدول رقم (17) يبين تحليل التباين ومدى ملائمة خط انحدار

Model	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الاحتمالية	مستوى الدلالة المعيارية
Regression	0.89	1	0.89	5.37	0.04b	4.60
البواقي	2.32	14	0.17			
المجموع	3.22	15				

وبين الجدول رقم (17) يبين تحليل التباين ومدى ملائمة خط انحدار البيانات وفرضيته الصفرية ويلاحظ أن مجموع مربعات الانحدار (0.89)، مجموع مربعات البواقي (2.32) ومجموع المربعات الكلي (3.22) بمستوى ثقة 95% وعند درجة حرية الانحدار 1، ودرجة حرية البواقي 14، معدل مربعات الانحدار هو (0.89)، ومعدل مربعات البواقي هو: (0.17)، وان قيمة $F = 5.37$ ، ومستوى الاحتمالية ^b 0.04. ولهذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي توجد علاقة ما بين المتغير التابع دافعية المعلم للتدريس والمتغير المستقل (المناهج الدراسي).

جدول رقم (18) يوضح نتائج المعاملات

المدرسة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	نسبة الثقة 95%
						Upper Bound Lower Bound
(Constant)	1.83	0.331		5.54	0.000	2.54 1.12

0.65	0.03	0.04	2.32	0.53	0.146	0.34	المناهج الدراسي	الحزمة
------	------	------	------	------	-------	------	-----------------	--------

ويوضح جدول رقم (18) نتائج المعاملات، وهو يبين عدة نتائج أولها قيم الميل ومقطع خط الانحدار، بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار. حيث مقطع خط الانحدار 1.83 وميل خط الانحدار بالنسبة للمتغير المستقل (المناهج الدراسي) هو 0.34.

كما يوضح الجدول معاملات ارتباط التغير التابع بالمتغير المستقل، حيث يلاحظ من الجدول بان ارتباط المتغير التابع (دافعية المعلم للتدريس) مع المتغير المستقل المناهج الدراسي هو ارتباط معنوي متوسط حيث بلغ معامل الارتباط (0.53). أما قيمة t لمقطع خط الانحدار: (5.54)، ومستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.000)$. وقيمة t للمتغير المستقل المناهج الدراسي (2.32)، ومستوى الدلالة $\text{Sig} = (0.04)$.. فتصبح معادلة خط الانحدار لهذا الاختبار: (المناهج الدراسي) $Y = 1.83 + 0.34$ التنبؤ: أن زيادة وحدة واحدة في فهم المناهج الدراسي سيؤدي إلى زيادة دافعية المعلم للتدريس بنسبة 0.34. أي أننا واثقون بنسبة ثقة 95% بان تقدير تأثير المناهج الدراسي على دافعية المعلم للتدريس سيتراوح في العموم بين زيادة من 0.3 إلى 0.7 درجة تقريبا. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين في مدرسة الحمزة يشكون من صعوبة المناهج الدراسي وعدم توفره في المدرسة بشكل كاف، بالإضافة إلى أنهم لم يأخذوا دورات تأهيلية، في كيفية فهمه وتدريسه. ومن خلال جدول رقم (3): أن أربعة من معلمين من أفراد العينة البالغ عددهم 16، لديهم المؤهل الدراسي (ثانوية عامة)، و4 دبلوم، و8 بكالوريوس.

تحليل النتائج:

- تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل (الإدارة المدرسية) ودافعية المعلم للتدريس في مدرستي الخنساء وفاطمة الزهراء.

تم قبول فرضية العدم أي لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل الإدارة المدرسية ودافعية المعلم للتدريس. في مدارس العينة الأخرى: - مدرسة الحمزة، مدرسة بن خلدون، مدرسة الايمان، مدرسة خالد ابن الوليد، مدرسة الحكمة، مدرسة الثورة و مجمع وضاح.

- تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل (طرائق التدريس) ودافعية المعلم للتدريس في مدرسة الخنساء، مدرسة خالد ابن الوليد و مجمع وضاح.

تم قبول فرضية العدم أي لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل طرائق التدريس ودافعية المعلم للتدريس. في مدارس العينة الأخرى: - مدرسة الحمزة، مدرسة بن خلدون، مدرسة الايمان، مدرسة الحكمة، مدرسة فاطمة الزهراء و مدرسة الثورة.

- تم قبول فرضية العدم أي لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل البيئة المدرسية ودافعية المعلم للتدريس، في جميع مدارس العينة: - مدرسة الحمزة، مدرسة الخنساء، مدرسة بن خلدون، مدرسة الايمان، مدرسة خالد ابن الوليد، مدرسة الحكمة، مدرسة فاطمة الزهراء، مدرسة الثورة و مجمع وضاح.

- تم رفض فرضية العدم وقبول الفرضية البديلة أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل المناهج الدراسي ودافعية المعلم للتدريس في مدرسة الحمزة.

تم قبول فرضية العدم أي لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين المتغير المستقل المناهج الدراسي ودافعية المعلم للتدريس، في مدارس العينة الأخرى: - مدرسة الخنساء، مدرسة بن خلدون، مدرسة الايمان، مدرسة خالد ابن الوليد، مدرسة الحكمة، مدرسة فاطمة الزهراء، مدرسة الثورة و مجمع وضاح.

التوصيات :

- 1- بالاهتمام بالمعلمين في مدرسة في الحمزة لكي يأخذوا دورات تأهيلية لفهم المناهج الدراسي وطرق تدريسه.
- 2- الاهتمام بالإدارة المدرسية وذلك من خلال اختيار مدراء مؤهلين للعمل الإداري في مدرسة الخنساء ومدرسة فاطمة الزهراء لكي ترتفع معنويات المعلمين للتدريس.

3- الاهتمام بطرائق التدريس وتوفيرها في المدرسة بشكل كافٍ وتزويد المعلمين بأحدث طرائق تدريس في كل من مدرسة خالد ابن الوليد وجمع وضاح لكي يتمكن المعلمين من توصيل المعلومة بشكل مفهوم ومتكامل للطلاب.

المراجع:

1. أبو حطب، فؤاد، و صادق، أمال (1979): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
2. بوجمان، ن. (2016) بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي- لدى الأساتذة الجامعية المتروجة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، بسكرة، الجزائر.
3. الحامد، محمد (١٩٩٦). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، ع، (٥٨).
4. حسين، ه. (2016) الدافعية المهنية للتدريس لدى معلمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية: دراسة تحليلية. مجلة تربويات الرياضيات، 19 (12)، 66-19
5. حماد، خليل عبد الفتاح والنخالة، سميرة سالم (2009) : مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمُشرفين التربويين في محافظات غزة، بحث مقدم للمؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول.
6. حمدان محمد زياد (1989) البحث العلمي كنظام، سلسلة التربية الحديثة، دار التربية للنشر، عمان.
7. دروزة، أفنان نظير (2000) النظرية في التدريس ونظريتها وترجمتها عملياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
8. زرقان، ل (2012). اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجاً. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف - 2، سطيف، الجزائر.
9. الزغلول، عماد والهنداوي، علي. (٢٠٠٢) مدخل إلى علم النفس، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين : الإمارات.
10. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، (2010) استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمهور جامعة الاسكندرية
11. عبيدات، محمد دوقان (1997): منهجية البحث العلمي، (ط1)، دار وائل، عمان .
12. العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٥م) المناهج الدراسية أسسها مكوناتها وتنظيماتها وتطبيقاتها التربوية. الرياض : مطابع الحسيني.
13. الفرماوي، حمدي (٢٠٠٤). دافعية الانسان بين النظرية المبكرة والاتجاهات المعاصرة، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة : مصر.
14. القطيش، ح. والشرفات، أ. (2017) مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي الصفوف الثالثة الأولى في مدارس البادية الشامية الشرقية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.
15. كوتر كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والطباعة، ط ٢، القاهرة، 2001.
16. محمد، زينب عبد الله، (2005) دور البيئة المدرسية في سلوك العنف، " دراسة ميدانية في مدينة بعقوبة – محافظة ديالى"، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الآداب هيئة الدراسات العليا في جامعة بغداد
17. محمد، أ. وحجازي، ع (2017). دافعية المعلم وعلاقتها بسمات الشخصية. مجلة الإرشاد النفسي، (49).
18. وسطاني، ع (2010). دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالخطط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط لمدينة سطيف- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس - سطيف، سطيف، الجزائر
19. Alam, M. T. and Farid, S. (2011). Factors Affecting Teachers Motivation. International Journal of Business and Social Science, 2 (1), 298-304.
20. Greener, J. (1998). Attitudes and Motivation of Vocational Teacher Regarding Program inProvement. Journal of Industrial Teacher Education. 35 (3), 6-23.
21. Karabenick, Richardson and Watt, 2014: 4 Motivation of Vocational Teacher Regarding Program inProvement. Journal of Industrial Teacher Education. 35 (3), 6-23.
22. Nyakundi, T. K. (2012). Factors Affecting Teacher Motivation in Public Secondary Schools in Thika West District, Kiambu County. Unpublished Master's Thesis, Kenyatta University, Kenya.

القوة الإدارية وأثرها في تحسين مستوى أداء المؤسسات التعليمية

Le pouvoir administratif et son impact sur l'amélioration du niveau de performance des établissements d'enseignement

سعاد عمر انوير القجار

جامعة طرابلس - ليبيا

Mme. Suad Omar Anwer Al-Gajdar

Ministère libyen de l'éducation : Tripoli / Libye.

sadmr890@gmail.com

الملخص:

يعتبر التعليم من القطاعات الحساسة الذي تعتمد عليه مستقبل الأمم لارتكازه على أهم شريحة من شرائح المجتمع (شريحة النشء والشباب)، لذا تعمل الدول المتقدمة على الاهتمام به وفق خطط مدروسة بدقة، ذات أهداف محددة، وتوفير المناخ الملائم لكل أطراف مؤسساته، سواء تربوياً بيداغوجياً أو معرفياً ديدكتيكياً، فهو الوسيلة الأولى لاكتشاف القدرات والكفاءات البشرية وتوجيهها وتبنيها وصلها وإعدادها لتلبية احتياجات المجتمع من الرأس المال البشري، والذي يتم إعداده من خلال المؤسسات التعليمية، ومواكبة العالم في الوصول الى آخر مستجدات أنواع الاقتصاد ألا وهو الاقتصاد المعرفي.

و أمام ما يشهده العالم من تسارع وتيرة التقدم المعلوماتي التي أصبحت سمة العصر- طبقا لما يشهده من تطور تكنولوجي والذي عباه الاستثمار البشري وطريقه . كان لزاما علينا محاولة السير نحو سياق التطور الذي عرفته دول العالم المتقدم وفق المنظومة الفكرية المجتمعية وتطوير البيئة المحلية من كافة جوانبها.

لذلك تنطلق أهمية الدراسة من أهمية دور المؤسسة التعليمية وكفاءتها وارتفاع مستوى أدائها في التغيير الإيجابي على المجتمع ومن ثم على كل منظوماته ومن ثم الوصول الى التنمية المجتمعية لذا تهدف هذه الدراسة الى تسليط الضوء على دور المؤسسة التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة في ظل الإدارة القوية والاستقرار السياسي ومن ثم الاقتصادي ومن ثم الاجتماعي .

ومن هذا المنطلق تحاول الدراسة مناقشة اشكالية أهمية قوة الأداء الإداري في رفع مستوى الأداء الوظيفي للمؤسسة التعليمية واضحة عدة تساؤلات لمحاولة فهم قوة العلاقة بينهما أهمها:-

1- ما المقصود بالمؤسسة التعليمية.

2- ما المقصود بالإدارة

3- العلاقة النوعية بين التطور المؤسسي والإدارة.

وتعمل الدراسة وفق فرضية العلاقة الوثيقة بين جودة الأداء الوظيفي للمؤسسة التعليمية وبين قوة الأداء الإداري متبعة المنهج الوصفي بالإضافة الى التحليلي مستعينة بالمنهج التاريخي.

عليه ترى الدراسة أن الطريق إلى التنمية يستدعي دراسات وتخطيط وتنظيم ورقابة للنهوض بالمؤسسة التعليمية، وفق منظومة إدارية وظيفية تربوية ذات أهداف ومرامي تسعى للتقدم وفقاً نحو التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: المؤسسة التعليمية، بيداغوجية، ديدكتيكية، الاقتصاد المعرفي، التنمية المجتمعية، السيورة التعليمية، قوة الإدارة.

Abstract:

L'éducation est l'un des secteurs sensibles dont dépend l'avenir des nations car elle repose sur le segment le plus important de la société (les deux segments des adolescents et de la jeunesse), ainsi les pays développés s'emploient à lui prêter attention selon des plans soigneusement étudiés, avec des buts spécifiques, et de créer un climat approprié pour toutes les parties prenantes de ses institutions, que ce soit sur le plan éducatif ou cognitif didactiquement, c'est le premier moyen de découvrir les capacités

et les compétences humaines, de les diriger, de les développer, de les affiner et de les préparer à rencontrer les besoins de la société

en termes de capital humain, qui est préparé à travers les établissements d'enseignement, et suivre le rythme du monde en atteignant les derniers développements dans les types d'économie, qui est l'économie de la connaissance, qui est à l'origine basée sur le développement de l'éducation.

Aujourd'hui, nous vivons à une époque appelée l'ère de l'explosion des connaissances et l'ère de la révolution de l'information, en raison du rythme accéléré du progrès de l'information, du développement technologique et du soutien à l'innovation et aux idées créatives. Il nous fallait donc essayer d'aller vers le contexte de développement connu des pays du monde développé en accord avec le système intellectuel sociétal et le développement de l'environnement local sous tous ses aspects.

Par conséquent, l'importance de l'étude découle de l'importance du rôle de l'établissement d'enseignement, de son efficacité et du haut niveau de sa performance dans le changement positif de la société, et de ce qui a été réalisé dans tous ses systèmes, et qui a réalisé des progrès sociétaux. Par conséquent, cette étude vise à faire la lumière sur le rôle de l'établissement d'enseignement dans la réalisation du développement durable à la lumière d'une gestion solide et d'une stabilité politique économique et sociale.

De ce point de vue, l'étude tente de discuter le problème de l'importance d'une bonne performance administrative dans l'élévation du niveau de performance fonctionnelle de l'établissement d'enseignement, en soulevant plusieurs questions pour tenter de comprendre la force de la relation entre elles, la plus importante d'entre elles qui sont:

1. Qu'entend-on par établissement d'enseignement ?
2. Qu'entend-on par gestion ?
3. La relation qualitative entre le développement institutionnel et la gestion.

L'étude opère selon l'hypothèse de la relation étroite entre la qualité de la performance professionnelle de l'établissement d'enseignement et la force de la performance administrative, en suivant l'approche descriptive en plus de l'analyse, en utilisant l'approche historique.

En conséquence, l'étude estime que la voie du développement nécessite des études, une planification, une organisation et un contrôle pour faire progresser l'établissement d'enseignement, selon un système éducatif administratif et fonctionnel avec des buts et des objectifs qui cherchent à avancer horizontalement vers le développement durable.

Mots clés: Institution éducative, pédagogie, didactisme, économie du savoir, développement communautaire, processus éducatif, pouvoir de gestion.

المقدمة:-

الحمد لله الذي علمنا وجعلنا خلفائه في الأرض لنعمرها وننشر- السلام والخير والمحبة والصلاة والسلام على عبده ورسوله رسول العلم والانسانية.

يتسم عصرنا بأنه عصر- الثورة المعلوماتية، تتسارع فيه وثيرة التطور بشكل كبير وتتسابق فيه الأمم المتقدمة على ريادته واستقطاب واجتذاب العقول المفكرة من كل مكان واحتضانهم وفق بينات جاذبة مواكبة لكل ما يحمله العصر- من تغيرات متجددة , وأمام كل هذه التحديات والمتغيرات المتسارعة والانفجارات المعلوماتية والتي تعتبر العصب الحيوي نحو التنمية المستدامة، رأينا إلقاء الضوء على الظروف المحيطة بضرورة العملية التعليمية ومؤسساتها باعتبارها هي الطريق الرئيس نحو تنمية المجتمع وخلق المواطن المتحضر- والمتعلم المنوط به عملية السير بالمجتمع نحو التنمية، وحيث لا يتأتى ذلك إلا بتوجيه وإرشاد وبرامج تعليمية ومعلوماتية تحاكي العصر- وتواكب مجرياته، كان لا بد الحديث عن الإدارة التي هي عماد التخطيط المستقبلي. وتطوير البيئة المساهمة في ذلك والمتمثلة في أنظمة الدولة بأبعادها الأربع حسب رؤية المنظمات العالمية، و المتمثلة في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية. وتأثير ذلك على سيرورة عمل المؤسسات التعليمية. وللوصول الى نتائج موضوعية نبدأ بإلقاء الضوء على محاور الدراسة كل على حدا.

أولاً- المقصود بالمؤسسات التعليمية:-

المؤسسات التعليمية هي عبارة عن مؤسسات اجتماعية هدفها الرئيس هو التعليم والتعلم بإشراف الدولة وتحت مظلة أنظمتها، وفق أطر معينة ومعترف بها رسمياً من قبل وزارة التعليم، لأجل تحقيق مجموعة من الأهداف العامة والخاصة القريبة والبعيدة الأمد سواء سلوكية أو معرفية مادية أو معنوية يتم تحديدها مسبقاً من قبل الإدارة وفق طرق بيداغوجية، وبطرق ديداكتيكية , وتشمل هذه المؤسسات كل المدارس الحكومية والخاصة والجامعات والمعاهد والكليات ورياض الأطفال، ومؤسسات التعليم المهني. وجميعها تخضع لضوابط تعمل على تنظيم فاعلية العنصر البشري.

وتعتبر المؤسسة التعليمية هي بداية بناء شخصية الفرد وفي مرحلة رياض الأطفال أضحت مكملة لدور الأسرة (القبسي-، 2011 صفحة 77) من حيث تعليم القيم والسلوكيات الصحيحة وغرس الفضائل، وتتكون من متعلمين (تلاميذ وطلاب) ومعلمين وإدارة وصفوف دراسية

ومكتبة وملاعب ومختبرات وعيادة ومقهى , وما يحيط بها من سور يفصلها عن المباني المجاورة.

أهداف المؤسسة التعليمية:-

نظراً لأهمية هذه المؤسسات التعليمية في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع فهي أداة للتنشئة ووسيلة لإكتشاف القدرات وتوجيهها وتقييمها بل ويعد البعض أن الاستثمار في المؤسسات التعليمية هو استثمار في التنمية الاجتماعية الشاملة وأنها تحتل المكانة الأولى في مجال تحقيق الأهداف الاجتماعية المتعلقة بالتطور والنمو الاجتماعي , على مختلف المستويات، فهي تحقق الدولة والمجتمع عدة أهداف أهمها:-

- 1- تربية (سلوكية - أخلاقية - محنية - ثقافية)
 - 2- معرفية (كل ما يتعلق بالناحية العلمية ومحاورها)
 - 3- تطوير مهارات التلاميذ والطلاب , وتنمية قدراتهم ونشر مبدأ التعاون والأخوة بينم، وترسيخ روح الابداع والابتكار فيهم.
 - 4- إعداد أبناء المجتمع إعداداً علمياً وثقافياً واجتماعياً يتماشى ورؤى وتطلعات الدولة.
 - 5- فيما يتعلق بالمؤسسات التدريبية فهي تهدف الى اعداد وتطوير المهن باستمرار وانتاج المتدربين.
 - 6- تطوير وسائل العملية التعليمية باستمرار حسب متطلبات تطور العصر، والعمل على تطويرها.
 - 7- تعمل المؤسسة التعليمية على افتتاح الطلاب على الحضارات العالمية مع المحافظة على ثقافتهم وهويتهم وخلق المواطن القادر على التكيف مع المتغيرات البيئية بوطنه، والقادر على التفاعل مع البيئة المجتمعية في كل الظروف .
- خصائص ووظائف المؤسسات التعليمية:-

1- الوظيفة التربوية: وهي تعني بتعليم القيم والثوابت المجتمعية وتقويم السلوك الفردي وتوعيدته على التفكير المنطقي وتأهيله لتحمل المسؤوليات وأداء الواجبات الاجتماعية واكتساب الصفات الإيجابية.

2- الوظيفة المعرفية: خلال ما تقدمه الوزارة من مناهج وبرامج ومعدات ومختبرات وأجهزة، وما تتيحه للمعلم من برامج ومعارف ومعلومات وممارسات وطرق التفكير العلمي والوسائل التعليمية وسبل تطوير البحث العلمي.

3- الوظيفة الاقتصادية: فمن خلال اقتصاديات العصر- فإن المؤسسات التعليمية هي من المجالات الاستثمارية المضمونة في حالة إيفائها حقها من الموارد والأموال المساعدة في رفع كفاءة الاستثمار البشري الذي يحقق الاقتصاد المعرفي الذي يتطلب قوة عاملة مؤهلة وملمة باستخدامات الحاسوب المختلفة.

4- الوظيفة الاجتماعية: وهي العمل على تنمية قدرات النشء وتطوير ملكاتهم وبناء شخصياتهم بطرق تربوية وتأهيلهم لتحمل المسؤوليات وأداء الواجبات الاجتماعية والحفاظ على مجتمعاتهم والدفاع عن حقوقهم، واحترام القوانين، كما تعمل على خلق توازن بين فئات المجتمع وتعمل على ترابطه وتماسكه والحفاظ على هويته وعلى منظومة القيم الخاصة به.

ورغم ما يراه البعض أمثال إيفان إيليتش (Ivan Illich) من أن المؤسسات التعليمية روتينية وانها أصبحت رمزاً للسلطة تعوق النمو لا وسيلة للتعليم، (العياشي، 2019 صفحة 14_15) إلا أنها تظل في بلداننا ذات وضع أفضل لاستمرارية دور الأسرة التربوي التي تستمد فيها من الدين والأعراف الاجتماعية الخاضعة لتعاليم الإسلام، لذا يعد تطوير المؤسسات التعليمية اليوم ضرورة مهمة إذا ما تم تقديم كل ما يكفل لها القيام بالدور المنوط بها على أكمل وجه، ولعل وجود خطط مدروسة بعناية محددة الأهداف واضحة المعالم مضمونة النتائج وتزويدها بكل ما تحتاج إليه من آليات إدارية وتقنية، يُسهّل لها أداء المهمة الموكلة إليها، لذلك تحتاج إلى إدارة رشيدة تعمل وفق برامج محددة مرسومة بدقة وروية، وذلك لا يتأتى إلا بوجود كفاءات إدارية تعليمية متميزة.

ثانياً: الإدارة التعليمية وتطورها:

ما المقصود بالإدارة بصفة عامة والإدارة التعليمية بصفة خاصة وكيف تطورت وما علاقتها بحركة الإصلاح التي كانت في بدايات القرن العشرين:-

تعتبر الإدارة من أقدم الانظمة التي رافقت الانسان طوال مسيرته الحضارية كظهر من مظاهر التطور وأحد النظم التي سير بها أمور جماعته ومجتمعه وشعبه، وشهدت تطور كبيرها من متطلبات التطور حتى أصبحت تخضع لمفاهيم وقوانين وأنظمة لتنظيم سير أعمال الدولة في كافة قطاعاتها، فمع بداية عصر- الثورة الصناعية وعند قيام المؤسسات الصناعية العملاقة ظهر ما يسمى بالإدارة التقليدية التي كان الإنتاج أول اهتماماتها و تطلب ذلك وجود عامل ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة والمتطورة، فكانت المؤسسة التعليمية هي من يلبي احتياجات تلك المصانع من اليد العاملة المؤهلة، والتي تترأسها إدارة تقليدية كما هو الحال آنذاك وكغيرها من المؤسسات.

ويمكن إدراج هنا بعض التعريفات للإدارة:-

تُعرف الإدارة بشكل عام بأنها الاستغلال الأمثل للموارد (البشرية والفكرية والمادية والمالية والمعلوماتية) لتحقيق الأهداف بأقل تكلفة ممكنة وبجودة أعلى. (Almistarihi، 2019).

ويعرفها سيد الهواري بأنها: تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم (العباي، 2017 صفحة 146)

ويرى د. (Almistarihi، 2019) بأن الإدارة تمنح قوة الكفاءة والفعالية فالكفاءة هي الاستغلال الأمثل لتحقيق الأهداف والفعالية هي الاختيار الأمثل للأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الأهداف، وبهذه المعادلة تتحقق قوة الإدارة.

أما د. (الفحيلة، 2016) فيرى أن من أهم تعريفات الإدارة أنها فن توجيه وقيادة الجهود البشرية لتحقيق أهداف محددة من خلال ممارسة عمليات الإدارة المختلفة في جو تسوده الألفة والمودة تماشياً مع طبيعة العصر- الذي نعيشه. كما يرى أنها منظومة متطورة متجددة وفق الظروف المحلية والبيئة المحلية والمواقف السائدة.

بينما تراها صفاء حميدان أنها عملية قيادة وقدرة على التأثير في الآخرين. (حمدان، 2021)

ونظراً لما امتازت به مرحلة الثورة الصناعية فقد كان صياغة أصحاب النظريات الإدارية لنظرياتهم متأثرة بالمرحلة فقد كان تأثير المؤسسات الصناعية في تطوير الإدارة في هذه المرحلة أقوى من المؤثرات الاقتصادية و النفسية و الاجتماعية (المجيد، 2005 صفحة 50) فكانت ما يسمى بالإدارة التقليدية هي النمط الإداري السائد، والتي أعطت للإنتاج الصناعي الأولوية للحصول على أكبر قدر من الإنتاج بأقل تكلفة ممكنة، معتمدة على الإدارة الهرمية المركزية المستبدية (المتمثلة في سلطة الملك أو البابا)، مما جعل حركات الإصلاح تغير مفهوم الادارة والاستعاضة عن ذلك التنظيم الهرمي بتنظيم اداري جديد تسوده روح التعاون بين أفراد المؤسسة والتفاعل القائم على الاحترام لتحقيق الأهداف المرجوة، كما أكدت الدراسات التربوية التي أجريت من قبل المدرسة الانسانية من علماء النفس وعلماء الاجتماع أن هذ

النوع من المناخ الإداري المعتمد على روح التعاون والتفاعل بين أفراد المؤسسة واحترام الكل هو الامثل في كل الإدارات بالإضافة الى الإدارة التربوية التعليمية.

وكغيرها من المؤسسات الادارية فكانت المؤسسة التعليمية توكب باقي المؤسسات فقد أدرك العالم سلبية الادارة التقليدية في هذا المجال (أي التربوي) مما ألزمه الاتجاه للموضوعية و الارتقاء في هذا الجانب الذي يعد مصنع للإنتاج البشري وليس الصناعي, وقد كان مدراء المؤسسات التعليمية آنذاك يشغلون معظم وقتهم بالأعمال الشكلية والروتينية كالتفتيش وإعداد التقارير و الاشراف على المعلمين أكثر من اهتمامهم بتحسين العملية التربوية وقيادتها (المجيد، 2005 صفحة 60)، مما حتم ظهور مرحلة جديدة تميزت بالاتجاه الى المدرسة الانسانية واجراء أبحاث كان لها حظ في تطور النظريات في الادارة , وأخذت تتردد في الاصداء عبارات جديدة مثل الروح المعنوي - وديناميكية الجماعات - والإشراف الديمقراطي - والعلاقات الشخصية في العمل - والمفاهيم السلوكية للحوافز. وأن الادارة عملية اجتماعية أكثر من كونها عملية ميكانيكية رسمية.

وحقيقة تأثرت المنطقة العربية بنظام التعليم الأوربي التقليدي الذي طبق ببلداننا العربية أثناء الحكم العثماني حيث كان معظمه تحت إشراف الحكومة, ثم بعد وفود الاستعمار الأوربي استمرت الدول المستعمرة في تكريسه بإشرافها على أعداد محدودة من المدارس مباشرة ضمن مسؤوليات إدارتها, ... باستثناء بعض الكتاتيب والمدارس التي كان يتم تمويلها من قبل السكان المحليين وجامعة الأزهر بمصر- والزيتونة بتونس.

وشيثاً فشيثاً تم العمل على إقصائه في أوروبا وأميركا والدول المتقدمة (أي التنظيم الإداري التقليدي), حيث عملت تلك الدول على تحويل الكوادر الإدارية التقليدية وإحلال محلها كوادر وظيفية مدنية ذات التفكير الإداري الحديث المعتمد على الكفاءات وعلى روح التعاون والتفاعل والمصلحة المشتركة بتوحيد الأهداف, ولعل الفضل يرجع لمؤسسة كلوج الأمريكية (kellogg foundation) دراسة وتطوير موضوع الإدارة التربوية التي عملت بما يزيد عن 9 مليون دولار لذلك على اعتبارها أداة أساسية للنهوض بالعملية التعليمية, وانتقال الإدارة التربوية عام 1967م من الولايات المتحدة الأمريكية إلى إنجلترا كعلم مستقل بذاته, إنتقلت بعدها إلى كل أنحاء أوروبا, ومن ثم إلى سائر أنحاء العالم. (حمدان، 2021), إلا أن تعزيز النظرة الاقتصادية السائدة سخرت كل شيء لخدمتها مما جعل المؤسسات التعليمية أشبه بمراكز أدلجة يتم فيها العمل على تقديم العنصر- البشري وفق متطلبات السوق الوظيفي فظهرت نظريات خاصة بعمل المؤسسات التعليمية كالنظرية البنائية الوظيفية ونظرية التحديث والرأس المال البشري والتنان لتلخصان في كيفية إعداد وتأهيل القدرات وصنع الكفاءات والمهارات لخلق الموارد الاقتصادية وتطويرها حسب متطلبات سوق العمل, فارتبطت كفاءة النظام التعليمي بتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية, وتطويرها وتطوير طرق وآليات الإستفادة منها إقتصادياً. (العايشي، 2019 صفحة 12_13).

وفي سياق الاصلاحات التربوية والبحث عن أساليب وآليات لتحقيق المؤسسة لفعاليتها الداخلية والخارجية كان يجب إتباع الانماط الديمقراطية في الإدارة وتعزيز الاتجاهات الإيجابية. فكان ما توصل اليه العلماء اليابانيين والأمريكيين هو إدارة الجودة الشاملة التي يعود الفضل في استخدامها الى العديد من الخدمات في المنظمات الإدارية. بحيث يكون المستهدف هو المستهلك : أي أن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل مع التحسين والتطوير المستمر, والعميل أو المستهلك هنا يمكن أن يكون الطالب وأولياء الأمور في العملية التربوية التعليمية. (إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، 2006 صفحة 3)

ثالثاً:- إدارة الجودة الشاملة:-

حسب تعريف معهد الجودة الفيدرالي: هي منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر في العمليات. (إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، 2006 صفحة 3).

وهي فلسفة إدارية عصرية تقوم على الدمج بين المبادئ الإدارية والأفكار الابتكارية والمهارات الفنية المتخصصة بهدف الإرتقاء بالأداء للوصول الى التطوير والتحسين المستمرين تعرف بفلسفة إدارة الجودة الشاملة Quality Management Total. (حمدان، 2016) حيث تركز على التحسين والتطوير المستمر وفق العمل الجماعي الفعال, وإعطاء العاملين صلاحيات وسلطات خاصة في مجال تصميم الوظائف والسياسات التنظيمية المتعلقة بهم, مع وجود قيادة حكيمه تمتاز بالموضوعية والقعدة الحسنة, وتتم بالإنجازات والاشادة بها وتشجيع المتميزين والاهتمام بهم. وهي معايير الإدارة الحديثة ذاتها مع العمل الدائم على تحسينها وتطويرها. بل وتعتبر من أهم المداخل لإحداث التطوير داخل المؤسسات المجتمعية وفقاً للمتغيرات المحلية والعالمية لمواجهة تحديات العصر. وخاصة المؤسسات التعليمية لارتباطها المباشر بالموارد البشرية. بل ويعتبرها البعض الثورة الثالثة بلا منازع. بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب.

ظهر معيار جودة فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية في اليابان حيث طبقت أسسه على الصناعة مما أحدث تطور كبير على صناعاتها ثم تلتها أميركا في خمسينيات القرن الماضي ثم دخل فرنسا وبريطانيا وشاع وانتشر - حتى أصبح أسلوباً إدارياً هاماً، وأصبح يطبق في كافة المجالات والمهن. (حمدان، 2016) وقد سبقت اليابان أميركا في العمل وفق معايير الجودة نتيجة القيم السلوكية التقليدية السائدة في المجتمع الأمريكي والتي تتناقض مع قيم الجودة السالفة الذكر (روح التعاون والمشاركة) أدت إلى عدم استجابة الكوادر الأمريكية للخضوع لهذه المعايير الديمقراطية مما حتم على الثانية الاتجاه نحو التعليم لتطبيق إدارة الجودة داخل مؤسساته بمراحله المختلفة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها لدى منتسبيها. (إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، 2006 صفحة 5 - 7).

ويتم تعريفها بأنها:- التزام التنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع والالتزام بتنمية العلاقات بين المعلمين والطلاب والاستغلال الأمثل للموارد والالتزام بتقويم كافة النشاطات التعليمية ومراجعتها لإحداث التنمية البشرية المستمرة للتعليم. (المرهاق، 2017 صفحة 58).

ويعرف رودس Rhodes 1992م إدارة الجودة الشاملة في التعليم أنها عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستخدم طاقة حركتها من المعلومات التي تمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم لتحقيق الجودة والتحسين المستمرين للمؤسسة. (إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، 2006 صفحة 9).

رابعاً: علاقة الإدارة بجودة التعليم:-

يرى بالنور العباني: أن أهمية قطاع التعليم تكمن في إدارته أكثر من مادته وبرامجه حيث إن الإدارة الحديثة المواكبة للعصر - وفق المفاهيم الإنسانية والطبيعية والنظريات العلمية الحديثة المسقاة من خالص الفكر الإنساني وتكرمه واحترامه حتى يقوم بتأدية دوره بكفاءة عالية، (العباني، 2017 صفحة 150) فالإدارة هي الجهاز المسير للعملية التعليمية سواء الإدارة المدرسية أو الإدارة التعليمية العليا والتي يقع على عاتقها الأهمية الكبرى في نجاح العملية التعليمية إذ لازالت الإدارة المدرسية في مجتمعاتنا مجرد أداة تنفيذية للوائح وقرارات الوزارة ذات صلاحيات محدودة جداً، ولا يخفى على أحد أن تقدم العملية التعليمية يتوقف على نجاح الإدارة المدرسية خاصة لإشرافها المباشر على العنصر - المستهدف منها وهو المتعلم الذي يعد المحرك الرئيس لعجلة التنمية.

ويعرف البعض الإدارة التربوية بأنها الإشراف على وضع السياسات والنشاطات العديدة المطلوبة لتأمين وتوجيه الموارد البشرية. (الفحيلة، 2016)

وحقيقة للأسف لازالت أغلب إدارتنا في العالم الثالث يسودها النمط التقليدي رغم عمل الدول المتقدمة على إقصائه، ولازالت إدارتنا تحافظ على المركزية وهذا يؤثر سلباً على مرونة تعاطي المؤسسات التعليمية مع معطيات الأحداث ومجرياتهما بما يتناسب وسيرورة العملية التعليمية خاصة أمام الظروف التي تعيشها بلداننا العربية بصفة عامة، وللتعرف على مدى التأثير الإداري على سير العملية نورد التدرج الإداري الهرمي في الإدارة التربوية والتي كالآتي :-

— المستوى الأول:- الإدارة العليا، وهي قمة الهرم التنظيمي ويعنى بالسياسات والاستراتيجيات واللوائح والأنظمة والتشريعات والخطط والأهداف العامة أي السياسات الكبرى لعملية التعليم، ويترأسه وزير التعليم.

— المستوى الثاني:- الإدارة الوسطى وهي تتوسط الإدارة العليا والإدارة المدرسية، وهي تهتم بالجانب التنفيذي الذي تقررره الإدارة العليا (الوزارة) أي مكاتب التعليم، وتحدد صلاحياتها ضمن مناطق جغرافية أو إقليمية محددة.

— المستوى الثالث:- وهي الإدارة المباشرة وتمثل في الإدارة المدرسية، ومهمتها التطبيق الإجرائي الصريف أي تنفيذ كل ما خططت له الوزارة في المستوى الأول وكل الأليات التي أعمدت في المستوى الثاني تكون المدرسة هي ميدان التنفيذ.

والإدارة المدرسية هي كل نشاط منظم مقصود هادف لتحقيق من ورائه الأهداف المرجوة.

وفي حين أن الإدارة المدرسية معنية بالتنفيذ فإن الإدارة التعليمية (أي الوسطى) تساعد بتقديم الدعم المادي والمعنوي التي تكفل للمدرسة أهدافها.

مما سبق يبدو لنا أن المؤسسة التعليمية هي الركيزة الأساسية للوصول إلى متطلبات التنمية الشاملة وفق خطة عامة ترسمها إدارات الدولة بتدرجاتها ومستوياتها حيث أنها تعمل على تهيئة وتعليم الرأس المال البشري الذي تعتمد عليه عملية التنمية، وما تقدمه الدولة من إمكانيات مادية سبق ذكرها وتربوية تخضع لمعايير الجودة التي اتفقت عليها المنظمات الانسانية لتكون مخرجاتها وعوائدها ونتائجها الاقتصادية

أفضل وتساعد في التقدم بخطى أسرع نحو الأهداف المرجوة لكن ذلك لا يتأتى وكما سبق توضيحه إلا في ضل إدارة حديثة معاصرة تساهم في رفع مستوى تحسين أداء المؤسسات التعليمية باتباع أنظمة الجودة الشاملة للوصول بالجميع نحو التنمية المستدامة. فالمؤسسة التعليمية كغيرها من مؤسسات المجتمع تتأثر بكل افرازات المحيط المحلي والعالمي ليأتي هنا دور قوة الإدارة التي هي الأخرى ليست بمنأى عن التجاذبات السياسية والايدولوجية والاجتماعية , ولكن يمكن جعل الادارة التربوية بعيدة عن كل ما يؤثر على عملية التنمية المستقبلية.

ومن خلال عرض العلاقة بين التعليم والإدارة, وتوضيح التنظيم الإداري وتوضيح قوة الإجراءات الإدارية في نجاح العملية التعليمية أو إخفاقها, يبدو لنا أن ذلك هو المسؤول الأكبر في إحداث عملية التنمية المستدامة بوضع خطط ودراسات وبرامج استراتيجية تعمل على النهوض بالعملية التعليمية ومن حيث تأهيل كوادرها علمياً ووظيفياً وأن يكونوا ذوي كفاءات عالية لرفع مستوى العملية التعليمية لتحقيق التنمية المستقبلية, سواء ديدكتيكياً أو تكنولوجياً, كما يجب على الإدارة أن تتبع الممارسات الديمقراطية مع كل مستوياتها للتعرف على كل ما يعرقل العملية التعليمية ومحاولة إيجاد حلول لها. ومحاولة الارتقاء بها لتحقيق أعلى معايير الجودة الذي لا يتأتى إلا بمواكبة العصر- والالتحاق بالدول المتقدمة في توظيف وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة, والذي أصبح حاجة ملحة تفرضها تسارع وثيرة التطور أمام التواصل والانفتاح الكبير الذي يشهده العالم.

الخاتمة:

خلصت الدراسة إلى أن أهمية التخطيط الإداري ضروري لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها من العملية التعليمية, وأن قوة الإدارة من حيث كفاءتها وتمكها وفعاليتها وأدائها يجنبنا سلبيات قد يؤثر على سير تلك الأهداف, بل تمكننا من بلورتها بما يخدم مسيرة التنمية البشرية.

فالتنمية المستدامة أصبحت هدف كل الدول المعاصرة ولكن ذلك لا يتأتى إلا من خلال الإستقرار السياسي وربطه بالمبادئ الديمقراطية وحفظ أمن الفرد الإنساني بتحريره من الخوف والحاجة عن طريق الإهتمام بأمنه السياسي والاقتصادي والاجتماعي والبيئي والصحي, ولاشك أن جودة التعليم من أهم الطرق نحو التنمية المستدامة, ولكي نصل إلى ذلك يتوجب علينا الآتي:-

1- تطوير الإدارة التربوية باعتد الطرق الحديثة بما يتناسب ومعايير جودة الإدارة الشاملة التي تعمل على رفع مستوى أدائها أولاً, ومن ثم أداء الإدارات التابعة لها للوصول بالجميع للتنمية المستدامة.

2- الإهتمام بالمؤسسات التعليمية من حيث جودة المكان ومحتوياته وما يتناسب وروح العصر-, باعتبارها مصدر الإستثمار الحقيقي للرأس المال البشري الذي به يتم تحقيق التنمية المستدامة.

3- الإهتمام بتحسين التعليم وتطويره, حسب معايير نموذج اليونسكو العالمي القائم على الأركان الأربعة وهي: تعلم لتكون – تعلم لتعرف – تعلم لتعيش – تعلم لتعمل, وإدخال كل التجديدات والتطوير لكوادره لضمان الجودة لمخرجاته.

4- العمل على تطوير الإدارة المدرسية بشكل عصري تمتاز بنوع من الاستقلالية ومشاركة واسعة في رسم الخطط, واتخاذ القرارات, وتطوير الكوادر التعليمية ورفع كفاءتها لرفع مستوى المتعلم.

5- العمل على الاستعانة بالباحثين غي مجالي علم النفس وعلم الاجتماع بوضع استبيانات تتحرى مشاكل نفور التلاميذ من التعليم والعمل على إيجاد الحلول المستعجلة لها لإدراك ما يمكن إدراكه من إصلاحات, لمواجهة التحديات والأزمات التي تشهدها بلادنا.

6- العمل على تزويد المؤسسات التعليمية بالأساليب الحديثة سواء كانت مادية ممتثلة في التطورات التكنولوجية وأجهزة الحاسوب وتوفير الأنترنت تحت رقابة تربوية, أو إدارية: بالاتجاه لتطويرها على النسق المعاصر بانتقاء مدراء وميسرين مميزين يستطيعون تسيير العملية بنجاح.

7- إعداد كليات ومعاهد متخصصة في إعداد القيادات التربوية وتمكينها من مهارات العمل وزيادة قدراتها الإتصالية الإشرافية والإدارية داخل المدرسة وخارجها للمساهمة في التنمية المستدامة.

وقبل كل ذلك لا يمكن العمل بمثالية في ذلك دون استقرار سياسي واقتصادي واجتماعي وأمني وتطوير فعالية المؤسسات التعليمية بتزويدها بالإمكانيات اللازمة المتطورة بما يتلائم وروح العصر لإنتاج الموارد البشرية التي يعتمد عليها المجتمع في الارتقاء والتنمية المستقبلية

المراجع:

1. البناء، رياض رشاد. (2006). إدارة الجودة الشاملة في التعليم: المؤتمر التربوي العشرون، مصر.
2. العباني، بالنور الدوكالي قصودة. (2017). مدير الادارة المرسية ومكاتبه في العملية التعليمية ومعايير نجاحه، أعمال الملتقى العلمي الأول للمعلمين، طرابلس /ليبيا، دار الفن العربي.
3. العياشي، الزيتوني. (2019). محاضرات في علم اجتماع المؤسسات، منصة التعلم الإلكتروني moodle.
4. الفحيلة، إبراهيم بن زيد. (2016). الإدارة والتخطيط التربوي، 27 يناير، على منصة اليوتيوب.
5. القيسي، عبد هادي فريج. (2011). دور المؤسسات التربوية في تنمية المجتمع .
6. بني حمدان، صفاء نواف. (2021). الإدارة التربوية و مستوياتها، مدونة شخصية.
7. بني حمدان، صفاء نواف. (2016). إدارة الجودة الشاملة TQM، مدونة شخصية.
8. تركي، راجح. (2010). المدرسة أدوار ووظائف.
9. زقاوة، أحمد. (2017). تطوير فعالية المؤسسة التعليمية، منصة روافد الإلكترونية.
10. عبيدات، حياة. (2012). كفاءة المعلم مصادرها وأثرها في العملية التعليمية، الجزائر، جامعة المهدي .
11. فليه، فاروق عبده و عبد المجيد، السيد محمد. (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة .
12. لعجال، ليلي. (2010). واقع التنمية وفق مؤشرات الحكم الراشد في المغرب العربي، الجزائر، جامعة قسنطينة.
13. مادي، فتحي محمد و المرهاق، الهادي مسعود. (2017). جودة إعداد المعلم في كلية التربية. أعمال الملتقى العلمي الأول للمعلمين. طرابلس / ليبيا، دار الفن العربي.
14. Dr.Husni Almistarihi . 2019. مفهوم الإدارة، You Tube.

إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد 19، دراسة تحليلية للدول العربية

The pros and cons of distance education in light of the Covid-19 pandemic, an analytical study of Arab countries

د. غالم الهام

أستاذة محاضرة صف "أ" بالمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي ، تيبازة، الجزائر

Dr.GHALEM ILHAM

Ghalem.ilham@enssea.net

الملخص:

إن ظهور وباء صنف بالعالمي من قبل منظمة الصحة العالمية وبشكل مفاجيء، جعل التصدي له ولتداعياته تحديا للذكاء البشري في إدارة الازمات ، فتم على إثره تسطير جملة من البروتوكولات الصحية ، والتدخلات غير الدوائية، كفرض التباعد الاجتماعي وإغلاق للحدود والمدارس بهدف السيطرة على المنحى التصاعدي لتفشي- الوباء. بالرغم من المجهودات المبذولة من أجل احتواء الوباء إلا أن هذه الاستجابات كان لها تأثيرا" على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وعلما" أن التعليم كان من القطاعات الأكثر تضررا"، فلقد شهد العالم إغلاق ما نسبته 91% من المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة ، وتسريح 1.9 مليار ممتدرس حول العالم، والتحول الى التعليم عن بعد كوسيلة تضمن إستمرارية العملية التعليمية وتدعم قدرات التعليم الذاتي، ولكن هذا النمط من التعليم له إيجابيات وسلبيات.

وعليه فالدراسة تهدف إلى تحديد واقع التعليم عن بعد في الدول العربية خلال فترة جائحة كورونا، وذلك بإجراء دراسة إحصائية قياسية، بالإضافة إلى التطرق لإيجابيات التعليم عن بعد، وحصـر- لسلبياته، وأخيرا الحرص على إقتراح حلول للحد من تأثير هذه السلبيات على جودة مخرجات العملية التعليمية.

وتوصلت الدراسة إلى أن للتعليم عن بعد إيجابيات يمكن تلخيصها فيمايلي: عدم الانقطاع في العملية التعليمية في ظل الجائحة، الاستفادة من مميزات التكنولوجيا في التعليم عن بعد، تطوير المهارات والتحكم في التكنولوجيا الحديثة لدى الطلبة واستخدامها في التعليم بدلا" عن التسلية، التعليم الذاتي، التواصل مع المعلم في أي وقت....الخ). كما يجب عدم إغفال سلبيات هذا النمط التعليمي المتمثلة في الاعتماد على التكنولوجيا، التفاوت في الإمكانيات المتوفرة من قاعدة التكنولوجيا والكوادر البشرية المؤهلة، عدم المساواة في فرص التعليم (الفجوة التكنولوجية والمعرفية) ، صعوبة التحقق من جودة مقررات التعليم عن بعد، تحدي مصداقية عمليات التقييم، جودة مخرجات التعليم عن بعد الخ. أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من إيجابيات التعليم عن بعد وإيجاد حلول للحد من تأثير سلبياته، كالتفكير في تبني التعليم الهجين كنمط جديد متكامل، نمط يستفيد من مزايا التعليم التقليدي والتعليم عن بعد معا، وذلك بهدف تحسين جودة العملية التعليمية، في ظل عالم يشهد ثورة صناعية رابعة اخترقت فيها التكنولوجيا جميع المجالات بما فيها قطاع التعليم.

الكلمات المفتاحية : التعليم عن بعد، إيجابيات التعليم عن بعد ،سلبيات التعليم عن بعد، جائحة كورونا.

Abstract :

The emergence of an epidemic classified as global by the World Health Organization, making addressing its repercussions a challenge to human intelligence in crisis management, so health protocols and non-pharmacological interventions were in place, such as imposing social distancing and closing borders and schools with the aim of controlling the outbreak of the epidemic, and despite the efforts, these solutions had an impact. On economic, social and political life, knowing that education was one of the sectors most affected, the world witnessed the closure of 91% of private and public educational institutions, the dismissal of 1.9 billion teachers around the world, and the shift to distance education to continue the educational process and strengthen the capabilities of self-education, but this educational style has its pros and cons.

Accordingly, the study aims to determine the reality of distance education in the Arab countries during the period of the Corona pandemic, by conducting a standard statistical study, in addition to addressing the positives of distance education, listing its negatives, and finally making sure to propose solutions to reduce the impact of these negatives on the quality of the outputs of the educational process

The study concluded that distance education has advantages: the educational process does not stop in light of the pandemic, the use of technology in distance education, the control of modern technology among students and its use in education instead of entertainment, self-education, communication with the teacher at any time.. ..etc). The negatives of this educational style must be mentioned, represented in the dependence on technology, the disparity in the capabilities available from the technology base and qualified human cadres, the inequality in educational opportunities (the technological and knowledge gap), the difficulty in verifying the quality of distance education courses, the challenge of the credibility of the evaluation processes, the quality of the outputs of distance education.... etc. The researcher recommended taking advantage of the advantages of distance education and finding solutions to reduce the impact of its negatives. Hybrid education can be adopted as a new educational method, a pattern that benefits from the advantages of traditional education and distance education together, with the aim of improving the quality of the educational process, in light of a world witnessing a fourth industrial revolution in which technology has penetrated all fields, including in the education sector.

Keywords: distance education, the advantages of distance education, the disadvantages of distance education, the Corona pandemic.

المقدمة:

لقد دفعت جائحة كوفيد-19 الحكومات في العالم بأسره إلى إتباع تدابير إستراتيجية لاحتواء إنتشار الوباء، وحفاظا على المصلحة العامة وحياة الملايين تم إغلاق المدارس وتعليق أو إلغاء التدريس بالجامعات، والانتقال الى التعلم عن بعد كمنظومة بديل للتعلم الحضوري يرجي منه الحفاظ على المسار التعليمي وتقليل الاضرار. الدول العربية كسائر بلدان العالم سارت على نفس الخطى للحد من تداعيات الوباء مما انعكس بالسلب على مؤشرات تجسيد الهدف الرابع لأجندة التنمية المستدامة 2030 ، ألا وهو ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

إن الانتقال إلى التعلم عن بعد لم يكن خيارا بل ضرورة ملحة، وإن النجاح في توظيف هذا النمط من التعلم سيؤدي إلى تفادي أكبر كارثة عرفت البشرية، وإقراض مستقبل جيل من الضياع، علما أن للتعلم عن بعد إيجابيات يجب توظيفها بشكل سليم بما يخدم مصلحة المتعلم والمعلم، وسلبيات قد تعطي انطبعا بعدم نجاعة هذا النمط التعليمي، ووجوب إيجاد حلول لها.

وبناء على ما سبق فإن إشكالية الدراسة جاءت للإجابة على التساؤل الرئيسي:

- ماهي أهم إيجابيات وسلبيات التعلم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19 بالدول العربية؟

إن الإشكالية الرئيسية تتفرع عنها تساؤلات فرعية تمس مختلف جوانب الدراسة، وهي كالآتي:

- ما هو واقع التعليم بالدول العربية قبل وبعد جائحة كوفيد-19؟

- ماهي أهم إيجابيات التعلم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19؟

- ماهي أهم سلبيات التعلم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19؟

والفرضيات التي تنوي فحصها من خلال الدراسة تتمثل فيما يلي:

- تواجه الدول العربية صعوبات في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وذلك قبل جائحة كوفيد-19.

- إيجابيات التعلم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19 تطفئ على سلبياته.
- التعلم عن بعد يعتبر مرحلة انتقالية لنمط تعليمي أفضل يتماشى والتطورات التكنولوجية¹ والخصائص البشرية للجيل الجديد.

تستمد الدراسة أهميتها من الدور الجوهرى للتعليم، فنحن عندما نتكلم عن إيجابيات وسلبيات التعلم عن بعد، فإننا نتحدث عن مستقبل جيل جائحة كوفيد-19، الواجب على الحكومات إقناذهم بشتى الطرق من التأثير السلبي لهذا الوباء على البعد التراكمي للمعرفة والمكتسبات المعرفية. وبما أن البديل للتعلم الحضوري المستحيل في ظل الاستجابات غير الدوائية لمواجهة الوباء هو التعلم عن بعد، فإنه من بالغ الأهمية البحث عن إيجابياته وتوظيفها بشكل يحمد من تداعيات هذه الأزمة وإحصاء سلبياته للحد من تأثيرها في عدم نجاح تعميم هذا النمط ليستفيد الجميع منه.

إن المنهجية المتبعة للإجابة عن الإشكالية الرئيسية تمثلت في المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم للظاهرة المدروسة، وهذا المنهج يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى، وبيان أبعادها والتعرف على جوانبها المختلفة ورصد تطورها عبر الزمن.

سطرت الدراسة مجموعة من الأهداف المتمثلة في تسليط الضوء على واقع التعليم بالوطن العربي قبل جائحة كوفيد-19 والتحديات لتحقيق مجموعة الأهداف الفرعية للهدف الرابع لأجندة التنمية المستدامة 2030، ثم التطرق لواقع التعلم عن بعد بالاستعانة بمؤشرات نسب إغلاق المدارس والمؤسسات التعليمية، ونسب أنواع التعليم عن بعد التي تم إعتادها خلال فترة الاغلاق، ومعدلات التسرب خلال هذه الفترة، بالإضافة الى تعداد إيجابيات هذا النمط التعليمي وسلبياته.

ولقد ارتأينا تقسيم هذه الدراسة الى العناصر الآتية:

أولاً: واقع التعليم عن بعد بالدول العربية في ظل وباء كوفيد-19

ثانياً: إيجابيات التعلم عن بعد

ثالثاً: سلبيات التعلم عن بعد والحلول المقترحة للحد منها.

أولاً: واقع التعليم عن بعد بالدول العربية في ظل جائحة كوفيد-19.

يشهد العالم العربي العديد من التحديات كالاختلال في الموارد المالية والغذائية والمائية، الهجرة غير الشرعية، الأوضاع السياسية غير المستقرة من حروب وريبع عربي، إرتفاع نسبة الشباب العاطل عن العمل، تداعيات وباء كوفيد-19 على جميع الاصعدة.....الخ. هذه الأوضاع الراهنة دفعت بالحكومات إلى العمل الجاد لإيجاد حلول للخروج من هذا السياق وتحقيق النهضة، ويعتبر التعليم والاستثمار في رأس المال البشري من أنجح الطرق للوصول الى ذلك.

وبناء على ما سبق قامت الجهات الوصية بتسطير خطة لتطوير التعليم في الوطن العربي، بغرض تجسيد أهداف إستراتيجية خاصة بكل مرحلة من مراحل التعليم، ولكن سرعان ما جاء وباء كوفيد-19 ليعرقل وتيرة تجسيد هذه الأهداف ويفرض تحديات جديدة ويعيد ترتيب الأولويات بالتركيز على الصحة عوضاً عن التعليم، وهذا ما سنتطرق اليه في العناصر التالية.

1) واقع التعليم ما قبل جائحة كوفيد-19 بالدول العربية:

قبل جائحة كوفيد-19 كان العالم العربي يسير بخطى ثابتة من أجل تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030، وكان يعاني بالفعل من تحديات تمنعه من الوصول إلى التمكن من تحقيق هدف إتاحة تعليم جيد. هذا ما تأكده الاحصائيات المرتبطة بانخفاض نسبة القيد الاجالية في مختلف المراحل التعليمية مقارنة بنسب المستوى العالمي، إرتفاع معدلات التسرب المدرسي في مراحل مبكرة، إرتفاع العدد الإجمالي للآمينين، كبر فجوة التمويل اللازمة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة...الخ.

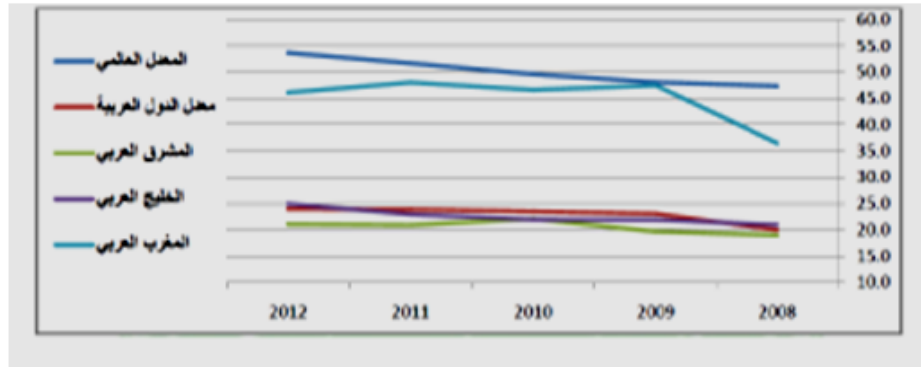
1-1 نسبة القيد الاجالية في المراحل التعليمية:

للتعرف على واقع التعليم في الوطن العربي سنستدل من أجل ذلك على القيد الإجمالي في مراحل التعليم المختلفة انطلاقاً من مرحلة التعليم ما قبل المدرسي وصولاً إلى التعليم الجامعي.

أ. نسبة القيد الاجالية في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي:

بغرض تمكين غالبية الأطفال من الفئة العمرية (3-5) سنوات من الالتحاق بمؤسسات التعليم ما قبل المدرسي في أفق 2018 مع إعطاء الأولوية لأطفال المناطق الريفية والنائية، تم وضع خطة على مرحلتين، تمتد المرحلة الأولى من 2008-2013 مع وضع سقف وصول لنسبة تقدر بحدود 50% لإستيعاب الأطفال ذوي الفئة العمرية السابقة الذكر. أما المرحلة الثانية (2013-2018) فتهدف لرفع نسبة الاستيعاب لتصل إلى 75% بحلول 2018، إلا أن المعدل العربي لنسبة القيد الاجالية في التعليم ما قبل المدرسي ووفقاً لإحصائيات اليونسكو بقي منخفضاً ومتواضعاً حيث لم يتجاوز 19.98 % سنة 2008، وارتفع إلى 23.08 % سنة 2009، ثم ارتفع هذا المعدل بشكل طفيف عبر السنوات إلى أن بلغ 23.94 % سنة 2012، وهذا يدل على وجود فجوة شاسعة بين النسب المسطرة في أهداف الخطة والنسب المتحققة فعلياً".

كما يجب الإشارة أيضاً إلى أن هذا المعدل على المستوى الإقليمي يعكس تفاوتات كبرى بين الدول العربية في نسب القيد الإجمالي، فنجد أن دول المغرب العربي هي أقرب في مستوياتها للمعدل العالمي على عكس بقية أجزاء الوطن العربي. وهناك تأخر للدول العربية مقارنة بالمعدل العالمي بحيث تتراوح نسب القيد الاجالية في التعليم ما قبل المدرسي بالدول العربية ما بين 80%-95% بينما لا تتجاوز النسبة 24% عربياً" (أنظر الشكل رقم 1). هذا التفاوت يرجعه أغلب الخبراء التربويين إلى إدماج مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي ضمن مكونات السلم التعليمي لما لذلك من فضل في الارتقاء بمستوى التعليم. على عكس واقع الدول العربية التي طُرح عليها سؤال سنة 2013، هل تم دمج مرحلة التعليم ما قبل المدرسي في السلم التعليمي في بلدكم؟ وقد أجابت على هذا السؤال 17 دولة عربية، وتبين من الإجابات أن 41% من الدول العربية لم تدمج مرحلة التعليم ما قبل المدرسي ضمن سلمها التعليمي، وهي نسبة مرتفعة عموماً". هذا يعكس الوضع الحالي لانخفاض المعدل العربي لنسبة القيد بالتعليم ما قبل المدرسي الذي لم يتجاوز 24% سنة 2013. هذا راجع إلى أن التعليم ما قبل المدرسي غير إلزامي وغير مجاني في أغلب الدول العربية، وأن مصاريف التسجيل ليست في متناول الجميع، بالإضافة إلى اختلال التوزيع لدور الحضنة بين المدن والارياف أن التعليم ما قبل المدرسي. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جانفي، 2019، ص 32)



السنوات

الشكل رقم (1): تطور المعدلات الإقليمية لنسبة القيد الاجالية في التعليم ما قبل المدرسي (رياض الاطفال) داخل الوطن العربي مقارنة مع المعدل العربي والعالمي خلال الفترة 2008-2012.

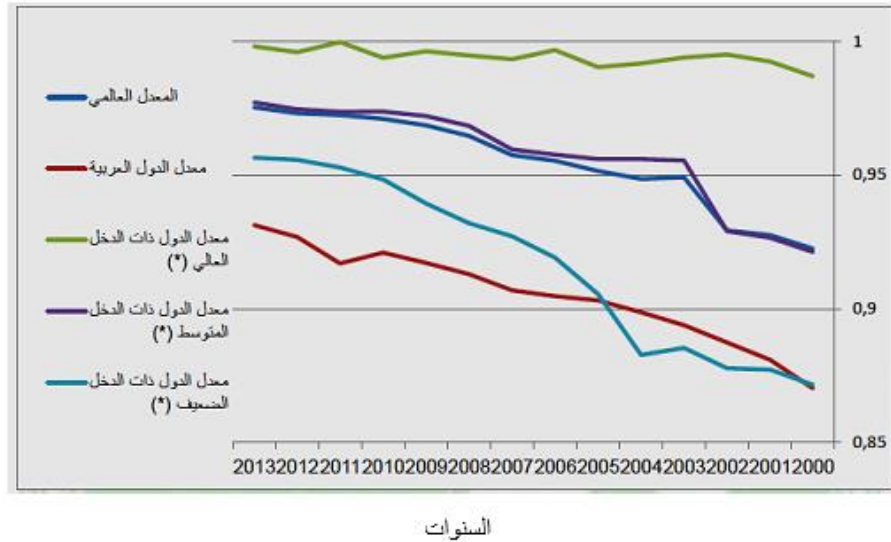
المصدر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره، الجمهورية التونسية، بدون سنة نشر، ص 129.

إن للتعليم ما قبل المدرسي دور جوهري يلعبه في تمكين الأطفال في مراحل عمرية مبكرة من إكتساب مهارات حياتية ، والتي صنف حسب مختصين تربويين إلى مهارات تقدير الذات (فهم الذات، والعناية بالذات، واحترام الذات، والثقة بالنفس)...ومهارات شخصية (تناول الطعام، والنظافة الشخصية، والعناية بالصحة، والحماية من الأخطار).. ومهارات اجتماعية (التعامل مع أفراد الأسرة، والتفاعل مع الأصدقاء، والتعامل مع الغرباء، والتعامل مع كبار السن،).. ومهارات التعامل مع المشاعر (التعبير عن المشاعر، وتقدير مشاعر الآخرين، ومشاركة الآخرين مشاعرهم التعامل مع ضغوط الحياة،) ومهارات الاتصال (تكوين صداقات جديدة، والاتصال اللفظي وغير اللفظي،)...ومهارات حلّ مواقف الصراع بين الأطفال (التفاوض، والإقناع، وتقبل الاختلافات، وتقبل الحلول، والتنبؤ بالأحداث، وفرض الصراع)..ومهارات اتخاذ القرار وحلّ المشكلات (التفكير التحليلي، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والمرونة، والتخطيط،)..ومهارات القيادة (الإدارة والتنظيم، وإدارة الوقت، وقبول الاختلافات في وجهات النظر، والرفض)..ومهارات خاصة بالتعلّم (القراءة والكتابة، والحساب،)... ومهارات المواطنة (التكيف مع المتغيرات.) (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جانفي 2019 ، ص 32)

إن قائمة المهارات الحياتية ليست نهائية ولا ثابتة ويمكن لكلّ نظام تربوي أن يختار منها ما يتناسب وحاجته وخصوصية مشروعه المجتمعي. لذلك الاستثمار في التعليم ما قبل المدرسي له أهمية وجب الاستفادة منها وتوظيفها لتسهيل الانتقال للمراحل الأخرى بعبقور مؤهلة ومهارات داعمة. فإنّ المدركات الهامة والمتعلقة بالفترة الحسّية تشير إلى أنّ تعلّم اللغة يبلغ ذروته أثناء مرحلة الطفولة المبكرة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، نوفمبر 2019 ، ص 37).

ب. نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في الوطن العربي:

يبيّن مؤشر نسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي المستوى العام للمشاركة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والطاقة الإستيعابية الممكنة. ويوضّح الجهد المبذول من قبل الدول لإستيعاب جميع الطلبة المعنيين في هذا المستوى التعليمي ويعكس المساواة بين الجنسين مدى تقارب أو تباعد نسبي القيد لدى الذكور والإناث. حيث إنّ معدّل البقاء في الدراسة حتّى الصف الأخير من التعليم الابتدائي في الدول العربية إستقرّ في مستوى 80.2% سنة 2012 وهو يفوق المعدّل العالمي ومعدّل الدول ذات الدخل المتوسط والدول ذات الدخل الضعيف. كما أنّ معدل البقاء في الدراسة حتّى الصف الأخير من التعليم الابتدائي متقارب لدى الجنسين خلال العشرة الأخيرة مع إرتفاع طفيف لفائدة الذكور، وهذا ما يوضحه الشكل 2.

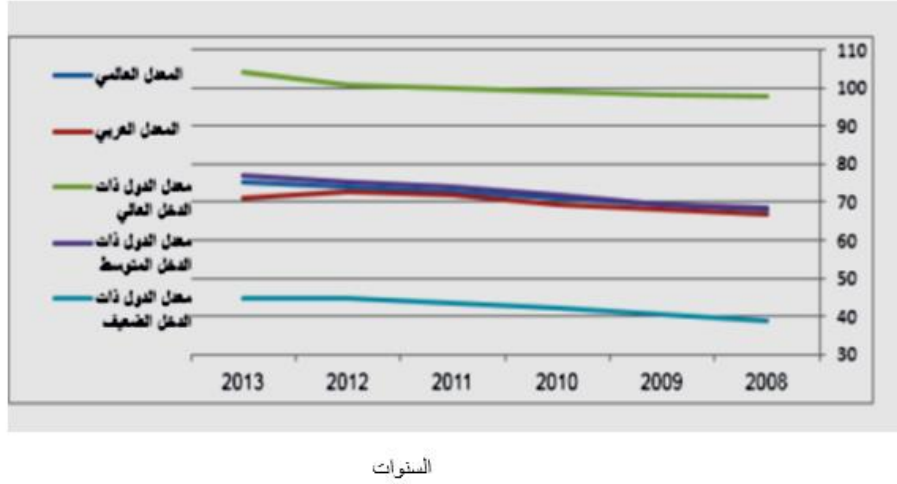


الشكل رقم (2): تطور مؤشر المساواة الخاص بنسبة القيد الإجمالية في التعليم الابتدائي في الوطن العربي مقارنة بالمعدل العالمي ومعدل الأقاليم الأخرى خلال الفترة 2000-2013

المصدر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره، الجمهورية التونسية، بدون سنة نشر، ص 130.

ج. نسبة القيد الاجالية في التعليم الثانوي بالوطن العربي:

إن نسب القيد الاجالية في التعليم الثانوي قد شهدت تطوراً في أغلب الدول العربية خلال الفترة (2008-2013)، غير أنها بقيت دون المستوى المأمول في بعض الدول العربية، على غرار: الجمهورية الإسلامية الموريتانية بنسبة 29.5% ، وجمهورية السودان 40.7% ، وجمهورية جيبوتي 46.2% ، والجمهورية اليمنية 49.19% فيما حققت دول عربية أخرى نسب قيد إقليمية عالية كالمملكة العربية السعودية 122.9%، ودولة قطر 111.62% سنة 2011 ، ودولة الكويت 100.95% منذ سنة 2008 ، ومملكة البحرين 95.51% ، وسلطنة عُمان 91.23%، والجمهورية التونسية 90.60% وجمهورية مصر- العربية 88.95%. كما يلاحظ أن المعدل العربي لنسبة القيد الاجالية في التعليم الثانوي قد ارتفع من 66.67% سنة 2008 ليصل إلى 71.09% سنة 2013 ، ولكنه بقي دون التطلعات ولم يرتق إلى مستوى البلدان المتقدمة (انظر الشكل رقم 3).



الشكل رقم (3): تطور المعدل العربي لنسبة القيد الاجالية في التعليم الثانوي مقارنة مع المعدل العالمي ومعدلات أقليم أخرى.

المصدر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره، الجمهورية التونسية، بدون سنة نشر ، ص 132.

د. القيد الإجمالي بالجامعات في الوطن العربي:

قدّرت نسبة القيد الاجالية بالجامعات في المنطقة بحدود 33.8% ، مع ارتفاع مشاركة الإناث بنسبة 35.8% ، مقارنةً بالذكور 31.9% . وتختلف أنماط المشاركة عبر البلدان اختلافاً واسعاً من دولة الى أخرى تتراوح بين 70.9% في المملكة العربية السعودية و 5.3% في جيبوتي. ويختلف أيضاً التوازن بين الجنسين، مع ارتفاع عدد الطالبات في الجزائر والبحرين والكويت وعمان وفلسطين وقطر، وارتفاع عدد الطلاب الذكور في إيران والعراق واليمن وموريتانيا وجيبوتي.

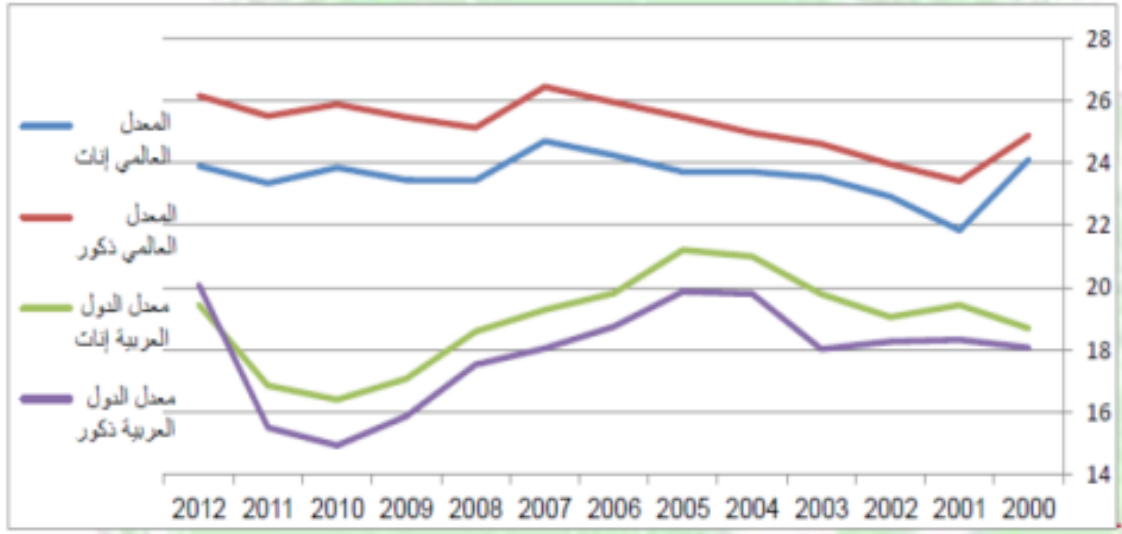
وتجدر الإشارة الى أن الإنفاق الحكومي لكل طالب جامعي، وهو إنفاق يختلف بشكل كبير بين دول الخليج وبقية المنطقة، فهو يتراوح بين 71,133 دولاراً أميركياً في الكويت 2004 و 952 دولاراً في الأردن 2019.

على وجه التأكيد بأن للجامعات مكانة هامة في السلسلة التعليمية ، فهي المؤسسات الرئيسية المعنية بإنتاج المعارف العلمية والتكنولوجية والاجتماعية ، وهي المكان الذي يتدرب فيه المعلمون الذين يقومون بتعليم التلاميذ والطلبة في المدارس الأساسية والثانوية. يوجد في الدول العربية 15 جامعة ضمن أفضل خمسين جامعة على المستوى العالمي ، وهذه الأخيرة نسبتها 3% من المجموع الكلي ، في حين إن العالم العربي يصل تعداد سكانه الى 430 مليون نسمة. هذا يفسر- تراجع مكانة الجامعات في جهود الأبحاث والتطوير على مستوى العالم . وتشير آخر البيانات التي نشرها معهد اليونسكو إلى أن دول العالم العربي لا تسهم إلا بنسبة 0.8% في جهود الأبحاث والتطوير على مستوى العالم . أما مراكز القوة في الأبحاث والتطوير على مستوى العالم فهي أمريكا الشمالية بنسبة تُقدّر ب 35.65% وأوروبا بنسبة 25.16% وشرق وجنوب شرق آسيا بنسبة 32.1% من استثمارات الأبحاث والتطوير على مستوى العالم. وبالطبع يعكس تراجع أداء المنطقة في هذا المجال العديد من الاعتبارات الأخرى ومنها عدم كفاية الاعتمادات المالية الحكومية للأبحاث والتطوير. (سأكن، يناير 2019، ص 1)

2-1 معدل التسرب المدرسي بالوطن العربي:

قبل بدء أزمة كوفيد-19 في العام 2020 ، كان حوالي 15 مليون طفل في المنطقة تتراوح أعمارهم بين 5 و 14 عامًا خارج المدرسة. وكان 10 ملايين طفل إضافي معرضين لخطر التسرب من المدرسة بسبب الفقر والتمييز الاجتماعي والزواج وتعطل البنية التحتية بسبب النزاعات والحروب، وبينما يلتحق معظم الأطفال بالمدرسة الابتدائية، يرتفع احتمال عدم التحاقهم بالمدرسة بنسبة 16% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ، و35% في المرحلة العليا من التعليم الثانوي . ويقترن هذا الأمر بتفاوتات عالية، بما في ذلك فارق يصل إلى 10 سنوات من التعليم المدرسي بين نسبة 20% الأكثر تعليمًا ونسبة 20% الأقل تعليمًا (اليونيسكو ، اليونسف والبنك الدولي، 2022 ، ص 15).

إن معدل التسرب في الدول العربية شهد انخفاضًا خلال الفترة 2005-2011، بينما شهد المعدل العالمي ارتفاعًا صغيرًا خلال نفس الفترة ، كما أن تسرب الإناث كان أعلى من الذكور في الدول العربية على عكس المستوى العالمي (أنظر الشكل 4).



الشكل رقم (4): تطور المعدل العربي والعالمي للتسرب المدرسي في التعليم الابتدائي (2000-2012)

المصدر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره، الجمهورية التونسية، بدون سنة نشر- ص 131.

3-1 العدد الإجمالي للأمينين في الوطن العربي:

لقد عانت الدول العربية من نسب أمية مرتفعة وصلت إلى 73.0% سنة 1970، ولكن الجهود المبذولة أدت إلى خفضها لتصل إلى نسبة 21.0% في العام 2014. بحيث يفوق العدد الإجمالي للشباب الذي يعاني من الأمية سنة 2015 (6.5) مليون شاب وشابة ينتمون للفئة العمرية (15-24) سنة من المجموع الكلي للأمينين. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019، ص 11) علماً أن هذه الفئة هي التي تمثل رأس المال البشري والعمالة المعتمد عليها للنهوض باقتصاديات هذه الدول.

الجدول رقم (1): تطور نسبة الأمية في المنطقة العربية مقارنة بالمتوسط العالمي

المصدر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019، ص 11.

السنة	نسبة الأمية في الوطن العربي (%)	نسبة الأمية في الدول النامية (%)	المتوسط العالمي للأمية (%)
1970	73.0 %	51.9 %	37.0 %
1980	60.0 %	41.8 %	30.6 %
1990	48.8 %	32.6 %	24.6 %
1995	43.8 %	23.6 %	22.7 %
2000	38.8 %	26.3 %	20.6 %
2008	29.7 %	21.2 %	19.0 %
2014	21.0 %	18.1 %	13.6 %
2022 ^(*)	17.1 %	14.9 %	10.1 %
2030 ^(*)	10.6 %	11.8 %	6.6 %

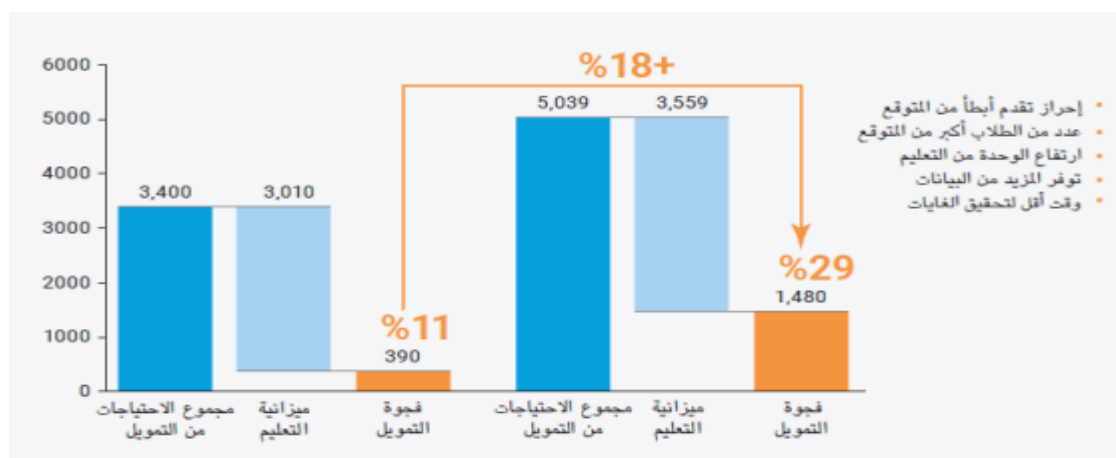
(*) إسقاطات

4-1 فجوة التمويل لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة:

إن الوصول الى إرساء معالم تعليم جيد للدول منخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل هو بضمن تعميم التعليم ماقبل الابتدائي والابتدائي والثانوي والجامعي ، وذلك يتطلب توفير موارد مالية تمويلية معتبرة. ونظرا لانخفاض وتذبذب مداخيل الدول العربية الذي يعتبر عقبة في طريق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بالدول العربية، فلقدت أفصحت منظمة اليونسكو بأن تقديرات أوائل عام 2020 المتعلقة بالفجوة في التمويل تشير إلى مبلغ ضخم يبلغ 148 مليار دولار سنويا (UNESCO,2020,P5) ، وبأن أزمة جائحة كوفيد-19 ستزيد فجوة التمويل هذه بما يصل إلى الثلث.

لقد أفصحت الاحصائيات بأن الدول العربية مجتمعة أفقت عام 2014 ما نسبته 4.3% من ناتجها المحلي الإجمالي على التعليم . أي ما يعادل 124.27 مليار دولار في حين أن مجموعة دول الاتحاد الأوربي أفقت في العام ذاته 5.1% من ناتجها المحلي الإجمالي أي ما يعادل 947.07 مليار دولار. أما بخصوص نصيب الفرد الواحد (لمجموع السكان) من الإنفاق الإجمالي على التعليم، فكان نصيب الفرد في الدول العربية ما يعادل 323.32 دولار، مقابل 1863.88 دولار للفرد في الاتحاد الأوربي خلال العام نفسه (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2019، ص4). لعل الخطوات الواجب اتباعها للتمويل اللازم هي:

- رفع حصة تمويل التعليم في الميزانيات الوطنية السنوية.
- إشراك القطاع الخاص والمجتمع المدني وكل الأطراف الفاعلة في عمليات التخطيط والتمويل والرصد والتقييم تحت إشراف الدولة.
- إقامة شركات إقليمية ودولية فاعلة لتدبير التمويل.
- الاستفادة من الوقف في تمويل العملية التعليمية وخصوصا المناطق النائية بالدول الإسلامية .



الشكل رقم (5): فجوة التمويل اللازم لتحقيق الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة قبل كوفيد-19 (بملايين الدولارات)
المصدر: الأمم المتحدة، 2020، ص 5.

(2) واقع التعليم في ظل وباء كوفيد-19 بالدول العربية:

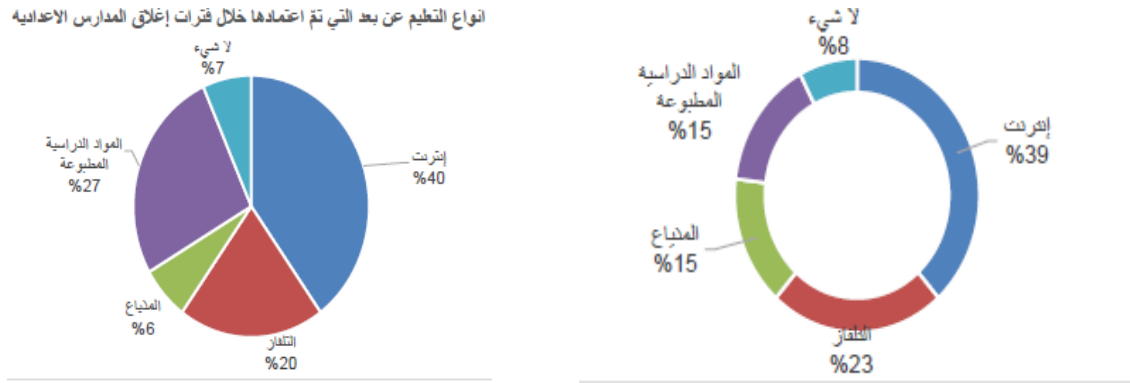
لقد تسببت الاستجابات غير الدوائية لجائحة كوفيد-19 في شل حركة التعليم ، فشهد العالم العربي إغلاق شبه كلي للمدارس والمؤسسات التعليمية ، والانتقال إلى التعليم عن بعد وتوظيف مختلف الوسائل والتقنيات لضمان استمرار العملية التعليمية ووصول الموارد التعليمية لكافة المتعلمين. وللوقوف على واقع التعلم بالدول العربية في ظل وباء كوفيد-19 ارتأينا الاستعانة بإحصائيات حول نسب إغلاق المدارس والمؤسسات التعليمية، أنواع التعليم عن بعد التي تم اعتمادها خلال فترة الإغلاق، تطور معدلات التسرب خلال هذه الفترة.

1 إغلاق المؤسسات التعليمية بالدول العربية والتعليم عن بعد حسب الاطوار التعليمية:

أ. واقع التعليم الابتدائي والاعدادي خلال الفترة 2019-2022:

استنادا على الدراسة الميدانية التي قامت بها الاسكوا لاستقصاء تداعيات جائحة كوفيد-19 على التعليم الابتدائي والاعدادي بالدول العربية، فإن 43 % منها قامت بالإغلاق الكلي، ونفس النسبة قامت بالإغلاق الجزئي ، و دولة واحدة لم تقم بإغلاق المدارس وهي دولة الامارات. أما عن نسبة الطلبة الذين شملهم غلق المدارس فهي تقارب او تساوي 100%، وهذا يعطي فكرة عن مدى تأثير الجائحة على السير العادي للدراسة. أما في بداية السنة الدراسية 2020-2021 فلقد تواصل غلق المدارس الابتدائية والاعدادية كليا او جزئيا، ماعدا دولتي قطر والامارات، وتم التوجه الى تبني التعلم عن بعد لاستمرار التعلم، ومن بين الإجراءات الدراسية التي تم إتخاذها ماييلي:

الاعتماد على الانترنت للتدريس بواسطة المنصات، سواء كانت منصات مفتوحة (71%) أو منصات محلية (29%)، وشكل ذلك ما نسبته 39 % بالنسبة للطور الابتدائي، وللطور الاعدادي 40 % ، بالإضافة الى بث محتويات تعليمية على القنوات التلفاز بنسبة 23%، والمذياع 15%، فيما لم تقم دولة السودان باستعمال أي نوع من أنواع التعليم عن بعد.



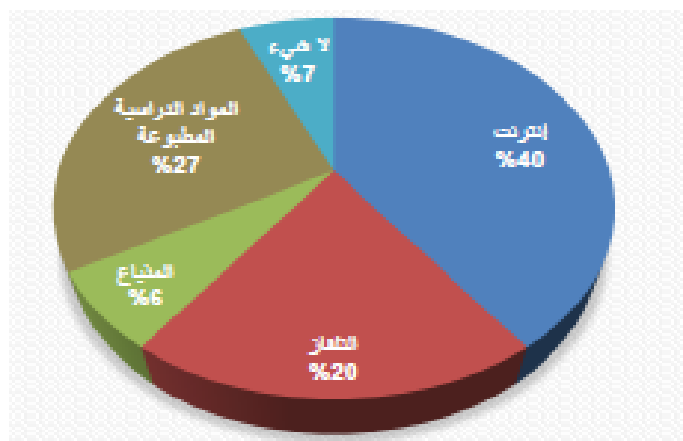
الشكل رقم (6): أنواع وسائط التعليم عن بعد خلال إغلاق المدارس الابتدائية المصدر: الاسكوا، مرجع سابق، ص 3.

قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم خلال 2021 بدراسة ميدانية حول تداعيات جائحة كوفيد-19 على قطاع التعليم في الدول العربية وتم ارسال الاستبيان الى 22 دولة ،وتلقت المنظمة إجابات 7 دول وهي : الكويت و موريتانيا وعمان والامارات وقطر و السودان والعراق .

كما تجدر الإشارة الى أن العديد من الدول عكفت على برمجة دورات تدريبية للمدرسين، نذكر منها الكويت وعمان والامارات وقطر بنسب تتراوح بين 90 الى 100 %، بينما قامت موريتانيا بتدريب 2 % من مدرسيها بينما لم تقم العراق والسودان بتنظيم أي دورة لفائدة المدرسين.

ب. واقع التعليم الثانوي خلال الفترة 2020-2022 :

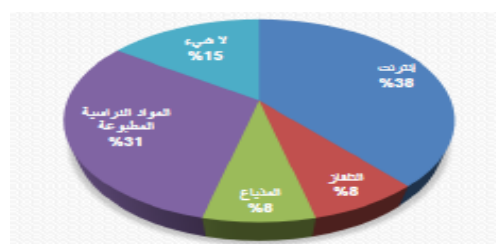
شهدت المدارس الثانوية في أغلب الدول العربية عمليات غلق كلية أو جزئية باستثناء دولة الامارات، وتراوح نسبة الطلاب المعنيين بالغلاق بين 20% و 100 %، كما أتخذت العديد من الإجراءات للتمكن مواصلة العملية التعليمية، وترأست هذه الإجراءات استعمال الانترنت (40%) ثم المواد الدراسية المطبوعة (27%) فالتلفاز (20%) وأخيرا المذياع (6%)، وهذا ما يوضحه الشكل رقم 7.



الشكل رقم (7): أنواع التعليم عن بعد خلال فترة إغلاق الثانويات.
المصدر: الاسكوا (2020). تداعيات جائحة كورونا على التعليم في الدول العربية والعالم ، قراءة للوضع حسب دراسة ميدانية وبيانات ومؤشرات التعليم ، ص 8.

ج. واقع التعليم العالي بالجامعات والمعاهد خلال الفترة 2020-2021:

لقد تم إحصاء إغلاق كل الكليات والمعاهد العليا في خمسة دول عربية وبقيت مفتوحة في كل من الامارات وقطر، وتراوح نسبة الطلاب المعنيين بالغلق بين 30% و 100%، وتم استبدال التعلم الحضوري بالتعلم الإلكتروني والمواد الدراسية المطبوعة والتلفاز والمذياع وذلك بنسب متفاوتة كما هو مبين في الرسم البياني في الشكل رقم 8.



الشكل رقم (8): أنواع التعلم عن بعد إغلاق الجامعات والمعاهد العليا
المصدر: الاسكوا (2020). تداعيات جائحة كورونا على التعليم في الدول العربية والعالم ، قراءة للوضع حسب دراسة ميدانية وبيانات ومؤشرات التعليم ، ص 12.

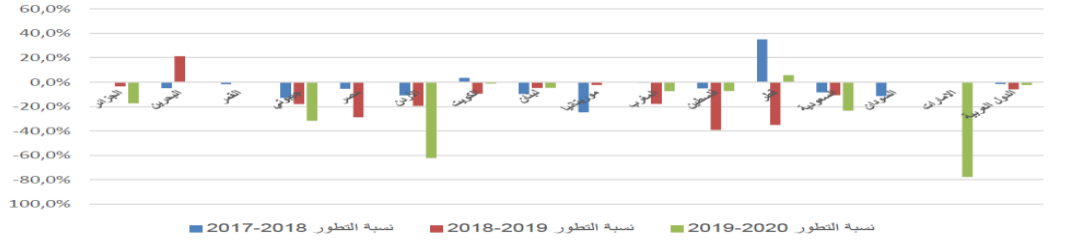
الدول العربية قامت بمجهودات كبيرة لضمان عدم الانقطاع الكلي عن الدراسة، وذلك كل حسب إمكانياتها المادية وبشرية سواء من وفرة أجهزة الاعلام الآلي وسرعة الانترنت والتغطية، أو كوادر بشرية مؤهلة، إلا انه هناك تفاوت بين دول المنطقة فالبعض منها يمتلك إمكانيات عالية مكنته من الاستغلال الأمثل للتعلم عن بعد وطرق التقييم المرتبطة بهذا النمط التعليمي، والبعض الآخر من الدول ذات الدخل المتوسط والمنخفض التي لم تتمكن من تعميم التعلم عن بعد وذلك لعدم توفر البنية التحتية وقلة إمكانيات المتوفرة التي لجأت الى التعليم الهجين لاجتياز هذه الازمة بأقل الاضرار .

2-2 نسبة تطور عدد الراسيين في الدول العربية:

تواصل انخفاض عدد الراسيين بنسب كبيرة جدًا في بعض الدول العربية رغم أن أغلب المدارس كانت مغلقة خلال سنة 2020 ، حيث تراوحت بين 77.8% في الامارات -62.2% في الأردن و 23.4% في السعودية و 17.4% في الجزائر، كما انخفضت بنسب تراوحت بين 7.3% و 1.1% ببقية الدول ، مما أدى إلى انخفاض في تقديرات العدد الإجمالي للراسيين في الدول العربية بنسبة 2.2% و 3.6% لدى الاناث منهم و 1.5% لدى الذكور، غير أن الانخفاض الملحوظ بين سنتي 2019 و 2020 يشير إلى أن عملية إغلاق المدارس وما أنجر عنها من تغيير في كيفية تقييم الطلبة. لقد اشارت تقارير الى تأجيل الامتحانات في بلدان والغاؤها في بلدان أخرى،

كما تم استبدال الامتحانات في بعضها الآخر بتقنيات مستمرة أو إتباع طرق بديلة، مثل إجراء الامتحانات النهائية عبر الإنترنت . وساد إتجاه لاستخدام المشروعات البحثية كوسيلة لتقييم الطلبة ، كنتيجة لعدم القدرة على إجراء الامتحانات التقليدية بسبب ظروف الجائحة.

وقد يترتب عن هذا لاحقا فقدان الطلبة للمعارف الواجب بلوغها لو لم يتم غلق المدارس وعدم إجراء الامتحانات، كما سيؤثر هذا الوضع على التحصيل المعرفي خلال السنوات الدراسية المقبلة . يشير عددا من المختصين الى أن هذا الوضع سيؤدي إلى فقدان الطالب لثلث ما ينبغي تعلمه خلال الصف الثالث أي ما يعادل ثلاثة أشهر من إغلاق المدارس، بالإضافة إلى تخلف 72 % من الطلبة إلى حد أنهم سيكونون لدى بلوغهم الصف العاشر إما قد تسربوا من المدارس وإما قد فقدوا القدرة على تعلم أي شيء في المدرسة (الاسكوا، 2020، ص 17).



المصدر : معهد اليونسكو للإحصاء – أكتوبر 2021.

الشكل رقم (9): نسبة تطور عدد الراسبين في الدول العربية في ظل جائحة كوفيد-19 فرضت جائحة كوفيد-19 الانتقال الى التعلم عن بعد كمنظومة بديل لضمان استمرارية العملية التعليمية، وعلمنا أن هذا النمط التعليمي ليس بالحدث فإن له العديد من الإيجابيات الواجب الاستفادة منها وتوظيفها بشكل فعال، كما لا يمكن إغفال سلبياته الواجب التعامل معها بشكل يحذر من تأثيرها . وهذا ما سنتطرق له في الفقرة القادمة من الدراسة.

ثانيا: إيجابيات التعليم عن بعد:

للتعلم عن بعد العديد من الإيجابيات المرتبطة بالتعلم والمعلم وأداة التعليم، ويمكن إيجازها فيما يأتي:

1) إيجابيات التعليم عن بعد من جانب المتعلم:

- التعلم عن بعد كان البديل للتعليم الحضوري في ظل الانقطاع الكلي عن الدراسة وما ينجر عن ذلك من تداعيات على المدى القريب والبعيد.
- يمكن للمتعلم عن بعد أن يتعلم في الوقت الذي يختاره وبالسرعة والوتيرة التي تناسبه وإعادة المحتوى التعليمي الى غاية فهمه، كما يمكنه الدراسة في الأوقات التي تناسبه.
- يختلف الأفراد المتعلمين من حيث قدراتهم الاستيعابية، ومن مزايا التعليم عن بعد أنه يتم بمعزل عن الآخرين، بحيث يمنح المتعلمين الفرصة للتجربة والخطأ والتعلم في جو من الخصوصية، وفق المعدلات التي تناسب كل متعلم.
- يمكن للمتعلم إعادة المحتوى التعليمي بالقدر الذي يمكنه من فهم الدرس، مما يزيد من معارفه كما يمكنه الاطلاع على محتويات متباينة من حيث المصدر لنفس الموضوع للتوسع في الفهم.
- التعلم عن بعد نافذة مفتوحة على المحتويات التعليمية لمتعلمين مختلفين المدارس والجامعات بحسب المستوى والموضوع، فهو يعتبر بنك للمعلومات والامتحانات يمكن الاعتماد عليها في تثبيت وتقييم المكتسبات .
- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، واستخدامها في المسار التعليمي لا في اللعب والترفيه.
- يوفر التعليم عن بعد من خلال الانترنت، قدرة التعلم الذاتي والتي يمكن توظيفها للتعليم مدى الحياة.
- الاسهام في حل مشكل اكتظاظ الأقسام وضعف التحصيل الناتج عن ذلك، وجل مشاكل الطلبة في الأماكن النائية البعيدة.
- غرس روح المسؤولية لدى الطلبة مما يعودهم على تنظيم وقتهم وتوزيعه بشكل جيد يتلائم والمهام الموكلة إليهم.
- تميز التعليم عن بعد بالمرونة من حيث الوقت والمكان والمحتوى وفعالية الوصول للمعرفة والمعلومات.

(2) إيجابيات التعلم عن بعد من جانب المعلم:

- إعادة تدريب وتأهيل مهارات العاملين في التعليم في التكنولوجيا الحديثة.
- حل مشكل نقص الكفاءات من المعلمين
- سد النقص في أعداد المعلمين، بحيث يمكن للتعليم عن بعد الاسهام في التغلب على مشكلة القصور في أعداد المعلمين المؤهلين عن طريق تقديم بدائل أخرى للطلبة بعضها لا يتطلب وجود معلم.
- تمكين المدرس من استطلاع سريع لمدى استيعاب الطلبة للدروس.
- مساعدة المدرس على تقسيم الطلبة الى مجموعات عمل في غرف تفاعلية بالصوت والصورة من أجل عمل تجارب في الحال وفتح النقاش وتحليل نتائج عمل مجموعات العمل.
- توفير مصادر متعددة ومختلفة للمعلومات يمكن للمدرس الاطلاع عليها الاستعانة بها لتحديث وإنجاز محتوى تعليمي ذا جودة عالية.

- إمكانية التواصل مع المتعلمين خارج أوقات العمل الرسمية

(3) إيجابيات التعلم عن بعد من جانب الأداة التعليمية:

- توظيف الصوت والصورة والمؤثرات الصوتية في المحتوى التعليمي مما يسهم في ترسيخ وتثبيت المعلومات وتسهيل الفهم والاستيعاب.
- جعل عملية التعلم سهلة وممتعة في نفس الوقت خصوصاً للأطوار التعليم الأولى كالخضانة ورياض الأطفال والتعليم الابتدائي.

ثالثاً: سلبيات التعلم عن بعد في ظل جائحة كوفيد-19:

على الرغم من أن التعلم عن بعد له العديد من المميزات التي ساهمت في تقليل من الآثار السلبية لإغلاق المؤسسات التعليمية في ظل جائحة كوفيد-19، إلا أنه هناك العديد من السلبيات التي تواجه الطلبة أثناء استخدامهم لهذا النمط من التعليم، والتي يمكن إيجازها فيما يأتي:

- إن التفاوت في الإمكانيات المتوفرة من قاعدة التكنولوجيا، جعل من عملية التعلم عن بعد صعبة للغاية، فقد منع ضعف تدفق وتغطية الانترنت، وعدم امتلاك أجهزة كمبيوتر، العديد من الطلبة للاستفادة من المحتوى الإلكتروني لمنصات التعليم.
- إن الغالبية العظمى من المتعلمين الذين تسنى لهم الوصول إلى وسائط التعلم عن بعد، كانت الدروس غير متواترة، وكانت تغطية المناهج الدراسية غير كاملة مما سيكون له اثار وخيمة لاحقاً.
- إن أفضل الدول العربية التي تمكنت من الانتقال السلس إلى التعلم عن بعد، فإنها وجدت بأنه لا يوفر بديلاً كاملاً للتفاعلات المباشرة بين المعلمين والمتعلمين وما لذلك من أثر في التنشئة الاجتماعية للجيل الجديد.
- لقد خلق التعلم عن بعد، حالة من عدم المساواة في فرص التعليم، أو بمعنى أوضح خلق فجوة معرفية، وذلك نتيجة التفاوت في توفر البنية التحتية والكوادر البشرية المؤهلة فيما بين الدول العربية وبين أقاليم الدولة الواحدة.
- إحتلال إرتفاع معدلات التسرب المدرسي، فهناك خطر كبير يتمثل في إحتال قيام الأسر محدودة الدخل التي تواجه مشقة متزايدة في توفير متطلبات التعلم عن بعد لأولادها بسحب أطفالها من المدرسة في حال غياب برامج دعم إجتماعية للأسرة الهشة.
- عدم ملائمة التعلم عن بعد لمراحل التعليم الأولى كرياض الأطفال والتعليم الابتدائي لما تحتاجه هذه المراحل من مرافقة وإشراف.
- عدم التهيؤ للانتقال التدريجي لهذا النمط من التعليم، وعدم تقبل أولياء الأمور لمسألة تعلم أبنائهم عن بعد، خاصة في الصفوف الأولى.
- عدم قدرة الاسر الفقيرة توفير الأجهزة الرقمية لابنائها، وتحمل تكلفة الحصول على الاشتراك في الانترنت، في غياب توفر برامج دعم إجتماعية تغطي متطلبات التعلم عن بعد.
- تعتبر مصداقية نتائج عمليات التقييم للمكتسبات التعلم عن بعد، من أهم سلبيات التعلم عن بعد، لأنها لا تعكس في كثير من الأحيان المستوى الحقيقي للمدرسين، ولا يمكن تقييم مكتسباتهم المعرفية الضرورية للانتقال الى مستوى أعلى في ظل هذا النمط التعليمي.
- صعوبة التأكد من جودة مخرجات العلم عن بعد ومن مصداقية وشفافية تقييم مكتسبات المعرفية للطلبة.

الخلاصة:

على الرغم من الجهود المبذولة في مجال التعلم عن بعد من توفير وسائط تعليمية تتناسب وإمكانيات كل بلد (تعليم الكتروني، برامج تلفزيونية وإذاعية تعليمية ، دروس مطبوعة) والشروع في تكوين الاطارات من معلمين وأساتذة ، إلا أن الأدلة على المستوى العربي تظهر بأن 40% من الطلبة أي ما يساوي 37 مليون طفل ومراهق بالوطن العربي ، لم يستفيدوا من أي مبادرة للتعلم عن بعد، والأسباب تكمن في غياب مبادرات للتعلم عن بعد ، ونقص الأدوات التي تتيح الوصول الى التعلم عن بعد من أجهزة رقمية وإمكانية الاتصال بالإنترنت. وغياب مرافقة البرامج الدعم الحكومية من توفير خطط مدرسية وأغلقة مالية ، والتأثير السلبي للأوضاع الاقتصادية والسياسية السائدة في العديد من الدول العربية، ترك انطبعا خاطئ عن فشل التعلم عن بعد كنمط بديل للخطط الحضوري بالرغم من إيجابياته العديدة وإمكانية التحكم وإيجاد حلول لسلباته.

وعليه خرجت الدراسة بجملة من النتائج ، التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن الوضع العام للتعليم بالدول العربية قبل جائحة كوفيد-19 لم يكن بالمستويات المطلوبة ، بحيث أن نسب القيد الاجالية للمستويات الثلاثة ، التعليم ما قبل المدرسي ، الابتدائي ، الاعدادي والثانوي وحتى الجامعي كانت بعيدة عن المستويات العالمية ومستويات الدول ذات الدخل المرتفع.

- إن الجهود المبذولة أثرت على مستويات التسرب المدرسي التي عرفت إنخفاضا قبل الجائحة، ولكن التقديرات الأولية تؤكد بارتفاع نسبة التسرب بسبب الجائحة.

- شهد العالم العربي منحى تنازلي لمستويات الأمية قبل جائحة كوفيد-19، نتيجة البرامج المعدة للتأثير على معدلاته، لكن الأوضاع تغيرت في ظل الجائحة باحتمال سيناريوهات تفيد بارتفاع نسبة الأمية.

- لقد كانت الدول العربية قبل جائحة كوفيد - 19، تجد صعوبة في توفير التمويل اللازم لخطة التنمية المستدامة، الهدف الرابع، لتحقيق تعليم جيد ومنتاح للجميع، نتيجة الأوضاع الاقتصادية المتسببة في تذبذب مواردها المالية والأوضاع السياسية من حروب وإنتفاضات شعبية، وجاءت الجائحة لتثقل وتزيد من الفجوة التمويلية، كنتاج للمتطلبات المرتبطة بالتعلم عن بعد أو حتى التعلم الهجين في ظل الجائحة.

- إن للتعلم عن بعد العديد من الإيجابيات، فالمادة العلمية متاحة في أي وقت، ويمكن الاطلاع عليها بالتكرار الذي يتناسب وقدرة استيعاب الطالب.

- إن التعلم عن بعد تعليم مفتوح يمكننا من مقارنة المناهج التربوية للدول المجاورة والاستفادة من ذلك في إعادة صياغة المحتوى التعليمي.

- إن أفضل طريقة لتعميم التعلم مدى الحياة هو إستغلال التعلم عن بعد والمنصات المفتوحة او حتى المنصات المحلية.

- للتعلم عن بعد فائدة على المتعلم والمعلم باستغلال مميزات وسائط التعلم عن بعد من صورة ومؤثرات صوتية

- للتعلم عن بعد سلبات قد تعرقل نجاح هذا النمط التعليمي، وتخلق فجوة معرفية، وعدم تكافؤ الفرص في التعلم، كما إن هناك الكثير من التحفظات المرتبطة بأساليب تقييم المكتسبات العلمية في ظله وصعوبة التحقق من جودة مخرجات هذا النمط التعليمي.

خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات الآتية:

- يجب تقييم تجربة الدول العربية في تبني هذا النمط التعليمي الذي فرضته ظروف استثنائية، عوضا " عن إعطاء أحكام مسبقة بفشل التجربة والبحث عن نقاط الضعف لتقويتها، وذلك بالاطلاع على التجارب الرائدة في هذا المجال، وفتح الموضوع للنقاش والإشراف في الفعاليات العلمية بحضور اهل التخصص وممثلي الجهات الوصية لقطاع التعليم بالدول العربية.

- للتعلم عن بعد إيجابيات يجب الاستفادة منها وذلك بالانتقال التدريجي والسلس الى التعلم الهجين، لأن التكنولوجيا ترافقتنا في مجالات الحياة ويجب استغلالها لأغراض تعليمية تفيد الجيل الجديد المتعلق بالأجهزة الرقمية والانترنت والتطبيقات ومواقع التواصل الاجتماعي، حتى لا تكون وسيلة للتواصل والتسلية فقط.

قائمة المراجع:

1. الاسكوا. (2020). تداعيات جائحة كورونا على التعليم في الدول العربية والعالم ، قراءة للوضع حسب دراسة ميدانية وبيانات ومؤشرات التعليم .
2. الأمم المتحدة(اغسطس 2020)،التعليم أثناء جائحة كوفيد-19 وما بعدها،
3. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(2019). التحديات التي تواجه التعليم في الدول العربية وتأثيرها على الفقر متعدد الابعاد .
4. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .(جانفي 2019 إلحاق مرحلة الطفولة المبكرة بالمرحلة الابتدائية ، كيف ولماذا الدواعي الفلسفة الاهداف الاجراءات .تونس.

5. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(نوفمبر2019) السياسات التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ، التعليم2030 ، رؤية تحليلية .البحرين.
6. اليونسكو ، اليونسف والبنك الدولي .(2022) .فاقد التعلم بسبب كوفيد19- ، اعادة بناء التعلم الجيد للجميع في منطقة الشرق الاوسط وشمال افريقيا .باريس.
7. جيفري ساكنس (يناير 2019).الجامعات وأهداف التنمية المستدامة في المنطقة العربية. تأملات دبلوماسية، أكاديمية الامارات الدبلوماسية.
8. UNISCO (forthcoming). (s.d.). the impact of Covid-19 on the cost of acheving SDG4. GEM Report policy paper.

أهم توصيات المؤتمر:

- على ضوء ما ورد في هذه البحوث من توصيات وكذلك توصيات المعهد وشركائه والحضور ، فقد خرج المؤتمر بالتوصيات التالية:
- الشكر لكل من ساهم في إحياء وإنجاح المؤتمر العلمي الدولي من المؤسسات والباحثين والتقنيين والداعمين.
- العمل إصدار كتاب خاص يحتوي على الأبحاث العلمية المحكمة بعد مراجعتها وتحكيمها وفق أصول النشر العلمي المتعارف عليه.
- ترجمة مختصرة للبحوث المميزة إلى اللغة الفرنسية لضمان خلق التواصل الأكاديمي بين الشرق والغرب.
- توسيع نطاق التقارب الأكاديمي بين الباحثين الإسلاميين والباحثين الأوروبيين في المؤتمرات القادمة، الدؤوبة والمتواصلة.
- الدعوة إلى تأسيس بنك معلومات خاصة بمنطقة الشرق الأوسط وقضايا الفكرية والسياسية والحضارية بالتعاون بين المعهد الفرنسي- وشركائه من المؤسسات الجامعية والبحثية، كمرجع للباحث العربي في أهم البيانات المعالجة بالتحقيق والضبط والنقد والتقييم.
- الاستمرار في إطلاق المؤتمرات العلمية التي تخص منطقة العالم العربي - الإسلامي لضمان تحقيق التنمية الشاملة وحفظ الأمن والسلم والحرية والحقوق.
- تنمية الطفل والاهتمام به ورعايته وتأهيله لمستقبل أفضل من خلال تأهيل الأسرة والمدرسة كوحدين منهجين أو مدخلين علميين للتربية والتكوين وبناء المجتمعات السلمية.
- إطلاق دورات منهجية من خلال قناة المعهد للإسهام العلمي في تطوير عقلانية المنهج وموضوعيته وعدله وإنسانيته.
- تنمية الفكر الجغرافي كمدخل لدراسة لمعرفة الفروض البيئية ومتغيراتها ودورها في أثنية الجغرافيا وتحيزها.
- تحديد مناجم الأفكار المفخخة منها والكامنة بالوقوف على أصولها ومقوماتها وداعميها وشروط استمرارها، وأثرها على السلم المجتمعي والعالمي.
- العمل الجماعي المشترك مع المؤسسات الدولية والمحلية الفاعلة على معيرة المناهج التعليمية والتربوية واستقياسها بما يخدم الفرد والمجتمع والدولة والإنسان.
- بناء النفسية العربية الواضحة والصادقة من مداخل اللغة العربية في إعرابها وتبيينها وإفصاحها، وإبلاغها، بدلا عن عروبتها وفصاحتها وبيانها وبلاغتها، والفرق بينها في أن الشق الأول يؤصل للمفاهيم الإجرائية وفيه حاجتنا والثاني يؤصل للمفاهيم النظرية ومنه مرجعنا .
- عقد اتفاقيات شراكة مع مؤسسات أوروبية وعربية وعالمية ووضع خطط جامعية للعمل المشترك لإعادة تدوير القيم الإنسانية من مداخل الخصوصية، وتوجيه الباحثين أهمية الأديان والأفكار في تنمية ثقافة الرحمة والإنسانية والأصل العربي المشترك للأدوية..
- تفعيل مبدأ الرحم الأكاديمي كمدخل لتنمية الفكر الإنساني والمسؤولية العالمية عبر وسائل الدبلوماسية الأكاديمية والبحث العلمي.
- تفعيل مبدأ القرى الأكاديمية من خلال الكليات المشتركة والمفاهيم المتقاربة ومنهجية التدبير ومن خلال الحرية وخصوصية التعبير، والإنسانية واستقلالية التفكير.
- تحديد معايير وضوابط القيم الأمة الإنسانية والأصولية البشرية وضبطها إجرائيا في الدساتير الدولية، وتوقيعها من خلال أدوات القياس، والدراسات المسحية.
- تحديث مفاهيم القيم التربوية الإنسانية في مناهج التعليم وطرائق التدريس باعتبار العدل والمساواة والحرية والرحمة والأمن والسلام.
- الانفتاح على الآخر بضوابط المقاربات المنهجية والعقلية والعالمية، كوسيلة أحادية لتقريب الفكر الإنساني.
- تخفيف منابع التطرف الفكري والسياسي، وإعادة تأهيل المعوقين فكريا من خلال برامج التأهيل النفسي- لإصلاح النفس، والتأهيل الفكري ببرامج الفكر.
- تأسيس هيئة عليا للبحث العلمي تُمنح عضويتها لمختلف المشارب والأفكار من مدخل الاختلاف بالاختلاف لتنظيم آليات البحث وتقييمها وتوجيهها لحل الأزمات ومواجهة التحديات بالطرق العلمية والمنهجيات الموائمة لاختلاف البيئات النفسية والتطورات العالمية والمتغيرات الظرفية.

- الدعوة إلى إنشاء كلية أو جامعة خاصة بالتأصيل المنهجي وحصريها في قضايا التطوير والتجديد والنقد والتأصيل لضمان صحة العقل البشري بأسس البناء النفسي والفكري، الروح والعقل.
- تفعيل قيم المؤسسات البحثية والجامعية والتعليمية في إطار الخصوصية والحرية والحقوق والإنسانية والقيم الذاتية، بتزكيها وإبعادها عن التوظيف الجهوي – الحزبي و التصلبات الفكرية والعنف.
- تشكيل هيئة علمية نقدية لتحقيق التراث العربي – الإسلامي، بهدف التفريق بين الدين الحيوي، وتدين الآراء، أو بين الدخيل منه والأصيل.
- معالجة أسباب الهجرة الدولية وأثرها على الإنسانية وتقديم الحلول العملية في إطار التعاون الدولي لحماية الإنسان أيا كان، بحسب الدراسات والتوصيات العلمية.
- توجيه التوصيات إلى الجهات الدولية والمحلية وتنمية أواصر التعاون المشترك لحل الأزمات الإنسانية والتمييز والعنف وتسييس الدين والقيم، والأيدولوجيات والقيم العالمية.

مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية (Des lumières) هي مجلة محكمة دولية نصف سنوية مجهزة ومرخصة تصدر عن المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية في فرنسا، بالتعاون مع كلية الآداب – جامعة كركوك، كلية الدراسات الإسلامية- جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية- جامعة واسط، كلية العلوم الإنسانية واللغات والفنون – جامعة الجليلي ليايس، كلية القانون والعلوم الإسلامية- جامعة ديالى.

رؤية المجلة

نعمل في مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية على التجديد المعرفي في أدوات ومناهج وقواعد البحث العلمي من خلال انتقاء الأبحاث التي ننشرها، لتكون مرجعاً لكل أعمال وسياسات إصلاحية تنموية وتعليمية ومدنية وإنسانية، ولكل الباحثين المتخصصين والأكاديميين والطلاب والجامعيين.

سياسات المجلة:

السياسة هي الإجراءات والضوابط والمحددات الكلية للمعهد الفرنسي والخاصة بالمجلة والتي تنظم آليات النشر والعمل والتنظيم وإدارتها.

حول المجلة

الأهداف والنطاق

مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية هي مجلة محكمة متخصصة دولية مجهزة ومرخصة، تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية عن المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية في فرنسا.

رؤية المجلة

تعمل المجلة على نشر البحوث العلمية التي تسهم في إثراء المكتبات العلمية وتكون مرجعاً للباحثين والمتخصصين، وداعمة للسياسات الإصلاحية والتنموية التي يدعو إليها المعهد الفرنسي.

أهداف ومجالات مجلة العلوم التربوية والنفسية

الأهداف

1. الإسهام في تطوير المعرفة ونشر الأبحاث الدولية من خلال طرح القضايا المعاصرة في العلوم التربوية والنفسية.
2. الافتتاح على التحديات المرتبطة بالمناهج المعاصرة للبحث في جميع مجالات العلوم الإنسانية.
3. تمكين الباحثين من أن يكونوا على دراية بأحدث الاتجاهات الأكاديمية في مجال التعليم سريع التطور في جميع أنحاء العالم.
4. السعي نحو تشكيل مجتمع معرفي أكاديمي علمي في إطار التعاون المشترك مع المؤسسات الجامعية والعلمية.
5. العمل على ترقية المعايير المنهجية وتنمية البحث العلمي والتجديد الذي يواكب احتياجات المجتمعات الإنسانية.
6. تزويد الباحثين والأكاديميين وطلاب الدراسات العليا بمجموعة واسعة من الأبحاث العلمية.

نطاق التركيز

يمكنكم نشر أبحاثكم الإنسانية في المجالات التالية:

- علم السياسة والعلاقات الدولية
- علم النفس والدراسات التربوية.
- علم الاجتماع والدراسات الجغرافية
- علم الفلسفة والدراسات المنهجية.
- علم الآثار والعلوم الاقتصادية.

- علم التاريخ والدراسات النسوية.
- علم الإدارة والدراسات المدنية.
- العلوم الإسلامية والدراسات الفكرية.

استقبال البحوث :

تستقبل مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية على مدار العام، ويتم نشر البحث مباشرة بعد استكمال إجراءات التحكم على موقع المجلة:
[/https://alanouar.ifermam.com](https://alanouar.ifermam.com)

نبذة عن مجلات المعهد الفرنسي:

المجلات العلمية التي تصدر عن المؤسسة العربية للعلوم ونشر- الأبحاث هي مجلات محكمة ومصنفة، يسير فيها العمل وفقاً للمعايير الأكاديمية الدولية، كما أن لكل مجلة رقم ISSN خاص بها وهيئة تحرير مستقلة لكل مجلة.

المعايير المنهجية:

1. الأصالة البحثية.
2. الموضوعية.
3. الغاية البحثية والأهداف منها.
4. المناسبة والحجية.
5. المنطقية.
6. الأدلة العلمية.
7. الأسلوبية

الاشتراك في المجلة:

يحصل المشتركين في المؤسسة على النسخة الإلكترونية لأعداد المجلة في كل عدد صادر

أخلاقيات النشر:

- تعد القيم الأخلاقية وأخلاقيات النشر والتواصل من المسائل والقضايا التي يوليها المعهد الفرنسي أهميته.
- لهيئة التحرير اتخاذ الإجراءات اللازمة لمنع سوء التصرف في النشر أو غير ذلك مما يخل بأخلاقيات النشر.
- الانتحال يعد من التحديات الأخلاقية والموضوعية والأمانة البحثية.
- على المؤلفين التأكيد على رصانة وأصالة وحداثة الموضوع وملكيته الفكرية.
- يقيم المحررون البحوث العلمية بموضوعية وأمانة بالنظر إلى (الأصالة والعلمية، وأهمية الموضوع، والوضوح والحداثة، والمنهجية، ونطاق اهتمام المجلة)
- لا تنتظر هيئة التحرير أثناء تقييم البحوث إلى التوجهات الفكرية والعرقية أو الدينية والفلسفات السياسية، والالتزامات الدولية .
- يتمتع رئيس التحرير بالسلطة الكاملة على نشر المحتوى ويجزئه ويوقت تاريخ نشره أو من يفوضه بالنيابة عنه.
- تلتزم هيئة التحرير وأعضاء المجلة والمعهد الفرنسي بالسياسات المتبعة التي تضعها المجلة والمعهد

- أولاً: واجبات المحرر:

- بناء على النظام الأساسي والقوانين الداخلية للمعهد الفرنسي فإن المحرر
- يتمتع بالمسؤولية والسلطة الكاملة لقبول أو رفض أو طلب إجراء تعديلات على المواد البحثية.
- المراجعة والتحكم وتتكون هيئة تحرير المجلة من رئيس التحرير وأعضاء هيئة التحرير وهيئة استشارية، وهيئة التحرير الحق في منع نشر- الأبحاث في حالة الخروج عن المعايير البحثية وما يلي أهم واجباتها:
- 1- على هيئة التحرير فحص السرقة الأدبية باستخدام الأدوات المناسبة.

- 2- يجب على كل محرر التأكد من التقييم المبدئي للبحث للتوثق من أصالتها وقابليتها للتحكيم من خلال البرامج المخصصة لذلك.
- 3- يجب على المحرر التأكد من مراجعة كافة المواد البحثية منهجيا دون النظر إلى أي من التوجهات والتحيزات التي تتنافى مع قيم وموضوعات البحث العلمي والمنهجية العلمية.
- 4- يجب على المحرر التأكد من أن البحوث تتوافق مع المبادئ والقيم العامة للمعهد الفرنسي والمبادئ الأخلاقية الدولية.
- 5- يجب على المحرر أن لا يرفض البحوث إلا بناء على أدلة عدلية موضوعية ويقينية.
- 6- بعد التقييم ترسل البحوث إلى هيئة المحلفين (المحكمين)
- 7- ترسل البحوث بعد التحكيم إلى هيئة التحرير التي ستقرر بالقبول أو التعديل أو الرفض.

تعليمات وتوجيهات هيئة التحرير:

- 1- لا يحق للمحرر أو المحكم استخدام أو الاقتباس من أي مخطوطة بحثية قدمت للنشر- ولم تقبل إلا بإذن خطي من المؤلف وتحت توقيعه.
- 2- تظل المعلومات سرية إلا إذا افصح المؤلف عن كتاباته بنفسه.
- 3- يحضر- أعضاء هيئة التحرير ثلاثة اجتماعات عبر المنصات الافتراضية ويقدمون رؤيتهم ومقترحاتهم وأفكارهم وترشيحاتهم والمبادرات أو البرامج التي تساهم من ترقية المجلة.

واجبات الباحثين المؤلفين:

- التأكد من الأصالة العلمية والموضوعية مع التأكيد على عدم تقديمها لأي جهة نشر أخرى.
- اتباع إرشادات النشر الخاصة بالمجلة.
- يجب على المؤلفين التفاعل مع توجيهات المحكمين وتنفيذ الملاحظات والتعاون معه.
- يجب على الباحثين تقييم بياناتهم المتعلقة بالبحث لهيئة التحرير.
- تحديد جميع المصادر المستخدمة لكتابة البحث العلمي.
- يجب أن يكون البحث متجردا من أي تحيزات عرقية أو أخلاقية أو دينية أو فكرية.

واجبات المحكم

- السرية وحفظ سرية المعلومات والتعامل معها كأمانة أخلاقية وإنسانية ودينية.
- التأكد على مصادر البيانات المستخدمة.
- التأكد على أن البحوث ضمن نطاق المجلة.
- المراجعة الموضوعية دون شخصية الانتقاد
- الوضوح في التعبير عن حججهم النقدية أو التقييمية للبحث.
- إبلاغ المحررين إذا كان البحث منتحلا أو مشكوك فيه.
- تحديد الأعمال المنشورة المشابهة للبحث ذات الصلة بالتحكيم.
- على المحكمين رفض تحكيم أي بحث يكون فيه معرفة مع الباحث أو علاقات خاصة.
- إذا شعر المحكم أنه لن يحكم البحث في الوقت المحددة فعليه إبلاغ هيئة التحرير لاتخاذ اللازم.
- على المحكمين حضور اجتماعين سنويين من خلال منصات التواصل الافتراضية من أجل إثراء آليات التحكيم وعرض المشاريع والأفكار.
- على المحكمين التقييم الدوري لأعداد المجلة بشكل عام.

توجيهات المحكم:

يوجه المحكم لهيئة التحرير الأسباب الداعية لما يلي:

- رفض البحث لأنه غير مناسب للنشر في المجلة.
- إمكانية نشر البحث في مجلات أخرى.
- احتياج البحث إلى مراجعة جذرية تؤهله للنشر.
- احتياج البحث إلى مراجعات طفيفة .
- قبول البحث للتحرير والنشر دون أية تعديلات.

توجيهات المحكم للباحثين:

- يوجه المحكم الأسباب المنطقية بناء على النتائج التالية:
- عدم ملائمة المخطوطة البحثية للنشر في المجلة.
- المخطوطة البحثية ليست مناسبة للمجلة ويمكن نشرها في مجلات أخرى.
- مراجعة المخطوطة البحثية.
- التعديلات المحددة التي يجب إجراؤها للنشر للنظر فيها.
- قبولها للنشر دون أي تعديلات.

قرار النشر:

يقرر رئيس التحرير أو من يقوم مقامه قرار النشر- بعد النظر إلى جميع الآراء وقد يطلب رأياً آخر أو يطلب من المؤلف ورقة مراجعة قبل اتخاذ قرار. و يوفر نظام التقديم للباحثين إشعاراً بالقرار النهائي.

واجبات المجلس الاستشاري:

يتكون المجلس الاستشاري من الشخصيات البحثية البارزة ومن وجباتهم:

- تمثيل المجلة العلمية أكاديمياً في مجتمعاتهم الأكاديمية.
- حضور اجتماعاً سنوياً على الأقل يقدمون من خلالها المقترحات والأفكار والمبادرات وغيرها من الآليات التي تخدم قضايا البحث العلمي والإدارات التعليمية والقضايا البحثية .
- مراجعة أعداد المجلة والمشاركة في التوجيه والإثراء.
- تبني القضايا الأساسية وبناء العلاقات الأكاديمية التعاونية مع المعهد الفرنسي.
- المشاركة في توسيع دائرة المنظومة الإصلاحية والتنموية بما يحقق الفائدة والنفعة للمجتمعات والعالم الإنساني.
- العضوية الاستشارية في المجلة هي عضوية أكاديمية يكون فيها المستشار عضواً استشارياً في المعهد الفرنسي.

حقوق المؤلف:

- للمؤلف الحق في التوصل بنسخة إلكترونية، أو نسخة ورقية مدفوعة الثمن.
- للمؤلف الحق في تقديم طلب العضوية في الجمع الأكاديمي للمعهد وزملاء بحثياً ومحكماً وفقاً للإجراءات والشروط المتبعة.

الشركاء:

هم المؤسسات الجامعية والبحثية الذين يشاركون المعهد الفرنسي- رؤيته التجديدية – الإصلاحية والبحثية والإدارية ويتقاسمون مع المهام والأعمال المشتركة بموجب الاتفاقيات.

إجراءات:

- 1- تُعطى أولوية النشر- للمواد البحثية التي تجدد في أحد حقول المعرفة الأدبية أو العلمية على مستويات النظرية أو الأساليب المنهجية أو تؤصل لمهجيات جديدة أو تتبنى رؤى جديدة.
- 2- يعمل المعهد الفرنسي- على توسيع دائرة نشر- البحوث دوليا بطرق مختلفة منها، طبع نسخ منها سواء ببيعها أو إهداءها، أو المشاركة بها في المعارض الدولية، ونشر البحوث على قواعد البيانات مثل
- 3- يتم إدراج الأوراق البحثية المنشورة في قواعد البيانات الرئيسية المحلية والدولية.
- 4- إذا قبلت المادة البحثية للنشر، تكون جميع حقوق الطبع والنشر للمجلة والمعهد الفرنسي.

إجراءات النشر:

1- ضوابط النشر :

- أن يندرج موضوع البحث ضمن أحد حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- أن يلتزم الباحث بالوسطية والمنهجية والاعتدال والنقد العلمي والاستدلال الرصين.
- أن يولي الباحث اهتماما بالقضايا العربية – الإسلامية والعالمية وأزمات العالم المعاصر.
- أن يكتب البحث بلغة علمية عميقة في اصطلاحاتها ومفاهيمها.
- أن يراعي البحث قواعد الإملاء والترقيم المعمول بها في القواعد العربية.
- أن يراعي شروط الاقتباس العلمي والأمانة العلمية.
- أن يكون للمقال مقدمة وخاتمة وعرض مستوفي لكافة الإجراءات المنهجية.
- أن يرفق البحث باسم كاتبه وصفته العلمية ونبذة مختصرة عنه والبريد الإلكتروني.
- أن تتسم البحوث والدراسات بالرصانة والأصالة والإضافة العلمية .
- الالتزام برصانة الأسلوب ودقة العبارة وإبراز فكر الباحث وشخصيته العلمية.
- أن لا تقل عدد ورقات البحث عن 20 صفحة وأن تزيد عن 30 صفحة بما فيها قائمة المراجع.
- سيتم إبلاغ المشارك بالنتيجة النهائية لورقة البحث / الدراسة بعد انتهاء الفترة المحددة.
- يستشهد الباحث بالأدبيات النظرية والتطبيقية الحالية، والمقالات المنشورة من قبل المعهد الفرنسي (IFRMAM)
- يتضمن التقديم خمس إلى عشر كلمات رئيسية؛
- يتضمن التقديم اسماً وبريداً إلكترونياً ووجهة انتماء وبيانات موجزة للسيرة الذاتية لكل مؤلف في صفحة العنوان (مع تفاصيل المؤلف)؛
- تتضمن عملية التقديم خطاب تقديم (Cover Letter) يوضح بوضوح لماذا تمثل الورقة المقدمة تقدماً جديداً ومهماً بشكل واضح في البحث وتتوافق مع العناصر الرئيسية لهدف ونطاق المجلة؛
- يلتزم الباحث بقالب المجلة والذي يشمل الأسس التحريرية لنص المقالة والهوامش والمراجع والجداول والأشكال.
- يتضمن التقديم كلا من الورقة (مع تفاصيل المؤلف) والورقة (بدون تفاصيل المؤلف) كملفين منفصلين؛
- لا يتضمن التقديم أكثر من أربعة جداول و / أو أشكال إحصائية مدرجة في الورقة.
- تجنب الإطناب والحشو الزائد والالتزام برصانة الأسلوب ودقة العبارة.

2- سياسة تقديم الأوراق:

- تقدم جميع الأوراق بصيغة doxc ولا تقبل أي صيغ أخرى غير ذلك
- لا تقبل الأوراق البحثية التي نشرت من قبل أو التي تكون قيد الدراسة في أي مكان آخر.
- تستبعد الأوراق البحثية التي يكتشف بها حالات انتحال علمي ولن يتم الرد عليها.
- لا يتم اعتماد الأوراق الخارجة عن الموضوعات أو الإطار العام لأشغال المؤتمر.
- يجب أن تعتمد جميع الأوراق المقدمة للمؤتمر على طريقة التوثيق المعتمد بجمعية علم النفس الأمريكية (APA)

- مراعاة المنهجية العلمية ومعاييرها في كتابة البحث.
- أن يتميز البحث بالجدة والأصالة.
- تُقبل الملخصات باللغات المزدوجة العربية والإنجليزية، أو العربية والفرنسية.
- تتضمن الصفحة الأولى من البحث: اسم المؤثر، وعنوان البحث، واسم الباحث، ودرجته العلمية، وبريده الإلكتروني، ورقم هاتفه..
- يرسل الملخص من خلال الرابط المخصص الذي يصلكم بعد التسجيل مباشرة على بريدكم الإلكتروني

4- طريقة التوثيق:

- معايير التنسيق:
- يتم تنسيق الورقة على (قياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط وفق شروط النشر المحددة، وهي:
- نوع الخط في الأبحاث باللغة العربية هو Arabic Typesetting ، حجم الخط 16 غامق للعنوان الرئيس، 14 غامق للعناوين الفرعية، 14 عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات و المسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن 1.15، و حجم الخط 14 عادي للجداول والأشكال وحجم 12 عادي للملخص وحجم 12 عادي للمراجع والهوامش.
- نوع الخط في الأبحاث باللغة الإنجليزية هو Times New Roman ، حجم الخط 12 غامق للعنوان الرئيس، 10 غامق للعناوين الفرعية، 10 عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات و المسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن 1.15، و حجم الخط 10 عادي للجداول والأشكال التوضيحية و حجم 9 عادي للملخص حجم 9.5 للمراجع والهوامش.
- يراعي عند تقديم الورقة التباعد المفرد مع ترك هوامش مناسبة (2.5 سم) من جميع الجهات (أعلى – أسفل – يمين – يسار)
- عنوان البحث في الصفحة الأولى: حجم 14 بالعربية، و 12 بالإنجليزية، ويجب أن يكون العنوان دقيقاً ومعتبراً عن محتوى البحث.
- يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة أو (9000) كلمة ، وألا يقل عدد الصفحات عن (15) صفحة.
- يجب أن يرفق بالبحث ملخص يحتوي على (200-300) كلمة باللغة التي كتب بها، وآخر باللغة الثانية (العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية) التي تعني بها المجلة.
- يجب أن يرفق بالبحث كلمات مفتاحية لا تزيد عن (7) كلمات، ولا تقل عن (3) كلمات، وتكون باللغتين العربية والفرنسية والإنجليزية.
- ترقم كل من الأشكال والجداول على التوالي حسب ورودها في البحث، ويشار إلى كل منها في متن البحث بأرقامها.
- تستخدم هوامش الصفحات السفلية لذكر أي ملاحظة، أو لتوضيح أي معلومة واردة في متن البحث، ويستخدم لذلك إشارة مميزة مرتفعة عن النص مثل: (*)
- تستخدم الأرقام المرتفعة عن النص للتوثيق في متن البحث، ويذكر الرقم والمرجع المتعلق به في قائمة المراجع.
- يجب التفريق بين كتابة الفاصلة في اللغة اللاتينية (،)، والعربية (،)،.
- يلتصق حرف العطف (و) بالكلمة مباشرة دون فصل.
- يرسل النص كما هو دون تلوين أو خطوط عريضة أو وضع صور رمزية أو صورة المؤلف.
- يجب ترقيم المراجع آخر الصفحة بالترقيم العددي (1، 2، 3، 4،).
- يجب أن يكون الترقيم للمراجع أو قائمة المصادر أبجدياً.
- يرتب عنوان البحث باللغة العربية أولاً ويليه الترجمة باللغة الإنجليزية، ثم اسم الباحث باللغة العربية ورتبته الأكاديمية ثم اسمه باللغة الإنجليزية ورتبته العلمية باللغة الإنجليزية.
- ترتب أرقام المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع هجائياً في القائمة حسب اسم المؤلف وفقاً للآتي:
- أ. إذا كان المرجع بحثاً في دورية:
- اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة،. "عنوان البحث"، اسم الدورية (نخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.
- ب. إذا كان المرجع كتاباً:
- اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الكتاب (نخط مائل)، اسم الناشر، سنة النشر.
- ج. إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو دكتوراه:

- يكتب اسم صاحب الرسالة بدءاً باسم العائلة، "عنوان الدراسة"، يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه بخط مائل، اسم الجامعة، السنة.

د. إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:

- يكتب اسم الجهة، عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات، سنة النشر.

هـ. إذا كان المرجع موقع الكتروني:

- يكتب اسم المؤلف، عنوان الموضوع (بخط مائل)، سنة النشر، الرابط الإلكتروني و تاريخاً آخر زيارة للرابط.

و. المستلات:

- اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، "عنوان الدراسة"، اسم الدورية (بخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ز. وقائع المؤتمر:

- اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الدراسة (بخط مائل)، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

الإرسال والمراجعة

الإيميل ورابط الإرسال..

تضمين الجداول والأشكال

- 1- يجب أن تكون الأرقام بتنسيق JPG أو PNG دقة 300 نقطة في البوصة).
- 2- يجب على المؤلفين تحديد العدد الإجمالي للجداول و / أو الأشكال بحد أقصى أربعة (4) و
- 3- يجب اتباع توصيات APA لاستخدام الجدول والشكل.
- 4- يجب أن تكون جميع الصور المعاد إنتاجها (بما في ذلك الجداول) مصحوبة ببيان إذن حقوق النشر- الخاص بخط APA وأن يكون لها إدخال في قائمة مرجعية
- 5- على المؤلفين اتباع إرشادات APA في اختيار محتوى الاقتباس المطول في المقالات البحثية النوعية.

أنواع الأوراق المقبولة

المقالات البحثية (Research Articles)

المقالات البحثية (4500-7500 كلمة) تستخدم طرق البحث الكمية أو النوعية في المجال المتعلق بالموضوعات المحددة في أهداف المجلة ونطاقها.

البحث في السياق (Research in Context)

البحث في السياق (2000 كلمة على الأكثر) تركز المخطوطات على القضايا العصرية، التي تتناول إشكالية الخطابات أو الممارسات أو المواقف القائمة والمتغيرات وتغيراتها.

أبحاث سردية (Cross-Border Narratives)

أبحاث السرد عبر الحدود (1000-2500 كلمة) هي انعكاسات تحليلية للثقافة واللغة والأشخاص والمجتمع.

مراجعات الكتب (Book Reviews)

مراجعات الكتب (750 - 1200 كلمة) تتضمن انتقادات للكتب وتقارير طول الكتب من المنظمات الدولية.

2. هيكلية البحث:

يطلب من الباحث أن يراعي ترتيب محتويات البحث كما يلي:

أولاً: أوراق المراجعة النظرية (الأبحاث النظرية): (Theoretical research) - عادةً ما توفر المراجعة النظرية أو الأبحاث النظرية تحليلاً شاملاً ونقدياً للادبيات البحثية الموجودة حول موضوع معين. قد يختلف محتوى تلك الأبحاث وفقاً لمتطلبات المجال والمجلة، ولكن بشكل عام، تتضمن المراجعة النظرية، أو البحوث الأساسية، أو الأبحاث النظرية، العناصر التالية:

1. العنوان:

عنوان موجز ووصفي يجسد جوهر البحث.

2. الملخص:

وفيه يعرض الباحث:

- أهمية الموضوع.
- الغرض والهدف من الدراسة وأسئلتها.
- الأساليب بالتفصيل ونهج المراجعة والمعايير.
- النتائج التي تلخص النتائج وتحدد الأنماط.
- الخاتمة والاستنتاجات والآثار والتوجهات المستقبلية.

3. المقدمة:

- فيها يتم ذكر الغرض والهدف من الورقة بوضوح.
- تقديم معلومات أساسية عن الموضوع وأهميته.
- تحديد نطاق وتنظيم عرض المعلومات.

4. المنهجية:

- وصف استراتيجية البحث والمعايير المستخدمة لاختيار الأدبيات ذات الصلة.
- شرح قواعد البيانات والكلمات الرئيسية ومعايير التضمين / الاستبعاد المستخدمة.

5. مراجعة الأدبيات السابقة:

- تلخيص النتائج الرئيسية والمفاهيم الرئيسية من الأدبيات المختارة.
- تنظيم الأدبيات السابقة في الموضوعات والموضوعات الفرعية ذات الصلة.
- تقييم نقدي لنقاط القوة والضعف في الدراسات السابقة.

6. النتائج ومناقشتها:

- تحليل وتوليف الأدبيات لتحديد الاتجاهات والفجوات والتناقضات.
- مناقشة النتائج المتعارضة أو اختلاف وجهات النظر بين الدراسات.
- اقتراح الأطر النظرية أو النماذج المتوفرة.

7. الخاتمة:

- ملخص النتائج الرئيسية وانعكاساتها.
- تسليط الضوء على مساهمات وقيود وتناقض الأدبيات التي تمت مراجعتها.
- اقتراح اتجاهات بحثية مستقبلية أو مجالات تتطلب مزيداً من البحث.

8. المراجع:

تقديم قائمة شاملة بجميع المراجع التي تم استخدامها باتباع أسلوب الاقتباس المحدد

ثانياً: أوراق الأبحاث الأصلية (البحوث التطبيقية): (Applied research) - تقدم الورقة البحثية الأصلية (البحث التطبيقي) النتائج والاكتشافات الجديدة التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة البحثية التطبيقية. عادةً ما يتضمن محتوى ورقة البحث الأصلية (التطبيقية) المكونات التالية (قد يختلف محتوى تلك الأبحاث وفقاً لمتطلبات المجال والمجلة).

1. العنوان:

- يجب أن يكون موجزاً ، ومفيداً ، ومحددًا ، ووصفياً ، وجذاباً ، ويعكس المنهجية ، ويحافظ على نبرة محنية بعيداً عن الغموض.

2. الملخص:

- ملخص موجز للدراسة يوضح هدف البحث وطرقه ونتائجته الرئيسية والاستنتاجات.

3. المقدمة:

- يتم فيها ذكر مشكلة البحث وتساؤلاته، مع تقديم مبررًا لأهمية موضوع الدراسة.
- مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحديد سياق البحث.
- ذكر أهداف البحث أو فرضياته بوضوح.

4. الأدوات (المواد) والمنهجية والطرق:

- وصف تصميم البحث ومنهجيته وتقنيات جمع البيانات المستخدمة.
- شرح حجم العينة والمشاركين أو الموضوعات وأي إجراءات أو تدخلات تجريبية.
- تقديم تفاصيل عن أدوات جمع البيانات والقياسات والتحليلات الإحصائية المستخدمة.

5. النتائج:

- عرض النتائج بطريقة واضحة ومنظمة.
- استخدام الجداول والأشكال والرسوم البيانية لتوضيح البيانات.
- تضمين تحليلات إحصائية ومقاييس ذات دلالة.

6. مناقشة النتائج:

- تفسير النتائج ومقارنتها بالدراسات أو النظريات السابقة.
- مناقشة الآثار والقيود والتفسيرات المحتملة للنتائج.
- معالجة أي نتائج غير متوقعة أو متناقضة واقتراح مزيد من الأبحاث المستقبلية.

7. الخاتمة:

- تلخيص أهم النتائج وتوضيح أهميتها بالنسبة لأهداف البحث.
- مناقشة الآثار الأوسع والتطبيقات المحتملة للبحث.
- تسليط الضوء على أي توصيات أو اتجاهات بحثية مستقبلية.

8. المراجع:

- تقديم قائمة شاملة بجميع المراجع التي تم استخدامها باتباع أسلوب الاقتباس المحدد (على سبيل المثال ، (Chicago , MLA).

ثالثاً: نموذج عام لترتيب محتويات الأوراق البحثية

عنوان البحث

1. بيانات الباحث
2. مستخلص البحث
3. الجهة الممولة للبحث
4. المقدمة
5. مشكلة البحث
6. الدراسات السابقة (حسب طبيعة البحث)
7. منهج و أدوات البحث
8. النتائج
9. المناقشة
10. الخلاصة
11. التوصيات
12. شكر و تقدير (إن وجدت)
13. المصادر و المراجع

معلومات النشر

الناشر:

المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية (IFERMAM)
العنوان:

20 cours Victor Hugo 33150 Cenon – Bordeaux, Gironde -Aquitaine, France

الأرشفة

تظهر مقالات المجلة في عدد من القواعد والبيانات..

- المكتبة الوطنية الفرنسية
- المعهد الفرنسي
- كلية الآداب – ج كركوك
- كلية التربية الأساسية – ج واسط
- كلية القانون والعلوم السياسية – ج ديالى
- كلية الدراسات الإسلامية – ج ديالى
- كلية العلوم الإنسانية واللغات والفنون – ج. الجليلي لباس
- أخرى

قالب مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية – فرنسا

Type or Paste the English Title of your Article Here (Title Formatting font: Times New Roman, Size: 12

Author Name ¹*, Author Name ² ,...

¹Department, University, City, Country.

Orcid No: please note if you don't have Orcid No please register on Orcid website:

<https://orcid.org/register>

Email:

²Department, University, City, Country.

Orcid No:

Email:

*Corresponding Author:

ABSTRACT

Notes: All manuscripts must include Abstracts in English and Arabic (with identical information) of (150 to 250) words, the language used in it must be scientific, precise, and free of spelling mistakes.

Abstract Formatting: (Font: Times New Roman: Size 9, Paragraph Spacing: Before text 1.5cm and After text: 1.5cm)

Abstracts should be structured as follow:

Objectives:

Methods:

Results:

Conclusions:

Keywords: Word, another word, lower case except names.

Formatting Keywords: (Font: Times New Roman, Size: 9).

Notes: (Number of keywords seperated by comma, Min 3 words, Max 7 words)

طباعة أو لصق عنوان البحث باللغة العربية (تنسيق عنوان البحث - نوع الخط: Arabic Typesetting حجم الخط: 16)

اسم المؤلف¹، اسم المؤلف²،...

¹القسم، الكلية، الجامعة، المدينة، الدولة.

²القسم، الكلية، الجامعة، المدينة، الدولة.

^{*}الباحث المعتمد للمراسلة:

ملخص

الملخص: الملخصات باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة في المعنى، عدد الكلمات في كل ملخص (200-300) كلمة. كما يجب التأكد من صياغة اللغة للملخصات بحيث تكون لغة صحيحة ودقيقة مع مراعاة علامات الترقيم الصحيحة في الفقرات، حيث أن ضعف الصياغة اللغوية للملخصات يؤثر على قبول نشر الأبحاث في الموعد المحدد لها.

تنسيق الملخص: (نوع الخط: Arabic Typesetting حجم الخط: 14 ومسافة بادئة 1.5 cm ومسافة النهاية: 1.5 cm). ويجب أن يحتوي الملخص على العناوين الفرعية التالية :

الأهداف:

المنهجية:

النتائج:

الخلاصة:

الكلمات الدالة: كلمة، كلمة، كلمة. (الكلمات الدالة مفصولة بفواصل، الحد الأدنى 3 كلمات، الحد الأقصى 7 كلمات)

متن البحث:

تنسيق العنوان (اللغة العربية نوع الخط: Arabic Typesetting حجم الخط: 16). (اللغة الإنجليزية نوع الخط: Times New Roman حجم الخط: 10).

تنسيق الفقرة: استعمل هذا التنسيق لطباعة الفقرات داخل العناوين. توثيق المرجع آخر الفقرة (بالاسم الأخير للمؤلف، السنة)، توثيق مرجع لغة إنجليزية (Last Name, Year). (اللغة العربية: نوع الخط: Arabic Typesetting وحجم الخط: 14). (اللغة الإنجليزية نوع الخط: Times New Roman وحجم الخط: 10 ومسافة بادئة 0.5 للفقرة).

تنسيق الجداول (يوضع العنوان أعلى الجدول):

الجدول (1): اطبع أو الصق عنوان الجدول بهذا التنسيق (ترقيم الجداول حسب ورودها بالنص) (اللغة العربية: نوع الخط: Arabic Typesetting حجم الخط: 14). (اللغة الإنجليزية: نوع الخط: Times New Roman حجم الخط: 10)

تنسيق الأشكال (يوضع العنوان أسفل الشكل أو الصورة):

الشكل (1): اطبع أو الصق عنوان الشكل بهذا التنسيق (ترقيم الأشكال حسب ورودها بالنص) (اللغة العربية: نوع الخط: Arabic Typesetting حجم الخط: 14). (اللغة الإنجليزية نوع الخط: Times New Roman حجم الخط: 10)

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيبًا هجائيًا، وإذا استخدم الباحث مصادر باللغة العربية وأخرى باللغة الإنجليزية فيجب أن تُرفق في نهايته قائمتان بالمراجع باللغتين العربية ثم الإنجليزية وفي حال عدم توفر مراجع باللغة الإنجليزية تترجم المراجع العربية وتضاف في نهاية البحث.

المجلة تعتمد نظام ال ABA في التوثيق. دليل المؤلف يوضح آلية التوثيق في نظام ال ABA (اللغة العربية: نوع الخط Arabic Typesetting حجم الخط: 13.5)

يكتب أسم المؤلف، عنوان الكتاب، الطبعة، دار النشر، تاريخ النشر: مثال:
جمال الهاشمي، محددات السياسات الدولية واستراتيجية العلاقات الدولية، ط1، دار الفجر للتوزيع والنشر، 2018

إذا كان المؤلف مقالاً:

يكتب :

أسم المؤلف، عنوان المقال، أسم المجلة، العدد، مؤسسة النشر ، تاريخ النشر

إذا كان أكثر من مؤلف:

يكتب اسم المؤلف الأول و (آخرون)

مثال:

جمال الهاشمي، المنهجية وإشكالية صناعة الأفكار: الهوية نموذجاً، مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العربية، المعهد الفرنسي للدراسات والبحوث العربية والإسلامية، فرنسا- بوردو ، ع 8، ديسمبر 2023

إذا كان ورقة علمية يكتب:

يكتب:

اسم المؤلف، عنوان البحث، اسم المؤتمر، مكان المؤتمر، التاريخ.

مثال:

جمال الهاشمي، المنهجية وإشكالية صناعة الأفكار ، تقديم لمؤتمر بنية المجتمعات العربية بين نظريات المعرفة وإشكالات التنمية، المؤتمر الدولي الرابع 2023، أكتوبر، بوردو، فرنسا.

الرسائل العلمية:

اسم الباحث ، عنوان الأطروحة، اسم الجامعة الصادرة عنها، نوع الأطروحة (ماستر، دكتوراة)، (منشورة، يكتب: دار النشر، تاريخ النشر) ، أو يكتب غير منشورة.

Des lumières

Issn: 2649-4744



مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية

شراكة وتعاون

